



# Percepciones de la diversidad y de los logros escolares. Análisis desde un enfoque intercultural.

Inés Gil Jaurena

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). España.

[inesgj@edu.uned.es](mailto:inesgj@edu.uned.es)

EMIGRA Working Papers núm. 87  
ISSN 2013-3804



Los contenidos de este texto están bajo [una licencia Creative Commons](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

## Resumen/ Abstract

Se presentan en este trabajo algunas reflexiones, análisis y resultados obtenidos a partir de diversas entrevistas realizadas a profesores/as de Educación Primaria en la Comunidad de Madrid, en las que se ha preguntado, entre otros aspectos, acerca de las concepciones sobre la diversidad y sobre los logros escolares, en un intento de conocer las percepciones del profesorado en relación a estas dimensiones conceptuales, y proponer posibles vías de formación en educación intercultural.

El marco teórico fundamental en el que se enmarca el trabajo es la educación intercultural, entendida como enfoque educativo que, partiendo del respeto a la diversidad, busca la igualdad y el aprendizaje para todos/as. Se parte de una idea amplia y dinámica de la diversidad cultural (Abdallah-Preteille, 2001), así como de un planteamiento socioeducativo de comprensión y explicación del éxito escolar (Nieto, 1996).

El texto que se presenta resume parte del trabajo realizado en el marco de un proyecto de I+D titulado “Diversidad cultural y logros de los estudiantes en educación obligatoria” (Aguado *et al*, 2007). En dicha investigación se ha revisado la situación de la educación intercultural en el contexto de la enseñanza primaria en la Comunidad de Madrid, analizando para ello diversas dimensiones conceptuales, metodológicas y organizativas a nivel de centro y de aula. De todas ellas, en esta comunicación se presentan datos y valoraciones en relación a dos dimensiones conceptuales: la idea de diversidad cultural que maneja el profesorado en los centros, y las concepciones sobre los logros y el éxito/fracaso escolar del alumnado diverso. Ambas dimensiones de tipo conceptual se situarían en un primer nivel como condicionantes individuales y sociales de la práctica educativa desarrollada en relación a las dimensiones pedagógicas (metodológicas y organizativas), que corresponderían a un segundo nivel que se analiza en la investigación referida, no así en este trabajo.

En la comunicación se exponen en primer lugar el enfoque intercultural que ha enmarcado el análisis realizado en centros educativos, para pasar a describir el proceso de investigación desarrollado, y finalmente presentar los resultados obtenidos en relación a las percepciones del profesorado acerca de la diversidad, los logros y el éxito/fracaso escolar, así como las implicaciones que estas percepciones conllevan.

---

**Palabras clave / Keywords:** diversidad cultural, logros escolares, educación intercultural

Cómo citar este artículo: **GIL JAURENA, I.** (2007) “Percepciones de la diversidad y de los logros escolares. Análisis desde un enfoque intercultural”. *EMIGRA Working Papers*, 87. Accesible en línea: [www.emigra.org.es](http://www.emigra.org.es). Descarga realizada el (dd-mm-aaaa)

How to quote this paper: **GIL JAURENA, I.** (2007) “Percepciones de la diversidad y de los logros escolares. Análisis desde un enfoque intercultural”. *EMIGRA Working Papers*, 87. Available on line: [www.emigra.org.es](http://www.emigra.org.es). Last retrieved on (dd-mm-yyyy)

Este texto se presentó como comunicación al II Congreso Internacional de Etnografía y Educación: Migraciones y Ciudadanía. Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, 5-8 Septiembre 2008



## 1. Introducción

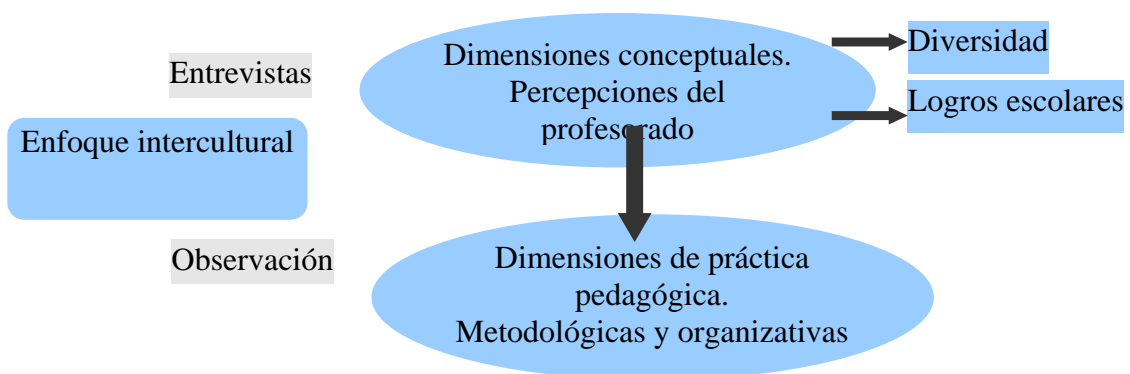
Uno de los aspectos que fundamentan la utilización de una perspectiva intercultural en los centros educativos es la concepción que el profesorado tiene acerca de la educación. Las teorías y creencias, implícitas o explícitas, que el profesorado maneja en relación a su profesión, a los objetivos educativos, los medios, los estudiantes, etc. condicionan la llamada *práctica educativa*, es decir, lo que se hace y lo que no se hace en la cotidianeidad de la vida escolar.

La educación intercultural, al igual que cualquier otro enfoque educativo, plantea unos principios, objetivos, medios, maneras de hacer, es decir, una serie de elementos que conforman una teoría o modelo educativo. Desde este enfoque se considera primordial, tanto en la formación del profesorado como en su desarrollo profesional, hacer explícitas las teorías y consideraciones acerca de la educación y su contexto que manejan los educadores, como punto de partida para mejorar las prácticas educativas y asumir los compromisos que ello conlleva.

En este trabajo se presentan algunas reflexiones, análisis y resultados obtenidos a partir de diversas entrevistas realizadas a profesores/as de Educación Primaria en la Comunidad de Madrid, en las que se ha preguntado, entre otros aspectos, acerca de las concepciones sobre la diversidad y sobre los logros escolares, en un intento de conocer las percepciones del profesorado en relación a estas dimensiones conceptuales, y proponer posibles vías de formación en educación intercultural.

El texto que se presenta resume parte del trabajo de tesis doctoral realizado por la autora en el marco de un proyecto de I+D titulado “Diversidad cultural y logros de los estudiantes en educación obligatoria” (Aguado *et al*, 2007). En la citada investigación se ha revisado la situación de la educación intercultural en el contexto de la enseñanza primaria en varios centros educativos en la Comunidad de Madrid, analizando para ello diversas dimensiones conceptuales, metodológicas y organizativas a nivel de centro y de aula, tal y como refleja el siguiente cuadro:

Cuadro 1. Dimensiones analizadas desde un enfoque intercultural



De las dimensiones analizadas en la investigación, en esta comunicación se presentan una reflexión, análisis y resultados obtenidos en relación a dos dimensiones conceptuales:

- la idea de diversidad cultural que maneja el profesorado en los centros,
- y las concepciones sobre los logros y el éxito/fracaso escolar del alumnado.

Las dos dimensiones de tipo conceptual que aquí se abordan se situarían en un primer nivel como condicionantes individuales y sociales de la práctica educativa desarrollada en relación a las dimensiones pedagógicas (metodológicas y organizativas), que corresponderían a un segundo nivel que se analiza en la investigación referida, no así en este trabajo.

En las páginas que siguen expondremos en primer lugar el enfoque intercultural que ha enmarcado el análisis realizado en centros educativos, para pasar a describir el proceso de investigación desarrollado, y finalmente presentar los resultados obtenidos en relación a la temática de este texto (las percepciones del profesorado acerca de la diversidad y los logros), así como las implicaciones que estas percepciones conllevan.

## **2. Marco teórico: el enfoque intercultural en educación**

El marco teórico fundamental en el que se enmarca el trabajo es la educación intercultural, entendida como enfoque educativo que, partiendo del respeto a la diversidad, busca la igualdad y el aprendizaje para todos/as. Se parte de una idea amplia y dinámica de la diversidad cultural (Abdallah-Preteuille, 2001), así como de un planteamiento socioeducativo de comprensión y explicación del éxito escolar (Nieto, 1996).

El enfoque intercultural en educación asumido en este trabajo se puede definir como un...

*enfoque educativo holístico e inclusivo que, partiendo del respeto y la valoración de la diversidad cultural, busca la reforma de la escuela como totalidad para incrementar la equidad educativa, superar el racismo/discriminación/exclusión, favorecer la comunicación y competencia interculturales, y apoyar el cambio social según principios de justicia social (Gil Jaurena, 2002).*

La definición de educación intercultural planteada implica que<sup>1</sup>:

- Se trata de un enfoque educativo, una manera de entender la educación, y supone un proceso continuo (y no un programa o acción puntual).
- Como enfoque holístico, afecta a todas las dimensiones educativas (y no solo al currículum).
- Como enfoque inclusivo, supone educación de todos (y no de minorías o inmigrantes).

---

<sup>1</sup>Entre paréntesis se señalan algunas de las concepciones erróneas que se tienen acerca de la educación intercultural, que suponen limitar su alcance y entender el modelo de manera reduccionista.

- Percibe la diversidad como un valor (y no como una deficiencia).
- Pretende reformar la escuela para conseguir una educación de calidad para todos; es un enfoque transformador.
- Tiene cuatro objetivos generales: equidad, antirracismo, competencia intercultural, transformación social.

Se asumen, como antecedentes teóricos, los planteamientos de educación intercultural de carácter transformador y sociocrítico (Aguado, 2003; Banks, 1997; Gorski, 2000; Sleeter, 1996).

Complementariamente a estas características, mencionamos los cuatro principios que Christine Bennett (2001) recoge en relación al enfoque intercultural en educación:

- La búsqueda de la excelencia académica para todos, lo cual implica percibir a todos los alumnos/as como capaces de alcanzar altos niveles de aprendizaje, y proporcionar a todos ellos las oportunidades que necesitan para tener éxito.
- Los ideales de justicia y equidad social y la eliminación del racismo individual, cultural e institucional; supone la eliminación de las desigualdades estructurales que afectan a los grupos minoritarios.
- El pluralismo cultural, que afirma el derecho democrático de todo grupo a mantener su propia cultura.
- La afirmación de la cultura en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Entiende la cultura como una variable importante en dicho proceso.

Con fuentes teóricas en diversas disciplinas (pedagogía, sociología, antropología, psicología, ...), la educación intercultural se mueve en este marco axiológico y propositivo, y se concreta en cada una de las dimensiones de los procesos educativos. Veamos dos de estas dimensiones, de tipo conceptual, acerca de las cuales se ha preguntado posteriormente al profesorado participante en la investigación.

## 2.1. La diversidad desde el enfoque intercultural

Las concepciones acerca de la *diversidad* en educación suelen clasificarse en dos grandes grupos: aquellas que vinculan diversidad y deficit, y aquellas otras que entienden la diversidad como elemento cultural adaptativo. Cada una refleja uno de los modelos tradicionales de clasificación de la diversidad: los modelos de déficit y los modelos diferenciales-adaptativos.

- Los modelos de déficit definen la diferencia en función de un patrón o norma, estableciendo categorías que se acercan o alejan de ese modelo. La diversidad se asimila a déficit con respecto a ese patrón de “normalidad”. En estos modelos, el término “diferencia” se suele utilizar con un significado negativo y carencial: es diferente quien pertenece a una minoría, quien no encaja en el estándar de ciudadanía, quien tiene alguna carencia o problema que le impide ser “normal”.
- Los modelos diferenciales-adaptativos definen las características de individuos y grupos como relaciones dinámicas y no como entes fijos utilizados para etiquetar y



clasificar. Las dificultades académicas de grupos determinados no pueden explicarse/justificarse en términos de discapacidad del alumno/a o el grupo por supuestas deficiencias genéticas (Jensen, 1969; Coleman, 1966, citados por Aguado, 1996) o por carencias socioculturales (Cohen y cols. 1968, citados por Aguado, 1996). El enfoque diferencial-adaptativo propone un modelo de interacción contextual que analiza el efecto de diversos factores en la educación: el input (expectativas del profesorado, política educativa, recursos, ...), las cualidades del alumnado (motivación, habilidades, ...), y elementos instructivos o del proceso educativo (currículum, materiales, estrategias, ...).

El enfoque intercultural intenta alejarse de los modelos de déficit como conceptualización de la diversidad, y plantea, desde un modelo más cercano al diferencial adaptativo, que la diversidad es la norma, es decir, que las diferencias no son deficiencias en sí mismas, sino características y modos distintos de relacionarse con la realidad.

En esta investigación planteamos que las creencias que el profesorado maneja acerca de la diversidad de su alumnado resultan relevantes al condicionar su manera de aproximarse a ella, las expectativas que se generan, la relación que se establece con los estudiantes, las prácticas educativas que se promueven y desarrollan. La explicitación de las ideas del profesorado acerca de la diversidad y las consecuencias de dicha conceptualización es un primer paso en la adopción de un enfoque intercultural.

Actualmente los modelos de déficit no suelen ser abiertamente asumidos por parte de los educadores, pero podemos encontrar indicios en sus discursos y prácticas que nos remiten a ideas acerca de la diversidad que la vinculan bien con déficits bien con categorías específicas cargadas de connotaciones igualmente carenciales.

La concepción de la diversidad como categoría cerrada y estática se sitúa más cerca de los modelos de déficit que de modelos diferenciales, que consideran la diversidad como categoría relacional, dinámica y adaptativa. Visto así, podemos encontrarnos con educadores que no vinculan abiertamente diferencia con deficiencia, pero sí describen a sus estudiantes por medio de categorías cerradas (inmigrante, gitano, magrebí, ...). Estas etiquetas “convierten” a los estudiantes en personas portadoras de características esencialistas, y que vienen asociadas además a decisiones de tipo pedagógico (educación compensatoria, grupos especiales, ...), que traducen en la práctica las asunciones teóricas de los modelos de déficit.

## 2.2. El éxito escolar y los logros escolares desde el enfoque intercultural

Recogemos en este apartado dos conceptos complejos y fundamentales en educación: a qué llamamos logro escolar, y qué causas atribuimos a la consecución o no de los logros.

En relación al concepto de *logro escolar*, el enfoque intercultural asume que éste va más allá del rendimiento académico evaluado de manera sumativa y vinculado de manera casi exclusiva a la adquisición de conocimientos de tipo conceptual. Desde planteamientos más humanistas, integradores e interculturales, se considera que los

logros implican el desarrollo de capacidades como la autonomía, la responsabilidad individual y social, la comunicación intercultural, la cooperación o la autorregulación del aprendizaje.

Sin embargo, en relación al segundo concepto (*explicación sobre las causas de los logros o no logros escolares*), en general las investigaciones suelen partir de una concepción de “logro” muy vinculada a rendimiento académico, aunque tenga pretensiones más complejas pero más difícilmente medibles. Por eso se suele hablar, en las investigaciones y en las teorías generadas, de éxito y fracaso escolar entendidos como superación de materias, cursos y niveles educativos, obtención del título correspondiente, consecución de los objetivos mínimos preestablecidos, etc. A pesar del desfase que puede haber entre las dos ideas (logro y éxito escolar), nos parece interesante incluir ambos temas, por los que hemos preguntado al profesorado tal y como se expone en apartados posteriores.

La explicación sobre el fracaso escolar de los estudiantes (especialmente del alumnado de origen cultural diverso y nivel socioeconómico bajo) se ha movido tradicionalmente entre dos polos (Sonia Nieto, 1996: 229):

- El fracaso se debe a los propios estudiantes, que son inferiores genéticamente, o a las características sociales de sus comunidades, que están en desventaja cultural y económica y por tanto no pueden proporcionar a sus hijos la preparación necesaria.
- El fracaso escolar se debe a la propia estructura de las escuelas, que son estáticas, clasistas y racistas y representan los intereses de las clases dominantes, o a las incongruencias culturales entre la familia y la escuela.

Las primeras de estas explicaciones (déficit genético, privación cultural) han sido desacreditadas por su etnocentrismo y falta de fundamentación científica. A pesar de ello, encuentran todavía un reflejo en políticas o programas como la educación compensatoria, basada en que cierto alumnado necesita ser compensado de la privación (genética, cultural o lingüística) y alcanzar la norma representada por la mayoría. Este tipo de explicaciones están directamente vinculadas con los modelos de déficit en la conceptualización de la diferencia, señalados en el apartado anterior.

El segundo grupo de explicaciones amplía y complejiza el abanico de hipótesis sobre el éxito-fracaso escolar, al situar las escuelas en un contexto sociopolítico. Sin embargo, también con estas teorías se corre el riesgo de simplificar las explicaciones sobre éxito y fracaso escolar a meras relaciones de causa-efecto.

Desde el enfoque intercultural, se apuesta por el segundo grupo de teorías complejas acerca del éxito-fracaso escolar, que reconocen la multiplicidad de causas, resaltan el efecto del marco sociopolítico en la educación, y reconocen el potencial de la escuela y del profesorado en la consecución o no de los logros escolares en todos los estudiantes. Este último punto resulta especialmente interesante a la luz de los resultados obtenidos en la investigación, tal y como se verá en el apartado 5.



### **3. Análisis de las percepciones del profesorado. Desarrollo de la investigación**

Comentamos en este apartado las características principales de la investigación desarrollada en torno a las percepciones del profesorado acerca de la diversidad y los logros.

#### **3.1. Cuestiones y objetivos del estudio**

El objetivo de la investigación en la que se enmarca este texto es doble:

- analizar la situación de la educación intercultural en centros de Educación Primaria de la Comunidad de Madrid, para poder
- realizar propuestas de mejora de la práctica educativa y de la formación del profesorado en este área.

En el trabajo que aquí se presenta, el problema de investigación se puede concretar en analizar cuál es la concepción del profesorado acerca de la diversidad cultural de sus estudiantes, y cómo explican los logros escolares de estos. El objetivo final del trabajo es llegar a realizar propuestas de mejora de la práctica educativa y de la formación del profesorado a partir del análisis de la situación realizado desde el prisma intercultural, en este caso limitando el análisis a las dimensiones conceptuales ya mencionadas.

#### **3.2. Antecedentes de investigación**

El estudio tiene como antecedentes directos dos investigaciones realizadas en el contexto español:

- la investigación titulada “Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales” dirigida por Teresa Aguado (1999),
- un proyecto de I+D finalizado en 2006 sobre “Diversidad cultural y logros de los estudiantes en educación obligatoria”, igualmente dirigido por Teresa Aguado (2007) y de cuyo equipo la autora de la comunicación ha formado parte.

Ambos estudios se plantean el análisis de las prácticas educativas en relación a la diversidad cultural, y proporcionan tanto un marco teórico como unos instrumentos y metodologías de investigación para conocerlas e interpretarlas.

Uno de los instrumentos utilizados es la entrevista semiestructurada al profesorado; este trabajo se basa en los resultados obtenidos con dicho instrumento.

#### **3.3. Recogida de datos: muestra, técnicas e instrumentos**

##### *a) La muestra*

Este trabajo ha formado parte de una investigación que ha abarcado centros educativos de toda la etapa obligatoria y de diversos puntos del territorio estatal. La





muestra utilizada en esta comunicación comprende 14 centros de Educación Primaria de la Comunidad de Madrid, 26 aulas y 31 profesores/as.

De los 14 centros educativos que han participado en el estudio, 11 son de Educación Infantil y Primaria, y 3 de Infantil, Primaria y Secundaria. La titularidad es pública en 11 de los centros, concertada en 2 y privada en un caso. Los 14 centros están en la Comunidad de Madrid: 11 en Madrid capital y 3 en otras localidades.

De los 31 profesores/as de la muestra, el 80,6% es mujer y el 19,4% varón. El 34,5% tiene más de 50 años, el 31% tiene 30 años o menos, el 24,1% de 41 a 50 años, y el 10,3% de 31 a 40 años.

La formación académica es una diplomatura, generalmente Magisterio en alguna de sus especialidades, en 19 casos (70,4%). Tres personas son licenciadas (en pedagogía, psicología, educación física). Cuatro combinan dos titulaciones, generalmente magisterio y una licenciatura, y una tiene dos diplomaturas.

El 35,5% tiene formación específica: cursos de pedagogía (22,4%: compensatoria, didáctica, educación especial, protección de menores, aula de enlace, educación infantil, logopedia), formación sobre áreas curriculares (6,4%: ciencias, sociales).

Los cursos en los que más profesorado participa en el estudio son 2º y 3º de Primaria, con un 22,6% cada uno. El 16,1% es profesor/a en 5º curso, el 9,7% en 1º, el 6,5% en 4º, el 3,2% en 6º, el 3,2% en aula de enlace, otro 3,2% en 5º y 6º de primaria, y el 12,9% no lo especifica o trabaja en varios cursos.

Respecto al área curricular, 16 profesores/as son tutores y/o imparten lengua, matemáticas y conocimiento del medio (en algunos casos alguna materia más, como educación física, plástica o alternativa a religión). Uno imparte educación compensatoria, y otro enseña matemáticas y lengua en el aula de enlace. Dos profesores/as enseñan inglés, uno música y uno educación física, uno matemáticas y uno lengua y alternativa a religión. Los otros siete profesores/as no especifican el área curricular.

#### *b) Las técnicas de investigación*

En el acercamiento a la realidad de las escuelas se han combinado métodos cuantitativos y cualitativos de recogida de información, y se han utilizado tres técnicas: la observación, la entrevista y la recogida y análisis de documentos.

- A partir de la observación en centros y aulas de Educación Primaria, se presentan los resultados que responden al qué sucede (prácticas), y
- A partir de las entrevistas a profesorado de estos centros se resumen los resultados que responden a qué se dice (discursos) en cuanto a la diversidad cultural en las escuelas.
- El análisis de documentos se sitúa en un nivel intermedio de discurso y práctica, que se contrasta con los datos obtenidos con las otras técnicas.



Dado el objeto de esta comunicación (dimensiones conceptuales), se presentan fundamentalmente los datos y análisis realizados a partir de las entrevistas a profesorado de centros educativos, que nos sitúan en las concepciones de la diversidad y los logros manejadas por los educadores. La información recabada a partir de la observación nos ayuda a matizar y contrastar los discursos e ideas utilizados por este colectivo con las prácticas educativas que desarrollan en su labor cotidiana, y a interpretar las respuestas dadas durante las entrevistas.

#### *c) Los instrumentos de recogida de información*

El instrumento básico sobre el que presentamos este trabajo es una entrevista semiestructurada dirigida al profesorado. El guión de entrevista incluye 29 cuestiones agrupadas en cuatro apartados: componentes personales, componentes comunicativos, relaciones con las familias, y evaluación de los estudiantes.

Algunas de las cuestiones nos permiten indagar en las concepciones del profesorado acerca de la diversidad de los estudiantes y de los logros escolares. Son las siguientes, tal y como estaban formuladas en el guión de entrevista:

- ¿Podría describir su grupo de alumnos? ¿Qué características presentan? ¿Cómo está compuesto?
- ¿Cuáles son para usted los logros escolares? ¿Cómo los definiría o describiría?
- Los alumnos que consiguen buenos niveles de aprendizaje, ¿cómo cree que lo consiguen?
- Los alumnos que no consiguen niveles adecuados, ¿por qué cree que no lo logran?

En los siguientes dos apartados presentamos los resultados obtenidos a partir de estas preguntas, y que nos sitúan en las percepciones del profesorado acerca de la diversidad y los logros escolares.

## **4. Percepciones de la diversidad**

La cuestión sobre la concepción de la diversidad de los estudiantes se ha formulado de manera abierta, tal y como se recoge en el apartado anterior. Se pidió al profesorado que describiera a su grupo de alumnos, dándole libertad para que lo hiciera en función de las características que el propio profesor/a considerara relevantes o adecuadas.

Veamos una síntesis de las respuestas en la siguiente tabla, en la que se recogen las categorías y subcategorías establecidas tras el análisis, el porcentaje de profesores/as cuyas respuestas se han adscrito a cada subcategoría, y ejemplos literales de las entrevistas:

Tabla 1. Descripción del grupo de estudiantes según los profesores/as entrevistados

| Categorías                 | Sub-categorías                           | %   | Extractos literales <sup>2</sup>   |
|----------------------------|--|-----|--|
| Enfasis en la diversidad   | Rendimiento, capacidad                   | 68% | <p>Los alumnos suelen presentar distintos niveles educativos pero no muy marcados (2)</p> <p>2 alumnos son superdotados, 1 alumno de integración, 5 alumnos lentos y con dificultades para el aprendizaje. El resto, bastante buenos, aunque despistados en muchas ocasiones (4)</p> <p>Hay 5 inmigrantes, 3 niños no saben leer, pero los demás perfectamente (5)</p> <p>Tengo 15 alumnos, de los cuales dos están en el programa de integración con necesidades educativas especiales y otros tres con dificultades de aprendizaje. Una niña marroquí con problemas con el castellano y retraso curricular. El resto siguen el currículo... Tengo un 50% de alumnos inmigrantes (31)</p>   |
|                            | “Cultura”, origen nacional               | 60% | <p>26 alumnos, 1 pedagogía terapéutica, 5 educación compensatoria (gitanos), 20 con nivel de 4º (1 de Marruecos, 4 rumanos, 3 ecuatorianos, 1 boliviano) (8)</p> <p>No hay dos niños iguales, te reflejan cómo es su familia... y luego las culturas, porque aquí tenemos diferentes culturas... y la manera de comportarse puede ser también distinta. Son diferentes, pero tampoco mucho porque aquí la cultura que prima es la sudamericana... (19)</p> <p>Hay diferentes países de origen: dos chinos, dos rumanos, una rusa, dos etíopes y tres sudamericanos (23)</p> <p>Tengo 22 niños, de los cuales la mitad o así con inmigrantes. Algunos están muy bien integrados porque llevan aquí ya varios años y tienen las mismas características que cualquier niño madrileño (25)</p> |
| Enfasis en la homogeneidad | Descripción general del grupo, actitudes | 33% | <p>Grupo numeroso, participativo, motivado en todo con capacidades normales y actitudes muy positivas (1)</p> <p>Mi grupo es encantador. Aunque son charlatanes, son intelectualmente muy buenos. Hay momentos en que les falta motivación (29)</p> <p>Bastante cariñosos y juguetones (35)</p>  |

2 Entre paréntesis el código asignado al profesor/a entrevistado cuya cita se recoge

Encontramos que algunos profesores/as describen a su grupo de estudiantes de manera genérica, exponiendo rasgos generales que caracterizan al grupo, en muchos casos de tipo actitudinal (participación, emotividad, etc.). Otro grupo de profesores/as, más numeroso, señala la diversidad de su grupo, y lo hace en función de dos criterios principales:

- el rendimiento y capacidad del alumnado, generalmente desde una perspectiva negativa, que resalta las dificultades en el aprendizaje,
- y las diferencias “culturales”, vinculadas al origen nacional o a la pertenencia a la minoría gitana.

En ocasiones ambos criterios de diferenciación (rendimiento y grupo cultural) aparecen relacionados, de modo que se habla de los inmigrantes y su bajo rendimiento, sus dificultades de aprendizaje, o similar.

Si retomamos los modelos de conceptualización de la diversidad revisados en el apartado 2.1., apreciamos cómo, de manera más o menos explícita, el modelo que maneja el profesorado entrevistado se acerca a los modelos de déficit: la idea de diversidad viene asociada en la mayor parte de los casos a patrones de carencia, dificultad, necesidad de compensación, y/o limitada al origen nacional/étnico de los estudiantes, entendido como categoría estática y homogénea internamente, que explica las características de sus estudiantes, así como las decisiones pedagógicas tomadas para atenderlos en la escuela.

## **5. Percepciones de los logros escolares**

La cuestión acerca de los logros escolares planteada al profesorado en la entrevista arroja respuestas relativamente similares, pero que recogen matices interesantes. Vemos en la siguiente tabla una síntesis de las categorías de respuesta establecidas tras el análisis de las 31 entrevistas realizadas.

En algunos casos las respuestas dadas por el profesorado incluyen varios aspectos; en la tabla se resaltan los que se han considerado más significativos en cada respuesta, básicamente en función del hincapié o la relevancia que el propio profesor/a entrevistado ha manifestado.

Tabla 2. Definición de los logros escolares según los profesores/as entrevistados

| Categorías           | Sub-categorías                    | %   | Extractos literales   |
|----------------------|-----------------------------------|-----|---|
| Logro del estudiante | Aprendizaje curricular, académico | 30% | <p>La adquisición de los conocimientos adecuados a su capacidad (pero al menos los mínimos para su nivel) y las actitudes y hábitos positivos (1)</p> <p>Ver en qué grado se adquieren los conocimientos y en qué grado se transforman las actitudes (8)</p> <p>Cuando la mayoría de la clase ha conseguido los logros mínimos puestos por el centro, o adquieren valores o actitudes para mejorar el comportamiento (23)</p> <p>Las metas y los objetivos que los alumnos van superando y adquiriendo. Logros en el ámbito instructivo: conceptos, procedimientos, actitudes... logros en el ámbito educativo: actitudes, valores, normas (37)</p> |
|                      | Desarrollo personal               | 48% | <p>Cualquier progreso dependiendo de cada niño como único (2)</p> <p>Ir formando personas, sin ningún tipo de complejo, nutrir bien su personalidad (7)</p> <p>El desarrollo personal de cada chaval, a su ritmo (9)</p> <p>Muchos: que aprendan lo instrumental, que sepan comunicarse con los demás, de todas las maneras, que sea social, respetuoso, que conozca y acepte las normas sociales y que se sienta preparado para la vida laboral (31)</p> <p>Que sean personas y sepan comportarse en todo momento (36)</p>   |

|                     |                                       |     |   |
|---------------------|---------------------------------------|-----|---|
|                     | Aprendizaje autónomo, sentido crítico | 18% | <p>Son importantes el sentido crítico, la autonomía, conseguir que en la escuela piensen y que tengan la posibilidad de pensar de una manera distinta a como se lo plantean en su casa (25)</p> <p>Que puedan desenvolverse socialmente (32)</p> <p>El éxito curricular es importante, desde luego, pero de nada me sirve que traiga un montón de tareas y actividades si no entiende el verdadero fin de esto que es el aprender a autogestionarse, que piensen por sí mismos (78)</p> |
| Logro de la escuela | Transformación social                 | 4%  | Construir una sociedad donde primen los valores totalmente opuestos a los actuales (3)  |

En las respuestas del profesorado podemos apreciar una tendencia a considerar los logros como la consecución de objetivos mínimos de tipo académico (30%), frente a otra tendencia que considera que el fin es mucho más ambicioso (22%): conseguir que los estudiantes aprendan a autogestionarse, a pensar por sí mismos, a desenvolverse socialmente, e incluso lograr la transformación social desde la escuela. Entre ambas tendencias, otra que lo que entiende por logro escolar es el desarrollo personal (48%), formulado de manera inespecífica o de manera más tradicional (disciplina, respeto, buen comportamiento, etc.)



En general el término “logros escolares” evoca en el profesorado entrevistado los logros de los estudiantes, y no los logros de la escuela, que es una acepción considerada por una minoría de los entrevistados. Se trata de un matiz interesante que convendría destacar en futuros estudios al respecto, ya que denota dos aproximaciones diferentes al concepto de “logro”: desde el punto de vista del estudiante (lo que consiguen individual o grupalmente considerados), o desde el punto de vista de la escuela (lo que ésta puede conseguir). Esta segunda interpretación incluye una idea de empoderamiento de la escuela que desde enfoques interculturales no conviene obviar.

Se relaciona la forma de concebir los logros escolares con las causas que se atribuyen a la consecución o no de buenos niveles de aprendizaje (cuestión formulada genéricamente al profesorado entrevistado). Veamos cuáles han sido las respuestas dadas a estas dos cuestiones por los 31 profesores/as participantes en la investigación. Presentamos las siguientes dos tablas para mostrar la información al respecto.

Tabla 3. Explicación de cómo los estudiantes consiguen buenos niveles de aprendizaje según los profesores/as entrevistados

| Categorías                           | Sub-categorías     | %   | Extractos literales  |
|--------------------------------------|--------------------|-----|--|
| Razones que residen en el estudiante | Atención, esfuerzo | 26% | Estando atentos a las explicaciones, con el trabajo diario y con actividades de refuerzo (6)<br>Por su esfuerzo y concentración. Tienen buena atención (7)<br>Por esfuerzo personal y regularidad en el trabajo y responsabilidad (8)<br>Atención, interés, el escuchar (9)<br>Algunos no tienen dificultad, los otros con constancia (36) |
|                                      | Comunicación       | 4%  | Con la voluntad y estando abiertos a la comunicación y el compromiso (82)  |

|                             |                        |     |   |
|-----------------------------|------------------------|-----|---|
| Razones externas e internas | Hincapié en la familia | 44% | Gracias a su esfuerzo y responsabilidad, así como por sus familiares que apoyan en todo (2)<br>(...) Y también influyen las familias, desde luego: la importancia que se le dé al colegio, a las notas, a que hagan las tareas, ... (16)<br>Son personas muy trabajadoras y aparte las familias están muy pendientes de ellas (23)<br>Los que destacan más a veces se debe al tema familiar, el que la familia esté ahí pendiente ayuda mucho a crear un clima idóneo para el chaval (78)   |
|                             | Hincapié en la escuela | 26% | Teniendo en cuenta que el mérito es de todos, sobre todo de docentes, alumnos y familias (32)<br>Por el potencial intelectual, el propio esfuerzo, el interés familiar y la dinamización del aula (33)<br>Tiene interés y buena actitud. Son responsables de su aprendizaje, siempre con mi ayuda y apoyo, claro (34)<br>Transmitiéndoles capacidad de trabajo y buena actitud, porque lo demás se limita a que tengan una serie de conocimientos puntuales y esto evidentemente no es lo importante; se trata de ponerles la zanahoria un poco más allá (78) |

La consecución de los aprendizajes está causada, según gran parte del profesorado, por una combinación de factores internos y externos al alumnado: el interés, motivación, esfuerzo, responsabilidad de los estudiantes, combinados con el apoyo familiar y/o la labor de la escuela y del profesorado.

Resulta llamativo el escaso número de profesores/as entrevistados (26%) que hacen explícita su influencia en los buenos resultados obtenidos por los estudiantes; más llamativa resulta, como se muestra en la tabla siguiente, la más escasa explicitación de dicha influencia en el caso de que los aprendizajes no se logren (4%).

Tabla 4. Explicación de por qué los estudiantes no consiguen niveles adecuados de aprendizaje según los profesores/as entrevistados

| Categorías                           | Sub-categorías    | %   | Extractos literales   |
|--------------------------------------|-------------------|-----|---|
| Razones que residen en el estudiante | Falta de esfuerzo | 17% | Principalmente porque no estudian (1)<br>Por no tener un nivel de lectura adecuado, por falta de comprensión y por no ser constantes en realizar las tareas de refuerzo (6)<br>“algunos por falta de interés y otros por falta de capacidad en algunos aspectos” (34) |



|                             |                        |     |   |
|-----------------------------|------------------------|-----|---|
|                             | Déficits               | 21% | <p>Algunos por capacidades limitadas y otros por falta de esfuerzo (2)</p> <p>Por problemas personales (9)</p> <p>Por los déficits de diversa naturaleza que presentan (33)</p> <p>En mi aula hay chavales con dificultades cognitivas importantes, mayormente no debidas a la familia ni al ambiente social (78)</p>   |
| Razones externas e internas | Hincapié en la familia | 58% | <p>Por falta de seguimiento paterno/materno, no ven la importancia del colegio y lo toman más como una condena, todo les va cuesta arriba y lo más fácil es el relax (3)</p> <p>No tienen adquiridas las destrezas básicas, su ambiente juega en su contra (7)</p> <p>Por falta de motivación o por problemas familiares graves (10)</p> <p>Porque les cuesta más trabajo, a veces están desmotivados, a veces no tienen un hábito de estudio, no hacen las tareas. Llegan a casa y nadie se preocupa, nadie está con ellos. Se nota mucho la familia que colabora y la que no (15)</p> <p>Por falta de recursos, falta de nivel de cultura de los padres o interés familiar. O problemas que afectan emocionalmente al niño, como las separaciones (35)</p> <p>Fundamentalmente por falta de interés en la familia: escasa asistencia, no valoran lo enseñado en la escuela, ... esto provoca, en muchos casos, pérdida de interés y motivación (37)</p> |
|                             | Hincapié en la escuela | 4%  | <p>Hay niños a los que no se llega o a los que no sé dar respuesta. Hay niños que tienen problemas en casa, que se expresan de forma diferente a la mía. Tengo niños muy inteligentes pero que no les prestan atención en casa y que no avanzan porque les falta fuerza de voluntad (...) (25)</p>  |

Cuando los niveles de aprendizaje que los estudiantes alcanzan no se consideran adecuados, los motivos aducidos suelen ser internos a los alumnos/as, o una combinación de factores internos y externos a los mismos, fundamentalmente la falta de interés de las familias.



Es interesante ver las diferencias en el porcentaje de respuesta cuando se pregunta por el “éxito” (30% debido a razones internas al estudiante, 44% debido al apoyo por parte de las familias) y cuando se pregunta por el “fracaso” (38% debido a razones internas, 58% debido al escaso apoyo por parte de las familias). El porcentaje de profesores/as que percibe su responsabilidad en el “fracaso” de los estudiantes es del 4%, frente al 26% en los casos de éxito. Ambos datos resultan bajos, especialmente el que se refiere a la no consecución de niveles adecuados de aprendizaje. Como se mencionaba en relación a la tabla anterior (tabla 3), solo uno de los profesores/as entrevistados achaca a su labor docente o al entorno escolar este “fracaso”. Ello denota una falta de conciencia de la responsabilidad y la influencia del profesorado y su labor educativa en los logros o no logros escolares de los estudiantes. Y, más grave aún, sitúa a los educadores en una vía muerta en cuanto a la introducción de cambios, a la innovación docente, o a la mera reflexión para la mejora tanto de su práctica como de los logros de los estudiantes.

Si retomamos las teorías sobre el éxito/fracaso escolar de los estudiantes revisadas en el apartado 2.2., vemos que las concepciones al respecto manejadas por el profesorado entrevistado se sitúan en enfoques que podríamos situar entre las dos grandes explicaciones utilizadas tradicionalmente. Los educadores participantes en la investigación no se sitúan explícitamente ni en el polo que explica el fracaso escolar por déficits genéticos o culturales, ni tampoco en el que explica el fracaso escolar por las características estructurales de la escuela como institución. Pero sus respuestas dejan entrever que la explicación al fracaso, que condiciona sus posibles actuaciones al respecto, tiene estas características:

- Es compleja, en cuanto a que expone múltiples causas al fenómeno, ya que son minoría quienes aducen una sola causa, ya sea interna o externa al alumnado.
- Es “irresponsable”, en cuanto que atribuye el éxito/fracaso escolar a elementos que quedan fuera del control directo de la escuela y del profesorado: el esfuerzo y capacidad del alumnado, el apoyo/no apoyo de las familias, ...
- Es conservadora, en cuanto que no cuestiona la labor y responsabilidad de la escuela en el fenómeno ni las posibilidades de cambio a introducir en la práctica pedagógica para lograr el éxito con todos los estudiantes.

## 6. Conclusiones/Implicaciones

Los resultados del análisis de las concepciones del profesorado acerca de la diversidad y del éxito escolar denotan la distancia existente entre los planteamientos interculturales y los discursos (y en segundo término las prácticas) manejados en los centros educativos. Este estudio, a pesar de las limitaciones metodológicas (número de profesores/as entrevistados, formulación de las cuestiones), nos alerta de que la idea de diversidad viene asociada casi inevitablemente a patrones de déficit y/o limitada al origen nacional de los estudiantes; y la idea de éxito o logro escolar se asocia a las características del alumnado y sus familias, y en pocas ocasiones a la labor desarrollada por el profesorado o la escuela, lo cual sitúa al educador en posiciones cuasideterministas que pueden vivirse con desapego o indefensión.

Comentábamos en la introducción (cuadro 1) y en el punto 2.1. que las creencias que el profesorado maneja acerca de la diversidad de su alumnado y las explicaciones que da al fracaso/éxito escolar condicionan diversos aspectos de su práctica profesional: su manera de acercarse a la diversidad, sus expectativas acerca de los alumnos/as, la relación con los estudiantes y sus familias, su sentido de responsabilidad y compromiso con los logros escolares, las prácticas educativas que promueve y desarrolla en el aula, etc. A la luz de los resultados obtenidos en la investigación acerca de las percepciones del profesorado sobre dos dimensiones conceptuales fundamentales, se nos plantea como prioridad profundizar en la comprensión y explicación de la vinculación entre las dimensiones conceptuales y los aspectos pedagógicos de la práctica educativa.

Así mismo, viendo la distancia existente entre las concepciones del profesorado y los planteamientos propios de enfoques interculturales, los resultados obtenidos nos indican que es necesario incidir en los aspectos formativos en relación a todas las dimensiones de la educación intercultural, considerando la vinculación entre aspectos conceptuales y de práctica pedagógica. Resulta necesario favorecer, en los procesos de formación y desarrollo profesional del profesorado, la explicitación de sus ideas acerca de la diversidad y los logros, así como las consecuencias de dicha conceptualización, como un primer paso en la adopción de un enfoque intercultural. La toma de conciencia acerca de las teorías y conceptos socioeducativos manejados se propone como punto de partida en la formación del profesorado en el enfoque intercultural.

## Referencias

- Abdallah-Pretceille, Martine. (2001). *La educación intercultural*. Barcelona: Idea Books.
- Aguado Odina, Teresa et al. (1999). *Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales*. Madrid: CIDE-Ministerio de Educación y Ciencia.
- Aguado Odina, M<sup>a</sup> Teresa. (1996). *Educación Multicultural: su teoría y su práctica*. Cuadernos de la UNED n<sup>o</sup> 152. Madrid: UNED.
- Aguado Odina, Teresa. (2003). *Pedagogía Intercultural*. Madrid: McGraw Hill.
- Aguado Odina, Teresa et al. (2006). *Guía INTER: una guía práctica para aplicar la educación intercultural en la escuela*. Madrid: CIDE/MEC.
- Aguado Odina, Teresa et al. (2007). *Diversidad cultural y logros de los estudiantes en educación obligatoria*. Informe de investigación inédito.
- Aguado, Teresa y Gil Jaurena, Inés. (2003). La educación intercultural en la práctica: diagnóstico y desarrollo de actuaciones en contextos escolares, en Encarnación Soriano (coord.). *Perspectivas teórico-prácticas en Educación Intercultural*. Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería. Pp. 89-102.



- Banks, James A. (1997). Multicultural education: characteristics and goals, en James A. Banks y Cherry A. McGee Banks (eds.). *Multicultural education: issues and perspectives*. 3ª ed. (1ª ed. 1989). Boston: Allyn and Bacon. Pp. 20-26.
- Bennett, Christine. (1999). *Comprehensive multicultural education: theory and practice*. 4<sup>th</sup> ed. (1<sup>st</sup> ed. 1986). Boston: Allyn and Bacon.
- Bennett, Christine. (2001). Genres of research in multicultural education, en *Review of educational research*, vol. 71, nº 2, pp. 171-217.
- Besalú Costa, Xavier. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.
- García Castaño, Francisco Javier, Granados Martínez, Antolín (eds.). (1999). *Lecturas para educación intercultural*. Madrid: Editorial Trotta.
- Gil Jaurena, Inés. (2002). *La educación intercultural en la enseñanza obligatoria: una guía para su evaluación y desarrollo*. Madrid: UNED. Trabajo de investigación inédito.
- Gorski, Paul C. (2000). A working definition of multicultural education, en *Multicultural Pavilion*, ([www.edchange.org/multicultural/initial.html](http://www.edchange.org/multicultural/initial.html)). Consultado el 8-5-04.
- McLaren, Peter. (1998). *Life in schools. An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. 3ª ed. New York: Longman.
- Merino Fernández, José y Muñoz Sedano, Antonio. (1998). Ejes de debate y propuestas de acción para una pedagogía intercultural, en *Revista Iberoamericana de Educación*, 17, pp. 207-246.
- Nieto, Sonia. (1996). Toward an understanding of school achievement, en Sonia Nieto. *Affirming diversity. The sociopolitical context of multicultural education*. 2ª ed. (1ª ed. 1992). New York: Longman. Pp. 229-277.
- Sleeter, Christine E. (1996). *Multicultural education as social activism*. Albany: State University of New York Press.