



Universidad de Oviedo

PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN Y
PSICOLOGÍA

TESIS DOCTORAL

**ESTRATEGIAS INTERCULTURALES EN LAS AULAS
ASTURIANAS Y ACTITUDES DE ACULTURACIÓN:
UNA MIRADA DESDE LAS SEGUNDAS
GENERACIONES**

PROGRAMA DE DOCTORADO
“EDUCACIÓN Y PSICOLOGÍA”

AUTORA: **LORENA ROCÍO ESTUPIÑÁN MESA**
DIRECTORA: **ISABEL HEVIA ARTIME**
CODIRECTOR: **ALBERTO FERNÁNDEZ COSTALES**

Julio de 2024



Universidad de Oviedo

PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN Y
PSICOLOGÍA

TESIS DOCTORAL

**ESTRATEGIAS INTERCULTURALES EN LAS AULAS
ASTURIANAS Y ACTITUDES DE ACULTURACIÓN:
UNA MIRADA DESDE LAS SEGUNDAS
GENERACIONES**

PROGRAMA DE DOCTORADO
“EDUCACIÓN Y PSICOLOGÍA”

AUTORA: LORENA ROCÍO ESTUPIÑÁN MESA
DIRECTORA: ISABEL HEVIA ARTIME
CODIRECTOR: ALBERTO FERNÁNDEZ COSTALES

Julio de 2024



RESUMEN DEL CONTENIDO DE TESIS DOCTORAL

1.- Título de la Tesis	
Español/Otro Idioma: Estrategias interculturales en las aulas asturianas y actitudes de aculturación: una mirada desde las segundas generaciones.	Inglés: Intercultural Strategies in Asturian Classrooms and Acculturation Attitudes: A Perspective from Second Generation students
2.- Autor	
Nombre: Lorena Rocío Estupiñán Mesa	
Programa de Doctorado: Educación y psicología	
Órgano responsable: Universidad de Oviedo	

RESUMEN (en español)

Esta tesis doctoral investiga el impacto de la educación intercultural en la provincia de Asturias, España, con un enfoque hacia una educación inclusiva que valora la diversidad en todas sus formas. Se centra en la Educación Secundaria Obligatoria y se propone varios objetivos específicos. Para lograrlo, se empleó una metodología mixta que combinó análisis cualitativos y cuantitativos para obtener una comprensión integral de la situación. Esta aproximación permitió abordar los objetivos de investigación desde múltiples perspectivas y profundizar en el análisis de las experiencias de los estudiantes, docentes y el currículo educativo.

Se inicia con el análisis del currículo utilizado por los centros de educación secundaria, con el propósito de comprender cómo se aborda la diversidad estudiantil en todas sus formas. Esta investigación explora la percepción tanto del alumnado como del profesorado respecto a las metodologías y estrategias inclusivas implementadas, así como su implicación en la adaptación del currículo para satisfacer las necesidades de todos los estudiantes, independientemente de su origen o características individuales. Se destaca que el currículo analizado ya no está en vigor, y se tienen en cuenta las perspectivas de los docentes sobre el nuevo currículo en sus entrevistas.

Seguidamente, se examinan las actitudes de aculturación del alumnado, observando cómo el género y los estereotipos influyen en la formación de estas actitudes. Los resultados revelan una variedad de estrategias de aculturación dependiendo del grupo estudiado. Se observa que los estudiantes de segunda generación son más propensos a tener preferencias más integracionistas que los autóctonos. Además, se realizaron seis entrevistas con chicas de segunda generación, quienes revelaron la persistencia de situaciones discriminatorias basadas en el origen cultural. Estas entrevistas proporcionaron una perspectiva cualitativa complementaria que enriqueció la comprensión de las experiencias de discriminación y sus efectos en la integración cultural de las segundas generaciones. También se observó una variedad de grupos con los que se identifican, tanto del país de origen como el de destino.

En paralelo, se llevaron a cabo entrevistas con tres docentes para examinar las estrategias y metodologías utilizadas en clase y comprender cómo entienden y abordan la diversidad en el aula. Aunque estos datos no son representativos, se observó la buena actitud y disposición del profesorado que participo en la investigación para llevar metodologías activas a las aulas. También, se destaca la importancia de una mayor formación docente y una comunicación más fluida entre el personal educativo y la administración para implementar con éxito enfoques interculturales en el entorno educativo.

En conclusión, esta investigación resalta la necesidad de promover una educación inclusiva que celebre la diversidad y fomente el respeto mutuo entre los estudiantes de diferentes orígenes culturales. La comprensión de las experiencias de discriminación y la identificación de estrategias efectivas para abordarlas son fundamentales para crear un ambiente educativo que



favorezca la convivencia intercultural positiva. La tesis ofrece una valiosa contribución al informar las políticas educativas y prácticas pedagógicas que pueden promover la inclusión y la convivencia intercultural en el contexto escolar de Asturias y más allá.

Además, esta investigación ofrece ideas para promover estrategias y metodologías en las aulas con la finalidad de cultivar un pensamiento crítico entre los estudiantes. Al enfocarse en la diversidad cultural y las experiencias de discriminación, los educadores pueden diseñar actividades y programas que fomenten la reflexión, el diálogo y la empatía. Esto ayudará a los estudiantes a desarrollar habilidades para adaptarse a los cambios sociales y a ser ciudadanos activos y responsables en una sociedad cada vez más diversa y globalizada. Reconociendo que la diversidad cultural es un principio fundamental, se destaca la importancia de cultivar en los alumnos el respeto y la valoración de la diversidad en general, lo que contribuirá a formar individuos críticos y conscientes de la importancia de la inclusión en todos los aspectos de la vida.

En última instancia, esta investigación ofrece recomendaciones prácticas para mejorar la formación docente y promover políticas educativas que fomenten un entorno escolar más inclusivo y equitativo. Se subraya la importancia de abordar las barreras y desafíos que enfrentan los estudiantes de diferentes orígenes culturales y de género, así como de proporcionar recursos y apoyo adecuados para garantizar su éxito académico y social. Al colaborar activamente con las partes interesadas y la comunidad educativa en su conjunto, se pueden implementar cambios significativos que mejoren la experiencia educativa de todos los estudiantes y promuevan una sociedad más justa y cohesionada.

RESUMEN (en Inglés)

This doctoral thesis investigates the impact of intercultural education in the province of Asturias, Spain, with a focus on inclusive education that values diversity in all its forms. It focuses on Compulsory Secondary Education and proposes several specific objectives. To achieve this, a mixed methodology was employed, combining qualitative and quantitative analyses to obtain a comprehensive understanding of the situation. This approach allowed us to approach the research objectives from multiple perspectives and to deepen the analysis of the experiences of students, teachers and the educational curriculum.

It begins with an analysis of the curriculum used by secondary schools, with the aim of understanding how student diversity is addressed in all its forms. This research explores both students' and teachers' perceptions of the inclusive methodologies and strategies implemented, as well as their involvement in adapting the curriculum to meet the needs of all students, regardless of their background or individual characteristics. It is highlighted that the curriculum analysed is no longer in force, and teachers' perspectives on the new curriculum are taken into account in their interviews.

Students' acculturation attitudes are then examined, looking at how gender and stereotypes influence the formation of these attitudes. The results reveal a variety of acculturation strategies depending on the group studied. It is observed that second-generation students are more likely to have more integrationist preferences than students from the host country. In addition, six interviews were conducted with second-generation girls, who revealed the persistence of discriminatory situations based on cultural background. These interviews provided a complementary qualitative perspective that enriched the understanding of discrimination experiences and their effects on the cultural integration of second generations. A variety of groups with which they identify, both from the country of origin and the host country, were also observed.

In parallel, interviews were conducted with three teachers to examine the strategies and methodologies used in class and to understand how they understand and deal with diversity in the classroom. Although these data are not representative, the attitude and willingness of the teachers who participated in the research to bring active methodologies into the classroom was observed. It also highlights the importance of more teacher training and more fluid communication between educational staff and administration in order to successfully implement intercultural approaches in the educational environment.



Universidad de Oviedo

In conclusion, this research highlights the need to promote inclusive education that celebrates diversity and fosters mutual respect among students from different cultural backgrounds. Understanding experiences of discrimination and identifying effective strategies to address them are fundamental to creating an educational environment that is conducive to positive intercultural coexistence. The thesis offers a valuable contribution by informing educational policies and pedagogical practices that can promote intercultural inclusion and coexistence in the school context in Asturias and beyond.

Furthermore, this research offers ideas for promoting strategies and methodologies in classrooms in order to cultivate critical thinking among students. By focusing on cultural diversity and experiences of discrimination, educators can design activities and programmes that encourage reflection, dialogue and empathy. This will help students develop skills to adapt to social change and to be active and responsible citizens in an increasingly diverse and globalised society. Recognising that cultural diversity is a fundamental principle, it highlights the importance of cultivating in students a respect and appreciation of diversity in general, which will contribute to developing individuals who are critical and aware of the importance of inclusion in all aspects of life.

Ultimately, this research offers practical recommendations for improving teacher training and promoting educational policies that foster a more inclusive and equitable school environment. It highlights the importance of addressing the barriers and challenges faced by students from different cultural and gender backgrounds, as well as providing adequate resources and support to ensure their academic and social success. By actively collaborating with stakeholders and the education community as a whole, meaningful changes can be implemented that enhance the educational experience of all students and promote a more just and cohesive society.

**SR. PRESIDENTE DE LA COMISIÓN ACADÉMICA DEL PROGRAMA DE DOCTORADO
EN ASTURIAS**

JULIO
2024

Estrategias interculturales en las aulas asturianas y actitudes de aculturación: una mirada desde las segundas generaciones.

TESIS DOCTORAL
LORENA ROCÍO ESTUPIÑÁN MESA

UNIVERSIDAD DE OVIEDO

Las siguientes palabras de Nelson Mandela y Malala Yousafzai encapsulan la esencia de mi investigación y el espíritu que ha guiado mi trabajo. En un mundo donde las diferencias culturales pueden dividirnos, la educación intercultural nos une. Nos enseña a apreciar y respetar las diversas perspectivas, creando puentes hacia un futuro más inclusivo y justo. Cuando trabajamos juntos en proyectos que trascienden las fronteras culturales, creamos un tejido social más fuerte y resistente. Nuestra diversidad se convierte en nuestra mayor fortaleza.

"Education is the most powerful weapon which you can use to change the world."

Nelson Mandela

"I truly believe the only way we can create global peace is through not only educating our minds, but our hearts and our souls"

Malala Yousafzai

AGRADECIMIENTOS

Quisiera comenzar esta expresión de agradecimiento destacando la importancia de mi familia en este viaje. Para aquellos que me conocen, saben que estos últimos cuatro años han sido un constante vaivén de desafíos y logros. Sin embargo, cada paso dado ha sido posible gracias al apoyo inquebrantable de quienes me rodean. Realizar esta investigación doctoral, vivir en un país extranjero y trabajar a tiempo completo ha sido un desafío monumental que ha encontrado su solidez en el amor y la dedicación de mi familia, así como en la comprensión y el respaldo de mis amigas y amigos.

A mi padre, quiero expresarle mi profundo agradecimiento. Su ejemplo de dedicación al trabajo y su firme creencia en la importancia del aprendizaje han sido fuentes constantes de inspiración para mí a lo largo de este viaje académico. Su presencia tranquila y su sabio consejo han sido una guía invaluable en los momentos de duda y dificultad.

Sin embargo, es imposible hablar de este viaje sin destacar el papel fundamental de mi madre. Su amor incondicional y su incansable dedicación han sido el verdadero motor que ha impulsado mi éxito. Desde el primer día, ha estado a mi lado, brindándome su apoyo incondicional y su sabiduría materna. Sus palabras de aliento y su presencia tranquilizadora han sido mi refugio en los momentos más difíciles. Su fe inquebrantable en mí y su constante preocupación por mi bienestar han sido un faro de esperanza en medio de la tormenta.

A mi hermana, quien ha sido más que una hermana; ha sido una aliada incondicional en este viaje. Su ayuda práctica en la gestión administrativa y de datos de esta investigación ha sido invaluable, pero aún más importante ha sido su presencia constante y su ánimo inquebrantable.

Quisiera también reconocer el invaluable aporte de mis directores de tesis, Alberto e Isabel, cuya orientación experta y dedicación han sido fundamentales en cada paso de este proceso. Isabel, con su riguroso enfoque y su atención al detalle, ha elevado la calidad de este estudio a niveles impresionantes. Su exigencia académica y su capacidad para inspirar excelencia me han influenciado profundamente, enseñándome a valorar la precisión y la integridad en la investigación. Por otro lado, Alberto ha sido una fuente constante de ánimo y positividad. Sus palabras de aliento en los momentos más difíciles

y su optimismo inquebrantable han sido un pilar esencial para mantener mi motivación y mi confianza. Su capacidad para ver el potencial en cada situación y su apoyo constante han sido un regalo que siempre atesoraré. Su compromiso con mi crecimiento académico y profesional ha sido una guía invaluable en este viaje.

Además, deseo expresar mi profundo agradecimiento a mis amigas y amigos, quienes han sido un sostén emocional invaluable durante estos años. Su aliento, comprensión y presencia constante han sido una fuente de fortaleza en los momentos más difíciles. Especialmente, quiero reconocer el apoyo adicional que recibí de Aldara y Joey. Aldara fue fundamental para conseguir contactos para varias de las entrevistas necesarias para esta investigación, mientras que Joey se tomó el tiempo para revisar y mejorar la traducción al inglés de uno de mis artículos académicos. Su presencia, comprensión y ánimo constante han sido un bálsamo para el alma en los momentos de cansancio y desaliento.

En resumen, este logro no es solo mío, sino también de todas las personas que han estado a mi lado, brindándome su apoyo y confianza en cada paso del camino. A todos ustedes, mi más sincero agradecimiento. Vuestra generosidad, amabilidad y amor incondicional han sido el verdadero motor que me ha impulsado hacia adelante, incluso cuando las cosas parecían imposibles. Estoy eternamente agradecido por su presencia en mi vida y por todo lo que han hecho por mí.

Resumen Ejecutivo por Capítulo

Capítulo I: Una Mirada al Pasado para Entender la Importancia de la Escuela en los Procesos de Socialización

En este capítulo, se profundiza en las teorías desarrolladas por Bourdieu y Passeron, Bernstein, Foucault y Althusser, que han contribuido significativamente a nuestra comprensión de la educación como un proceso de reproducción social. Se analizan en detalle los conceptos de reproducción y violencia simbólica, así como la función de las escuelas como aparatos ideológicos del Estado. Se explora cómo estas teorías han influido en la comprensión del papel de la educación en la reproducción de las desigualdades sociales y en la perpetuación de estructuras de poder.

Capítulo II: Educación Intercultural como una Forma de Entender los Procesos Educativos

En este capítulo, se examina el concepto de currículum educativo y su relación con la educación intercultural en el contexto español. Se abordan los pilares fundamentales de la educación intercultural, así como los aspectos ocultos del currículum que pueden perpetuar estereotipos y prejuicios. Se discute cómo la educación intercultural puede proporcionar respuestas a los desafíos de una sociedad cada vez más diversa, promoviendo la inclusión y el respeto a la diversidad.

Capítulo III: Diversidad Estudiantil, el Papel de las Segundas Generaciones

Este capítulo se centra en la diversidad cultural en las escuelas y en la construcción de identidades en contextos multiculturales. Se analizan las políticas de integración de inmigrantes en España y se define el concepto de segunda generación de inmigrantes. Se examinan las teorías de integración de la segunda generación y se aborda el tema de la aculturación y las actitudes de aculturación, con especial énfasis en los estereotipos y las preferencias de aculturación de los estudiantes.

Capítulo IV: Diseño de la Investigación

En este capítulo se presentan los objetivos de la investigación, los cuales incluyen comprender en profundidad la dinámica intercultural en las aulas asturianas y explorar las actitudes de aculturación de las segundas generaciones de inmigrantes. Se describe el contexto de estudio, detallando la situación sociocultural de la sociedad asturiana y la presencia de inmigrantes en esta región. Además, se explica la metodología de

investigación utilizada, que combina métodos cuantitativos y cualitativos para obtener una visión holística de la temática. Se detallan las fases del estudio, desde la recopilación de datos hasta el análisis e interpretación de los resultados. Asimismo, se describe la población objeto de estudio, que incluye tanto alumnado de educación secundaria como segundas generaciones de inmigrantes, así como docentes que forman parte del cuerpo educativo de las escuelas seleccionadas. Se justifica la elección de los instrumentos de investigación utilizados, así como su validez y fiabilidad.

Capítulo V: Análisis de Resultados

En este capítulo se presentan y analizan los resultados obtenidos en la investigación. Se examina lo que revela el currículum sobre la interculturalidad, así como las actitudes y preferencias de aculturación del alumnado de secundaria. Se profundiza en el impacto de los estereotipos y el género en estas preferencias, y se explora la perspectiva del alumnado en cuanto a convivencia, competencias y diversidad cultural. Además, se analiza el discurso de las segundas generaciones de inmigrantes, incluyendo su experiencia de diversidad cultural en las escuelas, las medidas empleadas para promover la diversidad, la conservación de la lengua de origen y el mantenimiento de aspectos culturales y referentes personales. Finalmente, se examina el punto de vista del profesorado en cuanto a formación, estrategias curriculares, diversidad en el aula y trabajo en el aula desde la perspectiva de la administración.

Capítulo VI: Conclusiones

En este capítulo, se presenta el punto culminante de la tesis, donde se sintetizan y analizan exhaustivamente los hallazgos obtenidos a lo largo de la investigación. Se detallan las conclusiones derivadas de los diferentes estudios realizados, incluyendo el análisis de los cuestionarios sobre las actitudes de aculturación del alumnado de secundaria, las entrevistas realizadas tanto a las segundas generaciones como a los docentes, y el análisis de contenido del currículum educativo. Cada sección de conclusiones se enfoca en los hallazgos específicos de cada estudio, proporcionando una visión integral de los resultados obtenidos y su relevancia para la comprensión de la interculturalidad en el contexto educativo asturiano. Además, se han comparado los resultados con otros estudios relevantes en el campo, enriqueciendo así el análisis y la interpretación de los datos.

Capítulo VII: Síntesis de Conclusiones

Este capítulo presenta una síntesis de las conclusiones obtenidas en base a los objetivos planteados en la tesis doctoral. Se analizan los hallazgos alcanzados a lo largo de la investigación y se relacionan con los objetivos específicos establecidos previamente. Se destacan las principales contribuciones de la investigación y se ofrece una visión global de los resultados alcanzados, proporcionando así un cierre coherente a los temas abordados en la tesis.

Capítulo VIII: Limitaciones del Estudio, Futuras Líneas de Investigación e Implicaciones Educativas

En este último capítulo, se abordan las limitaciones identificadas durante el desarrollo de la investigación, así como las futuras líneas de investigación que surgen a partir de los hallazgos obtenidos. Se discuten las posibles direcciones para investigaciones posteriores y se reflexiona sobre las implicaciones educativas de los resultados obtenidos. Además, se ofrecen recomendaciones para futuras investigaciones y se analiza el impacto que los hallazgos pueden tener en el ámbito educativo, contribuyendo así a la mejora continua de la práctica educativa y a la generación de conocimiento en el campo de estudio.

Índice

INTRODUCCIÓN	13
PRIMERA PARTE: MARCO TEORICO-CONCEPTUAL	17
CAPÍTULO I	17
UNA MIRADA AL PASADO PARA ENTENDER LA IMPORTANCIA DE LA ESCUELA EN LOS PROCESOS DE SOCIALIZACIÓN	17
1.1 Bourdieu y Passeron: la reproducción y la teoría de la violencia simbólica.....	18
1.2 Bernstein y la teoría sobre las transmisiones educativas	24
1.3 Foucault y la teoría de poder en las escuelas.....	29
1.4 Althusser y la escuela como aparato ideológico.....	31
CAPÍTULO II	35
EDUCACIÓN INTERCULTURAL COMO UNA FORMA DE ENTENDER LOS PROCESOS EDUCATIVOS	35
2.1 Currículum educativo.....	35
2.1.1 Currículum educativo en España	38
2.1.2 Lo que no nos cuentan sobre el currículum: currículum oculto	42
2.2 Una nueva realidad educativa: educación intercultural una forma de entender el currículum	45
2.2.1 Los pilares de la educación intercultural.....	49
2.2.2 Estudios sobre educación intercultural	53
2.3 El papel de los estereotipo y prejuicios en educación	60
2.3.1 La xenofobia: el nuevo racismo	63
CAPÍTULO III	65
DIVERSIDAD ESTUDIANTIL, EL PAPEL DE LAS SEGUNDAS GENERACIONES.....	65
3.1 Las políticas de integración de los inmigrantes en España	65
3.2 Diversidad cultural e identidad en una sociedad multicultural.....	71
3.2.1 Un acercamiento a la diversidad cultural en las escuelas.....	73
3.2.2 La construcción de la identidad en contextos multiculturales desde la adolescencia	81
3.3 El concepto de segunda generación de inmigrantes	85
3.2.1 Teorías de integración de la segunda generación.....	90
3.3 Aculturación y actitudes de aculturación	97
3.3.1 Estereotipos y actitudes de aculturación	106
3.3.2 Género y preferencias de aculturación.....	107
SEGUNDA PARTE: MARCO EMPÍRICO	109
CAPÍTULO IV :	110
DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	110
4.1 Objetivos de investigación	110
4.2 El contexto de estudio	112
4.3 Metodología de investigación	121
4.3.1 Las fases del estudio	123

4.4 Instrumentos de investigación y procedimientos	124
4.4.1 Cuestionarios	125
4.4.2 Entrevistas	136
4.4.3 Análisis documental.....	143
4.5 Población objeto de estudio	145
4.5.1 Alumnado participante.....	145
4.5.2 Participantes en las entrevistas.....	148
4.6 Tratamiento de la información	152
4.6.1 Cuestionarios	153
4.6.2 Entrevista segundas generaciones.....	155
4.6.3 Entrevistas a los docentes	156
4.6.4 Análisis documental.....	157
4.7 Validez de la investigación.....	158
CAPÍTULO V:.....	159
ANÁLISIS DE RESULTADOS	159
5.1 Los que nos dice el currículum sobre la interculturalidad	160
5.2 Lo que nos dicen los alumnos y alumnas.	165
5.2.1 Actitudes y preferencias de aculturación del alumnado de secundaria	166
5.2.2 Formación de estereotipos: diferencias entre géneros.	188
5.2.3 La perspectiva del alumnado de educación secundaria en cuanto a convivencia, competencias y diversidad cultural.....	193
5.3 El discurso de las segundas generaciones.....	200
5.3.1 Diversidad cultural.....	200
5.3.2 Medidas empleadas en los centros educativos para promover la diversidad	203
5.3.3 Conservación de la lengua de origen	207
5.3.4. Mantenimiento de aspectos culturales y referentes personales:	208
5.4 Lo que nos dicen los docentes.....	210
5.4.1 Formación Permanente	211
5.4.2. Estrategias curriculares:	211
5.4.3 Diversidad desde el punto de vista del profesorado	214
5.4.4. Educación intercultural	217
5.4.5 Administración y forma de trabajar en el aula.....	219
CAPÍTULO VI:.....	223
CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE FUTURO	223
6.1 Reflexiones desde el currículum: perspectivas sobre la Interculturalidad.....	223
6.2 Voces Estudiantiles: Hallazgos y Reflexiones desde los Cuestionarios	227
6.2.1 Navegando entre culturas: actitudes y preferencias de aculturación del alumnado de secundaria	227
6.2.2 Reflejos culturales: impacto de los estereotipos y el género en las preferencias de aculturación	230
6.2.3 Reflexiones sobre la convivencia y la diversidad desde la perspectiva del alumnado de educación secundaria	233

6.3 Voces de identidad y pertinencia: Conclusiones del análisis de las segundas generaciones	236
6.4 Diversidad en el Aula: perspectivas y reflexiones del profesorado	239
CAPÍTULO VII:.....	247
SÍNTESIS DE CONCLUSIONES	247
CAPÍTULO VIII:	253
LIMITACIONES DEL ESTUDIO, FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN E IMPLICACIONES EDUCATIVAS.....	253
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:	260
ANEXOS.....	284

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Objetivos de la investigación e instrumentos	112
Tabla 2: Población autóctona y extranjera en Asturias por edad y sexo	113
Tabla 3: Tasa de Natalidad en Asturias, según nacionalidad (española/extranjera) de la madre.....	114
Tabla 4: Fases del estudio	124
Tabla 5: Técnicas utilizadas en la investigación.....	125
Tabla 6: Variables e ítems de los cuestionarios dirigidos al alumnado	127
Tabla 7: Perfiles de las y los expertos para la validación de los instrumentos.....	131
Tabla 8: Formulas razón de validez del contenido	132
Tabla 9: CVR, cuestionarios revisión de expertos.....	133
Tabla 10: Perfiles de los/as expertos/as en segundas generaciones	139
Tabla 11: Perfiles de los/as expertos/as en educación (Docentes)	139
Tabla 12: CVR, entrevistas a las segundas generaciones	140
Tabla 13: Institutos con mayor concentración de alumnado inmigrante en Asturias	146
Tabla 14: Institutos que participaron en la investigación	148
Tabla 15: Datos demográficos de las menores entrevistadas.....	150
Tabla 16: Perfiles del profesorado participante en las entrevistas	152
Tabla 17: Número de ocasiones en los que aparece el concepto interculturalidad y otros vocablos que forman parte de este enfoque en las diversas materias que configuran el contenido de la ESO	161
Tabla 18: Actitudes generales de aculturación	166
Tabla 19: Autóctonos actitudes de aculturación generales	167
Tabla 20: estudiantes inmigrantes actitudes de aculturación generales (número de casos en cada clúster).....	168
Tabla 21: segundas generaciones actitudes generales de aculturación (número de casos en cada clúster).....	169
Tabla 22: Perfiles de aculturación por áreas (porcentajes)	170
Tabla 23: Autóctonos preferencias en festivales y celebraciones (número de casos en cada clúster).....	171
Tabla 24: Segundas generaciones preferencias en festivales y celebraciones (número de casos en cada clúster)	172
Tabla 25: estudiantes inmigrantes preferencias en festivales y celebraciones (número de casos en cada clúster).....	173
Tabla 26: Autóctonos preferencias sobre religión y creencias (número de casos en cada clúster)	174
Tabla 27: Segundas generaciones preferencias sobre religión y creencias (número de casos en cada clúster).....	175
Tabla 28: estudiantes inmigrantes preferencias en religión y creencias (número de casos en cada clúster)	176
Tabla 29: Autóctonos preferencias sobre la lengua y el acento (número de casos en cada clúster).....	177
Tabla 30: Segundas generaciones preferencias sobre la lengua y el acento (número de casos en cada clúster)	179
Tabla 31: estudiantes inmigrantes preferencias en lengua y acento (número de casos en cada clúster)	180
Tabla 32: Autóctonos sobre relaciones de pareja.....	181
Tabla 33: Segundas generaciones sobre relaciones de pareja (número de casos en cada clúster).....	182
Tabla 34: estudiantes inmigrantes preferencias en relaciones de pareja (número de casos en cada clúster).....	183
Tabla 35: Autóctonos preferencias sobre las relaciones de amistad (número de casos en cada clúster).....	184
Tabla 36: Segundas generaciones preferencias sobre relaciones de amistad (número de casos por cada clúster)	186
Tabla 37: estudiantes inmigrantes preferencias en relaciones de amistad (número de casos en cada clúster)	187
Tabla 38: Diferencias entre géneros en la formulación de estereotipos: T-Test de muestras independientes.....	188
Tabla 39: Estadísticos de correlación de Pearson entre las variables que componen los diferentes modelos	188
Tabla 40: Efecto de las variables “género” y “estereotipos” sobre las dimensiones “mantener cultura de origen” y “adoptar cultura del territorio de acogida” para los diferentes contextos analizados.....	190
Tabla 41: Respuestas de los alumnos sobre qué aprendieron los alumnos de otras culturas	193
Tabla 42: Respuestas de los alumnos sobre un profesional que ayude a niños/as de otras culturas	194
Tabla 43: Respuestas del alumnado sobre preferencias de compañeros/as.....	194
Tabla 44: Respuesta alumnado sobre usar algo característico de una cultura.....	194
Tabla 45: Respuestas del alumnado sobre si el centro fomenta la diversidad	195
Tabla 46: Respuestas alumnado sobre educación de valores y resolución de conflictos	197
Tabla 47: Respuestas alumnado sobre los problemas de convivencia en el aula.....	198

Estrategias interculturales en las aulas asturianas y actitudes de aculturación: una mirada desde las segundas generaciones.

INTRODUCCIÓN

Desde el principio de la historia se ha visto cómo el ser humano ha vivido en constante movilidad como estrategia de supervivencia. Algunos países como España, por su ubicación geográfica y su economía, son receptores de personas inmigrantes en busca de una mejor calidad de vida. España ha sido una sociedad diversa y como consecuencia de la globalización mundial, esta heterogeneidad se ha incrementado en las últimas décadas. Se debe tener en cuenta, que España fue un país emigrante y, a partir de las últimas décadas del siglo XX, se registró un aumento significativo de la inmigración (Hernández y Del Olmo, 2005). En base a esto es importante trabajar en los diferentes espacios educativos a aceptar la diversidad en los seres humanos. En este sentido, no sólo nos referimos a diversidad cultural, sino que se entiende la diversidad como un término más amplio, donde en las escuelas no se señale al diferente o al niño/a que tiene otros puntos de vista, que entiende la realidad de otra forma y con distintas motivaciones o formas de aprender. Y es que, año tras año, se observa en las escuelas cómo se sigue un mismo patrón en educación con la finalidad de moldear al alumnado y, las personas que salen de este modelo son etiquetadas negativamente. Es por este motivo que esta tesis doctoral tiene como objetivo prioritario estudiar la diversidad cultural en las aulas, ya que es una ventaja poder contar con alumnado con diferentes bagajes para poder trabajar competencias interculturales. Para lograr esta meta, no se debe caer en el error de creer que la educación intercultural o diversidad se refiere sólo a la diversidad cultural, sino que por el contrario la educación intercultural defiende la individualidad de cada estudiante, sus cualidades, intereses, motivaciones, estilos de vidas, preferencias, etc.

El caso del Principado de Asturias presenta ciertas diferencias a otras zonas urbanas de la península. Se ha observado como la población nacida en el extranjero residente en Asturias ha seguido una tendencia creciente, pero a un ritmo inferior al registrado en el conjunto de España: como señala la Red ODINA¹, la población extranjera en Asturias se incrementó hasta el 2012, con un total de 50.827 personas extranjeras en la provincia. A partir de este año, se produce un cambio en el número de migrantes que recibe Asturias: en 2019 se registran 41.626 extranjeros en la comunidad autónoma.

¹ Red de Observación participativa y colaborativa para la integración de las personas inmigrantes en Asturias. Más información en <https://www.odina.es>

Actualmente el porcentaje de población extranjera supone un 4.53% del total de su población (Red Odina, 2022).

A pesar de ser una incidencia menor que en otras comunidades españolas, la presencia de menores de origen extranjero en Asturias empieza a visualizarse como un fenómeno emergente y especialmente interesante por lo que implica de diversidad cultural en el aula, sobre todo teniendo en cuenta la tradición histórica de la comunidad por lo que hace referencia a la uniformidad étnica del alumnado (Hevia et al., 2020). Esta población extranjera se concentra en las grandes ciudades de Oviedo, Gijón y Avilés. La principal área de procedencia de los extranjeros es Sudamérica y Europa, en concreto Rumania, Colombia, Brasil y Paraguay. El continente africano ocupa el tercer lugar con 5.893 personas procedente de esta región, en concreto Marruecos y Senegal.

Son muchos los profesionales (Braga y Hevia, 2007; Aguilar y Buraschi, 2012; Villaverde, 2015; Verdeja, 2016) que han investigado sobre este tema y desde la Consejería de Educación del Principado de Asturias² se han llevado a cabo proyectos para afrontar los “problemas” derivados de la inmigración, la mayoría de ellos plantean la mejora del rendimiento académico del alumnado de origen inmigrante, ya sea con refuerzos educativos o aulas de inmersión lingüística. Por otro lado, se intenta integrar programas de culturas determinadas como la rumana o portuguesa. Es en este punto, donde se cree que este proyecto puede aportar información sobre las estrategias curriculares que se están usando actualmente, respecto a la diversidad cultural, y puede analizar si estas son suficientes para enfrentar los nuevos retos que se presentan en educación. Se tiene en cuenta que el camino hacia un sistema intercultural no es fácil, es por ello por lo que se ve la necesidad de empezar actuar cuanto antes. Por lo tanto, es necesario investigar, intervenir y evaluar el sistema escolar con miras a mejorarlo cada día.

Esta investigación apuesta por un modelo intercultural en las escuelas, y va a analizar el modelo actual desde la perspectiva de las segundas generaciones y el grupo clase. Es decir, se quiere observar si el grupo es capaz de reconocer al otro sin estereotiparlo o estigmatizarlo, a partir de este análisis se quieren presentar propuestas de mejora, que no sólo beneficiará a los hijos de los inmigrantes, sino que proporcionará al

² Más información en <https://www.educastur.es/centros/orientacion-y-diversidad/interculturalidad>

grupo clase las herramientas necesarias para reconocer la diferencia y emprender un dialogo con la otra persona.

A partir de lo comentado anteriormente, el interés de la propuesta es poder abrir una línea de investigación sobre cómo están funcionando los centros escolares en el Principado de Asturias, es decir, qué estrategias han adoptado los centros educativos a lo largo de los últimos años para atender la nueva realidad estudiantil. Por otro lado, se ha observado que hay una cantidad limitada de investigaciones, que evalúan el “currículum intercultural” en nuestra región. Es cierto que el tema de la interculturalidad ha sido muy popular en las últimas décadas y es por ello por lo que se quiere comprobar cómo los centros educativos abordan esta nueva perspectiva. Como se dijo anteriormente, este concepto es muy difuso y puede ser mal interpretado. Por otro lado, se es consciente de que el poder tener una imagen exacta de cómo están funcionando las aulas en esta región es una propuesta ambiciosa, es por ello, que esta tesis doctoral quiere empezar a indagar sobre la realidad que está viviendo el alumnado de la región, con miras de que otras personas se interesen en este campo y se siga investigando a partir de los hallazgos encontrados en este trabajo.

Además, en esta investigación se quiere estudiar la perspectiva del grupo y en especial de las segundas generaciones. Sin embargo, cuando se habla de interculturalidad no se entiende como la convivencia de diferentes comunidades culturales, sino que está relacionada con la diversidad en las aulas, independientemente del origen geográfico o religioso de cada estudiante. A partir de esta investigación, se quieren detectar necesidades que existen en el currículum y así poder diseñar una propuesta que no sólo beneficiará a las segundas generaciones, sino que permitirá crear seres críticos capaces de reconocer y aceptar al otro, valorando las ventajas de vivir en comunidades diversas.

Por ello, el interés de esta propuesta se basa en poder crear una imagen exacta de cómo están funcionando nuestros centros educativos respecto al currículum intercultural, al mismo tiempo aportará información de cómo el currículum actual afecta en los problemas de adaptación de las segundas generaciones. A partir de este análisis se pueden buscar posibles soluciones y propuestas de mejoras en el currículum escolar en Asturias, con intenciones de que la administración educativa promueva cambios en los centros escolares.

Por último, se quiere dejar claro que en esta tesis se usa el término de segundas generaciones para referirse a los hijos e hijas de personas inmigrantes, independientemente del lugar de nacimiento de los menores. Es decir, todos aquellos jóvenes con padres y madres de origen cultural distinto, que han nacido en España o que han nacido en otro país, pero han llegado a la península, con edades tempranas y por ello, han crecido en este país. Se es consciente que este término está siendo usado para estigmatizar a los y las menores que han nacido o crecido en territorio español. Es por este motivo que se quiere matizar que cuando se habla de las segundas generaciones no se quiere asignar las mismas características que se atribuyen a las personas inmigrantes, ya que se es consciente que esta nueva generación nunca ha tomado la decisión de inmigrar y su vínculo con el país de origen puede ser escaso e incluso nulo, ya que han sido socializadas/os en territorio español.

Este informe de investigación se fundamenta en un amplio marco teórico que proporciona el contexto necesario para comprender el desarrollo empírico posterior y las conclusiones relevantes del estudio. En primer lugar, se analiza el papel de las escuelas en nuestra sociedad desde una perspectiva sociológica, destacando su función reproductora. El segundo bloque teórico se centra en el currículum en España y la educación intercultural. Finalmente, el tercer capítulo aborda el tema de la diversidad, las segundas generaciones y las actitudes de aculturación.

La segunda parte de esta investigación consta de cuatro capítulos, que constituyen el marco empírico más amplio del presente informe. Comienza con la formulación de los objetivos del estudio, donde se contextualiza la investigación y se describe la metodología empleada, detallando cada uno de los instrumentos utilizados. El capítulo cinco presenta el análisis de resultados de cada estudio, seguido por un capítulo dedicado a las principales conclusiones derivadas de estos análisis. Finalmente, el último capítulo cierra la sección con las conclusiones generales y las limitaciones del estudio.

PRIMERA PARTE: MARCO TEORICO-CONCEPTUAL

CAPÍTULO I.

UNA MIRADA AL PASADO PARA ENTENDER LA IMPORTANCIA DE LA

ESCUELA EN LOS PROCESOS DE SOCIALIZACIÓN

Resulta sorprendente que, a pesar de todos los avances que se han producido en la sociedad, las escuelas sigan funcionando de la misma forma. En otras palabras, reflexionamos sobre cómo ha progresado nuestra sociedad en los últimos veinte años en lo que se refiere a tecnología, rutinas de trabajo, formas de ocio etc. Es difícil explicar por qué es tan complicado avanzar en todo aquello que atañe al currículum, cuando es un tema de interés para todos, ya que todas las niñas y niños van a pasar por esta institución desde que tienen 3 años hasta por lo menos los 16. Y si pensamos la influencia que tienen las escuelas en nuestra vida ¿por qué nadie hace algo para mejorar lo que se aprende en estas? Las primeras relaciones de amistad se establecen en las escuelas, y es aquí donde aprendemos habilidades sociales y formas de cooperar en distintas situaciones de la vida, pero mi pregunta es, ¿realmente se quiere enseñar todas estas cosas en las escuelas? o, al contrario, se intenta reproducir un sistema donde no interesa formar personas críticas que sean capaces de revelarse y cambiar el ritmo de la sociedad o del sistema. Se han visto cambios sobre las asignaturas que se pueden enseñar y las que no, la importancia de las matemáticas, literatura, nuevas tecnologías, pero como se dijo anteriormente, los niños y niñas a pasar como mínimo 13 años de sus vidas en esta institución, y no sólo son la cantidad de años sin más, sino que son los primeros años de aprendizaje, donde aprenderán a vivir en la sociedad, donde desarrollarán su personalidad e identidad en base a sus experiencias. Es por este motivo que se cree que es de gran relevancia enseñar otro tipo de conocimientos aparte de los contenidos conceptuales que en un futuro nos habilitaran a elegir una carrera profesional. En este apartado se revisará el trabajo de algunos autores de sociología de la educación que han estudiado el sentido de las escuelas en nuestro sistema a fin de poder entender las consecuencias de no hacer cambios transcendentales en el currículum.

En un primer momento vamos a hablar sobre la obra de la reproducción de Bourdieu y Passeron (2002) y los tipos de violencia simbólica que existen en la sociedad, ya que a pesar de que han pasado más de 30 años desde su estudio, se siguen observando patrones parecidos en la actualidad. En un segundo lugar se presenta la obra de Bernstein (1989) y la teoría sobre las transmisiones educativas, donde se expone la importancia del lenguaje en el proceso de socialización y lo que importa en la cultura escolar. En tercer lugar, se explicarán las ideas de Foucault (2002) sobre los poderes que se ejercen en las escuelas y, por último, se expondrá la ideología en las escuelas de Althusser (1988).

1.1 Bourdieu y Passeron: la reproducción y la teoría de la violencia simbólica.

Bourdieu y Passeron basan su teoría de la violencia simbólica como una forma sutil de relaciones de poder y, cuando hablamos de las escuelas, se entienden que estas funcionan como pequeñas sociedades donde el alumnado es socializado en base a las relaciones de poder, esto puede estar ocurriendo a través de lo que llamamos currículum oculto, término que analizaremos en el siguiente capítulo. De esta forma, Bourdieu define la violencia simbólica como aquella violencia que empieza sumisiones que ni siquiera se perciben como tales con el apoyo de unas creencias colectivas y socialmente inculcadas. Para este autor, el poder simbólico no es un tipo de poder, sino que son varios tipos de poderes que se despliegan en las diferentes rutinas de la vida social. Es por esto que el poder simbólico es invisible y no es reconocido como tal, sino como algo legítimo (Fernández Fernández, 2005). Se da por hecho que es algo normal, y las personas no se dan cuenta que están ejerciendo o están bajo el dominio de este poder. Bourdieu y Passeron (2002), afirman que la violencia simbólica está presente en la acción pedagógica y esta violencia está orientada a producir un *habitus* mediante la interiorización de un arbitrario cultural, que es capaz de perpetuarse y perpetuar en las prácticas los principios de la arbitrariedad cultural interiorizada. Gracias a este *habitus* los agentes sociales encuentran el mundo como evidente en sí mismo, constituyendo la relación de dominación (Calderone, 2004). El *habitus* es lo social incorporado, que se ha establecido de manera permanente en el cuerpo como una segunda naturaleza, naturaleza socialmente constituida. Este *habitus* es un estado especial que adoptan las condiciones objetivas incorporadas y convertidas en disposiciones duraderas como son las formas de hablar, de caminar, de pensar, de moverse, de sentir que se presentan con todas las apariencias de la naturaleza. El *habitus* se establece en un esquema generador y organizador, tanto de las prácticas sociales como

de las percepciones y apreciaciones de las propias prácticas y de las prácticas de los demás agentes (Gutiérrez, 2004).

El problema de este *habitus* es que insinúa lo que las personas deben pensar y hacer, ya que funciona por debajo del nivel del lenguaje y la conciencia, y más allá del alcance del escrutinio introspectivo y del control de la voluntad. Aunque en la práctica diaria no se tiene conciencia de la presencia de ese mecanismo llamando *habitus* y de su funcionamiento, se manifiesta en la mayoría de las actividades cotidianas (Ávila, 2005). La familia como agente socializador forma parte en la construcción de este concepto, pero la escuela es el lugar donde los individuos van a reafirmar este. Es por ello, la importancia de analizar todo lo que se enseña o no, en las instituciones educativas, ya que a partir de este se crea lo que se conoce como “sentido común” y, por ende, se legitima nuestro propio lugar en ese mundo común, y como afirma Calderone (2004), la posibilidad de construir este sentido común posibilita el funcionamiento de las estructuras de dominación, tomándolas no sólo legibles en común, sino naturales. La eficacia de la dominación funciona porque actúa sobre unas disposiciones adquiridas y ajustadas a esa estructura de dominación, vía la construcción de la visión del mundo legítima.

Por otro lado, el *habitus* de alguna manera condiciona no sólo las prácticas reales de los agentes, sino también las potenciales, mediadas por la representación. En este sentido Bourdieu habla del *habitus* como una anticipación práctica, donde los agentes forman partes también de las relaciones de dominación, desechando por anticipado aquellas opciones que no visualizan como alternativas para sí mismos (Calderone, 2004). Y, cuando pensamos en cómo funcionan nuestras escuelas con un único sistema de calificaciones que intenta medir la capacidad de cada estudiante, sin tener en cuenta las motivaciones o las diferentes formas de aprender de estos, este *habitus* puede hacer que el alumnado que no haya transcurrido la educación obligatoria con éxito pueda pensar que la universidad no es una opción.

Queda claro que los individuos son socializados en base a estas relaciones de poderes, pero ¿cómo funcionan estas violencias simbólicas? Bourdieu y Passeron, (1996), desarrollaron la teoría de la reproducción en la cual afirman que toda acción pedagógica (AP) es una forma de violencia simbólica, ya que esta AP incluye la imposición de un doble arbitrario, la selección e imposición de un arbitrario cultural a través de un poder arbitrario. Es decir, la AP impone e inculca ciertos significados que son seleccionados de la cultura de un grupo como cultura natural o general de la sociedad, esta selección de la

cultura suele coincidir con la cultura de los grupos dominantes (valores e intereses de estos grupos). Esta selección de la cultura se presenta como una selección válida, legítima, universal, que debe ser transmitida. La cultura debe su existencia a las condiciones materiales que la posibilitan y por lo tanto buscará reproducir esas condiciones. Hay que tener en cuenta que la acción pedagógica siempre oculta las relaciones de fuerza en las que se basa, haciendo legítimo toda inculcación en este proceso. Y si se piensa en esta tesis, donde vamos a estudiar la experiencia vivida por las segundas generaciones, se observa que el currículum está compuesto por una cultura etnocentrista como la cultura válida, dejando en un segundo lugar otro tipo de saberes, conocimiento o formas de entender el mundo, donde el alumnado con diferentes bagajes culturales, llegan a las escuelas y se enfrentan a el dilema de la cultura común (la única y verdadera), con la cultura familiar, produciendo en ellos, un conflicto a la hora de relacionarse o de formar identidades. Es por ello, la importancia de conocer cómo funciona esta.

La teoría de la AP produce el concepto de autoridad pedagógica (AuP). No puede haber una AP sin AuP.

Así queda planeada la cuestión de las condiciones sociales de la instauración de una relación de comunicación pedagógica que disimulan las relaciones de fuerza que las hacen posibles, añadiendo de esta forma la fuerza específica de su autoridad legítima a la fuerza que le confieren estas relaciones (Bourdieu y Passeron, 1996, p.52).

La AP implica la AuP, el reconocimiento de la AuP no se puede reducir a un acto psicológico o a una aceptación consciente, ya que esta nunca es tan completa como cuando es totalmente inconsciente. Las relaciones de fuerzas están en el origen de la AP y en el desconocimiento que define el reconocimiento de la legitimidad de la AP y que, como tal, constituye su condición de ejercicio (Bordieu y Passeron, 1996).

Por esto se afirma que toda educación es violencia simbólica, ya que toda educación es una pequeña selección de la cultura que se quiere inculcar, no existe una educación emancipadora, ya que toda AP implica este recorte e imposición del doble arbitrario cultural como legítimo. Los profesores, las escuelas tienen derecho a enseñar, de esta forma la imposición y los contenidos que se enseñan se llevan a cabo de una forma sutil. Los saberes transmitidos son conocimiento digno y por ello, los educandos no se plantean si este conocimiento es válido, como consecuencia de la AuP, al mismo tiempo,

se cree que los saberes que no son enseñados, es porque no son dignos o no son importantes en la enseñanza. Los autores afirman que las sanciones suelen recaer en los niños que tienen menor capital cultural, ya que estos niños tienen menor bagaje cultural, lo que dificulta el aprendizaje, ya que en las escuelas se enseña la cultura de las clases dominantes, generando una profecía autocumplida, donde los niños provenientes de las clases dominadas necesitan aprender nuevos códigos de comunicación para poder adquirir los saberes presentados por la escuela, de esta forma las clases dominantes monopolizan el capital cultural y el *habitus* que les permite acceder a él, de esta forma se observa cómo se oculta el poder en la AP (Bourdieu y Passeron, 1996). En esta tesis se fomenta el trabajo con la educación intercultural de forma transversal en el currículum. El objetivo principal es producir una transformación social, en la cual se dota a la ciudadanía de competencias con el fin de que puedan reconocer las barreras que perpetúan la desigualdad e injusticia social. Donde se quiere fomentar herramientas como el diálogo, intercambio e interacción a través del uso de competencias interculturales como la empatía, flexibilidad y curiosidad, con la finalidad de construir condiciones que favorezcan la participación ciudadana en espacios públicos (Louzao 2019; Portera y Milani 2021). Este concepto se definirá más adelante en el Capítulo II. Por este motivo es de gran relevancia el desarrollo de esta teoría, para poder ser conscientes del cambio que deberían sufrir nuestros sistemas educativos. A continuación, se sigue desarrollando esta teoría.

En palabras de Bourdieu y Passeron (1996, p.72),

La AP implica el trabajo pedagógico (TP) como trabajo de inculcación con una duración, suficiente para producir una formación duradera, un *habitus* como producto de la interiorización de los principios de una arbitrariedad cultural capaz de perpetuarse una vez terminada la AP y, de este modo, de perpetuar en las prácticas los principios de la arbitrariedad interiorizada.

En el TP se observa otro arbitrario que especifica a quién se enseña, qué enseñar, cómo enseñar y durante cuánto tiempo. El *habitus* será el conjunto de disposiciones duraderas capaces de asegurar la reproducción social a través de determinadas prácticas.

La delegación que fundamenta una AP es la encargada de delimitar el contenido inculcado (como legítimo), y la duración de la inculcación, lo cual definirá el grado de realización del TP con la finalidad de producir la forma completa del *habitus*, o sea, el

grado de realización cultural en el que un grupo o una clase reconoce al hombre plenamente realizado. Al producir esta forma plena del *habitus*, las clases dominantes y las dominadas tienden a reconocer al “hombre cultivado” y por el que se miden objetivamente los productos de las AP dominadas, es decir, las diferentes formas del hombre plenamente realizado tal como está definido por la arbitrariedad cultural de los grupos o clases dominadas. A través de este trabajo prolongado de inculcación que produce un *habitus* duradero y transferible, el TP contribuye a producir y a reproducir la integración intelectual y la integración moral del grupo “el TP permite al grupo o a la clase que delega a la AP su autoridad, producir y reproduce su integración intelectual y moral sin recurrir a la presión externa y, en particular, a la coerción física” (Bourdieu y Passeron, 1996 p. 76).

El trabajo pedagógico se divide en dos partes: la primera se da en la familia, donde el niño aprende el *habitus* de clase. La segunda se da en la escuela y aquí pueden pasar dos cosas: 1) el niño reafirma el *habitus* de clase aprendido durante la infancia, 2) el niño niega el *habitus* de clase aprendido en la familia y lo sustituye por el *habitus* de clase que está aprendiendo en el colegio. De esta forma las clases altas ven reafirmada su cultura en la escuela, ya que están aprendiendo la misma cultura que fue enseñada por la familia, mientras que las clases bajas sufren un proceso de deculturación, en el que se intenta destruir la cultura enseñada por las familias, para reemplazarla por la cultura dominante. De esta forma el TP produce un destinatario legítimo, excluyendo a los niños que no tienen el *habitus* para incorporar rápidamente la cultura dominante, de esta forma las clases altas afirma que han alcanzado ese nivel educativo porque tienen una disposición más idónea para la cultura que se imparte en la escuela (profecía autocumplida) (Bourdieu y Passeron, 1996). Y si esto que nos exponen estos dos autores, lo trasladamos a la vida de las segundas generaciones, donde aprenden unos determinados valores, formas de ver el mundo, etc., en la familia, pero se enfrentan a una cultura cerrada en las escuelas, en este caso se puede producir una asimilación de la cultura dominante, que será lo conveniente para el sistema el cual quiere que se siga reproduciendo de generación en generación.

El sistema de educación está diseñado para crear seres homogéneos, donde la diversidad no tiene cabida, Bourdieu y Passeron (1996, p.98) explican como “Trabajo escolar (TE), el sistema de enseñanza (SE) tiende a dotar a los agentes encargados de la inculcación de una formación homogénea y de instrumentos homogeneizados y

homogeneizantes” Estos instrumentos pueden ser manuales, libros del maestro, instrucciones pedagógicas, exámenes anuales etc. Se trata de crear una rutinización de la cultura escolar.

Toda cultura escolar está necesariamente homogeneizada y ritualizada, o sea, «rutinizada» por y para la rutina del TE, o sea, por y para ejercicios de repetición y de restitución que deben ser lo suficientemente estereotipados como para que repetidores tan sustituibles como sea posible puedan hacerlos repetir indefinidamente... (Bourdieu y Passeron, 1996 p.100).

Un SE específico obedece más íntegramente a la ley de la «rutinización» cuanto más se organiza su AP en relación con la función de reproducción cultural. El problema en esta cadena es que las personas que forman parte de él no son conscientes de que están reproduciendo un sistema de desigualdades.

Todo SE detenta necesariamente el monopolio de la producción de los agentes encargados de reproducirla, o sea, de los agentes dotados de la formación duradera que les permite ejercer un TE que tienda a reproducir esta misma formación en nuevos reproductores, y por ello encierra una tendencia a la auto reproducción perfecta (inercia), que se ejerce en los límites de su autonomía relativa (Bourdieu y Passeron, 1996 p.101).

Todo SE es un sistema sistematizado y homogéneo, donde se desarrolla una doble función: 1) generar un *habitus* que permita reproducir las condiciones sociales de existencia de las clases altas y su dominio sobre las clases bajas y 2) generara las conexiones propias de reproducción y perpetuación de la misma institución. La idea es producir homogéneamente, produciendo los *habitus* en los educandos de forma continua, a la mayor cantidad de agentes, constante, a un menor costo posible. Para lo cual se utilizará a un grupo de agentes homogeneizadores (docentes) que han recibido a su vez una formación homogénea, reproduciendo de este modo un contenido tratado homogéneamente. De esta forma se garantiza la reproducción: los agentes generan el producto del mismo modo como ellos fueron generados por el sistema (Bourdieu y Passeron, 1996).

En conclusión, la teoría de Bourdieu y Passeron se puede aplicar a la forma en que funcionan las aulas hoy en día. La cultura dominante que se ha legitimado a lo largo de los años podría ser la cultura de occidente, de la “civilización”, del conocimiento

científico etc., ahora bien, podemos pensar en las aulas escolares, donde se categorizan a los educandos en un grupo homogéneo sólo por el hecho de tener una misma edad, donde los bagajes culturales de los niños se ven vetados por la cultura escolar. Pero en pleno siglo XXI no podemos hablar de grupos homogéneos teniendo en cuenta los recientes flujos migratorios que se están viviendo en la actualidad, y como consecuencia nuestras aulas están formadas por niños de diversos orígenes culturales, sin olvidar que cada niño tiene sus propias características independientemente del origen cultural. Partiendo de esta idea de diversidad en las aulas, se puede observar cómo los educandos de segundas generaciones o hijos de personas inmigrantes llegan al entorno escolar y se encuentran una cultura totalmente diferente a la que ellos estaban acostumbrados, sin olvidar los estereotipos que los acompañarán a lo largo de su proceso estudiantil, como consecuencia de la cultura etnocéntrica que se imparte en nuestras escuelas y en los medios de comunicación (cultura legítima). El estudiante de segunda generación se sentirá desorientado e intentará hacer todo lo posible para adecuarse a la cultura escolar (clases de apoyo, aulas de inmersión lingüísticas...). Estas medidas de “integración” legitiman los estereotipos asociados a el bajo rendimiento académico de los/as estudiantes de origen inmigrante. Por otro lado, se puede dar la famosa “profecía autocumplida” de la que hablan Bourdieu y Passeron, donde las y los estudiantes de origen extranjeros se piensan a sí mismos como incapaces de terminar sus estudios e ir a la universidad, produciéndose encubiertamente una violencia simbólica, hacia este colectivo. Pero esto no sólo se puede pensar en la diversidad de origen cultural, sino que se puede aplicar a todos los tipos de diversidad en las aulas, ya que nuestro sistema estudiantil, está diseñado para una cultura específica donde los grupos deben de ser homogéneos para asegurar la reproducción.

1.2 Bernstein y la teoría sobre las transmisiones educativas

El profesor Bernstein fue un importante sociólogo (1924-2000) que estudio cómo a través del lenguaje adquirido en la familia, dependiendo de la clase social de esta, se producen desigualdades cuando los niños y niñas empiezan el sistema educativo. En este apartado nos intentaremos acercar a estos aspectos desde una perspectiva intercultural en su sentido más amplio, donde se intentará explicar las desigualdades que surgen en el aula con alumnado que tiene diferentes bagajes culturales.

De esta forma, Bernstein expone cómo el niño de clase media es socializado dentro de una estructura formalmente articulada, es decir, el niño crece en una estructura

ordenada y racional en la que su experiencia total es constituida desde que los niños son muy pequeños, esto ayudará al niño con la vida educativa y emocional. El lenguaje se forma a partir de la relación de deseo de expresar y comunicar, esto reflejaría una forma particular de estructuración del sentimiento y de esta forma los propios medios de interacción y respuesta al medio ambiente. El autor pone un gran énfasis al lenguaje que se aprende en las familias ya que el niño utilizará este lenguaje aprendido para comprender el mundo, un ejemplo que el autor expone en su libro es la frase de una madre de familia media: “preferiría que hicieses menos ruido cariño”, el niño va a responder rápidamente a esta frase como una obligación, no obstante un niño de clase trabajadora no entendería el significado de esta oración como obediencia, sino que el niño esperaría oír una frase como “cállate”. En este sentido el niño de clase media sabría responder a los dos tipos de frases, pero el niño de clase obrera sólo respondería a una. Para la comprensión de esta frase el niño de clase obrera tendría que traducir y de ese modo mediar la estructura del lenguaje de la clase media, si el niño no es capaz de realizar esta mediación, el niño no podría comprender el significado de esta frase. Distinción entre lenguaje público: ordenes cortas, afirmaciones simples y cuestiones en las que el simbolismo es descriptivo, concreto, visual. Lenguaje formal: lenguaje de significado implícito. El niño de clase media no tiene un choque de expectativas con la escuela, esto sucede porque el niño de clase media tiene pocos conflictos con los valores del profesor y el niño tiene una predisposición a aceptar y responder a la estructura de comunicación del lenguaje. El niño que sólo puede utilizar el lenguaje público provoca situaciones donde el profesor puede interpretar de forma equivocada el mensaje y esto puede llevar a una situación donde el profesor y el alumno se minusvaloren mutuamente sus mundos, y la comunicación se convierta en un refuerzo de estas diferencias. Como consecuencia el niño de clase obrera confundirá los contenidos y las materias relacionadas con ellos se devaluarán conjuntamente. Hay que tener en cuenta que lo que aprende un niño de clase obrera será diferente a lo que aprende un niño de clase media debido a la diferente percepción de los elementos que aparecen en el aprendizaje (Bernstein, 1989).

Si se piensa en lo diversas que son las aulas actualmente, donde encontramos alumnado que no sólo tienen diferentes bagajes culturales, sino que han desarrollado otra lengua materna aparte de la vehicular que se utiliza en la escuela, se entiende que estas/os alumnas/os pueden tener problemas al empezar en un nuevo centro educativo, donde el sistema está orientado a un lenguaje específico, en este caso el alumnado que no posea

las competencias para traducir los diferentes significados, se verán envueltos en contextos donde la comunicación y los diferentes códigos que poseen producirán situaciones de desigualdad. En muchos casos, las/los estudiantes que no sean capaces de aprender los nuevos códigos se pensarán a sí mismos como no aptos para estudiar.

En 1962, este autor abandona los conceptos de lenguaje y los sustituye por códigos elaborados y restringidos. Estos códigos fueron definidos como los principios que regulan los procesos de comunicación, principios que serían funciones de distribuciones sociales diferentes. De esta forma, el código elaborado se definió como particularista al no estar al alcance de todas las personas y como universalista en la medida en que sus significados sintetizan medios y fines generales. El código restringido se definió como particularista ya que sus significados sintetizan medios y fines locales, por otro lado, se define universalista en relación con sus modelos de habla, pues todas las personas pueden acceder a este (Díaz, 1985).

Un modelo específico de habla depende del acceso a posiciones sociales especializadas dentro de la estructura social. Es por ello por lo que, el código que el alumnado trae a la escuela va a simbolizar su identidad social y es por ello, que las/os niñas/os, que poseen un código más elaborado, obtienen una experiencia de desarrollo simbólico y social, sin embargo, el/la niño/a que tiene un código restringido su experiencia escolar es una experiencia de cambio simbólico y social, estos cambios en el código envuelven cambios en los medios por los cuales se crean una realidad e identidad social. Para Bernstein la escuela impone significados y orienta a los niños y niñas hacia una estructura de significados diferentes que no corresponden la mayoría de las veces con los significados aprendidos en el contexto cultural del menor. Este mismo autor afirma que existen dos tipos de significados: significados independientes (explícitos, universalistas) del contexto y significados dependientes (implícitos, particularistas) del contexto. Bernstein considera que la escuela transmite órdenes de significados universalistas, de esta forma la escuela impone y desarrolla el orden de significados universalistas por medio de los controles que asigna sobre la organización, distribución y evaluación del conocimiento (Díaz, 1985). En el contexto actual, estos significados universalistas están relacionados con la cultura etnocentrista, donde los significados que no pertenecen a esta pasan a un segundo nivel y muchas veces son devaluados.

De esta forma, el código es una estructura donde sus elementos constituyen entre sí diferencias y similitudes. Los sujetos actúan y realizan sus prácticas ideológicas a través

de las posiciones que produce el código. Los individuos usan los códigos para acceder al universo simbólico, refiriéndose a las diferencias, las cuales son reguladas por el principio de clasificación. Esa clasificación establece una separación, aislamiento, por medio del cual identidades o similitudes y diferencias pueden establecerse. Es por ello, que la identidad del sujeto sucede por la inclusión en un conjunto de clasificaciones, por medio de la socialización en la diferencia y en los procesos de diferenciación, por reglas de exclusión e inclusión (Díaz, 1988). Se empieza a ver un proceso de clasificación en la escuela, donde el alumnado empieza a seguir patrones determinados, y todo aquel que sale de este patrón es visto de una forma negativa.

Los individuos aprenden sus roles a través de los códigos de comunicación, de esta forma el rol es una constelación de significados aprendidos y compartidos, a través de los cuales las personas son capaces de entrar en formas persistentes, consistentes y reconocidas de interacción con otros, siendo el rol una compleja actividad codificante que es capaz de controlar la creación y organización de significados específicos y las condiciones para su transmisión y recepción. El rol es principal transportador de significados, es decir, a través de los códigos lingüísticos específicos se crea la relevancia, la experiencia adquiere una forma determinada y se forma la identidad social. Es por esto que el autor afirma que los niños/as que adquieren distintos roles por medio de la posición social en una estructura social específica, son capaces de adoptar procesos muy diferentes social e intelectualmente, independientemente de su potencial común (Bernstein, 1989).

Así pues, el código presenta un sistema de relaciones diferenciales entre categorías y prácticas, dispuestas de ser encontradas en campos distintos. La teoría de los códigos de Bernstein propone que la comunicación entre los sujetos esta cruzada por la posición de los sujetos en la estructura social. Este autor propone que los sujetos siempre hablan desde un lugar, es decir, se está en una posición antes de hablar, esta puede ser una ubicación en principios dominantes o dominados que se realizan en la comunicación (Díaz, 1988). Pensando en nuestro sistema actual, se puede observar cómo según el bagaje de cada alumno/a, esto/as ocuparan un lugar específico en el sistema social.

Con la teoría de los códigos el autor quiere demostrar que nos encontramos en una estructura social, caracterizada por las relaciones de poder entre clases y el modo de división del trabajo, donde se produce cierto tipo de comunicación que influencia el desarrollo afectivo y social de sus miembros. Las relaciones de clase generan, legitiman y distribuyen diferentes formas de comunicación que transmiten códigos dominantes

(elaborado) y dominados (restringido) (Usategui, 1993). De este modo, por medio del lenguaje el orden social se interioriza y ayuda a que la estructura social se incorpore a la experiencia del individuo, hay que tener en cuenta que cada clase social utiliza un código diferente de comunicación y esto produce el habla. Es importante recordar que no se puede enseñar un código a nadie, sino que el código se adquiere a través de la socialización. Cada clase tiene diferentes principios de comunicación que son producidos por la distribución de poder y principios de control. Diferentes contextos producirán diferentes códigos que actúan selectivamente sobre los significados y las realizaciones, también determinados códigos seleccionan determinados contextos y significados como distinguidos e importante, mientras otros códigos seleccionaran otros significados. Esto explica la conducta “inadecuada” de algunos niños en una institución, es decir, estos niños tienen una determinada cultura que operan con un conjunto de reglas de reconocimiento diferente de las requeridas por la institución. Si no se tiene la regla de reconocimiento (de clasificación) no se van a identificar los significados relevantes, por lo que no sabrá leer la situación. La teoría de los códigos supone diferencias en principios de selección e integración de significados, contextos y realizaciones (Ávila, 2005).

Con la teoría de Bernstein se pretende entender cómo los niños y niñas de segunda generación desarrollan su actividad en el sistema escolar, es decir, se parte de la idea de que los niños que proceden de otras culturas van a desarrollar determinados códigos de comunicación que pueden no coincidir con los códigos que se transmiten en las escuelas del país de acogida, esto depende de las familias que formaron parte de la socialización del niño y de las culturas específicas del país de origen, en este caso los niños y niñas se encontrarían en un sistema educativo donde los códigos restringidos y elaborados serían diferentes de los códigos que el individuo posee. Una de las malinterpretaciones de la teoría de Bernstein fue el pensar que los niños con códigos restringidos tenían un déficit por culpa de la socialización primaria (familia) y esto llevo a la creación de la educación compensatoria. En la actualidad se puede observar que mucho de los estudiantes de segunda generación hacen uso de la educación compensatoria, con la justificación de que los currículos escolares de sus países de orígenes no eran lo suficientemente buenos, sin tener en cuenta que los diferentes códigos que los niños de segunda generación poseen pueden estar afectando a la adquisición del conocimiento de la escuela, haciendo que los estudiantes de segunda generación no sean capaces de llegar a los requisitos iniciales de las reglas secuenciales y por tanto no podrán seguir las fuertes reglas de progreso.

1.3 Foucault y la teoría de poder en las escuelas

Este apartado se centra en la teoría de Foucault en las escuelas. Este autor francés (1926-1984), desarrolló su teoría en base a los micropoderes que circulan en el orden social, a través de aparatos que producen y regulan las prácticas sociales, las costumbres y formas de vivir en la sociedad. Foucault entiende el cuerpo como objeto y blanco de poder, cuerpo que se manipula, al que se le puede dar forma, que moldea, que educa, que obedece, que responde... para la manipulación del cuerpo intervinieron un conjunto de reglamentos como la escuela, los hospitales, campos militares con el fin de controlar y corregir las operaciones del cuerpo. Los métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo que lo hacen dócil y útil, es lo que se conoce como las “disciplinas”, como formulas generales de dominación. De esta forma, la disciplina fabrica cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos dóciles. En los colegios, la clase se empieza a componer por elementos individuales, se hace homogénea, se agrupan a los alumnos por grupos de edad, se asignan rangos, se empieza a formar un orden social en las escuelas, donde cada alumno dispone de un sitio dependiendo de su edad, conducta y adelantos, se marca una jerarquía del saber o de la capacidad. Este autor explica como la organización del espacio en las escuelas ayudó a pasar del sistema tradicional, donde los alumnos esperan sin vigilancia mientras el profesor está enseñando a un alumno. Al asignarse lugares individuales, se ha hecho posible el trabajo simultaneo de todos, donde el espacio escolar funcionaria como una máquina de aprender, pero también de vigilar y jerarquizar (Foucault, 2002). En este caso se puede observar un currículo tradicional, donde el/la docente cumple un rol específico y los alumnos están en un segundo lugar, pero en esta tesis se defiende una educación intercultural, donde el conocimiento se produce de forma bidireccional, donde el alumnado aprende y enseña a la vez, donde ellos mismos son participes de su educación y comparten sus diferentes visiones del mundo, donde la homogeneidad no tiene lugar si no que se lucha para que la diversidad de cada individuo sea reconocida. Es por este motivo que se cree que la visión de Foucault sobre la estructura de las escuelas es de gran importancia, ya que la forma en la que él las describe, al igual que los otros autores que hemos señalado anteriormente, es una escuela que prepara al individuo para que acepte las normas del sistema y no se revele contra él, con el fin de seguir reproduciendo el mismo. Para ello, se utiliza la disciplina como una forma de poder modesto, suspicaz que funciona según el modelo de una economía calculada pero permanente. El éxito del poder disciplinario es debido al uso de

instrumentos simples como la inspección jerárquica, la sanción normalizadora y su combinación en un procedimiento conocido como el examen. El régimen del poder disciplinario se basa en referir los actos, las conductas similares (Comparación), los hechos extraordinarios, espacio de diferenciación y la regla a seguir. De esta forma diferencia a las personas unas de otras en función a esta regla de conjunto, mide en términos cuantitativos y jerarquiza en términos de valor las capacidades (nivel de la naturaleza de las personas) (Foucault, 2002).

De esta manera se empieza a definir la diferencia respecto de todas las diferencias, la frontera exterior de lo “anormal”. La perfecta penalidad que cruza todos los puntos y controla todos los instantes de las instituciones disciplinarias, compara, diferencia, jerarquiza, homogeniza y excluye. Lo que se conoce como “normalizar” (Foucault, 2002). Pero no se puede hablar de homogeneidad en este momento, donde se encuentran alumnos/as con diferentes motivaciones, actitudes, experiencias y lo que interesa en esta tesis bagajes culturales, es aquí donde me pregunto hasta qué punto se sigue difundiendo la “normalidad” en las escuelas y cómo esto afecta a las segundas generaciones. Este autor afirma como se utiliza el concepto “normal” como principio de coerción en la enseñanza con la instauración de una educación estandarizada. En este periodo se sustituye o agregan marcas de estatus, privilegios a los grados de “normalidad”, que son signos de adscripción a un cuerpo social homogéneo, pero cuyo objetivo es clasificar, jerarquizar y distribuir rangos. Foucault (2002), afirma que la homogeneidad se ve obligada por el poder de la normalización, donde el poder de la norma funciona dentro de un sistema de la igualdad formal, ya que en el interior de la homogeneidad (regla), introduce, como un imperativo útil y el resultado de una medida, todo el desvanecido de las diferencias individuales. Como se mencionó anteriormente, en la técnica que utilizan para vigilar y sancionar (sanción que normaliza) es el examen. La vigilancia permite clasificar, calificar y castigar, donde los individuos son diferenciados y sancionados. El poder mantiene mecanismos de objetivación a través del examen, y a través de éste se establecen las diferencias de una forma “científica”, como adscripción de cada cual al rotulo de su propia singularidad, se produce una nueva forma de poder en la que cada cual recibe como estatuto su propia individualidad, y en la que es estatutariamente ligado a los rangos, desvíos, medidas, “notas” que lo caracterizan y hacen de él un “caso”. De este modo el poder se vuelve más discreto, anónimo y funcional (Foucault, 2002). Es decir, a través del examen, se imponen unos determinados valores históricos, sociales y contingentes presentados por la sociedad

burguesa como “naturales”. Al dispositivo escolar de examen y a la noción de norma, se unieron el ejercicio del poder y la formación del saber, lo que trajo la domesticación de los individuos, aplicando la siguiente ecuación: a más sometimiento de exámenes y acumulación del saber, mayor disciplina del poder sobre el individuo. La escuela no fue sólo una instancia represora sino productora de conciencias, cuyo objetivo fue encauzar, dirigir y crear comportamientos, donde se eliminaban a través del examen aquellos calificados como “anormales” (Galván, 2011).

A pesar de las diferentes investigaciones que han surgido a lo largo de los años, y de autores enfocados en mejorar el sistema educativo, se puede observar que esta institución no ha cambiado mucho, donde se siguen enseñando de forma sutil estas relaciones de poder, donde en el grupo de iguales se reproducen dichas relaciones en base a las diferencias. Autores como García (2005) y García et al. (2007), ya planteaban esta problemática, hace casi veinte años, donde se empezaba a notar una brecha entre la cultura de las escuelas y la realidad cultural en la que está inmerso el alumnado. Es por ello que es de gran importancia el poder implantar un currículum intercultural, donde la diversidad se aprecie como una característica humana y no como una desigualdad. Autores como Alvarez-Uria et al. (2019), Rodríguez y Heredia (2017) Santamaría y Corbí (2020), basan sus estudios en observar nuevas estrategias para combatir este tipo de educación tradicional, por una educación liberadora que ayude a formar seres críticos, a través del fomento del respeto, diálogo, tolerancia y libertad. Para ello, hay que investigar cómo están funcionando las dinámicas escolares y ver si las nuevas generaciones están siendo beneficiarias de la educación intercultural como una educación inclusiva para cada uno de los educandos.

1.4 Althusser y la escuela como aparato ideológico

Por último, vamos a terminar este capítulo, con la propuesta del filósofo francés Althusser (1918-1990), quien desarrollo la teoría de la ideología y los aparatos ideológicos del estado, como se ha mencionado anteriormente, el sistema educativo trata de reproducir unas determinadas condiciones con la finalidad de dar continuidad al sistema social de él que somos partes. En este caso, este autor profundiza como por medio de la ideología se reproduce estas condiciones de una forma sutil, donde los individuos no son conscientes de que forman parte de este proceso, pero para entender esto, vamos a explicar brevemente la teoría de este filósofo.

En las escuelas se aprende a leer, escribir, cálculo, etc., es decir se aprenden “habilidades”, pero al mismo tiempo, y junto a esas técnicas y conocimientos, en los colegios se aprenden la “reglas” de convivencia que debe tener todo agente de la división del trabajo, según el puesto que está destinado a ocupar. Reglas del respeto a la división social técnica del trabajo y, reglas del orden establecido por la dominación de clase. Es por ello, que el autor afirma, que en la reproducción de la fuerza de trabajo es necesario una reproducción de su calificación y la reproducción de su sumisión a la ideología dominante por parte de los agentes de la explotación y la represión, con la intención de asegurar el predominio de la clase dominante. Con estas afirmaciones el autor reconoce una nueva realidad a la cual llama “la ideología”, ya que la reproducción de la calificación de la fuerza de trabajo se asegura en y bajo las formas de sometimiento ideológico (Althusser, 1988). Esta ideología formaría parte de lo que conocemos como currículum oculto (el cual se explica en el Capítulo II) y formaría parte del grupo mayoritario, la ideología etnocentrista.

Es de gran importancia entender las diferencias que este autor hace entre el aparato represivo de Estado, el cual funciona mediante la violencia, es decir, ejerce una represión física como forma predominante y sólo secundariamente con la ideología (ejército, policía), y aparato ideológico del estado, cuya arma principal es la ideología, pero utilizan secundariamente y en situaciones de límite, una represión muy atenuada, disimulada, es decir simbólica (escuela, iglesia, familia). Se observa que se forman sutiles combinaciones explícitas o tácitas entre la acción del aparato represivo de Estado y la de los aparatos ideológicos del Estado. Althusser (1988), afirma que, aunque los aparatos ideológicos de Estado funcionan masivamente con la ideología como forma predominante, lo que ayuda a unificar su diversidad es el mismo funcionamiento, ya que la ideología con la que funciona está siempre unificada, a pesar de su diversidad y sus contradicciones, bajo una ideología dominante que es la de la clase dominante. Esto se observa si cuando observamos que el poder del Estado lo tiene la clase dominante y al mismo tiempo dispone de aparato represivo del estado, de esta forma admitiremos que la clase dominante forma parte activa de los aparatos ideológicos de Estado. La función del aparato represivo de Estado es asegurar por la fuerza las condiciones políticas de reproducción de las relaciones de producción, que son relaciones de explotación. La ideología dominante tiene un gran papel que consiste en asegurar la “armonía” entre el

aparato represivo de Estado y los aparatos ideológicos de Estado, así mismo entre los diferentes aparatos ideológicos de Estado.

Althusser (1988), explica que durante la revolución francesa hubo dos objetivos, el primero era trasladar el poder de Estado de la aristocracia feudal a la burguesía capitalista-comercial y el segundo fue acabar con el aparato ideológico de Estado principal “la iglesia” con el fin de sustituirlo por uno nuevo “la escuela”, el objetivo fue asegurar no sólo su hegemonía política sino también la hegemonía ideológica necesaria para la reproducción de las relaciones capitalistas de producción. De esta forma la escuela-familia sustituye al antiguo aparato ideológico iglesia-familia, la escuela es el aparato ideológico número uno en las formaciones sociales capitalistas, ya que es el único aparato ideológico que es obligatorio, gratuito, durante 12 años, 5 días a la semana, 6 o 7 horas al día, con lo cual tiene el tiempo suficiente para moldear a los/as niños/as para que puedan vivir en la sociedad con las características de la clase dominante, pero la forma es muy sutil, ya que la escuela debe de parecer neutra, incluso los propios docentes no son conscientes de que están transmitiendo la ideología de las clases dominantes.

Althusser (1988), dice que la escuela inculca habilidades recubiertas por ideología o más directamente, la ideología dominante en estado puro como la moral, filosofía, instrucción cívica, etc., de esta forma las relaciones de producción de una formación social capitalistas son reproducidas con el aprendizaje de algunas habilidades recubiertas en la inculcación masiva de la ideología de la clase dominante, enseñando las relaciones de explotados a explotadores y de explotadores a explotados. Si la escuela actual quiere seguir reproduciendo las condiciones necesarias para que el sistema se siga reproduciendo, las experiencias, bagajes, puntos de vistas, valores de las personas que forman la clase dominante, no tienen cabida, ya que estas cambiarán el sentido que la cultura dominante intenta infundir en los individuos. Pero lo que interesa en estos tiempos, es combatir este tipo de educación tradicional y optar por una educación emancipadora y liberadora que cree a seres críticos capaces de enfrentar las injusticias sociales. Es interesante el observar como las nuevas generaciones están siendo instruidas para seguir reproduciendo el sistema de las clases dominantes por medio de la ideología. Como se dijo anteriormente, el alumnado adquiere esta ideología durante su paso por la escuela y cuando estos se preparan para ser docentes van a seguir reproduciendo la misma ideología que se les ha enseñado a ellos/as. Sin ser consciente que están formando una parte esencial de la reproducción.

Para cerrar este capítulo, me gustaría centrarme en el punto en común que estos autores aportan a esta tesis y es que, al principio de este capítulo, me preguntaba ¿por qué es tan difícil el cambiar la estructura del sistema educativo? Y desde mi parecer esta pregunta se puede responder con las teorías de los autores que se han explicado anteriormente. Bourdieu y Passeron nos hablan sobre la violencia simbólica que se reproduce a través del *habitus* como lo “normal” de forma sutil, donde se empiezan a constituir las relaciones de dominación. Si seguimos la teoría de Althusser, sobre la ideología, podemos ver como a través de esta ideología dominante (etnocentrista), la escuela empieza a reafirmar este *habitus* que será el encargado de fijar nuestra visión sobre el mundo y del lugar que debemos ocupar en este. Bernstein aporta la importancia del lenguaje en este proceso, el cual se adquiere en la familia y el cual está vinculado a una cultura específica, dependiendo de esta cultura se crearan desventajas sociales en el contexto escolar, ya que la escuela tradicional, tiene un lenguaje cerrado, el cual fomenta desigualdades entre los/as educandos que tienen códigos diferentes, en este proceso de diferenciación se etiqueta y estigmatiza a todo aquel que no pueda amoldarse a los patrones que rige el sistema educativo con la finalidad de que el sistema se siga reproduciendo una y otra vez. Para esto la escuela usa diferentes formas de poder como el examen para crear seres dóciles, como lo explica Foucault en su obra, donde el resultado que se espera es crear seres y clases homogéneas, con el fin de empezar un orden social en esta institución, estableciendo una jerarquía, donde los educandos aprenderán a no cuestionar la realidad social.

Partiendo de esta idea general sobre el funcionamiento de la escuela tradicional, se cree de gran importancia el explicar la temática del currículum, los elementos que lo componen y la forma de dar respuesta a este tipo de escuela tradicional a través de la educación intercultural, es por ello, que en el siguiente capítulo se abordarán estos temas.

CAPÍTULO II.

EDUCACIÓN INTERCULTURAL COMO UNA FORMA DE ENTENDER LOS

PROCESOS EDUCATIVOS

En el Capítulo I vimos diferentes factores que influyen en la escuela y en el proceso de aprendizaje, concretamente, se observó cómo los diferentes códigos del lenguaje intervienen en la experiencia del alumnado en el sistema educativo. Por otro lado, se contempló cómo las dinámicas del aula están estandarizadas y cómo el profesorado no es consciente de muchos de los conocimientos que están transmitiendo a través de las prácticas pedagógicas (el sistema se reproduce). En este capítulo, se abordará el tema del currículum, explorando su importancia dentro del sistema educativo y el papel crucial que desempeña la educación intercultural en este contexto. La educación intercultural se concibe como una herramienta fundamental para contrarrestar el enfoque tradicional de la educación, que tiende a ignorar la diversidad y a no fomentar el desarrollo de mentes críticas dispuestas a cuestionar el sistema, de forma que se promuevan cambios significativos.

2.1 Currículum educativo

Como se mencionó anteriormente, es necesario el poder entender qué es el currículum para saber el efecto de este en las aulas. El concepto de currículum educativo ha sido abordado desde diversas perspectivas a lo largo del tiempo, lo que refleja su complejidad y multifaceticidad. Según Jackson (1992), las definiciones del currículum son influenciadas por los intereses de quienes las proponen, lo que sugiere que no hay una única definición que perdure en el tiempo. Por otro lado, Inlow (citado en Beauchamp, 1981, p.105) lo concibe como un esfuerzo conjunto y planificado de toda la escuela, destinado a conducir el aprendizaje de los alumnos hacia resultados de aprendizaje predeterminados.

En contraste, Stenhouse (1984) propone una visión del currículum como una tentativa para comunicar los principios esenciales de un propósito educativo, manteniéndose abierto a discusión crítica y adaptable a la práctica. Por otro lado, Zabalza

(1987) lo define como un documento oficial que establece los contenidos y objetivos a desarrollar en un determinado nivel educativo, destacando su carácter prescriptivo, normativo y obligatorio. Westbury (1978) enfatiza que el currículum adquiere significado únicamente en la práctica educativa, a través de las interacciones entre profesores y alumnos. Mientras tanto, Grundy (1991) sugiere una mirada más centrada en las prácticas educativas concretas, argumentando que el currículum debe ser buscado en las acciones de las personas inmersas en la educación. Por último, destaca la portación de Kemmis (1988) quien subraya la naturaleza histórica y social del currículum, abogando por una ciencia crítica de la educación que no solo interprete la realidad educativa, sino que también busque transformarla hacia formas más justas e igualitarias mediante la acción colectiva y la lucha política.

En su obra, Sacristán (2010) explica el origen de la palabra currículum a lo largo de la historia. Según este autor, en Roma el término se utilizaba para significar la carrera, en castellano este término tiene dos significados, el primero se refiere al recorrido o curso de vida y logros en ella (*currículum vitae*) y el segundo, intenta constituir la carrera del estudiante, es decir, los contenidos de ese recorrido, lo que el alumno debe aprender y superar y el orden en que se deberá de aprender. Centrándonos en esta segunda acepción, el currículum desempeña una doble función, unificadora a la vez que organizadora del proceso de enseñanza y aprendizaje. La aparición del concepto currículum se sitúa en la universidad de Glasgow, su utilización y concepción están ligados a la idea de selección de contenidos y de orden en la clasificación de los saberes a los que representan. Reid (2006), explica como este término empezó a sistematizar la educación, donde el alumnado tendría que alcanzar y completar unos objetivos y así poder conseguir diferentes méritos, el descubrimiento de la imprenta jugó un papel fundamental en este proceso, ya que se pudo imprimir libros de textos, los cuales, permitían monitorizar la educación, el ritmo a seguir y los saberes a enseñar.

El currículum fue el encargado de establecer un orden sobre los contenidos de la enseñanza, también reguló otros conceptos como el de “grupo-clase” para distinguir unos alumnos de otros, y cuando las instituciones tuvieron un gran grupo de alumnos surgió la clasificación por grados que más tarde se haría corresponder los grados con grupos de edades. El concepto currículum delimitó unidades ordenadas de contenidos y tiempos que disponen de un comienzo y un final, con un desarrollo entre esos límites, imponiendo una norma para la escolarización. Al ordenar el currículum se regulariza a la vez el contenido,

se distribuyen los tiempos de enseñar y aprender, se separa los contenidos que formarán parte de él y los contenidos que serán externos. También se concretan los territorios de las asignaturas y especialidades, siendo marcadas las referencias para entender el currículum y dirigir la práctica de su desarrollo. A partir de todo esto, se creará el estándar para poder juzgar lo que se considera éxito y fracaso, lo normal y anormal, lo satisfactoria o insatisfactoria que es la institución escolar, quienes cumplen y quienes no (Sacristán, 2010). De esta forma se puede observar muy resumidamente como se intenta unificar la educación y para que esto funcione es necesario el poder trabajar con grupos homogéneos. En este caso, se percibe al alumnado de forma uniforme, sin tener en cuenta sus cualidades propias. A pesar de esta forma tradicionalista del currículum, ha habido diferentes autores quienes conciben el currículum como una forma más amplia, donde este se forma entre la interacción de los sujetos y el conocimiento en un contexto. Es el resultado de organizar las prácticas educativas a través de las experiencias, este está ligado con la vida social, donde se produce la construcción y transformación de la vida social (Grundy, 1994; Kemmis, 1986).

Mauri et al. (1990), afirman que existen diferentes modelos de currículum y hace una agrupación de estos en un sentido general:

1. Existen modelos que priorizan aspectos relacionados con la planificación y selección de las intenciones educativas, concretando los resultados que el alumnado debe de alcanzar.
2. Existen otros modelos, los cuales se enfocan en un plan o diseño sobre las intenciones educativas, proporcionando las herramientas necesarias para desarrollarla, o crear el plan de elaboración del proyecto, la forma en que se realiza y la práctica en el aula.
3. Por último, hay una serie de modelos donde el/la docente juega un papel crucial en las prácticas educativas, ya que estos se verían como investigadores, donde elaborarían su propia teoría educativa/curricular y desarrollarían la aplicación práctica de esta en un contexto específico.

Estos tres grupos agrupan en rasgos generales, los diferentes modelos que han surgido a lo largo de la historia sobre el currículum, desde modelos más tradicionalista, donde este se concibe como un plan cerrado con unos objetivos a alcanzar, como modelos

más críticos, donde el currículum es abierto y se toma en consideración diferentes aspectos que forman parte de la realidad social de las aulas.

Algunos autores empiezan a indagar sobre todos los diferentes elementos que forman parte e influyen en el currículum, y de esta forma, para muchas personas, el currículum deja de entenderse como un documento cerrado que es definido previamente por expertos. Autores como Stenhouse (citado por Cadavid y Calderón, 1991, p.7), afirman que es importante tener presente el análisis de los aportes de autores como Piaget y Bruner a la elaboración del currículo, ya que el profesor debe de conocer estas teorías, pero sin aplicarlas al pie de la letra. Es crucial que los docentes estén familiarizados con una variedad de teorías e investigaciones, sin embargo, estas no deberían determinar su dirección de manera arbitraria. Según Stenhouse, el currículum se concibe como una construcción que surge a partir de la experiencia compartida entre profesores y alumnos, enraizada en la cultura y conectada con los procesos de desarrollo nacional. En este sentido, el docente no es simplemente un agente externo, sino más bien un constructor activo de la identidad nacional, definiendo los objetivos y métodos para la formación de ciudadanos. Desde esta perspectiva, el currículum aspira a organizar la enseñanza de manera que fomente el desarrollo de individuos competentes, creativos y conscientes de su rol como miembros activos de la sociedad.

2.1.1 Currículum educativo en España

Para entender los cambios surgidos en las Leyes de Educación en España, es fundamental contextualizar el concepto de currículum en el tiempo, desde la época de la dictadura franquista hasta la era democrática. Durante el franquismo, el currículum estaba diseñado de manera cerrada y homogénea, con el propósito de transmitir los valores de la ideología nacionalcatólica. Con la llegada de la democracia, se inició un debate sobre el currículum escolar, promoviendo una reforma educativa que democratizara la institución escolar y diera más participación al profesorado en la toma de decisiones. En este contexto, se introdujeron nuevas ideas pedagógicas, especialmente provenientes de países anglosajones con currículos más abiertos y flexibles (Molina et al., 2016).

Desde la implementación de la Ley General de Educación (LGE) en 1970 hasta la promulgación de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, de Educación (LOMLOE), el diseño curricular en España ha experimentado una serie de

transformaciones significativas. Estos cambios han generado tanto ventajas como desventajas en el sistema educativo.

En lo que respecta a España, Mauri et al. (1990) argumentan que el concepto de currículum era relativamente reciente a finales del siglo XX en este territorio, ya que anteriormente se hablaba de planes o temarios que debían enseñarse en una etapa determinada de la escolaridad. El currículum tradicionalmente se ha encargado de concretar las intenciones educativas, organizando los saberes que los educandos deben adquirir, proporcionando indicaciones sobre cómo enseñar y evaluando los resultados del aprendizaje. La Ley General de Educación (LGE) - 1970 (Ley 14/1970) creó un sistema educativo más amplio y accesible, estableciendo las bases del sistema educativo moderno en España. La Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) - 1985 (Ley Orgánica 8/1985) consagró el derecho a la educación y reguló la participación, la autonomía y la gestión de los centros educativos. La LOGSE, promulgada en 1990, introdujo un enfoque curricular flexible y abierto, otorgando mayor autonomía a los centros educativos y fomentando una educación integral que incluyera el desarrollo de competencias transversales. Esta flexibilidad permitió adaptar el currículum a las necesidades locales y promover una educación más personalizada. Sin embargo, la falta de concreción en los contenidos y criterios de evaluación generó cierta heterogeneidad en la calidad de la enseñanza y dificultades en la evaluación del alumnado.

A finales del siglo XX y principios del XXI, diversos autores españoles comenzaron a preocuparse por el currículum como una herramienta para formar individuos críticos, capaces de resolver problemas en sociedades en constante cambio. Autores como Torres (1993) criticaron los sistemas escolares que aún mantenían una estructura fordista, donde el alumnado pasaba el tiempo en su pupitre sin un verdadero interés por adquirir nuevos conocimientos. Sacristán (1991) destacó la importancia del currículum en acción, subrayando que la aplicación práctica del currículum en el contexto educativo estaba influida por múltiples factores.

Después de una década de debate académico, surgieron la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) en 2002 y su sucesora, la Ley Orgánica de Educación (LOE) en 2006, que marcaron un cambio hacia una mayor concreción curricular. Estas leyes buscaban asegurar una mayor coherencia en los contenidos y criterios de evaluación, así como una mayor participación del profesorado en el diseño curricular. Sin

embargo, este enfoque más prescriptivo también limitó la autonomía de los centros y la adaptabilidad del currículum a las necesidades locales (Molina et al., 2016).

Autores como Alves et al. (2009), Sacristán (2008 y 2010) y Torres (1993) comenzaron a explorar cómo preparar a los sujetos para vivir en sociedades justas y fomentar habilidades a través de la intervención curricular. Sin embargo, esto representaba un desafío, ya que el currículum a menudo reflejaba la cultura de las clases dominantes, excluyendo las necesidades de la diversidad cultural presente en las aulas.

La LOMCE, promulgada en 2013, representó un cambio significativo al enfatizar la evaluación a través de estándares de aprendizaje y la introducción de evaluaciones externas adicionales. Si bien este enfoque puede promover una mayor rendición de cuentas y coordinación en los centros educativos, también plantea desafíos para evaluar de manera justa a un alumnado diverso y limita la flexibilidad del currículum.

En 2020, se aprueba la Ley Orgánica de Modificación de la LOE (LOMLOE), representando una reforma significativa en el sistema educativo español, con el objetivo de promover una educación inclusiva, integral y adaptada a las demandas sociales y culturales contemporáneas. En su preámbulo, la LOMLOE establece una visión de la educación basada en cinco enfoques fundamentales. En primer lugar, incorpora los principios de los Derechos de la Infancia según lo establecido en la Convención de los Derechos del Niño de Naciones Unidas, reconociendo la importancia de garantizar el bienestar y desarrollo de todos los estudiantes. En segundo lugar, hace hincapié en la igualdad de género como un principio transversal en todos los ámbitos educativos, fomentando la eliminación de estereotipos y promoviendo la equidad en el acceso y desarrollo educativo (Esteban y Gil, 2022). Una de las características más destacadas de la LOMLOE es su enfoque en la inclusión educativa. La ley promueve la integración de todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades o necesidades específicas, en un sistema educativo público que garantice la equidad y la calidad para todos. Esto se refleja en medidas como la progresiva creación de plazas en centros públicos frente a los centros concertados, y la exigencia de gratuidad en actividades complementarias y servicios escolares para los centros que reciben fondos públicos.

En términos pedagógicos, la LOMLOE promueve un currículum competencial que busca ofrecer una enseñanza personalizada y significativa. Se elimina la clasificación tradicional de materias en troncales, específicas y de libre configuración, fomentando la

integración y complementariedad entre la educación formal y no formal. Además, se enfatiza la coordinación entre etapas educativas para asegurar la continuidad de los aprendizajes a lo largo del proceso educativo (Esteban y Gil, 2022). Por otro lado, la LOMLOE introduce cambios significativos en el sistema de evaluación. Se eliminan los itinerarios educativos que dividían al alumnado según sus capacidades, promoviendo la diversificación curricular para garantizar la igualdad de oportunidades. Se suprimen las pruebas finales de Primaria, ESO y Bachillerato, priorizando una evaluación orientada a la información y la orientación para mejorar los procesos de aprendizaje. En cuanto a la enseñanza religiosa, la LOMLOE establece la asignatura de valores cívicos y éticos como obligatoria en todos los centros educativos, permitiendo la elección voluntaria de la religión como área de estudio. Esto refleja la tendencia hacia un Estado laico que promueve la diversidad y la inclusión en el ámbito educativo.

El enfoque del currículo por competencias propuesto en la LOMLOE enfrenta críticas significativas en su implementación práctica (López-Rupérez, 2022). Una de las preocupaciones centrales radica en la falta de claridad en los criterios de evaluación y medición de logros, lo que podría generar incertidumbre sobre la efectividad de este enfoque en la evaluación del aprendizaje. Asimismo, se plantea la preocupación sobre cómo este enfoque competencial aborda la equidad educativa y la adaptación a la diversidad de los estudiantes, especialmente aquellos con necesidades o ritmos de aprendizaje diferentes. Otra crítica relevante es la posible desvinculación del conocimiento disciplinar tradicional, lo que suscita interrogantes sobre la profundidad y amplitud de los conocimientos adquiridos por los estudiantes bajo este nuevo paradigma (López-Rupérez, 2022).

Por su parte, Esteban y Gil (2022) se preocupan por la fuerte ideologización de la educación promovida por la LOMLOE, que se refleja en las comisiones de expertos asesores del Ministerio de Educación, carentes de pluralismo. Esto sugiere una falta de diversidad de perspectivas y enfoques en la formulación de políticas educativas, lo que puede limitar la amplitud del debate y la inclusión de diversas opiniones en el desarrollo de la legislación educativa. Además, se cuestiona la manera en que la LOMLOE aborda el papel de la religión en la educación al eliminar la asignatura de religión como materia específica en el Bachillerato, optando en cambio por una educación en valores cívicos y éticos. Este cambio genera debates sobre la sustitución de la inteligencia espiritual por enfoques más seculares, sin abordar integralmente las necesidades de formación espiritual

o religiosa de los estudiantes. Estas críticas destacadas plantean interrogantes sobre la diversidad ideológica en el proceso educativo y la adecuada inclusión de la dimensión espiritual en la formación integral de los alumnos bajo la LOMLOE.

En conclusión, la LOMLOE representa un paso importante hacia una educación más inclusiva, equitativa y adaptada a las demandas actuales de la sociedad. Sin embargo, también plantea desafíos y controversias en términos de implementación y efectividad. Su impacto a largo plazo en el sistema educativo español será objeto de análisis y debate continuo en los próximos años.

2.1.2 Lo que no nos cuentan sobre el currículum: currículum oculto

Como hemos visto, el concepto de currículum ha ido variando con el transcurso de los años y cada vez son más quienes consideran a este documento como un “todo”, el cual está inmerso en una cultura específica, que cambiará según las prácticas y contextos donde se lleve a cabo. Es en este punto donde se distingue entre dos tipos de currículum: el currículum escrito, que puede ser modificado, alterado y comprobado en su implementación, y el currículum no escrito, que se manifiesta en la práctica. Este último, aunque no esté documentado, se refleja en la acción, ya que el sentido, la orientación y el contenido son inherentes a toda actividad humana. A este tipo de “texto” se le denomina currículum implícito u oculto del explícito (Sacristán, 2009). Este “texto” es impredecible ya que es difícil contemplar todo lo que llena de significado a las prácticas u acciones. De este modo, en la acción educativa se produce una causa–efecto, donde las intenciones de quienes desean reproducir y producir van por un lado y los efectos de los receptores van por otro lado, ya que no se puede pretender que los objetivos o fines de la educación y de la enseñanza se correspondan con resultados de aprendizaje totalmente simétricos.

Prieto (2019), dice que llamamos “oculto” al currículum, ya que este surge paralelamente o debajo del currículum oficial, se refiere a todo el conjunto de aprendizajes que no aparecen en éste. Este está relacionado con la ideología, valores, creencias y simbología. Es por ello por lo que el currículum oculto está formado por todo aquello que no aparece explícitamente en los documentos oficiales y que la escuela trasmite a su alumnado, en este currículum estaría también todo aquello que la escuela no dice y que de alguna forma se imparte silenciosamente.

De este modo, los colectivos que establecen el currículum son el grupo conquistador, la “raza” y “clase dominantes”, el género dominante etc., para ello, utilizan los recursos didácticos seleccionando todas aquellas verdades y conocimientos que son relevantes para mantener el orden establecido, y que beneficiarán a los colectivos mencionados anteriormente. Por medio del libro de texto se intenta manipular la información, haciendo omisiones de acontecimientos, actores, determinadas relaciones entre los grupos sociales, etc., también se reinventan los hechos o personajes o se alteran los acontecimientos para poder cambiar el significado del relato (Ibarburu, 2010).

Torres (2005) afirman que la ideología se manifiesta tanto en las prácticas como en las ideas de las personas. Este concepto no forma parte de las corrientes filosóficas, sino que dota a los ciudadanos que la comparten a un sentido de pertenencia e identidades, es decir, marca los límites de los actos y normalizan sus deseos. Se crean estructuras compartidas de valor, interpretación y significación como dice Kemmis (1988). Cada ideología puede crear entre sus miembros un sentido común, que afectará a los comportamientos individuales o colectivos de las personas que forman parte de esta ideología compartida. En base a esto, Antonio Gramsci (citado por Torres 2005, p.20), dice que la ideología dominante en una situación histórica y social puede llegar a organizar las rutinas y significados de lo que se conoce como “sentido común”, imponiendo a las personas que forman parte de ésta unos significados y posibilidades de acción de manera sutil, esto se conoce con el nombre de ideología hegemónica.

Las ideologías según Göran Therborn (1987, citado por Ibarburu, 2010, p.2), establecen en los sujetos:

- Lo que existe y por ende lo que no existe. Fundan una visión determinada de quienes somos, qué es el mundo, la naturaleza, la sociedad, el sistema político, los hombres y las mujeres, las razas, la religión, etc.
- Lo que es bueno, justo y perfecto y en forma implícita sus contrarios. Estas categorías van a incidir en la elaboración de nuestros aspiraciones y anhelos.
- Lo que es posible e imposible. Establece los límites de nuestra acción y condiciona la misma en la medida que no nos vamos a proponer cambios que consideramos irrealizables.

La ideología pasa a formar parte del inconsciente y abarca no sólo las ideas, sino que también las prácticas. Construye la subjetividad de las personas, lo que implica sus

valores, deseos, prejuicios, códigos, aspiraciones, etc. Se presenta como una cosmovisión atemporal, quedando así oculto, para la mayor parte de las personas el carácter de construcción sociohistórica y por lo tanto, relativa. Esto genera en la mayoría de los ciudadanos una actitud acrítica de la sociedad en que viven (Ibarburu, 2010; Morante, 2018).

Y no sólo se trasmite ideología a través de las practicas pedagógicas, sino que la mayoría de los prejuicios y estereotipos son aprendidos por medio del discurso público, este tipo de discursos se puede encontrar, en las noticias, artículos de opinión, televisión, debates políticos y lo que nos interesa en este trabajo, los libros de texto. De esta forma se puede decir que los prejuicios socialmente compartidos son producidos y reproducidos en colaboración de miembros de la sociedad a través de discursos institucionales, los medios, la educación, la enseñanza y las empresas (Van Dijk, 2006).

Por medio de la educación se reproducen representaciones sociales y de estereotipos y prejuicios en particular. Como se mencionó anteriormente, los libros de texto juegan un papel crucial, en cuanto en tanto, los conocimientos “oficiales” que describen pertenecen a las ideologías dominantes del momento. Un ejemplo de esto se observa en el análisis de los libros de texto, donde las representaciones que se hacen de países o minorías no europeas son similares, ya que pretende mostrar de una forma sutil, los estereotipos, prejuicios y omisiones desde una perspectiva eurocéntrica. Una de las estrategias que se utilizan es la autorrepresentación positiva (nosotros) y presentación negativa del otro (Van Dijk, 2006).

De manera general, se ha observado cómo el currículum ha estructurado las escuelas y cómo este documento oficial ha permitido la organización de los centros educativos por grupos de edades. También se ha visto la función del libro de texto con los saberes que el alumnado debe de adquirir y como a través de estos y de las prácticas pedagógicas se transmite una ideología al alumnado, que permite establecer que es lo bueno y lo malo, lo normal y lo anormal, se forman los prejuicios y estereotipo de muchos grupos, con la finalidad de que haya un pensamiento único entre el alumnado, dónde la diversidad o todo aquello que se salga de la norma no tiene cabida. Sin embargo, a finales del siglo XX, surgieron autores quienes propusieron otras formas de entender el currículum, también se empezaban a producir cambios sociales, que dieron lugar a la globalización. Como consecuencia de estas nuevas formas de entender la educación y los cambios sociales, surgió la preocupación de educar en aulas que ya no parecían

“homogéneas” a simple vista (González, 2019; Hernández y Del Olmo, 2005; Padrós y Tellado, 2009; Portera y Milani, 2021).

2.2 Una nueva realidad educativa: educación intercultural una forma de entender el currículum

En los años 90, la diversidad cultural en las aulas españolas comenzó a aumentar significativamente con la llegada de personas procedentes de otros países, esto supuso un reto para la educación y los investigadores e investigadoras de la época comenzaron a preocuparse y a estudiar sobre cómo afrontar esta nueva realidad estudiantil. Es en este momento, la educación intercultural sufre un auge en nuestro país. Se empiezan a desarrollar estudios sobre interculturalidad abarcando temas como diversidad lingüística, modelos de intervención educativa, actitudes hacia una cultura diferente, ciudadanía e identidad cultural (Aguilar y Buraschi, 2012; Jordán, 2003; Rodríguez-Izquierdo, 2009).

Antes de adentrarnos en el concepto de educación intercultural, es necesario diferenciar los siguientes términos: interculturalidad, asimilacionismo, integración y multiculturalidad, ya que estos son fundamentales en el estudio de las dinámicas sociales y culturales. Cada uno representa diferentes enfoques y perspectivas sobre la diversidad cultural y las relaciones entre grupos dentro de una sociedad.

La *interculturalidad*, en palabras muy generales, se refiere al reconocimiento y la valoración de la diversidad cultural, promoviendo el diálogo y la interacción respetuosa entre diferentes grupos. Como afirma Alsina (2010), la interculturalidad "implica un proceso dinámico de intercambio y aprendizaje mutuo entre diferentes culturas, basado en el respeto y la igualdad de condiciones" (p. 25). En contraste, el *asimilacionismo* se centra en la idea de que los individuos o grupos minoritarios deben adoptar o integrarse completamente a la cultura dominante, dejando de lado sus propias identidades culturales. Según Torres (2015), el asimilacionismo "presiona a las minorías a abandonar sus prácticas y tradiciones para ajustarse a la cultura dominante" (p. 68). Por otro lado, la *integración* se refiere al proceso mediante el cual diferentes grupos culturales coexisten en una sociedad manteniendo cierto grado de autonomía en sus identidades y prácticas culturales. Como indica García (2012), la integración "busca armonizar la diversidad cultural en la sociedad, promoviendo la igualdad de oportunidades y derechos para todos los ciudadanos" (p. 40). Sin embargo, se debe tener en cuenta que, el esfuerzo para que

exista esta armonía, recae en el grupo minoritario, así pues, Biklen (1985) hace referencia a esta como “un proceso que implica la incorporación de personas diversas en una estructura preexistente, adaptando a los individuos para ajustarse a las normas y expectativas del sistema dominante” (p. 30).

El otro concepto que se suele confundir con el anterior es *inclusión*, el cual es, “un proceso que busca eliminar barreras y promover la participación equitativa de todos los individuos en la sociedad, reconociendo y valorando la diversidad como un aspecto enriquecedor” (UNESCO, 2009, p. 15). Finalmente, la *multiculturalidad* se caracteriza por la coexistencia de múltiples culturas dentro de una misma sociedad sin que exista una expectativa de asimilación, y sin que las culturas interactúen entre sí. En palabras de Sánchez (2018), la multiculturalidad “reconoce y celebra la diversidad cultural, permitiendo la coexistencia de múltiples identidades en un entorno plural” (p. 92). Un gran ejemplo son las sociedades en las cuales vivimos actualmente, donde se aprecia diversidad cultural, sin llegar a implicar que los diferentes grupos culturales se relacionen entre sí.

Realizada esta aclaración conceptual, vamos a centrarnos ahora en esclarecer qué es la *educación intercultural*. A lo largo de la historia, han surgido diversas definiciones de educación intercultural que reflejan su complejidad y enfoques variados. Bartolomé et al. (1999) plantean que la educación intercultural asume la responsabilidad de combatir la exclusión social y promover estrategias educativas que fomenten valores compartidos, la participación en un proyecto común y la construcción de un espacio social integrador. Por otro lado, García Fernández (2002) destaca la importancia de la educación intercultural como un enfoque que acoge diversas culturas en una comunidad, combate actitudes xenófobas e intolerantes, promueve la convivencia, la tolerancia y la solidaridad, y desarrolla nuevos métodos pedagógicos. Aguado (2004) amplía este concepto al destacar que la educación intercultural propone una práctica educativa centrada en las diferencias culturales, reconociendo el pluralismo como una riqueza en las sociedades actuales. López (2006) y Leiva-Olivencia (2013) enfatizan el papel transformador de la educación intercultural, que busca generar un debate en torno a la cultura de la diversidad para promover una escuela más democrática, equitativa y crítica. Por último, Sacristán (2005) la describe como un proceso educativo que busca la coexistencia pacífica y el entendimiento mutuo entre grupos culturales diversos y Martínez Sánchez (2017) la define como un modelo pedagógico que busca superar

prejuicios culturales, promoviendo la inclusión y la igualdad de oportunidades educativas. Esta diversidad de definiciones refleja la amplitud y la complejidad de la educación intercultural como un enfoque pedagógico que busca la valoración de la diversidad cultural y la promoción del diálogo y la convivencia pacífica en entornos multiculturales.

Aunque la educación intercultural nació como respuesta a la diversidad cultural en el aula, este proyecto va más allá de convivir con alumnado de origen cultural distinto, es decir, se trata de una educación para todos, donde se quiere romper con el papel homogeneizador de los centros y se reconoce la individualidad y diversidad de las personas, donde se aprende a ser críticos con el fin de poder luchar contra las injusticias sociales. De acuerdo con Walsh (2010), la educación intercultural tiene que ser un proyecto político global de la sociedad con el objetivo de que la sociedad pueda ser reconstruida constantemente, ya que actualmente está sigue reproduciendo discriminación, desigualdad y dominación de unos grupos sobre otros. Por este motivo, es importante tener claro lo que no es educación intercultural (Di Carlo, 1994; citado en Besalú, 1994, p.115):

- El asimilacionismo por parte de los alumnos que pertenecen a minorías culturales en defensa de una igualdad de oportunidades.
- La representación de las otras culturas como estáticas, homogéneas.
- Introducción dentro del currículo de aspectos fragmentarios de las culturas minoritarias, donde se resaltan los estereotipos, el folklor y el exotismo.
- La creación de clases específicas para estudiantes que pertenecen a culturas minoritarias con el objetivo de adaptación.

Por consiguiente, en esta tesis se entiende la educación intercultural como un modelo de convivencia sociopolítico que forma la ciudadanía con el fin de desarrollar a las personas mediante la transformación social, en el cual se reconocen las barreras que perpetúan la desigualdad y la injusticia social, pudiendo actuar contra ellas y construyendo condiciones que favorezcan la participación ciudadana en espacios públicos. Por medio de un proceso educativo y formación que proporcione a las personas las actitudes, conocimientos y habilidades personales que se necesitan para participar con reconocimiento y garantías en el espacio público. Donde la discriminación e intolerancia no tienen cabida y en el cual se promueve el respeto por medio de la educación mediante el dialogo, el intercambio e interacción a través del uso de las competencias

interculturales como la empatía, la flexibilidad y la curiosidad (Louzao, 2019; Portera y Milani, 2021; Walsh, 2010).

De esta manera, la educación intercultural se opone a la escuela tradicional, que intenta reproducir el sistema y crear desigualdades, donde la única cultura que se valora es la de las clases dominantes. Para conseguir escuelas interculturales, es necesario implementar un currículum intercultural. El currículum intercultural, no es un concepto nuevo sino que desde principios de los noventa autores como Besalú (1994) realzaban la importancia de la creación de este tipo de educación, la cual se opone a la educación tradicional-eurocéntrica. Cuando este autor habla sobre el currículum, se refiere a toda la cultura que se enseña y se aprende en las escuelas, tanto en su dimensión explícita como implícita, es por ello, que cambiar el currículum, no es sólo cambiar el temario de las diferentes disciplinas, sino que hace falta cambiar las condiciones contextuales en que deben desarrollarse. Es importante que la cultura de la enseñanza obligatoria tenga un sentido antropológico ya que tiene justificación social. Este mismo autor destaca dos áreas: el lenguaje y las ciencias sociales. El primero, es importante ya que por medio del lenguaje se construye una realidad y se obtiene una visión del mundo, también es necesario para la formación de una cultura determinada, el autor afirma que en la oposición dominante – dominado no hay sólo un conflicto de clase, sino también un conflicto cultural. Cuando se refiere al aprendizaje de lenguas, es importante que los estudiantes tengan la posibilidad de aprender en profundidad su lengua materna, por otro lado, se debe facilitar un dominio operativo de la lengua de comunicación usual de la escuela. Las ciencias sociales actuales construyen y fortalecen una determinada cultura, es por ello por lo que se debe de romper con el monopolio geográfico e histórico, dando entrada a otras ciencias con el fin de enriquecer la comprensión del mundo. El autor hace un énfasis en poder explicar los problemas actuales, lo que significaría la politización de las ciencias sociales. Por último, es necesario hacer cambios en la formación del profesorado sobre educación intercultural, que permita preparara a los docentes para afrontar los conflictos que producen la relación de grupos culturalmente distintos, deconstruyendo la aprendida homogeneidad de las culturas (Besalú, 1994).

En la actualidad, autores como Louzao et al. (2020), señalan que el currículum debe de estar orientado a formar una ciudadanía intercultural que no se centre en trabajar sólo valores y actitudes, sino que proporcione herramientas para crear un pensamiento crítico que den sentido a esos valores y actitudes como forma de transformación social y

participación en la vida pública que será orientado a el total de la comunidad educativa. Louzao et al. (2020), hacen referencia a un currículum intercultural como currículum democrático, donde el alumnado adquiere toda clase de conocimientos. Se debe ofrecer gran variedad de información con la finalidad de crear habilidades, destrezas para manejar y reinterpretar, en el cual los individuos puedan valorar las existentes opciones permitiéndoles tomar decisiones ante los diferentes tipos de pensamientos que existen en nuestra sociedad.

De esta forma, si queremos crear un currículum intercultural, es necesario el poder definir las competencias interculturales que se deben adquirir a través de este modelo de educación intercultural. Cuando se habla de competencias se refiere a el conjunto de habilidades, afectivas, prácticas y cognitivas que hacen falta para poder actuar y vivir con autonomía y eficacia en un contexto social multicultural como es nuestra sociedad actual (Álvarez et al., 2005, citado por Besalú, 2010, p.4):

- Habilidades cognitivas son el poder comprender crítica y reflexivamente las propias prácticas culturales y del pluralismo cultural que existe en el medio social y en el mundo.
- Habilidades afectivas se refieren a la autoestima, donde los individuos son capaces de regular el propio comportamiento, a la escucha activa y a la apertura mental.
- Habilidades prácticas implica todas aquellas habilidades comunicativas y sociales que se necesitan para vivir y convivir.

Se observa que estas competencias son necesarias para todo el alumnado ya que todos ellos tienen que aprender a vivir y desenvolverse en una sociedad plural democrática y libre.

2.2.1 Los pilares de la educación intercultural

En esta época de cambio, los cuatro pilares en los que debe basarse la educación para el siglo XXI (Delors, 1994) desempeñan un papel fundamental en la definición de lo que se debe enseñar en las escuelas. En este caso nos centraremos en tres de los cuatro pilares³,

³ El pilar de "Aprender a hacer" de Jacques Delors, que implica la adquisición de habilidades prácticas y destrezas orientadas al ámbito laboral, no fue incluido en este análisis sobre competencias interculturales debido a que nuestro enfoque se centró en aspectos más amplios relacionados con la convivencia

que son fundamentales en este tipo de educación: “*aprender a vivir juntos*” es relevante porque pretende que el individuo aprenda a adaptarse y convivir en contextos de cambio continuo; “*aprender a ser*”, donde el alumnado desarrolla sus capacidades personales y ciudadanas; y “*aprender a conocer*”, donde se adquieren las herramientas para descubrir y comprender las nuevas realidades de una sociedad en constante cambio. Estos tres pilares sirven de base para la educación intercultural, como hemos mencionado anteriormente, ya que permiten reconocer las diferentes culturas y formas de entender el mundo, valorando la diversidad y el pluralismo cultural. De esta manera, a educación dota al alumnado con las herramientas necesarias para desenvolverse como ciudadanos activos que conviven e interactúan con culturas diferentes, reconociendo la diversidad en las personas (Sáez, 2006).

Ahora bien, es necesario clarificar los conceptos en educación que sustentan la educación intercultural. Como se mencionó anteriormente, los cuatro pilares de la educación son el punto de partida, ya que se centran en que el alumnado no solo acumule saberes, sino que sea capaz de aprovechar y utilizar cada oportunidad a lo largo de la vida para profundizar, actualizar y enriquecer esos conocimientos, adaptándose a un mundo en permanente cambio. Tras revisar estos pilares, se destacan tres conceptos importantes que forman parte de la educación intercultural: educación permanente, ciudadanía activa y convivencia. Además, dado que el enfoque intercultural se basa en reconocer la diversidad, se consideró importante incluir los conceptos de atención a la diversidad e inclusión. La inclusión implica una educación común basada en la diversidad, rechazando la homogeneidad y reconociendo las diferencias únicas de cada individuo en términos de motivaciones, capacidades, intereses y experiencias personales (Blanco, 2006). La atención a la diversidad debe ser una responsabilidad del sistema educativo que aborde las necesidades específicas de cada individuo sin promover la desigualdad o discriminación. Todos estos conceptos deberían transformar las prácticas, la cultura y la organización escolar con el objetivo de mejorar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. A continuación, se van a definir estos conceptos con el fin de entender la importancia de estos a la hora de fomentar las competencias interculturales.

ciudadana y la comprensión intercultural. Consideramos que este pilar, si bien fundamental para el desarrollo profesional, se orienta principalmente hacia habilidades específicas para el mercado laboral y la vida productiva, mientras que nuestro estudio se enfocó en competencias más abarcadoras relacionadas con la convivencia, la tolerancia y el entendimiento mutuo en contextos interculturales y sociales.

A. *Convivencia*

Este término ha surgido de los “*Cuatro pilares de la educación*” propuestos por Delors (1994), donde se habla de aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás. Según este autor para que exista una buena convivencia es necesario que exista un contexto de igualdad, donde se formulen objetivos y proyectos comunes. Se proponen dos orientaciones en educación, la primera es el descubrimiento del otro, donde se enseña la diversidad de los seres humanos y el alumnado toma conciencia de las semejanzas e interdependencias de las personas. Delors (1994), propone las disciplinas como geografía humana e idiomas extranjeros como forma de descubrir al otro. El segundo punto que se propone es la participación en proyectos comunes, donde se pueden superar los hábitos individuales y valorar las cosas en común superando todos aquellos aspectos que separan. Se proponen proyectos cooperativos, actividades culturales, deportivas y cívicas. No basta con promover una tolerancia simple en educación, ya que esta puede caer en una postura de indiferencia en relación con las personas “diferentes” que están a nuestro alrededor. Ortega y Mínguez (2001), citado por Jordán, (2003) hablan de una tolerancia que vaya más allá de aceptar las ideas, creencias o prácticas del otro. Se refieren a la aceptación y acogida del otro diferente con sus modos de vida, creencias, prácticas y pautas culturales, donde la persona es la protagonista y las ideas, creencias y modos de vida forman parte de un segundo plano. Donde se reconoce su diversidad, dignidad, alteridad por el simple hecho de ser personas. Para conseguir este reconocimiento es necesario la búsqueda de igualdad de estatus, la difusión de la diversidad como algo positivo y el cultivo de una fuerte e intrínseca interdependencia entre todos ellos (Jordán, 2003).

B. *Aprendizaje Permanente*

Este concepto capacitará a los estudiantes a formar un pensamiento crítico por medio de otro de los pilares que propone Delors (1994), aprender a aprender. Febres et al. (2017) exponen que las estrategias para aprender a pensar y a enseñar que se aplican en el proceso educativo, llevan el desarrollo de la acción de aprender a aprender, que es traducido en un aprendizaje permanente. El objetivo de esto es que los participantes desarrollen una concepción personalizada de lo que es su proceso de aprendizaje, siendo responsables y conscientes del proceso, y de esta forma, los/as alumnos/as sean capaces de experimentar, reflexionar y construir sus propios conceptos a partir de la experiencia. Esta actitud permite desarrollar la capacidad de reflexionar, interpretar y emitir juicios sobre las

opiniones de otros. El estudiante pasa a convertirse en un agente activo, durante el proceso intelectual, desarrollando sus capacidades de trabajar en grupo y el pensamiento crítico.

C. Ciudadanía Activa

A través de este término se adquieren actitudes, valores, habilidades que permitan responder a los diferentes retos que presenta la sociedad actual, para ello, es necesario un sentimiento de pertenencia, la comprensión de la democracia, derechos humanos y desarrollo de un juicio crítico y la participación (Bertomeu et al., 2008). Bartolomé (2002), citado por Bertomeu et al., (2008, p.23), expone que el sentimiento de pertenencia no debe de estar ligado a una identidad cultural determinada, sino que la identidad se forme a partir de las múltiples pertenencias que tiene una persona, es decir, se debe trabajar la identidad para que sea construida desde una perspectiva intercultural. Gil-Jaurena et al. (2011), afirman que para construir una sociedad más justa, igualitaria e inclusiva es necesario pasar por un proceso donde realmente haya una participación democrática, real y efectiva en donde las personas y grupos puedan participar en condiciones de igualdad. Para esto es necesario fomentar el concepto de ciudadanía activa, donde este sea dinámico, incluyente y crezca desde un enfoque intercultural. Donde la diversidad cultural se trata como un recurso y no se ve como un problema, y donde la interacción y la participación surgen desde el reconocimiento de la creciente heterogeneidad que es la principal característica de las sociedades democráticas y contemporáneas (Dietz, 2007, citado por Gil-Jaurena et al., 2011).

D. Inclusión

Cuando se habla de este concepto no se refiere a una inclusión para determinados alumnos que no son capaces de llegar a los estándares de homogeneidad que a veces reclama el sistema educativo. Hernández-Ayala y Tobón (2016), exponen que inclusión se refiere al total de estudiantes, es decir, inclusión como educación para todos, donde el alumnado pueden desarrollar sus capacidades desde sus diferencias, donde el objetivo es construir sociedades más justas y democráticas con mejores condiciones de vida. Para que exista la inclusión en educación se debe estimular al alumnado de una forma que sean capaces de desarrollar procesos de pensamientos que ayuden a la persona a comprender, socializarse y desarrollarse en un mundo diverso y complejo. López (2016), afirma que la visión de inclusión se consolida junto a la de no discriminación, es decir, todo se centra en el principio de no discriminación en los centros escolares, lo que conlleva el poder

reconocer a cada sujeto independientemente de su lugar en la estructura social o sus diferentes identidades.

A través de los conceptos mencionados anteriormente, se puede observar y entender que es la educación intercultural y, por ende, en que consiste el currículum intercultural. Como se ha observado, este tipo de educación es un proyecto educativo que va dirigido al total del alumnado y no sólo al alumnado de origen culturalmente distinto, es verdad que, en sus principios, la educación intercultural en España surgió como respuesta a la pluralidad cultural del alumnado, pero a través de los años numerosos autores (Aguado et al., 2006; Besalú, 2010; Del Olmo et al., 2009; Echeverry y Díaz, 2019; Sáez, 2006) han trabajado para que este no sea el único campo de estudio, sino que todos los estudiantes puedan beneficiarse de esta.

2.2.2 Estudios sobre educación intercultural

A continuación, destacamos algunos estudios recientes sobre educación intercultural con el objetivo de continuar avanzando en estas líneas de investigación. Estos estudios presentan diversas metodologías para mejorar la intervención educativa, abordar la diversidad en la educación (Capítulo III) y analizar el papel del profesorado en las dinámicas diarias:

Leiva (2017), presenta un conjunto de reflexiones pedagógicas con la finalidad de observar las vinculaciones conceptuales entre educación intercultural en la escuela y estilos de aprendizaje. En esta investigación el autor se centra en la experiencia del alumnado inmigrante, donde observa que algunos docentes consideran que existen diferencias en los estilos de aprendizajes de los alumnos inmigrantes respecto a los autóctonos, más allá de la cuestión lingüística. Se expone que en el caso de estos alumnos/as el problema no está en la dimensión cognitiva y afectiva sino en factores sociales y familiares, es decir los problemas no recaen en los estilos de aprendizajes sino en las condiciones de desigualdad social y educativa en la que se desarrolla su trayectoria escolar. También se afirma que el asistir a clases con alumnado de diferentes países no dificulta el aprendizaje tanto como lo hace el estudiar en centros con una mayor concentración de alumnado desfavorecido. Es por este motivo que se quiere investigar sobre cómo crear iniciativas pedagógicas que se basen en una orientación intercultural del currículum escolar y no en medidas compensatorias. Una de las formas de conseguir este objetivo es basando las prácticas de intervención didácticas en un constructo

pedagógico de procesos educativos interculturales, donde el currículum intercultural se basa en una educación personalizada, no sólo del estudiante sino de todas las personas que forman parte de este proceso (padres, madres, docentes). Se prioriza el modelo de aprendizaje basado en problemas, donde se profundice en ejemplos y experiencias de relación interpersonal, casos prácticos donde se desarrollen competencias interculturales sin caer en prejuicios o razonamientos clasistas. Se resalta el aprendizaje por proyectos, en el que se propone un plan de acción con la finalidad de conseguir un determinado resultado práctico, de esta forma el alumnado aprende a organizar su pensamiento a través de la reflexión, crítica, elaboración de hipótesis y tarea investigadora. Para concluir, el autor resalta la importancia de que los alumnos necesitan vivir democracia en las aulas y en las escuelas, que les servirá para adquirir competencias interculturales.

Gómez y Pérez (2016), se enfocan en el trabajo de la educación intercultural en las ciencias sociales, presentando una propuesta para la educación primaria, a través de una búsqueda bibliográfica de la educación intercultural. Afirman que es de gran relevancia que la educación intercultural se centre en todos los aspectos de la vida escolar y que se vean reflejados en las políticas, en la enseñanza de los contenidos curriculares y en el currículo propuesto por la escuela. Estos autores se basan en la perspectiva de transformación del currículo que forma parte de la clasificación de Lovelace (1995, citado por Gómez y Pérez, 2016, p.70), donde el cambio que se propone está destinado a beneficiar al total del alumnado, en el cual, se pretende fomentar la capacidad de análisis y el entendimiento de los contenidos curriculares desde distintas perspectivas culturales. En este caso, la selección de los contenidos pasa a ser un punto importante, ya que éstos deben proporcionar la oportunidad de trabajar en valores hacia la interculturalidad como el pensamiento crítico, la empatía, respeto y trabajo cooperativo. Para alcanzar esta perspectiva es necesario que los docentes realicen un esfuerzo extra, ya que deben de ser cautelosos a la hora de seleccionar los contenidos curriculares y hacer esto de una forma contextualizada con la finalidad de trabajar estos conocimientos de una forma diversificada. Por último, es relevante que la educación intercultural sea trabajada desde cada una de las áreas de conocimientos y a lo largo de toda la etapa educativa.

Por su parte, Louzao (2015) realiza una reflexión sobre cómo incorporar la variable intercultural en el currículum de educación infantil. Describe la propuesta que se están llevando a cabo a través del Plan de Interculturalidad de Cantabria, en el cual se intenta dar respuesta a necesidades concretas y ofrecer a la comunidad educativa la

posibilidad de experimentar la riqueza que proporciona la diversidad. Aparece la figura del coordinador de interculturalidad que se apoya en las aulas de dinamización intercultural y con los auxiliares de lengua de origen. Se hace una crítica a las medidas que se realizan en muchas instituciones dónde el alumnado, que no domina la lengua curricular, son separados de clase y llevados a grupos específicos para aprender la lengua curricular. Se hace gran hincapié en el hecho de que se fomente la lengua materna como una base para alcanzar competencias de adquisición de otras lenguas. Se propone que el aprendizaje lingüístico se produzca de una forma integrada y complementaria en todas las áreas del currículum. La propuesta plantea: la elaboración de un plan de acogida donde se recogen todas aquellas intervenciones que favorecen la llegada y la toma de contacto; atención individualizada dentro del aula, acogimiento a las familias con el fin de promover la participación. Dentro del aula, los docentes tratan de mantener expectativas positivas respecto al alumnado, se promocionará que el alumno o alumna pueda seguir comunicándose con la lengua materna en ciertos momentos dentro del aula y centro. Se potenciará el aprendizaje de la lengua curricular en todos los momentos y en relación al conjunto de las áreas del currículum; se pone énfasis en la ubicación del alumnado en el aula para que se promueva la comunicación y el aprendizaje interactivo – comunicativo; por último se propone diversas actividades que promuevan la diversidad lingüística como objetivo de educación intercultural, donde el resto del alumnado se beneficie de esto, algunas actividades son talleres de iniciación a conceptos básicos de la otra lengua, hacer visible libros, documentos, elaboración de murales en distintas lenguas, llevar a cabo dinámicas de grupo donde el alumnado nativo pueda empatizar con sus compañeros extranjeros, entre otras.

Villaverde (2015) ha analizado los procesos constitutivos de las identidades en los/as adolescentes de origen extranjero y los procesos de duelo, para ello se analizó como se construyen las identidades del alumnado de origen extranjero en los centros educativos de secundaria, con la finalidad de profundizar en cómo se vivió la situación de duelo debido a las pérdidas y cambios a los que los sujetos tuvieron que hacer frente, analizando también el discurso de los profesionales que las/los atienden. Los principales resultados fueron:

- Insuficiencias en las políticas educativas, las cuales siguen siendo de carácter conservador, habiendo un aumento de los mecanismos de presión ejercidos sobre el profesorado.

- Se ve la necesidad de desarrollar, una educación intercultural antirracista que incorpore la perspectiva del género, con la finalidad de promover una vida en común como responsabilidad compartida. Dónde el alumnado no sea estereotipado o estigmatizado por su origen cultural o cualquier otra razón.
- Se siguen aplicando políticas de compensación educativa con la finalidad de gestionar la diversidad cultural existente en los centros educativos, es por ello, que la autora propone el poder implementar otras políticas educativas de atención al alumnado que se cataloga como extranjero, con un enfoque socioeducativos comunitario, inclusivo y sistémico, con la finalidad de potenciar el sentido de pertenencia de las familias a la comunidad, y la vinculación del alumnado a los centros educativos.
- La autora propone programas de acompañamientos, el trabajo de las emociones y estimulación del pensamiento, incorporación en el currículum de las experiencias de las prácticas de disidencia y de resistencia de las mujeres y de las minorías, actividades de carácter colaborativo que fomenten el desarrollo crítico.

Benabarre (2020), analizó la atención y el trabajo de la diversidad cultural en los centros concertados catalanes de Educación Infantil y Primaria y un centro congregacional de Andorra. Los principales hallazgos fueron:

- Los centros educativos concertados analizados atienden la diversidad cultural, religiosa y lingüística como cualidades objetivas que poseen los seres humanos, sin embargo, en la práctica educativa no se ve reproducido el mismo patrón, ya que existe una exaltación folclórica y una mirada compensatoria.
- En el caso de Andorra se observó que coexisten tres sistemas educativos, donde se realiza un enfoque inclusivo en cuanto al aprendizaje lingüístico y los procesos de acogida, dado que todos se efectúan en el aula ordinaria. Sin embargo, este territorio opta por una cultura uniforme y asimiladora, que se construye a partir de la diversidad sociocultural que caracteriza a este país.
- Desde los colegios se hace hincapié en acciones educativas donde se trabaja en el conocimiento de las peculiaridades de otras realidades culturales y las habilidades sociales juntos a las actitudes de los estudiantes. La autora observa que, bajo el rótulo “integración”, se siguen fomentando prácticas y actitudes asimilacionistas o etnocéntricas. Además, en otras ocasiones, se promocionan acciones o actividades

folklóricas de los aspectos culturales foráneos, como actividades en que se muestran las características propias de cada cultura.

- Se sigue reproduciendo un modelo educativo con prácticas asimilacionistas. Las acciones más comunes que realizan los centros son: los planes de acogida y adaptación de los menús escolares.
- En general la autora expone que la innovación educativa en clave intercultural todavía no es un proceso sistemático. La formación del profesorado basada en las competencias interculturales es un punto débil, en cambio, los vínculos entre escuela, familia y entorno se están potenciando en todos los centros analizados.

Ortiz (2008), observa como el profesorado percibe la diversidad en las aulas como uno de los principales problemas que atraviesa el sistema educativo, esta autora basa su estudio en la región de Almería. El personal docente expresa su descontento con la carga de trabajo que esto significa para ellos, y afirman que no sólo se deben a las dificultades lingüísticas, sino que hay cierta presión por parte de los padres de los alumnos autóctonos, donde se prioriza al alumnado autóctono antes que alumnado de origen extranjero. En cuanto a las relaciones con los iguales, se atañe a los propios alumnos no autóctonos que se niegan a integrarse, y se consolidan estereotipos negativos a este alumnado, que determinan ciertas actitudes discriminatorias. Existe una negación del racismo en el centro educativo y se detecta escasa formación y recursos para abordar esta “problemática”, los agentes educativos están más interesados en cumplir con la programación de contenido conceptual, dejando de lado contenidos de tipo actitudinal. Las diferencias culturales, las costumbres, valores son vistos como un impedimento para que el alumnado de origen extranjero se “integren” en el sistema educativo. Esta autora hace énfasis en como los docentes asocian ciertos tipos de personalidades en función de la nacionalidad del alumnado. Los factores que los docentes creen que dificultan la integración del alumnado de origen cultural distinto son los siguientes: el primero es la lengua vehicular, seguidos de los propios valores, religión, costumbres, diferencias culturales.

Garreta-Bochaca y Torres- Montanuy (2020) realizan la investigación en centros escolares con mayor presencia de alumnado de origen extranjero con el objetivo de conocer las acciones que se realizan con respecto a la diversidad cultural, si son generales o específicas, cómo se define la educación intercultural y qué conocimientos, actitudes y

habilidades se consideran que el alumnado necesita para vivir en sociedades culturalmente diversas. Los resultados más relevantes fueron que las acciones generales son más frecuentes que las específicas. Existen dudas entre las actitudes, habilidades y conocimientos que deben poseer el alumnado y dudas sobre qué implica para el alumnado la educación intercultural.

Martín-Mendoza (2018) analiza los conceptos de educación intercultural, interculturalidad y diversidad a través de los cambios en relación con el contexto y necesidades que ha habido Andalucía. En este artículo se da gran importancia a las ATAL (aulas temporales de adaptación lingüística), pero no sólo como una forma de que los alumnos aprendan la lengua curricular sino como una forma de participación del total del alumnado, donde pueda haber un intercambio cultural. Esta autora afirma que la escuela andaluza presenta dos retos, uno de ellos es que en la enseñanza del español como lengua extranjera se valore la propia lengua y cultura de los alumnos, y educar a los alumnos en interculturalidad, anulando estereotipos y fomentando el conocimiento de otras culturas.

Essomba et al. (2019) asocian los conceptos de alumnado de origen extranjero con equidad educativa y se pretende observar la visión de la escuela en la inclusión de la diversidad. Se habla de la importancia de capacitar al profesorado en diversidad, pedagogía intercultural y competencia lingüística. También se afirma que la educación intercultural forma parte de del currículo de estudios de grados y posgrados españoles, sin embargo, no ocupan un lugar preferente y no aparecen de forma transversal. Es por ello, que se debe de trabajar el bagaje intercultural del profesorado ya que de ellos dependerán de que los alumnos puedan desarrollar actitudes que les permitan ser reflexivos, críticos y comprometidos. Por otro lado, se está muy lejos de incorporar una perspectiva intercultural comunitaria y de género donde los centros favorezcan una mayor participación de las familias. Se habla también del papel de los ayuntamientos con acciones que vinculen una política educativa de equidad.

Rojas et al. (2018) presentan como a través de las TIC se pueden acercar a las diferentes culturas, trabajar la diversidad en el aula y crear una comunicación basada en la interculturalidad, pero es necesario combinar esto con metodologías diferentes como es el aprendizaje cooperativo y significativo. El objetivo del trabajo es conocer las opiniones del profesorado sobre la construcción de las competencias interculturales a través de las TIC. Se halló que el profesorado tiene interiorizado la importancia de las TIC para acercarse a otras culturas, sin embargo, tienen dificultad para utilizar éstas en la

competencia intercultural, se observa que el profesorado que tiene menos experiencia está más abiertos a utilizar las TIC como una herramienta para desarrollar las competencias interculturales, esto es debido al mayor conocimiento de interculturalidad en los grados y posgrados. Los autores proponen la creación de comunidades de aprendizajes entre los profesionales de la educación para saber cómo abordar los nuevos retos en la educación intercultural.

González y Zamora (2019) critican la baja formación de contenidos interculturales en la formación de los profesionales de la educación. En general, los docentes ven la diversidad escolar como un problema donde el alumnado de origen cultural distinto altera el ritmo de clase, dificulta el trabajo y deteriora la calidad de la enseñanza. También se observa como en muchas ocasiones se tiende a etiquetar al alumnado inmigrante basado en estereotipos sociales y culturales, creándose expectativas más bajas e influyendo negativamente en el desarrollo educativo. Autores como Goenechea (2016), Borrero-López (2015) y Peñalva-Vélez y Soriano-Ayala (2010) afirman que la consecuencia de esta falta de formación es encontrarse con profesionales de la educación que no saben desenvolverse en aulas diversas, donde existe alumnado con diversas características y necesidades. Por otro lado, autores como (Escarbajal-Frutos y Leiva, 2017; Navarro Barba, 2015), hacen hincapié en la importancia de incorporar los contenidos interculturales en la fase inicial universitaria para poder erradicar con los prejuicios, estereotipos y conductas discriminatorias relativas al alumnado inmigrante y para formar alumnos/as que puedan vivir en sociedades diversas que están en continuo cambio. En cuanto a la formación permanente es necesario que se promuevan cursos que impulsen acciones formativas que estén relacionadas con la interculturalidad, donde el profesorado pueda reflexionar sobre su práctica escolar, y sean conscientes de transformar la educación y cuestionar las prácticas que se llevan desarrollando en la educación tradicional.

En este capítulo hemos ido realizando un recorrido sobre el currículum y los elementos que lo componen hasta llegar a la educación intercultural como una forma de aprender a ser consciente de nuestro propio aprendizaje, y adquirir las herramientas necesarias para cuestionar los diferentes saberes o situaciones en las que estamos envueltos/as cada día. Se quiere cerrar este capítulo con un último apartado sobre el racismo y los estereotipos que existen en las aulas. Nuestra sociedad está llena de prejuicios y estereotipos, en este caso concreto, las hijas e hijos de personas inmigrantes

tienen que hacer frente a esto y, en algunas ocasiones, esto lleva a situaciones discriminatorias.

2.3 El papel de los estereotipo y prejuicios en educación

Los prejuicios son las ideas asumidas antes de formar un juicio, estos sirven para establecer relaciones sociales y, sin ellos, el proceso comunicativo sería impensable. Estas ideas se transmiten de una persona a otra, sin la intervención de la experiencia, es decir, es una forma de adquirir la experiencia de los demás aceptada en función de los criterios de credibilidad que la otra persona merezca. Los prejuicios son una herramienta que se utiliza para tener información acerca del entorno sin la necesidad de experimentar directamente con él. Este proceso se conoce como simbolización y elaboración de categorías, el problema empieza cuando estos juicios se convierten en prejuicios y estereotipos, ya que estos están asociados a dos dificultades: 1) suponen una simplificación, ya que esquematizan la complejidad de una forma reduccionista, 2) una vez que se poseen éstos es muy difícil modificarlos a partir de la experiencia de uno mismo, normalmente si la persona tiene una experiencia diferente con alguien del grupo estereotipado, esto se convierten en excepciones. Las personas emplean los estereotipos para la clasificación y caracterización de los grupos humanos, compartiendo una determinada información sobre ellos, y quienes los adquieren reciben esas ideas sin haber tenido ninguna experiencia previa con los miembros de un determinado grupo (Del Olmo et al., 2009; Díaz, 2010).

Simpson y Yinger (1972, citado en Del Olmo et al. 2009, p.50), afirman que los estereotipos incluyen verdades, pero cuando se aplican al comportamiento del total de los miembros de un grupo se incurren una serie de errores:

1. Se exagera un número muy limitado de características, bien sean éstas positivas o negativas
2. Se suponen y se inventan ideas sobre ese grupo, pero se presentan de forma razonable porque se asocian estrechamente a determinadas características observables.
3. Un estereotipo negativo omite o suprime cualquier comportamiento positivo.
4. Se están asociando determinadas características a un grupo, como si otros grupos no las compartieran también.
5. Se adscriben siempre a minorías, nunca a grupos mayoritarios.

6. Se elimina la posibilidad de cambio o de transformación de las características que se han asociado al estereotipo.
7. Se elimina la posibilidad de variación individual, identificando automáticamente el estereotipo con todos y cada uno de los miembros del grupo, aunque se trate con ellos de manera individual.

El problema de los estereotipos es que sirven de herramienta para los argumentos racista, ya que son un mecanismo fácil para transmitir ideas pobres y simplificadas de los seres humanos. De esta forma, se considera que el prejuicio tiene una connotación negativa, ya que está vinculado a sentimientos negativos que pueden resultar en conductas discriminatorias (Allport, 1954; Brown, 1995). Pérez et al. (1999) ya señalaban, a finales del siglo pasado, la paradoja de que los estereotipos estaban teniendo un auge en sociedades cada vez más plurales, donde el grupo mayoritario ve como la “homogeneidad” de su comunidad es amenazada por la llegada de otras personas pertenecientes a culturas diferentes, esto sirve de base para los nacionalismos, quienes reaccionan reivindicando las características propias de la comunidad. De esta forma se puede decir que los prejuicios son aquellos juicios generalmente con una connotación negativa, que se poseen sin tener pruebas de si estos son verdaderos o no (Klineberg, 1984; Boileau, 1986). Por lo tanto, los prejuicios se asocian con características negativas, sin embargo los estereotipos pueden ser positivos o negativos. En este caso, definimos los estereotipos como un conjunto de creencias compartidas sobre las características personales de los miembros del grupo, estas creencias o generalizaciones pueden ser positivas y negativas, como se dijo anteriormente. Estos pueden ser transmitidos a través de la familia, los medios de comunicación, la escuela y otras instituciones sociales (Morales y Moya, 1996; Wille et al., 2018). Partiendo de esta definición, se puede afirmar que los estereotipos pueden afectar las relaciones con otros grupos sociales e influir en la formación de actitudes y comportamiento hacia ellos. Hay varios autores (López et al., 2011; Cuadrado et al., 2018; Mancha, 2020; Urbiola et al., 2021,) que señalan la influencia de los estereotipos en la formación de las preferencias de aculturación de los jóvenes, es decir estos influyen en cómo se adaptan las segundas generaciones en la sociedad de acogida. Por lo tanto, el grado de estereotipo que el grupo mayoritario experimente hacia el grupo minoritario afectará a las opciones de aculturación (Capítulo III) que el grupo hegemónico ponga en práctica (Mancha, 2020).

En las últimas décadas se han llevado a cabo un gran número de estudios sobre los estereotipo y autores como Fiske et al. (2002) y Cuddy et al. (2008) han trabajado en el modelo del contenido de los estereotipos, donde encontraron que la percepción que se tiene sobre otros grupos se elabora a partir de dos dimensiones básicas: la calidez (ayuda a anticipar las intenciones de los otros hacia nosotros ej. Sinceros, amistosos, dignos de confianza) y la competencia (ayuda a conocer la capacidad de los otros para lograr sus objetivos, ej. Competentes, eficientes, inteligentes). Leach et al. (2007), hicieron una distinción en la dimensión de calidez: sociabilidad (relacionada con el deseo de relacionarse, ej. amistoso, ser agradable) y molaridad (se evalúa la conducta de la persona/grupo, ej. ser honesto, digno de confianza). Asimismo, se han encontrado estudios que abordan el papel de los estereotipos en los centros educativos en cuanto se refiere a la diversidad cultural (véase este término en el Capítulo III):

González et al. (2011), concluyen a partir de su estudio sobre las categorías a los alumnos de diversidad cultural, que los profesionales de la educación atribuyen cualidades diferenciadas a determinados grupos de estudiantes, normalizando unas cualidades específicas con determinados grupos, es por esto que los autores afirman, que la cultura escolar se rige por pautas estandarizadas, independientemente de que exista una base empírica para sustentar o no las opiniones expresadas. También se observa en Pérez (2000), como el mundo educativo está formado por prejuicios y estereotipos, los cuales afectan a los profesionales de la educación, padres, madres, alumnos y alumnas. En el caso de los alumnos que pertenecen a grupos subalternos se observa cómo los prejuicios repercuten en las expectativas educativas de éstos.

González y Romero (2011), muestran en su estudio como la población autóctona (docentes y familias) utilizan simplificaciones para referirse a la población inmigrante, donde la diversidad cultural presente en la escuela y el pueblo queda reducida a dos grupos: los moros (población magrebí, argelinos y marroquíes) y las polacas (las personas procedentes de países del este). Los autores observan como el resto de las nacionalidades presentes en la escuela apenas se mencionan. Los estereotipos asociados con estos dos conceptos son: moro, hombre conflictivo, machista, violento y con poca higiene personal, y polacas que se asocian con mujeres que vienen a robar a los maridos, embaucadoras. En este estudio, se muestra como la imagen de los inmigrantes en esta localidad, está modulada por tres percepciones que refuerzan los sentimientos de rivalidad: el

sentimiento de invasión, la buena situación económica que se asocia a las familias inmigrantes y las concesiones, con las que, en su opinión, se les favorece.

De esta forma, los estereotipos pueden ser influidos o llegar a influir en otros procesos intergrupales como es el caso de las actitudes y estrategias de aculturación (CAPÍTULO III). Autores como Gonzáles y Ramírez (2016), Kil et al. (2019), Maisonneuve y Testé (2007) y Montreuil y Bourhis (2001), verificaron que las opciones de aculturación de los autóctonos dependerán de la valoración o devaluación que se hace de los diferentes grupos de personas inmigrantes. Navas et al. (2004), demuestran en su estudio, que el estereotipo hacia el exogrupo es la variable más relevante, donde no sólo los niveles bajos de estereotipo están relacionados con la actitud de integración, sino que a un mayor nivel de estereotipo de la población autóctona se relaciona con el deseo de “excluir, segregar” a la población inmigrante. Estos resultados coinciden con las investigaciones de González y Ramírez (2016 y 2019), Retortillo y Rodríguez (2008) y Rojas et al. (2014). De igual forma, Wille et al. (2018), afirman que los estereotipos pueden influir en las preferencias de aculturación de los jóvenes de diferentes maneras. Por un lado, los estereotipos negativos pueden llevar a los jóvenes a rechazar su cultura y a preferir la aculturación asimilativa, ya que pueden creer que su cultura es inferior o menos valiosa que la cultura dominante. Por otro lado, los estereotipos positivos pueden llevar a los jóvenes a valorar su cultura y a preferir la aculturación integrativa, ya que pueden creer que su cultura es superior o más valiosa que la cultura dominante.

A pesar de que se intenta trabajar desde las escuela contra los prejuicios y estereotipos, estos siguen presentes en nuestro día a día, y lo que es peor, estos llevan a que se produzcan situaciones racistas o de discriminación de unos grupos sobre otros, es por ello que se va hablar de forma muy general de como se esta viviendo esto en la actualidad.

2.3.1 La xenofobia: el nuevo racismo

El racismo ha ido creciendo a lo largo del tiempo, después de la segunda guerra mundial este término pasó a tener una connotación negativa, lo que hizo que este evolucionará y no se centrará en la “raza” como lo hacía en sus orígenes. En la actualidad, se está utilizando la nación para justificar los comportamientos racistas, donde algunas personas sienten que una nación sufre el riesgo de desaparecer debido a la llegada de culturas diferentes (Del Olmo et al., 2009). El problema de no ver estas actitudes como racistas,

es que se intenta ocultar y, por ende, se entiende como que es algo que no sucede en nuestro país (Del Olmo, 2012; Terrén, 2002; Van Dijk, 2009). De esta manera, se empieza a utilizar el término de “xenofobia” que se refiere al miedo que algunas personas de la sociedad de acogida sienten al ver que su identidad, en este caso la europea, está en riesgo por la presencia de un gran número de personas extranjeras. Sin embargo, no hay pruebas de que los extranjeros provoquen un cambio cultural que haga que la gente se sienta incómoda. Es por esto que la xenofobia describe más adecuadamente los fenómenos que se están viviendo en la actualidad que el termino racismo (Del Olmo et al., 2009)

Van Dijk (2006), afirma que para que se produzca una situación racista, es necesario que haya un abuso de poder de un grupo sobre otro, esto coincide con la afirmación de Olmos-Alcaraz (2020), quien afirma que a través de la racionalización se pueden establecer relaciones jerárquicas de poder a través de ciertas características como es el caso de la lengua, nacionalidad, cultura, género, etc., donde estas relaciones de dominación son sustentadas por los estereotipos y prejuicios. Es por este motivo, que se cree que la educación intercultural es esencial en las aulas, donde los estudiantes puedan partir de una base igualitaria, donde la diversidad sea apreciada como una cualidad más de cada una de las personas y se pueda crear una identidad colectiva, como se mencionó anteriormente, es importante que el alumnado pueda pertenecer a diferentes comunidades y sea capaz de desarrollar identidades múltiples, de esta forma no van a sentir que su comunidad es amenaza por otras. En la actualidad, se observa que se siguen produciendo situaciones discriminatorias que están presente de forma sutil en el currículum oculto, estan se dan por medio de estereotipos culturales y raciales entre el alumnado, profesorado y familias (Nuria y Bernad, 2019).

En cuanto a lo que se refiere a la escuela Flecha (1999, citado en Padrós y Tellado (2009), p.162) ha identificado en diversas publicaciones, dos tipos de racismo: moderno y postmoderno.

- El *racismo moderno*: el proyecto de la modernidad incluye objetivos igualitarios, pero desde esta perspectiva se identifica el desarrollo de la sociedad industrial y la democracia capitalista de occidente como el único desarrollo hacía la racionalidad y la ilustración. En este periodo de modernidad se aboga por la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación, pero el racismo moderno parte de que las desigualdades en los resultados educativos representan características de superioridad o inferioridad propias de los individuos o de sus grupos culturales, y de que unas

culturas (las occidentales) son mejores que otras. Por medio de la igualdad se generalizó la educación, donde se valora exclusivamente la cultura de los grupos dominantes, identificando el acceso a la educación con la asimilación de las pautas hegemónicas. Se defiende la misma escuela para los diferentes grupos culturales, pero con el objetivo de que los grupos “inferiores” puedan evolucionar hacia los valores y formas de funcionamiento de la cultura hegemónica, sin que las aportaciones desde diferentes culturas a lo largo de la historia se vean reflejadas en el currículum escolar oficial y común para todo el alumnado.

- *Racismo postmoderno*: en este caso se niega el discurso de una raza superior a otra y se centra en reivindicar la diferencia, pero rechazando la idea de igualdad y el ideal emancipador de la modernidad. Desde esta perspectiva todo es válido y todo es mentira al mismo tiempo. Todos son diferentes y no se puede juzgar a las demás culturas ni plantear valores o normas universales. Bajo esta falsa preocupación por la identidad y las diferentes culturas, desde esta perspectiva se defiende la imposibilidad de educar de forma conjunta a personas de diferentes culturas, ya que la interacción de unos grupos y otros originará el fin de las diferencias y la identidad de las culturas minoritarias, defendiendo su idea de que no hay culturas inferiores o superiores, sino diferentes y por ello no es necesario llegar a la igualdad ya que esto puede repercutir a las identidades de los grupos. Bajo este discurso, se defiende que es mejor que cada cultura viva en su lugar de origen con la finalidad de que éstas no pierdan sus raíces.

De esta manera, se cierra este capítulo con la importancia que tiene el currículum para crear sociedades más libres y justas. En esta tesis se entiende el currículum como un documento abierto, que debe estar sincronizado con los cambios culturales y sociales del momento. Este no debe de enfocarse en áreas de aprendizaje o saberes específicos sino que debe de ser un conjunto donde no sólo se enseñe contenidos conceptuales, sino que se enseñe a crear un ciudadano o una ciudadana libre y crítico/a, que sea capaz de adaptarse a los nuevos ritmos sociales, capaces de cuestionar el sistema y que desarrollen la curiosidad de seguir aprendiendo por ellos mismo a través de diferentes experiencias. En este caso, se toma la diversidad cultural como una ventaja en el intercambio de ideas y formas de entender la sociedad, donde no se impone una visión única sobre el mundo. A través de este tipo de educación, se pretende romper con prejuicios y estereotipos que podrían dar lugar a situaciones discriminatorias y de abuso de poder de unos grupos sobre otros.

Estrategias interculturales en las aulas asturianas y actitudes de aculturación: una mirada desde las segundas generaciones.

CAPÍTULO III.

DIVERSIDAD ESTUDIANTIL, EL PAPEL DE LAS SEGUNDAS GENERACIONES

A lo largo de este trabajo se ha observado como nuestra sociedad está en constante cambio, España ha jugado un papel muy importante desde finales del siglo pasado en el acogimiento de personas procedentes de otros países y, como consecuencia, las aulas escolares empezaron a presentar gran diversidad cultural. Las personas inmigrantes que llegaron a España se han establecido en el país y forman parte de la sociedad. Muchas familias se asentaron con sus hijos e hijas, las cuales empezaron asistir a los centros educativos; también se han formado nuevas familias y los descendientes de estas han nacido en territorio español. En esta tesis nos referimos a las segundas generaciones como los descendientes de personas inmigrantes, sin importar que hayan nacido en España u otro país. Pero para llegar a este punto primero realizaremos un recorrido sobre las políticas de integración de las personas inmigrantes, para luego centrarnos en el concepto de cultura y diversidad que dará paso al tema principal de este capítulo: los hijos e hijas de personas inmigrantes.

3.1 Las políticas de integración de los inmigrantes en España

Tomando en consideración las afirmaciones de Yzuski (2014), a lo largo de la historia se han propuesto diversas fórmulas y modelos de integración con el fin de gestionar la inmigración. Desde medidas asimilacionistas que buscan que las personas se borren su cultura de origen, con la finalidad de adquirir la cultura dominante en un intento de homogeneizar las sociedades, hasta medidas pluralistas o multiculturales de tradición liberal, que permiten a los inmigrantes mantener sus distintivos culturales a cambio de tolerar a las otras comunidades etno-culturales existentes en la sociedad. De Asís (como se citó en Yzuski, 2014, p.129) afirma que el modelo más acorde con los derechos humanos (en particular con los derechos de las minorías), es el modelo multicultural a través del cual se reconoce igualdad en todas las culturas. Los inmigrantes bajo este concepto cuentan con los mismos derechos para mantener su identidad diferenciada. En la década del 2000 se vio fortalecido un discurso, como resultado de los problemas

ocurridos en diferentes países europeos, que implicaron a comunidades musulmanas de origen inmigrante y que, sumados a los actos terroristas realizados por grupos islámicos en Estados Unidos (2001), España (2004) e Inglaterra (2005), provocaron un alejamiento general de las políticas multiculturales en la incorporación de los inmigrantes. Triandafyllidou y Zapata-Barreto (2012), (citado en Yzuski, 2014, p.130), declaran que, en los llamados nuevos países de inmigración como España, Italia o Portugal, la crisis del multiculturalismo fortaleció la idea de que la inmigración resulta económicamente más provechosa cuando se asimilan los inmigrantes a la cultura nacional dominante. Esta visión adquirida durante los primeros años de la década del 2000 marcó la trayectoria que han tomado las políticas de integración de los inmigrantes en diferentes países de Europa hasta nuestros días. Este mismo autor, señala que algunos países adoptaron los reseñados contratos de integración para los inmigrantes recién llegados, exámenes de civismo y ciudadanía, que enfocan la integración como una condición previa para la admisión de los nuevos inmigrantes, también se fueron implementando otras medidas que prohíben la expresión pública de la propia identidad cultural y religiosa.

España comenzó a desarrollar la Ley de Extranjería a partir de la Ley Orgánica 7/1985 hasta la actualidad, en un contexto marcado por la expansión económica, incremento general de los salarios y escasez de mano de obra a bajo costo. El objetivo de esta ley fue poder fijar la mano de obra extranjera autorizada a establecerse temporalmente en España a través de la obligación de trabajar, marcando limitaciones en cuanto a la realización de determinadas actividades económicas y ámbito geográfico, evitando de esta forma su libre concurrencia al mercado de trabajo, segmentándolo y manteniendo bajo el precio del trabajo (Rodríguez, 2014).

A partir del año 2000, según Soriano-Miras (2010), se produce un aumento en la producción legislativa para cooperar en el ámbito de la inmigración con acuerdos entre el Estado y las comunidades, tras las primeras leyes y decretos se evidenció el cambio en dos aspectos: el contenido responde más a las necesidades de los inmigrantes y el contexto se adecua mejor a la realidad orgánica administrativa de las comunidades autónomas. Finalmente, toda la elaboración legislativa que se ha llevado a cabo entre 1999 y 2009, queda bajo el amparo de la última ley orgánica vigente sobre los derechos, los deberes y las libertades de los extranjeros en España, que también incorpora en su título la cuestión de su integración social, la: Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, modificada por la Ley

Orgánica 8/2000, de 22 de diciembre, por la Ley Orgánica 11/2003, de 29 de noviembre, y por la Ley Orgánica 14/2003, de 20 de noviembre, y por la Ley Orgánica 2/2009, de 11 de diciembre (BOE de 12 de enero de 2000; c.d.e BOE de 24 de enero de 2000. BOE, de 23 de diciembre de 2000; c.d.e. BOE, de 23 de febrero de 2001. BOE de 30 de septiembre de 2003. BOE de 21 de noviembre de 2003. BOE de 12 de diciembre de 2009). De esta forma la Ley orgánica 4/2000, sobre los derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, tras la reforma de la Ley Orgánica 2/2009, que ha sido publicada en el BOE el 30 de abril del 2011 (López Gómez, 2011).

La Ley 4/2000 se creó en el último tramo de la legislatura del Partido Popular (PP), donde dicho partido no disponía de mayoría absoluta, los promotores de esta ley fueron Convergència i Unió (CiU), Izquierda Unida (IU) y el Grupo Mixto. El PP no estaba a favor de esta ley; sin embargo, esta fue aprobada sin su apoyo, pero este partido prometió que si volvía a ganar las elecciones haría una reforma de la ley. Esta primera ley defendía la máxima cota de derechos y libertades para los inmigrantes que vivían en España, sin necesidad de permisos de residencia o trabajo como requisito para acceder a algunos de los derechos. Era realmente una ley con un carácter social orientada a la facilitación de la integración de los inmigrantes desde la premisa de que no puede haber plena integración si no hay igualdad desde un primer momento (Soriano-Miras, 2010).

Con las elecciones del año 2000, el Partido Popular gano la mayoría absoluta, con la cual empezó la reforma de la Ley de Extranjería, esta fue considerada como una nueva ley ya que modificaba la mayor parte del articulado, donde se ponía en énfasis el control de los flujos y la diferenciación de inmigrante irregular y regular como fundamento de la concesión de derechos. Estas reformas fueron criticadas por agentes sociales, iglesia, sindicatos y partidos políticos, los cuales presentaron recursos de inconstitucionalidad a la parte y a la totalidad del articulado, estos recursos encontraron respuesta casi dos años después en una sentencia del Tribunal Supremo (20 de marzo de 2003), donde se confirmaba la ilegalidad de trece apartados del reglamento. Esta sentencia derivó a la reforma de la Ley 14/2003. En el año 2004, el PSOE llegó al poder y con él se elaboró un nuevo reglamento, donde se intentó incorporar a la legislación vigente las propuestas de carácter social que habían sido rechazadas por el PP en las anteriores reformas. A pesar de ello, el reglamento se encontraba limitado por la Ley 4/2000 y sus reformas, al final la ley no sufrió modificación alguna que apostará por una integración social. Del mismo

modo, la última reforma realizada en la legislatura del gobierno socialista tampoco ha supuesto ningún cambio sustantivo de dirección (Soriano-Miras, 2010).

Etxeberría y Elosegui (2010), analizan la Ley de Extranjería española de 2009, donde se produce un endurecimiento de las normas sobre inmigración. Se observa en el Artículo 2, como se enfatiza el concepto de integración como aquel esfuerzo que los inmigrantes deben de hacer para “integrarse” en la sociedad española. Por otro lado, las personas inmigrantes son consideradas como mera mano de obra, donde es necesario ajustar la entrada de estas personas según la capacidad de acogida que tiene el estado español y a las necesidades reales del mercado de trabajo. El papel de los/as educadores y agentes sociales es crucial ya que deben de desarrollar su labor de integración del alumnado inmigrante. Esta Ley de Extranjería, en su Artículo 9, refleja aspectos relacionados con la educación, como el derecho a la educación obligatoria, becas y ayudas en las mismas condiciones que los españoles, también especifica que los poderes públicos deben promover que los extranjeros puedan recibir enseñanzas con el objetivo de mejorar su integración. Etxeberría y Elosegui (2010), prestan atención a la ausencia de cualquier referencia relativa a la lengua y a la cultura de origen inmigrante, respecto a la educación de las segundas generaciones. Por último, destacan el artículo 35 que habla sobre el tratamiento a los menores extranjeros no acompañados, los cuales siguen el patrón de la directiva europea de 2008, donde se promueve el retorno y expulsión de los menores no acompañados.

En la Ley 2/2009 de extranjería aparece el reconocimiento a las personas inmigrantes en situación irregular del derecho de asociación, manifestación, reunión, sindicación y huelga, también se extiende el derecho de la reagrupación familiar a la pareja de hecho. Por otro lado, se han mejorado aspectos concretos de la protección a las víctimas, de la trata de personas, el control de los centros de internamiento y las coordinaciones entre las administraciones. De igual modo, se introducen derechos adicionales para aquellas mujeres que sean víctimas de violencia de género. Pero, a pesar de la reforma, hay una serie de problemas que siguen sin abordarse como la situación de los expulsados que continúan en el país, problemas claves de régimen jurídico, los menores no acompañados o la decisión y el control judicial sobre internamiento (Soriano-Miras, 2010).

Vaca y Martínez (2020), hacen hincapiés en el término “extranjero” ya que aparece varias veces a lo largo de la Ley Orgánica del 2009, formando un elemento

transversal en la misma, enfatizando la importancia de ser nacional o no serlo, lo cual refuerza y genera actitudes prejuiciosas en torno a la diferenciación. Por otro lado, estos autores les preocupan el mensaje que la reforma de esta ley está enviando a la ciudadanía, el cual puede tener efectos estigmatizantes, donde se presentan a las personas inmigrantes desde una perspectiva utilitarista y donde se acentúan los discursos xenófobos y racistas, que atañen a los no nacionales los efectos de la crisis económica. Este tipo de políticas y mensajes que se transmiten a la ciudadanía lleva a pensar cómo se sigue intentando mantener la diferenciación sobre los diferentes grupos que conviven en nuestra sociedad, donde se establecen relaciones de poder de unos colectivos sobre otros.

Los principales cambios de esta ley ha sido la diferenciación de las personas extranjeras extracomunitarias y las comunitarias (EU), ya que estas últimas se ven protegidas por la legislación europea de libre circulación por los estados miembros. En la nueva ley se conceden visados para trabajos que no consigan ser cubiertos en el territorio español, siempre y cuando el SEPE (Servicio Público de Empleo Estatal) pueda justificar que ese puesto no ha sido cubierto por una persona española, para ello, la persona que solicite el permiso de trabajo debe de residir en su país de origen ya que la tramitación de este debe hacerse en las oficinas consulares del país de origen. En cuanto al arraigo laboral, se debe acreditar un periodo mínimo de dos años y un contrato de trabajo de mínimo 6 meses, más los antecedentes penales. Para el arraigo social, se debe de haber estado en el país tres años consecutivos, contrato de trabajo de por lo menos un año y la justificación de vínculos familiares (López Gómez, 2011). Este autor afirma que las políticas de inmigración siguen siendo muy restrictivas.

En los últimos años, España ha enfrentado desafíos significativos derivados de la crisis sanitaria global y el conflicto en Ucrania, lo que ha impactado en la gestión de la llegada de personas refugiadas y solicitantes de asilo, así como en la situación de las personas inmigrantes en situación irregular. Durante la pandemia de la Covid-19 del 2020, el cierre de fronteras generó la necesidad de que el gobierno español implementara una serie de medidas para proteger a las personas extranjeras en el país. Se garantizó que aquellas personas con permisos de corta duración no quedaran en un limbo político al no poder regresar a sus países de origen. Asimismo, se evitó que las personas con residencia temporal que perdieran su empleo cayeran en situación irregular, mostrando flexibilidad en los procesos de arraigo y reunificación familiar. Se brindó la oportunidad a jóvenes migrantes de incorporarse al mercado laboral. Además, se agilizaron los procesos de

reconocimiento de profesionales de la salud extranjeros y se tomaron medidas para proteger a las personas solicitantes de asilo, evitando que la caducidad de los expedientes las dejara en situación irregular. De esta forma se intenta que la población extranjera no esté en situación irregular, pero sin la aprobación de un proceso de regularización general (Pinyol-Jiménez y Pérez Ramírez, 2022).

La crisis sanitaria ha provocado cambios significativos, resultando en la reforma de la Ley de Extranjería mediante el Real Decreto 629/2022 del 26 de julio. El objetivo de esta reforma es permitir que las personas extranjeras en situación irregular puedan regularizar su estatus, siempre que cumplan ciertos requisitos. El primero de ellos, es demostrar que se reside en España por dos años consecutivos, también hay que aportar un justificante con los antecedentes penales de los últimos 5 años y el tercero que es la novedad de esta ley es empezar una actividad formativa. Una vez superada esta formación la persona interesada deberá presentar la solicitud de autorización de residencia y trabajo, junto a un contrato de trabajo que garantice el salario mínimo interprofesional y la prueba de haber superado la formación. Con estos requisitos se concederá una autorización de residencia de dos años que permite trabajar. El problema de esta forma de regularización es que mientras se está realizando la actividad formativa, no se permite trabajar, lo que lleva a pensar cómo se van a sustentar estas personas. Muchas de las personas que empiecen la formación, seguirán manteniendo sus trabajos de forma irregular, lo que no soluciona nada, ya que el objetivo de la ley es que puedan salir de esta irregularidad. En esta nueva reforma quedan muchos puntos en el aire, ya que el trabajar de forma irregular es calificado como conducta muy grave, lo que puede llevar a la expulsión del territorio de estas personas, en el caso de que las autoridades descubran que están trabajando de manera irregular. Otra de las reformas de la ley es el promover los contratos temporales, donde se permite que personas de otros países venga a España a trabajar hasta 9 meses (en trabajos temporales (recogida de frutas/verduras), en este caso, este contrato se hace desde el país de origen y las personas entrarían a España de manera regular y sería de forma temporal con el compromiso de que retornen al país de origen (Rojo, 2023).

El vivir en comunidades culturalmente diversas es una realidad que no se puede cambiar, pese a lo restrictivas o permisivas que puedan ser las leyes, pero en efectos sociales, es interesante el abordar que se entiende por cultura y por ende por diversidad cultural. A continuación, se va a definir como se entienden estos conceptos en la presente tesis.

3.2 Diversidad cultural e identidad en una sociedad multicultural

Tras analizar los cambios legislativos en España, referidos a política migratoria, en este apartado se va a definir el concepto de cultura, para más adelante centrarnos en la cuestión de la diversidad cultural y cómo los y las jóvenes descendientes de personas inmigrantes afrontan el convivir con diferentes culturas.

Baumgartl y Milojevi (2009), afirman que existen diferentes definiciones de cultura, estos autores toman la definición del siglo XX, donde “cultura”, empieza a referirse a un conjunto de valores, creencias, tradiciones y convicciones compartidas por los miembros de una comunidad específica. Peinado Díaz (2021), resalta la definición de la UNESCO (1982, p.42), donde cultura es definida como “el conjunto de rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social”. Por otro lado, existe la definición de Tylor (1976) donde se hace referencia a todo el conjunto de conocimientos, las leyes, el arte, la formas de comportarse y definir lo que está bien o lo que está mal que las personas adquieren al formar parte de una sociedad o comunidad. En este caso seguimos a Trujillo (2003), quien hace una reflexión para entender este concepto. Para ello se debe de pensar cómo funcionan los grupos de personas. Cuando las personas se puedan sentir identificadas con el grupo, se puede afirmar que este grupo tiene una cultura. Desde este punto de vista, la cultura deja de ser rígida y empieza a ser un concepto difuso, por otro lado, los individuos no pertenecen a una sola cultura, sino que todo individuo presenta múltiples identificaciones. Estos autores tienen en común que la idea de cultura es todo aquello que comparte un grupo determinado, pero esto puede ser muy difuso y puede llevar a malinterpretar este término. De esta forma Baumgartl y Milojevi (2009), plantean una nueva incógnita, ¿qué tipos de creencias y convicciones van a ser consideradas como relevantes para el concepto de cultura?

Baumgartl y Milojević (2009) señalan que la cultura es un concepto en constante cambio. Esto se evidencia en cómo la opinión general y profesional varía continuamente cuando se cuestionan aspectos como "¿qué define nuestra identidad cultural?". Por ello, los autores afirman que la cultura es lo que define a las personas, o cómo se definen a sí mismas, y las cosas con las que se identifican son las que les proporcionan orientación en el mundo, moldeando sus formas de verlo y entenderlo. La cultura puede definirse como una necesidad porque cualquier tipo de funcionamiento mental sería imposible sin estas

generalizaciones. Baumgartl y Milojević (2009) sostienen que existen diferentes niveles de categorías o identidades, como la lengua materna, la religión y el lugar de residencia, entre otras. También existen otros tipos de identidades que no están integradas por nacimiento y que se forman a través de la interacción social y habitan en el mundo de la cultura. Las opiniones y creencias que se heredan o adoptan cumplen la función de organizar las percepciones y, en ocasiones, de abreviar los pensamientos acerca de diversos temas de la vida cotidiana. A menudo, las personas no tienen el tiempo suficiente para reflexionar sobre todos los aspectos de sus vidas. Como resultado, adoptan estas opiniones como propias y reconocen a otros miembros de su sociedad o grupos como parte de estas creencias y costumbres.

El problema que se plantea con este término es que aparte de las definiciones generales que se aportaron anteriormente, este concepto se usa también para referirse a distintas cosas, como es el caso de cultura general, que se refiere a los conocimientos de diversas áreas que posee un individuo, es decir se usa el término cultura para referirnos a la posesión de datos con valor social. Por otro lado, cuando se habla de cultura española o cultura europea, se hace referencia a la historia y la sociología de una demarcación política, por último, si se habla de las muchas culturas que han convivido en España, se está haciendo una referencia inequívoca a la convivencia de distintas comunidades, y este uso de la cultura como sustantivo de comunidad, es la interpretación más frecuente cuando hablamos de multiculturalidad (Trujillo , 2003). Este autor plantea que estas tres versiones son superficiales y peligrosas por las imágenes, estereotipos y prejuicios que comunican. Además, ninguna de estas versiones está relacionada con el concepto de interculturalidad o multiculturalidad, que es lo que nos interesa en esta tesis.

Como se ha comentado anteriormente, se aclarará qué es la multiculturalidad, ya que este concepto se suele confundir con la interculturalidad. La multiculturalidad, se produce cuando hay varias culturas coexistiendo en un mismo territorio, pero estas personas no se relacionan con los diferentes grupos que forman ese lugar, no se produce ningún intercambio cultural. Sin embargo, cuando hablamos de interculturalidad, se entiende que los diferentes grupos culturales, no solo coexisten, sino que se produce una comunicación (activa y crítica) e intercambio de ideas, lo que conlleva aprendizaje por ambas partes (Trujillo , 2003; Peinado , 2021). Mata (2009), afirma que lo intercultural es una forma de indagar, estudiar, observar, comprender la diversidad cultural a partir de procesos e interacciones. La autora propone que el individuo no es un producto de su

cultura, sino que la construye y elabora a partir de estrategias adaptadas en función de los escenarios y necesidades, y a partir de una situación marcada por la pluralidad. Se debe tener en cuenta que las diferencias culturales no son datos sino relaciones dinámicas entre dos entidades que se dan sentido una a la otra.

3.2.1 Un acercamiento a la diversidad cultural en las escuelas

A lo largo de este trabajo, se ha definido el termino cultura y se ha observado la importancia de esta en la forma en que las personas ven y entienden el mundo, ya que las creencias, valores, formas de vida, etc., influyen en como las personas reaccionan ante diferentes situaciones. También se ha visto la diferencia de multiculturalidad e interculturalidad, quedando claro que esta tesis defiende la interculturalidad como forma de desarrollarse en el mundo actual que está en constante cambio. También se ha visto a lo largo de esta tesis como España ha recibido un gran número de personas inmigrantes en los últimos 30 años, lo que ha originado aulas escolares culturalmente diversas. Llegados a este punto, parece necesario clarificar nuestra idea de diversidad y diversidad cultural, para finalizar con las y los menores de origen cultural distinto.

La *diversidad* es un concepto educativo y social que se refiere a que cada individuo es distinto, en el amplio sentido de la palabra, es decir, se tienen diferentes intereses, motivaciones, formas de actuar y ser etc., estas diferencias personales, culturales y sociales, no deberían promover la exclusión sino al contrario se debería de valorar positivamente (Leiva-Olivencia, 2013). En este sentido, la diversidad de las personas es una forma o característica humana, lo que nos hace únicos y diferentes, pero cuando estas diferencias se asocian a los valores, religión, costumbres, creencias o formas de relacionarse o actuar es cuando se denomina diversidad cultural (Besalú, 2009, citado en Peinado , 2021, p.85).

Del Olmo et al. (2009), afirman que *diversidad cultural* es identificada con el origen nacional, el nivel económico, la lengua materna, género, etnia, religión, pero estas categorías sociales informan sobre grupos sociales en los que los individuos son inscritos y no dan información sobre las personas mismas, es por ello por lo que se confunde diversidad cultural con categorización social. El problema de esta distinción empieza cuando surgen valoraciones de mejor o peor, de bueno o malo. Desde las escuelas se adopta el modelo de déficit desde el que se justifican modelos compensatorios y remediables. Es importante saber que la diversidad está relacionada con el

reconocimiento del otro y el reconocimiento de otras formas de ver el mundo. Pero cuando se impone una clasificación se ejerce el poder sobre el otro. McLaren (2003, citado en Padrós y Tellado, 2009, p.164), afirma que la cultura hegemónica ejerce dominación sobre los grupos subordinados por medio de prácticas, formas y estructuras sociales, consensuadas y producidas en espacios como la escuela.

Desde la Antropología, se entiende la diversidad cultural como el conjunto de estrategias y comportamientos imaginados y desarrollados por las personas, en cualquier lugar, para poder sobrevivir como grupo a través de sus sucesores a lo largo del tiempo y del espacio (Aguado et al., 2006; Del Olmo et al., 2009). Si seguimos este pensamiento, cualquier diferencia en estilo de vida, normas de comportamiento o valores que permiten entender el comportamiento de las personas, tiene que ser entendido como producto de la diversidad cultural. Gracias a la diversidad es posible la relación de unos y otros, ya que el funcionamiento del grupo se basa en las diferencias entre sus miembros. El intercambio social se produce por el desequilibrio de las partes, ya que la heterogeneidad es el motor del intercambio, sin embargo, es necesario tener puntos en común ya que si no se establecen códigos arbitrarios comunes no sería posible la comunicación. Es por ello por lo que, para descubrir la diversidad en nuestro entorno, es necesario identificar diferencias para entablar una posible relación–intercambio (Aguado et al., 2006; Del Olmo et al., 2009).

En este punto, se entiende que los seres humanos tenemos nuestras propias diferencias y por ende somos grupos diversos, en cuanto en tanto, entendemos el mundo y actuamos según los valores, creencias, costumbres que hemos adquirido a lo largo de nuestra socialización con nuestras familias y contextos que nos rodea. El problema surge cuando vivimos en sociedades multiculturales, donde hay diferentes grupos culturales en una misma comunidad, y esto ha sucedido en España, que, aunque y existía diversidad cultural en el territorio (españoles de etnia gitana), esta diversidad se ha multiplicado con la llegada de personas provenientes de otros países, y como consecuencia las aulas escolares se han convertido en comunidades multiculturales, donde los y las menores han crecido en culturas familiares diferentes. En este caso Hernández y Del Olmo (2005), proponen llevar la antropología a las aulas de la siguiente forma:

- *Descubrir la diversidad*: para descubrirla es necesario aprender a reconocerla, lo que implica un proceso de comparación a través del cual se seleccionan diferencias y semejanzas, reconociendo lo más significativo en el contexto, por contraste. Muchas

de las diferencias son evidentes, pero existen otras que no lo son tanto porque funcionan de una manera inconsciente, las dos se emplean a la hora de clasificar, pero es necesario aprender a identificar cuáles son las más significativas y cómo se realiza el proceso de adscripción de categorías. Descubrir la diversidad es de gran relevancia por las consecuencias que esta tiene en la convivencia, siendo la base de las relaciones humanas.

- *Entender el significado de la diversidad:* es inevitable distinguir cuáles son las diferencias que tienen un significado social. Muchas veces las mismas diferencias tienen significados distintos en diferentes grupos. Es por ello, que las diferencias son relativas y dependen del significado que les confiere el contexto social, incluso las más evidentes.
- *Comprender el valor social de las diferencias:* el contexto social no sólo discrimina entre unas diferencias y otras dándolas o no sentido, sino que además les asigna un valor determinado, haciendo aceptables unas y otras no.

Pero esta forma que proponen las autoras no es tan sencilla, y como se mencionaba en el capítulo anterior, el primer paso para conseguir este intercambio de ideas y de entender el mundo es a través de la educación intercultural. El problema que se tiene en educación es que la diversidad reconocida es aquella asociada a diferencias como “necesidades educativas” con este hecho se observa como la educación se orienta por la homogeneidad, ya que todo aquello considerado fuera de la homogeneidad se contempla como diversidad. En conclusión, la diversidad en educación se asocia a las diferencias individuales, pero sólo cuando éstas impiden al alumno adecuarse al modelo de comportamiento esperado. Y las medidas que se adoptan van orientadas a atender las deficiencias reconocidas con medidas como la famosa “educación compensatoria”, con esta metodología se aísla a los alumnos del grupo temporalmente, esta educación es diferente a la normal y menos valorada socialmente. A este tipo de planteamiento le surgen dos críticas, la primera es si señalando ciertas diferencias en determinados alumnos, y actuando con ellos de forma discriminada, se consigue eliminar las deficiencias que se han identificados con sus diferencias. La segunda crítica, es si al seleccionar solamente las diferencias negativas y al identificarlas con obstáculos para el correcto funcionamiento del sistema escolar, se obvian todas aquellas que podrías actuar precisamente al contrario, como un beneficio para el alumnado a lo largo de su proceso académico (Del Olmo et al., 2009; Hernández, 2009; Santos et al., 2014). Por eso se sigue

investigando cómo llevar la interculturalidad a las escuelas, es cierto, que cada año se intentan llevar medidas, pero no son suficientes, porque no son aplicables de forma transversal en el currículum.

En el estudio de Garreta-Bochaca y Torrelles-Montanuy (2020), investigan sobre las acciones que se están realizando respecto a la diversidad cultural y observar si están son generales o específicas. Entre sus principales hallazgos se observa que no quedan claros los conocimientos que el alumnado debería de adquirir para que se produzca un intercambio cultural. Se valoran las habilidades sociales, de asertividad, competencias lingüísticas, de mediación, empatía, pero sobre todo el respeto. En los centros que cuentan con mayor presencia de alumnado extranjero, se trabaja acciones generales como trabajar las actitudes en clase, actividades con las familias, tratar la diversidad cultural con naturalidad, se realizan proyectos lingüísticos y de acogida. Se realizan actividades de conocimiento de las culturas del mundo, fiestas interculturales, acciones contra el racismo, día internacional de las lenguas maternas. Así, los centros con menor presencia de alumnado extranjero realizan actuaciones puntuales que pretenden responder a situaciones concretas.

Llevot y Bernad (2019), en su estudio, realizaron una etnografía con la finalidad de observar cómo se atiende y trabaja la diversidad en las escuelas de Cataluña. La investigación se realizó en ocho centros escolares y se analizó las experiencias y actuaciones para prevenir el racismo y la xenofobia desde la mediación. En este caso cuentan con un equipo grande de mediadores (ayuda entre iguales), interpretes, docentes especializados en interculturalidad y se realizan charlas, juegos, exposiciones, jornadas y actividades culturales entre otras cosas. Entre los principales resultados, se presentan estereotipos negativos entre las familias del grupo mayoritario y profesorado. En este caso se observa una desconfianza desde las familias del colectivo minoritario hacia la escuela y viceversa. La comunidad educativa no sabe cómo establecer una diálogo permanente y bidireccional con las familias de los colectivos minoritarios y el lado contrario, las familias no están contentas en la forma de actuar de las escuelas. Se detectan la escasez en los planes de formación inicial y permanente de las facultades de educación.

Pedrero et al. (2018), analizan la imagen que aparecen en los manuales escolares de asignaturas de conocimiento del medio social, natural y cultural con la finalidad de ver como se trata la diversidad en primero de educación primaria. Entre sus principales hallazgos, se observa cómo se fomenta la igualdad entre hombres y mujeres, donde estas

representaciones se hallan repartidas de forma cada vez más proporcional. En cuanto a la diversidad cultural, aunque tiene presencia en los libros de texto, todavía queda un largo camino, ya que no son representativas de las sociedades y, muchas veces, se vinculan ciertas culturas con la idea de pobreza. En cuanto a la diversidad funcional, esta tiene una representación mínima en los manuales escolares, donde sólo el 2% de las imágenes analizadas representa este tipo de diversidad. Por último, los tipos de familias se representan en unidades enfocadas a este tema, pero en las otras unidades se representa la familia tradicional. Es por este motivo que los autores afirman que las referencias a la diversidad cultural y lingüística aún están lejos de un tratamiento igualitario.

Benabarre (2020), de la universidad de Lleida, realizó una tesis doctoral cuyo objetivo fue analizar la atención y el trabajo de la diversidad cultural en los centros concertados catalanes de Educación Infantil y Primaria y, posteriormente, se completó con un caso de estudio en un centro congregacional de Andorra. Los principales resultados fueron:

- Los centros educativos concertados analizados atienden la diversidad cultural, religiosa y lingüística como cualidades objetivas que poseen los seres humanos, sin embargo, en la práctica educativa no se ve reproducido el mismo patrón, ya que existe una exaltación folclórica y una mirada compensatoria.
- En el caso de Andorra se observó que coexisten tres sistemas educativos, donde se realiza un enfoque inclusivo en cuanto al aprendizaje lingüístico y los procesos de acogida, dado que todos se efectúan en el aula ordinaria. Sin embargo, este territorio opta por una cultura uniforme y asimiladora, que se construye a partir de la diversidad sociocultural que caracteriza a este país.
- Desde los colegios se hace hincapié en acciones educativas donde se trabaja en el conocimiento de las peculiaridades de otras realidades culturales y las habilidades sociales junto a las actitudes de los estudiantes. La autora observa que, bajo el rótulo “integración”, se siguen fomentando prácticas y actitudes asimilacionistas o etnocéntricas. Además, en otras ocasiones, se promocionan acciones o actividades folklóricas de los aspectos culturales foráneos, como actividades en que se muestran las características propias de cada cultura.
- Se sigue reproduciendo un modelo educativo con prácticas asimilacionistas. Las acciones más comunes que realizan los centros son: los planes de acogida y adaptación de los menús escolares.

- En general la autora expone que la innovación educativa en clave intercultural todavía no es un proceso sistemático. La formación del profesorado basada en las competencias interculturales es un punto débil, en cambio, los vínculos entre escuela, familia y entorno se están potenciando en todos los centros analizados.

Como se mencionó antes, todavía hay que investigar y probar nuevas propuestas en educación para visualizar la diversidad en las aulas, donde el alumnado aprende a ser crítico y competente para desenvolverse en sociedades que están en continuo cambio. Pero volviendo al tema de las aulas culturalmente diversas, se plantea la problemática que surge cuando el alumnado de origen extranjero llega a las aulas y los cambios que se producen en estas. En este caso hablaremos del *cruce de culturas*, que sucede cuando las culturas se encuentran en el espacio y tiempo (Soriano, 2012). Esta autora recoge la definición de Christensen (1995) donde se define el cruce de culturas como un proceso por el cual una persona interacciona con otras personas de diferentes culturas, razas, o etnia, con autenticidad, respeto, aceptación y apertura. El desarrollo del cruce cultural incluye la destreza para conocer a las personas que se encuentra, y en este encuentro se debe mostrar gran interés por descubrir el significado de la identidad personal del otro. La autora expone que el conocimiento y comprensión del otro depende de las diferentes experiencias personales que el sujeto ha tenido en la relación con personas culturalmente distintas. Son muy diferentes las experiencias vividas por el grupo mayoritario que las que ha vivido el grupo minoritario, estas diferencias afectan a cómo se entiende el cruce cultural. Por otro lado, Christensen (1995) propone cinco etapas en el desarrollo del cruce cultural (citado en Márquez, 2004, p.79).

1. *Ignorancia o inconsciencia*: las personas piensan que nunca se han dado diferencias culturales, étnicas o raciales. En el grupo mayoritario se percibe la simplicidad al aceptar la idea de igualdad o multiculturalismo. Estas personas no son conscientes de los actos de racismo y discriminación étnica y a menudo reetiquetan estos actos como debidos a otras causas. El grupo minoritario, cree en la igualdad de toda la gente o bien ha aceptado la posición de su grupo en la sociedad. Es capaz de rechazar o negar formas de racismo, reetiquetando estos actos como posiblemente debido a otras causas.
2. *Comienzo de la concienciación*: las personas sienten gran inquietud y comienzan a darse cuenta de la disonancia cognitiva. El grupo mayoritario empieza a ser

consciente de estereotipos étnicos y raciales. Empiezan a cuestionarse opiniones antes aceptadas sobre la posición social de varias culturas, etnias y grupos raciales. Las personas del grupo minoritario comienzan a ser conscientes de los prejuicios y la discriminación y se preguntan cómo éstos inciden en sus vidas.

3. *Conciencia consciente*: existe una preocupación por las experiencias culturales, étnicas y raciales y su posible significado en la historia y en el contexto diario. Las personas del grupo mayoritario conocen completamente las diferencias culturales, étnicas y raciales, pero se sienten inseguros de cómo integrar y usar ese conocimiento en la vida diaria, también pueden experimentar curiosidad, rechazo, culpabilidad, miedo, impotencia y cólera. Las personas del grupo minoritario conocen las diferencias culturales, raciales y étnicas, pero también están inseguros de integrar ese conocimiento en la vida diaria. Este grupo puede experimentar emoción, rechazo, tristeza, competencia y cólera.
4. *Consolidación de la concienciación*: se caracteriza por implicar compromiso por buscar el cambio social positivo y por promover entendimiento entre los grupos. El grupo mayoritario se percibe una positiva aceptación e integración de la propia identidad, y la acogida de otras culturas, grupos étnicos y raza. Se muestran deseos de ayudar a otras personas del grupo mayoritario a alcanzar este nuevo nivel de comprensión. En el grupo minoritario ocurre lo mismo.
5. *Rebasa la concienciación*: ambos grupos van más allá de las limitaciones y de los dictámenes sociales y se considera apropiado y aceptable la manera en que se relacionan varias culturas y grupos étnicos.

Las experiencias que tienen las personas a lo largo de su vida benefician a que no todas comiencen en la primera etapa descrita. Hay personas que están adheridas a una etapa y puedan regresar a otra más temprana porque han vivido una experiencia de cruce cultural dolorosa y desilusionante (Soriano, 2012). La pregunta es cómo se viven estas situaciones en los centros educativos, antes se citaron trabajos sobre la diversidad y como se trabaja actualmente, a continuación, expondremos otros estudios que reflejan algunas consecuencias en este cruce de culturas o en la interacción de los menores en contextos multiculturales como la escuela.

En el estudio de Flores Aguilar et al. (2019) se analizan las problemáticas que surgen en las clases de educación física en escuelas con mayor alumnado de origen

cultural distinto. El profesorado manifiesta que la mayoría de los conflictos que surgen en las interacciones es debido al bagaje de cada estudiante, ya que muchos de ellos arrastran problemas familiares, debido a cuestiones socioeconómicas y a la falta de atención de las familias. Los investigadores de este estudio se preguntan si en realidad las situaciones agresivas que se producen en el centro son realmente provenientes del ámbito familiar como afirman los docentes. En cuanto al racismo, el personal docente afirma que hay situaciones donde el alumnado usa insultos racistas, sin embargo, estos se justifican a momentos de “calentón”, también hay situaciones donde el alumnado se niega a tocar la mano de otro compañero por cuestiones raciales. Y en cuanto a la comunicación, el profesorado dice que en estas clases no hay problema, ya que se usa el lenguaje corporal, sin embargo, el equipo investigador cree que esta percepción es debida al silencio e invisibilidad del alumnado que intenta pasar desapercibido, por falta de entendimiento.

Martínez-Carmona y Martínez-Carmona (2021) hablan de la importancia que tiene la relación de las escuelas con las familias, ya que muchas veces existen desajustes entre las formas y metodologías usadas en las escuelas y los bagajes de valores, creencias y aprendizajes adquiridos en la familia y entornos cercanos a esta, como se observaba en el Capítulo I en la teoría de Bernstein. Y es por este motivo, que se pueden producir conflictos entre grupos de diferentes orígenes sociales y culturales. Incluso en la escuela, muchas veces se refuerzan los prejuicios y se justifican ciertos comportamientos por motivos familiares. Esto pasaba en la investigación mencionada anteriormente donde los docentes creían que los conflictos en el aula son el resultado de las familias. Estos autores intentan averiguar la relación que existe entre los diversos conflictos que ocurren en las aulas y la educación familiar en un centro de educación infantil y primaria de Córdoba. Los resultados revelan que cuanto mayor es la interacción de las familias con el centro, se producen menos conflictos. En cuanto a la labor docente, se demuestra que cuanto más implicación hay por parte de estos, se producen menos conflictos, por lo que es de gran importancia la labor compartida entre familias y escuela. También se demuestra que el grado de eficacia de las medidas de atención a la diversidad dependen de la formación de las familias y la implicación que estas tienen en la escuela.

En este apartado se han destacado algunas investigaciones que estudian cómo se está afrontando la diversidad cultural desde las escuelas, y se observa la falta de formación por parte del equipo docente a la hora de promover la diversidad cultural, en algunos casos se culpa a las familias por la falta de implicación en la educación de los menores y

los conflictos escolares se justifican como problemas que pueden surgir en el día a día. Está claro que es imposible evitar el conflicto, pero se debería de usar este para que el alumnado entienda las diferentes formas de actuar y pensar de cada individuo y así poder llegar a un consenso, donde los jóvenes se centren en los puntos que tienen en común con sus compañeros en vez de centrarse en las diferencias, las cuales se aceptan como característica humana y dejan de ser el foco principal del problema. A continuación, vamos a abordar el concepto de identidad. Este término es importante, ya que cada individuo va a formar varias identidades que será influenciada por sus vivencias, culturas familiares, creencias y a partir de esta, se establecerán las relaciones interpersonales. Pero antes de adentrarnos en este tema, se va a realizar un breve recorrido sobre la etapa adolescente, donde se empieza a forjar las diferentes identidades.

3.2.2 La construcción de la identidad en contextos multiculturales desde la adolescencia

La etapa de la adolescencia es importante, ya que se generan cambios en los individuos y es cuando estos se empiezan a identificar con diferentes grupos. Como se ha mencionado anteriormente, la investigación desarrollada en esta tesis doctoral se basa en alumnado de educación secundaria que comprende edades desde los 12 a los 17 años. Este es un momento de cambio, donde los menores pasan de la etapa infantil a la etapa adulta y es que no es sólo el tema de la adolescencia sino es ver como se desarrolla esta en sociedades culturalmente diversas. Lillo (2004) afirma que la adolescencia es un periodo de desarrollo y de crecimiento en la vida de cada individuo, es una fase entre la niñez y el estado adulto. Se trata de una etapa de elaboración de la identidad definitiva de cada sujeto que se plasmará en su vida adulta. Todo ello supone un trabajo mental gradual, lento y lleno de dificultades. Esta labor se manifestará en un conjunto de complejos sintomáticos que resumen las luchas, y en ocasiones violentos esfuerzos, por resolver los retos que plantea el crecimiento y poder alcanzar la adultez, es lo que se conoce como el “*Síndrome Normal de la Adolescencia o la Crisis de la Adolescencia*”. En este período se producen cambios físicos, mentales, en las relaciones familiares y sociales, es un proceso de transformación social e interna que está ligado a ilusiones, duelos, conflictos y ansiedades provocadas por la adaptación mutua entre el individuo y el entorno (Tió, 2020).

Esta etapa de la vida que, por sus características de crisis del desarrollo, presenta un potencial mayor de trastornos en múltiples áreas que la hacen susceptible de manifestaciones patológicas. El adolescente sufre enormes presiones internas y externas

para alcanzar la etapa adulta. Entre los factores comunes a todos los adolescentes, que ejercen un efecto especial sobre su conducta y comportamiento, Lillo (2004, p.60) destaca tres:

1. *Sus relaciones con sus padres*: supone su capacidad de ir cambiando de un estadio de dependencia emocional infantil a uno de mayor independencia afectiva, en el que el adolescente adquiere conciencia de que sus pensamientos y sentimientos propios, no dependiendo totalmente de como pudieran influir, condicionar o reaccionar sus padres. Adquieren conciencia de tener una vida íntima propia.
2. *Sus relaciones con sus amigos*: donde se muestra su capacidad para encontrar y escoger a otros adolescentes, que aumenta, en grupo, sus esfuerzos y deseos de hacerse adulto. Un grupo donde ensayar a través de las múltiples identificaciones proyectivas en sus miembros, su identidad y sus nuevas capacidades.
3. *La visión que tiene el adolescente de sí mismo como persona*: si se ve o no como una persona físicamente madura, que incluye su capacidad para cambiar su visión de su “self”, pasando de un “self” dependiente de los cuidados paternos a un “self” en el que se siente dueño de un cuerpo masculino o femenino. Su visión de sí mismo como persona le tiene que llevar a la exploración del mundo externo, donde ensayar y probar las nuevas posibilidades adquiridas, donde aparecen nuevos intereses y preocupaciones. Es la proyección en el mundo exterior de la transformación que está viviendo, con el consiguiente cambio en sus relaciones sociales.

Este periodo es conflictivo ya que el adolescente se empieza a cuestionar diferentes ideas y si a esta crisis donde se forma la identidad le agregamos el vivir en una sociedad diferente a la que ha sido desarrollada la niñez, con iguales que tienen otras formas de ver y entender el mundo, pueden generarse verdaderos conflictos identitarios. Pero ¿qué se entiende por *identidad*?, según Lillo (2004), es un fenómeno que nace entre la interacción y diálogo entre el individuo y los otros grupos culturales. La identidad hace referencia a que somos “idénticos” o de alguna forma, nuestra identidad es apreciable, respecto a la de otros, que a su vez se piensan idénticos a nosotros. Castells (como se citó en Márquez, 2004, p.63) afirma que la identidad es una fuente de sentido para las personas y se construye mediante un proceso de individualización. Este mismo autor alega que el sentido de identidad psicológica se trasfiere al plano colectivo edificando los valores de

identidades culturales que hacen corresponder a un grupo determinado y a identificarse con costumbres y formas de ser de un país. Sin embargo, Soriano (2004) expresa que el sentimiento de pertenencia no tiene que ser fiel a una cultura. Es decir, aunque el sujeto tenga características comunes con un grupo social, en contacto con otras personas de otros grupos o a partir de la vivencia en países diferentes, se va originando varios sentimientos de pertenencia a distintas culturas y naciones. Para Giménez (2000), la identidad es el conjunto de repertorios culturales interiorizados (representaciones, valores, símbolos...), a través de los cuáles los actores sociales desmarcan simbólicamente sus fronteras y se distinguen de los demás actores sociales en una situación determinada, todo ello en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados. Para Aguado et al. (2006), la identidad no es sinónimo de personalidad, sino que es mucho más complejo de lo que podemos pensar y, por lo tanto, no se puede comprender con ideas escuetas. El conjunto de los papeles que se juegan en la sociedad a lo largo de la vida es lo que constituye la identidad social. La identidad se refiere a la relación entre las personas a nivel social y cultural. Es importante tener en cuenta, en el proceso de construcción de la identidad social, que se suelen exagerar las diferencias entre los grupos y exagerar las semejanzas que se producen dentro del grupo. Sin embargo, esto no significa que seamos idénticos a estos grupos. Como se mencionó anteriormente, el ser humano es diverso por naturaleza. Aunque pertenezcamos a un grupo en concreto no somos idénticos a todas las personas de este grupo y podemos tener semejanzas con personas de otros grupos. He aquí donde, reside la base de la interculturalidad.

Al comienzo de este capítulo, se habló del concepto “cultura” y se observó como este está vinculado con la identidad (sentido de pertenencia a un grupo), ya que esta forma parte de los valores, creencias, formas de ver y entender el mundo de una persona que forma parte de un grupo. Es decir, el individuo pertenece a un grupo que tiene una cultura específica, sin olvidar que se puede pertenecer a diferentes grupos culturales y que esta está en continuo cambio. A continuación, definiremos que se entiende por *identidad cultural* en esta tesis. Fernández Soria (2020), sostiene que la identidad cultural es la vinculación grupal o individual a una comunidad cultural con la que se comparten comportamientos colectivos, tradiciones, creencias, valores, formas de comunicación, símbolos, lazos afectivos, etc., que son asumidos como propios, generando un sentimiento de pertenencia y de reconocimiento mutuo que posibilitan la construcción de un imaginario colectivo.

García Borrego (2002, como se citó en Márquez, 2004, p.74) argumenta que la identidad cultural es una consecuencia de la convivencia social. Es importante tener en cuenta lo difícil que es pensarse a una sola pertenencia cultural cuando vivimos en un mundo global, por lo cual tendríamos que hablar de multi-pertenencias o multi-identidades. Pero la problemática de identidad surge cuando no se es aceptado en la cultura en que se está, en la que se han criado o desarrollado, esto puede ocurrir con personas inmigrantes y sus descendientes. Márquez (2004) da un ejemplo claro de esta situación:

“El sentirme español y que los españoles no me acepten”, esto puede crear un resguardo psicológico y entonces la persona decide posicionarse en la cultura de los padres, para evitar la “orfandad de referentes culturales”. Por un lado, se tienen experiencias de una cultura donde se siente querido y aceptado como persona, aunque fuera cuando niño, y, por otro lado, se crece durante años en otra cultura de la que se toman costumbres, formas de hablar y de comportamiento. Esta autora expone, que no es difícil, que con frecuencia las personas se sientan extranjeras porque el aspecto físico les recuerda que tienen otros orígenes. En este caso no se sentiría de un sitio ni del otro, sino que es extranjero en ambas culturas. (p.74)

Este ejemplo se puede estar dando en nuestra realidad actual, donde cada día crece la diversidad cultural en nuestro territorio y es aquí la importancia de poder reconocer esta diversidad y aceptarla como parte de nuestra realidad, para que las y los jóvenes, puedan transcurrir esta etapa de cambios de una forma más saludable. Por su parte, Terrén (2007), al igual que el autor anterior, también afirma que el movimiento migratorio familiar (y, por supuesto, individual, si es el caso) tiene profundas consecuencias en el proceso de construcción de la identidad cultural del adolescente. Este autor hace un estudio, donde pueden analizar narraciones biográficas que permiten constatar que el proceso de construcción de la identidad cultural de los adolescentes procedentes de familias inmigradas es un proceso específico de exploración y autodescubrimiento. Su especificidad viene dada por el papel importante que desempeñan las percepciones de las diferencias culturales y la tensión “aquí-allí” que se visualiza muy frecuentemente a través de la familia, lo que genera consiguientemente en el seno de ésta una forma igualmente peculiar de conflicto generacional. Los adolescentes que formaron parte del estudio parecen tener, ante sí la tarea de una más complicada autoidentificación. Terrén (2007), hace referencia a otras investigaciones y comenta que los adolescentes de

minorías o familias inmigradas deben realizar un esfuerzo extra por integrar dimensiones étnicas o raciales en sus compromisos y equilibrios identitarios (derivados todos ellos de una extremadamente diversa gama de situaciones de crisis, como pueden ser las que resultan de la percepción del color de la piel, el acento, las tradiciones familiares, los viajes del verano, las limitaciones familiares a la vida con los iguales, etc.).

Para esta tesis es de gran relevancia el poder observar cómo se están desarrollando la construcción de identidades culturales en las hijas e hijos de personas inmigrantes, al igual que la inclusión de estas personas en la sociedad española. Pero antes de adentrarnos en ese terreno vamos a definir el concepto de segundas generaciones, para luego finalizar con las posibles rutas de construcción de identidades de estas nuevas generaciones.

3.3 El concepto de segunda generación de inmigrantes

El término de segundas generaciones ha surgido de estudios en Estados Unidos para referirse a como se están integrando las y los hijos de las personas inmigrantes a mediados del siglo pasado. En España, este término ha traído bastante polémica y, por este motivo, se quiere aclarar cómo se entiende este en la presente tesis. Cuando nos referimos a las segundas generaciones, se es consciente que estas personas son descendientes de personas inmigrantes que han nacido en España o que nacieron en un país diferente, pero que fueron socializadas en la sociedad española. En este momento se deja claro que las características de estos sujetos son muy diferentes a las de sus progenitores, ya que estos menores nunca tuvieron la iniciativa de ir a vivir a otro país, sin embargo, comparten con sus antecesores algunas situaciones de estigmatización o racismo (Feixa, 2008). Borrego (2003), hace referencia a la expresión “segunda generación” como la más corriente para referirse a los hijos de inmigrantes extranjeros residentes en España. Cuando se refiere a la llamada “segunda generación” se está pensando en una segunda generación *de inmigrantes*. Sin embargo, se debe recordar que esas personas nunca emigraron o decidieron emigrar. La diferenciación entre los inmigrantes "de primera generación" y los de la “segunda generación” implica un paso previo no siempre explicitado: la unificación previa de padres e hijos bajo la condición común de inmigrantes, producto a su vez de otra diferenciación de grado superior, la que separa a ambos a los no-inmigrantes. Es decir, que se edifica sobre una clasificación que equipara a los hijos de inmigrantes con sus padres/madres, y los opone a los “autóctonos”. Es comprensible que haya autores que critiquen este término, ya que este lleva a la etiquetación de personas y, por ende, se está

asumiendo que este grupo tiene unas características determinadas, pero al igual que se mencionaba anteriormente sobre la diversidad de los grupos, este es un buen ejemplo, para aclarar que los sujetos tienen en común el vivir entre dos o más grupos culturales (origen/destino), lo cual repercute en el proceso de socialización e identificación. Al igual que Gualda Caballero et al. (2010), usar este término nos parece útil a la hora de ver cómo está funcionando la educación intercultural en esta provincia, asumiendo que cada persona tiene sus circunstancias concretas (bagajes culturales, nivel socioeducativo de las familias, personalidades, experiencias...) y no como forma de separación entre las y los adolescentes “autóctonos” de las/os de “origen cultural distinto”. Se parte de la idea de que todos somos distintos y de ahí la importancia de encontrar esos rasgos comunes para entablar las relaciones sociales. Se deja de lado todo tipo de estigmatizaciones que existen hacia las segundas generaciones. En este caso concreto, se hace una distinción del alumnado con la finalidad de observar las experiencias de las/los hijas de personas de origen cultural distinto, con el fin de ver si se está reconociendo la diversidad cultural en las aulas educativas, a través de sus experiencias.

En la literatura académica se han empleado diferentes clasificaciones en relación con los y las hijas de personas inmigrantes, de este modo se conoce como la generación media (1.5), todas estas personas que han nacido en un país extranjero, pero que han llegado con edades menores de 14 años. La segunda generación sería todas aquellas personas nacidas en el país de destino. Segunda generación y media (2.5), son aquellas/os menores que tienen un padre/madre nativo y otro nacido en el extranjero, y por último, tercera y posterior generación, cuando ya los dos progenitores son nativos (Feixa, 2008; Gualda Caballero et al., 2010; Moncusí Ferré, 2007; Portes y Aparicio, 2013). Como se mencionó anteriormente, en esta investigación no nos vamos a centrar en categorizar a las y los estudiantes, sin embargo, se va a referir al término de segundas generaciones al alumnado que ha crecido en la sociedad española independientemente de su lugar de nacimiento, pero que cuyos padres y madres provienen de otros países.

Esta distinción no está fundamentada, puesto que todos somos diversos y crecemos en culturas familiares distintas, pero en este caso es necesario para poder observar cómo se han desarrollado la trayectoria de estos jóvenes y así poder crear una imagen de cómo se están desarrollando las diferentes identidades entre el alumnado. Al igual que propone Aparicio y Tornes (2007), este término no debería entenderse en términos biológicos, si no que, al contrario, debería usarse desde la perspectiva histórica-

política, donde se tiene en cuenta que son generaciones temporalmente diferenciadas con respecto a sectores de población anteriores a estas, por lo cual, van a afrontar diferentes situaciones las cuales deben de ser comprendidas.

Uno de los principales motivos para hacer hincapié en las segundas generaciones es el poder hacer una aproximación sobre cómo se construyen las múltiples identidades en un contexto migratorio internacional. Feixa (2008), expone que estos jóvenes sufren una triple crisis, donde no sólo se tiene que lidiar con los cambios que surgen en la adolescencia, sino que también influye la familia transcontinental y el vacío que deja la emigración. Todo esto va a influir en la forma en que estos jóvenes se asienten en la nueva sociedad. En el estudio de este autor, se observa como las y los entrevistados sienten nostalgia al haber dejado atrás el país de origen, con las diferentes infraestructuras, estilos y dinámicas de vida, celebraciones. Otra característica de los y las jóvenes fue que alguno de sus progenitores emigró primero y tuvieron que pasar ese duelo de abandono, para más tarde reunirse con ellos, encontrándose muchas veces con personas distintas de las que ellos/as recordaban (madre/padre), lo cual puede producir un conflicto en los primeros contactos. Sumando la expectativa de las/los menores sobre el país de acogida y la realidad con la que se encuentran. En las ciudades con mayor inmigración, se observa la formación de ciertas bandas, en este caso, de origen latino. Tras unas jornadas juveniles realizadas en Barcelona, muchas de estas bandas mostraron interés en legalizarse mediante asociaciones, con el propósito de que una parte de su cultura sea reconocida en el país de acogida.

Autores como Medina (2006), explican cómo el adolescente de primera generación se enfrenta a la necesidad de responderse sobre qué y cómo interiorizar su “identidad cultural”, es decir como un rasgo de su identidad social que aglutina diferentes afectos. Los adolescentes se deben concienciar sobre el grupo cultural al que piensan que pertenecen y la referencia al ancestro común, como dice Hays (2001, citado en Medina, 2006, p.134) “a través de los cuales los individuos han desarrollado valores y costumbres compartidos”. Por ello, podemos considerar que todo adolescente ha de revisar su cuestión “cultural”. En este caso es indudable pensar que el hecho de pertenecer a un grupo étnico minoritario conlleva unos aspectos determinados como plantea Kuperminc, et al., 2004 (citado en Medina, 2006, p.134).

Mann (2004, como se citó en Medina, 2006, p.134), sostiene que un elemento clave en este proceso de negociación será la capacidad de la familia para generar y

mantener un tiempo de transición en el que solucionar los conflictos que genera el choque entre el mundo cultural referencial de los padres y el nuevo mundo cultural al que se abre el adolescente. La autora recuerda que muchas familias de inmigrantes respaldarán a sus hijos para que se adapten a las nuevas costumbres de la sociedad de acogida como una forma de facilitarles su integración, pero, a la vez, ejercerán una influencia para que conserven sus raíces culturales; seguramente porque es la manera inconsciente que tienen de darse valor a sí mismos como padres/madres y como adultos/as, en un momento y situación en que los hijos emergen con mayores recursos adaptativos y confrontativos. La idealización de la tierra perdida de muchos progenitores acaba siendo el modo de reivindicarse y querer imponer como personas competentes y confiables. Capacitado, para una mayor capacidad cultural que sus padres, la respuesta personal que el adolescente vaya dando a la confluencia de las formas comunitarias transmitidas en su infancia con las nuevas formas societarias descubiertas en su adolescencia pasará por diferentes fases de transición cultural dentro del marco de un proceso de aculturación psicológica.

Por otro lado, Fuentes (2014), cita otras propuestas que tratan de encontrar un espacio para la identidad en la sociedad multicultural:

A. *Identidad multidimensional*: explica que algunos autores como Sen (2007) o Maalouf (2009) proponen una idea identitaria fundada en la multidimensionalidad, esto quiere decir una identidad con múltiples dimensiones, que permite a los individuos mantener las relaciones con varias comunidades al mismo tiempo. Se debe tener en cuenta, que esta propuesta no está solucionando el inconveniente, ya que, aunque un individuo pueda ser muchas cosas a la vez, esto lo es en diferentes dimensiones, pero no en la misma (Fuentes 2014). El concepto de identidad indica igualdad con algo, es decir que son idénticos en cierta medida. El autor especifica que en la identidad cultural son los elementos culturales con los que una persona tiene un vínculo especial y tienden a ser los mismos que caracterizan a una cultura determinada. El resultado es que este concepto de identidad múltiple es problemático, ya que implica una igualdad con muchas cosas, y esto puede suponer aceptar que “la persona es igual a cosas diferentes” y esto sólo tiene sentido en la medida en que estas cosas en las que se iguala a otros se sitúan en distintas dimensiones. Cortina y Modood (citados por Fuentes, 2014, p.65), explican que no podemos primar una dimensión de la identidad sobre las otras, pues no todas ellas tienen el mismo peso e influyen de la misma

manera en nuestra vida. En ocasiones va se van a producir identidades que son contradictorias la una con la otra y es aquí donde surge el problema.

- B. *Dimensión identitaria por encima de las creencias personales*: Ben-Porta (2012), propone buscar una dimensión que no esté basada en las creencias personales, para ello es necesario compartir un interés común que se proyecte en el futuro, esto podría ser individuos diferentes persiguiendo la idea de sociedad conjunta, sin embargo, se debe de tener en cuenta la dificultad de encontrar el destino común compartido que valga como cohesión social. Fuentes (2014), afirma que el problema surge cuando los individuos no están de acuerdo con creencias íntimas de otros y surgen problemas de la diversidad cultural.
- C. *Identidad multicultural*: la formación de la identidad en contextos multiculturales parte de la composición de los elementos de la cultura de origen con otros pertenecientes a la cultura mayoritaria. Este proceso plantea varias dificultades relacionadas con los estereotipos que se mantienen sobre quienes pertenecen a una cultura minoritaria (Fuentes, 2014). El efecto de estas etiquetaciones que surgen por los estereotipos son las siguientes según Suárez-Orozco y Suárez-Orozco (2003):
- El estereotipo puede provocar el “efecto Pigmalión”, donde al identificar a los individuos con una serie de características, son estigmatizados y tienden a actuar como la gente considera que son en base al estereotipo. Cuando este implica atribuciones negativas, el estereotipo suele conducir a un pobre rendimiento académico y a una anulación de las expectativas con la que los inmigrantes suelen llegar al país de destino. No tiene lugar un refuerzo de la cultura de origen, sino que, movido por el rencor causado por la experiencia de la estigmatización, deriva en una deformación de la identidad de origen.
 - Se cede a la presión asimiladora y se acepta la sumisión a la cultura mayoritaria rompiendo con el grupo de referencia. Si bien esta situación es más propicia para el éxito académico y el ascenso social, no deja de suponer un abandono forzoso de los elementos identitarios.
 - La asimilación de una identidad transcultural o multicultural implicaría la transformación de la identidad de origen mediante la incorporación de algunos elementos culturales del grupo dominante. En esta alternativa se identifican una serie de problemas: el primero es que, al asumir elementos culturales de

ambos grupos, las personas se ven expuestas a ser rechazadas por su grupo y el contrario; el segundo tiene que ver con los conflictos que pueden surgir entre los valores de ambos grupos; el tercero es preguntarse cómo afrontar desde la escuela esta identidad, ya que no es una en concreto, sino una mezcla de elementos elegidos por los individuos. Y, por último, teniendo en cuenta la inseguridad y el vacío de referentes característico de la adolescencia, donde la persona busca encontrar un modelo que desear, donde según Pring (2003) los jóvenes tratan de definir su propia identidad, tratando de encontrar como quiere ser, los principios por los que luchar, las cualidades que les gustaría poseer. En este sentido el adolescente carecería de personas a las que poder imitar y esto provocaría un conflicto moral generando sentimientos negativos en el individuo (Fuentes,2014).

Se observa que la formación de identidades en la actual sociedad supone un reto para el alumnado de segunda generación. Es por ello, que es necesario conocer las diferentes teorías que se han desarrollado sobre la integración de estos, ya que, dependiendo de las experiencias vividas de cada uno de ellos, el proceso de formación de identidades será diferente.

3.2.1 Teorías de integración de la segunda generación

Más que integración, nos gustaría pensar en inclusión en cuanto y tanto se habla de incluir nuevas identidades culturales en nuestra realidad, porque el objetivo no es vivir en sociedades “homogéneas”, sino que la riqueza se encuentra cuando los diferentes grupos de personas son capaces de ver las diferencias y semejanzas entre los individuos de la sociedad, donde se puede efectuar un intercambio de ideas desde una perspectiva de crecimiento personal-bidireccional.

Desde el siglo pasado, se han realizado estudios sobre las segundas generaciones en Estados Unidos, una de las líneas de investigación es la integración de estas en la sociedad de acogida. En este contexto nace el término de *asimilación segmentada*, el cual se utilizó para expresar que el éxito y la escala social donde se van a situar las personas inmigrantes y sus hijos/as en la nueva sociedad, ya que esto depende de los recursos sociales y económicos con los que cuenta la familia. De esta forma se afirma que, si las familias de origen inmigrante forman parte de comunidades fuertes y solidarias, pueden tener el capital social necesario para evitar que sus jóvenes caigan en las tentaciones de

las drogas, consumismo y cultura de calle, creando ciertas barreras hacia estas malas actitudes y guiando a sus descendientes hacia el éxito. Por el contrario, las familias con menor nivel educativo y que no poseen fuertes vínculos comunitarios, tienen mayores dificultades para apoyar a sus jóvenes, en este caso muchas de estos núcleos familiares se asientan en barrios pobres donde las/os menores se ven expuestos a estilos de vidas nocivos y a modelos contraculturales, a esta trayectoria que pueden seguir las/os descendientes de personas inmigrantes se le conoce como asimilación descendiente, donde la aculturación de los valores y normas de la sociedad receptora no es un medio para acceder al logro material y mejoramiento de la situación social, sino que sucede lo contrario (Portes y Dewind, 2006; Sassano Luiz et al., 2023).

Una de las teorías más importantes sobre las segundas generaciones son las teorías culturalista y estructuralista. Es interesante conocer estas dos perspectivas que se basan en estudios de gente procedente de México que se han asentado en Estados Unidos. Aunque se trata de dos realidades diferentes, es de gran interés poder contrastar información sobre los fenómenos migratorios que se van produciendo en diferentes localidades (Aparicio y Portes, 2014, p.23).

A. *Teoría culturalista:*

Aparicio y Portes (2014), expresan que los enfoques que se fijan en la asimilación cultural, lingüística y política de la segunda generación, resaltan la habilidad y motivación de la segunda generación, para integrarse en las corrientes mayoritarias de la sociedad. Tales teorías varían, tanto las de signo pesimista como las optimistas. En el lado del pesimismo estarían las que, siguiendo la estela del politólogo Huntington (2004), que cree que los hijos de los inmigrantes no se están asimilando a «lo norteamericano». A su parecer, ciertos colectivos, habrían llegado en gran número a ciertas zonas de Estados Unidos y no les resultaría atractivo aculturarse. Los inmigrantes y sus hijos se resistirían a aprender inglés, darían prioridad a los intereses de sus comunidades étnicas y países de origen y rechazarían los ideales y las normas de la sociedad receptora. En el lado optimista de las posturas culturalistas, según Aparicio y Portes (2014), están los autores que han retornado a la tradicional teoría del *melting pot*, teoría que han desempolvado para este siglo XXI. Su argumento es que la asimilación cultural y política continúa produciéndose y que en este aspecto los inmigrantes de hoy no son diferentes de los del pasado. Estos autores, sostienen que los inmigrantes no se integran en segmentos particulares de la sociedad, sino más bien en una corriente de interacción, que al mismo tiempo va

evolucionando. Alba y Nee (2003, como se citó en Aparicio y Portes, 2014, p.25), describen la asimilación cultural como algo que ocurre entre quienes trabajan por conseguir un determinado objetivo. Al esforzarse en su meta, entran en contacto con la configuración cultural de las grandes corrientes de la sociedad y se asimilan lingüística y culturalmente. Así los hijos de los actuales inmigrantes, como también la generación siguiente, se acomodarán al cuerpo social, aunque ello lleve tiempo y no siempre implique una movilidad social ascendente. La concepción del *melting pot* de Alba y Nee entiende que la inmersión en la cultura del país receptor y su asimilación son inevitables.

B. Teoría estructuralista

Aparicio y Portes (2014) afirman que al igual que los culturalistas, también los estructuralistas pueden dividirse según su nivel de optimismo o pesimismo acerca del futuro de los inmigrantes y sus hijos. Pero en lugar de presentar una visión polarizada del futuro, los enfoques estructuralistas ofrecen un análisis más matizado, haciendo depender la suerte de los inmigrantes del contexto social que los recibe. La imagen más pesimista del futuro para algunos grupos de inmigrantes y sus hijos, los describen como marginados de las oportunidades para el ascenso social en los países receptores, no por causa de sus opciones y capacidades personales, sino porque, de manera envolvente, les marca su pertenencia a grupos étnicos o raciales fuertemente desfavorecidos.

La investigación de los sociólogos Telles y Ortiz (2008) sobre varias generaciones de las comunidades mexicano-estadounidenses de Los Ángeles y San Antonio ha generado muchas expectativas entre los partidarios de esta tesis de la racialización. Estos autores pudieron crear una base de datos longitudinales que cubría los hechos correspondientes a treinta y cinco años de integración de los encuestados en el primer estudio, y de sus hijos, hasta la tercera, cuarta e incluso algunas veces quinta generación. Comprobaron que la mayoría de estas últimas generaciones vivían todavía en vecindarios con predominio hispano, se casaban con sus co-étnicos y se identificaban como mexicanos. Aunque entre la primera y la segunda generación se producían grandes progresos en cuanto a la situación económica, esos progresos no continuaban después, sino que las tasas de pobreza se mantenían constantemente altas en la tercera y la cuarta generación, y los logros escolares descendían.

También se han realizado otro tipo de clasificaciones en cuanto se refiere a la integración de las segundas generaciones, como la aportada por Retortillo et al. (2000),

quienes recurren a dos clasificaciones que ya hemos mencionado a lo largo de este trabajo: asimilación y multiculturalismo.

- *Asimilación*: se basa en que la persona inmigrante adquiera la cultura, los modos de vida y costumbres del país de acogida, acabando con la cultura del país de origen, de esta forma la sociedad receptora reconocerá a la persona como una más. Esta teoría se fundamenta sobre los siguientes elementos que fueron descritos por Malgesini y Giménez (2000): la homogeneidad es el punto de partida y el objetivo para que las minorías culturales puedan integrarse y formar parte de una sociedad homogénea y unida; la carga de adaptación recae sólo en las personas inmigrantes; los estereotipos y prejuicios desaparecen tras la asimilación, a no ser que resalte alguna característica física como el color de piel; el proceso asimilatorio como natural que resulta entre el contacto entre autóctonos e inmigrantes; e integración cultural como integración global.
- *Multiculturalismo*: esta filosofía es opuesta a la asimilacionista, el pilar básico es la identidad y los valores culturales del grupo, se prioriza la no discriminación por razones de etnia o cultura. El problema con este modelo es la segmentación de la sociedad en compartimentos estancos, con la formación de guetos, los cuales son difícilmente permeables, creándose grandes diferencias económicas y de poder entre unas comunidades y otras.

Estos mismo autores hacen una comparación de los modelos de integración en diferentes países (Retortillo et al., 2000):

- El crisol (*melting pot*) estadounidense: este enfoque ya se ha mencionado anteriormente, este es un modelo asimilacionista, Gordon (1994) afirma que este proceso está formado por tres etapas: 1) la aculturación, donde los inmigrantes adoptan los patrones (culturales) superficiales y profundos de la comunidad receptora; 2) la asimilación estructural, la cual se produce después de que las personas hayan adquirido la aculturación, empiezan a formar relaciones grupales con el grupo mayoritario, no tiene que darse en todas las ocasiones, pero es imprescindible para pasar a la siguiente etapa; 3) formación de una identidad común.

Este modelo conocido con el nombre anglo-conformity, fue el inspirador de las políticas migratorias norteamericanas en la primera mitad del siglo XX, sin embargo, no se aplicaban a todos los inmigrantes por igual, para obtener estas facilidades era necesario cumplir con el estándar WASP (*White Anglo Saxon Protestant*). A partir de los años 80, las teorías asimilacionistas se vieron insuficientes al observarse la persistente diferencia entre las distintas etnias.

- Asimilación republicana francesa: el objetivo es convertir al inmigrante en un francés más, este modelo rechaza la cultura de origen de los inmigrantes, este es un proyecto político que pretende la igualdad entre extranjeros y nacionales con el fin de crear una ciudadanía homogénea, mediante la aculturación, pero esto tiene consecuencias elevadas para las personas que se adhieren a la comunidad francesa, ya que esto significa el renunciar a su propia identidad, vínculos con la sociedad de origen y cultura del inmigrante, aceptando los principios de la República. Pero se observa que este modelo fracasa en la práctica ya que, si todos los ciudadanos son iguales y tienen las mismas oportunidades, se observan un alto índice de desempleo de la población de origen inmigrante, hay guetos a las afueras de las ciudades.
- El multiculturalismo británico: este modelo contempla a los inmigrantes como individuos los cuales mantienen sus vínculos con las sociedades de origen, es por ello por lo que trata de poner los medios para que los diferentes colectivos mantengan su identidad, para ello fundan escuelas, iglesias, asociaciones con el fin de que se puedan relacionar con personas del mismo grupo. El estado se limita a establecer un marco mínimo de derechos y obligaciones de las personas inmigrantes, con el fin de poder mediar conflictos entre los colectivos inmigrantes entre sí o con los autóctonos británicos, de esta forma los problemas de integración social de los inmigrantes se han desplazado del ámbito público al privado. Aunque este modelo es más tolerante que el francés, es insuficiente, en este modelo se generan guetos y las diferencias existen entre los distintos grupos étnicos que residen en Gran Bretaña, hay que tener en cuenta que este multiculturalismo ha servido de caldo de cultivo y reclutamiento para el islamismo radical.
- Alemania y la figura del *Gästarbeiter*: el inmigrante en este país ha sido presentado como un trabajador de paso, que va a retornar a su país de origen una vez que mejore su situación económica, es por ello que no se aplicaban medidas

asimilacionistas, sin embargo, tras darse cuenta de que la inmigración no es un fenómeno pasajero, sino que las personas tienen intención de permanecer en el país receptor. El discurso público no hace referencia a las minorías étnicas como tales, pero en la práctica, las instituciones han diseñado medidas distintas para extranjeros y alemanes. Hay que tener en cuenta que no todos los grupos étnicos se han integrado en la sociedad alemana de la misma forma, donde se producen guetos. La política alemana está siendo debatida y se pretende adoptar el modelo francés, donde se ha insistido a los musulmanes a aprender alemán y reconocer las leyes y principios democráticos del país.

- El mosaico canadiense: se inclinan por un arco multiculturalista, donde en la ley de 1976 se concede la capacidad jurídica, reagrupación familiar y derecho de asilo, en 1988 apareció la ley multicultural, donde el gobierno federal debe preservar y respetar la diversidad cultural y étnica de Canadá. En los 90 la política dio un nuevo giro, donde se hacía hincapié a una identidad común, donde se potenciaban los símbolos y valores comunes, tratando de despertar el sentimiento de pertenencia y ciudadanía.

De acuerdo con la tesis de la exclusión intergeneracional (como se citó en Aparicio y Portes, 2014, p.26), tendríamos que prever que los hijos de inmigrantes en España asimilarían las categorías etnoraciales que les asigna la mayoría nativa. En virtud de ello sus logros educativos y ocupacionales apenas variarían entre generaciones sucesivas.

Por su parte, el análisis de Thomson y Crul (2007), sobre la segunda generación de inmigrantes en Europa y Estados Unidos, revela patrones significativos en los enfoques de integración y resalta diferencias clave entre ambos contextos. En Europa, la integración de las segundas generaciones se ve influenciada por una diversidad de estrategias debido a la variación en políticas de inmigración, relaciones interétnicas y sistemas educativos, laborales y de bienestar social. Este enfoque más variado en Europa contrasta con la narrativa estadounidense del "melting pot", que enfatiza la asimilación cultural y la movilidad social. Por otro lado, Aparicio y Portes (2014) sostienen que, a diferencia de las expectativas planteadas por algunos estudios, los hijos e hijas de inmigrantes en España no necesariamente se integran totalmente en la población nativa mayoritaria, sino que tienden a integrarse en categorías de una estructura social racializada. Sin embargo, se plantea la idea de que la segunda generación, al ser

participante en dos sociedades y culturas, posee una riqueza especial de recursos culturales y puede elegir entre una amplia gama de alternativas para determinar el rumbo de sus vidas, en contraste con las minorías nativas. Estas perspectivas destacan la complejidad de los procesos de integración de la segunda generación de inmigrantes en Europa, señalando la importancia de abordar tanto las similitudes como las diferencias entre los contextos europeo y estadounidense en la investigación sobre este tema.

La adaptación de los inmigrantes en España se ve afectada de manera diferencial según su origen nacional, especialmente debido al contexto económico de recepción. Este fenómeno puede explicarse, al menos en parte, por el papel fundamental de las comunidades coétnicas como contexto inmediato de recepción. Estas comunidades no solo ayudan a encontrar empleo, vivienda y escuelas para los niños, sino que también abren un abanico de posibilidades para que los inmigrantes puedan convertir su educación y habilidades laborales en beneficios económicos. Como destacan Portes y Rumbaut (2001), las comunidades coétnicas representan un recurso valioso, ya que refuerzan el control parental y las aspiraciones hacia los hijos, especialmente entre inmigrantes con recursos limitados. Además, estas comunidades pueden proporcionar recursos necesarios para la movilidad ascendente y prevenir la asimilación negativa entre los jóvenes de segunda generación (Haller y Portes, 2019). Las comunidades coétnicas sólidas juegan un papel crucial en la prevención de la asimilación negativa entre los jóvenes de segunda generación, brindando formas de evitar problemas como el abandono escolar prematuro, embarazos adolescentes o problemas con la ley (Haller y Portes, 2019). Sin embargo, las diferencias significativas entre las comunidades étnicas pueden limitar la disponibilidad de información y recursos. Cuando estas comunidades no existen, los recién llegados deben enfrentar desafíos de adaptación por sí mismos (Portes y Rumbaut, 2001).

Es importante destacar que las diferencias en los recursos disponibles entre los grupos nacionales tienen un impacto generacional significativo en las oportunidades educativas y los patrones de adaptación (Ismail, 2019; Luthra et al., 2019). El origen nacional condiciona las trayectorias educativas de los hijos de inmigrantes y puede influir en los niveles de abandono escolar temprano, especialmente según el momento de llegada y las características socioeconómicas de los grupos (Fernández et al., 2019; CES, 2019). Además, el estudio de Fierro et al. (2022) demuestra cómo los logros educativos no solo son influenciados por el contexto familiar, sino también por el país de origen del exogrupo, lo cual es un factor fundamental en la adaptación de las segundas generaciones

en España. En resumen, las comunidades coétnicas representan un importante recurso para la integración y movilidad ascendente de los hijos de inmigrantes en España, pero las diferencias en los recursos disponibles entre los grupos étnicos pueden tener efectos significativos en las oportunidades educativas y el éxito académico de las segundas generaciones. Este entendimiento es esencial para diseñar políticas públicas efectivas que promuevan la equidad educativa y la inclusión social de todos los grupos de inmigrantes.

Tras haber examinado las diversas medidas de integración para las personas inmigrantes y sus descendientes, resulta esencial profundizar en el concepto de aculturación. La manera en que se lleva a cabo la aculturación tanto en las segundas generaciones como en la población autóctona será crucial para el desarrollo de relaciones interpersonales saludables. En este contexto, hemos explorado los procesos de integración de las personas inmigrantes y su relación con la aculturación. A continuación, se detallará este término fundamental y su relevancia en el contexto de las segundas generaciones.

3.3 Aculturación y actitudes de aculturación

El concepto de aculturación no es nuevo, este fenómeno se ha venido estudiando desde el siglo pasado como respuesta a las nuevas corrientes migratorias. En los años 70 y 80 ya se hablaba del concepto de una cultura global como consecuencia del proceso de globalización cultural, donde los valores culturales que se imponían era los del grupo dominante. Este término ha ido evolucionando a lo largo de los años, en sus primeras definiciones, los científicos utilizaban este concepto como una evolución hacia el progreso, pero a principios de siglo XX, este concepto toma mayor relevancia y empieza a referirse a los estudios sobre cambios culturales y sociales (Albert-Guardiola, 2006).

En la actualidad, este término es interpretado en función de la disciplina que lo estudia. La antropología cultural, ciencias políticas o la sociología, ponen énfasis en las ideas de asimilación e integración, sin embargo, la psicología social da mayor importancia a la idea de adaptación, las habilidades y el desarrollo de la llamada competencia intercultural. Albert-Guardiola (2006), señala que el término asimilación (como se observó en el apartado anterior) está muy relacionado con la aculturación. Asimilación se utilizó por primera vez en investigaciones en Estado Unidos, para describir el proceso por el que los grupos de inmigrantes se integraban en la cultura del grupo dominante. Pero cuando hablamos de aculturación se quiere ir más allá de las teorías de integración citadas anteriormente, ya que, en la actualidad, la aculturación ha pasado a ser considerada como

un proceso multidimensional y bidireccional. Esta autora toma la definición de Redfield, Linton y Herskovitz (1936, p.13), donde se define la aculturación como “aquellos fenómenos que surgen cuando entran en contacto directo grupos de individuos con culturas diferentes y los cambios subsecuentes en los patrones de cultura originarios de cada uno de los grupos”. Hay que tener en cuenta que en esta definición no se introduce la idea de Barth de 1976 (como se citó en Albert-Guardiola, 2006, p.13), sobre las estrategias de supervivencia y las relaciones de poder que se establecen entre los grupos a la hora de analizar los efectos del proceso sobre los individuos y los grupos en contacto. Portes et al. (2013), propusieron una tipología tripartita sobre los resultados de la aculturación intergeneracional:

- *Aculturación consonante*: donde las personas inmigrantes y sus descendientes aprenden y se adaptan a la nueva cultura y al nuevo idioma a un ritmo similar.
- *Aculturación disonante*: donde la evolución cultural de los hijos llega a niveles superiores que la de los padres, hasta el punto, de querer rechazar la cultura y el idioma del país de origen.
- *Aculturación selectiva*: los hijos preservan el idioma de sus progenitores al igual que algunos elementos indispensables de la cultura de origen.

Graves (1967), afirmó que el proceso de aculturación también repercute a los individuos a título personal y, como consecuencia, se producen cambios en actitudes, comportamientos, modos de vida etc. A finales del siglo pasado se realizan diversas investigaciones pertenecientes a la psicología transcultural, dónde se centran en observar los resultados de los flujos migratorios y cómo estos repercuten en la sociedad de acogida y en las personas migrantes, donde el contacto con los autóctonos conlleva cambios en los individuos y las sociedades de acogida (Retortillo y Rodríguez, 2008). El modelo de aculturación propuesto por Berry (1989, citado en Ferrer et al., 2014, p. 561) es ampliamente reconocido en el campo de la psicología intercultural y ha servido como base para el desarrollo de modelos posteriores. Este modelo sugiere que el proceso de aculturación consta de tres fases: contacto, conflicto y adaptación. Asimismo, este mismo autor desarrolla cuatro respuestas o estrategias de aculturación: Asimilación, integración, rechazo y marginalización (Berry, 1980, como se citó en Albert-Guardiola, 2006, p.30).

Aquí es donde aparecen las aportaciones de Berry y sus colaboradores, quienes han propuesto un modelo de aculturación que ha servido para sentar la base de

investigaciones posteriores. De esta forma Berry (1990, p.460), define la aculturación psicológica como “el proceso mediante el cual las personas cambian, siendo influidas por el contacto con otra cultura y participando en los cambios generales de su propia cultura”. Tomasi y Gordon (1964), afirman que este proceso se produce en las dos culturas que entran en contacto, aunque normalmente la cultura dominante influye sobre la cultura subordinada. Este matiz es importante, ya que los primeros estudios estaban centrados en la población minoritaria (población inmigrante) sin prestar atención en los cambios de la población mayoritaria (población autóctona). Es por ello, que esta investigación se centra en el alumnado autóctono, a fin de poder observar los factores que influyen en sus preferencias de aculturación. El modelo de Berry se basa entre la distinción de dos preferencias: 1) mantener la cultura e identidad propias y 2) adoptar la cultura de la sociedad de acogida. La combinación de ambas respuestas genera las cuatro categorías clásicas de aculturación (integración, asimilación, separación/segregación y marginación/exclusión) (Azurmendi y Larrañaga, 2008; García, 2008; Cuadrado et al., 2018). En el Cuadro 1 se observa los diferentes perfiles de aculturación, donde la dimensión horizontal representa el grado de mantener y la dimensión vertical indica el nivel de adaptación.

Cuadro 1: Perfiles de aculturación de Berry.

5	Si	asimilación	integración
3	No	marginación	separación
1		1	5
		No	Si

Fuente: Navas et al., 2004, p. 75.

- *Asimilación (No/sí):* Deseo de abandonar la identidad cultural de origen y orientarse a la sociedad de acogida, es decir, si el migrante abandona su identidad cultural en favor de la identidad cultural de la sociedad de acogida.
- *Integración (Si/sí):* es cuando se mantiene parcialmente la integridad cultural de un grupo étnico, paralelamente con una participación cada vez mayor de los individuos en la sociedad de acogida. Es decir, la persona conserva su identidad y

otras características culturales, pero al mismo tiempo participa en las estructuras económicas, políticas, jurídicas y sociales de la sociedad de acogida.

- *Separación/segregación (Si/no)*: el individuo prefiere mantener su identidad cultural y por ello, no busca establecer una relación con la sociedad dominante. Esta actitud se conoce como separación cuando el grupo minoritario es el que decide no tener relación con el grupo mayoritario, y se denomina segregación cuando la decisión de no relacionarse es del grupo mayoritario.
- *Marginación/Exclusión (No/no)*: Se produce exclusión cuando el grupo dominante no permite al grupo minoritario mantener sus propias raíces e introducirse en la nueva sociedad, y marginación, cuando el grupo minoritario pierde el contacto cultural con la sociedad de origen y con la sociedad de acogida.

Vallejo y Moreno (2014) explican los modelos que se desarrollaron después del modelo de Berry. En 1997, Bourhis, et al., integran la perspectiva del grupo de acogida y establecen que las orientaciones de ambos grupos dependerán del origen etnocultural de los inmigrantes. En 1998, Birman desarrolla el modelo ecológico contextual de aculturación, el cual se basa en una perspectiva ecológica bajo un enfoque multidimensional e interdependiente en constante cambio y desarrollo. En el año 2000, surge el modelo de Piontkowski, Florack, Hoelker y Obdrzálek, que incluyen variables como sesgo endogrupal, enriquecimiento cultural percibido, permeabilidad de los límites grupales, etc. En España se ha desarrollado el ***Modelo Ampliado de Aculturación Relativa*** (MAAR), en la Universidad de Almería (Navas, et al. 2004), un modelo referente en el estudio de la aculturación puesto que ha sido diseñado para el contexto español. El MAAR se basa en las siguientes premisas:

- Considera las estrategias y actitudes de aculturación de las personas inmigrantes y de la población autóctona.
- Se diferencia al colectivo inmigrante según su origen etnocultural.
- Considera la influencia de algunas variables psicosociales (actitudes prejuiciosas, contacto intergrupales...) y variables sociodemográficas (edad, nivel social, sexo...) sobre las estrategias y actitudes de aculturación de autóctonos y personas inmigrante.

- Hace una distinción entre el plano ideal (actitudes preferidas por ambos grupos) y el plano real (estrategias finalmente adoptadas por las personas inmigrantes o percibidas por los autóctonos).
- Considera que se pueden dar diferentes actitudes y estrategias según los distintos ámbitos de la realidad sociocultural.

Los ámbitos propuestos por estos autores son ocho, los cuales van desde la realidad material o carácter público hasta la realidad simbólica o carácter privado (Velandia-Coustol et al., 2018):

- Ámbito político (sistema político y de gobierno)
- Ámbito de bienestar social (educación, sanidad, servicios sociales)
- Ámbito laboral (desempleo, eventualidad)
- Ámbito económico (forma de administrar el dinero)
- Ámbito social o de relaciones (forma de relacionarse, uso del tiempo libre)
- Ámbito familiar (relaciones con la pareja, hijos, reparto de roles)
- Ámbito religioso (creencias y prácticas religiosas)
- Ámbito de valores (principios y valores, formas de pensar)

Puesto que los ámbitos que se acaban de describir fueron diseñados para personas adultas, en esta investigación se utilizan las áreas propuesta por Calderón (2010), diseñadas para alumnado de secundaria, donde se analizó el grado de adaptación y mantenimiento cultural en tres áreas concretas: celebraciones, religión/creencias y acento/idioma. Por otra parte, se evaluó en qué medida creen que deben interactuar con personas del mismo origen y con personas españolas en relaciones de amistad y relaciones de pareja. En el MAAR destacan los siguientes resultados: en los ámbitos públicos (trabajo, economía, política), los dos grupos prefieren adaptación-asimilación, no obstante, cuando se van acercando a ámbitos más privados (relaciones familiares, creencias, valores) se establecen diferencias claras, donde el colectivo de personas inmigrantes desea la separación mientras que los autóctonos prefieren la asimilación. La única distinción se produce en las relaciones sociales, donde se observa una diferencia entre planos. Ambos grupos en contacto desean la integración, pero se ponen en prácticas estrategias de separación (Navas et al., 2004). En la investigación de Calderón (2010), las opciones de integración y asimilación destacan en los ámbitos públicos (celebraciones e idioma/acento) por parte de autóctonos y jóvenes inmigrantes. Sin embargo, en el ámbito

privado (religión) predomina integración o asimilación entre los autóctonos y separación por el grupo de inmigrantes. Así pues, se observa que en aquellos ámbitos más privados el grupo mayoritario respeta el mantenimiento de la cultura de origen. En los ámbitos más públicos como fueron el idioma y las celebraciones, los autóctonos se decantan más por la asimilación. En cuanto a las preferencias sobre establecer relaciones personales (ámbito de pareja y de amistad), los participantes se sitúan en exclusión y una actitud intermedia, donde gran parte de ambos grupos rechazan que las jóvenes inmigrantes deban casarse con personas de su lugar de origen como que deban hacerlo con personas autóctonas. En el ámbito de las amistades, ambos grupos se decantan por la integración, y la segunda elección de los autóctonos sería una actitud intermedia que se puede interpretar como una actitud de respeto a la elección de cada individuo.

En nuestra investigación documental, se han localizado varios trabajos de investigación que tratan las actitudes de aculturación y que pasamos a sintetizar. En primer lugar, destaca la investigación de Abril (2015) cuyo objetivo fundamental ha sido estudiar las distintas variables que pueden estar influyendo en el proceso de aculturación de los adolescentes, tanto españoles como inmigrantes (latinoamericanos y marroquíes). En concreto, se analizó cómo está influyendo la identidad étnica, las actitudes de aculturación elegidas y la percepción de discriminación en las manifestaciones de inadaptación psicosocial, tanto de conductas internalizadas (autoestima y depresión) como externalizadas (vandalismo, inadaptación escolar, robo, agresión y consumo de alcohol y drogas). Los principales hallazgos de esta investigación fueron:

- Entre los sujetos nacidos en un país diferente a España, tienen un gran sentimiento de pertenencia al país de nacimiento, aunque el grupo de adolescentes marroquíes es el que más se identifica con su cultura de origen. El grupo de adolescentes latinoamericanos presentan mayor identidad con la cultura de acogida en relación con el grupo de adolescentes marroquíes.
- El grupo de españoles consideran muy positivamente que los miembros de los grupos minoritarios acepten y valoren su cultura, es decir, asimilación, los adolescentes latinoamericanos eligen la opción de integración y la de los adolescentes marroquíes eligen la opción de separación como la deseable en primero lugar.

- El grupo de adolescentes latinoamericanos y marroquíes que se siente más identificado con la cultura española elige mejor opción de aculturación la “Asimilación”.
- El grupo de adolescentes marroquíes es el que percibe más nivel de discriminación respecto al grupo de latinoamericanos. Entre los adolescentes del grupo de latinoamericanos, la tendencia indica que, los que más percepción de discriminación manifiestan eligen opción de aculturación la “Marginación”; entre los adolescentes del grupo de marroquíes, la tendencia indica que los que más percepción de discriminación manifiestan eligen opción de aculturación la “Separación”.
- En relación con la autoestima, el grupo de adolescentes latinoamericanos es el que mayores valores presenta respecto a la misma, seguidos por el grupo de españoles. El que menos autoestima manifiesta es el grupo de marroquíes. En cuanto a la depresión, la tendencia indica que el grupo de españoles es el que presenta mayores síntomas de esta, seguido del marroquí, el que menos manifiesta es, por tanto, el grupo de los adolescentes latinoamericanos.
- Entre los adolescentes del grupo de latinoamericanos, la tendencia indica que los que mayor autoestima manifiestan eligen la “Integración” como mejor opción de aculturación, mientras que los que menor autoestima eligen “Separación”. En cuanto a la depresión, los que manifiestan más síntomas son aquellos que eligen “Marginación” y “Separación”. Entre los adolescentes del grupo de marroquíes, la tendencia indica que aquellos que mayor autoestima manifiestan eligen la opción de aculturación la “Separación”, mientras que los que eligen “Marginación y Separación” presentan mayores síntomas de depresión.
- En cuanto a la mala conducta escolar, los adolescentes españoles muestran menos problemas de conducta externalizada, diferenciándose del grupo de latinoamericanos, que son los que obtienen las puntuaciones más altas, en vandalismo, robo y consumo de drogas. En agresión y robo también se diferencian del grupo de marroquíes.

También se consultó el trabajo de Ramírez López (2017), de la Universidad Pontificia de Comillas, cuyo objetivo fue analizar la relación que determinadas variables psicosociales como los valores personales, las creencias sobre la diversidad cultural, el prejuicio y la discriminación percibida, la sensibilidad intercultural, la competencia

sociocultural y satisfacción vital, establecen con las actitudes de aculturación, tanto en grupos minoritarios de inmigrantes como en el grupo mayoritario de población autóctona de acogida. Se utilizó una investigación de carácter cualitativo y con los resultados que la autora obtuvo, realizó una investigación cuantitativa. Los principales resultados de la primera parte de la investigación fueron:

- Discriminación o percepción de amenaza: Todas las personas que formaron parte de los grupos consideran que el fenómeno migratorio es un acontecimiento positivo para las sociedades, puesto que enriquece, pero los grupos de autóctonos consideran que debe estar regulada y controlada. Los españoles estuvieron de acuerdo de que los inmigrantes tienen mayores beneficios que los autóctonos, donde se puede observar un tipo de racismo simbólico.
- Percepción y creencias sobre el exogrupo: la sociedad de acogida percibe que los inmigrantes no se relacionan con ellos. Tanto para los grupos de inmigrantes como de autóctonos, perciben que el contacto y la relación se llevan a cabo en un ámbito público, como puede ser la sanidad o la educación, pero a nivel privado este contacto no suele producirse.
- Estereotipos y creencias discriminatorias: la población autóctona tiene y percibe estereotipos y creencias discriminatorias hacia los diferentes colectivos de inmigrantes, dependiendo del origen de los inmigrantes, manifiestan unos u otros estereotipos.
- Integración y adaptación: En el ámbito público tanto personas inmigrantes como autóctonos se sienten igual, una de las personas que formaba parte de uno de los grupos, trata de explicar cómo quieren asimilar a la cultura de acogida con la finalidad de que sus hijos no seas vistos como diferentes en el colegio, otra persona cree que es lógico que la persona que llega al país de acogida adopte la nueva cultura. Por otro lado, desde la sociedad de acogida afirman que hacen un gran esfuerzo para integrar y convivir con las nuevas culturas, pero consideran que es algo difíciles en algunas épocas del año.

Después de este análisis, la autora realiza la investigación cuantitativa, donde utilizó diferentes tipos de cuestionarios dirigidos a grupos de inmigrantes y autóctonos de la ciudad de Cuenca. En total fueron 721 sujetos, donde 459 eran autóctonos y 262 fueron

inmigrantes, el muestreo fue aleatorio. Los principales resultados de este trabajo fueron los siguientes:

- Los valores de cooperación y disfrute personal se relacionan con las opciones de aculturación más positivas como son la integración y la asimilación. Por lo contrario, los valores de tradición y respeto se corresponden con las opciones de separación o la marginación. Estos resultados son característicos tanto para el grupo de inmigrantes como de autóctonos.
- La satisfacción vital se considera como un referente de niveles óptimos de adaptación, ya que las personas relacionan este referente con una menor discriminación y mayores niveles de ideología multicultural, junto con el deseo de desarrollar opciones de integración y asimilación.
- En referencia a las distintas opciones de aculturación, el colectivo de inmigrantes no contempla la opción de marginación, siendo exclusivamente las opciones de integración, asimilación y separación. El grupo de autóctonos no contempla la opción de integración como deseo de aculturación para los inmigrantes, siendo las opciones encontradas la marginación, la separación y la asimilación.
- La discriminación percibida, al igual que el prejuicio y las consecuencias del multiculturalismo, se consideran una dificultad para el acercamiento y el contacto entre los diferentes grupos etnoculturales. Aquellas personas que manifiestan ser más prejuiciosas y tener una mayor discriminación hacia el exogrupo, prefieren opciones de aculturación como la marginación, la separación o la asimilación.
- La ideología multicultural, junto con la sensibilidad intercultural, establecen un cauce de adaptación e integración de distintos colectivos etnoculturales en un mismo contexto social. Aquellos inmigrantes que muestran un mayor nivel de competencia sociocultural manifiestan tener mayores dificultades de adaptación en la sociedad de acogida.

Se observa las diferentes variables que influyen en los procesos de aculturación, tanto de las/os autóctonos como de las/os no autóctonos, en uno de los estudios de esta tesis se quiere observar la influencia que tiene el género y los estereotipos en la creación de las preferencias de aculturación, a continuación, se va a observar los resultados encontrados en algunos estudios con estas variables.

3.3.1 Estereotipos y actitudes de aculturación

Los estereotipos consisten en un conjunto de creencias compartidas sobre las características personales de los miembros del grupo, estas creencias o generalizaciones pueden ser positivas y negativas (véase CAPÍTULO II). Estos pueden ser transmitidos a través de la familia, los medios de comunicación, la escuela y otras instituciones sociales (Morales y Moya, 1996; Wille et al., 2018). Partiendo de esta definición, se puede afirmar que los estereotipos pueden afectar las relaciones con otros grupos sociales e influir en la formación de actitudes y comportamiento hacia ellos. Hay varios autores (Cuadrado et al., 2018; Kil et al., 2019; López et al., 2011; Mancha, 2020 y Urbiola et al., 2021) que señalan la influencia de los estereotipos en la formación de las preferencias de aculturación de los jóvenes. Por lo tanto, el grado de estereotipo que el grupo mayoritario experimente hacia el grupo minoritario afectará a las opciones de aculturación que el grupo hegemónico ponga en práctica (Mancha, 2020).

En las últimas décadas se han llevado a cabo un gran número de estudios sobre los estereotipos y autores como Fiske et al. (2002) y Cuddy et al. (2008) han trabajado en el modelo del contenido de los estereotipos, donde encontraron que la percepción que se tiene sobre otros grupos se elabora a partir de dos dimensiones básicas: la calidez (ayuda a anticipar las intenciones de los otros hacia nosotros ej. Sinceros, amistosos, dignos de confianza) y la competencia (ayuda a conocer la capacidad de los otros para lograr sus objetivos, ej. Competentes, eficientes, inteligentes). Leach et al., (2007), hicieron una distinción en la dimensión de calidez: sociabilidad (relacionada con el deseo de relacionarse, ej. amistoso, ser agradable) y molaridad (se evalúa la conducta de la persona/grupo, ej. ser honesto, digno de confianza).

De esta forma, los estereotipos pueden ser influidos o llegar a influir en otros procesos intergrupales como es el caso de las actitudes y estrategias de aculturación. Autores como Montreuil y Bourhis, (2001), Maisonneuve y Testé (2007), González y Ramírez (2016) verificaron que las opciones de aculturación de los autóctonos dependerán de la valoración o devaluación que se hace de los diferentes grupos de personas inmigrantes. Navas et al. (2004), demuestran en su estudio, que el estereotipo hacia el exogrupo es la variable más relevante, donde no sólo los niveles bajos de estereotipo están relacionados con la actitud de integración, sino que a un mayor nivel de estereotipo de la población autóctona se relaciona con el deseo de “excluir, segregar” a la

población inmigrante. Estos resultados coinciden con las investigaciones de González y Ramírez (2016), González y Ramírez (2019) Retortillo y Rodríguez (2008) y Rojas et al. (2014). Igualmente, Wille et al. (2018) afirman que los estereotipos pueden influir en las preferencias de aculturación de los jóvenes de diferentes maneras. Por un lado, los estereotipos negativos pueden llevar a los jóvenes a rechazar su cultura y a preferir la aculturación asimilativa, ya que pueden creer que su cultura es inferior o menos valiosa que la cultura dominante. Por otra parte, los estereotipos positivos pueden llevar a los jóvenes a valorar su cultura y a preferir la aculturación integrativa, ya que pueden creer que su cultura es superior o más valiosa que la cultura dominante.

3.3.2 Género y preferencias de aculturación

El género es una representación cultural que está compuesta de prejuicios, ideas, normas, valores, interpretaciones y prohibiciones en la vida de hombres y mujeres (Colás y Villaciervos, 2007). Es por ello, que el factor género es relevante y característico de la personalidad de cada individuo, influyendo en las creencias, estilos de vidas, oportunidades y comportamiento social (Rodríguez et al., 2017). Como se ha mencionado anteriormente, los estereotipos intervienen en la forma que las personas se decantan por actitudes de aculturación más asimilacionistas o más integracionistas, y por lo tanto, el factor género influye en la forma en que las personas creamos los estereotipos, ya que la interiorización de las diferencias de género repercuten en las formas de pensar, interpretar y actuar de los individuos, así como en las relaciones que establecen con otras personas (Colás y Villaciervos, 2007).

Como señala Mancha (2020), los estereotipos son un tema complejo, que influyen en la forma en que las personas actúan, a los cuales se le debe de añadir la incidencia de la variable sexo/género, la cual potencia aún más la discriminación. En estudios como los de Cuadrado et al. (2018) y González y Ramírez (2019), se introduce la variable género/sexo, sin embargo no se llega incluir en el análisis. En el estudio de Navas et al. (2004), la variable sexo no tiene diferencias significativas entre hombre y mujeres de autóctonos e inmigrantes en las actitudes de aculturación, y en Retortillo y Rodríguez (2008), se analizaron la influencia de las variables sociodemográficas en los niveles de prejuicio y en las actitudes de aculturación, pero no se pudieron establecer relaciones significativas entre prejuicio y sexo. Sin embargo, como se podrá observar en nuestro

trabajo de investigación, en esta tesis se ha mantenido la variable género con la finalidad de observar si es relevante en el estudio.

A lo largo de este capítulo, se ha destacado la importancia de la diversidad en nuestra sociedad actual. Se ha explorado el concepto de identidad y pertenencia a grupos, así como el significado de las segundas generaciones y las diversas formas de integración que experimentan. Se han mencionado diferentes teorías desarrolladas en el siglo pasado sobre la integración de inmigrantes y sus descendientes, las cuales han sido influenciadas por el contexto global actual.

Es fundamental analizar las actitudes y preferencias de aculturación para comprender cómo las personas manejan este contacto cultural entre autóctonos y aquellos de origen cultural diferente. Sin embargo, el objetivo no debería ser solo la integración de las personas inmigrantes, sino la creación de sociedades más justas donde la diversidad cultural se perciba como una ventaja y no como un inconveniente. En este sentido, el sistema educativo desempeña un papel fundamental. Las aulas funcionan como microcosmos sociales donde los estudiantes adquieren las habilidades necesarias para convivir en comunidades culturalmente diversas y en constante evolución. La globalización ha ampliado las interacciones culturales y ha transformado la forma en que las personas se adaptan y se integran en nuevos entornos. Las teorías desarrolladas en el siglo pasado sobre la integración deben considerar ahora cómo las tendencias globales como la migración masiva, las comunicaciones instantáneas y la interdependencia económica afectan los procesos de integración y las dinámicas sociales en las sociedades contemporáneas.

En conclusión, el sistema educativo juega un papel crucial en fomentar la convivencia y la integración positiva en entornos culturalmente diversos. Las aulas son espacios donde se pueden desarrollar identidades múltiples y pertenencias a diferentes grupos de manera saludable, contribuyendo así a la construcción de sociedades más inclusivas y justas en la era de la globalización.

SEGUNDA PARTE: MARCO EMPÍRICO

En la primera parte de esta tesis se ha explicado la importancia de poder incorporar el currículum intercultural en el sistema educativo, no sólo para favorecer las relaciones entre iguales que poseen bagajes culturales distintos, si no como una forma de poder crear personas críticas que sean conscientes de los cambios que surgen en nuestra sociedad y, por ende, capaces de construir sociedades más igualitarias y justas. Evidentemente, no resulta una tarea fácil, pero es una forma de empezar a cambiar la estructura que se está utilizando en las escuelas, donde toda la comunidad se involucre y se revise cada cierto tiempo, con la finalidad de seguir mejorando el sistema educativo. Se han identificado distintos estudios (Garreta-Bochaca y Torrelles-Montanuy, 2020; González y Zamora, 2019 y Louzao, 2015) donde ya hay programas que están desarrollando el poder incorporar la interculturalidad a las aulas, pero la mayoría de estos programas surgen como respuestas a la diversidad cultural que existe en las mismas. Sin embargo, es importante el poder fomentar las competencias interculturales en todos los contextos educativos, ya que no son sólo medidas que van a beneficiar al alumnado de origen cultural distinto, sino que están dirigidas al total de la población. Por esta razón, nos centramos en el estudio del caso del Principado de Asturias, una región con una baja tasa de inmigración que, según datos del Instituto Nacional de Estadística, a principios de 2024, contaba con aproximadamente un 6% de población inmigrante.

En esta segunda parte del trabajo se profundiza en la planificación y ejecución de la investigación, destacando las técnicas y metodologías empleadas para recopilar información significativa. El objetivo principal es presentar de manera detallada el proceso llevado a cabo para alcanzar los objetivos establecidos y ofrecer una visión completa de los hallazgos obtenidos.

CAPÍTULO IV:

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo, se detallan los procedimientos metodológicos empleados en la presente investigación, desde la definición de los objetivos del estudio hasta la aplicación de diferentes instrumentos para recopilar y analizar datos. Se explorará el contexto de estudio, proporcionando un marco de referencia para comprender la naturaleza y el alcance del trabajo realizado. Este capítulo proporciona una visión detallada de los enfoques y procedimientos metodológicos utilizados en el estudio, sentando las bases para la interpretación y discusión de los resultados en los capítulos posteriores.

4.1 Objetivos de investigación

La finalidad genérica de la investigación, de acuerdo con los presupuestos y el marco teórico anteriormente considerados es explorar cómo se está implementando la educación intercultural en la comunidad asturiana en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria y, más concretamente, la adquisición de competencias interculturales por parte del alumnado. Para poder cumplir con esta finalidad, se plantean los siguientes objetivos específicos:

Objetivo 1:

Analizar qué tipo de currículo están utilizando los centros de educación secundaria del Principado de Asturias, considerando tanto la perspectiva del profesorado como la del alumnado, especialmente aquellos de origen inmigrante. Para ello, se procurará conocer la percepción del alumnado sobre las metodologías y estrategias curriculares y de inclusión implementadas por el profesorado o el centro educativo. Asimismo, se investigará la percepción y la experiencia del profesorado en relación con estas metodologías y estrategias, así como su participación en la elaboración y adaptación del currículo para satisfacer las necesidades de diversidad del alumnado.

Nos interesa conocer si el alumnado asturiano de esta etapa educativa está adquiriendo competencias interculturales (habilidad de identificar, comprender y valorar otras culturas), y si las segundas generaciones han sido beneficiarias de estas competencias.

Para ello, también nos proponemos explorar la perspectiva del profesorado respecto al uso de metodologías activas en el aula, así como sus experiencias y percepciones sobre la diversidad estudiantil. Además, examinar el papel y la influencia de la administración educativa en el proceso de adopción y aplicación de estas metodologías por parte del profesorado.

Objetivo 2:

Conocer las diferentes actitudes de aculturación de los estudiantes de educación secundaria del Principado de Asturias. De manera específica, nos centramos en los jóvenes de segundas generaciones, identificando sus actitudes de aculturación, los diferentes grupos con los que se puedan sentir identificados y si las experiencias vividas con el grupo de acogida afectan al proceso de aculturación. También nos interesa conocer si el grupo es capaz de reconocer al otro sin estereotiparlo o estigmatizarlo.

Objetivo 3:

Analizar los factores que influyen en las preferencias de aculturación, centrándose específicamente en una perspectiva de género, tanto en las segundas generaciones como en el grupo mayoritario. Se justifica esta atención en el género debido a la relevancia que tiene en la configuración de las identidades culturales y en los procesos de adaptación cultural tanto para inmigrantes como para la población nativa. Reconocer las diferencias de género en las preferencias de aculturación puede proporcionar una comprensión más completa de cómo individuos de diferentes géneros responden y se adaptan a entornos culturales diversos, lo que a su vez puede informar estrategias más efectivas de intervención y apoyo para promover una convivencia intercultural positiva.

Objetivo 4:

Examinar la presencia de conflictos sociales en entornos escolares como resultado de la interacción entre diversas culturas. Esto implica identificar los estigmas asociados a los inmigrantes tanto en el grupo de acogida como en las segundas generaciones, analizando los sentimientos experimentados por estas últimas a raíz de las estigmatizaciones, así como identificar y comprender los problemas de convivencia presentes en el grupo estudiantil.

A través de la Tabla 1, se pretende hacer una síntesis de los objetivos de la investigación y avanzar su relación con los instrumentos de recogida de información empleados en la misma y que se detallaran en los sucesivos apartados de este capítulo.

Tabla 1: Objetivos de la investigación e instrumentos

SÍNTESIS DE PLANTEAMIENTOS METODOLÓGICOS	
Objetivos específicos	Instrumentos de recogida de información
1. Analizar qué tipo de currículo están utilizando los centros de educación secundaria del Principado de Asturias, considerando tanto la perspectiva del profesorado como la del alumnado, especialmente aquellos de origen inmigrante.	Análisis de contenido Entrevistas segundas generaciones Entrevistas docentes
2. Conocer las diferentes actitudes de aculturación de los estudiantes de educación secundaria del Principado de Asturias.	Cuestionarios a alumnado Entrevistas segundas generaciones
3. Analizar factores que influyen en las preferencias de aculturación, haciendo especial énfasis en el análisis con una perspectiva de género.	Cuestionarios a alumnado
4. Identificar si se presentan conflictos sociales en las escuelas como consecuencia del cruce de culturas.	Cuestionarios a alumnado, entrevistas segundas generaciones

Fuente: elaboración propia

4.2 El contexto de estudio

El Principado de Asturias, ubicado al noroeste de España, ha experimentado cambios demográficos significativos en los últimos años. Según datos del Instituto Nacional de Estadística (INE), la población asturiana a 1 de enero de 2024 se estimó en 1.008.876 habitantes, mostrando una ligera disminución con respecto a los 1.012.117 habitantes registrados en 2021. En cuanto a la población extranjera, el INE reportó que a comienzos del 2024 había 60.056 personas registradas como extranjeras en Asturias. Por otro lado, se debe tener en cuenta que, aunque en los dos últimos años, se ha producido un aumento de población extranjera en Asturias, el porcentaje es bajo en relación con el contexto nacional. Sin embargo, esta provincia se ha beneficiado de la inmigración con respecto a su tasa demográfica, ya que, si no fuese por las personas inmigrantes que llegan a la comunidad, el crecimiento demográfico de esta sería negativo (Hevia et al., 2020). A continuación, la Tabla 2 recoge los datos de la población en Asturias por, sexo, nacionalidad (española/extranjera) y grupo de edad a 1 de enero de 2024:

Tabla 2: Población autóctona y extranjera en Asturias por edad y sexo

Edades	Hombres		Mujeres	
	Españoles	Extranjeros	Españolas	Extranjeras
Total	453.292	27.726	495.528	32.330
0-4	11.877	1.025	11.347	1.047
5-9	16.328	1.447	15.217	1.379
10-14	19.629	1.437	18.581	1.408
15-19	20.664	1.688	19.454	1.442
20-24	18.958	2.225	17.759	2.192
25-29	17.240	2.711	16.443	3.197
30-34	18.841	3.045	18.335	3.578
35-39	24.032	3.031	23.706	3.872
40-44	32.145	3.027	32.633	3.599
45-49	40.851	2.387	40.677	2.900
50-54	39.207	1.921	39.868	2.348
55-59	38.055	1.306	39.785	1.835
60-64	37.617	982	40.905	1.305
65-69	34.89	620	39.608	943
70-74	29.313	405	34.722	615
75-79	24.013	251	31.692	328
80-84	14.184	135	20.884	191
85-89	9.639	67	18.412	103
90 y más	5.870	16	15.500	48

Fuentes: Elaboración propia, datos del INE

En la Tabla 2 se observa un alto porcentaje de menores de edad nacidos en el extranjero (51.6%) y también una proporción significativa de mujeres inmigrantes en el rango de edades entre 25 y 34 años (20.95%), lo que probablemente tendrá un impacto en la natalidad en esta región. En términos de distribución geográfica, los concejos de Oviedo, Gijón y Avilés representan conjuntamente el 68.4% de toda la población de mujeres extranjeras empadronadas en Asturias. Según datos del INE, el Principado de Asturias fue la comunidad autónoma española con la tasa más baja de nacimientos por cada 1000 mujeres. No obstante, esta cifra ha experimentado un cambio notable debido

al aumento en el número de nacimientos de bebés de madres extranjeras en los últimos años. En el periodo analizado, se observa una tendencia al alza en la tasa de natalidad de bebés nacidos de madres extranjeras, como se refleja en la Tabla 3 que muestra la tasa de natalidad en el Principado de Asturias.

Tabla 3: Tasa de Natalidad en Asturias, según nacionalidad (española/extranjera) de la madre

AÑO	Tasa natalidad total	Tasa N. Españolas	Tasa N. Extranjera
2018	5.60	5.20	15.77
2019	5.05	4.64	14.87
2020	4.70	4.29	13.75
2021	4.74	4.40	12.02
2022	4.74	4.24	13.94

Fuentes: Elaboración propia según los datos del INE

Así pues, se observa la importancia de la inmigración para esta comunidad autónoma, lo que destaca la necesidad de implementar un currículum intercultural dirigido a todos los estudiantes. Este fenómeno no es nuevo en España, ya que han pasado varios años desde que las personas inmigrantes comenzaron a llegar al país. Como resultado, los equipos educativos se enfrentaron a una nueva realidad estudiantil, donde una parte de los alumnos tuvo que aprender el idioma de instrucción y adaptarse a las metodologías utilizadas en ese momento. Actualmente, esta diversidad cultural es una realidad, y al hablar de ella, es importante reconocer el largo trabajo que España ha realizado con la comunidad gitana, que constituye una parte fundamental de este territorio.

En cuanto al contexto educativo en Asturias, se observan en las aulas alumnado de origen cultural distinto, pero en un porcentaje bastante bajo si lo comparas con ciudades como Madrid y Barcelona. Según las estadísticas (INE) realizadas para el curso 2022/2023 sobre la distribución de alumnado extranjero por administración educativa, Asturias es una de las comunidades con menor proporción de alumnado extranjero, con un porcentaje de 6.3%, sin embargo, hay que tener en cuenta que el alumnado de padres y madres de origen cultural distinto que ha nacido en España o ha sido nacionalizado, no queda reflejado en estos números (Eurydice España-REDIE, 2020). Según las estadísticas realizadas para el curso escolar del 2022/2023⁴, se matricularon 2.228 estudiantes en

⁴ Fuente: Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes: <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/alumnado/matriculado.html>

secundaria de origen extranjero en el Principado de Asturias. Los principales países de procedencia fueron Rumanía, Colombia, Venezuela, Paraguay, Marruecos, Brasil, República Dominicana, China, Ecuador, Cuba, Italia, Portugal, Perú, Senegal, Argentina, Ucrania, Polonia, Rusia, Reino Unido y Bolivia.

En la página web de la Consejería de Educación del Principado de Asturias, se aborda la compleja realidad de la creciente presencia de estudiantes extranjeros en las escuelas españolas, destacando especialmente la llegada de niños, niñas y adolescentes refugiados. Se subraya que este colectivo, además de enfrentarse a las dificultades comunes de la incorporación tardía, también presenta necesidades emocionales específicas derivadas de sus experiencias traumáticas pasadas, como la guerra o la persecución. Se destaca la importancia crucial de la educación como una herramienta fundamental para proteger y apoyar a estos jóvenes en su proceso de integración. En este contexto, se proporcionan pautas y propuestas de actuación para los centros educativos, con el objetivo de que puedan desarrollar medidas de acogida sociolingüística desde una perspectiva intercultural. Estas medidas buscan no solo facilitar la integración lingüística, sino también promover un ambiente inclusivo que reconozca y respete la diversidad cultural presente en las aulas. Además, ofrece orientaciones prácticas y modelos sobre las acciones que se deben implementar para la escolarización efectiva del alumnado de incorporación tardía y refugiado. Se destacan estrategias pedagógicas que tienen en cuenta las necesidades específicas de estos estudiantes, tanto en el aprendizaje del español como lengua extranjera como en el acceso al currículo académico. Se enfatiza la importancia de abordar no solo los aspectos académicos, sino también los socioemocionales, reconociendo el impacto que las experiencias pasadas pueden tener en el desarrollo y el bienestar emocional de los estudiantes. En resumen, el documento proporciona un marco integral para que las escuelas aborden de manera efectiva la escolarización de estudiantes extranjeros, incluidos los menores refugiados, con el objetivo último de promover su inclusión plena en el sistema educativo español. Por otro lado, como se puede consultar en la propia página web de la Consejería de Educación, desde el Principado de Asturias⁵ se han puesto en marcha iniciativas para trabajar en las comunidades educativas donde se fomentan los siguientes programas:

A. Coeducación:

⁵ Educastur: sitio web de la Consejería de Educación: <https://www.educastr.es>

El plan propuesto se centra en el fortalecimiento de la coeducación en Asturias mediante un enfoque integral y coordinado. En primer lugar, se hace un diagnóstico inicial de la situación actual de la coeducación en la región a través de investigaciones y análisis detallados. A partir de este diagnóstico, se establecerán líneas estratégicas de actuación que se alineen con los objetivos generales del plan. Una de las principales líneas de acción será la coordinación efectiva de los recursos materiales y humanos disponibles en todos los ámbitos de la administración educativa asturiana, priorizando la promoción de la educación para la igualdad de género. Esto implicará la implementación de políticas y programas específicos destinados a fomentar la igualdad entre hombres y mujeres en todos los niveles del sistema educativo. Además, se pondrá un fuerte énfasis en la formación en coeducación y perspectiva de género para todos los miembros de la comunidad educativa, incluyendo docentes, personal administrativo y estudiantes. Esta formación se diseñará para promover una comprensión profunda de los principios de la coeducación y su aplicación práctica en el entorno escolar. Otro aspecto clave del plan será el impulso de la elaboración y ejecución de planes de coeducación en los centros educativos, proporcionando orientación y apoyo técnico a los equipos directivos y docentes en este proceso. Se trabajará en colaboración estrecha con los centros para asegurar que los planes de coeducación sean adaptados a las necesidades y características específicas de cada comunidad escolar. Además, se establecerán medidas concretas para la prevención, detección precoz y respuesta efectiva ante conductas contrarias a los principios de la coeducación y ante la violencia de género en el entorno educativo. Esto incluirá la implementación de protocolos de actuación claros y la provisión de recursos y apoyo adecuados para las víctimas. Finalmente, se promoverá la coeducación como una señal distintiva y fundamental del sistema educativo asturiano, destacando su importancia en la formación integral de los estudiantes y en la construcción de una sociedad más justa e igualitaria. Esta promoción se llevará a cabo a través de campañas de sensibilización, eventos educativos y actividades de difusión en toda la comunidad educativa y la sociedad en general.

Necesidades específicas de apoyo educativo:

El plan se centra en docentes especializados en Pedagogía Terapéutica (PT) y Audición y Lenguaje (AL) que brindan apoyo en entornos educativos inclusivos. Su objetivo es facilitar el acceso y progreso de todos los estudiantes, especialmente aquellos con necesidades específicas. El profesorado de PT se enfoca en estudiantes con dificultades

de aprendizaje, mientras que el de AL ayuda a aquellos con problemas de lenguaje y comunicación. Ambos grupos trabajan en el aula y pueden ofrecer intervenciones personalizadas según las necesidades individuales. Además, se mencionan otros recursos personales singulares, como auxiliares educadores y fisioterapeutas educativos, para proporcionar apoyo adicional según lo requieran los estudiantes. Los programas que se están llevando a cabo en este momento son los siguientes: el programa de aula abierta, el programa de aulas hospitalarias y atención domiciliaria, el programa para los alumnos con trastornos graves de conducta y el programa de inmersión lingüística. A continuación, se describirán cada uno de ellos.

El *Programa de Aula Abierta* tiene como objetivo asegurar la inclusión educativa de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), como trastornos del espectro del autismo y dificultades graves de comunicación, que encuentran barreras en el aula ordinaria. Este programa actúa como un espacio de preparación y transición para que estos estudiantes puedan participar plenamente en un entorno educativo ordinario. Se desarrolla en centros educativos de Educación Infantil y Primaria como parte de su Proyecto Educativo, y el alumnado destinatario forma parte del grupo de referencia en el que está matriculado administrativamente.

El *Programa de Aulas Hospitalarias y Atención Domiciliaria* se enfoca en garantizar la inclusión educativa del alumnado que, debido a problemas graves de salud, no puede asistir al centro educativo. Actúa como mediador entre el alumnado, el centro y la familia para desarrollar un plan de trabajo individualizado que permita al estudiante acceder, participar y progresar en sus aprendizajes. Este programa se coordina a través de la Unidad de Problemas Graves de Salud del equipo regional y se aplica tanto en entornos hospitalarios como en el domicilio del estudiante.

El *Programa de Apoyo para alumnado con Trastornos Graves de Conducta* tiene como objetivo prevenir el abandono educativo prematuro y garantizar la inclusión educativa de estudiantes que enfrentan problemas graves de conducta. Actúa como mediador para el desarrollo de un plan de trabajo individualizado que permita al estudiante alcanzar los objetivos educativos. Este programa se coordina a través de la Unidad de Trastornos Graves de Personalidad y Conducta del equipo regional y está dirigido a estudiantes de entre 13 y 15 años en Educación Secundaria Obligatoria.

Finalmente, el *Programa de Inmersión Lingüística* busca ofrecer aprendizaje del español como vehículo de integración y acceso al currículo para estudiantes recién incorporados al sistema educativo y que no dominan el idioma. Este programa se desarrolla en varias aulas específicas en diferentes institutos de Educación Secundaria y está dirigido a estudiantes desde 3º de Educación Primaria hasta 4º de Educación Secundaria Obligatoria.

B. Unidades de acompañamiento y orientación:

El programa educativo tiene varias actuaciones para identificar y apoyar al alumnado en riesgo de repetición escolar o abandono temprano, así como para proporcionar orientación y acompañamiento personal y familiar:

1. Identificación del alumnado en riesgo: Se identifica al alumnado en riesgo de repetición desde 2º de Primaria y de abandono de la ESO, utilizando indicadores como la situación familiar, el absentismo, problemas de convivencia, entre otros.
2. Colaboración con los Departamentos y Servicios de Orientación: Se trabaja en colaboración con estos departamentos para identificar al alumnado vulnerable y realizar seguimiento personalizado.
3. Coordinación con el Servicio de Orientación: Se coordina con este servicio para recabar información sobre el alumnado y establecer líneas conjuntas de intervención.
4. Contacto con el tutor y equipo docente: Se establece contacto con el tutor y equipo docente para recoger información y diseñar pautas de intervención conjuntas.
5. Acompañamiento inicial: Se ofrece acompañamiento inicial, especialmente a estudiantes de nueva incorporación.
6. Realización de tutorías individualizadas: Se realizan tutorías individualizadas con el alumnado y sus familias para hacer seguimiento y ofrecer apoyo.
7. Participación en acciones relacionadas con la orientación académica y profesional: Se participa en acciones relacionadas con el plan de orientación académica y profesional del centro, realizando intervenciones personalizadas y seguimiento mediante tutorías individualizadas.

8. *Colaboración en procesos de transición:* Se colabora en los procesos de transición del alumnado entre etapas educativas, asegurando que el consejo orientador recoja las necesidades de este alumnado y diseñando el mejor itinerario educativo.

Estas acciones se llevan a cabo con el objetivo de acompañar la trayectoria educativa del alumnado vulnerable, proporcionando apoyo personalizado y promoviendo su éxito académico y personal.

C. Convivencia:

El plan de convivencia tiene como objetivo sensibilizar, prevenir y detectar situaciones de riesgo para la seguridad de los niños y adolescentes, así como mejorar el conocimiento sobre los recursos policiales y las formas de violencia. Además, busca formar a los alumnos en el respeto a los derechos y en la erradicación de conductas violentas, e incrementar la vigilancia policial en los entornos escolares. Para lograrlo, se establecen mecanismos de coordinación entre expertos policiales, autoridades docentes y la comunidad educativa en general, en colaboración con el Coordinador o Coordinadora de bienestar y protección.

D. Bienestar emocional:

Se ofertan cursos del bienestar emocional en el ámbito educativo, gestión de conflictos entre el alumnado, además se celebran las jornadas de salud mental, bienestar y protección. El Colegio Oficial de Enfermería de Asturias organiza las Jornadas de Salud Mental en el ámbito educativo, dirigidas a docentes, profesionales de la salud, familias y otros interesados en promover el bienestar emocional en entornos educativos. Estas jornadas ofrecen una oportunidad para explorar el papel fundamental de la salud mental y el bienestar emocional en la educación, con el objetivo de fomentar una comunidad educativa más informada, sensible y proactiva en este aspecto.

E. Interculturalidad:

Desde el servicio de equidad educativa, en colaboración con los docentes de las aulas de inmersión lingüística en Asturias, han desarrollado la página web ACOGIDA⁶. Su propósito principal es informar sobre las aulas de inmersión lingüística como un recurso de apoyo para la integración, alfabetización y educación de estudiantes que se incorporan

⁶ Web acogida: <https://alojaweb.educastur.es/en/web/acogida>

tardíamente al sistema educativo. Además, ofrece recursos para atender a este tipo de estudiantes, comparte documentos y herramientas para abordar sus procesos de adaptación de manera innovadora y equitativa, y permite conocer las prácticas que se están implementando en estas aulas. Por otro lado, se han creado programas de lengua, cultura y civilización rumana y de lengua y cultura portuguesa y se están implementando en varios centros educativos de Asturias con un doble propósito. Por un lado, buscan preservar las lenguas y culturas de los estudiantes de origen rumano y portugués, respectivamente, y por otro, pretenden familiarizar al alumnado local con los aspectos más destacados de ambas culturas. Por último, hay que mencionar que en la web se proporcionan recursos (como el grupo Eleuterio Quintanilla, guías y diferentes organismos e identidades a las que acudir).

F. Orientación académica y profesional:

Se organizan jornadas de puertas abiertas y se informan sobre las diferentes opciones con las que cuenta el alumnado (FPs, Formación universitaria).

G. Servicios especializados de orientación:

La orientación educativa y profesional se estructura en tres niveles de intervención, según la especialización de los agentes involucrados: el profesorado en general, los profesionales de las unidades de orientación, y los del Equipo Regional para la atención al alumnado con necesidades específicas. Los ámbitos de intervención incluyen el proceso de enseñanza-aprendizaje, la acción tutorial y la orientación para el desarrollo de la carrera. Las funciones de la orientación, establecidas por el Decreto 147/2014 del Principado de Asturias, abarcan desde promover el desarrollo integral de los alumnos hasta facilitar su escolarización y promover valores de convivencia, igualdad y participación de las familias en el proceso educativo, entre otras.

A lo largo de este apartado se ha dejado constancia del crecimiento significativo de la población extranjera en los últimos años en Asturias, especialmente entre mujeres en edad fértil y menores, lo que ha contribuido al potencial de relevo generacional en el Principado. A pesar de este aumento, la tasa de inmigración en Asturias sigue siendo más baja que en otras regiones de España. En el ámbito educativo, se proponen pautas y propuestas para los centros educativos con el fin de implementar medidas de acogida sociolingüística desde una perspectiva intercultural. Estas medidas no solo buscan facilitar la integración lingüística, sino también fomentar un ambiente inclusivo que

valore y respete la diversidad cultural en las aulas. La página web de la Consejería del Principado de Asturias también ofrece orientaciones prácticas sobre cómo abordar la escolarización de estudiantes de incorporación tardía y refugiados, destacando estrategias pedagógicas que consideran tanto las necesidades académicas como socioemocionales de estos estudiantes. En resumen, la página web proporciona un marco integral para que las escuelas aborden de manera efectiva la inclusión educativa de estudiantes extranjeros, incluidos los menores refugiados, con el objetivo final de promover su plena integración en el sistema educativo español.

4.3 Metodología de investigación

Estudiar los hechos o sucesos que suceden en educación ha supuesto un reto, ya que cuando se estudian fenómenos sociales es necesario observar y contar con las experiencias de los/as sujetos que están involucrados/as en estos. Pero el objetivo es poder aplicar el conocimiento científico y para ello se han diseñado metodologías rigurosas con la finalidad de crear conocimiento riguroso y verdadero. Se tiene en cuenta que este conocimiento mantiene la duda metódica, donde siempre puede ser mejorado al conocer nuevos datos y teorías. Este conocimiento trata de dar una respuesta de la realidad educativa, el problema que se plantea es que los procesos sociales son complejos y no sólo basta con generar explicaciones basadas en leyes predecibles y controlables. Como respuesta a esto aparecen los acercamientos antropológicos, sociológicos y fenomenológicos, con un paradigma interpretativo que se centran en conocer los hechos reales con el fin de poder transformarlos, estudiando lo particular en vez de establecer leyes generales (Bisquerra, 2019; McMillan y Schumacher, 2005).

En la investigación educativa es necesario aplicar el método científico con la finalidad de asegurar que el conocimiento generado ha sido tratado desde un rigor científico. A diferencia de otras áreas, en educación se pretende hacer estudios con la finalidad de completar o evidenciar leyes y teorías que ya han sido estudiadas y con el propósito de poder hacer cambios en el sistema que mejoren los procesos educativos. Como se ha mencionado anteriormente, esto es difícil, en tanto en cuanto, se trabaja con grupos de personas que conviven en diferentes contextos con bagajes culturales distintos, lo cual impide poder generalizar. En esta tesis se quiere observar cómo se está trabajando la educación intercultural en el Principado de Asturias. El principal foco de estudio es el alumnado de educación secundaria, en especial el alumnado procedente de segundas

generaciones, sin embargo, se ha considerado necesario poder ampliar la información obtenida con los discursos de las segundas generaciones y los docentes. Por este motivo, se pensó en usar una metodología mixta, la cual permite combinar tanto el análisis cuantitativo como cualitativo, lo que brinda una comprensión más completa y profunda del fenómeno estudiado. En este caso, la investigación se centra en las percepciones del alumnado y profesorado sobre cómo está funcionando la interculturalidad en las aulas, por lo que se requiere una aproximación que permita recoger datos tanto numéricos como descriptivos. Para ello, se emplearon diversos instrumentos, incluyendo cuestionarios estructurados para obtener información cuantitativa sobre variables específicas, así como entrevistas semiestructuradas para explorar en profundidad las percepciones y experiencias de los actores educativos. Esta combinación de enfoques permitió obtener una visión holística y contextualizada del tema, enriqueciendo así el análisis y las conclusiones obtenidas.

En esta investigación, en concordancia con los objetivos generales planteados, se incorporan principios metodológicos propios de los modelos cuantitativos y cualitativos, haciendo válida, de esta manera, la complementariedad de métodos y paradigmas de investigación. La investigación parte del estudio descriptivo de la fase inicial que se corresponde a un primer acercamiento de tipo cuantitativo acerca de las diferentes actitudes y preferencias de aculturación del alumnado de educación secundaria para, posteriormente, adentrarnos con mayor profundidad en el fenómeno que nos ocupa, utilizando otras modalidades de investigación complementarias. La investigación de tipo más cualitativo se basa en el análisis de contenido del currículum asturiano y del análisis de experiencias vividas en las aulas de docentes y segundas generaciones, a través de entrevistas semiestructuradas. En un primer momento se realiza un análisis de contenido del currículum asturiano y, posteriormente, el análisis concluye con las experiencias vividas en las aulas de docentes y segundas generaciones, a través de entrevistas semiestructuradas. Por tanto, las técnicas de recogida de información, acordes con los objetivos planteados en la investigación, incorporan principios metodológicos propios de los modelos cuantitativos y cualitativos. Delgado et al. (2017), afirman que la metodología de investigación mixta aporta una mayor profundidad, diversidad, amplitud, riqueza interpretativa y sentido de comprensión, ya que al combinar los instrumentos de ambos métodos, se proyecta información que ayuda a comprender y analizar la realidad social que se está estudiando, donde el método cuantitativo aporta rigurosidad y

credibilidad científica complementándose con la posibilidad de describir y comprender fenómenos sociales que ofrece el método cualitativo. De esta forma con un enfoque cuantitativo se observan las diferentes actitudes y preferencias de aculturación de las y los jóvenes de la comunidad y se trata de observar si el género y los estereotipos influyen en la formación de estas. Con el enfoque cualitativo se intenta reconstruir la realidad, en un primer momento se estudia la concreción curricular vigente en ese momento de la ESO, con la finalidad de poder enmarcar la interculturalidad en el currículum y, en un segundo momento, se exploran las vivencias vividas de las segundas generaciones y de los docentes.

4.3.1 Las fases del estudio

Para llevar a cabo esta investigación, se han tomado como referencia las cuatro fases que proponen Flores et al. (1999, p. 64): fase preparatoria, fase de trabajo de campo, fase analítica y fase informativa. Siempre teniendo en cuenta que dicho proceso no es lineal, pudiendo retroceder de fase para reelaborar o modificar los planteamientos iniciales.

1º Fase preparatoria o exploratoria

En esta primera fase, se realizó una revisión bibliográfica del corpus teórico relacionado con los objetivos de la investigación, lo cual ayudó al planteamiento del problema o, en este caso, el surgimiento del interrogante de si el currículum de educación secundaria obligatoria está usando un enfoque intercultural y si las segundas generaciones son beneficiarias de este. Por otro lado, esta revisión de la literatura ha sido muy útil para el diseño metodológico de la investigación (incluidos los instrumentos de investigación), así como la formulación de los objetivos y la selección de las personas participantes en el estudio.

2º Fase: Trabajo de campo o recogida de información

Para la recogida de datos, se resolvieron aspectos éticos y legales, posteriormente se empezó con un análisis documental para contextualizar la interculturalidad en el currículum, seguido de los cuestionarios que quieren medir las diferentes actitudes de aculturación de los y las estudiantes autóctonos/as e inmigrantes. Esta información se contrasta con la experiencia vivida en el aula de las segundas generaciones y los docentes.

3º Fase: Analítica

Esta fase implica un análisis profundo de la información recogida a través de la identificación de categorías temáticas y la reducción de los datos tanto cuantitativos como cualitativos.

4º Fase: Informativa

Esta fase ha estado marcada por la reflexión en torno a toda la información obtenida a lo largo de la investigación. La integración de los referentes teóricos con los resultados obtenidos y la reflexión posterior es lo que ha permitido la verificación de conclusión y la redacción de la discusión que se presenta al final de esta tesis.

A continuación, se resumen las fases seguidas en este estudio en la tabla 4.

Tabla 4: Fases del estudio

Fase	Tareas
1º Fase preparatoria o exploratoria	<ul style="list-style-type: none">• Identificación del problema• Revisión de la bibliográfica• Diseño de la investigación• Diseño y validación de los instrumentos
2º Fase. Trabajo de campos	<ul style="list-style-type: none">• Contacto con los IES y profesorado• Aplicación de cuestionarios• Contacto con asociaciones de personas inmigrantes• Realización de las entrevistas a las segundas generaciones• Realización de las entrevistas dirigidas a los docentes
3º Fase. Analítica	<ul style="list-style-type: none">• Creación de la base de datos y nuevas variables a partir de esta• Análisis de los cuestionarios usando el programa de SPSS• Transcripción de las entrevistas• Análisis de esta usando el programa Nvivo• Análisis de contenido de la concreción curricular de educación secundaria obligatoria
4º Fase. Informativa	<ul style="list-style-type: none">• Creación de las conclusiones de cada uno de los estudios y reflexión de estas con las aportaciones de otros autores en estudios similares.• Reflexión sobre las conclusiones generales y posibles líneas de investigación

Fuente: elaboración propia

4.4 Instrumentos de investigación y procedimientos

En este apartado se detalla el procedimiento seguido para la selección y diseño de los instrumentos utilizados en la recolección de datos. Inicialmente, se llevó a cabo una exhaustiva revisión de fuentes bibliográficas relacionadas con estudios similares realizados en ese período, esto permitió identificar y adaptar elementos clave para la

construcción de los instrumentos. Para la parte cuantitativa de la investigación, se diseñó un cuestionario que incorpora ítems provenientes de estudios previos con objetos de estudio similares. En la Tabla 5 podemos ver las técnicas e instrumentos de recogida de información empleados:

Tabla 5: Técnicas utilizadas en la investigación

TECNICA	FUENTE DE INFORMACIÓN	FINALIDAD
Análisis de contenido	Currículum de Educación Secundaria Obligatoria del Principado de Asturias	Conocer cómo se trata en el currículum la interculturalidad.
Cuestionario	Alumnado de educación secundaria obligatoria	Conocer las actitudes de aculturación del alumnado de secundaria
Entrevistas	Segundas generaciones	Observar las experiencias vividas de las segundas generaciones y los docentes en los centros educativos.
	Docentes	

Fuente: Elaboración propia

Este enfoque integral en la selección y diseño de los instrumentos proporciona una base sólida para la recopilación de datos y garantiza la validez y fiabilidad de los resultados obtenidos. A continuación, vamos a detenernos a describir con mayor detalle las características de cada uno de estos instrumentos y cómo se llevó a cabo la recogida de información.

4.4.1 Cuestionarios

Durante el desarrollo de esta investigación, se emplearon cuestionarios como uno de los métodos principales para recopilar datos. Esta elección se basó en su amplio uso en investigación educativa y en su capacidad para obtener información de manera rápida y eficiente (Bisquerra, 2019; McMillan y Schumacher, 2005). Además, se consideró su facilidad de aplicación, especialmente relevante dado que la recogida de datos tuvo lugar en un momento en el que los institutos estaban regresando a la normalidad después de la crisis sanitaria provocada por la pandemia de la COVID-19.

El cuestionario constó de 40 preguntas y está organizado en 6 bloques (Anexo I). La parte principal del cuestionario constó de 25 preguntas cerradas, con la inclusión de 3 preguntas abiertas al final para permitir a los participantes expresar sus opiniones en mayor profundidad. En el primer bloque se recogen datos de tipo demográficos y en el

segundo y tercer bloque se utilizó una escala tipo Likert, la cual permite a los encuestados expresar su grado de acuerdo o desacuerdo con una serie de afirmaciones mediante una selección de opciones que van desde "Totalmente en desacuerdo" hasta "Totalmente de acuerdo" (Albert, 2007). Se aplicó para evaluar actitudes intergrupales y de aculturación. En cuanto a las actitudes intergrupales, se utilizaron adjetivos con distintas connotaciones, abarcando desde lo positivo hasta lo negativo. Estos adjetivos se clasificaron en una escala Likert de 1 a 5, donde el valor 1 representaba la ausencia de la actitud (ninguno) y el valor 5 indicaba su máxima expresión (la mayoría). En cuanto a las actitudes de aculturación, también se estableció una escala de 1 a 5, donde el valor 1 representaba "Nada de acuerdo" y el valor 5 correspondía a "Muy de acuerdo".

La elección de preguntas cerradas se sustentó en la comprensión de que los participantes (estudiantes de 1º a 4º de la ESO) están en una etapa de desarrollo donde la atención puede ser fácilmente desviada, lo que podría afectar su capacidad para responder a preguntas abiertas de manera exhaustiva. Dada esta consideración, se optó por preguntas cerradas para facilitar la participación y minimizar la carga cognitiva de los encuestados, asegurando así una mejor calidad en las respuestas, especialmente considerando la extensión del cuestionario. Inicialmente, se planeaba examinar las preferencias de aculturación con respecto a los diversos grupos culturales predominantes en la región (Latinos, Europa del este, Magrebíes...), como se ha realizado en otras investigaciones (Abril, 2015; Navas et al., 2004a) y según lo propuesto por el modelo ampliado de aculturación relativa (Navas y Rojas, 2010). Sin embargo, para simplificar y mejorar la participación de los encuestados, se optó por centrar la investigación en jóvenes inmigrantes. Esta adaptación permitió reducir la longitud del cuestionario y mejorar la experiencia de respuesta para los participantes, sin comprometer la validez ni la relevancia de los datos recopilados.

En el proceso de recogida de información llevado a cabo mediante los cuestionarios, distinguimos varias fases:

A. Diseño de los cuestionarios

El diseño del cuestionario se inició con la definición de objetivos y la identificación de variables clave, respaldado por una revisión exhaustiva de la literatura para establecer una base sólida. Posteriormente, se llevó a cabo una validación de expertos para ajustar el cuestionario inicial, seguido de una prueba piloto con un grupo reducido de alumnos para

evaluar su comprensión y adecuación (véase fase B). Estos pasos garantizaron la efectividad y precisión del instrumento en la recopilación de datos durante la investigación principal, asegurando su validez y confiabilidad.

Tras diseñar el cuestionario, procedimos a recopilar información utilizando este instrumento creado específicamente para la investigación. El cuestionario tenía una estructura clara y organizada, con preguntas diseñadas para abordar de manera exhaustiva los objetivos y variables identificados en el estudio. Se incluyeron tanto preguntas cerradas como abiertas para capturar una amplia gama de respuestas y perspectivas. Además, se consideró cuidadosamente la redacción de las preguntas para garantizar su claridad y comprensión por parte de los participantes, lo que contribuyó a la validez de los datos recopilados. Este enfoque metodológico permitió obtener información relevante y detallada sobre las variables de interés, proporcionando una base sólida para el análisis y la interpretación en el contexto de la investigación educativa. En la Tabla 6 se expone los VI bloques que conforman el cuestionario.

Tabla 6: Variables e ítems de los cuestionarios dirigidos al alumnado

VARIABLES	ÍTEMS
I. Aspectos sociodemográficos Edad País de nacimiento En caso de no haber nacido en España, ¿a qué años llegaste? Sexo País de nacimiento de tu padre País de nacimiento de tu madre Años que llevan tu padre residiendo en España Años que lleva tu madre residiendo en España Lengua familiar o materna Nombre del Instituto Curso actual	(11) ítems
II. Actitudes intergrupales <ul style="list-style-type: none"> • Estereotipo intra e intergrupales 	(9) ítems
III. Actitudes de aculturación <ul style="list-style-type: none"> • Actitudes de aculturación generales • Actitudes de aculturación específicas por ámbito (5 ámbitos) 	(2) ítems (10) ítems
IV. Competencias interculturales <ul style="list-style-type: none"> • Competencias declarativas • Competencias procedimentales • Competencias afectivo-actitudinales 	(1) ítems (1) ítems (3) ítems
V. Percepción del alumnado estrategias de diversidad cultural	(2) ítems

VI. Problemas de convivencia del grupo	(1) ítems
---	-----------

Fuente: elaboración propia

A continuación, se explicarán cada una de las dimensiones (Bloques) que forman el cuestionario:

- *Bloque II. Actitudes intergrupales:*

En un primer momento se pensó en utilizar el Test de Actitud Prejuiciosa (TAP) que presentaba Pérez (2013), pero el tipo de preguntas iba dirigido a personas más adultas, es por ello que se optó por el diseño que Calderón (2010) utilizó en su tesis doctoral donde quería medir los estereotipo con la finalidad de analizar la imagen y las creencias de los adolescentes sobre personas jóvenes de origen culturalmente distinto. La autora realizó dos grupos de discusión con adolescentes españoles e inmigrantes, la tarea propuesta a estos jóvenes fue que enunciaran características relevantes para chicas y chicos de su edad, es decir, valorar a un compañero o compañera con características positivas y negativas. Tras las respuestas obtenidas se seleccionaron atributos positivos y negativos mencionado en los grupos, donde todos los participantes llegaron a un consenso. La media final estuvo formada por doce adjetivos, pero en este trabajo se trabajará con un total de 9 adjetivos, ya que como citó la autora, 3 de los atributos propuestos pueden ser interpretados de forma diferente. De esta manera, el estereotipo grupal positivo está compuesto por los siguientes adjetivos: honestas, sinceras, de fiar, abiertas/sociables/amisosas y saben escuchar; y el estereotipo grupal negativo por cuatro: se cierran en su grupo, agresivas, malintencionadas y falsas. Se utilizará una escala Likert de 5 puntos, en la que 1 significa que ninguno de las chicas y chicos de ese grupo pueden ser descritos con ese atributo y 5 que el atributo es aplicable a la mayoría de ellos. Para la puntuación de la medida del estereotipo es necesario invertir la puntuación en el estereotipo negativo del grupo en cuestión y calculando la media entre éste y el estereotipo positivos correspondiente. De esta manera, la puntuación final de cada grupo puede considerarse como un indicador de imagen positiva hacia el correspondiente grupo (Calderón, 2010).

- *Bloque III. Actitudes de aculturación:*

En este apartado se trabaja a partir de dos preguntas propuestas en la investigación de Navas et al. (2004), para medir la actitud general de aculturación. Se ha utilizado una escala Likert, que fue desde 1 “nada de acuerdo” hasta 5 “muy de acuerdo”. De esta forma

la combinación de las respuestas de los participantes a estas preguntas lleva a un modelo de cuatro opciones, similar al planteado por Berry y cols. (1989, citado en Navas et al., 2004, p.64). De esta forma, las puntuaciones que sean inferiores a tres en las dos preguntas indicaran una actitud de aculturación de “marginación/exclusión”. Si la puntuación del grupo fuese superior a tres en la primera de las preguntas e inferior a tres en la segunda pregunta, la actitud de aculturación sería “separación/segregación”. Si la puntuación del grupo es inferior a tres en la primera pregunta y superior a tres en la segunda pregunta, la actitud de aculturación sería “asimilación”. Y, por último, si la puntuación media de ambas preguntas fuera superior a tres, la “integración” sería la actitud.

En el trabajo de Navas et al. (2004), analizan las diferentes actitudes/estrategias de aculturación en la población adulta española e inmigrante, y de acuerdo con el Modelo Ampliado de Aculturación Relativa (MAAR), se analizan estas actitudes según los diferentes ámbitos que propone el modelo que se acaba de mencionar, es por ello, que se utilizó la propuesta de Calderón (2010), la cual se basa en el estudio de Navas et al. (2004), pero las preguntas fueron adaptadas para jóvenes de educación secundaria. De esta forma, el primer ítem que se ha utilizado para medir las actitudes de aculturación hace referencia al grado en que están de acuerdo con que las personas extranjeras que residen en este país mantengan su cultura de origen; y el otro, si están de acuerdo con que las personas extranjeras deben adaptarse a la cultura del país donde se encuentran (Calderón, 2010). Estas dos preguntas engloban las actitudes de aculturación en general, como se explicó anteriormente en el trabajo de Navas et al. (2004). Los siguientes diez ítems midieron las actitudes en relación con áreas de aculturación específicas. Por un lado, se midió el grado de mantenimiento cultural y adaptación deseados en las siguientes tres áreas: fiestas/celebraciones, religión/creencias e idioma/acento. Y, por otro lado, la opinión acerca del grado de contacto que deberían tener con personas del mismo origen y con personas españolas, en las dos siguientes situaciones: relaciones de amistad y establecimiento de una relación de pareja (Calderón, 2010).

Para determinar el tipo de actitud de aculturación que los participantes presentaban, tanto de forma general como en cada uno de los ámbitos de aculturación, es necesario combinar las respuestas acerca del mantenimiento y adaptación correspondientes (Calderón, 2010). Para el estudio de las diferentes actitudes de aculturación se utilizó análisis de Clúster. Por otro lado, con las variables obtenidas se realizó otro análisis con el fin de conocer si los estereotipos influyen en la creación de las preferencias de

aculturación del alumnado autóctono en el Principado de Asturias, donde se introdujo la variable género, ya que este es un elemento propio e intrínseco de la personalidad que influye en las creencias y comportamientos en la sociedad, por lo cual influirá en cómo se están formando las preferencias de aculturación (Rodríguez Belmares et al., 2017; Vizuite-Salazar y Lárez-Lárez, 2020). Para el análisis de este apartado se midieron las dimensiones de “mantener” y “adaptar” por separado, ya que muchos autores afirman que el estudiar dichas dimensiones de forma individual se ajusta más a la realidad social, que cuando se analiza las cuatro categorías propuestas por Berry, las cuales limitan nuestro conocimiento (Cuadrado et al., 2018; Urbiola et al., 2021).

- *Bloque IV. Competencias interculturales:*

Para medir las competencias culturales del alumnado se han seleccionado una serie de preguntas que fueron utilizadas en la investigación de Eisman et al. (2004), en este caso no se realizaron todas las preguntas, ya que el cuestionario iba dirigido a jóvenes de origen étnico diferente y en este caso, el cuestionario va dirigido al total del alumnado.

- *Bloque V y VI. Percepción del alumnado estrategias de diversidad cultural y problemas de convivencia del grupo:*

Para indagar sobre la percepción del grupo acerca de las estrategias de diversidad cultural que se están realizando en el centro educativo se han empleado preguntas abiertas, con la finalidad de observar la percepción del alumnado sobre los problemas de convivencia en el grupo y los motivos de estos.

B. Validación del instrumento

Al finalizar la redacción inicial del instrumento, se procede a su evaluación por parte de expertos, quienes poseen una amplia especialización y experiencia relacionada con el tema de investigación. Estos expertos valoran tanto el contenido como la forma de cada ítem incluido en el cuestionario, asegurando su pertinencia y adecuación a los objetivos y posicionamiento teórico de la investigación. La validez de contenido implica someter el cuestionario a la valoración cualitativa de investigadores y expertos, quienes evalúan si los ítems seleccionados son indicadores precisos de lo que se pretende medir. Esta evaluación se basa en la comprensión de las dimensiones que se desean evaluar, sin necesidad de realizar cálculos adicionales, asegurando así la idoneidad del instrumento para medir todos los aspectos relevantes de la investigación (Martín-Arribas, 2004 y

Soriano-Rodríguez, 2015). Esta fase implicó la revisión crítica de especialistas en el campo, lo que condujo a ajustes en algunos de los ítems para mejorar la claridad y la relevancia. Después de esta validación se realizó una prueba piloto con la finalidad de observar si el cuestionario era adecuado para el grupo seleccionado. Los pasos seguidos para la validación de expertos fueron los siguientes:

1. Identificación del campo de estudio: Se determinó el campo de las ciencias sociales donde los posibles expertos y expertas podrían proceder de ramas como la pedagogía, psicología educativa, sociología, etc. con experiencia en interculturalidad. Para hacer una primera selección, se realizó una revisión exhaustiva de la literatura existente para identificar autores e investigadores relevantes en el tema.
2. Selección de expertos: Se elaboró una lista de 6 expertos en la materia, todos ellos con doctorado en universidades españolas y experiencia en actitudes de aculturación o interculturalidad. Se accedió a sus correos electrónicos a través de plataformas como Google Scholar, ResearchGate y LinkedIn.
3. Contacto con los expertos: Se envió un correo electrónico a los 6 expertos, adjuntando una carta de presentación (disponible en el Anexo II) que detallaba el proyecto de investigación y solicitando su participación en la validación de los ítems del instrumento. Dos expertos indicaron que no podían participar debido a una carga alta de trabajo, y los cuatro restantes aceptaron participar en la validación de los instrumentos. En la Tabla 7 se describen los perfiles de los expertos y sus principales contribuciones.

Tabla 7: Perfiles de las y los expertos para la validación de los instrumentos

Expertos/as	Perfil	Líneas de investigación	Principales aportaciones
Experta 1	Licenciada y doctora en pedagogía por la universidad de Oviedo.	Pedagogía, educación en contextos multiculturales	Propuso clarificar algunos de los adjetivos que se usan en el bloque II. Aportó propuestas de mejoras de alguno de los ítems
Experto 2	Doctor en psicología por la universidad de Almería.	Estudios psicosociales y metodológicos. Actitudes de aculturación	Este autor aportó bastantes ejemplos, de estudios similares que han realizado en su grupo de investigación sobre las actitudes de aculturación y aconsejó no usar cuantificadores.

Experta 3	Doctora en antropología social. Investigadora del centro de ciencias humanas y sociales del CSIC.	Inmigración e integración, identidad cultural, multiculturalismo y educación intercultural.	Evitar las preguntas blanco/negro y reestructurarlas para preguntar con matices.
Experta 4	Doctora en Ciencias de la educación por la Universidad de Oviedo.	Teorías de la educación; género y educación; familia y educación	Propuso cambios en la terminología de algunos ítems.

Fuente: elaboración propia

- Una vez confirmado su interés, se les proporcionaron dos documentos. El primero incluía el cuestionario completo, mientras que el segundo consistía en una plantilla de validación con cada ítem (disponible en el Anexo III). En esta plantilla, se delineó el objetivo específico de cada bloque, la población a la que iban dirigidos, y se ofreció la posibilidad de evaluar la pertinencia y redacción de cada pregunta. Además, se añadió una casilla en blanco para que los expertos pudieran hacer propuestas de cambios o mejoras a cada pregunta.
- Cuando se obtuvo la respuesta de las 4 personas que validaron el cuestionario, se recopilaron todas las respuestas en documentos Word y se aplicó el modelo de Lawshe para la validez de contenido, utilizando la fórmula ajustada de Tristán-López (2008). Esta fórmula se emplea cuando el número de expertos es inferior a 5, en la tabla 8 se observa la formula general, y la propuesta por Tristán.

Tabla 8: Formulas razón de validez del contenido

	CVR de Lawshe	CVR' ajustada de Tristán
CVR= Razón de validez del contenido por ítem.	$n_e - \frac{N}{2}$	$CVR' = \frac{CVR + 1}{2}$
N= Número de expertos.	$CVR = \frac{\quad}{\frac{N}{2}}$	El mínimo aceptable para CVR' es:
Ne= Número de expertos que están de acuerdo con el ítem.		$CVR' = 0.5823$

Fuente: elaboración propia

- Aplicación de la fórmula en cada uno de los ítems y modificación de estos: para llevar a cabo este proceso, se utilizó una plantilla de Excel diseñada específicamente para recopilar toda la información pertinente. Posteriormente, se creó una tabla con el objetivo de visualizar de manera más clara los resultados.

Aquellos ítems que obtuvieron una puntuación inferior a 0.5823 en la razón de validez fueron objeto de modificaciones siguiendo las recomendaciones de los expertos. Tras calcular la razón de validez, se convocó a una reunión con la directora y el codirector de la investigación para discutir las modificaciones propuestas. Durante esta reunión, se procedió a transformar algunos adjetivos positivos y negativos utilizados para medir estereotipos, ya que se determinó que los términos originales podrían generar confusión entre el alumnado. Además, se incluyeron ejemplos que ayudaran a describir de manera más precisa los adjetivos. En relación con las actitudes de aculturación, se incorporaron ejemplos de fiestas españolas y de valores culturales, eliminando los cuantificadores. Aunque inicialmente se había considerado investigar estereotipos y actitudes hacia grupos específicos (latinos, Europa del Este, magrebíes), se decidió enfocarse en el grupo general de personas jóvenes procedentes de otros países para evitar que el cuestionario se volviera demasiado extenso. Respecto al bloque de competencias interculturales, se añadieron opciones de respuesta a algunas preguntas y se modificó una pregunta siguiendo las sugerencias de los expertos. A continuación, se detallan los cambios propuestos en la tabla 9 correspondiente.

Tabla 9: CVR, cuestionarios revisión de expertos

CATEGORIA	ÍTEM	CVR*	CONCLUSION POR ÍTEM CUESTIONARIO
Actitudes intergrupales	1	0.75	Estos nueve ítems pretendían medir el estereotipo positivo y negativo, pero los jueces no encontraron adecuados muchos de los adjetivos que se pretendían utilizar, es por ello, que se modificaron éstos con las sugerencias propuestas por los expertos. De esta forma los adjetivos que habían sido propuesto al principio (se creen los mejores, sinceros, se portan mal, limpios/as, se cierran en grupo, saben escuchar, raros/as, abiertos/sociables y divertidos), se modifican y se dan ejemplos. Los ítems finales serían los siguientes: - Honestas (actúan de forma razonable y justa). - Sinceras (dicen la verdad). - Agresivas (faltan al respeto, ofenden y provocan a otros compañeros). - Se cierran en grupo (no les interesa hacer nuevos amigos/as). - De fiar (dignas de confianza). - Malintencionadas (actúan voluntariamente de forma dañina). - Falsas (mienten, hablan por la espalda de otra persona). - Abiertas, sociables, amistosas. - Saben escuchar.
	2	0.5	
	3	0.5	
	4	0.25	
	5	0.75	
	6	0.75	
	7	0.5	
	8	0.75	
	9	0.75	
Actitudes de aculturación	10	0.75	Se quitan cuantificadores
	11	0.75	Se quitan cuantificadores
	12	0.75	No hay modificaciones
	13	0.75	Se añade ejemplos de fiestas típicas
	14	0.25	Se modifica y se sustituye “religión y creencias” por “valores”

	15	0.25	Se modifica y se sustituye “religión y creencias” por “valores”
	16	0.5	Se modifica “como se hace en España” por “acento”, en cuando se refiere a aprender español
	17	0.75	No hay modificaciones
	18	0.75	No hay modificaciones
	19	0.75	No hay modificaciones
	20	0.75	No hay modificaciones
	21	0.75	No hay modificaciones
Competencias interculturales	22	1	Se sustituye la palabra países por culturas, y se pone juegos y costumbres como respuestas independientes
	23	0.75	Se acepta sugerencia de los expertos, en matizar más la pregunta.
	24	0.5	Se preguntaba por las preferencias de los compañeros y se modifica a las preferencias de la persona que esta completando el cuestionario.
	25	0.75	Se agrega “me es indiferente” como opción de respuesta.
	26	0.75	No hay modificaciones
Diversidad Cultural y Convivencia	27	0.75	No hay modificaciones
	28	0.75	No hay modificaciones
	29	0.75	No hay modificaciones

Fuente: elaboración propia

C. La prueba piloto:

Una vez obtenida la versión final del cuestionario, se procedió a realizar una prueba piloto con nueve participantes con el propósito de evaluar la adecuación de las preguntas para el grupo de edad deseado. Para la selección de la muestra, se consideró fundamental que los participantes estuvieran cursando Educación Secundaria Obligatoria, incluyendo tanto a aquellos nacidos en España como a aquellos nacidos en otros países, con el fin de abarcar la diversidad cultural presente en el contexto educativo. Para llevar a cabo esta selección, se estableció contacto con una asociación especializada en la interculturalidad en el Principado de Asturias. A través de esta asociación, se contactó con padres, madres y tutores de los menores, quienes proporcionaron el permiso necesario para la participación de sus hijos en la prueba piloto. Este contacto se realizó de manera presencial, aprovechando la oportunidad de una de las actividades organizadas por la asociación, lo que facilitó la interacción directa con los potenciales participantes y sus tutores legales. Una vez obtenido el consentimiento, se concertó una fecha conveniente para que el grupo seleccionado pudiera completar el cuestionario en un entorno cómodo y adecuado. Este enfoque permitió asegurar la disponibilidad y la disposición de los participantes, así como garantizar un ambiente propicio para la recopilación de datos de manera efectiva.

Las características principales de la muestra que participa en la prueba piloto se describen de la siguiente manera: la edad de los participantes variaba entre los 12 y los 14 años, y cursaban los grados 1º, 2º y 3º de la ESO. De los encuestados, ocho personas estaban matriculadas en institutos ubicados en Oviedo, siendo la mayoría de estos centros de carácter público, con la excepción de uno que era de gestión concertada. La novena persona estudiaba en un instituto público en Gijón. En cuanto al origen, cuatro de los participantes eran españoles, mientras que los cinco restantes habían nacido en otros países. Respecto al género, cuatro personas eran varones y las cinco restantes eran mujeres.

Durante la prueba piloto, los participantes recibieron instrucciones para leer cuidadosamente las preguntas del cuestionario y se les alentó a plantear cualquier duda o inquietud que surgiera. Además, se les solicitó que prestaran especial atención al vocabulario utilizado en las preguntas y se les animó a señalar cualquier término que consideraran confuso o poco claro. El tiempo promedio que les tomó completar el cuestionario osciló entre los 10 y los 15 minutos. Los resultados obtenidos durante la prueba piloto reflejaron una recepción positiva por parte de los participantes, quienes expresaron satisfacción con la estructura del cuestionario. Destacaron especialmente la claridad de las preguntas de opción múltiple y la facilidad de comprensión de la escala Likert empleada. Es importante destacar que, a raíz de este feedback favorable, no se consideró necesario realizar modificaciones en el cuestionario, lo que confirma su adecuación para el grupo de edad en cuestión. Este proceso de validación preliminar garantizó la fiabilidad y la validez de los datos recopilados durante la fase principal de la investigación.

D. Aplicación del cuestionario

Después de realizar la prueba piloto con el cuestionario, se inició el proceso de contacto con los institutos ubicados en Gijón, Oviedo y Avilés, con el objetivo de identificar las instituciones educativas interesadas en participar en la investigación. Como se indicó previamente, la selección de los institutos se basó en aquellos ubicados en estas localidades con el mayor número de personas inmigrantes matriculadas en educación secundaria obligatoria. Para llevar a cabo este proceso, se utilizó la plataforma educativa Educastur para acceder a la información de los distintos centros escolares. Se redactó una carta de presentación (disponible en el Anexo IV) en donde se detallaron los objetivos de la investigación y se realizó una cordial invitación para participar en la misma.

Conscientes de las dificultades de acceso a los institutos tras la pandemia, se ofreció la posibilidad de completar el cuestionario de forma presencial o en línea a través de Google Forms. Esta información se incluyó en la carta, donde también se solicitó a los destinatarios que respondieran al correo electrónico si estaban interesados en participar.

En este primer contacto, el número de participantes fue escaso, es por esto por lo que se volvió a enviar un segundo correo el mes siguiente. Al mismo tiempo se estaba contactando con asociaciones de inmigrantes para la muestra de las entrevistas (véase en el siguiente apartado), en este caso se habló con uno de los representantes de FAIMA (Federación de Asociaciones de Integración Multicultural en Asturias) quien sugirió incluir en el correo electrónico para los colegios la Federación como una forma de respaldo a esta investigación. Se volvió a enviar la carta y después se llamó a cada uno de los institutos, esta vez se mencionó la carta y se explicó brevemente los objetivos de la investigación por teléfono y de esta forma se concreta otra cita telefónica con los institutos interesados para planificar los días para pasar los cuestionarios. La mayoría de los cuestionarios fueron administrados por la doctoranda en las aulas de diferentes centros, la duración de la sesión fue de 30 minutos. Hubo dos centros que optaron por la versión online, en la cual se utilizó Google forms. Se solicitó un consentimiento informado por escrito tanto a los participantes como a sus padres o tutores legales, garantizando así el anonimato y la confidencialidad de la información recogida de acuerdo con las directrices éticas de la Comisión Europea (Comisión Europea, 2013).

4.4.2 Entrevistas

La entrevista es una técnica ampliamente empleada en la investigación cualitativa, emergieron como un recurso valioso para obtener información significativa de las personas. Aunque su utilización con propósitos científicos se consolidó en décadas recientes, su flexibilidad y adaptabilidad a situaciones individuales la posicionan como una herramienta fundamental (Albert, 2007).

La metodología inductiva adoptada en este estudio implica un enfoque exploratorio que parte de los datos específicos recopilados a través de las entrevistas para identificar patrones, tendencias y temas emergentes. En lugar de comenzar con una teoría preconcebida o hipótesis, esta metodología permite que las conclusiones y las teorías se desarrollen de manera orgánica a partir de los datos recopilados durante el proceso de investigación. En este contexto, la intención fue comprender a las personas dentro del

entorno de sus experiencias educativas, manteniendo una postura neutral (Delgado et al., 2017).

En línea con la investigación de Arrebola y Villuendas (2004), se reconoce la necesidad de emplear una metodología que revele la riqueza y diversidad de significados e intenciones expresadas por docentes y segundas generaciones en el proceso de investigar sobre diversidad y diversidad cultural. La elección de un enfoque cualitativo se justifica, según estos autores, en la idea de que la realidad educativa puede ser comprendida a través de las perspectivas de los individuos involucrados en las situaciones educativas (Buendía y otros, 1999, citado en Arrebola y Villuendas, 2004). Esta elección metodológica permite una exploración profunda y contextualizada, contribuyendo a una comprensión más holística de los fenómenos estudiados en el ámbito educativo. Por esta razón, se creyó conveniente utilizar esta técnica, ya que aporta una visión más exacta a este trabajo, donde las personas podrán dar sentido y significado a las prácticas sociales cotidianas. Para llevar a cabo la investigación a través de las entrevistas se han seguido las siguientes fases:

A. Definición de la finalidad de las entrevistas

En esta investigación, el propósito de las entrevistas fue doble. En primer lugar, se buscaba indagar en las percepciones de las segundas generaciones sobre el enfoque y la implementación de la interculturalidad en el ámbito escolar. Esto incluía explorar los grupos con los que se identifican y comprender sus experiencias vividas dentro del entorno escolar. Por otro lado, se pretendía obtener información detallada sobre cómo los docentes están abordando la diversidad cultural en sus aulas. Esto implicaba comprender las estrategias y metodologías utilizadas, así como las ventajas percibidas de trabajar con grupos diversos, y examinar cómo enfrentan los desafíos y cambios derivados de esta diversidad desde la perspectiva institucional.

B. Elaboración del guion de preguntas

Para la elaboración del guion de preguntas de las entrevistas, se llevó a cabo un proceso metódico que comenzó con una exhaustiva revisión de la literatura pertinente sobre el tema de interculturalidad en el ámbito escolar. Este paso permitió adquirir una comprensión profunda de los conceptos clave, las tendencias actuales y los desafíos inherentes a este campo de estudio. A partir de esta revisión bibliográfica, se construyó un sólido marco teórico que sirvió como base conceptual para la formulación de las

preguntas de las entrevistas. Posteriormente, se definieron con claridad los objetivos específicos que se deseaba alcanzar con las entrevistas. Estos objetivos se derivaron de los propósitos más amplios de la investigación y se orientaron hacia la obtención de información relevante y significativa para abordar las preguntas de investigación planteadas.

Con los objetivos claramente establecidos, se procedió a diseñar el guion de preguntas para las entrevistas semi estructuradas. Este proceso implicó la generación de una lista inicial de posibles preguntas que abordaran los temas identificados en el marco teórico y que estuvieran alineadas con los objetivos de la investigación. Las preguntas fueron elaboradas de manera abierta y flexible para permitir una exploración profunda de las experiencias, percepciones y opiniones de los participantes. Se prestó especial atención a la redacción de preguntas claras, concisas y no sesgadas, evitando términos ambiguos o cargados de juicio. Además, se procuró incluir preguntas que fomentaran la reflexión y el diálogo, así como aquellas que permitieran a los participantes compartir ejemplos concretos y experiencias personales relacionadas con el tema.

Una vez completado el guion de preguntas inicial, se llevó a cabo una revisión exhaustiva para garantizar su coherencia, relevancia y adecuación a los objetivos de la investigación. Se realizaron ajustes y refinamientos según fuera necesario, con el objetivo de optimizar la calidad y la profundidad de las respuestas obtenidas durante las entrevistas.

C. Validación del instrumento

Durante esta etapa, se llevó a cabo el proceso de validación del instrumento mediante la técnica de validez de expertos. Para ello, se contactó a seis profesionales especializados en las áreas relevantes de estudio, buscando garantizar una representación adecuada de conocimientos y experiencia en el tema de las segundas generaciones, interculturalidad y docencia en el ámbito escolar. Esta selección se basó en una exhaustiva revisión de la bibliografía existente sobre estos temas, permitiendo identificar a expertos potenciales cuyos trabajos y contribuciones fueran reconocidos en la comunidad académica. En las Tablas 10 y 11, se describen los perfiles de los expertos y sus principales contribuciones.

Tabla 10: Perfiles de los/as expertos/as en estudios sobre segundas generaciones

Expertos/as	Perfil	Líneas de investigación	Principales aportaciones
Experta 1	Doctora en psicología evolutiva y de la educación por la Universidad de Sevilla	La calidad de la educación y como conseguir el bienestar psicológico en la escuela. Interculturalidad e inmigración.	Reestructuración de la interrogante hacia una formulación que resultara más accesible y relevante para los estudiantes, procurando captar y reflejar de manera más precisa sus percepciones y emociones.
Experto 2	Doctor en Sociología de la universidad Carlos III de Madrid	Sociología de la inmigración y de la familia	La importancia de considerar el contexto socioeconómico y cultural de los estudiantes, señalando que términos abstractos o teóricos pueden resultarles extraños debido a su procedencia de familias con un nivel cultural medio-bajo. Destaca que, según investigaciones sociológicas, los entrevistados suelen evitar admitir su falta de comprensión y, en su lugar, adoptan una actitud de conformidad
Experta 3	Catedrática de la universidad de Sevilla. Doctora en Pedagogía por la universidad de Sevilla.	Educación y psicología	Elaborar las preguntas usando un lenguaje coloquial y no usar términos abstractos.

Fuente: elaboración propia

Tabla 11: Perfiles de los/as expertos/as en educación (Docentes)

Expertos/as	Perfil	Líneas de investigación	Principales aportaciones
Experto 1	Doctor en psicología evolutiva y de la educación por la universidad complutense de Madrid y en psicología clínica por la universidad Laval (Canadá).	Teorías e historia de la educación, psicología de la educación e interculturalidad	Precisión de los conceptos, fundamentación epistemológica, metodología de investigación.
Experto 2	Maestro y sociólogo, director de la revista DyLE y Forum Aragón	Historia y teoría de la educación. Organización y gestión educativa.	Mantener la consistencia en el uso de términos relacionados con "cultura" a lo largo de la tesis, evitando confusiones. Se destaca la importancia de definir claramente el concepto de "interculturalidad" si se va a utilizar de manera predominante, para evitar interpretaciones divergentes por parte de los entrevistados y

			asegurar una comprensión precisa del tema.
Experto 3	Doctor en Educación y Psicología, y Licenciado en Psicología.	Investigación e intervención psicosocial en contextos de riesgo de exclusión social y vulnerabilidad, así como en determinantes sociales de la salud mental.	Emplear un lenguaje claro y concreto en las preguntas de las entrevistas, evitando términos abstractos que puedan resultar difíciles de entender para los docentes. Esto facilitará una mejor comprensión y una participación más efectiva por parte de los entrevistados.

Fuente: elaboración propia.

Una vez identificados los expertos, se estableció contacto mediante correo electrónico para invitarles a participar en la validación del instrumento. Se les proporcionó una plantilla estructurada que les permitió evaluar la pertinencia y claridad de las preguntas (véase en los Anexos V y VI), así como la redacción general de las entrevistas. Además, se les ofreció la oportunidad de sugerir cambios o mejoras a través de una casilla en blanco para cada pregunta. Una vez que los expertos aceptaron participar en el proceso de validación, se procedió a recopilar y analizar sus retroalimentaciones. Para evaluar la validez de contenido del instrumento, se aplicó el modelo de Lawshe, utilizando la fórmula ajustada de Tristán-López (2008). Este enfoque permitió calcular la concordancia entre los jueces expertos respecto a la pertinencia de cada ítem, asegurando así la calidad y relevancia del instrumento para capturar la información deseada. Después de aplicar la fórmula en cada una de las preguntas se valoró la modificación o la eliminación de algunas de las preguntas, a continuación, se expone una tabla de los ítems de las entrevistas a las segundas generaciones. En este caso, no se expone una tabla X de las preguntas a los y las docentes ya que cada una de ellas fue modificada con las indicaciones de los expertos.

Tabla 12: CVR, entrevistas a las segundas generaciones

ÍTEM	CVR*	CONCLUSIÓN ÍTEM ENTREVISTA
1	0.67	El ítem fue eliminado
2	0.67	Se modifica la forma de preguntar siguiendo sugerencias de los expertos
3	1.00	Aunque los autores la consideran pertinente, se siguen las sugerencias y se utiliza un lenguaje coloquial
4	1.00	Aunque los autores la consideran pertinente, se siguen las sugerencias y se utiliza un lenguaje coloquial
5	1.00	Aunque los autores la consideran pertinente, se siguen las sugerencias y se utiliza un lenguaje coloquial
6	0.33	Se reformula la pregunta siguiendo las sugerencias propuestas por los expertos

7	0.67	Aunque dos de los expertos están de acuerdo con la pregunta, se considera la eliminación de la pregunta
8	1.00	No modificación
9	0.67	No modificación
10	0.67	Se modifica con las sugerencias propuestas por los expertos
11	0.67	Se modifica siguiendo las sugerencias de los expertos
12	0.67	Se reformula siguiendo las sugerencias de los expertos
13	0.33	Se reformula siguiendo las sugerencias de los expertos

Fuente: elaboración propia

D. Redacción final del guión de las entrevistas.

Después de identificar los ítems que requerían ajustes, se procedió a reformularlos siguiendo las indicaciones de los expertos. Luego, se llevó a cabo una reunión con la directora y el codirector de la tesis para establecer las preguntas definitivas. Es relevante destacar que, tal como se mencionó anteriormente, todas las preguntas destinadas a las entrevistas con los docentes fueron revisadas y reformuladas de acuerdo con las pautas y sugerencias proporcionadas por los expertos.

Se decidió dividir las entrevistas en bloques siguiendo la sugerencia de las personas expertas para evitar la mezcla de terminología. En primer lugar, se recopilaban datos demográficos antes de iniciar las entrevistas. El primer bloque se centró en la persona entrevistada, con el objetivo principal de establecer una conexión y permitirles compartir su experiencia personal (familia, trayectoria profesional), creando así un ambiente cómodo para que puedan expresarse libremente. En los siguientes bloques, se plantearon preguntas específicas para abordar nuestros objetivos de investigación. El resultado final se presenta a continuación:

Entrevistas segundas generaciones (Anexo VII): esta entrevista se divide en cuatro apartados:

- Datos personales: país de nacimiento del entrevistado y de los padres, edad, sexo, años que tenía el entrevistado al llegar a España.
- Bloque I, Familia: donde se quiere conocer el bagaje personal de cada participante.
- Bloque II, Escuela: donde se indaga en la experiencia en el centro educativo y la interacción con docentes e iguales.

- Bloque III, Identidad: que pretende observar los grupos con los que las personas entrevistadas se identifican.

Entrevistas a los docentes (Anexo VIII): estas entrevistas se agruparon en cuatro apartados.

- Aspectos personales: edad, formación, experiencia académica, asignatura que imparte.
- Bloque I, Trayectoria profesional y diversidad: donde se indaga sobre su experiencia y el concepto que tienen sobre diversidad y cómo trabajan en clase con grupos diversos.
- Bloque II, Diversidad cultural: en esta parte se centra en observar cómo entienden la diversidad cultural en el aula los docentes y ver su opinión sobre esta.
- Bloque III, Educación intercultural: Se investiga sobre las estrategias y metodologías utilizadas sobre educación intercultural.

E. Aplicación de las entrevistas

Para obtener la muestra de las entrevistas a las segundas generaciones, se estableció contacto con diversas asociaciones de inmigrantes a través de la Federación de Asociaciones de Integración Multicultural en Asturias (FAIMAS). El primer contacto fue a través de una llamada telefónica dirigida a cada uno de los y las presidentes/as de 4 asociaciones de inmigrantes, en las cuales se proporcionó información detallada sobre la investigación en curso y se explicaron los objetivos del estudio. Desde el inicio, se observó un notable interés por parte de las asociaciones en colaborar en el proyecto de investigación. Fue gracias a esta colaboración activa que se facilitó el contacto con personas dentro de las asociaciones que tenían hijos e hijas matriculados/as en educación secundaria obligatoria. Estas personas, a su vez, colaboraron en la programación de citas para llevar a cabo las entrevistas. El proceso de selección de la muestra se llevó a cabo de manera colaborativa y con el compromiso de las asociaciones de inmigrantes, lo que garantizó una participación y un acceso más efectivo a los participantes potenciales para las entrevistas. Las entrevistas se llevaron a cabo en un aula facilitada por las asociaciones colaboradoras, la cual ofrecía un entorno tranquilo y espacioso para la recopilación de datos. Antes de iniciar cada entrevista, se obtuvo el consentimiento de los tutores legales de las entrevistadas para su participación. Se subrayó que los relatos proporcionados

serían tratados de forma anónima y se garantizó la confidencialidad de la información de acuerdo con los principios éticos de investigación. Además, se consultó a las entrevistadas y a sus progenitores si estaban de acuerdo con la grabación de audio de las entrevistas, obteniendo su consentimiento. Las entrevistas fueron conducidas por la doctoranda, siguiendo un guion de preguntas preestablecido. Sin embargo, se mantuvo flexibilidad en la formulación de las preguntas para adaptarse a la dinámica de cada entrevista y permitir una exploración más profunda de los temas relevantes.

Para obtener la muestra de docentes para las entrevistas, se aprovechó el momento de la recolección de datos de los cuestionarios en los institutos para establecer contacto con aquellos interesados en participar. Durante este encuentro, se les explicó la importancia de su perspectiva sobre las dinámicas de clase. Inicialmente, cinco docentes expresaron su interés y proporcionaron sus correos electrónicos, a los cuales se les envió información detallada sobre los objetivos de las entrevistas. Sin embargo, solo tres accedieron a concertar una cita. Una de las entrevistas se llevó a cabo por teléfono, mientras que las otras dos se realizaron en un aula proporcionada por el centro educativo. Antes de comenzar, se solicitó el consentimiento de los entrevistados para grabar las entrevistas y se les aseguró la confidencialidad de los datos. Las conversaciones fueron grabadas y posteriormente transcritas a documentos Word. Las entrevistas fueron conducidas por la doctoranda, siguiendo un guion predefinido, aunque la conversación fue flexible, permitiendo adaptaciones según el flujo de la discusión. Para la entrevista telefónica, se solicitó a la participante que se encontrara en un lugar tranquilo, sin ruidos, para garantizar la calidad del audio y su comodidad. Las entrevistas presenciales se llevaron a cabo en aulas bien iluminadas y libres de distracciones para facilitar la interacción.

4.4.3 Análisis documental

Bisquerra et al. (2004), afirma la importancia de este tipo de análisis para complementar, contrastar y validar la información obtenida con otras estrategias. Este tipo de análisis es una actividad sistemática y planificada cuya finalidad es examinar documentos. En muchas ocasiones la información obtenida por este medio puede ser valiosa y difícil de encontrar por otros medios. En este caso se realiza el análisis de un documento oficial, el

cual refleja una perspectiva institucional. En este caso se accedió al Decreto⁷ 43/2015, del 10 de junio, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de la ESO en el Principado de Asturias.

Se ha optado por un análisis de contenido, ya que estudiar documentos escritos es una parte fundamental de la investigación en la actualidad, y es necesario determinar categorías y analizar las frecuencias en el texto, que servirán de base para redactar las conclusiones (López, 2002). A fin de constatar si aparece un enfoque intercultural en la normativa que regula el currículum, se analizó el desarrollo curricular de la ESO, en todos los cursos y todas las materias, con la finalidad de observar cómo aparece el concepto intercultural e interculturalidad. Puesto que sólo se hallaron 16 referencias de estos términos, se amplió la búsqueda con otros conceptos relacionados con el enfoque intercultural. La elección de estos conceptos se realizó a partir de una revisión bibliográfica dónde se encontraron términos que en educación se asocian a la formación de competencias interculturales entre los estudiantes. El punto de partida fueron los cuatro pilares de la educación de Delors (1994), que se centran en que el alumnado no acumule saberes sino que sea capaz de aprovechar y utilizar a lo largo de la vida cada oportunidad que se presente, de profundizar, actualizar y enriquecer esos primeros saberes con el fin de adaptarse a un mundo en permanente cambio. Los conceptos elegidos que están relacionado con estos cuatro pilares de la educación fueron: educación permanente, ciudadanía activa y convivencia (en el Capítulo 2 de este trabajo se explica en detalle el porqué de la elección de estos conceptos). Por otro lado, puesto que el enfoque intercultural se basa en reconocer a la diversidad, se creyó conveniente incluir los conceptos de atención a la diversidad e inclusión. La inclusión implica una educación común basada en la diversidad, rechazando la homogeneidad. Se considera que cada alumno tiene motivaciones, capacidades, intereses y experiencias personales únicas. La diversidad no se entiende sólo desde un punto de vista cultural, sino que influyen los diferentes contextos sociales, las diferencias de género y las diferencias que poseen cada individuo como capacidades, intereses y motivaciones. De este modo, la diversidad es vista como algo positivo que enriquece a las personas y por tanto a las sociedades. La atención a la diversidad tiene que ser una responsabilidad del sistema educativo y la educación común que tienen como desafío proporcionar aprendizajes básicos para todos,

⁷ El análisis del currículum educativo realizado en este estudio se basó en la legislación vigente en el momento de la investigación. Es importante tener en cuenta que, posteriormente, se promulgó una nueva ley educativa, lo que implicó modificaciones en el currículum en cuestión.

donde exista una igualdad y de respuesta al mismo tiempo a las necesidades específicas de cada individuo, sin que esto conduzca a la desigualdad o discriminación (Blanco, 2006). Estos dos conceptos deberían transformar las prácticas, cultura y organización de las escuelas con el fin de mejorar el aprendizaje y la participación de todos. De este modo las categorías a analizar son: Intercultural y su variante interculturalidad, educación permanente, ciudadanía activa, convivencia, inclusión y atención a la diversidad.

4.5 Población objeto de estudio

La población objeto de estudio en esta investigación es de suma importancia, ya que representa un segmento crucial en el contexto educativo y social del Principado de Asturias. El alumnado de educación secundaria obligatoria constituye una parte fundamental de la sociedad en formación, donde se moldean y desarrollan habilidades académicas, sociales y emocionales que influirán en su futuro y en el de la comunidad en general. Por ello, comprender sus percepciones, experiencias y necesidades es esencial para diseñar intervenciones educativas y políticas públicas que promuevan un entorno educativo inclusivo y equitativo.

Por otro lado, el enfoque en las segundas generaciones residentes en Asturias agrega una dimensión intercultural y migratoria relevante a la investigación. Estas personas, que han nacido en otros países o tienen antecedentes familiares migratorios, enfrentan desafíos únicos en su proceso educativo y de integración social. Comprender sus experiencias en el sistema educativo puede proporcionar información valiosa sobre cómo abordar las necesidades específicas de los estudiantes migrantes y promover su éxito académico y bienestar emocional.

En cuanto a los docentes, su papel en la educación secundaria es fundamental. Su perspectiva y prácticas pedagógicas influyen en gran medida en la experiencia educativa de los estudiantes. Por lo tanto, conocer sus opiniones, estrategias y desafíos en relación con la interculturalidad y la diversidad en el aula puede contribuir a mejorar las prácticas docentes y promover una educación inclusiva y equitativa para todos los estudiantes, independientemente de su origen cultural o étnico.

4.5.1 Alumnado participante

Uno de los objetivos fundamentales de esta tesis es examinar cómo se experimenta la interculturalidad en las aulas de educación secundaria obligatoria. Se eligió

específicamente este grupo de edad, ya que los adolescentes en las etapas de 1º a 4º de la ESO tienden a cuestionarse sobre sus identidades y a reconocer diferencias y similitudes entre diversos grupos.

Dadas las circunstancias excepcionales de la investigación, llevada a cabo durante la crisis sanitaria de la Covid-19 que limitó el acceso de los centros educativos durante casi dos años, se reconoció la dificultad de acceso a los institutos. Por esta razón, se llevó a cabo una cuidadosa selección de institutos en Gijón, Avilés y Oviedo, enfocándose en aquellos con una mayor concentración de estudiantes provenientes de otros países. Para obtener información sobre los institutos con una mayor proporción de alumnos inmigrantes matriculados, se inició el proceso intentando establecer contacto con la Consejería de Educación del Principado de Asturias. Se enviaron correos electrónicos con la intención de obtener datos actualizados sobre la distribución del alumnado inmigrante en los institutos de la región. Lamentablemente, no se recibió respuesta por parte de la Consejería, lo que planteó la necesidad de buscar alternativas para obtener la información requerida. Ante esta situación, se recurrió a fuentes secundarias de información. Se consultó un informe elaborado por el Consejo Escolar del Principado de Asturias en 2002, que abordaba el tema de la inmigración y la educación en la región. Si bien este informe proporcionó un punto de partida, se observó que los datos estaban desactualizados, lo que llevó a buscar información más reciente. Para ello, se estableció contacto con asociaciones y organizaciones que trabajaban de cerca con los institutos de la región y que tenían un conocimiento directo de la situación del alumnado inmigrante en dichos centros. A través de estas asociaciones, se recopiló información sobre los institutos con una presencia significativa de alumnos inmigrantes.

El resultado de esta investigación permitió confeccionar un listado de institutos que destacaban por su diversidad cultural y por la presencia de un número considerable de alumnos inmigrantes. La mayoría de estos centros estaban ubicados en las ciudades de Oviedo y Gijón, y se identificó también un instituto concertado que se destacaba por su acogida a estudiantes de diferentes orígenes culturales. La Tabla 13 se recoge los institutos que participaron en esta investigación, su titularidad y localidad

Tabla 13. Institutos con mayor concentración de alumnado inmigrante en Asturias

I.E.S.	Localidad	Titularidad
Pando	Oviedo	Público

Alfonso II	Oviedo	Público
La Eria	Oviedo	Público
Pérez de Ayala	Oviedo	Público
La Corredoria	Oviedo	Público
El Aramo	Oviedo	Público
Monte Naranco	Oviedo	Público
Leopoldo alas Clarín	Oviedo	Público
Roces	Gijón	Público
Emilio Alarcos	Gijón	Público
Montevil	Gijón	Público
Calderón de la Barca	Gijón	Público
Jovellanos	Gijón	Público
Fernández Vallín	Gijón	Público
Padre Feijoo	Gijón	Público
San Vicente de Paul	Gijón	Concertado
El Piles	Gijón	Público
Virgen de la luz	Avilés	Público
Rio Trubia	Trubia (Oviedo)	Público

Fuente: elaboración propia

Estos fueron los institutos seleccionados para recibir una carta de invitación para participar en la investigación. Sin embargo, de los institutos contactados, únicamente siete expresaron su disposición a colaborar en el estudio. Como se mencionó anteriormente, el acceso a los centros educativos se vio considerablemente dificultado debido a las restricciones impuestas por la pandemia de la COVID-19. Esta situación planteó desafíos logísticos y administrativos adicionales para llevar a cabo la investigación de manera eficiente. A pesar de los obstáculos, se logró obtener la colaboración de siete institutos, quienes mostraron interés y disposición para participar en el estudio. La muestra resultante, aunque más reducida de lo inicialmente esperado, proporcionó una representación significativa de la diversidad de institutos educativos en el Principado de Asturias.

La selección de estos siete institutos se basó en criterios específicos, como su ubicación geográfica, tamaño y diversidad estudiantil. Se buscó incluir una variedad de centros que reflejaran la heterogeneidad del sistema educativo asturiano y que permitieran obtener una perspectiva amplia y representativa de las dinámicas interculturales en el ámbito escolar. En la Tabla 14, se observa los cursos y el número de alumnos que participaron en este estudio.

Tabla 14: Institutos que participaron en la investigación

Instituto	Localidad	Titularidad	Cursos muestra	Nº participantes
1º	Oviedo	Público	2º, 3º, 4	57
2º	Avilés	Público	1º, 2º, 3º y 4º	245
3º	Oviedo	Público	2º y 4º	48
4º	Oviedo	Público	1º, 2º, 3º Y 4	87
5º	Gijón	Concertado	3º y 4º	82
6º	Oviedo	Público	1º y 3º	39
7º	Oviedo	Público	2º, 3º y 4º	80

Fuente: elaboración propia

La participación involucró a siete centros educativos, generando una muestra total de 638 estudiantes (300 chicas y 338 chicos; Edad media = 14,29, Desviación Estándar = 1,30) que, en el momento de la administración de las pruebas, estaban cursando educación secundaria obligatoria en institutos asturianos de las ciudades mencionadas. En cuanto a la diversidad en el estatus de inmigrante, la muestra se distribuyó de la siguiente manera: 501 estudiantes autóctonos, 90 hijos de inmigrantes y 47 estudiantes nacidos fuera del territorio español. Este enfoque metodológico y la composición diversa de la muestra proporcionan una base sólida para analizar las dinámicas interculturales en las aulas durante el periodo crítico de la adolescencia.

4.5.2 Participantes en las entrevistas

Las entrevistas constituyen un componente esencial en la investigación, ofreciendo una ventana privilegiada para explorar las perspectivas, experiencias y prácticas relacionadas con la interculturalidad en el ámbito educativo. La muestra de entrevistas se divide en dos grupos principales: las realizadas a las segundas generaciones de inmigrantes y aquellas dirigidas a los docentes de educación secundaria.

- *Entrevistas a las Segundas Generaciones de Inmigrantes:* el primer grupo de entrevistas está dirigido a las segundas generaciones de inmigrantes, menores nacidos en España o llegados al país a una edad temprana, cuyos padres provienen de otros países. Estas entrevistas buscan comprender las experiencias vividas por estos jóvenes en el contexto escolar asturiano, así como explorar su identidad cultural, su percepción de la interculturalidad y los desafíos que enfrentan en su proceso de aprendizaje y socialización.

- *Entrevistas a los docentes de ESO:* el segundo grupo de entrevistas se enfoca en los docentes de educación secundaria, quienes desempeñan un papel fundamental en la promoción de la interculturalidad en las aulas. Estas entrevistas tienen como objetivo conocer las percepciones, prácticas y desafíos de los profesionales de la enseñanza en relación con la diversidad en el entorno educativo. Se explorarán temas como las estrategias pedagógicas utilizadas, los enfoques para fomentar la inclusión y el apoyo brindado a los estudiantes.

Ambos grupos de entrevistas se realizaron con el propósito de obtener una visión holística y enriquecedora de la interculturalidad en la educación secundaria en el Principado de Asturias. Los hallazgos obtenidos a partir de estas entrevistas proporcionarán una base sólida para comprender y abordar los desafíos y oportunidades que presenta la diversidad cultural en el contexto educativo actual.

A. *Entrevista a segundas generaciones:*

En el marco teórico de esta tesis, se aborda el concepto de segundas generaciones y se contextualiza su comprensión en el ámbito de esta investigación. El objetivo principal fue explorar las experiencias vividas por jóvenes cuyos padres nacieron en otro país. Los criterios de selección para los participantes de las entrevistas se establecieron con el objetivo de captar la perspectiva de las segundas generaciones de inmigrantes que residen en Asturias y están matriculadas en la educación secundaria obligatoria. Se consideró pertinente incluir en la muestra a individuos que cumplieran con ciertos requisitos específicos para garantizar la representatividad y relevancia de los datos obtenidos.

En primer lugar, se priorizó la inclusión de personas nacidas en países distintos a España, que hayan llegado al país de destino a edades tempranas, comprendidas entre 0 y 11 años. Esta categoría abarca a aquellos menores que experimentaron una socialización temprana en el contexto español, lo que les permite ofrecer una perspectiva única sobre su experiencia de crecimiento y desarrollo en un entorno culturalmente diverso. Además, se consideró relevante incluir en la muestra a menores nacidos en España, pero cuyos progenitores provienen de otros países. Este grupo, conocido como segundas generaciones de inmigrantes, también ofrece una visión valiosa sobre las dinámicas interculturales en el ámbito educativo, dado que pueden haber sido expuestos a influencias culturales diversas desde una edad temprana.

Es importante destacar que todos los participantes seleccionados debían estar cursando la ESO en instituciones educativas ubicadas en Asturias. Esta condición aseguraba que las experiencias compartidas por los entrevistados estuvieran contextualizadas dentro del marco educativo regional y facilitara la comprensión de los desafíos y oportunidades específicos que enfrentan en su proceso de formación académica. En resumen, la muestra de participantes para las entrevistas se conformó con el propósito de captar una variedad de perspectivas y experiencias relacionadas con la interculturalidad en el contexto escolar asturiano, abordando tanto la vivencia de individuos nacidos en el extranjero como de aquellos nacidos en España, pero con raíces culturales diversas.

En total, para este estudio, se ha contado con la participación de seis menores, todas ellas mujeres. Tres de ellas nacieron en España, mientras que las otras tres nacieron en Venezuela y Senegal. Con el propósito de salvaguardar la confidencialidad de las participantes, se les ha asignado los siguientes valores a lo largo del estudio: E.1, E.2, E.3, E.4, E.5 y E.6. Estos identificadores no corresponden a sus nombres reales y se han utilizado exclusivamente para proteger su privacidad. A continuación, La Tabla 15 que detalla los datos demográficos de las menores que participan en las entrevistas

Tabla 15: Datos demográficos de las menores entrevistadas

Entr.	P. Nacimiento	Edad	Edad de llegada	País nacimiento progenitores
E.1	España	13		Senegal
E.2	Senegal	15	10	Senegal
E.3	España	15		Senegal
E.4	Venezuela	16	11	Venezuela
E.5	Venezuela	15	7	Madre: Esp., Padre: Venezuela
E.6	España	17		Rumanía

Fuente: elaboración propia

Estos datos demográficos proporcionan un contexto esencial para comprender la diversidad de la muestra y la representación de las segundas generaciones en el estudio.

B. Entrevistas a docentes:

En el núcleo de esta investigación, se encuentra la comprensión profunda de las perspectivas y experiencias de los educadores en el contexto de la interculturalidad en el aula. Con el objetivo de captar una variedad de voces y enriquecer la calidad de los datos

recopilados, se llevaron a cabo entrevistas con un grupo selecto de docentes. Este grupo cuidadosamente escogido, representa la diversidad de enfoques pedagógicos y contextos educativos relevantes para la indagación sobre la interacción cultural en el entorno escolar. A continuación, se describen los criterios y procesos de selección que dieron forma a esta muestra de tres entrevistas con docentes.

Para la selección de los participantes en las entrevistas dirigidas a los docentes de educación secundaria, se establecieron ciertos criterios específicos:

1. Docentes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO): Se priorizó la participación de docentes que estuvieran impartiendo asignaturas en la Educación Secundaria Obligatoria en el Principado de Asturias. Este enfoque garantizó que los entrevistados estuvieran familiarizados con el contexto educativo específico que se pretendía investigar.
2. Diversidad de Ámbitos Educativos: Se buscó incluir a docentes de diferentes ámbitos educativos dentro de la Educación Secundaria, abarcando distintas áreas curriculares y especialidades. Esta diversidad permitió obtener una perspectiva amplia y variada sobre la interculturalidad en el aula, desde diferentes enfoques pedagógicos y disciplinas académicas.
3. Experiencia Directa con el Alumnado: Se priorizó la participación de docentes que estuvieran trabajando activamente con el alumnado en su día a día. Esta selección aseguró que los entrevistados tuvieran una experiencia directa y relevante en la implementación de prácticas interculturales y en la gestión de la diversidad cultural en el aula.

Siguiendo estos criterios, se logró conformar un grupo diverso de docentes de Educación Secundaria en el Principado de Asturias, cuyas experiencias y percepciones contribuirán significativamente a enriquecer el análisis sobre la interculturalidad en el contexto educativo. Como ya se ha comentado, la selección de los docentes se llevó a cabo durante la fase de administración de los cuestionarios a los estudiantes en los centros educativos. Aunque se buscaba inicialmente obtener un grupo más amplio, no todos los docentes contactados estuvieron dispuestos a participar en el proyecto. Durante la administración de los cuestionarios, se explicó a los docentes el propósito de obtener sus perspectivas mediante entrevistas sobre el funcionamiento de las dinámicas de clase. Los docentes interesados proporcionaron una dirección de correo electrónico para ser contactados posteriormente con información sobre las entrevistas y la posibilidad de

concertar una cita. La variedad de áreas de trabajo de estos docentes incluía música, tecnología, pedagogía terapéutica, lengua y literatura, y matemáticas. Se ofreció a los docentes la opción de realizar las entrevistas de forma presencial o telefónica. A pesar de haber enviado inicialmente cinco correos electrónicos, solo tres docentes respondieron y estuvieron dispuestos a participar en las entrevistas.

La decisión de mantener el grupo de tres personas para las entrevistas se fundamentó en el estado avanzado de la investigación en el momento de la realización de las entrevistas. Dado que el proyecto ya estaba en una etapa avanzada, con un cronograma definido y limitaciones de tiempo para completar todas las fases del estudio, no fue factible volver a contactar a nuevas personas para ampliar la visión de los docentes. Además, se consideró que entrevistar a tres docentes permitiría obtener una visión inicial sobre las dinámicas de clase en los centros educativos seleccionados. Sin embargo, es importante tener en cuenta que existen múltiples perspectivas entre el profesorado, y esta muestra limitada no refleja la diversidad completa de opiniones. Estas entrevistas cualitativas fueron diseñadas para explorar aspectos clave dentro del marco de la investigación y complementar otros enfoques metodológicos.

Como resultado, el grupo de docentes entrevistados estuvo compuesto por dos mujeres y un hombre. Para identificar a cada participante, se utilizarán los códigos E.1, E.2 y E.3. A continuación se presenta una tabla que detalla la edad, asignatura impartida, años de experiencia en la docencia y formación principal de cada docente.

Tabla 16: Perfiles del profesorado participante en las entrevistas

	Edad	Asignatura	Años Exper.	Sexo	Formación Principal
E.1	56	Tecnología	28	Mujer	Ingeniería técnica y CAP
E.2	44	Pedagoga Terapeuta (apoyo en clases)	5	Mujer	Educación Social, magisterio y pedagogía
E.3	45	Música	15	Hombre	Magisterio con la especialización en música y máster del profesorado en la misma especialización.

Fuente: elaboración propia

4.6 Tratamiento de la información

En este apartado se describirá el proceso seguido para analizar la información obtenida con cada uno de los instrumentos y el tratamiento posterior de los datos.

4.6.1 Cuestionarios

Una vez recopilados todos los datos, las encuestas en papel se transfirieron a formato electrónico utilizando Google Forms, y luego se exportaron las bases de datos demográficas y de actitudes intergrupales y de aculturación. El análisis de estos datos se llevó a cabo utilizando el paquete de software IBM SPSS. Como se mencionó anteriormente, el cuestionario utilizado en esta investigación ha sido validado previamente en la tesis doctoral de Calderón (2010), donde se obtuvieron coeficientes alfa de Cronbach globales superiores a .70 en todas las medidas globales de estereotipos grupales. Para la presente investigación, las pruebas arrojaron valores adecuados: $\alpha = .823$, $\omega = .823$, y una correlación media inter-ítem (CIP) de .345.

Para el análisis de las actitudes de aculturación, se utilizó el análisis de clúster con el objetivo de identificar perfiles de sujetos con actitudes similares hacia el proceso de aculturación. Se agrupó a los individuos en clústeres según sus respuestas a preguntas que evalúan las actitudes de aculturación en diferentes áreas, considerando también su estatus como autónomos, inmigrantes e hijos de inmigrantes. Por otra parte, se realizó otro estudio con el fin de conocer si los estereotipos influyen en la creación de las preferencias de aculturación del alumnado autóctono en el Principado de Asturias, donde se introdujo la variable género, ya que este es un elemento propio e intrínseco de la personalidad que influye en las creencias y comportamientos en la sociedad, por lo cual influirá en cómo se están formando las preferencias de aculturación (Rodríguez Belmares et al., 2017; Vizquete-Salazar y Lárez-Lárez, 2020). Para el análisis de este apartado se midieron las dimensiones de “mantener” y “adaptar” por separado, ya que muchos autores afirman que el estudiar dichas dimensiones de forma individual se ajusta más a la realidad social, que cuando se analiza las cuatro categorías propuestas por Berry, las cuales limitan nuestro conocimiento (Cuadrado et al., 2018; Urbiola et al., 2021). En un primer lugar se realizó un análisis de muestras independientes t para determinar si existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de hombres y mujeres en relación con la formación de estereotipos. Después, se presentaron los resultados de los estadísticos descriptivos y los coeficientes de correlación de Pearson calculados para cada género en relación con las diversas variables incluidas en los modelos analizados. Estos estadísticos proporcionan una descripción detallada de la distribución de los datos y de la relación lineal entre las variables para hombres y mujeres por separado. Y, por último, con la finalidad de investigar los efectos directos e interactivos de las variables "género" y

"estereotipos" sobre las preferencias de aculturación en diferentes contextos, se desarrollaron varios modelos utilizando la Regresión Lineal Ponderada (*Weighted Linear Regression*). Estos modelos fueron diseñados para cada una de las dimensiones que componen las preferencias de aculturación, abarcando cinco contextos de aculturación distintos. Para capturar la complejidad de las interacciones entre las variables de interés, se diseñaron diez modelos diferentes, considerando cada contexto de aculturación por separado y examinando cada dimensión de las preferencias de aculturación. Además, se implementó un enfoque de Regresión Lineal Ponderada para mitigar posibles problemas de heterocedasticidad, los cuales podrían surgir debido a las diferencias contextuales entre los diversos centros educativos analizados. Este enfoque permitió examinar de manera exhaustiva los efectos directos de género y estereotipos, así como sus interacciones, en cada dimensión de las preferencias de aculturación. Al considerar la variabilidad contextual y aplicar técnicas de regresión ponderada, se buscó garantizar la robustez y validez de los análisis, ofreciendo así una comprensión más completa de las dinámicas de aculturación en diferentes entornos educativos.

Para el análisis de las competencias interculturales, se emplearon dos tipos de preguntas: aquellas de respuesta sí/no y de opción múltiple. La recopilación de datos se llevó a cabo a través de la aplicación Google Forms, y los porcentajes de respuesta proporcionados por esta plataforma fueron utilizados como base para el análisis. Esta metodología permitió una evaluación cuantitativa de las competencias interculturales de los participantes, brindando una visión general de la distribución de las respuestas y de la amplitud de habilidades interculturales presentes en la muestra.

En cuanto al tratamiento de las preguntas abiertas al final del cuestionario, diseñadas para explorar la percepción del alumnado, se utilizó el programa Nvivo. Este software de análisis cualitativo permitió una exploración más profunda de las respuestas, permitiendo identificar y categorizar los temas emergentes a partir de los ejemplos proporcionados por los sujetos. Mediante esta metodología, se logró un análisis más detallado y rico en contenido de las percepciones de los participantes, lo que enriqueció la comprensión global del fenómeno estudiado y proporcionó una perspectiva cualitativa complementaria a los datos cuantitativos obtenidos a través de Google Forms.

4.6.2 Entrevista segundas generaciones

Para asegurar un procedimiento riguroso en el análisis de las entrevistas, se siguieron los siguientes pasos:

1. Transcripción de las entrevistas: Se transcribieron todas las entrevistas en documentos Word para facilitar su manejo y análisis.
2. Importación y organización en NVivo: Los documentos con las entrevistas transcritas fueron importados al software NVivo para el análisis cualitativo. Cada entrevista se asignó a un caso individual.
3. Identificación de categorías:
 - a. Se llevó a cabo una lectura exhaustiva de cada entrevista para identificar categorías emergentes relacionadas con la temática de estudio.
 - b. Las categorías detectadas fueron:
 - *Diversidad cultural*: Se exploró la relación de las jóvenes con el grupo, incluyendo experiencias de desigualdad, prejuicios y estereotipos, y su impacto en el proceso de integración o adaptación cultural.
 - *Medidas escolares para promover la diversidad cultural*: Se examinó la participación de los docentes y las acciones implementadas por la institución educativa.
 - *Referentes personales y culturales*: Se investigó la importancia que las jóvenes asignan a conservar los valores familiares y su identidad cultural.
 - *Segunda lengua y acentos*: Se exploró el papel de la segunda lengua y los acentos en la vida de las jóvenes.
4. Codificación y análisis:
 - c. Se procedió a codificar cada respuesta de las entrevistas según las categorías identificadas.
 - d. Las respuestas fueron agrupadas en las categorías correspondientes para su posterior análisis.
 - e. Se llevó a cabo un análisis exhaustivo de cada categoría, examinando las respuestas individuales y buscando patrones y temas recurrentes.

Este procedimiento garantizó un enfoque sistemático y riguroso en el análisis de las entrevistas, permitiendo una exploración detallada de las experiencias y perspectivas de las participantes en relación con la diversidad cultural y otros aspectos relevantes para el estudio.

4.6.3 Entrevistas a los docentes

Para asegurar un procedimiento riguroso en el análisis de las entrevistas, se siguieron los siguientes pasos:

1. Transcripción de las entrevistas: Se transcribieron todas las entrevistas en documentos Word para facilitar su manejo y análisis.
2. Importación y organización en NVivo: Los documentos con las entrevistas transcritas fueron importados al software NVivo para el análisis cualitativo. Cada entrevista se asignó a un caso individual.
3. Identificación de categorías:
 - b. Se llevó a cabo una lectura exhaustiva de cada entrevista para identificar categorías emergentes relacionadas con la temática de estudio.
 - c. Las categorías detectadas fueron:
 - *Formación permanente*: Se indagó sobre la participación de los docentes en actividades de formación continua, evaluando su disposición para adaptarse a los cambios constantes en el entorno educativo.
 - *Estrategias curriculares*: Se dividieron en dos subcategorías. La primera examina las estrategias pedagógicas utilizadas por los profesores en el aula, mientras que la segunda se enfoca en las estrategias institucionales implementadas desde el centro educativo para abordar la diversidad de los estudiantes.
 - *Diversidad*: Se exploró la comprensión de los docentes sobre la diversidad en el aula y cómo la incorporan en su práctica pedagógica. Además, se estableció una subcategoría específica para analizar la gestión de la diversidad cultural en el contexto escolar.
 - *Educación intercultural*: Se investigó el enfoque adoptado por los docentes hacia la educación intercultural, evaluando su capacidad para promover el entendimiento y la convivencia entre estudiantes de diferentes orígenes culturales.
 - *Administración y forma de trabajo en el aula*: Se examinó la forma en que los docentes y la institución educativa colaboran con la administración educativa en la implementación de cambios normativos y legislativos, así como la aplicación de estas políticas en la práctica diaria en las aulas.

Estas categorías proporcionaron un marco analítico integral para comprender las perspectivas y prácticas de los docentes en relación con la diversidad y la educación intercultural, permitiendo así una evaluación detallada de los datos recopilados durante las entrevistas.

4. Codificación y análisis:

- a. Se procedió a codificar cada respuesta de las entrevistas según las categorías identificadas.
- b. Las respuestas fueron agrupadas en las categorías correspondientes para su posterior análisis.
- c. Se llevó a cabo un análisis exhaustivo de cada categoría, examinando las respuestas individuales y buscando patrones y temas recurrentes.

Este procedimiento garantizó un enfoque sistemático y riguroso en el análisis de las entrevistas, permitiendo una exploración detallada de las experiencias y perspectivas de las participantes en relación con la diversidad cultural y otros aspectos relevantes para el estudio.

4.6.4 Análisis documental

Para llevar a cabo el análisis documental con mayor rigor metodológico, se implementó el siguiente procedimiento:

1. Preparación y organización de la lectura:
 - Se utilizó el programa NVivo para la lectura y análisis de los documentos.
 - Durante la primera lectura, se elaboró un memo detallado que sirvió como índice, incluyendo el preámbulo, los capítulos y las asignaturas con sus respectivas páginas. Este memo facilitó la localización de los conceptos a analizar durante el proceso de análisis.
2. Creación de categorías y nodos:
 - Se identificaron seis categorías principales a analizar: intercultural/interculturalidad, educación permanente, ciudadanía activa, convivencia, inclusión y atención a la diversidad.
 - Estas categorías se convirtieron en nodos en el programa NVivo para organizar y codificar la información relevante.
3. Codificación de los conceptos:

- Se llevó a cabo una búsqueda exhaustiva de cada uno de los conceptos definidos en las categorías.
- Las frases que contenían estos términos fueron codificadas dentro de los nodos correspondientes.
- Se registró el número de referencias de cada concepto y su ubicación en el desarrollo curricular de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

4. Análisis detallado:

- Se abrió el archivo de cada categoría (nodo) para revisar las frases codificadas que contenían los conceptos.
- Se realizó un análisis exhaustivo de cada término en relación con el enfoque intercultural, consultando la bibliografía relevante.
- Se consideró el contexto en el que se referenciaban los conceptos y se evaluó si se fomentaban competencias interculturales en el desarrollo curricular.

Este procedimiento aseguró una metodología rigurosa para el análisis documental, permitiendo una identificación sistemática y un análisis detallado de los conceptos relacionados con el enfoque intercultural en el desarrollo curricular de la Educación Secundaria Obligatoria.

4.7 Validez de la investigación

Los procedimientos empleados en esta investigación han sido rigurosos y validados en múltiples aspectos. Para la elaboración de los cuestionarios, se seleccionaron ítems que previamente habían sido utilizados en investigaciones similares, asegurando así su relevancia y validez. Además, estos ítems fueron sometidos a un proceso de validación por parte de expertos en el campo, garantizando su idoneidad para medir las variables de interés, como se observó en la elaboración de los instrumentos. El alfa de Cronbach para el cuestionario sobre los estereotipos grupales fue adecuada: $\alpha = .823$, $\omega = .823$, y una correlación media inter-ítem (CIP) de .345. Del mismo modo, las entrevistas semi estructuradas fueron diseñadas con cuidado y atención a las mejores prácticas metodológicas. Se ha empleado la triangulación como estrategia para corroborar la consistencia de la información recopilada y validar los resultados obtenidos, permitiendo así una mayor confianza en la interpretación de los hallazgos.

Autores como Badilla (2006) y Bisquerra et al. (2004) resaltan la importancia de la triangulación en la investigación educativa para contrarrestar posibles sesgos en la

información. En esta investigación, se ha empleado la triangulación de fuentes de datos, lo que implica la recopilación de información proveniente de diversas fuentes. Además de considerar los resultados de este estudio, se ha consultado otras investigaciones que abordan objetivos similares, enriqueciendo así el análisis y la interpretación de los datos. Asimismo, se ha utilizado la triangulación de métodos para explorar el fenómeno de la interculturalidad en el Principado de Asturias. Esto implicó la recolección de información mediante diversos métodos, como entrevistas, análisis documental y observación participante, con el propósito de obtener una comprensión más completa y holística de la situación.

CAPÍTULO V:

ANÁLISIS DE RESULTADOS

En este capítulo se procede al análisis detallado de los resultados obtenidos en cada uno de los estudios realizados en el marco de esta investigación. El análisis se inicia con el examen del currículum mediante el análisis de contenido, donde se exploran las características y enfoques presentes en el currículum de educación secundaria en relación con las competencias que se quieren fomentar entre el alumnado. Se identifican tendencias, puntos fuertes y debilidades, así como posibles áreas de mejora en términos de promoción de competencias interculturales y pensamiento crítico.

A continuación, se aborda el análisis de los datos recopilados a través de los cuestionarios. En primer lugar, se examinan las preferencias de aculturación del alumnado, evaluando las actitudes hacia la integración, asimilación, segregación y preservación cultural. Se analiza cómo estas preferencias varían entre diferentes grupos estudiantiles y cómo pueden influir factores como el origen étnico, el entorno socioeconómico y la exposición a la diversidad cultural. Posteriormente, se profundiza en el impacto del género y los estereotipos en la formación de estas preferencias de aculturación. Se examina cómo los roles de género tradicionales y los estereotipos culturales pueden influir en las actitudes hacia la integración cultural, así como en la percepción de la diversidad y la convivencia en el entorno escolar. Seguidamente, se

analizan las respuestas proporcionadas por el alumnado en relación con la percepción de la convivencia escolar, las competencias interculturales y la diversidad cultural. Se exploran las actitudes, opiniones y experiencias de los estudiantes en estos ámbitos, identificando posibles áreas de conflicto, así como estrategias y prácticas exitosas para promover la inclusión y el entendimiento intercultural. En una siguiente fase del análisis, se examinan en profundidad las entrevistas realizadas a las segundas generaciones de inmigrantes. Se analizan los relatos y experiencias compartidas por las jóvenes, destacando los desafíos, obstáculos y oportunidades que enfrentan en su proceso de aculturación y adaptación a la sociedad de acogida. Se exploran también las estrategias de afrontamiento utilizadas por estos jóvenes y el papel de la identidad cultural en su integración escolar y social. Finalmente, se cierra el análisis con la revisión de las entrevistas realizadas a los docentes. Se examinan las percepciones, actitudes y prácticas pedagógicas de los profesionales de la educación en relación con la diversidad cultural y la inclusión escolar. Se identifican desafíos, necesidades de formación y áreas de mejora en la preparación del profesorado para abordar la diversidad cultural en el aula.

5.1 Los que nos dice el currículum sobre la interculturalidad

Puesto que la idea de este trabajo ha sido poder hacer una revisión de cómo se está desarrollando la interculturalidad en los centros educativos asturianos, se creyó conveniente el realizar un análisis documental del currículum, con la finalidad de observar los rasgos interculturales presentes en este y examinar si se está promoviendo la educación intercultural desde este. Es por este motivo que se realiza una revisión exhaustiva a fin de revelar la configuración del discurso oficial sobre la diversidad cultural en nuestra sociedad y, en términos concretos, indagar acerca del enfoque intercultural adoptado en el desarrollo curricular. A partir del análisis realizado, se exponen a continuación los principales resultados. En primer lugar, nos centramos en la localización de los conceptos en el texto normativo para, posteriormente, analizar en detalle cada uno de ellos.

En relación con la presencia de cada término en el currículum, observamos que el más repetido (hasta en 42 ocasiones) es el de convivencia, seguido por atención a la diversidad (30 referencias), inclusión que aparece en 19 ocasiones, seguido de intercultural/interculturalidad que aparece 16 veces, por último, los términos aprendizaje permanente y ciudadanía activa aparecen en 9 ocasiones. Estos términos se recogen en la Tabla 2. Se observa que ninguna de las asignaturas hace referencias a los 6 conceptos. La

asignatura que más términos referencia es Ciencias aplicadas a la actividad profesional, donde aparecen los conceptos de convivencia, aprendizaje permanente, ciudadanía activa e inclusión. Se ha de tener en cuenta que esta asignatura va dirigida sólo a alumnado de 4º de la ESO. Las asignaturas que referencian 3 términos son Economía (interculturalidad, convivencia y ciudadanía activa) e Iniciación a la actividad emprendedora y empresarial (convivencia, ciudadanía activa e inclusión), estas dos asignaturas también están dirigidas a alumnado de 4 de la ESO. Iniciación a la actividad emprendedora y empresarial hace referencia al aprendizaje permanente, ciudadanía activa e inclusión y va dirigida a alumnado de 4 de la ESO. Por último, asignaturas que están dirigidas a los dos ciclos de la ESO, y que hacen referencia a tres términos, son: Lengua castellana y literatura (convivencia, ciudadanía activa e inclusión), primera y segunda Lengua extranjera (interculturalidad, atención a la diversidad y convivencia), Matemáticas (atención a la diversidad, convivencia, aprendizaje permanente) y Educación Física (convivencia, aprendizaje permanente e inclusión). Finalmente, hay que mencionar que asignaturas estrechamente relacionadas con las Ciencias sociales como pueden ser Geografía e historia (interculturalidad, convivencia), Cultura clásica (interculturalidad), Filosofía (convivencia) y Valores éticos (atención a la diversidad y convivencia), referencian menos de tres de los conceptos relacionados con fomentar las competencias interculturales.

Tabla 17: Número de ocasiones en los que aparece el concepto interculturalidad y otros vocablos que forman parte de este enfoque en las diversas materias que configuran el contenido de la ESO

Capítulos/ Materias	Cursos de la ESO	Número de referencias en el curriculum de cada uno de estos términos					
		Interculturalidad / Intercultural	Atención a la diversidad	Convivencia	Aprendizaje permanente	Ciudadanía activa	Inclusión
Preámbulo			2	1			
Capítulo I			3				
Capítulo III			13				4
Capítulo VI		1	3				
Biología y geología	1º, 3º, 4º					2	
Ciencias aplicadas a la actividad profesional	4º			2	1	1	1
Economía	4º	1		1		3	
Física y química	2º, 3º, 4º		1				2
Geografía e historia	1º, 2º, 3º, 4º	1		3			
Iniciación a la actividad emprendedora	4º			1		1	1
Latín	4º	1		1			

Lengua castellana y literatura	1º, 2º, 3º, 4º			3		1	2
Matemáticas	1º, 2º		1	1	1		
Matemáticas orientadas a las enseñanzas académicas	3º, 4º		1	3	1		
Matemáticas orientadas a las enseñanzas aplicadas	3º, 4º		1	3	1		
Primera lengua extranjera	1º, 2º, 3º, 4º	3	2	2			
Cultura científica	4º	1		1			
Cultura clásica	2º, 3º, 4º	1					
Educación física	1º, 2º, 3º, 4º			2	2		5
Iniciación a la actividad emprendedora y empresarial	3º				2	1	2
Filosofía	4º			4			
Música	1º, 2º, 4º	1					
Segunda lengua extranjera	1º, 2º, 3º y 4º	6	2	2			
Tecnología	2º, 3º			1			1
Tecnología de la información y la comunicación	4º				1		1
Valores éticos	1º, 2º, 3º, 4º		1	10			
Lengua Asturiana y literatura			1	1			
Total referencias		16	30	42	9	9	19

Fuente: elaboración propia

A continuación, presentamos un análisis pormenorizado de cada uno de estos conceptos

a. Intercultural/Interculturalidad:

Este término aparece en 16 ocasiones. La primera vez en el capítulo VI del decreto titulado “Autonomía de los centros docentes”, donde la Consejería de Educación Asturiana se compromete a establecer compromisos con los centros que desarrollen programas de interculturalidad. Este concepto vuelve aparecer en las asignaturas de economía, geografía e historia, latín, primera y segunda lengua extranjera, cultura científica, cultura clásica y música.

Cuando aparece este término en las diferentes asignaturas, se intenta promover un enfoque de diálogo, tolerancia y actitudes que favorezcan la convivencia en las sociedades actuales y en algunas partes se describe el termino como una forma de riqueza en la sociedad. Desde la Cultura clásica se fomenta el respeto por las diferentes lenguas que

forman parte de la sociedad actual rechazando los estereotipos basados en diferencias culturales y lingüísticas. Con la primera y segunda lengua extranjeras se intenta dotar al alumnado con destrezas y actitudes que les permitan desenvolverse en diferentes contextos y se fomenta el plurilingüismo.

b. Atención a la diversidad:

Este término aparece en 30 ocasiones. En el capítulo III se habla de atención a la diversidad, donde se asocia diversidad con los alumnos/as que se sale de los grupos/clases homogéneos/as, como una forma de problema que rompe con la uniformidad de las clases. Se observa que los destinatarios de esta atención a la diversidad son alumnado con necesidades educativas especiales, alumnado con altas capacidades intelectuales, alumnado que se incorpora de forma tardía al sistema educativo.

Este término aparece en las siguientes materias: Física y química, Matemáticas, Matemáticas orientadas a las enseñanzas académicas y a las enseñanzas aplicadas, primera y segunda Lengua extranjera, Valores éticos y Lengua asturiana. En algunas materias donde se cita este término, se empieza hablando del total del alumnado tratando de promover una educación individualizada, donde se tiene en cuenta las diferentes características de cada alumno/a, pero al final del párrafo se observa que la atención a la diversidad se relaciona con las diferentes capacidades de los alumnos, donde el término diversidad está directamente relacionado con las capacidades del estudiante.

...en ocasiones, la utilización de distintos medios tecnológicos puede facilitar el aprendizaje de forma autónoma y permitirá trabajar a niveles diferentes según las capacidades de los alumnos y las alumnas, mejorando de este modo la atención a la diversidad (Consejería de Educación del Principado de Asturias., 2015 p.165).

En el caso de las 1º y 2º lengua extranjera no se relaciona el término con la capacidad del alumnado, sino que se habla de compensación de las diferencias como una medida de atención a la diversidad. Por último, se incluye el aprendizaje cooperativo como medida de atención a la diversidad, el enfoque intercultural fomenta este tipo de aprendizaje, pero no como medida compensatoria sino por los resultados que se obtienen, donde los individuos se dotan de destrezas y actitudes que les permiten reflexionar, reconocer y aceptar la diversidad como característica del ser humano, promoviendo la ayuda entre iguales.

c. Convivencia:

Este término aparece en 42 ocasiones. La primera vez que se usa este concepto es en el preámbulo del decreto donde se especifica la incorporación de éste como un elemento transversal en el currículum. Aparece en las siguientes asignaturas: ciencias aplicadas a la actividad profesional, economía, geografía e historia, iniciación a la actividad emprendedora, latín, lengua castellana y literatura, matemáticas, matemáticas orientadas a las enseñanzas académicas y aplicadas, primera y segunda lengua extranjera, cultura científica, educación física, filosofía, tecnología, valores éticos y lengua asturiana y literatura. En algunas asignaturas se habla de la convivencia como una forma de aprender a respetar las normas. Sin embargo, en la mayoría de las ocasiones que se hizo referencia a este concepto, se fomenta valores y actitudes que ayuden a la adquisición de competencias sociales y cívicas, la resolución de problemas mediante el diálogo, donde los individuos adquieren un espíritu crítico y participativo que les ayudará a afrontar los retos de las sociedades diversas. Algunas de las propuestas desde las materias es la realización de debates democráticos, se plantea el uso de las matemáticas como forma de valorar y analizar fenómenos sociales, donde se fomenta el reconocimiento y análisis crítico de cualquier tipo de discriminación.

d. Aprendizaje permanente:

Este término aparece en 9 ocasiones. El concepto hace referencia a el principio de aprender a aprender en el desarrollo curricular y aparece en las siguientes asignaturas: ciencias aplicadas a la actividad profesional, matemáticas, matemáticas orientadas a las enseñanzas académicas y aplicadas, educación física, iniciación a la actividad emprendedora y empresarial y tecnología de la información y la comunicación.

En las ciencias aplicadas a la actividad profesional, este concepto va orientado al éxito profesional, sin embargo, en otras materias se pretende despertar un proceso de reflexión y razonamiento en los/as estudiantes, enfocado en un aprendizaje autónomo, donde cada individuo aprende a buscar información de forma independiente con el fin de buscar soluciones a los diferentes problemas y el desarrollo de la autoestima. También se refiere a una forma de aprender adaptarse y búsqueda de respuestas a los cambios que tienen lugar en el entorno.

e. Ciudadanía activa:

Este término aparece en 9 ocasiones en las asignaturas de biología y geología, ciencias aplicadas a la actividad profesional, economía, iniciación a la actividad emprendedora,

lengua castellana y literatura e iniciación a la actividad emprendedora y empresarial. Este concepto en el decreto persigue desarrollar destrezas, actitudes y valores necesarios para formar parte de una ciudadanía que sea capaz de tomar decisiones basadas en pruebas y argumentos, donde se fomenta un desarrollo personal con la finalidad de entender de forma crítica los sucesos que suceden en la sociedad actual. Al mismo tiempo se desarrolla y práctica la tolerancia y el dialogo.

f. Inclusión:

Este término aparece en 19 ocasiones. La primera vez que aparece es en el capítulo III de este decreto, titulado atención a la diversidad, después vuelve aparecer en las siguientes materias: ciencias aplicadas a la actividad profesional, física y química, iniciación a la actividad emprendedora, lengua castellana y literatura, educación física, iniciación a la actividad emprendedora y empresarial, tecnología y tecnología de la información y la comunicación. En el capítulo III, este concepto se refiere a la inclusión escolar del alumnado con necesidades educativas especiales, en este caso no se hace referencia a inclusión para el total del alumnado, sino que se especifica las características que un individuo debe de poseer, para poder llevarse a cabo el derecho a la inclusión. Cuando este término aparece en las materias, se observan tres formas diferentes del concepto. La primera se refiere a la inclusión social como fomento de la equidad, y en este caso se habla de que el total del alumnado pueda disfrutar de ésta por medio de algunas materias. La segunda, habla de la inclusión de competencias donde se intenta fomentar la motivación para aprender y la participación de forma activa. El último es la inclusión como sinónimo de introducción.

5.2 Lo que nos dicen los alumnos y alumnas.

En este apartado se van a exponer los resultados obtenidos a través de los cuestionarios pasados en institutos de educación secundaria de los municipios de Gijón, Oviedo y Avilés. En primer lugar, se examinarán las actitudes y preferencias de aculturación generales y por áreas entre el alumnado. En un segundo apartado se analizará la influencia del género y los estereotipos en la formación de las preferencias de aculturación entre el alumnado y por último, se explorará las respuesta obtenidas de las preguntas finales sobre competencias culturales, diversidad cultural y competencia, en este apartado se utilizaron algunas preguntas abiertas y de respuestas múltiples, en este caso muchos de los alumnos

no contestaron a todas las preguntas, pero la idea es poder obtener ideas generales sobre la perspectiva del alumnado.

5.2.1 Actitudes y preferencias de aculturación del alumnado de secundaria

En este apartado vamos a ver las preferencias y actitudes de aculturación del alumnado de Educación Secundaria del Principado de Asturias participantes en este estudio (autóctonos, hijos e hijas de personas inmigrantes nacidos en España y alumnado nacido en un país diferente a España). Para hallar los perfiles en cada una de las áreas se trabajó con el análisis de Clúster, tal como ya se ha explicado anteriormente, en el cual se usó las respuestas obtenidas de las dos preguntas que se realizó en cada área, para determinar un perfil de aculturación entre alumnado autóctono y segundas generaciones. Para averiguar cómo se distribuyen los participantes en las distintas actitudes de aculturación, se aplicaron estadísticos de agrupación basados en K-medias sobre las dimensiones derivadas del modelo de aculturación de Berry. Este proceso se repitió para cada uno de los tres estatus de inmigrante considerados en el estudio (estudiantes autóctonos, hijos de inmigrantes y estudiantes inmigrantes). La Tabla 18 muestra los estadísticos descriptivos obtenidos en este procedimiento. Las puntuaciones descriptivas corresponden a los valores originales obtenidos en las distintas pruebas.

Tabla 18: Actitudes generales de aculturación

Actitudes Generales	Estudiantes autóctonos		Hijos de inmigrantes nacidos en España		Estudiantes inmigrantes	
	Freq	%	Freq	%	Freq	%
Marginación/exclusión	155	30.938	30	33.333	6	12.766
Asimilación	82	16.367	6	6.667	14	29.787
Segregación/separación	190	37.924	18	20.000	14	29.787
Integration	74	14.770	36	40.000	13	27.660
Total	501	100	90	100	47	100

Fuente: elaboración propia

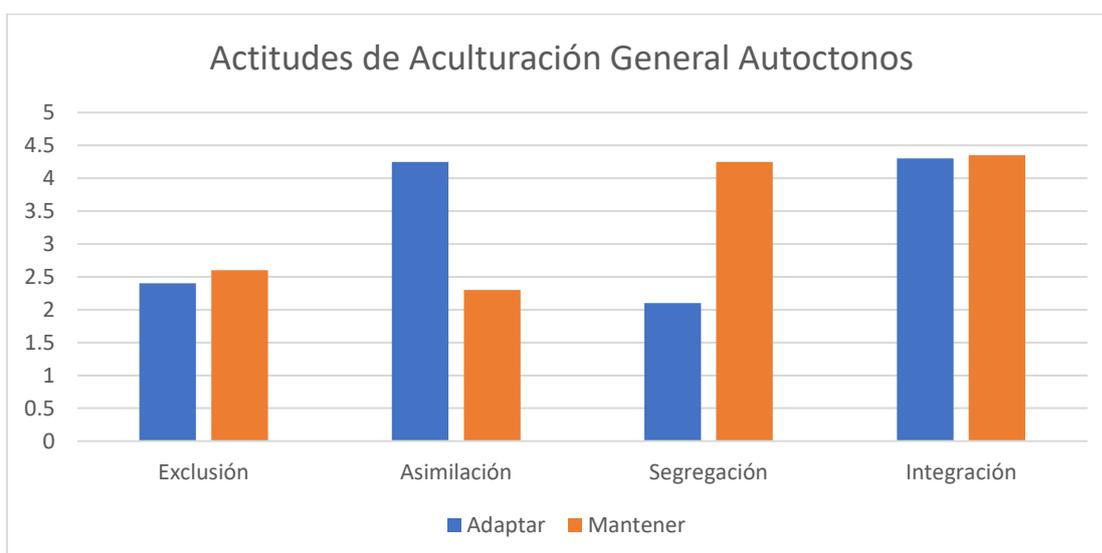
El análisis combina gráficos y tablas para mostrar cómo se agrupan estas actitudes en diferentes clústeres. Las tablas complementan los gráficos al proporcionar el número de casos y porcentajes para cada clúster identificado. Esto permite entender la distribución de las actitudes dentro de la muestra, ayudando a identificar patrones y diferencias significativas entre grupos en términos de preferencias hacia mantener o adaptar elementos culturales.

A continuación, se exponen las actitudes de aculturación generales:

A. Estudiantes nacidos en España

Según los datos analizados, el alumnado nacido en España se decanta por actitudes menos integracionistas, donde predomina la segregación en primer lugar seguida por la exclusión, tal como podemos ver en el Gráfico 1 y la Tabla 19:

Gráfico 1: actitudes de aculturación generales alumnado autóctono



Fuente: elaboración propia

Tabla 19: Autóctonos actitudes de aculturación generales

	Preferencias de aculturación	Frecuencia	Porcentajes
Clúster	Exclusión	155	30.93%
	Asimilación	82	16.36%
	Segregación	190	37.92%
	Integración	74	14.77%
Valores validos		501	100%
Valore perdidos		0	

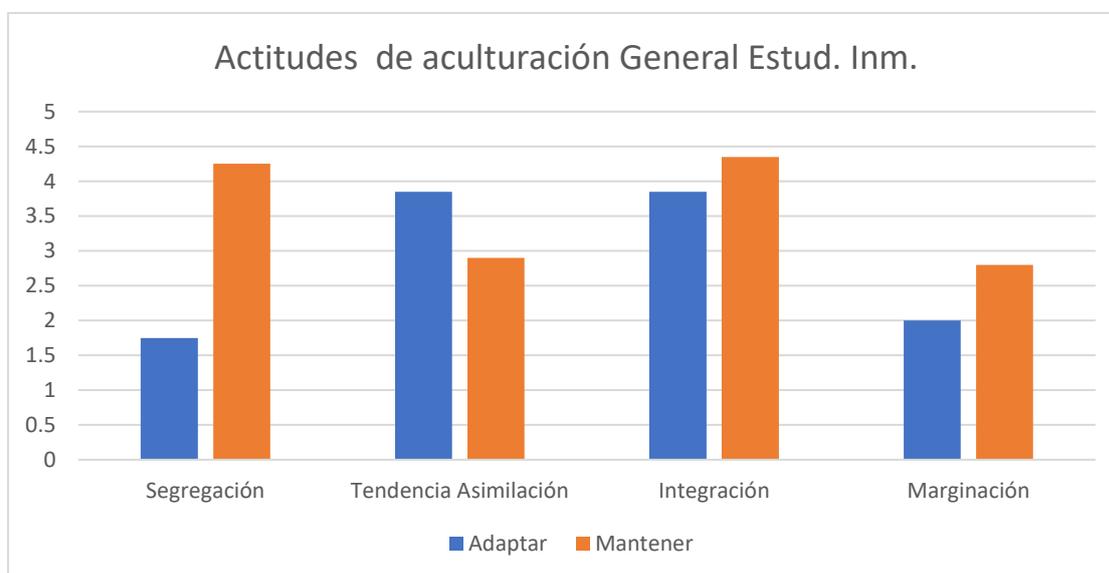
Fuente: elaboración propia

Estos resultados sugieren que hay una diversidad de actitudes de aculturación entre los autóctonos, como se refleja en los diferentes clústeres identificados. La exclusión parece ser una actitud bastante común, con un total de 155 casos. Esto puede indicar una tendencia hacia el distanciamiento o la separación de los individuos autóctonos respecto a otros grupos culturales. Por otro lado, la segregación también es notable, con 190 casos, lo que puede señalar una preferencia por mantener grupos culturales separados. Sin embargo, es alentador ver que la asimilación y la integración también tienen un número significativo de casos, con 82 y 74 respectivamente.

B. Estudiantes inmigrantes

Con relación a la muestra de estudiantes nacidos en un territorio diferente a España, se detecta una tendencia hacia la asimilación, seguida de la separación que puede significar que el alumnado prefiere no relacionarse con el grupo mayoritario por diferentes motivos como puede ser que no se sientan aceptados por la sociedad de acogida y optan por separarse del grupo, tal como se recoge en el Gráfico 2 y la Tabla 20.

Gráfico 2: estudiantes inmigrantes actitudes de aculturación generales



Fuente: elaboración propia

Tabla 20: estudiantes inmigrantes actitudes de aculturación generales (número de casos en cada clúster)

	Preferencias de aculturación	Frecuencia	Porcentajes
Clúster	Separación	14	29.78%
	T. Asimilación	14	29.78%
	Integración	13	27.66%
	Marginación	6	12.76%

Valores validos		47	100%
Valore perdidos		0	

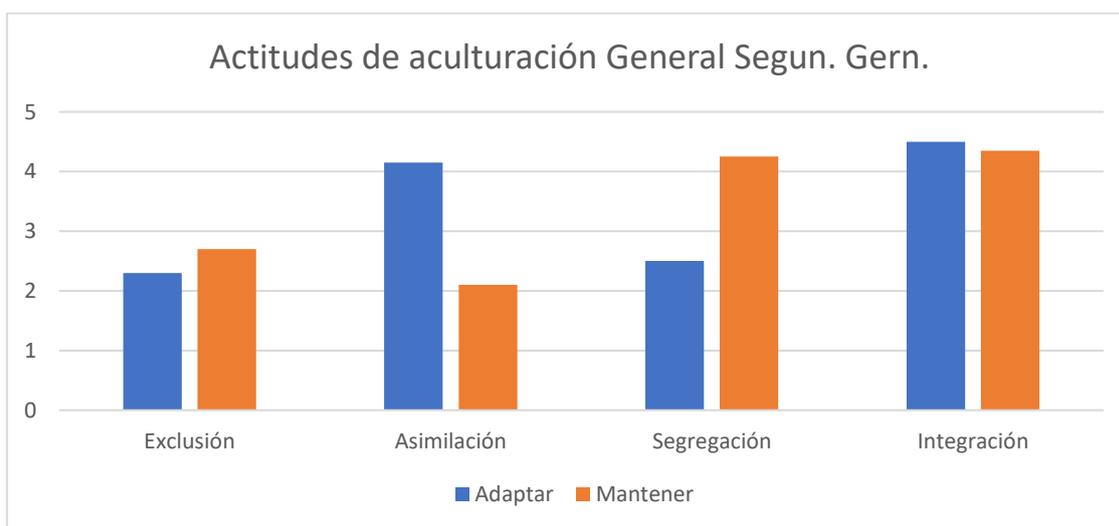
Fuente: elaboración propia

Estos resultados muestran una variedad de actitudes de aculturación entre los alumnos inmigrantes, como se evidencia en los diferentes clústeres identificados. La asimilación y la integración parecen ser las actitudes más predominantes, con 14 y 13 respectivamente. Esto sugiere que muchos alumnos inmigrantes están abiertos a integrarse en la cultura anfitriona (asimilación) o a participar activamente en ella mientras mantienen su identidad cultural (integración). Por otro lado, la separación también es notable, con 14 casos, lo que puede indicar una preferencia por mantener la identidad cultural propia y separada de la cultura anfitriona. La marginación, aunque menos común con 6 casos, aún es preocupante, ya que sugiere que algunos alumnos inmigrantes pueden sentirse excluidos o marginados de la sociedad receptora.

C. Segundas generaciones (nacidos en España)

Estos datos sugieren una variedad de actitudes hacia la aculturación entre los hijos de personas inmigrantes, tal como evidencian los datos expuestos en el Gráfico 3 y la Tabla 21.

Gráfico 3: Segundas generaciones actitudes de aculturación generales



Fuentes: elaboración propia

Tablas 21: Segundas generaciones actitudes generales de aculturación (número de casos en cada clúster)

Preferencias de aculturación	de	Frecuencia	Porcentajes
------------------------------	----	------------	-------------

Clúster	Separación	18	20%
	T. Asimilación	6	6.66%
	Integración	36	40%
	Marginación	30	33.33%
Valores validos		90	100%
Valore perdidos		0	

Fuente: elaboración propia

La mayoría muestra un enfoque hacia la integración, pero hay una proporción significativa que prefiere mantener su identidad cultural separada o experimenta dificultades de integración y posiblemente marginación en la sociedad de acogida.

Seguidamente se van a exponer los resultados de los jóvenes autóctonos, segundas generaciones (nacidos en España) y estudiantes inmigrantes (nacidos en otro país diferente a España) por áreas, en este caso se cree que al hacer esta diferenciación se puede realizar una aproximación de una forma más adecuada a lo que está surgiendo en el cruce cultural del alumnado de educación secundaria, ya que en el análisis anterior se observa como la integración no es una actitud popular, sin embargo, al especificar por áreas, el alumnado se muestra más comprensivos hacia actitudes más integracionistas. En la Tabla 22, se observan los porcentajes de cada una de las áreas.

Tabla 22: Perfiles de aculturación por áreas (porcentajes)

	Exclusión/ Marginación			Asimilación			Segregación/ Separación			Integración		
	Autóct.	Estud. Inmi.	Seg. Genera.	Autóct.	Estud. Inmi.	Seg. Genera.	Autóct.	Estud. Inmi.	Seg. Genera.	Autó.	Estud. Inmi.	Seg. Gen.
Festivales y celebraciones	16.76	_____	_____	16.76	14.89	15.55	33.93	12.76	38.88	32.13	21.27	45.55
Religión y creencias	2.39	_____	_____	23.95	6.38	13.33	18.76	6.38	_____	54.69	70.21	64.44
Lengua y acento	4.59	40.42	10	14.37	8.41	6.66	11.77	10.63	41.11	69.26	40.42	41.11
Relaciones de pareja	21.95	21.28	28.88	25.74	17.02	20	3.39	_____	_____	48.90	29.79	51.11
Relaciones de amistad	9.58	9.09	6.66	7.18	6.82	32.22	20.55	_____	4.44	62.67	68.18	56.66

Fuente: elaboración propia

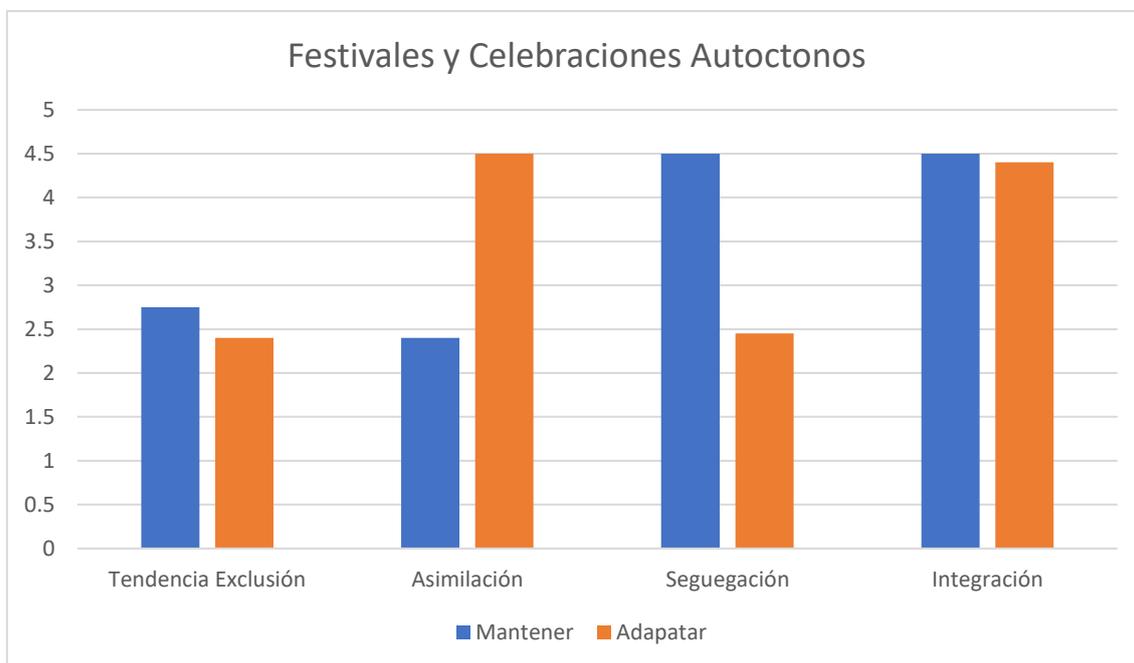
Festivales y celebraciones

A. *Estudiantes autóctonos*

Se observa que las preferencias de aculturación entre los estudiantes autóctonos en el área de celebraciones y festivales aparecen los cuatro perfiles: tendencia a la exclusión,

asimilación, segregación e integración; donde predominan perfiles de segregación e integración entre el alumnado, como se puede ver en el Gráfico 4 y la Tabla 23.

Gráfico 4: Autóctonos preferencias en festivales y celebraciones



Fuente: elaboración propia

Tabla 23: Autóctonos preferencias en festivales y celebraciones (número de casos en cada clúster)

	Preferencias de aculturación	Frecuencia	Porcentajes
Clúster	T. Exclusión	84	16.76%
	Asimilación	84	16.76%
	Segregación	170	33.93%
	Integración	161	32.13
Valores validos		499	99.60%
Valore perdidos		2	0.39%

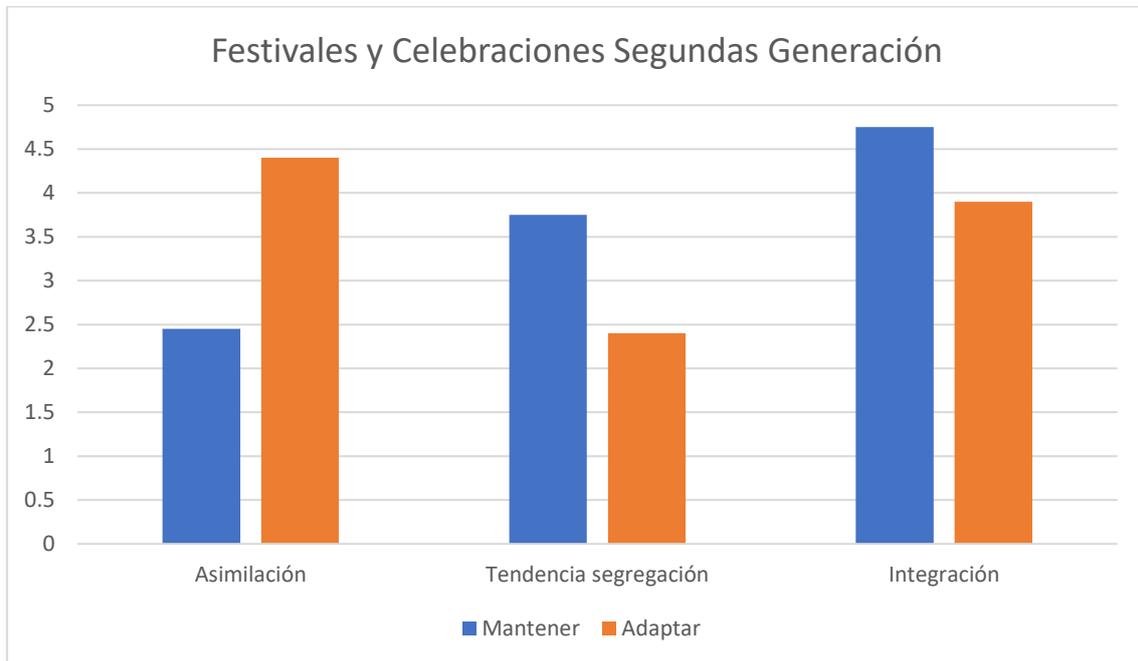
Fuente: elaboración propia

Estos resultados muestran una diversidad de preferencias de aculturación entre los autóctonos en lo que respecta a las celebraciones y festivales. La segregación y la integración parecen ser las tendencias más prominentes, con 170 y 161 casos respectivamente. Esto sugiere que una parte significativa de los autóctonos pueden optar por querer que las personas jóvenes inmigrantes mantengan ciertas celebraciones y festivales dentro de su propia comunidad (segregación), mientras que otros están abiertos a que participen en eventos culturales de la comunidad de acogida y de la suya propia (integración). Por otro lado, la tendencia a la exclusión y la asimilación tienen una cantidad igual de casos, con 84 casos cada una.

B. Segundas generaciones

En el caso del alumnado de origen cultural distinto, el análisis de Clúster detectó tres perfiles: asimilación, tendencia a la separación e integración. Como se recoge en el Gráfico 5 y la Tabla 24, el grupo apuesta por la integración, donde valoran mantener las costumbres propias de su cultura como acercarse a la cultura de la sociedad de acogida. En segundo lugar, hay una parte importante que poseen una tendencia a la separación de la cultura de la sociedad de acogida.

Gráfico 5: Segundas generaciones preferencias en festivales y celebraciones



Fuente: elaboración propia

Tabla 24: Segundas generaciones preferencias en festivales y celebraciones (número de casos en cada clúster)

	Preferencias de aculturación	Frecuencia	Porcentajes
Clúster	Asimilación	14	15.55%
	T. Segregación	35	38.88%
	Integración	41	45.55%
Valores validos		90	100%
Valore perdidos		0	

Fuente: elaboración propia

La integración es la opción más destacada, con 41 casos, lo que sugiere que una parte significativa de las segundas generaciones muestra una disposición a participar y adoptar las celebraciones y festivales de la cultura predominante.

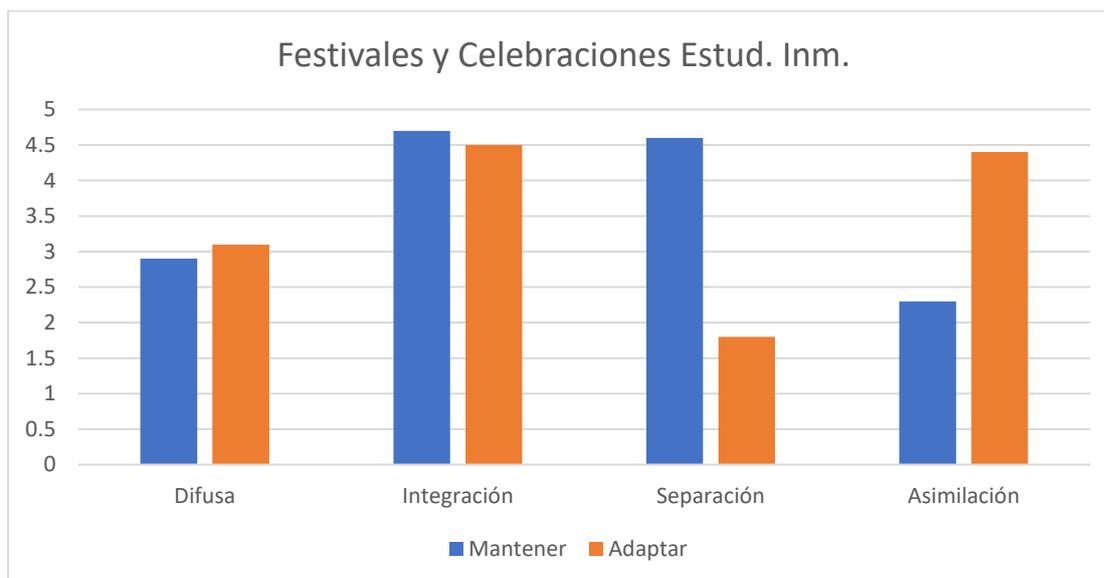
Por otro lado, la tendencia a la separación también tiene una presencia notable, con 3 casos. Esto indica que una parte considerable de las segundas generaciones puede preferir mantener ciertas festividades y celebraciones dentro de su propia comunidad o grupo cultural, en lugar de integrarse completamente en la cultura mayoritaria.

Finalmente, la asimilación es la opción menos elegida, con 14 casos. Esto sugiere que una minoría de las segundas generaciones tiende a adoptar completamente las festividades y celebraciones de la cultura dominante, fusionando sus propias tradiciones culturales con las de la sociedad de acogida.

C. Estudiantes inmigrantes

En el caso de los estudiantes inmigrantes, aparecen tres preferencias de aculturación: integración, separación y asimilación, siendo la integración la predominante. Se debe tener en cuenta que la cuarta opción fue difusa, ya que las respuestas se encuentran muy cerca del punto medio. Esto se puede observar en la Tabla 25 y el Gráfico 6.

Gráfico 6: Preferencias de aculturación en festivales y celebraciones de estudiantes inmigrantes.



Fuente: elaboración propia

Tabla 25: estudiantes inmigrantes preferencias en festivales y celebraciones (número de casos en cada clúster)

Preferencias de aculturación		Frecuencia	Porcentajes
Clúster	Difusa	24	51,06%
	Integración	10	21,27%
	Separación	6	12,76%
	Asimilación	7	14,89%
Valores validos		47	100%
Valore perdidos		0	

Fuente: elaboración propia

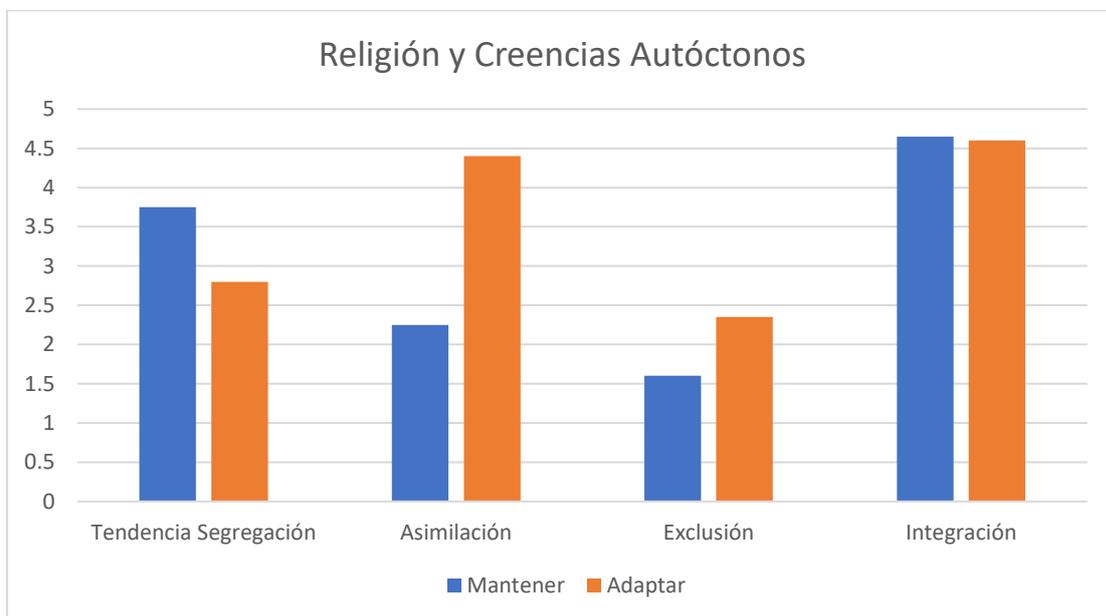
La mayoría de los estudiantes inmigrantes prefieren una estrategia difusa, que puede implicar una integración flexible en la nueva cultura sin perder completamente su identidad cultural original. Sin embargo, también hay estudiantes que prefieren estrategias más directas (integración, asimilación) o incluso prefieren mantener separación entre su cultura de origen y la cultura nueva.

Religión y creencias

A. Estudiantes autóctonos

En esta área también aparecen los cuatro perfiles de aculturación: tendencia a la segregación, asimilación, exclusión e integración. Como se aprecia en el Gráfico 7 y la Tabla 26, más de la mitad del alumnado que pertenece a este grupo se decantan por la integración, donde valoran que el alumnado culturalmente distinto mantenga sus creencias y religión como que se interesen por las de la sociedad de acogida. El segundo perfil dominante fue la asimilación donde el alumnado autóctono quiere que las segundas generaciones adopten la religión y creencias del grupo mayoritario.

Gráfico 7: Autóctonos preferencias sobre religión y creencias



Fuente: elaboración propia

Tablas 26: Autóctonos preferencias sobre religión y creencias (número de casos en cada clúster)

	Preferencias de aculturación	Frecuencia	Porcentajes
Clúster	T. Segregación	94	18.76%
	Asimilación	120	23.95%
	Exclusión	12	2.39%

	Integración	274	54.69%
Valores validos		500	99.80%
Valore perdidos		1	0.19%

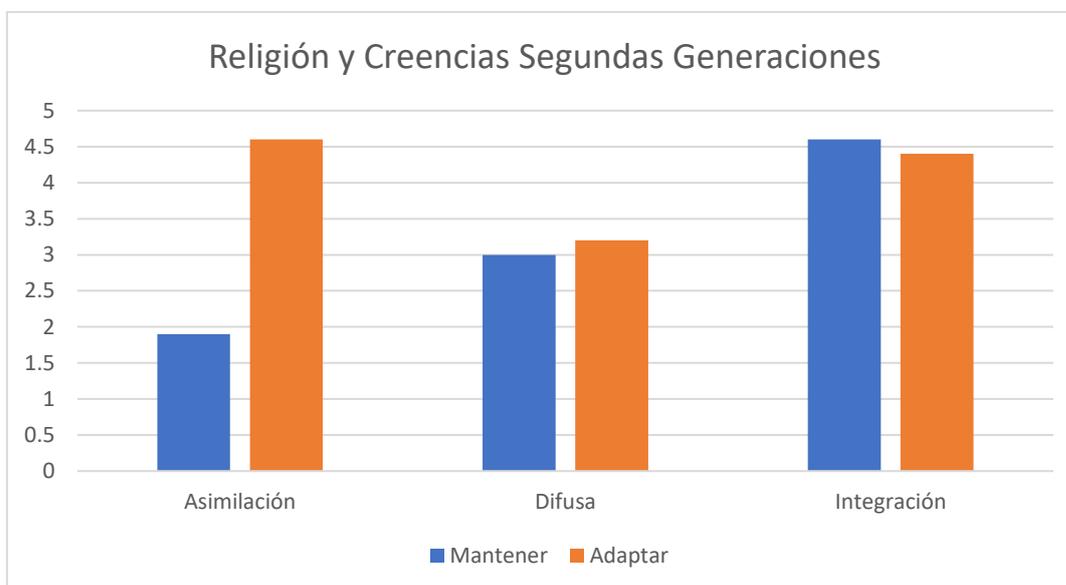
Fuente: elaboración propia

Una parte significativa parece favorecer la integración con 274 casos, permitiendo a los inmigrantes mantener su identidad cultural y religiosa mientras participan plenamente en la sociedad de acogida, otros muestran preferencias hacia la segregación o la asimilación, con una minoría que incluso aboga por la exclusión.

B. Segundas generaciones

En el caso del alumnado con padres y madres inmigrantes, se observa sólo dos perfiles claros y aparece un tercer perfil difuso. Las actitudes de aculturación que aparecen son: Integración, donde más de la mitad de los sujetos valoran mantener como adoptar y mantener las creencias y religión de sus padres como del grupo mayoritario (ver Gráfico 8 y Tabla 27).

Gráfico 8: Segundas generaciones preferencias sobre religión y creencias



Fuente: elaboración propia

Tabla 27: Segundas generaciones preferencias sobre religión y creencias (número de casos en cada clúster)

	Preferencias de aculturación	Frecuencia	Porcentajes
Clúster	Asimilación	12	13.33%
	Difusa	20	22.22%
	Integración	58	64.44%

Valores validos		90	100%
Valore perdidos		0	

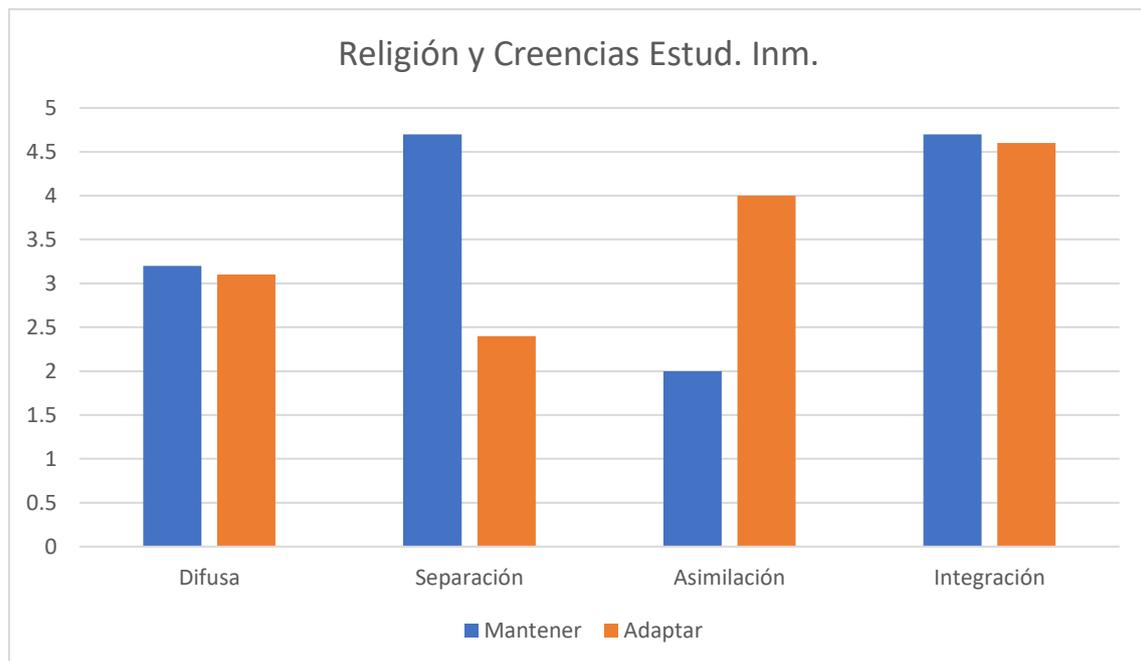
Fuentes: elaboración propia

Una parte significativa muestra una inclinación hacia la integración con 58 casos, donde se combinan elementos de su herencia cultural con la adopción de prácticas y creencias de la sociedad de acogida, otros muestran una preferencia difusa, que podría indicar una posición intermedia entre la asimilación y la integración. Estos resultados resaltan la diversidad de actitudes dentro de las segundas generaciones hacia la adaptación cultural en el ámbito religioso.

C) *Estudiantes inmigrantes*

Aparecen tres preferencias, separación, asimilación e integración, donde esta última es la actitud preferida entre los estudiantes inmigrantes como se observa en el Gráfico 9 y la Tabla 28.

Gráfico 9: Preferencias de aculturación en religión y creencias de estudiantes inmigrantes



Fuente: elaboración propia

Tabla 28: Estudiantes inmigrantes preferencias en religión y creencias (número de casos en cada clúster)

	Preferencias de aculturación	Frecuencia	Porcentajes
Clúster	Difusa	8	17.02%

	Separación	3	6.38%
	Asimilación	3	6.38%
	Integración	33	70.21%
Valores validos		47	100%
Valore perdidos		0	

Fuente: elaboración propia

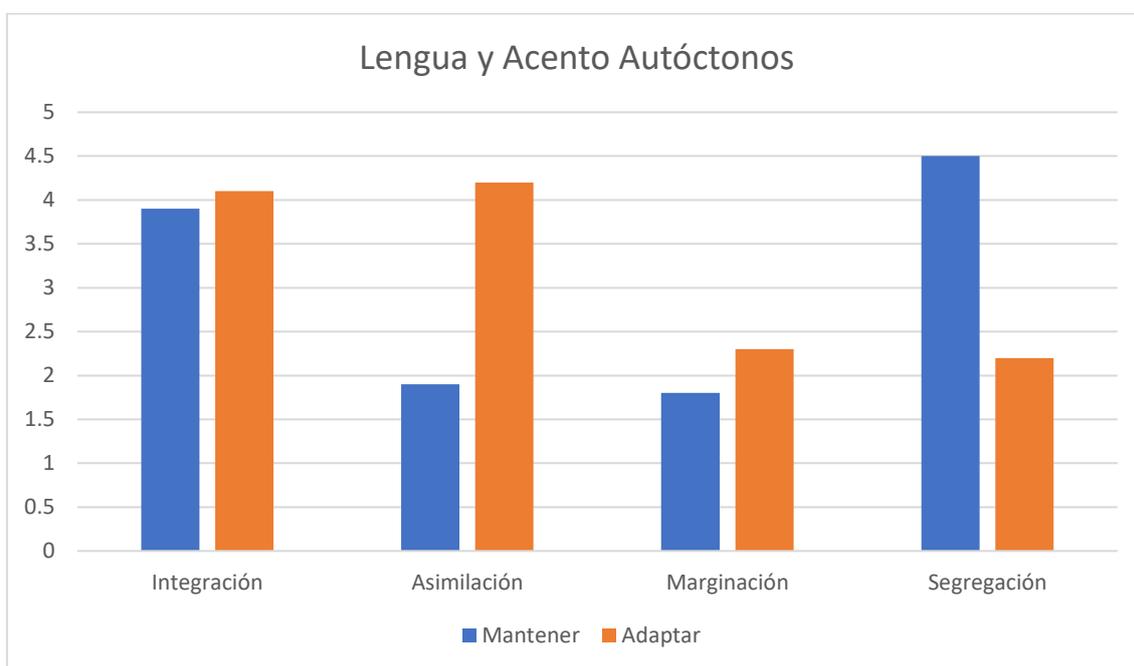
En este caso se observa como la integración es la preferencia más destacada, seguida de una opción más difusa que puede indicar que el alumnado es más flexible a mantener la cultura de origen y adaptarse a la nueva.

Lengua y acento

A. *Estudiantes autóctonos*

En cuanto a la lengua y el acento, el alumnado autóctono se decanta por la integración, nuevamente aparecen los cuatro perfiles: integración, asimilación, marginación y segregación. El segundo grupo predominante fue la asimilación, pero el porcentaje es bastante bajo en comparación con la integración.

Gráfico 10: Autóctonos preferencias sobre la lengua y el acento



Fuente: elaboración propia

Tabla 29: Autóctonos preferencias sobre la lengua y el acento (número de casos en cada clúster)

Clúster	Preferencias de aculturación	Frecuencia	Porcentajes
	Integración	347	69.26%
	Asimilación	72	14.37%
	Marginación	23	4.59%

	Segregación	59	11.77%
Valores validos		501	100%
Valore perdidos		0	

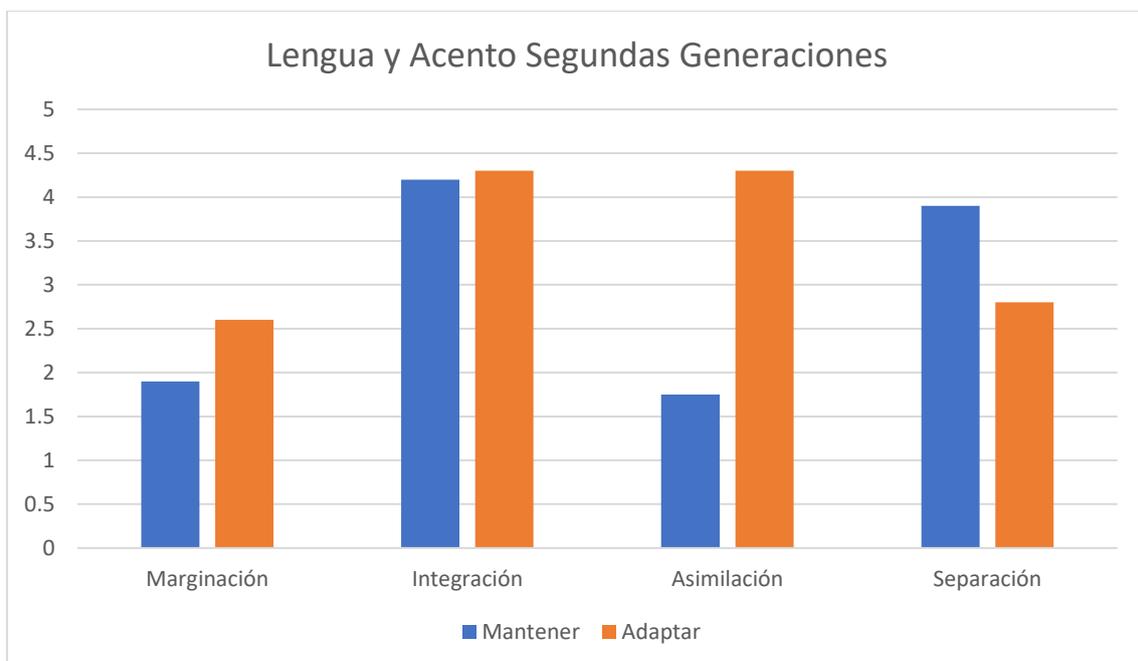
Fuentes: elaboración propia

La mayoría de los autóctonos prefieren que los inmigrantes adquieran tanto la lengua como el acento de la región en la que residen y que conserven los de la cultura de origen, lo que sugiere una inclinación hacia la integración lingüística y cultural. Sin embargo, también se observa una proporción considerable que favorece la asimilación, donde se espera que los inmigrantes adopten la lengua y el acento locales de manera más completa. Por otro lado, una minoría muestra actitudes de marginación y segregación, lo que indica una resistencia a la integración lingüística y cultural de los inmigrantes.

B. Segundas generaciones

Entre las segundas generaciones también aparecen los cuatro perfiles: marginación, integración, asimilación, separación. En este grupo no existe un perfil que predomine, los resultados más altos fueron en integración y separación, donde una parte importante de la muestra cree que es de gran importancia conservar la lengua y acento de origen como aprender la lengua del país de destino. También en el perfil de separación, se observa que el alumnado da gran importancia al mantener la lengua y acento del país de origen.

Gráfico 11: Segundas generaciones preferencias sobre la lengua y el acento.



Fuente: elaboración propia

Tabla 30: Segundas generaciones preferencias sobre la lengua y el acento (número de casos en cada clúster)

	Preferencias de aculturación	Frecuencia	Porcentajes
Clúster	Marginación	9	10%
	Integración	37	41.11%
	Asimilación	6	6.66%
	Separación	37	41.11%
Valores validos		89	98.88%
Valore perdidos		1	1.11%

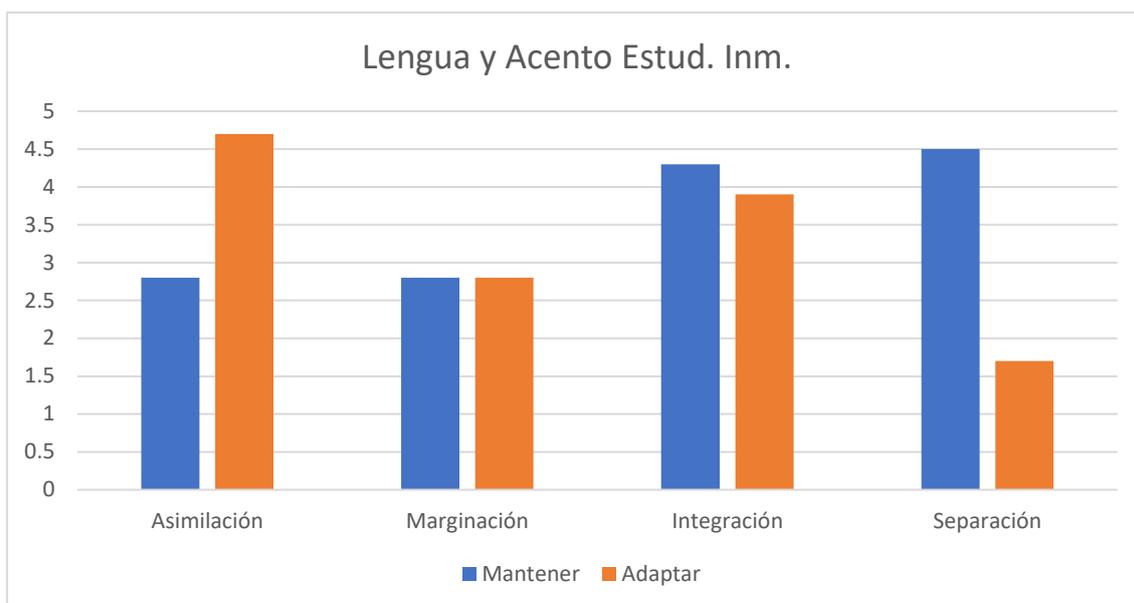
Fuente: elaboración propia

Una proporción significativa muestra una disposición hacia la integración lingüística y cultural, lo que sugiere una voluntad de adoptar la lengua y el acento del lugar de residencia. Por otro lado, un número considerable también muestra una preferencia por mantener su identidad lingüística y cultural separada, lo que indica una tendencia hacia la separación. Por otro lado, hay una minoría que busca la asimilación completa, adoptando plenamente la lengua y el acento de la sociedad de acogida. Además, una pequeña proporción exhibe actitudes de marginación, mostrando una falta de disposición para integrarse lingüística y culturalmente.

C. Estudiantes inmigrantes

En cuanto a los estudiantes inmigrantes, aparecen las cuatro preferencias de aculturación respecto a mantener la lengua y el acento: asimilación, marginación, integración y separación. Donde hay gran preferencia por la marginación e integración, como se observa en el Gráfico 12 y la Tabla 13.

Gráfico 12: Preferencias de aculturación en lengua y acento de estudiantes inmigrantes



Fuente: elaboración propia

Tabla 31: Estudiantes inmigrantes preferencias en lengua y acento (número de casos en cada clúster)

Preferencias de aculturación		Frecuencia	Porcentajes
Clúster	Asimilación	4	8.51%
	Marginación	19	40.42%
	Integración	19	40.42%
	Separación	5	10.63%
Valores validos		47	100%
Valore perdidos		0	

Fuente: elaboración propia

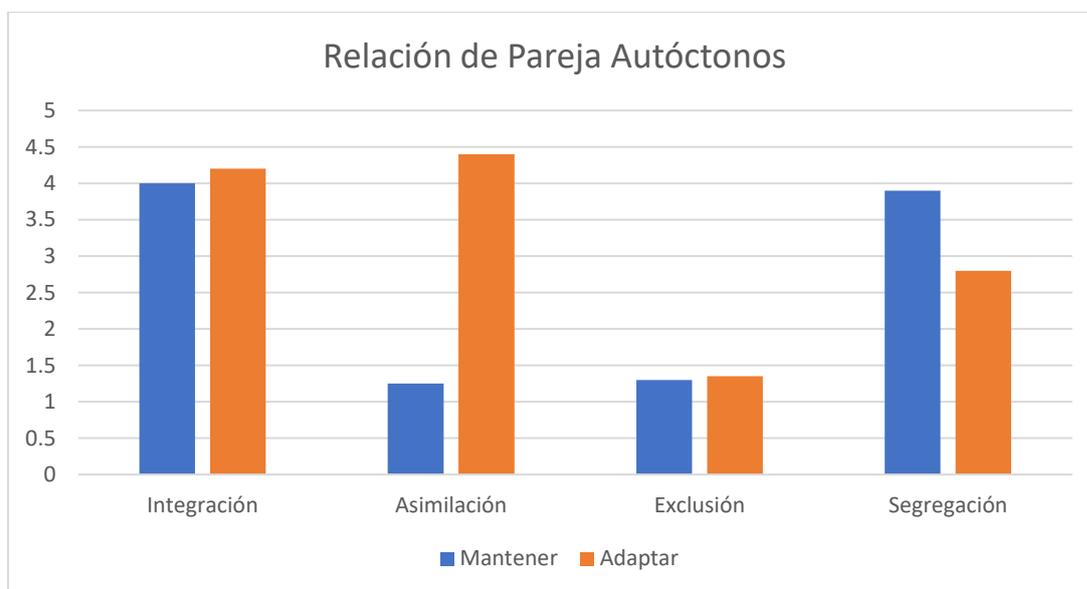
La mayoría de los estudiantes (19) parecen mostrar una preferencia por la integración, buscando equilibrar su acento y lengua nativos con los del nuevo entorno. Un grupo similar también muestra una inclinación hacia la marginación (19), lo que podría indicar una situación donde los estudiantes mantienen su acento y lengua nativos sin integrarse completamente en la nueva comunidad lingüística. Por otro lado, un segmento más pequeño (5) prefiere la separación, manteniendo su acento y lengua sin buscar una integración significativa. Un número aún menor (4) muestra una tendencia hacia la asimilación, adoptando predominantemente el acento y lengua locales. Estos datos revelan la variedad de enfoques que los estudiantes inmigrantes pueden tener hacia la adaptación lingüística en un nuevo contexto cultural.

Relaciones de pareja

A. Estudiantes autóctonos

Nuevamente vuelven aparecer los cuatro perfiles: integración, asimilación, exclusión y segregación. Donde la integración es la actitud predominante, seguida por la asimilación. El alumnado valora que las personas jóvenes de origen cultural distinto puedan establecer relaciones de pareja con autóctonos como con personas de otros orígenes.

Gráfico 13: Autóctonos sobre relaciones de pareja



Fuente: elaboración propia

Tabla 32: Autóctonos sobre relaciones de pareja

	Preferencias de aculturación	Frecuencia	Porcentajes
Clúster	Integración	245	48.90%
	Asimilación	129	25.74%
	Exclusión	110	21.95%
	Segregación	17	3.39%
Valores validos		501	100%
Valore perdidos		0	

Fuente: elaboración propia

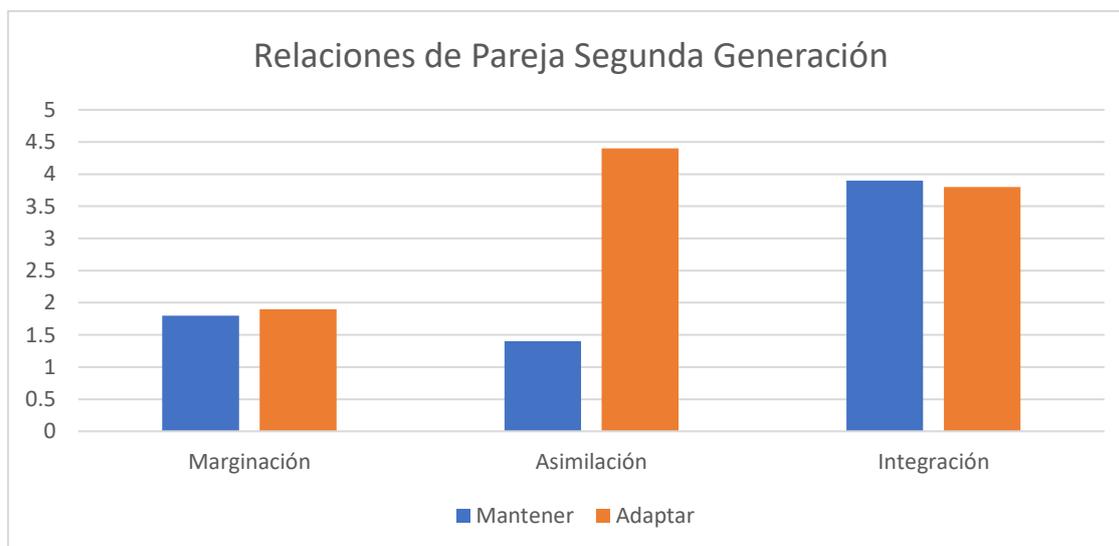
Los resultados muestran una variedad de actitudes entre los autóctonos hacia las relaciones de pareja de los jóvenes inmigrantes. La mayoría de los encuestados muestran una actitud de integración, lo que sugiere una disposición a aceptar y apoyar las relaciones interculturales entre los jóvenes inmigrantes y autóctonos. Por otro lado, una proporción significativa también muestra una actitud de asimilación, lo que indica una preferencia por que los jóvenes inmigrantes adopten las normas y prácticas culturales de la sociedad de acogida en sus relaciones de pareja. Sin embargo, también se observa una considerable cantidad de personas con actitudes de exclusión, que pueden mostrar resistencia o rechazo hacia las relaciones interculturales. Además, una minoría muestra actitudes de

segregación, lo que sugiere una preferencia por mantener separadas las relaciones de pareja entre los jóvenes inmigrantes y autóctonos.

B. Segundas generaciones

En cuanto a las segundas generaciones, se observan solo tres perfiles, marginación, asimilación e integración. Donde este último es el predominante seguida de la marginación. En este caso, el alumnado valora las relaciones tanto con personas del país de origen como del país de acogida.

Gráfico 14: Segundas generaciones sobre relaciones de pareja



Fuente: elaboración propia

Tabla 33: Segundas generaciones sobre relaciones de pareja (número de casos en cada clúster)

	Preferencias de aculturación	Frecuencia	Porcentajes
Clúster	Marginación	26	28.88%
	Asimilación	18	20%
	Integración	46	51.11%
Valores validos		90	100%
Valore perdidos		0	

Fuente: elaboración propia

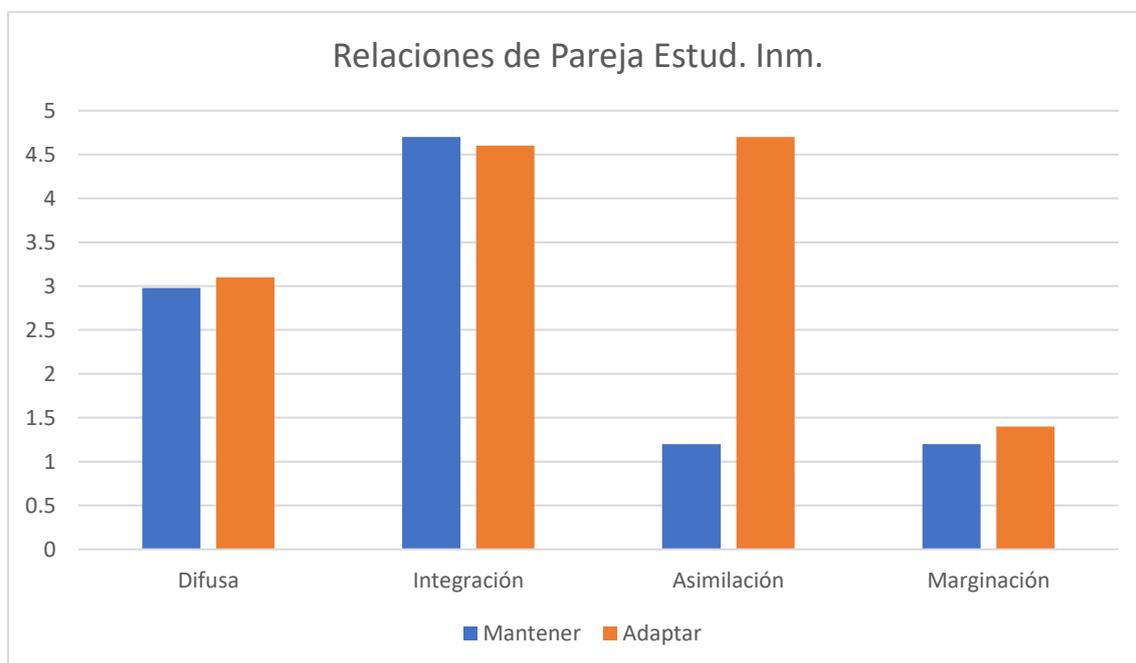
Un número significativo de participantes muestra una actitud de integración (46 casos), lo que sugiere una disposición a aceptar y participar en relaciones interculturales. Además, se observa una proporción considerable que exhibe una actitud de marginación, lo que puede reflejar sentimientos de exclusión o dificultades para integrarse en relaciones interculturales. Por otro lado, una minoría muestra una actitud de asimilación, indicando

una preferencia por adoptar las normas y prácticas culturales de la sociedad de acogida en sus relaciones de pareja.

C. Estudiantes inmigrantes

En las relaciones de pareja aparecen tres perfiles de aculturación entre los estudiantes inmigrantes: integración, asimilación y marginación. Al igual que se ha visto anteriormente, hay una actitud que es difusa por su cercanía al valor 3 en la respuesta de “adoptar” y “mantener”. La integración es la preferencia más valorada, seguida de la marginación, como se puede observar en el Gráfico 15 y la Tabla 34.

Gráfico 15: Preferencias de aculturación en relaciones de pareja de estudiantes inmigrantes



Fuente: elaboración propia

Tabla 34: Estudiantes inmigrantes preferencias en relaciones de pareja (número de casos en cada clúster)

	Preferencias de aculturación	Frecuencia	Porcentajes
Clúster	Difusa	15	31.91%
	Integración	14	29.79%
	Asimilación	8	17.02%
	Marginación	10	21.28%
Valores validos		47	100%
Valore perdidos		0	

Fuente: elaboración propia

El análisis de las preferencias de relaciones de pareja entre estudiantes inmigrantes revela una variedad de enfoques en su integración social y cultural. La mayoría de los estudiantes (15) muestran una preferencia por relaciones de pareja difusas, caracterizadas por una adaptación flexible que permite mantener aspectos de su identidad

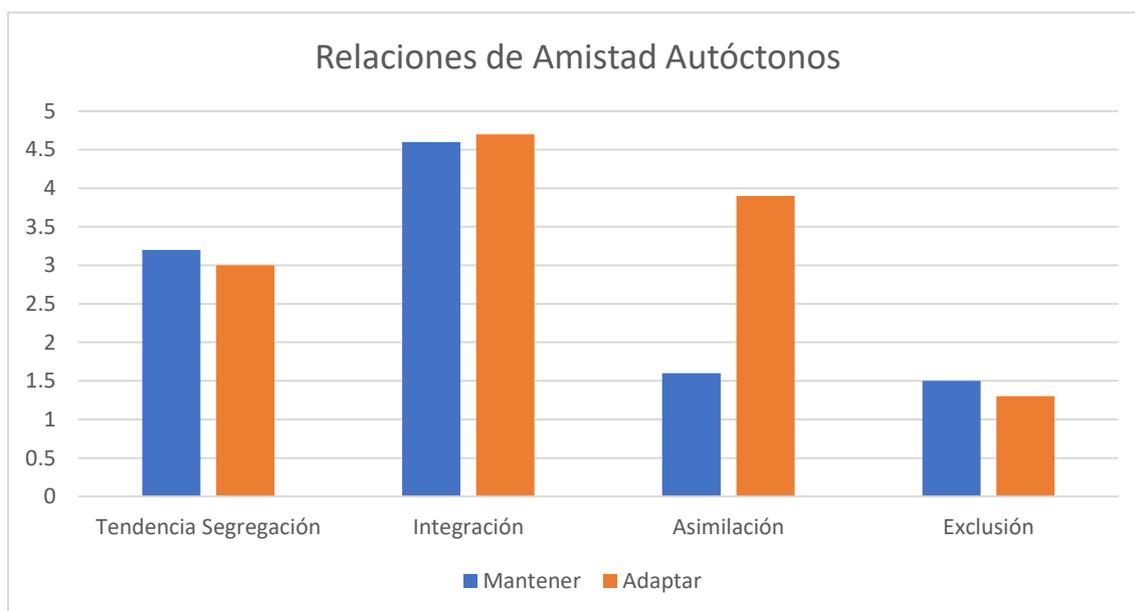
cultural mientras se integran en la nueva comunidad. Otro grupo significativo (14) muestra una preferencia por la integración en sus relaciones de pareja, buscando establecer vínculos que equilibren sus raíces culturales con las de la nueva sociedad. En contraste, un número considerable de estudiantes (10) parece inclinarse hacia la marginación en sus relaciones, posiblemente reflejando una elección de mantener conexiones más arraigadas en su comunidad de origen. Por último, un segmento más pequeño (8) muestra una tendencia hacia la asimilación en sus relaciones de pareja, adoptando predominantemente las normas y expectativas de la cultura local. Estos resultados destacan la complejidad y la adaptabilidad de los estudiantes inmigrantes en el contexto de las relaciones interculturales, donde diversos enfoques pueden influir en la forma en que establecen vínculos afectivos en su entorno de acogida.

Relaciones de amistad

A. *Estudiantes autóctonos*

En el caso de las relaciones de amistad, en el grupo mayoritario aparecen otra vez los cuatro perfiles: tendencia a la segregación, integración, asimilación y exclusión. En este caso la integración vuelve a ser el perfil más valorado, seguido de una tendencia a la segregación.

Gráfico 16: Autóctonos preferencias sobre las relaciones de amistad



Fuente: elaboración propia

Tabla 35: Autóctonos preferencias sobre las relaciones de amistad (número de casos en cada clúster)

	Preferencias de aculturación	Frecuencia	Porcentajes
Clúster	T. Segregación	103	20.55%
	Integración	314	62.67%
	Asimilación	36	7.18
	Exclusión	48	9.58%
Valores validos		501	100%
Valore perdidos		0	

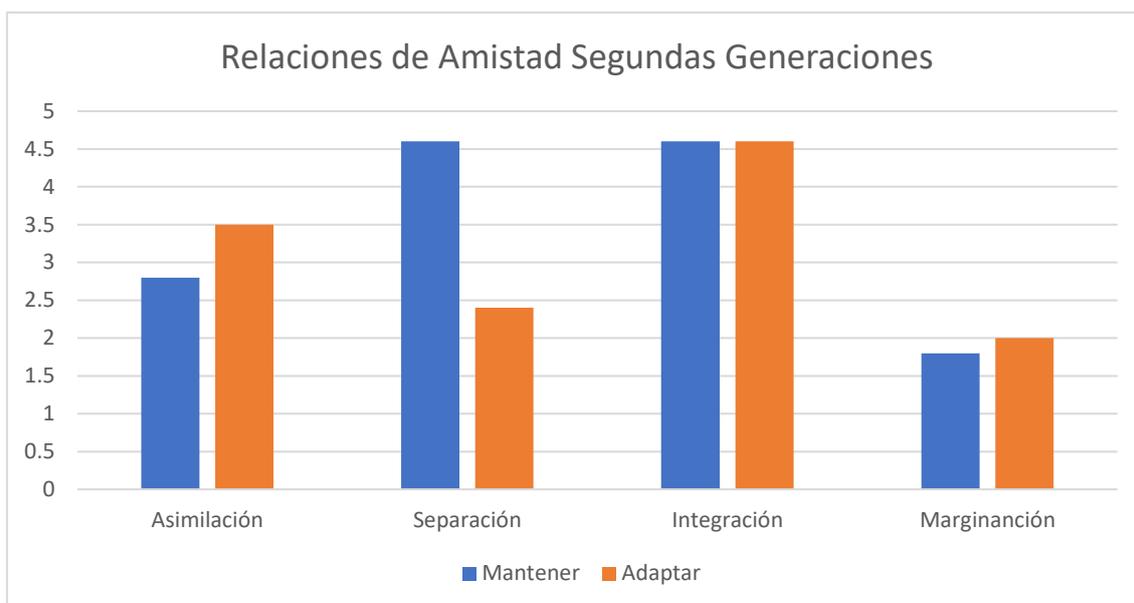
Fuente: elaboración propia

Los resultados sugieren que la mayoría de los participantes autóctonos muestran una actitud de integración hacia las relaciones de amistad con personas inmigrantes. Esto indica una disposición a interactuar y establecer vínculos con individuos de diferentes orígenes culturales. Por otro lado, un número considerable muestra una actitud de segregación, lo que puede reflejar una preferencia por mantener cierta distancia o separación con personas inmigrantes en el ámbito de la amistad. Además, se observa una minoría que exhibe una actitud de asimilación, mostrando una inclinación a que las personas jóvenes inmigrantes solo se relacionen con personas españolas.

B. Segundas generaciones

En este colectivo aparecen los cuatro perfiles: asimilación, segregación, integración y marginación. Donde la integración sigue siendo la opción más popular, seguida de la asimilación. Lo que quiere decir que el alumnado de origen cultural distinto, están abiertos a entablar relaciones con personas del país de acogida como con personas del país de origen.

Gráfico 17: Segundas generaciones preferencias sobre relaciones de amistad



Fuente: elaboración propia

Tabla 36: Segundas generaciones preferencias sobre relaciones de amistad (número de casos por cada clúster)

	Preferencias de aculturación	Frecuencia	Porcentajes
Clúster	Asimilación	29	32.22%
	Separación	4	4.44%
	Integración	51	56.66%
	Marginación	6	6.66%
Valores validos		90	100%
Valore perdidos		0	

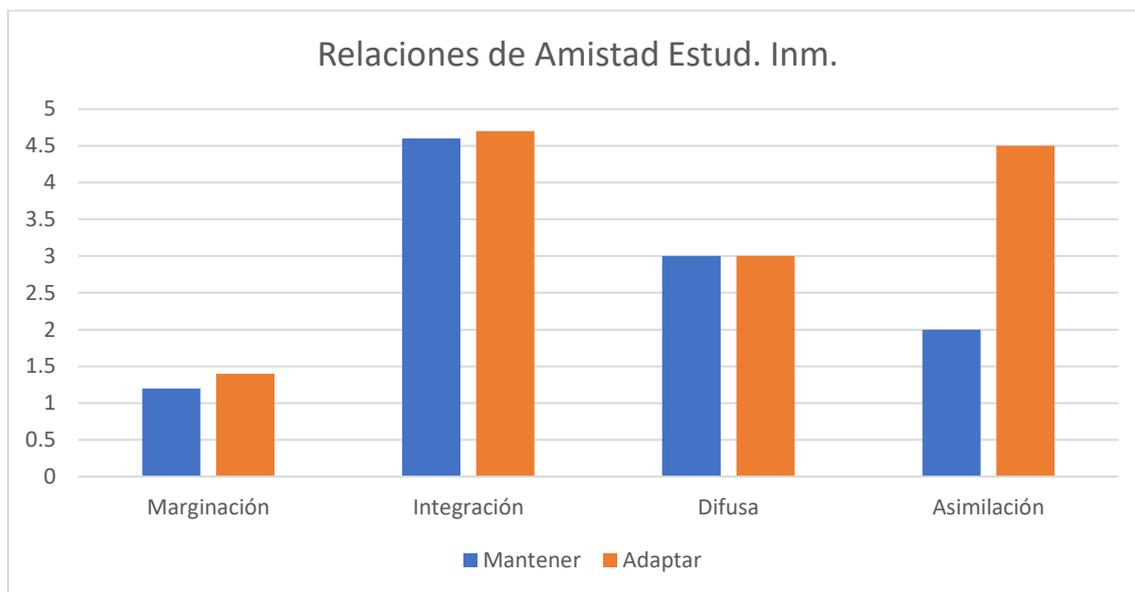
Fuente: elaboración propia

Los resultados muestran que la mayoría de las segundas generaciones tienen una actitud de integración hacia las relaciones de amistad con personas de diferentes orígenes culturales. Esto sugiere una disposición a establecer amistades interculturales y a aceptar la diversidad en este ámbito. Sin embargo, también se observa un grupo considerable que muestra una actitud de asimilación, lo que podría indicar una tendencia a adoptar las normas y prácticas culturales de la sociedad de acogida en sus relaciones de amistad. Por otro lado, se identifica un grupo más pequeño que muestra una actitud de segregación, prefiriendo mantener relaciones de amistad dentro de su propio grupo cultural. Además, se observa un número reducido que muestra una actitud de marginación, posiblemente reflejando experiencias de exclusión o discriminación en el ámbito de las relaciones de amistad.

C. Estudiantes inmigrantes

Los estudiantes inmigrantes tienden a la integración en cuanto a las relaciones de amistad, seguido en un porcentaje muy bajo por la marginación y la asimilación. En este caso también se observa una preferencia difusa, como se puede observar en la Tabla 31 y en el Gráfico 18.

Gráfico 18: Preferencias de aculturación en relaciones de amistad de estudiantes inmigrantes



Fuente: elaboración propia

Tabla 37: Estudiantes inmigrantes preferencias en relaciones de amistad (número de casos en cada clúster)

	Preferencias de aculturación	Frecuencia	Porcentajes
Clúster	Marginación	4	9.09%
	Integración	30	68.18%
	Difusa	10	22.73%
	Asimilación	3	6.82%
Valores validos		47	100%
Valore perdidos			

Fuente: elaboración propia

Se observa una clara inclinación hacia la integración como la preferencia principal, con un total de 30 estudiantes mostrando interés en establecer vínculos que equilibren sus raíces culturales con las de la nueva sociedad. Esto sugiere una disposición hacia relaciones que reflejen una adaptación cultural positiva. Por otro lado, un grupo significativo de 10 estudiantes muestra preferencia por relaciones de amistad difusas, caracterizadas por una adaptación flexible que permite mantener aspectos de su identidad cultural mientras se integran en la nueva comunidad. Sin embargo, un porcentaje menor de estudiantes opta por estrategias de marginación (4 estudiantes) o asimilación (3 estudiantes) en sus relaciones sociales. Estos resultados destacan la diversidad de enfoques y actitudes hacia las relaciones de amistad entre estudiantes inmigrantes,

reflejando una compleja interacción entre la identidad cultural y la adaptación en un nuevo entorno social.

5.2.2 Formación de estereotipos: diferencias entre géneros.

En esta sección, se busca investigar si los estereotipos de género influyen en las preferencias de aculturación entre el alumnado autóctono. En contraste con el enfoque previo que utilizó perfiles combinados de respuestas, aquí analizaremos las respuestas de adoptar y mantener de forma independiente. Esta aproximación se considera más cercana a la realidad social, como se detalla en la sección de metodología.

Para conocer las posibles diferencias entre géneros en relación con la formación de estereotipos se realizó una T test de muestras independientes (Tabla 38). Los resultados mostraron que el grupo de chicas emitió puntuaciones significativamente más positivas que el de chicos. Los estadísticos de Shapiro-Wilk mostraron que las puntuaciones siguieron una distribución normal y los estadísticos Levene mostraron homogeneidad de varianzas.

Tabla 38: Diferencias entre géneros en la formulación de estereotipos: T-Test de muestras independientes

T test	Chicos		Chicas		t	p	Cohen's d
	M	SD	M	SD			
Estereotipo	3.224	0.609	3.084	0.607	2.572	.010	.230

Fuente: elaboración propia

Por otro lado, la Tabla 39 muestra los estadísticos descriptivos y los coeficientes de correlación de Pearson que mostró cada uno de los géneros para las diferentes variables incluidas en los modelos. Las puntuaciones descriptivas mostradas corresponden a los valores originales obtenidos en las diferentes pruebas.

Tabla 39. Estadísticos de correlación de Pearson entre las variables que componen los diferentes modelos

Ámbito	Chicos					Chicas				
	M	SD	1	2	3	M	SD	1	2	3
Celebraciones										
1 Estereotipo	3.08	.607	-			3.22	.608	-		

2.Dimensión mantener	3.75	1.121	.235*	-		3.90	1.030	.194*	-
3.Dimensión adaptarse	3.57	1.099	-.104	-.066	-	3.26	1.182	-.070	-.003
religión/creencias									
1. Estereotipo	3.08	.607	-			3.22	.608	-	
2.Dimensión mantener	3.75	1.225	.176*	-		3.95	1.244	.016	-
3.Dimensión adaptarse	4.14	.905	.045	.176*	-	4.33	.861	.075	.269*
Lengua/acento									
1. Estereotipo	3.08	.607	-			3.22	.608	-	
2.Dimensión mantener	3.47	1.142	.109	-		3.63	1.098	.101	-
3.Dimensión adaptarse	3.82	1.072	-	-.081	-	3.64	1.065	.047	.114
			.147*						
Relaciones de pareja									
1. Estereotipo	3.08	.607	-			3.22	.608	-	
2.Dimensión mantener	2.81	1.504	-.073	-		2.57	1.567	.119	-
3.Dimensión adaptarse	3.45	1.463	.166	.432*	-	3.60	1.533	.200*	.390*
Relaciones amistosas									
1. Estereotipo	3.08	.607	-			3.22	.608	-	
2.Dimensión mantener	3.84	1.302	-.041	-		3.90	1.343	.092	-
3.Dimensión adaptarse	3.92	1.241	.049	.797*	-	4.11	1.216	.092	.763*

Fuente: elaboración propia

Los resultados muestran diferencias, una cierta heterogeneidad entre grupos en los valores promedio, así como en la magnitud de las relaciones entre las variables objetivo.

Para conocer los efectos directos e interactivos de las variables “género” y “estereotipos” sobre cada una de las dimensiones que componen las preferencias de aculturación hacia los diferentes ámbitos analizados se diseñaron diferentes modelos de efectos directos y de moderación basados en Weighted Linear Regression. Atendiendo a los cinco contextos de aculturación analizados, y considerando de forma separada a cada una de las dimensiones a través de las que el MAAR modela las diferentes preferencias de aculturación, se diseñaron diez modelos diferentes. Además, para minimizar un posible efecto de heterocedasticidad como consecuencia de las diferencias contextuales entre los diferentes centros educativos analizados, se introdujo la variable “centro educativo” como *weighted least square estimator*. Los parámetros estandarizados de los diferentes modelos se exponen en la Tabla 40.

Tabla 40: Efecto de las variables “género” y “estereotipos” sobre las dimensiones “mantener cultura de origen” y “adoptar cultura del territorio de acogida” para los diferentes contextos analizados. Efectos directos y de moderación.

	Dimensión “mantener”					Dimensión “adoptar”				
	<i>AR</i> ²	β	<i>SE</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>AR</i> ²	β	<i>SE</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Celebraciones	.36					.28				
Gen			.095	-	<			.126	6.672	<
				3.596	.001					.001
Est		.257	.078	4.040	<		-.320	.088	-	<
					.001				7.009	.001
Gen*Est			.154	1.708	.088			.176	0.777	.438
Relig/creencias	.08					.19				
Gen			.177	-	.002			.070	-	<
				3.172					5.705	.001
Est		.178	.124	2.868	.004		-.168	.049	-	<
									5.120	.001
Gen*Est			.247	2.024	.074			.092	-	<
									6.559	.001
Lengua	.09					.27				
Gen			.130	3.580	<			.100	4.700	<
					.001					.001
Est		.301	.090	6.238	<		-.367	.070	-	<
					.001				1.211	.001
Gen*Est			.170	7.496	<			.136	-	<
					.001				4.696	.001
Relaciones de pareja	.28					.19				
Gen			.166	3.444	<			.152	-	<
					.001				4.152	.001

Est	-.322	.115	-	<	.236	.106	5.560	<
			7.133	.001				.001
Gen*Est		.220	-	<		.210	3.298	.001
			6.608	.001				
Relaciones amistosas	.06				.15			
Gen		.163	4.468	<		.142	3.318	<
				.001				.001
Est	.188	.113	2.284	.023	.308	.099	5.884	<
								.001
Gen*Est		.195	-	<		.191	5.544	<
			3.997	.001				.001

Fuente: elaboración propia. Nota. $AR^2 = R^2$ ajustada

* La variable “género” se introdujo en el modelo a modo de variable dummy

En lo relativo al ámbito “celebraciones”, los modelos mostraron una capacidad explicativa del 36% para la dimensión “mantener” y un 28% para la dimensión “adoptar”. Las variables “género” y “estereotipos” mostraron una relación directa significativa para ambas dimensiones. Sin embargo, mientras que para la dimensión “mantener” la variable estereotipos muestra una relación positiva, para la dimensión “adoptar” la relación es negativa. Por otra parte, la dimensión “mantener” muestra recibir puntuaciones más altas por parte de las chicas, la dimensión “adoptar” muestra recibir puntuaciones más altas por parte del grupo de los chicos. Los efectos de interacción no fueron significativos.

Para el ámbito “religión/creencias” cabe destacar que el modelo relativo a la dimensión “adoptar” mostró una capacidad explicativa de un 19%, más del doble del valor obtenido en la dimensión “mantener” (8%). En este caso, la variable “estereotipo” ejerció un efecto significativo para ambas dimensiones, de similar magnitud, pero de sentido opuesto (positivo para la dimensión “mantener” y negativo para la dimensión “adoptar”). Como en el caso del ámbito celebraciones, estos resultados sugieren que las personas que disponen de estereotipos más positivos tenderán a la segregación, mientras que aquellos que dispongan de estereotipos más negativos tenderán a la asimilación. En referencia al género, el grupo de las chicas mostró una tendencia a emitir puntuaciones más altas en ambas dimensiones. Por último, los efectos de interacción se mostraron significativos para la dimensión “adoptar”, lo que sugiere que los estereotipos afectan a esta dimensión de forma más intensa en los chicos.

En referencia al ámbito “lengua”, al igual que en el caso del ámbito “valores”, los modelos relativos a cada dimensión muestran una capacidad explicativa bastante

heterogénea (9% para la dimensión “mantener” y 27% para la dimensión “adoptar”). En este caso, la variable “estereotipo” ejerció un efecto significativo y de notable intensidad para ambas dimensiones, aunque de sentido opuesto (positivo para la dimensión “mantener” y negativo para la dimensión “adoptar”). Una vez más, estos resultados sugieren que las personas que disponen de estereotipos más positivos tenderán a la segregación, mientras que aquellos que dispongan de estereotipos más negativos tenderán a la asimilación. En referencia al género, el grupo de chicos mostró una tendencia a emitir puntuaciones más altas en ambas dimensiones. Por último, los efectos de interacción se mostraron significativos para ambas dimensiones, aunque con signo opuesto. Esto sugiere que mientras que el efecto de los estereotipos sobre la dimensión mantener es mayor para los chicos, el efecto sobre la dimensión “adoptar” es mayor para las chicas.

En el ámbito “relaciones de pareja” la capacidad explicativa del modelo relativo a la dimensión “mantener” (28%) es superior a la del ámbito “adoptar (19%). En este caso la variable “estereotipo” ejerció un efecto significativo e intenso, aunque a diferencia de los ámbitos anteriores el efecto fue negativo para la dimensión “mantener” y positivo para la dimensión “adoptar”. Así, estos resultados sugieren que para el ámbito “relaciones de pareja” los estereotipos más positivos tenderán a preferencias de tipo asimilación, mientras que los más negativos tenderán a la segregación. En relación con la variable género, los chicos mostraron emitir puntuaciones más altas hacia la dimensión “mantener” y las chicas mostraron puntuaciones más altas hacia la dimensión “adoptar”. Por último, los estadísticos de interacción mostraron un efecto significativo para ambas dimensiones, indicando que la intensidad con la que los estereotipos afectan a la dimensión “mantener” es mayor en las chicas y que la intensidad con la que los estereotipos afectan a la dimensión “adoptar” es mayor en los chicos.

Para finalizar, en ámbito “relaciones amistosas” el modelo relativo a la dimensión “mantener” mostró un 6% de varianza explicada frente al 15% mostrado por la dimensión “adoptar”. En este caso, la variable “estereotipo” mostró un efecto significativo y positivo para ambas dimensiones, aunque la magnitud del efecto fue más intensa para la dimensión “adoptar”. Estos resultados sugieren que puntuaciones más altas en estereotipos tenderán a adoptar preferencias de aculturación de tipo integración, mientras que puntuaciones más bajas tenderán a adoptar preferencias de tipo exclusión. La variable género mostró una tendencia a emitir puntuaciones más altas para ambas dimensiones por parte de los chicos. Por último, los estadísticos de interacción mostraron un efecto significativo para ambas

dimensiones, indicando que para las chicas el modo en que los estereotipos afectan a la dimensión “mantener” tiene una intensidad superior y que para los chicos la intensidad con la que los estereotipos afectan a la dimensión “adoptar” es superior que para las chicas.

5.2.3 La perspectiva del alumnado de educación secundaria en cuanto a convivencia, competencias y diversidad cultural

A continuación, se enumeran las preguntas y se expondrán las respuestas de cada una por bloques (bloque IV, V y VI):

Bloque IV: Competencias interculturales

Este bloque se centró en comprender la percepción de los estudiantes sobre sus compañeros de clase en términos interculturales. Se investigó lo aprendido sobre otras culturas, las preferencias en amistades de nacionalidades específicas, la importancia que atribuyen al hecho de que otros niños vayan a clase con ropa característica de sus países, y la identificación de profesionales que orientan a estudiantes de diferentes procedencias culturales. La primera de las preguntas que se le formuló fue ¿Qué has aprendido de tus compañeros y compañeras de otras culturas?, tal como se recoge en la Tabla 41.

Tabla 41: Respuestas de los alumnos sobre qué aprendieron los alumnos de otras culturas

¿Qué has aprendido de tus compañeros y compañeras de otras culturas?		
Respuestas:	N	%
Mismas cosas que otros compañeros/as	350	54.3%
Algunas costumbres	352	54.7%
Otras formas de comunicarme u otro idioma	301	46.7%
A aceptar y respetar a cada persona como es	315	48.9%
Otras formas de ver las cosas	260	40.4%
Otras formas de vivir	220	34.2 %
Nuevos juegos	194	30.1%

Fuente: elaboración propia

La segunda pregunta indaga el conocimiento de los alumnos sobre los recursos que dispone el centro, se pregunta al alumnado si en el centro escolar hay algún profesional específico que apoye al alumnado que proviene de otros países y el 62.6% del alumnado cree que sí hay alguien que da ese apoyo frente al 37.4% que dicen no tener conocimiento acerca de ninguna persona específica que desenvuelva esta labor, como se observa en la Tabla 42. También se observa cómo el 87.2% del alumnado creen que la principal labor

de este profesional es apoyar al alumnado con la lengua vehicular, mientras que el 12.8% creen que este profesional se encarga de apoyar al alumnado en otros ámbitos.

Tabla 42: Respuestas de los alumnos sobre un profesional que ayude a niños/as de otras culturas

¿Hay en tu centro escolar algún profesional que ayude a los alumnos/as de otras culturas?		
Respuestas:	N	%
Sí	400	62.6%
No	338	37.6%

Fuente: elaboración propia

En relación con el origen de los compañeros y compañeras de clase, el 88.4% del alumnado les resulta indiferente el origen, mientras que el 9.3 % prefieren que sean españoles, el 1.6% desconocen la respuesta (no tienen una respuesta clara) y el 0.8 % prefieren que no sea español. En la Tabla 43, se observan las opciones de respuestas.

Tabla 43: Respuestas del alumnado sobre preferencias de compañeros/as

¿De qué origen prefieres que sean tus compañeros de clase?			
No Español	Español	Da igual el origen	Lo desconozco
0.8%	9.3%	88.4%	1.6%

Fuente: elaboración propia

Otra de las cuestiones que se planteó al alumnado es acerca de su opinión acerca de qué que cada estudiante pueda llevar al centro la ropa característica de su cultura: y el 52.6% les parece bien, el 32.9% les es indiferente, el 12.6% no lo saben o no han pensado sobre esto y el 1.9% les parece mal. Como se observa en la Tabla 44.

Tabla 44: Respuesta alumnado sobre usar algo característico de una cultura.

¿Qué te parece que cada alumno/a pueda llevar al centro la ropa característica de su cultura?			
Me parece bien	No lo sé o no había pensado sobre esto	Me parece mal	Me es indiferente
52.6%	12.6%	1.9%	32.9%

Fuente: elaboración propia

La última pregunta (pregunta 37) en este bloque fue: ¿te gustaría que en tu clase haya alumnos/as procedentes de otros países? En este caso las respuestas fueron positivas, donde el 96.4% del alumnado les gustaría tener alumnado de otros países frente a un 3.6% que no les gustaría.

Bloque V y VI: Diversidad cultural y convivencia.

En este apartado del cuestionario se formularon preguntas de sí/no que derivan a una respuesta abierta (se preguntan por ejemplos) con la finalidad de conocer la perspectiva del alumnado sobre este tema. Se debe tener en cuenta que sólo una parte del alumnado respondió a estas preguntas. En relación a la pregunta 38 sobre si el centro fomenta la diversidad, responden un total de 606 estudiantes, cuyas respuestas se recogen en la Tabla 45.

Tabla 45: Respuestas del alumnado sobre si el centro fomenta la diversidad

¿Crees que en tu centro educativo se fomenta la diversidad y el conocimiento de otras culturas?	
Sí	No
64.4%	35.6%

Fuente: elaboración propia

Se ha solicitado al alumnado que aporten ejemplos positivos o negativos y la mayoría no han podido proporcionar ejemplos. Entre los ejemplos proporcionados (159) nos encontramos los siguientes:

... En Historia se suelen dar otras culturas...

... Nos han dado charlas sobre la igualdad...

... En clase de Valores, hablando del racismo que hay y porque hay que respetar a todos....

... Hemos hecho varios trabajos de personas de otros lugares y sus culturas...

... En valores y en geografía nos enseñan otras culturas....

... Normalmente en algunas clases, aprendemos de otras culturas muy distintas a nosotros como la cultura china o india...

... En clases, especialmente las de Geografía, se intenta que apreciemos la manera distinta de vivir en cada región del mundo, se nos enseña sobre aspectos con respecto a cultura, religión... En clases, especialmente las de Geografía, se intenta que apreciemos la manera distinta de vivir en cada región del mundo, se nos enseña sobre aspectos con respecto a cultura, religión...

... En la asignatura de religión alguna vez nos han dado a conocer otras religiones...

... Por ejemplo con el programa SOS Borundi...

.... En filosofía hablamos del holocausto, implica que hablamos de la superioridad que tenían los alemanes en ese entonces, pero que realmente todos somos iguales y ser de otra raza o tener pensamientos y costumbres diferentes no perjudica a nadie....

... Yo creo que sí, por ejemplo, una vez cada dos semanas viene una chica a nuestra clase de inglés para hablarnos sobre las culturas de otros países o culturas de habla inglesa....

... En el instituto celebramos la semana intercultural que dedicamos a conocer otras culturas...

... Yo me considero muy afortunada por pertenecer a un centro público en el que la diversidad brilla por su indudable presencia. Si se fomenta por el simple hecho de que se enseñan otras religiones y las personas de otros países no se tratan de manera aislada...

... No se fomenta mucho, aunque según mi punto de vista no hay ningún tipo de discriminación (en mi clase por lo menos) a personas de otra raza...

... La tutoría, aulas virtuales, biblioteca tutorizada y grupos interactivos....

... Viene gente extranjera de prácticas y nos explican sus fiestas, lo que comen... Y también nos mandamos cartas con gente de "fuera"...

... No estoy muy al tanto de las actividades que realiza el instituto, pero yo diría que sí. ya que, por ejemplo, ahora mismo está en marcha una actividad basada en cuestionarios y, según lo que tengo entendido, es una actividad que promueve la diversidad y la inclusión....

... Yo creo que no porque al ser todos españoles yo creo que no nos explican mucho...

... Apenas se habla de otras culturas...

... No demasiado, muchas veces olvidamos mirar hacia culturas que en muchos casos son bastante diferentes a las de Europa. Es decir, estudiamos mucho sobre la identidad y cultura europea o americana, pero pasamos de largo con las asiáticas y algunas de procedencia africana...

... No se fomenta, simplemente se respeta cada cultura, pero no nos ponemos a analizar cada cultura...

... Fomentar en si no, pero se defiende o no se molesta a las personas de otras culturas, también (a veces) leemos libros sobre la mitología o folclore de otros países...

... No se hacen actividades enfocadas en ello, pero en muchas clases convivimos personas con distinto origen, y los conflictos casi nulos, ya que hay respeto entre todos, sin necesidad de que adultos fomenten la diversidad, aunque esto podría ser una buena idea, ya que todos podríamos aprender de todos....

... Hay niñ@s de diferentes culturas, pero el centro no fomenta el conocimiento de más culturas...

... No hacen nada por fomentar la diversidad ya que no les interesan enseñarnos esas cosas...

Se observa gran variedad de opiniones, desde los/as alumnas que creen que no se fomenta la diversidad cultural hasta alumnos que especifica como se promueve de forma transversal en muchas asignaturas como religión, historia, sociales, filosofía, inglés y francés, también mencionan programas específicos de ayuda y proyectos de la Unión Europea relacionados con otras lenguas y culturas. Además, de iniciativas como el aula de acogida, debates sobre culturas como la gitana o musulmana, discusiones en clase de valores sobre racismo y tolerancia, eventos donde se exponen obras de autores de diferentes países, grupos interactivos en tutorías, proyección de vídeos sobre la vida en otros países, y programas especiales a lo largo del año como el programa SOS Burundi o la semana intercultural. Por otro lado, se resalta la importancia de las charlas entre compañeros de diferentes orígenes, donde se exploran aspectos culturales y culinarios.

Por otro lado, se les ha preguntado acerca de si creían que en el instituto se trabaja la educación en valores y la resolución de conflictos. Es importante destacar que hubo participantes que optaron por dejar en blanco su respuesta a esta pregunta del cuestionario, donde el número de respuesta disminuyó con respecto a la pregunta anterior. Se obtuvieron 599 respuestas donde el 78.3% consideran que desde el instituto sí se trabaja la convivencia, mientras que un 21.7% consideran que no, como se observa en la Tabla 46.

Tabla 46: Respuestas alumnado sobre educación de valores y resolución de conflictos

¿Crees que en el instituto se trabaja la educación en valores y resolución de conflictos?	
Sí	No
78.3%	21.7%

Fuente: elaboración propia

Nuevamente se les solicita un ejemplo y son pocos los estudiantes que aportan alguno (168 estudiantes). Entre los ejemplos expuestos, se menciona que es frecuente recurrir al jefe de estudio u orientador para mediar en los conflictos, se trabaja educación en valores en clases de religión, en valores éticos, en filosofía, tutorías, programas para afrontar situaciones de acoso escolar, implicación de una parte del profesorado para solucionar conflictos, a veces el instituto ofrece charlas que tratan sobre estos temas, se presentan videos y se hacen debates sobre este, grupos interactivos, una parte del profesorado intenta fomentar el diálogo, campañas contra el acoso y discriminación.

A continuación, se exponen algunas de las respuestas:

...En la asignatura de filosofía, o tanto religión como valores éticos se inculca iniciativa de pensamiento crítico y respeto. Además, solemos recibir charlas e información sobre cómo nos debemos de comportar. Otra cosa es que los alumnos la apliquen...

... No mucho, pero tampoco es importante, pues todos sabemos las cosas/valores básicos y aunque nos lo repitieran todos los días, cada uno hace lo que quiere...

... Tenemos una asignatura llamada "Valore" en la que nos explican todo lo relacionado con esto y reflexionamos sobre nuestros problemas, pensamientos y sentimientos...

... Por eso es que tenemos la hora de tutoría para tratar esos temas....

... Si hay algún problema están los profesores para intentar resolver el conflicto, y si es grave están los jefes de estudios y la directora para poner fin al conflicto. Además, si hay algún caso de marginación está la orientadora para ayudar....

... Ya que en nuestro centro contamos con un plan de convivencia en el que se intentan resolver los posibles problemas o conflictos entre alumnos...

... No tenemos conflictos en clase entre alumnos, pero cuando tenemos malentendidos con los profesores se intenta solucionar hablando con la tutora de la clase e intentar llegar a una solución justa tanto para los profesores como para los alumnos...

Debería trabajarse más ya que no hay una clase como tal que enseñe los valores o aprender a resolver problemas....

La última pregunta indaga acerca de la existencia de problemas de convivencia en el aula. En este caso, el número de personas que respondieron fue mayor que la pregunta anterior (618), donde el 68.4% de estas piensan que no hay problemas de convivencia frente al 30.6% que considera que sí existen, como se observa en la Tabla 47.

Tabla 47: Respuestas alumnado sobre los problemas de convivencia en el aula

¿Crees que existen problemas de convivencia en el aula? Si es así, ¿Cuál crees que es el motivo?	
Sí	No
69.4%	30.6%

Fuente: elaboración propia

Al igual que las dos preguntas anteriores, se pidió un motivo, la mayoría de las personas no pudieron dar uno, sólo 123 personas proporcionaron un ejemplo. Los motivos expuestos por el alumnado son los siguientes: incompatibilidad entre el alumnado y falta de respeto, ser de una cultura distinta, falta de empatía y comunicación, insultos varios entre iguales, alumnado problemático, desinterés por parte del profesorado como

mediador de conflictos, diferentes opiniones entre el grupo, diferente forma de pensar, intolerancia, bromas de mal gusto.

A continuación, se exponen algunas respuestas:

...Es un aula muy unida, nos ayudamos entre todos y no suele haber ningún conflicto entre los alumnos de nuestra misma clase...

...La mayor parte de la gente se mete en líos y no deja dar la clase, la interrumpen continuamente y están voceando etc. Se meten unos con otros y rompen las cosas como dibujos, notas...

...Un chico que ha mirado y ha intentado tocar mujeres, chicos vacilones que interrumpen la clase, chantaje, molestar a la gente hasta que no pueda más, las notas volando siempre con comentarios asquerosos sobre compañeros y el profesorado, etc...

...Yo creo que puede ser el exceso al hablar siempre, el poco respeto a algunos profesores, etc...

...No hay ningún problema de convivencia en el aula todos nos llevamos bien...

...En esta aula tenemos una relación positiva con todos y todas nos ayudamos con los deberes y demás...

...Este año no, el año pasado sí por la diferencia de ideologías que tenían 2 personas...

...Por racismo, cuestiones de vida, chulería...

...No existen, aunque a veces algunas alumnas hacen algún chiste racista, pero muy puntualmente y muy poca gente...

...Hay constantes faltas de respeto, especialmente machismo, racismo y homofobia. Yo creo que el motivo ha sido la educación que nos han dado...

...Yo creo que cada uno tiene una personalidad diferente y es complicado entendernos todos bien, pero yo creo que somos un gran grupo...

...A veces los conflictos surgen por la ignorancia de las personas o la intolerancia de estas para aceptar otras culturas...

...Todos nos llevamos bastante bien, de vez en cuando hay "deslices" pero hasta ahora no ha habido problemas...

...Creo que hay algún problema porque somos muy diferentes y alguna gente no se lleva del todo bien...

5.3 El discurso de las segundas generaciones

A continuación, se analizan las categorías diversidad cultural, medidas utilizadas en los centros educativos, lengua familiar/acentos y mantenimiento de aspectos culturales y referentes personales. Para ello, en esta ocasión nos centramos en el discurso de las segundas generaciones y la información facilitada a través de las entrevistas realizadas. A fin de garantizar el anonimato de quienes participan en la investigación, se identificará a las entrevistadas como E.1, E.2, E.3, E.4, E.5 y E.6.

5.3.1 Diversidad cultural

La primera categoría analizada es diversidad cultural, a través de la cual pretendemos indagar en las experiencias de las entrevistadas en el sistema educativo, donde se quiere observar si han sufrido alguna situación de desigualdad debido a su origen cultural y la relación con sus iguales. En esta categoría se han diferenciado tres subapartados, el primero de ellos hace referencia a las primeras experiencias de las jóvenes en el sistema educativo respecto al mantenimiento de su cultura familiar. En un primer momento se observa que algunas de las jóvenes percibieron que la comunidad educativa (pares, docentes...) preferían que se adaptaran a la forma de ser y actuar de España, en vez de promover el mantenimiento de la cultura de origen.

E.2: Yo creo que el instituto quiere que me adapte más a como son en España. Yo prefiero seguir como yo soy...

Durante las entrevistas con las segundas generaciones, se observaron cambios significativos en las adolescentes, tanto en su forma de vestir como en su expresión y habla. Estas transformaciones se atribuyen a presiones sociales implícitas más que explícitas. Aunque ninguna de las entrevistadas afirma haber sido directamente prohibida de mantener su cultura de origen, todas perciben que esta se ha visto influenciada por el grupo de acogida.

E.5: me preguntaban qué significaba una palabra para intentar corregirme la próxima vez que lo dijera, si por ejemplo yo decía chévere ellos decían es Guai no chévere, nunca me dijeron tienes que decirlo, pero si como que iban intentando cambiar...

El segundo subapartado pretende observar los estereotipos y situaciones de desigualdad que han experimentados las jóvenes durante su experiencia educativa. Las

jóvenes han experimentado diferentes situaciones dónde fueron estereotipadas por el hecho de pertenecer a una cultura de origen diferente, donde el grupo de acogida otorgó unas cualidades específicas basadas en prejuicios y estereotipos. Una de las chicas, con padres de origen rumano, explicaba cómo en algunas ocasiones otras personas la comparan con grupos de gitanos y ella expresa la incomodidad que le genera que sus compañeros desconozcan su cultura de origen y se basen en estereotipos. Sin embargo, reflexiona sobre lo diverso que son los grupos y que hay personas de todo tipo en cada grupo, sin tener que categorizar. Otra de las chicas también experimenta los mismos patrones de desconocimiento cultural por parte de sus compañeros.

E.6: Pues sí, siempre nos relacionan con los gitanos, en plan con los gitanos que... es que robáis que no sé qué..., pero no al igual que aquí en España hay gitanos y nadie los mete en el mismo saco, pues allí pasa exactamente lo mismo, es una cultura diferente a la nuestra y tienen lo suyo y nosotros lo nuestro, somos personas totalmente normales, al igual que ellos pueden ser normales, pero no se es algo que no sé, me pica que nos comparen todo el rato, es como que se ven que no conocen y tampoco....

E.2: La mayoría decían que África y Senegal que es un país pobre y que no hay estudios y que yo que venía a España a estudiar porque no había colegios allí...

Se observa que existe un desconocimiento de las diferentes culturas que pueden convivir en el aula e incluso las jóvenes expresan que desde el colegio sólo se cuentan las cosas malas de sus países de origen y que deberían de explicar también las cosas buenas, con la finalidad de que el alumnado tenga un mejor conocimiento y así romper con la cultura euro-centrista que habita en nuestra sociedad.

E.3: Bueno siempre hay el típico profesor que cuando están hablando de África o tal, pues en plan... no sé cómo explicarme. Cuenta siempre lo malo y yo veo que hay cosas buenas cosas... obviamente no es el mejor continente del mundo, pero tampoco es un continente que..., depende donde vayas hay edificios...

Por otro lado, las segundas generaciones siguen viéndose afectadas por estereotipos y situaciones de racismo incluso cuando estas personas han nacido y crecido en España. En muchas ocasiones, las características físicas juegan un papel importante a la hora de estigmatizar a las jóvenes de segunda generación.

E.3: Los típicos comentarios de si te toco me mancho, también lo de ... como lo digo, los típicos insultos de negra y de que vas, de que si tus padres son pobres y todas

esas cosas y que en África no hay comida, que deberías de volver a África y esas cosas sin saber que yo he nacido aquí...

Se observa cómo el grupo de acogida hace generalizaciones y agrupa diferentes culturas en un mismo grupo, sin llegar a reflexionar en la diversidad como característica humana. Asocian un acento extranjero con un determinado país o incluso características de la personalidad con una comunidad específica, en este caso con la comunidad latina.

E.5: había unas tipas mayores que yo y yo hablaba porque yo era bastante extrovertida y ellas empezaron hay ¿por qué hablas así?, ¿por qué hablas tan raro? ¿Eres mejicana? Y yo ¿mejicana?.... Y cosas así, y luego me dio como pena, vergüenza decirlo y entonces...

E.5: ahh me dijo que yo soy impulsiva, pero yo soy impulsiva porque yo soy así y entonces él dijo es que las latinas son todas una agresivas impulsivas, entonces están todo el rato estereotipándote de que no sé qué, que no sé cuánto...

Por último, las chicas perciben que se producen situaciones de desigualdad por el hecho de tener una cultura de origen diferente, una de las chicas cree que el haber venido a España le ha permitido ser consciente de los estereotipos que se producen y las desigualdades en la sociedad. Ella cree que los docentes tratan de forma desigualitaria a las y los jóvenes que proceden de otro país, donde se les etiqueta y se les designa ciertas cualidades por el hecho de pertenecer a una cultura de origen diferente.

E.5: es que si yo siguiera viviendo en Venezuela no me daría cuenta de los estereotipos que hay, aunque no se note porque hablamos el mismo idioma hay una desigualdad a la hora de encontrar trabajos o en el colegio que te hacen repetir curso mientras que un tipo que es español no le hacen repetir curso, aunque tenga más dejadas que tú, porque encima ahora que van a cambiar e la educación, eh no viste que en bachiller es el claustro de profesores quien decide, van a ser repetir más latinos que a españoles...

E.5: estoy segura porque ósea casi siempre entre los dos años que llegan intentan hacer repetir, en mi colegio por lo menos, intentan hacer repetir a los inmigrantes en general...

E.4: es como si ya te estuvieran diciendo por sentado de que tú por ser latino e inmigrante no vas a poder aprender esto, tú ya tienes dificultades, no nos has demostrado nada, pero ya tienes dificultades para aprender esto...

Por último, se estudia cómo son las relaciones entre iguales con el fin de observar si el alumnado asturiano sabe reconocer y aceptar la diversidad que existe en las aulas. En

un primer contacto, las entrevistadas afrontaron varios problemas a la hora de hacer amigos, algunas de ellas sintieron como el grupo de iguales las marginaban.

E.1: pues que siempre me dejaban de lado, siempre, nadie quería estar conmigo....

E.2: e si, como cuando llegue aquí estaba con la cultura de Senegal y yo no sabía nada de aquí de los institutos y cómo funcionaba y así que actuaba como un poco de me da igual todo lo que dicen y bueno me costó mucho la verdad. Los compañeros no me querían...

E.2: ee es que a mí me costó mucho hacer amigos, me costó mucho...

E.3: Fueron los primeros años de primaria porque yo me había ido a África a Senegal y estuve allí un año cuando tenía 5 años y luego cuando volví no me acordaba del español y fue ahí cuando la gente se metía conmigo hasta que me pude defender...

También se observa como estas chicas han encontrado un apoyo en otros estudiantes de origen cultural distinto al español.

E.3: siempre he tenido gente como yo, gente negra como yo, con ellos me sentía más... sentía que no me dejaban de lado, me entendían más... con ellos podía tener una amistad...

E.2: Tenía una amiga de Senegal que me apoyo mucho...

Una de las entrevistadas hace referencia a cómo compañeros suyos de origen cultural distintos, pero nacidos en España y educados en el sistema educativo español, eran más abiertos a entablar una amistad. La entrevistada se fija en la apariencia física para ir a hablar con otros iguales, tratando de buscar chicas/os que están en la misma situación.

E.5: en el colegio hay bastantes ecuatorianos entonces yo pensaba que en España eran todos blanquitos porque... y yo pues cuando les vi y pensé ay son españoles y son morenos... vaya, yo perdí color era más morena antes, entonces que va no sé qué y hablo con ellos y ellos acento español español de tío no sé qué... ósea español y entonces yo fui hablar con ellos porque pensé que eran latinoamericanos, pero eran bastante majos porque sus padres sí que eran de Ecuador...

5.3.2 Medidas empleadas en los centros educativos para promover la diversidad

A través de este apartado se pretenden analizar las medidas que se están utilizando para promocionar la diversidad en las aulas, las transiciones al sistema educativo, implicación de los docentes y recursos o medias que se utilizan desde la escuela. Para ello, se han creado dos subapartados: el primero pretende observar cómo fue el papel de los docentes

en la experiencia de las entrevistadas y, el segundo, recoge las medidas y recursos que se están utilizando desde los centros educativos.

En relación con el papel de los y las docentes, la experiencia de las alumnas muestra que en muchos casos el profesorado no se interesó en trabajar la diversidad cultural del aula. Las entrevistadas expusieron que la relación fue neutral, que no hubo interés por explorar esa diversidad cultural e incluso que cuando surge un problema, el profesorado trata de quedar al margen.

E.1: Mi relación con los profesores era normal, no hacían nada en especial...

E.3: En verdad los profesores no hacen casi nada, lo típico te dicen ya hablaré con él y no hablan con él y la persona te sigue insultando negra de tal sigue, sigue y sigue y se lo dices otra vez a tu profesor y el profesor te vuelve a decir ya hablare con él, esto se va a solucionar y así sigue hasta que tienes que defenderte tú y ahí es ya cuando se quejan en plan: noo es que no tenías que haberte defendido no sé qué ósea de esa manera...

E.6: Yo nunca he visto ninguna actividad así que me haya dicho el profe de que explique un poco como es mi país...

E.3: venían enseñaban y cada cual pa su casa, los profesores no les interesa nada de tu vida...

Una de las entrevistadas hace referencia como ella o sus pares se han visto en la necesidad de explicar algo en relación con la cultura de acogida, sin embargo, el profesorado se queda al margen y no se involucra en estos temas.

E.6: que yo haya visto no, profesores que se pongan a explicar eso no. Pero yo por ejemplo lo explico cuando me lo dicen, ósea que no es así la cosa, incluso tengo amigos que lo explican, pero así profesores no...

Sin embargo, las entrevistadas han expuesto que siempre hay algún profesor/a particular que sí se interesa por la diversidad cultural, compartiendo experiencias de viaje o explicando como el wolof esta influenciado por el francés. En otro caso, se expone que una de las docentes sí que intenta trabajar en clase el tema del racismo.

E.1: Se intenta enseñar algo en francés, el primer día de clase la profesora nos preguntaba de donde éramos y ella me dijo que fue a Senegal y que era muy divertido y que ella conoce a muchos senegaleses y dijo también que marruecos también. Ella explico que el francés y wolof es la misma lengua, pero esta es la profesora sustituta, la otra es diferente...

E.2: No, no hacemos nada específico. Hay una profesora que intenta hablar del racismo o algo así...

E.3: Siempre hay algún profesor que a veces se acerca a ti y te pregunta ¿cómo es Senegal? Mi profesor de biología siempre me preguntaba cómo era y esas cosas, se interesaba, pero nadie hacía actividades...

E.4: mi profesora de historia invitó a mi madre a dar una charla sobre su experiencia, entonces esa profesora sí...

También se ha observado casos en los que algunos docentes realizan estigmatizaciones sobre el país de acogida y caen en estereotipos. Una de las alumnas explica que uno de sus profesores siempre cuenta las cosas malas de su país de origen, acotando la realidad del país. En otro caso, uno de los profesores utiliza expresiones refiriéndose a una lengua específica de forma no respetuosa y una de las entrevistadas lo menciona en las entrevistas como una falta de respeto a su compañero.

E.3: Bueno siempre hay el típico profesor que cuando están hablando de África o tal, pues en plan... no sé cómo explicarme. Cuenta siempre lo malo...

E.3: si los profesores no muestran lo bueno y ahí es donde nosotros tenemos que aprender pues obviamente que la gente dice África y ellos dicen yo no quiero ir allí porque es así...

E.5: y mi profesor de matemáticas esto no es de latinoamericana, pero tengo un compañero que es chino y entonces esta todo el rato sé que esto suena a chino y no sé qué y entonces mira al tipo... ahh chino no porque tú tampoco lo entiendes jajaj, no hay necesidad no hay necesidad...

En relación con las medidas y recursos que se están aplicando desde la escuela con respecto al alumnado de origen inmigrante. Se observa que se siguen utilizando medidas compensatorias, como son las clases de apoyo fuera del aula. Una de las entrevistadas muestra su descontento al perder otras asignaturas por asistir a esta clase de apoyo, esta medida también va dirigida a estudiantes repetidores y una de las chicas expresa su mala opinión sobre esta, ella cree que el separar al alumnado en grupos pequeños no ayuda nada a que los/as jóvenes avancen.

E.1: apoyo, me llevaban a un sitio y me..., tenía una profesora al lado y me ayudaba hacer las cosas porque como no entendía entonces...

E.2: yo quería estar en clase y saber más de lo otro, es que me llevaban a la hora de lengua e inglés y yo también quería aprender inglés porque no me sabía nada y me llevaban fuera a esa hora y me perdía la clase...

E.5: Los repetidores van a clase especiales de ayuda, pero que no ayudan mucho la verdad, pero esto entre tú y yo...

Por otro lado, una de las chicas explica su experiencia en un taller para mejorar la convivencia en el aula y su satisfacción con este, aunque también se realiza en horario escolar.

E.1: Pues el taller está en el instituto, me pierdo dos horas de clase, pero los profesores lo saben y bueno jugamos y las personas explican, bueno este taller se hizo con toda la clase, pero no salió nada bien y ahora estamos el grupo de 6 personas que no nos caemos nada bien...

Se pretende observar si se trabaja la diversidad y estereotipos en el aula y se ha visto que en algunos casos se realizaron debates, charlas sobre estereotipo, temas de igualdad e incluso la intervención de algún docente cuando ha habido algún problema.

E.5: mi tutora también nos está todo el rato de que esto no sé qué, pero si hay algún tipo de problema por las nacionalidades, porque tengo un compañero que era rumano y no sé qué..., si hay algún tipo de problema así pues intenta solucionarlo y no sé qué...

E.5: Hicimos algún debate el año pasado en geografía y bueno en la clase de historia fue donde salió el tipo este con lo de que el gobierno de Maduro...

E.1: trabajamos mucho los estereotipos contra las mujeres, contra la violencia de género...

Hay una alumna que explica cómo se trabajó la diversidad en una asignatura específica que es optativa y expresa la necesidad de empezar a trabajar estos temas a edades más tempranas.

E.6: un sí, yo la tuve este año, pero porque yo elegí una asignatura específica y me parece muy tardía, debería de hacerse antes. Ya en primaria desde cuarto, quinto, sexto, ir introduciéndolo.... eso estaría bien...

En cuanto a la diversidad cultural, se observa cómo se sigue reduciendo al folklor/poemas, trajes típicos del país de origen sin llegar a trabajarse de una forma integral.

E.6: Lo que sí que vi es que cuando estaba en primaria, pues el típico festival de navidad o de tal. Pues hubo un amigo mío, que sigue siendo amigo mío, pues fue vestido con el traje tradicional de Rumania y decía no se si era una poesía o una canción o algo así en rumano...

Por último, se observa como las segundas generaciones perciben situaciones de desigualdad por el hecho de pertenecer a una cultura diferente, en este caso se sienten etiquetadas con el estudiante de bajo rendimiento académico y creen que no se les trata de la misma forma que a un compañero que hubiese nacido en España. Una de las entrevistadas siente que el sistema de educación es hostil, donde no se está promocionando la educación.

E.5: pero si por ejemplo yo me mudara ahora aquí a España y empezará en la ESO, me meterían a temar...

Además, es importante destacar la existencia de iniciativas específicas dentro de algunos institutos, como el programa Temar, que ofrece educación compensatoria y apoyo a estudiantes con bajo rendimiento académico. Este programa demuestra el compromiso de la institución con la mejora del rendimiento y el bienestar académico de su alumnado.

E.5: Yo tengo amigos que son también venezolanos que les hicieron repetir curso, yo tengo una amiga que es venezolana que llego al colegio en quinto de primaria y ella no iba especialmente mal..., no era un genio tampoco, pero la forzaron a repetir. Y un compañero, un amigo mío que es un año mayor que yo, y llego al colegio en segundo de la ESO, entonces le pasaron segundo de la ESO por los pelos, pero le hicieron repetir tercero, entonces ahora está conmigo en tercero...

E.5: Claro si tienen..., pero es que yo estoy diciendo que los inmigrantes tengan un nivel bajo, por ejemplo, un inmigrante que tiene tres dejadas y un español que tiene tres dejadas, van a pasar al español y van a dejar repetir al inmigrante y si no lo dejan al año siguiente lo dejan, pero de que lo dejan lo dejan y te lo digo por experiencia, ósea a mí no me paso porque llegué joven y tengo buenas notas, pero amigos y gente que yo conozco si le han hecho eso. Y aunque no les hagan repetir les ponen en un curso donde está la gente con peores notas para las asignaturas más fácil y no es justo porque, aunque tú quieras aprender no puedes porque te regulan...

5.3.3 Conservación de la lengua de origen

En este apartado, se busca analizar si la escuela implementa estrategias para fomentar la conservación o mantenimiento de la lengua materna de las estudiantes de segunda generación, así como para evaluar la actitud de sus compañeros escolares hacia el mantenimiento del idioma y acento de origen. Las entrevistadas comparten sus

experiencias en el centro educativo, describiendo las dificultades que enfrentaron al no saber español, o al tener un acento diferente y utilizar palabras distintas para comunicarse en el entorno educativo. Resulta notable cómo incluso las entrevistadas cuya lengua materna es el español también encontraron problemas en la comunicación.

E.5: era muy difícil comunicarse por... aunque era español igual pues porque unas palabras que no se entendían o por el acento que no..., ya no tengo tanto acento, pero cuando llegue si...

E.4: la forma de comunicarse creo que, aunque sean dos países hispanos y latinos sigue habiendo un par de cosas que uff no sé...

En algunos casos las entrevistadas cambiaron su acento de origen por la presión social en el centro educativo por parte del grupo de iguales, ellas expresan que nadie les obligó a cambiar, pero sí que se daban situaciones donde el grupo de acogida no aceptaba la forma de expresarse de las alumnas, esto se da de una forma sutil.

Desde los institutos no se realizan actividades con el fin de fomentar las lenguas maternas, alguna de las alumnas que hablan Wolof están apuntadas a Frances con la finalidad de no olvidar la lengua del país de origen. La mayoría siguen manteniendo contacto con los familiares que les ayudan a seguir practicando el idioma, sin embargo, manifiestan como en algunas ocasiones se “traban” al hablar o mezclan el idioma del país de origen con el español. Ellas son conscientes de lo importante que es conservar la lengua materna y buscan recursos por su cuenta para mantener la lengua de origen, como a través de la música, videos en YouTube, programas de televisión. Una de las chicas comentaba que está volviendo a recuperar su acento ya que forma parte de un grupo de bailes de Venezuela. Ella hace hincapié en cómo utiliza un acento u otro según en el grupo con el que se esté relacionando. En un contexto educativo esta chica piensa las cosas antes de decirlas.

E.5: Cuando estoy con mis amigas, compañeras españolas hablo con menos acento y hablo más lento porque si hablo rápido y con acento pues como ¿qué estás diciendo? Y en la asociación pues uso chama, chévere y en casa como salga, en el colegio sí que pienso como hablar, pero en casa y la asociación es más relajado, pero la personalidad es lo mismo, solo en la forma de hablar y expresarse....

5.3.4. Mantenimiento de aspectos culturales y referentes personales:

En este apartado se observa la importancia que las entrevistadas dan a la conservación de los aspectos familiares y personales y se indaga sobre los grupos con los que se

identifican. Para ello, se crean dos subcategorías, la primera se analiza la importancia de conservar los aspectos familiares y el conocimiento que tienen de los mismos. En la segunda, se analiza los grupos o personas con las que se identifican.

En relación con el conocimiento e importancia de conservar los valores familiares, en un primero momento, las chicas entrevistadas empezaron a hablar de comida tradicional, celebraciones, bailes y trajes típicos, sin embargo, las chicas profundizaron en la importancia de conservar los valores que han aprendido en la familia.

E.2: yo creo que lo que me enseñan mis padres son muy significante también porque la verdad yo crecí con ellos y estuve con ellos casi toda mi vida...

Dan gran importancia a las dinámicas familiares del país de origen, una de las chicas explica que, aunque no se tenga mucho, se aprovecha cada cosa y se comparte con tus familiares, se observa que la unidad familiar juega un papel importante en la vida de estas chicas.

E.6: Valores de honestidad, humildad, el tenernos a nosotros a la familia porque en cualquier momento y tal vamos a estar nosotros para nosotros y ser buenos con el resto...

E.4: pues la familia se junta y todos en una sola casa y aquí no es así a veces o muchas veces. La gente va por su lado aquí...

Otra chica expone la importancia de conservar los valores que se han aprendido en la familia como una forma de ser fiel a ti mismo.

E.5: Si, porque tú tienes que ser fiel a ti mismo, me gusta los valores que he aprendido, yo creo que mi mamá es una buena mamá y que me enseñó lo importante y si yo le pregunto algo me va a responder bien y me va a enseñar basado en lo que ella me enseñó antes...

En algunos casos la religión juega un papel crucial en la vida de estas chicas y la práctica de algunas celebraciones como el ramadán se asocian a mantener hábitos de vida saludable, algunas de ellas, exponen que este sirve como una forma de ayudar a regular el azúcar o incluso el desintoxicarse de fumar.

E.1: A mí me gusta mucho seguir el ramadán, es que también sirve para el azúcar, para las personas que comen mucho y como que también hay personas de mi país pues como que fuman y pues para que sirvan para estar más sano...

Una de las jóvenes expresa la influencia que tiene el país de origen de sus padres en su forma de ser.

E.3: Sí, totalmente, porque yo lo considero mi país y me encanta, no sé cómo explicarme, influye bastante en mí en como estoy pensando...

Incluso trata de seguir conectada con el país de origen de sus padres a través de redes sociales.

E.3: Básicamente todas mis redes sociales solo tengo cosas de Senegal, influencers, el fútbol cuando ganaron la copa, bodas que veo unmm, películas, series las series de Senegal son muy famosas, veo prácticamente todo...

En relación con los grupos con los que se identifican, se intenta analizar qué grupos tienen influencia en estas chicas (familiares, de iguales, asociaciones...). En primer lugar, las alumnas muestran la importancia al grupo de iguales, muchos de estos grupos están compuestos por personas que proceden del mismo país de origen y se centran en la importancia de contar con ese apoyo durante el día a día. Estos grupos son de compañeros de clase e hijos de miembros de asociaciones de inmigrantes.

E.1: amigas que son marroquíes y que también son musulmanas y entonces lo hacemos juntas...

E.5: mi madre dirige una asociación de venezolanos en Asturias entonces ahí fue donde conocí a la mayoría de mis amigos venezolanos y donde recuperé mi acento...

Por otro lado, muchas de las chicas se identifican con su madre y exponen que les gustaría ser como ellas, ya que tienen una imagen positiva de mujer luchadora y segura. También hacen referencia a otros miembros de la familia como hermanas y hermanos. En el caso de chicas que practican la religión musulmana, ellas se identifican como mujeres musulmanas. Por último, hace referencia a grupos feministas, de baile o deportes que practican

5.4 Lo que nos dicen los docentes

Las entrevistas a los docentes nos han permitido conocer su opinión acerca de las diferentes categorías estudiadas como son la: formación permanente; las estrategias curriculares; su posición acerca de la diversidad; la educación intercultural y, por último, el papel de la administración y forma de trabajo en el aula. Este último apartado se creó

para observar cómo se está llevando los cambios que se están implementando desde la administración en los institutos. Veamos sus discursos acerca de estas categorías.

5.4.1 Formación Permanente

Se busca explorar la formación del profesorado en el ámbito educativo. En este apartado se observa que el profesorado debe dedicar un cierto número de horas a la formación, y estas horas son remuneradas económicamente. Sin embargo, se evidencia un interés en continuar formándose para mantenerse actualizados en las materias, como se ilustra en el siguiente ejemplo.

E.1: Bueno tenemos que hacer las horas de formación, bueno tenemos que hacerlas si queremos cobrar por esas horas de formación. A parte de tecnología, tu date cuenta de que tenemos que dar informática y claro eso cambia tanto que como no estes continuamente formándote...

E.2: creo que no se puede ser un docente y escapar de la formación, o al menos si se quiere ser un buen docente porque la sociedad va tan tan rápido ehh que, o sea que si quieres estar en el pulso a todos los niveles tienes que formarte y luego que hay un montón de incorporaciones de neurociencia que son muy útiles...

En cuanto a la oferta, la Consejería de Educación ofrece unos cursos específicos, sin embargo, también computan otras formaciones que ofrecen otras universidades u organismos. En este caso, el docente tiene un margen de elección con los cursos que mejor le interesen en cada momento. Uno de los participantes, hace referencia a la importancia de los cursos, pero cree que otra forma de aprender es a través de la experiencia que se vive en el aula, que es una forma de adquirir metodologías y estrategias.

E.3: he estudiado a través de cursos de extensión universitaria, he estudiado a través de formación de diferentes universidades, concursos de competencias no solamente de extensión universitaria sino que son reconocidos a través de..., los rectores o vicerrectorías de la universidad como formación permanente, tanto a nivel de inclusión como de formación multicultural, pero lo que más información me ha dado y lo que más armas y metodologías me ha dotado ha sido el día a día que he tenido como docente.

5.4.2. Estrategias curriculares:

Se pretende indagar sobre las estrategias que se están llevando a cabo desde el centro y los docentes. Es por este motivo que esta categoría se divide en dos subcategorías donde se recogen por separado las estrategias del centro y las estrategias de los docentes en particular

En relación a las estrategias y metodologías que se fomentan desde el centro para trabajar con grupos diversos: en este caso, se observa que el centro suele proponer diferentes programas para trabajar con el alumnado, algunos de los programas siguen siendo de educación compensatoria, donde el alumnado sale fuera del aula, para recibir apoyos en grupos pequeños o individualmente.

E.1: hay un montón de programas, pues está el programa de TEMAR, el programa de diversificación, FPs básicas, se crean grupos flexibles y todo el apoyo lo tenemos en orientación, porque efectivamente son clases muy diversas, gente que tiene unos niveles muy bajos o de incorporación tardía, gente extranjera que no conoce la lengua con lo cual, entonces tenemos muchos muchos apoyos...

E.3: Dentro del proyecto educativo del centro que también están recogidas en la programación general, que están vinculados a proyectos y programas que buscan adaptarse a la realidad de nuestro alumnado a través de líneas metodológicas, ¿qué líneas metodológicas son?, podemos decir como objetivos muy generales de estas líneas metodológicas, por ejemplo en la excelencia del alumnado, el éxito y la prevención del fracaso escolar o la integración e inclusión de las familias, ¿cómo lo vamos hacer?, pues a través de organizaciones de proyectos que vinculan a determinadas personas entre sí, por ejemplo en educación física hay un proyecto de salud en el deporte y en la alimentación, pues eso engloba la alimentación de varios países y el deporte no solamente general que pueden conocer muchos países como pueden ser el futbol, sino propios del folklore de cada país,

Llama la atención que todos los entrevistados han mencionado la figura de un segundo docente en el aula, esto no es posible en todas las asignaturas, pero intentan incorporarlo en asignaturas trocales. Se observa un cambio en las metodologías, donde una segunda persona entraría en el aula apoyar al grupo en general, sin centrarse en un grupo particular.

E.2: ahora lo que se busca es que se implante la figura de la co-docencia, dos docentes en el aula, hay un esfuerzo en ese sentido, depende de la institución organizan la plantilla de la manera que mejor pueden o quieren y nosotros aquí, hicimos un esfuerzo grande por optimizar todos los recursos, eso implica que bueno el horario de los profes está bastante cargado, pero hemos conseguido que en todas las sesiones haya doble figura, en todas las sesiones de mate y de lengua...

E.1: Hay apoyo en el aula, nos ayudamos entre profesores. Hay disponibilidad horaria por parte del profesorado y apoyan, ahora por ejemplo cuando acaban los de segundo de FP, los profesores que quedan libre apoyan también a gente extranjera con lengua, con matemáticas...

Por último, se hablan de las clases de inmersión lingüística, con la finalidad de

que el alumnado pueda adquirir la lengua vehicular. El problema de estas aulas es que no se encuentran en el mismo instituto, lo que conlleva que el alumnado que acude a estas pierda gran parte de tiempo en desplazamientos a otros centros de estudios.

*E.1: Esta en programa de inmersión lingüística, pero este año, por ejemplo, teníamos muchos ucranianos por el tema de la guerra y tal, pues entonces, antes siempre iban al C**, iban desde las 9 hasta la 1 de la tarde eh, pero este año como hubo tanto iban al J**, pues claro se podía jugar mucho mejor con las horas, para que el que iba un poco más avanzado retornase a las clases normales, hay apoyos de todo...*

En relación con las estrategias o metodologías que están usando los docentes en su día a día, estas pueden variar de las tradicionales clases magistrales a metodologías más activas:

E.2: hay profes con los que puedes llevar a cabo metodologías activas donde se puede trabajar por estaciones, puede haber un intercambio de roles, yo he trabajado con profes que directamente me ceden parte de sus sesiones para llevar a cabo un programa de habilidades sociales, de técnicas de estudios, de inteligencia emocional, bueno de lo que es mi royo. Y luego hay otros profes que te tienen ahí con esa función de estas ahí para los que se les da un poquillo peor ¿no?

... cada aula al final depende de la persona que la lidera, del tutor que lidera, entonces te puedes encontrar dentro de este mismo instituto profes llevando a cabo una clase magistral y profes que entras y de repente entras y está el alumno dando la clase ...

Uno de los docentes entrevistados indica que intenta ser creativo a la hora de dar su asignatura e intenta que el alumnado trabaje otras áreas a través de esta clase, su intención es buscar la motivación del alumnado y empezar a trabajar desde ese punto.

E.3: ... buscamos la base rítmica de nuestro corazón y a partir de ahí generamos nuevos ritmos, trabajamos la música también no solamente a través de que sepas leer corcheas y negras, sino que vamos hacerlo divertido, pues creamos frases, creamos el rap, por ejemplo el rap yo lo hago a través de textos literarios de cualquier personaje... de Góngora, de la historia de la música de un pregón, de una persona de barrio, de cualquier cosa y hacerlo a ritmo de rap, pero que hacemos, pues trabajamos a ritmo de rap, pero a la vez trabajamos la electro-escritura, trabajamos la parte literaria, trabajamos las emociones porque el texto lo selecciona el alumnado..

En el caso de las tres personas entrevistadas, se observa una implicación por usar metodologías más activas, ya sea por medio de trabajo colaborativo o por proyectos, buscando diferentes fuentes motivacionales del alumnado.

5.4.3 Diversidad desde el punto de vista del profesorado

En este apartado se quiere observar la visión que tienen los docentes sobre la diversidad y cómo afrontan el trabajar con grupos diversos. En esta categoría se creó una subcategoría que se centra en todo aquello que está relacionado con la diversidad cultural. En general, se observa que el profesorado tiene interiorizado que los grupos son diversos y tienen una mirada abierta donde es el docente el que se adapta al grupo y no el alumnado al docente. A continuación, se aportan un par de ejemplos:

E.1: Pues no todos los grupos son iguales y no todos los años son iguales, por lo cual tienes que tener como una batería y un plan A, B, C y D. Porque no no, no todos los años puedes seguir el mismo ritmo ni mucho menos y a lo mejor incluso aunque tengas dos grupos ponte de 4º de la ESO, a lo mejor uno lleva una dinámica y el otro otro y tienes que adaptarte a ellos, es que no queda más remedio para que puedan seguir las clases, hay que adaptarse, yo me adapto al grupo que me toca. Si tira mucho pues más caña, que tiran menos pues hay que adaptarse a ellos, yo lo hago así, a lo mejor lo hago mal, pero yo lo hago así.

E.3: yo lo afronto de la siguiente manera intento ser flexible a la interpretación que desde la administración nos piden de manera curricular, me explico nosotros nos exigen que tengamos una programación hecha diaria, semanal, mensual, incluso anual eh... yo esa programación la tengo, pero la voy variando y nunca la variación la hago previa a la clase, ¿por qué?, porque a mí la administración nos dice lo que tenemos que dar cada día, pero cada día los alumnos vienen con sus problemas de casa y demás, entonces la clase nunca esta donde lo habías dejado, con lo cual yo hago una evaluación emocional que yo no entiendo la evaluación sin la parte emocional, antes de dar la clase y si tengo proyectado en concreto algo para ese día, lo intento dar, pero adaptándome yo a la clase..

A pesar de que los y las docentes tengan que ser flexibles a la hora de enseñar al grupo, uno de ellos, expone su preferencia por trabajar con grupos más diversos ya que gracias a estos, el docente aprende nuevas formas de enseñar y desarrollar las clases, es una forma de seguir creciendo como profesor/a.

E.3: ...lo primero porque hace que la metodología del profesorado sea cambiante, continua y flexible por lo cual hace que des lo mejor de ti, yo que vengo de un instituto donde el alumnado era lo que la sociedad entiende como "bueno", al final te hace que seas más plano, sin embargo, si tu alumnado es diverso emocional, económica o socialmente te hace que des una respuesta adaptativa en tiempo y forma y eso te hace que el docente o la docente que tu llevas sea adaptativa en tiempo y forma...

Otra de las entrevistadas, hace relevancia como el alumnado ha normalizado la diversidad en los grupos, donde no se presta atención en la diferencia, sino que se acepta como una la normalidad del grupo.

E.2: ...para los alumnos es todo normal, yo cuando era auxiliar educativa que acompañaba mucho a un alumno con síndrome de Down con una afectación muy importante y cuando digo muy importante es que era imposible que se diera una relación de igual a igual con reciprocidad real, pues ese niño estaba realmente..., es que no quiero usar la palabra integrado, es que no estaba integrado, sino que era parte del grupo y el grupo entendía que es un compañero que tiene unas características...

En general estas tres personas consideran que es de un gran valor el trabajar con grupos diversos y no sólo por lo que les aporta a ellos/as como docentes, sino en cómo influye entre el alumnado, el cual empieza a ser más abierto y desarrollar cualidades como la empatía, la superación, el respeto, etc.

E.3: ...los y las compañeros les hace desarrollar la empatía como nadie, cuando tus compañeros y compañeras tienen problemas y saben que han salido de ellos y que un día triste acaban con una sonrisa, cuando ellos mismo estén tristes saben que ellos mismo pueden acabar con una sonrisa porque han visto solucionar ese problema alrededor.

E.3: Nosotros tenemos muchos alumnos de Marruecos que hacen el ramadán y que a veces están en un momento que necesitan ayuda, sus compañeros los ven débiles, y saben lo que hacen, ayudarles, no voy tú que voy yo, eso es empatía, cuando tu cojes un insti que nunca vieron una persona de marruecos hacer el ramadán, dirán que le pasa a este y esto es así, Porque nunca lo han visto en su vida ehh... eso es enriquecimiento y eso es algo muy bonito y en cuanto lo ven tantas veces al cabo del día de la semana del mes y del año y de los cursos, normalizan tanto la tradiciones, los comportamientos y todo, nosotros tenemos muchísimos alumnos con apoyo específico, y cuando alguna persona tiene un problema de que no tomó la medicación, la toma donde este o si viene de una familia desestructurada sus compañeros son los primeros que le ayudan de manera instintiva, nadie dice nada. Entonces la diversidad es algo que enriquece de una manera que nadie se imagina...

En cuanto a la diversidad cultural, una docente hace referencia a los prejuicios o estereotipos que seguimos teniendo en la comunidad educativa como si fuese algo nuevo, algo exótico, cuando es algo que forma parte de nuestra sociedad.

E.2: seguimos mirando desde afuera y desde arriba y no hay que mirar desde afuera, hay que mirar alrededor porque yo creo que hay unas generaciones que quizás

fuiamos viviendo la incorporación cuando todavía era algo exótico y todavía estamos estancados en esa mirada y olvídate...

Se hace referencia a normalizar nuestra realidad y pasar al siguiente nivel en cuanto se refiere a la diversidad cultural, es decir, es otra característica más del ser humano, es tiempo de aceptar que cada persona tiene sus características propias independientemente de sus orígenes.

E.2: el discurso de la diversidad cultural para mí ya sobra, es que salen ahí al patio y que tengo que decirte que el negrito es igual que aquel, no sé qué no, porque si ya lo están viviendo y para mí ese discurso ya ha caducado...

Incluso esta misma persona menciona un taller que se llevará a cabo dirigido al personal docente, con el propósito de abordar y desafiar los estereotipos y estigmas existentes, con la intención de fomentar la aceptación de nuestra diversa realidad y dismantelar los prejuicios hacia grupos específicos.

E.2: hacer una formación que en este caso creo que iría dirigida al profesorado sobre el velo, sobre el papel del velo y que nos hablaran ellas porque realmente es un tema muy controvertido con el que yo misma he pasado por diversos momentos de opinión, pero que estando aquí me doy cuenta de que presuponemos muchas cosas, que a lo mejor en algunos casos se corresponden con la realidad, pero no siempre...

En general, como se ha mencionado anteriormente, antes el tema de la diversidad el profesorado ve una gran ventaja a la diversidad cultural, ya que enriquece la visión de la comunidad educativa en general, especialmente la del alumnado.

E.1: ... ventaja es que aprenden mucho unos de otros, porque claro la gente que no salió del Llano nunca, ¿del barrio del llano no?, bueno pues que venga alguien que pues, pues yo que se, como teníamos este año, gente de Yemen, gente de Tailandia, pues bueno pues hace ver que hay otras formas de vida, otras formas, valore, otras culturas...

Uno de los entrevistados nos proporciona un ejemplo de cómo, a través de compartir experiencias y del intercambio de ideas, el alumnado se da cuenta que existen diferencias, pero también similitudes.

E.3: ... ahora nos hemos dado la vuelta por unas clases y otra persona que me acompañaba y yo hemos visto que la diversidad cultural es la tradición de esos orígenes que tienen esos países a nivel gastronómico a nivel religioso... porque fue curioso como en un momento unos alumnos a nivel gastronómico llevaron el tema

religioso, porque el cerdo que es costumbre en muchos países en otros países no se consume, pero se dieron cuenta que usaban el pollo para hacer el mismo plato, entonces lo que te das cuenta es que la diversidad cultural está ahí, pero al final nos une más que nos separa y que tenemos nexos de unión, pero bueno para nosotros diversidad es todo lo que nos aleja de lo que nos han dicho que era normal por tradición y cultura.

5.4.4. Educación intercultural

Puesto que esta investigación pretende saber cómo se está llevando la educación intercultural en la región, se creyó conveniente observar lo que entiende el profesorado por esta y como la aplican en su día a día. En primer lugar, las personas entrevistadas entienden que la educación intercultural no está relacionada con la diversidad cultural, sino que esto es sólo una parte de la educación intercultural. En este caso ya no se concibe la educación como unidireccional, sino que se utilizan diferentes estrategias y metodologías para conseguir no sólo dar el temario programado en el currículum sino poder desarrollar otras cualidades en el alumnado, que está dirigida al total del alumnado no sólo a un sector específico.

E.2: La educación intercultural lo que no debes hacer es verla como una diana, es decir, tú eres de marruecos, tú eres de república dominicana, tú tienes un problema porque cojeas de una pierna o en un ojo no!, tú tienes que verlo como algo global y tener el mayor tipo de recursos, empatía y afinidad con ellos para verlo como algo global, entonces como tienes esos recursos, como tiene que ser las estrategias como tiene que ser la metodología, como tiene que ser todo, sin focalizar nada, sin individualizar nada, y eso es como tienen que ser las metodologías, normalizando, globalizando viéndolo todo como algo..., hay cosas diferentes que bonito y que normal. Que esas cosas que a priori para alguien puedan ser diferentes sean mi normalidad, yo creo que es lo que debería de ser.

Esta misma persona sugiere que los docentes deberían poseer las herramientas necesarias para reconocer y comprender la diversidad de los grupos, lo que implicaría un entendimiento más profundo de las necesidades de cada individuo dentro del entorno educativo.

E.2: ...me refiero a tener todas las armas y todos los conocimientos para que no nos extrañe cualquier tipo de realidad sea por procedencia, por patología, por lo que sea que sea diferente a lo que la sociedad quiere que sea diferente, que a nosotros no nos coja en ningún momento en... a entender algo extraño, sino que lo tengamos totalmente incluido, o sea incluido dentro de nuestro bagaje, tanto a nivel de reconocimiento como de realidad, eso es lo que yo entiendo...

Y es que la educación intercultural no sólo se aplica como nuevas formas de que el alumnado aprenda nuevos saberes, sino que en ese proceso les ayude a formarse como personas, siendo capaces de reconocer al otro, respetándolo y aceptándolo, como dice una de las entrevistadas, a través de estas formas de trabajo el alumnado empieza a “madurar”.

E.1: yo creo que cuando se trabaja en grupo, ahí es donde maduran porque a lo mejor escuchan, pero tienen que llegar a un acuerdo, o sea que no es solamente los contenidos, sino que la persona, el desarrollo de la personalidad ¿no?

A parte del trabajo en grupo (trabajo colaborativo), que se pone de ejemplo, también se dan otras estrategias como es el caso del trabajo por proyectos.

E.1: El aprendizaje por proyectos, situaciones de aprendizaje a eso te refieres ¿no?, si si, en el caso de tecnología, date cuenta de que el aprendizaje proyectos o la clase invertida, siempre se hizo, o sea, ahora la gente lo ve como algo nuevo, pero sin embargo lo llevamos haciendo siempre, entonces ...

Otro de los entrevistados nos cuenta su forma de trabajar su asignatura en conjunto con otras asignaturas y con historia de vidas de conocidos suyos quienes emigraron a España, con la finalidad de trabajar todo el tema de las emociones entre el alumnado.

E.3: porque compañeros del Mariachi que era donde yo trabajaba hace mucho tiempo, que eran de aquí de Oviedo y les dije: ¿te vendrías un día y sustituirnos el timbre de las clases tocando el violín?, otro día, pensamos en la historia... ¿cómo trabajamos la historia a través de la música? y vino una persona que habló de Elvis Presley, pero trabajábamos como se vivía la música en esos años y detrás de esas personas hubo también un trabajo de literatura que prepararon una entrevista que supieron que vivía en otro país, qué había pasado en ese país, qué edad tenían, qué era importante para esas personas que venían, bueno vinieron muchos músicos vinculados al grupo que yo tocaba y el alumnado general trabajo las emociones, pero ahí la perspectiva era de empatía, era cómo vivo yo la música a través de una persona que me dijo que lo había pasado mal y que sin embargo la música le había hecho feliz, cómo vivo la música a través de una persona que ha tenido que escapar de una situación de su país, que ahora es feliz y la música fue quien le dio ese recurso para salir, entonces ese proyecto al final fue un proyecto tan bonito y tan poco definido que lo bonito fue que lo definía el propio alumnado...

En conclusión, las personas entrevistadas son grandes defensoras de trabajar desde una perspectiva intercultural en educación, por todos los aportes que tiene a la comunidad educativa.

E.1: yo creo, yo para mí..., me parece el mejor método de enseñanza no se si es porque ya te digo es mi materia, es que fuiste a preguntar a la profesora de

tecnología que cree en ello, porque igual los otros no, porque yo creo que es muy enriquecedor para ellos sobre todo para..., no solamente el contenido, lo puedes hacer bien, pero lo tienes que trabajar con tus compañeros y si les hago co-evaluarse, o sea evaluarse y a sus compañeros y claro al principio les cuesta un poco porque... es que es mi amigo y no le voy a poner un cero, pero tendrás que ponerle lo que tu consideras, entonces esas cosucas de trabajar en equipo, yo creo que..., para mi es muy bueno.

5.4.5 Administración y forma de trabajar en el aula

En esta parte se recoge la visión del profesorado sobre cómo están funcionando las dinámicas de clase con respecto a los cambios que se producen desde la administración. Sobre esta cuestión, se detecta un descontento por parte del profesorado, quienes aseguran que desde la administración se realizan diversos cambios en el currículum sin contar con la comunidad educativa, cambios que sobre el papel quedan muy bien pero que no van acorde con la realidad escolar.

E.2: Pues por culpa del sistema te encuentras con limitaciones y es porque el sistema es lento, tiene su propio movimiento imparables, creo que hay una cultura de implementar los cambios equivocada, cortoplacista, que busca la inmediatez en algo que es imposible, tu cambias la legislación las veces que quieras, me parece muy rico reflexionar sobre la parte legislativa, pero como hablábamos antes todo aterriza en el docente si ese docente no se forma y ya no digo que se forme en estrategias sino que no se forma en nuevos paradigmas en nuevas formas de ver, si no se da la oportunidad de espacios de reflexión de entender otras experiencias, de...es inviable...

Y el descontento no es sólo con los cambios que se sugieren en la legislación, en las programaciones y formas de dar las clases, sino también hay un descontento con el tema de los recursos que se proporcionan a cada institución, donde no se cuenta con la opinión de las personas que trabajan en los centros cada día.

E.3: parte administrativa que pertenece a la administración y la administración tiende a valorarlo desde los despachos y ahí sí que tendría que ser más crítico porque la dotación materias e incluso a veces la humana, cuando depende de la propia administración, a veces no es tan adecuada como ellos creen, les falta más vivir las realidades que pasan desde los centros y no tanto la parte administrativa...

... desde la consejería, desde la administración entiende lo que nosotros lo que necesitamos, pero creemos que los entendemos nosotros mejor porque somos los que estamos aquí todo el curso académico y ellos no están aquí todo el curso académico, de hecho normalmente cuando viene la figura de inspección educativa que es la figura que desde la parte de la administración tienen nexo de unión con nosotros,

normalmente lo que nos pide son papeles en los que se regulan los permisos de los docentes, en los que se regulan que nuestras programaciones estén adecuadas, pero no hay un acercamiento a la realidad de los centros, con lo cual la manera de satisfacer la inclusión y poder solucionar y dar una respuesta adecuada es que a nosotros nos doten de la autonomía y la confianza para que sepan que lo que este alumnado necesita, o lo que sus familias necesitan, lo sabemos mejor nosotros que somos los que estamos todos los días aquí, muchas horas de nuestro tiempo profesional y muchas veces del personal...

Recientemente hubo un cambio de ley educativa y el personal docente muestra una insatisfacción de cómo se llevaron a cabo los nuevos cambios, donde gran parte del profesorado se siente perdido a la hora de aplicar la nueva ley. Hay problemas para encontrar los contenidos a enseñar y muchas de las personas docentes se están aferrando a las programaciones que las editoriales están enviando, como comentan la siguiente entrevistada.

E.2: claro te pones a leer y que pasa la mitad de los contenidos no los encuentras, es todo, está muy orientada entorno a la expresión de lo competencial, pero no sé, yo de verdad te digo que recorrido va a tener y lo que es peor no sé qué aplicación va a tener, porque más vale en un determinado momento dejas las cosas como están, que generar confusión, hay muchísima confusión con respecto al cómo aterrizarla en la programación, sabes lo que está pasando, que las editoriales nos están mandando las programaciones y la gente se está agarrando a eso...

La siguiente entrevistada cuenta como sus compañeros están sufriendo a la hora de aplicar la nueva ley, ya que el profesorado se ve forzado a realizar unos cambios, a usar determinadas metodologías, sin saber exactamente cómo hacerlo, es decir, el objetivo final de los cambios no se va a cumplir, si el personal docente no sabe cómo llevarlos a cabo.

E.1: En otras asignaturas tienen que utilizarlas porque están en la nueva ley, entonces, pero sí que es verdad que les está agobiando un poco, bueno eso creo, esta es mi opinión, pero yo creo que no saben lo que están haciendo, a veces, es como forzado, es que me obligan hacer esto y lo voy a hacer, para hacer el papel y quitarlo del medio, pero no no veo que lo estén enfocando bien, desde mi punto de vista eh, en general. Si, yo creo que están ahí forzándolo y efectivamente no es trabajo colaborativo y claro nosotros que estamos de hacer el trabajo colaborativo porque no queda más remedio en un proyecto, tienes que colaborar no vale que tu hagas estos y tu hagas lo otro y ese proyecto tiene que salir adelante y tienes que trabajar en grupo, entonces claro, yo los veo que es un poco lo que estamos comentando, el trabajo en grupo de antiguamente de repartir el trabajo sin trabajar todos juntos, pero bueno...

En el caso de las tres personas entrevistadas, dicen no tener problema a la hora de usar metodologías más activas, sin embargo, ven grandes dificultades entre algunos de sus compañeros. Una de ellas, hace hincapié que el problema es del sistema y de la formación que se da a los docentes.

E.2: El planteamiento es que hay un problema de base de cómo se forman los docentes y cómo se seleccionan, de verdad creo que los mismos procesos de oposición no tienen mucho sentido, pero bueno al final es un poco el concepto de formar y seleccionar en masa, cuando esto es un trabajo tan fino.

Aparte de las metodologías que se intentan implementar, parte del profesorado encuentra confusa la evaluación/calificación del alumnado. Sin apenas pautas de cómo hacerlo desde la administración.

E.1: ... y claro están un poco desquiciados porque dicen y ahora como evaluo sin hacer exámenes y claro yo llevo sin hacer exámenes..., pues no sé... un montón de años y no pasa nada, aprueban o suspenden y no pasa nada, entonces ya te digo.

Esta entrevistada deja constancia de la poca formación que se impartió durante la transición a la nueva ley, y la presión que existe en que se empiece a trabajar desde esta perspectiva.

E.1: ¿Formación? soltaron algo, pero por eso te digo que la gente está muy perdida y lo que estoy viendo pues no me gusta, pero a nosotros no nos afecta porque como siempre lo hicimos, pues seguimos haciéndolo, pero dieron alguna pincelada, luego también como que tienen mucha obsesión en el trabajo interdepartamental, o sea que el de lengua, el de inglés y el de no sé qué, se pongan hacer un trabajo que no, a mí no me gusta como lo que estoy haciendo, no porque es forzado, es como que tengo que hacerlo porque me mandan no porque te sale, no porque sea tu...

En general, se observa que las personas entrevistadas están abordando los nuevos cambios de una forma adecuada, sin embargo, existe una preocupación por la forma de trabajar de algunos docentes, quienes entienden la enseñanza de una manera más tradicional, a través de clases magistrales y exámenes.

E.1: los que somos así un poco más antiguos como trabajábamos eso aprendizaje por proyectos y por grupos y tal, creo que estamos ahora más modernos y tal que los nuevos, porque sí, porque siempre trabajamos así, por ejemplo, a mí que haya alguien apoyándome en la clase, vamos bendito sea porque efectivamente es lo que queremos, sin embargo, hay gente que no quiere que no quiere que entren a su aula, yo no veo mucho cambio la verdad.

Estrategias interculturales en las aulas asturianas y actitudes de aculturación: una mirada desde las segundas generaciones.

CAPÍTULO VI:

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE FUTURO

En este capítulo se presentan las conclusiones generales derivadas de cada uno de los análisis realizados en esta investigación. Estas conclusiones pretenden ofrecer una visión integradora de los hallazgos obtenidos y su relevancia en el contexto educativo actual. En primer lugar, se presenta una síntesis de las conclusiones extraídas del análisis del currículum realizado mediante el análisis de contenido. Se destacan las principales fortalezas y debilidades identificadas en el currículum de educación secundaria en relación con la inclusión de estudiantes de origen inmigrante. Se subraya la importancia de promover competencias interculturales y pensamiento crítico en el diseño y desarrollo del currículum escolar, así como la necesidad de abordar de manera efectiva la diversidad cultural en el aula. Seguidamente, se presentan las conclusiones derivadas del análisis de los datos recopilados a través de los cuestionarios. Se resumen las preferencias de aculturación identificadas entre el alumnado y se analiza su relación con factores como el origen étnico, el género y los estereotipos culturales. Se destacan las implicaciones de estas preferencias para la convivencia escolar y la promoción del respeto y la tolerancia hacia la diversidad cultural. En tercer lugar, se exponen las conclusiones obtenidas a partir de las respuestas proporcionadas por el alumnado en relación con la convivencia escolar, las competencias interculturales y la diversidad cultural. Se destacan las percepciones, actitudes y experiencias de los docentes al trabajar con grupos diversos y las metodologías que están usando en su día a día.

6.1 Reflexiones desde el currículum: perspectivas sobre la Interculturalidad

Atendiendo al análisis realizado, podemos concluir que el currículo de la ESO estudiando⁸, no ha sido redactado desde una perspectiva intercultural. Observamos que en la elaboración de este documento no se han seguido los principios del enfoque intercultural que, entre otras cuestiones, fomentan competencias que ayudarán a preparar

⁸ El currículum analizado en esta tesis corresponde a la versión establecida por la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Es importante señalar que, durante el desarrollo de este estudio, la LOMCE fue derogada por la Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE), lo que resultó en cambios significativos en el currículum educativo.

a las futuras generaciones a vivir en sociedades que están en continuo cambio y contribuyen a una educación para la ciudadanía global. Por este motivo, debemos subrayar la importancia de trabajar estas competencias de manera transversal a través del currículum. Aun así, se encontraron bastantes matices interculturales a lo largo del currículum que intentan fomentar algunas características que forman parte del enfoque intercultural, pero sin que aparezcan con la misma relevancia y consistencia a lo largo de todos los cursos y asignaturas de la ESO.

Se observa que la diversidad que se describe en el Capítulo III del Decreto está relacionada con conceptos negativos y es por ello por lo que se especifican estrategias para atenderla, con el fin de subsanar un problema. Este enfoque atiende a una diversidad reducida, empieza con un sistema de categorización de problemas que se relacionan con el concepto de diversidad, pero realmente no se reconoce la diversidad, sino que se trabaja desde el principio de homogeneidad de los grupos (Hernández, 2009). Las medidas que se proponen están enfocadas a atender deficiencias, tal como se recogen en el mismo currículum:

Como medidas de carácter ordinario se podrán contemplar los agrupamientos flexibles, los desdoblamientos de grupo, el apoyo en grupos ordinarios, la docencia compartida y los programas individualizados para alumnado que haya de participar en las pruebas extraordinarias (Consejería de Educación del Principado de Asturias, 2015 p.8).

En concordancia con lo planteado por Hernández (2009), estas medidas son parte de la “educación compensatoria” que pretende diseñar una educación diferente a la normal y que no es valorada socialmente (los propios entrevistados en esta investigación coincidían con esta visión en sus relatos). El enfoque intercultural apuesta por actividades personalizadas para cada estudiante, poniendo en marcha estrategias de autorregulación del aprendizaje promoviendo la autonomía del estudiante, la ayuda entre iguales es otra de las formas de trabajar por medio de aprendizaje cooperativo. Sin embargo, se suele confundir personalización con individualización. El objetivo principal es que los alumnos adquieran las competencias necesarias para vivir en sociedad y para ello es necesario el grupo de iguales, ya que ciertas capacidades y habilidades sociales sólo se pueden trabajar en comunidad, en grupo y en sociedad (Pujolàs, 2002).

De acuerdo con Louzao et al. (2020), la normativa del Principado de Asturias sólo hace referencia a una atención específica de determinados alumnos, sin que se proponga una propuesta de educación intercultural dirigida al total del alumnado. Esto se puede

observar en los Artículos 18: *Alumnado con necesidades educativas especiales*, Artículo 19: *Alumnado con altas capacidades intelectuales*, y Artículo 20: *Alumnado que se incorpora de forma tardía al sistema educativo* (Consejería de Educación del Principado de Asturias, 2015). Estos artículos están dentro del capítulo III que hace referencia a la atención a la diversidad. Llama la atención que al describir el concepto de atención a la diversidad se retrata como una medida que da respuestas a motivaciones y situaciones sociales. Sin embargo, a la hora de proponer medidas se enfocan solamente en aquellos alumnos que no siguen el “*nivel de aprendizaje estipulado para cada curso*”, ya sea porque no alcanzan ese nivel o por que van por encima de este, tal como se recoge en el propio currículum:

Se entiende por atención a la diversidad el conjunto de actuaciones educativas dirigidas a dar respuesta a las diferentes capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje, motivaciones e intereses, situaciones sociales, culturales, lingüísticas y de salud del alumnado. (Consejería de Educación del Principado de Asturias, 2015 p.8).

La escuela tiene el deber de educar promoviendo la igualdad y fomentando las competencias necesarias para combatir las injusticias sociales por medio de la comprensión del concepto diversidad, donde el alumnado se desprenda de conceptos como “normalidad” y pueda cuestionar las realidades que el sistema pretende reproducir por medio de un pensamiento crítico y reflexivo. Es necesario que el alumnado valore la diversidad de cada uno de los individuos y que establezcan características comunes como seres humanos, es por ello por lo que se critica las medidas compensatorias que separan a alumnos en diferentes grupos con la finalidad de seguir el patrón de homogeneidad.

En el Artículo 17, titulado *Medidas de atención a la diversidad*, se observa que estas medidas se aplican al alumnado que tiene dificultades de aprendizaje, donde el concepto diversidad tendría una connotación negativa.

Tan pronto como se detecten dificultades de aprendizaje en un alumno o una alumna, el profesorado pondrá en marcha medidas de carácter ordinario, adecuando su programación didáctica a las necesidades del alumnado. (Consejería de Educación del Principado de Asturias, 2015 p.8).

Como se citó anteriormente, este decreto tiene en cuenta algunos matices del enfoque intercultural, esto se observa en los conceptos de convivencia, aprendizaje permanente, ciudadanía activa e inclusión. A través de esos términos se intenta promover habilidades, valores y actitudes que ayuden a la adquisición de competencias sociales y

cívicas que ayudarán a formar una ciudadanía activa, donde los individuos puedan entender y analizar de forma crítica los sucesos de la sociedad actual. También se da gran importancia a uno de los cuatro pilares de la educación, “aprender a aprender”, promoviendo una autonomía y educación permanente. Por otro lado, se observa la importancia que se da a la resolución de los conflictos por medio del diálogo. De esta forma se puede ver que no aparece el mismo enfoque en cada una de las asignaturas, es decir, se habla de fomentar estas competencias de forma transversal a través del currículum, sin embargo, sólo se fomentan en algunas materias.

Puesto que se considera que la escuela sienta las bases para aprender a vivir en sociedad, se espera una misma metodología de trabajo que fomenten las diferentes competencias interculturales en cada una de las materias, de esta forma se empieza a preparar al alumnado para convivir en sociedades que están en continuo cambio. Se observa que se trata de fomentar la convivencia de forma transversal en el decreto, sin embargo, no se ha observado que se promuevan los otros conceptos relacionados con la interculturalidad de forma igualitaria.

A partir del análisis realizado, podemos interpretar que es necesario seguir trabajando para conseguir una verdadera educación intercultural, con la nueva Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE) se espera que impulse cambios significativos en el sistema educativo español. Entre las principales expectativas se encuentran la promoción de una educación más inclusiva y equitativa, el fomento de la participación de la comunidad educativa en la toma de decisiones, y la modernización de los contenidos curriculares para adaptarlos a las necesidades del siglo XXI. Asimismo, se espera que la LOMLOE fortalezca la atención a la diversidad y promueva la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación, con especial atención a los colectivos más vulnerables. Además, se espera que la ley contribuya a mejorar la calidad de la enseñanza y a garantizar una formación integral que prepare a los estudiantes para afrontar los desafíos del mundo actual y futuro

A través de la revisión documental de este trabajo se ha observado la evolución de este concepto a lo largo de la última década, sin embargo cuando se analiza el desarrollo curricular, la educación intercultural no evoluciona de la misma forma que el concepto, es decir, se pretende impulsar un ambiente de respeto, convivencia y autonomía en las aulas educativas, pero no se está promoviendo el valor de la diversidad en la escuela y no se están aprovechando las ventajas de convivir en contextos diversos donde la

comunidad educativa empezaría a aprender a vivir en sociedades democráticas, despertando la curiosidad de cada una de las personas por conocer las diversas realidades que se dan en este contexto y valorarlas de una manera crítica. Garreta-Bochaca (2020), afirmaba que el profesorado no tenía claro las actitudes, habilidades y conocimientos que el alumnado debía adquirir y por medio de este análisis se confirma que desde el desarrollo curricular no queda claro lo que se debe de enseñar para que el alumnado pueda vivir en una sociedad que está en continuo cambio. Essomba et al. (2019), proponían con su investigación el trabajo en comunidades educativas como una forma para fomentar la educación intercultural, en el análisis del desarrollo curricular no se han observado estrategias parecidas y aunque se habla de la acción tutorial con las familias no se llega a definir un programa específico de comunidades de aprendizaje.

6.2 Voces Estudiantiles: Hallazgos y Reflexiones desde los Cuestionarios

En esta sección, se abordarán las reflexiones obtenidas a partir del análisis de los cuestionarios aplicados al alumnado de educación secundaria siguiendo las tres partes diferencias que constituyen el instrumento y que se han detallado con anterioridad.

6.2.1 Navegando entre culturas: actitudes y preferencias de aculturación del alumnado de secundaria

Las actitudes y preferencias de aculturación pueden variar dependiendo del ámbito cultural específico en el que se analicen. En general, se observa una diversidad de enfoques que reflejan tanto la dinámica entre el grupo mayoritario y el grupo minoritario como las experiencias individuales de los miembros de ambos grupos. En el ámbito general de la aculturación, se observa una tendencia hacia la segregación y exclusión por parte del alumnado autóctono, mientras que los hijos de inmigrantes nacidos en España muestran una preferencia por la integración. Por otro lado, los estudiantes inmigrantes tienden a experimentar una dualidad en sus preferencias, mostrando una inclinación hacia la asimilación y la separación en primer lugar, seguida de la integración. Estas actitudes pueden surgir como respuesta a la percepción de no ser aceptados por el grupo mayoritario, lo que lleva a algunos individuos a distanciarse o a intentar asimilar la cultura dominante como un medio para obtener aceptación (Berry, 1997).

Cuando se consideran las preferencias en cuanto a mantener o adoptar las fiestas y celebraciones de la sociedad de acogida, se observa una polarización entre la

segregación y la integración. Las segundas generaciones muestran una inclinación hacia el mantenimiento de sus propias costumbres mientras aprenden sobre las del país de acogida, aunque un número significativo tiende hacia la separación. Esto sugiere un equilibrio delicado entre la preservación de la identidad cultural y la integración en la sociedad receptora.

En el ámbito de la religión y las creencias, tanto el grupo de acogida como las segundas generaciones muestran una preferencia por la integración, valorando ambas culturas. Sin embargo, un porcentaje considerable de ambos grupos desea que el exogrupo asimile la cultura predominante, lo que puede reflejar tensiones o expectativas de homogeneización cultural en este ámbito (Portes y Rumbaut, 2001).

En cuanto al lenguaje, se observa una valoración tanto de la adopción del idioma del país receptor como de la conservación de las lenguas y acentos del país de origen por parte del endogrupo. Las segundas generaciones tienden hacia la integración, pero un número significativo muestra preferencia por la asimilación, lo que destaca la importancia del idioma de la cultura dominante, a veces a expensas del idioma familiar y del entorno cultural de origen.

El en cuanto las relaciones de pareja y de amistad la integración es el perfil principal entre los dos grupos. El predominio de la integración entre los estudiantes autóctonos refleja una actitud abierta y receptiva hacia las relaciones interculturales. Este hallazgo está en línea con la teoría de la aculturación de Berry (1997), que sugiere que la integración, donde los individuos mantienen su identidad cultural de origen mientras interactúa positivamente con la cultura dominante, es una estrategia adaptativa saludable.

La presencia de la asimilación entre los autóctonos indica una preferencia por la homogeneización cultural en las relaciones de pareja, donde se espera que los inmigrantes adopten completamente las normas y prácticas de la sociedad de acogida. Esta actitud puede estar influenciada por factores como la presión social y la percepción de la homogeneidad cultural como un ideal social (Gordon, 1964).

La presencia de actitudes de exclusión y segregación entre algunos autóctonos señala la persistencia de prejuicios y barreras en las relaciones interculturales. Estos hallazgos están en consonancia con la literatura sobre intergrupo e interculturalidad, que destaca los desafíos de la diversidad cultural y la necesidad de abordar la xenofobia y la discriminación (Stephan y Stephan, 2000).

En cuanto a las segundas generaciones, la predominancia de la integración sugiere una identificación positiva tanto con la cultura de origen como con la cultura de acogida. Este resultado puede asociarse con la teoría del desarrollo identitario de Phinney (1990), que postula que los individuos pueden desarrollar una identidad bicultural al incorporar elementos de ambas culturas en su identidad. Por otro lado, la presencia de la marginación entre algunas segundas generaciones refleja la experiencia de alienación o rechazo percibido tanto por la cultura de origen como por la cultura de acogida. Este hallazgo resalta la importancia de abordar los desafíos de integración y pertenencia entre las segundas generaciones, particularmente aquellos que enfrentan conflictos identitarios (Berry, 2003). Por último, la presencia de la asimilación entre algunas segundas generaciones puede indicar una adaptación basada en la adopción exclusiva de la cultura dominante, lo que puede ser una estrategia de afrontamiento en respuesta a la presión social o a la búsqueda de aceptación (Berry, 2006).

La investigación sobre las actitudes y preferencias de aculturación en las relaciones de amistad entre autóctonos y segundas generaciones ofrece una perspectiva valiosa sobre la dinámica intercultural en entornos sociales. Al igual que en el contexto de las relaciones de pareja, se observa una variedad de perfiles de aculturación que reflejan diferentes actitudes hacia la diversidad cultural y las interacciones interculturales. El predominio de la integración tanto entre autóctonos como entre segundas generaciones sugiere una apertura y disposición a establecer amistades interculturales. Este hallazgo es consistente con la teoría de la interacción intergrupal de Allport (1954), que postula que el contacto entre grupos puede reducir el prejuicio y promover actitudes positivas hacia los demás. Sin embargo, la presencia de la segregación entre algunos autóctonos indica la persistencia de barreras percibidas o reales en la interacción con personas inmigrantes en el ámbito de la amistad. Estas barreras pueden estar influenciadas por estereotipos, temores o la falta de oportunidades para el contacto intercultural (Pettigrew y Tropp, 2006). La presencia de la asimilación entre algunos autóctonos y segundas generaciones refleja la presión hacia la homogeneización cultural en las relaciones de amistad, donde se espera que los individuos adopten las normas y prácticas culturales de la mayoría. Este fenómeno puede estar relacionado con la necesidad de pertenencia y aceptación dentro del grupo dominante (Berry, 2006). Por otro lado, la presencia de la marginación entre algunas segundas generaciones puede reflejar experiencias de exclusión o discriminación percibidas en el ámbito de las relaciones de amistad. Estas experiencias pueden surgir de

tensiones identitarias o conflictos entre la cultura de origen y la cultura de acogida (Portes y Rumbaut, 2001).

6.2.2 Reflejos culturales: impacto de los estereotipos y el género en las preferencias de aculturación

El objetivo principal era observar cómo afectan los estereotipos a la creación de preferencias de aculturación en distintos ámbitos. En el contexto de las "celebraciones" dentro del ámbito del carácter público, se identificaron estereotipos positivos para la dimensión de "mantener", mientras que se asociaron estereotipos más negativos con la dimensión de "adoptar". En otras palabras, los jóvenes con estereotipos más positivos tendían a mostrar perfiles de aculturación segregacionistas, mientras que aquellos con estereotipos más negativos eran más propensos a adoptar perfiles asimilacionistas. Estos resultados divergen de la investigación realizada por Navas et al. (2004), quienes afirmaron que los estereotipos positivos se correlacionan con actitudes de integración, mientras que los estereotipos menos positivos están vinculados a la exclusión/segregación. Esta discrepancia podría atribuirse a la posibilidad de que los jóvenes con estereotipos positivos aspiren a preservar las celebraciones culturales de las comunidades inmigrantes, absteniéndose de imponer la cultura mayoritaria a los jóvenes de estos orígenes. En este caso, aunque existe una tendencia discernible hacia perfiles de aculturación específicos, es crucial examinar los resultados relativos a las distintas dimensiones por separado. Estos resultados se alinean con los estudios de Cuadrado et al. (2017), Geschke et al. (2010), López-Rodríguez y Zagefka (2015), López-Rodríguez, Zagefka et al. (2014), Sánchez (2021), Urbiola et al. (2021) y Zagefka et al. (2014), que analizan las dimensiones por separado y plantean que los estereotipos positivos se asocian con la dimensión de mantenimiento de la cultura de origen.

En cuanto a los dominios de "religión/creencias" (dominio de carácter privado) y "acento/idioma" (dominio de carácter público), nuestros hallazgos indican un patrón consistente. Los jóvenes con más estereotipos positivos tienden a mostrar preferencias segregacionistas, mientras que los que tienen menos estereotipos positivos se inclinan por la asimilación. Esta diferenciación basada en el dominio es digna de mención, ya que coincide con las observaciones de Calderón (2010). Calderón observa distinciones entre ámbitos privados y públicos, donde el grupo mayoritario tiende a respetar el mantenimiento de la cultura de origen en los ámbitos privados, mientras que, en los ámbitos públicos, los nativos se inclinan por la asimilación. Es crucial destacar que el

perfil segregacionista se caracteriza por puntuaciones bajas en la dimensión "adoptar" y puntuaciones altas en la dimensión "mantener". Esta información se alinea con los hallazgos de varios estudios, incluyendo Gesche et al. (2010), López-Rodríguez, Zagefka et al. (2014), Navas y Rojas (2010), Urbiola et al. (2021), y Zagefka et al. (2014). Estos estudios sugieren colectivamente que cuando los estereotipos son positivos, la población nativa tiende a respetar el deseo del grupo minoritario de preservar su identidad cultural.

En cuanto al ámbito de las "relaciones románticas", nuestros resultados son coherentes con el marco teórico de Berry (2001, 2004) y con el trabajo de Berry et al. (1989). Los estereotipos positivos tienden a correlacionarse con las preferencias asimilacionistas, es decir, la dimensión de adopción es mucho mayor que la de mantenimiento, mientras que los estereotipos menos positivos se inclinan hacia las preferencias segregacionistas. Este cambio puede deberse al hecho de que el grupo mayoritario prefiere que el grupo minoritario adopte la cultura de origen en lo que respecta a las relaciones interpersonales, ya que ellos mismos son los protagonistas de estas relaciones. Cambiando el enfoque hacia las "relaciones platónicas", nuestro estudio se hace eco de las observaciones de Navas et al. (2004), quienes afirman que los individuos con más estereotipos positivos se inclinan hacia un perfil de integración, mientras que los que tienen menos estereotipos positivos tienden a elegir la exclusión. López-Rodríguez y Zagefka (2015) también coinciden con estos patrones, destacando que las percepciones estereotipadas moldean significativamente las opiniones sobre si el grupo minoritario debe conservar su herencia cultural. Así, cuando el estereotipo es positivo, existe una tendencia hacia preferencias de aculturación más integracionistas.

Nuestra primera pregunta de investigación exploraba la influencia de los estereotipos en las preferencias de aculturación en diversos ámbitos. Aunque los perfiles de aculturación no siempre arrojen resultados inequívocos, ello no resta importancia al desarrollo de iniciativas educativas dirigidas a desmontar los estereotipos negativos de los jóvenes inmigrantes. El estudio, junto con los mencionados anteriormente, pone de relieve el papel fundamental de los estereotipos en la configuración de las actitudes de aculturación. En consecuencia, resulta primordial promover la diversidad, permitiendo a los jóvenes respetar las diferentes culturas sin estigmatizarlas ni estereotiparlas. En particular, en el ámbito de las relaciones interpersonales, afloran los estereotipos negativos asociados al modo en que los jóvenes inmigrantes entablan relaciones. Es fundamental hacer hincapié en la diversidad dentro de los grupos, para que los alumnos

comprendan que existen diferencias individuales. Los estereotipos negativos o los prejuicios no deben atribuirse únicamente a un grupo concreto en función de su país de origen.

La segunda cuestión planteada era observar cómo afecta el género a la creación de preferencias de aculturación en distintos ámbitos. Esta variable afecta a ambas dimensiones ("mantener/adoptar"). Así, las chicas muestran puntuaciones más altas en la dimensión "mantener" en dominios como "celebraciones" y "religión/creencias" que los chicos. Esto puede deberse a los roles de género, que condicionan a las chicas en las dimensiones afectiva y emocional, haciéndolas más sensibles, comprensivas, responsables, empáticas (Colás y Villaciervos, 2007; Rodríguez y Megías, 2015), y por tanto más abiertas a que personas de otros países mantengan sus creencias y celebraciones. Estos resultados también confirman en general las predicciones de Akrami et al. (2000), Dandy y Pe-Pua (2010), y Richardson et al. (2011) de que las mujeres son más tolerantes y tienen actitudes positivas hacia el multiculturalismo y la diversidad. En cuanto a las "relaciones románticas", los chicos muestran puntuaciones más altas en "mantener" y las chicas en "adoptar". Las chicas podrían estar optando por una tendencia asimilacionista en la que prefieren que las personas de otros países adopten la cultura mayoritaria. Esto podría estar relacionado con los estereotipos negativos sobre cómo son los inmigrantes en las relaciones románticas (machistas, agresivos...) y el papel de la mujer débil e indefensa. En cuanto a las "relaciones platónicas", los chicos prefieren una actitud de integración.

La tercera pregunta era si el género puede moderar la intensidad con la que los estereotipos influyen en la creación de preferencias de aculturación en diferentes ámbitos. A través de este estudio, se puede afirmar que, efectivamente, el género puede moderar la intensidad con la que intervienen los estereotipos en casi todos los ámbitos. El ámbito de las "celebraciones" fue el único en el que los efectos de interacción no fueron significativos. En cuanto a la preferencia por mantener relaciones personales, los efectos de interacción coinciden tanto en la formación de relaciones románticas como platónicas, donde los estadísticos de interacción indican que la forma en que los estereotipos afectan a la dimensión "mantener" es mayor para las chicas, y la intensidad con que los estereotipos afectan a la dimensión "adoptar" es mayor para los chicos. Por tanto, el género no sólo se muestra como un factor importante en la creación de estereotipos y en la creación de preferencias de aculturación, sino que también muestra cierta capacidad

para moderar el efecto de los estereotipos en la creación de preferencias de aculturación. Como se ha mencionado anteriormente, el territorio asturiano presenta un menor porcentaje de población inmigrante en comparación con el resto de España; sin embargo, la llegada de inmigrantes a Asturias ha demostrado ser beneficiosa, evitando un crecimiento negativo de la población (Hevia et al., 2020). Teniendo esto en cuenta, es crucial examinar la formación de preferencias de aculturación entre los estudiantes. Este examen es vital para desarrollar actividades en el aula que fomenten actitudes más integracionistas entre la población.

6.2.3 Reflexiones sobre la convivencia y la diversidad desde la perspectiva del alumnado de educación secundaria

El estudio de Eisman et al. (2004), revela una actitud positiva hacia el centro educativo y la diversidad entre los estudiantes. Aunque no limitan sus amistades a personas de su mismo país, muestran cierta falta de conciencia sobre las costumbres y lenguas de los grupos extranjeros en la clase. Estos hallazgos se alinean con los resultados de este estudio sobre competencias interculturales y diversidad cultural:

- La mayoría de los estudiantes expresan haber aprendido diversas cosas de sus compañeros de otras culturas, lo que sugiere una apertura y disposición para interactuar y aprender de la diversidad cultural presente en el entorno educativo.
- Aunque una parte significativa del alumnado reconoce la presencia de profesionales específicos que brindan apoyo a los estudiantes inmigrantes, se destaca la necesidad de ampliar el enfoque más allá del apoyo lingüístico y considerar otros aspectos de la adaptación y el bienestar de estos estudiantes.
- La gran mayoría de los estudiantes muestran una actitud positiva hacia la diversidad cultural, prefiriendo que sus compañeros de clase provengan de diferentes países.
- Existe una aceptación generalizada hacia la posibilidad de que los estudiantes puedan llevar ropa característica de su cultura al centro educativo, lo que refleja una disposición a respetar y celebrar las diferencias culturales.
- Los estudiantes muestran un fuerte deseo de tener compañeros de otros países en sus clases, lo que indica un reconocimiento y valoración de la diversidad cultural como enriquecedora para el entorno educativo.

Estos hallazgos positivos coinciden con la investigación realizada por Ballesteros-Moscós y Fontecha-Blanco, (2019), donde se exploraron varios aspectos fundamentales de la Competencia Intercultural, incluyendo actitudes hacia la diversidad, habilidades comunicativas y reflexión cultural. Se encontró que los estudiantes se perciben a sí mismos como tolerantes y muestran respeto hacia diversas opiniones y culturas. Aunque tienden a relacionarse principalmente con personas de su misma cultura, también tienen amigos de otras culturas y experimentan más relaciones positivas que negativas con individuos de diferentes orígenes. No obstante, enfrentan dificultades al interactuar con ciertas culturas, como la gitana o la rumana. El profesorado también observa actitudes positivas en sus estudiantes hacia personas de otras culturas, aunque algunos muestran reservas hacia la comunidad gitana. Aunque el estudio anterior, específica las competencias sobre diferentes grupos culturales, en este estudio se generalizó en estudiantes jóvenes inmigrantes, es por ello, que sería adecuado el poder realizar un estudio para ver las diferencias que se dan entre los grupos.

En resumen, los estudiantes muestran una actitud positiva hacia la diversidad cultural, aunque enfrentan desafíos al interactuar con ciertos grupos. Estos hallazgos sugieren la importancia de promover la comprensión y el respeto hacia la diversidad cultural en el entorno educativo.

En cuanto a la convivencia y resolución de conflictos entre el alumnado, se han realizado diversos estudios que arrojan luz sobre la percepción de los estudiantes y las estrategias implementadas en el entorno educativo, lo cual complementa los resultados de esta tesis, de esta forma, el estudio realizado por Penalva López (2018), se encontró que los docentes perciben positivamente el ambiente de convivencia en sus instituciones educativas. Este hallazgo coincide con los resultados de nuestro propio estudio, donde la mayoría de los estudiantes expresaron una percepción positiva sobre la convivencia en el aula. Penalva López (2018) sostiene que una convivencia escolar positiva se promueve cuando la institución fomenta valores y habilidades sociales, los docentes comprenden las problemáticas adolescentes, adoptan un modelo de rol moral, priorizan la formación en convivencia escolar, conocen las normativas institucionales y cuentan con la participación de las familias. Sin embargo, no se puede obviar que este buen ambiente que reflejan las personas encuestadas puede ser equivoco como resultado del silencio o la invisibilidad de cierta parte del alumnado que intenta pasar desapercibido (Flores Aguilar et al., 2019).

Aunque la mayoría de los estudiantes perciben que se abordan temas relacionados con la educación en valores y la resolución de conflictos en el instituto, se destaca la necesidad de mayor claridad y eficacia en las estrategias implementadas, así como una mayor participación por parte del alumnado en estas iniciativas. Dobarro González et al. (2015), en su estudio, observaron cómo las medidas para fomentar la convivencia escolar tienden a disminuir a medida que los estudiantes avanzan en su nivel educativo. Esto podría deberse a la suposición de que, a medida que los estudiantes avanzan en edad, se considera que ya poseen las habilidades necesarias para gestionar conflictos. Por lo tanto, es crucial fomentar competencias interculturales, incluida la gestión de conflictos, de manera transversal a lo largo de todas las etapas de la educación. Es necesario implementar intervenciones más específicas y frecuentes para prevenir la violencia escolar y mejorar la convivencia en los centros educativos.

Aunque la mayoría de los estudiantes no identifican problemas de convivencia en el aula, aquellos que sí lo hacen mencionan diversas causas, incluida la falta de comunicación y empatía, las diferencias culturales y las bromas de mal gusto, esto coincide con el estudio de Flores Aguilar et al. (2019), donde se quita importancia a los conflictos que surgen en el aula, y se justifican con momentos de “calentón”. Esto resalta la importancia de abordar estos desafíos de manera proactiva y constructiva. Esto resalta la importancia de abordar estos desafíos de manera proactiva y constructiva. Es evidente que las respuestas a preguntas abiertas no reflejan completamente la realidad, debido al bajo porcentaje de respuesta; sin embargo, se hace patente la necesidad de promover una cultura de paz y convivencia en la educación básica, especialmente en el contexto de la educación secundaria. Gutiérrez Méndez y Pérez Archundia (2015) y Martínez-Carmona y Martínez-Carmona (2021), argumentan a favor de potenciar las capacidades y competencias de todos los miembros de la comunidad escolar para alcanzar este objetivo. Se reconoce que mejorar la convivencia escolar no recae únicamente en los docentes, sino que es una responsabilidad compartida por toda la comunidad educativa. Las estrategias desempeñan un papel crucial en este proceso, involucrando a todos los componentes de la comunidad educativa y a sectores más amplios de la sociedad. En este sentido, se enfatiza la importancia de fomentar valores universales compartidos y de transformar la percepción del conflicto como una oportunidad para el crecimiento y la resolución pacífica.

6.3 Voces de identidad y pertinencia: Conclusiones del análisis de las segundas generaciones

A lo largo de este estudio, se han explorado las experiencias, percepciones y perspectivas de las segundas generaciones en distintos ámbitos de su vida escolar y social. En las siguientes secciones de conclusiones, se abordarán específicamente diversos temas que surgieron durante las entrevistas con las segundas generaciones. Cada apartado se centrará en aspectos relevantes para comprender su integración, adaptación y vivencias en el contexto escolar y más allá.

Diversidad cultural

Al igual que explicaba Fernández (2005), sobre la obra de Bourdieu, en estas narrativas se observa una violencia simbólica que se despliega en las diferentes rutinas cotidianas y que es invisible o tenue, donde se sigue promoviendo el asimilacionismo a la cultura dominante sin que haya un intercambio cultural o respeto hacia otras identidades culturales, esto sucede de forma sutil, donde el grupo de acogida ejerce una gran influencia en el grupo minoritario. Esto concuerda con algunos de los resultados que obtuvo Abril (2015), donde los autóctonos se decantan por que el grupo minoritario acepte, valore y se adapte a la cultura del país receptor. Un ejemplo claro son las rutinas diarias, a través de comentarios donde las alumnas se vieron obligadas a cambiar formas de expresarse, de vestir y de actuar en el contexto escolar, sin que fuese una elección propia, pero sin que fuese una obligación. Las entrevistadas se ven afectadas por la cantidad de estereotipos negativos y prejuicios que existen en la comunidad, no sólo por parte del grupo de iguales, sino que el profesorado algunas veces cae también en el mismo problema. Al igual que expone Villaverde (2015), es necesario el poder desarrollar una educación intercultural antirracista, para que el alumnado pueda generar una vida común, donde la diversidad se valore y se pueda producir un intercambio mutuo de valores y formas de entender el mundo. En el discurso, se observa la falta de conocimiento sobre los estilos de vida de otros países y las personas que forman parte de él. El alumnado y el profesorado no entienden la diversidad como característica humana y siguen haciéndose agrupaciones de personas de diferentes orígenes con unas características determinadas, como si el haber nacido en un territorio específico predijese los valores, estilos de vida y formas de actuar de las personas. Estos prejuicios que forman parte de nuestra sociedad llevan a estigmatizaciones, las cuales han afectado a las entrevistadas de esta investigación, donde las características físicas tienen un papel importante a la hora de que

se produzcan desigualdades y situaciones de racismo. Rodríguez (2020), afirma que los estereotipos culturales no desaparecen de una generación a otra, ya que las segundas generaciones heredan determinadas características físicas que son visibles y prejuiciadas, que se perpetúan de generación en generación. De esta forma se construye la diferencia a partir de marcadores visibles, como es el caso de rasgos físicos, acentos, hablar un segundo idioma, practicar una determinada religión.

Es interesante como las alumnas perciben un trato desigual en el sistema educativo por parte de los docentes, donde se ven etiquetadas con características negativas. Calderone (2004) habla de las representaciones ancladas en la sociedad, como otra forma de violencia simbólica, donde los sujetos se auto-representan y auto-ubican en el mundo, en el caso de las segundas generaciones, en un primer momento, son etiquetas por el sistema escolar y se les asignan clases de apoyo, o de niveles bajos, promoviendo el efecto Pigmalión, donde el alumnado de origen inmigrante tiene un bajo nivel académico. Esto podría estar relacionado con los resultados del estudio de Portes et al. (2018), donde un tercio del alumnado perteneciente a las segundas generaciones no llegan a cursar estudios universitarios.

Por último, se detecta una falta de empatía en el grupo de iguales en los primeros contactos producidos entre los dos grupos (autóctonos y 2º generaciones), las jóvenes explican la dificultad sufrida a la hora de hacer amigos y exponen que fue más fácil empezar una relación de amistad con personas que se encontraban la misma situación que ellas, es decir, que venían de otros países. Sin embargo, llama la atención de como el alumnado nacido en España, pero de padres extranjeros, fueron más abierto a la hora de integrar a las alumnas nuevas en el grupo.

Medidas utilizadas en los centros educativos/rol de los docentes

En el caso de las jóvenes entrevistadas, el profesorado jugó un papel neutral, dónde sólo se interesó en impartir los contenidos académicos, sin llegar a preocuparse de inculcar valores, despertar curiosidad por otras formas de entender el mundo, fomentar la convivencia y valorar la diversidad de los grupos. Sin embargo, se expone que hay algunos docentes, quienes se interesan en compartir vivencias y experiencias de otros países, hablar sobre la lengua, explicar el racismo e incluso organizar una charla sobre las experiencias vividas a la hora de inmigrar. Este proceso de incluir una educación

intercultural e inclusiva en el aula está siendo un reto para las/os docentes quienes cuentan con una formación escasa sobre competencias interculturales (Benabarre, 2020).

Por otro lado, también hay un grupo pequeño de docentes que tienen prejuicios sobre la inmigración y países de procedencia y transmiten estos al grupo clase. En cuanto a las medidas experimentadas por las seis chicas, se observa que, a pesar del avance en educación intercultural en los últimos años y la crítica a las medidas compensatorias, estas se siguen aplicando en estos centros educativos. Se realizaron algunas actividades respecto a despertar conciencia crítica y se observa que en algunas asignaturas se llevan a cabo debates, se ofrecen charlas. Pero esto no sucede de una forma transversal, si no que se trabaja en asignaturas específicas. Por último, las jóvenes perciben el sistema de educación de forma hostil, donde se regula lo que puedes aprender y no, es decir, se trata de forma diferente al alumnado de origen inmigrante y se etiqueta desde el principio, como se expuso anteriormente, esto coincide con las afirmaciones de Cutillas y Morales (2018) y Urdiales y Castellanos (2021), donde la escuela reproduce desventajas educativas y el profesorado sigue manteniendo expectativas.

Lengua familiar y acentos

Fue interesante observar la dificultad que algunas de las chicas tuvieron al comunicarse en su primer contacto con el grupo mayoritario, incluso cuando hablaban la misma lengua, se observa que se produce un distanciamiento entre las nuevas alumnas y el grupo por usar diferentes acentos y palabras específicas de su lugar de origen, la consecuencia de esto es que las alumnas cambien su forma de hablar según los diferentes contextos donde estén envueltas. En este caso se puede recurrir a la teoría de los códigos de Bernstein (1989), el cual expone como existen códigos elaborados y restringidos, y estos códigos tienen un papel fundamental a la hora de entender y ver la realidad en las escuelas, esto afecta a las relaciones que se dan en este contexto como puede ser entre alumnos/as y profesores/as y grupo de iguales, donde las segundas generaciones ocuparan un lugar diferente al grupo mayoritario (Dominantes-dominados)

Por último, se observa un deseo en mantener la lengua de origen, sin embargo, estas chicas no encuentran ninguna alternativa para conservar su idioma desde la escuela, lo que conlleva que ellas mismas busquen otros recursos para no olvidar esta parte que forma su identidad.

Mantenimiento de aspectos culturales

Se observa que, aunque algunas de las jóvenes intentan cambiar su forma de hablar o incluso de vestir cuando interactúan con la comunidad, cuando se profundizan en aspectos de valores familiares, estas alumnas son fieles a lo que han aprendido en su familia, es este caso se puede decir que no se está dando un asimilacionismo cultural, sino que las chicas aprenden a moverse en diferentes contextos, sin dejar de lado, sus “raíces” familiares, esto coincide con los resultados de Rodríguez (2020), donde se observa que las jóvenes de segunda generación empiezan a desarrollar identidades múltiples. En cuanto a los grupos con los que se identifican, se observa que las asociaciones de inmigrantes forman un papel crucial en sus vidas, ya que estas les permiten poder conocer a otras jóvenes que están viviendo situaciones similares, los miembros familiares como es el caso de las madres, tienen gran relevancia en su vida y les sirve de referentes, ya que se asocian con cualidades positivas como luchadoras, trabajadoras. En este caso, se observa como el perfil de mujer inmigrante ha sufrido un cambio de rol y las hijas pueden identificar a las madres con actitudes positivas (Gómez-Quintero y Fernández-Romero, 2014). También, la religión es crucial en la identidad de algunas de las alumnas y forma una parte fundamental a la hora de formar una identidad. En último lugar, las estudiantes se identifican con grupos de deportes, de bailes o como feministas. En el caso de las entrevistadas, ellas eligen la lengua, acento, valores, costumbres con las que se identifican y aprenden a usarlas según el contexto, es por ello, que se puede decir que se está produciendo una aculturación selectiva (Portes y Zhou, 1992; Portes y Rumbaut, 2001). Es de gran importancia para todas ellas, el poder conservar su identidad étnica, esto puede ser debido a que todas las jóvenes han vivido situaciones de racismo por parte de la cultura dominante y dando valor la cultura de origen, pueden proteger el sentimiento de autoestima como afirman (Golash-Boza, 2006; Louie, 2006; Ono, 2002; Portes y Rumbaut, 2001).

6.4 Diversidad en el Aula: perspectivas y reflexiones del profesorado

1. Formación permanente:

La formación permanente se percibe como un aspecto fundamental para los profesionales de la educación, dado que les permite mantenerse al día en las materias y metodologías educativas en constante evolución. Sin embargo, es importante señalar que no toda la formación permanente aborda en profundidad aspectos clave como las metodologías activas, la formación sobre el currículum intercultural y los paradigmas transformadores,

la formación del profesorado sobre competencias interculturales es baja, como afirma Benabarre Ribalta (2020). García y Arroyo (2014) y González y Zamora (2019) señalan que muchos de estos cursos no reflexionan sobre el modelo social y educativo, a pesar de que la realidad estudiantil es multicultural y heterogénea. En este contexto, se destaca la importancia de ofrecer una amplia variedad de opciones formativas para los docentes, permitiéndoles elegir los cursos que mejor se ajusten a sus necesidades e intereses profesionales en cada momento. Esto sugiere que la personalización de la formación puede contribuir a una mayor motivación y participación por parte del profesorado.

Es alentador ver que los docentes muestran un interés activo en participar en actividades de formación continua, ya sea a través de cursos ofrecidos por la consejería de educación u otras instituciones académicas. Esta disposición para seguir formándose evidencia su compromiso con la mejora continua de su práctica docente. Sin embargo, surge un desafío importante: el profesorado necesita ser consciente de la necesidad de un cambio en el sistema social y educativo, y de esta forma, elegir su formación en función de las demandas que existen en las aulas. Bourdieu y Passeron (1996) hablaban del papel crucial del profesorado como agentes activos de reproducción del sistema, pero también señalaban que los profesores tienen el potencial de desafiar este status quo y trabajar hacia la creación de un sistema educativo más equitativo y justo.

Para lograr esto, los docentes deben ser conscientes de las estructuras de poder y las dinámicas sociales que operan dentro del sistema educativo. Deben reconocer que el sistema educativo no es neutral, sino que está imbuido de valores, creencias y prácticas que reflejan y perpetúan las desigualdades sociales. En este sentido, los profesores tienen la responsabilidad de desafiar activamente las normas y prácticas que contribuyen a la reproducción de las desigualdades sociales. Esto implica adoptar enfoques pedagógicos inclusivos que reconozcan y valoren la diversidad de experiencias y perspectivas de los estudiantes. Los docentes deben esforzarse por crear un ambiente de aprendizaje que fomente la participación y el éxito de todos los estudiantes, independientemente de su origen socioeconómico o cultural.

2. Estrategias curriculares:

Después de analizar las estrategias curriculares implementadas tanto por el centro educativo como por los docentes, se pueden extraer las siguientes conclusiones:

- *Diversificación de estrategias desde el centro:* Se observa un esfuerzo por parte del centro educativo en proporcionar una variedad de programas y recursos para abordar la diversidad en el aula. Sin embargo, se siguen usando programas de educación compensatoria, donde el alumnado es separado del grupo clase para reforzar las diferentes materias, se ha demostrado que esta estrategia no sigue las pautas de la educación intercultural (Del Olmo et al., 2009; Hernández, 2009; Santos et al., 2014), por otro lado, se ofrecen clases de inmersión lingüística en las escuelas. Sin embargo, se destaca la necesidad de mejorar la accesibilidad y la conveniencia de estos programas, especialmente aquellos que requieren que los estudiantes se desplacen a otros centros educativos. Por último, hay que recordar que estas conclusiones se basan en las experiencias de 3 personas y no se puede generalizar, de esta forma se observa el estudio de Garreta-Bochaca y Torrelles-Montanuy (2020), quienes muestran como el personal docente no tiene claro los conocimientos que quieren transmitir al alumnado para que este sea competente en un mundo que está en continuo cambio.
- *Importancia de la colaboración en el aula:* La presencia de un segundo docente en el aula es mencionada por todos los entrevistados, lo que indica un reconocimiento de la importancia de la colaboración entre profesionales para apoyar a grupos diversos de estudiantes. Esta práctica podría ser beneficiosa para ofrecer una atención más individualizada y mejorar el aprendizaje en el aula.
- *Diversificación de metodologías por parte de los docentes:* Se observa un compromiso por parte de los docentes entrevistados en emplear metodologías más activas en su enseñanza diaria. Esto incluye el uso de trabajo colaborativo, proyectos y la búsqueda de diferentes fuentes motivacionales para los estudiantes. Esta diversificación de enfoques pedagógicos es fundamental para atender las necesidades individuales de los estudiantes y fomentar su participación en el proceso de aprendizaje. Pero no hay que olvidar que no todo el profesorado tiene este mismo compromiso por intentar emplear nuevas metodologías o quizás no sean capaces de desarrollarlas en el aula como afirman Goenechea (2016), Borrero-López (2015) y Peñalva-Vélez y Soriano-Ayala (2010).

En resumen, las estrategias curriculares implementadas tanto a nivel institucional como por parte de los docentes reflejan un esfuerzo por abordar la diversidad en el aula y promover un ambiente de aprendizaje inclusivo y participativo. Sin embargo, se identifican áreas de mejora, como la accesibilidad de los programas ofrecidos por el

centro y la necesidad de seguir promoviendo prácticas colaborativas y metodologías activas en el aula para garantizar el éxito educativo de todos los estudiantes.

3. Diversidad desde el punto de vista del profesorado:

Después de analizar las percepciones y experiencias del profesorado en relación con la diversidad, se pueden extraer las siguientes conclusiones:

- *Reconocimiento de la diversidad:* Los docentes muestran una comprensión profunda de la diversidad presente en los grupos de estudiantes y tienen una actitud abierta hacia ella. Reconocen que cada grupo es único y están dispuestos a adaptarse a las necesidades individuales de los estudiantes. Este es un gran punto de partida para que se establezca una relación de intercambio entre la comunidad educativa (Aguado et al., 2006 y Del Olmo et al., 2009).
- *Valoración de la diversidad como oportunidad de crecimiento:* siguiendo la visión de Leiva-Olivencia (2013), la diversidad se valora positivamente entre los docentes, viendo las ventajas de poder trabajar con grupos diversos. Consideran que esta diversidad les brinda la oportunidad de aprender nuevas formas de enseñar y desarrollar sus habilidades pedagógicas. Además, reconocen el impacto positivo que tiene en los estudiantes, fomentando cualidades como la empatía, la superación y el respeto.
- *Normalización de la diversidad:* Los docentes subrayan la importancia de normalizar la diversidad, tanto cultural como en otros aspectos, en el entorno educativo. Destacan la necesidad de superar los prejuicios y estereotipos y aceptar la diversidad como una característica intrínseca de la sociedad, como expone Nuria y Bernad (2019). No hay que olvidar que, en otros estudios, se muestra como los docentes siguen manteniendo grandes prejuicios y los libros de textos siguen promoviendo la desigualdad entre los grupos (Llevot y Bernad, 2019 y Pedrero et al., 2018).
- *Promoción de la aceptación y la inclusión:* Se observa un compromiso por parte del profesorado en promover la aceptación y la inclusión de la diversidad cultural y social en el aula y en la comunidad educativa en general. Esto se refleja en la realización de talleres y actividades dirigidas al personal docente para sensibilizar sobre la diversidad y combatir los prejuicios. No hay que olvidar que muchas veces la diversidad que se reconoce se asocia con rasgos negativos y se obvia la otra parte de la diversidad que puede ayudar a que el grupo crezca y sea competente

interculturalmente (Del Olmo et al., 2009; Hernández, 2009; Santos et al., 2014). Sin embargo, las personas entrevistadas reconocen la diversidad, en todas sus formas, como una forma que enriquece la visión y la experiencia de la comunidad educativa en general. Entienden que la exposición a diferentes culturas, experiencias y perspectivas ayuda a los estudiantes a desarrollar una comprensión más amplia y tolerante del mundo que los rodea.

En resumen, las percepciones del profesorado sobre la diversidad reflejan un compromiso con la inclusión, la aceptación y el enriquecimiento mutuo en el entorno educativo. Esta actitud positiva hacia la diversidad contribuye a crear un ambiente de aprendizaje más inclusivo y respetuoso para todos los estudiantes.

4. Educación intercultural:

Después de analizar las percepciones y prácticas del profesorado en relación con la educación intercultural, se pueden extraer las siguientes conclusiones:

Siguiendo el enfoque de Louzao et al. (2020), Portera y Milani (2021) y Walsh (2010), el profesorado entrevistado tiene una visión amplia y holística de la educación intercultural: Los docentes comprenden la educación intercultural como un enfoque pedagógico que va más allá de la simple diversidad cultural en el aula. Entienden que implica el reconocimiento y la valoración de las diferencias, así como el fomento de la empatía, el respeto y la aceptación del otro. Resaltando el enfoque multidimensional en la enseñanza, donde se aplican la educación intercultural mediante una variedad de estrategias y metodologías que van más allá de la transmisión de conocimientos académicos. Se centran en el desarrollo integral de los estudiantes, buscando promover habilidades sociales, emocionales y cognitivas que les permitan interactuar de manera efectiva en un mundo diverso.

- Leiva (2017), habla de la importancia de empezar a trabajar en las aulas el aprendizaje basado en problemas y por proyectos, con la finalidad de desarrollar competencias interculturales en el alumnado. Las entrevistas muestran como el profesorado que ha participado en este estudio ven de forma positiva el trabajo en grupo y por proyectos como medios efectivos para promover la educación intercultural. Estas metodologías fomentan la colaboración, la comunicación y el intercambio de perspectivas entre los estudiantes, lo que contribuye a su desarrollo personal y social. También se observa cómo se vincula

con la escuela las experiencias personales y de vida. Algunos docentes integran experiencias personales y de vida en su enseñanza para abordar temas relacionados con la diversidad cultural y emocional. Estas experiencias sirven como punto de partida para discusiones significativas y reflexiones en el aula, facilitando la comprensión y el aprendizaje de los estudiantes (Gómez y Pérez, 2016 y Louzao, 2015).

En general, los docentes muestran un fuerte compromiso con la educación intercultural y reconocen su importancia en la formación integral de los estudiantes. Consideran que este enfoque contribuye de manera significativa al desarrollo de una comunidad educativa inclusiva, respetuosa y enriquecedora. Sin embargo, se coincide con Benabarre (2020), quien afirma que la innovación educativa intercultural no es un proceso sistemático, es decir, en este estudio, se observa cómo se empiezan a ver docentes que están involucrados en cambiar la forma tradicional en las aulas, sin embargo, esta no es la realidad de todas las aulas, por lo cual es necesario el seguir trabajando en nuevas propuestas y formación del profesorado.

En resumen, las percepciones y prácticas del profesorado entrevistado reflejan un compromiso con una educación intercultural que va más allá de la mera diversidad cultural en el aula. Se centran en el desarrollo integral de los estudiantes y en la promoción de habilidades y valores fundamentales para la convivencia en un mundo diverso y globalizado.

5. Administración y forma de trabajar en el aula:

Después de analizar las percepciones del profesorado sobre el funcionamiento de las dinámicas de clase en relación con los cambios impulsados desde la administración educativa, se pueden extraer las siguientes conclusiones:

En relación con la nueva legislación educativa, se proponen cambios para mejorar las metodologías utilizadas en la educación tradicional. Sin embargo, es importante recordar las ideas de Foucault (2002) sobre la estructura rígida del sistema educativo y las relaciones de poder predominantes en él. Foucault señalaba cómo este poder se ejerce de manera sutil dentro de la institución educativa.

En este contexto, se observa entre los entrevistados una sensación de incertidumbre y dificultades en la implementación de los cambios propuestos por la nueva legislación educativa. Los docentes expresan su desconcierto al intentar aplicar la nueva

ley, especialmente en lo que respecta a los contenidos a enseñar y las metodologías a utilizar. Esta falta de claridad y orientación afecta negativamente su capacidad para cumplir con los objetivos establecidos.

Además, los docentes muestran un claro descontento con la falta de consulta y participación de la comunidad educativa en los cambios propuestos desde la administración y consejerías. Consideran que los cambios en el currículum y en las formas de enseñanza no reflejan la realidad escolar y no tienen en cuenta las necesidades y opiniones de quienes trabajan en los centros educativos a diario.

En este sentido, se evidencia la persistencia de un modelo de control desde la administración (se sigue ejerciendo estas relaciones de poder), donde no se tiene en cuenta la participación de toda la comunidad educativa en la toma de decisiones y la implementación de cambios- Críticas a la formación recibida: Se critica la calidad y pertinencia de la formación recibida durante la transición a la nueva ley educativa. Los docentes señalan la falta de preparación y orientación adecuada para afrontar los cambios propuestos, lo que dificulta su capacidad para adaptarse y responder de manera efectiva a las nuevas exigencias.

Es fundamental recordar las reflexiones de Althusser (1988), quien destacó cómo la escuela ha sido utilizada para transmitir ideología y mantener las relaciones de poder en la sociedad. A pesar de los intentos por reformar el funcionamiento de las escuelas, se evidencia una brecha entre las intenciones de cambio y su ejecución efectiva. En el párrafo anterior, se subrayó la falta de inclusión de la comunidad educativa en el proceso de cambio, lo que ha resultado en modificaciones implementadas sin una transición efectiva que promueva una transformación real.

En cuanto a la formación del profesorado, se observa una carencia de estrategias y metodologías para fomentar un currículum intercultural. Es crucial que la administración proporcione una formación adecuada que prepare al personal docente para los nuevos desafíos que plantea la ley educativa. Esta formación debe abordar aspectos pedagógicos y metodológicos, así como desarrollar habilidades de adaptación e innovación en el aula.

Además, se han identificado dificultades y confusión en los criterios de evaluación y calificación establecidos por la administración. Los docentes se sienten desorientados

y poco preparados para llevar a cabo este proceso de manera coherente y justa, lo que puede afectar la equidad y calidad de la evaluación.

En resumen, las percepciones del profesorado reflejan un descontento y preocupación por la falta de consulta y participación en los cambios impulsados desde la administración educativa, así como por las dificultades y desafíos en la implementación de estos cambios en su práctica docente diaria. Se destaca la necesidad urgente de una formación continua y adecuada que capacite al personal docente para afrontar estos desafíos y garantizar una educación de calidad para todos los estudiantes.

CAPÍTULO VII:

SÍNTESIS DE CONCLUSIONES

En el transcurso de esta investigación, se ha explorado la dinámica compleja que subyace en el sistema educativo, a través de la lente teórica de varios pensadores prominentes. Particularmente, se ha abordado la noción de reproducción social y violencia simbólica propuesta por Bourdieu y Passeron, la cual revela cómo las instituciones educativas pueden perpetuar desigualdades sociales al transmitir y legitimar ciertos conocimientos y valores. Asimismo, se ha examinado la teoría de las transmisiones educativas de Bernstein, destacando la importancia de un currículo que promueva la adquisición de saberes críticos de manera transversal, para preparar a los individuos para enfrentar un mundo en constante cambio.

En consonancia con las reflexiones de Foucault sobre el poder en las instituciones sociales, nuestra investigación revela cómo las escuelas no solo son espacios de transmisión de conocimientos, sino también lugares donde se ejerce un poder disciplinario sobre los cuerpos y las mentes de los estudiantes. Las normas y reglas escolares, aparentemente benignas, funcionan como mecanismos de control que regulan el comportamiento y la conducta de los individuos. Este poder disciplinario se manifiesta a través de prácticas como la vigilancia constante, la jerarquización de los estudiantes según su rendimiento académico y la imposición de la conocida “educación compensatoria” con la finalidad de alcanzar la.

Asimismo, en línea con la perspectiva de Althusser sobre la escuela como un aparato ideológico del Estado, nuestra investigación evidencia cómo las instituciones educativas no solo transmiten conocimientos, sino que también reproducen y refuerzan las ideologías dominantes de la sociedad. A través del currículo, los estudiantes son socializados en las normas, valores y creencias que perpetúan las estructuras de poder existentes. Esto puede manifestarse en la exclusión de ciertos saberes o perspectivas que desafíen el estado actual, así como en la promoción de una única visión del mundo y de la historia, omitiendo las experiencias y contribuciones de grupos marginados.

En el contexto de nuestra investigación, estas reflexiones adquieren una relevancia particular al examinar las experiencias de las segundas generaciones en el sistema educativo. A pesar de los esfuerzos por promover la inclusión y la diversidad,

muchos estudiantes de origen migrante continúan enfrentando discriminación y marginalización en la escuela. Estas experiencias reflejan la manera en que las estructuras de poder y las ideologías dominantes se reproducen y se internalizan en el ámbito educativo, perpetuando así las desigualdades sociales. Por lo tanto, la necesidad de una transformación radical en el sistema educativo se vuelve aún más imperativa. No se trata simplemente de reformar el contenido curricular o mejorar las prácticas pedagógicas, sino de cuestionar y desafiar las estructuras de poder y las ideologías que subyacen en la educación. Solo así podremos avanzar hacia un modelo educativo que promueva la equidad, la justicia y la emancipación de todos los individuos, independientemente de su origen étnico, cultural o socioeconómico.

En esta sección, se abordarán las conclusiones finales de esta tesis doctoral, las cuales responden a los objetivos planteados en la investigación. A lo largo de este trabajo se han explorado diversos aspectos relacionados con la educación intercultural en los centros de educación secundaria del Principado de Asturias, desde el análisis del currículo y las metodologías educativas hasta el estudio de las actitudes de aculturación de los estudiantes y la identificación de posibles conflictos sociales derivados del cruce de culturas. Las conclusiones presentadas a continuación proporcionarán una visión integral de los hallazgos y contribuciones de este estudio multidisciplinario.

En relación con el Objetivo 1⁹, se ha constatado que el currículo educativo vigente en el momento del análisis, en este caso la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), no promovía de manera efectiva competencias interculturales que fomentaran un pensamiento crítico y prepararan a los estudiantes para enfrentar un mundo en constante cambio. Esta observación se sustenta en la concepción de la diversidad como un problema a ser solventado, perpetuando así un enfoque de uniformidad estudiantil que limita la valoración de la diversidad y reproduce sutilmente las estructuras del sistema. La persistencia de programas de educación compensatoria, que segregan a grupos específicos de alumnos para recibir apoyo adicional, ilustra esta tendencia al etiquetamiento desde la escuela, lo que puede llevar a que los individuos se sientan insuficientes al no alcanzar los estándares impuestos, olvidando la exploración de metodologías activas como el aprendizaje colaborativo, ayuda entre iguales o aprendizaje

⁹ Analizar qué tipo de currículo están utilizando los centros de educación secundaria del Principado de Asturias, considerando tanto la perspectiva del profesorado como la del alumnado, especialmente aquellos de origen inmigrante. También se procurará conocer la percepción del alumnado sobre las metodologías y estrategias curriculares y de inclusión implementadas por el profesorado o el centro educativo.

por proyectos. Asimismo, se evidenció que el currículo estaba más orientado hacia el logro de objetivos de conocimiento técnico que hacia la formación de individuos críticos e independientes que cuestionen el sistema educativo y busquen un conocimiento más profundo.

Sin embargo, se destaca un avance en el abordaje de la convivencia escolar, que se abordó de manera transversal en el currículum. Esto concuerda con los resultados de los cuestionarios que revelan una percepción mayoritariamente favorable por parte de los estudiantes sobre la convivencia escolar, destacando iniciativas como la enseñanza de mediación, talleres y otras actividades dirigidas a promoverla. No obstante, se reconoce la necesidad de continuar trabajando en este ámbito para consolidar entornos más respetuosos y tolerantes.

Al explorar la perspectiva de las segundas generaciones en las entrevistas, se constata la persistencia de episodios de discriminación, lo que contrasta con la percepción mayoritariamente tolerante y abierta de los estudiantes de educación secundaria participantes en el estudio. Este contraste puede sugerir que el endogrupo tiende a percibirse de manera más positiva y a minimizar los incidentes de discriminación en su entorno. Por tanto, se resalta la importancia de continuar promoviendo valores como la convivencia, el respeto y la tolerancia, e incluso profundizar en el conocimiento y comprensión de otras culturas, como vías para construir entornos educativos más inclusivos y equitativos.

En el ámbito de la investigación sobre las prácticas docentes en el aula, se buscó comprender cómo los docentes están abordando la diversidad estudiantil. Se observó que los centros educativos están procurando ofrecer una amplia variedad de programas y recursos para atender las necesidades de grupos diversos. En relación con el profesorado participante en este estudio, se constató la adopción de nuevas estrategias pedagógicas más alineadas con la perspectiva intercultural. Ejemplos de ello son la presencia de un segundo docente en el aula y el uso de metodologías activas que promueven un aprendizaje más holístico, más allá del mero dominio técnico. Sin embargo, es importante tener en cuenta que estas observaciones se basan en la experiencia de un número limitado de docentes y pueden no reflejar la totalidad de la realidad.

En relación con el Objetivo 2¹⁰, se han explorado las preferencias de aculturación general entre los tres grupos estudiantiles - autóctonos, hijos de inmigrantes nacidos en España y estudiantes inmigrantes-, donde se puede extraer las siguientes conclusiones sobre la tolerancia y respeto hacía la diversidad cultural en el contexto estudiantil:

1. *Diversidad de actitudes*: Si bien es cierto que existen diferencias en las preferencias de aculturación entre los grupos estudiantiles, no podemos generalizar sobre la integración en su totalidad. Por ejemplo, los resultados muestran que los estudiantes autóctonos tienden hacia la segregación y la marginación en mayor medida que hacia la integración, lo que sugiere una menor apertura hacia la diversidad cultural. Sin embargo, tanto los hijos de inmigrantes nacidos en España como los estudiantes inmigrantes muestran una distribución más equilibrada entre las diferentes actitudes, lo que puede indicar una mayor disposición hacia la integración y, por ende, hacia la tolerancia y respeto a otras identidades culturales.
2. *Mayor apertura a la integración*: Los resultados muestran que los hijos de inmigrantes nacidos en España tienen una mayor preferencia por la integración, lo que sugiere una mayor apertura hacia la diversidad. Esto puede ser el resultado de una mayor exposición a diferentes culturas tanto en el hogar como en el entorno educativo, lo que puede fomentar una actitud más inclusiva hacia los demás.
3. *Equilibrio entre asimilación y preservación Cultural*: En el caso de los estudiantes inmigrantes, se observa una distribución más equilibrada entre las diferentes actitudes de aculturación, lo que puede reflejar una mayor adaptabilidad y flexibilidad para integrarse en la cultura de acogida sin perder completamente su identidad cultural original. Este equilibrio entre la asimilación y la preservación cultural puede fomentar una convivencia más armoniosa y, por ende, una mayor tolerancia hacia la diversidad cultural.

En cuanto a las preferencias por áreas se observa lo siguiente:

- *Festivales y celebraciones*: los estudiantes autóctonos y las segundas generaciones muestran una preferencia similar hacia la integración en festivales y

¹⁰ Conocer las diferentes actitudes de aculturación de los estudiantes de educación secundaria del Principado de Asturias, con un enfoque específico en los jóvenes de segundas generaciones, así como identificar las actitudes de aculturación de estos jóvenes, los diferentes grupos con los que se puedan sentir identificados y cómo las experiencias con el grupo de acogida afectan al proceso de aculturación. También se buscaba determinar si el grupo es capaz de reconocer al otro sin estereotiparlo o estigmatizarlo.

celebraciones, mientras que los alumnos inmigrantes podrían tener una actitud más reservada o menos entusiasta debido a la posible falta de familiaridad con algunas tradiciones locales.

- *Religión y creencias:* en este ámbito se observa como los tres grupos de estudiantes tienden a actitudes integracionistas, esto podría ser debido a que se trata de un área de ámbito privado.
- *Lengua y acento:* Los estudiantes autóctonos generalmente tienden hacia la integración. En cambio, las segundas generaciones y los alumnos inmigrantes muestran una tendencia hacia la integración, pero también presentan una mayor preferencia por la marginación y la separación lingüística, debido a su deseo de preservar su idioma y acento de origen.
- *Relaciones de pareja:* es probable que los tres grupos muestren una actitud similar hacia la integración en relaciones de pareja, ya que las relaciones interculturales pueden ser percibidas de manera positiva por todos los grupos como una forma de enriquecimiento cultural y personal.
- *Relaciones de amistad:* los tres grupos muestren una disposición similar hacia la integración en relaciones de amistad, esto puede indicar que el alumnado está normalizando la convivencia en una sociedad plural.

En síntesis, si bien las diferencias en las preferencias de aculturación entre los grupos estudiantiles pueden atribuirse a experiencias y contextos culturales únicos, los resultados sugieren una tendencia hacia una mayor apertura y tolerancia en aquellos que muestran preferencia por la integración, con un equilibrio entre la asimilación y la preservación cultural. Es esencial continuar promoviendo entornos educativos inclusivos que fomenten la tolerancia y el respeto hacia la diversidad cultural en todos los estudiantes.

En relación con el Objetivo 3¹¹, el análisis detallado en torno al mismo ha arrojado luz sobre la compleja interacción entre los estereotipos culturales, las normas de género y las actitudes de aculturación entre los estudiantes de educación secundaria. Los estereotipos arraigados, que a menudo están vinculados a la nacionalidad, la etnia o la religión, continúan ejerciendo una poderosa influencia en las percepciones del alumnado, alimentando actitudes de exclusión y segregación hacia aquellos que son percibidos como "diferentes". Además, se ha observado que los roles de género tradicionales pueden

¹¹ Analizar los factores que influyen en las preferencias de aculturación, centrándose específicamente en una perspectiva de género, tanto en las segundas generaciones como en el grupo mayoritario.

limitar la capacidad de los estudiantes para relacionarse de manera abierta y respetuosa con personas de diferentes culturas.

En cuanto al Objetivo 4¹², los cuestionarios revelan una disposición mayoritaria del alumnado hacia la diversidad cultural en el aula, lo que constituye una base sólida para el fomento de competencias interculturales. Es destacable que un número significativo de estudiantes manifiestan indiferencia respecto a que compañeros de diferentes orígenes culturales vistan prendas características de su cultura o religión. Respecto a los desafíos de convivencia en el aula, muchos alumnos reconocen la importancia de la comunicación, la empatía y la diversidad de pensamiento en el establecimiento de un ambiente armonioso. Esto subraya la urgencia de promover competencias interculturales en todos los estudiantes, con el objetivo de facilitar una comunicación más efectiva y una comprensión más profunda de la diversidad en todas sus manifestaciones. Es crucial trascender la noción de "normalidad" como algo positivo, y adoptar una visión más inclusiva que reconozca la diversidad como un aspecto integral de nuestra sociedad, con sus respectivas ventajas y contribuciones a nuestra vida cotidiana.

Al analizar las entrevistas realizadas a las segundas generaciones, se destaca la influencia significativa del factor cultural en el establecimiento de nuevas relaciones de amistad. Es notable cómo el grupo mayoritario optó por marginar a estas jóvenes, sugiriendo una falta de competencias por parte del grupo de acogida para establecer conexiones significativas y empatizar con ellas. Sin embargo, las entrevistadas resaltan que encontraron un apoyo fundamental entre compañeros y compañeras que compartían una situación similar, es decir, estudiantes de origen cultural distinto al del grupo mayoritario. Es interesante notar que incluso hubo una gran empatía entre compañeros españoles cuyos padres tenían un origen cultural diferente, lo que evidencia que la exposición y comprensión de otras culturas puede fomentar una actitud más receptiva y abierta a la diversidad entre los alumnos.

¹² Examinar la presencia de conflictos sociales en entornos escolares como resultado de la interacción entre diversas culturas. Esto implica identificar los estigmas asociados a los inmigrantes tanto en el grupo de acogida como en las segundas generaciones, analizando los sentimientos experimentados por estas últimas a raíz de las estigmatizaciones, así como identificar y comprender los problemas de convivencia presentes en el grupo estudiantil.

CAPÍTULO VIII:

LIMITACIONES DEL ESTUDIO, FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN E

IMPLICACIONES EDUCATIVAS

Durante el desarrollo de la presente investigación, se han identificado una serie de limitaciones que es importante considerar al interpretar los hallazgos y que, a su vez, abren la puerta a futuras investigaciones para profundizar en áreas específicas.

Una de las limitaciones principales del estudio reside en el análisis del currículo educativo basado en la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Durante el transcurso de la investigación se implementó una nueva legislación educativa, la Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE). Esta transición hacia un nuevo marco legislativo podría haber impactado significativamente en las prácticas educativas y en la enseñanza de competencias interculturales. Por lo tanto, es fundamental explorar cómo la LOMLOE ha influenciado la educación intercultural y la inclusión en el contexto asturiano. Además, sería esencial comparar los enfoques y resultados obtenidos bajo ambas leyes para comprender mejor la evolución de las políticas educativas en relación con la diversidad cultural.

Otra limitación importante del estudio se refiere a la recopilación de datos a través de cuestionarios y entrevistas. La pandemia de la COVID-19 afectó significativamente la participación de los centros educativos, lo que puede haber originado una muestra potencialmente sesgada o no representativa de la población estudiantil asturiana. Por lo tanto, es crucial contar con una muestra más amplia y diversa en futuras investigaciones para obtener resultados más generalizables y significativos. Además, sería interesante realizar estudios longitudinales que permitan analizar cómo las preferencias de aculturación del alumnado evolucionan con el tiempo y cómo estas se ven influenciadas por el contexto socioeducativo.

En cuanto a las entrevistas realizadas a las segundas generaciones y a la participación de docentes, se identificaron limitaciones relacionadas con la representatividad y el tamaño de la muestra. Sería beneficioso contar con una muestra

más variada y representativa que incluya una diversidad de experiencias y perspectivas. Asimismo, se recomienda ampliar el número de docentes participantes para obtener una comprensión más completa de las prácticas pedagógicas y las percepciones del profesorado en relación con la diversidad cultural en el aula.

Otra limitación a tener en cuenta es la validez y fiabilidad de los instrumentos de recopilación de datos utilizados en esta investigación, como los cuestionarios y las entrevistas. Aunque se realizaron esfuerzos para garantizar la calidad y la consistencia de estos instrumentos, siempre existe la posibilidad de sesgos de respuesta o interpretación que pueden afectar la precisión de los resultados. Por lo tanto, se sugiere que futuras investigaciones realicen pruebas piloto y análisis de fiabilidad para validar adecuadamente estos instrumentos antes de su implementación en estudios más amplios.

Por último, resulta fundamental reconocer las consideraciones éticas involucradas en la realización de investigaciones en el ámbito educativo, especialmente cuando se trabaja con poblaciones vulnerables, como los estudiantes inmigrantes o las segundas generaciones. Durante el proceso de recopilación y análisis de datos, se han tomado medidas para proteger la confidencialidad y el bienestar de los participantes, así como para obtener el consentimiento informado de acuerdo con los principios éticos establecidos. Sin embargo, es importante continuar reflexionando sobre las implicaciones éticas de la investigación y abordar cualquier preocupación o conflicto ético que pueda surgir en futuros estudios.

En resumen, las limitaciones identificadas en esta investigación deben ser consideradas al interpretar los hallazgos y formular recomendaciones. Es esencial abordar estas limitaciones en futuras investigaciones para obtener una comprensión más completa y precisa de la educación intercultural en Asturias y otras regiones.

Considerando las limitaciones previamente mencionadas, es esencial dirigir la atención hacia posibles líneas de investigación que puedan abordar estas restricciones y expandir el conocimiento en el campo de la educación intercultural. Estas futuras investigaciones no solo permitirán una comprensión más profunda y precisa de los desafíos identificados, sino que también proporcionarán soluciones prácticas y estrategias mejoradas para fomentar una educación más inclusiva y diversa. A continuación, se

presentan algunas áreas clave que merecen una mayor exploración y análisis en estudios posteriores.

En las entrevistas realizadas, los docentes expresaron su conciencia sobre las dificultades asociadas con la implementación de metodologías activas, especialmente considerando la falta de preparación recibida durante su formación universitaria. Con el cambio a la nueva ley educativa, se percibe un intento por fomentar este tipo de enfoques pedagógicos; sin embargo, se reconoce la necesidad de mejorar la formación docente para dotar al profesorado de las herramientas necesarias para trabajar con un currículo más orientado hacia la diversidad y la inclusión. Esta necesidad subraya la importancia de investigar cómo se puede mejorar la formación inicial y continua de los docentes, asegurando que estén bien equipados para aplicar metodologías activas e inclusivas en el aula.

Además, se destaca la falta de consideración de las necesidades reales de los centros educativos en los procesos de cambio impulsados desde la administración. Los docentes entrevistados expresaron la importancia de una comunicación más fluida y colaborativa entre los centros y las autoridades educativas para facilitar una transición más efectiva hacia las nuevas políticas educativas. En este sentido, se sugiere que futuras investigaciones se centren en desarrollar y evaluar modelos de comunicación y coordinación que promuevan una implementación de políticas más adaptada a las necesidades y realidades específicas de cada institución educativa.

Aunque se han observado preferencias de aculturación que se inclinan hacia la integración, es importante ser consciente de que aún persisten episodios discriminatorios, como se evidenció en las entrevistas a las segundas generaciones. Estas experiencias pueden llevar a algunos estudiantes a rechazar tanto la cultura de destino como la de origen. Las entrevistas revelaron que las chicas se identificaban con familiares, personas de su país de origen y con el grupo de iguales. Se considera de gran importancia la formación de identidades múltiples, donde los estudiantes aprendan a desenvolverse en diferentes contextos, una perspectiva que podría ser beneficiosa para todos los estudiantes. Por lo tanto, investigaciones futuras deberían explorar cómo fomentar la formación de identidades múltiples y evaluar su impacto en la integración y bienestar de los estudiantes.

Las narraciones de las chicas entrevistadas evidencian cómo el grupo mayoritario aún reproduce estereotipos y estigmatiza a las personas por su apariencia física o país de origen. Es fundamental fomentar el conocimiento personal de cada individuo en lugar de atribuirle cualidades preconcebidas. Es relevante seguir trabajando en la eliminación de los estereotipos o al menos en crear conciencia entre los alumnos sobre cuándo caen en ellos. Sin embargo, este proceso no es fácil, especialmente cuando la propia escuela a veces contribuye a perpetuar estos estereotipos a través de libros de texto, comentarios de algunos miembros del profesorado o la inacción ante esta realidad. Futuras investigaciones deberían enfocarse en desarrollar y probar intervenciones educativas que desafíen y desmantelen estereotipos, y que capaciten a los docentes para manejar estos desafíos de manera efectiva en el aula.

Este hallazgo subraya la necesidad de implementar medidas educativas integrales que aborden tanto los estereotipos culturales como los de género en el entorno escolar. Dichas medidas podrían incluir la integración de programas de sensibilización y educación en diversidad cultural y de género en el currículo escolar, con el fin de fomentar una mayor conciencia y comprensión de las diferencias culturales y de género entre los estudiantes. Además, es fundamental capacitar al profesorado para identificar y desafiar los estereotipos en el aula, y proporcionarles herramientas pedagógicas efectivas para promover el respeto y la inclusión entre sus alumnos. Este enfoque integral no solo contribuirá a crear entornos escolares más inclusivos y respetuosos, sino que también sentará las bases para una sociedad más justa y equitativa en su conjunto.

En resumen, las líneas de investigación futuras deben centrarse en mejorar la formación docente en metodologías activas e inclusivas, desarrollar modelos de comunicación eficaces entre centros educativos y administración, fomentar la formación de identidades múltiples en los estudiantes, y diseñar intervenciones educativas que aborden y eliminen estereotipos culturales y de género. Estas investigaciones contribuirán significativamente a la creación de un entorno educativo más inclusivo y respetuoso, promoviendo así una mejor convivencia intercultural y una sociedad más equitativa.

Al considerar las futuras líneas de investigación, es fundamental entender cómo estos nuevos enfoques y descubrimientos pueden influir en el ámbito educativo. Las investigaciones adicionales no solo permitirán una comprensión más profunda de las dinámicas interculturales y de género en el sistema educativo, sino que también guiarán la implementación de estrategias más efectivas e inclusivas en las aulas. A continuación,

se presentan las implicaciones educativas derivadas de los hallazgos actuales, destacando las acciones necesarias para mejorar la educación en el Principado de Asturias y otras regiones.

La investigación realizada ha revelado una serie de hallazgos significativos que tienen importantes implicaciones para el ámbito educativo, tanto a nivel local como nacional. En primer lugar, se ha evidenciado la necesidad de revisar y reformar el currículo educativo vigente en los centros de educación secundaria del Principado de Asturias. Durante el análisis, se identificó que el currículo existente, basado en la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), no promovía de manera efectiva competencias interculturales ni fomentaba un pensamiento crítico entre los estudiantes. Más bien, se observó una tendencia a concebir la diversidad como un problema a ser solventado, perpetuando así un enfoque de uniformidad estudiantil que limitaba la valoración de la diversidad y reproducía las estructuras del sistema educativo.

Sin embargo, en el transcurso de la investigación, se produjo un cambio significativo en la legislación educativa nacional, lo que generó expectativas de un nuevo enfoque más inclusivo y diversificado en el currículo. La implementación de la nueva ley educativa trajo consigo la necesidad de una transición efectiva hacia el nuevo currículum. Lamentablemente, se ha observado que esta transición ha sido caótica en muchos casos, con una falta de claridad y orientación por parte de las autoridades educativas. Muchos docentes se han visto desorientados al enfrentarse a métodos de evaluación sin exámenes tradicionales y al aplicar metodologías participativas. Esta situación ha generado una sensación de incertidumbre y malestar entre el profesorado, lo que ha dificultado la implementación efectiva de los cambios propuestos en el nuevo currículum. En este contexto, es crucial ofrecer oportunidades de formación continua y apoyo técnico para capacitar a los docentes en nuevas estrategias de evaluación y métodos de enseñanza participativos. Además, es necesario revisar y adaptar los programas de formación inicial y continua del profesorado para garantizar que estén equipados con las habilidades y conocimientos necesarios para abordar las demandas de un currículum más inclusivo y diversificado.

En cuanto a la convivencia escolar, se ha observado un avance en el abordaje de este aspecto en el currículo, con la inclusión de contenidos relacionados con la convivencia de manera transversal. Sin embargo, aún queda trabajo por hacer para consolidar entornos escolares más respetuosos y tolerantes. Es fundamental aprovechar

la diversidad cultural presente en las escuelas para promover el respeto, la empatía y la comprensión intercultural entre los estudiantes. Esto podría lograrse mediante la implementación de programas y actividades que fomenten la interacción y el diálogo entre estudiantes de diferentes orígenes culturales, así como el desarrollo de currículos que reflejen y valoren la diversidad cultural en todas sus formas.

En el ámbito de la diversidad cultural y de género, se ha destacado la necesidad de integrar programas de sensibilización y educación en diversidad cultural y de género en el currículo escolar. Además, es fundamental capacitar al profesorado para identificar y desafiar los estereotipos en el aula, y proporcionarles herramientas pedagógicas efectivas para promover el respeto y la inclusión entre sus alumnos. Esto ayudará a crear entornos escolares más inclusivos y respetuosos, sentando las bases para una sociedad más justa y equitativa en su conjunto.

Por último, en relación con la formación docente, es esencial modificar los programas de formación inicial y continua del profesorado para dotarlos de las habilidades y conocimientos necesarios para trabajar con un currículum más orientado hacia la diversidad y la inclusión. Esto implica revisar y actualizar los másteres que preparan a los docentes, incorporando módulos específicos sobre diversidad cultural, inclusión educativa y estrategias pedagógicas para trabajar con estudiantes diversos. Además, es importante brindar oportunidades de desarrollo profesional continuo que aborden estos temas y proporcionen a los docentes las habilidades y conocimientos necesarios para crear entornos educativos inclusivos y equitativos.

Las implicaciones educativas de esta investigación destacan la importancia de revisar y adaptar los currículos educativos, mejorar la formación docente y fomentar la comunicación y coordinación entre las autoridades educativas y los centros escolares. Además, se subraya la necesidad de implementar programas de sensibilización y educación en diversidad cultural y de género, y de proporcionar a los docentes las herramientas pedagógicas necesarias para crear entornos escolares más inclusivos y respetuosos. Estas acciones no solo contribuirán a mejorar la calidad de la educación en Asturias, sino que también sentarán las bases para una sociedad más justa y equitativa en su conjunto.

Finalmente, me gustaría aprovechar esta oportunidad para reflexionar sobre mi experiencia como investigadora en este proyecto. A lo largo de esta investigación, he

tenido la oportunidad de explorar temas complejos y pertinentes en el ámbito de la educación intercultural, lo que ha enriquecido mi comprensión y apreciación de la diversidad cultural en el contexto educativo. Si bien este estudio ha sido gratificante y revelador, reconozco que todavía hay mucho por aprender y explorar en este campo en constante evolución. Espero que esta investigación sirva como punto de partida para futuras investigaciones y contribuya al avance del conocimiento en el campo de la educación intercultural y la inclusión educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Abril, M. D. (2015). *Inadaptación social e inmigración: un estudio en adolescentes latinoamericanos y marroquíes* [Tesis doctoral, Universidad de Murcia]. Recuperado de <http://nadir.uc3m.es/alejandro/phd/thesisFinal.pdf>
- Aguado, T. (2004). Investigación en educación intercultural. *Educatio*, 22, 39-57.
- Aguado, T. (2009). El enfoque intercultural como metáfora de la diversidad en educación. En T. Aguado y M. Del Olmo (Eds.), *Educación intercultural: Perspectivas y propuestas* (pp. 13-29). Alfa.
- Aguado, T., Álvarez, B., Ballesteros, B., Castellano, J., Cuevas, L., Gil, I., Malik, B., Mata, P., Sánchez, M., y Téllez, J. (2006). *Guía Inter. Una guía práctica para aplicar la educación intercultural en la escuela* (Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Ed.). Recuperado de <http://www.educacion.es/cide/espanol/publicaciones/colecciones/entremanos/colentremanos001/colentremanos001pc.pdf> Aguilar
- Alsina, A. (2010). Educación intercultural: *Teoría y práctica*. Ediciones Octaedro.
- Alsina, R. (2010). Interculturalidad y comunicación. En M. López-Guerrero (Ed.), *Comunicación intercultural: Perspectivas teóricas y aplicadas* (pp. 23-38). Gedisa.
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Addison-Wesley
- Althusser, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos de Estado, Freud y Lacan Acerca*. 57. <http://www.philosophia.cl/biblioteca/Althuser/ideologicosalth.pdf>
- Álvarez-Uría, A., Lasarte Leonet, G., y Vizcarra Morales, M. T. (2019). El significado y la evolución del término “coeducación” con el cambio de siglo: el caso de los centros escolares de Vitoria-Gasteiz. *Tendencias Pedagógicas*, 34, 62. <https://doi.org/10.15366/tp2019.34.006>
- Alves, M., y Martínez-Bonafé, J. (2009). El currículum: las presencias y las ausencias. *Cuadernos de Pedagogía*, 389, 84-90. <https://www.uv.es/bonafe/documents/Curric.Cuader.R.pdf>
- Aparicio Gómez, R. (2007). Las “segundas generaciones” en España: marroquíes, dominicanos y peruanos. *Cuadernos europeos de Deusto*, (36), 19-56.

- Aparicio, R., y Portes, A. (2014). Teorías sobre la integración de la segunda generación. En *Obra social la Caixa. Colección Estudios Sociales (Ed.), Crecer en España. La integración de los hijos de inmigrantes* (pp. 23-45).
- Arrebola, I. A., y Villuendas, M. D. (2004). Las Actitudes del Profesorado hacia el Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 11(34), 183-215.
- Atienza, E. (2006). Ideología y discurso en los contextos educativos: manifestación del currículo oculto. *Actas del XXXV Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística*, 135-151.
- Ávila Francés, M. (2005). Socialization, Education and Cultural Reproduction: Bourdieu and Bernstein. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 159-174. <http://www.redalyc.org/pdf/274/27419109.pdf>
- Azurmendi, M. J., y Larrañaga, N. (2008). La inmigración emergente en la Comunidad Autónoma Vasca desde la sociedad de acogida: la aculturación. En A. Cañizal (Ed.), *Método, teoría e investigación en psicología social* (pp. 487-509). Pearson Education.
- Ballesteros-Moscósio, M. Á., y Fontecha-Blanco, E. (2019). Competencia intercultural en secundaria: Miradas entrelazadas de profesores y estudiantes hacia personas de otras culturas y creencias. *Tendencias Pedagógicas*, 33, 18-36. <https://doi.org/10.15366/tp2019.33.002>
- Bartolomé, M., Cabrera, F., Espín, J. V., Marín, M. A., y Rodríguez, M. (1999). Diversidad y multiculturalidad. *Revista de Investigación Educativa*, 17(2), 277-320.
- Barquín López, A. (2009). ¿De dónde son los hijos de los inmigrantes?: la construcción de la identidad y la escuela. *Educación*.
- Baumgartl, B., y Milojevi, M. (2009). Interculturalidad. Una habilidad necesaria en el siglo XXI. En T. Aguado y M. Del Olmo (Ed.), *Educación intercultural. Perspectivas y propuestas* (pp. 89-103) Alfa.
- Beauchamp, G. A. (1981). *Curriculum theory*. Itasca, IL: FE Peacock.
- Benabarre, R. (2020). *Revolución educativa. Diversidad cultural e innovación educativa: rutas para el desarrollo del horizonte intercultural. Tres estudios etnográficos en*

centros concertados catalanes [Universidad de Lleida].
<https://www.tdx.cat/handle/10803/671151#page=1>

- Ben-Porath, S. (2012). Education for shared fate citizenship. En D. Allen y R. Reich (eds.), *Education, justice y democracy* (pp. 80-100). Chicago University Press.
- Bernstein, B. (1989). Clases, códigos y control/ class, codes and control: Estudios teóricos para una sociología del Lenguaje. En E. A. Sa (Ed.), *Theoretical Studies Towards a Sociology of Language: Vol. I* (Número 15). Translation. file:///C:/Users/Catalina/Downloads/5117-Texto del artículo-13683-1-10-20170411.pdf
- Berry, J. W. (1990). Psychology of Acculturation. En J. Berman (Ed.), *Cross cultural perspectives: Nebraska symposium on motivation* (pp. 457-488). University of Nebraska Press
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology*, 46(1), 5-34.
- Berry, J. W. (2001). A Psychology of Immigration. *Journal of Social Issues*, 57(3). <https://doi.org/10.1111/0022-4537.00231>
- Berry, J. W. (2004). Conceptual approaches to acculturation. *Acculturation: Advances in theory, measurement, and applied research.*, 17-37. <https://doi.org/10.1037/10472-004>
- Berry, J. W. (2006). Stress perspectives on acculturation. En D. L. Sam y J. W. Berry (Eds.), *The Cambridge handbook of acculturation psychology* (pp. 43-57). Cambridge University Press.
- Berry, J. W., Kim, U., Power, S., Young, M., y Bujaki, M. (1989). Acculturation Attitudes in Plural Societies. *Applied Psychology*, 38(2). <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1989.tb01208.x>
- Berry, J. W., Poortinga, Y. H., Segall, M. H., y Dasen, P. R. (2002). *Cross-cultural psychology: Research and applications*. Cambridge University Press.
- Bertomeu, P. F., Lafón, I. M., y Puig, M. S. (2008). La ciudadanía activa e intercultural en alumnado de la ESO. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 11(3), 19-28.

- Besalú, X. (2010). La educación intercultural y el currículo escolar. *Congreso interculturalidad*, 1-43. <http://letra25.com/ediciones/cii-viernes1/besalu/files/besalu.pdf>
- Besalú, X. (1994). Educación intercultural en Europa. *Documentación social*, 97, 115-127.
- Besalú, X. (2010). *La Escuela Intercultural*. Edición Electrónica. [En línea]. España.
- Biklen, D. (1985). *Schooling without labels: Parents, educators, and inclusive education*. Teachers College Press.
- Blanco, R. (2006). La inclusión en educación: una cuestión de justicia y de igualdad. *Revista electrónica sinéctica*, 29, 19-27. <https://www.redalyc.org/pdf/998/99815739003.pdf>
- Bourdieu, P., y Passeron, J.-C. (1996). Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. *Foreign Affairs*, 91(5). Recuperado de http://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=KfkAAQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT3&dq=A+Metamorfosis&ots=6VHdNt_bqS&sig=IYRhmoNtD5d7e0dNITfjcTxBXSQ%0Ahttps://newleftreview.org/issues/I212/articles/nancy-fraser-from-redistribution-to-recognition-dilemmas-of-justice-in-a
- Borrero-López, R. (2016). *Estudio prospectivo para una formación intercultural del profesorado en la sociedad del siglo XXI*. Tesis Doctoral. Universidad de Extremadura.
- Boileau, A. M. (1986). Estereotipo, etnocentrismo, prejuicio. En F. Demarchi y A. Ellena (EDS.). *Diccionario de sociología*. Ediciones Paulinas.
- Braga, G., y Hevia, I. (2009). *Una mirada hacia la infancia inmigrante en Asturias*. Oviedo: Consejería de Bienestar Social y Vivienda, Gobierno del Principado de Asturias. Recuperado de http://www.asturias.es/Asturias/descargas/PDF_TEMAS/Asuntos%20Sociales/Calidad/publicaciones/mirada_infancia_inmigrante.pdf
- Brown, R. (1995). *Prejuicio. Su Psicología Social*. Alianza Editorial.
- Buganza Torio, J. (2007). La otredad o alteridad en el descubrimiento de América y la vigencia de la utopía lascasiana. *Razón y palabra*, 54, 13.

- Cadavid, A., y Calderón, I. (1991). Análisis del concepto de enseñanza en las teorías curriculares de Lawrence Stenhouse y José Gimeno Sacristán. *Educación y pedagogía*, XVI (40), 141-152.
- Calderón, S. (2010). *Relaciones interculturales entre adolescentes inmigrantes y autóctonos*. Universidad Complutense de Madrid.
- Calderone, M. (2004). Sobre Violencia Simbólica en Pierre Bourdieu. *La Trama de la Comunicación*, 9, 1-9.
- Colás Bravo, P., y Villaciervos Moreno, P. (2007). La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes. *Revista de Investigación Educativa*, 25(1), 35-58.
http://revistas.um.es/rie/article/view/96421/92631%5Cnhttp://www.researchgate.net/publication/41570423_La_interiorizacin_de_los_estereotipos_de_gnero_en_jvenes_y_adolescentes/file/79e415142259ad5e09.pdf
- Consejería de Educación del Principado de Asturias. (s.f.). Educastur.es. Recuperado de <https://www.educastur.es/>
- Consejo Económico y Social [CES]. (2019). La inmigración en España: Efectos y oportunidades. CES.
- Cuadrado, I., López, L., y Navas, M. (2016). La perspectiva de la minoría: Estereotipos y emociones entre grupos inmigrantes. *Anales de Psicología*, 32(2), 535-544.
<https://doi.org/10.6018/analesps.32.2.205341>
- Cuadrado, I., López-Rodríguez, L., y Navas, M. (2018). "Si eres moral y competente adoptaré elementos de tu cultura": el rol mediador de las emociones positivas en el proceso de aculturación de inmigrantes ecuatorianos en España. *Universitas Psychologica*, 16(5), 1-14. <https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy16-5.mcae>
- Cuddy, A. J. C., Fiske, S. T., y Glick, P. (2008). Warmth and competence as universal dimensions of social perception: The stereotype content model and the BIAS map. *Advances in Experimental Social Psychology*, 40, 61-149.
[https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(07\)00002-0](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(07)00002-0)
- Del Olmo, M. (2012). Yo ya he desistido de decir que soy española: ingredientes para una definición del racismo como mecanismo social. En C. Hernández (coord.),

Racismo y educación. De la invisibilidad a la evidencia, pp. 17-25. Editorial Complutense

Del Olmo, M., Aguado, T., Mata, P., Dietz, G., Mateos Cortes, L., Hernández, C., Baumgartl, B., Milojevi, M., Monge, F., Carrasco, M. J., Coronel, J. M., Moreno, E., Gil, I., Malik, B., Sánchez, I., Febe, M., Jiménez, Y., Lobo, L., Risquez, A., y La Barbera, M. (2009). *Educación intercultural, perspectivas y propuestas* (M. Del Olmo y T. Aguado (eds.); ALFA).

Delors, J. (1994a). Los cuatro pilares de la educación. *El Correo de la UNESCO*, 32(17), 91-103. <https://doi.org/10.1089/gen.32.17.11>

Delors, J. (1994b). Los cuatro pilares de la educación. *La Educación encierra un tesoro*, 32(17).

Delors, J. (2000). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Madrid: Santillana.

Díaz, Á. (2010). Estereotipos y prejuicios en educación. *innovación y experiencias educativas*, 1-9. http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_37/ALVARO_DIAZ_2.pdf

Díaz, M. (1985). introducción al estudio de Bernstein. *Revista Colombiana de Educación*, 15(15). <https://es.scribd.com/document/53283734/Revista-Colombiana-de-Educacion-Bernstein>

Díaz, M. (1988). Poder, sujeto y discurso pedagógico: Una aproximación a la teoría de Basil Bernstein. *Revista Colombiana de Educación*, 19, 352-362. <https://doi.org/10.17227/01203916.5171>

Dobarro González, A., García Fernández, T., y Álvarez García, D. (2015). ¿Qué medidas para la mejora de la convivencia se están desarrollando en los centros educativos?: una perspectiva desde dentro. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(3), 207. <https://doi.org/10.30552/ejihpe.v3i3.50>

Echeverry Díaz, S. y Díaz Ordaz Castillejos, E. (2019). Educación corporal en clave intercultural: en busca de una escuela inclusiva. *Sinéctica, Revista Electrónica de*

Educación, 53, 1-17. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2019\)0053-014](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2019)0053-014)

- Eisman, L. B., González, D. G., Llorente, T. P., y Núñez, C. A. S. (2004). Identidad y competencias interculturales. *RELIEVE - Revista Electronica de Investigacion y Evaluacion Educativa*, 10(2), 135-183.
- Escarbajar-Frutos, A. y Leiva, J. (2017). La necesidad de formar en competencias interculturales como fundamento pedagógico: Un estudio en la región de Murcia (España). *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(1), 281-293.
- Essomba, M., Guardiola, J. y Pozos, K. (2019). Alumnado de origen extranjero y equidad educativa. Propuestas para una política educativa intercultural en España hoy. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, 94, 43-62.
- Esteban Bara, F., y Gil Cantero, F. (2022). Las finalidades de la educación y la LOMLOE: cuestiones controvertidas en la acción educativa. *Revista Española de Pedagogía*, 281(281), 13-29. <https://doi.org/10.22550/rep80-1-2022-04>.
- Etxeberría, F., y Elosegui, K. (2010). Integración del alumnado inmigrante: obstáculos y propuestas «The Integration of Inmigrant Schoolchildren: Obstacles and Proposals». *Revista Española de Educación Comparada*, 16(2010), 235-263.
- Febres, M., Pérez, Á., y Africano, B. (2017). Las pedagogías alternativas desarrollan el pensamiento crítico. *Educere*, 21(69), 269-274.
- Feixa, C. (2008). Generación uno punto cinco. *Revista de estudios de juventud*, 1, 115-127.
- Fernández Fernández, J. (2005). La noción de violencia simbólica en la obra de Pierre Bourdieu: una aproximación crítica. *Cuadernos de trabajo social*, 18(18), 7-31. <https://doi.org/10.5209/CUTS.8428>
- Fernández, M., Valbuena, C., y Caro, R. (2019). *Evolución del racismo, la xenofobia y otras formas de intolerancia*. Ministerio de Empleo y Seguridad Social.
- Fernández Soria, J. M. (2020). Identidad cultural y derecho a la educación. *Contextos Educativos. Revista de educación*, 26(26), 23-39. <https://doi.org/10.18172/con.4445>

- Fierro, J., Parella, S., Güell, B., y Petroff, A. (2022). *Educational Achievement Among Children of Latin American Immigrants in Spain. Journal of International Migration and Integration*, 23(4), 1921-1940. <https://doi.org/10.1007/s12134-021-00918-x>
- Fiske, S. T., Cuddy, A. J. C., Glick, P., y Xu, J. (2002). A model of (often mixed) stereotype content: Competence and warmth respectively follow from perceived status and competition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 878. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.6.878>
- Flores Aguilar, G., Prat Grau, M., y Soler Prat, S. (2019). El profesorado de educación física y su visión sobre los conflictos en una escuela multicultural. *Educación*, 55(1), 183-200. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.975>
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y Castigar*. Siglo veintiuno. <http://marefateadyan.nashriyat.ir/node/150>
- Fuentes, J. L. (2014). Identidad cultural en una sociedad plural: Propuestas actuales y nuevas perspectivas. *Bordon*, 66(2), 201-. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2014.66204>
- Galván, V. (2011). La influencia de Michel Foucault en el ámbito educativo español. *Cuaderno de materiales*, 23, 357-364.
- García Borrego, I. (2003). Los hijos de inmigrantes como tema sociológico: la cuestión de «la segunda generación». *La inmigración en España: contextos y alternativas. Actas del III congreso de la inmigración en España (Volumen III.1. Granada, 6-9 de noviembre)*.
- García Fernández, M. D. (2002). El Intercurrículum para la Paz y la Tolerancia. *Itinerarios: Revista do Instituto Superior de Ciências Educacionais*, (nº 6), 69-75.
- García, J. (2012). La integración cultural en contextos urbanos. *Editores Urbanos*, 5(1), 35-50.
- García, J. E., García, F. F., Martín, J., y Porlán, R. (2007). ¿Son compatibles la escuela y las nuevas pautas culturales? *Investigación en la escuela*, 63, 17-28.
- García, M. R. (2008). Actitudes de aculturación ante la inmigración: opiniones de agentes sociales. *Nimbus*, 21-22, 121-132.

- Garreta-Bochaca, J., y Torrelles-Montanuy, A. (2020). Educación intercultural en centros educativos con alta diversidad cultural en Cataluña (España). *Educación intercultural*, 18(1), 46-58. <https://doi.org/10.6092/issn.2420-8175/10983>
- Gil-Jaurena, I., Aguado, T., Mata, P., y Ballesteros, B. (2011). Investigación sobre aprendizaje de la ciudadanía activa. *5º Coloquio Internacional de Animación Sociocultural*. <http://www.unizar.es/colinanimacion-IEPSA/wp-content/uploads/2011/10/8.8-I.-Gil.-Investig.-Aprendizaje-Ciudadania.doc>
- Giménez, G. (2000). Identidades en globalización. *Espiral Estudios sobre Estado y sociedad* 7(19), 45-58.
- Goenechea Permisán, C. (2008). ¿Es la formación del profesorado la clave de la educación intercultural? *Revista española de pedagogía*, 119-136.
- Goenechea Permisán, C. (2016). La escuela pública de la España Multicultural: de privilegios y muros invisibles. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*.
- González, A., y Ramírez, M. P. (2016). Intercultural sensitivity regarding acculturation attitudes and prejudice in immigrants and their host society. A case study. *Revista Internacional de sociología*, 74(2).
- González, A., y Ramírez, M. P. (2019). Actitudes de aculturación, sensibilidad intercultural y prejuicio en población autóctona e inmigrante en España. *Migraciones internacionales: Alteridad y procesos sociopolíticos* (pp. 101-120). Ediciones USTA. <https://doi.org/10.2307/j.ctvbcd00t.7>
- González Enríquez, C. (2019). Inmigración en España: una nueva fase de llegadas. *Real Instituto Elcano*, 1-9. <http://www.realinstitutoelcano.org/wps/wcm/connect/c9b30d67-43a5-4651-9749-2c097f9dd9a9/ARI28-2019-GonzalezEnriquez-Inmigracion-Espana-nueva-fase-llegadas.pdf?MOD=AJPERESyCACHEID=c9b30d67-43a5-4651-9749-2c097f9dd9a9>
- González Falcón, I., y Romero Muñoz, A. (2011). Prejuicios y estereotipos hacia las familias inmigrantes en la comunidad educativa. Repercusiones en la relación familia-escuela. *Actas del I congreso internacional sobre migraciones en Andalucía. Granada: instituto de migraciones, 1*, 1565-1574.

- González, J. C., Jiménez, J. R., y Pérez, H. M. (2011). Diversidad cultural: Reflexiones a partir de un estudio exploratorio con profesores de escuelas multiculturales del sureste de Andalucía. *Revista de currículum y formación de profesorado*, 15(3), 181-194.
- González, J., y Zamora, M. (2019). Los profesores y los desafíos de las diversidades y de las migraciones en España: formación y políticas educativas. *Revista de educación pública*, 28(68), 275. <https://doi.org/10.29286/rep.v28i68.8389>
- González López, A., y Ramírez López, M. P. (2016). Intercultural sensitivity regarding acculturation attitudes and prejudice in immigrants and their host society. A case study. *Revista internacional de sociología*, 74(2), 245-264.
- Gordon, M. M. (1964). *Assimilation in American life: The role of race, religion, and national origins*. Oxford University Press, USA.
- Graves, T. D. (1967). Acculturation, Access, and Alcohol in a Tri-Ethnic Community. *American Anthropologist*, 69(3-4). <https://doi.org/10.1525/aa.1967.69.3-4.02a00030>
- Grundy, S. (1994). *Producto o praxis del currículo* (Segunda ed.). Ediciones Morata, S.L.
- Gualda Caballero, E., Schramkowski, B., Gualda Caballero, J. M., Blanco Miguel, P., Capilla Pérez, A., González Cerezo, B.; Domínguez Gómez, B.; Hernández, M., Mora, N.; Rodríguez Pascual, I. y Vázquez, M. J. (2010). *La segunda generación de inmigrantes en Huelva: estudio Hijai* (E. Gualda Caballero (ed.)). Matéu impresores, s.l.
- Gutiérrez, A. (2004). Poder, habitus y representaciones: recorrido por el concepto de violencia simbólica en Pierre Bourdieu. *Revista Complutense de Educación*, 15(12), 289-300.
- Gutiérrez Méndez, D., y Pérez Archundia, E. (2015). Estrategias para generar la convivencia escolar. *Ra Ximhai*, 11(1), 63-82. <https://doi.org/10.35197/rx.11.01.2015.04.dg>
- Haller, W., y Portes, A. (2019). Class and ambition in the status attainment process: A Spanish replication. *The British Journal of Sociology*, 70, 1825–1849.
- Hernández, C., y Del Olmo, M. (2005). *Antropología en el Aula. Una Propuesta didáctica*

para una sociedad multicultural. Síntesis.

Hernández, C. (2009). La perspectiva antropológica de la diversidad cultural en educación. En M. Del Olmo y T. Aguado (Eds.), *Educación intercultural, perspectivas y propuestas* (pp. 67-88). ALFA.

Hernández, H., y Tobón, S. (2016). Análisis documental del proceso de inclusión en la educación. *Ra Ximhai*, 399-420. <https://doi.org/10.35197/rx.12.01.e3.2016.27.hh>

Hevia Artime, I., González-Riaño, X. A., y García, P. A. (2020). Actitudes de los estudiantes de origen inmigrante hacia una lengua minoritaria en España. *Lengua y Migración*, 12(2), 87-108. <https://doi.org/10.37536/lym.12.2.2020.1027>

Ibarburu, E. (2010). El currículum oculto de la educación. *Anales del instituto de profesores "Artigas"*, 51-57.

Idáñez, M. J., y Buraschi, D. (2012). El desafío de la convivencia intercultural. *REMHU: Revista interdisciplinaria da Mobilidade Humana*, 20(38), 27-43. <https://doi.org/10.1590/s1980-85852012000100003>

Ismail, A. A. (2019). Immigrant Children, Educational Performance and Public Policy: A Capability Approach. *International Migration y Integration*, 20, 717-734. <https://doi.org/10.1007/s12134-018-0630-9>

Jackson, P. (1992). Conceptions of curriculum and curriculum specialists. En P. Jackson (Ed.), *Handbook of research on currículum* (pp. 3-40). MacMillan.

Jordán, J. (2003). Educación para la convivencia intercultural en sociedades multiculturales. *Revista de Educación*, 1, 213-239. <https://doi.org/10.3989/arbor.2012.757n5013>

Kil, H., Noels, K. A., Vargas, D. I., y Schweickart, O. (2019). English Canadians' cultural stereotypes of ethnic minority groups: Implications of stereotype content for acculturation ideologies and immigration attitudes. *International Journal of Intercultural Relations*, 70(February), 104-118. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2019.03.005>

Kemmis, S. (1988). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Ediciones Morata, S.L.

- Klineberg, O. (1984). Prejuicio. En D. L. Sills (ED). *Enciclopedia internacional de ciencias sociales*. Aguilar.
- Leach, C., Ellemers, N., y Barreto, M. (2007). Group virtue: The importance of morality (vs. competence and sociability) in the positive evaluation of in-groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93(2), 234. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.93.2.234>
- Leiva-Olivencia, J. J. (2013). Bases conceptuales de la educación intercultural. De la diversidad cultural a la cultura de la diversidad. *Foro de educación*, 11(15), 169-197. <https://doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.008>
- Lillo Espinosa, J. L. (2004). Crecimiento y comportamiento en la adolescencia. *Revista de la asociación española de neuropsiquiatría*, 90. <https://doi.org/10.4321/s0211-57352004000200005>
- Llevot, N., y Bernad, O. (2019). Acciones para prevenir el racismo y la xenofobia en la escuela: el papel de los mediadores interculturales. *Metis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 9(2), 151-166. <https://doi.org/10.30557/mt00103>
- López Gómez, J. M. (2011). Análisis jurídico laboral del Reglamento de extranjería, aprobado por Real Decreto 557/2011, de 20 de abril. *Diario la ley. Relaciones laborales*, 22(2), 1153-1192.
- López, L., Navas, M., Cuadrado, I., y Almansa, A. (2011). Contenido de los estereotipos y deseos de adaptación: percepción y deseos de los autóctonos sobre tres grupos de inmigrantes. *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía. Granada: Instituto de Migraciones, 2006, 1091-1100.* [file:///C:/Users/Mediaservice/Downloads/Dialnet-ContenidoDeLosEstereotiposYDeseosDeAdaptacion-4051412%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Mediaservice/Downloads/Dialnet-ContenidoDeLosEstereotiposYDeseosDeAdaptacion-4051412%20(1).pdf)
- López, M. I., Velasco, J. M., García, J., y Rubio, S. (2019). Multiculturalidad y ciencias sociales: el caso de psicología. *Comunitania. Revista Internacional de Trabajo Social y Ciencias Sociales*, (15), 219-242. <https://doi.org/10.5944/10.5944/comunitania.15.11>
- López, N. (2016). Inclusión educativa y diversidad cultural en América Latina. *Revista española de educación comparada*, 27, 35-52. <https://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/15034/14413>

- López Rupérez, F. (2022). El enfoque del currículo por competencias. Un análisis de la LOMLOE. *Revista Española de Pedagogía*, 281, 55-68. https://www.ucjc.edu/pdfs/universidad/REP_281_ESP_Lopez_01.pdf
- Louzao Suárez, M. (2019). Educación Intercultural: de la urgencia cuantitativa a la exigencia democrática. Orientaciones para la investigación y la acción en el contexto educativo asturiano. *Revista de investigación en educación*, 17(1), 44-54. <https://revistas.udg.co.cu/index.php/roca/article/view/2857>
- Louzao Suárez, M., Francos Maldonado, M. C., y Verdeja Muñiz, M. (2020). Educación intercultural: algunas reflexiones y orientaciones para una práctica pedagógica en una escuela democrática y plural. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 46(1). <https://doi.org/10.4067/s0718-07052020000100431>
- Luthra, R., Soehl, T., y Waldinger, R. (2019). Reconceptualising context: A multilevel model of the context of reception and second-generation educational attainment. *International Migration Review*, 52(3), 898–928. <https://doi.org/10.1111/imre.12315>
- Maalouf, A. (2009). *Identidades asesinas*. Alianza
- Maisonneuve, C., y Testé, B. (2007). Acculturation preferences of a host community: The effects of immigrant acculturation strategies on evaluations and impression formation. *International Journal of Intercultural Relations*, 31(6) 669-688. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2007.06.001>
- Malgesini, G., y Giménez, C. (2000): *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Catarata.
- Mancha Castro, J. C. (2020). Prejudices, stereotypes and xenophobia in comments from digital press readers. The case of a muslim girl in the newspaper el país. *Alternativas*, 25, 9-31. <https://doi.org/10.14198/ALTERN2018.25.01>
- Márquez, A. J. (2004). *Clima social y autoeficacia percibida en estudiantes inmigrantes: una propuesta intercultural*. Universidad Complutense de Madrid.
- Martín-Mendoza, P. (2018). *Inmigración, escuela e interculturalidad. Estado de la cuestión en Andalucía*. *ReiDoCrea*, 7(1), 395-403. <http://umes.summon.serialssolutions.com/2.0.0/link/0/eLvHCXMwrZ3NTsQgEIA>

npicvRleN_-EB7LottNBj3XTjxoOaeG8oDKbJypqufSxP-
wj7YkLbTTZePOiVAMMAGWbI8AFA4_Ek_GETBDKsmBRUZYayzHkNQqW
q4kKKLNUSO8KQeCnE4zPNd37-
8iliPS24n8c75EkWJdykjDNGPQy9kpF0UcLERNyJ6IwxFTuxVXfZknIXCP

Martínez-Carmona, M., y Martínez-Carmona, I. (2021). La educación intercultural, infancia, familia y escuela. *Dialnet*, 58-70. <https://orcid.org/0000-0002-6823-1281>.

Martínez Sánchez, M. (2017). *Pedagogía intercultural: Teoría y práctica*. Ediciones Akal.

Mata, P. (2009). Ciudadanía y participación democrática. Sobre las condiciones de posibilidad de una sociedad intercultural. En T. Aguado y M. Del Olmo (Eds.), *Educación intercultural: Perspectivas y propuestas* (pp. 29-45). ALFA.

Mauri, T., Solé, I., Del Carmen, L., y Zabala, A. (1990). *El curriculum en el centro educativo* (1.ª ed.). Horsori.

Medina Bravo, P. (2006). Crecer en el cruce de culturas: adolescencia, identidad e inmigración. *Comunicación: revista internacional de comunicación audiovisual, publicidad y estudios culturales*, 2006(4), 129-139.

Molina, P., Valenciano, J., y Úbeda-Colomer, J. (2016). El diseño curricular de la Educación Física en España: una revisión crítica desde la LOGSE a la LOMCE. *Cultura Ciencia y Deporte*, 11(32), 97-106. <https://ccd.ucam.edu/index.php/revista/article/view/710/365>

Moncusí Ferré, A. (2007). Segundas generaciones: la inmigración como condición hereditaria. *AIBR, Revista de antropología iberoamericana*, 2(3), 460-488. <https://doi.org/10.11156/aibr.020305>

Montreuil, A., y Bourhis, R. Y. (2001). Majority acculturation orientations toward «valued» and «devalued» immigrants. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32(6) 698-719. <https://doi.org/10.1177/0022022101032006004>

Morales, J. F., y Moya, M. C. (1996). El prejuicio. En J. F. Morales y M. C. Moya (Eds.), *Tratado de Psicología Social: Vol. I. Procesos básicos* (pp. 189-213). Síntesis.

Morales, S. M. (2007). *La educación de competencias para la convivencia intercultural*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia. Recuperado el 29 de abril de 2023 de

http://www.resisenxarxa.net/TESIS_UV/AVAILABLE/TDX-0520108-150238/morales.pdf

- Morante, J. R. (2018). La historia del currículum como fuente para la Didáctica de las Ciencias Sociales. *REIDICS. Revista de investigación en didáctica de las ciencias sociales*, 3, 103-118.
- Navarro Barba, J. (2015). *Estudio del rendimiento escolar en el alumnado inmigrante y de origen extranjero en la educación secundaria de la región de Murcia*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia.
- Navas, M., Pumares, P., Sánchez, J., García, M. C., Rojas, A., Cuadrado, I., Asensio, M., y Fernández, J. (2004). *Estrategias y actitudes de aculturación: La perspectiva de los inmigrantes y de los autóctonos en Almería* (Dirección general de coordinación de políticas migratorias. Consejería de gobernación. Junta de Andalucía (ed.); Vol. 0, Número 18).
- Nieto, J. (2014). Educación intercultural y currículo multicultural. *Revista de Estudios Interculturales*, 8(1), 45-60.
- Olmos-Alcaraz, A. (2020). Racismo, racialización e inmigración: aportaciones desde el enfoque de(s)colonial para el análisis del caso español. *Revista de antropología*, 63(2), 1-23. <https://doi.org/10.11606/2179-0892.ra.2020.170980>
- Ortiz Cobo, M. (2008). Inmigración en las aulas: percepciones prejuiciosas de los docentes. *Papers. Revista de sociología*, 87, 253. <https://doi.org/10.5565/rev/papers/v87n0.805>
- Padrós Cuxart, M., y Tellado, I. (2009). Cruce de culturas en la escuela. *Teoría de la educación. Educación y cultura en la sociedad de la información*, 10(3), 159-179. <https://doi.org/10.14201/eks.3968>
- Pedrero, E., Moreno, O., y Moreno, P. (2018). Educación para la diversidad cultural y la interculturalidad en el contexto escolar español. *Revista de ciencias sociales*, 23(2), 11-26. <https://doi.org/10.31876/res.v23i2.24949>
- Peinado Díaz, M. A. (2021). De la diversidad cultural a una educación transcultural. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 7(1), 82-91. <https://doi.org/10.17561/riai.v7.n1.5>

- Penalva López, A. (2018). La convivencia escolar. Un reto del siglo XXI. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 20, 41-58. <https://doi.org/10.17561/reid.n20.3>
- Peñalva-Vélez, M. A., y Soriano-Ayala, E. (2010). Objetivos y contenidos sobre interculturalidad en la formación inicial de educadores y educadoras. *ESE. Estudios sobre educación*. (18), 37-57
- Pérez, C. (2000). La escuela frente a las desigualdades sociales. Apuntes sociológicos sobre el pensamiento docente. *Revista iberoamericana de educación*, 23, 189-212.
- Pérez, M. D., Del Dujo, A., y Martín, A. (1999). Prejuicios, estereotipos y otras profecías autocumplidoras. Un reto para la educación intercultural. *Pedagogía social 2 Segunda época*, 125-146.
- Pérez, P. J. (2013). Test de Actitud Prejuiciosa (TAP): Evidencias de validez en el contexto del proceso de aculturación en grupos mayoritarios y minoritarios. Universidad de Almería.
- Pettigrew, T. F., y Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(5), 751-783.
- Phinney, J. S. (1990). Ethnic identity in adolescents and adults: Review of research. *Psychological Bulletin*, 108(3), 499-514.
- Pinyol-Jiménez, G., y Pérez Ramírez, M. (2022). La inmigración en España hoy. Reflexiones más allá de la pandemia. *Documentos de trabajo (Laboratorio de alternativas)*, 213, 1-69. https://www.fundacionalternativas.org/storage/laboratorio_documentos_archivos/fbee6512272af04d96b410d21cbf808d.pdf
- Portera, A., y Milani, M. (2021). Intercultural education and competences at school. Results of an exploratory study in Italy. *Profesorado*, 25(3), 49-67. <https://doi.org/10.30827/PROFESORADO.V25I3.21527>
- Portes, A., y Aparicio, R. (2013). Investigación longitudinal sobre la segunda generación en España: reporte de avance. *Análisis del Real Instituto Elcano. Población y migraciones*, 34, 1-12.
- Portes, A., y Dewind, J. (2006). Un diálogo transatlántico: el progreso de la investigación

y la teoría en el estudio de la migración internacional. *International Migration Review*, 23.

http://rimd.reduaz.mx/coleccion%7B_%7Ddesarrollo%7B_%7Dmigracion/repensando/Repensando%7B_%7D1undialogo.pdf

Portes, A., y Rumbaut, R. G. (2001). *Legacies: The story of the immigrant second generation*. University of California Press and Russell Sage Foundation.

Portes, A., Vickstrom, E., y Aparicio, R. (2013). Hacerse adulto en España. Autoidentificación, creencias y autoestima de los hijos de inmigrantes. *Papers. Revista de sociología*, 98(2), 227. <https://doi.org/10.5565/rev/papers/v98n2.467>

Prieto, A. D. (2019). Currículo oculto y contenidos. *Educarnos*, 88, 8-10. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7159498.pdf>

Pring, R. (2003). La educación como “práctica educativa”. En M. García Amilburu (ed.), *Claves de la filosofía de la educación* (pp. 29-48). Dykinson.

Ramírez, M. P. (2017). *El proceso de adaptación sociocultural: un modelo sociocognitivo de aculturación*. Universidad Pontificia Comillas. <http://hdl.handle.net/11531/18376>

Red Odina. (2022). *Población extranjera en Asturias*. <https://www.odina.es/estadisticas-poblacion-extranjera-en-asturias--ano-2022-es.html>

Redfield, R., Linton, R., y Herskovits, M. J. (1936). Memorandum for the study of acculturation. *American Anthropologist*, 38(1). <https://doi.org/10.1525/aa.1936.38.1.02a00330>

Reid, W. (2006). Origins and development of the institutional categories of schooling. En I. Westbury y G. Milburn (Eds.), *Rethinking Schooling: Twenty-Five Years of the Journal of Curriculum Studies* (p.9-25). Routledge. <https://doi.org/https://doi.org/10.4324/9780203963180>

Retortillo, Á., Ovejero, A., Cruz, F., Arias, B., y Lucas, S. (2000). Inmigración y modelos de integración: entre la asimilación y el multiculturalismo. *Revista universitaria de ciencias del trabajo - Universidad de Valladolid. Escuela universitaria de relaciones laborales.*, 7, 123-139.

Retortillo, Á., y Rodríguez, H. (2008). Actitudes de aculturación y prejuicio étnico en los

- distintos niveles educativos: un enfoque comparado. *Revista electrónica interuniversitaria*, 11(3), 1-11.
<http://europa.sim.ucm.es/compludoc/AA?articuloId=789555>
- Rodríguez, C. (2020). Hijas de uniones mixtas con padre/madre inmigrante de origen magrebí en Barcelona y Granada: Identidad, mixticidad, género y alcance del estigma de la musulmanidad [Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. Recuperado de <https://www.tdx.cat/handle/10803/670796#page=1>
- Rodríguez, E., y Megías, I. (2015). *¿Fuerte como papá? ¿Sensible como mamá? Identidad de género en la adolescencia*. Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud.
- Rodríguez, E. S., y Heredia, N. M. (2017). La pedagogía Freinet como alternativa al método tradicional de la enseñanza de las ciencias. *Profesorado*, 21(4), 359-379. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v21i4.10060>
- Rodríguez Izquierdo, R. (2009). La investigación sobre educación intercultural en España. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 17, 1-29.
- Rodríguez, O. A. (2014). Desvagabundizando la mano de obra extranjera en España. Fijación de la fuerza de trabajo extranjera, ley de extranjería y el sistema de reclutamiento y suministro de trabajadores de Unión de Pagesos. *Revista de estudios sociales*, 29(48), 69-83. <https://doi.org/10.7440/res48.2014.06>
- Rodríguez, P., Matud, M. P., y Álvarez, J. (2017). Género y calidad de vida en la adolescencia. *Journal of Behavior, Health y Social Issues*, 9(2), 89-98. <https://doi.org/10.1016/j.jbhsi.2017.11.001>
- Rojas, A. J., Navas, M., Sayans-Jiménez, P., y Cuadrado, I. (2014). Acculturation preference profiles of Spaniards and Romanian immigrants: The role of prejudice and public and private acculturation areas. *Journal of Social Psychology*, 154(4). <https://doi.org/10.1080/00224545.2014.903223>
- Rojas, D. G., Castillejo, J. Á. A., y Jiménez-Fernández, S. (2018). Educación intercultural en el aula: profesorado y TIC. *Prisma social*, 22, 327-345.
- Rojo Torrecilla, E. (2023). Inmigración y mercado de trabajo. La reforma de la normativa española en materia de extranjería. *Revista crítica de relaciones de trabajo*.

Laborum, 7, 41-66.

- Sáez, R. (2006). La educación intercultural. *Revista de Educación*, 339, 859-881.
- Sacristán, J. G. (1991). El currículum en la acción. La arquitectura de la práctica. En *El currículum: una reflexión sobre la práctica* (pp. 240-334). Ediciones Morata, S.L.
http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/profesorado/sitios_catedras/902_didactica_general/material/biblioteca_digital/gimeno_sacristan_unidad_3_TallerAct.pdf
- Sacristán, J. G. (2005). La educación intercultural en el contexto de la globalización. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 4(2), 75-90.
- Sacristán, J. G. (2008). *El currículum como texto de la experiencia de la calidad de la enseñanza a la del aprendizaje*. Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2565966>
- Sacristán, J. G. (2010). ¿Qué significa el currículum? *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*, Sinéctica, (34), 18-43.
- Sacristán, J. G. (2010). Fundamentos de una psicología La función abierta de la obra y su contenido. *Revista Electrónica Sinéctica*, 34, 11-43.
<http://www.redalyc.org/pdf/998/99815691009.pdf>
- Sánchez, A. (2018). La multiculturalidad en la sociedad contemporánea. *Revista de Estudios Sociales*, 20(1), 85-100.
- Santamaría, R. M. C., y Corbí, M. S. (2020). Evolución de la educación en valores y su proyección social en la escuela inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 38(3), 317-338.
<https://doi.org/10.6018/educatio.452931>
- Santos, M., Cernadas, F. X., y Lorenzo, M. M. (2014). La inclusión educativa de la inmigración y la formación intercultural del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 123-137.
<http://revistas.um.es/reifop/article/view/123/162101>
- Sassano Luiz, S., Mayoral Peñas, M. M., Jiménez Blasco, B., Resino García, R., y Barbas Nieto, R. (2023). Segunda generación de inmigrantes en Madrid: retos, prejuicios y discriminaciones. *Revista universitaria de Geografía*, 32(1), 39-70.

- Sen, A. (2007). *Identidad y violencia. La ilusión del destino*. Katz
- Soriano, E. (2004). Identidad y ciudadanía: hacia una sociedad intercultural. En *XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de pedagogía. Valencia*, (pp.187-217)
- Soriano-Miras, R. (2010). Análisis sociológico de la Ley 4/2000 de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, sus reformas (8/2000; 11/2003; 14/2003; 2/2009) y su implicación social. *Papers. Revista de sociología*, 96(3), 683. <https://doi.org/10.5565/rev/papers/v96n3.141>
- Soriano, E. (2012). Planteamiento intercultural del currículum para su calidad educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), 49-62.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata.
- Stephan, W. G., y Stephan, C. W. (2000). An integrated threat theory of prejudice. En S. Oskamp (Ed.), *Reducing prejudice and discrimination* (pp. 23-45). Psychology Press.
- Suárez-Orozco, C., y Suárez-Orozco, M. M. (2003). *La infancia de la inmigración*. Ediciones Morata, S.L.
- Tabash Blanco, N. (2000). Globalización y currículo. *Revista Educación*, 23(2), 89. <https://doi.org/10.15517/revedu.v23i2.3982>
- Telles, E. E., y Ortiz, V. (2008). *Generations of exclusion: Mexican-Americans, assimilation, and race*. Russell Sage Foundation.
- Terrén, E. (2002). El racismo y la escuela: clima, estructura y estrategias de representación. *Migraciones*, 12, 81-102.
- Terrén, E. (2007). Adolescencia, inmigración e identidad. En Chacón L. y López A. (Ed.) (Ed.), *Juventud e inmigración. Desafíos para la participación y para la integración* (pp. 186-204).
- Tió, J. (2020). La formación del sentimiento de identidad en la adolescencia. *Temas de psicoanálisis*. <https://www.temasdepsicoanalisis.org/wp-content/uploads/2020/07/Jorge-Tió.-La-formación-del-sentimiento-de-identidad-en-la-adolescencia.pdf>

- Tomasi, S., y Gordon, M. M. (1964). Assimilation in American Life. *International Migration Digest*, 1(2), 232. <https://doi.org/10.2307/3002902>
- Torres, N. (2015). Asimilacionismo y diversidad cultural: El caso de las minorías étnicas. *Revista de Antropología*, 10(2), 65-80.
- Torres Santomé, J. (1993). Las culturas negadas y silenciadas en el Currículum. *Cuadernos de Pedagogía*, 217, 60-66.
- Torres, T. S. (2005). *El currículum oculto* (Vol. 10). Madrid: Ediciones Morata.
- Tristán-López, A. (2008). Modificación al modelo de Lawshe para el dictamen cuantitativo de la validez de contenido de un instrumento objetivo. *Avances en Medición*, 6.
- Trujillo Sáez, F. (2003). Carta abierta sobre la interculturalidad. *Carabela, SEGL*, 54.
- Tylor, E. B. (1976). *Primitive culture: Researches into the development of mythology, philosophy, religion, language, art and custom*. Gordon Press.
- UNESCO. (2009). Educación inclusiva: El camino hacia el futuro. Documento de política. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787_spa
- Urbiola, A., López, L., Sánchez, M., Navas, M., y Cuadrado, I. (2021). The way we see others in intercultural relations: the role of stereotypes in the acculturation preferences of Spanish and Moroccan-origin adolescents. *Frontiers in Psychology*, 11, 610644. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.610644>
- Usategui Basozabal, E. (1993). Implicaciones educativas de los análisis sociolingüísticos de Basil Bernstein. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 16, 159-179.
- Vaca Bustos, L., y Martínez, Núñez, J. (2020). Legislación y políticas públicas en España, respecto a la inmigración y su inserción en el mercado laboral. *Revista de derecho de la UNED (RDUNED)*, 25, 775. <https://doi.org/10.5944/rduned.25.2019.27020>
- Vallejo, M., y Moreno, M. P. (2014). Del culturalismo al bienestar psicológico. Propuesta de un modelo de satisfacción vital en el proceso de aculturación de inmigrantes. *Boletín de psicología*, 110, 53-68. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4638943yorden=1yinfo=link>

- Van Dijk, T. A. (1997). *Racismo y análisis crítico de los medios*. Paidós
- Van Dijk, T. A. (2006). Discurso de las élites y racismo institucional. En *Medios de comunicación e inmigración*, 15-36.
- Van Dijk, T. A. (2009). *Discurso y poder*. Gedisa.
- Velandia-Coustol, C.-R., Navas-Luque, M., y Rojas-Tejada, A.-J. (2018). El Modelo Ampliado de Aculturación Relativa (MAAR). Balance y perspectivas de investigación. *Revue européenne des migrations internationales*, 34(2-3). <https://doi.org/10.4000/remi.11480>
- Verdeja Muñiz, M. (2016). *Aportaciones de la pedagogía de Paulo Freire a la educación intercultural*. Tesis Doctoral. Universidad de Oviedo.
- Villaverde Aguilera, M. J. (2015). *La construcción de identidades en adolescentes de origen extranjero y los discursos sobre duelo migratorio: implicaciones en educación intercultural*. <http://hdl.handle.net/10651/36730>
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo interculturalidad crítica*, 75(96), 167-181. <https://aulaintercultural.org/2010/12/14/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural/>
- Westbury, J. (1978). Research into classroom processes: A review of ten years' on. *Journal of Curriculum Studies*, 10(4), 283-308.
- Wille, E., Gaspard, H., Trautwein, U., Oschatz, K., Scheiter, K., y Nagengast, B. (2018). Gender stereotypes in a children's television program: Effects on girls' and boys' stereotype endorsement, math performance, motivational dispositions, and attitudes. *Frontiers in Psychology*, 9(DEC). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02435>
- Yu, W., y Wang, S. (2011). An investigation into the acculturation strategies of Chinese students in Germany. *Intercultural Communication Studies*, 20(2), 190-210. <http://web.uri.edu/iaics/files/15WeihuaYuShuWang.pdf>
- Yzuski, R. (2014). Hacia la protección internacional de la identidad cultural de los inmigrantes. *Arxiu d'Etnografia de Catalunya*, 14. <https://doi.org/10.17345/aec14.125-152>

Zabalza, M. A. (1987). *Diseño y desarrollo curricular*. Narcea.

ANEXOS

Anexo I Cuestionario

Anexo II: Carta de presentación para la validación de expertos

Anexo III: Plantilla de validación cuestionario

Anexo IV: Carta para los institutos para participar en la investigación

Anexo V: Plantilla de validación entrevista segundas generaciones

Anexo VI: Plantilla de validación entrevistas docentes

Anexo VII: Entrevistas segundas generaciones

Anexo VIII: Entrevistas docentes

Anexo I

Estimados participantes

El presente cuestionario forma parte de la Tesis Doctoral de D^a Lorena Estupiñán, estudiante de la Universidad de Oviedo. El objetivo del mismo es conocer las actitudes de aculturación de los alumnos de la ESO y del papel de los estereotipos en los centros de educación secundaria. Su realización tomará entre 10 y 15 minutos. Las preguntas que verás a continuación no tienen respuestas correctas o incorrectas. Sólo queremos conocer tu opinión sobre las distintas situaciones que puede vivir una persona joven en el instituto.

CONFIDENCIALIDAD: la información obtenida a partir de este cuestionario es confidencial y será protegida utilizándose únicamente para fines de investigación y de forma anónima. La base de datos resultante será guardada bajo contraseña en un ordenador y será accesible únicamente para los investigadores. Como participante, está tomando la decisión de participar libremente. Una vez pulse el botón de “finalizar” certifica que ha decidido participar y ha leído y entendido esta información.

Muchas gracias por tu colaboración.

BLOQUE I: ASPECTOS PERSONALES

- | | |
|---|------------------------|
| 1. Edad: | 2. País de nacimiento: |
| 3. En caso de no haber nacido en España, ¿a qué años llegaste?: | 4. Sexo: |
| 5. País de nacimiento de tu padre: | |
| 6. País de nacimiento de tu madre: | |
| 7. Años que lleva tu madre residiendo en España | |
| 8. Años que lleva tu padre residiendo en España | |
| 9. Lengua familiar o materna | |
| 10. Nombre del Instituto: | 11. Curso actual |

BLOQUE II: ACTITUDES INTERGRUPALES

Piensa como son las chicas y chicos de tu instituto que han nacido en otro país diferente a España. Lee las descripciones de la parte izquierda de la tabla y señala cuántos chicos/as nacidos en otros países crees que son de esa manera. Teniendo en cuenta que:

1 = Ninguno 2 = Pocos 3 = Algunos 4 = Muchos 5 = La mayoría

Por favor piensa en como son las personas jóvenes que hayan nacido en otro país que no sea España	1 Ninguno	2 Pocos	3 Algunos	4 Muchos	5 La mayoría
12. Honestas (actúan de forma razonable y justa)					
13. Sinceras (dicen la verdad)					
14. Agresivas (faltan al respeto, ofenden y provocan a otros compañeros)					
15. Se cierran en grupo (no les interesa hacer nuevos amigos/as)					
16. De fiar (dignas de confianza)					

17. Malintencionadas (actúan voluntariamente de forma dañina)					
18. Falsas (mienten, hablan por la espalda de otra persona)					
19. Abiertas, sociables, amistosas					
20. Saben escuchar					

BLOQUE III: ACTITUDES DE ACULTURACIÓN

¿Cómo deberían comportarse las personas que vienen de otros países y culturas y que están viviendo en España? Indica hasta qué punto estás de acuerdo con estas afirmaciones, teniendo en cuenta que:

1 = Nada de acuerdo 2 = Poco de acuerdo 3 = Algo de acuerdo 4 = Bastante de acuerdo 5 = Muy de acuerdo

(21) Las personas de otras culturas que viven en España deben adaptarse a la cultura española	1	2	3	4	5
(22) Las personas de otras culturas que viven en España deben mantener la cultura de la que proceden	1	2	3	4	5

A continuación, especifica qué cosas deberían mantener las personas que vienen de otros países de su propia cultura y en qué cosas deberían adaptarse a la cultura española. Recordando que 1 = Nada de acuerdo 2 = Poco de acuerdo 3 = Algo de acuerdo 4 = Bastante de acuerdo 5 = Muy de acuerdo

	1. Nada de acuerdo	2 poco de acuerdo	3 Algo de acuerdo	4 Bastante de acuerdo	5 Muy de acuerdo
23. Mantener las fiestas típicas de su lugar de origen.					
24. Adaptarse a las fiestas típicas españolas (como semana santa, navidad, fiesta de todos los santos, la hispanidad...)					
25. Conservar los valores (solidaridad, compañerismo, respeto a los demás, igualdad entre hombres y mujeres, libertad, etc.) de su lugar de origen.					
26. Adaptarse a los valores (solidaridad, compañerismo, respeto a los demás, igualdad entre hombres y mujeres, libertad, etc.) de España.					
27. Aprender el idioma o acento español					
28. Mantener el idioma o el acento de su país de origen					

29. Casarse con personas del mismo origen					
30. Casarse con personas españolas					
31. Tener amigos de sus países de origen					
32. Tener amigos españoles					

BLOQUE IV: COMPETENCIAS INTERCULTURALES

Lee las siguientes preguntas y selecciona o redondea la opción con la que estés de acuerdo (puedes elegir más de una opción).

33. ¿Qué has aprendido de tus compañeros y compañeras de otras culturas?	
<input type="checkbox"/>	Costumbres
<input type="checkbox"/>	Juegos
<input type="checkbox"/>	Otra forma de vivir.
<input type="checkbox"/>	Otra manera de ver las cosas
<input type="checkbox"/>	A aceptar y respetar a cada cual tal como es.
<input type="checkbox"/>	Otro idioma o forma de comunicarse (saludarse, etc.).
<input type="checkbox"/>	Las mismas cosas que con otros amigos/as, porque en realidad no somos tan diferentes.
<input type="checkbox"/>	Otras. ¿Cuáles?

34. ¿Hay en tu centro escolar algún profesional que ayude a los alumnos/as de otras culturas?	
No	Sí
	¿Crees que este/a profesional ayuda a los niños/as de otras culturas que no saben español a aprender la lengua que hablamos en nuestro país?
No	Sí
	Si conoces una costumbre concreta de otros países: ¿podrías decirnos cuál es?

35. ¿De qué origen prefieres que sean tus compañeros de clase?			
No Español	Español	Da igual el origen	Lo desconozco

36. ¿Qué te parece que cada alumno/a pueda llevar al centro la ropa característica de su cultura?			
Me parece bien	No lo sé o no había pensado sobre esto	Me parece mal	Me es indiferente

37. Te gusta que en tu clase haya alumnos/as procedentes de otros países?		
Sí	No	¿Por qué?

BLOQUE V. DIVERSIDAD CULTURAL

38. ¿Crees que en tu centro educativo se fomenta la diversidad y el conocimiento de otras culturas? ¿Puedes dar un ejemplo?

39. ¿Crees que en el instituto se trabaja la educación en valores y resolución de conflictos? ¿Puedes dar un ejemplo?

BLOQUE VI: CONVIVENCIA

40. ¿Crees que existen problemas de convivencia en el aula? Si es así, ¿Cuál crees que es el motivo?

Anexo II

Estimado/a ...

Me dirijo a usted como doctoranda del Programa de Educación y Psicología de la Universidad de Oviedo. Mi nombre es Lorena Estupiñán, y en este momento me encuentro realizando mi tesis doctoral titulada “Estrategias interculturales en las aulas asturianas y actitudes de aculturación: una mirada desde las segundas generaciones”, dirigida por la profesora Isabel Hevia Artime y el profesor Alberto Fernández Costales, del Departamento de Ciencias de la Educación.

Con el proyecto de investigación ligado a esta tesis doctoral se pretende, en primer lugar, analizar los cambios que se han generado en el currículum en los últimos años y estudiar las medidas de inclusión que se están llevando a cabo en los centros públicos de Asturias. En segundo y tercer lugar, se pretende analizar las actitudes de aculturación de las segundas generaciones de personas inmigrantes e identificar si existen problemas sociales en el grupo clase como consecuencia del cruce de culturas.

Es por este motivo que me dirijo a usted como experto en la materia de educación intercultural, ya que actualmente estoy validando los instrumentos de recogida de datos y me preguntaba si usted podría colaborar en mi proyecto observando una plantilla de validación con las preguntas que voy a utilizar en una de las entrevistas dirigidas/Cuestionario.

De esta forma, agradecería que me comentara si usted puede participar en este proceso de la investigación.

Muchas gracias de antemano y un cordial saludo,

Lorena Estupiñán Mesa

Correo electrónico: lorenaestupinan80@gmail.com

Teléfono de contacto: 645628691

Dirección postal: Facultad de Formación del Profesorado y Educación, C/Aniceto Sela, SN, 33003 Oviedo

Anexo III

PLANTILLA VALIDACIÓN CUESTIONARIO

ACTITUDES INTERGRUPALES

- Objetivo: Analizar la imagen y las creencias de los adolescentes sobre distintos grupos étnicos, incluido el endogrupo.

- Elección de las diferentes estereotipos positivas y negativas: Se ha utilizado el test que aplicó Calderón (2010) en su tesis doctoral, para medir los estereotipos con una escala Likert de 6 puntos, donde 1 significa que ninguno de los chicos/as pueden ser descrito con ese atributo y 5 que la mayoría de ellos pueden ser descrito con ese atributo, también se ha dado la opción número 6 por si no se conoce a nadie de ese grupo.

- Grupos: Latinos, españoles, Europa del este, asiáticos y magrebies. En el cuestionario se proporciona un cuadro con ejemplos de países de los diferentes grupos.

ATRIBUTOS	ADECUADO Sí/No	PROPUESTA DE CAMBIO/ OBSERVACIÓN
Se creen los mejores		
Sinceros		
Se portan mal con los demás		
Limpios/as		
Se cierran en su grupo		
Saben escuchar		
Raros/as		
Abiertos y Sociables		
Divertidos		

ACTITUDES DE ACULTURACIÓN

- Objetivo: Conocer las actitudes de aculturación de los estudiantes de educación secundaria obligatoria según el modelo de Berry y cols. (1989), “marginación/exclusión”, “separación/segregación”, “asimilación” e “integración”, se utilizará una escala Likert de 5 puntos, donde 1 significa “nada de acuerdo” y 5 “muy de acuerdo”.

Los dos primeros ítems pretenden analizar las actitudes de aculturación en general y se han seleccionado las preguntas del trabajo de Calderón (2010).

PREGUNTAS	ADECUADA Sí/No	PROPUESTA DE CAMBIO
(1) Las personas de otras culturas que viven en España deben adaptarse lo máximo posible a la cultura española		

(2) Las personas de otras culturas que viven en España deben mantener lo máximo posible la cultura de la que proceden		
--	--	--

Los siguientes 10 ítems evaluarán las actitudes de aculturación de cuatro grupos culturalmente distintos, usando la misma escala Likert de los dos ítems anteriores y dónde se evaluará el grado de mantenimiento cultural y adaptación deseados, y por otro lado, la opinión acerca del grado de contacto que deberían tener con personas del mismo origen y con personas españolas.

- Grupos: Latinoamericanos, Europa del este, magrebíes y asiáticos, se emplearán las mismas preguntas para cada uno de los diferentes grupos.

PREGUNTAS	ADECUADA Sí/No	PROPUESTA DE CAMBIO
(3) Mantener las fiestas típicas de su lugar de origen.		
(4) Adaptarse a las fiestas españolas.		
(5) Conservar la religión y las creencias de su lugar de origen.		
(6) Adaptarse a la religión y las creencias españolas.		
(7) Aprender español y usarlo como se hace en España.		
(8) Mantener el idioma o el acento de su país de origen.		
(9) Casarse con personas del mismo origen.		
(10) Casarse con personas españolas.		
(11) Tener amigos y relacionarse con gente de sus países.		
(12) Tener amigos y relacionarse con gente española.		

COMPETENCIAS INTERCULTURALES

- Objetivo: medir las competencias culturales del alumnado de la ESO

Se han seleccionado una serie de preguntas de respuesta múltiple y de sí/no, que se utilizaron en una investigación de Eisman et al. (2004).

		ADECUDA SÍ/NO	PROPUESTA DE CAMBIO
PREGUNTA	¿Qué has aprendido de tus compañeros y compañeras de otros países?		
RESPUESTAS	1. Costumbres y juegos distintos.		
	2. Otra manera de ver las cosas y de vivir.		
	3. A aceptar y respetar a cada cual tal como es.		
	4. Un poco de otro idioma y de otra forma de comunicarse (saludarse, etc.).		
	5. Las mismas cosas que con otros amigos/as, porque en realidad no somos tan diferentes.		
	6. Otras. ¿Cuáles?		

La siguiente pregunta es de respuesta sí/no y en caso de responder sí se generan dos preguntas más de respuesta sí/no.

		ADECUDA SÍ/NO	PROPUESTA DE CAMBIO
PREGUNTA PRINCIPAL	¿Hay en tu centro escolar algún profesional que ayude a los alumnos/as de otras culturas?		
RESPUESTA	SÍ/NO		
SUB-PREGUNTA Con respuesta sí/no	¿Habla la lengua de otros países?		

SUB-PREGUNTA Con respuesta sí/no	¿Conoce las costumbres de otros países?		
-------------------------------------	---	--	--

PREGUNTAS CON RESPUESTAS MULTIPLES

		ADECUDA SÍ/NO	PROPUESTA CAMBIO	DE
PREGUNTA	Crees que tus compañeros prefieren tener compañeros de origen...			
RESPUESTAS	1. No español 2. Español 3. Da igual el origen 4. Lo desconozco			

		ADECUDA SÍ/NO	PROPUESTA CAMBIO	DE
PREGUNTA	¿Qué te parece que cada alumno/a pueda llevar al centro la ropa característica de su cultura?			
RESPUESTAS	1. Me parece bien 2. No lo sé/ no había pensado sobre esto 3. Me parece mal			

		ADECUDA SÍ/NO	PROPUESTA CAMBIO	DE
PREGUNTA	Te gusta que en tu clase haya alumnos/as procedentes de otros países? ¿por qué?			
RESPUESTAS	Sí/No con justificación de la respuesta			

DIVERSIDAD CULTURAL Y CONVIVENCIA

- Objetivo: analizar si en los centros educativos se está fomentando la diversidad cultural y tolerancia. Indagar en los problemas que se producen en el aula.

Para estos dos últimos apartados se realizarán tres preguntas abiertas.

PREGUNTAS	ADECUDA SÍ/NO	PROPUESTA DE CAMBIO
¿Crees que en tu centro educativo se fomenta la diversidad y el conocimiento de otras culturas? ¿Puedes dar un ejemplo?		
¿Crees que en el instituto se trabaja la educación en valores y resolución de conflictos? ¿Puedes dar un ejemplo?		
¿Crees que existen problemas de convivencia en el aula? Si es así, ¿Cuál crees que es el motivo?		

Anexo IV

Estimado/a director/a,

Me dirijo a usted como doctoranda del Programa de Educación y Psicología de la Universidad de Oviedo. Mi nombre es Lorena Estupiñán, y en este momento me encuentro realizando mi tesis doctoral titulada “Estrategias interculturales en las aulas asturianas y actitudes de aculturación: una mirada desde las segundas generaciones”, dirigida por la profesora Isabel Hevia Artime y el profesor Alberto Fernández Costales, del Departamento de Ciencias de la Educación.

Con el proyecto de investigación ligado a esta tesis doctoral se pretende, en primer lugar, analizar los cambios que se han generado en el currículum en los últimos años y estudiar las medidas de inclusión que se están llevando a cabo en los centros públicos de Asturias. En segundo y tercer lugar, se pretende analizar las actitudes de aculturación e identificar si existen problemas sociales en el grupo clase como consecuencia del cruce de culturas.

Para alcanzar estos objetivos, se ha previsto realizar un cuestionario dirigido a los alumnos/as de educación secundaria obligatoria de institutos públicos. Por otro lado, se pretende realizar entrevistas dirigidas a algunos docentes y a las segundas generaciones de personas inmigrantes.

Los cuestionarios pueden completarse a través de Google forms o en papel, el centro podrá escoger la forma que sea más conveniente. De esta forma, agradecería que me comentara si en su centro educativo estarían interesados en participar en este proyecto de investigación. En caso afirmativo, le agradecería que me proporcionará un contacto para hablar sobre el proyecto y poder coordinar las fechas.

Un cordial saludo,

Lorena Estupiñán Mesa

Correo electrónico: lorenaestupinan80@gmail.com

Teléfono de contacto: 645628691

Dirección postal: Facultad de Formación del Profesorado y Educación, C/Aniceto Sela,
SN, 33003 Oviedo

Anexo V

VALIDACIÓN ENTREVISTAS A LAS SEGUNDAS GENERACIONES

- Objetivo del estudio: Indagar en las experiencias vividas por los/as jóvenes descendientes de personas inmigrantes, con el fin de analizar las diferentes medidas que los institutos están usando. Descubrir si se está dando un asimilacionismo cultural y observar los diferentes grupos con los que se identifican.

- Instrumento: Entrevista semi estructurada, en la primera parte se ha creado un apartado de aspectos personales donde se incluye: edad, lugar de nacimiento y edad que tenías al venir a España.

PREGUNTA	ADECUADA SÍ/NO	PROPUESTA DE CAMBIO O MEJORA
Recuerdas tu primer día de clase en el nuevo colegio o instituto, ¿puedes contarme cómo fue? Y si notaste alguna diferencia entre tu antigua institución y la nueva.		
¿Tuviste algún problema (choque de valores y normas)? En el caso de que hubiese alguno, ¿cómo te sentiste?		
¿Recuerdas si desde el colegio o el profesorado utilizaron alguna medida para que tuvieras una transición más fácil a tu nuevo entorno educativo?		
¿Cómo fue las relaciones que formaste con tu grupo de iguales y el profesorado?		
¿Crees que las personas del centro educativo (compañeros/as, docentes) tenían o tienen falsas creencias o estereotipos sobre tu cultura de origen? En el caso de que sí, Puedes dar un ejemplo y explicar cómo te sentiste		
Actualmente en tu instituto ¿se trabaja la tolerancia, educación de valores o quizás se enseñe sobre diversidad o interculturalidad?		

<p>¿Crees que el instituto ha ido evolucionando desde que llegaste hasta ahora con las diferentes actividades que realizan, para fomentar la igualdad entre el alumnado?</p>		
<p>En la actualidad crees que tu forma de ser (sobre todo valores y normas) han cambiado. Cuéntanos un ejemplo de ello. En qué sentido lo ha hecho.</p>		
<p>Qué referentes personales (culturales) tenías y tienes (familia, grupos de iguales...)</p>		
<p>¿Con qué grupos te identificas?</p>		
<p>Sabes algo sobre tu herencia cultural, es decir, alguna “cultura” específica de tus familiares que vayan más allá de los bailes, trajes y la comida (forma de hacer las cosas, formas de vivir, formas de pensar...).</p>		
<p>¿Crees que es importante el conservar las raíces culturales?, ¿crees que desde las instituciones educativas se fomenta el conservar la identidad cultural de origen?</p>		
<p>Ahora piensa sobre cómo eres tú en este momento y cuéntame con que identidad cultural te identificas, esto puede ser de muchas formas, tú puedes sentirte identificado con tu cultura de origen o con tu cultura de acogida, o quizás con las dos culturas o con ninguna.</p>		

<p>Ahora quiero que piense la misma pregunta anterior, pero con un matiz diferente, ¿Cómo crees que la sociedad (grupo escolar, profesores, gente española...) prefiere que tú te identifiques, es decir, por ejemplo, en el instituto, crees que ellos/as prefieren que adoptes la cultura española, que mantengas tu cultura de origen, quizás que haya una mezcla entre las dos...? ¿Por qué piensas eso?</p>		
--	--	--

Anexo VI

VALIDACIÓN ENTREVISTAS DOCENTES

- Objetivo: Observar si los docentes están adquiriendo las herramientas necesarias para trabajar en aulas culturalmente diversas e indagar sobre su perspectiva de la diversidad. Conocer si el currículum ha sido modificado en base de la nueva realidad estudiantil.

- Instrumento: Entrevista semiestructurada. En la primera parte se recogen los siguientes datos personales: Centro educativo, dónde trabaja, años de experiencia en educación, edad, especialidad estudiada.

PREGUNTA	ADECUADA SÍ/NO	PROPUESTA DE CAMBIO O MEJORA
¿Cómo influye la presencia del alumnado de origen extranjero en el aula ordinaria? Desde su experiencia, cree que esta diversidad presenta un problema u oportunidad		
¿Qué visión tienes sobre el fenómeno multicultural en la escuela?		
¿Qué medidas está utilizando el centro educativo para trabajar la diversidad? ¿El profesorado tiene claro cómo trabajar la diversidad o aspectos relacionados con la atención a la diversidad cultural?		
¿Se ha ido modificando el currículum a lo largo de los últimos años, debido a la nueva realidad estudiantil? ¿Puedes explicar los cambios que ha habido?		
Actualmente ¿existe algún plan o protocolo de inclusión? ¿En qué consiste?		
¿Has recibido formación específica para trabajar la interculturalidad en el centro? En el caso de que sí, Desde qué organismo se ha fomentado esta		

formación. ¿Crees que los conocimientos adquiridos son suficientes para aplicarlo en el día a día?		
¿Cree que el currículum de educación secundaria favorece la educación intercultural? ¿Crees que este punto es esencial, para fomentar la interculturalidad?		

Anexo VII

Entrevistas a las segundas generaciones

ASPECTOS PERSONALES:

Lugar de nacimiento: España

Edad:

Edad que tenías cuando llegaste a España:

Nacionalidad de los padres:

BLOQUE I: FAMILIA

1. Cuéntame un poco de tu infancia, qué recuerdas de tus primeros años, de tu llegada a España.
2. Podrías contarme un poco del proyecto migratorio de tu familia, es decir, vinieron tus padres primero o vinisteis a la vez, quizás algún motivo por el que tu familia decidió venir a España.
3. ¿Mantienes relaciones con la familia de tu país de origen?
4. ¿Conoces algún aspecto de tu cultura de origen? Si es así, podrías darme un ejemplo.
5. ¿Crees que el origen de tus padres te define, o forma parte de tu vida?, ¿En qué sentido?
6. ¿Qué importancia dan tus padres a tu educación?, ¿Te hablan sobre ello?, ¿Cuáles son sus expectativas?

BLOQUE II: ESCUELA

7. Recuerdas si al principio cuando llegaste a tu nuevo colegio, te comportabas o actuabas de alguna forma diferente a la de ahora, y si esto te causo algún tipo de problema con los demás. ¿Qué recuerdas de aquella época?
8. ¿Cómo viviste el proceso de adaptación a la escuela? ¿El colegio o los profesores o tus compañeros hicieron alguna actividad o algo especial para facilitar tu integración en el centro?

9. ¿Qué tal te sentiste en clase? ¿encontraste algún amigo/a o algún grupo de acogida? ¿tuviste buena relación con los profesores?
10. Respecto a tus compañeros/as de clase, ¿observaste diferencias?, ¿Cuáles?
11. ¿Sientes que tus compañeros/as y profesores tienen estereotipos sobre el país de origen de tu familia y la forma de vida de allá? ¿Podrías poner algún ejemplo?
12. Crees que tu experiencia o la de otras personas inmigrantes se está utilizando para enriquecer el conocimiento intercultural, es decir, los/as profesores intentan hablar de lo diversos que son los grupos y la importancia de no crear prejuicios o estereotipos. Podrías poner un ejemplo.
13. ¿Cómo ha influido la escuela en tu vida? ¿Te ha permitido mantener tus costumbres? ¿Ha hecho que cambiaras en algún aspecto?
14. ¿Haces actividades formativas fuera de la escuela? En caso afirmativo, ¿te ha aportado estas actividades algo diferente a lo aportado por la escuela?
15. ¿Qué valor tiene para ti estudiar?

BLOQUE III: IDENTIDAD

16. En la actualidad, ¿crees que tu forma de ser y de pensar (sobre todo valores y normas) han cambiado desde que estás en España? Cuéntanos un ejemplo de ello. En qué sentido lo ha hecho.
17. ¿Mantienes costumbres de tu país de origen? (comida, lectura de noticias que suceden en tu país, música, otras formas de ver la vida...) ¿o has perdido algunas costumbres?
18. ¿Qué referentes personales (culturales) tienes familia, grupos de iguales...
19. Hay algún grupo con que te sientes más identificado/a (musical, ideológico, estudiantil, asociación, etc.) si es que sí, podrías indicarme cuál y por qué.
20. ¿Conoces algún aspecto de tu cultura de origen? Si es así, podrías darme un ejemplo.
21. ¿Crees que es importante conservar tu forma de ser con los valores que has aprendido de tu familia?

22. Crees que tu forma de ser y actuar es más parecida a personas de tu familia (como padres y abuelos) o es más parecida a la de tus compañeros, también puede ser una forma de ser propia, que no se parezca a ninguno de estos dos grupos.

Anexo VIII

Entrevistas Docentes

1. ASPECTOS PERSONALES

¿Qué edad tienes?

¿Cuánto años lleva enseñando?

¿Qué signatura enseña o has enseñado?

¿Qué formación tienes?

¿Sigues formándote en la actualidad? ¿Buscas nuevos recursos o herramientas para trabajar en el aula? (En caso de que conteste que sí) ¿Qué formación estás haciendo o has hecho recientemente? (intentas aprender nuevas estrategias y aplicarlas en el día a día...)

2. TRAYECTORIA PROFESIONAL Y DIVERSIDAD

1. Puedes contarme como fue tus inicios en la docencia, alguna anécdota o algo que no esperabas, algún inconveniente o quizás algo que te sorprendió

2. Cada grupo clase es diferente, ¿Cómo afrontas el enseñar a diferentes grupos?

3. ¿Qué entiendes como diversidad en los centros educativos?

4. En el decreto que regula el currículum de la ESO, hay un capítulo que hace referencia a la atención a la diversidad. Desde el centro educativo y tu como docente ¿Qué estrategias o metodologías usas para trabajar con grupos heterogéneos/diversos?

5. Según tu experiencia, que ventajas y desventajas existen cuando trabajas con grupos diversos.

3. DIVERSIDAD CULTURAL

1. ¿Qué entiendes como diversidad cultural?

2. Desde su experiencia personal ¿Cómo influye la diversidad cultural del alumnado en el aula? ¿Considera que existen ventajas o desventajas en enseñar en un aula culturalmente diversa?

3. ¿Crees que el profesorado sabe cómo trabajar la diversidad cultural? ¿Tiene recursos para hacerlo?

4. En cuanto al programa del centro ¿Qué estrategias, metodologías, medidas propone el centro educativo ante la nueva realidad estudiantil, donde existe una gran diversidad cultural del alumnado?

5. Tu cómo profesor/a, ¿cómo aplicas estas medidas en tu día a día?
6. ¿Cómo crees que se puede favorecer la educación en la diversidad cultural desde el currículum?

4. EDUCACIÓN INTERCULTURAL

1. ¿Qué entiendes por educación intercultural?
2. ¿Has hecho algún tipo de formación específica o buscado diferentes estrategias o herramientas para trabajar la educación intercultural en el aula? Si es así, podrías explicarme ¿Cómo lo has hecho?
3. Desde el decreto que regula el currículum en la ESO se da autonomía a los centros para diseñar e implantar métodos pedagógicos y didácticos que tengan en cuenta los diferentes ritmos de aprendizajes. ¿Qué tipo de métodos o estrategias se están llevando a cabo en el centro educativo o tú como docente?
4. ¿Estas propuestas favorecen la educación intercultural? Si es así, ¿En qué sentido?