



Revista de Pedagogía

ISSN: 0798-9792

revped2012@gmail.com

Universidad Central de Venezuela
Venezuela

Gil del Pino, María del Carmen; García Fernández, Cristina María; Manrique Gómez,
Miguel Ángel
EL PODER DE LAS EXPECTATIVAS DEL DOCENTE EN EL LOGRO ACADÉMICO DE
LOS ESCOLARES INMIGRANTES
Revista de Pedagogía, vol. 38, núm. 102, 2017, pp. 97-121
Universidad Central de Venezuela
Caracas, Venezuela

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65952814006>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

EL PODER DE LAS EXPECTATIVAS DEL DOCENTE EN EL LOGRO ACADÉMICO DE LOS ESCOLARES INMIGRANTES

María del Carmen Gil del Pino¹

Facultad de Ciencia de la Educación
Universidad de Córdoba
ed1gipim@uco.es
España

Cristina María García Fernández²

Facultad de Ciencia de la Educación
Universidad de Córdoba
cristina.garcia@uco.es
España

Miguel Ángel Manrique Gómez³

Facultad de Ciencia de la Educación
Universidad de Córdoba
España

RESUMEN: El fenómeno de la inmigración ha transformado nuestras escuelas en centros plurales. Algunos estudios han señalado la influencia negativa de la pluralidad étnica, religiosa, cultural y lingüística sobre la estructura de convivencia escolar y sobre los logros académicos. Sin embargo, son escasos los estudios que destacan la influencia de las valoraciones y expectativas docentes sobre el alumnado inmigrante. Por ello, el presente trabajo de investigación tiene como objetivo analizar las expectativas de un grupo de docentes de Educación Infantil y Primaria sobre este alumnado y su posible influencia en el aprendizaje. Para ello, se ha entrevistado a diez maestros de un centro de Educación Infantil y Primaria con carácter plural. Los análisis descriptivos señalan la relación significativa de las expectativas y valoraciones de los docentes sobre el éxito escolar de los escolares.

PALABRAS CLAVE: expectativas, interculturalidad, educación inclusiva, alumnado inmigrante.

¹ *María del Carmen Gil del Pino.* Doctora en Educación de personas adultas desde una perspectiva interdisciplinar. Licenciada en Geografía e Historia, licenciada en Ciencias de la Educación, licenciada en Antropología Social y Cultural, licenciada en Psicología. Profesora titular del Departamento de Educación de la Universidad de Córdoba, España. e-mail: ed1gipim@uco.es

² *Cristina María García Fernández.* Doctora en Psicología. Departamento de Psicología, Universidad de Córdoba. Avenida San Alberto Magno, s/n 14071, Córdoba. e-mail: m12gafec@uco.es

³ *Miguel Ángel Manrique Gómez.* Maestro de Educación Primaria en ejercicio, licenciado en Psicopedagogía por la Universidad de Jaén (España) y máster en Educación Inclusiva por la Universidad de Córdoba (España). Estudiante de Doctorado del Departamento de Educación de esta Universidad. Sus líneas de investigación son el fenómeno migratorio y la inclusión educativa. e-mail: z42magom@uco.es

THE VALUE OF TEACHER EXPECTATIONS IN THE ACADEMIC ACHIEVEMENT OF MIGRANT SCHOOL CHILDREN

SUMMARY: The phenomenon of immigration has transformed our schools into plural centers. Some studies have pointed out the negative influence of ethnic, religious, cultural and linguistic plurality on the structure of school life and academic achievement. However, there are few studies that highlight the influence of teacher assessments and expectations on migrant students. Therefore, the present research work aims to analyze the expectations of early childhood and primary education teachers about their students and the possible influence on learning. We interviewed a group of ten teachers from an early childhood and primary education school with a plural character. Descriptive analyzes indicate a significant relationship between teachers' expectations and assessments and the school success of students.

KEYWORDS: Expectations, intercultural, inclusive education, immigrant students.

1. Introducción

Las expectativas, opiniones y valoraciones de los docentes sobre los estudiantes constituyen un importante elemento educativo al influir en sus acciones, pues los chicos ajustan sus respuestas y comportamientos a las expectativas que sus profesores proyectan sobre ellos, es decir, si esperan mucho darán mucho y si no esperan nada no darán nada (Justo, 2011; Tarabini, 2015). Por tanto, podríamos decir que el pensamiento del docente es un *pensamiento profético*, o sea, un pensamiento que se traduce en realidades concretas. Las creencias a través de las que el maestro interpreta a sus alumnos constituyen el estrato básico, el más profundo de su arquitectura mental. Ahora bien, éstas se entremezclan con temores, intereses, proyecciones y actitudes que, finalmente, se traducen en conductas. Por tanto, el plano cognitivo empapa el afectivo y el conductual. En este sentido, la figura del profesor se convierte en eje sustantivo de los procesos de enseñanza y aprendizaje y también en clave dentro del plano emocional y social del estudiante (Rovira, 2013; Silva, García y Contreras, 2014; Van den Bergh, et al., 2010).

2. Diversidad cultural, multiculturalidad e interculturalidad

La globalización y el fenómeno de la inmigración han impactado en la imagen de una sociedad consistente nucleada en torno a un único sistema de valores y patrones de conducta. En este nuevo contexto, la construcción dinámica de las relaciones

interpersonales en las que están inmersos migrantes y autóctonos ha convertido la sociedad actual en una sociedad pluralista en la que distintas culturas defienden modelos de vida y de pensamiento diferentes (Banks, 2017; Pedone, 2013). Se trata de la *sociedad del mosaico*, una sociedad compuesta por numerosos grupos culturales que producen una socialización primaria multicultural y multilingüe. Diferentes culturas se citan hoy, pues, en un mismo espacio social y escolar buscando expresarse, respetarse, complacerse y entrelazarse (Banks, 2017).

Claro que esto no es fácil de conseguir. Sucede que una cultura, la cultura "culta", alta cultura o cultura dominante, se ha erigido entre las otras como superior y se ha impuesto de manera sutil sobre ellas, considerándolas formas culturales amenazantes. Los sujetos que no poseen el molde cultural hegemónico son vistos como extraños. En consecuencia, son desvalorizados y excluidos. Y sucede que la escuela, tal y como defienden los sociólogos franceses Bourdieu y Passeron (1981), considerada como uno de los Aparatos Ideológicos del Estado, se encarga de salvaguardar y difundir los valores y las normas de la cultura hegemónica y de debilitar, satanizar o eliminar los de las otras. Así, transmite una manera etnocéntrica de mirar a los sujetos pertenecientes a culturas minoritarias. Socializa, pues, bajo formas de fuerte identidad cultural. Al entender que una cultura es superior, la aísla y protege. Algunos estudios subrayan la minimización de lo cultural como factor pedagógico y señalan que existe una negación de la diversidad, siendo este tipo de actitudes perjudiciales para toda la población escolar y para sus familias (Leiva, 2017).

Por consiguiente, en muchos casos solo cabe constituir la multiculturalidad, o sea, la simple *coexistencia* entre las personas de diferentes culturas que comparten un mismo espacio pero sin tener experiencias o encuentros compartidos. La meta, sin embargo, es alcanzar la interculturalidad, esto es, la *convivencia* con el otro diferente basada en el respeto y la aceptación (Castillo y Guido, 2015).

Para conformar una escuela plenamente intercultural es preciso que los grupos minoritarios sean parte viva de ella y sean tomados como un valor educativo. Así, la interacción es el elemento imprescindible y, por ello, la atención educativa en contextos de diversidad cultural necesita de la interculturalización curricular (Leiva, 2014). En este sentido, existen estudios que reflejan resultados positivos derivados de actuaciones educativas entre el alumnado, las familias y los profesionales del Centro (Martínez,

Padrós y Girbés, 2012). Sin embargo, las actividades no deben limitarse solo al entorno escolar sino que también deben hacerse en espacios públicos y abiertos. Por ejemplo, es preciso llevar a los niños a un museo para mirar una obra de arte concreta. Dependiendo del grupo cultural al que pertenezcan, estos harán distintos tipos de interpretaciones de ella, pues la cultura condiciona su forma de analizar las realidades con las que se encuentran. Y esto es básico para el conocimiento y el respeto del otro.

Motivar para la participación en actividades como la anteriormente descrita puede favorecer la creación de productos culturales compartidos y, a la vez, un fuerte sentido de identificación personal. La creación conjunta de elementos simbólicos -cuadros, camisetas de fútbol...- generados a partir de procesos de diálogos interculturales favorece la interculturalidad.

3. El fenómeno migratorio y su repercusión en la escuela

En las últimas décadas, los movimientos migratorios han cambiado ostensiblemente con respecto a tiempos pasados. En un mundo cada vez más globalizado se ha producido un aumento considerable de la cantidad de emigrantes así como una diversificación de las causas por las que se desplazan de unos lugares a otros (políticas, económicas, sociales...).

Un factor que interviene en el hecho en cuestión es el desarrollo tecnológico, que favorece los desplazamientos al producir una mejora en los medios de transporte y un abaratamiento de los mismos. Por otra parte, se han hecho más visibles los beneficios de emigrar a sociedades desarrolladas. Claro que el flujo humano hacia estas no ha hecho sino acentuar las desigualdades económicas entre unos países y otros.

En materia educativa, la globalización no solo ha cambiado el rol del docente sino también el marco normativo de la escuela. En concreto, esta debe promover nuevos modelos interculturales que proporcionen una educación de calidad para todos y todas. La presencia de alumnado inmigrante en el Sistema Educativo Español ha dejado de ser un hecho coyuntural para convertirse en uno de carácter estructural. Este ha recibido un creciente flujo de alumnos no autóctonos entre finales de la década de los noventa y el año 2010, momento en que se detuvo a causa de la crisis económica. En 2012, el

número de alumnos procedentes de otros países en las escuelas españolas se situaba, según el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013), en un 9.43% del total.

En consecuencia, desde el Gobierno Central y desde las propias comunidades autónomas se están llevando a cabo diferentes medidas educativas para atender a la diversidad del alumnado y favorecer su integración. Según Santos Rego, Lorenzo Molero y Priegue Caamaño (2011), las políticas puestas en marcha guardan relación con muchos de los problemas hasta ahora detectados no solo en el ámbito escolar sino también en el social. Así, las estructuras de acogida e incorporación al Centro cuentan con entidades como ayuntamientos y asociaciones. Sin embargo, los conflictos generados entre los intereses sociales y los económicos ponen de manifiesto las políticas contradictorias y la incapacidad del Gobierno para administrar de forma adecuada a los sujetos inmigrantes.

Valiente (2008) afirma que existen cuatro elementos que explican la segregación de la población inmigrante: la selección del alumnado por parte de las escuelas, la selección del itinerario académico, las estrategias familiares y la segregación residencial. En cuanto a esta última, el problema de la concentración en determinados centros educativos y la desigual distribución del alumnado inmigrante es el resultado de la aglutinación de los grupos de inmigrantes en determinadas zonas residenciales. El bajo coste de la vivienda en algunos barrios de las ciudades, las probabilidades de conseguir un empleo o la tendencia a convivir con personas de su misma cultura o país de origen propician esta segregación. De hecho, existen estudios que reflejan la influencia de la estructura y la cultura escolar en los escolares inmigrantes (Rovira, 2013).

Además, existe una clara tendencia a vincular el deterioro de la calidad educativa con la presencia de alumnado de origen inmigrante (Etxeberria y Elosegui, 2010). Aunque existen estudios que demuestran que la presencia en las aulas de población no autóctona no disminuye los niveles de éxito escolar, en uno realizado por Cea y Valles (2009) sobre la evolución del racismo y la xenofobia se puso de manifiesto que las familias de origen autóctono perciben un mayor deterioro de la calidad educativa en los centros donde se matriculan alumnos inmigrantes. Claro que a veces no son solo los padres los que presentan este tipo de prejuicios. También los profesores, pieza clave en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, los manifiestan. Las expectativas que

tienen sobre ellos determinan la motivación y la conducta de éstos y acaban haciéndose realidad. Es lo que se conoce como *profecía de autocumplimiento* o *Efecto Pigmalión* en honor al personaje mitológico griego conocido por haberse enamorado de la estatua de una mujer hermosísima que él mismo había esculpido. Con tanta fuerza deseó amarla que la diosa Venus le dio vida. El escultor pudo así convertirla en su esposa.

Los primeros en estudiar este fenómeno fueron Rosenthal y Jacobson en 1968. Su libro *Pygmalión en la escuela* describe una investigación realizada en un Centro de California con alumnos procedentes de un contexto socioeconómico bajo. Su objetivo era conocer si las expectativas de los docentes influían en los resultados académicos de los alumnos.

Para ello, realizaron un test para medir las capacidades del alumnado de distintas aulas. Este test era una herramienta muy fiable para detectar a los alumnos que destacarían a lo largo de todo el curso. Una vez finalizado, a los profesores se les facilitó una lista hecha al azar de estudiantes “con alto rendimiento académico”, extremo que ellos desconocían. Las pruebas realizadas a fin de curso demostraron que los alumnos seleccionados rindieron mejor y ello debido a que algunas conductas de los profesores (mayor atención, tareas más eficaces...) hicieron realidad sus expectativas. Así, demostraron que aquellos estudiantes que son considerados como más capacitados terminan recibiendo, de manera directa e indirecta, más y mejores estímulos (*Efecto Pigmalión* positivo). Las expectativas de los profesores parecen influir, pues, de manera significativa en el rendimiento de los alumnos.

Aunque en este estudio las expectativas inducidas en los profesores eran, por motivos éticos, de signo positivo, hay que pensar que la profecía se cumplirá también cuando éstas sean negativas y que, por tanto, el rendimiento de los alumnos se verá perjudicado cuando el pensamiento del profesor sobre ellos sea desfavorable.

El citado experimento causó un impacto tan fuerte que dio paso a muchos otros que pretendían replicar los resultados. Aunque la mayoría no lo consiguieron, otros, sin embargo, hallaron evidencias científicas de que cuando los docentes esperan mucho de unos niños dan a estos un trato diferente acorde a sus esperanzas y consiguen que tengan un rendimiento escolar alto.

Para los defensores de la *Teoría de La Reproducción* (Bourdieu, Passeron, Baudelot, Establet...), los docentes actúan en la escuela como sujetos posicionados, es decir, como miembros de la cultura hegemónica con una potencial carga etnocentrista. Estos han ido formando, inducidos por el contexto social y a través de intercambios espontáneos, conjuntos de creencias organizadas, cosmovisiones relativamente estables. Son las teorías implícitas, intuitivas o prácticas, teorías que se componen de un conocimiento conservador, inconsciente, simplista y falseado.

Lo anterior podría enlazarse con los últimos resultados publicados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) sobre el Informe PISA (2012), que muestran unas diferencias estadísticamente significativas en cuanto a niveles de conocimiento y adquisición de competencias entre el alumnado autóctono y el de origen inmigrante, siendo más bajos los de este último grupo. De hecho, los estudiantes no autóctonos de 15 años tienen los resultados más bajos en Matemáticas, Lengua y Ciencias; el 36% de los de primera generación se encuentran en este nivel más bajo, mientras que la tasa para los nativos es del 17% (PISA, 2012).

Por ejemplo, en la competencia matemática, los alumnos de origen inmigrante obtuvieron una media de 439.1 puntos, 52.6 por debajo de la media del alumnado autóctono. Claro que estas diferencias numéricas no se pueden atribuir solo al origen socioeconómico y cultural del alumnado sino también a factores escolares. En la mayoría de los casos los alumnos de origen inmigrante tienen que superar multitud de barreras académicas para tener éxito en las aulas.

4. Planteamiento del problema e interrogantes del estudio

Este trabajo es un intento de descubrir en qué medida factores escolares como el pensamiento implícito de los maestros, con una potencial carga etnocéntrica, puede estar impidiendo que el colectivo inmigrante preserve su identidad y desarrolle todas sus potencialidades. En la medida en que en la escuela existan lindes culturales, en la medida en que los docentes se sientan parte de la cultura mayoritaria, verán y tratarán a los pertenecientes a culturas minoritarias como “extraños”. El esquema de la situación sería: una cultura hegemónica donde están los maestros y el alumnado autóctono frente

a formas culturales diversas, “subculturas” o culturas en plural, donde incluyen a los inmigrantes.

Así las cosas, es necesario buscar una inclusión educativa real, o sea, que nada ajeno a los hijos de inmigrantes les impida la igualdad a la que tienen derecho, que el éxito académico esté al alcance de su mano, que sueñen con ir a la Universidad, que logren, finalmente, la común aspiración humana de alcanzar mejores modos de vida. Si esto lo redactamos interrogativamente puede dar forma a nuestras cuestiones de investigación que, haciendo un gran esfuerzo de síntesis, son tres: ¿Qué creencias, cosmovisiones o teorías implícitas sobre la diversidad cultural en general y sobre los niños inmigrantes y sus padres en particular tienen los docentes que participan en el estudio? ¿Han recibido formación específica para promover el desarrollo de la pluralidad de valores de las distintas culturas como una riqueza o bien social? ¿Qué procedimientos, recursos y medidas movilizan para promover una educación conforme a los valores de los derechos humanos?

5. Metodología

Participantes

La muestra utilizada para este estudio está constituida por diez docentes de un Centro de Educación Infantil y Primaria (C.E.I.P.) ubicado en el Barrio de Valdeolleros, perteneciente al Distrito Sierra-Norte de la ciudad de Córdoba, ciudad que se encuentra dividida en once distritos de los cuales los de Poniente-Sur, Centro y Sierra-Norte son los que presentan un mayor porcentaje de habitantes no autóctonos según los datos estadísticos de población del Ayuntamiento de Córdoba de 2013. Concretamente, el distrito Sierra-Norte, que es en el que realizamos nuestro estudio, cuenta con un total de 111 personas registradas.

La ciudad presenta un bajo porcentaje de inmigrantes si se compara con otras ciudades de España. Sin embargo, goza de una gran riqueza cultural, ya que en ella residen personas procedentes de todos los continentes (Tabla 1).

Tabla 1. Número de personas residentes en Córdoba en función de su procedencia (año 2013)

| Distrito | Total habitantes | Mujeres | Hombres |
|------------------------|-------------------------|----------------|----------------|
| Unión Europea | 2563 | 1324 | 1239 |
| Resto de Europa | 674 | 483 | 191 |
| América | 4037 | 2472 | 1565 |
| Asia | 993 | 407 | 586 |
| África | 1418 | 562 | 856 |
| Oceanía | 8 | 5 | 3 |
| No consta | 1 | | 1 |
| Total | 9694 | 5253 | 4441 |
| Porcentaje | | 54.19% | 45.81% |

Fuente: Datos estadísticos del Ayuntamiento de Córdoba, 2013

Centrándonos en la población del centro educativo objeto de nuestra investigación, podemos decir que se trata de una escuela plural, pues cuenta con alumnado extranjero de siete nacionalidades distintas.

De los treinta y dos docentes que hay en ella elegimos a diez con el criterio de que fueran tutores de un grupo-clase, pues estos conocen mejor que nadie a los alumnos de su aula.

Método e instrumento

El método empleado en la investigación es de corte descriptivo-comparativo y cualitativo. Para Quecedo y Castaño (2003), este modo de hacer es utilizado sobre todo en las ciencias sociales y se centra en originar datos descriptivos: las palabras de los diferentes sujetos, ya sean habladas o escritas, y la conducta observable. El cometido de este tipo de metodología es conseguir información de los participantes fundamentada en sus percepciones, creencias, opiniones, significados y actitudes (Vargas, 2012).

El trabajo cualitativo facilita una aproximación intensiva a los hechos y nos sitúa directamente en la perspectiva del actor, en sus percepciones y valoraciones de la realidad. Es decir, lo importante no son las personas sino su pensamiento, sus expectativas, su visión del mundo, su conciencia.

Frente a los estudios de gran escala que nos posibilitan las técnicas cuantitativas, las cualitativas nos permiten conocer en mayor profundidad los procesos de decisión individual y las variables que en ellos entran en juego, identificando a los actores y las

relaciones que les resultan significativas. Se analizan aspectos como el lenguaje que utilizan los sujetos, tanto el verbal como el no verbal, para, a través de él, llegar a los distintos significados e interpretaciones que tienen de la realidad. Así, sus narraciones y recreaciones de los acontecimientos ayudan al investigador a conocer cómo y por qué actúan de la forma en que lo hacen.

Ya en 1990, John Elliot consideró que “el investigador educativo no puede realizar su función separada de la de los docentes, ya que investigar es integrar el conocimiento profesional de los profesores en el conocimiento propio de los investigadores” (Barba, 2013, p. 23). Por tanto, a lo largo del proceso del trabajo de campo hay que estar abiertos a adaptar el diseño inicial de estudio, incorporando más técnicas o variaciones sobre las mismas a medida que encontramos nueva información. La flexibilidad que este enfoque ofrece y la sistematización con la que se elabora permite contemplar toda la complejidad del objeto de estudio.

La entrevista que se les hizo constaba de dos partes, una primera en la que solicitábamos datos de carácter personal y profesional como el sexo, la edad, el número de hijos, el estado civil o los años dedicados a la docencia, y otra con preguntas de respuesta abierta sobre el objeto de estudio. En la siguiente tabla (Tabla 2) pueden verse los resultados obtenidos en relación a las variables demográficas solicitadas.

Un primer dato que puede extraerse de la tabla anterior es el predominio de mujeres, que constituyen el 80% de la muestra. Otro elemento visible es que un 70% de la muestra se halla entre los 46 y los 60 años, situándose el 30% restante entre los 30 y los 45. Por otra parte, el 90% de los docentes afirma ser creyente y el 55,5% de ellos practicante. En cuanto al estado civil, el 70% está casado y el 30% restante divorciado. Vemos también que el 80% tiene al menos un hijo. Con respecto a la colaboración o pertenencia a alguna asociación, la mitad de ellos afirma colaborar con alguna.

Por otro lado, si nos fijamos en las dimensiones de carácter profesional, los docentes encuestados cuentan con una gran experiencia, pues el 80% tiene una trayectoria docente de al menos 20 años. En cuanto a la etapa educativa, el 70% se ubica en Educación Primaria y el resto en Infantil.

Tabla 2. Datos de carácter personal y profesional de los sujetos encuestados

| Sujeto | Sexo | Edad | N° hijos | Religión | Estado civil | Titulación académica | Años en la docencia | Etapas educativa | Voluntariado |
|--------|------|---------|----------|----------|--------------|----------------------|---------------------|------------------|--------------|
| N° 1 | ♀ | 46 - 60 | 2 | No P. | Casada | Diplomada | 30 | Primaria | A. |
| N° 2 | ♀ | 46 - 60 | 0 | P. | D | Diplomada | 26 | Infantil | No |
| N° 3 | ♀ | 46 - 60 | 3 | P. | Casada | Diplomada | 39 | Primaria | ONG |
| N° 4 | ♂ | 30 - 45 | 1 | No P. | D | Diplomado | 21 | Primaria | No |
| N° 5 | ♀ | 46 - 60 | 2 | No C. | D | Diplomada | 25 | Infantil | No |
| N° 6 | ♀ | 46 - 60 | 1 | P. | Casada | Diplomada | 35 | Infantil | ONG |
| N° 7 | ♂ | 30 - 45 | 2 | No P. | Casado | Diplomado | 16 | Primaria | No |
| N° 8 | ♀ | 46 - 60 | 3 | P. | Casada | Diplomada | 20 | Primaria | No |
| N° 9 | ♀ | 30 - 45 | 0 | No P. | Casada | Diplomada | 6 | Primaria | ONG y A. |
| N° 10 | ♀ | 46 - 60 | 1 | P. | Casada | Licenciada | 26 | Primaria | Otros |

Fuente: Elaboración propia

P. = practicante, No P. = no practicante, No C. = no creyente, D. = divorciado/a y A. = asociación.

Por lo que atañe a los alumnos de los docentes entrevistados, el 87,5% son de origen autóctono con ambos progenitores españoles y el 8% son españoles con uno o ambos progenitores de fuera. Es decir, que el 95,5% del alumnado tiene la nacionalidad española. Por tanto, la población infantil inmigrante es inferior al 5% del total, lo que significa que constituye un grupo muy minoritario. Pese a ello, como ya dijimos antes, el Centro cuenta con una gran diversidad cultural y étnica, ya que el origen de dicha población es muy diverso, pues procede de Asia, Latinoamérica, África y Europa del Este, como puede verse en la tabla 3 que presentamos a continuación.

Tabla 3. Datos sobre la diversidad cultural del aula

| Sujeto | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | Total | % |
|--|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-------|------|
| Nº total alumnos matriculados | 22 | 25 | 24 | 22 | 25 | 20 | 20 | 21 | 21 | 24 | 224 | 100 |
| Nº de alumnos españoles de padres españoles | 20 | 24 | 22 | 19 | 23 | 17 | 18 | 18 | 15 | 20 | 196 | 87.5 |
| Nº de alumnos españoles con un progenitor español y otro extranjero | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 3 | 1 |
| Nº de alumnos españoles con ambos progenitores extranjeros | 2 | 0 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 3 | 2 | 1 | 16 | 7 |
| Nº de alumnos extranjeros con un progenitor español y otro extranjero | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0.5 |
| Nº de alumnos extranjeros con padres extranjeros | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 | 0 | 4 | 1 | 9 | 4 |

Fuente: elaboración propia

Otro dato de interés es que muchos de los alumnos inmigrantes presentan serias dificultades de aprendizaje debido a su desconocimiento de la lengua castellana o al desfase curricular, lo cual ha supuesto que los maestros y maestras hayan tenido que realizar un trabajo coordinado para ayudarles en la fase de adaptación. Otro de los retos al que éstos han tenido que hacer frente ha sido al del establecimiento de relaciones con las familias a pesar de los problemas de idioma. Aunque la atención a alumnos de origen inmigrante es difícil y conlleva un gran esfuerzo, la presencia de éstos en las aulas resulta muy satisfactoria, pues aporta una gran riqueza cultural y propicia la búsqueda de nuevas formas de pensar, sentir y hacer, algo absolutamente necesario en los tiempos de cambio vertiginoso en los que vivimos.

Sin duda, la indagación sobre nuevas maneras de atender a la diversidad constituye una de las razones en la realización de este trabajo. Solo la formación permanente nos permite adaptarnos a los nuevos contextos educativos y dar respuesta a la enorme variedad cultural que actualmente se congrega en las aulas.

Nuestro principal instrumento de recogida de datos es la entrevista semiestructurada y abierta constituida por ocho preguntas relacionadas estrechamente con nuestros tres

interrogantes de investigación. En cada una de ellas los sujetos participantes en el estudio podían responder sin limitación alguna a lo que se les preguntaba.

Elegimos la entrevista como herramienta metodológica porque permite acceder bien a los verdaderos pensamientos, a las emociones y actitudes latentes de los sujetos de estudio y establecer relaciones entre ellos. Presentamos a continuación las preguntas que la guiaban:

- 1) ¿Existe diversidad cultural en su aula?
- 2) ¿Qué opinión tiene de la diversidad cultural de su aula?
- 3) ¿Ha recibido formación para atender la diversidad cultural? ¿De qué tipo?
- 4) ¿Es difícil atender la diversidad cultural en el aula y en el centro?
- 5) ¿Qué medidas pone en marcha para atender la diversidad cultural?
- 6) Según su experiencia, los alumnos inmigrantes y de culturas minoritarias, ¿se integran adecuadamente en el Sistema Educativo y alcanzan buenos resultados académicos?
- 7) ¿Los padres de alumnos inmigrantes se implican en la dinámica del aula y del Centro?
- 8) Haga algún comentario, observación o anécdota al respecto.

Procedimiento

Para llevar a cabo nuestro estudio hemos seguido las fases que establecen Rodríguez, Gil y García (1996) en el proceso de investigación cualitativa:

- Fase preparatoria
 - Etapa reflexiva: Comenzamos con la elección del objeto de estudio, que como ya se ha dicho antes, es el pensamiento del profesor y su repercusión en el logro académico.
 - Diseño: Una vez delimitado el objeto de estudio, delineamos nuestro trabajo. Fue el momento de tomar una serie de decisiones sobre la elaboración del marco teórico y sobre el método de investigación y las técnicas e instrumentos de recogida y análisis de datos.
- Trabajo de campo

- Acceso al campo: nos situamos en un centro educativo de Córdoba con una alta presencia de alumnado inmigrante, elegimos a diez maestros-tutores con diversidad cultural en sus aulas y les solicitamos su participación en el estudio.

- Recogida productiva de datos: Realizamos una entrevista semiestructurada a los docentes elegidos, dedicándoles toda nuestra atención y generando en ellos un clima de confianza para que pudiesen expresarse con sinceridad y sin ningún tipo de recelo.

- Fase analítica

- Reducción de la información: De las respuestas dadas por los docentes seleccionamos los datos que tenían relevancia para nuestra investigación.

- Disposición y transformación de datos: Ajustamos la masa de información obtenida en las entrevistas con los interrogantes que establecimos al inicio del estudio con la intención de sacarle todo el provecho posible.

- Obtención de resultados y establecimiento de conclusiones: Al material que teníamos en nuestras manos sacamos todo el provecho posible a través de una síntesis que nos permitiera presentar los hallazgos más destacados y extraer las pertinentes conclusiones.

- Fase informativa

- Informar a los implicados y al resto de la comunidad de los resultados: Con la publicación de este artículo pretendemos cumplir el deber ético de todo investigador de entregar a la comunidad educativa en general y a los sujetos participantes en la investigación en particular, los frutos obtenidos del estudio realizado.

Análisis de los datos

Nos corresponde ahora explicar cómo hemos analizado e interpretado los textos orales de los sujetos que han intervenido en la investigación, textos que han sido transcritos al pie de la letra. Para Goetz y Le Compte (1988), “el etnógrafo comprueba y genera sucesivamente explicaciones, tanto de sentido común como teóricas, del comportamiento y actitudes de los individuos y grupos que estudia” (p.180).

En consonancia con lo anterior, nuestro proceso analítico ha sido un proceso de búsqueda de vínculos y de relaciones significativas entre los datos. Aunque al recogerlos realizamos, inevitablemente, un primer análisis de los mismos, llega un momento en que es necesario ahondar en ellos, para lo cual lo primero es ordenar el

conjunto de información mediante algún sistema. Ahora bien, dado que el número de sujetos participantes en nuestra investigación es reducido, no hemos usado ningún programa informático de análisis cualitativo, debido a que nos resultaba más fácil agrupar la información manualmente.

Así es como hemos procedido. En primer lugar, a cada entrevista le adjudicamos un número de identificación. Seguidamente reunimos las respuestas dadas por los sujetos a cada una de las preguntas para, de este modo, leer de forma consecutiva las de todos y proceder a su interpretación.

9. Resultados

Los resultados descriptivos sobre la percepción de diversidad cultural indicaron que es un fenómeno complejo que va más allá de la nacionalidad de los alumnos (dos chicos nacidos en el mismo país pueden pertenecer a culturas distintas). Sin embargo, nueve de los diez docentes entrevistados la vinculan exclusivamente al país de origen. Así, ante la pregunta *¿existe diversidad cultural en su aula?*, nueve docentes respondieron aludiendo al país de procedencia o nacionalidad de sus alumnos. Valga como ejemplo la contestación que dio el sujeto 8: “Sí, existe diversidad cultural en el aula, concretamente hay tres alumnos cuyos padres son de procedencia extranjera”.

Otra respuesta destacada es la siguiente: “No, los alumnos de padres extranjeros llevan mucho tiempo en España y están muy integrados” (Sujeto 5). Según esta afirmación, el docente dio a entender que los chicos inmigrantes que llevan mucho tiempo en España están totalmente adaptados a su cultura y han perdido la de origen. Por tanto, no aportan diversidad cultural al aula.

En uno de los casos, el entrevistado entendió la diversidad cultural como la enseñanza de un modelo multicultural o un área transversal. Así, su contestación fue esta: “En determinados momentos de la actividad educativa se analizan paralelismos y diferencias de culturas: educación en valores, conocimiento del medio, inglés y lengua” (Sujeto 3).

Por otro lado, y con la intención de conocer el pensamiento que subyace en los docentes de la muestra seleccionada, se les preguntó su opinión acerca de la diversidad cultural de sus aulas. Así, ante la pregunta *¿qué opinión tiene de la diversidad cultural*

de su aula?, cinco de ellos dieron una respuesta positiva. Consideran que la diferencia de culturas genera expresiones compartidas y resulta enriquecedora para el resto de los alumnos. Un ejemplo de lo anterior se halla en la frase siguiente: “Entiendo que es una oportunidad muy importante para brindar a los alumnos una visión abierta y globalizada de la sociedad y de valorar las diferencias desde el respeto y la admiración” (Sujeto 7). Sin embargo, el resto de docentes se mostró cauteloso ante la diversidad cultural por el cambio que produce en la dinámica del aula. Así, por ejemplo, uno de ellos respondió esto: “No tengo ninguna objeción al respecto, siempre y cuando se respeten las normas del centro” (Sujeto 8). Otro docente expresa la misma idea de la siguiente manera:

En algunos casos, el alumnado sigue el currículo sin ninguna dificultad. Otros arrastran hándicaps porque su nivel está por debajo del español, y en algunos casos con lenguas totalmente diferentes. La diversidad supone un gran esfuerzo para el profesorado, atender sus necesidades... (Sujeto 10).

En conclusión, la diversidad cultural es entendida por la mayoría de los maestros como la presencia de alumnos de origen inmigrante semiintegrados en la cultura autóctona. La mitad de los sujetos la consideran como un elemento positivo y enriquecedor para el aula. La otra mitad, sin embargo, opina que supone un sobreesfuerzo diario y una dificultad añadida al trabajo y no tiene claros los posibles beneficios.

En referencia a la formación del profesorado en atención a la diversidad cultural, si bien es cierto que ésta se nutre de la experiencia cotidiana en el aula, sus cimientos se hallan en los planes y programas formativos puestos en marcha por la Administración. Los resultados mostraron que siete de los diez maestros entrevistados afirman no haber participado en ninguno referido a la atención a la diversidad cultural, de los cuales cinco responden con un *no rotundo* mientras que los otros dos afirman haberse formado solamente a través del intercambio de experiencias con el resto de sus compañeros. Un ejemplo de ello lo hallamos en la siguiente cita:

No he recibido formación específica. Me he informado leyendo sobre esta temática en libros de Pedagogía y a través del intercambio de experiencias con otros docentes y con mi propia práctica docente con alumnado de diversidad cultural (aprender a tratarlos a ellos y a sus familias) [Sujeto 2].

De los tres sujetos que reconocen haber sido formados, uno indicó que había realizado un curso a través de un sindicato hace algunos años. Los otros dos, aunque dicen que no poseen preparación específica alguna, reconocen que han contado en momentos puntuales con apoyo y orientación por parte del profesor del aula temporal de adaptación lingüística (ATAL). Esta es la respuesta concreta de uno de ellos al ser preguntado sobre la formación recibida: “Muy poca. Hemos recibido el asesoramiento y apoyo del equipo de ATAL, pero resulta bastante insuficiente ante el volumen de alumnos que tenemos en el centro” (Sujeto 10). Se trata de tres docentes mujeres que trabajan en Educación Primaria y pertenecen o colaboran en alguna ONG o Asociación.

En resumen, la mayoría de los docentes declara que no se ha formado de manera específica en atención a la diversidad cultural y los que sí lo han hecho afirman que no ha sido a través de cursos oficiales.

Para la variable relativa a las dificultades para atender la diversidad cultural, los resultados evidenciaron la falta de formación de los profesores para tratar la diversidad cultural. Así, se pone de manifiesto que la mayoría de los entrevistados considera que es complicado abordarla.

Ante la pregunta *¿es difícil atender la diversidad cultural en el aula y en el centro?*, siete de los diez sujetos de la muestra respondieron afirmativamente. Sus razones para así creerlo fueron, entre otras, el desconocimiento de la lengua española por parte del alumnado y de sus familias, la falta de implicación y participación de los progenitores, los prejuicios que tienen los alumnos autóctonos acerca de los niños de fuera o la falta de habilidades sociales que estos presentan al incorporarse al Sistema Educativo Español. Una de las respuestas que dieron para justificar tales afirmaciones es esta:

A veces sí, pues existe una serie de principios bien acomodados en la mente de algunos niños españoles hacia el alumnado de etnia rumana (robo, mal olor, etc.) con lo que es difícil lidiar a diario. Resulta triste ver cómo algunos progenitores echan por tierra una oportunidad valiosísima de enriquecimiento cultural (Sujeto 9).

Por el contrario, tres docentes opinaron que atender la diversidad cultural del aula o del Centro no supone problema alguno. En su opinión, conocer, comprender y respetar las diferentes culturas hace que los obstáculos desaparezcan. Esta es la respuesta concreta de uno de ellos: “No, solo hay que conocer las costumbres y respetarlas en la medida que sea posible, siempre teniendo en cuenta las del resto del alumnado” (Sujeto

4). Asimismo, otro sujeto afirmó que la diversidad cultural no entraña dificultad alguna al tratarse de alumnos de Educación Infantil.

En resumen, la mayoría de los docentes entrevistados considera que atender la diversidad cultural en el aula es algo difícil, lo que a nuestro juicio no se puede relacionar con la formación recibida aunque quizás sí con el hecho de que para algunos no haya sido específica o formal. Tampoco se puede relacionar con las distintas variables sociodemográficas de los docentes tenidas en cuenta en el estudio.

Para las medidas de atención a la diversidad cultural, los resultados indicaron que el profesorado realiza acciones específicas para abordarla, en concreto las más habituales suelen ser el apoyo y el refuerzo educativo. Así, ante la pregunta *¿qué medidas pone en marcha para atender la diversidad cultural?*, cinco maestros afirmaron trabajar el respeto y la educación en valores como modos de abordarla. En concreto, uno (Sujeto 4) respondió en este ítem lo siguiente: “Respeto ideológico y de creencias”. Por su parte, otros cuatro afirmaron que utilizaban el apoyo y el refuerzo educativo como medida de atención a la diversidad. Un ejemplo es la respuesta que presentamos a continuación:

“Seguir el ritmo de trabajo que se marca al principio de curso para todos los alumnos. En caso de haber alguno con necesidades educativas o dificultades en el aprendizaje, derivarlos a pedagogía terapéutica, audición y lenguaje o refuerzo educativo” (Sujeto 8).

A diferencia de los demás entrevistados, uno afirmó que su forma de atender la diversidad cultural de su aula era trabajar la educación multicultural en el área de Conocimiento del Medio. Su respuesta fue la siguiente: “Llevo años relacionando el área de Conocimiento del Medio con las culturas de los países que representan la diversidad cultural de mi aula; desde la gastronomía, geografía, oficios, paisajes...” (Sujeto 7).

Las respuestas anteriores están de acuerdo con lo que generalmente se realiza en las etapas educativas de Infantil y Primaria, el refuerzo y el apoyo como principales medidas para atender la diversidad cultural puestas en marcha bajo el presupuesto de respeto entre culturas. Estas son llevadas a cabo sobre todo por maestras de Educación Primaria de entre 46-60 años, casadas y con hijos.

El nivel de integración y los resultados académicos del alumnado inmigrante mostró una relación. En este sentido, se le planteó al profesorado la siguiente pregunta:

Según su experiencia, los alumnos inmigrantes y de culturas minoritarias, ¿se integran adecuadamente en el sistema educativo y alcanzan buenos resultados académicos? Los sujetos entrevistados pusieron de manifiesto que estos alumnos suelen acabar integrándose bien, aunque ello requiere varios cursos; sin embargo, sus resultados académicos normalmente se sitúan por debajo de la media de los alumnos autóctonos.

Entre las causas que, según ellos, provocan el escaso rendimiento y la lenta integración en las aulas están el bajo nivel socioeconómico que presenta la mayoría de alumnos extranjeros y la falta de interés y participación en la escuela de sus familias. Sirva para ilustrar la idea el siguiente texto:

Depende de su contexto familiar. Desde el colegio hacemos todo lo que está en nuestras manos, aunque cuando se acaba el curso te queda la sensación de que se podía haber hecho más. Si el alumnado tiene una situación familiar normal que apoya a diario el trabajo realizado en el aula, alcanzaría buenos resultados académicos, pero si este alumnado viene de un asentamiento compuesto por chabolas en el que no tiene las condiciones de salubridad y comodidad mínima, será difícil conseguir estos resultados. Da pena pero es la realidad. Ojalá lo podamos cambiar (Sujeto 9).

Es llamativo el hecho de que siete de los diez sujetos de la muestra no se sientan responsables de las dificultades que conlleva la integración de los alumnos inmigrantes ni de su fracaso escolar, que atribuyen a causas no escolares como la falta de implicación de las familias o su incapacidad de asimilar la cultura autóctona. Un ejemplo de esta afirmación es el siguiente texto: “Depende mucho de ellos mismos. Si ellos tienen interés se llegan a integrar bien. Pero hay alumnos que en clase están callados y aislados. Y en el recreo juegan solo con los de su misma cultura” (Sujeto 1). Por otro lado, si atendemos a las variables sociodemográficas no podemos encuadrar a este grupo de docentes dentro de un determinado perfil dada su heterogeneidad en el número de hijos, estado civil o creencia religiosa.

En resumen, la mayor parte de los participantes en esta investigación considera que los alumnos inmigrantes se integran solo en parte en la cultura de la sociedad de acogida y ello puede ser, a su juicio, una de las causas de su bajo rendimiento escolar.

En referencia a la implicación en el aula de los padres de alumnos inmigrantes, los resultados mostraron una participación más baja de este colectivo. Como respuesta a la pregunta sobre si los padres de alumnos inmigrantes se implican en la dinámica del aula y del Centro, solo dos de los diez docentes encuestados contestaron que sí, aunque otros

cinco respondieron que en algunos casos sí y en otros no. Claro que con la pregunta planteada no podemos saber cuáles son los factores que provocan esta falta de participación, aunque sí comprobamos que esta es menor que la de las autóctonas. Véase una de las respuestas dadas:

“He tenido alumnos inmigrantes que a sus familias no he conseguido verlas en todo el curso a pesar de haber sido llamadas con frecuencia para asistir a las tutorías. Sin embargo, con otras ha sido constante la comunicación” (Sujeto 8).

Para tres de los diez maestros entrevistados las familias inmigrantes no se implican en el aula. La contestación de uno de ellos fue literalmente esta: “En líneas generales los padres de este alumnado no se implican en la dinámica del aula y del centro” (Sujeto 2).

En definitiva, parece claro que para los profesores entrevistados la implicación de los padres de alumnos inmigrantes en el aula es más baja que la de las familias autóctonas, aunque en sus respuestas no aluden a las causas de ello.

Por último, las opiniones, observaciones y reflexiones realizadas por los docentes sobre la diversidad cultural y su tratamiento desde el ámbito educativo fueron diversas. Aunque dos de los entrevistados no aportaron nada más, los ocho restantes proporcionaron una información muy sustanciosa para nuestro estudio. Así, cuatro centraron su atención en la falta de recursos y de personal especialista para atender las necesidades educativas del alumnado de origen inmigrante como, por ejemplo, el desconocimiento de la lengua de aquí. El texto que exponemos seguidamente refleja con suma claridad esto que decimos:

Desde la Delegación de Educación se debería reforzar con más personal a estos alumnos. Muchos de ellos llegan con un desconocimiento total del castellano y lo único que hacen es aburrirse en clase. Los profesores tutores tenemos 25 alumnos con diferentes necesidades y es difícil atender a personas de este tipo por no conocer nuestro idioma (Sujeto 1).

Otros tres docentes centraron sus comentarios en la riqueza que supone la diversidad cultural en el aula tanto para los alumnos como para los propios docentes. Véase lo que expresó uno en concreto: “Por último he de hacer una valoración positiva en mi trayectoria profesional con estos alumnos inmigrantes que me han aportado un enriquecimiento tanto en lo personal como en lo cultural” (Sujeto 3).

6. *Discusión y conclusiones*

Tras el análisis en profundidad de los resultados concluimos, en primer lugar, que la mayoría de los docentes encuestados tiene un concepto de diversidad cultural muy reducido, limitándola exclusivamente a la presencia de alumnos de origen inmigrante en las aulas. Sin embargo, como puede constatare revisando la literatura científica sobre el tema, la diversidad cultural va más allá de la simple presencia de inmigrantes y se vincula a la dinámica de las relaciones interpersonales de migrantes y autóctonos. La sociedad actual es una sociedad pluralista en la que las distintas culturas que la integran presentan modelos de vida y de pensamiento diferentes (Banks, 2017).

Otra conclusión que cabe extraer es que la mitad de los sujetos considera que la diversidad es muy positiva y enriquecedora para los alumnos, mientras la otra mitad cree que supone un sobreesfuerzo y un obstáculo en su trabajo y que no aporta beneficio alguno, lo que estaría en línea con los estudios que reflejan la percepción de un deterioro en la calidad educativa con la presencia de alumnado inmigrante (Etxeberría y Elosegui, 2010). Esta creencia puede estar justificada por la escasa formación específica del docente para promover el desarrollo de la pluralidad de valores en el aula. Por tanto, es normal que los docentes consideren que es difícil atender y promover las diferencias que existen en sus aulas. Sin embargo, la literatura ha reflejado resultados positivos derivados del desarrollo de actuaciones en este aspecto (Martínez, Padrós y Girbés, 2012).

Como tercera conclusión, señalamos que las medidas específicas puestas en práctica de forma habitual en el aula son el apoyo y el refuerzo educativo que, aplicados siempre desde el respeto entre culturas, tienen como objetivo ayudar a superar las dificultades de aprendizaje como requisito de la inclusión educativa y social. A pesar de ello, es necesario señalar que los profesores cuentan con otras de carácter extraordinario como son las adaptaciones curriculares individualizadas, los programas de diversificación curricular o la permanencia en el ciclo. Sin embargo, según Velázquez de Medrano (2004), estas medidas de respuesta a la diversidad corren el riesgo de ser utilizadas como un sistema de drenaje del sistema ordinario.

Finalmente, en el presente estudio se patentiza la necesidad de implementar la especialización del profesorado para ampliar su conocimiento de la diversidad cultural y

favorecer la puesta en marcha de iniciativas de calidad que permitan el desarrollo de la pluralidad en el aula.

En relación a la prospectiva de la investigación llevada a cabo, se plantea replicar el estudio con una muestra mayor extraída de más de un centro. También sería conveniente ampliar el número de preguntas de la entrevista para así desvelar aspectos que han quedado ocultos, como por ejemplo, las causas de la poca implicación de las familias inmigrantes en el aula y en el centro en general. Claro que en este punto habría que plantear una triangulación de sujetos que nos permita confrontar lo que dicen los docentes, los padres de alumnos inmigrantes y también estos. De este modo se introducirían en el estudio los pareceres de todos los implicados de tal manera que aparecieran, entre otros aspectos, las discrepancias, contradicciones y omisiones significativas, lo que permitiría realizar un análisis completo y exhaustivo de la realidad objeto de estudio.

Otro punto en el que habría que seguir trabajando es el de la formación de los docentes. Interesaría conocer si esta mejora las expectativas de los profesores sobre sus alumnos inmigrantes y si con ella disminuyen las dificultades que encuentran en la atención educativa de estos con la consiguiente influencia en su rendimiento y en el grado de integración en el aula.

También se podría investigar si los recursos que actualmente proporciona la Administración Pública dirigidos a la atención a la diversidad cultural son los más adecuados en calidad y cantidad, así como si su distribución responde a la realidad de los centros de modo que lleguen más a los que tengan mayor alumnado inmigrante.

En definitiva, tras este trabajo vislumbramos un horizonte constituido por estudios que permitan un cambio de mirada sobre la diversidad cultural en las aulas de modo que esta sea vista como riqueza y no como un obstáculo en el aprendizaje y la convivencia.

Para finalizar, es necesario señalar que en una investigación cualitativa los resultados no son nunca concluyentes ni representativos. Ciertamente, estos no permiten realizar inferencias (tomar las conclusiones como premisas de investigaciones futuras) ni generalizaciones (extender los resultados a otros casos). Por tanto, los resultados de nuestro estudio no pueden formar parte de leyes universales que expliquen los fenómenos y permitan su predicción y control. Lo único que pueden, eso sí, es hacernos

comprender en profundidad los hechos. En este sentido se manifiesta Pérez Gómez (1998, p. 65), para quien una investigación en la que se pretende la comprensión del mundo de los significados y el conocimiento de los procesos latentes que caracterizan la vida social de grupos y personas es incompatible con la generalización tal y como se entiende en el método científico:

El objetivo de la investigación no es la producción de leyes o generalizaciones independientes del contexto, por cuanto se considera que la comprensión de los significados no puede realizarse con independencia del contexto. Las generalizaciones en ciencias sociales, se afirma, son siempre provisionales, parciales y probabilísticas, restringidas a un espacio y a un tiempo determinados y, en todo caso, interpretables de manera específica en cada contexto singular.

REFERENCIAS

- Ayuntamiento de Córdoba. (2013). *Datos estadísticos de la población del municipio de Córdoba al 1-1-2013*. Recuperado de http://www.cordoba.es/doc_pdf_etc/cifras_estadist/Poblacion/Estad%C3%A9sticas_2013/Datos_de_Poblaci%C3%B3n_al_01-01-2013.pdf.
- Barba, J. J. (2013). La investigación cualitativa en educación en los comienzos del siglo XXI. En: Díaz, M. y Giráldez, A. (coord.), *Investigación cualitativa en educación musical* (pp. 23-38). Barcelona: Graó.
- Banks, J. A. (2017). Diversity and Citizenship Education in Multicultural Nations. In *Multicultural Education in Glocal Perspectives* (pp. 73-88). Springer Singapore.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1981). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona, España: Laia.
- Castillo, E. y Guido, E. (2015). Interculturality: Utopia's Start, or End? *Revista Colombiana de Educación*, (69), 17-44.
- Cea, M.A. y Valles, M.S. (2009). *Evolución del racismo y la xenofobia en España. Informe 2009*. Madrid: Ministerio de Trabajo e inmigración.
- Coll, C., Palacios, J., y Marchesi, A. (1996). *Desarrollo psicológico y educación II*. Madrid: Alianza Editorial.
- Etxeberría, F., y Elosegui, K. (2010). Integración del alumnado inmigrante: obstáculos y propuestas. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 235-264.

- Goetz, J. P. y Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Justo, C. F. (2011). Efectos de las expectativas docentes sobre el desarrollo de la creatividad verbal en la educación infantil. *Actualidades Investigativas en Educación*, 8(3).
- Leiva, J. (2014). La educación intercultural o aprendiendo a convivir en la diversidad cultural: una reflexión pedagógica inclusiva. *Revista de Ciencias de la Educación*, 238,143-162.
- Leiva, J. (2017). La Escuela Intercultural hoy: reflexiones y perspectivas pedagógicas/Intercultural Education to day: pedagogical reflections and perspectives. *Revista Complutense de Educación*, 28 (1), 29.
- Martínez, A., Pradós, M. y Girbés, S. (2012). Actuaciones educativas para la convivencia en centros con alumnado inmigrante. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 73, 133-144.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2013). *Datos y cifras curso escolar 2013/2014* (I). Recuperado de http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/en/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/datos-cifras/Datos-y-Cifras-2013-2014-LR/Datos%20y%20Cifras%202013-2014_final.pdf.
- Pedone, C. (2013). Las representaciones sociales en torno a la inmigración ecuatoriana a España. *Íconos-Revista de Ciencias Sociales*, 14, 56-66.
- Pérez Gómez, A.I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, España: Morata.
- Quecedo, R. y Castaño, C. (2003). Introducción a la Metodología de Investigación Cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 5-36.
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1996). *Métodos de investigación cualitativa*. Málaga, España: Algibe.
- Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1980). *Pygmalion en la escuela: expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno* (traducido por María José Díaz). Madrid: Marova.

- Rovira, J. P. (2013). El impacto de los agrupamientos escolares. Los espacios de aprendizaje y sociabilidad de los jóvenes de origen marroquí en Barcelona. *Revista de Educación*, (362): 133-158.
- Santos Rego, M.A., Lorenzo Molero, M., y Priegue Caamaño, D. (2011). Infancia de la inmigración y educación: la visión de las familias. *Revista de Investigación Educativa*, 29 (1): 97-110.
- Silva, A. D. V., García, H. M. L., y Contreras, H. A. E. (2014). Implicaciones escolares y lingüísticas de los niños y niñas migrantes de retorno. *Uaricha*, 11(26), 19-33.
- Tarabini, A. (2015). La meritocracia en la mente del profesorado: un análisis de los discursos docentes en relación al éxito, fracaso y abandono escolar. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(3), 349-360.
- Van den Bergh, L., Denessen, E., Hornstra, L., Voeten, M., Holland, R. W. (2010). The implicit prejudiced attitudes of teachers: Relations to teacher expectations and the ethnic achievement gap. *American Educational Research Journal*, 47(2), 497-527.
- Valiente, O. (2008). ¿A qué juega la concertada?: La segregación escolar del alumnado inmigrante en Cataluña (2001-06). *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 12 (2), 1-24.
- Vargas, I. (2012). La Entrevista en la Investigación Cualitativa: Nuevas Tendencias y Retos. *Revista Calidad en la Educación Superior*, 1 (3), 119-139.
- Vélaz de Medrano, C. (2004). *Medidas para prevenir el rechazo escolar y evitar la exclusión social*. Seminario sobre “Atención a la diversidad en la enseñanza obligatoria”. Propuesta para el Debate Ministerio de Educación y Ciencia. Zaragoza, octubre de 2004.