



VNIVERSITATĪ VALÈNCIA

FACULTAT DE FILOSOFIA I CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ
PROGRAMA 3117 RD 99/2011 DE DOCTORADO EN EDUCACIÓ.

*LÍNEA: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN, EVALUACIÓN,
ORIENTACIÓN Y DIAGNÓSTICO EN EDUCACIÓN*

**DISEÑO Y VALIDACIÓN DE UN INSTRUMENTO
PARA EVALUAR LA INCLUSIVIDAD
SOCIOCULTURAL**

TESIS DOCTORAL

Presentada por:

Meng SHEN

Dirigida por:

Dr. Jesús M. JORNET MELIÁ

Dra. María Jesús PERALES MONTOLÍO

Dra. Margarita BAKIEVA

Julio de 2019

Agradecimiento

Querría agradecer a todas las personas que me han acompañado durante este largo camino, compartiendo su tiempo, su experiencia académica, su pasión, y ofreciendo su paciencia y su apoyo incondicional.

En primer lugar, quiero dar mis sinceros agradecimientos a mis directores. Al Dr. Jesús M. Jornet Meliá, por su aportación incalculable, su cordialidad y su compromiso; a la Dra. María Jesús Perales Motolío, por su importante orientación, su *feedback* eficiente y su energía; y a la Dra. Margarita Bakieva, por su paciencia, sus valiosos consejos y su cariño. Ellos me han orientado tanto en el camino académico como en la vida y por ello me siento muy afortunada haberles tenido como mentores y referentes. Muchas gracias por dedicar su valioso tiempo y llevarme a través de este apasionante viaje lleno de momentos duros, alegres y emotivos.

A todos los compañeros y compañeras del equipo de investigación GemEduco de la Universitat de València. Con ellos he iniciado este camino académico y he pasado los mejores momentos de la investigación. Sus sugerencias y apoyo han sido de gran valor para mí. También a mis amigos, que siempre me han animado y ayudado en todo lo que han podido. Gracias de verdad.

A mis padres Guijun Shen y Yueping Li, por su apoyo total en la decisión de iniciar este camino y seguir adelante, por su comprensión absoluta, y por sus palabras de ánimo, aunque estemos muy lejos. Muchas gracias por todo.

A mi pareja Xavi, por su compañía y ánimo en los momentos dulces y amargos, por su paciencia en las ocasiones estresantes, y por su ayuda incondicional en su labor de revisor, cuidador y compañero de mi vida. Gracias de todo corazón.

¡Muchas gracias a todos y cada uno de vosotros!

En Valencia, 11 de julio de 2019

Índice de contenido

INTRODUCCIÓN	1
BLOQUE 1 MARCO TEÓRICO	
Capítulo 1 Consideraciones de Migración.....	15
1.1 Migración.....	15
1.1.1 Definición y tipología de migración.	15
1.1.2 Factores e influencias de los movimientos migratorios.....	20
1.2 Panorama de movimientos migratorios en España.	23
1.2.1 Tendencias de movimientos migratorios a partir del siglo XX.	24
1.2.2 Distribución de la población extranjera.	29
1.3 Hijos de padres inmigrantes.	34
1.3.1 Término de la “segunda generación”.....	35
1.3.2 Debates de uso del término de “segunda generación”.....	38
1.4 Cifras estadísticas de escolarización del alumnado de origen extranjero en el sistema educativo español.....	41
1.4.1 Escolarización general del alumnado extranjero no universitario en España.	43
1.4.2 Escolarización general del alumnado extranjero no universitario en la Comunidad Valenciana.	52
1.4.3 Escolarización no universitaria de los menores del origen chino en España.	55
Capítulo 2 Cultura y Mediación Intercultural.....	61
2.1 Cultura.	61
2.1.1 Perspectiva descriptiva.....	62
2.1.2 Perspectiva funcional.	65
2.2 Contacto entre culturas, mediación intercultural y su actuación en la Comunidad Valenciana.....	66
2.2.1 Proceso de contacto entre diferentes culturas.	66
2.2.2 Evolución histórica de mediación en general y sus funciones.....	69
2.2.3 Definición de mediación intercultural.	73
2.2.4 Evolución de la Mediación intercultural en España.	75

2.2.5 Actuación de mediación intercultural en la Comunidad Valenciana.....	76
Capítulo 3 Aproximación sobre la Atención a Diversidad Educativa desde la Educación Inclusiva	83
3.1 Evolución de respuestas educativas a la diversidad hasta la Educación Inclusiva.....	84
3.1.1 Exclusión educativa.....	85
3.1.2 Segregación educativa.....	86
3.1.3 Integración educativa.....	88
3.1.4 Educación inclusiva.....	89
3.2 Perspectiva inclusiva en el ámbito de educación: concepto y elementos clave.....	96
3.2.1 Conceptos de educación inclusiva.....	97
3.2.2 Elementos clave de la educación inclusiva.....	98
Capítulo 4 Atención Educativa a la Diversidad Cultural como eje de la diversidad educativa	103
4.1 Marginación escolar.....	103
4.2 Educación asimilacionista.....	105
4.2.1 Asimilación en Estados Unidos.....	106
4.2.2 Educación asimilacionista en Europa.....	110
4.3 Educación multicultural.....	114
4.4 Educación intercultural.....	117
4.4.1 Claves de la educación intercultural.....	117
4.4.2 Comparación entre la interculturalidad y la multiculturalidad.....	124
Capítulo 5 Respuestas Institucionales Educativas Referente a la Diversidad Cultural y la Presencia de Alumnado de Padres Inmigrantes.....	127
5.1 Referencias normativas al nivel europeo.....	127
5.2 Legislación al nivel estatal.....	139
5.3 Actuaciones institucionales al nivel de las comunidades autónomas en España.....	158
5.3.1 Acciones de acogida del alumnado inmigrante.....	158
5.3.2 Recursos específicos dirigidos a la atención al alumnado inmigrante y la mediación intercultural.....	160
5.3.3 Programas de lenguas y culturas de origen.....	161

5.4 Actuaciones institucionales en la Comunidad Valenciana.	168
Capítulo 6 Definición del Constructo. Inclusividad Sociocultural	177
6.1 Revisión previa de terminología relevante al constructo Inclusividad Sociocultural.	178
6.2 Claves del constructo Inclusividad Sociocultural.	195
6.3 Definición del constructo Inclusividad sociocultural.	196
BLOQUE 2 ESTUDIO EMPÍRICO	
Capítulo 7 Metodología de la Investigación	203
Capítulo 8 Validación Lógica	215
8.1 Introducción.	215
8.2 Objetivos.	215
8.3 Metodología.	215
8.3.1 Instrumentos.....	217
8.3.2 Procedimiento.	219
8.3.3 Grupos de jueces.....	220
8.4 Resultados de validación lógica.	224
8.4.1 Fase primera.....	224
8.4.2 Fase segunda.	226
8.4.3 Fase tercera.	254
8.5 Síntesis.	257
Capítulo 9 Análisis de Propiedades Métricas del Instrumento. Estudio Piloto 259	
9.1 Introducción.	259
9.2 Objetivos.	259
9.3 Metodología.	260
9.3.1 Participantes.....	260
9.3.2 Procedimiento de recogida de datos.	263
9.4 Resultados.	264
9.4.1 Análisis descriptivo por grupos participantes.....	266
9.4.2 Análisis descriptivo de los ítems.....	274
9.4.3 Análisis de fiabilidad de la escala.....	276
9.5 Síntesis.	282
Capítulo 10 Análisis de Propiedades Métricas del Instrumento. Estudio Final 285	
10.1 Introducción.	285

10.2 Objetivos.	285
10.3 Metodología.	285
10.3.1 Participantes.....	287
10.3.2 Procedimiento de recogida de datos.	298
10.4 Resultados.	299
10.4.1 Análisis previo.	299
10.4.2 Análisis de propiedades métricas basado del enfoque TCT.	310
10.4.3 Análisis de propiedades métricas desde el enfoque TRI.	314
Capítulo 11 Evidencias de Validez Empírica	359
11.1 Análisis de validez de constructo: estructura dimensional de la escala.	360
11.1.1 Análisis factorial de componentes principales.....	362
11.1.2 Análisis por conglomerados jerárquicos (Clúster).....	373
11.1.3 Comparación entre el análisis factorial y el análisis de conglomerados.	
.....	377
11.1.4 Estudio de fiabilidad por dimensiones.....	382
11.2 Validez concurrente: Asociación entre ISC y otras variables del Modelo de Evaluación de la Educación para la Cohesión Social.	392
11.2.1 Revisión de estudios previos.....	392
11.2.2 Comparación de los niveles de clasificación de la Escala ISC con otras variables.	402
11.3 Síntesis.	414
BLOQUE 3 CONCLUSIONES	
Capítulo 12. Conclusiones Finales	421
12.1 Síntesis de los resultados.	422
12.2 Limitaciones del estudio.	444
12.3 Líneas futuras de investigación.	445
Referencias Bibliográficas	449

Índice de tablas

Tabla 1 Evolución de la Población Española y Extranjera, 1998-2017.....	27
Tabla 2 Población Extranjera por Comunidades Autónomas, 2017	30
Tabla 3 Número y Porcentaje de Distribución del Alumnado Extranjero por Enseñanza No Universitaria (Curso 2017-2018)	45
Tabla 4 Número y Porcentaje de Alumnado Extranjero en Centros Públicos por Comunidades Autónomas	46
Tabla 5 Distribución por Rango de Edad (Hasta 19 Años) entre la Población Española, la Población Extranjera y la Población de la Nacionalidad China.....	58
Tabla 6 Características de jueces de validación de indicadores. Validación lógica	222
Tabla 7 Características de jueces de validación de propuestas de ítems. Validación lógica.....	223
Tabla 8 Análisis Descriptivo de Indicadores Teóricos en el Criterio de Relevancia....	231
Tabla 9 Análisis descriptivo de indicadores teóricos en el criterio de Susceptibilidad de Cambio	232
Tabla 10 Análisis Descriptivo de Ítems Propuestos en el Criterio de Adecuación	237
Tabla 11 Análisis Descriptivo de Ítems Propuestos en el Criterio de Claridad.....	239
Tabla 12 Resumen de Valoración Cuantitativa de Indicadores en la Validación Lógica	242
Tabla 13 Resumen de Valoración Cuantitativa de Ítems en la Validación Lógica	242
Tabla 14 Estadísticos de la Consistencia Interna y la Concordancia para Criterios Indicadores.....	246
Tabla 15 Estadísticos de la Consistencia Interna y la Concordancia para Criterios de Ítems.....	247
Tabla 16 Estadísticos de los Elementos y Total-Elemento de Relevancia y Susceptibilidad de Cambio	248
Tabla 17 Estadísticos de los Elementos y Total-Elemento de Adecuación y Claridad	249
Tabla 18 Estadístico de Centros Participantes en el Ensayo Piloto.....	261

Tabla 19 Estadísticos Globales de Participantes en el Ensayo Piloto.....	262
Tabla 20 Distribución de Participantes de Ensayo Piloto por Edad	262
Tabla 21 Distribución Teórica de Puntuaciones del Ensayo Piloto.....	265
Tabla 22 Estadísticos Descriptivos por Grupos Participantes en el Ensayo Piloto	266
Tabla 23 Contraste de Independencia de Mediana mediante la Prueba de U de Mann- Whitney.....	271
Tabla 24 Contraste de Independencia de Medias mediante la Prueba T de Student. Estudio Piloto.....	273
Tabla 25 Estadísticos Descriptivos Básicos de los Ítems en el Ensayo Piloto	274
Tabla 26 Clasificación de Valoración por una Escala de 4 Puntos.....	275
Tabla 27 Clasificación de Nivel de Fiabilidad por el Valor de Alfa de Cronbach	276
Tabla 28 Resultado Estadístico de Fiabilidad del Instrumento en el Estudio Piloto	277
Tabla 29 Estadísticos Total-elemento del Ensayo Piloto.....	278
Tabla 30 Matriz de Correlación Inter-Elemento. Ensayo Piloto.....	281
Tabla 31 Distribución de Centros Escolares. Estudio Final	287
Tabla 32 Listado de Centros Escolares. Estudio Final	288
Tabla 33 Edad de Participantes. Estudio Final	290
Tabla 34 Sexo por Curso de los Participantes. Estudio Final	290
Tabla 35 Lengua Aplicada por Curso de los Participantes. Estudio Final.....	291
Tabla 36 Lengua por Sexo de los Participantes. Estudio Final.....	292
Tabla 37 Lugar de Origen por Sexo de los Participantes. Estudio Final	295
Tabla 38 Lugar de Origen por Curso Escolar de los Participantes. Estudio Final.....	296
Tabla 39 Análisis de Frecuencias de Casos de la Escala Total ISC. Estudio Final.....	299
Tabla 40 Estadísticos Descriptivos Básicos de Dimensiones y Escala Total. Estudio Final	300
Tabla 41 Distribución Teórica de Puntuaciones. Estudio Final.....	301
Tabla 42 Análisis Descriptivo de Respuestas de la Dimensión interna. Estudio Final	305
Tabla 43 Análisis Descriptivo de Respuestas de la Dimensión Externa. Estudio Final	309
Tabla 44 Resultado Estadístico de Fiabilidad del Instrumento en el Estudio Final.....	311

Tabla 45 Estadísticos Total-elemento. Estudio Final	311
Tabla 46 Matriz de Correlación Inter-elemento. Estudio Final	313
Tabla 47 Estadísticos Generales (Escala Total). Análisis TRI	320
Tabla 48 Estadísticos por Ítems (Escala Total) Análisis TRI.....	322
Tabla 49 Mapa de Wright (Escala Total). Análisis TRI	324
Tabla 50 Estadísticos Generales (Dimensión Externa). Análisis TRI.....	336
Tabla 51 Estadísticos por Ítems (Dimensión Externa). Análisis TRI.....	337
Tabla 52 Mapa de Wright (Dimensión Externa). Análisis TRI.....	338
Tabla 53 Estadísticos Generales (Dimensión Interna). Análisis TRI	348
Tabla 54 Estadísticos por Ítems (Dimensión Interna). Análisis TRI.....	349
Tabla 55 Mapa de Wright (Dimensión interna). Análisis TRI	350
Tabla 56 KMO y Prueba de Bartlett del Análisis Factorial. Estudio Final.....	363
Tabla 57 Comunalidades de Extracción del Análisis Factorial. Estudio final.....	364
Tabla 58 Varianza Total Explicada del Análisis Factorial. Estudio Final.....	366
Tabla 59 Aportación en Porcentajes a la Explicación de la Varianza Total y Explicada en Espacio Factorial por Cada Factor. Estudio Final.....	366
Tabla 60 Matriz de Estructura del Análisis Factorial. Estudio Final.....	368
Tabla 61 Matriz de Correlaciones entre Componentes. Estudio Final	370
Tabla 62 KMO y Prueba de Bartlett del 2º Orden de Análisis Factorial. Estudio Final	370
Tabla 63 Comunalidades de Extracción del 2º Orden del Análisis Factorial. Estudio Final	371
Tabla 64 Matriz de Componentes del Análisis Factoria del 2º Orden I. Estudio Final	371
Tabla 65 Extracción de clúster a partir del Dendograma.....	377
Tabla 66 Comparación en Función de Puntuación Media entre el Análisis Factorial y el Análisis de Clúster	378
Tabla 67 Estadística de fiabilidades según agrupación por dimensiones teóricas.....	383
Tabla 68 Estadísticos total-elemento según agrupación por dimensiones teóricas	384
Tabla 69 Estadística de fiabilidades según agrupación por factores.....	385

Tabla 70 Estadísticos total-elemento según agrupación por factores	386
Tabla 71 Estadística de fiabilidad según agrupación por clúster	387
Tabla 72 Estadísticos total-elemento según agrupación por clúster	388
Tabla 73 Recodificación en cuartiles en función de dimensión teórica, factor y clúster.	404
Tabla 74 Recodificación en cuartiles de las sub-dimensiones y los constructos relacionados con ISC	407
Tabla 75 Asociaciones con el constructo Resiliencia y sus sub-dimensiones	410
Tabla 76 Asociaciones con el constructo Competencia Emocional y sus sub- dimensiones.....	411
Tabla 77 Asociaciones con el constructo Justicia Social y sus sub-dimensiones.....	412

Índice de cuadros

Cuadro 1 Algunas tipologías de migraciones	20
Cuadro 2 Perspectiva descriptiva y perspectiva funcional de cultura.....	62
Cuadro 3 Legislaciones y normativas que regulan mediación.....	71
Cuadro 4 De la exclusión a la inclusión: un camino compartido	96
Cuadro 5 Comparación entre la educación multicultural y la educación intercultural.	126
Cuadro 6 Comparación de las referencias normativas a nivel europeo	137
Cuadro 7 Comparación de enfoques entre las leyes educativas estatales	157
Cuadro 8 Actuaciones escolares de mediación intercultural en comunidades autónomas	166
Cuadro 9 Protocolo de acogida del alumnado recién llegado, especialmente el desplazado.....	173
Cuadro 10 Conceptos y definiciones relevantes a inclusividad sociocultural	179
Cuadro 11 Modelo de evaluación de la educación para la cohesión social	205
Cuadro 12 Fases de validación lógica de constructo del instrumento ISC	216
Cuadro 13 Criterios interpretativos en la fase de validación lógica	218
Cuadro 14 Versión preliminar de la Escala ISC	225
Cuadro 15 Construcción de la escala Likert del cuestionario on-line. Validación Lógica	227
Cuadro 16 Comparación del instrumento preliminar y posterior a la valoración de jueces de Fase 2. Validación Lógica.....	252
Cuadro 17 Versión 1 del Cuestionario ISC. Validación Lógica.....	256
Cuadro 18 Ítems formulados en el sentido inverso del instrumento ISC. Ensayo Piloto	264
Cuadro 19 Interpretación de factores. Estudio Final	369
Cuadro 20 Comparación de la agrupación factorial y de conglomerado para la interpretación de contenidos	380
Cuadro 21 Comparación entre agrupación por dimensión teórica, factor y clúster.....	390

Índice de figuras

Figura 1. Evolución de la población extranjera, 1998-2017.....	28
Figura 2. Población extranjera por principales nacionalidades, 2017.	31
Figura 3. Evolución de la inmigración china, 1998-2017.....	33
Figura 4. Distribución de alumnado extranjero en función de la titularidad del centro.	44
Figura 5. Las primeras cinco procedencias del alumnado extranjero en España.....	48
Figura 6. Evolución nacional de escolarización de alumnado extranjero (2008-2018)..	49
Figura 7. Tendencia estatal de escolarización de alumnado extranjero por enseñanza (2008-2018).....	51
Figura 8. Las principales procedencias del alumnado extranjero en la Comunidad Valenciana (curso 2017-2018).	54
Figura 9. Evolución en la Comunidad Valenciana de escolarización de alumnado extranjero (2007-2017).	55
Figura 10. Número y porcentaje de distribución del alumnado de origen chino por enseñanza (curso 2016-2017).	56
Figura 11. Tendencia de escolarización de alumnado de origen chino por enseñanza (2012-2017).....	57
Figura 12. El Iceberg cultural.	64
Figura 13. Comparación de diferentes respuestas a la diversidad.	85
Figura 14. Eventos institucionales que promueven la educación inclusiva.....	95
Figura 15. Características de la educación intercultural.	118
Figura 16. Aportaciones destacadas de las leyes educativas en función de contenidos sobre la atención a la diversidad cultural.	156
Figura 17. Paradigma A+ASK.....	186
Figura 18. El modelo de pirámide de la competencia intercultural.	189
Figura 19. El modelo procesal de la competencia intercultural.....	190
Figura 20. Esquema del estudio empírico.....	213
Figura 21. Valoración de Relevancia de cada indicador. Validación lógica.	229
Figura 22. Valoración de Susceptibilidad de Cambio de cada indicador. Validación lógica.....	230
Figura 23. Valoración de Adecuación de cada ítem. Validación lógica.	236
Figura 24. Valoración de Claridad de cada ítem. Validación lógica.	236

Figura 25. Distribución por cursos escolares. Estudio final.	289
Figura 26. Lengua aplicada por curso. Estudio final.	292
Figura 27. Lugar de origen. Estudio final.	293
Figura 28. Lugar de nacimiento. Estudio final.	294
Figura 29. Lugar de origen por sexo. Estudio final.	296
Figura 30. Lengua extranjera que habla en casa. Estudio final.	297
Figura 31. Frecuencias de respuestas de la dimensión interna. Estudio Final.	304
Figura 32. Frecuencias de respuesta de dimensión externa. Estudio final.	308
Figura 33. Mapa de Wright de Escala Total, Dimensión Externa y Dimensión Interna. Análisis TRI.	325
Figura 34. Curva característica del test (escala total). Análisis TRI.	326
Figura 35. Ajuste a la ojiva. Caso 1 (Escala total). Análisis TRI.	327
Figura 36. Ajuste a la ojiva. Caso 2 (Escala total). Análisis TRI.	328
Figura 37. Ajuste a la ojiva. Caso 3 (Escala total). Análisis TRI.	328
Figura 38. Probabilidad de las categorías. Caso I. Análisis TRI.	331
Figura 39. Probabilidad de las categorías. Caso II. Análisis TRI.	332
Figura 40. Probabilidad de las categorías. Caso III. Análisis TRI.	332
Figura 41. Función de información (Escala total). Análisis TRI.	333
Figura 42. Curva característica del reactivo (Dimensión externa). Análisis TRI.	339
Figura 43. Ajuste a la ojiva (Dimensión externa). Análisis TRI.	341
Figura 44. Probabilidad de categorías. Caso I (Dimensión externa). Análisis TRI.	343
Figura 45. Probabilidad de categorías. Caso II (Dimensión externa). Análisis TRI. ...	344
Figura 46. Probabilidad de categorías. Caso III (Dimensión externa). Análisis TRI. ...	345
Figura 47. Función de información (Dimensión externa). Análisis TRI.	346
Figura 48. Curva característica del reactivo (Dimensión interna). Análisis TRI.	351
Figura 49. Ajuste a la ojiva (Dimensión interna). Análisis TRI.	352
Figura 50. Probabilidad de categorías. Caso I (Dimensión interna). Análisis TRI.	355
Figura 51. Probabilidad de categorías. Caso II (Dimensión interna). Análisis TRI.	355
Figura 52. Probabilidad de categorías. Caso III (Dimensión interna). Análisis TRI.	356
Figura 53. Información de la escala (Dimensión interna). Análisis TRI.	356
Figura 54. Sedimentación. Estudio final.	367
Figura 55. Sedimentación del 2º orden del análisis factorial. Estudio final.	372
Figura 56. Dendrograma del análisis de Clúster. Estudio final.	376

Figura 57. Evolución terminología paralelismo: Atención a la diversidad / Atención a la diversidad cultural..... 429

INTRODUCCIÓN

Introducción

El aumento de la diversidad cultural en nuestra sociedad, y en concreto en los centros escolares, plantea la necesidad de una mayor competencia en el alumnado para convivir e interactuar con otras culturas de manera respetuosa, enriquecedora y dinámica. En este contexto, la tesis doctoral que aquí se presenta, aborda el diseño y validación de una escala para medir esta competencia, que hemos denominado Inclusividad Sociocultural (ISC, en lo sucesivo), en el alumnado de Primaria y Secundaria en el sistema educativo español.

Durante el desarrollo del Master Internacional de Migraciones tuve la oportunidad de realizar el Trabajo Fin de Máster con el Dr. Jesús Miguel Jornet sobre el tema del rendimiento académico no universitario del alumnado de origen chino en el sistema educativo español. El estudio lo realizamos a partir de los datos disponibles en el Instituto Nacional de Evaluación de la Educación de España, acerca de las evaluaciones diagnósticas. Esta experiencia me permitió conocer la realidad de la diversidad cultural que se da actualmente en el sistema educativo español. También me estimuló a seguir la línea de investigación acerca de la multiculturalidad e interculturalidad en el ámbito educativo. A raíz de esta experiencia académica, junto con mi experiencia laboral como mediadora intercultural profesional, pude incorporarme como equipo de investigación para colaborar en el proyecto *Sistema Educativo y Cohesión Social: diseño de un Modelo de Evaluación de Necesidades*, el cual presentaremos más adelante. Posteriormente, la incorporación en el grupo GemEduco me ha dado la oportunidad de llevar a cabo el diseño y aplicación de una escala para medir el constructo ISC. De este modo, mi propio interés por la interculturalidad y haber conocido la realidad de este fenómeno en el sistema educativo me ha llevado hacia la investigación sobre la diversidad cultural en el ámbito educativo.

El proyecto de tesis doctoral se desarrolla en el marco del proyecto I+D+I: “*Sistema Educativo y Cohesión Social: diseño de un Modelo de Evaluación de Necesidades-SEC/EVALNEC*” (Ref. EDU2012-34734). Este proyecto parte de la línea de investigación del grupo GemEduco (<https://www.uv.es/gem/gemeduco/prySECS-EVALNEC/>) centrada en las pruebas de contexto vinculadas a las evaluaciones de sistemas educativos, desarrolladas a través de los proyectos AVACO y MAVACO, desde el año 2005, dirigidos por el Dr. J. Jornet. La aportación del proyecto SEC/EVALNEC se concreta en que toma como criterio de calidad de la educación, tanto para los centros escolares, como para los sistemas educativos, el grado en que ésta se desarrolla creando y promoviendo la cohesión social. Este concepto, la Cohesión Social, fue tomado por la Unión Europea en la cumbre del Consejo de Europa celebrado en el año 2000, como guía para el desarrollo de todas las políticas públicas en la región (Jornet, 2012). De este modo, en el citado proyecto se plantea el diseño de un *Modelo de Evaluación de la Educación para la Cohesión Social*. Según fue definida por el Consejo de Europa (2005), la Cohesión Social es:

La capacidad de la sociedad para garantizar la sostenibilidad del bienestar de todos sus miembros, incluido el acceso equitativo a los recursos disponibles, la dignidad en la diversidad y la autonomía personal y colectiva y a la participación responsable. (Consejo de Europa, 2005, p. 23)

Asimismo, en términos metodológicos, se vincula con el proyecto “Validación de un instrumento de evaluación de ESTILOS EDUCATIVOS FAMILIARES y establecimiento de lineamientos para el diseño de programas de intervención con familias”, dirigido por la Dra. M. J. Perales (Proyecto de I+D+i, código EDU2011-29467, financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad).

La línea de trabajo abordada en estos proyectos sucesivos de investigación ha permitido desarrollar una estrategia consolidada de validación de instrumentos, que se aplica en cada constructo analizado, con las adaptaciones necesarias a las características intrínsecas del mismo. Entre los constructos estudiados, se pueden encontrar, entre otros: colegialidad docente (Bakieva, 2016), el valor social subjetivo de la educación (Sancho-Álvarez, 2016), los estilos educativos familiares (Bisquert, 2017), la competencia emocional (Alfonso, 2019), la justicia social percibida en el aula (Llorens, 2020), la metodología de evaluación en el aula (Vázquez, 2020), la resiliencia (Marco, 2020), la inclusividad funcional (Duart, 2020), etc. Esta estrategia de validación justifica la estructura de esta Tesis Doctoral.

La investigación planteada en esta línea tiene continuidad actualmente con el Proyecto UNIVECS (Proyecto Validación de un Sistema de Evaluación de Titulaciones Universitarias Basado en un Modelo de Cohesión Social) con referencia Edu2016-78065-R. Este proyecto transfiere al ámbito universitario el concepto de cohesión social como criterio de calidad, y lo utiliza para diseñar un modelo de evaluación de titulaciones universitarias. En este marco, la escala de inclusión utilizada en UNIVECS toma como base la investigación realizada en el trabajo que aquí se presenta.

La presente tesis se estructura en tres bloques principales: el estudio teórico, el estudio empírico y las conclusiones finales. Cada una de ellas se diferencia de las otras por presentar una estructura de investigación diferente, y cada bloque no sería posible sin la realización de los pasos anteriores.

El primer bloque describe el marco teórico de la presente investigación. Está formado por los Capítulos 1-6. En términos globales, pretendemos realizar una revisión documental acerca de los temas vinculados con el presente estudio que permitan fundamentar la investigación realizada.

En el Capítulo 1 realizaremos una revisión teórica y estadística sobre movimientos migratorios, con objetivo de visibilizar la realidad de diversidad cultural en nuestro país, y más concreto, en el sistema educativo español. Se llevará a cabo en dos fases. La primera fase abordará el tema de las migraciones en el ámbito teórico (definición del término “migración”, las teorías de factores e influencias de movimientos migratorios) y el ámbito estadístico (historia de movimientos migratorios de España durante los últimos veinte años y panorama actual de la población migrante en España). A partir de la primera fase, pretendemos conocer el panorama de diversidad cultural en la sociedad actual, siendo argumento previo para explicar la presencia del alumnado de origen extranjero en el sistema educativo español. A raíz de la primera fase, en la segunda fase nos aproximaremos al análisis sobre el fenómeno de los hijos de padres inmigrantes, que incluye una línea teórica (definición y discusión sobre el término “segunda generación”) y otra línea estadística (evolución y actualidad de la escolarización del alumnado de origen extranjero en el sistema educativo español). Cabe señalar que en la línea de revisiones estadísticas nos centraremos en cifras más detalladas sobre el panorama de la Comunidad Valenciana al respecto, y la escolarización del alumnado de origen chino no universitario en España, puesto que soy una alumna de origen chino y vivo en Valencia, siendo además que el número de migrantes procedentes de mi país de origen se ha incrementado sustancialmente en los últimos años. Nos interesa, en definitiva, conocer la situación en función de estos dos perfiles. La segunda fase, nos permitirá conocer la diversidad cultural y lingüística existente actualmente en los centros escolares. De este modo, se pretenderá justificar la necesidad de una educación y una competencia que fomente la convivencia intercultural escolar.

En el Capítulo 2 nos centraremos en el estudio de la “*Cultura*” como fundamento previo y la mediación intercultural como herramienta y recurso para gestionar la

diversidad cultural. En primer lugar, realizaremos una revisión bibliográfica sobre el término “cultura” desde la perspectiva descriptiva y la funcional, con la finalidad de proporcionar una base teórica para comprender a continuación cómo se perciben, se interpretan e interactúan entre sí las diferentes culturas cuando se encuentran en el mismo espacio. En segundo lugar, describiremos el proceso de contacto entre distintas culturas. De este modo, daremos a conocer el escenario donde se da la diversidad cultural y, por tanto, su gestión. En tercer lugar, introduciremos de modo general el concepto de mediación como herramienta para prevenir y solucionar conflictos. Y, por último, pondremos el foco de la mediación en el escenario de diversidad cultural. De este modo, encauzaremos la reflexión hacia la conceptualización de la mediación intercultural. Por un lado, plantearemos la mediación intercultural como un recurso para atender las necesidades surgidas de un contexto plurilingüe y pluricultural, tales como prevenir y solucionar conflictos vinculados con la falta de entendimiento entre culturas, promover los valores de convivencia intercultural, mejorar las comunicaciones en la diversidad cultural, etc. Por el otro, presentaremos las acciones que han destacado en la Comunidad Valenciana en materia de mediación intercultural.

Después de clarificar el panorama de la población inmigrante y el alumnado de origen extranjero como el contexto sociodemográfico de la presente investigación y la mediación intercultural como un material que favorece la convivencia entre distintas culturas, a continuación, en los Capítulos 3 y 4 situaremos la atención ya en el ámbito educativo. En estos dos capítulos realizaremos un recorrido sobre dos líneas paralelas acerca de la evolución de la educación inclusiva y la evolución de la educación intercultural. En la primera línea, presentada en el Capítulo 3, expondremos la evolución de la atención a la diversidad educativa a nivel global desde el punto de vista del derecho a la educación, en concreto analizaremos concepciones acerca de la: exclusión educativa, segregación

educativa, integración educativa y educación inclusiva. De este modo, pretendemos comprender cómo aportan a la atención de la diversidad las distintas respuestas educativas a lo largo de la historia, y finalmente cómo se llega a formular la educación inclusiva de hoy en día. La segunda línea, presentada en el Capítulo 4, aborda la diversidad cultural como eje dentro de la diversidad educativa. En este capítulo realizaremos una revisión bibliográfica acerca de la atención a la diversidad cultural en distintas épocas y lugares. De modo paralelo, expondremos los cuatro tipos de respuestas educativas más representativas: marginación escolar, educación asimilacionista, educación multicultural y educación intercultural. El énfasis lo situaremos en la educación intercultural. Haremos una comparación entre la educación multicultural y la educación intercultural, explicaremos por qué se considera la educación intercultural como el modelo óptimo respecto a la atención a la diversidad cultural en la actualidad, y expondremos, como conclusión, las principales características de la educación intercultural.

Después de estudiar en el ámbito teórico la atención a la diversidad cultural, a continuación, en el Capítulo 5 presentaremos en el ámbito práctico las distintas respuestas institucionales a la diversidad cultural en la educación. En este capítulo expondremos distintas medidas educativas acerca de la atención a la diversidad cultural que se han dado a nivel europeo, estatal y autonómico. Haremos un recorrido sobre las referencias normativas a nivel europeo y las sucesivas leyes en materia de educación a nivel estatal sobre las respuestas educativas que se ofrecen ante la presencia de los hijos de padres inmigrantes y la implantación de la educación intercultural. De este modo, revisaremos el desarrollo legislativo sobre la atención a la diversidad cultural conforme a la evolución de movimientos migratorios en la Comunidad Europea y en España. Tomando como marco las normativas europeas y leyes estatales en materia de educación, seguidamente, expondremos las medidas institucionales de prácticas educativas que se han llevado a

cabo cada comunidad autónoma. Entre ellas, analizaremos preferentemente las siguientes líneas de actuación: acciones de acogida al alumnado inmigrante, recursos específicos en materia de la mediación intercultural y educación intercultural, y programas de lenguas y culturas de origen del alumnado inmigrante. Para cerrar este capítulo, haremos hincapié en las acciones de la Comunidad Valenciana respecto a la acogida de alumnado recién llegado.

Tras estudiar el panorama de diversidad cultural a nivel social y en los centros educativos, revisaremos los enfoques que se dan en la atención educativa a esta diversidad a través de la revisión bibliográfica y del análisis de las prácticas institucionales. En el último capítulo del marco teórico, el Capítulo 6, nos dedicaremos a presentar a nivel conceptual el constructo que trabajamos en la presente tesis, denominado como Inclusividad Sociocultural (ISC). En este capítulo, primero, realizaremos una recopilación de estudios, conceptos e instrumentos acerca de los términos relevantes relacionados con el constructo ISC. Tiene como objetivo reunir informaciones que pongan de manifiesto algunos elementos fundamentales para la formulación de la definición del constructo ISC. Después, a partir de los fundamentos y criterios más relevantes que hemos asumido, proponemos la definición previa del constructo ISC que servirá de punto de partida para la operativización del constructo como escala de medida y será objeto del estudio empírico en esta tesis doctoral.

El segundo bloque es el estudio empírico de diseño y validación del instrumento. En él se incluyen 5 capítulos: del Capítulo 7 al Capítulo 11. El estudio empírico tiene como objetivo recabar evidencias de la calidad del instrumento ISC. Se aplicará el cuestionario del Modelo de evaluación de la Educación para la Cohesión Social, donde se integra la escala ISC, y que se dirige para la evaluación de la ISC en alumnado de Educación

Primaria y Educación Secundaria Obligatoria (ESO). A continuación, presentaremos brevemente lo que se trata en cada capítulo.

En el Capítulo 7 realizaremos la presentación general del segundo bloque. Recoge la presentación de los objetivos del estudio y de la metodología. El planteamiento que realizamos es una presentación secuencial de los procesos llevados a cabo. De esta manera, pretendemos aportar un hilo de conductor que permita presentar adecuadamente, para el lector, los procesos globales que componen el estudio empírico.

En el Capítulo 8 presentaremos el proceso de Validación Lógica, considerado como la fase fundamental para la operativización de la definición del constructo ISC. Esta fase incluye tres etapas de análisis: la primera etapa para determinar la versión preliminar de la escala ISC, en la que se procurará consensuar la definición del constructo ISC e identificar las propuestas iniciales de dimensiones, indicadores e ítems para estructurar la escala ISC; la segunda, se dirige a determinar el primer borrador de la escala ISC, en la que se llevará a cabo una evaluación cuantitativa de la estructura del instrumento ISC (definición, indicadores e ítems) según los criterios establecidos por el equipo investigador y una valoración cualitativa al respecto; la tercera etapa tiene por objeto configurar la Versión 1 de la escala ISC, la cuál se aplicará en el siguiente Ensayo piloto, donde se volverán a revisar los resultados anteriores para aportar sugerencias sobre la estructura de la escala ISC. Después de estas tres etapas, llegaremos a formular la primera versión depurada de la escala ISC que se utilizará en el análisis de validación empírica, en el que incluimos el estudio de propiedades métricas.

Después de realizar la validación lógica, pasaremos a desarrollar la validación empírica para comprobar el funcionamiento de la escala ISC, la cual se dirigirá al alumnado de Primaria y ESO en el sistema educativo español. A nivel global se consiste en tres pasos sucesivos: el ensayo piloto (el Capítulo 9), el estudio de propiedades

métricas sobre la escala definitiva (el Capítulo 10) y las evidencias empíricas de validación (el Capítulo 11).

El estudio piloto, presentado en el Capítulo 9, conllevará una primera revisión métrica con un grupo normativo, no una muestra estadísticamente significativa. Tiene la finalidad de identificar el funcionamiento del instrumento en la aplicación empírica y probar la Versión 2 del cuestionario de la escala ISC en un grupo escolar mucho más amplio que denominamos estudio final.

En el Capítulo 10 presentaremos los resultados logrados en el análisis de propiedades métricas del instrumento ISC aplicado al grupo de estudio final. En esta fase aplicaremos dos modelos de medición: Teoría del Test (TCT) y Teoría de Respuesta al Ítem (TRI) a partir del modelo de Rasch (1960). A nivel global, llevaremos a cabo los siguientes análisis: descripción de perfil de los participantes, estudio descriptivo de los resultados obtenidos, análisis de calidad del instrumento ISC según el criterio de consistencia interna (el modelo TCT) y el criterio de la escalabilidad (el modelo TRI), así como el análisis de reactivos realizado a través de ambos modelos. A través de todo el proceso, por un lado, procuraremos detectar los ítems que perjudiquen la calidad de la escala ISC, y por el otro, verificaremos el comportamiento de la escala a partir de valoraciones del constructo ISC por los participantes en la aplicación real. De este modo, llegaremos a proponer el instrumento definitivo ISC.

Finalmente, en el Capítulo 11 recabaremos evidencias empíricas de validez para la escala ISC. En primer lugar, abordaremos el estudio de la dimensionalidad del instrumento. Para ellos, llevaremos a cabo un análisis factorial de componentes principales y el análisis de conglomerados jerárquicos de variables. A través de estos dos análisis, pretendemos comprobar si la escala ISC es unidimensional o, en todo caso, conocer las subdimensiones que pueden identificarse en el constructo. En segundo lugar,

realizaremos una validación criterial concurrente, con la finalidad de verificar si existen correlaciones entre la escala ISC y otras escalas que incluyen también en el *Modelo de Evaluación de la Educación para la Cohesión Social*, tal y como son la Competencia Emocional, la Resiliencia y la Justicia Social.

En el tercer bloque incluimos el Capítulo 12, en el que ofrecemos las conclusiones finales de la presente tesis. Se compone la síntesis de resultados más destacados de cada capítulo, las limitaciones del estudio y las líneas futuras de investigación.

Consideramos necesario señalar que a lo largo de la presente investigación utilizamos el lenguaje masculino genérico, basando esta decisión en dos consideraciones: por un lado, la economía de lenguaje y el ajuste a las normas de la Real Academia Española; por otro, dado que, en mi lengua materna (mandarín) no existe distinción de género en los sustantivos, supondría una dificultad añadida para redactar un texto ya de por sí complejo. No obstante, creo necesario señalar que en ningún caso el uso que realizamos del lenguaje presupone una discriminación de género.

BLOQUE 1.

MARCO TEÓRICO

Capítulo 1 Consideraciones de Migración

Las migraciones no son un fenómeno surgido recientemente, sino que están presentes a lo largo de toda la historia humana y en todos los continentes (Giménez, 2003b; M. P. Muñoz, 2015). No obstante, comparados con épocas pasadas, los movimientos migratorios nunca han sido tan intensos como hoy en día, ni han repercutido de forma notoria en diversos aspectos sociales, culturales y económicos, tanto de las sociedades de acogida como de los países emisores de migrantes (M. P. Muñoz, 2015). Asimismo, digamos que, actualmente, el incremento y la extensión de los flujos migratorios se ha convertido en una de las circunstancias demográficas más significativas a nivel mundial.

1.1 Migración.

En el presente apartado, primero haremos una breve revisión de las características de los movimientos migratorios, las definiciones del término “migración” y sus tipologías. Después, revisaremos las aproximaciones teóricas acerca de factores e influencias migratorias a partir de los años 50 del siglo XX. En esta parte, pondremos énfasis en “las redes migratorias”, cuya teoría nos ayudará a explicar la llegada de los menores inmigrantes y su integración.

1.1.1 Definición y tipología de migración.

Es cierto que una migración consiste en un desplazamiento humano desde un lugar a otro. Según la Organización Internacional para las Migraciones (OIM), la palabra “migración” se define como: “Movimiento de población hacia el territorio de otro Estado o dentro del mismo que abarca todo movimiento de personas sea cual fuere su tamaño, su composición o sus causas; incluye migración de refugiados, personas desplazadas, personas desarraigadas, migrantes económicos” (OIM, 2006, p. 38).

No obstante, no todas las formas de traslados poblacionales pueden considerarse como movimientos migratorios. A pesar del elevado número de estudios sobre migraciones,

distintos autores han señalado que todavía existe una carencia en cuanto a definiciones claras de este fenómeno (Arango, 1985; De Valderrama, 2000; Micolta, 2005; M. P. Muñoz, 2015; Petersen, 1958), por las dificultades para determinar la dimensión geográfica y temporal de este desplazamiento y los múltiples factores que se dan en el contexto. De Valderrama (2000) comenta que, “no existe una definición operativa que permita diferenciar claramente qué movimientos de población pertenecen a esta categoría y cuáles se escapan de ella” (p.14). A continuación, analizaremos los criterios que se utilizan para delimitar un movimiento migratorio.

Uno de los criterios para determinar que una movilidad geográfica sea considerada migración es la duración de desplazamiento (De Valderrama, 2000). Giner, Lamo y C. Torres (2006) definen los movimientos migratorios como aquellos desplazamientos que implican una estancia definida o indefinida en el lugar de destino por un periodo de tiempo superior a un año - tres meses en el caso de las temporales-. Según esta definición, la migración supone una duración de cambio residencial relativamente largo. De este modo, los viajes de turismo o de trabajo a corto plazo no se pueden considerar como movimientos migratorios. Asimismo, conforme a la duración de la estancia fuera del lugar de origen, se puede dividir en migraciones a largo plazo (un periodo de por lo menos un año) y las migraciones temporales/ estanciales (un desplazamiento entre tres meses y un año).

Otro criterio que precisa qué movimientos humanos pueden considerarse como migraciones es la dimensión espacial. Según De Valderrama (2000), los movimientos migratorios conllevan un proceso que implica traspasar una delimitación geográfica significativa, es decir, el cruce de un límite administrativo (M. P. Muñoz, 2015). De este modo, según el destino territorial, los movimientos migratorios pueden dividirse en dos tipos: la migración interna y la migración externa. La primera se realiza a través del

interior de un país o una región administrativa. Mientras tanto, la segunda, también llamada migración internacional, lleva a cabo un desplazamiento entre diferentes territorios (Oso, 1998).

Así, a nivel sociocultural, una de las consecuencias más importantes de las migraciones son los cambios significativos de entorno. Para el sujeto migrante, un proyecto migratorio, a diferencia de los viajes de trabajo, turísticos o excursiones, implica la interrupción de actividades vitales en un lugar, y la reorganización vital en otro (De Valderrama, 2000). Ya en el año 1928 Park en su estudio sobre las consecuencias de migraciones, resalta que estos cambios de entorno implican el restablecimiento de relaciones personales, adaptación a un nuevo contexto tanto físico como sociocultural, aprendizaje de nuevos idiomas y costumbres, etc. Respecto al lugar de destino, el fenómeno migratorio también ha traído cambios significativos a la sociedad de acogida en aspectos tales como la estructura demográfica, el ámbito sociocultural y socioeconómico, las políticas gubernamentales, etc.

Con la finalidad de mitigar la ambigüedad que surge en muchas definiciones de migración, nos gustaría concluir con los tres criterios de Jackson (1986), citados por De Valderrama (2000), que deben concurrir para que un traslado pueda considerarse como una migración:

- *Espacial*: movimiento entre dos delimitaciones geográficas significativas (países, provincias, regiones).
- *Temporal*: desplazamiento duradero.
- *Social*: el traslado debe suponer un cambio significativo de entorno, tanto físico como social.

De este modo, De Valderrama (2000) determina migraciones como:

Los movimientos que supongan para el sujeto un cambio de entorno político-

administrativo, social y/o cultural relativamente duradero; o, de otro modo, cualquier cambio permanente de residencia que implique la interrupción de actividades en un lugar y su reorganización en otro. (p. 17)

Así, por un lado, se define el concepto de migración mediante unos criterios que lo diferencian de otros tipos de movimientos humanos. Por otro, se aborda este término desde los motivos migratorios, de modo que el movimiento migratorio es un proyecto con cierta complejidad por los múltiples propósitos que incitan a esta trayectoria. A continuación, veamos algunas de ellas.

En el Diccionario de la lengua española (RAE), se define el concepto “migración” como “desplazamiento geográfico de individuos o grupos, generalmente por causas económicas o sociales”. En esta definición se hace especial hincapié en los motivos socioeconómicos de las migraciones. Cabe señalar que, aparte de éstos, en muchas ocasiones se realiza el proyecto migratorio con propósitos de lograr una mejora en la calidad de vida (aunque el nivel de vida en el país de origen no sea necesariamente malo), estudiar por un periodo largo en otro lugar (posiblemente después de los estudios se quedarán en el país de destino), reagrupación familiar, etc.

Giménez (2003b) define la migración como: “desplazamiento de una persona o conjunto de personas desde su lugar habitual de residencia a otro, para permanecer en él más o menos tiempo, con la intención de satisfacer alguna necesidad o conseguir una determinada mejora” (p. 20).

A través de esta definición, el autor resalta que, en un proyecto migratorio siempre existe una finalidad determinada. Según los distintos propósitos, las trayectorias migratorias pueden incluir: migraciones forzosas, tales como refugio y asilo, con el fin de huir de amenazas o repercusiones; migraciones económicas con objetivos laborales y búsqueda de una mejora de las circunstancias económicas; migraciones con la finalidad

de satisfacer alguna conveniencia personal, como las estancias largas por estudios o jubilación; y el desplazamiento de los familiares de migrantes para su reagrupación (Giménez, 2003b).

Respecto a las tipologías de migraciones, otro intento que querríamos mencionar clasifica los movimientos en función del procedimiento utilizado de este desplazamiento. A partir del recorrido, consideramos que el trayecto de migración se inicia con el abandono de un lugar, el cual muchas veces se refiere al lugar de origen, y se acaba principalmente con la instalación en otro, además en algunos casos implica un regreso a su país de origen. De este modo, el movimiento migratorio incluye la fase de emigración (con respecto al lugar de partida), la inmigración (desde el punto de vista del lugar de llegada), y la fase de retorno (De Valderrama, 2000). Según el glosario de conceptos del Instituto Nacional de Estadística (INE), la inmigración se define como “acción por la cual una persona fija su residencia habitual en un territorio por un periodo que es, o se espera que sea, de al menos doce meses, habiendo sido previamente residente habitual de otro territorio distinto” (INE, 2019).

Sintetizando las distintas maneras de catalogar movimientos migratorios, presentamos a continuación un resumen de algunas tipologías de migraciones (véase el Cuadro 1).

Cuadro 1

Algunas Tipologías de Migraciones

<i>Por motivo/ finalidad</i>	- Migración forzada
	- Migración económica
	- Migración laboral
	- Reagrupación familiar
<i>Por procedimiento</i>	- Desplazamiento por el estudio, jubilación u otros motivos
	- Emigración
	- Inmigración
<i>Por duración de estancia migratoria</i>	- Retorno
	- Migración permanente/ de largo plazo
<i>Por lugar de destino</i>	- Migración temporal/ estancial
	- Migración interna
	- Migración externa/ internacional

Nota. Elaboración propia.

1.1.2 Factores e influencias de los movimientos migratorios.

A partir de los años 50 del siglo XX, comienzan a surgir distintas teorías acerca de los procesos migratorios y los factores por los que se llevan a cabo (Massey, Hugo, Kouaouci, Pellegrino, y Taylor, 1993). Debido a su naturaleza compleja y multifactorial, no existe una teoría coherente única para explicar los movimientos migratorios, sino que las diferentes teorías fragmentadas se complementan desde diferentes enfoques explicativos (Bueno y Belda, 2005).

Entre ellas, primero, hacemos una breve referencia a dos teorías clásicas que explican los motivos migratorios desde el punto de vista socioeconómico global: la teoría económica neoclásica y el modelo *expulsión-atracción*. Seguidamente, nos gustaría destacar la teoría de las redes migratorias.

La teoría económica neoclásica.

Se considera la teoría más antigua y conocida para explicar los movimientos migratorios internacionales por motivos laborales en el proceso de desarrollo económico (Borjas, 1990; Massey et al., 1993). Explica que el desplazamiento se produce tanto por las diferencias salariales y de demanda de trabajo existente entre países, como por un cálculo del coste-beneficio de los individuos para lograr los ingresos personales máximos en el momento de elegir el destino de su migración.

El modelo expulsión-atracción (push-pull).

Este modelo indica que un determinado movimiento migratorio es causado por la combinación de dos tipos de factores, los de expulsión del país de origen (p.ej. leyes locales, clima, ámbito social, presión demográfica, persecuciones políticas, problemas ecológicos, situación crítica, etc.) y los de atracción del país de destino (p.ej. ámbito social favorable, seguridad, mejor clima, demanda de mano de obra, oportunidades educativas y profesionales, etc.) (Giménez, 2003b).

La teoría de las redes migratorias.

Se trata de un modelo que ayuda a explicar el asentamiento de migrantes y la reagrupación de sus familiares en el país de destino (Massey y F. García, 1987; Massey, 1990; Massey et al., 1993). En esta teoría se explica que, muchas veces, la realización de un proyecto migratorio es impulsada por redes migratorias. Estas redes implican relaciones interpersonales que vinculan a migrantes en el lugar de destino con sus familiares, amigos y otros compatriotas del punto de origen (Giner et al., 2006). A través de dichos tejidos sociales, se pretende establecer conexiones vitales para los inmigrantes posteriores que proceden del mismo punto de partida, con el objetivo de facilitar las trayectorias migratorias, reducir los costes e incertidumbres durante este proceso, y

ofrecer apoyo a los recién llegados para ayudarles a superar los obstáculos y orientarles en la adaptación al nuevo contexto.

Como consecuencia, a través de este desplazamiento en cadena, los flujos migratorios tienden a expandirse sucesivamente hasta que se conviertan en una tradición en los lugares de origen, dándose incluso el caso de que, al llegar a cierta edad, se espera que los jóvenes emigren a destinos donde ya emigraron otros vecinos y conocidos. Por otra parte, en los lugares de destino, se van configurando “comunidades naturales” de migrantes procedentes del mismo lugar a lo largo del tiempo. En el último caso, muchas veces se puede ofrecer a los menores dentro de la misma comunidad étnica protección respecto a desventajas socioculturales, apoyo en el aprendizaje y respaldo para el futuro laboral mediante sus recursos humanos y económicos. Sin embargo, en algunos casos es posible que los mismo recursos y protecciones puedan convertirse en barreras que dificultan su integración a la sociedad de acogida. Estudiaremos las influencias de la comunidad étnica más adelante.

De esta manera, aunque los motivos iniciales de las migraciones, tales como factores económicos, laborales y sociales, desaparezcan, por tradición o por motivos familiares, los movimientos migratorios se perpetúan y la población migrante sigue saliendo de su lugar de origen. Como explica R. García (2007):

La transformación del padrón migratorio y la capacidad de la red para perpetuarse a lo largo del tiempo, a veces independizándose de los motivos que las provocaron. Se sigue emigrando, pero por otros motivos, como el reagrupamiento familiar, la costumbre, la cultura migratoria. (p. 6)

A partir del enfoque de la historia de la familia, la teoría de redes da importancia a la fuerza de lazos de parentesco en el proceso migratorio y el asentamiento posterior (R. García, 2007). En el caso de la llegada de menores de padres inmigrantes, muchas veces

su trayecto migratorio está realizado no por motivos sociolaborales, sino por la decisión y circunstancia de sus padres. Portes (2007) expone que, cuando los migrantes se trasladan con sus familiares, se hace menos posible el retorno a su origen, y existe más probabilidad de asentamiento y crecimiento de “una segunda generación” en el país de acogida. De este modo, una de las consecuencias significativas del movimiento migratorio es la formación de familia y crianza de sus descendentes en el lugar de acogida, lo que se denomina como nueva generación o segunda generación de inmigrantes (Aparicio y Portes, 2014). En el próximo apartado estudiaremos acerca del tema de los hijos de padres inmigrantes.

1.2 Panorama de movimientos migratorios en España.

Después de revisar la aproximación teórica a las migraciones, presentaremos el panorama migratorio en España a través de la historia migratoria desde el siglo XX, la reciente evolución de población extranjera a partir del año 1998 y la distribución migratoria en la actualidad.

Como hemos mencionado en el principio del capítulo, los movimientos migratorios se han producido de manera constante durante toda la historia de la humanidad. En el caso de España, las migraciones también han sido un hecho habitual. Romero (2003) explica que: “Debido a su estratégica situación geográfica, ha sido a lo largo de toda su historia lugar de partida, paso, encuentro y establecimiento para distintas civilizaciones y grupos humanos” (p. 224). Si se remonta al siglo XV, España ya comenzó la emigración con la colonización del continente americano. En este capítulo, a continuación, nos concentraremos en estudiar las migraciones exteriores a partir del siglo XX.

1.2.1 Tendencias de movimientos migratorios a partir del siglo XX.

En el presente apartado expondremos el panorama de movimientos migratorios centrándose en la historia desde el siglo XX, donde se puede observar que España ha experimentado dos etapas en cuanto a migraciones: antes de los años 80 del siglo XX y después de los años 80. En esta segunda etapa, por su importancia, nos centraremos en el periodo posterior a 1998 y analizaremos la evolución de la población extranjera en España en los últimos veinte años.

Antes de los años 80 del siglo XX.

Durante este periodo, todavía se mantienen los movimientos migratorios hacia el exterior, pero a partir de los años 60 en vez de la emigración hacia Latinoamérica, destacada antes y después de la guerra civil, los flujos se reorientaron hacia Europa. Países como Alemania, Francia y Suiza fueron los destinos principales de los emigrantes españoles, quienes se marcharon de su país fundamentalmente por motivos económicos o políticos (Romero, 2003; Iriondo y Rahona, 2009). Cabe mencionar que, entre 1973 y 1980, la emigración se redujo manifestándose en un significativo aumento del retorno de españoles debido a la finalización de la dictadura franquista.

Después de los años 80.

A partir de los años 80, la tendencia migratoria cambia paulatinamente. España pasa de ser un emisor de población emigrante a un destino de la población inmigrante (Pérez y Serrate, 2013; Iriondo y Rahona, 2009; Cachón y Moldes, 1999). Por un lado, la apertura internacional, el arranque del turismo y la necesidad de mano de obra estimulan el incremento del número de extranjeros en España (Romero, 2003; Rahona y Morales, 2013). Por otro lado, comparado con otros países europeos que restringieron flujos migratorios en ese momento, España se consideraba como una zona atractiva donde era relativamente fácil llegar e instalarse (Pàmies, 2007). Más tarde, desde la segunda mitad

de los años 90, con la favorable situación económica en España toma impulso el incremento de flujos inmigratorios, puesto que el alto crecimiento económico requiere un número importante de mano de obra en los trabajos no cualificados. Desde entonces, España empieza a experimentar una inmigración acelerada, intensa y heterogénea (Carabaña, 2008; Grau y M. Fernández, 2016) que se mantiene hasta hace pocos años. Por último, cabe mencionar los procesos extraordinarios de regularización entre 1986 y 2005 que benefician un elevado volumen de inmigrantes indocumentados para conseguir los papeles administrativos. A través de esta política, se visibiliza estadística y administrativamente con mayor exactitud la cantidad de los inmigrantes residentes en España. También juega un papel de incentivo de la reagrupación familiar y las posteriores llegadas de la población inmigrante.

Evolución de la población extranjera en España a partir del año 1998.

A continuación, analizaremos la evolución de la población extranjera en España a partir del año 1998, momento que coincide con el comienzo de la aceleración de la inmigración. Antes de todo, conviene explicar ciertas dificultades que nos encontramos a la hora de desarrollar este apartado. Por un lado, debido a la variedad de criterios y recursos que se recogen en distintas estadísticas oficiales para definir la población de procedencia extranjera en España, los términos que utilizan para nombrarla son bastante diferenciados. F. J. García y Capellán (2002) comentan las dificultades por la ambigüedad con la que establecen la categoría de “extranjero”:

La primera (dificultad) tiene que ver con el hecho de que la diversidad de las fuentes ofrece panorámicas diferentes: cada una de dichas fuentes «cuenta» personas diferentes, lo que no impide que en los que «cuentan» unos se encuentren los «contados» por otros. La segunda concierne a las diferencias de las llamadas estadísticas oficiales sobre extranjeros: en la mayoría de los casos, por ejemplo, se trata de fuentes generadas desde

la administración central del estado que no permiten los datos desagregados para poder estudiar con detalle determinadas variables. (p. 171)

Por otro lado, después de revisar varias fuentes de datos de INE relacionadas con la población inmigrante, tales como estadística de migraciones, estadística del padrón continuo y cifras de población, finalmente elegimos la fuente de padrón continuo para estudiar la evolución demográfica de la población residente inmigrante por ser más completa respecto a datos oficiales a lo largo de los últimos veinte años. Desde que en 1998 se comenzaron a publicar las cifras oficiales de población proveniente de la revisión del Padrón municipal, podemos encontrar las cifras oficiales de la población residente en España con referencia a 1 de enero de cada año hasta la actualidad a través de esta fuente. No obstante, hay que ser consciente de que, la población extranjera que se recoge aquí no puede representar el número exacto de la población inmigrante en España, puesto que en la categoría puesta por esta estadística no se incluyen los inmigrantes que ya han obtenido la nacionalidad española, ni los inmigrantes sin papeles por su situación administrativa irregular.

A partir de esta información, la evolución demográfica de la población residente inmigrante se puede dividir en dos etapas, que es el incremento de la población extranjera (1998-2011), la reducción de dicha población (2012- 2017). Los datos que se presentan a continuación son derivados de la estadística del padrón continuo de INE, donde se define a la población extranjera como los residentes de origen extranjero con la documentación de NIE (Número de Identidad Extranjera) que están empadronados en España.

En la Tabla 1 y la Figura 1, que aparecen a continuación, podemos observar de forma más clara el proceso evolutivo de la movilidad de población extranjera a partir del año 1998, momento que supone el comienzo de un incremento rápido del número de inmigrantes.

Tabla 1

Evolución de la Población Española y Extranjera, 1998-2017

	<i>Total Población</i>	<i>Españoles</i>	<i>Extranjeros</i>	<i>Extranjeros %</i>
2017	46.572.132	41.999.325	4.572.807	9,82
2016	46.557.008	41.938.427	4.618.581	9,92
2015	46.624.382	41.894.738	4.729.644	10,14
2014	46.771.341	41.747.854	5.023.487	10,74
2013	47.129.783	41.583.545	5.546.238	11,77
2012	47.265.321	41.529.063	5.736.258	12,14
2011	47.190.493	41.439.006	5.751.487	12,19
2010	47.021.031	41.273.297	5.747.734	12,22
2009	46.745.807	41.097.136	5.648.671	12,08
2008	46.157.822	40.889.060	5.268.762	11,41
2007	45.200.737	40.681.183	4.519.554	10,00
2006	44.708.964	40.564.798	4.144.166	9,27
2005	44.108.530	40.377.920	3.730.610	8,46
2004	43.197.684	40.163.358	3.034.326	7,02
2003	42.717.064	40.052.896	2.664.168	6,24
2002	41.837.894	39.859.948	1.977.946	4,73
2001	41.116.842	39.746.185	1.370.657	3,33
2000	40.499.791	39.575.911	923.879	2,28
1999	40.202.160	39.453.204	748.954	1,86
1998	39.852.651	39.215.566	637.085	1,60

Fuente de datos: INE

(<http://www.ine.es/dynt3/inebase/index.htm?type=pcaxis&path=/t20/e245/p08/&file=pcaxis>)

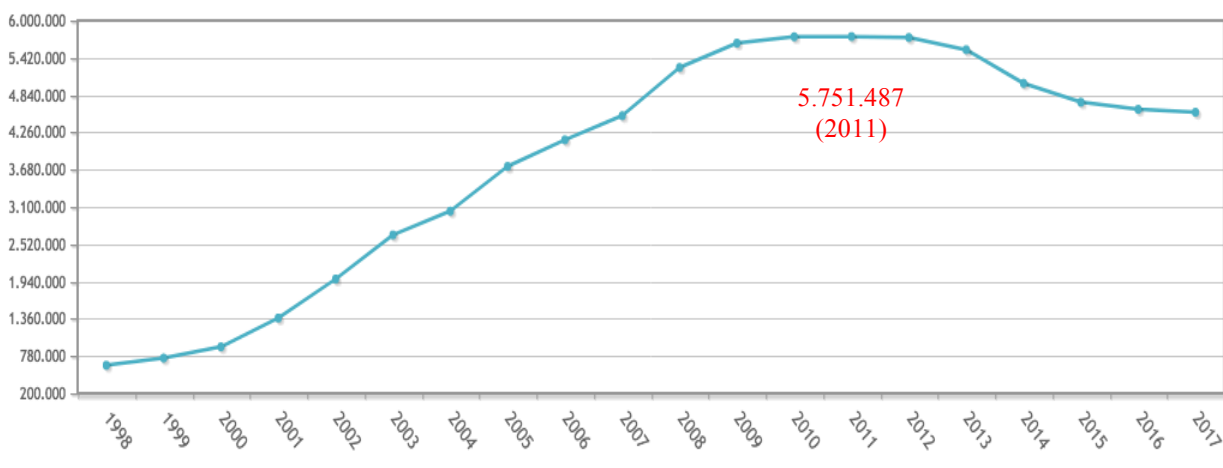


Figura 1. Evolución de la población extranjera, 1998-2017.

Fuente de datos: INE

(<http://www.ine.es/jaxi/Tabla.htm?path=/t20/e245/p08/10/&file=02005.px&L=0>)

1998-2011: Incremento de la población extranjera.

Según las cifras de Instituto Nacional de Estadística, desde el año 1998 al 2011 la población extranjera en España mantenía un crecimiento continuado. Durante estos años, la población extranjera empadronada en España se multiplica por nueve, llegando a su auge en 2011, donde el 12,19% de la población total, esto es, 5.751.487 personas proceden del extranjero (véase la Tabla 1 y la Figura 1). Rahona y Morales (2013) comentan también que este importante incremento demográfico se debe, por una parte, al aumento de la llegada de población extranjera mientras que, por otro, se nutre también de los hijos de extranjeros nacidos en España.

Como se muestra en la Figura 1, entre los años 2000-2008, se intensificó la llegada de población inmigrante. Sin embargo, a partir del año 2008, el impacto de la crisis económica se pone en evidencia en la reducción de la velocidad del crecimiento de la población extranjera, aunque todavía se mantiene el ritmo de crecimiento de dicha población hasta el año 2011.

2012- 2017: Reducción de la población extranjera.

En el año 2012 se produjo, por primera vez desde el año 1998, la reducción de la población extranjera residente en España. Desde entonces, la tendencia de reducción se ha mantenido hasta el año 2017. Según los datos definitivos más actualizados por el INE, en el año 2017 el número de extranjeros empadronados en España es 4.572.807, un 9,82% de la población total. Esta rebaja se enmarca en el contexto de la crisis económica en España, cuyas repercusiones han llegado al delicado mercado laboral. Debido a la falta de empleos y la necesidad de buscar más oportunidades laborales, la tendencia de los flujos migratorios está cambiando, traduciéndose en la disminución de población inmigrante y en el aumento de jóvenes emigrantes españoles (Grau y M. Fernández, 2016). Según comenta Rahona y Morales (2013), esta reducción de población extranjera: “Tendrá efectos indirectos sobre el número de inmigrantes escolarizados en un futuro no muy lejano” (p. 16).

A pesar de dicha reducción, la opinión pública aún percibe la impresión de que la llegada de población extranjera es un suceso constante y masivo, debido principalmente a la cobertura que se hace por parte de los medios de comunicación de la entrada de inmigrantes irregulares y refugiados por vía marítima. Sin embargo, realmente la mayor parte de población inmigrante ha entrado al territorio español de manera legal con visado de turista y por vía aérea; finalmente algunos consiguen el permiso de residencia, mientras otros se quedan en España de manera irregular.

1.2.2 Distribución de la población extranjera.

En el presente apartado haremos una aproximación a la distribución de la población extranjera en España. Primero, presentaremos la distribución por las comunidades autónomas. Seguidamente, nos enfocaremos en la distribución de los residentes extranjeros en España por nacionalidad.

Distribución de la población extranjera por comunidades autónomas.

Como se observa en la Tabla 2, entre las tres comunidades que registran el mayor número de inmigrantes durante el año 2017 encontramos, en primer lugar, Cataluña, con un 1.041.362 de población extranjera, el 13,78% respecto a la población total en esta comunidad autónoma; le siguen la Comunidad de Madrid, con 795.271 de extranjeros (el 12,22% de la población local), y en tercer lugar la Comunidad Valenciana, con 642.380 personas extranjeras que representan el 13% de su población. La comunidad autónoma con el mayor porcentaje de población extranjera son las Islas Baleares. Tal y como se indica en la Tabla 2, el 16,75% de la población que reside en esta comunidad es de origen extranjero. Cabe señalar que las demandas de empleo en sectores como el turismo, la hostelería y la construcción son factores de gran importancia a la hora de atraer a la población inmigrante.

Tabla 2

Población Extranjera por Comunidades Autónomas, 2017

<i>Comunidad Autónoma</i>	<i>Número de Extranjeros</i>	<i>% respecto a la población total</i>
Total	4.572.807	9,82%
Andalucía	606.275	7,23%
Aragón	133.237	10,18%
Asturias, Principado De	38.884	3,76%
Balears, Illes	186.933	16,75%
Canarias	246.758	11,71%
Cantabria	29.457	5,08%
Castilla Y León	122.278	5,04%
Castilla - La Mancha	161.168	7,93%
Cataluña	1.041.362	13,78%
Comunitat Valenciana	642.380	13%
Extremadura	31.617	2,93%
Galicia	87.189	3,22%
Madrid, Comunidad De	795.271	12,22%
Murcia, Región De	198.265	13,48%

Navarra, Comunidad Foral De	54.653	8,50%
País Vasco	143.036	6,52%
Rioja, La	35.046	11,11%
Ceuta	5.643	6,64%
Melilla	13.355	15,51%

Fuente de datos: INE

(<http://www.ine.es/jaxi/Tabla.htm?path=/t20/e245/p08/10/&file=02001.px&L=0>)

Distribución de la población extranjera por nacionalidad.

En el año 2017, entre los extranjeros que residen en España, las principales nacionalidades son la marroquí (749.670), seguidos por la rumana (687.733) y la británica (240.785). China es el cuarto país de procedencia de población extranjera en España, contando con 208.075 inmigrantes según datos del Padrón Municipal (Véase la Figura 2).

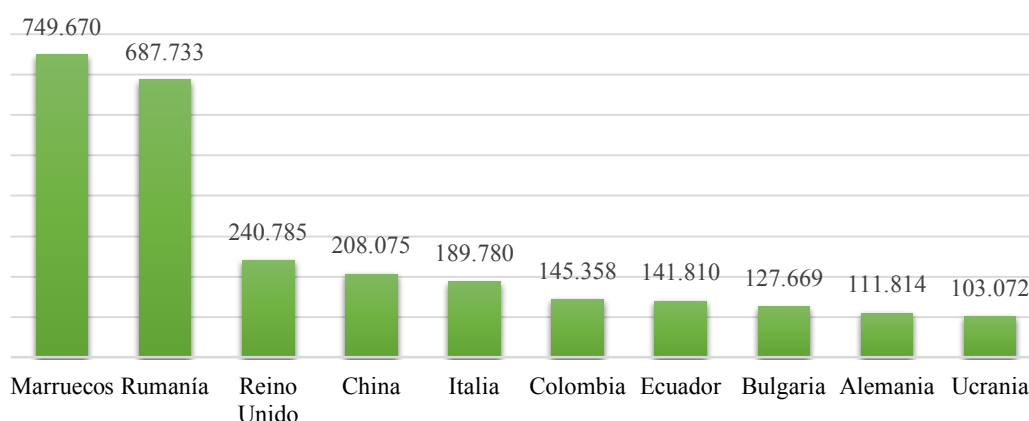


Figura 2. Población extranjera por principales nacionalidades, 2017.

Fuente de datos: INE

(<http://www.ine.es/jaxi/Tabla.htm?path=/t20/e245/p08/10/&file=01005.px&L=0>)

Para cerrar este apartado, nos gustaría hacer un breve análisis con la finalidad de conocer las razones de por qué los países que aparecen en la Figura 2 son las principales procedencias de la población inmigrante en España. Según la Figura 2, las principales nacionalidades de la población extranjero pueden catalogar en los siguientes grupos: país magrebí (Marruecos), países de Europa de Este (Rumania, Bulgaria, Ucrania), otros

países europeos (Reino Unido, Italia y Alemania), país asiático (China) y países latinoamericanos (Colombia y Ecuador).

Primero, la inmigración magrebí, principalmente de Marruecos, forma el colectivo con mayor número de población inmigrante en España. La significativa presencia de inmigrantes marroquíes tiene que ver con la larga tradición histórica de movimientos migratorios y la cercanía geográfica entre Marruecos y España. Además, la necesidad de mano de obra, las regularizaciones de inmigrantes irregulares y la reagrupación familiar que hemos comentado en el anterior punto, forman los factores de atracción de los flujos migratorios desde Marruecos hacia España.

Respecto a los países de Europa de Este, especialmente Rumanía, entre los motivos que explican la alta tasa de su inmigración en España, destacan los siguientes: 1) la crisis económica-laboral del país de origen; 2) convenios bilaterales celebrados por España con países como Rumania y Bulgaria para la comunicación de ofertas de empleos en el mercado laboral español y contratación de trabajadores de un tercer país (Viruela, 2006; Terrón, 2004); 3) La incorporación de estos países a la Unión Europea y la instalación relativamente fácil en España también ha impulsado en términos administrativos las emigraciones de estas procedencias a España (Álvarez-Sotomayor, 2012).

En cuanto a la inmigración británica en España, se considera que los motivos principales de estos desplazamientos se vinculan con el ocio y el clima de España, y no tanto por mejorar las condiciones económicas. De este modo, se trata como otro ámbito migratorio, denominado “migración residencial”, en el que se incluyen mayoritariamente las personas de la tercera edad (Huete y Mantecón, 2013).

La población china en España procede principalmente de dos provincias del Sur de China (Zhejiang y Fujian), aunque en los últimos años se incrementan la inmigración procedente de la zona noroeste de China. Cabe destacar que en Zhejiang y Fujian existe

la tradición de migraciones internacionales desde las décadas de los años 20 y los 30 del siglo XX (G. Nieto, 2003). Su diáspora comienza a manifestarse de forma relevante en España a partir del final de los años 90. La mayoría de los primeros llegados suelen tener un nivel educativo bajo, y también por eso se dificulta el aprendizaje del español y, más tarde, la integración. Por otra parte, debido al carácter étnico de las actividades económicas que desarrollan, se fomentan las redes y cadenas migratorias que hemos mencionado en el apartado anterior, con el objetivo de impulsar los pequeños negocios étnicos/ familiares en los sectores de restauración, confección, comercios, etc. (Sáiz, 2004; Beltrán, 2003). De este modo, las oportunidades laborales en su propia comunidad étnica y la reagrupación familiar se tratan como los factores destacados de atracción de inmigrantes chinos a España. Estas características de la inmigración china también nos ayudan a explicar su constante incremento desde el año 1998 hasta la actualidad (véase la Figura 3), pese a que se ha producido una reducción de la población extranjera en general durante los últimos cinco años.

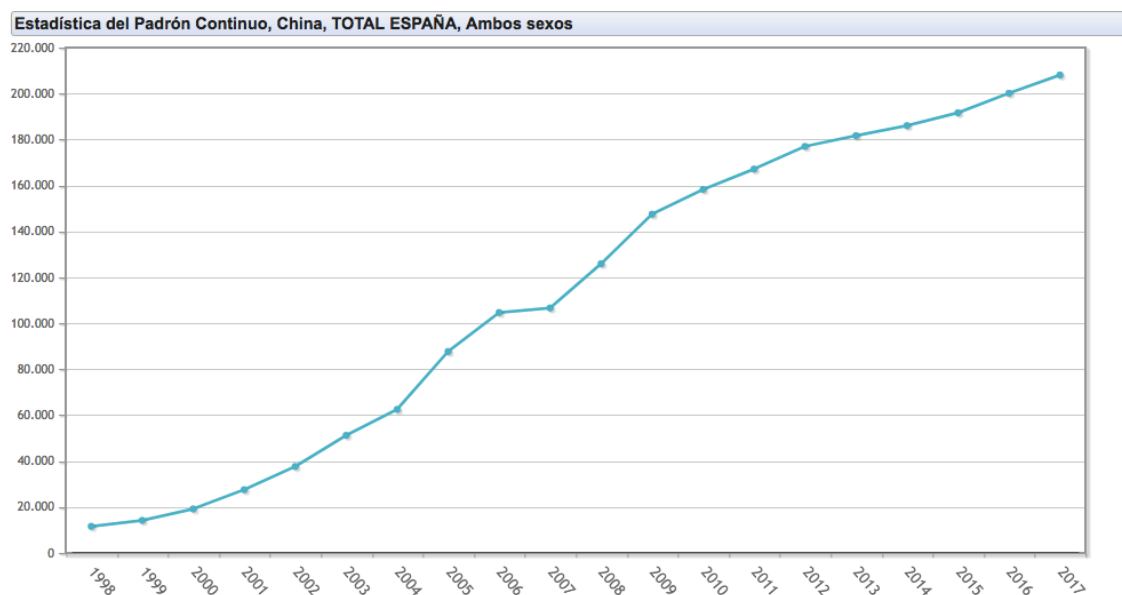


Figura 3. *Evolución de la inmigración china, 1998-2017.*

Fuente de datos: INE

(<http://www.ine.es/jaxi/Datos.htm?path=/t20/e245/p08/10/&file=02005.px>)

Para finalizar, los colectivos que proceden de América Latina representan una parte muy significativa en la totalidad de la población inmigrante en España. Analizamos los factores de su importante presencia en dos partes: según la teoría push-pull, los vínculos históricos y lingüísticos entre España y América Latina han facilitado una serie de redes sociales y familiares entre estos dos lugares (D. López y Oso, 2007), hecho que constituye el principal motivo por el que se produce la inmigración. Además, los convenios bilaterales firmados entre España y algunos países de Latinoamérica, tales como Ecuador y Colombia, para la comunicación de ofertas de trabajo también son factores de atracción para estos colectivos (Terrón, 2004). Paralelamente, entre los factores de “expulsión” se encuentran, por un lado, las crisis económicas y políticas en algunos países de América Latina que provocan la búsqueda en el “exterior” de una alternativa de “estabilidad” y, por otro, el endurecimiento de políticas de inmigración de Estados Unidos que también dificulta la entrada al país. La presencia de ciudadanos procedentes de América Latina es mucho más alta en España de lo que reflejan las estadísticas presentadas. Esto es así por los acuerdos de doble nacionalidad por origen familiar existentes con muchos de estos países: Al tener la nacionalidad española, muchas de estas personas no son identificadas como extranjeros por el Padrón consultado.

1.3 Hijos de padres inmigrantes.

En el presente apartado nos proponemos dos objetivos. En primer lugar, daremos a conocer qué es lo que distintas literaturas han entendido como “segunda generación”, considerado como el término más utilizado para referirse a los hijos de padres inmigrantes. En segundo lugar, abordaremos también las críticas académicas respecto al uso de este término para analizar el objeto de estudio.

1.3.1 Término de la “segunda generación”.

Ante todo, conviene señalar que, tanto en los trabajos científicos como en el lenguaje coloquial, las expresiones como “segundas generaciones de migrantes”, “segundas generaciones de extranjeros” e “inmigrantes de segunda generación” son ampliamente utilizadas para hacer referencia a los hijos de padres inmigrantes. En concreto, se refiere a los menores que nacieron en el país de acogida de padre y/o madre extranjero/a, o bien a los menores que nacieron en el exterior que han inmigrado al país de acogida (Gans, 1992; Portes y Rumbaut, 2006; Portes, Aparicio y Haller, 2009). Jensen (1990), citado por Portes y Zhou (1993), define la segunda generación como: “los hijos nacidos nativos con, al menos uno de los padres extranjeros, o bien nacidos en el exterior, pero asentados en Estados Unidos antes de los 12 años” (Portes y Zhou, 1993, p. 75).

Debido a la larga historia de inmigración en Norteamérica, los estudios sobre los descendientes de origen inmigrante se empezaron a desarrollar en Estados Unidos mucho más antes que en otros países (Aparicio y Tornos, 2006). El término segunda generación tiene su origen en la Escuela de Chicago, y particularmente en las primeras literaturas sociológicas que estudian los hijos de inmigrantes llegados durante las primeras décadas del siglo XX, en términos problematizados como hombres marginales con conflictos culturales (I. García, 2006; Park, 1928; Stonequist, 1937). Después de la Segunda Guerra Mundial, la visión pesimista de los estudios sobre los descendientes de inmigrantes cambia. En vez de las connotaciones sobre la problematización de este colectivo, toma fuerza el enfoque del proceso de americanización/ asimilación de los hijos de inmigrantes. Posteriormente los sociólogos comenzaron a reflexionar sobre si los mecanismos de la asimilación tradicional siguen desempeñando su función ante las nuevas inmigraciones de las últimas décadas del siglo XX (I. García, 2006). En el último caso destacan los estudios en torno a los distintos procesos de integración de estas “nuevas segundas

generaciones” respecto a “las antiguas” (Portes y Zhou, 1993; Zhou y Bankston, 2016). Dentro de sus estudios, se determina que las “nuevas segundas generaciones” son los hijos de inmigrantes nacidos en el país de destino, o aquellos crecidos en Estados Unidos de padres que nacieron en el extranjero, pero llegado a Estados Unidos después de aprobación de la Ley de Inmigración y Nacionalidad del año 1965.

Desde los años 90, con la finalidad de diferenciar entre los hijos nacidos en el país de acogida y los que no, en el campo sociodemográfico se comienza a plantear la denominación de “generación 1.5”. En el estudio de Rumbaut (1997) se establece una clasificación decimal de cohortes generacionales de menores según el momento de la llegada y de la recepción en el sistema educativo del país de acogida:

Generación 1. Adolescentes llegados al país receptor no acompañados, después de haber finalizado la educación obligatoria.

Generación 1,25. Adolescentes trasladados en la etapa de educación secundaria (edad 13-17), que han realizado la educación primaria y posiblemente estén en el curso de la secundaria antes de venir al país de acogida.

Generación 1,5. Llegados al país de acogida en el periodo de escolarización primaria (edad 6-12), habiendo comenzado a leer y escribir en la lengua materna, pero cursando la mayor parte de sus estudios en el nuevo país de acogida.

Generación 1,75. Traslados en la etapa de educación infantil a muy corta edad (0-5 años). Sus experiencias en el país de acogida se parecen más a las de la segunda generación.

Generación 2. Nacidos en país receptor de padres inmigrantes

A partir de esta clasificación, la diferencia del momento de la llegada a la sociedad receptora no sólo marca las diferencias sobre el tiempo de estancia en el país de acogida entre tales cohortes, sino también muestra diferencias entre la segunda generación y la

generación 1,5 a la hora del proceso de socialización e integración en familia, escuela y sociedad, la orientación hacia el país de origen, el desarrollo psicológico, etc. (Zhou, 1997).

En el escenario europeo, se comenzaron a plantear la necesidad de políticas de integración para los hijos de inmigrantes sobre los años 80 (Aparicio y Tornos, 2006). A partir del ámbito institucional podemos encontrar varios antecedentes documentales que desarrollan la definición del término “segunda generación”.

En la Recomendación R (84) 9 sobre segunda generación de migrantes¹ adoptada por el Comité de Ministros del Consejo Europeo, se define este término como:

Los menores nacidos en el país de acogida de padres inmigrantes extranjeros, quienes han acompañado a sus padres, o bien se han reunido con ellos por reagrupación familiar, o quienes han acabado una parte de su educación o formación allí. (Comité de Ministros del Consejo Europeo, 1984, p.1)

Más recientemente, en el Glosario sobre migración y asilo, elaborado en 2012 por la Comisión Europea y la Red Europea de Migrantes, el concepto “inmigrante de segunda generación” hace referencia a las “personas que han nacido en un país en el que al menos uno de sus progenitores entró como inmigrante con anterioridad” (Red Europea de Migrantes, 2012, p. 96).

En el ámbito de comunidades autónomas también se puede encontrar explicaciones sobre la noción de la segunda generación. Respecto a la Comunidad Valenciana en la que se centra este estudio, en el Plan Director de Inmigración y Convivencia 2014-2017 que publicó la Consellería de Bienestar Social en el diciembre de 2014, explicó las segundas

¹ Título original: Recommendation No. R (84) 9 of the Committee of Ministers to the Member States on Second-Generation Migrants

generaciones como “los niños y niñas descendientes de familias inmigradas” (Consellería de Bienestar Social, 2014, p.5).

1.3.2 Debates de uso del término de “segunda generación”.

A pesar de la amplia aceptación del término “segunda generación” tanto en las instituciones académicas como políticas, actualmente, la aplicación de esta expresión a los descendientes cada vez se convierte más en objeto de crítica en el campo socioeducativo. Fundamentalmente, se destacan dos posturas en el debate. Una propone la inconveniencia de utilizar este término para referirse a este colectivo, ya que prácticamente la mayoría de ellos nacieron en el país de acogida y, por tanto, nunca han llevado a cabo una experiencia migratoria (Horcas y R. López, 2009; F. Torres, 2012; Moncusí, 2007; Gavazzo, 2014; I. García, 2006); mientras tanto, la otra postura mantiene esta denominación para los hijos de migrantes, encontrando especialmente en las literaturas norteamericanas (Portes y Rumbaut, 2006; Portes y Zhou; 1993; Rumbaut, 1997; Zhou, 1997; Zhou y Bankston, 2016).

Desde la visión negativa, se critica el hecho de utilizar la palabra inmigrante para identificar a quienes posiblemente nunca migraron. De esta forma, a la llamada “segunda generación de inmigrantes” se les clasifica en una categoría a la que no pertenece (Horcas y R. López, 2009).

Desde el punto de vista lingüístico, no cabe duda de que la referida “segunda generación” se vincula automáticamente con el término “inmigrante”, el cual se refiere a los protagonistas de procesos migratorios, nacidos en su país de origen que vienen a la sociedad de acogida para buscar una mejora de vida. Y efectivamente, la mayoría de los pertenecientes a la “segunda generación de migrantes”, a diferencia de sus padres, no han realizado un trayecto migratorio en búsqueda de una mejora del proyecto vital.

Una parte de ellos nacieron en el país de acogida, y por tanto nunca han realizado un proyecto migratorio. Otra parte vino a España a una edad temprana a través de reagrupación familiar, de forma que tampoco ha experimentado una migración como la de sus padres, quienes se consideran como la “primera generación” de inmigrantes, aunque este grupo no es considerado de esta categoría según las definiciones más recientes. Por lo tanto, se puede decir que este término no se ajusta a la realidad (F. Torres, 2012). Además, no podemos olvidar que la decisión de traslado no fue tomada por los descendientes mismos sino por otras personas, es decir, su trayecto migratorio no se trata como un modelo autónomo. En conclusión, aunque ellos son hijos de quienes realizaron la migración, denominarlos “inmigrantes” equivale a desvincular este término de su significado real.

Por otra parte, socialmente resulta equívoca por la atribución de que el viaje migratorio se hereda transgeneracionalmente (Moncusí, 2007; F. Torres, 2012), incluso se transmiten también los estereotipos de sus progenitores. En este sentido, la aplicación del término “segunda generación de inmigrantes” corre el riesgo de estigmatizar a los hijos de migrantes que nacieron en el país de destino y prolonga la diferenciación entre ellos y el resto de autóctonos. De esta manera, les impone una barrera que les dificulta el proceso de inserción en la sociedad de acogida (Horcas y R. López, 2009).

F. Torres (2012) expresa su preocupación, porque “el término tiene efectos inconvenientes al subrayar su especificidad social y étnica, como si su ascendencia la destinara a reproducir el estatus de sus padres” (p. 1312). Desde la misma postura, Gavazzo (2014) también critica que, la denominación de “segundas generaciones” implica que los descendientes quedan en la misma imagen de “inmigrantes” que sus padres diferenciándolos de los “autóctonos”. En otras palabras, a pesar de que ellos

naciesen en el país de destino y viviesen aquí desde entonces, seguirían siendo identificados como personas extranjeras.

A pesar de las razones que explican la inconveniencia del uso de esta expresión, el término “segunda generación” todavía se utiliza como el más corriente para aludir precisamente a personas descendientes de inmigrantes, tanto en el ámbito institucional y académico como en el coloquial (Moncusí, 2007).

Por un lado, Aparicio (2007) defiende el interés de utilizar este término, explicando que la pertinencia de este concepto en términos histórico – políticos permite tratar la especificidad de las personas jóvenes que descienden de la inmigración. En este sentido, se trata como una herramienta para abordar las diferencias en los cambios culturales, de identidad y de integración, etc., que experimentan los hijos de inmigrantes respecto a sus padres (Solé, Alcalde, Sordé y Petroff, s.f.; Mannheim, 1990 citado por I. García, 2003). Por otra parte, el término de “segunda generación” ya está adoptado ampliamente en publicaciones y en medios de comunicación. Por ejemplo, en el Glosario sobre Migración y Asilo se reconoce que esta expresión no está definida jurídicamente, dado que la persona en cuestión no ha llevado a cabo una migración, “pero se incluye su uso en un contexto más sociológico” (Red Europea de Migraciones, 2012, p. 96). Lo mismo comenta el propio Moncursi (2007) pese a ser consciente de sus inconvenientes: “En ocasiones se resalta que esos descendientes no son inmigrantes, sin embargo, nos encontramos ante uno de esos conceptos cuyo uso se reproduce en ciencias sociales sin que se le haya encontrado sustituto” (p. 464).

Desde nuestro punto de vista, preferimos llamarlos de forma directa como los hijos de padres inmigrantes en vez de utilizar la denominación de segunda generación. De esta forma, intentamos evitar la ambigüedad y el enfoque incorrecto que produce este término a la hora de interpretar a este colectivo que estudiamos. Otras denominaciones que

utilizaremos en nuestro trabajo son “los alumnos de origen inmigrante/ extranjero”, “los menores/ descendientes de padres inmigrantes/extranjeros”, etc.

1.4 Cifras estadísticas de escolarización del alumnado de origen extranjero en el sistema educativo español.

El siguiente apartado se divide en dos partes: En la primera parte presentaremos las cifras de escolarización del alumnado de origen inmigrante en el ámbito estatal (España) y en el autonómico (Comunidad Valenciana); en la segunda, nos centraremos en los datos relativos a los alumnos de origen chino. Se recogen datos del alumnado extranjero en España en el curso 2017/2018, que constituye la información disponible más actualizada que ha sido publicada por el Ministerio de Educación a la fecha de escritura de este apartado (mayo 2019). Según la fuente de referencia, el alumnado extranjero se refiere al alumnado matriculado que no posee la nacionalidad española. Estos datos nos permiten aproximarnos a la realidad general sobre su escolarización perfilando los rasgos principales de distribución por titularidades del centro, por niveles de enseñanza, por comunidades autónomas, así como los principales países de origen del alumnado extranjero en España. No obstante, cabe tener en cuenta que en este dato no se visibilizan todos los niños y niñas con nacionalidad española cuyos padres sean extranjeros. A continuación, comentaremos aquellos casos de menores cuyos progenitores sean extranjeros pero considerados como españoles de origen a nivel legislativo.

Según el Artículo 17.1 a) de la Ley 18/1990, de 17 de diciembre, sobre reforma del Código Civil en materia de nacionalidad, España es un país con un modelo “ius sanguinis” en lo que respecta a la concesión de la nacionalidad. Esto, junto con el derecho reconocido a ciudadanos de determinados países latinoamericanos con acuerdo específico que pueda demostrar ascendencia española de cómo mínimo segunda generación, hace que muchos inmigrantes de estos países puedan acceder a la nacionalidad española, y dársela a sus

hijos, probablemente ya nacidos aquí. Por otro lado, según el art. 17.1 b), c) y d) de la misma ley, también existen tres casos de menores de origen extranjero que se les atribuyen la nacionalidad española por nacimiento en España:

Artículo 17. 1 Son españoles de origen:

- a) Los nacidos de padre o madre españoles.
- b) Los nacidos en España de padres extranjeros si, al menos, uno de ellos hubiera nacido también en España. Se exceptúan los hijos de funcionario diplomático o consular acreditado en España.
- c) Los nacidos en España de padres extranjeros, si ambos carecieren de nacionalidad o si la legislación de ninguno de ellos atribuye al hijo una nacionalidad.
- d) Los nacidos en España cuya filiación no resulte determinada. A estos efectos, se presumen nacidos en territorio español los menores de edad cuyo primer lugar conocido de estancia sea territorio español.

Tal y como se indica en el art. 17.1 c), en el caso de hijos nacidos en España a los que no se les permita obtener la nacionalidad de sus padres debido a que el país de origen concede la nacionalidad solamente en virtud de “*ius soli*”, se les atribuirá la nacionalidad española. A. Álvarez (2010) comenta que por el momento son españoles aquellos menores nacidos en España cuyos padres posean la nacionalidad de los siguientes países: Argentina, Bielorrusia, Brasil, Cabo Verde, Colombia, Costa Rica, Cuba, Guinea-Bisáu, Portugal (no inscritos en registros portugueses), Pakistán, Paraguay, Perú, Santo Tomé y Uruguay.

Excepto en estos tres casos mencionados en el artículo 17.1 de la Ley 18/1990, los hijos de padres extranjeros que nacieron en España también pueden solicitar la nacionalidad española a través de la vía de naturalización por residencia legal superior a

un año. Es decir, existe la posibilidad de que, a una edad temprana, estos menores sean considerados como españoles de origen.

Por lo tanto, hay que tener en cuenta que, a la hora de cifrar el alumnado extranjero a nivel administrativo, los datos oficiales de Ministerio de Educación descartan un número importante de menores nacidos en España de padres extranjeros, porque se les categoriza como alumnado español, bien por cumplir el artículo 17.1 de la Ley 18/1990 o bien por el breve periodo de la naturalización. Los datos presentados en estas tablas y gráficos, por tanto, deben ser considerados con cautela.

1.4.1 Escolarización general del alumnado extranjero no universitario en España.

En el presente apartado, hemos elegido como fuente de los datos el Ministerio de Educación, para dar a conocer a nivel estadístico varios aspectos sobre la escolarización del alumnado extranjero en el sistema educativo español. Según los últimos datos publicados por el Ministerio de Educación, en el curso 2017/2018, estuvieron escolarizados en el sistema educativo español no universitario un total de 748.429 de alumnos extranjeros, cuya proporción alcanza al 8,8% en las enseñanzas de Régimen General.

En primer lugar, conviene comentar la diferencia entre las dos fuentes elegidas para estudiar acerca de la escolarización del alumnado extranjero y acerca de la población extranjera en general. Por un lado, el INE presenta datos sobre población que abarcan un año natural (de enero a diciembre), mientras que el Ministerio de Educación presenta sus datos de escolarización por cursos escolares (de septiembre a junio). Por otro lado, respecto a los datos más actualizados, los últimos datos de que dispone el INE son del año 2017, mientras que el Ministerio de Educación llega hasta el curso 2017/18. Estas diferencias afectarán a la comparación sobre la evolución demográfica entre la población inmigrante y la población de alumnado extranjero.

En función de la titularidad del centro.

En función de la titularidad del centro, el 79,75% del alumnado extranjero cursa sus estudios en los centros públicos, mientras que el 20,25% restante asiste a centros privados, cuyo porcentaje ha presentado un crecimiento comparando con el 17,55% de escolarización en centros privados de hace seis años (véase Figura 4). Teniendo en cuenta el porcentaje de 67,25% del total del alumnado en España que hay escolarizado en centros públicos, se puede afirmar que el alumnado extranjero acude más a la enseñanza pública que el alumnado autóctono.

La razón principal para elegir centros de enseñanza pública se relaciona con motivos económicos, ya que se trata de una enseñanza más barata que la privada. El Colectivo Ioé (2003) comenta que:

La elección de centro escolar por parte de las familias inmigrantes parece regirse por la misma lógica de muchas familias autóctonas que, cuando pueden (por economía, proximidad, etc.), orientan a sus hijos e hijas hacia centros privados porque piensan que les garantizan mayor calidad. Lo que se presenta a veces como una división autóctonos/inmigrantes responde, más bien, a una lógica de distinción social que atraviesa a ambos colectivos, aunque se hace menos visible entre los inmigrantes debido a su incipiente diferenciación social en España. (p. 11)

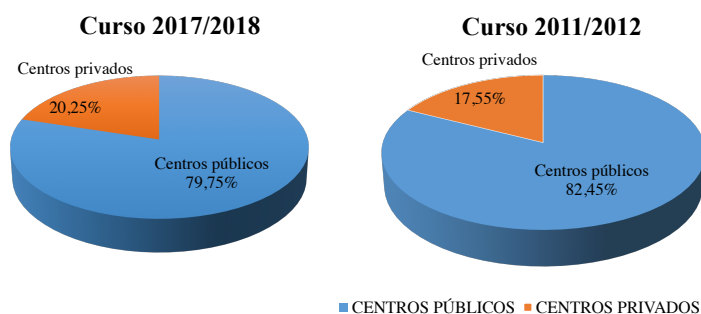


Figura 4. Distribución de alumnado extranjero en función de la titularidad del centro.

Fuente de datos: Ministerio de educación

(<http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/alumnado/matriculado.html>)

En función de los niveles de enseñanza no universitaria.

Respecto a los niveles de enseñanza no universitaria, tal y como se señala la Tabla 3, más de la mitad del alumnado extranjero se encuentra entre la educación infantil (20,19%) y primaria (37,84%). Después, la educación secundaria obligatoria (ESO) es el nivel educativo en el que se encuentra buena parte de hijos e hijas de origen extranjero, como se observa en la Tabla 3, el 22,34% se escolariza en ESO.

Tabla 3

Número y Porcentaje de Distribución del Alumnado Extranjero por Enseñanza No Universitaria (Curso 2017-2018)

<i>Nivel de Enseñanza</i>	<i>Número</i>	<i>% respecto al total de alumnado extranjero</i>
<i>E. Infantil</i>	151.128	20,19%
<i>E. Primaria</i>	283.189	37,84%
<i>E. Especial</i>	3.859	0,52%
<i>ESO</i>	167.229	22,34%
<i>Bachillerato</i>	43.516	5,81%
<i>Formación Profesional</i>	65.918	8,81%
<i>Otras</i>	33.590	4,49%
<i>Total</i>	748.429	100%

Fuente de datos: Ministerio de educación

(<http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/alumnado/matriculado.html>)

En función de la distribución geográfica.

En cuanto a la distribución geográfica del alumnado extranjero en el curso 2017/2018, las comunidades autónomas que presentan el mayor número de alumnado extranjero son las mismas que presentan un mayor número de personas inmigrantes: Cataluña (182.151 estudiantes), Madrid (136.862 estudiantes) y Comunidad Valenciana (95.532 estudiantes). En relación con la distribución en centros públicos y privados, se puede examinar en la Tabla 4 que, en Melilla, Ceuta, Castilla–La Mancha y Extremadura más de 90% de alumnado extranjero se escolariza en centros públicos. En contraste, la comunidad con el mayor porcentaje de escolarización de hijos de inmigrantes en centros privados es el País Vasco (30,40%). Comparando con la misma distribución de hace seis años (curso 2011/2012), Cataluña, Comunidad de Madrid y Comunidad Valenciana se siguen situando en las primeras tres comunidades autónomas con la mayor presencia del alumnado extranjero, a pesar de que en el curso 2017/2018 en Comunidad de Madrid se produce un decrecimiento de acogida del alumnado extranjero en comparación con el curso 2011/2012 (Véase Tabla 4).

Tabla 4

Número y Porcentaje de Alumnado Extranjero en Centros Públicos por Comunidades Autónomas

	<i>Curso 2017/2018</i>		<i>Curso 2011/2012</i>	
	Número	% en centros públicos	Número	% en centros públicos
Andalucía	87.675	82,82%	91.114	86,27%
Aragón	28.303	80,96%	27.372	79,11%
Asturias (Principado de)	5.489	83,75%	7.025	81,38%
Balears (Illes)	25.334	77,59%	26.989	80,35%
Canarias	30.011	85,85%	31.275	88,68%
Cantabria	5.121	73,64%	6.671	71,32%
Castilla y León	23.007	81,68%	29.776	77,94%
Castilla-La Mancha	24.645	90,68%	35.601	91,34%
Cataluña	182.151	78,12%	172.986	82,11%

Comunidad Valenciana	95.532	81,43%	95.458	84,91%
Extremadura	5.391	90,43%	6.205	91,09%
Galicia	11.697	81,67%	17.764	85,73%
Madrid (Comunidad de)	136.862	73,88%	150.823	77,98%
Murcia (Región de)	37.541	88,19%	34.114	89,18%
Navarra (Comunidad Foral de)	8.667	85,01%	10.263	82,68%
País Vasco	30.188	69,60%	26.987	69,86%
Rioja (La)	7.214	80,04%	8.571	79,28%
Ceuta	1.016	96,65%	709	87,87%
Melilla	2.585	98,18%	1.533	97,72%

Fuente de datos: Ministerio de educación

(<http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/alumnado/matriculado.html>)

En función del país de origen.

Por último, revisamos la distribución del alumnado extranjero en función de su país de origen. Como puede apreciarse en la Figura 5, durante el curso 2017/2018 los colectivos con el mayor número de alumnos identificados como extranjeros son los procedentes de Marruecos (180.324), Rumanía (105.213), China (40.978), Ecuador (28.653) y Colombia (22.317). En general, la distribución del alumnado extranjero en función de país de origen corresponde a la presencia de las principales procedencias de la población inmigrante en España, salvo el Reino Unido, cuya ausencia en las principales procedencias del alumnado extranjero en España se puede atribuir al carácter principal de “migración residencial” de ésta que se vincula con su edad. En comparación con las cifras del año 2011, entre las principales nacionalidades destaca el aumento del número del alumnado procedente de Marruecos (+24.398 alumnos), China (+13.371) y Rumania (+7.626). En el caso de la población china, pasa a estar en el tercer lugar en el total del alumnado identificado extranjero del curso 2017/2018, desde la ubicación del sexto lugar en el curso 2011/2012. Mientras tanto, los mayores descensos se encuentran en los principales países hispanohablantes, como Colombia (-26.920), Ecuador (-50.747) y

Bolivia (-9.921), aunque si observamos la suma del alumnado procedente de esta zona, todavía se muestra una cantidad importante: 178.362 alumnos con un porcentaje de 23,83% del total alumnado extranjero en España.

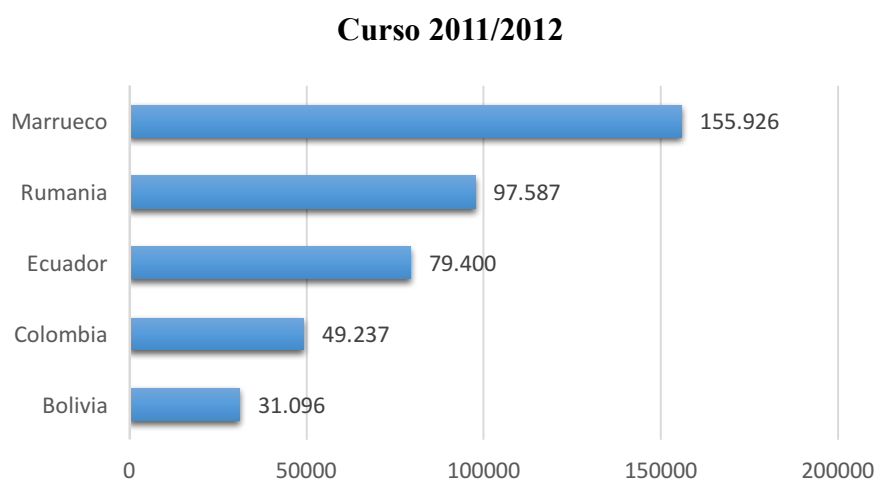
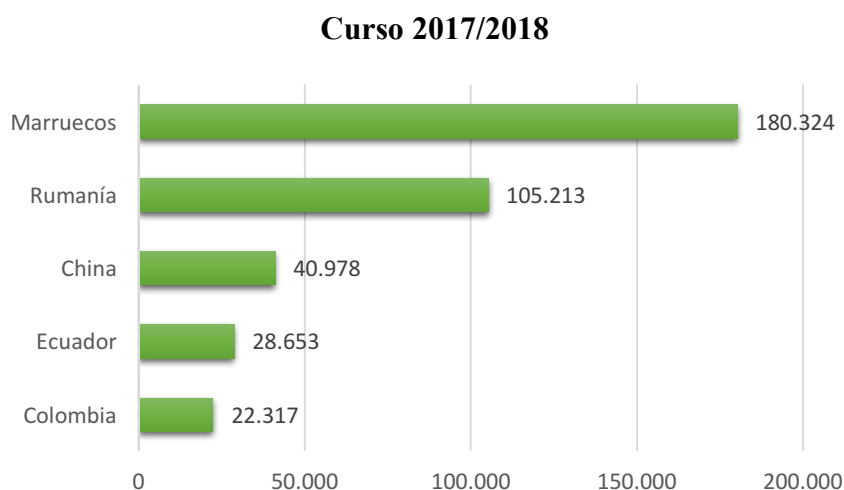


Figura 5. Las primeras cinco procedencias del alumnado extranjero en España.

Fuente de datos: Ministerio de educación (<http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/alumnado/matriculado.html>)

Evolución de la escolarización de alumnado identificado como extranjero.

A continuación, queremos presentar la evolución de escolarización de alumnado extranjero a nivel estatal durante los últimos diez años (2008-2018). Como puede apreciarse en la Figura 6, del 2008 al 2010 existe una tendencia general a que el número

de alumnos de origen extranjero incrementa continuamente y significativamente. Los dos años siguientes (curso 2010/2011 y 2011/2012) el número de alumnos extranjeros ha permanecido relativamente estable. A partir del curso escolar 2011/2012 comienza una etapa de cuatro años de reducción constante del alumnado extranjero escolarizado. Hasta el curso escolar (2017/2018) no se manifiesta un incremento claro del número de alumnado extranjero, pese a que en el curso 2016/17 se observa una leve tendencia ascendente. Durante estos diez años podemos encontrar que el porcentaje de alumnado extranjero en el total del alumnado matriculado llega a su auge en el curso 2011/2012 con 9,8% mientras que, el menor porcentaje lo encontramos en el curso 2015/2016 con un 8,5%. Cabe mencionar que se pueden detectar tendencias similares de evolución demográfica durante los años 2007-2017 entre el alumnado extranjero escolarizado y la población extranjera, salvo por el pequeño incremento del curso escolar 2016/17 respecto al alumnado extranjero. Debido a la ausencia del número de la población extranjera del año 2018, no podemos detectar si en el presente año se mantiene la misma tendencia entre estos dos grupos.

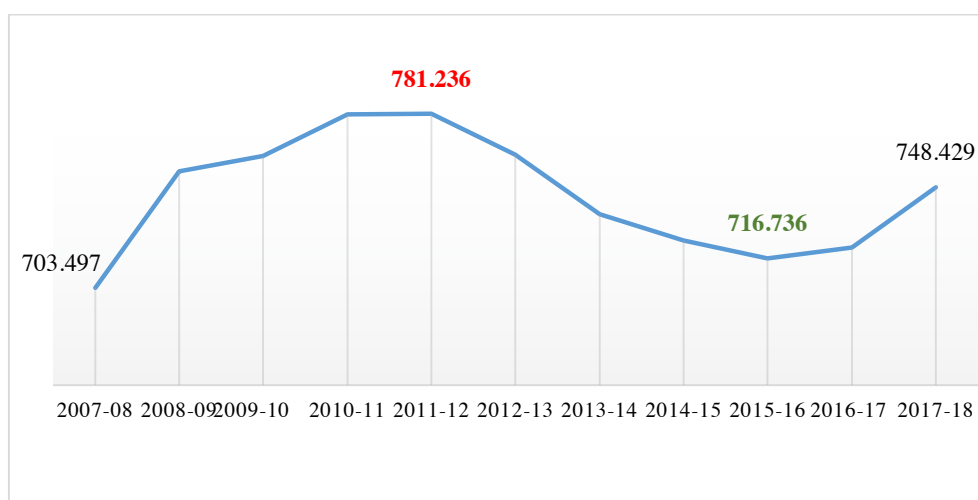


Figura 6. Evolución nacional de escolarización de alumnado extranjero (2008-2018).

Fuente: Ministerio de Educación

<https://www.educacion.gob.es/educabase/menu.do?type=pcaxis&path=/Educacion/Alumnado/Matriculado/Series16/Extranjeros&file=pcaxis&l=s0>

Evolución por los niveles de enseñanza durante los últimos diez años.

En cuanto a la evolución por niveles de enseñanza desde 2008 hasta 2018, elegimos los tres niveles que concentran la mayor parte de hijos e hijas de origen extranjero: enseñanza infantil, enseñanza primaria y ESO. Como se puede observar en la Figura 7, la educación primaria siempre es la enseñanza en la que se escolarizan más alumnos extranjeros, aunque a partir del curso 2008/2009 empieza a presentar un constante decrecimiento hasta el curso 2013/2014, y luego pasa a ser positivo hasta la actualidad. Después de la primaria, nos encontramos con que la ESO constituye el segundo puesto en cuanto a concentración de alumnado extranjero. Desde el curso 2008/2009 hasta el 2010/2011 se mantiene un ligero, pero continuo incremento, no obstante, en adelante se presenta un constante decrecimiento hasta la actualidad, el momento con el menor número del alumnado extranjero en el ESO durante los últimos diez años. Por último, observamos que, la educación infantil, a pesar de presentar el menor número de niños extranjeros de entre los tres niveles analizados, es la que presenta con un periodo de crecimiento más duradero, concretamente desde el 2008/09 hasta el 2013/14, para después, producirse un ligero decrecimiento continuo hasta el curso 2016/17, y el último curso escolar 2017/18 se vuelve a mostrar un ligero incremento.

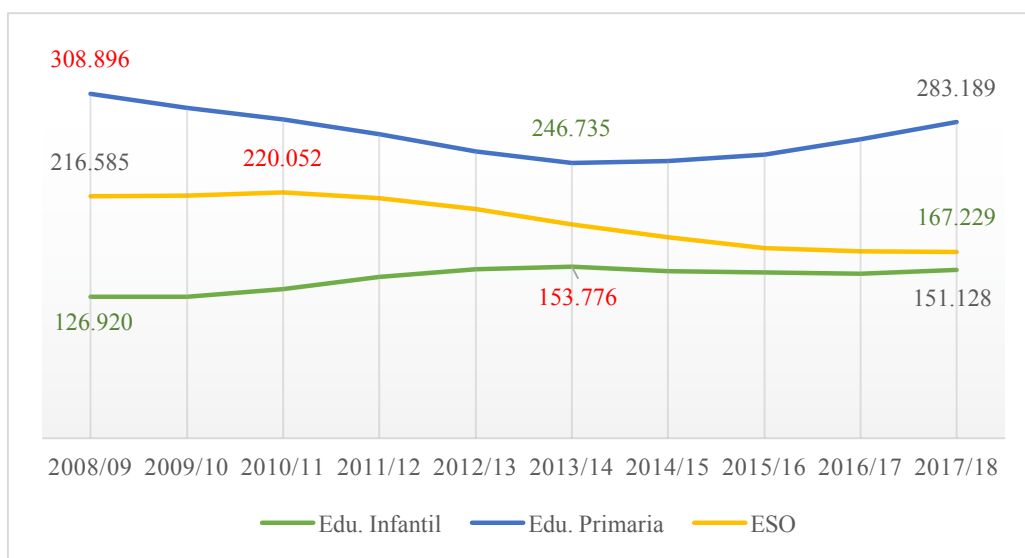


Figura 7. Tendencia estatal de escolarización de alumnado extranjero por enseñanza (2008-2018).

Fuente: Ministerio de Educación

<https://www.educacion.gob.es/educabase/menu.do?type=pcaxis&path=/Educacion/Alumnado/Matriculado/Series16/Extranjeros&file=pcaxis&l=s0>

Finalmente podemos concluir que las características de la escolarización general del alumnado extranjero en el sistema educativo español son las siguientes:

- Según la titularidad del centro educativo, se puede apreciar que la mayoría de alumnado extranjero se concentra en la red pública más que en la privada, tanto en la distribución nacional como a nivel de las comunidades autónomas.
- Con respecto al nivel educativo, la mayor parte de alumnado extranjero se concentra en la educación infantil, primaria y ESO. Entre estos tres niveles, la educación primaria recibe más de un tercio del alumnado de origen extranjero en total. Para explicar este fenómeno, en primer lugar, hay que tener en cuenta que la concentración de alumnado extranjero en un rango de corta edad, está vinculada con la historia de inmigración relativamente corta en España. En segundo lugar, esta distribución de escolarización también está asociada con la naturaleza de cada etapa educativa. En concreto, en la educación infantil, debido a su carácter

voluntario y no gratuito, se escolariza la menor tasa de alumnado extranjero; mientras que Primaria cuenta con la mayor tasa de escolarización puesto que es la etapa educativa más larga, además de ser de carácter obligatorio y gratuito en los centros públicos.

- Si vemos la distribución del alumnado extranjero en función de las comunidades autónomas, Cataluña, Madrid, Comunidad Valenciana y Andalucía son las comunidades que representan el mayor porcentaje de alumnado de origen extranjero. Por su parte, la mayor concentración de este tipo de alumnado en centros privados se produce en el País Vasco.
- En función de la zona de origen, los colectivos de mayor presencia son los que proceden de Marruecos, Rumania y China. Además, hay que tener en cuenta que los que proceden de países hispanohablantes, representan una parte muy significativa en la totalidad del alumnado de origen extranjero.
- Entre los años 2008 y el 2018, el momento con mayor presencia de alumnado extranjero se produce en el año 2011, luego hay una reducción paulatina hasta el 2016. Esta tendencia coincide con la evolución de la población inmigrante en España, aunque cabe señalar la ausencia de los datos relativos al 2018.

1.4.2 Escolarización general del alumnado extranjero no universitario en la Comunidad Valenciana.

Después de analizar las cifras a nivel estatal de escolarización del alumnado extranjero, pasamos al ámbito de las comunidades autónomas, concretamente centrándonos en la Comunidad Valenciana. Pretendemos desarrollar esta parte por dos razones: la primera porque, como hemos visto, la Comunidad valenciana se encuentra en el tercer lugar en recepción de población extranjera en el curso 2017/18, por lo tanto, se puede afirmar que la Comunidad Valenciana es un lugar por el que opta una tasa significativa de extranjeros

a la hora de establecer un proyecto de vida en España; por su parte, la segunda razón tiene que ver con el grupo estudiado en nuestra investigación, puesto que la mayoría de los centros escolares que participan en el proyecto son de la Comunidad Valenciana. En primer lugar, haremos una breve revisión de la distribución del alumnado extranjero en la Comunidad Valenciana para, a continuación, analizar su evolución desde el año 2008 al 2018.

Centrándonos a nivel autonómico y partiendo de la misma fuente de información, en la Comunidad Valenciana las principales nacionalidades de procedencia del alumnado identificado como extranjero durante el curso 2017/2018 son, como puede apreciarse en la Figura 8, Marruecos (18.293), Rumanía (15.034), Reino Unido (4.468), China (4.167), Argelia (3.762). Tal y como se señala en el resultado, comparando con otros colectivos, los alumnos procedentes de Marruecos y Rumania presentan una tasa mucho más mayor que el resto. Además, destaca la particularidad de Reino Unido como lugar de origen de un elevado número de alumnado extranjero en la Comunidad Valenciana. Comparando con otras comunidades autónomas cuyo perfil de residentes británicos es principalmente de la tercera edad, en la Comunidad Valenciana, en particular la región de la Costa Blanca, se encuentra una alta concentración de familias con niños en edad de escolarización que proceden de Reino Unido.

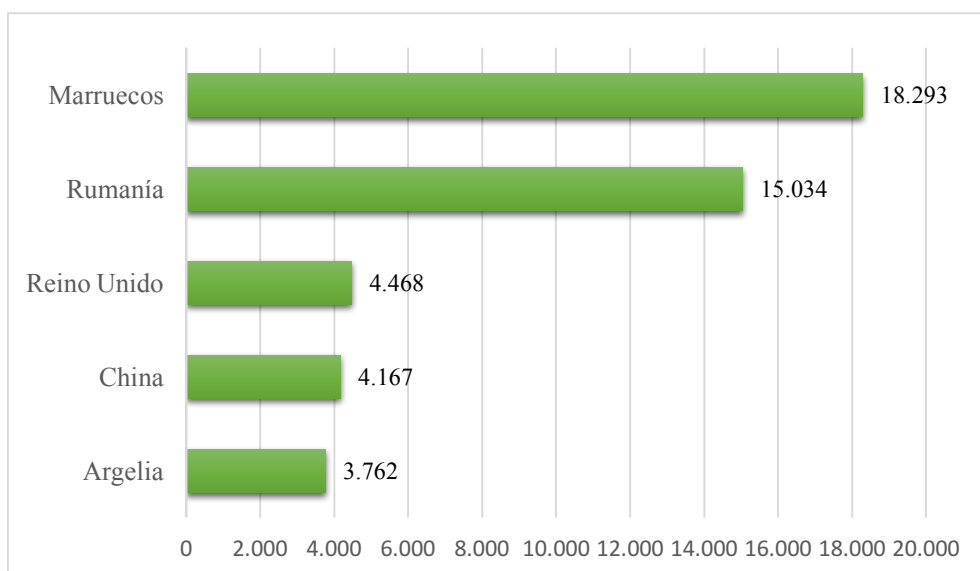


Figura 8. Las principales procedencias del alumnado extranjero en la Comunidad Valenciana (curso 2017-2018).

Fuente: Ministerio de Educación

<http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/alumnado/matriculado.html>

Desde el año 2008 hasta el 2018, la población escolar de nacionalidad extranjera en la Comunidad Valenciana se ha reducido en 6.728 estudiantes, mostrando su mínimo en el curso 2016/17. Como se muestra en la Figura 9, la Comunidad Valenciana presenta una tendencia distinta que el nivel estatal. En la Comunidad Valenciana no se produjo el incremento de alumnado extranjero que durante el periodo 2008/09- 2011/12 se produjo a nivel estatal. Por el contrario, si analizamos detalladamente esta evolución, a partir del curso 2008/2009 se produce un decrecimiento continuado y significativo a lo largo de los siguientes cinco años. Las causas de tales pérdidas de alumnado pueden ser varias, entre ellas se pueden encontrar la reducción de la llegada de los menores extranjeros y la marcha de la población extranjera de la Comunidad Valenciana por el retorno al país de origen o traslado a otra comunidad autónoma o un tercer país. Entre el curso 2013/2014 y el 2016/17, el número del alumnado extranjero matriculado en la Comunidad Valenciana permanece relativamente estable, aunque con tendencia hacia una leve

disminución. En el último curso escolar 2017/18 vuelve a incrementar el número de dicha población.

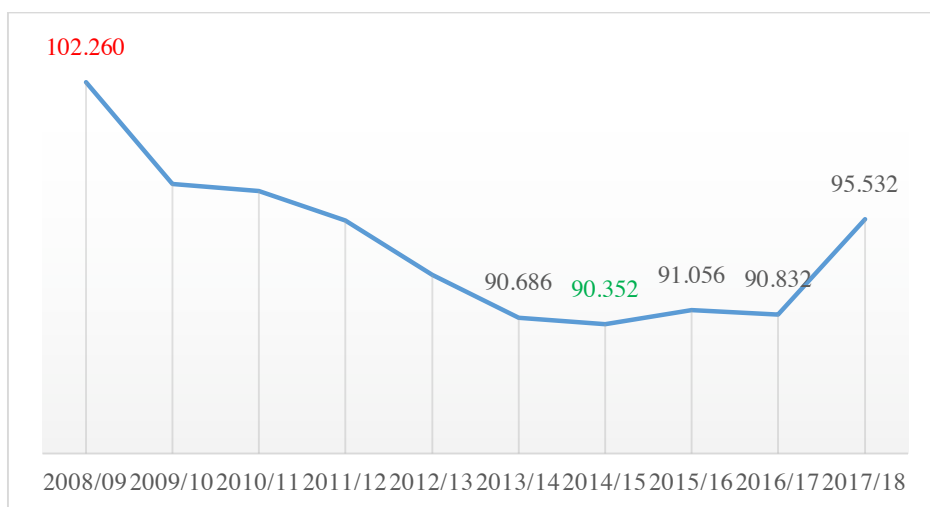


Figura 9. Evolución en la Comunidad Valenciana de escolarización de alumnado extranjero (2007-2017).

Fuente: Ministerio de Educación

<http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/alumnado/matriculado.html>

1.4.3 Escolarización no universitaria de los menores del origen chino en España.

Por último, nos proponemos estudiar los datos de escolarización del alumnado de origen chino por nivel de enseñanza. Debido a que los datos avance de alumnado extranjero del curso 2017-2018 no presentan la distribución del alumnado extranjero por país de origen y enseñanza, tomaremos como referencia los datos del curso 2016-2017. Podemos observar que, el 67,85% del alumnado de origen chino se escolarizan en la fase de educación obligatoria, en concreto, el 44,16% en Primaria y el 23,69% en educación secundaria obligatoria. Asimismo, destaca el importante porcentaje de la escolarización en la educación infantil, donde se localiza el 20,43% del mismo colectivo. Como vemos en la Figura 10, la fase de educación primaria ha recibido casi la mitad del alumnado de origen chino.

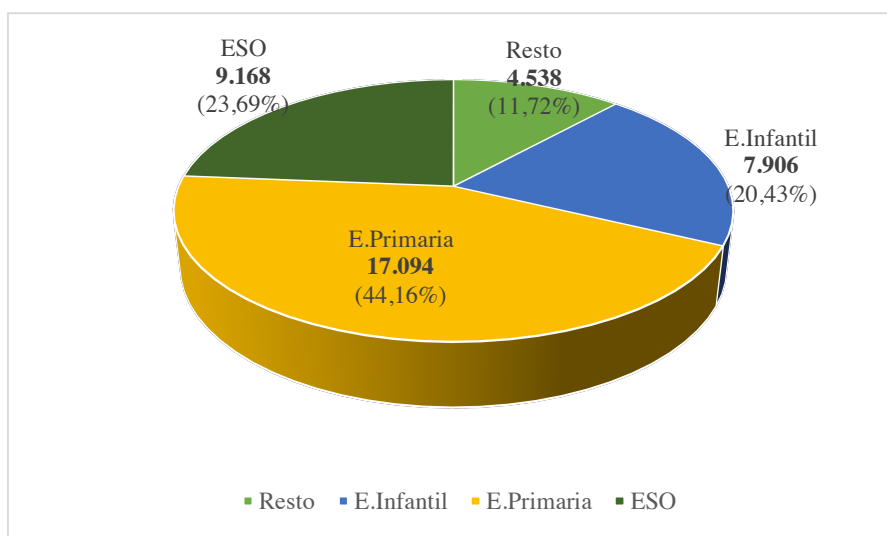


Figura 10. Número y porcentaje de distribución del alumnado de origen chino por enseñanza (curso 2016-2017).

Fuente: Ministerio de Educación

<http://estadisticas.mecd.gob.es/EducaJaxiPx/Datos.htm?path=/Educacion/Alumnado/Matriculad/2016-2017RD/Extranjeros//10/&file=Extran3.px&type=pcaxis>

En cuanto a la tendencia de escolarización del alumnado de origen chino a nivel estatal, observamos a través de la Figura 11 que se presenta un crecimiento continuo desde el año 2012 al 2017. Mientras tanto, la tendencia del total de alumnado extranjero durante este tiempo presenta un decrecimiento continuo salvo el último curso correspondiente. Cabe tener en cuenta que el aumento constante del alumnado chino coincide con la tendencia ascendente y persistente de la población china en España durante la misma etapa. Si centramos nuestra atención en el nivel educativo como se indicaba anteriormente, el mayor incremento del alumnado de origen chino se encuentra en la fase de la educación primaria (véase en Figura 11).

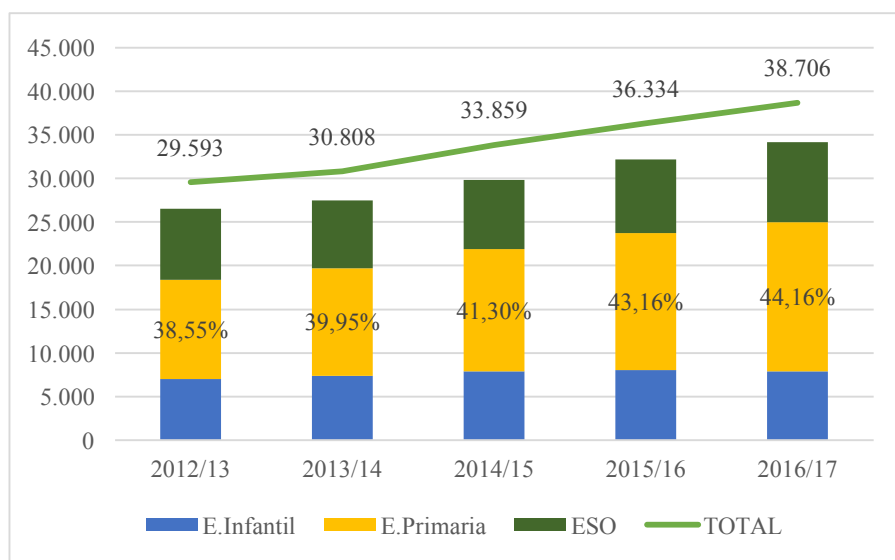


Figura 11. Tendencia de escolarización de alumnado de origen chino por enseñanza (2012-2017)

Fuente: Ministerio de Educación

(<http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/alumnado/matriculado.html>)

Para acabar este capítulo, consideramos de interés conocer la distribución por edad en las etapas de educación infantil, educación primaria y ESO de los siguientes grupos: alumnado español, alumnado extranjero en general y alumnado extranjero de origen chino. No obstante, nos hemos encontrado con varias dificultades a la hora de recabar información al respecto. En primer lugar, el Ministerio de Educación no ofrece información cruzada por país de origen y edad del alumnado extranjero. Por lo tanto, se ha decidido emplear como fuente el INE, el cual se ha tomado como referencia en el anterior apartado para presentar diferentes aspectos sobre población inmigrante. Respecto a la distribución por edad, el INE sí dispone de datos respecto al alumnado español y extranjero, pero sin distinguir entre las diferentes nacionalidades de éste último. Si queremos obtener datos que distingan entre nacionalidades, el INE también los ofrece, pero los distribuye no en valores absolutos respecto a la edad sino en rangos de edad. Finalmente, teniendo en cuenta dichas dificultades en la recogida de información, hemos

elegido esta última base de datos que contiene la distribución de población por nacionalidad y rango de edad, debido a que es la única fuente que distingue entre nacionalidades, incluyendo la nacionalidad china.

Para llevar a cabo el proceso de comparación, hemos elegido los siguientes rangos de edad, que son 0-4 años, 5-9 años, 10-14 años y 15-19 años. Estos cuatro rangos comprenden la edad de escolarización en las fases de educación no universitaria.

Tabla 5

Distribución por Rango de Edad (Hasta 19 Años) entre la Población Española, la Población Extranjera y la Población de la Nacionalidad China.

		<i>Población Total</i>	<i>Población Española</i>	<i>Población Extranjera</i>	<i>Población de la nacionalidad China</i>
<i>TOTAL 0-19 AÑOS</i>	Número	9.177.847	8.267.734	910.113	60.626
	% en 0-19 años de su categoría	100%	100%	100%	100%
	% en la población total de 0-19 años	100%	90,08%	9,92%	0,66%
<i>0-4 AÑOS</i>	Número	2.072.553	1.812.138	260.415	14.495
	% en 0-19 años de su categoría	22,59%	21,92%	28,61%	23,91%
	% en la población total de 0-4 años	100%	87,43%	12,57%	0,70%
<i>5-9 AÑOS</i>	Número	2.420.469	2.179.260	241.209	19.472
	% en 0-19 años de su categoría	26,37%	26,36%	26,50%	32,12%
	% en la población total de 5-9 años	100%	90,03%	9,97%	0,81%
<i>10-14 AÑOS</i>	Número	2.433.250	2.242.148	191.102	15.057
	% en 0-19 años de su categoría	26,51%	27,12%	21,00%	24,84%
	% en la población total de 10-14 años	100%	92,15%	7,85%	0,62%
<i>15-19 AÑOS</i>	Número	2.251.575	2.034.188	217.387	11.602
	% en 0-19 años de su categoría	24,53%	24,60%	23,89%	19,14%
	% en la población total de 15-19 años	100%	90,35%	9,65%	0,52%

Fuente de datos: INE

<http://www.ine.es/dynt3/inebase/es/index.htm?type=pcaxis&path=/t20/e245/p04/provi/&file=pcaxis&dh=0&capsel=0>

A partir de la Tabla 5 se puede observar la frecuencia en cada población estudiada en función de cada rango de edad, y el porcentaje de cada rango en edad de 0-19 años correspondiente a cada grupo. Tal y como se manifiesta la Tabla 5, entre los tres grupos la población española presenta un mayor porcentaje tanto en el rango de 10-14 años (27,12%) como en el 15-19 años (24,60%), cuya edad corresponde a aquella de escolarización en el segundo ciclo de la educación primaria, ESO y bachillerato. Mientras tanto, la población extranjera en general destaca con mayor peso en el rango de 0-4 años, correspondiente a la edad de la educación infantil. Respecto a la población de nacionalidad china, su mayor porcentaje se encuentra en el rango de 5-9 años, que corresponde a la edad de escolarización en el primer ciclo de la educación primaria. En resumen, a partir de la información recabada, se puede concluir que, en correspondencia a la edad de la educación no universitaria, tanto la población extranjera como la población china manifiesta relativamente una mayor presencia en fases educativas tempranas; en comparación, la población española presenta la mayor asistencia en edades relativas a las fases de ESO y Bachillerato.

Capítulo 2 Cultura y Mediación Intercultural

Para abordar una investigación como ésta es necesario, al menos, plantear una buena aproximación a un concepto tan complejo como el de cultura. Es el marco que encuadra el concepto de mediación intercultural y la comprensión de las diferentes formas que, a lo largo del tiempo, ha tenido el contacto entre culturas, tanto a nivel social como educativo.

2.1 Cultura.

Cultura es un término complejo que se ha sido definido desde diferentes disciplinas y perspectivas. Ante esta complejidad, Kroeber y Kluckhohn ya en el año 1952 hicieron una revisión sistemática y presentaron una lista de alrededor de 164 definiciones para “cultura” (citado en Merino y A. Muñoz, 1994).

Por ello, a continuación, queremos analizar brevemente las definiciones de cultura desde dos perspectivas (véase en el Cuadro 2): la perspectiva descriptiva, que examina los patrones culturales, tales como pautas de conducta, hábitos, códigos de comunicación, comportamientos, etc.; y la perspectiva funcional, que enfatiza la función de percibir, interpretar y reaccionar con la sociedad empírica y con otros miembros a través de los saberes compartidos.

Cuadro 2

Perspectiva Descriptiva y Perspectiva Funcional de Cultura

<i>Perspectiva descriptiva</i>	<i>Perspectiva funcional</i>
(Linton, 1945; Elosúa, 1994; Erickson, 2009; RAE, 2019; Tylor, 1871)	(Keesing, 1993; Lasswell, 1947; Páez, I. Fernández, Ubillos y Zubieta, 2004; Triandis, 2002; Wren, 2012).
<ul style="list-style-type: none"> • Modos de vida; • Costumbres y hábitos sociales; • Creencias y religiones; • Productos de actividades humanas (conocimientos, comida, desarrollo artístico, científico, industrial, etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> • Sistema cognitivo que percibe, interpreta y reacciona con el ambiente social y pautas conductivas; • Sistema instrumental que orienta las prácticas sociales

Nota: Elaboración propia.

2.1.1 Perspectiva descriptiva.

Como término lingüístico, podemos encontrar el concepto de cultura en el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2019), definido como: “Conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc.”. A partir de esta definición, podemos identificar los elementos de la cultura vinculados a aspectos folclóricos y cognitivos, que configuran productos explícitos de diferentes ámbitos.

Por otra parte, los psicólogos sociales y antropólogos consideran la cultura como un estilo de vida caracterizado por los patrones socialmente adquiridos e integrados por pensamientos, sentimientos y acciones. Entre ellos, podemos encontrar una de las definiciones más clásicas de cultura, enunciada por Tylor en el año 1871, y posteriormente compilada por Kahn en 1975, que se enfoca en la enumeración de contenidos culturales: “Cultura, o civilización, en sentido etnográfico amplio, es aquel todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho,

las costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre en cuanto miembro de la sociedad” (Kahn, 1975, p.29).

A partir de la cohesión social, Linton (1945, p.203) expone que: “La cultura de una sociedad es un modo de vida de sus miembros; la colección de ideas y hábitos que aprenden, comparten y transmiten de generación a generación”. Tal y como hemos señalado anteriormente, la presente tesis está enmarcada en el proyecto *Sistema Educativo y Cohesión Social: diseño de un Modelo de Evaluación de Necesidades-SEC/EVALNEC*, en la que ha adoptado la definición de la Cohesión Social elaborada por el Consejo Europea (2005):

La capacidad de la sociedad para garantizar la sostenibilidad del bienestar de todos sus miembros, incluido el acceso equitativo a los recursos disponibles, la dignidad en la diversidad y la autonomía personal y colectiva y a la participación responsable. (Consejo de Europa, 2005, p. 23)

A partir de estas definiciones, podemos concluir que los elementos culturales incluyen tanto fenómenos sociales visibles, por ejemplo las fiestas tradicionales, los hábitos, los gestos, las expresiones, etc., como las construcciones mentales, tales como, ideas, actitudes, valores, creencias, intereses, conocimientos, etc. que se aprende o reacciona con el mundo empírico.

Para clasificar los elementos de cultura, Erickson (2009) considera la cultura como un iceberg: los productos folclórico y cognitivo de la cultura configuran la parte visible, por ejemplo, festividades, vestimentas, música, juegos, comidas típicas, conocimientos, lenguas, literatura, etc.; y más abajo, se descubre la parte más profunda y nuclear, donde se encuentran algunos elementos afectivos y abstractos que se reflejan en nuestros comportamientos, tales como valores, creencias, relaciones humanas, actitudes, etc. Del

mismo modo, M. R. Elosúa (1994) expresa la dimensión consciente y la inconsciente del concepto de cultura a través de la Figura 12.

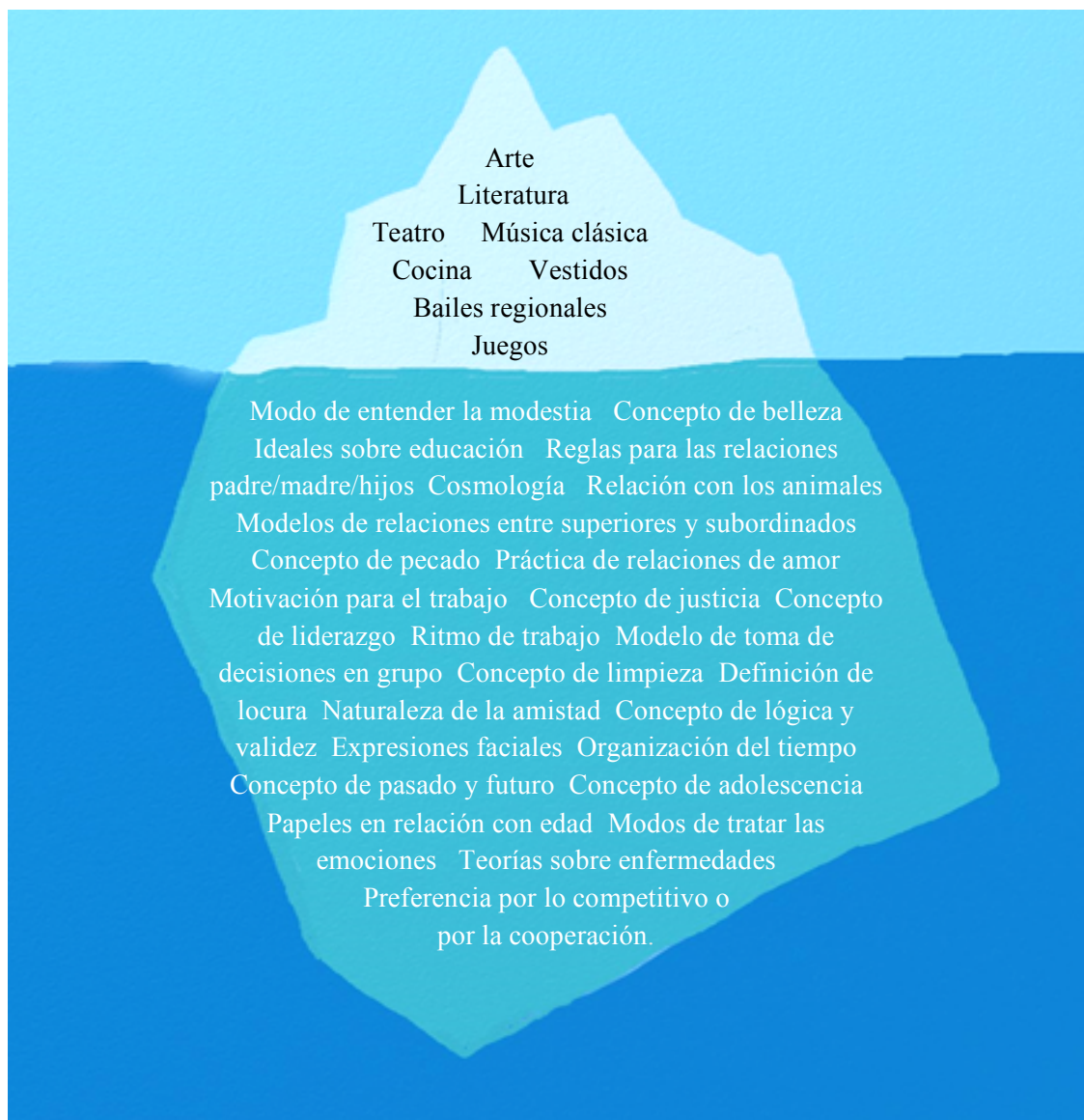


Figura 12. El Iceberg cultural. Reproducido de “Interculturalidad y cambio educativo: Hacia comportamientos no discriminatorios” de M. R. Elosúa, 1994, p. 10, Madrid, España: Narcea S. A. Ediciones.

2.1.2 Perspectiva funcional.

Por otra parte, algunos autores analizan el término de “cultura” a partir de una perspectiva funcional. Es decir, más que enumeración descriptiva, se entiende que la cultura implica varias funciones, por un lado, la interpretación de los elementos afectivos intragrupales a las pautas de comportamientos sociales; y por el otro, la orientación en prácticas sociales y en relaciones interpersonales (Keesing, 1993; Lasswell, 1947; Páez, I. Fernández, Ubillos y Zubieta, 2004; Triandis, 1972; Wren, 2012).

Respecto a la implicación de la cultura en pautas de comportamientos sociales, se considera que un conjunto de actitudes, creencias y valores compartido por un grupo humano, que implica la cultura, podrá interpretar y conformar los patrones de comportamiento dentro de una sociedad, que orientan las prácticas sociales, aunque no de forma homogénea en todo el mundo. Durante el proceso de percibir, reaccionar e interpretar dichos elementos afectivos, la cultura proporciona pautas socioculturales que identifican algunas conductas como buenas y deseables, así como las normas y el conocimiento implícito que indican cómo realizar las tareas (Páez et al., 2004).

En relación con la orientación de la cultura en prácticas sociales, ya en el año 1930 Boas (tal como se cita en Wren, 2012) desarrolla el concepto de cultura desde el enfoque de su asociación con productos sociales y reacciones interpersonales, exponiendo que la cultura incluye las manifestaciones de hábitos sociales de una comunidad, los cuales afectan a las reacciones del individuo, y las costumbres culturales determinan, en cierto grado, los productos de las actividades humanas. Lasswell (1947) resalta que la cultura integra la manera como los miembros de un grupo actúan con otros miembros o con otros grupos. En el análisis de la cultura subjetiva Triandis (1972) propone que es una vía caracterizada por la función de percibir el ambiente social, que abarca ideas para orientar

la realización de las prácticas sociales, las cuales se pueden transmitir a las futuras generaciones.

2.2 Contacto entre culturas, mediación intercultural y su actuación en la Comunidad Valenciana.

Después de revisar brevemente la concepción de la cultura y analizar sus elementos, a continuación, trasladamos al siguiente paso que se enfoca en el encuentro de varias culturas. Asimismo, en el presente apartado nos dedicamos a estudiar un mecanismo crucial en la gestión de la diversidad cultural, la mediación intercultural. En primer lugar, haremos una descripción del proceso del contacto entre diferentes culturas, como escenario en el que tiene lugar la mediación intercultural. En segundo lugar, pretendemos presentar la mediación como concepto general, tanto su origen en diferentes culturas, como su desarrollo en materia de legislación y normativa efectuadas hasta la actualidad; en nuestro contexto, asimismo, damos a conocer la clasificación de mediación elaborada por Martínez-Usarralde (2009). En tercer lugar, nos concretamos en el ámbito planteado, la mediación intercultural. Analizamos su definición desde diferentes perspectivas, tales como la visión lingüística, la dimensión sociocultural, y el marco legislativo. Después, haremos un breve resumen de la evolución de la mediación intercultural en España. Y, por último, concretamos el desarrollo de la mediación intercultural en el ámbito la Comunidad Valenciana con especial énfasis en las principales líneas de actuación.

2.2.1 Proceso de contacto entre diferentes culturas.

En primer lugar, introducimos una breve descripción sobre el proceso de comunicación entre diferentes culturas donde los distintos componentes culturales se ponen en contacto, concretamente, cómo se perciben, cómo se interpretan y cómo interactúan.

Una de las influencias importantes de la llegada de población inmigrante a la sociedad de acogida es la introducción de nuevas culturas, lo cual permite que los distintos componentes culturales, tanto los locales como los extranjeros, se pongan en contacto. A continuación, analizaremos el proceso de comunicación entre diferentes culturas, cómo se lleva a cabo la percepción y reacción recíproca.

Primero, presentamos el modelo de analizar los componentes culturales de Ishii (1997), citado en Samovar, Porter, McDaniel y Roy (2014). Con la finalidad de analizar el proceso de interpretación de los componentes culturales, dicho modelo propone una estructura del concepto de cultura en tres capas: la material, la del comportamiento y la mental. La más externa es la material, como la comida y la ropa, que está producida y controlada por la siguiente capa, la del comportamiento. A continuación, la capa del comportamiento consiste en los signos verbales y no verbales como símbolos (por ejemplo, palabras y gestos) los cuales, a su vez, reflejan la capa mental. La última capa, de naturaleza más interna e invisible, es la capa mental, que es conformada por los valores, creencias y actitudes. Se considera que la capa mental es la más importante en la comunicación intercultural, ya que se trata del “corazón” de la cultura, el cual controla y opera sobre las otras capas exteriores. Esta capa construye la parte subjetiva de la cultura. Estos valores y actitudes normalizan los comportamientos sociales, justifican cuáles son deseables y cuáles no.

En el caso de que diferentes culturas se encuentren en el mismo espacio, Samovar et al. (2014) explican que, en muchos casos, los individuos utilizamos la capa mental de nuestra propia cultura para analizar las capas materiales, del comportamiento y de la mente de otras culturas, y examinar estos distintos símbolos y materiales representativos. Esas descripciones, interpretaciones y evaluaciones que realizamos configuran una imagen de “los otros” como exóticos y extraños. Esto se convierte, en muchos casos, en

el origen de los conflictos o choques derivados de la diversidad cultural. Besalú (2002) dice: “Leemos el mundo desde nuestros parámetros culturales” (p. 26). A través de esta idea, resulta que la cultura no solamente se compone de conocimientos, sino que también refleja una realidad compleja. En este sentido, Essomba (2006) expone que la percepción de las culturas se relaciona con una interpretación propia del mundo y de la vida.

Sin embargo, esta capa mental de cultura no es invariable y estática. Cuando una cultura se pone en contacto con otra, no sólo pueden compartir algunos mismos valores, aunque interpretados de formas distintas, sino que, además, durante el proceso de contacto, es probable que se ajusten y se consensuen mutuamente, puesto que otro rasgo del concepto de cultura es la dinámica y la adaptabilidad. Como ya decía Ford (1942), “la cultura consiste en soluciones aprendidas” (p. 555). En este sentido, por un lado, la cultura aporta técnicas y estrategias tanto para adaptarse a los cambios socioestructurales como para ajustarse en las relaciones personales. Siendo un magnífico mecanismo de adaptación a los cambios, “las culturas no existen por sí solas, sino que son creadas, vividas y transformadas por los pueblos respectivos” (Besalú, 2002, p. 26); por otro lado, abordándose el rasgo de potencialidad de cambios, se considera que la cultura es un proceso dinámico, que tiene la capacidad de evolucionar conforme con los cambios sucedidos en el entorno social. El mismo autor comenta que, en el caso de que la sociedad sea abierta, este dinamismo será mucho más perceptible que en las sociedades cerradas (Besalú, 2002).

En el caso de los hijos e hijas de inmigrantes, probablemente ellos toman la cultura del país de origen de la parte familiar, mientras que reciben otra influencia cultural de los centros escolares del país de acogida. Aunque durante este proceso pueden emerger diferencias culturales, no significa necesariamente que se vayan a producir problemas y conflictos. Es decir, las diferencias culturales en sí mismas no crean conflictos, sino que

es la ignorancia o la asignación de jerarquía entre distintas culturas, lo que provoca problemas y dificultades en la comunicación.

En este sentido, para promover una simbiosis entre distintas culturas de socialización es ineludible reconocer la existencia y la aportación de diferencias culturales, tratándolas desde un punto de vista enriquecedor. Además, la propia dinámica de cultura y su fuerza de adaptabilidad son elementos claves que favorecen crear un espacio compartido y transformado por distintos códigos culturales, los cuales también contribuyen con aportaciones relevantes al desarrollo de mediación intercultural. Siendo el contacto entre culturas, un desafío, e incluso en muchas ocasiones un conflicto, el abordaje desde la mediación ha permitido encontrar pautas para la búsqueda constructiva de escenarios de consenso.

Uno de los lugares donde mejor se observan los beneficios, y también los problemas, del contacto entre distintas culturas es en las escuelas. Más adelante en el Capítulo 4, analizaremos, a partir de diferentes respuestas del sistema educativo, cómo percibe y trata la diversidad cultural en centros escolares de distintos países y épocas.

2.2.2 Evolución histórica de mediación en general y sus funciones.

A lo largo del desarrollo de diferentes culturas y regiones, podemos encontrar la pista de la mediación como estrategia de resolución de conflictos en, por ejemplo, las diversas corrientes filosóficas de China y de Japón, los primeros cristianos, la Iglesia Católica, los cuáqueros o los menonitas, entre los más citados (Viana, 2011; Antonín, 2011).

En la antigua civilización china, la mediación ha sido utilizada para resolver problemas y conflictos. Podemos encontrar su raíz en el Confucionismo. Desde la filosofía de Confucio, defiende la conciliación y la mediación como las estrategias básicas para solucionar la discordia en diversos conflictos políticos. A través de la voluntad de las partes en conflicto y sin la imposición unilateral, se pretende trabajar con la persuasión y

moderación para llegar a un consenso, el cual se considera por todas las partes como una solución óptima sin recurrir a la coacción (Antonín, 2011; M. Álvarez, Gil y Morcillo, 2013).

La raíz de la mediación en España tiene su origen en el Tribunal de las Aguas de Valencia formado en la época del Rey Jaume I (1239). Se considera como una de las instituciones populares más antiguas para regular conflictos, en este caso, dirimir los conflictos derivados de distribución de las aguas de riego. Sus miembros son las personas respetables del pueblo. A través del proceso interno de mediación se trataba de resolver los desacuerdos, adoptando decisiones que fuesen aceptadas por todas las partes implicadas (Ruiz, 2012; Antonín, 2011).

A lo largo del tiempo, la actuación en el ámbito de la mediación encamina sus pasos hacia distintos programas realizados por diversas asociaciones en diferentes países y en distintos ámbitos. Tales como la “*Chinese Benevolent Association*” fundada en 1883 en Estados Unidos, como un servicio interno de la comunidad china en América; el “*Federal Mediation and Conciliation Service*” creado en 1947 en Canadá, con intervenciones en disputas laborales; o el *Cuerpo de Mediadores* pertenecientes al sistema judicial creado en 1992 en Argentina, el cual desarrolla la mediación en el ámbito familiar y judicial (Antonín, 2011).

Durante los últimos veinte años, desde las instituciones europeas, el Estado, y hasta las comunidades autónomas (en nuestro caso, la Comunidad Valenciana), se han promulgado varias legislaciones y normativas para promover la mediación como una herramienta potente en la resolución de conflictos en distintos ámbitos, tales como el familiar, el mercantil, el intercultural, etc., como se puede observar a continuación en el Cuadro 3.

Cuadro 3

Legislaciones y Normativas que Regulan Mediación

<p><i>Nivel europeo</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Recomendación N° R (1998)¹ del Comité de Ministros a los Estados Miembros sobre la Mediación Familiar [<i>Ámbito familiar</i>] • Libro Verde (2002) publicado por la Comisión Europea sobre las modalidades alternativas de solución de conflictos en el ámbito del derecho civil y mercantil. [<i>Ámbito mercantil</i>] • Directiva 2008/52/CE, del Parlamento y Consejo de la Unión Europea, sobre ciertos aspectos de la mediación en asuntos civiles y mercantiles. [<i>Ámbito mercantil</i>]
<p><i>Nivel Estatal</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ley 5/2012, de mediación en asuntos civiles y mercantiles. [<i>Ámbito mercantil</i>] • Real Decreto 980/2013, por el que se desarrollan los aspectos de la Ley 5/2012, de 6 de julio, de mediación en asuntos civiles y mercantiles [<i>Ámbito mercantil</i>] • Orden JUS/746/2014, por la que se desarrollan los artículos 14 y 21 del Real Decreto 980/2013, de 13 de diciembre y se crea el fichero de mediadores e instituciones de mediación.
<p><i>En la Comunidad Valenciana</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ley 7/2001, reguladora de la Mediación Familiar en el ámbito de la Comunidad Valenciana. [<i>Ámbito familiar</i>] • Decreto 41/2007, del Consell, por el que se desarrolla la Ley 7/2001, de 26 de noviembre, de la Generalitat, Reguladora de la Mediación Familiar en el ámbito de la Comunidad Valenciana. [<i>Ámbito familiar</i>] • Ley 15/2008, de integración de las personas inmigrantes en la Comunitat Valenciana. [<i>Ámbito intercultural</i>] • ORDEN 8/2011, de la Conselleria de Solidaridad y Ciudadanía, por la que se regula la acreditación de la figura del mediador/a. intercultural y el Registro de Mediadores Interculturales de la Comunitat Valenciana. [<i>Ámbito intercultural</i>]

Nota. Elaboración propia.

A través de la revisión de la evolución histórica de mediación, encontramos que, tradicionalmente la mediación se trata como una alternativa a la resolución de conflictos (Ortiz, 2006). No obstante, actualmente, más de dirimir los conflictos, las intervenciones de la mediación se dedican también a la transformación de las relaciones y prevención de los mismos. En este sentido, se entiende la diferencia y el conflicto no como un problema, sino como una oportunidad de transformar, de una manera positiva y enriquecedora, las relaciones personales y sociales (Baruch y Folger, 1996). Partiendo de estas dos visiones de la mediación, a continuación, presentaremos brevemente la clasificación de mediación que elabora Martínez-Usarralde (2009).

Martínez-Usarralde (2009) estudia la concepción de la mediación desde dos líneas: el instrumento y la cultura. La primera línea está vinculada con la situación conflictiva, la cual se identifica con el modelo tradicional de mediación, como hemos visto con anterioridad. En este sentido, la mediación se considera como una herramienta para la gestión y resolución de conflictos. Según lo que resalta la misma autora, las palabras claves de esta línea son “el acuerdo y la negociación, el espacio de comunicación y la resolución de conflictos” (Mertínez-Usalrralde, 2009, p.16). En este sentido, el mediador se desempeña como la tercera persona con la postura imparcial y neutral que interviene en el conflicto, ayuda y negocia entre ambas partes involucradas para que puedan llegar a un acuerdo.

La segunda línea estudia la mediación desde la visión transformadora cultural. (Mertínez-Usalrralde, 2009). Partiendo de esta idea, se considera que la mediación aporta un punto de encuentro de la diversidad, que permite fomentar relaciones personales en base a la comprensión y respeto, desarrollar diálogos y comunicaciones, y finalmente propicia la mejora de la convivencia. Asimismo, se entiende la diferencia y el conflicto no como un problema, sino como una oportunidad de transformar de una manera positiva

y enriquecedora, las relaciones personales y sociales. Martínez-Usalrralde (2009, p.26) comenta que: “Así, la finalidad de la mediación no es tanto llegar a un acuerdo como reestablecer la relación, consolidar escenarios comunes de acción, propiciar propuestas y soluciones de futuro, en un marco de procesos de tolerancia y respeto”. En esta línea, el mediador desempeña funciones como prevenir situaciones conflictivas y gestionarlas desde una postura positiva, transformar relaciones interpersonales hacia más comprensivas, propiciar diálogos y comunicaciones.

2.2.3 Definición de mediación intercultural.

Después de haber presentado el escenario donde actúa la mediación intercultural, y estudiado la mediación como el concepto en general, a continuación, entramos en el concepto de mediación intercultural. En los casos en que el término mediación va acompañado del concepto “intercultural”, se trata de incorporar rasgos culturalmente diferentes al ámbito de aplicación de la mediación (Ortiz, 2006). En el presente apartado, explicaremos el término de mediación intercultural desde diferentes perspectivas, tales como la visión lingüística y la dimensión sociocultural.

Lingüísticamente, cuando el término mediación va acompañado del concepto “intercultural”, significa la incorporación de rasgos culturalmente diferentes al ámbito de aplicación de mediación (Ortiz, 2006). En otras palabras, se entiende como una modalidad más de mediación que actúa siempre que distintas culturas se ponen en contacto (Giménez, 1997; Moreno, 2006). Como expone Giménez (1997, citado por Antonín, 2011), la mediación intercultural se trata como un nuevo enfoque y una metodología específica para intervenir en una situación pluricultural.

Para Giménez (2007), dicho modelo de mediación nace en los años 90, momento de iniciar una importante llegada de inmigrantes. A través de este fenómeno social, nuevos componentes culturales están incorporando a nuestra sociedad actual, y fomentando un

contexto pluricultural donde produce el proceso de contacto y comunicación de diferentes culturas y valores. Al nivel sociocultural, las nuevas necesidades han surgido, tales como promover la convivencia de la diversidad cultural, desarrollar una dinámica social positiva que fomente la inclusividad sociocultural, y luchar contra la exclusión (Calvet, 2006).

Como hemos comentado, el fenómeno migratorio está transformando España en un país pluricultural, donde viven juntas personas de lenguas, religiones, costumbres, y culturas diversas (Moreno, 2006). La mediación intercultural, siendo una herramienta para responder a esta necesidad, lleva a cabo una intervención sociocultural que favorece la gestión de la diversidad cultural. Por un lado, se utiliza como una estrategia para intervenir en conflictos, cuyas causas están relacionadas con las divergencias ocasionadas por la diversidad cultural (Ruiz, 2012). Por el otro, se dedica a la prevención de posibles tensiones emergidas por la falta de comprensiones entre personas procedentes de diferentes culturas, y fomentar una convivencia de la diversidad cultural con respeto, comprensión y enriquecimiento (Desenvolupament Comunitari y Andalucía Acoge, 2002; Martínez-Usalrralde, 2009; Ruiz, 2012). De este modo, se pretende crear un puente de entendimiento entre la sociedad de acogida y las culturas que en ella se han implantado, teniendo en cuenta la dinámica y la adaptabilidad de la naturaleza de cultura. Este nuevo tipo de relación implica el intercambio y la cooperación, y facilita la comunicación y comprensión entre distintas partes, pero sin perder su propia identidad (Calvet, 2006). Martínez-Usalrralde (2009) considera a la mediación intercultural como herramienta de primer orden para trabajar la interculturalidad.

Desde esta perspectiva, la mediación intercultural no trata simplemente de resolver conflictos provocados por factores culturales, sino que más allá de conciliar un mero acuerdo entre las partes de manera puntual, pretende lograr una mejora de las relaciones

humanas en la que “se suma un aprendizaje en cada uno de los sujetos, posibilitándoles actuar en la sociedad como transformadores de la misma para alcanzar así la anhelada convivencia intercultural” (Giménez, 1997, p. 149).

En base a todo esto, en esta investigación asumimos la definición que propone Giménez (1997), quien es uno de los pioneros que pone luz a este tema en España. El entiende la mediación intercultural como:

Una modalidad de intervención de terceras partes, en y sobre situaciones sociales de multiculturalidad significativa, orientada hacia la consecución del reconocimiento del Otro y el acercamiento de las partes, la comunicación y comprensión mutua, el aprendizaje y desarrollo de la convivencia, la regulación de conflictos y la adecuación institucional, entre actores sociales o institucionales etnoculturalmente diferenciados. (p. 142)

2.2.4 Evolución de la Mediación intercultural en España.

Si revisamos la evolución de mediación intercultural en España, no cabe duda de que esta herramienta de atención a la diversidad todavía tiene una presencia relativamente reciente, cuya historia en España cuenta con no más de un cuarto de siglo. Según Giménez (2007), la evolución de la mediación intercultural en este país se puede dividir en tres etapas:

1994-1997: Emergencia de la mediación intercultural.

Como un nuevo paradigma, la mediación intercultural surgió a raíz del fenómeno migratorio. Durante esta etapa, se pusieron en marcha las primeras intervenciones sobre mediación intercultural en varias Comunidades Autónomas, tales como Cataluña, Madrid y Andalucía. Mientras tanto, se introdujeron unas primeras elaboraciones académicas y metodológicas sobre este tema y se iniciaron programas de formación de mediadores interculturales.

1998-2002: Etapa del desarrollo de las prácticas.

Durante este periodo, la actuación de mediación intercultural comienza a madurar, reflejándose en un crecimiento importante de proyectos y servicios sobre este tema, y en la emergencia de plantear metodologías referentes a prácticas mediadoras, como la incorporación de la mediación intercultural en planes autonómicos y municipales de inmigración e integración.

2003- 2018: Etapa de Auge.

En esta época, destaca el incremento exponencial de los servicios de mediación intercultural, las entidades relevantes y las acciones formativas. Así pues, este periodo se caracteriza por una mayor presencia pública e institucional de la mediación intercultural.

No hemos encontrado en la literatura, el desarrollo más reciente de la evolución de la mediación intercultural. Por otro lado, la amplia presencia y la consolidación en el territorio (pese a la situación producida por la crisis económica) de personas de múltiples culturas permiten asumir que esta etapa de auge se alarga hasta nuestros días.

2.2.5 Actuación de mediación intercultural en la Comunidad Valenciana.

En el caso de la Comunidad Valenciana, la mediación intercultural comenzó a recibir atención a partir del año 2008, momento que coincidió con su etapa de auge en el resto de España. Desde la presencia institucional y pública, se destacan las siguientes líneas de actuación en el desarrollo de la mediación intercultural:

- Interpretación de la mediación intercultural en el marco legislativo.
- Regulación autonómica del servicio de mediación intercultural y el desarrollo de la Red de las *Agencias de Mediación para la integración y la Convivencia Social* (AMICS).
- Regulación autonómica de la figura del mediador intercultural.
- Aparición de programas de formación sobre mediación intercultural.

Respecto al marco legislativo en materia de extranjería en la Comunidad Valenciana, se puede encontrar, por primera vez, la interpretación de la mediación intercultural en la *Ley 15/2008, de 5 de diciembre, de integración de las personas inmigrantes en la Comunitat Valenciana*, donde se explica el término de “mediación intercultural” en las legislaciones de la Comunidad Valenciana:

“La mediación intercultural tiene como objeto, a través del diálogo y la comprensión mutua, facilitar la convivencia entre las personas o grupos pertenecientes a una o diversas culturas.” (Art. 13.1)

Más adelante, en la *Orden 8/2011, de 19 de mayo, por la que se regula la acreditación de la figura del mediador/a intercultural y el Registro de Mediadores Interculturales de la Comunitat Valenciana*, se define “mediación intercultural” como:

“modalidad de intervención de terceras partes en situaciones sociales de diversidad cultural significativa, orientada hacia el acercamiento de las partes, la comunicación y la comprensión mutua, el aprendizaje y desarrollo de la convivencia y la adecuación institucional.” (Art. 3.1)

A través de estas aproximaciones a la mediación intercultural en las legislaciones vistas, se entiende este término como una herramienta imprescindible para garantizar la inclusión sociocultural en una sociedad pluricultural donde conviven la población inmigrante y la autóctona (Ruiz, 2012)

En relación con el servicio institucional de la mediación intercultural en la Comunidad Valenciana, se puede dividir en dos etapas. Desde el año 2008 al 2016 se destaca *la Red de AMICS - Agencias de Mediación para la integración y la Convivencia Social*. Tiene su origen en el *Plan Director de Inmigración y Convivencia 2008-2011*. Este plan, aprobado por la Conselleria d’Immigració i Ciutadania, desarrolla una serie de estrategias para promover la participación e integración de la población inmigrante en la Comunidad

Valenciana (García-Juan, 2009). Entre ellas, se encuentra la iniciativa de crear las agencias AMICS como un servicio público que presta las labores de mediación intercultural y atención a inmigrantes, además de promover programas sobre interculturalidad dirigidos hacia todos los ciudadanos. En el mismo año, desde la Dirección General de inmigración (hoy en día renombrado como “Servei d’Atenció a Persones Migrants i Convivència Social”) de la Generalitat Valenciana, se comenzó a impulsar la Red AMICS.

Estas Agencias AMICS se encuentran reguladas en la *Ley 15/2008, de 5 de diciembre, de la Generalitat, de Integración de las Personas Inmigrantes en la Comunitat Valenciana*. En su artículo 15.1, la define como:

“Las Agencias de Mediación para la Integración y la Convivencia Social (AMICS) son oficinas de la administración local de información, mediación, asesoramiento y orientación sobre los recursos de la administración y de las entidades en materia de integración de las personas inmigrantes.” (Art. 15.1)

En cuanto a las áreas de actuación, podemos encontrar con las siguientes líneas (Consellería de Bienestar Social, 2014):

- Información, acogida y acompañamiento.
- Mediación intercultural.
- Escuelas de Acogida.

Desde aquí, el servicio de mediación intercultural funciona tanto como un instrumento para prevenir y resolver los conflictos, como para facilitar la acogida y el asesoramiento desde la perspectiva intercultural a diferentes servicios y áreas de la Comunidad. De esta manera, a través de la Red de Agencias AMICS, se pretende coordinar y orientar los recursos de que disponen las administraciones locales y las entidades, y facilitar la

información y el acceso a los servicios necesarios para promover su integración en la sociedad valenciana (Consellería de Bienestar Social, 2014).

Desde diciembre de 2016, la Dirección General de Inclusión Social de la Generalitat Valenciana, concretamente el Servicio de Atención a Personas Migrantes y Convivencia Social, lleva a cabo una reforma del servicio de atención a personas migrantes. Sustituyendo la antigua red de Agencias AMICS se ponen en marcha las nuevas Oficinas de Atención a las personas migradas (OAPMI-Pangea), cuyo servicio se presta a aquellos municipios donde residan más de 20.000 habitantes y posean un porcentaje de población migrante superior al 10%. En el *Plan Valenciano de Inclusión y Cohesión Social del año 2017-2022* se indica que las actividades desarrolladas por las Oficinas Pangea tienen como finalidad promover la convivencia sociocultural, prevenir el racismo y la xenofobia, facilitar el acceso a los servicios públicos, y consolidar el sistema de acogida a la población migrante.

Según la *Memoria de actuación de las oficinas Pangea 2016-2017*, hasta el año 2017 la Red Pangea contaba con 78 oficinas en toda la Comunidad Valenciana. Éstas, heredan las principales líneas de actuación de Agencias de AMICS, que son:

- 1) Información, acogida y acompañamiento a personas migrantes.
- 2) Mediación intercultural.
- 3) Escuelas de Acogida.

En relación con la competencia educativa, en la memoria de actuación de Oficinas Pangea se exponen de manera explícita las acciones que desarrolla en esta área. Entre ellas se encuentran: facilitar el acceso a la educación de alumnado de origen extranjero a través de información, asesoramiento y contacto con los centros educativos; información sobre cursos de castellano y valenciano a la población migrante, y programas de escuelas de acogida.

A continuación, se presentará la regulación autonómica de la figura del mediador intercultural y programas de formación en la Comunidad Valencia. Las competencias profesionales del mediador/a intercultural se definen por primera vez en el Reglamento de la Ley 15/2008, de 5 de diciembre, de la Generalitat, de Integración de las Personas Inmigrantes en la Comunitat Valenciana (Consellería de Bienestar Social, 2011). Tal y como se presenta en el artículo 21, las principales funciones de mediador/a intercultural cuentan con:

- Apoyar la integración como función primordial.
- Facilitar la acogida de personas inmigrantes.
- Acompañar con el objeto de facilitar a la persona el conocimiento de los recursos públicos y privados.
- Sensibilizar y acercar interculturalmente la población inmigrada y la sociedad de acogida.
- Facilitar el encuentro entre personas diversas y propiciar la comunicación eficaz entre personas y grupos de culturas distintas.
- Construir ciudadanía y acompañar activamente los procesos de integración.
- Realizar tareas de cohesión social y actividades de participación social y ciudadana.

En dicho Reglamento, también se definen los espacios donde se les permitirá desarrollar su actuación profesional, donde se incluyen tanto las Agencias AMICS, como otras entidades públicas y privadas, entre cuyas funciones de mayor relevancia se incluye la gestión de la diversidad cultural y la inclusión de las personas inmigrantes.

A partir del año 2011, se inicia la regulación institucional de la figura de mediadores interculturales en la Comunidad Valenciana. A partir de la Ley 15/2008 de Integración de las Personas Inmigrantes en la Comunidad Valenciana, se aprobó la *Orden 8/2011, de*

19 de mayo, por la que se regula la acreditación de la figura del mediador/a intercultural y el Registro de mediadores interculturales de la Comunitat Valenciana desde la Consellería de Solidaritat i Ciudatania. Esta normativa se aplica a todas las personas físicas que realizan funciones de mediación intercultural en las entidades públicas o privadas, cuya acreditación solamente tiene efecto dentro del territorio de la Comunidad Valenciana. Cabe mencionar que, a nivel nacional, ésta es la primera orden que regula la figura profesional de mediador/a intercultural. Es un paso más, tanto para seguir avanzando en lograr un reconocimiento institucional del rol profesional del mediador intercultural, como para formalizar y consolidar su actuación profesional.

Por otro lado, con respecto a la formación de mediadores interculturales hay que hacer dos menciones importantes: en primer lugar, se destaca las ofertas formativas. Con el fin de la mejora de la calidad de la mediación intercultural, desde la Dirección General de Inclusión Social de la Generalitat Valenciana y con la colaboración de distintas instituciones académicas, se han organizado programas de formación tales como, cursos especializados en materia de mediación intercultural y gestión de diversidad, jornadas, encuentros y mesas redondas para aprender y compartir experiencias profesionales sobre este tema.

Y en el segundo, la concesión de becas de formación para realizar prácticas profesionales para los mediadores interculturales. Entre el año 2014 y el 2016, a partir de Dirección General de Integración, Inclusión Social y Cooperación se ha concedido durante tres años consecutivos las becas para realizar prácticas profesionales en mediación intercultural. Estas becas destinadas a mediadores interculturales acreditados en la Comunidad Valenciana, posibilitan el desempeño de su labor en las agencias de AMICS de los municipios valencianos, permitiéndoles de este modo conocer la población migrante en diferentes zonas, formar parte y colaborar de primera mano en proyectos de

sensibilización y mediación intercultural, y adquirir conocimientos sobre el funcionamiento de las entidades públicas y privadas en materia de mediación intercultural. En definitiva, se trata de una oportunidad para estos profesionales gracias a la cual poder aplicar conocimientos teóricos y obtener experiencia en su campo mediante su incorporación al mundo laboral.

Capítulo 3 Aproximación sobre la Atención a Diversidad Educativa desde la Educación Inclusiva

La diversidad constituye una realidad universal en todos los ámbitos de nuestra sociedad. La inclusión, siendo una de las maneras para responder a la diversidad, se interpreta como un fenómeno general y dinámico en nuestra vida, reflejando que todos somos diferentes y cada individuo, además, vive distintos cambios a lo largo del tiempo. Gimeno (1999) expone:

La diversidad alude a la circunstancia de los sujetos de ser distintos y diferentes (...) son manifestaciones normales de los seres humanos, de los hechos sociales, de las culturas (...) La diversidad podrá aparecer más o menos acentuada, pero es tan normal como la vida misma, y hay que acostumbrarse a vivir con ella y a trabajar a partir de ella. (p. 69-70)

Por otra parte, desde una visión enriquecedora y activa, la diversidad, en vez de tratarse de un problema, debería apreciarse como una oportunidad para el desarrollo y la evolución de la sociedad. La inclusión no sólo significa acceder para “estar” o “pertenecer” a un espacio físico o geográfico, sino también implica involucrarse y desarrollar la participación de manera activa en la vida laboral, familiar, en la educación y, en general, en todos los procesos sociales, culturales y en las comunidades (Hernández-Galán, De la Fuente y Campo, 2014; Parrilla, 2002; UNESCO, 2005).

En el presente capítulo, vamos a hacer un recorrido sobre el concepto más amplio de inclusión en el marco de la educación. En primer lugar, expondremos una breve descripción de la evolución de diferentes respuestas educativas a la diversidad. Luego analizaremos la definición de inclusión educativa y sus características. El objetivo es mostrar la diversidad cultural como un sector más de diversidad. Así, la respuesta de la

sociedad y de la educación a la diversidad cultural se ha desarrollado de forma paralela a la diversidad funcional, la inclusión, y, recientemente, a la diversidad de género.

Cabe señalar aquí que, en el presente capítulo aproximamos en término general a la atención a la diversidad en educación, y más adelante, en el Capítulo 4 sentamos el pie al ámbito a la diversidad cultural, donde se hace hincapié en las respuestas educativas en el contexto pluricultural.

3.1 Evolución de respuestas educativas a la diversidad hasta la Educación Inclusiva.

Cuando hablamos de la evolución de respuestas educativas a la diversidad, cabe mencionar que, según los colectivos, países y enfoques, existen distintos caminos y trayectorias mediante los cuales la atención a la diversidad se desarrolla hacia la inclusión. A partir del punto de vista del derecho a la educación, la evolución se puede dividir en cuatro etapas (Parrilla, 2002; UNESCO, 2008), tal y como se señala la Figura 13:

- *Exclusión educativa*: negar el derecho a la educación a todos;
- *Segregación educativa*: reconocer el derecho a la educación a todos, pero en condición de desigualdad;
- *Integración*: reconocer la igualdad del derecho de la educación a todos, pero con limitaciones ejecutivas;
- *Inclusión*: actualizar plenamente la igualdad del derecho a la educación a todo el alumnado.

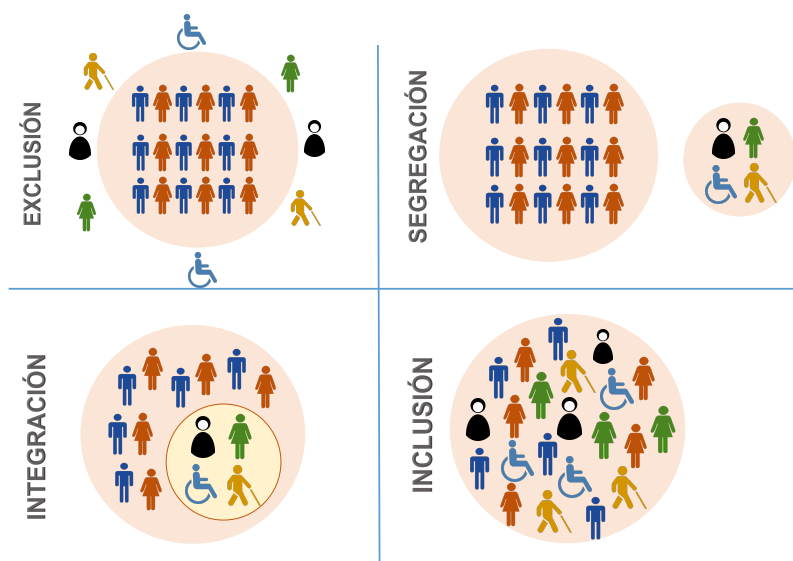


Figura 13. Comparación de diferentes respuestas a la diversidad. Adaptada de “Inclusión: Un acontecimiento para Todos” de IANAmericas, 2012, disponible de <http://www.ianamericas.org>

En este apartado haremos una aproximación sobre la evolución de distintas respuestas a la diversidad de necesidades educativas. A partir de los antecedentes históricos, analizaremos cómo se han producido los diferentes cambios en la atención a la diversidad según determinados contextos sociales, hasta llegar a la orientación inclusiva de la educación, el tema que pretendemos abordar en este capítulo.

3.1.1 Exclusión educativa.

La exclusión educativa puede remontarse a la época de la Ilustración, en la cual se encontraron los orígenes de la pedagogía de la época contemporánea. M. Fernández (1998) critica que en el siglo de las Luces la educación popular fue ignorada o rechazada. Asimismo, el acceso a la educación se considera como un derecho exclusivo para algunos colectivos determinados, tales como las clases altas y medias, y las poblaciones con intereses en el sector religioso o militar. De este modo, la escuela se consideraba como

un mecanismo meritocrático donde se formaba élites, y se solidificaban las oportunidades y la movilidad social para una parte reducida de la población (M. Fernández, 1998). En cuanto a la población de las clases sociales bajas, las minorías étnicas y culturales, no pudieron acceder a las escuelas, tal y como especifica Parrilla (2002, p.15) “ni ordinarias ni de ningún otro tipo”. En cuanto a las mujeres, “fueron excluidas de hecho -se criaban con sus madres- o incorporadas a «escuelas» en las que ni siguiera se les enseñaban las primeras letras, sino tan sólo disciplina, piedad y buenas costumbres” (M. Fernández, 1998, p.150).

Caracterizada por la negación del derecho a la educación de todos, esta etapa de exclusión educativa se correlaciona con la situación social del momento, que se refleja en la negación del derecho al trabajo, del derecho al sufragio y, en definitiva, a la participación en la vida pública para a los colectivos desfavorecidos que anteriormente mencionados (Parrilla, 2002). Respecto a las personas con diversidad funcional, la atención se limita principalmente al ámbito médico y la asistencia a nivel privado. Partiendo de la patología, aparecen los médicos como los precursores de la Educación Especial, de la psiquiatría moderna, de la psicomotricidad, etc. (J. A. Torres, 2010).

3.1.2 Segregación educativa.

La segunda etapa la encontramos a partir del siglo XIX, y la denominamos como segregación educativa (M. Fernández, 1998). Gracias a las aportaciones de precursores de educación especial de la etapa anterior, en esta fase se añade el enfoque educativo al tratamiento médico-patológico. Este cambio permite que los alumnos con diversidad funcional puedan acceder a la escuela, aunque de manera segregada de la educación ordinaria. En cuanto a otros grupos marginales que hemos mencionado arriba, también se comienza a reconocer su derecho a la educación de manera segregada.

Parrilla (2002) concluye que, en esa etapa se establecen diferentes tipos de centros escolares separados de la educación ordinaria como respuestas educativas especiales al alumnado de diferentes grupos marginales:

- *Escuelas graduadas* para escolarizar al alumnado de clases sociales desfavorecidas.
- *Escuelas separadas* dirigidas al alumnado procedente de minorías étnicas y culturas marginales.
- *Centros escolares separados* según los diferentes géneros.
- *Centros de educación especial* para incorporar a los alumnos categorizados como “deficientes”.

De esta manera, los alumnos están divididos en distintos sistemas educativos: uno es el principal conocido como la educación ordinaria, y paralelamente existen otras respuestas diferenciadas a los grupos considerados que necesitan una atención particular (Ainscow, 2001). Por último, cabe concluir que en este periodo se reconoció por primera vez, el derecho a la educación de los colectivos marginales que mencionamos en la época anterior, aunque en condiciones limitadas y diferentes.

En el ámbito español, la Ley Moyano del año 1857 fue la primera ley de Instrucción pública que regula el sistema educativo español. En esta ley se asume por primera vez la educación de personas con discapacidad sensorial, como sordomudos y ciegos, en centros educativos especiales. Mientras tanto, el resto de la diversidad funcional "se quedaban al margen del sistema educativo" hasta la promulgación de la Ley General de Educación del año 1970 (T. González, 2009).

3.1.3 Integración educativa.

Entre los años sesenta y setenta del siglo XX, comienzan surgir en toda Europa y Estados Unidos movimientos liderados por las organizaciones de los propios padres de hijos con diversidad funcional que cuestionan la segregación en instituciones específicas y defienden la escolarización en centros ordinarios (Plancarte, 2016a). Desde ahí, se despierta la conciencia de la igualdad de los derechos humanos, y en nuestro caso más concreto el derecho de educación, para todo el alumnado. Se empieza a prestar atención a los problemas sobre las desigualdades surgidas en la educación segregada, a buscar políticas educativas alternativas para cambiar la situación de los alumnos marginales de las escuelas separadas, y a plantear la igualdad del derecho a la educación para integrar a todo el alumnado en una única educación básica y obligatoria.

Uno de los movimientos educativos más importantes durante la etapa de integración educativa es “Iniciativa de Educación Ordinaria (Regular Education Initiative)”, el cual se considera por algunos autores como el origen de la inclusión educativa (Plancarte, 2016). Gartner y Kerzner (2002) exponen que este movimiento, surgido en los Estados Unidos en el año 1985, pretende dar una respuesta al aumento de la preocupación sobre los programas de educación especial separada. Los mismos autores consideran que el sistema de educación ordinaria debe asumir la responsabilidad fundamental de educar a todos los alumnos en escuelas públicas (Gartner y Kerzner, 2002), así como integrar a los alumnos de los sistemas educativos separados en las clases ordinarias (Sanz, 1992).

Con el objetivo de “incluir” a los niños con diversidad funcional en las escuelas ordinarias, durante este periodo muchos investigadores solicitaron crear un sistema educativo único en el que se incluya tanto la educación especial como la educación general (J. A. Torres, 2010; Gartner y Kerzner, 2002). Esta propuesta consiste en que todos los alumnos, sin excepciones, deben estar escolarizados en las aulas regulares y

recibir en ellas una educación eficaz. Durante la etapa de Integración educativa, aparecen también otros programas educativos, tales como educación multicultural, educación compensatoria lingüística, etc. Tienen la finalidad de incorporar diferentes colectivos en situaciones socioculturales desfavorecidas a la educación ordinaria. Respecto a este tema, desarrollaremos más en profundo con detalle en el Capítulo 4.

A través de estas iniciativas, se empieza a reconocer la igualdad del derecho a la educación. Sin embargo, vale la pena comentar que en esta etapa la igualdad está limitada solamente al acceso a la educación. En otras palabras, aunque desde el primer momento de escolarización se incorporan a diferentes grupos marginales en la educación ordinaria, apenas existe una atención continuada a sus propias necesidades particulares a lo largo del desarrollo educativo. Por otra parte, varios autores critican que el proceso de integración a la escuela ordinaria siempre se lleva a cabo en la misma dirección: desde las escuelas segregadas hacia las normales, donde se imparten la cultura, los valores y los contenidos socioculturales del colectivo dominante para todo el alumnado de la misma manera sin darse cuenta de las particularidades (Parrilla, 2002; González-Gil, Martín-Pastor, Flores y Jenaro, 2014). De este modo, aunque se ha garantizado que todo el alumnado estudie en las mismas aulas, las desigualdades educativas siguen manteniéndose.

3.1.4 Educación inclusiva.

A principios de los años noventa, a nivel internacional surge un nuevo pensamiento crítico sobre las prácticas integradoras en el ámbito educativo, que reflexiona sobre las desigualdades en el cumplimiento del derecho a la educación (J. A. Torres, 2010). Este modelo educativo, la educación inclusiva, trata de acoger la diversidad de todos los educandos, y lograr una educación más justa y equitativa. Desde entonces, la educación

inclusiva, como una reforma que apoya y asume la diversidad entre todo el alumnado, cada vez amplia más su terreno en el nivel internacional (N. Hernández, 2016).

Como antecedentes a la educación inclusiva, en primer lugar, deberíamos citar la Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos, celebrada en Jomtien (Tailandia) el año 1990. En esta conferencia se aprobó la “Declaración Mundial sobre Educación para Todos”. Esta declaración plantea una “visión ampliada” de educación, cuya idea precisa que, más allá de la cobertura del acceso a las escuelas de todo el alumnado, la educación básica requiere además promover la equidad, identificar las barreras reales de acceso a las oportunidades educativas, y colaborar con diversos recursos para superarlas.

Art. 3.4 Hay que empeñarse activamente en modificar las desigualdades en materia de educación y suprimir las discriminaciones en las posibilidades de aprendizaje de los grupos desasistidos: los pobres, los niños de la calle y los niños que trabajan las poblaciones de las zonas remotas y rurales, los nómadas y los trabajadores migrantes, los pueblos indígenas, las minorías étnicas, raciales y lingüísticas, los refugiados, los desplazados por la guerra, y los pueblos sometidos a un régimen de ocupación (UNESCO, 1990, p. 5).

A partir de esta conferencia, la respuesta a la diversidad de necesidades educativas se va configurando hacia la orientación inclusiva (Parrilla, 2002; Ainscow, 2001). Como indica Ainscow (2001), en vez de insistir en la “integración”, cuya idea consiste acomodar a los alumnos considerados especiales dentro de un sistema escolar en gran parte intacto, se avanza gradualmente hacia la “educación inclusiva”, que consiste en reestructurar las escuelas en respuestas a las necesidades de los alumnos. De esta manera, se asume la Conferencia de 1990 en Jomtien como el germen de la idea de inclusión educativa (Parrilla, 2002).

Cuatro años después, en el año 1994 se celebra en Salamanca la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. Esta conferencia está considerada como el mayor impulso a favor del enfoque de inclusión educativa (UNESCO, 2004, 2009). La Declaración aprobada en la conferencia de Salamanca afirma que “los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades” (UNESCO, 1994, art. 2). Del mismo modo, el principio rector del Marco de Acción de esta conferencia precisa que: “Las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras” (UNESCO, 1994, p. 6). Este principio implica que la inclusión no sólo va dirigida a los alumnos calificados como personas con Necesidades Educativas Especiales, sino que abarca a todos los niños y niñas (Parrilla, 2002).

En el informe final de la conferencia de Salamanca, publicado en el siguiente año siguiente de la conferencia, se plantea la necesidad de definir la educación inclusiva, y se afirma que: “Un elemento esencial del concepto de inclusión guarda relación con los cambios sistemáticos en la escuela y en el distrito escolar y con el planeamiento de la enseñanza a nivel del gobierno local y central” (UNESCO, 1995, p. 33).

Diez años después de la Declaración de Jomtien, en el año 2000 se vuelven a reunir los países en Dakar para evaluar los avances en los objetivos de la Educación para Todos con la celebración del Foro Mundial sobre la Educación (Plancarte, 2016b). En el “Marco de Acción de Dakar – Educación para Todos” se identifica explícitamente la educación inclusiva como una de las principales estrategias para abordar los problemas de marginación y exclusión (UNESCO 2000), cuya reafirmación se manifiesta en el siguiente artículo:

Art.32 La inclusión de los niños con necesidades especiales o pertenecientes a minorías étnicas desfavorecidas, poblaciones migrantes, comunidades remotas y aisladas o tugurios urbanos, así como de otros excluidos de la educación, deberá ser parte integrante de las estrategias para lograr la EPU² antes del año 2015 (UNESCO 2000, p. 16).

El último importante evento internacional hasta ahora sobre la educación inclusiva fue el “Foro Mundial sobre la Educación” celebrado en Incheón, República de Corea, en el año 2015. Se considera como la continuidad de los eventos que mencionamos anteriormente, reafirmando la visión del movimiento mundial de la Educación para todos. La Declaración de Incheón está titulada como “*Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*”. En su quinto artículo se ha tomado directamente la idea del objetivo 4 de los ODS. Cabe mencionar que, los *Objetivos de Desarrollo Sostenible* tienen la finalidad de “conformar las grandes prioridades globales cuyas prioridades comprenderán quince años (2015-2030)” (Rodríguez, 2016, p.11). Se trata de 17 objetivos, que abarcan distintos ámbitos amplios, desde el ámbito social, la educación, el bienestar personal, hasta la economía, el medioambiente, la alimentación, etc. El quinto artículo de la Declaración de Incheón se expone de la siguiente manera:

Art.5 Nuestra visión es transformar las vidas mediante la educación, reconociendo el importante papel que desempeña la educación como motor principal del desarrollo y para la consecución de los demás ODS propuestos. Nos comprometemos con carácter de urgencia con una agenda de la educación única y renovada que sea integral, ambiciosa y exigente, sin dejar a nadie atrás. Esta nueva visión se recoge plenamente en el ODS 4 propuesto “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y

² Educación Primaria Universal

promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” y sus metas correspondientes. (...) La visión se inspira en una concepción humanista de la educación y del desarrollo basada en los derechos humanos y la dignidad, la justicia social, la inclusión, la protección, la diversidad cultural, lingüística y étnica, y la responsabilidad y la rendición de cuentas compartidas (...) Centraremos nuestros esfuerzos en el acceso, la equidad, la inclusión, la calidad y los resultados del aprendizaje, dentro de un enfoque del aprendizaje a lo largo de toda la vida (UNESCO, 2015, p.32).

En este artículo se plantea una nueva visión de la educación para el futuro, una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos. Rodríguez (2016) comenta que, en la implicación del logro de este objetivo, es fundamental desarrollar dos elementos esenciales de las acciones, que son “garantizar” y “promover”. Por otro lado, se pone de relieve la estrecha vinculación entre la justicia social, la inclusión y la diversidad como componentes esenciales para trabajar en la cita visión de educación.

Por último, nos gustaría destacar la importancia especial de la inclusión y la equidad en el proceso de transformación educativa que se refleja en la declaración. Se pone de manifiesto el compromiso de luchar contra todas las formas de exclusión, marginalización y desigualdad en el acceso a la educación, la participación y los resultados de aprendizaje.

Art. 7 La inclusión y la equidad en la educación y a través de ella son la piedra angular de una agenda de la educación transformadora, y por consiguiente nos comprometemos a hacer frente a todas las formas de exclusión y marginación, las disparidades y las desigualdades en el acceso, la participación y los resultados de aprendizaje. Ninguna meta educativa debería considerarse lograda a menos que se haya logrado para todos. Por lo tanto, nos comprometemos a realizar los cambios

necesarios en las políticas de educación y a centrar nuestros esfuerzos en los más desfavorecidos, especialmente aquellos con discapacidad, para velar por que nadie se quede atrás (UNESCO, 2015, p.33).

Para finalizar, sintetizamos en la Figura 14 los hitos fundamentales que hemos presentado sobre la evolución hacia la educación inclusiva.

Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos

- **Lugar:** Jomtien (Tailandia)
- **Año:** 1990
- **Documento principal:** Declaración Mundial sobre Educación para Todos
- **Influencia:** Germen de la orientación educativa, propone la idea de educación para todos que responde las necesidades básicas de aprendizaje.

Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales

- **Lugar:** Salamanca (España)
- **Año:** 1994
- **Documento principal:** Declaración Mundial sobre Educación para Todos
- **Influencia:** Impulso a favor del enfoque de inclusión educativa, se plantea la necesidad de definir la educación inclusiva

Foro Mundial sobre la Educación

- **Lugar:** Dakar (Senegal)
- **Año:** 2000
- **Documento principal:** Marco de Acción de Dakar – Educación para Todos
- **Influencia:** Identifica la educación inclusiva como una de las principales estrategias para abordar los problemas de marginación y exclusión

Foro Mundial sobre la Educación

- **Lugar:** Incheón, República de Corea
- **Año:** 2015
- **Documento principal:** Declaración de Incheón- *Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*
- **Influencia:** Se plantea la educación inclusiva como la vision de la educacion para el futuro

Figura 14. Eventos institucionales que promueven la educación inclusiva.

Nota. Elaboración propia.

Desde la exclusión hasta la inclusión educativa, las respuestas a la diversidad de necesidades educativas han recorrido un largo camino. Abajo en el Cuadro 4 exponemos un resumen que hizo Parrilla (2002) acerca de los modelos educativos de los grupos marginales en las respuestas educativas desde la exclusión hasta la inclusión.

Cuadro 4

De la Exclusión a la Inclusión: Un Camino Compartido

	<i>Clase Social</i>	<i>Grupo Cultural</i>	<i>Género</i>	<i>Discapacidad</i>
<i>Exclusión</i>	No escolarización	No escolarización	No escolarización	Infanticidio/ Internamiento
<i>Segregación</i>	Escuela Graduada	Escuela Puente	Esc. Separada: Niñas	Escuelas especiales
<i>Integración</i>	Comprehensividad (50-60)	Edu. compensatoria Edu. multicultural (80)	Coeducación (70)	Integración Edu. (60)
<i>Reestructuración</i>	Educación inclusiva	Edu. Inclusiva (Ed. Intercultural)	Educación inclusiva	Educación inclusiva

Nota. Recuperado de “Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva.”, de A. Parrilla, 2002, *Revista de Educación*, 327, p. 15.

Cabe mencionar que, cada tipo de respuesta surge en su determinado contexto social y produce distintos cambios en el sistema educativo en ese momento. Hasta hoy, estos cambios a lo largo de la historia han hecho posible llegar a la etapa de la educación inclusiva, donde:

Todos gozan de los mismos derechos, obligaciones, oportunidades y todo está diseñado para contemplar las fortalezas y debilidades de cada uno de sus miembros. Nadie se adapta o se acomoda a nada ni a nadie. Todos son partícipes en grados semejantes (IANAMERICAS, 2012), disponible en <http://www.ianamericas.org>.

3.2 Perspectiva inclusiva en el ámbito de educación: concepto y elementos clave.

En los últimos años, la orientación inclusiva ha cobrado un papel importante en el mundo de educación, manifestándose como una reforma que apoya y acepta de buen grado la diversidad de todos los educandos (UNESCO, 2009). A nivel internacional,

diferentes autores e instituciones han aportado sus interpretaciones de este término desde distintos enfoques. A continuación, haremos una revisión de conceptos de la educación inclusiva propuestos por aquellos autores.

3.2.1 Conceptos de educación inclusiva.

Desde la perspectiva de los educandos, la UNESCO define la educación inclusiva como:

Un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos a través de la creciente participación en el aprendizaje, las actividades culturales y las comunitarias, y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo (UNESCO, 2005 citado por UNESCO, 2008, p. 8).

En la misma línea, Valdovinos (2014) en la celebración de los “Foros de Consulta Nacional para la Revisión del Modelo Educativo” en la ciudad de Colima de México, confirma que:

La educación inclusiva es una aproximación estratégica diseñada para facilitar el aprendizaje exitoso para todos los niño/as y jóvenes. Hace referencia a metas comunes para disminuir y superar todo tipo de exclusión desde una perspectiva del derecho humano a una educación; tiene que ver con acceso, participación y aprendizaje exitoso en una educación de calidad para todos (p. 2).

A partir del enfoque de centros educativos, ya unos años antes, en las “Directrices sobre políticas de inclusión en la educación” elaboradas por la UNESCO se aborda la educación inclusiva como:

Un proceso que comporta la transformación de las escuelas y de otros centros de aprendizaje para atender a todos los niños –esto es, los niños y las niñas, los alumnos que pertenecen a grupos étnicos y lingüísticos minoritarios o a poblaciones rurales, aquellos afectados por el VIH y el SIDA o con discapacidad y dificultades de aprendizaje–, y para

brindar también oportunidades de aprendizaje a todos los jóvenes y adultos (UNESCO, 2009, p.4).

Incorporando de estos dos enfoques de la UNESCO, Ainscow, Dyson y Booth (2009), definen la inclusión en educación como:

El proceso de incrementar la participación de los alumnos y de reducir la exclusión, a través del currículo, culturas y comunidades de escuela local; la reestructuración de las culturas, políticas y prácticas en la escuela para que puedan responder a la diversidad de estudiantes en su localidad; la presencia, participación y éxitos de todos los estudiantes vulnerables en riesgo de exclusión, no sólo aquellos categorizados como los “con necesidades educativas especiales (p. 25).

3.2.2 Elementos clave de la educación inclusiva.

A través de estas definiciones que han aportado investigadores e instituciones, identificamos, a continuación, algunos elementos clave de la educación inclusiva, así como la orientación inclusiva.

El planteamiento inclusivo conlleva un proceso dinámico. Por un lado, se trata de averiguar constantemente las mejores maneras para atender a la diversidad, aprendiendo a apreciar y a vivir con la diferencia de manera positiva (Plancarte, 2016a). Por el otro, este proceso consta con un conjunto de fases que comienzan con el acceso, continúan con la participación y finalmente se alcanzan los logros de todo el alumnado, especialmente de los que están en riesgo de sufrir la exclusión por diferentes razones (Echeita y Ainscow, 2011). Estas tres fases están vinculadas de manera interdependiente. Asimismo, el término “participación” tiene que ver con la calidad de las experiencias del alumnado en el centro escolar, y el “logro” está asociado con los resultados de aprendizaje, pero no solamente limitado a los exámenes y evaluaciones estándares (Echeita y Ainscow, 2011).

La educación inclusiva no es simplemente facilitar que los alumnos marginales accedan a la escuela ordinaria, sino trabajar más en profundidad tratando de identificar y superar todas las barreras vinculadas a la limitación de participación del alumnado, tales como la carencia de recursos materiales facilitadores, la rigidez en la enseñanza, la formación del profesorado, las actitudes de todos los implicados, la cooperación de la familia y la escuela, etc. (Plancarte, 2016a), y procurar reducir cualquier tipo de exclusiones en el aprendizaje, las actividades culturales y las comunitarias. Tal y como explica Barton (1997, 1998), citado en Parrilla (2002), la educación inclusiva no es simplemente juntar el alumnado con diversidad funcional y otros compañeros en la misma aula, sino que “tiene que ver con cómo, dónde y por qué, y con qué consecuencia, educamos a todos los alumnos” (Parrilla, 2002 p. 25).

A nivel estructural, la filosofía de la inclusión alude a una reforma educativa con el propósito de atender a la diversidad de todo el alumnado (Ainscow, 1999). Como proponen Ainscow et al. (2009), a través de reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de los centros educativos, se pretende identificar y minimizar las dificultades de aprendizaje y de participación, al mismo tiempo que se intenta maximizar los recursos educativos que se ofrecerán dentro de la comunidad educativa, las políticas locales y el sistema educativo, para apoyar la atención a la diversidad (Ainscow et al., 2009; UNESCO, 2009). Este proceso de reestructuración puede incluir cambios y modificaciones en currículo, enfoques y recursos de educación para basarlos en una visión común que abarque a todos los niños escolares (UNESCO, 2005; UNESCO, 2009).

Desde el punto de vista de la inclusión, la educación se basa en la diversidad, no en la homogeneidad (Plancarte, 2016a). La comunidad educativa está constituida por la diversidad de todas las personas. El enfoque de respetar y valorar la diferencia en todos

los procesos educativos, contribuye al enriquecimiento de toda la comunidad educativa y favorece la cohesión social.

Otro elemento clave de la perspectiva inclusiva en educación es la visión global. Es decir, la inclusión trabaja con todo el alumnado, independientemente de sus características y deficiencias o etiquetado como “con Necesidades Educativas Especiales” (Booth y Ainscow, 2000). Tal y como explica J. A. Torres (2010):

Los niños que tienen necesidades especiales tienen las mismas necesidades generales que todos los demás niños, de hecho, las llamadas especiales pueden verse en términos de dificultades particulares en respuesta a las necesidades generales que tienen, lo que no significa negar la atención específica que requieran (p. 77).

En este sentido, deben evitar comunidades dirigidas a grupos específicos, tanto en el ámbito educativo como en el social. En cambio, la inclusión “requiere llevar un proceso que afecta a una única comunidad (...), en la que todos han de tener cabida” (Parrilla, 2002, p.25). Este tratamiento universal de la inclusión defiende una educación eficaz para todos que satisfaga las necesidades del todo el alumnado, sin distinción sus características personales, culturales, psicológicas, físicas, socioeconómicas, etc. (Plancarte, 2016a).

Por todo ello, podemos resumir que los elementos claves de la educación inclusiva son:

- La educación inclusiva conlleva un proceso dinámico, que atraviesa desde la fase del acceso a la educación, así como la de la participación educativa, hasta lograr éxitos en el aprendizaje.
- La educación inclusiva pretende superar las barreras y reducir cualquier tipo de exclusiones hacia los educandos.
- La educación inclusiva implica tanto modificaciones de contenidos pedagógicos como reestructuración de programas y políticas educativas.
- La orientación inclusiva conlleva el enfoque de respetar y valorar la diferencia en

todos los procesos de la educación.

- La educación inclusiva trabaja con todos los alumnos, sin distinción sus características personales, culturales, psicológicas, físicas, socioeconómicas.

Finalmente, nos gustaría acabar el presente capítulo con la descripción del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España sobre la educación inclusiva: “La educación inclusiva tiene como propósito prestar una atención educativa que favorezca el máximo desarrollo posible de todo el alumnado y la cohesión de todos los miembros de la comunidad” (MECD, 2019 s.f.).

Capítulo 4 Atención Educativa a la Diversidad Cultural como eje de la diversidad educativa

La llegada de alumnado de origen extranjero a las escuelas promueve un cambio estructural en el sistema educativo. Junto con su escolarización, se introducen nuevos lenguajes, otros hábitos y costumbres, diferentes culturas y religiones, distintas maneras de pensar, etc. Todo esto produce una nueva necesidad de modos de convivencia escolar más diversa cuyo objetivo es adaptarse a una sociedad dinámica con diversidad cultural.

Después de estudiar la evolución de las respuestas educativas a la diversidad en el Capítulo 3, en el presente capítulo ponemos el foco en la diversidad cultural como eje dentro de la diversidad educativa. Partiendo desde el punto de vista de la educación inclusiva, estudiaremos las respuestas educativas frente a la diversidad cultural en diferentes épocas y países. A través de una amplia revisión bibliográfica, resumiendo las aportaciones académicas acerca de distintas características de las actitudes y prácticas educativas en el contexto de diversidad cultural, recogemos los cuatro tipos de respuestas educativas más representativas en este ámbito: marginación escolar, educación asimilacionista, educación multicultural y educación intercultural. A continuación, estudiaremos estas cuatro respuestas a partir de los siguientes pasos: presentar el contexto social donde desarrolla cada respuesta, exponer las aportaciones académicas acerca de las definiciones, sus características y prácticas educativas de cada una; y aportar comentarios y críticas de cada una.

4.1 Marginación escolar.

En el presente apartado revisaremos el fenómeno de la marginación escolar con respecto a la diversidad cultural, centrándonos en dos aspectos. El primero concerniente a las políticas de segregación de Estados Unidos en el siglo XIX, momento en que se comenzó a reconocer el derecho a la educación para todos, pero de manera segregada y

marginal para determinadas minorías étnicas. El segundo, respecto a la etapa de posguerra en Europa, en la cual países como Alemania recibieron importantes flujos de población inmigrante, y por consiguiente, a los hijos de este colectivo.

Comenzamos remontándonos a principios del siglo XIX, la época en que se pueden encontrar en Estados Unidos las políticas de segregación para las minorías étnicas o grupos raciales determinados, tales como las reservas indias para los pueblos indígenas y las escuelas separadas para la población afroamericana (A. Muñoz, 2000). Shuali (2008) expone que las primeras escuelas para niños afroamericanos fueron creadas en el año 1818 en la ciudad de Boston. A pesar de ser una iniciativa positiva con el objetivo de dotar más atenciones específicas en educación a este colectivo, finalmente el contenido pedagógico que se basa únicamente en la cultura de la mayoría dominante blanca, provoca tratamientos discriminatorios e incita una consolidación de su situación de marginación. Todo aquello ha sido uno de los motivos que dan lugar, más adelante, a los movimientos por defender la igualdad de derechos civiles, en especial sobre la igualdad de educación para todos.

A continuación, giramos la mirada hacia la etapa de posguerra en el continente europeo. Después de la Segunda Guerra Mundial, en algunos países occidentales, como Alemania, Francia y Suiza, aparece una necesidad importante de mano de obra para la reconstrucción y el desarrollo industrial y económico. De este modo, con el desarrollo socioeconómico de la posguerra, toma impulso un flujo significativo de población inmigrante a estos países. En el caso de Alemania, al comienzo de la llegada de la inmigración durante esta etapa, éstos se consideraron como “trabajadores invitados temporales” (término original “Gastarbeiter”). Es decir, se presuponía que para ellos la estancia en Alemania era temporal y retornarían a su país de origen una vez terminaran el contrato laboral (S. Hernández, 2017; Tshitshi, 2015). Por lo tanto, no se plantea ni la integración de ellos

en la sociedad de acogida, ni la integración de sus hijos en el sistema educativo local (Schulte, 2005).

Como consecuencia, este colectivo estudiantil se encuentra en una situación marginal en los centros escolares. Las políticas educativas, por un lado, no tienen en cuenta las medidas favorecedoras de la acogida del alumnado inmigrante, y por el otro, se dirigen a proporcionar clases de enseñanza de la lengua materna, con el objetivo de facilitarles la reintegración en su sociedad de origen en cuanto volvieron a la patria con sus padres en un determinado momento. En este momento, nos gustaría mencionar que hoy en día, se toman también medidas de clases de enseñanza de lenguas maternas, pero el motivo ha cambiado: siendo estas clases una manera, no de facilitarles su regreso, sino de ayudarles a encontrar y mantener su propia cultura en la compleja realidad, asimismo, promover la comunicación intercultural (Illner y Pfaff, 2002). Más adelante, se detallará en el Capítulo 5 los programas de lenguas y culturas de origen del alumnado inmigrante que están desarrollando a nivel institucional en el sistema educativo español.

A lo largo del tiempo, flujos migratorios como el de Alemania no se han quedado como un fenómeno pasajero, sino que, muchos de ellos echaron raíces en el país de destino y establecieron su vida permanente allí. No solamente los propios inmigrantes, sus descendientes acaban asentándose definitivamente en la sociedad de acogida también, ya que ellos nacen y crecen allí, y finalmente, pese a la presión de retorno, acabaron por convertirse en una parte de esta sociedad.

4.2 Educación asimilacionista.

Para hablar de educación asimilacionista, es imprescindible conocer qué es la asimilación y cómo se llega a fomentar este tipo de política entre la población inmigrante. En primer lugar, hay que remontarse al ámbito geográfico de Estados Unidos, el cual supone el mayor foco de recepción de migrantes a lo largo de la historia., hasta el punto

de que la evolución de este país está estrechamente relacionada con el fenómeno demográfico migratorio. Retortillo, Ovejero, Cruz, Arias y Lucas (2006) comentan que, en 1920, la mitad de la población de residentes estadounidenses había nacido fuera de este país o pertenecía a la segunda generación de inmigrantes.

4.2.1 Asimilación en Estados Unidos.

El modelo de asimilación estadounidense tiene raíz de la Escuela de Chicago, en la cual Park y Tomas consideraron que “con el tiempo, los nuevos inmigrantes acabarían asimilándose a la sociedad norteamericana, en la que se lograría un perfecto equilibrio” (Retortillo, et. 2006, p.128). En el año 1921, Park y Burgess, citados por Gordon (1964), aportan una de las primeras definiciones del concepto de asimilación proviene de ellos:

Asimilación es un proceso de interpenetración y fusión donde personas y grupos adquieren las memorias, sentimientos y actitudes de otras personas o grupos, y a través de compartir su experiencia e historia, se incorporan con ellos en la vida cultural en común (Gordon, 1964, p. 62).

Diez años más tarde, Park, citado por Gordon (1964), desarrolló la definición de asimilación desde el punto de vista de las interrelaciones étnicas como: “el proceso o procesos por aquellas personas de diversos orígenes raciales y diferentes herencias culturales, ocupando un territorio en común, donde logran una solidaridad cultural suficiente por lo menos para sostener una existencia nacional (Gordon, 1964, p. 62)”.

Respecto a la asimilación estadounidense, a continuación, exponemos dos modelos que han jugado papeles importantes en el escenario migratorio de este país: el modelo “anglo-conformity” y el “melting pot” (Gordon, 1961).

Modelo “Anglo-conformity”

La primera etapa “Anglo-conformity” emergía en el siglo XIX, permanecía hasta la primera mitad del siglo XX (Gordon, 1961). Desde comienzos del siglo XIX hasta la

Guerra Civil, la política migratoria del Estados Unidos favorecía la entrada de población extranjera debido a la necesidad de mano de obra en los sectores industriales y agrícolas. Durante esta época, la población inmigrante provino principalmente de Europa, especialmente de Inglaterra, Irlanda y Alemania. A pesar de la necesidad de mano de obra inmigrante, la sociedad de acogida les percibe con una actitud ambigua. Por un lado, dado que la religión primordial era la protestante, la llegada de un gran número de inmigrantes irlandeses cuya fe era católica, fue considerada como amenaza a los valores protestantes que predominaban en la sociedad; y por otro, la población de inmigrantes alemanes proponía establecer sus propias comunidades para conservar su cultura y lengua de origen, lo que supuso traer conflictos a la tradición anglosajona. Bajo este contexto, debido al miedo de ver amenazada la cultura y los valores autóctonos, la sociedad exige proteger los valores de los protestantes anglosajones. Surgieron los movimientos de “Native-American”, que suponen una reivindicación de la asimilación “Anglo-conformity”. Durante la Primera Guerra Mundial el movimiento de americanización impulsó el “Anglo-conformity” a su auge, el cual exige que la población inmigrante abandona su cultura de origen para convertirse en un americano de tipo anglosajón.

Según Gordon (1961) el modelo “Anglo-conformity” procura que los inmigrantes y sus descendientes dejen sus propias culturas e identidades para adoptar totalmente los patrones culturales anglosajones de la sociedad de acogida y sentir, de este modo, la pertenencia a este nuevo país. Respecto a este modelo de asimilación, nos gustaría comentar que, comparado con la etapa anterior de exclusión educativa, el “Anglo-conformity” da un primer paso hacia la visibilización de la diversidad cultural. Sin embargo, destaca también la consecuencia de que, el logro de la identidad y cultura de la sociedad dominante se cobra el precio de la pérdida de las culturas de procedencia. Muchos sociólogos empiezan a poner en cuestión este modelo: Frente a la idea de que la

sociedad americana debería basarse únicamente en los estándares del WASP (White Anglo-Saxon Protestant), otras voces se decantan por la posibilidad de introducir otros valores y aspectos culturales procedentes de la población inmigrante. Bajo este contexto, surge el modelo de Melting-pot.

Modelo Melting-pot

A finales del siglo XIX y principios del XX, muchos historiadores americanos comienzan a trabajar por el incipiente Melting-pot, modelo derivado del “Anglo-conformity”. El término “Melting-pot” viene de una obra del año 1908, donde comparaba América como un gran crisol cultural “donde todas las razas de Europa son fundadas y reformadas” (Retortillo, al et, 2006, p. 128). De esta manera, se puede interpretar que el modelo Melting-pot pretende crear una nueva cultura a través de la fusión entre las diversas culturas que traen los inmigrantes y la dominante de la sociedad de acogida. En este proceso, las culturas guardan unos componentes, mientras pierden otros.

En los años 40, el modelo de Melting-pot se divide en dos líneas (Gordon, 1961). La primera, parte de un estudio de matrimonios mixtos entre distintas nacionalidades, tales como americanos-británicos, alemanes-suecos, etc. A través de esta investigación, se pretende dar a conocer el proceso de fusión entre diferentes culturas, la cual fue denominada “Single Melting-pot”. La segunda, denominada como “Triple Melting-pot”, se centra en observar las distintas tendencias de formar parejas mixtas dentro de las mismas religiones, en concreto, la protestante, la católica y la judía. Cabe mencionar que el “Tripe Melting-pot”, pone en relieve la existencia de distintas culturas y la tolerancia hacia ellas, lo cual conduce al modelo de pluralismo cultural, el cual interpretamos como multiculturalidad.

De este modo, estos dos modelos de asimilación tratan de eliminar la totalidad o una gran parte de las culturas y conductas “diferentes” y “extrañas”, obligando a los

inmigrantes a aprender la cultura y los modos de vida dominantes de la sociedad de acogida. Se pretende que finalmente ellos lleguen a dejar su propia cultura y a adoptar totalmente los valores culturales mayoritarios para realizar la plena integración y lograr el reconocimiento del país receptor. Se considera que el modelo de asimilación lleva a cabo un proceso unilateral de cambio. En otras palabras, el cambio cultural y social se produce solamente hacia la dirección de homogeneidad a la cultura y la sociedad dominante.

En cuanto a las prácticas escolares, los programas de educación asimilacionista se dirigen casi exclusivamente a los hijos de inmigrantes. Suponen que es la única manera de integración en el sentido de que los alumnos minoritarios deben dejar su cultura e idioma de origen para incorporar y asimilar la cultura dominante del país de acogida, considerando la cultura de origen de los alumnos minoritarios como algo que dificulta, más que favorecer, a una buena “integración” en las escuelas. Como se expresa en la teoría de la “cultura dañina”, respecto a los inmigrantes mexicanos: “La cultura y los valores de los mexicanos-americanos son la causa principal y definitiva de su bajo status socioeconómico” (Ramírez y Castañeda, 1974, p.14).

Por lo tanto, se trata de excluir los elementos culturales y lingüísticos de los alumnos extranjeros en su desarrollo escolar. El bajo rendimiento escolar del alumnado inmigrante se incluye también entre los problemas de los inmigrantes de clase baja en la sociedad de acogida.

4.2.2 Educación asimilacionista en Europa.

A continuación, volvemos la mirada al continente europeo para analizar las respuestas educativas a la diversidad cultural después de la Segunda Guerra Mundial. A mediados de los años 60, las autoridades públicas de Alemania empezaron a tomar conciencia de que, debido al tratamiento de marginación, los menores provenientes de familias inmigrantes sufren un nivel educativo notablemente inferior que los autóctonos. Y esto posteriormente perjudicará a su participación e integración social (Retortillo, et al., 2006). Por lo tanto, se considera la marginación de alumnos extranjeros como un gran fracaso del sistema educativo alemán (Schulte, 2005). Uno de los motivos principales es el hecho de que: “La política educativa y la administración escolar se percataron con retraso de las dimensiones de la llegada de la nueva situación” (Instituto Max-Planck de Investigación Educativa, 1992, p.401).

En este contexto, podemos encontrar una postura similar a la asimilacionista en algunos países europeos. En Francia, se considera que el modelo de integración de la población inmigrante conduce directamente al asimilacionismo. Según Retortillo, et al (2006), en el modelo francés:

Se trata de convertir al inmigrante en un francés más; que hable francés, que abandone su cultura y adopte la francesa, que se sienta un miembro más de la República etc. Como consecuencia de lo anterior, este modelo no se plantea el mantenimiento de las culturas de origen de los inmigrantes y por ello rechaza profundamente los grupos y comunidades fundamentados en su cultura (p.130).

De esta manera, el modelo asimilacionista francés busca convertir a la población inmigrante de manera obligatoria a la ciudadanía francesa en virtud de la igualdad, la laicidad y otros valores republicanos. No obstante, dado que el logro de la plena integración paga el precio de renunciar a sus raíces originarias, no todas las poblaciones

inmigrantes consensuan con esta pérdida (Aparicio, 2000; Retortillo, al et., 2006). Para algunas comunidades minoritarias, supone más dificultades en el camino del asentamiento a la sociedad de acogida. Incluso en muchas ocasiones, en vez de formar una identidad y un destino común, acabarían formando guetos. Naïr (2005) critica que el modelo francés de integración es dañino, teniendo consecuencias como “la etnicización de las relaciones sociales, el racismo que machaca a generaciones enteras, la exclusión que refuerza el odio, la marginación social que prepara el terreno para las batallas de mañana” (p. 2).

Según Selby (1992), después de la Segunda Guerra Mundial, Inglaterra pasó por una fase denominada *fase de laissez-faire (1945-1960)*. Durante esta etapa se invisibilizó la diversidad cultural. Lo que se defiende en el ámbito educativo es que, frente a la llegada de los alumnos inmigrantes, no hay que hacer modificaciones en ningún aspecto del sistema educativo. Simplemente se requiere que los alumnos nuevos se adapten al nuevo ambiente de la sociedad de acogida. En la siguiente fase, con el nombre de *fase del inglés como segunda lengua (1960-1970)*, empiezan a dar la luz a la diversidad cultural. No obstante, se trata la diferencia como una deficiencia. Creen que los hijos de inmigrantes tienen que superarla, y finalmente incorporarse plenamente a la cultura mayoritaria. En este sentido, se realizan una serie de programas con el objetivo de compensación cultural y lingüística. Aquí se pueden encontrar actividades como las clases de inglés como segunda lengua, políticas como la reasignación de los alumnos minoritarios en diferentes escuelas de la zona para equilibrar las cuotas de alumnos inmigrantes/autóctonos, etc. Selby (1992) también comenta que tales estrategias sólo son respuestas de tipo técnico a la diversidad cultural, puesto que todavía se considera que las dificultades que presentan los hijos inmigrantes son solamente de carácter pedagógico.

En relación al ámbito nacional de España, antes de la llegada de un importante volumen de la población inmigrante, ya se puede encontrar las primeras acciones educativas para atender la diversidad cultural en la historia de la educación española. Entre ellas, destacan las escuelas puentes para la población gitana, que es considerado un colectivo minoritario con una identidad étnica bastante resistente. El establecimiento de escuelas puentes fue el fruto de un convenio entre el Ministerio de Educación y Ciencia y el Secretariado Nacional Gitano. Se inauguraron en el julio del año 1978 y se extinguieron paulatinamente con la aplicación de la LODE en el año 1986. A raíz de las preocupaciones educativas de la población gitana, las propuestas iniciales de escuelas puentes se consideran como respuesta integradora de adaptación pedagógica, que ofrece un paso transitorio para que los alumnos de origen gitano se incorporasen finalmente a los centros escolares ordinarios. A. Muñoz (2000) indica que,

Según el Instituto de Sociología Aplicada, en el curso 1981-82 existían escuelas puente en 29 provincias españolas de todas las autonomías, con una población gitana matriculada de 5.998 alumnos, lo que significaba lo que significaba el 67.7% de la población gitana escolarizable de los núcleos o barriadas donde se hallaban las escuelas (p.90).

No obstante, en muchas ocasiones los propósitos iniciales de las escuelas puentes no se llegaron a cumplir. A pesar de su aportación al aumento de la escolarización de población gitana, las escuelas puentes se quedaron como una estancia prologada, pese a que supuestamente se planteó como un espacio transitorio para la adaptación al centro escolar ordinario. El mismo autor de la cita anterior también critica que:

La mayoría de las escuelas puente estaban en instalaciones prefabricadas, en mal estado de conservación, con mobiliario anticuado y recursos escasos, lo que incrementaba la caracterización como “ghetto” de estas escuelas y de los poblados

donde se ubicaban; la existencia de las escuelas puente sirvió en más de una ocasión de excusa para no admitir a niños en las escuelas ordinarias, lo cual no fue más que una forma de camuflar la segregación racista (A. Muñoz, 2000, p.91).

A través de estas prácticas educativas, se puede inferir que, en nombre de la igualdad entre todos, la educación asimilacionista trata la diversidad cultural como un obstáculo en el proceso de escolarización de los menores minoritarios. Besalú (2002) indica que el objetivo del asimilacionismo es borrar todas las diferencias: “Todos deben aprender lo mismo, en las mismas instituciones, porque todos ellos son personas en formación, que deberán compartir y competir en un mismo mercado de trabajo y en un mismo entorno” (p. 64).

Desgraciadamente, este tipo de respuesta educativa como los programas compensatorios no consigue lograr mejorar los resultados escolares de los alumnos de padres inmigrantes, aunque sus intenciones previas sean reducir la distancia cultural, superar la deficiente adaptación a la cultura escolar dominante, y prevenir los índices del fracaso escolar. En este caso, el término “compensatorio” implica que, debido a la diferencia cultural y lingüística, se produce la deficiencia cultural y lingüística de los niños de padres inmigrantes en la escuela, y esta deficiencia es precisamente lo que necesitan resolver antes de todo. De este modo, en los programas de educación compensatoria se percibe una infravaloración de las diferencias culturales. Por otra parte, estos programas podrían producir que los profesores también reduzcan las expectativas a estos niños debido a sus “deficiencias” (Garreta y Llevot, 2003; Rosenthal y Jacobson, 1968).

4.3 Educación multicultural.

Tras haber analizado el asimilacionismo, pasamos a estudiar la educación multicultural. Se trata como uno de los modelos más usados en la educación de alumnos culturalmente diferentes. El término *Educación Multicultural* aparece al final de los años 60 del siglo XX en Estados Unidos. Durante los años 60, los países como Canadá, Nueva Zelanda, Australia y Estados Unidos reciben una importante tasa de población inmigrante. Acompañando a este fenómeno, se multiplica la discriminación de las minorías étnicas en las sociedades de acogida. Con respecto a los centros escolares, donde predomina el modelo asimilacionista, se pueden observar tratos injustos por las diferencias de raza, lengua y cultura.

Bajo este contexto, empiezan a surgir movimientos dirigidos a la defensa de los derechos humanos y civiles. Además, se denuncia, por un lado, lo poco democrático del modelo de asimilación y, por otro, las prácticas discriminatorias hacia los menores minoritarios en el sistema educativo. Mientras tanto, comienzan a darse cuenta de que no es apropiado combinar los diferentes valores culturales en una nueva cultura común basada en la dominante.

Partiendo de esta idea, nace la multiculturalidad, con el fin de impulsar la igualdad no discriminatoria y el respeto a las diferencias, junto con los movimientos de defensa por los derechos civiles. Según la definición de Werma (1983), citado por S. Nieto (1992):

La educación multicultural se entiende como aquel sistema que trata de atender a las necesidades culturales (privadas y públicas) afectivas y cognitivas de los grupos y de los individuos de todos los grupos étnicos, dentro de una sociedad. Esta educación busca promover la posibilidad de logros educacionales entre grupos y entre individuos, el respeto y la tolerancia mutuas entre diferentes grupos étnicos y culturales (p. 115).

Esta nueva sensibilización hacia la diversidad cultural trata de no rechazar la diferencia. Se promueve un comportamiento no discriminatorio hacia los diferentes, y una actitud de reconocer, respetar y defender la otra cultura como un derecho imprescindible entre los diferentes grupos étnicos, así como el derecho de los inmigrantes a mantener su propia cultura e identidad. Desde este punto de vista, se considera que la cultura tiene un valor esencial que les puede dar el sentido de pertenencia a un grupo determinado y una significativa seguridad personal frente a un medio desconocido. En este sentido, las políticas multiculturales procuran crear una red elástica de identificaciones entrecruzadas para una mejora de integración de los nuevos residentes.

Opuesto a la postura de la asimilación, Quintana (1992) destaca dos particularidades de la multiculturalidad frente a la diversidad cultural:

- *No jerarquización de las culturas*. Significa que: “A partir de ese momento se hablaría ya no de desigualdad entre individuos de distintas culturas, sino sólo de diferencia” (Quintana 1992, p. 474).
- *Valoración de todas las culturas*. Implica que hemos de apreciar los diversos valores culturales, estudiar la cultura del otro como ayuda en la mejora del conocimiento de la propia cultura.

En síntesis, el multiculturalismo está a favor de la coexistencia de grupos de diferentes culturas en un mismo espacio, considerándose como una manera justa y razonable para hacer frente a la llegada de las diferentes culturas que traen los inmigrantes. No solamente se caracteriza este reconocimiento bajo la ideología de “tolerancia”, el multiculturalismo permite también a los inmigrantes el desarrollo de su propia cultura, con el fin de fortalecer las propias identidades culturales de cada colectivo.

Comparando con la asimilación, el modelo de educación multicultural se considera como un gran avance a la hora de atender las necesidades de diversidad cultural en el

ámbito educativo. No obstante, no se puede olvidar que en la filosofía multiculturalista se cree que las diferentes culturas son independientes, en el sentido de no complementariedad, así como rechaza la posibilidad de intercambiar diferentes valores entre ellas.

Por una parte, en el ámbito educativo destaca el aumento de los contenidos pedagógicos relativos a la diversidad cultural en el currículum escolar, así como la visibilización de la existencia de diferentes culturas. Al mismo tiempo, también se desarrollan otras actividades con el enfoque multicultural en centros escolares partiendo de conocer los distintos elementos de otras culturas para favorecer el respeto a la coexistencia de la diversidad cultural. No obstante, cabe criticar que, estos conocimientos suelen ser descriptivos y folclóricos, lo que puede conllevar a crear imágenes tópicas de las culturas. De esta manera, la educación multicultural a menudo lleva a cabo una orientación de “culturalizar” las diferencias y/o las dificultades que presenten los alumnos de origen extranjero. Es decir, cuando se encuentran con cualquier dificultad o manifiesta cualquier diferencia entre el alumnado de distintas culturas, se les suele poner la etiqueta de “diferencia cultural”, aunque posiblemente éstas no están necesariamente vinculadas con los factores culturales, sino que también implicarán otros factores como los personales y los situacionales.

Por otra parte, a nivel institucional, en España comparando con la política de reasignación del alumnado minoritario en diferentes escuelas en la etapa de asimilacionista, se ha dejado libertad a las familias en la elección de la institución de enseñanza en la que escolarizar a sus hijos. En otras palabras, las familias pueden elegir las instituciones educativas según las características religiosas, lingüísticas y culturales. De tal manera, se hace posible la creación de centros escolares culturalmente distintos. Desde este punto de vista, el multiculturalismo prefiere organizar la sociedad

territorialmente, según la distribución de los grupos étnicos (CEIM, 2004), tales como la segmentación en la sociedad de acogida. Igualmente, se correría el riesgo de la formación de escuelas de gueto debido a tal segregación.

4.4 Educación intercultural.

Respecto al enfoque de interculturalidad en el ámbito educativo, se puede encontrar el origen del término de “educación intercultural” en los años 70 del siglo XX. Desde su punto de vista, se trata la cultura de manera dinámica, no como algo estático ni uniforme. A partir del mismo origen étnico, cada persona puede desarrollar su propia “cultura” y pensamiento a través de sus diferentes experiencias de la vida y diferentes interpretaciones de la realidad. En este sentido, se considera que las culturas son el resultado de complejas interacciones “interculturales”.

Diferente al multiculturalismo, el interculturalismo reconoce que todos somos diferentes, pero también compartimos unos valores en común, y aprendemos mutuamente durante el proceso de socialización. En esta visión se valoran las diferencias, puesto que ser diferente no significa ser superior o inferior. G. Vázquez (1994) ha citado la definición de educación intercultural de Thesaurus de American Psychological Association:

La educación intercultural se define como un programa educativo que implica a dos o más grupos étnicos o culturales diseñado para ayudar a los participantes a definir su propia identidad cultural para apreciar la de otros. Sus propósitos principales son reducir prejuicios y estereotipos y promover el pluralismo cultural. (p. 26)

4.4.1 Claves de la educación intercultural.

A partir del análisis de diferentes fuentes significativas en el estudio de la educación intercultural, identificamos las características fundamentales desde diferentes enfoques. A continuación, analizaremos las distintas características de la educación intercultural desde múltiples enfoques que se manifiestan en la Figura 15. De este modo,

reflexionamos sobre qué es la educación intercultural y cuáles son las aportaciones que se dan en la atención de la diversidad cultural y en la mejora de la convivencia escolar.

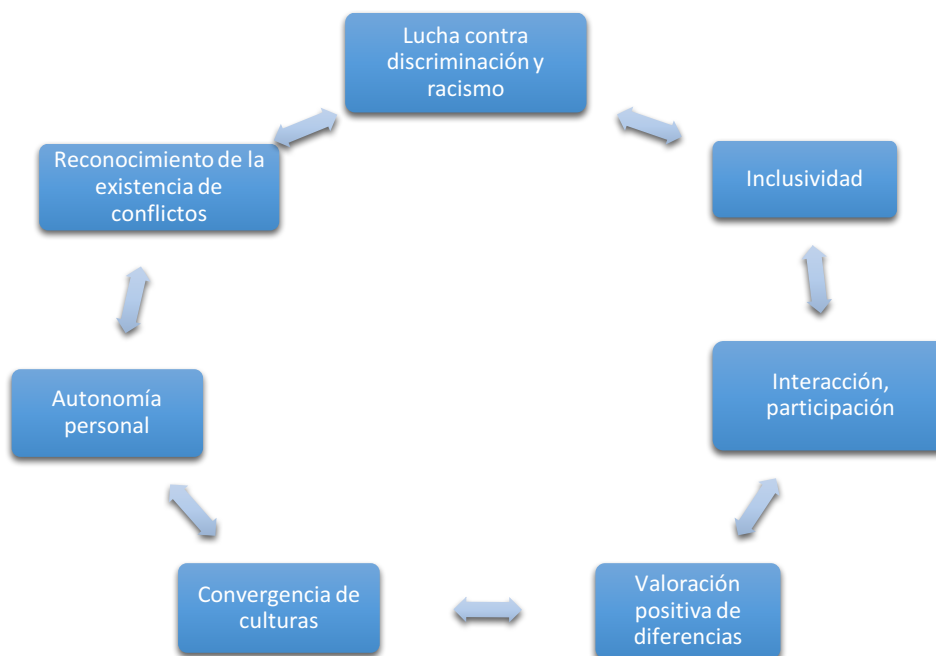


Figura 15. Características de la educación intercultural.

Nota. Elaboración propia.

Lucha contra discriminación y racismo.

Desde el punto de vista de la justicia social, la educación intercultural tiene la función de luchar contra la discriminación y evitar la formación de guetos. En otras palabras, la educación intercultural actúa como herramienta para luchar contra la exclusión política y social, superar la marginación económica y la discriminación y, finalmente, y lograr el pleno reconocimiento social entre todos (Besalú, 2002; Jiménez, 2004). Como expone Luna (2014), la educación intercultural debe ser una mejor forma de prevenir el racismo y xenofobia.

Inclusividad.

Por otra parte, la educación intercultural hace un enfoque más inclusivo y extensible. A partir de la definición se manifiesta que la educación intercultural está dirigida hacia

dos o más grupos culturalmente diferentes. Es decir, la educación intercultural no trabajará exclusivamente con los alumnos de origen extranjero, sino también sirve para responder a la situación pluricultural de una sociedad diversa. De esta manera, los objetos dirigidos por la educación intercultural en el ámbito escolar deben incluir todos los alumnos y alumnas, además también incorporan todo el personal docente y las familias. Es más, los proyectos no se incorporan exclusivamente u ocasionalmente cuando en la escuela aparecen alumnos de diferentes culturas, sino que llevan un planteamiento universal para todas las escuelas con la finalidad de entender las relaciones igualitarias e integradas entre las culturas.

Interacción, participación y valoración positiva de diferencias.

Partiendo del enfoque lingüístico, el término “intercultural” empieza por el prefijo “inter”, con el significado de “entre” o “en medio” (RAE, 2019). Esto implica una actuación de interacción en el marco intercultural. En este sentido, la educación intercultural destaca por intentar superar la mera coexistencia de culturas propias del multiculturalismo, crear diálogo, intercambio y cooperación entre las diferentes culturas a través de valorizar su diversidad. A través de estas interacciones, se espera poder establecer una relación enriquecedora entre las diferentes culturas. La realización de esta interacción se considera como una oportunidad de encuentro, de aprendizaje y reflexión a partir del reconocimiento mutuo (Giménez, 2003a). Gairín (2004) indica que: “La realización de una educación abierta a diferentes culturas ha de dar valor enriquecedor a la diversidad cultural” (p. 276).

Convergencia de culturas.

Desde el nivel cognitivo, la educación intercultural requiere un pensamiento crítico a la hora de analizar las cuestiones que suceden en un contexto pluricultural. Más allá de superar la exclusión y asimilación, y respetar las culturas presentes en la escuela tal y

como son, la educación intercultural pretende trabajar con los elementos comunes que comparten todos los alumnos. Como Giménez (2003a) indica, si la multiculturalidad hace énfasis en las diferencias para destacar identidad propia de cada cultura, la interculturalidad buscará “las convergencias sobre las cuales establecer vínculos y puntos en común” (p. 13).

Autonomía personal.

Esta forma de trabajo implica que, en el marco de interculturalidad, los protagonistas no son las diferencias culturales, sino las personas concretas reconocidas según su propia imagen, rasgos, personalidad, identidad y nombre, independientemente de qué cultura provengan. De esta manera los alumnos no deben ser etiquetados por la cultura a la que pertenecen, además tendrán que evitar establecer fácilmente una relación de causalidad entre la cultura, los comportamientos diferentes que muestran y las dificultades que presentan los alumnos culturalmente diferentes. Deberían “saber distinguir, relacionar y manejar los factores personales, situacionales y culturales que están presentes en las relaciones y trayectorias educativas” (Giménez, 2003a, p. 20). Así como tener la empatía de entender a otra persona y su situación a partir de su propio contexto y razonamiento, y saber ponerse en la situación de los demás. Como declara Besalú (2002): “todos somos diferentes, y que las diferencias (de sexo, de religión, de hábitat, etc.) constituyen la verdadera realidad” (p. 47). Por lo tanto, sea como sea la procedencia cultural, todos los alumnos necesitan una educación diferenciada e intercultural, deben estudiar cómo convivir e interactuar con la diferencia. Desde esta posición, la educación intercultural se dirige no sólo a los alumnos procedentes de otra cultura, sino a toda la comunidad educativa.

Este enfoque de interculturalidad destaca la autonomía personal, la cual parte de la filosofía del sujeto. Así caracteriza la educación intercultural: “El educando como sujeto

y no como sujeto cultural” (Gairín, 2004, p. 276). Es decir, la acción educativa intercultural pretende el reconocimiento de cada uno de los demás como diferentes a uno mismo, pero no “el otro” como un objeto, sino “otro sujeto” (CEIM, 2004). En la práctica se trata de que, más allá de apreciar y conocer la cultura del Otro, los alumnos deberían aprender a reconocerse en el prójimo, un sujeto singular y un sujeto universal.

Definitivamente, este énfasis intenta evitar identificar o categorizar a los alumnos según su pertenencia al grupo cultural, tratándoles como individuos independientes en primer lugar. Esta misma idea está compartida por Abdallah-Preteille (2001), que afirma que en el ámbito intercultural los sujetos son seres libres como agentes de sí mismos. Por lo tanto, cuando atendemos a los alumnos procedentes de otras culturas, deberíamos evitar ponerles etiquetas como “especial” o “extraño”, sino tratarles como un alumno más en el aula, y como otros alumnos, ellos tendrán dificultades en algunas asignaturas mientras que en otras destacarán más.

Reconocimiento de la existencia de conflictos.

La última característica de la educación intercultural que comentamos en nuestro estudio se trata del reconocimiento de la existencia de conflictos, como sugiere Jiménez, (2004): “La educación intercultural no es un marco paradisiaco en el que todos se educan en armonía y consenso” (p. 139). Al contrario, se considera que los alumnos viven en un entorno ambiguo y plural, puesto que cuando diferentes ideas y culturas se encuentran en una misma situación y forman un contexto multicultural, no es evitable que entre ellos se den relaciones de antagonismo y de complementariedad (Besalú, 2002). Desde esta visión, la existencia de tales choques no se trata de un fenómeno negativo, pero sí que es negativa la actitud de ignorarlo o negarlo. En este sentido, los conflictos culturales han de ser reconocidos y enfrentarles partiendo de una actitud objetiva. De esta manera, se pretende

desarrollar acciones mediadoras, así como crear puentes y conversaciones entre distintas partes, y buscar soluciones, para mejorar la comprensión y tolerancia entre ellos mismos.

En este momento, por tanto, retomamos las ideas planteadas anteriormente sobre la mediación intercultural como herramienta eficaz para resolver conflictos, pero también, de creación de clima de convivencia en las escuelas.

Después de analizar las características, nos gustaría pasar a exponer los objetivos de programas interculturales educativos que resume Rosales (1994, p.51) a partir de distintos estudios e investigaciones en esta área:

- Incrementar la capacidad de los alumnos para analizar cómo la cultura influye en la comunicación y cómo interactúa conjuntamente con factores psicológicos, sociales y contextuales para incidir en la comunicación.
- Incrementar la capacidad de los alumnos para explicar semejanzas y diferencias culturales en la comunicación.
- Incrementar la comprensión de problemas culturales que afectan a la efectividad en la comunicación; la comprensión en los participantes del papel de la comunicación en la adaptación intercultural.
- Incrementar en los participantes el conocimiento de cómo superar las diferencias culturales y étnicas para construir la “comunidad”.

De acuerdo con estos objetivos, se han puesto en marcha en los centros educativos una serie de programas específicos con la finalidad de crear un ambiente intercultural de convivencia entre los alumnos con diferentes procedencias, por ejemplo, las semanas culturales, las exposiciones de vestidos tradicionales o de comida típica extranjera, etc. Obviamente, para muchas familias inmigrantes se considera como una manera de lograr el reconocimiento de su propia cultura y costumbres ante los demás, además de posibilitar el conocimiento de otras culturas. Como Baráibar (2005) comenta: “Desde el punto de

vista de las familias, no hay nada que objetar” (p. 47). Este tipo de actividades les proporcionan un espacio de acercamiento al centro, participación y disfrute, que es bienvenido y deseable.

Sin embargo, también cabe destacar que los elementos folklóricos no pueden representar la realidad de una cultura, incluso a veces podrán desorientar la percepción. Por ejemplo, cuando los extranjeros hablan de España, siempre la relacionan con los toros y el flamenco, pero en realidad no a todos los españoles les gusta la primera actividad, y tampoco todo el mundo sabe bailar flamenco en España. Igual que en China no todo el mundo sabe Kung-fu ni sólo come arroz, pero con la promoción “cultural” estos elementos folclóricos han configurado la identidad de los chinos. En referencia a este problema, Carbonell (1999) critica:

¿Hasta qué punto aquella pedagogía intercultural se construye sólo con lentejuelas, musiquillas, exotismo, faralaes y cuscús...? ¿Hasta qué punto se colabora con ella para desviar la atención del conflicto central, escondiéndolo bajo un simulacro de relaciones interculturales, consistente, en el mejor de los casos, en un trueque de elementos folclóricos descontextualizados...? (p. 23)

En resumen, no está mal organizar actividades “folclóricas”, puesto que son favorables para intercambiar las costumbres y promover las relaciones entre los alumnos y entre familias inmigrantes y escuela. Pero, mientras tanto hay que fijarse también en que no es suficiente si sólo se plantean tales proyectos. Baráibar (2005) declara que: “Si estas actividades son la única forma en que un centro encara la multiculturalidad, es mejor no celebrarlas” (p. 47).

4.4.2 Comparación entre la interculturalidad y la multiculturalidad.

Después de comparar y analizar diferentes propuestas educativas para tratar la diversidad cultural que pueden contribuir a la cohesión social o dirigirse a la marginación y discriminación de unos determinados colectivos minoritarios, se considera que actualmente la interculturalidad y la multiculturalidad son dos formas principales de abordar la diversidad cultural. Para continuar, una vez definidas y analizadas la multiculturalidad e interculturalidad, pasamos a comparar las diferencias y semejanzas entre ellas.

Respecto a las formas de tratar la diversidad, la interculturalidad destaca la necesidad de construir lenguajes comunes y pautas compartidas como las premisas de realizar intercambios (Gairín, 2004). Valls (2004) expone que la interculturalidad se centra en la interacción entre los agentes de diferentes culturas, con la manifestación de la capacidad personal. Mientras tanto, la multiculturalidad, aunque comparte con la interculturalidad el reconocimiento no discriminatorio y el respeto del derecho a la diferencia, no da valor a los elementos comunes o los enlaces internos entre las diferentes culturas. Giménez (2003b) critica las deficiencias de las políticas multiculturalistas por su exageración de la diferencia. Expone que esta deficiencia perjudicaría los proyectos compartidos por diferentes grupos.

En cuanto a la posición de tratamiento a la diversidad cultural, la interculturalidad adopta una posición igualitaria entre todas las culturas y personas. Sin embargo, la multiculturalidad implica la existencia de una cultura mayoritaria que está situada en una “superposición”, y otras culturas para aplicar políticas de integración (Gairín, 2004). “El multiculturalismo aborda la diversidad, el interculturalismo trata de ver cómo construir la unidad en la diversidad” (Giménez, 2003a, p. 13).

Como hemos mencionado con anterioridad, la multiculturalidad se define como una mera coexistencia de distintos grupos culturales en un mismo espacio donde se reconocen y se respetan mutuamente. Asimismo, la multiculturalidad resalta la identidad cultural de cada grupo, de manera que da prioridad al colectivo cultural por encima del sujeto individual. En otras palabras, se trata de mantener “la coexistencia de grupos culturalmente diferentes sobre la convivencia de personas diversas” (P. Ortega, 2004, p. 62). Partiendo de esta lógica, la multiculturalidad considera que, para proteger su autonomía, los grupos deberían guardar y reforzar su “personalidad” cultural para que otras culturas no le influyan. Como antes hemos mencionado, en el ámbito educativo este tipo de “protección” podría provocar una segregación escolar y territorial.

En cambio, la interculturalidad se caracteriza por el encuentro e interacción continua entre las culturas coexistentes. A la vez que se respeta la diversidad cultural, se tienen en cuenta también los posibles conflictos producidos por tales diferencias. En cuanto a la actitud hacia estos conflictos, se suelen valorar positivamente.

Para hacer más claramente comprensibles las diferencias entre las dos modalidades, a continuación, haremos una comparación entre la educación multicultural y la educación intercultural siguiendo el resumen propuesto por Etxeberria (1996), se puede observar en el Cuadro 5.

Cuadro 5

Comparación entre la educación multicultural y la educación intercultural

<i>Educación multicultural</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Se refiere a una situación de hecho, ya existente - Existe la coexistencia de culturas diferentes - Acepta el mosaico cultural - Valora positivamente todas las culturas - Procura el desarrollo cultural de los diversos grupos
<i>Educación intercultural</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Cree en el diálogo entre las culturas - Aparece como un proyecto, un deseo a realizar - Es más ideológico, situado en posturas éticas - Intenta superar el multiculturalismo, la mera coexistencia de culturas - Significa intercambio, solidaridad - Denota un componente metodológico de encuentro, comunicación, etc.

Nota: Elaboración propia a partir de Etxeberria (1996).

Para finalizar, nos gustaría cerrar este apartado con un resumen que da M. Fernández (2001) respecto los conceptos de multiculturalidad e interculturalidad y la relación entre ambos:

Multiculturalismo significa reconocer la existencia, el valor, la autonomía de las distintas culturas existentes. Interculturalismo significa comprender que son sistemas en proceso de cambio, por su dinámica tanto interna (evolución, conflicto) como externa (imitación, competencia). Los sufijos no son inocentes: la multiculturalidad es una cuestión dada; el interculturalismo, una visión de futuro (p. 55).

Capítulo 5 Respuestas Institucionales Educativas Referente a la Diversidad Cultural y la Presencia de Alumnado de Padres Inmigrantes

En el presente capítulo proporcionaremos informaciones de carácter institucional acerca de las respuestas educativas a la diversidad cultural, tema de gran relevancia debido a la notable presencia de alumnado extranjero en los centros escolares. El análisis de dichos textos se desarrolla desde tres escenarios: el primero viene dado por las referencias normativas a nivel europeo, constituidas por convenios, normativas y recomendaciones del Consejo de Europa relativas a este tema; el segundo consta de referencias legislativas a nivel estatal (España), donde las leyes orgánicas en materia educativa marcan las líneas programáticas que se plasman posteriormente en las políticas concretas a nivel autonómico; y el último está formado por las propias actuaciones institucionales de prácticas educativas que desarrollan las comunidades autónomas.

5.1 Referencias normativas al nivel europeo.

Siendo Estado miembro de la Unión Europea, España debe seguir ciertas directrices que se marcan por su legislación (C. López, 2016). Por ello, creemos que es necesario lanzar una mirada a las leyes y políticas relativas a nivel comunitario europeo y estatal que afecten a la regulación del ámbito que estamos estudiando.

En el panorama europeo institucional, la distribución de competencias ha venido guiada por el *Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea* (TFUE), firmado el 25 de marzo de 1957 en Roma. En materia de educación, se establece que la Comunidad Europea (actualmente Unión Europea) tiene competencias de apoyo y complemento. En otras palabras, son los propios Estados miembros quienes ejercen las competencias educativas, mientras que la UE establece directrices, líneas de programación, financiación y orientación que apoyan y contemplan las acciones de los Estados miembros en política educativa y actuaciones transnacionales de cooperación e intercambio (Madrid, 2007).

Desde la Unión Europea se han aprobado en número relativamente importante, normativas acerca de la atención a la diversidad cultural y la presencia del alumnado de procedencia inmigrante. A partir de finales de los años 60 del siglo XX, la Comunidad Europea ya comienza a mostrar su preocupación por la escolarización e integración de menores inmigrantes en el ámbito educativo. La primera referencia legislativa sobre la escolarización de los hijos de padres inmigrantes la encontramos en el *Reglamento (CEE) n° 1612/68* del Consejo, de 15 de octubre de 1968, relativo a la libre circulación de los trabajadores dentro de la Comunidad. En su artículo 12, se requiere que los Estados miembros, como país de destino de trabajadores procedentes de otros países miembros, deberán asegurar que, en términos de la incorporación al sistema educativo, los hijos de dichos inmigrantes tengan las mismas condiciones que los nacionales.

Cabe mencionar que, el Reglamento 1612 (1968) tiene como sujetos exclusivamente a los ciudadanos de países miembros de la Comunidad Europea. En el año 1976 desde el Consejo de las Comunidades Europeas junto con los Ministros de Educación elaboraron un Programa de acción en materia de educación. En la Resolución de este programa³ hace referencia por la primera vez a que la atención educativa se amplía a todos los hijos de trabajadores inmigrantes sin distinción de procedencia de país, tanto procedentes de países de la propia Comunidad Europea como los extracomunitarios. Con el objetivo de mejorar la integración socioeducativa de dicho colectivo, en el programa se incluyen las siguientes líneas de actuación:

- Desarrollar programas pedagógicos que incluyan el aprendizaje acelerado de las lenguas del país de acogida.

³ Véase el Diario Oficial de las Comunidades Europeas n° C 38 de 19.2 *Resolución del consejo y de los ministros de educación, reunidos en el seno del Consejo sobre un programa de acción en materia de educación. (9 de febrero de 1976),*

- Facilitar la enseñanza de la lengua y cultura materna, colaborando con el país de origen en aquellas ocasiones en que sea posible.

Un año después, desde el Consejo de Europa se aprobó el *Convenio europeo relativo al Estatuto jurídico del trabajador migrante (1977)*, el cual entra en vigor en mayo de 1983. En este convenio se reafirma que los trabajadores migrantes y sus familiares de los Estados miembros poseen el mismo derecho y las mismas condiciones a la educación general y profesional que los ciudadanos nacionales (art. 14). Igualmente, el Estado de acogida deberá ofrecerles apoyo tanto en el aprendizaje de la lengua del lugar de destino como en el de la lengua de su país de origen (art. 14, y art. 15).

Otra referencia normativa importante que se dictó en el mismo año es la *Directiva 77/486/CEE relativa a la escolarización de los hijos de los trabajadores migrantes (1977)*. Cabe destacar que es la primera normativa en la Comunidad Europea específicamente dirigida al alumnado inmigrante, a pesar de que se limita su aplicación, tal y como recoge el Reglamento 1612 de 1968, solamente a los hijos de migrantes de Estados miembros.

En relación a las propuestas de esta Directiva, en primer lugar, se recomienda una enseñanza gratuita a dicho colectivo en la fase de educación obligatoria. Asimismo, de forma similar a las medidas propuestas en el Programa de acción en materia de educación de 1976, se promueve también tanto la enseñanza de la lengua del Estado de acogida adaptándose a las necesidades específicas de los menores sujetos (art. 2), como de la lengua materna y la cultura del país de origen de aquellos, en cooperación con los Estados miembros de origen (art. 3), destacando la finalidad de facilitar la posible reintegración en el Estado miembro de origen. Por último, una novedad aportada por esta Directiva hace referencia a que los Estados miembros deben tomar medidas para la formación del profesorado que introduce la lengua de acogida a los menores recién llegados (art. 2).

Varios autores comentan que a raíz de esta Directiva se da inicio al surgimiento de una gran cantidad de proyectos piloto, estudios e intercambios de experiencias en las didácticas tanto de la lengua de acogida como la materna (Siguán, 1998; Peñalva y Sotés-Elizalde, 2009). Además, es el punto de partida de una serie de Recomendaciones a nivel institucional sobre este tema, los cuales comentaremos a continuación.

A partir del año 1984, en el marco europeo se aprobaron otra serie de Recomendaciones relativas a la atención a la diversidad cultural y el alumnado inmigrante. Desde entonces, se comienza a introducir la concepción de la educación intercultural a nivel institucional europeo, valorando el enriquecimiento de la convivencia de diferentes culturas y lenguas. Aunque estas aportaciones no tienen consecuencias legales en los Estados miembros, les permiten dar a conocer las posibles líneas de actuación en este campo, sin imponer obligaciones legales a quienes se dirigen.

- *Recomendación R (84) 9 sobre segunda generación de migrantes.*
- *Recomendación n° R (84) 18 sobre la formación del profesorado en educación.*
- *Recomendación R1093 (1989) sobre la educación de menores de migrantes.*
- *Recomendación CRI (2007)6 contra el racismo y la discriminación social en/ y a través de la educación escolar.*
- *Recomendación CM/ Rec (2008) 4 de Comité de Ministros de Estados miembros sobre reforzar la integración de niños de migrantes o de origen inmigrante.*

En el año 1984 el Comité de Ministros de Consejo de Europa aprobó la Recomendación R (84) 9 sobre segunda generación de migrantes. Comparada con las normativas anteriores, esta recomendación se diferencia en que no se limita a los hijos de migrantes procedentes de los Estados miembros, sino que considera la segunda generación de migrantes, tanto a aquellos menores nacidos en el país de acogida de sus padres inmigrantes, como a quienes llegaron al país de acogida acompañados por sus

padres o por reagrupación familiar, y han realizado una parte de su educación allí (art. 2). Además de establecer el término de “segunda generación”, esta recomendación advierte sobre posibles necesidades especiales de estos menores en cuanto a su desarrollo educativo y cultural. Asimismo, teniendo en cuenta la situación especial de la segunda generación, en el proceso de evaluación se recomienda tomar medidas apropiadas para este colectivo.

Además, se resalta explícitamente la importancia de la educación intercultural. En primer lugar, se trata de un instrumento para promover acciones de integración en la sociedad de acogida. Del mismo modo, se espera desarrollar la formación intercultural de los profesores nativos para favorecer las ayudas pedagógicas adecuadas al alumnado extranjero recién llegado. Además, se recomienda desarrollar actividades culturales, principalmente a través de asociaciones, que permitan que los alumnos de “la segunda generación” puedan expresar su propia identidad cultural, y participar en la vida cultural local. Por último, valorando la importancia de la cultura del origen, se aconseja la cooperación entre el país de acogida y de origen en el desarrollo de la lengua y cultura materna de los menores, incluso la posibilidad de introducir la enseñanza de idioma de lengua de origen en el currículum escolar ordinario.

En fin, a través de esta Recomendación, se pretende promover políticas transversales en las áreas educativas, sociales y culturales, dirigidas a las necesidades especiales de la segunda generación, para que puedan tener apoyo para su integración y participación en la comunidad de acogida.

Otra referencia legal a la educación de hijos de migrantes es la Recomendación nº R (84) 18 sobre la formación del profesorado en educación para comprensión intercultural, particularmente en un contexto de migración, aprobada por el Consejo de Europa.

En esta recomendación se considera que las políticas educativas deben abordar la dimensión intercultural. De esta manera, se recomienda el desarrollo en la comprensión mutua y el pensamiento abierto hacia las distintas culturas, aspectos requeridos no sólo por la presencia de la diversidad cultural en los centros escolares, valorada como un recurso de enriquecimiento, sino también para lograr relaciones exitosas en el futuro desarrollo social y laboral. (art. 6, art. 7 y art. 12).

En cuanto a la formación del profesorado, se recomienda realizar acciones pedagógicas de carácter intercultural tanto para concienciar el enriquecimiento de diversidad cultural como para promover la participación activa de los alumnos migrantes en la vida escolar. Por un lado, se señala que, cuando el profesorado desarrolla actividades educativas en un contexto multicultural, debe tener en cuenta los elementos culturales de origen del alumnado inmigrante, su interacción con la cultura del país de acogida y los prejuicios provocados por el etnocentrismo y los estereotipos. Por el otro, se promueve una apropiada formación del profesorado en la enseñanza de la lengua curricular escolar en el país de destino, y la colaboración del profesorado proveniente de la comunidad inmigrante. De esta manera, se pretende facilitar la acogida e integración escolar de los nuevos incorporados, mantener sus lenguas y culturas maternas e integrar los contenidos de distintas culturas en currículos didácticos con la finalidad de favorecer la convivencia de la diversidad cultural en los centros educativos. Además, en esta Recomendación podemos encontrar la sugerencia de la participación familiar en la educación de los hijos.

Otro documento referente a la atención al alumnado inmigrante lo encontramos en la Recomendación R1093 (1989) sobre la educación de hijos de migrantes (*Education of migrant's children*), aprobado por la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa. Por una parte, en esta Recomendación se siguen algunas líneas de actuación similares a las propuestas en las normativas anteriores, tales como:

- Introducir la lengua del país de origen al sistema educativo del país de acogida (art. 7).
- Desarrollar la educación intercultural dirigida a todos los niños, tanto nativos como migrantes, con el objetivo de construir la convivencia en una sociedad pluricultural (art. 9).
- Favorecer la comunicación entre los centros escolares y las familias migrantes. Se espera que se establezca una relación activa entre las dos figuras y estimular las interacciones educativas (art. 15 d).

Por otra parte, se pueden encontrar algunas nuevas aportaciones, como la declaración acerca de la necesidad de cambiar el modelo educativo predominante en aquel momento, la asimilación lingüística y cultural (art. 6). Del mismo modo, en esta referencia se anima a reforzar los programas de investigación e innovación educativa con el objetivo de implicar en la educación intercultural a todos los niños, en todos los sectores en el sistema educativo (art. 15 b).

Teniendo en cuenta la aparición de racismo y discriminación hacia el alumnado extranjero en el ámbito escolar, y las consecuencias de este problema para los niños y la sociedad en general, en el año 2007 la Comisión europea contra el racismo y la intolerancia publicó la Recomendación CRI (2007) 6 contra el racismo y la discriminación social en/ y a través de la educación escolar. En esta Recomendación, se trata la educación escolar como un instrumento importante para luchar contra el racismo y la discriminación. Considera que se debe ofrecer una educación escolar obligatoria, gratuita y de calidad para todos los niños que residen en el país de acogida, independientemente de su estatuto jurídico. En relación a la formación del profesorado, se pretende promover la preparación y formación del conjunto del personal implicado en centros educativos para trabajar en un contexto de diversidad cultural. Por último, se

recomienda que se garantice el apoyo en forma de recursos financieros para las políticas anteriores.

En la Recomendación CM/ Rec (2008) 4 de Comité de Ministros de Estados miembros sobre reforzar la integración de niños de migrantes o de origen inmigrante, se recalca la situación desfavorable en cuanto a la integración de los menores de origen inmigrante, reflejada en el dominio insuficiente de la lengua de instrucción, las dificultades de transición desde su anterior sistema educativo hacia el actual, el abandono temprano del colegio, etc. Con respecto a esta situación, se proponen medidas dirigidas hacia diferentes figuras de la comunidad educativa.

- Apoyo al alumnado migrante.

El aprendizaje de idiomas con medidas adaptadas en la enseñanza y evaluación (si es posible, también se debería incluir la adquisición y mantenimiento de lengua materna) (art. 1 y art. 2); colaboración con universidades en proyectos de apoyo escolar al alumnado migrante (art. 7.4); programas de introducción y adaptación con su lengua materna dirigidos a los alumnos migrantes recién llegados (art. 7.5); programa constante de monitores (mediadores) para prevenir el abandono escolar y apoyar su integración (art. 7.7).

- Apoyo a las familias migrantes.

Tales como estimulación a los padres a involucrarse el proceso escolar de sus hijos, a participar en los eventos escolares culturales y deportivos (art. 11.2, art. 11.3, art. 11.5); enseñanza del idioma escolar de sus hijos (art. 11.4); ofrecimiento de información sobre el sistema educativo nacional a los padres migrantes (art. 11.7).

- Apoyo político (geográfico).

Para las zonas segregadas y desfavorables donde viven los menores migrantes, las autoridades deben ofrecer recursos necesarios y tomar medidas para evitar la marginación y privación (art. 13, art. 14 y art.15).

Después de revisar las referencias normativas a nivel europeo sobre la atención educativa a los hijos de origen inmigrante, se puede observar que la dificultad de integración derivada del desconocimiento de la lengua de instrucción escolar siempre ha sido una de las principales preocupaciones en la atención educativa a este colectivo. En este sentido, la política educativa de la enseñanza de lenguas y culturas del país de acogida se mantiene a lo largo de todas referencias institucionales que analizamos anteriormente.

Conforme a la evolución de los movimientos migratorios en el territorio europeo, las políticas europeas sobre atención a la diversidad cultural también están progresando. Desde el final de los años 50, se inicia la libre circulación de trabajadores migrantes dentro de los Estados miembros gracias al establecimiento de la Comunidad Europea. De esta manera, se puede observar que en esa etapa las referencias institucionales relacionadas al alumnado extranjero se dirigían exclusivamente a los menores de trabajadores migrantes de los países miembros, y no tenían en cuenta la población inmigrante extracomunitaria. Otra característica de los flujos migratorios durante ese periodo es su carácter supuestamente temporal, es decir, se considera que los trabajadores migrantes y sus familias en última instancia llegarán a retornar juntos a su país de origen. Esta característica se refleja en las políticas educativas mediante la promoción del aprendizaje de cultura y lengua materna de los menores de padres inmigrantes, con la finalidad de facilitar la reintegración en el país de origen.

Con posterioridad, junto con el fenómeno de la globalización, cada vez se producen movimientos migratorios de carácter más internacional, tanto desde los Estados miembros como procedentes de países extracomunitarios. Del mismo modo, se hace

visible en el ámbito escolar también la presencia de menores procedentes de los países fuera de la Comunidad europea. Asimismo, se requiere que, las políticas educativas amplíen su atención al alumnado de origen inmigrante sin distinción de procedencia. Por otra parte, a lo largo del tiempo se evidencia que, al contrario de lo que se preveía, la inmigración no es necesariamente un fenómeno temporal y finalmente se asientan de forma permanente en el país de acogida una gran parte de los trabajadores migrantes y sus familias.

En este contexto, la finalidad de la enseñanza de la lengua y cultura materna ya no es solamente facilitar la reincorporación a su país de origen, sino que se considera como un valor afectivo que aumenta la autoestima, un apoyo para la integración y participación de los nuevos llegados de origen extranjero y, en definitiva, un elemento necesario para desarrollar la educación intercultural. En resumen, en sintonía con la generalización del contexto pluricultural en los centros escolares, el enfoque educativo del tratamiento a la diversidad cultural también cambia.

Por el último, respecto a la introducción de la educación intercultural, a partir de los años 80 las políticas educativas comenzaron a abordar a esta dimensión, partiendo de construir la convivencia entre todos los participantes en la comunidad educativa.

Para facilitar el análisis comparado de los referentes normativos a nivel europeo, en el Cuadro 6 se presenta una síntesis de las mismas.

Cuadro 6
Comparación de las Referencias Normativas a Nivel Europeo

Año	Referencia legislativa	Contenidos destacados	Contenidos similares						
			Aten. fami.	Enseña. idioma origen	Enseña. Idioma acogida	Coope. bilateral	Formación profesorado	Intercultura- lidad	Eva. adaptada
1968	Reglamento (CEE) nº 1612/68 del Consejo, relativo a la libre circulación de los trabajadores dentro de la Comunidad	Primera mención legislativa sobre la escolarización de los hijos de padres inmigrantes; Aplicado sólo en los hijos; procedentes de países miembros.							
1976	Resolución de un Programa de Acción en materia de educación	Hijos migrantes sin distinción de país de origen.		√	√	√			
1977	DIRECTIVA 77/486/CEE relativa a la escolarización de los hijos de los trabajadores migrantes	Primera normativa específicamente dirigida al alumnado inmigrante; Aplicado sólo en los hijos procedentes de países miembros;		√	√		√		
1977	Convenio Europeo Relativo del Trabajador Migrante			√	√				
1984	Recomendación R (84) 9 sobre segunda generación de migrantes	Ampliación del rango de la segunda generación; Políticas transversales en educación, social y cultural.		√		√	√	√	√

1984	Recomendación nº R (84) 18 sobre la formación del profesorado en educación	Interacción de rasgos de la cultura de origen y de acogida en la educación; Conciencia sobre etnocentrismo y estereotipos.	√	√	√	√	√	√	
1989	Recomendación 1093 sobre la educación de hijos de migrantes	Cambio del modelo de asimilación en educación; Refuerzo de programas de investigación e innovación educativa.	√	√		√	√	√	
2006	Recomendación contra el racismo y la discriminación social en/ y a través de la educación escolar	Atención al fenómeno del racismo en centros escolares; Igualdad de educación; independientemente del estatuto jurídico					√		
2008	Recomendación CM/ Rec 4 sobre reforzar la integración de niños de migrantes o de origen inmigrante	Importancia de la educación preescolar; Problemas de abandono escolar temprano Sistema de monitor (mediador); Colaboración con universidades; Políticas para alumnos en zonas desfavorables.	√	√	√		√	√	√

Nota. Elaboración propia.

5.2 Legislación al nivel estatal.

En este apartado presentamos la evolución de las leyes educativas que hacen referencia al alumnado extranjero en España. Desde la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamento de la Reforma (LGE), hasta la Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), se han promulgado distintas leyes de educación importantes a lo largo de cuarenta años en España. Analizaremos estas sucesivas legislaciones, poniendo de relieve las distintas actitudes y líneas de actuación acerca de la atención a la diversidad cultural, con especial atención a la llegada del alumnado extranjero. Cabe mencionar que, generalmente, en el marco legislativo se ha planteado la atención a estos alumnos como uno de los colectivos en situación desfavorable, y las propuestas educativas muchas veces implican cierto carácter compensatorio. Según Besalú (2002), tales normativas se proponen para garantizar la existencia de políticas compensatorias de las desigualdades en la incorporación y escolarización. Comenzamos el recorrido con la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamento de la Reforma Educativa.

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamento de la Reforma Educativa (en adelante LGE).

La LGE se redacta en los años 70, época marcada en España por los movimientos migratorios internos desde las zonas rurales hacia las ciudades debido al desarrollo económico y el cambio en el modelo social. A nivel educativo, destaca un alto índice de fracaso escolar y de desescolarización en algunas poblaciones minoritarias (Verdeja, 2017). Bajo este contexto, la LGE, por primera vez en el siglo XX, regula y estructura el sistema educativo español dividiendo los niveles educativos principalmente en: Educación Prescolar (edad de 2-5 años), Educación General Básica (edad de 6-14 años), Bachillerato (edad de 15-16 años), curso de orientación universitaria (edad de 18 años) y

por último, Educación universitaria. Dentro de este rango, se pretende garantizar los derechos de la Educación General Básica de manera obligatoria y gratuita para todos, tanto españoles como extranjeros (art. 2). Además, se enuncia que en cada nivel educativo se proporcionará una formación integral e igual para todos, pero también adaptada a cada uno.

En relación con la atención a la diversidad, la LGE no especifica el tratamiento a la diversidad cultural, pero sí que se plantea, por primera vez, la atención educativa al alumnado con necesidades especiales. (Sánchez y J. A. Torres, 2002). Es importante señalar que, en aquel momento, la educación especial se lleva a cabo en centros especiales, como un sistema paralelo al ordinario. De esta manera, se provoca la segregación a la hora de atender a dicho colectivo, pese a que se procura que el alumnado con necesidades educativas especiales pueda recibir el tratamiento educativo adecuado para integrarse a la vida social en el futuro.

Art. 2.2 La Educación General Básica será obligatoria y gratuita para todos los españoles. [...] Los extranjeros residentes en España tendrán también derecho a la Educación General Básica [...]

Art. 15.1 La Educación General Básica tiene por finalidad proporcionar una formación integral, fundamentalmente igual para todos y adaptada, en lo posible, a las aptitudes y capacidad de cada uno.

Art. 48.1 Se establecerán cursos especiales para extranjeros, que permitan a éstos seguir con el máximo aprovechamiento cualquier ciclo del sistema educativo e informarse de la cultura española.

Artículo 49.1 La educación especial tendrá como finalidad preparar, mediante el tratamiento educativo adecuado, a todos los deficientes e inadaptados para una incorporación a la vida social, tan plena como sea posible en cada caso, según sus

condiciones y resultado del sistema educativo; y a un sistema de trabajo en todos los casos posibles que les permita servirse a sí mismos y sentirse útiles a la sociedad.

Artículo 51. La educación de los deficientes e inadaptados, cuando la profundidad de las anomalías que padezcan lo haga absolutamente necesario, se llevará a cabo en Centros especiales, fomentándose el establecimiento de unidades de educación especial en Centros docentes de régimen ordinario para los deficientes leves cuando sea posible.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (en adelante LOGSE).

La LOGSE se promulga antes del aumento significativo de la inmigración extranjera en España, pero en esta ley ya podemos encontrar la concienciación sobre los nuevos elementos socioculturales que comenzaron a surgir en aquel momento, y la necesidad de aceptar y adaptarse a esta nueva situación. Tal y como se recoge en el preámbulo: “La vertiginosa rapidez de los cambios cultural, tecnológico y productivo, nos sitúa ante un horizonte de frecuentes readaptaciones, actualizaciones y nuevas cualificaciones”.

Frente a la diversidad sociocultural que empieza a visibilizarse en esa época, la LOGSE manifiesta que el rechazo a cualquier manera de discriminación y el respeto a todas las culturas deben ser los principios para desarrollar las actividades educativas. En concreto, en el artículo 2.3c del título preliminar se expone: “La efectiva igualdad de derechos entre los sexos, el rechazo a todo tipo de discriminación, y el respeto a todas las culturas”.

En cuanto a la cuestión de garantizar la igualdad de oportunidades educativas, cabe destacar que una de las mayores aportaciones de la LOGSE es la institucionalización de la educación compensatoria para atender las desigualdades en el ámbito educativo. En el título quinto, se explica que uno de los colectivos estudiantiles con necesidad de

educación compensatoria es el alumnado que sufre las desigualdades derivadas de factores socioeconómicos, culturales y étnicos, donde tiene gran relevancia el alumnado de origen inmigrante. Asimismo, se propone que las Comunidades Autónomas podrán adoptar programas específicos de educación compensatoria, tales como programas de refuerzo. Este modelo educativo compensatorio, más adelante se aplicará como una de las principales medidas en la atención al alumnado extranjero recién incorporado al sistema educativo español. Según se plantea el título quinto de LOGSE acerca de la compensación de desigualdades en la educación:

Artículo 63.2. Las políticas de educación compensatoria reforzarán la acción del sistema educativo de forma que se eviten las desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole.

Artículo 67.1. El Estado, con el fin de alcanzar sus objetivos en política de educación compensatoria, podrá proponer a las Comunidades Autónomas programas específicos de este carácter, de acuerdo con lo previsto en este título.

En resumen, desde la LOGSE se comienza visibilizar el crecimiento de los cambios socioculturales surgidos en aquella época. En respuesta a este fenómeno, se proponen medidas tanto para el establecimiento de los principios de no discriminación y respeto a la diversidad cultural en las actividades educativas, como para la implantación de las políticas y programas específicos de educación compensatoria para atender diversas desigualdades. Lo destacable reside en que la LOGSE ha dado un paso adelante en la atención a la diversidad cultural, no obstante, se advierte que lo que plantea la LOGSE es más bien una educación multicultural puesto que solamente se busca el respeto mutuo entre diferentes culturas, sin mencionar los intercambios entre ellas y el efecto de enriquecimiento cultural.

Ley Orgánica 9/1995, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes (en adelante LOPEG).

A lo largo de los años 90, comienza a visibilizarse la presencia de alumnado inmigrante en los centros escolares. En la LOPEG (1995), se clasifica el alumnado en situaciones socioculturales desfavorecidas, donde está ubicada la mayor parte del alumnado inmigrante, dentro de la categoría de alumnos con necesidades educativas especiales. Para garantizar la igualdad de escolarización entre el alumnado con necesidades educativas especiales y el resto del alumnado, en esta legislación se pretende realizar una distribución equilibrada de los alumnos con necesidades educativas especiales en los centros escolares.

Esta intervención estratégica trata de encarar el problema de que se concentren una gran cantidad de alumnado de diferentes grupos étnicos en un número reducido de escuelas, ya que esto dificulta lograr una plena igualdad en el primer momento de la incorporación al sistema educativo.

(Disposición adicional segunda: Escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales)

1. En el marco de lo establecido en el artículo 4 de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación, las Administraciones educativas garantizarán la escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales en los centros docentes sostenidos con fondos públicos, manteniendo en todo caso una distribución equilibrada de los alumnos, considerando su número y sus especiales circunstancias, de manera que se desarrolle eficazmente la idea integradora. A estos efectos, se entiende por alumnos con necesidades educativas especiales aquellos que requieran, en un período de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas por padecer discapacidades físicas,

psíquicas o sensoriales, por manifestar trastornos graves de conducta, o por estar en situaciones sociales o culturales desfavorecidas.

Ley Orgánica 10/2002 en el año 2002, de 23 de diciembre, de calidad de la educación (en adelante LOCE).

Con el inicio del siglo XX, se comienza la aceleración del crecimiento de la población inmigrante en España. Asimismo, en el ámbito educativo podemos observar la creciente llegada de alumnado de origen extranjero. Respecto al marco legislativo, es en la LOCE, donde por primera vez en una ley orgánica educativa, se hace referencia explícita al fenómeno de la inmigración y la llegada del alumnado inmigrante, el cual se considera como una nueva situación sociocultural y un nuevo desafío surgido en la comunidad educativa. Además, se propone que el sistema educativo español debe asumir la responsabilidad en el apoyo a la integración, así como prestar la atención adecuada a esta población. Del mismo modo, se considera necesario introducir modificaciones en los marcos normativos para facilitar su adaptación a la educación española. Tal y como se expone en el apartado de “exposición de motivos” de la LOCE.

[...] El rápido incremento de la población escolar procedente de la inmigración demanda del sistema educativo nuevos instrumentos normativos, que faciliten una efectiva integración, educativa y social, de los alumnos procedentes de otros países que, con frecuencia, hablan otras lenguas y comparten otras culturas [...] Para acometer con posibilidades de éxito los retos de este nuevo contexto social y económico, resulta necesario introducir modificaciones en los marcos normativos hasta ahora en vigor, que faciliten la adaptación ordenada de la educación española a la nueva situación, mediante la acción pertinente de los poderes públicos. (LOCE, 2002)

De igual manera, la LOCE también hace hincapié en medidas determinadas dirigidas al alumnado de origen extranjero. Primero, en esta ley se dedica específicamente una sección al alumnado extranjero en el capítulo séptimo sobre la atención al alumnado con necesidades específicas con el objetivo de favorecer su incorporación e integración en el sistema educativo.

Dentro de esta sección, se propone la atención a las dificultades lingüísticas y culturales de los nuevos alumnos extranjeros incorporados, mediante programas específicos que se realizarán en aulas separadas de manera simultánea a la escolarización ordinaria. Según esta línea de actuación, se procura promover la integración del alumnado de origen extranjero en su nivel educativo correspondiente, a través de la enseñanza de la lengua y cultura de la sociedad de acogida en aulas diferenciadas. Hay que tener en cuenta que, si bien se trata de promover la integración de este alumnado, el hecho de separarlos en aulas especiales sin determinar la duración, es contrario al propósito inicial. Verdeja (2017) critica que estas medidas educativas se convierten en un instrumento de desigualdad y marginación hacia el alumnado de padres inmigrantes. Por otra parte, en las relaciones entre familia y escuela, se propone que las administraciones educativas deben adoptar medidas para facilitar a los padres o tutores de este alumnado recibir información relativa a sus hijos y ponerse en contacto con la escuela. A través de esta propuesta, se pretende favorecer la participación de las familias de origen extranjero en la vida escolar, a la vez que se intenta mejorar la comprensión mutua entre las dos partes.

(Art. 42, § 2.ª De los alumnos extranjeros, Capítulo VII de la atención a los alumnos con necesidades educativas específicas)

1. Las Administraciones educativas favorecerán la incorporación al sistema educativo de los alumnos procedentes de países extranjeros, especialmente en edad de escolarización obligatoria. Para los alumnos que desconozcan la lengua y cultura

españolas, o que presenten graves carencias en conocimientos básicos, las Administraciones educativas desarrollarán programas específicos de aprendizaje con la finalidad de facilitar su integración en el nivel correspondiente.

2. Los programas a que hace referencia el apartado anterior se podrán impartir, de acuerdo con la planificación de las Administraciones educativas, en aulas específicas establecidas en centros que impartan enseñanzas en régimen ordinario. El desarrollo de estos programas será simultáneo a la escolarización de los alumnos en los grupos ordinarios, conforme al nivel y evolución de su aprendizaje.

5. Las Administraciones educativas adoptarán las medidas oportunas para que los padres de alumnos extranjeros reciban el asesoramiento necesario sobre los derechos, deberes y oportunidades que comporta la incorporación al sistema educativo español.

Por último, no podemos olvidar que en la LOCE se sigue manteniendo lo ya planteado en la LOGSE acerca de la actitud de no discriminación tanto en principios de calidad del sistema educativo como en la admisión de alumnos (art. 72.3 del Capítulo II), para mejorar la cohesión social y ayudar a la integración en la comunidad educativa. A pesar de eso, volvemos a observar en la LOCE la ausencia de proposición de intercambio entre culturas, considerado actualmente como el principio imprescindible de la educación intercultural. Al contrario, lo que se busca es que: “Aquellos que poseen otra cultura adquieran la española, para integrarse en el aula o que los alumnos adquieran otros idiomas para introducirse en otras culturas” (Angulo, 2014, p.18).

(Capítulo I de los principios, Título preliminar.)

Art. 1 b) La capacidad de transmitir valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad social, la cohesión y mejora de las sociedades, y la igualdad de derechos entre los sexos, que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación, así

como la práctica de la solidaridad, mediante el impulso a la participación cívica de los alumnos en actividades de voluntariado.

(Capítulo II De los centros públicos, Título V De los centros docentes)

Art. 72.3 En ningún caso habrá discriminación en la admisión de alumnos por razones ideológicas, religiosas, morales, sociales, de raza o nacimiento.

Para concluir, cabe destacar que, comparada con las legislaciones anteriores, la LOCE es la primera que presta una atención específica al alumnado inmigrante, puesto que en aquel momento la sociedad española estaba experimentando un incremento significativo de población inmigrante. La atención a alumnos extranjeros se refleja en distintas medidas y programas en la LOCE, entre ellos, destaca el establecimiento de aulas específicas con la intención de facilitar la integración de esta población a las clases ordinarias, desde una visión compensatoria.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (en adelante LOE).

Durante la primera década del siglo XXI, la diversidad cobra un importante reconocimiento, respeto y atención tanto a nivel sociopolítico como en el marco legislativo, donde podemos encontrar la Ley Orgánica de medidas de protección integral contra la violencia de género (Ley Orgánica 1/2004), la legalización del matrimonio homosexual (Ley 13/2005) y la ley de la dependencia (Ley 39/2006) (Verdeja, 2017).

En el ámbito de la legislación educativa, se considera que la LOE supone un paso hacia delante en la atención a la diversidad, planteándola por primera vez desde un punto de vista inclusivo. Como principio fundamental a lo largo de toda la enseñanza básica, la atención a la diversidad no sólo se proporciona al alumnado con necesidades educativas específicas, sino que se dirige a su totalidad. De esta manera se pretende garantizar una equidad educativa efectiva a todo el alumnado, prestando los apoyos adecuados y necesarios de manera equitativa e inclusiva.

Preámbulo. [...] necesario atender a la diversidad del alumnado y contribuir de manera equitativa a los nuevos retos y las dificultades que esa diversidad genera... La atención a la diversidad se establece como principio fundamental que debe regir toda la enseñanza básica, con el objetivo de proporcionar a todo el alumnado una educación adecuada a sus características y necesidades [...] La adecuada respuesta educativa a todos los alumnos se concibe a partir del principio de inclusión, entendiendo que únicamente de ese modo se garantiza el desarrollo de todos, se favorece la equidad y se contribuye a una mayor cohesión social. La atención a la diversidad es una necesidad que abarca a todas las etapas educativas y a todos los alumnos. Es decir, se trata de contemplar la diversidad de las alumnas y alumnos como principio y no como una medida que corresponde a las necesidades de unos pocos [...]

Art. 4.3 [...] a lo largo de la enseñanza básica [...] se adoptará la atención a la diversidad como principio fundamental.

Por otra parte, en esta ley se precisan las medidas específicas de la atención a la diversidad para diferentes etapas de la enseñanza. Basándose de los principios de no discriminación, respeto y valoración a la diversidad, se incorporan prácticas escolares tales como prevención de las dificultades de aprendizaje, mecanismos de refuerzo, sensibilización frente a prejuicios y discriminación, elaboración de planes de convivencia, etc.

(Título I Las enseñanzas y su ordenación, Capítulo II Educación primaria)

Art. 19.1 En esta etapa se pondrá especial énfasis en la atención a la diversidad del alumnado, en la atención individualizada, en la prevención de las dificultades de aprendizaje y en la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo tan pronto como se detecten estas dificultades.

(Título I Las enseñanzas y su ordenación, Capítulo III Educación secundaria obligatoria)

Art. 22.7 Las medidas de atención a la diversidad que adopten los centros ... no podrán, en ningún caso, suponer una discriminación que les impida alcanzar dichos objetivos y la titulación correspondiente.

(Título II Equidad en la educación, Capítulo II Compensación de las desigualdades en educación)

Art. 80.2 Las políticas de educación compensatoria reforzarán la acción del sistema educativo de forma que se eviten desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole.

(Título V Participación, autonomía y gobierno de los centros. Capítulo II Autonomía de los centros Art. 121. Proyecto educativo)

Art. 121.2 Dicho proyecto, que deberá tener en cuenta las características del entorno social y cultural del centro, recogerá la forma de atención a la diversidad del alumnado y la acción tutorial, así como el plan de convivencia, y deberá respetar el principio de no discriminación y de inclusión educativa como valores fundamentales.

En comparación con la ley educativa anterior, en la LOE el alumnado extranjero ya no está dentro de la sección del alumnado con necesidades educativas especiales. Asimismo, también se ha eliminado la referencia a las aulas específicas para atender las dificultades lingüísticas de manera separada a las aulas ordinarias. En su lugar, la LOE ha añadido una nueva sección dirigida al alumnado con incorporación tardía al sistema educativo español, el cual es uno de los obstáculos encontrado frecuentemente entre los alumnos de padres inmigrantes. Indica que cuando reciben a este colectivo, hay que atender a diferentes aspectos, como su entorno, conocimientos previos, edad, etc., para que puedan ofrecerles los apoyos adecuados. Además, hace referencia a casos con graves

carencias lingüísticas y destaca la necesidad de programas específicos frente a dicha dificultad. Igualmente, se ha reforzado la necesidad de facilitar una distribución equilibrada entre los centros escolares de alumnos con incorporación tardía. Destaca la no discriminación por ningún motivo. Propone que las Administraciones educativas podrán reservar a este alumnado una cantidad de plazas en centros escolares durante la preinscripción y matrícula para realizar su escolarización en igualdad de condiciones.

Artículo 78 Escolarización

1. Corresponde a las Administraciones públicas favorecer la incorporación al sistema educativo de los alumnos que, por proceder de otros países o por cualquier otro motivo, se incorporen de forma tardía al sistema educativo español. Dicha incorporación se garantizará, en todo caso, en la edad de escolarización obligatoria.

2. Las Administraciones educativas garantizarán que la escolarización del alumnado que acceda de forma tardía al sistema educativo español se realice atendiendo a sus circunstancias, conocimientos, edad e historial académico, de modo que se pueda incorporar al curso más adecuado a sus características y conocimientos previos, con los apoyos oportunos, y de esta forma continuar con aprovechamiento su educación.

Artículo 79 Programas específicos

Corresponde a las Administraciones educativas desarrollar programas específicos para los alumnos que presenten graves carencias lingüísticas o en sus competencias o conocimientos básicos, a fin de facilitar su integración en el curso correspondiente.

Artículo 84 Admisión de alumnos

1. [...] En todo caso, se atenderá a una adecuada y equilibrada distribución entre los centros escolares de los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo.

3. En ningún caso habrá discriminación por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.

Artículo 87 Equilibrio en la admisión de alumnos

2. Para facilitar la escolarización y garantizar el derecho a la educación del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo las Administraciones educativas podrán reservar hasta el final del período de preinscripción y matrícula una parte de las plazas de los centros públicos y privados concertados. Asimismo, podrán autorizar un incremento de hasta un diez por ciento del número máximo de alumnos por aula en los centros públicos y privados concertados de una misma área de escolarización para atender necesidades inmediatas de escolarización del alumnado de incorporación tardía.

(§3ª. Alumnos con integración tardía en el sistema educativo español del Capítulo I Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, y el Capítulo III Escolarización en centros públicos y privados concertados, Título II equidad en la educación)

Por último, cabe señalar que aparece lo que podría considerarse la primera mención a la educación intercultural en el marco legislativo español. En el capítulo acerca de los principios y fines de educación se da relevancia explícita a la interculturalidad desde una visión enriquecedora, asimismo, de nuevo resaltan los principios de no discriminación y del respeto y reconocimiento a la diversidad cultural y lingüística, tratando de adaptarse a una sociedad con diversidad y cambios a través de la inclusión.

(Capítulo I Principios y fines de educación del Título Preliminar)

Art. 1 Principios. b) La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad.

Art. 2.1 Fines. g) La formación en el respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (En adelante LOMCE).

La LOMCE se promulga en un contexto sociopolítico de carácter neoliberal, donde resultan perjudicadas las políticas sociales y educativas en la que la diversidad y equidad venían cobrando gran importancia (Verdeja, 2017). Si hacemos una comparación entre la LOE (2006) y la LOMCE (2013), una de las mayores diferencias está situada en el punto de vista de la función de la educación. A partir del preámbulo de estas dos leyes, se puede observar que, la LOE acentúa a la función social de la educación, donde la calidad educativa se vincula con la cohesión social y la equidad e inclusión educativa para todos. En comparación, la LOMCE concibe la educación desde la visión economicista y mercantil (Bayona, 2013), donde se relaciona la calidad educativa con factores relativos a la utilidad económica tales como la competitividad, la movilidad social y la empleabilidad sin ninguna mención a la equidad. Bernal y S. Vázquez (2013) critican que una de las consecuencias de esta competitividad se refleja que los centros tratarán de seleccionar a aquellos alumnos que les hagan subir en el ranking, y evitar otros que sufran desigualdades educativas que les hagan bajar puestos. De esta manera, en la LOMCE no existe un compromiso con principios como la equidad y la calidad de la educación para todo el alumnado, agravándose las fracturas producidas por desigualdades socioeconómicas de los diferentes grupos de alumnos. Gimeno, citado por Bernal (2014), explica la diferencia entre la educación y el mercado: “la competición en el mercado requiere asumir las desigualdades (...) pero lo que tiene que hacer la educación es corregir

las desigualdades. En el mercado, el mal producto desaparece, pero en educación se va a depauperar” (Bernal, 2014, p.21).

Respecto a la atención a la diversidad cultural, en la última ley educativa LOMCE no llegamos a encontrar iniciativas nuevas, sino que se reeditan algunos artículos acerca de medidas y programas a este respecto que se desarrollan en la LOE. De hecho, varios autores critican que la LOMCE apenas aporta nada nuevo acerca de la atención a la diversidad cultural (Leiva, 2016; Verdeja, 2017; J. Gómez, 2014). Respecto a los cambios curriculares de LOMCE, Verdeja (2017) indica que, en la LOMCE han incorporado nuevos contenidos curriculares como valores culturales y sociales en Primaria y valores éticos en Secundaria siendo una alternativa a la religión. Mientras tanto, han quitado las materias de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, cuyo curricular era obligatorio en la LOE.

En resumen, si volvemos a revisar las leyes educativas durante los últimos 40 años, observaremos que en todo caso se ha producido una evolución positiva en el principio de igualdad de oportunidades donde juega un papel relevante el alumnado inmigrante. Para garantizar esta igualdad, una de las principales medidas que se proponen es de carácter compensatorio. Por una parte, su punto de partida se dirige a evitar las desigualdades derivadas por factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos, etc. y se ofrecen los programas y recursos económicos y personales como apoyo dirigido a ello. No obstante, cabe comentar que este tipo de medidas educativas compensatorias no corresponden a principios de educación intercultural (Leiva, 2016). A pesar de que en algunas ocasiones también hace referencia a la diversidad y el principio de no discriminación, en las leyes estudiadas la diversidad cultural a menudo se vincula a situaciones problemáticas con connotaciones negativas, de modo que se trata la procedencia del alumno como uno de los factores que producen desigualdades. Por otra

parte, salvo en la LOE, observamos que en ninguna de estas leyes se ha otorgado suficiente importancia a la interacción e intercambio de culturas, sino que se sigue buscando la integración de los alumnos a la propia cultura española. J. Gómez (2014) comenta respecto a la LOMCE que:

La realidad es otra muy diferente, la presencia de alumnado de origen extranjero en los centros educativos, o de alumnado minoritario, ha conllevado de por sí muy pocos problemas, aunque, eso sí, ha hecho más claros y evidentes los problemas no resueltos de un sistema educativo al que le queda mucho que cambiar, y no precisamente en la dirección que la actual LOMCE y política educativa del actual gobierno central. (p.33)

Finalmente, acabamos este apartado con dos gráficos: El primero (véase Figura 16) se dedica a resumir las aportaciones propuestas por cada ley educativa a la atención a diversidad cultural y la llegada del alumnado inmigrante; en el segundo (véase Cuadro 7), citando a Biencinto, C. González, M. García, Sánchez-Delgado y Madrid (2009), se sintetiza la evolución de los enfoques educativos respecto a la mencionada atención a través de las leyes educativas de diferentes décadas y distintos contextos socioculturales.

**1970 LGE
(movimientos migratorios internos)**

- Regularización del sistema educativo
- Atención al alumnado con necesidades especiales (segregación)
- Sin precisión a la atención a diversidad cultural

**1990 LOGSE
(aparición de inmigración extranjera)**

- Concienciación de diversidad cultural
- Rechazo de discriminación y respeto a todas las culturas
- Educación compensatoria al alumnado en situaciones socioculturales desfavorables (p. j. alumnado de padres inmigrantes)
- Programas específicos para enfrentar las necesidades específicas de alumnos inmigrantes.

1995 LOPEG (visibilización del alumnado inmigrante)

- Clasificación del alumnado en situaciones socioculturales desfavorecidas en la sección del alumnado con necesidades específicas educativas
- Distribución equilibrada para el alumnado con necesidades educativas especiales entre los centros escolares.

2002 LOCE**(crecimiento de la inmigración extranjera)**

- Visibilización de los cambios traídos por el alumnado procedente inmigrante.
- Atención específica al alumnado procedente del extranjero, dentro de los alumnos con necesidades educativas específicas.
- Implantación aulas específicas para atención lingüística y cultural a tales alumnos (segregación).
- Apoyo a la participación de familias inmigrantes.

2006 LOE**(contexto sociopolítico favorable a la atención a diversidad)**

- Atención a la diversidad de manera inclusiva hacia todo el alumnado.
- Eliminación de la sección específica del alumnado extranjero y aulas separadas para ellos.
- Atención al alumnado de incorporación tardía y con carencias lingüísticas (p.j. alumnos extranjeros), y desarrollo de programas dirigidos a afrontar tales problemas.
- Transformación hacia la educación intercultural.

2013 LOMCE**(contexto sociopolítico perjudicial a la atención a diversidad)**

- Sin aportaciones novedosas a la atención a la diversidad cultural.
- Reforma de educación de manera mercantilizada.
- Eliminación de materia de Educación para la ciudadanía y los derechos humanos.

Figura 16. Aportaciones destacadas de las leyes educativas en función de contenidos sobre la atención a la diversidad cultural.

Nota. Elaboración propia

Cuadro 7

Comparación de Enfoques Entre las Leyes Educativas Estatales

	<i>ENFOQUE DE EXCLUSIÓN</i>	<i>ENFOQUE INTEGRADOR</i>	<i>ENFOQUE ADAPTATIVO</i>
<i>SOCIEDAD</i>	Grupos diferenciados Asimilación de la cultura dominante	Aceptación identidad cultural Coexistencia Equidad	Convivencia plural y respeto a la individualidad
<i>LEGISLACIÓN</i>	LGE (1970)	LOGSE (1990)	LOE (2006)
<i>DIVERSIDAD</i>	Fuera de la norma Grupos extremos Dificultad de adaptación Deficiencia	Diferencias grupales asociadas a necesidades educativas específicas	Diferencias individuales predictoras de aprendizaje/rendimiento Se reconoce como legítima (“normal”) Inclusivo (incluye a todos, no sólo a NEE)
<i>ESCUELA</i>	Escuelas o aulas diferenciadas o “especiales” Grupos homogéneos Diferenciación de títulos de distinto nivel y prestigio Atención especialistas	Atención educativa diferenciada en el mismo centro/aula Diferenciación de trayectorias y recursos con apoyos específicos Comprensividad y adaptación curricular	Atención educativa individualizada en el aula/centro Flexibilidad, heterogeneidad y cooperación Competencias comunes y desarrollo individual

Nota: Recuperado de “Diseño y propiedades psicométricas del AVACO-EVADIE. Cuestionario para la evaluación de la atención a la diversidad como dimensión educativa en las instituciones escolares”, de C. Biencinto, C. González, M. García, Sánchez-Delgado y D. Madrid, 2009. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 15 (1), p. 3

5.3 Actuaciones institucionales al nivel de las comunidades autónomas en España

Las legislaciones se desarrollan mediante los programas concretos que lleva a cabo cada comunidad autónoma, con el objetivo de dar una adecuada respuesta educativa a la situación de diversidad cultural en el ámbito educativo. En este sentido, consideramos necesario hacer una síntesis acerca de las propias actuaciones que desarrollan las comunidades autónomas a nivel institucional (véase el Cuadro 8).

Actualmente, en las comunidades autónomas se desarrollan diversas acciones que favorecen la inclusión del alumnado inmigrante y el fomento de la educación intercultural. En términos generales, las medidas que han tomado abordan a las siguientes líneas de actuación. En primer lugar, se pueden encontrar acciones de acogida al alumnado inmigrante, cuyas medidas llevan a cabo los apoyos tanto a este colectivo como a su familia en el primer momento de escolarización; asimismo, destacan también recursos específicos en relación a la mediación intercultural, que a través de servicios y figuras profesionales realizan diversas actividades didácticas y formativas que forman una parte importante en la educación intercultural; por último, cabe tener en cuenta también los programas de lenguas y culturas de origen del alumnado inmigrante, que tienen raíces del mantenimiento de referencias culturales y lingüísticas maternas de los hijos de inmigrantes, pero conforme va pasando el tiempo se han convertido en las prácticas interculturales dirigidas a toda la comunidad educativa.

5.3.1 Acciones de acogida del alumnado inmigrante.

Son las medidas tomadas en un primer momento, cuando el alumnado extranjero se incorpora de forma tardía al sistema educativo español. En este momento prima la adaptación a la lengua vehicular y al currículo escolar del propio alumnado, así como la orientación y el asesoramiento a sus familias.

Respecto al apoyo lingüístico y curricular, la mayoría de las comunidades autónomas lleva a cabo actividades didácticas de manera separada del aula ordinaria, durante un tiempo limitado. Entre ellas, está Andalucía (Aulas temporales de adaptación lingüística en horario lectivo, Programa de apoyo lingüístico para inmigrantes en horario extraescolar), Asturias (Aulas de inmersión lingüística), las Islas Baleares (Programa de acogida lingüística y cultural), Canarias (Aula de acogida), Cataluña (Aula de acogida), Comunidad Valenciana (Programa de acogida al Sistema Educativo), Extremadura (Programa específico de aprendizaje del español), Madrid (Aula de enlace), y Navarra (Programas de inmersión lingüística). Estos programas consisten principalmente en la enseñanza de la lengua vehicular del centro para proporcionar un apoyo compensatorio lingüístico, y ofrecer refuerzo en sus competencias curriculares cuando el alumnado recién incorporado presente un desfase en las mismas. Mientras participa en estos programas, se procura que el alumnado asista a aquellas asignaturas que requieran un menor conocimiento lingüístico en las aulas ordinarias; de esta manera se favorecerá la inserción a sus grupos de referencia.

Por otra parte, algunas comunidades autónomas proporcionan este tipo de atención de manera individualizada. Concretamente Cataluña (Apoyo lingüístico y social en aulas multilingües), Canarias (Apoyo idiomático para el alumnado no hispanohablante), y Galicia (Grupos de adquisición de lenguas). Estas acciones se procura realizarlas dentro del aula ordinaria con un profesional de apoyo lingüístico.

Además, teniendo en cuenta la dificultad de comunicación lingüística y la falta de conocimiento del sistema educativo, en comunidades autónomas como Cataluña, Castilla-La Mancha, Comunidad Valenciana, Galicia, Madrid, Navarra y País Vasco, se ofrecen servicios de traducción e interpretación para ayudar en los trámites de escolarización de aquel alumnado. Tienen las funciones de, por un lado, traducir en

distintos idiomas los documentos que facilitan la información y orientación al alumnado y su familia (guía informativa de sistema educativo regional, notas para la comunicación con la familia, horarios escolares semanales de sus hijos, etc), por otro, se realizan labores de interpretación en las entrevistas, reuniones, o los acompañamientos escolares para facilitar la comunicación con el alumnado y su familia.

5.3.2 Recursos específicos dirigidos a la atención al alumnado inmigrante y la mediación intercultural.

Como se ha comentado con anterioridad, la mediación intercultural no sólo tiene como objetivo resolver los conflictos, también desempeña otras funciones para atender distintas necesidades surgidas en el contexto pluricultural y plurilingüe. En esta línea, los recursos y servicios incluyen programación de actividades interculturales, facilitación de la comunicación entre la familia y el centro escolar, asesoramiento técnico y didáctico a la comunidad educativa sobre la atención al alumnado extranjero; prevención y resolución de conflictos derivados de factores culturales y apoyo a la enseñanza de la lengua vehicular educativa. A nivel autonómico, estos servicios y recursos se desarrollan a través de distintas vías tales como figuras particulares, centros de recursos y formaciones, servicios y equipos específicos, y colaboración con entidades locales.

Respecto a las figuras particulares que desempeñan la mediación intercultural y la atención al alumnado inmigrante recién llegado, existen dos tipos. Por un lado, esta figura puede llevarse a cabo por los profesores del propio centro escolar, siempre que hayan recibido una formación especial, por ejemplo, Coordinador de interculturalidad de Cantabria, Tutor de acogida de Asturias, Dinamizador intercultural del País Vasco, etc. Por otro lado, existe la figura profesional del mediador intercultural, los cuales pueden acudir a los diferentes centros escolares a prestar estos servicios; por ejemplo, mediadores interculturales de distintas nacionalidades de Aulas de Dinamización Intercultural de

Cantabria, y mediadores interculturales de Oficinas de Atención a Personas Migradas (OAPMI) de la Comunidad Valenciana.

En algunas comunidades autónomas se han establecido centros específicos que ofrecen distintos recursos y servicios tanto para la atención al alumnado inmigrante y la mediación intercultural como para la formación del profesorado en dicho ámbito. Entre ellos se pueden encontrar, el Centro Aragonés de Recursos para la Educación Inclusiva (CAREI) de Aragón, el Centro de Recursos de Educación Intercultural (CREI) de Castilla y León, el Centro de Formación, Innovación y Recursos Educativos (CEFIRE) de Valencia, así como el Centro de Animación y Documentación Intercultural (CADI) de Murcia.

En relación a servicios y equipos que han sido implantados a nivel autonómico, podemos encontrar el Servicio de Apoyo Itinerante al alumnado inmigrante (SAI) de Madrid, el Programa de Mediación Escolar con población inmigrante de La Rioja, los Equipos de Asesoramiento de Lengua, Interculturalidad y Cohesión Social de Cataluña, los Equipos de Orientación Específicos en la atención a la diversidad (EOE) de Galicia, y las Aulas de Dinamización intercultural (Cantabria).

Por último, en algunas Comunidades Autónomas se desarrollan programas de mediación intercultural y formación de mediación con la colaboración de las entidades locales a través de subvenciones del gobierno o concursos públicos, entre ellas podemos encontrar Andalucía, Aragón y Valencia.

5.3.3 Programas de lenguas y culturas de origen.

A continuación, abordaremos los programas de promoción y enseñanza de lenguas y culturas de origen. Etxeberria y Elosegui (2010) comentan que, en términos educativos, la mayor parte de lenguas de origen de inmigrantes no tienen eco en el país de acogida. Hasta hoy en día, se pueden identificar tres idiomas y culturas de origen que han recibido

el reconocimiento inter-gubernamental de su promoción en los centros escolares en España, que son *Programa de Lengua y Cultura Portuguesa*, *Programa de Enseñanza de la Lengua Árabe y Cultura Marroquí*, y *Proyecto sobre la enseñanza del curso de lengua, cultura y civilización rumanas*. La iniciación de estos programas tenía como objetivo el fortalecimiento de las relaciones socioculturales con el país de origen y la promoción de identidades pluriculturales.

Programa de Lengua y Cultura Portuguesa.

En el marco de la compensación educativa, se inició el programa de lengua y cultura portuguesa en el curso 1987/88 con la coordinación de la Embajada de Portugal, quien se encarga de ofrecer recursos docentes. Según el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, este programa tiene como objetivos apoyar la integración de los hijos de inmigrantes de origen portugués y otro luso-hablantes en el sistema educativo español, así como ayudarles a mantener sus referencias lingüísticas y culturales de origen (MECD, s.f.).

Actualmente, desde el punto de vista de la educación inclusiva, el perfil del programa ha evolucionado. En vez del enfoque compensatorio dirigido exclusivamente a estudiantes luso-hablantes, actualmente dicho programa está enmarcado en el Proyecto de Lengua Extranjera ampliándose hacia toda la comunidad educativa. Se procura destacar la importancia de los valores socioculturales de este idioma y promover la integración de dicha enseñanza al currículo español como segunda lengua extranjera. Este programa cuenta con dos modalidades de actividades didácticas. La primera se lleva a cabo dentro del horario lectivo a modo de “clases integradas”, donde el profesorado portugués y el español desarrollan actividades conjuntamente con todo el alumnado en el aula; la segunda, las llamadas “clases simultáneas” permiten que profesorado de origen portugués atienda al grupo de estudiantes que han optado por la participación en el

programa. De manera complementaria, se desarrollan también otras actividades culturales y académicas, tales como promoción cultural, intercambios, visitas de estudio, etc.

Hasta el curso 2013/14, últimos datos del Ministerio de Educación de España, la red del programa ha llegado a 7 comunidades autónomas repartiéndose del siguiente modo: 26 centros adscritos en Extremadura, 6 en Castilla y León, 8 en Galicia, 4 en Asturias, 3 en Navarra, 2 en Cataluña, y otros 2 en Madrid. Con todo ello en ese momento se atendía aproximadamente a 200 grupos de alumnos pertenecientes a las etapas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria.

Programa de Enseñanza de la Lengua Árabe y Cultura Marroquí (ELACM).

A raíz del Convenio Hispano-Marroquí de Cooperación Cultural que entra en vigor en el año 1985, a partir del curso 1994-1995 se inicia el Programa de Enseñanza de la Lengua Árabe y Cultura Marroquí. Como queda de manifiesto en la descripción del programa, su objetivo es enseñar la lengua y la cultura árabe. Se trata de responder a la preocupación surgida en la comunidad marroquí acerca de la pérdida de su lengua y cultura materna y sobre la posible reintegración al país de origen en caso de regreso. Tal y como hemos comentado en el Capítulo 4, una gran parte de los hijos e hijas de padres inmigrantes se han quedado definitivamente en el país de acogida, y esa realidad ha convertido el programa ELACM en un importante apoyo para la integración de dicho colectivo en el país de acogida. Este programa es fruto de la cooperación gubernamental entre Marruecos y España, en la cual el gobierno español apoya la implantación del programa en los centros educativos y colabora en la elaboración de materiales didácticos, mientras que el gobierno marroquí ofrece recursos humanos consistente en personal encargado tanto de la enseñanza de la lengua y cultura como del apoyo a la integración. El programa se implanta en la Educación Primaria y la Secundaria. Atendiendo al último informe publicado por el Ministerio de Educación de España, perteneciente al curso escolar

2008/2009, puede observarse que dicho programa está implantado en 13 de las 17 Comunidades Autónomas de España (Andalucía, Aragón, Islas Baleares, Islas Canarias, Castilla-La Mancha, Cataluña, Extremadura, Galicia, La Rioja, Madrid, Murcia, País Vasco y la Comunidad Valenciana) (MECD, 2009).

Más allá de mantener la lengua y la cultura de origen del alumnado inmigrante, y facilitar su integración escolar, dicho programa presta más atención a fomentar la educación intercultural, introduciendo los valores de diversidad, solidaridad y tolerancia. Independientemente del origen del alumnado, el programa se dirige a todos aquellos que muestren interés en la lengua marroquí y la cultura árabe.

El programa se ofrece también mediante dos modalidades de enseñanza: la modalidad A se dirige a centros con un escaso número de alumnado marroquí y consiste en la impartición de clases en horario extraescolar; mientras que la modalidad B trabaja con aquellos centros que escolarizan un número elevado de alumnos de origen marroquí mediante clases dentro del horario escolar.

Proyecto sobre la enseñanza del curso de lengua, cultura y civilización rumanas (LCCR).

Este programa se enmarca en la Declaración Conjunta del Ministerio de Educación, Investigación y Juventud de Rumanía y el Ministerio de Educación y Ciencia de España, firmado el 16 de julio de 2007, y se puso en marcha por primera vez durante el curso escolar 2007/08. El proyecto está dirigido a todo el alumnado, con independencia de sus nacionalidades, y a todos los niveles educativos, desde educación infantil hasta Secundaria. El Ministerio de Educación de Rumanía proporciona docentes y material didáctico, mientras que España facilita el acceso del proyecto a los centros educativos y proporciona el espacio y la infraestructura necesaria para desarrollar las actividades pedagógicas. Las clases se llevan a cabo fuera del horario lectivo. Hasta el curso 2011/12,

último del que hay datos, este proyecto se llevó a cabo en 7 Comunidades Autónomas (Aragón, Andalucía, Castilla - La Mancha, Valencia, Cataluña, La Rioja y Madrid).

A pesar de que son programas dirigidos a diferentes lenguas y culturas y que cuentan con la colaboración de distintos órganos institucionales, los tres cuentan con una serie de semejanzas (Etxeberria y Elosegui, 2010, p.248-249):

- Existencia de acuerdos firmes de cooperación entre la administración española y la extranjera.
- Existencia de un programa de Formación permanente del profesorado y de intercambios de experiencias mutuas.
- Participación del alumnado nativo e inmigrante. Es decir, se trata de programas abiertos a todos los alumnos del centro, sean autóctonos o extranjeros.
- Poseen una programación y unas directrices definidas para conseguir los objetivos interculturales.
- Existe una identificación clara de la lengua de origen y se busca cultivar y mantener la lengua y cultura familiar.
- Debe haber una integración de la enseñanza de la lengua y cultura de origen en el curriculum ordinario, prioritariamente dentro del horario escolar y dentro del aula ordinaria.
- Es necesario que existan materiales, textos y otros medios que faciliten la labor del programa en cuestión. Es también fundamental que se disponga de un programa de lengua normalizado y estandarizado.

Cuadro 8

Actuaciones Escolares de Mediación Intercultural en Comunidades Autónomas

<i>Comunidades Autónomas</i>	<i>Programas, instituciones y figuras específicas</i>
<i>Andalucía</i>	Programa de Acompañamiento Escolar y Lingüístico para alumnado inmigrante Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL) Programa de apoyo lingüístico para inmigrantes Mediación intercultural desarrollada por entidades locales subvencionadas Programa de Enseñanza de la Lengua Árabe y Cultura Marroquí Proyecto sobre la enseñanza del curso de lengua, cultura y civilización rumanas
<i>Aragón</i>	Centro Aragonés de Recursos para la Educación Inclusiva (CAREI) Programa de Enseñanza de la Lengua Árabe y Cultura Marroquí Proyecto sobre la enseñanza del curso de lengua, cultura y civilización rumanas
<i>Asturias</i>	Tutor de Acogida Aulas de inmersión lingüística Programa de acogida Programa de Lengua y Cultura Portuguesa
<i>Balears (Illes)</i>	Programa de acogida lingüística y cultural (PALIC) Programa de Enseñanza de la Lengua Árabe y Cultura Marroquí
<i>Canarias</i>	Apoyo idiomático para el alumnado no hispanohablante; Aula de acogida Programa de Enseñanza de la Lengua Árabe y Cultura Marroquí
<i>Cantabria</i>	Coordinador de interculturalidad Mediadores interculturales en Aulas de Dinamización Intercultural
<i>Castilla y León</i>	Centro de Recursos de Educación Intercultural (CREI) Programa de Lengua y Cultura Portuguesa
<i>Castilla-La Mancha</i>	Modelo de Educación intercultural y Cohesión Social Guía del sistema educativo en distintos idiomas Programa de Enseñanza de la Lengua Árabe y Cultura Marroquí Proyecto sobre la enseñanza del curso de lengua, cultura y civilización rumanas
<i>Cataluña</i>	Servicio de interpretación en el momento de matrícula Guía informática en distintos idiomas Apoyo lingüístico y social en aulas multilingües Aula de acogida Equipos de asesoramiento en lengua y cohesión social Programa de Lengua y Cultura Portuguesa Programa de Enseñanza de la Lengua Árabe y Cultura Marroquí Proyecto sobre la enseñanza del curso de lengua, cultura y civilización rumanas

<i>Comunidad Valenciana</i>	<p>Apoyo al Programa de Acogida al Sistema Educativo (PASE)</p> <p>Mediadores interculturales de Oficinas de Atención a Personas Migradas (OAPM)</p> <p>Folletos informativos editados en distintos idiomas</p> <p>Formación del profesorado de Centro de formación, innovación y recursos educativos (CEFIRE)</p> <p>Programas de interculturalidad desarrollados por contrato público con entidades locales</p> <p>Programa de Enseñanza de la Lengua Árabe y Cultura Marroquí</p> <p>Proyecto sobre la enseñanza del curso de lengua, cultura y civilización rumanas</p>
<i>Extremadura</i>	<p>Programa específico de aprendizaje del español</p> <p>Programa de Lengua y Cultura Portuguesa</p> <p>Programa de Enseñanza de la Lengua Árabe y Cultura Marroquí</p>
<i>Galicia</i>	<p>Grupos de adquisición de lenguas;</p> <p>Equipos de orientación específicos en la atención a la diversidad (EOE)</p> <p>Guía de sistema educativo gallego en distintos idiomas</p> <p>Programa de Lengua y Cultura Portuguesa</p> <p>Programa de Enseñanza de la Lengua Árabe y Cultura Marroquí</p>
<i>Madrid (Comunidad de)</i>	<p>Aula de enlace</p> <p>Servicio de traductores e intérpretes</p> <p>Servicio de Apoyo Itinerante al Alumnado Inmigrante (SAI)</p> <p>Programa de Lengua y Cultura Portuguesa</p> <p>Programa de Enseñanza de la Lengua Árabe y Cultura Marroquí</p> <p>Proyecto sobre la enseñanza del curso de lengua, cultura y civilización rumanas</p>
<i>Murcia (Región de)</i>	<p>Centro de Animación y Documentación intercultural (CADI)</p> <p>Programa de Enseñanza de la Lengua Árabe y Cultura Marroquí</p>
<i>Navarra</i>	<p>Programas de inmersión lingüística (PIL)</p> <p>Guía informativa en distintas lenguas</p> <p>Programa de Lengua y Cultura Portuguesa</p>
<i>País Vasco</i>	<p>Dinamizador intercultural</p> <p>Materiales informativos sobre el sistema educativo en distintos idiomas</p> <p>Programa de Enseñanza de la Lengua Árabe y Cultura Marroquí</p>
<i>Rioja (La)</i>	<p>Programa de Mediación escolar con población inmigrante</p> <p>Programa de Enseñanza de la Lengua Árabe y Cultura Marroquí</p> <p>Proyecto sobre la enseñanza del curso de lengua, cultura y civilización rumanas</p>

5.4 Actuaciones institucionales en la Comunidad Valenciana.

En la Comunidad Valenciana la atención al alumnado de origen extranjero comienza a principios de siglo XXI. En el año 2000 el Gobierno Valenciano publicó el *Plan Inicial para la atención educativa de los hijos e hijas de familias extranjeras inmigrantes (2000-2003)*. A raíz de este plan, se comienza a tener en cuenta la diversidad cultural, la cual tiene cada vez más visibilidad dentro de la comunidad educativa. Del mismo modo se llevan a cabo los primeros pasos para responder a las necesidades educativas de este colectivo (Mollá, 2003):

- Realización de un estudio diagnóstico acerca de la distribución del colectivo escolar extranjero y las necesidades educativas derivadas de la condición de inmigrante que presenta esta población.
- Establecimiento de oficinas de acogida del alumnado inmigrante en cada provincia de la Comunidad Valenciana. Éstas se dedican a detectar y trabajar con las necesidades que surgen durante el proceso de escolarización para facilitarlas. Cabe mencionar que desde el curso 2001-2002 se incorpora a cada oficina de acogida un mediador cultural para asesoramiento de atención al alumnado de otras culturas.
- Apoyo mediante recursos humanos y materiales sobre compensación educativa dirigido a los docentes de aquellos centros escolares con alumnado inmigrante escolarizado.
- Asesoramiento sobre educación intercultural y formación del profesorado en atención del alumnado inmigrante. Dichas actividades se imparten principalmente por los CEFIREs. Tiene como objetivo potenciar en los docentes las competencias y conocimientos en materia pedagógica y didáctica sobre la acogida del alumnado extranjero y la educación intercultural.

Durante los primeros años de regularización de la atención al alumnado inmigrante en la Comunidad Valenciana, otra acción institucional que cabe mencionar es la publicación de la *ORDEN de 4 de julio de 2001, de la Conselleria de Cultura y Educación, por la que se regula la atención al alumnado con necesidades de compensación educativa*. (DOGV núm. 4044 de 17.07.2001). En dicho documento se evidencia que la atención al alumnado está enmarcada en el modelo de la compensación educativa. En concreto:

Art. I Disposiciones generales. Segundo. Destinatarios

1. Se considera alumnado con necesidades de compensación educativa aquel que presenta dificultades de inserción escolar por encontrarse en situación desfavorable, derivada de circunstancias sociales, económicas, culturales, étnicas o personales. Estas necesidades de compensación educativa pueden deberse a:

[...]

b) retraso en la escolarización o desconocimiento de los idiomas oficiales de la Comunidad Valenciana por ser inmigrante o refugiado.

En esta Orden se expone que los programas de compensación educativa son llevados a cabo principalmente por los Centros de Acción Educativa Singular (CAES), donde precisan intervenciones educativas individualizadas en grupos reducidos. Las actuaciones consisten principalmente en programas de acogida, enseñanza de la lengua vehicular, adaptación curricular y comunicación con las familias. En el caso de que el centro escolar no esté catalogado a un centro CAES, el propio centro lleva a cabo actuaciones de acogida y de integración educativa del alumnado de manera individualizada. Asimismo, también destaca el papel de entidades que se dedican a la integración sociocultural mediante la colaboración en actividades extraescolares que favorecen la inserción socioeducativa de este alumnado.

La atención específica al alumnado inmigrante en los CAES fue una iniciativa de carácter transitoria cuyo objetivo era facilitar el aprendizaje lingüístico y la adaptación curricular. Por un lado, se valora la eficacia de este recurso que promueve de manera intensiva las competencias lingüísticas y curriculares del alumnado inmigrante. Por otro lado, siendo un modelo de derivación, podría correr riesgo de fomentar separación de esta población al margen de la vida escolar ordinaria a causa de sacarle de su centro escolar de referencia, así como de convertirse en “válvula de escape al aula ordinaria” por una parte de los docentes. Tal y como Moliner, R. Fernández, Sales, Moliner y Roig (2012) critican:

En la asignación del alumnado a los programas especiales o específicos, adquiere más importancia la función de “reducir la presión de la olla” del aula ordinaria, que el propósito de garantizar una buena educación según realidades y necesidades. Se trata, en definitiva, de “medidas de descongestión” que cumplen funciones interesadas. (p.213)

A partir del año 2005, desde la Generalidad Valenciana se puso en marcha el Programa de Acogida al Sistema Educativo (PASE). Hasta actualidad, el PASE es el programa más duradero y destacado a nivel institucional valenciano en relación a la atención al alumnado extranjero recién llegado. Diferente de los centros CAES, las aulas PASE se encuentran dentro del propio centro educativo del alumnado adscrito al programa. Se trata de una actuación transitoria que dura máximo un curso pese a que, en la práctica, dependiendo de distintas circunstancias personales y académicas existe una considerable cantidad de alumnado que permanece en aula PASE más de un curso. El programa consta de dos fases. La primera fase pretende que el alumnado adquiera conocimientos básicos de la lengua vehicular de enseñanza. En la segunda fase se integra el aprendizaje lingüístico a la adaptación curricular con el objetivo de desarrollar tanto la competencia

lingüística como la curricular. Finalmente se pretende que el alumnado se incorpore de manera progresiva al aula ordinaria. Cabe mencionar que, para favorecer la integración del alumnado de PASE a sus grupos de referencia, se propone que el alumnado en Primaria no pueda superar tres horas diarias en el programa, cuatro en el caso de Secundaria.

El primer año dicho programa tuvo carácter experimental, aplicándose en 29 centros públicos educativos (14 aulas PASE en Primaria y 15 en ESO). En el curso 2008-2009 llegó el auge del programa PASE, cuyo número de aulas se multiplicó por casi cinco en comparación con el año 2005, contando con 144 aulas PASE (37 en Primaria y 107 en Secundaria). Tras este curso, el programa PASE experimentó una reducción pasando a 46 aulas (5 en Primaria y 41 en Secundaria) en el curso 2012-2012, último dato publicado en la Consellería de Educación⁴. A partir del curso 2012-2013, las actuaciones del PASE han sido incorporadas al Contrato-Programa, el cual es un programa desarrollado en colaboración con los centros educativos y otras entidades privadas.

A continuación, destacamos la acción más reciente a nivel institucional sobre la atención al alumnado inmigrante en la Comunidad Valenciana. En 2018 la Consellería de Educación, Investigación, Cultura y Deporte ha establecido un protocolo de actuación para la acogida de alumnado recién llegado, especialmente el desplazado en los centros educativos de la Comunitat Valenciana. Este protocolo tiene como objetivo orientar la actuación de acogida en los centros escolares, garantizar una atención adecuada a las necesidades del alumnado recién llegado y facilitar su adaptación escolar en el sistema educativo valenciano. Asimismo, en la Resolución número 8314 (2018), en la cual se dicta el presente protocolo de acogida, se indica que:

⁴ Datos recuperados de http://www.ceice.gva.es/documents/161862987/162819504/centros_PASE.pdf/cce6a688-3138-446f-bd29-a996109af756

El acceso a la educación también es la posibilidad de conocer un nuevo espacio y una nueva cultura y de integrarse en una nueva sociedad. Es, pues, una puerta a la esperanza para reanudar una mínima normalidad en la vida. Por todo ello, el sistema educativo valenciano debe disponer, necesariamente, de unas pautas y estrategias, concretadas en un protocolo de actuación, que garantice un proceso óptimo de acogida para el alumnado recién llegado, especialmente el desplazado, que llegue a nuestro territorio y que se incorpore en centros educativos no universitarios.

El presente protocolo se dirige a todos los centros educativos públicos no universitarios de la Comunidad Valenciana, también a los centros privados concertados que quieran aplicar este documento. Se requiere que todos los miembros de la comunidad educativa se impliquen en la actuación de acogida del alumnado recién llegado. Por un lado, se pone de relieve la colaboración interna entre los tutores, el equipo docente, el equipo directivo y la Comisión de Coordinación Pedagógica (en adelante COCOPE). Por otro lado, resalta también la importancia de los recursos exteriores tales como los mediadores interculturales, las entidades dedicadas a la atención a migrantes y aquellas ONGs especializadas en la sensibilización intercultural.

La actuación de acogida abarca todo el proceso vinculado con la escolarización, comenzando desde la preparación antes de su incorporación en el centro educativo, y finalizando cuando el alumnado logre las competencias básicas, sobre todo lingüísticas y psicosociales que les permitan participar plenamente en la vida del centro. Tal y como se señala en la Cuadro 9, en función del momento de incorporación, el procedimiento de acogida se puede dividir en cuatro etapas: *antes de la incorporación*, *incorporación*, *posterior a la incorporación*, y, por último, *seguimiento y evaluación*. Cabe mencionar que, para el seguimiento del proceso de acogida, cada paso establece una serie de indicadores (Véase en el Anexo 1). Asimismo, se dispone de un modelo orientativo para

registrar y valorar el proceso de acogida del alumnado recién llegado en la resolución dictada.

Cuadro 9

Protocolo de Acogida del Alumnado Recién Llegado, Especialmente el Desplazado

ANTES DE LA INCORPORACIÓN
<p>0 ACTUACIONES PREVIAS</p> <p>0.1 INFORMACIÓN de la incorporación del alumnado recién llegado [Inspección de Educación y el equipo directivo del centro]</p> <p>0.2 ADJUDICACIÓN de una plaza escolar [Equipo directivo del centro]</p> <p>1 MATRICULACIÓN [Equipo directivo del centro]</p> <p>2 PREPARACIÓN [Equipo directivo del centro y COCOPE, o subcomisión o estructura equivalente que se determine]</p>
INCORPORACIÓN
<p>3. BIENVENIDA [COCOPE, o subcomisión o estructura equivalente que se determine]</p> <p>4. INCORPORACIÓN al aula [Tutor/a]</p>
POSTERIOR A LA INCORPORACIÓN
<p>5. EVALUACIÓN INICIAL [Equipo docente asesorado por los equipos de orientación]</p> <p>6. DETERMINACIÓN DE NECESIDADES [Equipo docente asesorado por los equipos de orientación]</p> <p>7. PLANIFICACIÓN DEL APOYO LINGÜÍSTICO [COCOPE, o subcomisión o estructura equivalente que se determine]</p> <p>8. COORDINACIÓN CON EL ENTORNO ESCOLAR [Equipo directivo del centro]</p> <p>9. PLANIFICACIÓN DEL SEGUIMIENTO [Equipo docente, en coordinación con la COCOPE, o subcomisión o estructura equivalente que se determine]</p>
SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN
<p>10.1 SEGUIMIENTO de la acogida del alumno/a recién llegado/a [Equipo docente y la COCOPE, o subcomisión o estructura equivalente]</p>
<p>10.2 FINALIZACIÓN del proceso de acogida del alumno/a recién llegado/a [Equipo docente y la COCOPE, o subcomisión o estructura equivalente]</p>
<p>11 EVALUACIÓN del proceso de acogida [COCOPE]</p>

Nota. Elaboración propia.

Antes de la incorporación.

El proceso de acogida se inicia a partir del momento en que se informa de la incorporación de nuevo alumnado al sistema educativo valenciano. Tal y como se indica el Cuadro 9, las *actuaciones previas* se coordinan entre la Inspección de Educación y el equipo directivo del centro educativo correspondiente de forma conjunta. Cabe destacar que, la asignación del centro tiene en cuenta tanto la cercanía residencial como la reagrupación familiar.

En cuanto el alumnado y su familia llegan al centro educativo para realizar la *matriculación*, el equipo directivo organiza la primera entrevista con ellos. Ésta, tiene como objetivo tanto recoger la información del alumno/a (datos personales, familiares, académicos y sanitarios) como facilitarles información general sobre el centro (funcionamiento, horarios, materiales curriculares, servicios complementarios, actividades extraescolares, etc.). Cabe señalar que, para facilitar la preparación y la comunicación durante la entrevista, se incorpora el rol de mediador intercultural y las entidades de atención a personas migrantes siempre que sean necesarios. Seguidamente, en la fase de *preparación*, el equipo directivo del centro junto con la COCOPE planifica los recursos de acogida y desarrolla distintas acciones tanto para facilitar y regular la incorporación del alumnado como para favorecer la convivencia en la diversidad cultural dentro de la comunidad educativa. Respecto a las acciones de sensibilización intercultural, se recomienda la incorporación externa de profesionales y entidades dedicadas a la acogida de personas migrantes.

Incorporación.

La primera fase de la etapa de incorporación es la *bienvenida*, organizada por la COCOPE. Primero se realiza una reunión de acogida que habrá sido acordada en el

momento de la matriculación. Asimismo, se lleva a cabo una visita al centro con el alumno/a y la familia para presentarles las instalaciones, el equipo humano del centro, especialmente el tutor/a, etc. En el momento en que el nuevo alumnado se incorpore al aula, el tutor/a desarrolla una serie de actividades para facilitar su incorporación al grupo. Entre ellas podemos citar una presentación al grupo, medidas de acompañamiento, recogida de propuestas y sugerencias, etc.

Posterior de la incorporación.

Una vez que se incorpore al aula, el equipo docente realiza la *evaluación inicial* del alumnado con apoyo del equipo de orientación. Mediante la aplicación de instrumentos de evaluación, se pretende conocer el nivel de las competencias clave, sobre todo, la lingüística del alumnado incorporado. Mientras tanto, se inicia un registro de entrevistas tanto con el alumnado como con la familia. A partir de los resultados de la evaluación inicial, las entrevistas realizadas y la observación directa, el equipo de docente, asesorado por los equipos de orientación, identifica las necesidades y barreras del alumnado respecto al acceso, la participación y el aprendizaje; asimismo, planifica las medidas de apoyo socioeconómico, personal y académico según las necesidades particulares del alumnado. El seguimiento para determinar las necesidades y planificar las medidas de apoyo se realiza en cuatro momentos a lo largo del proceso de acogida: el momento de la incorporación, y transcurridos tres, seis y nueve meses de la misma. Se evalúan principalmente las competencias lingüísticas (castellano, valenciano y/o otras lenguas extranjeras) tanto orales como escritas, las competencias curriculares y las competencias psicosociales. Respecto a las dificultades lingüísticas, la COCOPE establece acciones específicas de apoyo, ofreciendo ayuda personalizada que facilita la comprensión y expresión del alumno/a en clase, y garantiza una mayor participación en las actividades del aula ordinaria. Además, para promover la participación sociocultural fuera del centro,

el equipo directivo del centro puede coordinarse con el ayuntamiento y las agendas públicas culturales y deportivas del entorno local. Por último, el registro del seguimiento del alumnado abarca todas las etapas anteriores para conocer la evolución de las diferentes competencias que desarrolla.

Seguimiento y evaluación.

En la última etapa, el equipo docente junto con la COCOPE valora el resultado de acogida del alumnado recién llegado, de acuerdo con el criterio de "¿Ha desarrollado las competencias y habilidades básicas (lingüísticas y psicosociales)?". De este modo, se identifica si está preparado para participar plenamente en la vida del centro. Si logra la respuesta favorable, la misma comisión realiza una evaluación del proceso total de acogida incorporando tanto las propuestas de mejora al proceso como al Plan de actuación para la mejora. De este modo, se da por finalizado el proceso de acogida del alumnado recién llegado.

Capítulo 6 Definición del Constructo. Inclusividad Sociocultural

Como hemos comentado con anterioridad, en la comunidad educativa la diversidad se manifiesta de distintas formas. Por un lado, se expresa mediante la presencia de alumnos de diferentes géneros, con diversidad funcional, y/o perteneciente de familias con distintos niveles socioeconómicos; y por otro, a raíz del aumento del alumnado de origen extranjero, resaltando cada vez más las variedades lingüísticas, sociales y culturales que se combinan y reaccionan de distintas maneras en las mismas aulas (Martín-Pastor, González-Gil y Sánchez-Gómez, 2011). Estas nuevas variables conforman un contexto pluricultural en la comunidad educativa. Asimismo, en las prácticas educativas se requiere tener en cuenta esta heterogeneidad sociocultural del alumnado, la cual también se considera como rasgo fundamental de la sociedad donde vivimos y como algo innato a la naturaleza humana. (Andrés y Sarto, 2009; Arnaiz, 2000; Martín-Pastor, et al, 2011). La creciente diversidad sociocultural plantea la necesidad de la educación inclusiva y la cohesión social. Por lo tanto, consideramos que a la hora de estudiar los elementos para la mejora del sistema educativo y orientar las líneas de intervención, es imprescindible tener en cuenta la *Inclusividad Sociocultural* (ISC, en adelante). Uno de los indicadores de calidad del Sistema Educativo y del centro en la actualidad es, necesariamente, su ISC, y su capacidad para, desde el ISC, contribuir a la cohesión social (Jornet, Perales y Sánchez-Delgado, 2011). Por ello, en el desarrollo del proyecto *SECS-EVALNECS*, se ha considerado imprescindible incorporar el constructo ISC entre las dimensiones del modelo.

En el presente apartado, primero haremos una amplia revisión bibliográfica de los términos y conceptos vinculados al constructo ISC. Después, en base a la información previa, reuniremos algunos de los aspectos esenciales relacionados con el término ISC.

Por último, a partir de los elementos, fundamentos y criterios importantes, se establecerá la definición del constructo ISC.

6.1 Revisión previa de terminología relevante al constructo Inclusividad Sociocultural.

Con el objetivo de conocer el estado de la cuestión, hemos realizado una recopilación y un análisis de información de interés en torno a los términos relevantes al constructo ISC. Para ello llevamos a cabo una búsqueda bibliográfica a partir de las siguientes fuentes y bases de datos académicas, en inglés y castellano principalmente:

- Google académico
- Dialnet
- ERIC
- SciELO- Scientific Electronic Library Online
- Scopus
- OECD
- Journal Citation Report
- ProQuest
- TESEO: Base de Datos de Tesis Doctorales
- Web of Science
- Taylor & Francis Online

Las palabras claves que hemos empleado en la búsqueda consisten en los siguientes: competencia intercultural/ transcultural, intercultural competence, cross-cultural competence

- Comunicación intercultural, intercultural communication
- Sensibilidad intercultural, intercultural sensitivity
- Intercultural adaptation, intercultural effectiveness

A continuación, presentaremos una recopilación de estudios sobre los términos relevantes a la ISC y las herramientas de evaluación de habilidades interculturales correspondientes. En el Cuadro 10 se agrupan los estudios por temas relevantes, posteriormente se explicará con más detalle cada uno de los estudios presentados. Estas informaciones nos ayudarán a identificar los elementos más importantes de percepción de la diversidad cultural en el ámbito educativo, y plantear la cuestión de estudio. Cabe mencionar que, las investigaciones que presentaremos abajo tienen en cuenta tanto el contexto nacional de España como en el internacional; además, es necesario aclarar que la mayoría de las investigaciones realizadas sobre evaluación en torno de la competencia intercultural son de naturaleza descriptiva.

Cuadro 10

Conceptos y Definiciones Relevantes a Inclusividad Sociocultural

<i>TERMINOLOGÍA</i>	<i>DEFINICIÓN</i>	<i>MODELO / INSTRUMENTO</i>
<i>1) Competencia comunicativa intercultural</i>	La capacidad de llevar a cabo efectiva y apropiadamente conductas de comunicación que consensuen las identidades culturales de cada uno en un ambiente culturalmente diferente. (Chen y Starosta, 1996, 2000)	<i>Modelo de competencia comunicativa intercultural</i> (Chen y Starosta, 2000) Sensibilidad intercultural (aspecto afectivo). Conciencia intercultural (aspecto cognitivo). Habilidad intercultural (aspecto conductual).
	Las habilidades que se emplean en situaciones sociales y laborales, de manera que sean percibidas como apropiadas por los compañeros procedentes tanto de la misma cultura como de otras. (Ruben, 1976, p. 338)	<i>Enfoque conductual a la competencia comunicativa intercultural (BASIC)</i> (Ruben, 1976) 1) Demostración de respeto. 2) Postura en la interacción, 3) Orientación hacia la comprensión. 4) Empatía. 5) Conducta auto-orientada. 6) Gestión de la interacción 7) Tolerancia a la ambigüedad.

	<p>El conjunto de habilidades cognitivas y afectivas para manifestar comportamientos apropiados y efectivos en un contexto social y cultural determinado, que favorezcan un grado de comunicación suficientemente eficaz. (Vilà, 2005, p. 144)</p>	<p><i>Modelo integral de diagnóstico de competencia comunicativa intercultural</i> (Vilà, 2005)</p> <p>Combinación de la escala de sensibilidad intercultural de Chen y Staroasta (1998, citado por Vilà) y el test de competencia comunicativa intercultural.</p>
	<p>Respecto al grado de preparación, de saber hacer; los conocimientos y pericia para desarrollar las tareas y funciones. (Lévy –Leboyer, 1996), citado por Aneas (2005, p.2)</p>	
	<p>Capacidades múltiples que permitan a una persona interactuar efectiva y adecuadamente entre culturas. (Fantini, Arias-Galicia y Guay, 2001, p.8)</p>	<p><i>Paradigma A+ ASK de competencia intercultural</i> (Fantini, Arias-Galicia y Guay, 2001)</p> <p>D1: Conciencia D2: Actitud D3: Habilidades D4: Conocimiento</p>
<p>2) <i>Competencia intercultural</i></p>	<p>Las habilidades cognitivas, afectivas y prácticas necesarias para desenvolverse eficazmente en un medio intercultural. (Aguado, 2003, p.141)</p>	<p><i>Modelo de competencia comunicativa intercultural basado en el modelo de Chen y Staroasta</i></p> <p>Competencia cognitiva Competencia comportamental Competencia afectiva</p>
	<p>La capacidad de pensar y actuar en maneras interculturalmente apropiadas. (Hammer, Bennett y Wiseman, 2003, p. 422)</p>	
	<p>Tres elementos esenciales de competencia intercultural: contexto interpersonal y situacional; el nivel de lo apropiado y lo eficaz de la interacción; conocimiento, motivación y acciones. Koester y Lustig (2003, p. 65)</p>	

Tres dominios de competencia intercultural: la capacidad de establecer y mantener una relación, la capacidad de comunicar con la distorsión mínima y la capacidad de alcanzar acuerdo entre las partes implicadas para lograr algún objetivo juntos.
Wiseman y Koester (1993), citado por Chen (1997)

Evaluación de “cinco saberes” de competencia intercultural

(Byram, 1997)

- D1. Actitud (saber ser).
 - D2. Conocimientos (saber).
 - D3. Capacidad de interpretar y comprensión (saber comprender).
 - D4. Capacidad de descubrir e interactuar (Saber aprender y hacer).
 - D5. Conciencia crítica cultural.
-

El rango de conocimientos y la capacidad que un individuo necesite para interactuar con los colegas de otros países, culturas, contextos lingüísticos e identidades sociales.
(INCA, 2004, p.15)

Evaluación de competencia intercultural (intercultural competence assessment)

(INCA, 2004)

- D1. Tolerancia a la ambigüedad
 - D2. Flexibilidad de conductas.
 - D3. Conciencia comunicativa.
 - D4. Descubrimiento de conocimiento.
 - D5. Respeto a otros
 - D6. Empatía.
-

Modelo de pirámide de competencia intercultural / Modelo procesal de desarrollo de competencia intercultural.

(Deardorff, 2004)

- D1. Actitud
 - D2. Conocimiento, comprensión y habilidades
 - D3. Resultado interno deseado
 - D4. Resultado externo apropiado y efectivo
-

	<p>La capacidad de desarrollar una emoción positiva hacia el entendimiento y apreciación de diferencias culturales que desarrolla conductas apropiadas y efectivas en comunicación intercultural. (Chen y Starosta, 1997, p.5)</p>	<p><i>Escala de sensibilidad intercultural (Intercultural Sensitivity Scale)</i> (Chen y Starosta, 1996)</p> <p>Escala Likert 5 puntos, 44 ítems</p> <p>D1. Autoestima D2. Autorregulación D3. Mentalidad abierta D4. Empatía D5. Implicación en la interacción D6. Actitudes de no juzgar</p>
<p>3) <i>Sensibilidad intercultural</i></p>	<p>La capacidad de distinguir y experimentar diferencias culturales relevantes. (Hammer, Bennett y Wiseman, 2003, p. 422)</p>	<p><i>Modelo de desarrollo de sensibilidad intercultural e Inventario de desarrollo intercultural</i> (Hammer, Bennett y Wiseman, 2003)</p> <p>Escala Likert 5 puntos, 50 ítems</p> <p>D1. Denegar D2. Defender. D3. Minimizar D4. Aceptar. D5. Adaptar. D6. Integrar</p>
<p><i>Sensibilidad transcultural</i></p>	<p>El nivel de entendimiento y habilidades en relación a factores importantes en una interacción transcultural exitosa. (Cushner, 1992) (Citado en Mahon y Cushner, 2014, p. 487)</p>	<p><i>Inventario de sensibilidad transcultural (ICCS)</i> (Cushner, 1986)</p> <p>Escala de Likert 7 puntos, 32 ítems</p> <p>D1: Integración cultural D2: Respuestas conductuales D3: Interacción intelectual D4: Actitud hacia otras D5: Empatía</p>
<p><i>Comunicación intercultural</i></p>	<p>Un proceso simbólico, interpretativo, transaccional, contextual en que personas de distintas culturas crean significados compartidos. (Koester y Lustig, 2003, p.46)</p>	

	<p>La comunicación interpersonal donde intervienen personas con unos referentes culturales lo suficientemente diferentes como para que se auto perciban, teniendo que superar algunas barreras personales y / o contextuales para llegar a comunicarse de forma efectiva.</p> <p>(Vilà, 2005, p.47)</p>	
	<p>La capacidad de manejar estrés psicológico, la capacidad de comunicar efectivamente, y la capacidad de establecer relaciones interpersonales.</p> <p>Hammer, Gudykunst y Wiseman (1978, p. 382)</p>	
<i>Eficacia intercultural</i>	<p>La atracción interpersonal entre los que se comunican, la confianza, la satisfacción con la propia comunicación, el desarrollo de relaciones interpersonales, la gestión del conflicto, la adaptación a otras culturas, la construcción de comunidades.</p> <p>(Gudykunst, 1994), citado por Vilà (2005, p.167)</p>	
<i>Aprensión comunicativa intercultural</i>	<p>El miedo o la ansiedad asociada con interacciones reales o anticipadas con personas de distintos grupos, especialmente grupos culturales, étnicos y/o raciales</p> <p>(Neuliep y McCroskey, 1997, p.145)</p>	<p><i>Personal Report of Intercultural Communication Apprehension (PRICA)</i></p> <p>(Neuliep y McCroskey, 1997) (citado por Vilà, 2005, p.256)</p> <p>Escala Likert 5 puntos, 16 ítems</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ansiedad Ámbito Cognitivo 2. Ansiedad Ámbito Afectivo 3. Ansiedad Ámbito Comportamental

<i>Conciencia intercultural</i>	Se promueve las dinámicas culturales desde dos aspectos; autoconciencia y conciencia cultural: autoconciencia implica el conocimiento de la identidad propia y conciencia cultural implica la comprensión de cómo las culturas varían. Se refiere a la comprensión de las convenciones propias y de los otros que afectan a cómo las personas piensan y actúan. (Chen y Starosta, 1996, 2000, citado por Vilà, 2005)
<i>Adaptabilidad transcultural</i>	<i>Inventario de adaptabilidad transcultural (CCAI)</i> (Kelly y Meyers, 1995) D1. Resiliencia emocional D2. Flexibilidad y apertura D3. Agilidad perceptual. capacidad de interpretar comunicaciones transculturalmente. D4. Autonomía personal. su sentido de identidad y capacidad de respetar valores culturales diferentes.

Nota: Elaboración propia.

El modelo de competencia comunicativa intercultural (ICC) de Chen y Starosta (1996, 2000) trata de promover las habilidades necesarias para mejorar y facilitar las relaciones interpersonales de una comunicación en el contexto de diversidad cultural, por ejemplo, aceptación, respeto, tolerancia e integración de las diferencias culturales. El modelo ICC está formado por tres constructos: la sensibilidad intercultural como constructo afectivo, la conciencia intercultural como constructo cognitivo y la habilidad intercultural como constructo comportamental.

Sensibilidad intercultural se refiere a la disposición emocional para entender y apreciar diferencias culturales en un contexto de comunicación intercultural.

Conciencia intercultural consta de dos aspectos; en primer lugar, la autoconciencia cultural, entendida como la comprensión de la propia identidad; en segundo lugar, la conciencia cultural que enfatiza en la comprensión sobre cómo afectan los distintos elementos culturales en nuestra manera de pensar y comportarnos (Chen y Starosta, 2000). Todo ello nos ofrece la oportunidad de desarrollar una comprensión de dinámicas culturales que permita reducir el nivel de ambigüedad e incertidumbre circunstancial en interacciones interculturales.

Habilidad intercultural entendida como aquellas habilidades tanto verbales como no verbales que favorecen conductas efectivas en interacciones interculturales. Entre ellas, destaca la flexibilidad del comportamiento en la comunicación intercultural.

Desde un enfoque conductual, el instrumento de **Ruben (1976, 1979)** evalúa la competencia comunicativa intercultural en siete dimensiones: 1) *demonstración de respeto*, expresa respeto y consideraciones positivas hacia otros; 2) *postura en la interacción*, se refiere a la capacidad de responder a otras personas de manera descriptiva e imparcial sin juzgar; 3) *orientación hacia la comprensión*, se entiende como la capacidad de un individuo a identificar y aceptar que existen distintas visiones del mundo; 4) *empatía*, capacidad de un individuo de “ponerse en los zapatos de los demás”; 5) *conducta auto-orientada*, requiere flexibilidad de conducta y saber mediar cuando haya problemas; 6) *gestión de la interacción*, se trata de emplear habilidades eficaces en situaciones de interacción; y 7) *tolerancia a la ambigüedad*, requiere reaccionar ante situaciones nuevas y ambiguas con poca incomodidad visible.

El paradigma A+ASK (Awareness+Attitudes, Skill, Knowledge) de Fantini (2001) está constituido por cuatro dimensiones interrelacionadas, *conocimientos, habilidades, actitudes y conciencias*. Tal y como se muestra en la Figura 17, entre ellas, se enfatiza la importancia de *conciencias* (Awareness), tratándose como la dimensión más importante

entre las cuatro. Según el autor, la conciencia implica la introspección y reflexión desde experiencias interculturales, y se desarrolla desde la propia percepción en relación hacia otras cosas, otras personas y el mundo. Por último, Fatini, Arias-Galicia y Guay (2001) comenta que, a diferencia de la dimensión *conocimientos*, la *conciencia* se considera como una habilidad que una vez desarrollada, ya no se olvidará.

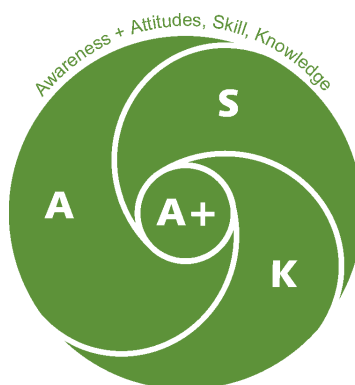


Figura 17. Paradigma A+ASK.

Nota. Recuperado de “Globalization and 21st century competencies: challenges for north American higher education” de A. E. Fatini, F. Arias-Galicia y D. Guay, 2001, p.9 Boulder, EE. UU.: Western Interstate Commission for Higher Education.

Para Lustig y Koester (2003), la competencia intercultural consiste en **tres elementos cruciales**. En primer lugar, se pone el enfoque en la importancia del *contexto interpersonal y situacional* específico donde ocurre la comunicación. Los autores consideran que la competencia es dependiente de las relaciones y los contextos, es decir, se considera que más que características o rasgos individuales, la competencia intercultural consta de las “características de la asociación entre individuos (Lustig y Koester, 2003, p.65)”. Además, la competencia intercultural se relaciona con el *nivel de lo apropiado y lo eficaz en la interacción*, esperando que las conductas podrían dirigirse hacia los logros de resultados deseados en la comunicación. El último elemento se refiere a *conocimientos suficientes, motivaciones y acciones*. Entre ellos destaca la motivación como el nivel emocional, la cual incluye actitudes hacia otras culturas e interacciones con

ellas; estados emocionales en el contacto intercultural como alegría, tensión, enfadado, confusión, relajación, etc., e intenciones que orienten tus opciones, a veces afectadas por estereotipos y prejuicios.

Wiseman y Koester (1993), citados por Chen (1997), establecen un modelo de ***tres dominios de la competencia intercultural***, que son: la capacidad de establecer y mantener relaciones; la capacidad de comunicar con la distorsión mínima; y la capacidad de alcanzar acuerdo entre las partes implicadas para lograr algún objetivo juntos. Los autores consideran interdependiente la relación entre éstas tres, es decir, la falta de cualquier de los tres ingredientes dirigirá al fracaso la interacción.

Byram (1997) presenta ***el modelo de “cinco saberes de competencia intercultural”***. Se mide la competencia intercultural en cinco factores: *saber ser*, evaluado por actitudes como curiosidad, apertura, disposición de suspender la desconfianza hacia otras culturas y autoconfianza sobre la propia; *saberes*, que se refieren a los conocimientos tanto de la propia cultura como de las otras, adquiridos desde experiencias, recursos e interacciones sociales; *saber comprender*, entendido como las habilidades de interpretar, explicar y relacionar eventos y conocimientos de otras culturas con la propia; *saber aprender y hacer*, que describe las habilidades de utilizar conocimientos, actitudes y habilidades existentes para lograr nuevos conocimientos de cultura y de prácticas culturales en interacción transcultural; y por último, *conciencia crítica cultural*, refiriéndose a las habilidades de evaluar de manera crítica a los productos y prácticas tanto de la propia cultura como de las otras.

La evaluación europea de competencia intercultural (intercultural competence assessment INCA) es un proyecto transnacional financiado por la Unión Europea (European INCA, 2004). Coordinado por el mismo autor del modelo anterior, Byram (2004), se realiza el diagnóstico de la competencia intercultural en 6 dimensiones:

tolerancia a la ambigüedad, descrita como la capacidad de aceptar la situación con poca claridad y saber gestionarla; *flexibilidad de conductas*, entendida como la capacidad de adaptar su propia conducta a distintos requerimientos situacionales; *conciencia comunicativa*, capacidad de establecer relaciones entre expresiones lingüísticas y contenidos culturales, de identificar y trabajar conscientemente con compañeros extranjeros de distintas culturas, y de modificar su propia expresión de forma lingüística; *descubrimiento de conocimiento*; *respeto a otros*; y *empatía*, definida como la capacidad de entender intuitivamente qué piensan otras personas y cómo se sienten en situaciones concretas.

Deardorff (2004) ha desarrollado dos modelos de la competencia intercultural. El primer modelo, denominado como *el modelo de pirámide de la competencia intercultural*, parte del enfoque composicional. Tal y como se señala en la Figura 18, se pretende configurar los componentes fundamentales que generen una comunicación intercultural eficaz por un orden implícito, desde un nivel inferior hasta un nivel superior. El autor explica que, “a más componentes logrados o desarrollados, mayor posibilidad de lograr un mejor nivel de competencia intercultural como un resultado externo (Deardorff, 2004, p.193)”.

- *Primer nivel. Actitudes.* En el presente modelo, se consideran las actitudes como el punto de partida de una relación intercultural. En otras palabras, se trata de la base sobre la que se sustenta el posterior desarrollo de conocimientos y habilidades necesarias para adquirir competencias interculturales. El primer nivel consiste en tres elementos, que son el respeto, la apertura de mentalidad y la curiosidad. La mentalidad abierta permite conocer el mundo desde otras perspectivas. De este modo, se muestra interés y se escucha con atención y respeto.
- *Segundo nivel. Conocimiento, comprensión y habilidades.* El *conocimiento* y la

comprensión se asocia con la conciencia cultural, el conocimiento específico de la cultura (formado por contextos, papeles, e impacto de otras visiones del mundo), y la conciencia sociolingüística. Las *habilidades* se relacionan con el proceso del conocimiento, tales como observar, escuchar, evaluar, analizar, interpretar y relacionar.

- *Tercer nivel. Resultado interno deseado.* Se trata de cambios internos en el marco de referencia que se generan en los niveles anteriores. Las habilidades de este nivel incluyen la adaptabilidad, la flexibilidad, la visión etnorrelativa y la empatía. La adaptabilidad se refiere a la habilidad de adaptar distintos estilos de comunicación y de ajustarse a un nuevo contexto. Mientras que la flexibilidad trata acerca de la destreza de seleccionar y utilizar estilos comunicativos y conductas apropiados, y de poseer una flexibilidad cognitiva.
- *Cuarto nivel. Resultado externo deseado.* Se refiere a los resultados observables, traducidos en forma de un nivel apropiado y efectivo de conducta y comunicación en un contexto intercultural.



Figura 18. El modelo de pirámide de la competencia intercultural.

Nota. Traducción propia de “Model of intercultural competence” de D. K. Deardorff, 2004, *The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization at internationalization at institutions of higher education in the United States*, p.196

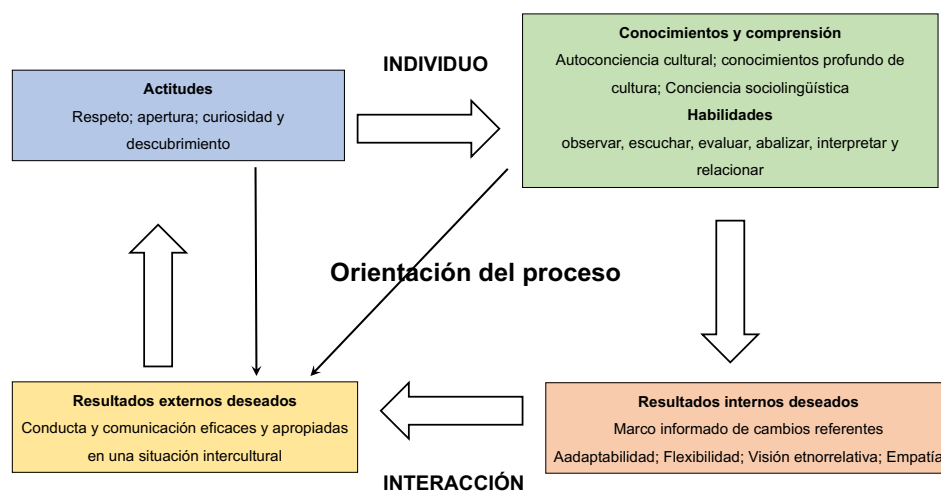


Figura 19. El modelo procesal de la competencia intercultural.

Nota. Traducción propia de “Model of intercultural competence” de D. K. Deardorff, 2004, *The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization at internationalization at institutions of higher education in the United States*, p.198

El segundo modelo retoma los mismos componentes y dimensiones del modelo de pirámide. Pero en vez del enfoque composicional jerárquico del modelo de pirámide, el segundo modelo de Deardorff (2004) parte de la orientación procesal de la comunicación (véase Figura 19). Según el autor, *el modelo procesal de la competencia intercultural* se desarrolla a lo largo de dos niveles. El primer nivel es personal, formado por las actitudes, los conocimientos, la comprensión y las destrezas, mientras que el segundo nivel trata de la interacción intercultural, formada por los resultados internos y externos. Por último, Deardorff (2004) menciona que, según el modelo procesal, se puede desarrollar desde la primera y la segunda etapa directamente a la cuarta etapa (resultados externos). No obstante, la falta de la tercera etapa (resultados internos) debilitaría la eficacia e idoneidad de los resultados externos.

Según el modelo de competencia comunicativa intercultural de Chen y Starosta (1997), la sensibilidad intercultural trata acerca de la dimensión afectiva. Centrándose en el desarrollo de esta dimensión, los mismos autores han elaborado la *Escala de Sensibilidad Intercultural (Intercultural Sensitivity Scale)*, como un instrumento independiente para medir la sensibilidad intercultural, que se desarrolla en seis aspectos emocionales (Chen y Starosta, 1996, 2000):

Autoestima (self-esteem). Se basa a la percepción de sí mismo sobre lo bueno que puede desarrollar su propio potencial en un ámbito social (Borden, 1991). En la comunicación intercultural, una persona con alta autoestima es más capaz de manejar los sentimientos negativos producidos por situaciones de incertidumbre, como aislamiento, frustración y estrés.

Autorregulación (self-monitoring). Capacidad de detectar restricciones circunstanciales para regular y ajustar las propias conductas, aspecto relacionado con lo idóneo de comportamientos sociales de una persona.

Mentalidad abierta (open-mindedness). Disposición abierta a identificar, aceptar y apreciar las distintas visiones e ideas en la interacción intercultural, así como a adaptarse fácilmente a las diferencias culturales. Este elemento favorece que la gente sea más sensible a pensamientos y realidades multidimensionales causados por diferencias culturales.

Empatía (empathy). Se considera como un elemento esencial de la sensibilidad intercultural (Bennett, 1986; Chen y Starosta, 1997, etc.), entendida como la capacidad de situarse en la mente de otra persona culturalmente diferente para desarrollar los mismos pensamientos y emociones en la interacción. Una persona empática es más sensible a la percepción y reacción de los demás, y se muestra predispuesta a la escucha activa y la comprensión en comunicaciones interculturales. Bennett (1998) comenta que

la empatía supone una estrategia que ayuda a superar muchos malentendidos frutos de asumir la similitud de las circunstancias.

Implicación en la interacción (interaction involvement). Elemento que favorece llevar a cabo un comportamiento apropiado en la interacción. Se enfoca en tres características, que son la responsabilidad, la atención y la perspicacia.

Actitudes de no juzgar (non-judgment). Implica la evitación de prejuicios en la comunicación, permitiendo escuchar con sinceridad a otra persona culturalmente diferente, y evitar sacar conclusiones sin información suficiente. Se trata de una actitud que propicia disfrutar de interacciones y ayuda a establecer relaciones con personas de distintos contextos culturales.

La escala original consta de 73 ítems. Después de un estudio de validación con estudiantes universitarios, la versión final de la escala de sensibilidad intercultural queda con 24 ítems, repartidos en 5 factores: “implicación de interacción” relacionado con la participación en la comunicación intercultural (7 ítems); “respeto a diferencias culturales” (6 ítems); “confianza de interacción” (5 ítems), “disfrute de la interacción” (3 ítems), y “atención a la interacción” (3 ítems).

Desde el enfoque progresivo, *el modelo de Desarrollo de Sensibilidad Intercultural (Developmental Model of Intercultural Sensitivity- DMIS)* describe cómo la gente desarrolla su orientación hacia las diferencias culturales a lo largo del incremento de experiencias interculturales (Hammer, Bennett y Wiseman, 2003). De este modo, los cambios de actitudes y de comportamientos funcionan como indicadores del desarrollo, que se dividen en dos fases, formadas por tres etapas cada una (Hammer et al., 2003).

La primera fase es la *fase etnocéntrica*, donde la visión del mundo está localizada en la superioridad de “nuestra cultura” sobre “otras culturas”. Compuesta por tres etapas: negación, defensa y minimización. La etapa de *negación* refleja una visión de mundo

monocultural, donde se desconoce la existencia de diferencias culturales y se considera la propia cultura como la única real presente, asimismo habitualmente hay desinterés por las mismas. En la etapa de *defensa* el individuo asume la existencia de otras culturas, pero considera que su propia cultura es la única aceptable, mientras que las otras son inferiores que la suya, percibiéndolas como amenazas a sus propios valores culturales. En este sentido, se manifiesta la conducta defensiva ante la diversidad cultural. En la etapa de *minimización* el individuo enfatiza lo similar entre distintas culturas y trivializa las diferencias culturales, cuya consecuencia lleva a la expectativa de igualar las distintas conductas culturales a la cultura dominante.

La segunda fase, denominada por la *fase etnorrelativa*, implica la percepción de la propia cultura en contextos de otras culturas. Está constituida por tres etapas progresivas: Aceptación, Adaptación e Integración. En la etapa de *aceptación* el individuo respeta la diversidad cultural y reconoce la igualdad entre culturas. En la etapa de *adaptación*, el individuo amplía la propia visión del mundo al incluir valores culturales diferentes, asimismo, desarrolla la capacidad de empatía, y aprende a adaptar las emociones y conductas para que resulten más propicias en interacciones interculturales. Su adaptación comportamental y mental en un contexto multicultural les permite conocer el mundo con “otros ojos” (Ruiz, 2012). La última etapa es la *integración*, “considerada como “la experiencia donde la persona se desenvuelve cotidianamente utilizando las diferentes visiones del mundo integrando las diferencias en algo nuevo y particular de su forma de actuar (Ruiz, 2012, p.123).”

El *Inventario de Desarrollo Intercultural (IDI)* (Bennett, 2003) está basado en el modelo DMIS. Se trata de un instrumento de medida sobre la orientación hacia las diferencias culturales. Después de dos procedimientos validación, final el IDI consta de

50 ítems distribuidos en cinco dimensiones del modelo DMIS y con la escala Likert de 5 puntos.

El *Inventario de Sensibilidad transcultural (Inventory of Cross-Cultural Sensitivity - ICCS)* es un instrumento de autoevaluación con 32 ítems en 5 dimensiones (Cushner, 1986). Desde un enfoque afectivo, se mide la sensibilidad transcultural mediante la escala Likert de 7 puntos (Cushner, 1986). La primera dimensión trata de la *Integración cultural* (10 ítems), considerada como la disponibilidad a integrarse con otras culturas; La segunda dimensión es la *Respuestas conductuales* (6 ítems), que refleja la percepción de conductas de otras personas, por ejemplo, si el individuo está interesado en la manera de expresarse de las personas procedentes de otras culturas; La tercera dimensión, denominada *Interacción intelectual* (6 ítems), trata de la orientación intelectual en la interacción con otras culturas; La cuarta dimensión se refiere a la *Actitud hacia personas de otras culturas* (5 ítems); y la última dimensión estudia la *Empatía* (5 ítems).

Basado del modelo de Personal Report of Communication Apprehension (PRCA) (Neuliep y McCroskey, 1997), el *Instrumento de aprensión comunicativa intercultural (Personal Report of Intercultural Communication Apprehension- PRICA)* se centra en la disposición emocional frente a un aumento de ansiedad e incertidumbre fruto de un contexto desconocido en la comunicación intercultural (Neuliep y McCroskey, 1997). Este instrumento consta de 16 ítems que estudia los siguientes ámbitos de la ansiedad en la comunicación intercultural (Vilà, 2005, p. 257): *Ansiedad Ámbito Cognitivo* (1 ítem), que se relaciona con la expectativa de comunicación con personas de otras culturas; *Ansiedad Ámbito Afectivo* (14 ítems), que trata acerca de los sentimientos subjetivos de agrado, comodidad, tensión y nerviosismo, calma y relajación, y miedo; y *Ansiedad Ámbito Comportamental* (1 ítem), que incluye comportamientos indecisos, inhibidos, y a veces trastornados.

Inventario de Adaptabilidad Transcultural (The Cross-Cultural Adaptability Inventory- CCAI) se trata de un instrumento que permite predecir la eficacia potencial de adaptación a un entorno culturalmente diferente (Kelly y Meyers, 1995). El instrumento CCAI consiste en 4 dimensiones: D1. *Resiliencia emocional*, entendida como la capacidad para enfrentar estrés y ambigüedad, y recuperarse de los errores con una actitud positiva y enérgica; D2. *Flexibilidad y apertura* en situaciones nuevas y desconocidas; D3. *Agilidad perceptual*, que se refleja la capacidad de interpretar comunicaciones transculturalmente tanto en el comportamiento como en la percepción; y D4. *Autonomía personal*, que mide tanto la sensación individual de la identidad como su capacidad de respetar otros valores culturales diferentes.

6.2 Claves del constructo Inclusividad Sociocultural.

Después de analizar los estudios y términos vinculados, a continuación, resumimos algunos aspectos esenciales relacionados con el término Inclusión, puesto que consideramos que es necesario identificarlos antes de definir este constructo. En definitiva, los aspectos claves se trata de:

Incremento de participación sociocultural de todos los alumnos.

La inclusividad sociocultural requiere un incremento en la participación de todos los alumnos. Se destaca que, la participación funciona como un instrumento crucial para superar las barreras de exclusión a través de la incorporación curricular, cultural y de comunidades (Booth y Ainscow, 1998). De esta forma, basándose en actitudes de apertura, respeto y aprecio hacia las diferentes culturas, se estimula que todos los participantes en la comunidad educativa aprendan a convivir con/en la diversidad cultural, así como que se trabaje de manera interactiva con elementos pluriculturales como estímulo enriquecedor para realizar un aprendizaje mutuo.

Prevención y reducción de cualquier tipo de exclusión y discriminación relacionadas con los factores socioculturales.

Un incremento de inclusión implica una reducción de exclusión. En este sentido, la inclusión también debe contar con la eliminación o minimización de las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado (Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughan y Shaw, 2000). Asimismo, se considera la prevención de discriminación y conductas racistas como un paso imprescindible para desarrollar la inclusividad sociocultural. Para realizar estos propósitos, se requieren promover los valores de convivencia, tolerancia y empatía, fomentar la actitud imparcial ante juzgar a otras personas, desarrollar proyectos educativos que favorecen a identificar y sensibilizar las distintas conductas discriminatorias tanto explícitas como latentes que limitan la participación sociocultural y el aprendizaje, ofrecer apoyos los colectivos vulnerables de ser sujetos de exclusión por motivos socioculturales, etc. Cabe comentar que las dichas prácticas necesitan colaboraciones de todos agentes educativos, desde los ONGs relacionados con este tema, los centros escolares, hasta el profesorado, la familia y el alumnado.

Libre elección de la identidad cultural.

Como Leiva (2013) demuestra que, lograr la libre expresión de la propia identidad implica el derecho de elegirla y que no sea rechazada, de forma que se reconozca y respete por lo demás, aunque se difiera de la identidad de la mayoría. De este modo, se considera que cada uno puede mostrar su identidad cultural y reconocerla públicamente sin sentirse humillado o menospreciado.

6.3 Definición del constructo Inclusividad sociocultural.

Como consideraciones finales, identificamos la inclusividad sociocultural como uno de los elementos más necesarios para avanzar en la atención a la diversidad del alumnado

(Andrés y Sarto, 2009), y finalmente, conseguir una educación más justa y equitativa (M. García, D. García, Biencinto y Asensio, 2012). Sin embargo, actualmente, debido a que la inclusividad sociocultural todavía es un constructo relativamente novedoso, apenas explorado, consideramos, tras la revisión bibliográfica realizada que no existen suficientes referencias acerca de este término.

En el presente proyecto, proponemos la definición de este constructo de acuerdo a Booth y Ainscow (1998), Booth et al. (2000), M. García et al. (2012), Parrilla (2002) y Ruiz (2012) como el:

Nivel de integración, participación y respeto hacia las diferencias culturales, como una perspectiva dinámica y positiva de interacciones entre todas ellas, promoviendo un entendimiento y enriquecimiento mutuo al mismo tiempo que reconocemos y convivimos compartiendo aspectos en común.

BLOQUE 2.

ESTUDIO EMPÍRICO

Los capítulos anteriores se han centrado en establecer la fundamentación teórica de la tesis. Basado en las consideraciones teóricas, el presente bloque se dedica al estudio empírico con el fin de validar el instrumento de Inclusividad Sociocultural. Para ello, se han desarrollado distintas fases de validación y técnicas analíticas a lo largo del estudio empírico. En los capítulos posteriores se describirán detalladamente los procesos que se han llevado a cabo en cada fase, referidos principalmente a los objetivos específicos, las metodologías que se han aplicado y los resultados que se han logrado.

En el Capítulo 7 se realiza la presentación general del presente estudio, que incluye los objetivos generales, la estructura principal del estudio y la metodología principal que lo orienta.

En el Capítulo 8 se expone la validación lógica del instrumento Inclusividad Sociocultural (ISC, en lo sucesivo), con sus indicadores e ítems correspondientes.

En el Capítulo 9 y 10 se realiza el análisis de propiedades métricas del instrumento objeto de estudio a lo largo de dos fases principales: el estudio piloto (Capítulo 9) y el estudio final (Capítulo 10).

En el Capítulo 11 se recaba evidencias de validez empírica. Está consiste en la validez del constructo para indagar la estructura subyacente de la escala, y la validez concurrente.

Capítulo 7 Metodología de la Investigación

Antes de todo, cabe hacer una presentación breve del proyecto general donde se enmarca la presente tesis doctoral. El proyecto de tesis doctoral se sitúa dentro del proyecto I+D+I: *Sistema Educativo y Cohesión Social: diseño de un Modelo de Evaluación de Necesidades -SEC/EVALNEC* (Ref. EDU2012-37437), financiado por el MINECO. En este proyecto se pretende llevar a cabo un proceso de investigación dirigido a diseñar un Modelo de Evaluación de la Educación para la Cohesión Social, basado en un modelo sistémico. Integra un sistema de cuestionarios de contexto optimizado a nivel métrico, que permita mejorar la utilidad de las evaluaciones de sistemas. En el Cuadro 11 se presenta la síntesis de los constructos considerados en el Modelo de Evaluación de la Educación para la Cohesión Social y que se incluyen en los cuestionarios de contexto. Tal y como se señala, el cuestionario global de alumnado está compuesto por 13 sub-escalas y 295 ítems.

Nuestro trabajo se centra en el diseño y validación inicial de una escala que permita medir las actitudes hacia la Inclusividad Sociocultural en escolares de educación primaria y secundaria obligatoria. Como puede observarse en el Cuadro 11, se trata del constructo 3.6 que pertenece a la dimensión de Integración de la Diversidad personal y social.

Tal como iremos comentando en el desarrollo de este estudio, el hecho de que la escala que se diseña esté integrada en un cuestionario de contexto de un sistema dirigido a la evaluación de instituciones escolares y sistemas educativos, condiciona en gran medida el diseño fundamental de la escala y sus características.

Por ello, tan sólo señalar previamente que los objetivos y metodología se adecuan a este propósito general: Se trata del diseño de una escala dirigida a la evaluación de instituciones y sistemas, no al diagnóstico individual –Escala de Inclusividad Sociocultural (ISC, en lo sucesivo)-.

El estudio se enmarca en las investigaciones de encuesta, dirigidas al diseño de instrumentos de medición psicológica y educativa (Kerlinger, 1988; Hambleton, 1991; Crocker y Algina, 2006; Casas, Repullo y Donado, 2003; Jornet, González-Such, Perales, Sánchez-Delgado, Bisquert, Bakieva, Sáncho-Álvarez, Belda, Llorens, Bodoque y S. Ortega, 2017 y Matas, 2018).

Cuadro 11

Modelo de Evaluación de la Educación para la Cohesión Social

DIMENSIONES DEL MODELO DE EVALUACIÓN HACIA LA CS	CONSTRUCTOS IMPLICADOS		Fuentes de información	
	Constructo	Sub-dimensión	Estudiantes	Profesorado
1. Bienestar social (para todos)	1.1 Clima social y de aprendizaje en el aula	1.1.1 Clima social	ES104-ES111	N07-N14
		1.1.2 Clima aprendizaje	ES112-ES123	N01-N06
	1.2 Clima organizacional			M01-M22
	1.3 Convivencia escolar		ES126-ES134	
	1.4 Satisfacción laboral			L01-L14
2. Sostenibilidad (a lo largo de la vida)	2.1 Competencia musical	2.1.1 Comprensión y conocimiento	ES304-ES309	
		2.1.2 Apreciación musical	ES310-ES314	
		2.1.3 Implicación	ES315-ES324	
		2.1.4 Valoración crítica	ES325-ES329	
	2.2 Competencia emocional	2.2.1 Autoconocimiento	ES270-ES277	
		2.2.2 Automotivación	ES278-ES281	
		2.2.3 Regulación emocional	ES282-ES288	
	2.3 Valor social de la educación	2.3.1 Expectativas y metas educativas	ES251, ES254, ES255, ES257	G02,G05, G06, G08
		2.3.2 Valor diferencial de la educación	ES252, ES258-ES262	G03 G09-G13
		2.3.4 Justicia social y educación	ES250, ES253, ES263, ES266	G01,G04, G14, G17
		2.3.5 Obstáculos y facilitadores	ES256, ES264, ES265, ES267-ES269	G07, G15, G16, G18-G20
	2.4 Resiliencia	2.4.1 Resiliencia intrínseca	ES228-ES240	
		2.4.2 Resiliencia extrínseca	ES241-ES249	
	2.5 Autoconcepto	2.5.1 Autoconcepto general	ES55-ES70	
		2.5.2 Autoconcepto académico	ES71-ES73	
2.5.3 Autoconcepto percibido		ES74-ES79		
2.5.4 Autoconcepto asignaturas		ES80-ES103		
3. Equidad (en el acceso a recursos y oportunidades).	3.1 Metodología didáctica	3.1.1 Metodología situacional	ES135-ES140	I10-I112
		3.1.2 Metodología materiales	ES141-ES146	I13-I15
		3.1.3 Metodología docente		I01-I09
	3.2 Metodología de evaluación	3.2.1 Formación evaluación		J01-J13
		3.2.2 Uso evaluación		J14-J26
		3.2.3 Utilidad evaluación		J27-J39

<i>Integración de la diversidad (personal y social)</i>		3.2.4 Evaluación	ES147-ES154	J40-J49	
		3.2.5 Perspectiva alumnado	ES155-ES168		
	3.3 Colegialidad docente		3.3.1 Valores éticos y profesionales compartido		A01-A13
			3.3.2 Cohesión y confianza en el grupo		B01-B18
			3.3.3 Compromiso con la tarea docente		C01-C13
			3.3.4 Toma de decisiones colegiadas		D01-D07
			3.3.5 Relaciones docentes colaborativas		E01-E11
			3.3.6 Clima dinámico y positivo del centro		F01-F20
	3.4 Justicia Social		3.4.1 Percibida centro	ES188-ES196	
			3.4.2 Percibida aula	ES197-ES211	
	3.5 Inclusividad (1) funcional y de género		3.5.1 Recursos		O01-O05
			3.5.2 Atención		O06-O12
			3.5.3 Actitudes		O13-O23
3.6 Inclusividad (2) sociocultural		3.6.1 Visión externa	ES212-ES216		
		3.6.2 Visión interna	ES217-ES227		
<i>4. Participación (social)</i>	4.1 Participación familiar	4.1.1 Refuerzo aprendizaje	ES169-ES175		
		4.1.2 Tiempo de ocio	ES176-ES187		
		4.1.3 Relación familia-centro		K01-K42	
	4.2 Estilos educativos familiares		ES34-ES54		
	4.3 Enfoque educativo docente	4.3.1 Alumnado		H01-H04	
		4.3.2 Metodología		H05-H13	
		4.3.3 Materiales		H14-H16	
		4.3.4 Evaluación		H17-H20	
		4.3.5 Docentes		H21-H24	
	4.4 Estilos de dirección y organización	4.4.1 Dirección		P01-P17	
4.4.2 Equipo directivo			P18-P25		
	4.5 Sentido de pertenencia				
	4.6 Responsabilidad social				

Nota. Las celdas sombreadas en color naranja son aquellos constructos evaluados en el cuestionario; las en color verde son aquellos ítems que han presentado en el cuestionario dirigido a alumnado.

El **Objetivo Principal** del presente estudio es aportar un primer análisis acerca de la calidad del instrumento ISC, así como unas primeras evidencias de validación.

Para clarificar los objetivos específicos, estimamos conveniente describir el proceso de desarrollo de este trabajo e indicar, para cada una de sus fases los objetivos que están implicados. De este modo, el proceso de consecución del objetivo principal está dividido en dos etapas:

- *Validación lógica.* Se trata de la primera depuración del instrumento, en la que distintos comités de expertos aportan sus valoraciones, tanto de forma cualitativa como cuantitativa, dirigidas a mejorar el diseño del instrumento. Después de la validación lógica, se diseña el instrumento piloto para la siguiente etapa (véase en la Figura 20: versión 1 del Cuestionario ISC). Se basa en la metodología que ha venido utilizando el grupo de investigación GemEduco para el conjunto de constructos del proyecto mencionado y que está descrita en Jornet et al. (2017), así como en diversas publicaciones de otros constructos como, por ejemplo: Sancho-Álvarez, Jornet y González-Such (2017), Sancho-Álvarez, Jornet y González-Such (2018); Llorens, Jornet y Sánchez-Delgado (2018); Bakieva, Jornet, González-Such y Leyva (2018); Bakieva, Jornet y González-Such (2019).
- *Validación empírica.* Se trata de aproximarnos a la configuración definitiva del instrumento, donde se realizan dos estudios empíricos consecutivos con la aplicación del instrumento piloto en el estudio y el análisis del instrumento final (véase en la Figura 20: versión 2 del Cuestionario ISC). Después de la validación que se realiza en el estudio final, se pretende determinar el instrumento definitivo para evaluar la ISC en el ámbito educativo (véase en la Figura 20: versión 3 del Cuestionario ISC). Las tres versiones del instrumento operativo se van configurando de manera secuencial, es decir, la posterior es resultado de la

modificación de la anterior, y se basa en el estudio acerca de funcionamiento.

De este modo, como hemos señalado anteriormente, los *objetivos específicos*, se plantean vinculados a su formulación en cada fase de la validación del instrumento, en concreto: la validación lógica, el estudio piloto basado en el análisis de las propiedades métricas de la escala y del estudio final del instrumento, que incluye tanto el estudio de propiedades métricas como la aportación de algunas evidencias de validación, referidas tanto a la acepción de validación de constructo, como de validación criterial concurrente.

En la validación lógica se recopilan las aportaciones a través de distintos marcos metodológicos complementarios: cualitativo y cuantitativo.

- Las evidencias cualitativas proceden principalmente de aportaciones recabadas en grupos focales y aportaciones recogidas en un cuestionario on-line. En cada fase respectiva se sinterizarán estas valoraciones como argumentos que han orientado el diseño de la escala ISC.
- Las evidencias cuantitativas parten del análisis de los criterios (*Relevancia* y *Susceptibilidad de Cambio*) utilizados por los jueces para valorar los indicadores. Para la valoración de los ítems se utilizan como criterios: *Adecuación* y *Claridad*. A partir de una escala Likert de 4 puntos, los jueces emiten las valoraciones de estos criterios mediante un cuestionario aplicado on-line. Se procede a presentar los resultados a través de análisis descriptivos.
- Para garantizar la fiabilidad de las valoraciones cuantitativas de jueces, se analiza *el consenso intersubjetivo entre jueces*. Para determinar el grado estadístico de acuerdo inter-jueces en sus aportaciones, se han aplicado dos análisis: el *Análisis de Correlación Intra-clase* para estimar la consistencia interna entre jueces, y la *Prueba de W de Kendall* para calcular la concordancia entre jueces.

En la validación de propiedades métricas se pretende recabar evidencias de calidad métrica del instrumento, fundamentalmente a partir de los criterios de fiabilidad y validez. La metodología para realizar el análisis de propiedades métricas está basada en los modelos de Teoría Clásica de Construcción de Tests (TCT) y la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI) (Hambleton, 1991; Crocker y Algina, 2006) Las técnicas estadísticas de análisis que se han utilizado son las siguientes:

- *Contraste de independencia de dos muestras.* Se realiza en el estudio piloto. Dado que la audiencia está formada por dos grupos de distintos cursos escolares (4º de Educación Primaria y 3º de Educación Secundaria Obligatoria), antes de todo, es necesario comprobar la posibilidad de que el cuestionario sea el mismo para ambos grupos. Para ello, se ha aplicado, de manera complementaria, la Prueba U de Mann-Whitney dirigida al contraste de medianas, y la Prueba *t* de Student para el contraste de medias.
- *Análisis de imputación de datos.* En algunos casos, la inexistencia de respuesta en algún ítem conlleva la eliminación completa de las respuestas de un sujeto, por ejemplo, cuando analizamos los resultados mediante TCT. Ello implica una pérdida de información importante. Para evitarlo, se ha considerado que en los casos en que hubiera menos del 10% de ítems vacíos en un sujeto (en esta escala 2 ítems), siempre y cuando dichos ítems tuvieran más del 95% de respuestas en el conjunto del grupo de estudio, era posible realizar una imputación, con el fin de mantener el caso en el grupo. Este hecho se ha decidido así cuando en todos los casos en donde se dan ítems sin respuesta no son los mismos reactivos (lo que lógicamente implicaría su eliminación). En consecuencia, se produce imputación cuando la existencia de ítems vacíos no sigue un patrón sistemático de falta de respuesta. Asimismo, hemos valorado la relación de pérdida y ganancia con el hecho de la

imputación; de forma que se ha realizado un análisis diferencial entre las respuestas ofrecidas en el grupo sin imputar y con imputación, manteniéndose en los casos en que no se dieran diferencias y, en todo caso, el tamaño del efecto no fuera significativo. El método utilizado ha sido el de medianas considerando los extremos.

- *Análisis descriptivos*. Se realizan tanto en el estudio piloto como en el estudio final. Se miden principalmente tres aspectos:
 - Tendencias centrales de valoración, mediante el análisis de puntuación máxima, mínima y la media;
 - Variabilidad de valoración, mediante los indicadores de desviación típica y el cociente de variación;
 - Normalidad Paramétrica/Forma de distribución, mediante el análisis de asimetría y curtosis.
- *Análisis de propiedades métricas a partir de TCT y TRI*. Se considera la parte fundamental de este estudio de fiabilidad y corpus interno del proceso de validación de la bondad de la escala. Se constata si los ítems miden un mismo constructo estando los reactivos relacionados entre sí. Informa, en definitiva, de la precisión en la medida. Las técnicas de análisis que se desarrollan son el *análisis de consistencia interna Alfa de Cronbach* y el *análisis de correlaciones entre ítems*. Asimismo, se lleva a cabo el *análisis de propiedades métricas a partir de TRI*. A partir de una perspectiva distinta que el análisis TCT, se pretende constatar si la medición que llevan a cabo realmente los ítems se ajustan al modelo esperado, el planteado por Rasch (1960). Se pretende detectar aquellos reactivos que afectan a la calidad del instrumento ISC, en relación a su escalabilidad unidimensional (Rasch, 1960; Hambleton, 1991; Prieto y Delgado, 2003).

Por último, se pretende recabar algunas evidencias de validez empírica, centrándonos en validez de constructo y validez criterial concurrente. Estos procedimientos tienen como objetivo reunir informaciones adicionales que nos permitan interpretar y utilizar apropiadamente las puntuaciones de la Escala ISC en el marco del Modelo de evaluación de la educación para la Cohesión Social. Para ello, se realizan los siguientes análisis:

- *Análisis de validez empírica de constructo.* Se contrasta el funcionamiento empírico de la Escala ISC. A través del análisis de dimensionalidad, se pretende verificar la estructura subyacente del instrumento a nivel empírico e identificar qué puntajes son más representativos para la medición. Las técnicas de análisis que se han utilizado son *el análisis factorial de componentes principales con rotación oblicua, el análisis por conglomerados jerárquicos de variables y el análisis de la fiabilidad por dimensiones.*
- *Análisis de validez criterial concurrente.* Como hemos expuesto anteriormente, la Escala ISC forma parte del Modelo de evaluación de la educación para la Cohesión Social. A través del análisis de validez concurrente se pretende recabar evidencias acerca de las relaciones entre el constructo ISC y otros constructos que se presentan conjuntamente en el modelo. El estudio que aquí se integra se realiza únicamente con las variables o constructos que, atendiendo a las características teóricas de lo que se pretende medir con la escala ISC, se advierte en la literatura que pueden presentar una relación probable. El análisis se realiza a partir de las relaciones que se observan entre los resultados de esta escala y los de las escalas de Competencia Emocional, Resiliencia, y Justicia Social. Para ello, no se han utilizado los puntajes directos de los sujetos, sino que se ha procedido a su clasificación en tres niveles (alto, medio y bajo) a partir de su recodificación utilizando como puntos de corte percentiles. De este modo, hemos considerado nivel bajo ($\leq P25$), nivel medio ($P25$

a P75) y nivel alto (\geq P75). Esta estrategia, aunque supone una pérdida en el nivel de la métrica de la escala original en que vienen expresadas las puntuaciones de los sujetos (con la consiguiente pérdida de información), permite aproximarnos al uso de la escala en el contexto evaluativo en que estimamos que se utilizará: la interpretación de los niveles de inclusividad en colectivos (grupos de aula, centro, regiones, etc.). Así, partiendo de tablas de contingencia se estiman estadísticos no paramétricos de asociación (ji-cuadrado, coeficiente de incertidumbre y tau c de Kendall).

La descripción detallada de participantes (jueces, en el caso de análisis lógico y, alumnado, en el estudio empírico), así como otros aspectos concretos relacionados con las decisiones que hemos ido teniendo que adoptar en los análisis, se presentan en cada apartado de resultados del estudio empírico. Por este motivo, en este apartado, no incluimos apartados independientes la descripción muestral o de grupos de estudio y el de análisis realizados (más que los aspectos generales ya citados).

No obstante, y con el fin de facilitar la comprensión de esta presentación, en la Figura 20 se puede observar el esquema principal del estudio empírico, los pasos seguidos en cada fase, y las técnicas de análisis estadístico que han aplicado.

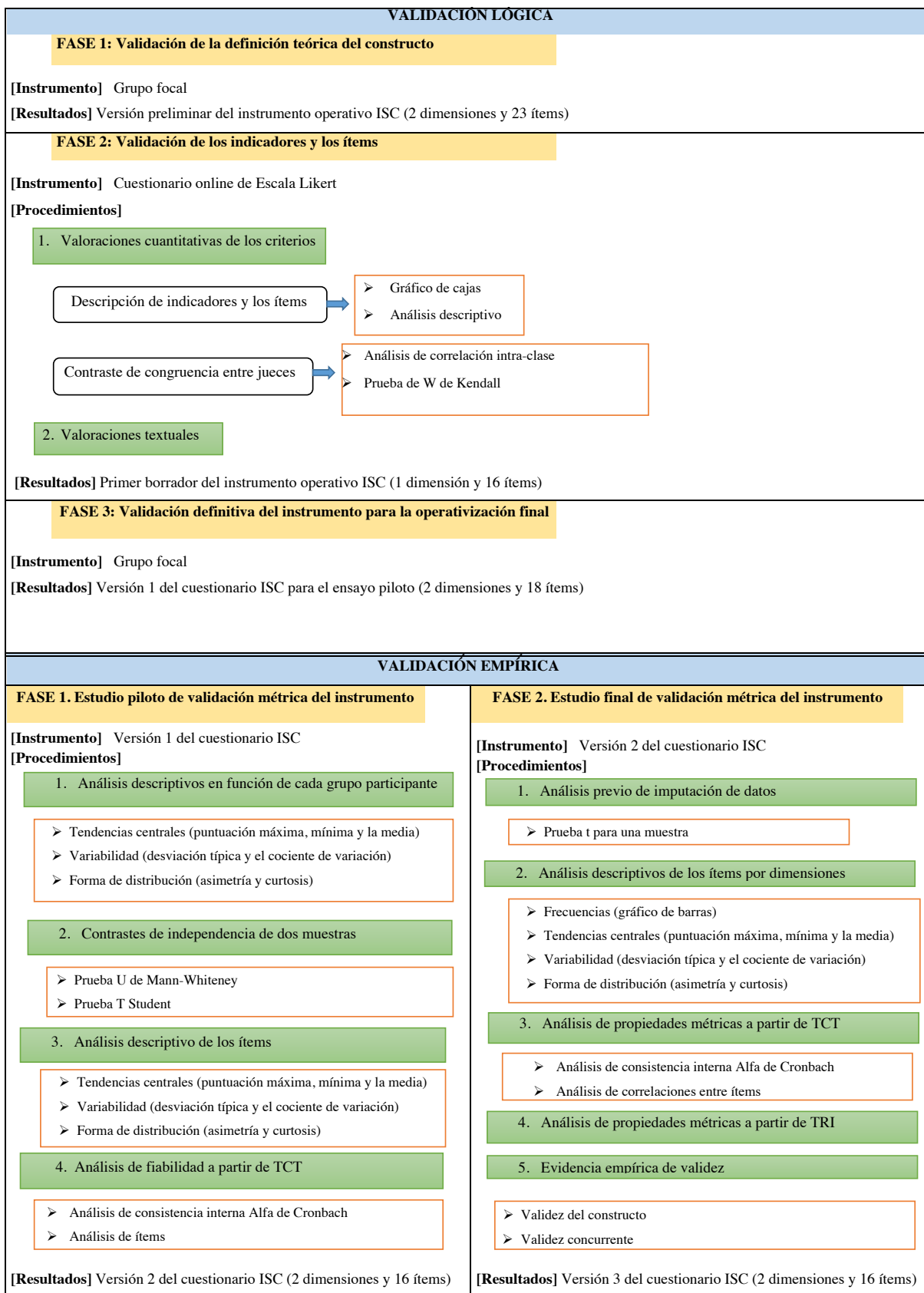


Figura 20. Esquema del estudio empírico.

Nota. Elaboración propia.

Capítulo 8 Validación Lógica

8.1 Introducción.

La primera fase de validación en el estudio empírico se sitúa en la validación lógica. Se considera como un proceso imprescindible para realizar los posteriores estudios métricos de validación de instrumento. Además de aportaciones de configuración del diseño del instrumento mediante juicio de expertos (Bakieva, 2016), la revisión del instrumento que se realiza en la validación lógica nos permite evitar posibles errores sistemáticos, que posteriormente afectarían a la validación métrica (Martínez-Arias, Hernández Lloreda y Hernández Lloreda, 2006, citado en Bakieva, 2016).

8.2 Objetivos.

Los objetivos principales de la presente fase están orientados a aportar las primeras evidencias de calidad del instrumento, para poder realizar modificaciones según los resultados de la validación, y permiten, en consecuencia, configurar el instrumento piloto para operar en la fase métrica. Los objetivos específicos son los siguientes:

- Validación de la definición del constructo teórico de ISC.
- Validación de los indicadores propuestos para evaluar la ISC en el marco del Modelo de evaluación de la educación para la Cohesión Social.
- Validación de los ítems diseñados como operativización de los indicadores a nivel del instrumento.

8.3 Metodología.

Las fases que se siguen en la validación lógica están presentadas en el Cuadro 12. Tal y como se señala, para cada paso se indican tanto las tareas operativas a realizar según los objetivos específicos, como la configuración del comité de juicio que han participado en la validación.

Cuadro 12

Fases de Validación Lógica de Constructo del Instrumento ISC

Fase 1: Validación de la definición teórica del constructo	
Tareas ejecutivas	<p>Determinar los ámbitos donde se sitúa el constructo de ISC en el Modelo de evaluación de la educación para la Cohesión Social;</p> <p>Formular la definición del constructo;</p> <p>Proponer inicialmente las dimensiones y los indicadores;</p> <p>Diseñar los ítems previos que operativicen el constructo teórico.</p> <p>Determinar el instrumento preliminar para la siguiente fase de validación lógica.</p>
Comité de juicio	Miembros del grupo de investigación GemEduco (expertos en Evaluación de Sistemas Educativos)
Fase 2: Validación de la definición operativa del constructo	
Tareas ejecutivas	<p>Validar los indicadores teóricos del constructo, según los criterios de Relevancia y Susceptibilidad de Cambio;</p> <p>Validar los ítems propuestos, según los criterios de Adecuación y Claridad en su formulación;</p> <p>Validar la formación de las dimensiones y de los indicadores, de acuerdo con marco teórico;</p> <p>Validar los ítems en términos lingüístico y contextual, garantizando su aplicabilidad en la audiencia del ensayo piloto;</p> <p>Detectar posibles anomalías para su corrección;</p> <p>Determinar el primer borrador del instrumento operativo.</p>
Comité de juicio	Profesorado de distintas etapas escolares, orientadores; investigadores en formación, etc.
Fase 3: Validación definitiva del constructo para la operativización final	
Tareas ejecutivas	<p>Revisar y examinar los resultados obtenidos en la fase anterior;</p> <p>Configurar la versión 1 del instrumento para realizar el posterior ensayo piloto.</p>
Comité de juicio	Miembros del grupo de investigación GemEduco (expertos en Evaluación de Sistemas Educativos)

8.3.1 Instrumentos.

Para el proceso de validación lógica hemos aplicado varios instrumentos en función de las características que consideramos más adecuadas a las distintas fases.

Recogida de información.

Durante el proceso de recoger la información sobre valoraciones de jueces sobre el constructo, hemos utilizado instrumentos de carácter tanto cualitativo como cuantitativo. De esta manera, pretendemos lograr informaciones más adecuadas y completas.

- Grupo focal

Se trata de una técnica evaluativa de carácter cualitativo que permite que los jueces puedan proponer sus correcciones y sugerencias de manera abierta y compartida. Como concluye Bakieva (2016, p.179), “esta metodología es más eficaz y permite una mayor profundización en el trabajo con conceptos nuevos, permitiendo, a la vez, una diversidad de ideas muy útiles para la explorar conexiones entre los conceptos implicados en el constructo.” De esta manera, se recogen las aportaciones verbales acerca de la definición tanto conceptual como operativa del constructo ISC, con el fin de reelaborar el constructo propuesto para formalizar el cuestionario on-line de validación lógica, y definir el constructo final para su operativización en el ensayo piloto.

- Cuestionario on-line

Para conocer las opiniones sobre la primera propuesta del constructo conceptual y operativo, elaborada después de la realización del grupo focal, hemos aplicado un cuestionario on-line dirigido a los jueces a través de la plataforma Lime Survey con preguntas tanto cerradas como abiertas. A través de estos cuestionarios, los jueces valoran los indicadores teóricos y los ítems planteados en función de sus criterios interpretativos de calidad (ver el Cuadro 13). El cuestionario consta de dos partes. La primera parte son preguntas cerradas presentadas en una escala Likert con cuatro opciones progresivas de

valoración del mínimo al máximo, en las que los jueces pueden elegir una de las cuatro para indicar su valoración de los diferentes criterios. Las respuestas de esta parte las transformaremos, más adelante, en datos numéricos para realizar su análisis estadístico. Y la segunda parte son las preguntas abiertas, tal como observaciones o comentarios, con el fin de recoger aportaciones textuales.

Cuadro 13

Criterios Interpretativos en la Fase de Validación Lógica

Indicadores	<i>Relevancia</i> La importancia del indicador para la definición del instrumento que pretendemos obtener.
	<i>Susceptibilidad de Cambio</i> Valorar si el índice mide algo que sea susceptible de cambio a partir de intervención socioeducativo.
Ítems	<i>Adecuación</i> El formato lingüístico y la expresión son adecuados para las audiencias y el contexto.
	<i>Claridad</i> El formato lingüístico y la expresión son comprensibles para las audiencias y el contexto.

Análisis de informaciones recogidas

Para analizar las informaciones que hemos logrado con preguntas cerradas, hemos aplicado el instrumento estadístico IBM-SPSS v.22, bajo licencia de la Universidad de Valencia. Mediante este software tratamos las respuestas en formato numérico para su posterior análisis cuantitativo. Respecto a las informaciones verbales y textuales, las hemos reunido y sintetizado para analizar y utilizar en las modificaciones de definición o especificación del constructo.

8.3.2 Procedimiento.

Como hemos presentado anteriormente, la validación lógica se desarrolla en distintas fases. Para cada fase hemos realizado las siguientes tareas:

Fase 1: Validación de la definición teórica del constructo.

Después de elaborar la definición preliminar del constructo y sus dimensiones, hemos organizado una sesión de grupo focal con un comité de jueces. Esta sesión nos permite lograr una diversidad de ideas y sugerencias útiles para profundizar y modificar la definición conceptual de ISC. Además, esta fase permite concretar la versión preliminar del instrumento, que será sometido al estudio de validación lógica.

Fase 2: Validación de la definición operativa del constructo.

En primer lugar, hemos realizado una propuesta de los indicadores que describen el constructo a nivel teórico, y hemos diseñado un borrador de ítems que permiten operativizar el constructo y los indicadores en el ensayo piloto. Posteriormente, administramos los cuestionarios on-line a distintos comités de jueces, para que realicen la valoración de la calidad de indicadores e ítems según los criterios de Relevancia y Susceptibilidad de Cambio de los indicadores, y la valoración de Adecuación y Claridad de los ítems.

A continuación, recogimos las informaciones obtenidas a través de los cuestionarios. Los datos numéricos los hemos registrado en un archivo de SPSS. Por un lado, hicimos un análisis descriptivo para los indicadores y los ítems de manera separada, cuyo proceso incluyó análisis de frecuencias, representaciones gráficas -mediante gráficos de cajas- y el análisis descriptivo. Y por el otro, en función de las respuestas numéricas exploramos el nivel de acuerdo entre los jueces mediante el análisis de coeficiente de correlación intra-clase y la Prueba de W de Kendall.

Respecto a los datos textuales, los hemos transformado en síntesis de aportaciones resumiendo las sugerencias sobre formulación, estilo de lenguaje, estructura del cuestionario, etc. Posteriormente aplicamos estas aportaciones textuales para modificar y complementar el cuestionario piloto.

Fase 3: Validación definitiva del constructo para la operativización final.

En esta fase hemos repetido la estrategia cualitativa del grupo focal. A partir de las informaciones analizadas en la fase anterior, volvemos a revisar y modificar el instrumento operativo para el estudio métrico. Mediante el grupo focal, hemos realizado la validación definitiva del constructo y concretado la versión operativa para aplicar en el ensayo piloto.

8.3.3 Grupos de jueces.

Durante el proceso de validación lógica, han participado varios grupos de jueces para las distintas fases. Hemos seleccionado los jueces en función de sus características profesionales, competencia y experiencia. Jornet, García-Bellido y González-Such (2012, p. 109) comentan que, “El número de participantes dependerá de la disponibilidad y del sistema de recogida de información que se establezca para realizar las sesiones de juicio”. En nuestro caso, trabajamos entre 15 y 35 participantes, con los que podían darse suficientes garantías si el trabajo de los jueces se realizaba de manera adecuada.

Para la primera y la tercera fases de validación lógica, el comité de jueces fue formado por los propios miembros del equipo de investigación GEM Educo. En total fueron 15 especialistas en Evaluación y Medición de Sistemas Educativos, Educación y Orientación, Educación Intercultural, Educación Social, Educación Musical y Logopedia. Todos son profesores o estudiantes investigadores de la Universidad de Valencia. Respecto al nivel educativo máximo de los jueces, el 40% tenía Máster Universitario y el 60% Doctorado. Cabe mencionar que, de manera paralela, estos participantes también son los elaboradores

de los instrumentos que conforman el Modelo de evaluación de la educación para la Cohesión Social (Jornet, Sánchez-Delgado y Perales, 2014), por lo que entendimos que con su participación el constructo se adecuaría mejor al modelo general de evaluación en el que se integra.

Para la segunda fase de validación, consideramos importante en la selección de jueces atender a la diversidad de ambientes educativos a los que se dirigiría el instrumento de medida. De este modo, los grupos de jueces se han configurado por profesionales con experiencia amplia y variada en el ámbito educativo, con bagaje teórico-práctico de al menos una de las siguientes profesiones: maestro de la Educación Infantil y Primaria, profesor de ESO y FP, profesor universitario, educador social, orientador y otros campos vinculados al trabajo escolar. Para la valoración de indicadores y la valoración de ítems se han implicado dos comités distintos de jueces. Entre ellos, son 17 jueces los que han realizado el cuestionario de valoración de indicadores acerca de Relevancia y Susceptibilidad de Cambio, mientras que 31 jueces han valorado la Adecuación y Claridad de los ítems.

A continuación, presentaremos los perfiles de jueces de la valoración de Relevancia y Susceptibilidad de los indicadores (véase la Tabla 6). En relación a la distribución por género, podemos observar que existen más mujeres (N=11) que hombres (N=6) en el comité.

En función de la edad, se puede concluir que es un grupo relativamente joven, puesto que 10 jueces se encuentran en el rango de 21 a 40 años, y 7 jueces en el rango de 41 a 60 años. Entre ellos la más joven tiene 23 años, y el mayor tiene 58 años. Todos los jueces se dedican al ámbito educativo, entre ellos la mayor parte trabajan en Universidad (N=9), seguida en el Ámbito social (N=4), en la Educación Primaria (N=2), Secundaria (N=1), y en la Educación de Personas Adultas (N=1). Respecto a los años de experiencia

profesional, más de la mitad de jueces posee menos de diez años de experiencia (N=9), mientras que para el rango de 11-20 años de experiencia y el rango de más de 20 años de experiencia, se encuentran 4 jueces en cada uno.

Tabla 6

Características de jueces de validación de indicadores. Validación lógica

<i>Núm total de participantes</i>		17
<i>Sexo</i>	Hombres	6
	Mujeres	11
<i>Edad</i>	Edad min.	23
	Edad Máx.	58
<i>Etapas escolares donde trabaja actualmente</i>	Primaria	2
	Secundaria	1
	Universidad	9
	Ámbito Social	4
	Educación de Personas Adultas	1
<i>Años experiencia</i>	Menos de 10 años	9
	11-20 años	4
	Más de 21 años	4

En la fase de valoración de Claridad y Adecuación de los ítems, el grupo de jueces fue formado por 31 participantes. En función de género, han participado 12 hombres y 19 mujeres. Respecto a la edad, la mayoría se encuentra en el rango de menos de 40 años (N=22), y el resto de jueces tiene una edad entre 41 y 60 años (N=9). Entre ellos, la persona más joven tiene 22 años y la mayor 59 años. En cuanto a la profesión actual de los participantes, en la Tabla 7 podemos observar que presentan una actividad profesional como docentes en distintas etapas escolares, educador social, pedagogía, terapeutas, estudiantes de Educación Superior, etc. En relación a los años de experiencia profesional,

el 61% de participantes tiene menos de 10 años de experiencia (N=19), el 26% tiene una experiencia entre 11 y 20 años (N=8), y el 13% con más de 21 años de experiencia (N=4). Para concluir, el grupo de jueces para la valoración de ítems presenta un perfil bastante joven y diverso, pero siempre vinculado al ámbito educativo, que es lo que se pretendía.

Tabla 7

Características de jueces de validación de propuestas de ítems. Validación lógica

<i>Núm total de participantes</i>		31
<i>Sexo</i>	Hombres	12
	Mujeres	19
<i>Edad</i>	Edad min.	22
	Edad máx.	59
<i>Profesión actual</i>	Orientador	1
	Maestro Edu. Infantil	1
	Maestro Primaria	4
	Profe. Secundaria	2
	Profe. bachillerato	2
	Profe. FP	2
	Profe. Edu. Superior	10
	Profe. Edu. Adultos	0
	Educador social	3
	Otros (terapeuta, pedagoga, estudiantes, investigadores, camarero)	20
<i>Años experiencia</i>	Menos de 10 años	19
	11-20 años	8
	Más de 21 años	4

8.4 Resultados de validación lógica.

A continuación, presentaremos los resultados obtenidos en cada fase del proceso de la validación lógica. En el apartado del procedimiento hemos comentado que el análisis de cada fase está basado en el resultado obtenido en la fase anterior. De este modo, los resultados que se presentan en esta fase también nos permite conocer, de manera evolutiva, el proceso de modificación y adaptación del instrumento a lo largo de todas las fases de validación lógica, desde el diseño inicial hasta su aplicación en el ensayo final.

8.4.1 Fase primera.

Esta fase se realizó por parte del equipo GemEduco. En ella, con un formato de grupo de discusión y partiendo de la versión teórica presentada en el primer bloque de la tesis, se procedió a consensuar una primera definición del constructo que nos sirviera como orientación para las fases siguientes. Esta fase del proceso de validación permite confirmar la definición del constructo ISC, y tomarla como punto de partida para su concreción en dimensiones, indicadores e ítems, a lo largo del proceso de validación. De este modo, confirmamos la definición del constructo ISC: Nivel de integración, participación y respeto hacia las diferencias culturales, como una perspectiva dinámica y positiva de interacciones entre todas ellas, promoviendo un entendimiento y enriquecimiento mutuo al mismo tiempo que reconocemos y convivimos compartiendo aspectos en común.

Por otro lado, esta fase permite concretar la versión preliminar de la Escala ISC, que será valorada por los jueces expertos de la Fase 2. Esta versión consiste en 2 dimensiones, 9 indicadores y 23 ítems (véase la Cuadro 14).

Cuadro 14

Versión Preliminar de la Escala ISC

<i>DIMENSIÓN 1</i> Inclusividad Sociocultural percibida por el alumnado autóctono	
INDICADORE	A: [Existencia de un contexto intercultural] B: [Percepción/ adaptación de un contexto intercultural] C: [Motivación/ interés de conocer a otras culturas] D: [Integración o inclusión de aspectos diferentes]
ÍTEMS	[1.1 Me parece normal que en mi clase haya niño/as que vienen de otros países] [1.2 Me gusta tener compañeros/ amigos que vienen de otros países] [1.3 Mis amigos/as hablan bien de los extranjeros que viven en España] [1.4 Me gustaría conocer costumbres, comidas, juegos de otros países] [1.5 Me gusta trabajar en clase junto con compañero/as de otros países] [1.6 Mis compañeros de otros países dan problemas durante la clase] [1.7 Los compañeros españoles y los de otros países son igual de listos y estudiosos] [1.8 Muchas veces los profesores se preocupan más de los compañeros de otros países] [1.9 Me parece bien que mis compañeros de otros países hablan entre sí en su propio idioma] [1.10 Está bien que mis compañeros de otros países mantengan sus propias costumbres en el colegio, por ejemplo, vestirse con el velo] [1.11 En el barrio donde vivo, hay muchas personas de otros países] [1.12 A mi familia le gusta que haya personas de otros países que vivan aquí] [1.13 La mayoría de niños de otros países prefieren jugar sólo entre ellos] [1.14 Las personas de otros países que viven aquí dan problemas] [1.15 Las personas de otros países son queridas por los españoles]
<i>DIMENSIÓN 2</i> Inclusividad Sociocultural percibida por el alumnado de origen extranjero	
INDICADORES	E: [Percepción/adaptación de un contexto intercultural] [0] F: [Percepción/adaptación de acogida en el centro escolar] G: [Conservación/respeto de cada cultura de origen] H: [Consideración de la diferencia/ semejanza con otros alumnos] I: [Atención hacia las situaciones de origen]
ÍTEMS	[2.1 Si naciste fuera de España, ¿has vivido en otros países, además de en tu país natal, más de medio año?] [2.2 Si naciste fuera de España, ¿con quién viniste?] [2.3 Si naciste fuera de España, ¿cuántas veces has visitado tu país de origen desde que llegaste?]

ÍTEMS	[2.4 Si naciste fuera de España, ¿quieres que tus amigos conozcan cómo es tu país de origen?]
	[2.5 Aunque naciste fuera de España, ¿te sientes español?]
	[2.6 Tengo familiares o amigos que viven fuera de España]
	[2.7 Hablo con familiares o amigos que viven fuera de España]
	[2.8 Tengo amigos de otros países que viven en mi ciudad]

8.4.2 Fase segunda.

En esta fase se analizan aportaciones numéricas y textuales que ofrecieron los jueces mediante el cuestionario on-line sobre la versión preliminar de la Escala ISC, se estudian las valoraciones cuantitativas y cualitativas de indicadores e ítems en función de los criterios correspondientes (Relevancia y Susceptibilidad para indicadores, y Adecuación y Claridad para ítems).

Valoraciones cuantitativas.

En primer lugar, para interpretar de manera cuantitativa las valoraciones de Relevancia, Susceptibilidad de Cambio, Adecuación y Claridad, se ha aplicado la escala Likert de 4 puntos con preguntas cerradas. En el Cuadro 15 podemos observar que, en la escala, el 1 corresponde a la mínima valoración (no relevante/ no susceptible/ muy inadecuado/ muy confuso) y el 4 a la máxima valoración (muy relevante/ muy susceptible/ muy adecuado/ muy claro).

Cuadro 15

Construcción de la escala Likert del cuestionario on-line. Validación lógica

Criterio	Escala Likert
<i>Relevancia</i>	No relevante
	Poco relevante
	Bastante relevante
	Muy relevante
<i>Susceptibilidad de cambio</i>	No susceptible
	Poco susceptible
	Bastante susceptible
	Muy susceptible
<i>Adecuación</i>	Muy inadecuado
	Inadecuado
	Adecuado
	Muy adecuado
<i>Claridad</i>	Muy confuso
	Confuso
	Claro
	Muy claro

En la segunda fase de validación lógica, la versión preliminar del instrumento está constituido por 2 dimensiones, 9 indicadores, y concretado en 23 ítems. Hemos utilizado dos herramientas estadísticas para presentar y analizar las valoraciones de indicadores e ítems en función de los criterios respectivos: el diagrama de cajas y la tabla de análisis estadístico. Los diagramas de cajas permiten interpretar claramente la distribución de valoración de cada caso y, en especial, su variabilidad (en este caso de juicios). Por lo tanto, utilizaremos este tipo de diagrama para describir visualmente las características de criterios de validación de Relevancia y Susceptibilidad de los indicadores teóricos, y de Claridad y Adecuación de ítems propuestos. Por otro lado, las tablas de análisis estadístico

nos permiten conocer con mayor precisión las medidas numéricas que indican las valoraciones y los niveles de consenso en cada criterio.

Validación de indicadores

Respecto al nivel de Relevancia de los indicadores, a través de la Figura 21, podemos observar que generalmente presentan una distribución bastante homogénea. Se puede distinguir cuatro grupos de valoraciones. El primer grupo se identifica por el indicador H, que presenta un nivel alto de relevancia (Mediana=4) y una escasa variabilidad, de manera que la distribución de juicios se concentra en la caja intercuartil de los valores más altos de la escala. El segundo grupo está formado por los indicadores A, B, C, D, E e I. Este grupo, con la misma mediana (Mediana=4) como el primer grupo, aunque incorpora cierta variabilidad, presenta una distribución relativamente homogénea sin un rango muy extenso de puntuaciones de los jueces, ni valores atípicos ni extremos. El tercer grupo incluye sólo el indicador G, que presenta una distribución muy homogénea, pero con una puntuación media relativamente baja respecto al primer y segundo grupos (Mediana= 3). Por último, en la validación de Relevancia del indicador F se detectan tres casos extremos, identificados por los jueces números 14, 10 y 11; excepto estos tres, el resto de jueces manifiesta un nivel de valoración muy elevada. A partir de esta información aparentemente contradictoria, el grupo GemEduco decidió volver a estudiar el indicador F para confirmar su nivel de Relevancia, y determinó que es verdaderamente muy relevante en la interpretación del constructo.

A nivel estadístico, la Tabla 8 nos permite conocer las medidas de tendencia central (media) y de dispersión (desviación típica, varianza) de valoración de Relevancia. En primer lugar, la media de Relevancia de todos los indicadores muestra un valor mayor a 3. Es decir, en promedio, los jueces consideran que todos los indicadores son relevantes o muy relevantes para la definición del constructo. En cuanto al nivel de dispersión de los

datos, podemos observar que las respuestas son muy homogéneas en todos los indicadores según el valor de cociente de variación ($C.V. = 0,35$).

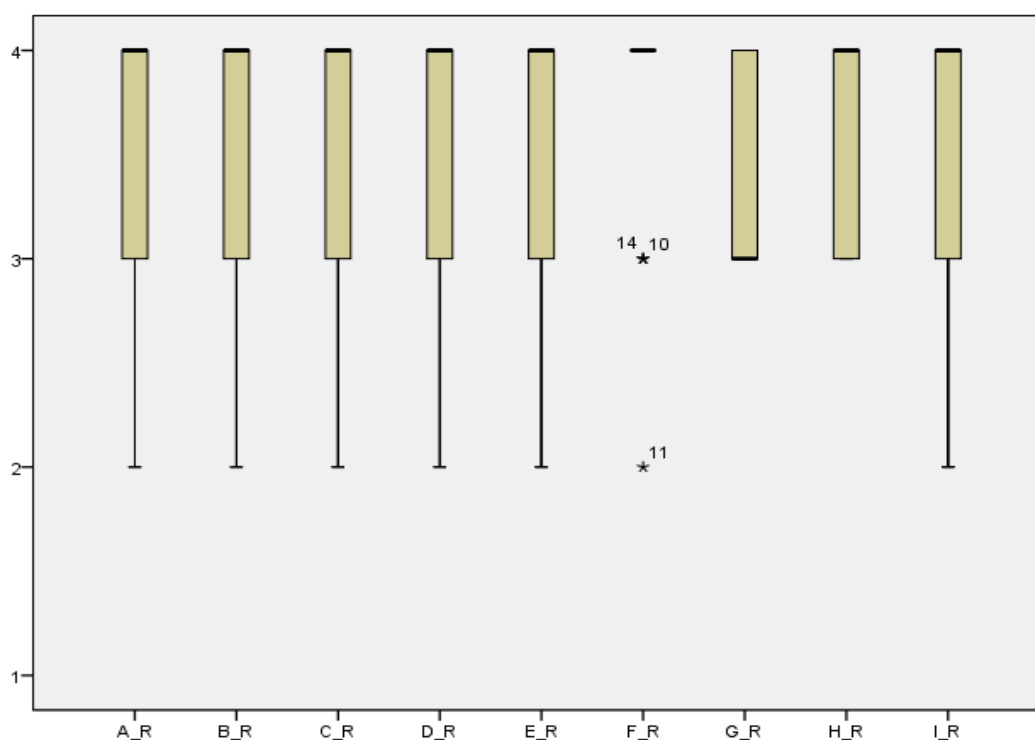


Figura 21. Valoración de Relevancia de cada indicador. Validación lógica.

En relación al criterio de Susceptibilidad de Cambio de los indicadores, en la Figura 22 podemos observar tres grupos de tendencia en su validación por jueces. El primer grupo incluye los indicadores C, D, F, H y I, que son valorados de manera homogénea y con una puntuación mediana más alta (Mediana= 4). Los indicadores E y G podrían formar el segundo grupo, donde se presenta una puntuación mediana relativamente baja (Mediana= 3). pero una homogeneidad alta, a excepción de una puntuación anormal (el juez número 14) en el indicador E. El último grupo se refiere a los indicadores A y B. Estos dos han sido valorados de manera dispersa en función de la Susceptibilidad de Cambio, además con una puntuación mediana relativamente baja (Mediana= 3).

En función del análisis estadístico, en la Tabla 9 se muestra que todos los indicadores manifiestan un nivel alto de Susceptibilidad de Cambio con el valor de media superior a

3. Por lo tanto, se podría estimar que en promedio los jueces consideran que lo que miden estos indicadores es modificable o muy modificable a través de intervenciones o cambios de condiciones. Respecto al nivel de variación en torno a la media, el nivel de *C.V.* nos permite confirmar que, aunque hay mayor variabilidad en las valoraciones de los jueces sobre Susceptibilidad de Cambio, siguen siendo distribuciones bastante homogéneas de valoración de este criterio en los diferentes indicadores.

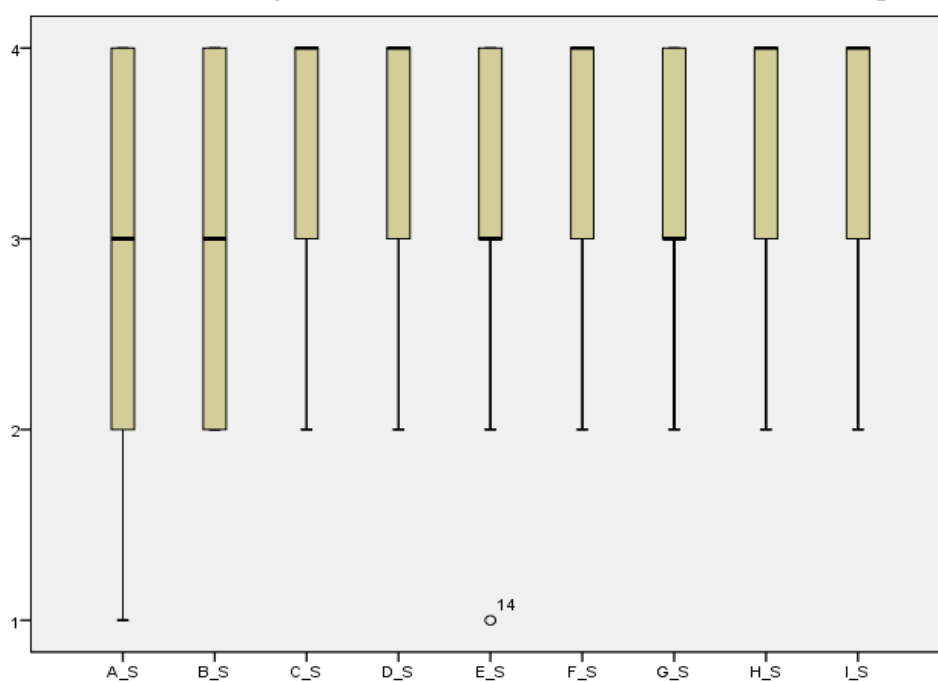


Figura 22. Valoración de Susceptibilidad de Cambio de cada indicador. Validación lógica.

Tabla 8

Análisis Descriptivo de Indicadores Teóricos en el Criterio de Relevancia

		<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>Mediana</i>	<i>Desviación estándar</i>	<i>Varianza</i>	<i>C.V.</i>	<i>Min</i>	<i>Máx</i>
<i>DIMENSIÓN 1:</i> Diversidad Cultural percibida por el alumnado autóctono	A: [Existencia de un contexto intercultural]	17	3,41	4,00	,712	,507	0,21	2	4
	B: [Percepción/ adaptación de un contexto intercultural]	17	3,59	4,00	,712	,507	0,20	2	4
	C: [Motivación/ interés de conocer a otras culturas]	17	3,59	4,00	,618	,382	0,17	2	4
	D: [Integración o inclusión de aspectos diferentes]	17	3,53	4,00	,717	,515	0,20	2	4
<i>DIMENSIÓN 2:</i> La Diversidad Cultural percibida por el alumnado de origen extranjero	E: [Percepción/adaptación de un contexto intercultural]	17	3,41	4,00	,712	,507	0,21	2	4
	F: [Percepción/adaptación de acogida en el centro escolar]	17	3,71	4,00	,588	,346	0,16	2	4
	G: [Conservación/respeto de cada cultura de origen]	17	3,41	3,00	,507	,257	0,15	3	4
	H: [Consideración de la diferencia/ semejanza con otros alumnos]	17	3,65	4,00	,493	,243	0,14	3	4
	I: [Atención hacia las situaciones de origen]	17	3,53	4,00	,624	,390	0,18	2	4

Tabla 9

Análisis descriptivo de indicadores teóricos en el criterio de Susceptibilidad de Cambio

		<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>Mediana</i>	<i>Desviación estándar</i>	<i>Varianza</i>	<i>C.V.</i>	<i>Mín</i>	<i>Máx</i>
<i>DIMENSIÓN 1: Inclusividad Sociocultural percibida por el alumnado autóctono</i>	A: [Existencia de un contexto intercultural]	17	3,06	3,00	,966	,934	0,32	1	4
	B: [Percepción/ adaptación de un contexto intercultural]	17	3,06	3,00	,827	,684	0,27	2	4
	C: [Motivación/ interés de conocer a otras culturas]	17	3,47	4,00	,624	,390	0,18	2	4
	D: [Integración o inclusión de aspectos diferentes]	17	3,35	4,00	,862	,743	0,26	2	4
<i>DIMENSIÓN 2: Inclusividad Sociocultural percibida por el alumnado de origen extranjero</i>	E: [Percepción/adaptación de un contexto intercultural] [0]	17	3,12	3,00	,928	,860	0,30	1	4
	F: [Percepción/adaptación de acogida en el centro escolar]	17	3,41	4,00	,712	,507	0,21	2	4
	G: [Conservación/respeto de cada cultura de origen]	17	3,06	3,00	,748	,559	0,24	2	4
	H: [Consideración de la diferencia/ semejanza con otros alumnos]	17	3,47	4,00	,800	,640	0,23	2	4
	I: [Atención hacia las situaciones de origen]	17	3,47	4,00	,624	,390	0,18	2	4

Validación de ítems

A continuación, presentaremos los resultados de valoración de Adecuación y Claridad de los ítems propuestos en la versión preliminar de la Escala ISC mediante las mismas herramientas, recordando que en este caso se consultó a un grupo mayor de jueces, interpretado por 31 personas profesionales del mundo educativo.

Respecto al criterio de *Adecuación* de ítems, en la Figura 23 se muestra visualmente que todos los ítems se puntúan con una mediana superior a 3. Aparte del ítem el 1.14 y el 2.2, el resto presenta una distribución homogénea en función del criterio de Adecuación. El primer grupo de ítems serían integra los 1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 1.7, 1.9, 1.10, 1.11, 1.12, 1.13, 1.15, 2.5, 2.6, 2.7, 2.8. Este grupo ha sido valorado con puntuaciones de mediana altas (Mediana=4). El segundo grupo está compuesto por los ítems 1.6, 1.8, 2.1, 2.3 y 2.4, contando con la mediana relativamente baja (Mediana=3). Los primeros dos grupos han sido valorados con el mismo nivel de homogeneidad relativamente alto por el conjunto de jueces, a pesar de que existen algunas puntuaciones atípicas por un círculo junto al número de identificador de los jueces. La detección de estas puntuaciones nos permite identificar aquellos jueces que tienden a valorar de manera distinta. El último grupo incluye los ítems 1.14 y el 2.2. En la Figura 23 se puede observar que estos ítems han sido puntuados de manera bastante diversa por los jueces. Es decir, los jueces opinan de forma muy dispar respecto al nivel de *Adecuación* del constructo de estos dos ítems.

En función del análisis estadístico, en la Tabla 10 podemos observar que, en función del criterio de *Adecuación*, todos los ítems presentan medias aritméticas mayores a 3. Es decir, en promedio los jueces valoran que todos los ítems son adecuados o muy adecuados para las audiencias y el contexto. En cuanto al nivel de variación en torno a la media, en el Tabla 10 se refleja que existen siete ítems que tienen el valor de la desviación típica

superior de 0,90. Estos ítems, como el 1.6, el 1.13, el 1.14, el 2.1, el 2.2, el 2.3 y el 2.5, presentan distribuciones homogéneas o normales.

Respecto al criterio de *Claridad* de ítems, en la Figura 24, podemos observar que excepto los ítems 2.1 y 2.5, el resto presenta puntuaciones de mediana altas y homogéneas. Si analizamos con mayor detalle este criterio observaremos que, pese a su homogeneidad, se pueden diferenciar tres agrupaciones de ítems. El primer grupo, configurado por el ítem 1.1, el 1.2 y el 1.4, presenta una distribución de valoración bastante concentrada entre las puntuaciones 3 y 4, además con una valoración muy alta (Mediana=4). El segundo grupo también presenta una valoración muy alta (Mediana=4). En relación con su distribución, se considera que es relativamente homogénea, de manera que se detecta que la caja está situada entre las puntuaciones 3 y 4, pero el bigote llega hasta la puntuación 2. Este grupo está configurado por un mayor número de ítems, que son el 1.3, el 1.5, el 1.6, el 1.7, el 1.9, el 1.10, el 1.11, el 1.12, el 1.13, el 1.14, el 1.15, el 2.2, el 2.4, el 2.6, el 2.7, y el 2.8. Cabe mencionar que en este grupo los ítems han sido valorados de forma homogénea por casi todos los jueces, a excepción de algunas puntuaciones atípicas marcadas por un círculo (°) en el ítem 1.7, el 2.2 y el 2.4. El número de identificador de jueces en estas puntuaciones, nos permite detectar aquellos jueces que tienden a puntuar de manera distinta al resto del grupo. Esta perspectiva será abordada en el siguiente apartado. A continuación, podemos observar que existe un tercer grupo de ítems, formado por el 1.8 y el 2.3, que presenta la misma distribución de homogeneidad que el segundo, pero con una valoración de mediana relativamente alta (Mediana=3). En el último grupo se identifican el ítem 2.1 y el 2.5; se muestra visualmente que las cajas con bigote se extienden entre las puntuaciones 1 y 4, es decir, recorren todo el rango de valoración. Eso significa que las valoraciones de Claridad de estos ítems son bastantes dispersas,

afectando a que la medida de tendencia central no pueda representar adecuadamente la distribución de las puntuaciones.

En función del análisis estadístico, en la Tabla 11 podemos observar que, en función del criterio de *Claridad*, todos los ítems manifiestan medias mayores a 3. Es decir, en promedio los jueces valoran que todos los ítems son claros o muy claros respecto a las dimensiones que corresponden. En cuanto al nivel de variación en torno a la media, en la Tabla 11 se confirma ese último grupo de ítems tienen un valor de desviación típica superior a 0,90. Estos ítems, el 2.1 y el 2.5, manifiestan las puntuaciones normales (C.V.= 0,33 y 0,29 al respecto).

En las Tablas 12 y 13, se presentan las síntesis de resultados tanto de indicadores como para los ítems.

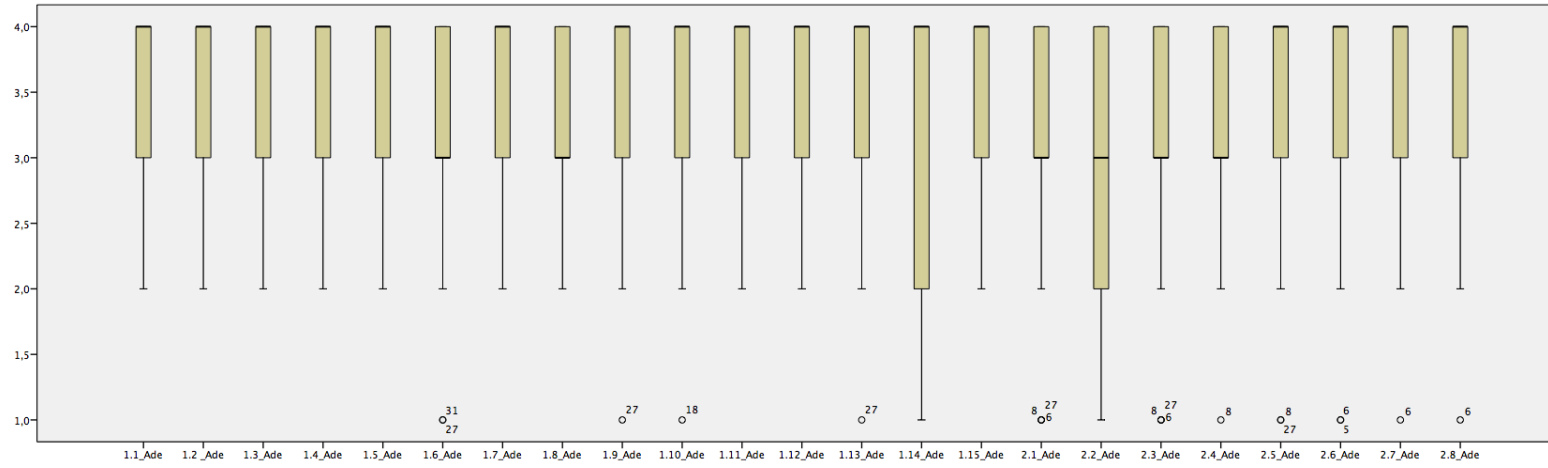


Figura 23. Valoración de Adecuación de cada ítem. Validación lógica.

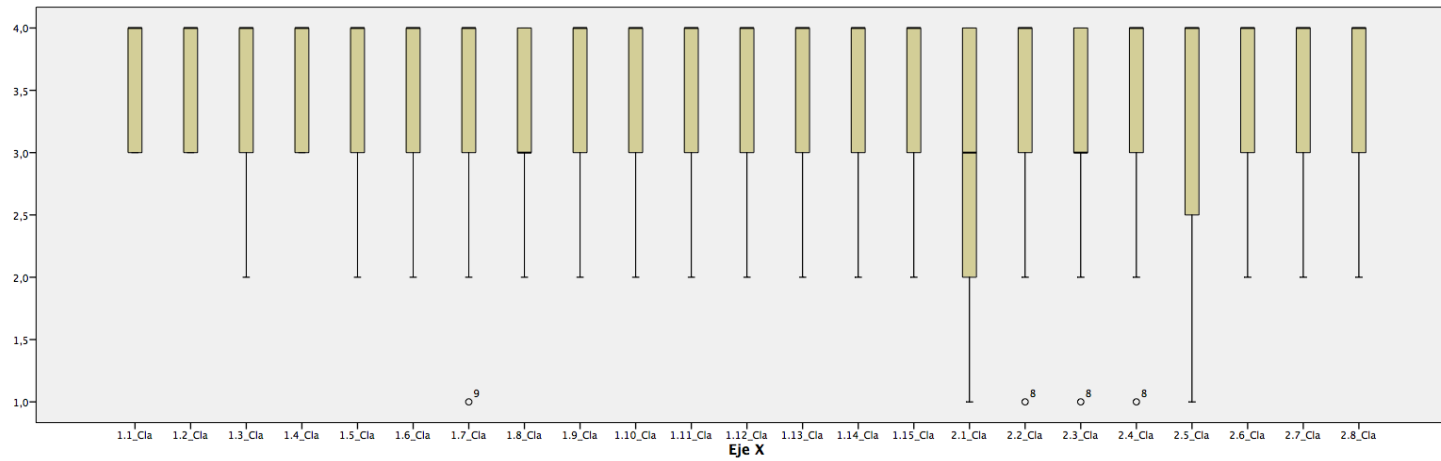


Figura 24. Valoración de Claridad de cada ítem. Validación lógica.

Tabla 10

Análisis Descriptivo de Ítems Propuestos en el Criterio de Adecuación

		<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>Mediana</i>	<i>Desv. estándar</i>	<i>C.V.</i>	<i>Mín</i>	<i>Máx</i>
<i>DIMENSIÓN I:</i> Inclusividad Sociocultural percibida por el alumnado autóctono	[1.1 Me parece normal que en mi clase haya niño/as que vienen de otros países]	31	3,61	4,00	,615	0,17	2	4
	[1.2 Me gusta tener compañeros/ amigos que vienen de otros países]	31	3,65	4,00	,551	0,15	2	4
	[1.3 Mis amigos/as hablan bien de los extranjeros que viven en España]	31	3,55	4,00	,568	0,16	2	4
	[1.4 Me gustaría conocer costumbres, comidas, juegos de otros países]	31	3,61	4,00	,558	0,15	2	4
	[1.5 Me gusta trabajar en clase junto con compañero/as de otros países]	31	3,65	4,00	,551	0,15	2	4
	[1.6 Mis compañeros de otros países dan problemas durante la clase]	31	3,19	3,00	,946	0,30	1	4
	[1.7 Los compañeros españoles y los de otros países son igual de listos y estudiosos]	31	3,48	4,00	,724	0,21	2	4
	[1.8 Muchas veces los profesores se preocupan más de los compañeros de otros países]	31	3,35	3,00	,709	0,21	2	4
	[1.9 Me parece bien que mis compañeros de otros países hablan entre sí en su propio idioma]	31	3,39	4,00	,803	0,24	1	4
	[1.10 Está bien que mis compañeros de otros países mantengan sus propias costumbres en el colegio, por ejemplo, vestirse con el velo]	31	3,26	4,00	,893	0,27	1	4
	[1.11 En el barrio donde vivo, hay muchas personas de otros países]	31	3,48	4,00	,724	0,21	2	4

DIMENSIÓN 2: Inclusividad Sociocultural percibida por el alumnado de origen extranjero	[1.12 A mi familia le gusta que haya personas de otros países que vivan aquí]	31	3,58	4,00	,672	0,19	2	4
	[1.13 La mayoría de niños de otros países prefieren jugar sólo entre ellos]	31	3,29	4,00	,902	0,27	1	4
	[1.14 Las personas de otros países que viven aquí dan problemas]	31	3,16	4,00	1,036	0,33	1	4
	[1.15 Las personas de otros países son queridas por los españoles]	31	3,35	4,00	,755	0,23	2	4
	[2.1 Si naciste fuera de España, ¿has vivido en otros países, además de en tu país natal, más de medio año?]	31	3,16	3,00	0,934	0,30	1	4
	[2.2 Si naciste fuera de España, ¿con quién viniste?]	31	3,00	3,00	1,033	0,34	1	4
	[2.3 Si naciste fuera de España, ¿cuántas veces has visitado tu país de origen desde que llegaste?]	31	3,19	3,00	,980	0,31	1	4
	[2.4 Si naciste fuera de España, ¿quieres que tus amigos conozcan cómo es tu país de origen?]	31	3,35	3,00	,755	0,23	1	4
	[2.5 Aunque naciste fuera de España, ¿te sientes español?]	31	3,35	4,00	,915	0,27	1	4
	[2.6 Tengo familiares o amigos que viven fuera de España]	31	3,35	4,00	,839	0,25	1	4
	[2.7 Hablo con familiares o amigos que viven fuera de España]	31	3,42	4,00	,720	0,21	1	4
	[2.8 Tengo amigos de otros países que viven en mi ciudad]	31	3,35	4,00	,798	0,24	1	4

Tabla 11

Análisis Descriptivo de Ítems Propuestos en el Criterio de Claridad

		<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>Mediana</i>	<i>Desv. estándar</i>	<i>C.V.</i>	<i>Mín</i>	<i>Máx</i>
DIMENSIÓN 1: Inclusividad Sociocultural percibida por el alumnado autóctono	[1.1 Me parece normal que en mi clase haya niño/as que vienen de otros países]	31	3,71	4,00	,461	0,12	3	4
	[1.2 Me gusta tener compañeros/ amigos que vienen de otros países]	31	3,61	4,00	,495	0,14	3	4
	[1.3 Mis amigos/as hablan bien de los extranjeros que viven en España]	31	3,58	4,00	,564	0,16	2	4
	[1.4 Me gustaría conocer costumbres, comidas, juegos de otros países]	31	3,68	4,00	,475	0,13	3	4
	[1.5 Me gusta trabajar en clase junto con compañero/as de otros países]	31	3,68	4,00	,541	0,15	2	4
	[1.6 Mis compañeros de otros países dan problemas durante la clase]	31	3,419	4,00	,807	0,24	2	4
	[1.7 Los compañeros españoles y los de otros países son igual de listos y estudiosos]	31	3,45	4,00	,810	0,23	1	4
	[1.8 Muchas veces los profesores se preocupan más de los compañeros de otros países]	31	3,45	3,00	,568	0,16	2	4
	[1.9 Me parece bien que mis compañeros de otros países hablan entre sí en su propio idioma]	31	3,45	4,00	,624	0,18	2	4
	[1.10 Está bien que mis compañeros de otros países mantengan sus propias costumbres en el colegio, por ejemplo, vestirse con el velo]	31	3,32	4,00	,791	0,24	2	4
	[1.11 En el barrio donde vivo, hay muchas personas de otros países]	31	3,68	4,00	,541	0,15	2	4

DIMENSIÓN 2: Inclusividad Sociocultural percibida por el alumnado de origen extranjero	[1.12 A mi familia le gusta que haya personas de otros países que vivan aquí]	31	3,61	4,00	,615	0,17	2	4
	[1.13 La mayoría de niños de otros países prefieren jugar sólo entre ellos]	31	3,55	4,00	,723	0,20	2	4
	[1.14 Las personas de otros países que viven aquí dan problemas]	31	3,32	4,00	,832	0,25	2	4
	[1.15 Las personas de otros países son queridas por los españoles]	31	3,48	4,00	,724	0,21	2	4
	[2.1 Si naciste fuera de España, ¿has vivido en otros países, además de en tu país natal, más de medio año?]	31	3,10	3,00	1,012	0,33	1	4
	[2.2 Si naciste fuera de España, ¿con quién viniste?]	31	3,26	4,00	,893	0,27	1	4
	[2.3 Si naciste fuera de España, ¿cuántas veces has visitado tu país de origen desde que llegaste?]	31	3,29	3,00	,824	0,25	1	4
	[2.4 Si naciste fuera de España, ¿quieres que tus amigos conozcan cómo es tu país de origen?]	31	3,39	4,00	,803	0,24	1	4
	[2.5 Aunque naciste fuera de España, ¿te sientes español?]	31	3,26	4,00	,930	0,29	1	4
	[2.6 Tengo familiares o amigos que viven fuera de España]	31	3,58	4,00	,564	0,16	2	4
	[2.7 Hablo con familiares o amigos que viven fuera de España]	31	3,55	4,00	,568	0,16	2	4
	[2.8 Tengo amigos de otros países que viven en mi ciudad]	31	3,52	4,00	,626	0,18	2	4

En relación a los indicadores, se observa que la mayor parte de ellos presentan un nivel alto de Relevancia. Es el caso de los indicadores H, A, B, C, D, e I. Únicamente señalar que el H es que mayor homogeneidad presenta en las valoraciones emitidas por los jueces, mientras que los otros indicadores mencionados presentan una dispersión baja, es decir, homogeneidad medio-alta. El indicador F también presenta un elevado nivel de Relevancia. No obstante, su comportamiento en cuanto a la dispersión se diferencia respecto a los anteriores, porque los valores que se ofrecen por parte del comité se concentran en el nivel 4 de la escala, a excepción de tres jueces. Con valoración de Relevancia inferior, pero aún positiva, elevada, se observa el indicador G, que presenta una homogeneidad medio-alta.

En relación a la Susceptibilidad de Cambio, los indicadores que según el comité son más modificables son: C, D, H, I, y F. En ellos las opiniones presentan una homogeneidad medio-alta. Con un nivel de posibilidades cambio ligeramente menor se valoran los indicadores E y G; siendo en esos casos, las opiniones también homogéneas (nivel medio-alto). Los indicadores con menor valoración respecto a sus posibilidades de cambio y con mayor dispersión en cuanto a las opiniones del comité son: A y B.

En cuanto a los ítems se valoraban Adecuación y Claridad en su formulación. En síntesis, como se observa en la Tabla 13, respecto a la Adecuación, la mayor parte de los ítems obtienen valoraciones altas, siendo los juicios bastante homogéneos (medio-alta homogeneidad). Y con niveles ligeramente inferiores, pero también positivos (mediana= 3) se incluyen 4 ítems. En dicha tabla se han identificado dos ítems con niveles 4 y 3 de Adecuación, pero en los que se da una mayor dispersión (menor acuerdo) en la valoración. Con * se presenta el número de jueces que ofrecen valoraciones diferenciadas en cada elemento.

Respecto a la Claridad en la formulación, se da un patrón similar al de Adecuación, si bien se identifican tres ítems con mayor nivel de valoración en este aspecto y una alta homogeneidad. Los ítems con nivel de Claridad menor son tan sólo 3; dos de ellos con un nivel de homogeneidad medio-alto y uno con una valoración bastante dispersa. De igual modo que en el caso anterior, con * se identifica el número de jueces que se apartan del conjunto del comité al emitir sus valoraciones en cada ítem.

Tabla 12

Resumen de Valoración Cuantitativa de Indicadores en la Validación Lógica

	<i>Relevancia</i>	<i>Susceptibilidad de cambio</i>
Mediana=4; Alta homogeneidad	H	
Mediana=4; Medio-alta homogeneidad	A, B, C, D, E, I	C, D, H, I, F
Mediana=3; Medio-alta homogeneidad	G	E, G
Mediana=4; Muy homogéneo	F	
Mediana=3; Valoración dispersa		A, B

Tabla 13

Resumen de Valoración Cuantitativa de Ítems en la Validación Lógica

	<i>Adecuación</i>	<i>Claridad</i>
Mediana=4; Alta homogeneidad		1.1; 1.2; 1.4
Mediana=4; Medio-alta homogeneidad	1.1; 1.2; 1.3; 1.4; 1.5; 1.7; 1.9*; 1.10*; 1.11; 1.12; 1.15*; 2.5**; 2.6**; 2.7*; 2.8*	1.3; 1.5; 1.6; 1.7*, 1.9; 1.10; 1.11; 1.12; 1.13; 1.14; 1.15; 2.2*, 2.4*; 2.6; 2.7; 2.8
Mediana=3; Medio-alta homogeneidad	1.6**; 1.8; 2.1***; 2.3***; 2.4*	1.8; 2.3*
Valoración dispersa	1.14 (Mediana=4); 2.2 (Mediana=3)	2.1 (Mediana=3); 2.5 (Mediana=4)

Nota: El número del signo * que marca a los ítems se refiere a la cantidad de jueces con valoraciones anómalas en cada caso.

Contraste de congruencia entre jueces.

El consenso inter-subjetivo se trata como un apoyo para garantizar la fiabilidad con que podremos asumir adecuadamente las valoraciones de los jueces. (Jornet, J. M., García-Bellido, R., y González-Such, J., 2012). Con el fin de determinar de manera estadística los efectos que cada miembro del comité produce sobre los resultados finales (Jornet, González-Such, Perales, Sánchez-Delgado, Bisquert, Bakieva, Sancho-Álvarez, Belda, Llorens, Bodoque y S. Ortega, 2017), hemos aplicado dos procedimientos: el análisis de consistencia interna y el de concordancia.

- Consistencia interna: Se estima el nivel en que las distintas valoraciones para un mismo elemento están relacionadas entre sí. Para ello, calculamos la correlación intra-clase entre las valoraciones de los jueces, cuyo valor se representa por el Coeficiente de Alfa de Cronbach que, como es sabido, oscila entre 0 y 1, indicando el valor que más se acerca a 1, mayor consistencia interna entre los jueces.
- Concordancia: En el presente estudio, se trata del análisis de la congruencia del comité de jueces en términos globales en la valoración de los criterios de todos los indicadores y de todos los ítems del constructo (Jornet et al., 2017). Para examinar el nivel de variabilidad al respecto, hemos aplicado el cálculo del Coeficiente de W de Kendall, considerándose que las valoraciones son ordinales. El mayor valor teórico de W es 1, y el menor es 0. A mayor valor de W de Kendall, mayor congruencia se da entre los jueces.

Según Jornet et al. (2017), es aconsejable combinar estos dos procedimientos -el análisis de Correlación intra-clase y el Coeficiente W de Kendall-, puesto que “la concurrencia de resultados ofrece suficientes garantías para valorar el grado de consenso intersubjetivo (Jornet et al., 2017, p.175)”.

Antes de aplicar el Coeficiente de alfa de Cronbach y el de Concordancia de W de Kendall, es necesario rotar la matriz de valoraciones para analizar la relación existente entre las valoraciones que han dado los jueces. En total hicimos cuatro rotaciones de matrices para las valoraciones en función de cada criterio (*Relevancia, Susceptibilidad de Cambio, Adecuación y Claridad*). A continuación, estudiaremos los niveles de congruencia entre jueces en dos partes, la primera parte en referencia a los criterios de indicadores y la segunda relativa a los criterios de ítems.

Respecto al criterio de *Relevancia*, a través de la Tabla 14 podemos observar que la correlación intra-clase de jueces (N=17) presenta un valor negativo, motivo que se atribuye a la covarianza promedio negativa entre los elementos, lo cual viola los supuestos del modelo de consistencia. Por lo tanto, no podemos detectar su nivel de consistencia interna a través del valor del coeficiente de alfa de Cronbach. En base al grado de concordancia entre los jueces, se muestra un valor medio-bajo del coeficiente W (W de Kendall=0,378) en el criterio de *Relevancia*, si bien es estadísticamente significativo ($p \leq ,000$). En definitiva, los resultados de análisis de consistencia interna y de concordancia nos indican que el criterio de Relevancia es donde el comité total de jueces presenta una mayor diversidad de opiniones.

En relación al criterio de *Susceptibilidad de Cambio*, podemos observar a partir de los datos obtenidos en la Tabla 16 que el grado de consistencia interna se encuentra en un nivel medio-bajo (Alfa de Cronbach=0,40). A nivel individual, tal y como se indica en la Tabla 16, los jueces con mayor aportación al grado de consistencia interna son K2, K5, K7, K12, y K17. Mientras tanto, los jueces que bajan el nivel de consistencia son K14, K15, K16, K18 y K19, por lo que podemos considerarlos supuestamente como un grupo discrepante respecto al nivel de consenso entre los jueces. Para examinar la concordancia, hemos calculado el Coeficiente de W de Kendall, que se muestra un valor de 0,463.

Teniendo en cuenta el número de jueces, se considera que este valor de W puede reflejar un nivel adecuado de concordancia de valoraciones entre los jueces.

Dado que en el criterio de *Susceptibilidad de Cambio* la consistencia interna de valoraciones del comité total muestra un nivel bajo, procedimos a explorar si excluyendo al grupo discrepante de jueces se podría mejorar el grado de consenso. Para ello, repetimos el mismo procedimiento de análisis para el comité, sin aquellos jueces con comportamientos anómalos (K14, K15, K16, K18, y K19), manteniendo únicamente los jueces a quienes hemos denominado el comité depurado 1. Finalmente, comprobamos nuestra hipótesis de que al eliminar los jueces discrepantes se puede incrementar de manera evidente el nivel de acuerdo tanto en la consistencia interna (Alfa de Conbach=0,769) como en la congruencia (W de Kendall=0,601) (véase la Tabla 14 y la Tabla 16). En todos los casos son estadísticamente significativos ($p \leq ,000$). Además, los miembros del comité depurado 1 han presentado una aportación similar a la fiabilidad en la consistencia interna. Por lo tanto, se puede concluir que, el comité depurado1, presenta un nivel muy significativo de consenso inter-subjetivo en las opiniones de Susceptibilidad de Cambio de los indicadores.

Como hemos comprobado que, los jueces K14, K15, K16, K18 y K19 se apartan de manera anómala del conjunto en el criterio de *Susceptibilidad de Cambio*, nos hace pensar, si estos jueces también son los que presenten una mayor discrepancia que afecten el nivel de acuerdo en las opiniones de *Relevancia*. Por lo tanto, volvemos a hacer el análisis de manera iterativa para el criterio de *Relevancia* con eliminación del grupo de jueces supuestamente discrepantes. A partir de los resultados obtenidos (ver la Tabla 16 podemos observar que después de eliminar estos jueces, el nivel de consistencia interna se ha elevado, pero aún se quedan en un nivel bajo (Alfa de Cronbach=0,204); por contra,

la congruencia ha bajado levemente. Es decir, la exclusión de estos jueces no mejora el nivel de consenso en el criterio de Relevancia.

Tabla 14

Estadísticos de la Consistencia Interna y la Concordancia para Criterios Indicadores

	<i>Relevancia</i>				<i>Susceptibilidad de cambio</i>		
	N	Correlación Intraclase	W de Kendall	Sig. Asintót. bilateral	Correlación Intraclase	W de Kendall	Sig. Asintót. bilateral
<i>Comité total</i>	17	-0,378	0,378	,000	0,400	0,463	,000
<i>Comité depurado 1*</i>	12	0,204	0,317	,001	0,769	0,601	,000

*Eliminar de los jueces K14, K15, K16, K18, K19

En segunda parte analizaremos el nivel de concordancia entre jueces en referencia a los criterios de ítems. Respecto al criterio de *Adecuación*, tal y como se observa en la Tabla 17, el grado de consistencia interna es medio-alto (Alfa de Cronbach=0,630). Respecto al grado de concordancia, el Coeficiente de W de Kendall muestra un valor de 0,538 ($p \leq ,000$). Teniendo en cuenta el número de jueces, se puede considerar que, tanto en consistencia interna como en concordancia, el comité de jueces en este criterio presenta un nivel óptimo de congruencia.

Respecto al criterio de *Claridad*, el comité presenta un nivel de consenso similar al criterio anterior. En la Tabla 15 y la Tabla 17 podemos observar que la consistencia interna se encuentra en un grado alto (Alfa de Cronbach= 0,672) y presenta un nivel de concordancia también medio (W de Kendall= 0,554 - $p \leq ,000$ -).

A nivel individual, la Tabla 17 señala que los jueces con mayor aportación al grado de consistencia interna del criterio *Adecuación* son K10, K31 y K33; y en el criterio *Claridad* son K10, K29 y K36. Al contrario, los jueces que bajan levemente el nivel de consistencia tanto en el criterio de *Adecuación* como en el *Claridad* son K11, K16, K34 y K35.

En conclusión, podemos exponer que, se presenta un nivel adecuado de consenso entre los jueces que valoran los ítems según los criterios de *Adecuación* y *Claridad*.

Tabla 15

Estadísticos de la Consistencia Interna y la Concordancia para Criterios de Ítems

	N	<i>Adecuación</i>			<i>Claridad</i>		
		Correlación Intraclase	W de Kendall	Sig. Asintót. bilateral	Correlación Intraclase	W de Kendall	Sig. Asintót. bilateral
<i>Comité total</i>	31	0,630	0,538	,000	0,672	0,554	,000

Tabla 16

Estadísticos de los Elementos y Total-Elemento de Relevancia y Susceptibilidad de Cambio

<i>Jueces</i>	Relevancia		Susceptibilidad de cambio					
	<i>Comité total</i>		<i>Comité depurado 1</i>		<i>Comité total</i>		<i>Comité depurado 1</i>	
	Correla. elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento	Correla. elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento	Correla. elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento	Correla. elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
<i>K_2</i>	-,211	-,237	,160	,140	,599	,210	,653	,718
<i>K_3</i>	,761	-1,198	,746	-,200a	,156	,379	,217	,772
<i>K_4</i>	,478	-,794	,540	-,032a	,340	,336	,536	,740
<i>K_5</i>	,426	-,812	,184	,131	,477	,241	,640	,721
<i>K_6</i>	,046	-,454	,028	,208	,157	,378	,213	,773
<i>K_7</i>	-,202	-,262	-,112	,261	,571	,234	,835	,690
<i>K_8</i>	,000	-,379	,000	,206	,000	,401	,000	,776
<i>K_10</i>	-,342	-,174	-,249	,312	,000	,401	,000	,776
<i>K_11</i>	-,092	-,334	,090	,177	,000	,401	,000	,776
<i>K_12</i>	,000	-,488	-,079	,318	,643	,168	,683	,712
<i>K_14</i>	-,224	-,227			-,442	,499		
<i>K_15</i>	,000	-,379			-,113	,481		
<i>K_16</i>	-,202	-,262			-,104	,427		
<i>K_17</i>	-,360	-,054	-,180	,348	,446	,299	,337	,761
<i>K_18</i>	-,151	-,257			-,128	,498		
<i>K_19</i>	-,564	-,007			-,446	,534		
<i>K_21</i>	,000	-,379	,000	,206	,000	,401	,000	,776
	Alfa de Cronbach= -0,378		Alfa de Cronbach= 0,204		Alfa de Cronbach= 0,400		Alfa de Cronbach= 0,769	

Nota: Se recogen los datos a los 17 jueces (del grupo total de 31) que fueron consultados respecto a Relevancia y Susceptibilidad de Cambio.

Tabla 17

Estadísticos de los Elementos y Total-Elemento de Adecuación y Claridad

	<i>ADECUACIÓN</i>		<i>CLARIDAD</i>	
	Correla. elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento	Correla. elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
<i>K_2</i>	0,000	,631	,213	,665
<i>K_4</i>	-,024	,635	,112	,671
<i>K_5</i>	-,115	,640	,453	,635
<i>K_6</i>	0,000	,631	0,000	,673
<i>K_7</i>	-,141	,663	,443	,650
<i>K_8</i>	,240	,624	-,051	,681
<i>K_9</i>	,415	,598	,680	,637
<i>K_10</i>	,520	,576	,585	,616
<i>K_11</i>	-,207	,648	-,157	,703
<i>K_12</i>	,199	,626	,168	,668
<i>K_13</i>	,497	,605	,611	,633
<i>K_14</i>	,494	,598	,616	,627
<i>K_15</i>	0,000	,631	0,000	,673
<i>K_16</i>	-,159	,651	,060	,682
<i>K_17</i>	0,000	,631	,042	,674
<i>K_18</i>	,505	,611	,443	,650
<i>K_19</i>	-,032	,634	-,011	,676
<i>K_20</i>	,041	,636	0,000	,673
<i>K_23</i>	-,003	,632	-,094	,683
<i>K_24</i>	,191	,622	-,171	,712
<i>K_25</i>	,549	,588	,166	,668
<i>K_27</i>	,273	,615	,124	,670
<i>K_28</i>	-,530	,669	,115	,670
<i>K_29</i>	,549	,593	,582	,627
<i>K_30</i>	-,127	,646	,192	,666
<i>K_31</i>	,617	,581	,394	,648
<i>K_33</i>	,565	,550	0,000	,673
<i>K_34</i>	-,070	,639	-,330	,700
<i>K_35</i>	-,181	,650	-,168	,692
<i>K_36</i>	,427	,589	,597	,612
<i>K_37</i>	,464	,594	,419	,651
	Alfa de Cronbach= 0,630		Alfa de Cronbach= 0,672	

Valoraciones cualitativas.

Tanto en el cuestionario de validación de indicadores como en el de ítems podemos encontrar una parte de aportaciones textuales procedentes de las preguntas abiertas como observaciones y comentarios (véase en el Anexo 2). Esta parte, situada al final de cada cuestionario, nos ofrece las valoraciones cualitativas para modificar y mejorar el constructo a nivel conceptual y en cuanto a su operativización. En el Cuadro 16 se presenta la comparación del instrumento anterior y el posterior de las valoraciones cualitativas en la fase 2 de la validación lógica. Como “*posterior*” se muestra la formulación definitiva para cada ítem.

Respecto al constructo conceptual, refiriéndose a las dimensiones y los indicadores a nivel teórico, la sugerencia más frecuente de los jueces es sobre la reformulación de dimensiones. Se considera inadecuado excluir dos dimensiones en función del origen del alumnado, formadas inicialmente como “*Inclusividad Sociocultural percibida por el alumnado autóctono*” y “*Inclusividad Sociocultural percibida por el alumnado de origen extranjero*”. Se propone dirigir el total instrumento al alumnado en general, puesto que la mayoría de ítems son similares en las dos dimensiones preliminares.

Respecto a la operativización del constructo tratándose de los ítems que describen el constructo a nivel instrumental, los jueces han manifestado distintas sugerencias. A continuación, las resumiremos en cuatro puntos principales:

- Sugerencias lingüísticas y gramaticales. Por una parte, se trata de promover el uso de lenguaje inclusivo en todos los ítems como, por ejemplo, compañeros/as, profesores/as, niños/as, amigos/as. Y por la otra, se aconseja modificar algunos ítems por errores en gramática.
- Formulación de enunciados uniforme en la misma forma (primera o segunda persona), pero no en una forma en unos casos y en otros en otra.

- Disparidad de opinión respecto a plantear las preguntas de manera positiva o negativa.
- Reformulación de ítems. Dado que algunos ítems quedan ambiguos por ser poco concretos o demasiado contextualizados, existe la posibilidad de desorientar a los lectores.

En esos casos, las sugerencias consisten en la eliminación de ejemplos concretos implicados en el ítem; la división de un ítem en dos por indagar distintas informaciones; y la eliminación o modificación de algunos ítems por no referenciar adecuadamente a los indicadores que corresponden.

Cuadro 16

Comparación del Instrumento Preliminar Y Posterior a la Valoración de Jueces de Fase 2. Validación Lógica

	PRELIMINAR a la valoración de jueces de Fase 2	POSTERIOR a la valoración de jueces de Fase 2
DIMENSIÓN 1: Diversidad Cultural percibida por el alumnado autóctono	<p>1.1 Me parece normal que en mi clase haya niño/as que vienen de otros países.</p> <p>1.2 Me gusta tener compañeros/ amigos que vienen de otros países</p> <p>1.3 Mis amigos/as hablan bien de los extranjeros que viven en España</p> <p>1.4 Me gustaría conocer costumbres, comidas, juegos de otros países</p> <p>1.5 Me gusta trabajar en clase junto con compañero/as de otros países</p> <p>1.6 Mis compañeros de otros países dan problemas durante la clase</p> <p>1.7 Los compañeros españoles y los de otros países son igual de listos y estudiosos</p>	<p>1. ¿Te parece normal que en tu clase haya niños/as que vienen de otros países?</p> <p>2. ¿Te gusta tener compañeros/as que viniesen de otros países?</p> <p>3. ¿Tus amigos/as hablan bien de los/as extranjeros/as que viven en España?</p> <p>4. ¿Te gustaría conocer costumbres, comidas, juegos de otros países?</p> <p>5. ¿Te gusta trabajar en clase junto con compañero/as de otros países?</p>
	<p>1.8 Muchas veces los profesores se preocupan más de los compañeros de otros países</p> <p>1.9 Me parece bien que mis compañeros de otros países hablan entre sí en su propio idioma</p> <p>1.10 Está bien que mis compañeros de otros países mantengan sus propias costumbres en el colegio, por ejemplo, vestirse con el velo</p> <p>1.11 En el barrio donde vivo, hay muchas personas de otros países</p> <p>1.12 A mi familia le gusta que haya personas de otros países que vivan aquí</p> <p>1.13 La mayoría de niños de otros países prefieren jugar sólo entre ellos</p>	<p>6. ¿Mis compañeros/as de otros países dan problemas durante la clase?</p> <p>7. ¿Los compañeros/as españoles/as y los de otros países son igual de listos/as?</p> <p>8. ¿Los compañeros/as españoles/as y los de otros países son igual de estudios/a?</p> <p>9. ¿Los profesores/as atienden más a los/as compañeros/as de otros países por ser de fuera?</p> <p>10. ¿Te parece bien que tus compañeros/as de otros países hablen entre sí en su propio idioma?</p> <p>11. ¿Está bien que tus compañeros/as de otros países mantengan sus propias costumbres en tu centro? (Eliminación de los ejemplos)</p> <p>12. ¿En el barrio donde vives, hay muchas personas de otros países?</p> <p>13. ¿A tu familia le gusta que haya personas de otros países que vivan aquí?</p> <p>14. ¿La mayoría de niños/as de otros países prefieren jugar sólo entre ellos/as?</p>

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">DIMENSIÓN 2: La Diversidad Cultural percibida por el alumnado de origen extranjero</p>	1.14 Las personas de otros países que viven aquí dan problemas	15. ¿Las personas de otros países que viven aquí dan problemas?
	1.15 Las personas de otros países son queridas por los españoles	Eliminado
	2.1 Si naciste fuera de España, ¿has vivido en otros países, además de en tu país natal, más de medio año?	Eliminado
	2.2 Si naciste fuera de España, ¿con quién viniste?	Eliminado
	2.3 Si naciste fuera de España, ¿cuántas veces has visitado tu país de origen desde que llegaste?	Eliminado
	2.4 Si naciste fuera de España, ¿quieres que tus amigos conozcan cómo es tu país de origen?	Eliminado
	2.5 Aunque naciste fuera de España, ¿te sientes español?	Eliminado
	2.6 Tengo familiares o amigos que viven fuera de España	Eliminado
2.7 Hablo con familiares o amigos que viven fuera de España	16. ¿Habras con familiares o amigos/as que viven fuera de España?	
2.8 Tengo amigos de otros países que viven en mi ciudad	Eliminado	

DIMENSIÓN ELEIMINADA

8.4.3 Fase tercera.

En la última fase del proceso de la validación lógica repetimos el grupo focal con mismos jueces de la fase 1, actuando como grupo de jueces los propios miembros del equipo de investigación GemEduco. La tarea principal en esta fase es revisar y examinar los resultados obtenidos en la fase anterior, hacer modificaciones para adaptar a la audiencia en el posterior ensayo piloto, y finalmente configurar la versión 1 del instrumento ISC para realizar el posterior ensayo piloto (Véase la Figura 20).

Uno de los resultados que recabamos en la fase anterior era la inadecuación de poner dos dimensiones a partir del criterio de “*si naciste fuera de España*”, por lo tanto, hicimos la unificación previa de las dos dimensiones y los ítems del instrumento. En la fase 3 estudiamos la adecuación de esta unificación, y finalmente consideramos conveniente dirigir el cuestionario entero al alumnado en general. Un motivo adicional es la cantidad escasa de audiencia de origen extranjero en el estudio piloto, y posiblemente en el conjunto del grupo a estudiar, de forma que no permitiría realizar un análisis diferencial adecuado. Sin embargo, el grupo consideró pertinente organizar el instrumento nuevamente en dos dimensiones, en este caso en torno a la perspectiva de análisis: dimensión interna de la Inclusividad Sociocultural y la dimensión externa de la Inclusividad Sociocultural.

Por otra parte, hicimos modificaciones contextuales y lingüísticas en algunos ítems, con el fin de hacerlos más comprensibles para la audiencia final, teniendo en cuenta que los participantes del estudio piloto y el final son estudiantes en Educación Primaria y Secundaria Obligatoria.

Por último, como esta revisión de la fase 3 el grupo focal estaba integrado en una reflexión global del *Modelo de evaluación de la educación para la Cohesión Social* y de todos los instrumentos, se podían conocer otros ítems del resto de instrumentos. Entre

ellos, observamos que dos ítems en el instrumento “Justicia Social Percibida” son compatibles para el instrumento “Inclusividad Sociocultural”. Los jueces han valorado oportuno añadirlos para completar el instrumento, por el hecho de que la escala original de ISC no los había tenido en cuenta. Estos dos ítems son:

- “¿Has visto a profesores/as que rechazan a niños/as por ser de otra religión o de otro país?”
- “¿Crees que tus profesores/as tratan mejor a unas familias que a otras (porque tienen más dinero, más estudios o porque son de otro país)?”

Con todas estas revisiones, la Versión 1 del Cuestionario ISC para el ensayo piloto, estudiando en dos dimensiones y 18 ítems, queda definitivamente como se presenta en el Cuadro 17.

Cuadro 17

Versión 1 del Cuestionario ISC. Validación Lógica

<i>DIMENSIONES</i>	<i>ÍTEMS</i>
<i>DIMENSIÓN INTERNA</i>	1.1 ¿Te parece normal que en tu clase haya niños/as que viene de otros países?
	1.2 ¿Te gusta/gustaría tener compañeros/as que viniesen de otros países?
	1.3 ¿Te gustaría conocer costumbres, comidas o juegos de otros países?
	1.4 ¿Te gustaría trabajar en clase junto con compañeros/as de otros países?
	1.5 ¿Te parece bien que tus compañeros/as de otros países hablen entre sí en su propio idioma?
	1.6 ¿Está bien que tus compañeros/as de otros países mantengan sus propias costumbres en tu centro?
<i>DIMENSIÓN EXTERNA</i>	2.1 ¿Tus amigos/as hablan bien de los/as extranjeros/as que viven en España?
	2.2 ¿Tus compañeros/as de otros países dan problemas durante la clase?
	2.3 ¿Los compañeros/as españoles/as y los de otros países son igual de listos/as?
	2.4 ¿Los compañeros/as españoles/as y los de otros países son igual de estudiosos/as?
	2.5 ¿Los profesores/as atienden más a los/as compañeros/as de otros países por ser de fuera?
	2.6 ¿Dónde vives hay muchas personas de otros países?
	2.7 ¿A tu familia le gusta tener vecinos/as extranjeros/as?
	2.8 ¿La mayoría de niños/as de otros países prefieren jugar sólo entre ellos/as?
	2.9 ¿Las personas de otros países que viven aquí dan problemas?
	2.10 ¿Hablas con familiares o amigos/as que viven fuera de España?
	*2.11 ¿Has visto a profesores/as que rechazan a niños/as por ser de otra religión o de otro país?
	*2.12 ¿Crees que tus profesores/as tratan mejor a unas familias que a otras (porque tienen más dinero, más estudios o porque son de otro país)?

*Son los ítems agregados que se comparten con el instrumento de Justicia Social.

8.5 Síntesis.

Después de realizar las tres fases de validación lógica en el presente capítulo, hemos conseguido la primera depuración del instrumento para llevar a cabo en la siguiente fase, la validación métrica. A continuación, sintetizaremos los resultados en las siguientes conclusiones:

- La primera fase se ha llevado a cabo el equipo GemEduco. A través del grupo focal se ha logrado un consenso sobre una primera definición del constructo ISC, la cual sirve como orientación para las fases siguientes. Asimismo, se han formulado las propuestas iniciales de dimensiones, indicadores e ítems para estructurar el instrumento de medición del nivel de ISC, tal y como la versión preliminar del instrumento operativo ISC (2 dimensiones. 9 indicadores y 23 ítems).
- La segunda fase se ha llevado a cabo por un grupo de jueces como profesorado en distintos niveles educativos y otros profesionales vinculados al trabajo escolar. En esta fase se ha validado de manera tanto cuantitativa como cualitativa los indicadores teóricos y los ítems propuestos. Respecto a los indicadores, un grupo de 17 jueces ha valorado óptimamente los criterios de *Relevancia* y *Susceptibilidad de Cambio* en la mayoría de ellos. En cuanto a los ítems, el comité de 31 jueces ha mostrado también un nivel alto de valoración en los criterios de *Claridad* y *Adecuación*. En relación al nivel de congruencia de valoración entre jueces, hemos aplicado el análisis de consistencia interna (cálculo de Coeficiente de Alfa de Cronbach) y el de concordancia (cálculo del Coeficiente de W de Kendall). Según los resultados, el comité de jueces presenta cierta diversidad de opiniones tanto sobre la *Relevancia* como sobre la *Susceptibilidad de Cambio* que se dan en los indicadores. En cuanto a valorar la *Claridad* y la *Adecuación* de ítems, el comité de

jueces ha presentado tanto un nivel alto de congruencia como un nivel óptimo de valoración.

Por otro lado, se ha realizado un análisis textual de los comentarios cualitativos de los jueces, siendo las propuestas más destacadas: unificación de las dos dimensiones (alumnado extranjero y alumnado autóctono) y diseñar el cuestionario para dirigirse al alumnado en general, uso del lenguaje inclusivo, revisión de los ítems con formulación negativa, etc. Con todas estas revisiones, se determina el primer borrador del instrumento operativo (1 dimensión y 16 ítems).

- En la tercera fase, se hizo grupo focal con los miembros del GemEduco para revisar y examinar los resultados anteriores, y se decidió usar la escala en dos dimensiones en función de contenidos de los ítems (dimensión interna y dimensión externa). Por otro lado, para completar el instrumento ISC, hemos añadido dos ítems del instrumento “Justicia Social Percibida” a nuestro instrumento, por considerarlos compatibles con el ISC. Finalmente, se ha configurado la Versión 1 del instrumento ISC para operar en el posterior ensayo piloto (2 dimensiones y 18 ítems).

Capítulo 9 Análisis de Propiedades Métricas del Instrumento. Estudio Piloto

9.1 Introducción.

La fase anterior de validación lógica nos permite determinar la versión 1 del Cuestionario ISC. En la presente fase se aplica este cuestionario con el fin de realizar una primera revisión métrica con un muestreo de experimentación mediante el estudio piloto. De esta manera, pretendemos lograr una primera revisión métrica con el fin de adecuar la adaptación del instrumento a la última fase que es el estudio final.

9.2 Objetivos.

En la fase del estudio piloto, el objetivo principal es identificar el funcionamiento del instrumento al acceso en la aplicación empírica. A través de esta primera validación con criterios métricos, se pretende conocer los comportamientos de ítems y dimensiones en la práctica, para orientar la valoración de su eficacia y funcionalidad de cara al estudio final en el paso posterior.

En el estudio piloto aplicamos el cuestionario a dos muestras del alumnado, que se escolarizan respectivamente en la Educación Primaria y la Secundaria Obligatoria. Los objetivos específicos de esta fase se centran en:

- Conocer en qué modo se distribuyen las puntuaciones totales de dimensiones y escala que marca cada grupo de audiencias.
- Examinar contrastes de hipótesis para comprobar si los dos grupos muestrales se comportan de la misma manera o de manera distinta para la prueba.
- Explorar el nivel de fiabilidad de la escala a partir del enfoque de Teoría Clásica del Test (TCT).
- Identificar los ítems defectuosos para mejorar el funcionamiento métrico de las dimensiones.

- Tomar decisión respecto a los ítems, y confirmar la versión 2 del Cuestionario ISC.

9.3 Metodología.

En respuesta a los objetivos específicos, se han realizado las siguientes tareas.

Con la aplicación de SPSS:

- Análisis descriptivos básicos en relación a tendencia central, distribución y variación (media, desviación típica, curtosis, asimetría, etc.).
- Contrastes de independencia de dos muestras poblacionales mediante la Prueba U de Mann-Whitney y la Prueba T Student.
- Análisis de fiabilidad mediante el modelo de Alfa de Cronbach.
- Análisis de correlación.
- Depuración técnica de ítems defectuosos sobre muestra representativa por dimensiones.

Con la aplicación de Excel:

- Análisis del cociente de variación.

Mediante estos análisis estadísticos pretendemos recabar evidencias de validez y fiabilidad de la versión 1 del instrumento y lograr la primera validación métrica del instrumento en función de los criterios métricos.

9.3.1 Participantes.

Siendo un estudio piloto, se necesita una muestra de estratificación representativa en la aplicación de la escala pre-definitiva. No se trata de una muestra estadísticamente representativa, si bien se seleccionan participantes de composición demográfica similar a la que será destinatario del estudio final y del uso propuesto para la escala.

Realizamos la selección del grupo de estudio de manera ocasional entre el alumnado escolarizado en 4º de Primaria y 3º de ESO. Esta acción se lleva a cabo en centros

escolares públicos situados en la Comunidad Valenciana (5 centros escolares) y la provincia de Cuenca (1 centro escolar). En la Tabla 18 se muestra el estadístico de los centros participantes marcados por sus códigos.

Tabla 18

Estadístico de Centros Participantes en el Ensayo Piloto

<i>Código de centro</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Porcentaje válido</i>	<i>Porcentaje acumulado</i>
46000158	20	18,7	18,7	18,7
46008091	23	21,5	21,5	40,2
46013475	6	5,6	5,6	45,8
46022831	29	27,1	27,1	72,9
46023936	23	21,5	21,5	94,4
969220934	6	5,6	5,6	100,0
Total	107	100,0	100,0	

Con el fin de contextualizar los perfiles de la muestra participante, a continuación, se presentan los datos demográficos en función de edad, sexo, curso escolarizado y lengua en que se aplica al cuestionario (véase la Tabla 19).

El ensayo piloto se realiza con la participación de 107 estudiantes, que se reparten de manera relativamente equilibrada en función de la etapa educativa, el sexo y la lengua utilizada en el cuestionario. En concreto, 55 estudiantes proceden de 4º curso de Primaria y 52 estudiantes del 3º curso de ESO. En función del sexo, 59 participantes son chicos, mientras 48 son chicas. Por el último, en relación a la lengua de aplicación del cuestionario, en el presente ensayo predomina el uso del castellano (59,8%), mientras que el 40,2% del alumnado realizó el cuestionario en valenciano.

Tabla 19

Estadísticos Globales de Participantes en el Ensayo Piloto

		<i>Núm.</i>	<i>Porcentaje (%)</i>
	Participantes Total	107	100
<i>Sexo</i>	Chico	59	55,1
	Chica	48	44,9
<i>Curso</i>	4º de Primaria	55	51,4
	3º de ESO	52	48,6
<i>Lengua</i>	Castellano	64	59,8
	Valenciano	43	40,2

En relación a la edad de los participantes del ensayo piloto, en el Tabla 20 podemos observar que oscila entre 8 y 17 años. Los participantes son principalmente alumnos de la edad de 9 años (36,4%) y de 15 años (29,9%). Mientras tanto, la menor participación se encuentra en la edad de 11 años (N=1) y 17 años (N=1). Esta distribución de edad corresponde la realidad de edad de escolarización en los cursos escolares del 4º de Primaria y 3º de Secundaria.

Tabla 20

Distribución de Participantes de Ensayo Piloto por Edad

	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Porcentaje acumulado</i>
8 años	3	2,8	2,8
9 años	39	36,4	39,3
10 años	12	11,2	50,5
11 años	1	,9	51,4
14 años	13	12,1	63,6
15 años	32	29,9	93,5
16 años	6	5,6	99,1
17 años	1	,9	100,0
Total	107	100,0	

9.3.2 Procedimiento de recogida de datos.

En el estudio piloto la recogida de datos se realizó únicamente mediante aplicación presencial, llevada a cabo por los tutores y/o profesorado responsable de participar en el proyecto de cada centro.

La recogida de información se realizó en el contexto del proyecto “Sistema Educativo y Cohesión Social: diseño de un Modelo de Evaluación de Necesidades-SEC/EVALNEC”. Por este motivo, la escala objeto del estudio está integrada en unos cuestionarios más amplios, dirigidos a cada nivel educativo, en los que se incluían ítems referidos a los diferentes constructos que se miden en el Modelo de Evaluación de la Educación para la Cohesión Social. Como hemos comentado anteriormente, el cuestionario global estaba compuesto por 13 sub-escalas y 295 ítems. Por orden presentado en el cuestionario, estas sub-escalas eran:

- Estilos educativos familiares
- Autoconcepto
- Clima social y de aprendizaje en el aula
- Convivencia escolar
- Metodología didáctica
- Metodología de evaluación
- Participación familiar
- Justicia social
- Inclusividad sociocultural
- Resiliencia
- Valor social de la educación
- Competencia emocional
- Competencia musical

La Escala ISC se presentaba, mayoritariamente, por tanto, en el 9º lugar. Esto puede explicar la caída de respuesta que se produce en algunos ítems, probablemente por fatiga de los estudiantes.

9.4 Resultados.

A continuación, presentaremos los resultados de la fase del estudio piloto. Antes de todo, nos gustaría comentar dos aspectos interesantes del instrumento aplicado en el estudio piloto, que son los ítems formulados en el sentido inverso y la distribución teórica de puntuación del instrumento.

Después de la validación lógica, la escala original que aplicamos en el ensayo piloto incluye 18 ítems distribuidos en dos dimensiones, la dimensión interna de Inclusividad Sociocultural (6 ítems) y la dimensión externa de Inclusividad Sociocultural (12 ítems). Mediante la fase de análisis descriptivo, pretendemos conocer, desde una visión global, cómo se distribuyen las puntuaciones en estas dos dimensiones respecto a cada grupo participante. Dado que algunos ítems de la escala han sido formulados en sentido negativo a la actitud medida (ver la Cuadro 18), antes que nada, hemos hecho la recodificación de valores de éstos para que todos los ítems estén en una misma dirección para medir la calidad métrica del instrumento.

Cuadro 18

Ítems Formulados en el Sentido Inverso del Instrumento ISC. Ensayo Piloto

-
- 2.2_R ¿Tus compañeros/as de otros países dan problemas durante la clase?
 - 2.5_R ¿Los profesores/as atienden más a los/as compañeros/as de otros países por ser de fuera?
 - 2.8_R ¿La mayoría de niños/as de otros países prefieren jugar sólo entre ellos/as?
 - 2.9_R ¿Las personas de otros países que viven aquí dan problemas?
 - 2.11_R ¿Has visto a profesores/as que rechazan a niños/as por ser de otra religión o de otro país?
 - 2.12_R ¿Crees que tus profesores/as tratan mejor a unas familias que a otras (porque tienen más dinero, más estudios o porque son de otro país)?
-

En el instrumento aplicado al ensayo piloto, todos los ítems están expresados con una escala Likert de 4 puntos, siendo el 1 la valoración mínima y el 4 la máxima. En caso de que todos los ítems hayan sido puntuados, teóricamente podemos considerar que (véase la Tabla 21):

- La escala total podría tener una puntuación mínima de 18, siendo ésta una percepción radicalmente en contra respecto a la Inclusividad Sociocultural; y llegar a una puntuación máxima de 72 con la consideración extremadamente favorable a la Inclusividad Sociocultural; el nivel promedio podría ser la puntuación de 45 considerada una percepción intermedia o indiferente.
- De la misma manera, en referencia a las dimensiones se podría inferir que teóricamente para la dimensión interna de 6 ítems, la valoración mínima sería 6, la máxima constaría de 24 puntos y 15 como promedio; para la dimensión externa de 12 ítems, la mínima sería de 12, la máxima de 48 y el promedio de 30.

Tabla 21

Distribución Teórica de Puntuaciones del Ensayo Piloto

	<i>N</i>	<i>Mínima</i>	<i>Máxima</i>	<i>Media teórica</i>
<i>Dimensión interna</i>	6	6	24	15
<i>Dimensión externa</i>	12	12	48	30
<i>Escala Total</i>	18	18	72	45

No obstante, en la aplicación práctica del cuestionario, podría ocurrir que haya ítems dejados en blanco por no haber sido contestados. En este caso la puntuación sería 0. De este modo, la puntuación mínima podría ser 0 en el caso extremo, asimismo la puntuación media también podría verse afectada.

9.4.1 Análisis descriptivo por grupos participantes.

A continuación, ofreceremos los resultados de análisis descriptivos en tres grupos: el grupo participante de 4º de Primaria, el grupo de 3º de ESO, y el grupo total. Los parámetros que aplicamos son los índices de puntuaciones (la máxima, la mínima y la media), los índices de variabilidad (desviación típica y el cociente de variación) y los índices de forma de distribución (asimetría y curtosis).

Tabla 22

Estadísticos Descriptivos por Grupos Participantes en el Ensayo Piloto

	<i>N</i>	<i>Mín</i>	<i>Máx</i>	<i>Media</i>	<i>Desv. típ.</i>	<i>C.V.</i>	<i>Asimetría</i>		<i>Curtosis</i>	
	Estad.	Estad.	Estad.	Estad.	Estad.	Estad.	Estad.	Error típ.	Estad.	Error típ.
<i>4º de Primaria</i>										
D_Interna	55	,00	24,00	17,29	5,86	0,34	-1,20	0,32	1,13	0,63
D_Externa	55	,00	48,00	32,98	9,38	0,28	-1,22	0,32	2,11	0,63
TOTAL_Escala	55	,00	71,00	50,27	14,35	0,28	-1,34	0,32	2,22	0,63
<i>3º de ESO</i>										
D_Interna	52	9,00	24,00	17,90	3,74	0,21	-0,11	0,33	-0,52	0,65
D_Externa	52	23,00	47,00	35,46	4,86	0,14	0,02	0,33	-0,16	0,65
TOTAL_Escala	52	33,00	68,00	53,37	7,58	0,14	-0,23	0,33	0,04	0,65
<i>Alumnado Total</i>										
D_Interna	107	,00	24,00	17,59	4,93	0,28	-1,11	,23	1,72	0,46
D_Externa	107	,00	48,00	34,19	7,60	0,22	-1,42	,23	3,98	0,46
TOTAL_Escala	107	,00	71,00	51,78	11,62	0,22	-1,51	,23	4,00	0,46

Grupo de 4º de Primaria.

En primer lugar, presentamos los resultados descriptivos del grupo participante escolarizado en 4º de Primaria.

Puntuación mínima, máxima y media.

A partir de la Tabla 22 podemos observar que, tanto para las dos dimensiones como para la escala total, la puntuación mínima es de 0. Este resultado nos indica que habría sujetos que no llegaron a realizar esta parte de cuestionario, puesto que como se ha

señalado anteriormente la valoración del instrumento ISC se sitúa en la mitad posterior del Cuestionario total del Modelo de evaluación de la educación para la Cohesión Social.

Tratándose del alumnado escolarizado en Primaria, posiblemente no hayan podido acabar el cuestionario total por falta de tiempo o paciencia. Respecto a la puntuación máxima, en la dimensión de visión interna llega a lograr 24, en la dimensión externa 48, y en la escala total con 71. Después de comparar con las puntuaciones máximas teóricas, podemos concluir que en el ensayo piloto hay sujetos que responden la escala con una percepción totalmente favorable a la ISC. En relación a la puntuación media, podemos observar que también oscila en torno a una valoración media alta al comparar con la puntuación media teórica.

Variabilidad de las respuestas.

Los resultados de la desviación típica y de Cociente de Variación nos indican que, en general, las respuestas han sido bastante homogéneas. En concreto, el cociente de variación, tanto de las dos dimensiones como de la escala total, está situado entre 28% y 34%, lo cual corresponde con una distribución normal.

Forma de distribución.

Los resultados de los índices de asimetría y curtosis nos permiten saber con qué forma se distribuyen las puntuaciones según las dimensiones y la escala total. Como se observa en la Tabla 22, tanto las dimensiones como la escala total presentan una asimetría negativa, es decir, las respuestas de este instrumento se acumulan en las puntuaciones altas. En cuanto al grado de concentración que presentan las puntuaciones respecto a la media, tanto las dimensiones como la escala total presentan la forma leptocúrtica con un valor mayor a 0,365, es decir, presentan un nivel alto de concentración las puntuaciones en torno a la media de la distribución.

De modo general, después de analizar los presentes índices estadísticos se puede apreciar que generalmente el alumnado de 4º de Primaria que participa en el ensayo piloto presenta una actitud positiva hacia la Inclusividad Sociocultural.

Grupo de 3º de ESO.

A continuación, presentaremos los resultados descriptivos del grupo participante escolarizado en 3º de ESO.

Puntuación mínima, máxima y media.

Tal y como se señala en la Tabla 22, las respuestas de este grupo tanto en dimensiones como la escala total tienen una puntuación mínima con un valor mayor que la puntuación teórica. Este resultado señala que en el grupo del alumnado de ESO no existen sujetos que valoren el constructo ISC con actitud extremadamente negativa. En cuanto a la puntuación máxima, en la dimensión interna presenta el mismo valor que la puntuación teórica, mientras que en la dimensión externa y en la escala total, el valor es ligeramente inferior al teórico. Por lo tanto, se puede detectar que, en términos dimensionales, hay participantes que valoran el constructo ISC con una percepción extremadamente positiva.

La escala total tiene la puntuación máxima de 68, que es levemente inferior a la puntuación teórica de 72 en la escala total. Por último, en relación a la puntuación media, podemos observar que también oscila en torno a la valoración media alta al comparar con la puntuación media en el modelo teórico. Por lo tanto, a partir de un primer análisis de los índices de puntuaciones podemos observar que, en general, el grupo de participantes de ESO también presentan respuesta positiva al cuestionario en el estudio piloto.

Variabilidad de las respuestas.

En relación a la variabilidad de las respuestas del ensayo piloto, el coeficiente de variación ofrece los siguientes resultados: el 20,91% en la dimensión interna, el 13,72% en la dimensión externa y el 14,21% en la escala total. Dado que, cuanto más se acerca a

0 el valor de cociente de variación, mayor homogeneidad tiene la distribución, se puede considerar que el grupo del alumnado de ESO responde el cuestionario de manera muy homogénea, mucho más que el grupo de 4 de Primaria.

Forma de distribución.

Como se observa en la Tabla 22, la dimensión interna y la dimensión externa presentan una distribución de simetría con un coeficiente entre -0,20 y +0,20. Mientras tanto, la escala total presenta una distribución con una asimetría ligeramente negativa con un valor de -0,23, lo que se traduce como una pequeña acumulación hacia puntuaciones altas.

Respecto al grado de concentración en torno a la media, la dimensión interna presenta una distribución platicúrtica con un coeficiente de curtosis de -0,52, cuyo valor identifica una concentración relativamente baja de puntuaciones en dicha dimensión. Mientras tanto, la dimensión externa y la escala total presenta una tendencia de concentración normal dentro de los estadísticos de la distribución, con el coeficiente de curtosis entre +0,365 y -0,365.

Para concluir, después de analizar los presentes índices métricos se puede apreciar que en general las respuestas del alumnado de 3º de ESO en el ensayo piloto presenta una distribución más homogénea y una actitud levemente más positiva que el alumnado de 4º de Primaria.

Grupo total de participantes.

Por último, observamos los resultados descriptivos del grupo total de que ha participado en el ensayo piloto.

Puntuación mínima, máxima y media

Respecto a los índices de puntuaciones, en la Tabla 22 podemos observar que, tanto las dimensiones como la escala total tienen la puntuación mínima de 0 y la máxima llega a la puntuación extrema de cada dimensión. Este resultado corresponde a aquellos

anteriores por grupos separados. El grupo total tiene una puntuación media en la escala global de 51,78. Comparada con la puntuación teórica de media, podemos considerar que en general el constructo ISC ha sido valorado con respuestas positivas en el estudio piloto.

Variabilidad de las respuestas.

En relación a la variabilidad de las respuestas del ensayo piloto, el Coeficiente de variación indica los siguientes resultados: el 28,04% en la dimensión interna, el 22,23% en la dimensión externa y el 22,44% en la escala total. Según los criterios de este índice, se puede apreciar que el grupo total responde el cuestionario de manera homogénea. La distribución es más homogénea que la del grupo de 4º de Primaria y menos que la de 3º de ESO.

Forma de distribución.

En primer lugar, los resultados de asimetría nos permiten conocer que, tanto en las dimensiones como en la escala total la distribución de puntuaciones presenta asimetría negativa. En otras palabras, la mayoría de valoraciones se sitúa en la parte superior de la distribución. Respecto al grado de concentración en la zona central, tanto las dimensiones como la escala total presentan una distribución leptocúrtica de concentración, con el coeficiente de curtosis superior del 0,365. Es decir, en la escala total la distribución de puntuaciones tiende a un alto grado de concentración en torno a la media de la distribución.

Como resumen del análisis descriptivo del ensayo piloto, consideramos que los participantes en general valoran de manera positiva y homogénea el constructo.

Contrastes de independencia.

A continuación, presentaremos los resultados de contrastes para dos grupos independientes. A partir del análisis de contraste de independencia, pretendemos explorar las siguientes cuestiones: ¿El grupo participante de Primaria y el grupo de ESO provienen

de poblaciones con el mismo promedio? ¿Entre los dos grupos existen diferencias significativas de comportamiento a la hora de contestar el cuestionario? ¿Hace falta hacer algunas modificaciones del cuestionario para que se adapten de manera distinta a cada grupo?

Para ello, los estadísticos que hemos aplicado son la Prueba U de Mann-Whitney dirigida al contraste de mediana, y la Prueba T de Student para el contraste de media. Estos dos contrastes se pueden entender como elementos orientativos de validez de las conclusiones. Jornet (2008) indica que deben ser tomados “con la cautela necesaria en consonancia con los datos disponibles.” (Jornet y Backhoff, 2008. p.32)

Primero, empleamos la Prueba U de Mann-Whitney con el fin de contrastar la hipótesis de “no hay diferencias significativas en el nivel de puntuación entre los dos grupos”. Consideramos más adecuada esta prueba porque la distribución de puntuaciones presenta una variabilidad menor a la normal, y porque las variables son ordinales de intervalo. A partir de los resultados obtenidos, la Tabla 23 revela que no existen diferencias significativas entre las puntuaciones de los dos grupos, siendo que el valor de significación asintótica tanto de las dimensiones como de la escala total es mayor de 0,05. Por lo tanto, el curso escolar no llega a influir en la percepción del constructo ISC.

Tabla 23

Contraste de Independencia de Mediana mediante la Prueba de U de Mann-Whitney

	<i>U de Mann-Whitney</i>	<i>Sig. asintót. (bilateral)</i>
<i>D_interna</i>	1383,00	0,77
<i>D_externa</i>	1286,00	0,37
<i>TOTAL_escala</i>	1349,00	0,61

A continuación, se presentan los resultados de la Prueba T de Student para muestras independientes. A pesar de que el contraste de T se dirige a pruebas métricas, lo aplicamos con el fin de confirmar los resultados de la Prueba de U de Mann-Whitney desde la perspectiva de contraste de media. La Prueba T nos permite comprobar si entre los dos

grupos hay igualdad de varianzas (mediante la Prueba de Lèvene) e igualdad de media (mediante la Prueba T). Como se observa en la Tabla 24, los resultados obtenidos en la Prueba de Lèvene revelan que tanto en las dimensiones como en la escala total se presentan diferencias significativas de varianza entre los dos grupos de participantes, manifestadas por valores de significación inferior de 0,05. Después de asumir la desigualdad de varianzas, observamos el estadístico T con el indicador de significación bilateral. Al efectuar el análisis, se revela el valor de significación bilateral tanto de las dimensiones como de la escala total es superior de 0,05, situación que permite mantener la hipótesis de igualdad de media entre los dos grupos.

En resumen, los resultados de contrastes nos indican que el grupo participante de 4º de Primaria y el de 3º de ESO se comportan de manera similar respecto la prueba. Asimismo, concluimos que se puede aplicar la única prueba para ambos grupos sin hacer ninguna modificación o adaptación. Por lo tanto, en el posterior análisis estadístico no se aconsejaría la separación entre los dos grupos.

Tabla 24

Contraste de Independencia de Medias mediante la Prueba T de Student. Estudio Piloto

		<i>Prueba de Levene para la igualdad de varianzas</i>		<i>Prueba T para la igualdad de medias</i>						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
								Inferior	Superior	
<i>Dimensión interna</i>	Se han asumido varianzas iguales	4,890	,029	-,641	105	,523	-,61294	,95653	-2,50957	1,28369
	No se han asumido varianzas iguales			-,648	92,449	,518	-,61294	,94522	-2,49011	1,26424
<i>Dimensión externa</i>	Se han asumido varianzas iguales	9,593	,003	-1,702	105	,092	-2,47972	1,45676	-5,36821	,40877
	No se han asumido varianzas iguales			-1,730	82,073	,087	-2,47972	1,43321	-5,33079	,37135
<i>TOTAL escala</i>	Se han asumido varianzas iguales	10,468	,002	-1,382	105	,170	-3,09266	2,23800	-7,53020	1,34488
	No se han asumido varianzas iguales			-1,404	82,952	,164	-3,09266	2,20260	-7,47358	1,28826

9.4.2 Análisis descriptivo de los ítems.

A continuación, estudiamos la tendencia central y variabilidad de las respuestas puntuadas en cada ítem. Se considera pertinente esta exploración básica para el análisis posterior de fiabilidad y validez. El instrumento aplicado incluye un total de 18 ítems, con la recogida de respuestas de 107 sujetos participantes. A partir del análisis descriptivo, se presentan los siguientes resultados, observados en la Tabla 25.

Tabla 25
Estadísticos Descriptivos Básicos de los Ítems en el Ensayo Piloto

	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>Desviación típica</i>	<i>CV</i>
<i>Total</i>		2,88	1,18	0,41
1.1 ¿Te parece normal que en tu clase haya niños/as que vienen de otros países?	107	2,99	1,34	0,45
1.2 Te gusta tener compañeros/as que viniesen de otros países?	107	3,10	1,09	0,35
2.1 ¿Tus amigos/as hablan bien de los/as extranjeros/as que viven en España?	107	2,79	1,09	0,39
1.3 ¿Te gustaría conocer costumbres, comidas o juegos de otros países?	107	3,41	0,87	0,25
1.4 ¿Te gustaría trabajar en clase junto con compañeros/as de otros países?	107	3,06	1,05	0,34
2.3 ¿Los compañeros/as españoles/as y los de otros países son igual de listos/as?	107	2,81	1,19	0,42
2.4 ¿Los compañeros/as españoles/as y los de otros países son igual de estudiosos/as?	107	2,72	1,20	0,44
1.5 ¿Te parece bien que tus compañeros/as de otros países hablen entre sí en su propio idioma?	107	2,50	1,37	0,55
1.6 ¿Está bien que tus compañeros/as de otros países mantengan sus propias costumbres en tu centro?	107	2,52	1,25	0,50
2.6 ¿Donde vives hay muchas personas de otros países?	107	2,28	1,15	0,50
2.7 ¿A tu familia le gusta tener vecinos/as extranjeros/as?	107	2,57	1,15	0,45
2.10 ¿Hablas con familiares o amigos/as que viven fuera de España?	107	2,83	1,22	0,43
2.11_R ¿Has visto a profesores/as que rechazan a niños/as por ser de otra religión o de otro país?	107	3,67	0,83	0,23
2.12_R ¿Crees que tus profesores/as tratan mejor a unas familias que a otras (porque tienen más dinero, más estudios o porque son de otro país)?	107	3,36	1,06	0,31
2.2_R ¿Tus compañeros/as de otros países dan problemas durante la clase?	107	2,90	1,24	0,43
2.8_R ¿La mayoría de niños/as de otros países prefieren jugar sólo entre ellos/as?	107	2,64	1,28	0,49
2.9_R ¿Las personas de otros países que viven aquí dan problemas?	107	2,90	1,24	0,43
2.5_R ¿Los profesores/as atienden más a los/as compañeros/as de otros países por ser de fuera?	107	2,71	1,36	0,50

Nota: Los ítems ordenan de manera de que tal y como se presentan en el cuestionario.

Tendencias centrales de puntuaciones.

En la Tabla 25 se observa que, el nivel promedio de las puntuaciones medias presentadas por todos los ítems es 2,88. En función de cada ítem, la puntuación media se oscila entre 2,28 y 3,67. El promedio más alto se sitúa en el ítem 2.11 (Media= 3,67) y el más bajo en el ítem 2.6 (Media= 2,28). Salvo del ítem 2.6, el resto de ítems han logrado una puntuación entre media y muy alta, teniendo en cuenta la clasificación de valoración por una escala de 4 puntos (véase la Tabla 26).

Tabla 26

Clasificación de Valoración por una Escala de 4 Puntos

<i>Puntuación (0-4)</i>	< 2	≥ 2 y < 2,50	≥ 2,50 y < 3	≥ 3 y < 3,50	> 3,50
<i>Valoración</i>	Muy baja	Baja	Media	Alta	Muy alta

Variabilidad de puntuaciones.

Con respecto a la variabilidad de las respuestas obtenidas en el ensayo piloto, a nivel global la media del *C.V.* de la escala total es 0,41. En relación a las puntuaciones obtenidas por cada ítem, podemos observar que la distribución de respuestas al ítem 1.5 muestra mayor dispersión (*C.V.*=0,55), y el ítem 2.1 ha logrado una valoración con mayor acuerdo entre participantes. A pesar de que los valores de *C.V.* en función de ítems se manifiestan relativamente altos, consideramos que son aceptables para la escala de nuestro estudio. La escala lleva un rango de puntuación bastante corto (1-4), y cuanto más reducida es la escala, más sensible es para detectar la variabilidad. Esto explica los resultados obtenidos.

9.4.3 Análisis de fiabilidad de la escala.

En la fase del ensayo piloto pretendemos constatar las garantías métricas acerca de la fiabilidad de la escala tanto para globalmente como para cada ítem. A partir de la Teoría Clásica de los Tests (TCT) se desarrolla el análisis de fiabilidad mediante el modelo de consistencia interna Alfa de Cronbach, que permite analizar si los ítems miden un mismo constructo y si están correlacionados entre sí mismos. De esta manera, se identifican los ítems defectuosos que miden en un sentido diferente a la prueba como globabilidad, y que puedan dirigirse a la posible depuración para mejorar el funcionamiento métrico de la escala.

Análisis de consistencia interna Alfa de Cronbach.

El coeficiente Alfa de Cronbach de consistencia interna se calcula por el promedio de correlaciones entre distintos ítems, y su valor teórico se sitúa entre 0 y 1. A más cercano al 1, mayor fiabilidad/consistencia. Respecto a la medición en las Ciencias Sociales, se considera un nivel alto de fiabilidad si el alfa de cronbach alcance a 0,60 (véase la Tabla 27).

Tabla 27

Clasificación de Nivel de Fiabilidad por el Valor de Alfa de Cronbach

<i>Puntuación (0-1)</i>	<i>Nivel</i>
0	Nula
> 0 y ≤ 0,20	Muy baja
> 0,20 y ≤ 0,40	Baja
> 0,40 y ≤ 0,60	Media
> 0,60 y ≤ 0,80	Alta
> 0,80 y < 1	Muy alta
1	Perfecta

Tal y como se señala en la Tabla 28, a partir de los 18 ítems de la escala total, el coeficiente de Alfa de Cronbach del instrumento presenta un valor de 0,864. Para un instrumento de medición de actitudes ya se puede considerar como un nivel muy alto de fiabilidad.

Tabla 28

Resultado Estadístico de Fiabilidad del Instrumento en el Estudio Piloto

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,864	,865	18

En relación a la aportación de cada ítem a la fiabilidad global, se puede realizar el cálculo del coeficiente de alfa al excluirse un determinado ítem. De este modo, se comprueba cuánto podría mejorar o empeorar la fiabilidad de la prueba después de tal eliminación. Si disminuye el valor de alfa al eliminar el ítem del test, significa que ese ítem contribuye de manera positiva a la consistencia interna de la prueba; al contrario, en el caso de aumento del alfa al eliminar el ítem, se puede comprobar que el ítem no contribuye de manera positiva a la consistencia interna de la escala total. Como se puede observar en la Tabla 29, casi todos los ítems aportan significativamente positiva a la fiabilidad de la escala total ($\alpha = 0,864$). Los ítems 2.5, 2.6 y 2.10 presentan un pequeño desajuste entre 0,001 y 0,002, que no se considera sustancial para el aumento de fiabilidad.

Tabla 29

Estadísticos Total-elemento del Ensayo Piloto

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
1.1	48,785	116,623	0,576	0,852
1.2	48,673	120,467	0,559	0,854
2.1	48,981	120,471	0,560	0,854
1.3	48,364	125,007	0,477	0,858
1.4	48,720	118,770	0,660	0,850
2.3	48,963	118,961	0,564	0,853
2.4	49,056	120,110	0,510	0,856
1.5	49,271	117,294	0,535	0,854
1.6	49,252	118,662	0,541	0,854
2.6	49,495	127,328	0,246	0,866
2.7	49,206	120,523	0,522	0,855
2.10	48,944	125,582	0,292	0,865
2.11_R	48,103	128,603	0,303	0,863
2.12_R	48,411	125,452	0,356	0,862
2.2_R	48,879	120,579	0,476	0,857
2.8_R	49,140	120,424	0,460	0,858
2.9_R	48,879	116,749	0,623	0,851
2.5_R	49,065	123,628	0,316	0,865

Análisis de correlación entre ítems.

El presente apartado pretende verificar dos tipos de correlaciones en relación a los ítems. La primera se trata de la correlación entre cada ítem y la puntuación total, y la segunda se dedica a la correlación entre ítems.

La primera, presentada por la puntuación de “Correlación elemento-total corregida”, se calcula entre la puntuación de cada ítem y la total de restantes ítems de la escala. El resultado nos puede señalar el grado de integración del ítem a la escala total. Cuando el valor del coeficiente esté más cerca del 1, indica que el ítem está bien integrado con respecto a los demás; mientras que, si el coeficiente es menor de 0,2 o negativo, se trata de una correlación baja entre el ítem y los demás. En la Tabla 29 se manifiesta que todos los ítems presentan un coeficiente positivo mayor de 0,2. Entre ellos, los ítems 1.4 y 2.9 presentan mejores comportamientos de integración, mientras que los ítems 2.6, 2.10 y 2.11 presentan un nivel relativamente bajo de homogeneidad.

Por último, se contrasta cómo los ítems se asocian entre sí. Para ello se aplica la matriz de correlación inter-elementos, en que el coeficiente de correlación Pearson nos cuantifica la relación de cada ítem con los demás. Su valor se encuentra entre -1 y +1. Entre -1 y 0 se considera como una correlación negativa; el valor 0 nos indica una asociación nula; entre 0 y +1 se trata de una correlación positiva. A continuación, comentaremos los resultados de matriz de correlaciones entre los ítems.

En la Tabla 30 evidencia que la mayor parte de los ítems se correlacionan entre sí de manera positiva, lo cual nos indica que si aumenta la valoración de un ítem, también crecerá la valoración del resto. De manera general la correlación entre los ítems presenta a nivel medio baja con la media de 0,263, aun así, existen bastantes casos con altas correlaciones. Por otro lado, tal y como se señala en la Tabla 30, algunos ítems presentan una asociación negativa, y están marcados en rojo. Estos son: el ítem 2.6 con el 2.12 y el

2.8; el 2.7 y el 2.5; el 2.10 y el 2.12; Las casillas marcadas en verde se refieren a los ítems que presentan una correlación alta, que entre ellos podemos observar que los ítems como el 1.4, el 1.1 y el 1.2 presentan un mejor comportamiento entre sí, así como las parejas el 2.3 y el 2.4, el 2.8 y el 2.9. Las casillas en amarilla marcan los ítems que se correlacionan poco/ nulo con otros, que entre ellos los ítems como el 2.6, el 2.10 y el 2.11 presentan un peor comportamiento con otros. Esta relación se podría deber a que los ítems 2.6 y 2.10 pretenden explorar una experiencia fuera del ámbito escolar, que posiblemente los participantes no conozcan mucho.

Tabla 30
Matriz de Correlación Inter-Elemento. Ensayo Piloto

	1.1	1.2	2.1	1.3	1.4	2.3	2.4	1.5	1.6	2.6	2.7	2.10	2.11_R	2.12_R	2.2_R	2.8_R	2.9_R	2.5_R
1.1	1,00																	
1.2	0,52	1,00																
2.1	0,44	0,46	1,00															
1.3	0,31	0,41	0,35	1,00														
1.4	0,51	0,64	0,45	0,54	1,00													
2.3	0,38	0,28	0,48	0,32	0,38	1,00												
2.4	0,33	0,22	0,45	0,16	0,30	0,77	1,00											
1.5	0,35	0,39	0,27	0,25	0,33	0,42	0,36	1,00										
1.6	0,29	0,33	0,22	0,20	0,38	0,34	0,29	0,52	1,00									
2.6	0,16	0,41	0,15	0,28	0,31	0,09	0,09	0,25	0,15	1,00								
2.7	0,37	0,46	0,43	0,25	0,55	0,42	0,39	0,35	0,37	0,12	1,00							
2.10	0,18	0,18	0,21	0,27	0,36	0,25	0,17	0,20	0,25	0,24	0,26	1,00						
2.11_R	0,23	0,28	0,24	0,33	0,18	0,06	0,12	0,20	0,04	0,01	0,04	0,00	1,00					
2.12_R	0,16	0,18	0,22	0,25	0,27	0,19	0,16	0,16	0,23	-0,13	0,18	-0,05	0,41	1,00				
2.2_R	0,39	0,12	0,20	0,26	0,29	0,30	0,25	0,21	0,33	0,01	0,23	0,05	0,24	0,25	1,00			
2.8_R	0,28	0,15	0,32	0,08	0,24	0,19	0,20	0,25	0,28	-0,05	0,28	0,05	0,20	0,28	0,43	1,00		
2.9_R	0,31	0,24	0,28	0,29	0,33	0,31	0,31	0,29	0,47	0,21	0,24	0,19	0,27	0,39	0,47	0,63	1,00	
2.5_R	0,20	0,03	0,11	0,06	0,12	0,05	0,15	0,18	0,24	0,09	-0,04	0,00	0,12	0,32	0,40	0,43	0,48	1,00

9.5 Síntesis.

A partir de los resultados obtenidos del ensayo piloto de la validación métrica, se pueden extraer las siguientes conclusiones acerca del funcionamiento del instrumento Inclusividad Sociocultural:

- Para ambos grupos participantes, procedentes del 4º de Primaria y 3º de ESO, se puede aplicar un único instrumento ISC.
- Los descriptivos indican que, en términos generales, los dos grupos participantes muestran una valoración positiva del constructo ISC, con media por encima de la media teórica de la escala.
- En términos generales, el instrumento ha sido valorado a nivel alto, tanto en función de dimensiones como de la escala total.
- Respecto a la variabilidad, en función de la puntuación total, la escala ha logrado un nivel alto de homogeneidad, mientras que en función de respuestas de cada ítem, se presenta una leve dispersión de valoraciones.
- En relación a la fiabilidad, el instrumento ha presentado un nivel muy alto de consistencia interna ($\alpha = 0,864$), por lo que se puede considerar que todos los ítems miden un mismo constructo. Además, todos los ítems aportan a esta consistencia interna, pues la eliminación de ninguno de ellos incrementa el α . Sin embargo, la correlación entre los ítems presenta a nivel medio baja de manera global, excepto de los ítems 2.6 y 2.10, cuya eliminación incrementa levemente el nivel de fiabilidad de la escala.
- Con el fin de depurar ítems defectuosos que afecten el funcionamiento de la escala, se puede detectar que, los ítems 2.6 y 2.10 se comportan de manera desajustada en la escala. De este modo, nos lleva a tomar la decisión de eliminarlos de forma que

la Versión 2 de la Escala ISC que será analizada en el estudio final queda con 16 ítems.

Capítulo 10 Análisis de Propiedades Métricas del Instrumento. Estudio Final

10.1 Introducción.

En el capítulo anterior hemos realizado el estudio piloto para lograr una garantía suficiente a iniciar el estudio métrico final. En esa fase hemos revisado la escala mediante requisitos básicos de propiedades métricas, y detectado aquellos elementos con comportamientos anómalos en la escala total de acuerdo con el Modelo TCT y el Modelo TRI. Una vez eliminado estos elementos y confirmado el funcionamiento adecuado del instrumento, configuramos el cuestionario definitivo para la aplicación con una muestra mucho más amplia en el estudio final.

10.2 Objetivos.

El objetivo principal del estudio final es recabar evidencias de propiedades métricas del instrumento que se diseña con el fin de evaluar la Inclusividad Sociocultural del alumnado de Primaria y ESO. Además, a través del estudio final también se pretende verificar el comportamiento de la escala a partir de valoraciones del constructo ISC por los participantes en la aplicación real del cuestionario.

10.3 Metodología.

En la fase del estudio final se han aplicado dos modelos de medición, Teoría del Test (TCT) y Teoría de Respuesta al Ítem (TRI). A partir de cada enfoque, se han realizado distintos análisis respectivos para recoger evidencias de propiedades métricas del instrumento en una muestra bastante amplia del alumnado de Primaria y ESO. Los criterios de calidad técnica en relación a la validación son el análisis de fiabilidad del instrumento (TCT) y el estudio de escalamiento (TRI). A continuación, hacemos una enumeración de los análisis estadísticos que hemos realizado para recabar evidencias de validación en relación a estos dos modelos de medición.

Análisis previo

- Imputación de datos
- Análisis descriptivos básicos acerca de tendencia central, distribución y variación.

Desde el enfoque TCT

- Análisis de consistencia interna mediante el modelo de Alfa de Cronbach.
- Análisis de correlaciones entre ítems.

Desde el enfoque TRI

- Análisis estadísticos de ajustes mediante los indicadores INFIT, OUTFIT, MNSQ, ZTSTD, RMSE, etc.
- Estudio de ajuste entre puntuaciones de sujetos y dificultades de ítems mediante el mapa de Wright.
- Estudio de trayectoria esperada de la escala total por el modelo Rasch.
- Estudio de ajustes por los reactivos entre la trayectoria esperada y la real.
- Probabilidad de las categorías de respuestas de ítems.
- Función de información de la escala.

10.3.1 Participantes.

La muestra del estudio final está constituida por dos grupos, el grupo del ensayo piloto con la escala pre-definitiva y el grupo participante que aplica el instrumento definitivo en la presente fase. La fusión de los datos recogidos tanto en el estudio piloto como en el final nos permite trabajar con una muestra más significativa con mayor evidencia de seguridad y certeza.

Centros escolares participantes.

En total han participado 21 centros escolares, entre ellos 18 son centros públicos y 3 son centros concertados. Cabe mencionar que, entre los tres privados, dos son de carácter cooperativo progresista. En función de la etapa escolar, se considera relativamente equivalente el número de centros escolares participantes, mostrando que la muestra de Primaria procede de 10 centros, mientras de ESO de 11 centros escolares. Respecto a la localidad, la mayoría de centros se encuentran en la Comunidad Valenciana (N=17), y el resto en la provincia de Cuenca (N=4). (Véase las Tablas 31 y 32).

Tabla 31

Distribución de Centros Escolares. Estudio Final

		<i>Número</i>	<i>Porcentaje</i>
<i>Total</i>		21	100%
<i>Titularidad</i>	Públicos	18	85,7%
	Privados (Concertados)	3	14,3%
<i>Curso</i>	4º Primaria	10	47,6%
	3º ESO	11	52,4%
<i>Localidad</i>	Valencia	17	81,0%
	Cuenca	4	19,0%

Tabla 32

Listado de Centros Escolares. Estudio Final.

	<i>Código centro</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Porcentaje válido</i>	<i>Porcentaje acumulado</i>
	16000838	35	3,7	3,7	3,7
	12000251	86	9	9,1	12,8
	12000765	21	2,2	2,2	15,1
	12001691	8	0,8	0,8	15,9
	46000158	61	6,4	6,5	22,4
	46002571	29	3	3,1	25,5
	46008091	25	2,6	2,7	28,1
	46013475	26	2,7	2,8	30,9
	46015708	134	14	14,2	45,1
	46018916	21	2,2	2,2	47,3
<i>Válidos</i>	46022580	51	5,3	5,4	52,7
	46022831	158	16,6	16,8	69,5
	46023353	86	9	9,1	78,6
	46023523	15	1,6	1,6	80,2
	46023936	77	8,1	8,2	88,3
	46031787	25	2,6	2,7	91
	46032721	7	0,7	0,7	91,7
	969220934	24	2,5	2,5	94,3
	969225316	17	1,8	1,8	96,1
	969240786	37	3,9	3,9	100
	Total	943	98,8	100	
<i>Perdidos</i>	Sistema (Primaria)	11	1,2		
	Total	954	100		

Nota. Los códigos marcados en rojo son los centros escolares de Primaria.

Descripción del alumnado participante.

En función del alumnado participante, en total la muestra del estudio final cuenta con 954 alumnos. A continuación, se presentan las características de perfiles del alumnado en relación a distintas variables demográficas, tal y como curso escolar, edad, sexo, versión

lingüística del cuestionado, origen (alumnado autóctono/ de origen extranjero) y lenguas que habla en casa.

Curso escolar.

Se escolarizan en dos distintos cursos escolares, que son el 4° de Primaria (N= 265) y el 3° de ESO (N=689). El porcentaje de cada curso se puede encontrar en la Figura 25.

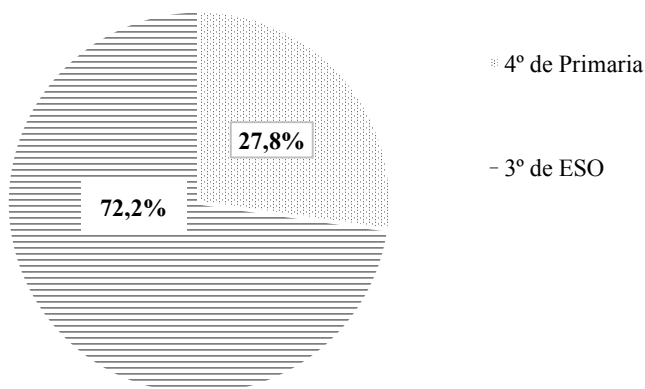


Figura 25. Distribución por cursos escolares. Estudio final.

Edad.

Dado que los participantes del estudio final proceden de dos cursos escolares distintos, las edades que corresponden a cada curso podrían vacilar entre 8-11 años (para el alumnado de 4° de Primaria) y 13-17 años (para el alumnado de 3° de ESO), teniendo en cuenta las posibilidades de repetición de cursos, escolarización temprana y tardía. Tal y como se pone de manifiesto en la Tabla 33, la mayor parte del alumnado de 3° de la ESO tiene entre 14 y 15 años. En cuanto a la edad del alumnado de 4° de Primaria, se puede observar que está concentrado en la edad de 9 años, que corresponde también a la edad principal de escolarización en 4° de Primaria.

Tabla 33

Edad de Participantes. Estudio Final

	<i>Edad</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Porcentaje válido</i>	<i>Porcentaje acumulado</i>
<i>Válidos</i>	8	15	1,6	1,6	1,6
	9	185	19,4	19,4	21
	10	53	5,6	5,6	26,5
	11	12	1,3	1,3	27,8
	13	35	3,7	3,7	31,4
	14	322	33,8	33,8	65,2
	15	223	23,4	23,4	88,6
	16	92	9,6	9,6	98,2
	17	17	1,8	1,8	100
<i>Total</i>	954	100	100		

Sexo.

En relación a la muestra total, el 52% de los participantes son chicos (N=496) y el 48% son chicas (N=457), cuya proporción indica un leve desequilibrio de género constatado por un número ligeramente mayor de chicos que chicas. Respecto a cada curso, se puede observar la distribución similar de género (véase la Tabla 34).

Tabla 34

Sexo por Curso de los Participantes. Estudio Final

		<i>4º de Primaria</i>	<i>3º de ESO</i>	<i>Total</i>
<i>Sexo</i>	Recuento	137	360	497
	<i>Chico</i> % dentro de Sexo:	27,4%	72,6%	100,0%
	% dentro de Curso	51,3%	52,3%	52,0%
	Recuento	129	328	457
	<i>Chica</i> % dentro de Sexo:	28,2%	71,8%	100,0%
	% dentro de Curso	48,7%	47,7%	48,0%
<i>Total</i>	Recuento	266	688	954
	% dentro de Sexo:	27,4%	72,2%	100,0%
	% dentro de Curso	100,0%	100,0%	100,0%

Versión lingüística de cuestionario que aplica.

Debido a que en la Comunidad Valenciana existen dos lenguas oficiales, en los centros escolares se puede elegir distintas líneas educativas en función de ellas: la línea en castellano y la línea en valenciano. En cada una, la lengua más frecuente en las asignaturas es la lengua elegida, dejando un espacio menor a la segunda lengua.

Por lo tanto, a la hora de editar los cuestionarios se han tenido en cuenta dos versiones lingüísticas en función de cada línea. En la Tabla 35 se puede observar que, el 39,7% de la muestra total utiliza la lengua valenciana para contestar el cuestionario (N=378), mientras el 60,3% en castellano (N=576). En relación a cada curso, para el 4º de Primaria el 36,74% utiliza el cuestionario en versión de la lengua valenciana y el 63,26% en castellano; para el 3º de ESO, el 41% lleva a cabo en valenciano y el 59% en castellano (véase la Figura 26). Dado a que los centros escolares participantes también incluyen los centros de Cuenca donde habla únicamente el castellano, se manifiesta en la distribución por lenguas más castellano que valenciano.

Tabla 35

Lengua Aplicada por Curso de los Participantes. Estudio Final

		<i>4º de Primaria</i>	<i>3º de ESO</i>	<i>Total</i>
<i>Lengua</i>	Recuento	168	408	576
	<i>Castellano</i> % dentro de Lengua	29,0%	71,0%	100,0%
	% dentro de Curso	63,3%	59,2%	60,3%
	Recuento	97	281	378
	<i>Valenciano</i> % dentro de Lengua	25,7%	74,3%	100,0%
	% dentro de Curso	36,7%	40,8%	39,7%
<i>Total</i>	Recuento	265	689	954
	% dentro de Lengua	27,7%	72,3%	100,0%
	% dentro de Curso	100,0%	100,0%	100,0%

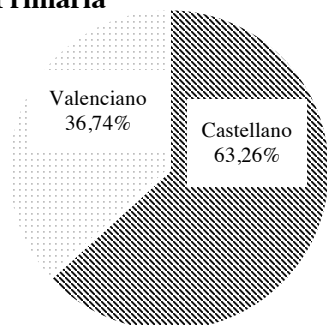
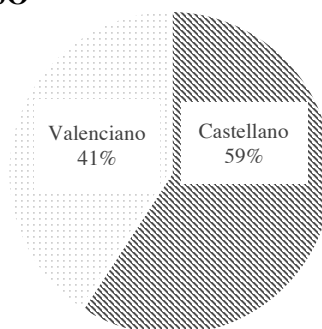
4º de Primaria**3º de ESO**

Figura 26. Lengua aplicada por curso. Estudio final.

En cuanto al cruce entre las variables del sexo y de la versión lingüística aplicada, en la Tabla 36 muestra que, en el uso de castellano, hay más chicos (55,8%) que chicas (44,2%); mientras que en la aplicación de versión del valenciano de cuestionario hay más chicas (53,8%) que chicos (46,2%).

Tabla 36

Lengua por Sexo de los Participantes. Estudio Final

		<i>Chico</i>	<i>Chica</i>	<i>Total</i>	
<i>Lengua</i>	<i>Castellano</i>	Recuento	322	254	576
		% dentro de Lengua	55,80%	44,20%	100,00%
		% dentro de Eres:	64,80%	55,60%	60,40%
	<i>Valenciano</i>	Recuento	174	204	378
		% dentro de Lengua	46,20%	53,80%	100,00%
		% dentro de Eres:	35,20%	44,40%	39,60%
<i>Total</i>		Recuento	496	458	954
		% dentro de Lengua	52,00%	48,00%	100,00%
		% dentro de Eres:	100,00%	100,00%	100,00%

Lugar de origen.

Otro indicador demográfico que consideramos importante es el lugar de origen. A partir de los resultados ofrecidos sobre el porcentaje del alumnado autóctono y el de origen extranjero, nos gustaría conocer el contexto escolar de diversidad cultural que existe en los centros del presente estudio. En el cuestionario se han aparecido tres

variables relacionadas con este indicador, que son “¿En qué país naciste tú?”, “¿En qué país nació tu padre?” y “¿En qué país nació tu madre?”. A partir de estas tres preguntas, se define que:

- *Alumnado autóctono*: tanto el alumnado como ambos padres nacieron en España.
- *Alumnado de origen extranjero*: el alumno y/o al menos uno de sus padres nació en el extranjero.

De esta manera, se puede calcular que, en la muestra total el 77,78% es el alumnado autóctono (N=742), cuando los padres y el propio alumnado nacieron en España; el 20,13% es de origen extranjero (N=192), cuando el padre o la madre o el propio alumno nacieron fuera de España; mientras tanto existe 20 casos perdidos. Un resultado interesante que nos gustaría mencionar que, entre 192 alumnos/as de origen extranjero, más de la mitad del alumnado de origen extranjero ha nacido en España; el 31,77% se trata de menores los cuales, tanto ellos mismos como ambos padres nacieron fuera de España (Véase la Figura 27).

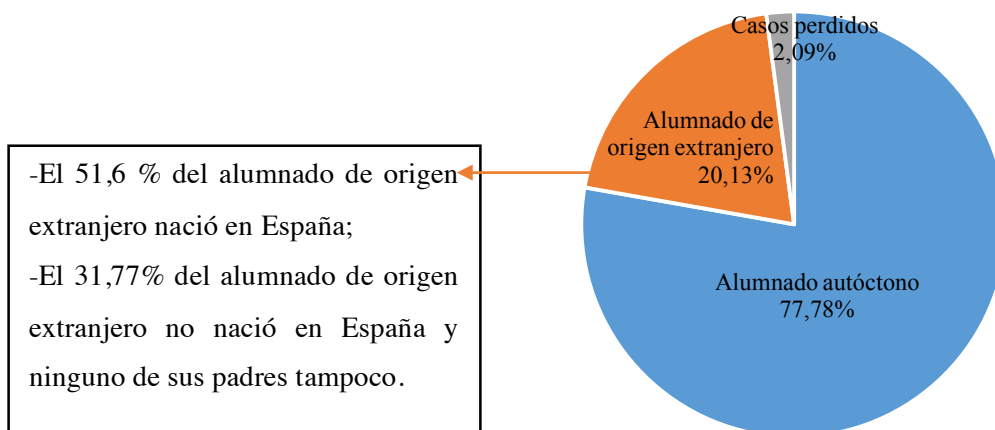


Figura 27. Lugar de origen. Estudio final.

Debido a la complejidad de exponer todos los países de nacimiento, los hemos clasificado según zonas geográficas. En función del lugar de nacimiento, la Figura 28 nos indica que el 90,1% del alumnado (N=849), el 81,9% de los padres (N=767) y el 84,5% de las madres (N=782) han nacido en España. El hecho de que el número de hijos nacidos

en España es mayor que el de los padres, se explica porque una parte del alumnado tiene origen extranjero (padre y/o madre nacido en el extranjero), pero nacieron en España. De hecho, viendo esta misma Figura 28, el número de alumnos nacidos en España es mayor que el de sus padres o madres, pero en todas las otras regiones es al revés, el número de alumnado nacido en ellos es menor que el de sus padres/ madres.

Así, Latinoamérica es la zona de la que procede el mayor número del alumnado del grupo estudiado que nació en el extranjero (3,9%), seguidos por Europa (2,7%), Oriente y Asia (1,6%), África (1,3%), y América del Norte (0,4%), y en todos los casos el número de padres y madres es mayor. Es interesante señalar además la escasa diferencia entre el número de padres y el número de madres mostrando que en este grupo hay pocas parejas mixtas con españoles (excepto entre los europeos).

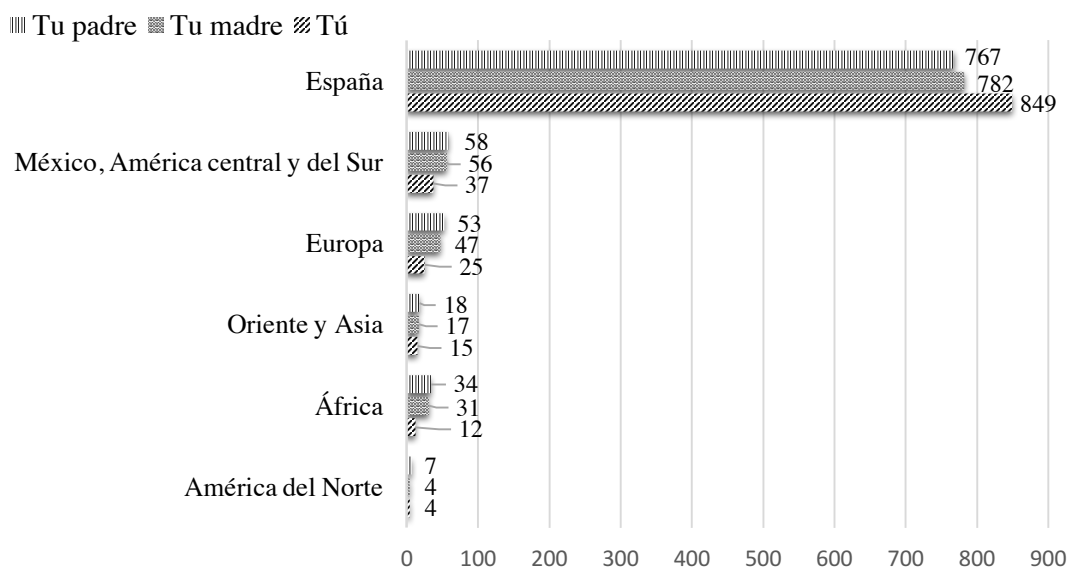


Figura 28. Lugar de nacimiento. Estudio final.

Cruce de la variable del lugar de origen con la de sexo y la de curso escolar.

A continuación, se cruzan la variable del lugar de origen con la de sexo del alumnado y la de curso escolar. A través de las tablas de contingencia, nos gustaría comparar los perfiles entre el alumnado autóctono y el alumnado de origen extranjero en función de estas variables.

En relación a la variable de sexo, en la Tabla 37 y la Figura 29 se puede observar que, hay más chicas que chicos entre el alumnado de origen extranjero (los padres y/o las madres nacieron fuera de España), y por tanto más chicos que chicas entre el alumnado autóctono. Respecto al curso escolar, debido a que la selección desequilibrada de la muestra, en la Tabla 38 se manifiesta que ambos grupos de participantes se escolarizan mayoritariamente en la ESO. No obstante, el 28,1% del alumnado de origen extranjero se escolariza en la Primaria, mientras que para el alumnado autóctono el porcentaje es 26,3%.

Tabla 37

Lugar de Origen por Sexo de los Participantes. Estudio Final

		<i>Lugar de origen</i>		
		Origen extranjero	Autóctono	Total
Eres: <i>Chico</i>	Recuento	89	399	488
	% dentro de Sexo:	18,2%	81,8%	100,0%
	% dentro de Lugar de origen	46,4%	53,8%	52,3%
<i>Chica</i>	Recuento	103	342	445
	% dentro de Sexos:	23,1%	76,9%	100,0%
	% dentro de Lugar de origen	53,6%	46,2%	47,7%
<i>Total</i>	Recuento	192	741	933
	% dentro de Sexo:	20,6%	79,4%	100,0%
	% dentro de Lugar de origen	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 38

Lugar de Origen por Curso Escolar de los Participantes. Estudio Final

		Lugar de origen			
		<i>Origen extranjero</i>	<i>autóctono</i>	<i>Total</i>	
Curso	<i>4º de Primaria</i>	Recuento	54	195	249
		% dentro de Curso	21,7%	78,3%	100,0%
		% dentro de Lugar de origen	28,1%	26,3%	26,7%
	<i>3º de ESO</i>	Recuento	138	547	685
		% dentro de Curso	20,1%	79,9%	100,0%
		% dentro de Lugar de origen	71,9%	73,7%	73,3%
<i>Total</i>		Recuento	192	742	934
		% dentro de Curso	20,6%	79,4%	100,0%
		% dentro de Lugar de origen	100,0%	100,0%	100,0%

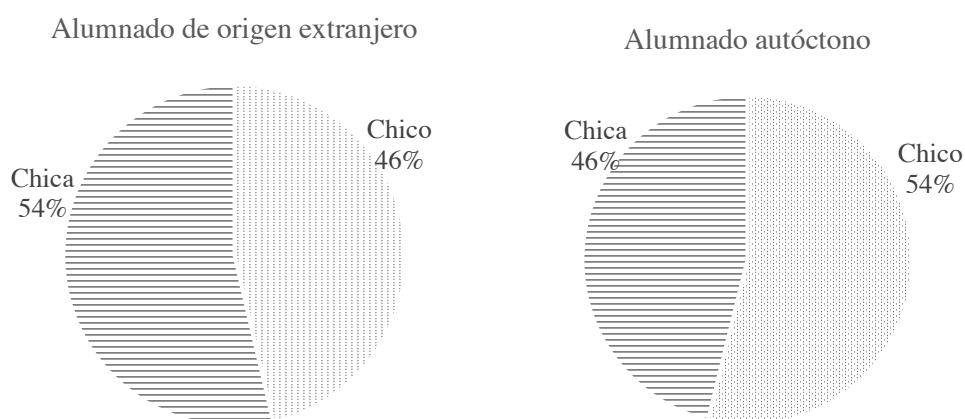


Figura 29. Lugar de origen por sexo. Estudio final.

Lengua que habla en casa.

Para evaluar este indicador, se han propuesto cuatro variables en el cuestionario para identificar, estas son, la lengua que se habla habitualmente en casa: castellano, valenciano, inglés, o/y otra lengua distinta. Según los resultados, el 81,1% del alumnado indica la lengua castellana (N=774), el 36,7% indica el valenciano (N=350), el 2,6% declara el inglés (N=25), y el 7,8% del alumnado se hablan habitualmente otra lengua distinta de castellano, valenciano e inglés en casa (N=74). En la siguiente Figura 30 se puede observar la diversidad lingüística extranjera que hemos detectado en el alumnado participante.

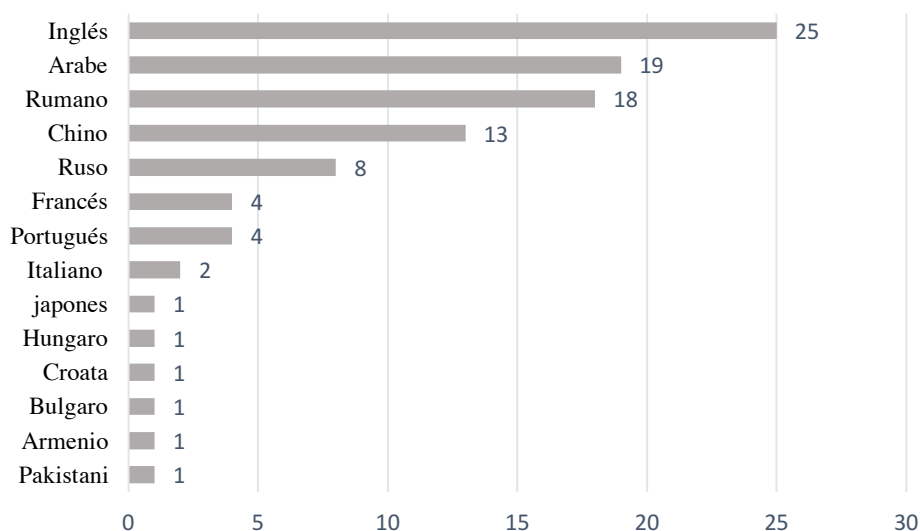


Figura 30. Lengua extranjera que habla en casa. Estudio final.

Cabe mencionar que existiría una parte importante del alumnado que son bilingües, incluso trilingües. La mayor parte de los hablantes multilingües proceden del alumnado castellano-valenciano parlante y el alumnado de origen no hispanoparlante. Calculando mediante las tablas estadísticas de contingencia, se puede detectar que, para el primer caso, el 21,8% del alumnado total son bilingües de castellano-valenciano (N=208), además, incluso 9 alumnos/as indican que en casa hablan tres idiomas (castellano, valenciano e inglés); para el segundo caso, el 7,2% del alumnado total indica que en casa habitualmente habla castellano y otro idioma distinto del castellano o valenciano (N=69).

El procedimiento para recoger datos del alumnado multilingüe se puede observar de manera completa en el Anexo 3.

En conclusión, a partir de los análisis descriptivos destacan las siguientes características de las audiencias que participan en el estudio final:

Respecto a características de centros participantes, la mayor parte son centros públicos situados en la Comunidad Valenciana. Casi la mitad de centros han participado el proyecto con su curso escolar 4º de Primaria, y otra mitad con 3º de ESO.

En relación a la etapa escolar, la mayor parte de participantes proceden de ESO, mientras que menos de un tercio provienen de Primaria.

En función de la edad, la mayor parte del alumnado participante está escolarizando con la edad principal que corresponde a su presente curso escolar (9 años y 14 años respectivamente), aunque a nivel global se observa una oscilación entre 8 años y 17 años.

Entre los 954 participantes se presenta un equilibrio de género de los participantes. El 48% son chicas y el 52% son chicos.

En cuanto al uso lingüístico, se han aplicado dos lenguas para aplicar los cuestionarios. Acerca del 60% ha usado la versión en castellano, y el 40% en valenciano. En función del sexo, se ha detectado más chicas que usan valenciano para contestar el cuestionario.

Respecto al lugar de origen del alumnado, el 77,78% es alumnado autóctono, cuyos padres, así como el propio alumno nacieron en España, mientras el 20,13% es de origen extranjero, de manera que sus padres y/o madres nacieron en el extranjero. Entre el alumnado de origen extranjero, más de la mitad nació en España, quienes son denominados frecuentemente en la literatura como “segunda generación”.

En relación a las lenguas habladas en casa, las principales son el castellano (81,1%) y el valenciano (36,7%), mientras un 7,8% del alumnado habla en casa otro idioma distinto de castellano, valenciano e inglés. Existe una parte importante del alumnado que ha señalado ser bilingües de castellano-valenciano (21,8%).

10.3.2 Procedimiento de recogida de datos.

En el estudio final la recogida de datos realizó también con la aplicación presencial. Se ofreció un taller de presentación del proyecto para los centros escolares interesados. Después del taller, 21 centros han decidido participar en el proyecto. La aplicación presencial de cuestionarios se llevaba a cabo por los tutores y/o profesorado responsable de participar en el proyecto de cada centro.

Para el análisis de datos se aplica el instrumento estadístico IBM-SPSS v.22 bajo licencia de la Universidad de Valencia. El análisis TRI se realizó mediante el programa Winsteps con la licencia de la Universidad de Valencia.

10.4 Resultados.

En el presente apartado se aportan los resultados del estudio final, donde proceden tanto del modelo TCT como del TRI.

10.4.1 Análisis previo.

Imputación de datos.

Tal y como se muestra en la Tabla 39, en la presente muestra existen 31 casos perdidos. Esta pérdida posiblemente proviene de una omisión innecesaria de casos producido por algunos valores faltantes del cuestionario y, en consecuencia, podrá provocar una pérdida importante de información para la muestra. Para resolver este problema, antes que nada, procedemos a aplicar una imputación de valores faltantes para los ítems del ISC, empleando el método de reemplazar el valor perdido por la mediana de puntos adyacentes. Dicho procedimiento tiene como objetivo recuperar información faltante en base a los datos proporcionados por los sujetos.

Tabla 39

Análisis de Frecuencias de Casos de la Escala Total ISC. Estudio Final

	N
Válidos	923
Perdidos	31
Total	954

Para garantizar la adecuación de la imputación de datos, hemos realizado una comparación de estadísticos descriptivos de los datos originales e imputados respecto a cada ítem. Los resultados no muestran diferencias significativas entre los datos antes y

después del procedimiento de imputación (Véase el Anexo 4), es decir, podemos aplicar los datos imputados para los siguientes análisis.

Análisis descriptivos del estudio final.

El presente apartado consiste en dos partes. La primera parte trata del análisis descriptivo de dimensiones y la escala total, con el fin de lograr una visión global del instrumento. La segunda parte se dedica al análisis descriptivo en función de ítem, para conocer las opiniones y valoraciones respecto a cada ítem de los participantes.

Análisis descriptivos de dimensiones y escala total.

En primer lugar, se presentan los resultados de estadísticos descriptivos de la puntuación total en función de dimensiones y escala total. De este modo pretendemos obtener una visión global acerca de la tendencia central (la puntuación máxima, la mínima y la media), la variabilidad (desviación típica y cociente de variación) y distribución (asimetría y curtosis) de las respuestas al instrumento de Inclusividad Sociocultural.

Tabla 40

Estadísticos Descriptivos Básicos de Dimensiones y Escala Total. Estudio Final

	<i>N</i>	<i>Media teórica</i>	<i>Mín</i>	<i>Máx</i>	<i>Media</i>	<i>Desv. típ.</i>	<i>C.V.</i>	<i>Asimetría</i>	<i>Curtosis</i>		
	Estad.	Estad.	Estad.	Estad.	Estad.	Estad.	Estad.	Estad.	Error típ.	Estad.	Error típ.
<i>Dimensión interna</i>	954	15,0	6,0	24,0	19,128	3,594	0,19	-,602	,079	-,044	,158
<i>Dimensión externa</i>	954	24,0	12,0	40,0	31,609	4,332	0,14	-,514	,079	,408	,158
<i>TOTAL_Escala</i>	954	40,0	22,0	64,0	50,737	6,780	0,13	-,455	,079	,172	,158

Puntuación mínima, máxima y media.

Tal y como se desarrolla en el ensayo piloto, primero comentamos las puntuaciones teóricas en el estudio final que podría obtener en función de dimensiones y escala total. La escala definitiva de Inclusividad Sociocultural consiste en total de 16 ítems, que se distribuyen en la dimensión interna (6 ítems) y la dimensión externa (10 ítems). En caso de que todos los ítems hayan sido contestados, teóricamente podemos concluir que (ver

Tabla 41): la escala total podría tener una puntuación mínima de 16, con una actitud extremadamente desfavorable de la Inclusividad Sociocultural; y llegar a una puntuación máxima de 64 con la percepción totalmente favorable a la Inclusividad Sociocultural; el nivel promedio podría ser la puntuación de 40 considerada una percepción intermedia o indiferente.

De la misma manera, en función de las dimensiones se podría considerar que teóricamente para la dimensión interna de 6 ítems, la valoración mínima sería 6, la máxima llegaría de 24 puntos y 15 como promedio; para la dimensión externa la mínima sería de 10, la máxima de 40 y el promedio de 25.

Debido a que hemos hecho la imputación de datos, consideramos que todos los ítems están asignados con valores entre 1 y 4. Por lo tanto, las puntuaciones reales de cada dimensión y la escala total deberían estar dentro de los rangos de puntuaciones teóricas.

Tabla 41

Distribución Teórica de Puntuaciones. Estudio Final

	<i>Mínima</i>	<i>Máxima</i>	<i>Media</i>
<i>Dimensión interna</i>	6	24	15
<i>Dimensión externa</i>	10	40	25
<i>Escala Total</i>	16	64	40

A continuación, se ofrecen los resultados de las puntuaciones reales que han obtenido en el estudio final. Respecto a la puntuación mínima, la Tabla 40 se señala que, para la dimensión interna es 6, para la dimensión externa es 12 y para la escala total es 22. Este resultado señala que, la puntuación mínima de la dimensión interna coincide con su teórica, y aquellas de la dimensión externa y de la escala total son superiores a sus teóricas respectivas. De este modo, se detecta que en la dimensión externa hay ítems sin ninguna valoración extremadamente negativa. En relación a la puntuación máxima, tanto en la dimensión interna como en la externa se ha podido llegar a la máxima teórica, en concreto

24 en la dimensión interna, en la dimensión externa 40, y en la escala total con 64. En este caso, se puede detectar que en la muestra final habría audiencia que demuestre una actitud radicalmente favorable a la Inclusividad Sociocultural. En cuanto a la puntuación media, podemos observar que, tanto de las dimensiones como de la escala total, se manifiesta las puntuaciones de media mayores que las teóricas. Es decir, del nivel promedio también se puede inferir una valoración positiva de los participantes en el estudio final hacia la Inclusividad Sociocultural.

Variabilidad de las respuestas.

A partir de los resultados de la desviación típica y del cociente de variación se manifiesta que, en término global tanto para cada dimensión como para la escala total se han obtenido respuestas bastante homogéneas. En concreto, el cociente de variación de la dimensión interna es 19%, de la dimensión externa 14%, y de la escala total 13% (véase la Tabla 40).

Formas de distribución.

Como se observa en la Tabla 40, las puntuaciones tanto de las dimensiones como de la escala total manifiestan una distribución de asimetría negativa. Es decir, generalmente las respuestas de este instrumento se acumulan hacia las puntuaciones altas. En cuanto al grado de concentración en la zona central, la dimensión interna y la escala total las dimensiones presentan la forma normal de concentración, con el coeficiente de curtosis entre -0,365 y +0,365. La dimensión externa presenta la forma leptocúrtica con un valor mayor a 0,365, lo que se traduce como un nivel ligeramente alto de homogeneidad de las puntuaciones respecto a la media.

Análisis descriptivo de ítems.

Después de los análisis descriptivos en visión global, a continuación, seguimos la descripción de puntuaciones por ítems, divididos en las dos dimensiones respectivas. Para presentarlas y analizarlas, hemos aplicado dos herramientas estadísticas, que son el gráfico de barras aplicadas en función de frecuencias, y la tabla estadística de análisis descriptivo. Dado que todos los ítems del instrumento están contruidos por la escala de Likert con 4 alternativas, consideramos más directo y claro el gráfico de barras aplicadas para visualizar cómo se distribuyen las respuestas en función de frecuencias y porcentajes. Respecto a las tablas de análisis descriptivos, como los análisis anteriores, nos enseñan la tendencia central, la variabilidad y la distribución de las respuestas al instrumento de Inclusividad Sociocultural.

Dimensión Interna.

Desde la dimensión interna nos gustaría medir la visión subjetiva a la Inclusividad Sociocultural. Todos los ítems de esta dimensión están formulados en la misma dirección que el instrumento ISC. En la Figura 31 se ofrecen los siguientes resultados:

Los ítems 1.1 y 1.2 se trata de conocer el nivel de su propia aceptación de la existencia de diversidad cultural en el ámbito escolar. Ambos ítems han logrado más (o igual) de 80% de valoraciones positivas, que corresponden a las opciones *casi siempre/ bastante* y *siempre/mucho*. Eso nos indica que la diversidad cultural ya se trata como un fenómeno bien aceptado en los centros educativos.

Los ítems 1.3 y 1.4 pretenden identificar la interacción dinámica con la diversidad cultural dentro y fuera del aula. El 79% de las respuestas de cada ítem han marcado las opciones positivas. Desde este resultado, se puede inferir que la mayoría del alumnado ha demostrado un interés hacia conocer y trabajar con otras culturas.

Los ítems 1.5 y 1.6 indican la actitud hacia el mantenimiento de las diferencias cultural en la convivencia escolar. Desde la Figura 31 se puede observar que, para estos dos ítems, las respuestas son relativamente variadas, aunque la mayor parte se interpretan como valoración positiva porque, como se vio en el marco teórico, el modelo de la interculturalidad defiende el reconocimiento y la valoración de la diversidad desde el respeto, y sin pretender que esa diversidad desaparezca. Esta postura todavía está poco clara en la escuela y eso se observa en las respuestas: el alumnado ha expresado distintas opiniones acerca de la adecuación de que los compañeros procedentes de otros países mantengan sus propios códigos culturales dentro del centro escolar.

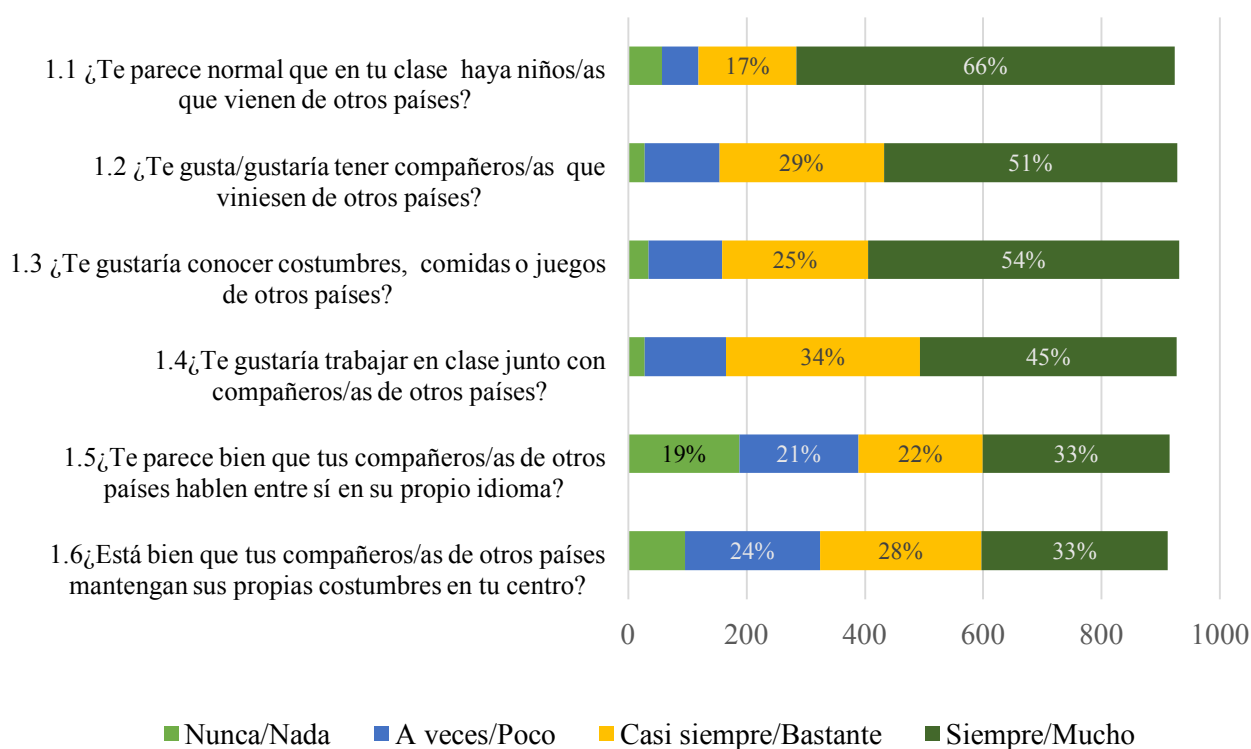


Figura 31. Frecuencias de respuestas de la dimensión interna. Estudio Final.

Respecto al análisis descriptivo de los ítems en la dimensión interna, la Tabla 42 muestra los siguientes resultados:

Tendencia central. Todos los ítems tienen la puntuación mínima de 1 y la máxima de 4; todos los ítems han logrado una puntuación media mayor que 2.5 (media teórica). Entre

ellos, el ítem 1.1 tiene la media más alta, considerado como mejor valorados; y el 1.5 tiene la media inferior, que se valora con un nivel levemente bajo.

Variabilidad de puntuaciones. Los resultados de la desviación típica y del cociente de variación nos indican dispersiones similares que el gráfico anterior. Los ítems 1.1, 1.2, 1.3 y 1.4 presentan una distribución bastante homogénea con el coeficiente de *C.V.* menor que 0,31; el ítem 1.5 presenta el mayor cociente de varianza ($C.V.=0,41$) y el ítem 1.6 está en el rango normal de la variabilidad ($C.V.=0,34$).

Distribución de asimetría y curtosis. Todos los ítems manifiestan una distribución asimétrica negativa, es decir, la mayor parte de valoración en función de cada ítem está situada en la parte superior de la escala. En cuanto al indicador de curtosis, los ítems 1.2, 1.3, y 1.4 están en el rango mesocúrtico, cuya concentración de puntuaciones corresponde al nivel normal. El ítem 1.1 presenta una distribución leptocúrtica con el coeficiente superior del 0,365. Este resultado nos indica un alto grado de homogeneidad de las puntuaciones de este ítem. Mientras tanto, los ítems 1.5 y 1.6 presentan una puntuación relativamente heterogénea, como se ha indicado con el *C.V.*

Tabla 42

Análisis Descriptivo de Respuestas de la Dimensión interna. Estudio Final.

	<i>N</i>	<i>Mín</i>	<i>Máx</i>	<i>Media</i>	<i>Desv. típ.</i>	<i>C.V.</i>	<i>Asimetría</i>	<i>Curtosis</i>		
	Estad.	Estad.	Estad.	Estad.	Estad.	Estad.	Estad.	Error	Estad.	Error
							típ.		típ.	
<i>1.1</i>	954	1,0	4,0	3,515	,8530	0,24	-1,762	,079	2,128	,158
<i>1.2</i>	954	1,0	4,0	3,344	,814	0,24	-1,031	,079	,207	,158
<i>1.3</i>	954	1,0	4,0	3,367	,833	0,25	-1,129	,079	,353	,158
<i>1.4</i>	954	1,0	4,0	3,271	,807	0,25	-,854	,079	-,060	,158
<i>1.5</i>	954	1,0	4,0	2,734	1,134	0,41	-,282	,079	-1,347	,158
<i>1.6</i>	954	1,0	4,0	2,896	,989	0,34	-,415	,079	-,951	,158

Dimensión externa

La dimensión externa hace referencia a la observación y consideración de las relaciones personales en el contexto multicultural del alumnado, es decir, cómo el entorno se comporta y valora a las personas procedentes de otras culturas. Esta dimensión está conformada por 4 ítems en tendencia positiva (2.1, 2.3, 2.4 y 2.6); y 6 ítems en sentido contrario al instrumento, los cuales ya hemos recodificado para que todo mida en la misma dirección a la Inclusividad Sociocultural (2.2R, 2.5R, 2.7R, 2.8R, 2.9R, 2.10R). A continuación, se presentan los resultados señalados en la Figura 32.

Los ítems 2.1 y 2.6 tratan de observar cómo el entorno (amigos y familiares) percibe el fenómeno de diversidad cultural. Los dos ítems presentan una distribución parecida de las cuatro valoraciones. No obstante, detalladamente estos dos muestran tendencias ligeramente distintas: El ítem 2.1 tienden a obtener valoraciones positivas, en las que la mayor parte ha marcado las últimas dos opciones, declarando “Siempre o bastantes veces los amigos hablan bien de los extranjeros en España.”; mientras que el ítem 2.6 lleva una valoración levemente negativa en la que la mayor parte ha marcado la opción 3 y 4, respondiendo que “Pocas o bastantes veces a su familia le gusta tener vecinos extranjeros.”

Los ítems 2.2_R y 2.8_R comentan la consideración crítica a los extranjeros. Dado que son dos ítems en la dirección negativa, los resultados se deberían traducir en sentido contrario: Alrededor del 80% de participantes creen que nunca o pocas veces las personas extranjeras, tanto en el ámbito escolar como social, dan problemas.

Los ítems 2.5_R, 2.9_R y 2.10_R se dedican a la observación sobre equidad de trato del profesorado al alumnado, independiente de su estatus sociocultural. Estos tres ítems también se configuran en un sentido negativo a la escala del instrumento, por lo tanto, se interpretan de manera contraria. Desde los ítems 2.9_R y 2.10_R se puede observar que, más (o igual) del 85% del alumnado considera que nunca o pocas veces el profesorado

trata de manera discriminatoria o preferente a alumnos por su procedencia socioeconómica y culturalmente distinta. Respecto al ítem 2.5_R, sus valoraciones son ligeramente dispersas, aun así, se manifiesta que más del 70% del alumnado opina que el profesorado atiende al alumnado extranjero de manera no diferencial.

Los ítems 2.3 y 2.4 tratan de la consideración de igualdad sin supremacía en un contexto multicultural. Los dos ítems muestran tendencias de valoración similares. Se manifiesta que sobre el 75% del alumnado opina que los compañeros españoles y extranjeros son igual de listos y estudiosos.

El ítem 2.7_R sobre la percepción de integración de los compañeros extranjeros. Cabe mencionar que, este ítem sólo constituye una fachada de aspectos de integración, valorada a partir de un estereotipo típico hacia las personas extranjeras que viven en España. Las valoraciones de este ítem son bastante variadas, pero la mayor parte se concentran en las valoraciones positivas: “El alumnado opina que nunca o pocas veces sus compañeros extranjeros prefieren jugar sólo entre ellos”.

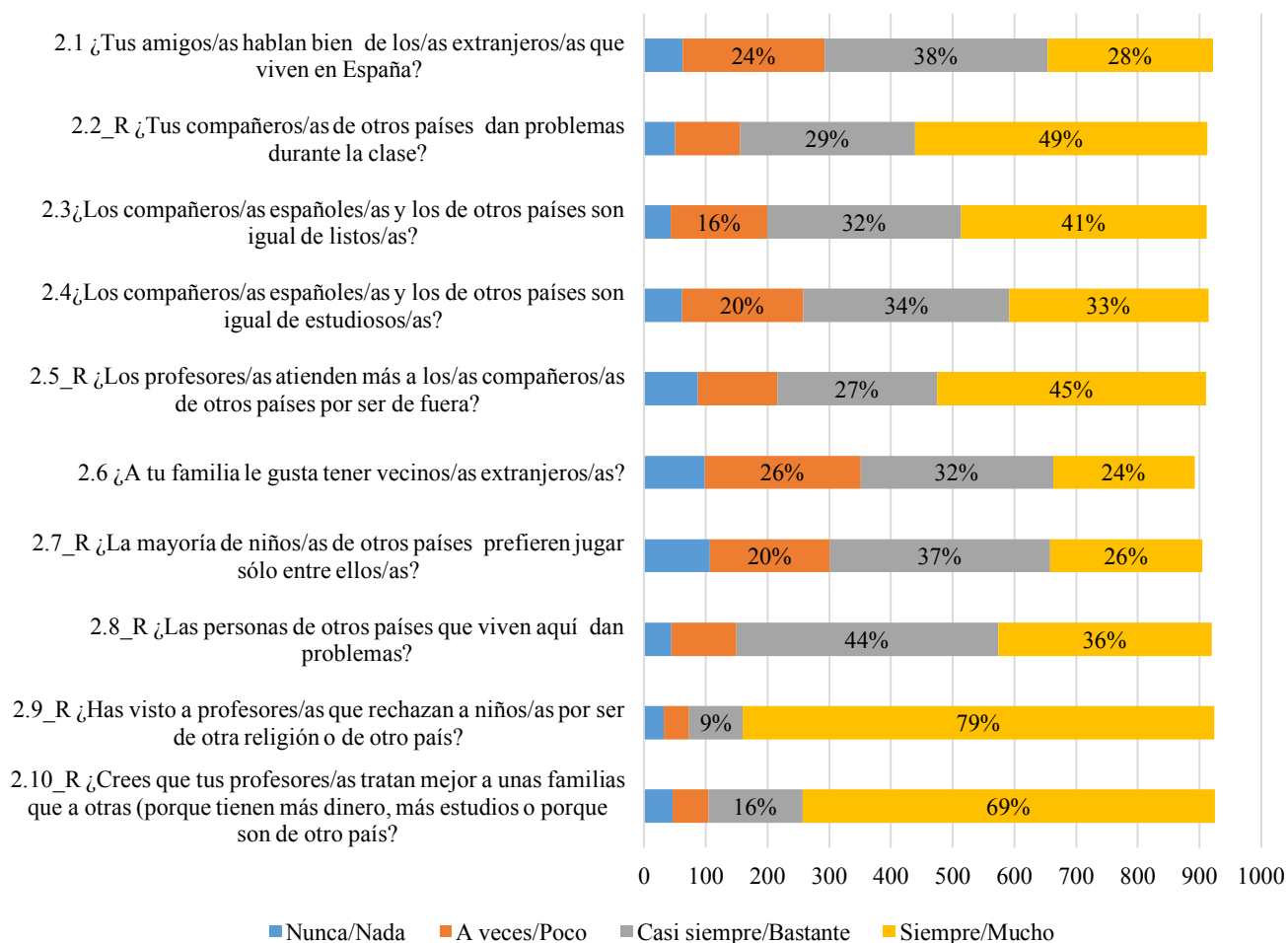


Figura 32. Frecuencias de respuesta de dimensión externa. Estudio final.

Respecto al análisis descriptivo de los ítems en la dimensión externa, la Tabla 43 se muestra los siguientes resultados:

Tendencia central. La tendencia central de los ítems de la dimensión externa es similar a los de la de dimensión interna. Todos los ítems son puntuados con el mínimo valor de 1 y máximo de 4, y el promedio mayor que 2.5, que es el punto medio de la escala. Entre ellos, las puntuaciones medias de los ítems 2.1, 2.6 y 2.7_R son relativamente bajas, considerándose por menor de 3. Y el resto ha logrado valoraciones bastante positivas.

Variabilidad de puntuaciones. Todos los ítems manifiestan una distribución homogénea, pero con niveles diferentes de homogeneidad.

Distribución de asimetría y curtosis. Al igual que en la dimensión interna, en la dimensión externa todos los ítems manifiestan una distribución asimétrica negativa, es decir, las respuestas de cada ítem se concentran en valoraciones positivas. Respecto al indicador de curtosis, los ítems 2.3 y 2.5_R presentan la distribución de puntuaciones en forma mesocúrtica con un nivel normal de homogeneidad de distribución de puntuaciones. Los ítems 2.2_R, 2.8_R, 2.9_R y 2.10_R están en el rango leptocúrtico, cuya distribución nos indica un nivel alto de acuerdo de valoración de este ítem. Mientras tanto, los ítems 2.1, 2.4, 2.6 y 2.7_R presentan una leve dispersión de distribución de puntuaciones.

Tabla 43

Análisis Descriptivo de Respuestas de la Dimensión Externa. Estudio Final.

	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Máx</i>	<i>Media</i>	<i>Desv. típ.</i>	<i>C.V.</i>	<i>Asimetría</i>	<i>Curtosis</i>		
	Estad.	Estad.	Estad.	Estad.	Estad.	Estad.	Estad. típ.	Error	Estad. Error	
2.1	954	1,0	4,0	2,910	,891	0,31	-,375	,079	-,698	,158
2.2_R	954	1,0	4,0	3,303	,860	0,26	-1,136	,079	,513	,158
2.3	954	1,0	4,0	3,171	,859	0,27	-,751	,079	-,284	,158
2.4	954	1,0	4,0	3,003	,899	0,30	-,524	,079	-,602	,158
2.5_R	954	1,00	4,00	3,1682	,979	0,31	-,929	,079	-,269	,158
2.6	954	1,0	4,0	2,758	,947	0,34	-,252	,079	-,881	,158
2.7_R	954	1,0	4,0	2,835	,952	0,34	-,458	,079	-,707	,158
2.8_R	954	1,0	4,0	3,174	,795	0,25	-,874	,079	,477	,158
2.9_R	954	1,0	4,0	3,721	,700	0,19	-2,673	,079	6,442	,158
2.10_R	954	1,0	4,0	3,565	,806	0,23	-1,915	,079	2,838	,158

Globalmente, el alumnado que ha participado en el estudio métrico final presenta valoraciones bastante positivas del ISC, tanto en la dimensión interna como externa, con media de ítems que oscilan entre 2,7 y 3,5 (en ambos casos). Es un alumnado que acepta y valora la diversidad sociocultural.

10.4.2 Análisis de propiedades métricas basado del enfoque TCT.

En el presente apartado se ofrecen los resultados del análisis de propiedades métricas a partir del modelo TCT. Basado del modelo Alfa de Cronbach, se realiza el análisis de consistencia interna Alfa de Cronbach y el análisis de correlación entre ítems. A través de la validación de propiedades métricas, se pretende recoger evidencias sobre el correcto funcionamiento del instrumento que ha sido diseñado.

Análisis de fiabilidad del instrumento.

Para el análisis de fiabilidad se realizan los mismos procedimientos que en el caso del ensayo piloto. En primer lugar, se analiza la fiabilidad a partir del coeficiente de consistencia interna Alfa de Cronbach. En este proceso se verifica tanto la fiabilidad global del instrumento como el comportamiento de cada ítem en función de fiabilidad. Se trata de conocer el nivel de consistencia interna del instrumento y detectar si hay ítems que reducen el nivel de fiabilidad global. En el caso de sí haya tales elementos, deberían ser revisado de nuevo para estudiar si se eliminan, modifican o mantienen. En segundo lugar, se realiza el análisis de correlaciones en dos aspectos: el nivel de integración de cada ítem a la escala total, examinado por el indicador “Correlación elemento-total corregida”; y la correlación inter-elemento basado en el coeficiente de correlación Pearson calculado para cada par de ítems. Mediante el análisis de correlaciones, se pretende identificar cómo se relacionan entre sí los ítems, y si existan ítems irrelevantes en el instrumento.

Análisis de consistencia interna Alfa de Cronbach.

En término global, el coeficiente de Alfa de Cronbach del instrumento presenta una puntuación de 0,774 (véase la Tabla 44), cuyo valor nos indica un nivel bastante alto de la consistencia interna de la escala total.

Tabla 44

Resultado Estadístico de Fiabilidad del Instrumento en el Estudio Final

<i>Alfa de Cronbach</i>	<i>Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados</i>	<i>N de elementos</i>
,774	,779	16

En relación de cada uno de los ítems, en la Tabla 45 se puede observar que, excepto del ítem 2.5_R, cada uno del resto de ítems presenta una aportación positiva a la fiabilidad global, por lo que si se quita de la escala el valor de alfa del instrumento total reducirá. En el caso de eliminación del ítem 2.5_R, el alfa aumenta muy levemente, considerado un valor creciente no sustancial. Por lo tanto, se puede concluir que, en términos de consistencia interna, todos los ítems se comportan de manera positiva.

Tabla 45

Estadísticos Total-elemento. Estudio Final

	<i>Media de la escala si se elimina el elemento</i>	<i>Varianza de la escala si se elimina el elemento</i>	<i>Correlación elemento-total corregida</i>	<i>Alfa de Cronbach si se elimina el elemento</i>
<i>1.1</i>	47,2222	40,335	,453	,756
<i>1.2</i>	47,3926	39,458	,572	,747
<i>1.3</i>	47,3695	41,025	,398	,760
<i>1.4</i>	47,4654	39,662	,557	,748
<i>1.5</i>	48,0031	40,419	,296	,771
<i>1.6</i>	47,8407	39,790	,417	,758
<i>2.1</i>	47,8270	40,516	,411	,759
<i>2.2_R</i>	47,4334	41,838	,305	,767
<i>2.3</i>	47,5655	40,284	,454	,756
<i>2.4</i>	47,7338	40,406	,416	,759
<i>2.5_R</i>	47,5687	42,670	,183	,779
<i>2.6</i>	47,9790	39,928	,430	,757
<i>2.7_R</i>	47,9015	41,990	,249	,773
<i>2.8_R</i>	47,5629	41,518	,373	,762
<i>2.9_R</i>	47,0162	43,625	,201	,774
<i>2.10_R</i>	47,1719	42,694	,249	,771

Análisis de correlaciones entre ítems.

En relación a la asociación entre cada ítem con el conjunto del resto de ítems, la Tabla 45 se señala que, excepto del ítem 2.5_R, todos los ítems obtiene un valor mayor que 0,2 en el indicador de “Correlación elemento-total corregida”. El ítem 2.5_R presenta una puntuación ligeramente menor que 0,2, lo que significa que no llega a afectar esencialmente a la correlación entre el elemento y el total.

Respecto a las asociaciones internas entre ítems, se presentan los resultados del coeficiente de Pearson, cuyos datos se muestran en la matriz de correlaciones entre cada par de ítems. En la Tabla 46 se puede observar que los valores marcados en color verde son mayores de 0,400, representándose una correlación media-alta entre ítems; mientras que los en color amarillo están entre -0,100 y +0,100, indicándose una correlación muy baja. De este modo, se puede sacar las siguientes conclusiones:

- Los ítems 2.3 y 2.4 se asocian muy estrechamente entre sí; Sin embargo, ambos ítems tienen correlaciones débiles con el resto de los ítems.

- Los ítems 1.1, 1.2, 1.3 y 1.4 están bien relacionados entre sí, además, los ítems 1.2 y 1.4 tienen una correlación alta con el ítem 2.6;

- Los ítems 1.5 y 1.6 están bien correlacionados entre sí; Sin embargo, tal y como se comporta la pareja de ítem 2.3 y 2.4, ambos ítems implican correlaciones débiles casi con el resto de los ítems.

Globalmente, se puede indicar que las correlaciones entre los ítems son suficientes para confirmar un buen nivel de consistencia interna del instrumento, en el marco de la TCT.

Tabla 46

Matriz de Correlación Inter-elemento. Estudio Final

	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	1.6	2.1	2.2_R	2.3	2.4	2.5_R	2.6	2.7_R	2.8_R	2.9_R	2.10_R
1.1	1,000															
1.2	,467	1,000														
1.3	,273	,433	1,000													
1.4	,361	,639	,538	1,000												
1.5	,146	,285	,155	,264	1,000											
1.6	,244	,330	,213	,294	,397	1,000										
2.1	,230	,354	,254	,348	,158	,210	1,000									
2.2_R	,143	,114	,086	,105	,033	,103	,095	1,000								
2.3	,332	,292	,226	,304	,157	,263	,256	,123	1,000							
2.4	,266	,246	,176	,277	,191	,250	,204	,104	,632	1,000						
2.5_R	,081	,062	,014	,070	-,036	,022	,010	,296	,014	,027	1,000					
2.6	,284	,419	,255	,397	,257	,317	,333	,070	,300	,285	-,032	1,000				
2.7_R	,108	,106	,073	,108	-,007	,051	,118	,200	,070	,054	,276	,067	1,000			
2.8_R	,136	,138	,107	,106	,076	,191	,168	,355	,170	,164	,269	,067	,340	1,000		
2.9_R	,114	,068	,046	,032	,029	,015	,111	,244	,035	,064	,138	-,007	,148	,209	1,000	
2.10_R	,099	,086	,064	,092	,037	,037	,146	,220	,078	,057	,230	,054	,189	,224	,283	1,000

10.4.3 Análisis de propiedades métricas desde el enfoque TRI.

En el último apartado de propiedades métricas del estudio final, desarrollaremos el análisis TRI a partir del modelo Rasch. El presente análisis tiene como objetivo valorar la escalabilidad del instrumento ISC, así como complementar el análisis métrico anterior.

En primer lugar, cabe mencionar que para poder aplicar el análisis TRI, el constructo debe cumplir las siguientes condiciones fundamentales:

- *Unidimensionalidad*: Permite que tome la escala completa como una sola variable latente para llevar a cabo la medición.

- *Independencia local*: Garantiza que cada ítem posea la propiedad independencia, es decir, que las valoraciones de un ítem no estén influenciadas por respuestas del ítem anterior, ni afectan a la respuesta del ítem posterior. La probabilidad de respuestas sólo viene determinada por el grado de la variable latente que uno obtiene.

- *Principio de invarianza*: Requiere que el funcionamiento de los parámetros del instrumento no dependa de la muestra de sujetos.

En nuestro caso, dado que se ha comprobado la posibilidad de agrupar todos los ítems en un solo factor, se entiende que se demuestra la unidimensionalidad, y, se considera oportuno estudiar el constructo ISC como una variable latente con la finalidad de aplicar el análisis TRI. No obstante, los mismos resultados, que aporten este análisis serán un elemento que confirme o refute la unidimensionalidad.

Para obtener información más detallada y completa, llevaremos a cabo el estudio TRI tanto con la escala completa de ISC como con sus dos dimensiones (la percepción interna y la percepción externa) de manera separada. En concreto, desarrollaremos para estos tres contextos los siguientes análisis:

1) Análisis de los estadísticos generales a partir del resumen estadístico de sujetos e ítems;

- 2) Análisis de ajustes internos y externos mediante los estadísticos por ítems;
- 3) Descripción del ajuste entre puntuaciones de sujetos y dificultades de ítems a través de Mapa de Wright;
- 4) Descripción de la trayectoria esperada por el modelo Rasch para la escala o las dimensiones según la curva característica del test;
- 5) Estudio de los ajustes entre la trayectoria esperada y la real en función de ítems a partir de curva característica de reactivos;
- 6) Estudio de probabilidad de las categorías de respuestas en función de ítems;
- 7) Función de información de la escala.

Antes de comenzar, nos gustaría recordar que, originalmente, el modelo Rasch viene dado por el análisis sobre el parámetro de dificultad o facilidad que se relaciona con el número de respuestas correctas a cada ítem. En el caso de constructos centrados en variables no cognitivas y medidos con la escala Likert, el problema surge de la dificultad de considerar cuáles son las respuestas correctas a las afirmaciones de los ítems. Se puede considerar como la disposición de habilidad hacia el constructo (en nuestro caso hacia la Inclusividad Sociocultural) que poseen los sujetos de la muestra. Es decir, una alta puntuación mostrada en el índice de dificultad de ítems indica un alto nivel correspondiente de la disposición favorable de sujetos hacia el constructo.

A continuación, exponemos una síntesis de los estadísticos generales que analizaremos en el sumario de personas e ítems.

Descripción general. Se dedica a describir los ítems y los sujetos en términos globales a través de los siguientes indicadores:

- RAW SCORE. Suma de puntuación obtenida en función de sujetos o en función de ítems.
- COUNT. Número de respuestas recibidas.

- MEASURE. Medida en lógitos del grado de conformidad (estar de acuerdo o no) sobre los ítems por parte de sujetos; y del nivel de dificultad presentada por parte de reactivos, que se traduce como el parámetro de coincidencia que presentan los sujetos en función de su opinión favorable (facilidad) o desfavorable (dificultad) a los ítems.
- MODEL ERROR. Error estándar respecto a cada medida.

Análisis de validez de ajuste.

Se procura verificar si el instrumento operativo se ajusta a lo que realmente queremos medir. Para ello, analizaremos los índices INFIT y OUTFIT mediante sus correspondientes parámetros de MNSQ y ZSTD:

- INFIT. Índice de ajuste interno sensible al grado del comportamiento inesperado (según la expectativa del Modelo) que afecta a respuestas a reactivos cercanos al nivel promedio de habilidad medida de los individuos.
- OUTFIT. Índice de ajuste interno sensible al grado del comportamiento inesperado (según la expectativa del Modelo) que afecta a respuestas a reactivos lejanos al nivel promedio de habilidad medida de los individuos.
- MNSQ. Media cuadrática de ajuste. Se considera ideal si su valor es 1, y aceptable si el valor se encuentre en el rango de puntuación entre 0,5 y 1,5. En caso de superior de 2, significa que existe ruido (respuestas inesperadas) que perjudica la medición de escala; y si el valor es inferior de 0,5, se trata de un nivel irrazonablemente alto de predictibilidad de los datos al modelo, además probablemente incite un nivel de fiabilidad alto pero irreal.
- ZSTD. Misma medida cuadrática pero estandarizada de ajuste, con un valor esperado 0 y desviación estándar de 1. Su valor admisible se encuentra entre +2 y -2.

Análisis de fiabilidad. Para constatar la consistencia interna de la escala, utilizaremos los siguientes coeficientes:

- Coeficiente de Alfa de Cronbach: como medida de fiabilidad tanto para los sujetos como para los ítems.
- RAW SCORE TO MEASURE CORRELATION. Coeficiente de correlación de Pearson entre la puntuación observada (raw score) y la medida en lógitos, contando con puntajes extremos. Si la información está completa, el coeficiente debe aproximarse a 1 para sujetos y -1 para ítems.

Escala total.

Estadísticos generales de la escala total.

La Tabla 47 señala tres tipos de resúmenes estadísticos de la escala total. El primer resumen describe información en función de los sujetos, sin contar con las puntuaciones extremas; el segundo, también es de sujetos, pero incluyendo las puntuaciones extremas; y el último, muestra datos estadísticos en función de ítems. Para la descripción estadística global y los análisis de ajuste utilizaremos el resumen 1 y el 3, y para el análisis de fiabilidad utilizaremos el 2 y el 3. A continuación, iremos comentando los resultados estadísticos que se observan a partir de la Tabla 47.

El grupo de estudio está compuesto por 954 participantes. Para el análisis de ítems realizado en el primer resumen, se han descartado los sujetos con ausencia de respuestas (N=31) y los respondientes con puntuaciones extremas máximas (N=12). En definitiva, el grupo de análisis se conforma por 911 personas que han emitido respuestas válidas, un 98,0% de las respuestas totales. A continuación, comentamos los estadísticos para la descripción en términos globales en función de sujetos y de ítems.

RAW SCORE. En función de sujetos, los participantes responden la escala con una puntuación bruta de 49,5 a nivel promedio, cuya desviación estándar es 7,9; el puntaje

máximo y el mínimo son respectivamente, 63,0 y 6,0. Respecto al comportamiento de los reactivos, la media de la puntuación total lograda por ítem es 2860,4, con una desviación estándar de 280,7; del mismo modo, el puntaje máximo y el mínimo son 3376,0 y 2421,0. Teniendo en cuenta la puntuación máxima extrema de la escala que un sujeto puede marcar es 64, y la máxima extrema que puede registrar un ítem es 3692, se puede considerar que tanto los sujetos como los ítems han manifestado un nivel de comportamiento medio alto.

COUNT. Entre sujetos, se han respondido en promedio 15,7 de un total de 16 ítems. Por ítems, el número promedio de respuestas registradas por reactivo es 903,2.

MEASURE. Expresado en lógitos, la media de conformidad entre los sujetos es 0,91; de igual manera, la dificultad de ítems en promedio es 0,00 en lógitos.

MODEL ERROR. El error estándar es 0,35 en promedio respecto a la medida de sujetos; mientras que para la medida de ítems presenta un valor promedio de 0,04.

A continuación, estudiamos los índices de ajustes internos y externos a nivel global. A partir de la Tabla 47 se observa que los valores obtenidos en ellos se ajustan de manera muy adecuada a los exigidos por el modelo Rasch, tanto en el MNSQ (aceptable en el intervalo 0,50 a 1,50 y con un valor esperado de 1) como en el ZSTD (admisible en el rango de +2 a -2, y con un valor esperado de 0). En concreto:

INFIT. Para las medidas de sujetos, el valor promedio es 1,06 en el parámetro MNSQ (S.D. = 0,58) y 0,00 en el parámetro de ZSTD; asimismo, en las medidas de ítems, el MNSQ presenta un promedio de 1,01 (S.D. = 0,14) y el ZSTD un 0,00. De esta manera, se puede constatar que tanto en función de respondientes como de reactivos han observan ajustes internos cercanos al modelo teórico.

OUTFIT. Entre los sujetos, se presenta un MNSQ de 1,07 (S.D. = 0,75) y un ZSTD de 0,00 a nivel promedio; mientras que, entre los ítems, la media de MNSQ es 1,07 (S.D.

=0,25) y de ZSTD es 0,00. Por lo tanto, se puede confirmar que también se da un buen nivel de ajustes externos tanto en la muestra de sujetos como en la escala.

En definitiva, dicho datos nos permite comprobar que, en términos generales los participantes responden de manera adecuada a la escala y, además, los ítems presentan un buen nivel de productividad.

Respecto a la fiabilidad, se ha manifestado un alto nivel tanto entre los sujetos como entre los ítems. Concretamente,

Coefficiente de Alfa de Cronbach. Contando con los datos perdidos, se muestra un nivel satisfactorio de consistencia interna entre los sujetos (coeficiente de alfa =0,86).

RAW SCORE TO MEASURE CORRELATION. El coeficiente de la correlación entre la puntuación bruta y la medida en lógito es de 0,80 para los sujetos; y para las medidas de reactivos, se indica un valor de -0,97, ya que dicho coeficiente en ítems debería estar cerca de -1. Es decir, los indicadores muestran un comportamiento adecuado de la escala.

Tabla 47

Estadísticos Generales (Escala Total). Análisis TRI.

TABLE 3.1 DIVERSIDAD_TOT ZOU723WS.TXT Apr 30 12:54
 2018
 INPUT: 954 Sujetos 16 Items MEASURED: 923 Sujetos 16 Items 64 CATS
 3.68.2

SUMMARY OF 911 MEASURED (NON-EXTREME) Sujetos

	RAW SCORE	COUNT	MEASURE	MODEL ERROR	INFIT		OUTFIT	
					MNSQ	ZSTD	MNSQ	ZSTD
MEAN	49.5	15.7	.91	.35	1.06	.0	1.07	.0
S.D.	7.9	1.2	.78	.12	.58	1.5	.75	1.5
MAX.	63.0	16.0	3.59	1.01	3.35	4.6	9.19	4.7
MIN.	6.0	2.0	-1.63	.26	.13	-4.5	.13	-4.1
REAL RMSE	.42	ADJ.SD	.65	SEPARATION	1.55	Sujeto	RELIABILITY	.71
MODEL RMSE	.37	ADJ.SD	.68	SEPARATION	1.83	Sujeto	RELIABILITY	.77
S.E. OF Sujeto MEAN = .03								

MAXIMUM EXTREME SCORE: 12 Sujetos
 LACKING RESPONSES: 31 Sujetos
 VALID RESPONSES: 98.0%

SUMMARY OF 923 MEASURED (EXTREME AND NON-EXTREME) Sujetos

	RAW SCORE	COUNT	MEASURE	MODEL ERROR	INFIT		OUTFIT	
					MNSQ	ZSTD	MNSQ	ZSTD
MEAN	49.6	15.7	.95	.37				
S.D.	8.2	1.4	.87	.20				
MAX.	64.0	16.0	4.80	1.83				
MIN.	6.0	2.0	-1.63	.26				
REAL RMSE	.46	ADJ.SD	.74	SEPARATION	1.58	Sujeto	RELIABILITY	.71
MODEL RMSE	.42	ADJ.SD	.76	SEPARATION	1.80	Sujeto	RELIABILITY	.76
S.E. OF Sujeto MEAN = .03								

Sujeto RAW SCORE-TO-MEASURE CORRELATION = .80 (approximate due to missing data)

CRONBACH ALPHA (KR-20) Sujeto RAW SCORE RELIABILITY = .86 (approximate due to missing data)

SUMMARY OF 16 MEASURED (NON-EXTREME) Items

	RAW SCORE	COUNT	MEASURE	MODEL ERROR	INFIT		OUTFIT	
					MNSQ	ZSTD	MNSQ	ZSTD
MEAN	2860.4	903.2	.00	.04	1.01	.0	1.07	.6
S.D.	280.7	9.6	.36	.00	.14	3.0	.25	3.6
MAX.	3376.0	917.0	.63	.05	1.27	5.5	1.64	7.2
MIN.	2421.0	878.0	-.58	.03	.77	-5.2	.70	-5.6
REAL RMSE	.04	ADJ.SD	.36	SEPARATION	8.27	Item	RELIABILITY	.99
MODEL RMSE	.04	ADJ.SD	.36	SEPARATION	8.49	Item	RELIABILITY	.99
S.E. OF Item MEAN = .09								

UMEAN=.000 USCALE=1.000

Item RAW SCORE-TO-MEASURE CORRELATION = -.97 (approximate due to missing data)
 14287 DATA POINTS. LOG-LIKELIHOOD CHI-SQUARE: 28592.14 with 13329 d.f. p=.0000

Estadísticos por ítems de la escala total.

Al analizar el comportamiento de cada ítem, se puede observar en la Tabla 48 que, en función del parámetro MNSQ, todos los ítems se ajustan de manera adecuada a la expectativa del modelo Rasch, salvo el ítem ES190R que presenta un pequeño desajuste externo (MNSQ= 1,64):

ES190R: ¿Has visto a profesores/as que rechazan a niños/as por ser de otra religión o de otro país?

Sin embargo, teniendo en cuenta dicho ítem sí que se comporta de manera adecuada en el ajuste interno, se puede considerar que ese pequeño desajuste del externo no es sustancial. En definitiva, se puede confirmar que todos los ítems se acomodan adecuadamente a las expectativas del modelo Rasch.

Tabla 48
Estadísticos por Ítems (Escala Total). Análisis TRI.

TABLE 13.1 DIVERSIDAD_TOT ZOU723WS.TXT Apr 30 12:54 2018
 INPUT: 954 Sujetos 16 Items MEASURED: 923 Sujetos 16 Items 64 CATS 3.68.2

 Sujeto: REAL SEP.: 1.55 REL.: .71 ... Item: REAL SEP.: 8.27 REL.: .99

Item STATISTICS: MEASURE ORDER

ENTRY NUMBER	TOTAL SCORE	COUNT	MEASURE	MODEL S.E.	INFIIT MNSQ	ZSTD	OUTFIT MNSQ	ZSTD	PT-MEASURE CORR.	EXP.	EXACT OBS%	MATCH EXP%	Item	G
5	2449	901	.63	.03	1.20	4.8	1.36	6.4	.44	.53	34.7	36.0	ES221	0
12	2421	878	.52	.04	.95	-1.2	.99	-.3	.53	.51	46.9	43.6	ES224	0
13	2509	891	.51	.04	1.19	4.3	1.23	4.7	.39	.50	41.5	44.1	ES225R	0
6	2597	898	.35	.04	.97	-.7	.94	-1.2	.52	.50	44.1	40.8	ES222	0
7	2640	908	.26	.04	1.00	.1	1.06	1.2	.47	.48	47.6	45.5	ES214	0
10	2711	901	.15	.04	.95	-1.2	.96	-.9	.50	.47	48.5	45.4	ES219	0
11	2824	897	.12	.04	1.27	5.5	1.50	7.2	.32	.46	40.8	43.2	ES220R	0
14	2872	906	-.04	.05	.99	-.2	.97	-.5	.45	.43	55.0	53.3	ES226R	0
9	2853	898	-.10	.04	.90	-2.3	.88	-2.4	.51	.45	50.1	47.1	ES218	0
8	2962	899	-.14	.04	1.07	1.4	1.19	3.0	.38	.43	51.1	50.1	ES217R	0
1	3187	909	-.27	.04	.87	-2.3	.84	-1.8	.45	.38	66.6	59.9	ES212	0
4	2982	913	-.32	.04	.79	-4.8	.75	-5.2	.56	.42	54.4	48.8	ES216	0
3	3084	917	-.35	.04	.96	-.9	.96	-.6	.44	.41	53.7	50.8	ES215	0
2	3055	914	-.37	.04	.77	-5.2	.70	-5.6	.56	.41	57.3	50.2	ES213	0
16	3245	911	-.37	.04	1.09	1.3	1.21	1.9	.32	.37	63.1	63.0	ES194R	0
15	3376	910	-.58	.05	1.11	1.3	1.64	3.7	.25	.32	75.4	75.2	ES190R	0
MEAN	2860.4	903.2	.00	.04	1.01	.0	1.07	.6			51.9	49.8		
S.D.	280.7	9.6	.36	.00	.14	3.0	.25	3.6			10.0	9.2		

NOTA: Aquellos datos marcados en rojo presentan un desajuste al modelo Rasch.

Ajuste entre puntuaciones de sujetos y dificultades de ítems en función de la escala total.

Para analizar el ajuste entre puntuaciones de sujetos y dificultades de ítems hemos aplicado el Mapa de Wright. Este tipo de gráfico muestra de modo conjunto la distribución de los sujetos y la de los ítems, de forma que nos permite conocer las interacciones entre los respondientes y los ítems. La Figura 33 se expone los mapas de Wirght de Escala Total, Dimensión Externa y Dimensión Interna que permite comparar visualmente las distintas distribuciones. Como se señala en la Figura 33, la línea vertical

con puntuaciones de -1 a 4 representa el modelo matemático esperado de desviaciones estándar del modelo Rasch; a los dos lados de la línea se encuentra la agrupación de información observada, de sujetos (a la izquierda) y los ítems (a la derecha). Para los sujetos, una mayor puntuación de logro, indica opiniones más favorables respecto a los ítems; mientras que, para los reactivos, un ítem si se sitúa en una puntuación baja, significa que es frecuente recibir valoraciones concordantes con las afirmaciones. En ambos lados de la línea vertical se encuentran las letras de M, S y T, que indican los estadísticos de la media, una desviación estándar y dos desviaciones estándares en función de datos empíricos tanto para los sujetos como para los reactivos.

A partir de la Tabla 49, primero se puede observar un desajuste en función de la media de la muestra de sujetos y la escala: La M de los ítems se sitúa de manera automática en la posición 0, mientras que la M de los respondientes se encuentra aproximadamente 0,9 logit por encima de la M de los ítems. Además, el Mapa de Wright (Tabla 49) muestra que la mayoría de los ítems se ajustan a la actitud de los sujetos que distribuyen entre -0,5 y 0,5 desviaciones estándar. Comparativamente, la mayor parte de respondientes quedan entre 0 y 1 desviaciones estándar. De esta manera, se observa un desplazamiento del grueso de sujetos alrededor de una desviación por encima de la media del constructo.

Para concluir, por un lado, la mayor parte de ítems reciben valoraciones positivas, asimismo, una mayoría de sujetos contestan con alta afinidad o con una actitud favorable a las afirmaciones de los ítems; y por el otro, la escala es capaz de discriminar los grupos con una predisposición baja y medio-baja en ISC, pero faltan ítems para diferenciar los sujetos con un alto nivel de actitud hacia dicho constructo. Así, se observa lo que habitualmente define como “Efecto Techo”, es decir, la escala tiene dificultades para diferenciar entre sujetos que tienen puntuaciones altas.

Trayectoria esperada de la escala total por el modelo Rasch.

La trayectoria esperada de la escala total según el modelo Rasch se refleja en la curva característica del test. Esta curva permite visibilizar la relación teórica entre la puntuación emitida por los sujetos (eje Y) y el nivel de coincidencia de expresar las afirmaciones hacia los ítems (eje X). Llamada también como la ojiva logística por su forma de S, la curva característica del test proporciona la trayectoria esperable del modelo Rasch en la cual, la escala total debería seguir en su función real (Véase en la Figura 34). Dicho gráfico también señala que, a nivel promedio de la dificultad de expresar el acuerdo con los ítems, la puntuación esperada de la escala es aproximadamente 49 puntos.

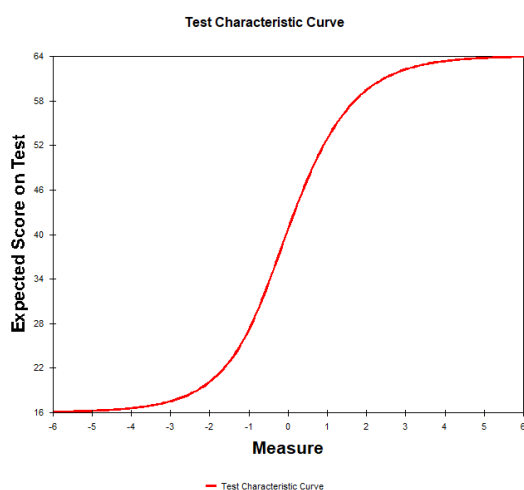


Figura 34. Curva característica del test (escala total). Análisis TRI.

Ajustes por los reactivos entre la trayectoria esperada y la real.

A continuación, analizaremos el comportamiento del ajuste entre la trayectoria esperada y la real en función de los ítems. Todos los ítems presentan un ajuste parcial. En general, las puntuaciones se ajustan de manera adecuada al modelo en los niveles medios y altos de valoraciones del constructo; en los niveles bajos se presentan distintos grados de dispersión. Si analizamos de manera más detallada, se puede deducir tres tipos de ajustes de las puntuaciones reales a la ojiva de puntuaciones esperadas según el modelo Rasch, donde se señalan en las Figuras 35, 36 y 37. Las figuras de ajuste a la ojiva de todos los ítems se pueden observar en el Anexo 5.

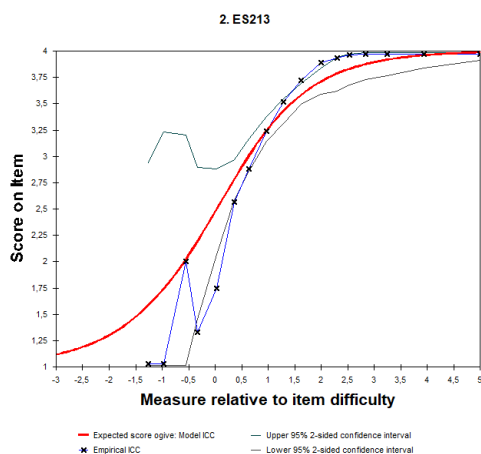


Figura 35. Ajuste a la ojiva. Caso 1 (Escala total). Análisis TRI.

El primer caso, presentado por el gráfico del ítem ES213, se ubica en la zona superior izquierda de la Figura 35. Es la situación menos común entre los reactivos del constructo. Por un lado, en el rango entre 0,5 y 5 desviaciones estándar se muestra un buen ajuste al modelo; por el otro, se detectan valores anómalos en el tramo de la puntuación entre -1,25 y 0,5 aproximadamente. Este tipo de ajuste también lo presenta el ítem ES216.

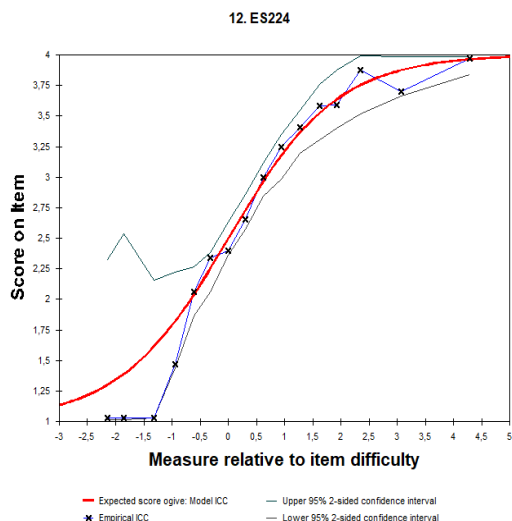


Figura 36. Ajuste a la ojiva. Caso 2 (Escala total). Análisis TRI.

El segundo ejemplo es el gráfico del reactivo ES224, situado en la parte superior derecha de la Figura 36. Se manifiesta que, a partir de -0,5 desviaciones estándar hacia el extremo positivo de valoraciones el ítem se ajusta de manera adecuada a la expectativa. Sin embargo, en las puntuaciones menores de -0,5 se observan respuestas linealmente negativas respecto al modelo. Este tipo de ajuste presentan los ítems ES222, ES214 y ES219.

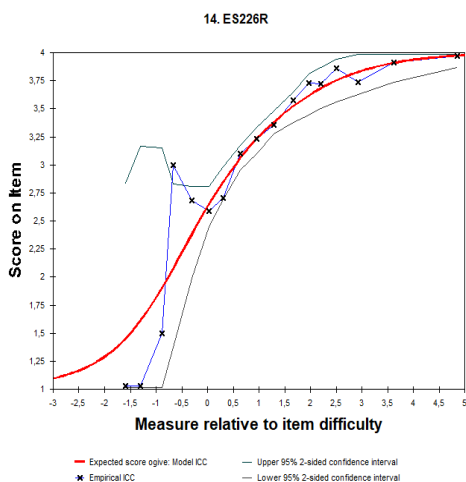


Figura 37. Ajuste a la ojiva. Caso 3 (Escala total). Análisis TRI.

El último caso representa a la mayor parte de los reactivos del instrumento, que es el gráfico del ítem ES226R situado en la parte inferior de la Figura 37. Las puntuaciones de este ítem se ajustan relativamente a las probabilidades esperadas de respuestas a partir de

0 desviaciones estándar. No obstante, en el tramo entre 0 y -1,5 el intervalo de confianza de las puntuaciones es muy amplio, lo cual se refleja en valoraciones bastante dispersas. Esta situación es la consecuencia de los niveles de valoraciones altas situadas en el tramo efectivo de 0 hasta 5, lo que produce algunas imprecisiones de estimación. Este tipo de ajuste presentan los ítems ES212, ES215, ES221, ES217R, ES218, ES220R, ES225R, ES190R, ES194R.

Probabilidad de las categorías de respuestas de ítems.

En cuanto a la probabilidad de respuesta que tienen las diferentes categorías de los reactivos que conforman el instrumento, podemos observar en las Figuras 38, 39 y 40 tres tipos de comportamiento. Las figuras presentan gráficos, en los que el eje vertical indica la probabilidad de contestar a cada categoría de respuesta, y el eje horizontal calibra en lógitos la dificultad/capacidad de puntuar los ítems con opiniones acordes, donde el valor 0 representa la dificultad promedio. Las curvas rojas, azules, violetas y negras representan las distribuciones de probabilidades de las cuatro categorías de respuestas, respectivamente: 1 (Nunca/Nada), 2 (A veces/Poco), 3 (Casi siempre/Bastante) y 4 (Siempre/Mucho). Antes de comenzar, hay que comentar que en el presente análisis de la escala total sólo se expondrán para cada tipo un ejemplo de gráfico de probabilidad de las respuestas. No obstante, más adelante se mostrarán al completo dichos gráficos para cada ítem, para analizar sus dimensiones según el modelo Rasch.

En primer lugar, describimos las cuatro categorías en términos generales, puesto que todas están configuradas de manera parecida. Primero, describimos las curvas de categorías extremas de todos los ejemplos. Estas categorías, la 1 y la 4, adoptan la forma de S. Tal y como se puede comprobar en las Figuras 38, 39 y 40, en todos los tipos de ítems estas dos curvas muestran comportamientos parecidos. La curva de categoría 1 de respuesta (Nunca/Nada) dibuja un descenso en la probabilidad de respuestas. Dicho de

otro modo, cuando aumenta la disposición de contestar los ítems con conformidad, baja la probabilidad de elegir la opción “Nunca/Nada”. Por el contrario, la curva de la categoría 4 de respuestas (Siempre/Mucho), se configura de manera ascendente en la probabilidad de respuestas. Es decir, a mayor conformidad con los ítems, más posible es tomar la opción “Siempre/Mucho”. Cabe destacar que las dos curvas son simétricas respecto al punto 0 en lógitos donde se entrecruzan, asimismo, cuando los valores de calibración presentan más de 3 lógitos y menos de -3, más se aproximan a la unidad “1” de la probabilidad.

A continuación, describimos en términos generales las curvas de categorías 2 y 3. A diferencia de las opciones de respuesta 1 y 4, las curvas de categorías 2 y 3 tienen una forma acampanada y son simétricas respecto a sus puntuaciones medias en la dificultad de ítems. En concreto, la probabilidad de estas categorías asciende hasta su nivel más elevado a medida que aumenta la capacidad de los sujetos hasta el nivel promedio; y luego, dicha probabilidad comienza a bajar conforme va superando su media la habilidad de los respondientes. En cuanto al valor central que corresponda cada categoría, se puede observar que para la curva 2 se ubica en valor negativo de la dificultad de concordancia del ítem y para la curva 3 se sitúa en valor positivo. Eso significa que, antes de llegar al nivel promedio de expresar opiniones favorables a los ítems, la muestra ya comienza la tendencia decreciente de elegir la opción 2 “A veces/Poco”; mientras que la opción 3 “Casi siempre/Bastante” mantiene un aumento de probabilidad hasta que los sujetos alcanzan un determinado grado por encima del promedio para expresar acuerdo con los ítems.

Por otro lado, si analizamos de manera más detallada, las opciones intermedias 2 y 3 presentan tres comportamientos distintos, los cuales distinguen los tres tipos de probabilidad de respuestas: I) las curvas 2 y 3 manifiestan una forma simétrica; II) la

curva 2 manifiesta un nivel meso de altura más alto que la 3; e inversamente, III) la curva 3 presenta un nivel meso de altura más alto que la 2.

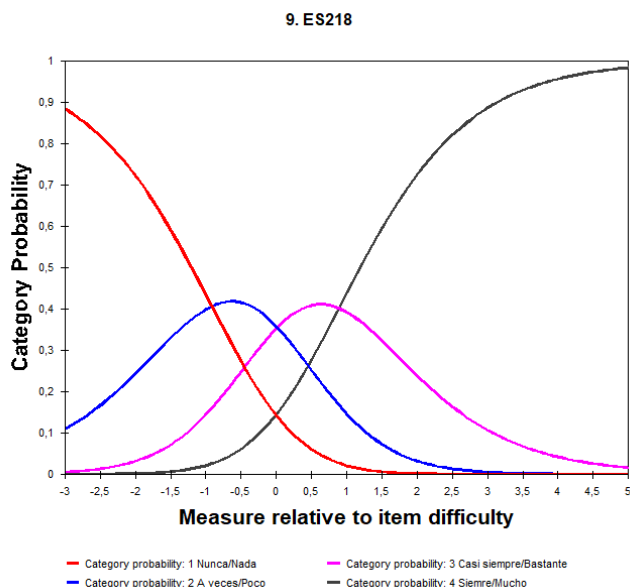


Figura 38. Probabilidad de las categorías. Caso I. Análisis TRI.

En el primer caso, las categorías de respuestas 2 y 3 alcanzan un pico de altura ponderada en la probabilidad de respuestas al mismo nivel y, además, las dos curvas se entrecruzan en el 0 de logito, presentando una forma simétrica entre ellas mismas. Teniendo en cuenta las curvas de categorías 1 y 4, estas cuatro curvas configuran el primer caso de probabilidad de categorías de respuestas, presentándose un gráfico simétrico respecto al 0 de logito de calibración (Véase en la Figura 38). De este modo, se puede confirmar que en el caso 1 todas las categorías de la escala Likert-4 presentan una distribución equitativa en función de la dificultad de puntuar con acuerdo a los reactivos, así como los ítems manifiestan una correcta discriminación entre los niveles de actitud. En total hay cinco ítems que pertenecen a este grupo son: ES216, ES214, ES218, ES219, ES224.

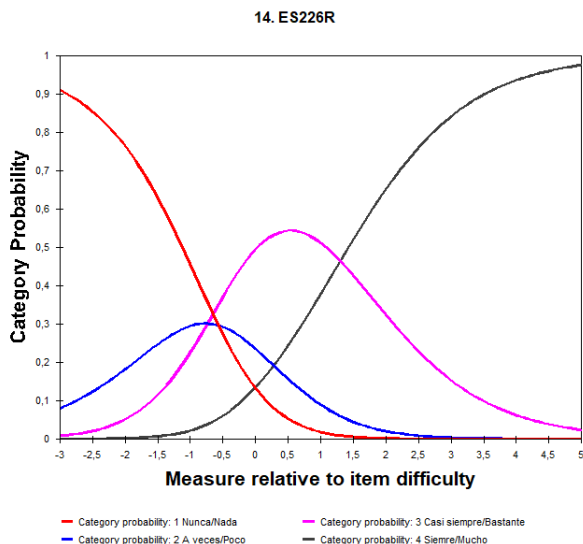


Figura 39. Probabilidad de las categorías. Caso II. Análisis TRI.

En el segundo caso, la opción 2 (A veces/ Poco) no alcanza el mismo nivel de probabilidad que la opción 3 (Siempre/ Mucho), de hecho, la curva 2 de respuestas tiene el nivel meso de altura moderada por la probabilidad más bajo que la curva 3. De este modo, junto con las curvas 1 y 4, se formula la figura del segundo caso de la probabilidad de respuestas. Por ello, se puede afirmar que no funcionan correctamente los ítems que presentan este tipo de gráfico: ES212, ES217R, ES220R, ES225R, ES226R y ES 194R (Véase en la Figura 39).

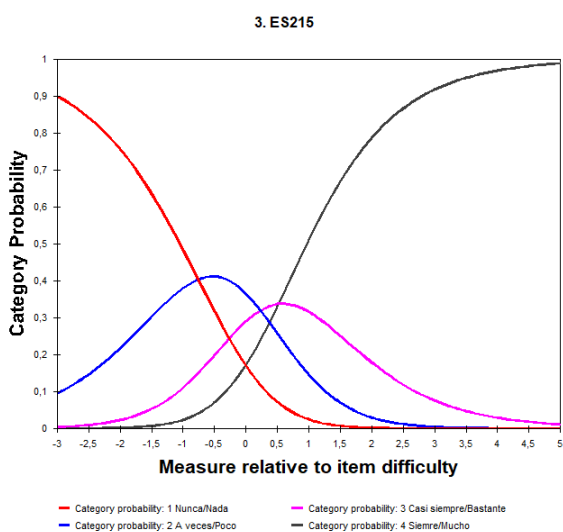


Figura 40. Probabilidad de las categorías. Caso III. Análisis TRI.

En el último caso, la probabilidad de responder la opción 2 (A veces/ POCO) supera a la opción 3 (Siempre/ Mucho), observándose en los gráficos que, el nivel meso de altura ponderada por la probabilidad de respuesta es más alto de la curva 2 que de la curva 3. Como en el caso anterior, el presente tipo de gráfico también muestra una falta de discriminación correcta de los ítems, que son: ES213, ES215, ES221, ES222, ES190R (Véase en la Figura 40).

Función de información de la escala.

Respecto a la información recogida por la escala total, la Figura 41 muestra que, la máxima información ha sido aportada entre los niveles -1 y +1 D.T. de la actitud medida. Y fuera de este rango, se disminuye de manera drástica a los dos extremos la información recogida.

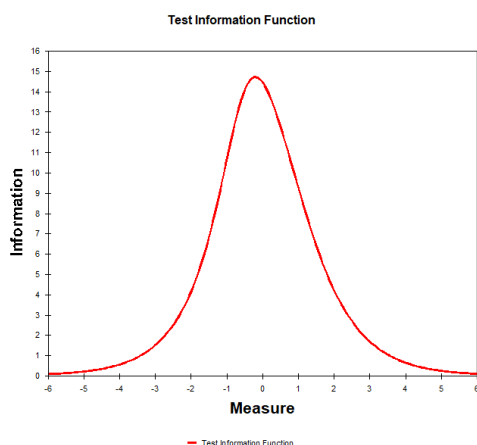


Figura 41. Función de información (Escala total). Análisis TRI.

A continuación, vamos a describir los resultados de análisis de ajuste externo.

Dimensión Externa.

Estadísticos generales de la dimensión externa.

La dimensión externa consiste en 10 ítems. Eliminando los sujetos con carencia de respuestas (N=31) y aquellos con puntuaciones extremas máximas (N=20), la muestra de análisis del primer resumen la conforman 903 personas, 8 sujetos menos que el mismo análisis para la escala total. En función de sujetos, el aprovechamiento de respuestas

aplicadas para los análisis es 97,7%. A continuación, comentaremos de manera detallada los estadísticos generales de esta dimensión.

Tal y como se señala en la Tabla 50, los resultados de RAW SCORE muestra que la media de la dimensión externa respondida por los sujetos es de 30,7, con una desviación estándar de 5,1 y una puntuación máxima y mínima de 30,0 y 5,0 respectivamente. En relación con el estadístico COUNT, la media del número respondido de los ítems de la dimensión externa es 9,8 sobre 10 reactivos; mientras que, en función de ítems, el número promedio de respuestas registradas por reactivos es 900. Respecto al MEASURE, la media de habilidad de los sujetos es 0,88 en lógito, ligeramente inferior al MEASURE de la escala total. En cuanto al MODEL ERROR, muestra un valor de 0,46 en promedio respecto a la medida de sujetos, y 0,04 respecto a los ítems.

En cuanto a los ajustes internos y externos a nivel global, los resultados de los parámetros MNSQ y ZSTD señalan un buen nivel de ajuste en INFIT y OUTFIT tanto para las medidas de sujetos como para las de ítems (Véase en la Tabla 50). Nos permite comprobar que, en términos generales, los ítems de la dimensión externa son bastante productivos a la hora de medir la correspondiente habilidad, y los sujetos responden los ítems con actitudes bien favorables. En concreto,

INFIT. Para las medidas de sujetos, la media de MNSQ es 1,02 con una desviación estándar de 0,63, y la media de ZSTD es -0,10; de forma similar, en función de ítems, el MNSQ presenta un promedio de 1,00 (S.D. = 0,08) y el ZSTD 0,10. Así se confirma que, tanto en función de sujetos como de ítems de la dimensión externa se manifiestan ajustes internos conformes a la expectativa del modelo.

OUTFIT. Entre los sujetos, la media de MNSQ es 1,04 (S.D. = 0,86) y de ZSTD es 0,00; mientras que entre los ítems se presenta un promedio de MNSQ de 1,04 (S.D. = 0,13)

y de ZSTD de 0,40. De esta manera, se muestra también un nivel adecuado de ajustes externos tanto en la muestra de sujetos como en los ítems de la dimensión externa.

Por último, en la dimensión externa también se muestra una buena fiabilidad tanto en función de los sujetos como de los ítems:

Coefficiente de Alfa de Cronbach. A partir del resumen 2 se observa un buen nivel de consistencia interna entre los sujetos (coeficiente de alfa =0,80), teniendo en cuenta de los datos perdidos.

RAW SCORE TO MEASURE CORRELATION. Contando con los datos perdidos, el coeficiente de la correlación entre la puntuación bruta y la medida en lógito es de 0,78 para los sujetos; mientras que, para los reactivos, se indica un -0,99, aproximándose al valor que supone una correlación perfecta.

Tabla 50

Estadísticos Generales (Dimensión Externa). Análisis TRI.

TABLE 3.1 DIMENSIÓN_EXTERNA ZOU864WS.TXT Apr 30 12:46 2018

INPUT: 954 Sujetos 10 Items MEASURED: 923 Sujetos 10 Items 40 CATS 3.68.2

SUMMARY OF 903 MEASURED (NON-EXTREME) Sujetos

	RAW SCORE	COUNT	MEASURE	MODEL ERROR	INFIT		OUTFIT	
					MNSQ	ZSTD	MNSQ	ZSTD
MEAN	30.7	9.8	.88	.46	1.02	-.1	1.04	.0
S.D.	5.1	.8	.81	.14	.63	1.4	.86	1.3
MAX.	39.0	10.0	3.26	1.08	3.43	4.1	9.49	4.4
MIN.	5.0	2.0	-2.25	.33	.09	-3.9	.10	-3.9
REAL RMSE	.53	ADJ.SD	.62	SEPARATION	1.16	Sujeto	RELIABILITY	.57
MODEL RMSE	.48	ADJ.SD	.66	SEPARATION	1.39	Sujeto	RELIABILITY	.66
S.E. OF Sujeto MEAN = .03								

MAXIMUM EXTREME SCORE: 20 Sujetos
 LACKING RESPONSES: 31 Sujetos
 VALID RESPONSES: 97.7%

SUMMARY OF 923 MEASURED (EXTREME AND NON-EXTREME) Sujetos

	RAW SCORE	COUNT	MEASURE	MODEL ERROR	INFIT		OUTFIT	
					MNSQ	ZSTD	MNSQ	ZSTD
MEAN	30.8	9.7	.95	.49				
S.D.	5.3	.9	.94	.24				
MAX.	40.0	10.0	4.51	1.86				
MIN.	5.0	2.0	-2.25	.33				
REAL RMSE	.59	ADJ.SD	.73	SEPARATION	1.24	Sujeto	RELIABILITY	.61
MODEL RMSE	.54	ADJ.SD	.77	SEPARATION	1.42	Sujeto	RELIABILITY	.67
S.E. OF Sujeto MEAN = .03								

Sujeto RAW SCORE-TO-MEASURE CORRELATION = .78 (approximate due to missing data)
 CRONBACH ALPHA (KR-20) Sujeto RAW SCORE RELIABILITY = .80 (approximate due to missing data)

SUMMARY OF 10 MEASURED (NON-EXTREME) Items

	RAW SCORE	COUNT	MEASURE	MODEL ERROR	INFIT		OUTFIT	
					MNSQ	ZSTD	MNSQ	ZSTD
MEAN	2841.3	899.9	.00	.04	1.00	.1	1.04	.4
S.D.	284.5	9.5	.35	.00	.08	1.6	.13	2.1
MAX.	3376.0	911.0	.50	.05	1.13	2.9	1.26	3.7
MIN.	2421.0	878.0	-.63	.04	.89	-2.3	.86	-2.8
REAL RMSE	.04	ADJ.SD	.34	SEPARATION	7.91	Item	RELIABILITY	.98
MODEL RMSE	.04	ADJ.SD	.34	SEPARATION	8.02	Item	RELIABILITY	.98
S.E. OF Item MEAN = .12								

UMEAN=.000 USCALE=1.000
 Item RAW SCORE-TO-MEASURE CORRELATION = -.99 (approximate due to missing data)
 8826 DATA POINTS. LOG-LIKELIHOOD CHI-SQUARE: 17431.02 with 7894 d.f. p=.0000

Estadísticos por ítems de la dimensión externa.

Si observamos el comportamiento de cada ítem, en la Tabla 51 se puede observar que en función del parámetro MNSQ, todos los ítems se encuentran en un rango aceptable de ajuste a la expectativa del modelo Rasch.

Tabla 51
Estadísticos por Ítems (Dimensión Externa). Análisis TRI.

```

TABLE 13.1 DIVERSIDAD_EXTERNA                                ZOU864WS.TXT Apr 30 12:46 2018
INPUT: 954 Sujetos 10 Items MEASURED: 923 Sujetos 10 Items 40 CATS 3.68.2
-----
Sujeto: REAL SEP.: 1.16 REL.: .57 ... Item: REAL SEP.: 7.91 REL.: .98

Item STATISTICS: MEASURE ORDER
-----
|ENTRY  TOTAL          MODEL|  INFIT  |  OUTFIT  |PT-MEASURE|EXACT MATCH|
|NUMBER SCORE  COUNT  MEASURE  S.E. |MNSQ  ZSTD|MNSQ  ZSTD|CORR.  EXP.| OBS%  EXP%| Item  G
|-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+
|   6  2421   878   .50   .04|1.13  2.9|1.15  3.2| .47  .54| 43.9  43.7| ES224  0
|   7  2509   891   .49   .04|1.05  1.2|1.05  1.1| .50  .52| 44.6  44.5| ES225R 0
|   1  2640   908   .24   .04|1.05  1.2|1.07  1.5| .48  .51| 46.5  46.5| ES214  0
|   4  2711   901   .12   .04| .97  -.7|.95 -1.2| .52  .50| 48.2  46.4| ES219  0
|   5  2824   897   .09   .04|1.10  2.1|1.24  3.7| .44  .48| 45.0  44.7| ES220R 0
|   8  2872   906  -.08   .05| .89 -2.3|.86 -2.8| .53  .46| 57.7  53.8| ES226R 0
|   3  2853   898  -.14   .04| .93 -1.5|.87 -2.5| .52  .47| 52.3  48.5| ES218  0
|   2  2962   899  -.17   .04| .94 -1.2|1.00  .0| .47  .45| 52.4  50.6| ES217R 0
|  10  3245   911  -.42   .04| .94  -.9|.95  -.5| .41  .39| 65.5  63.8| ES194R 0
|   9  3376   910  -.63   .05| .99  -.1|1.26  1.7| .33  .33| 78.9  75.4| ES190R 0
|-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+
| MEAN 2841.3 899.9   .00   .04|1.00  .1|1.04  .4|      | 53.5  51.8|
| S.D. 284.5  9.5   .35   .00|.08  1.6|.13  2.1|      | 10.6  9.7|
|-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+

```

Ajuste entre puntuaciones de sujetos y dificultades de ítems en función de la dimensión externa

Una de las ventajas de utilizar el modelo de Rasch es la posibilidad de analizar de manera conjunta los comportamientos de sujetos y de ítems en una misma escala. De este modo, en el siguiente Mapa de Wright podemos apreciar la correlación entre las

Finalmente, una parte de los participantes queda insuficientemente discriminados por los reactivos. Para que los reactivos sean capaces de recoger las distintas habilidades que presenten los sujetos, sugerimos que se añadiesen más ítems de dificultad alta, así como los ítems que requieran un proceso de reflexión más profundo, y reciban respuestas de afirmaciones con menor frecuencia.

Trayectoria esperada de la dimensión externa por el modelo Rasch.

La Figura 42 proporciona la trayectoria expectativa del modelo Rasch que deberían seguir los reactivos en su función real, asimismo, indica que la puntuación esperada que logra la dimensión externa, según el modelo Rasch, es aproximadamente 30 puntos a nivel promedio.

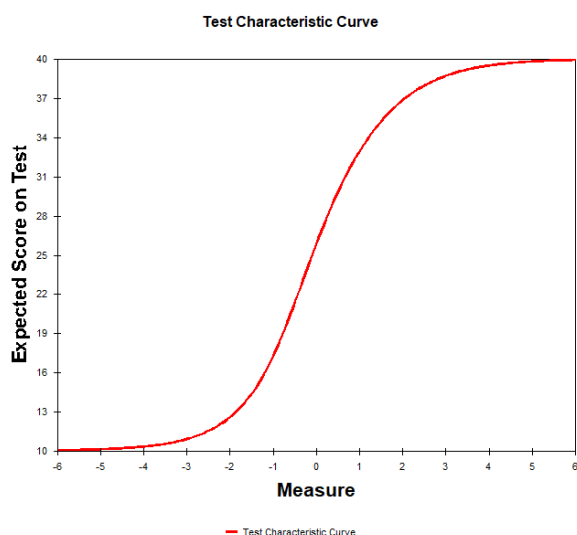
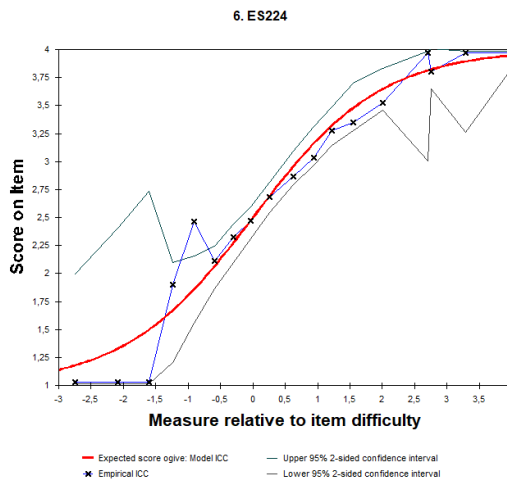
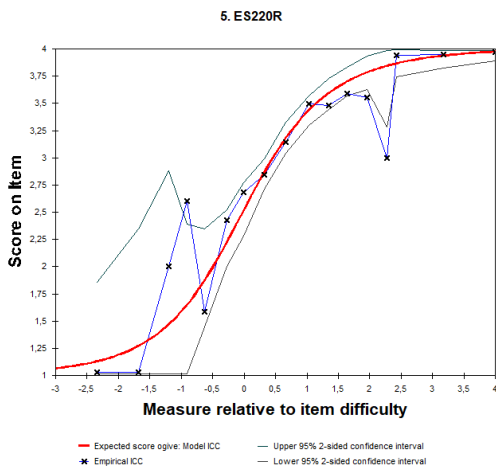
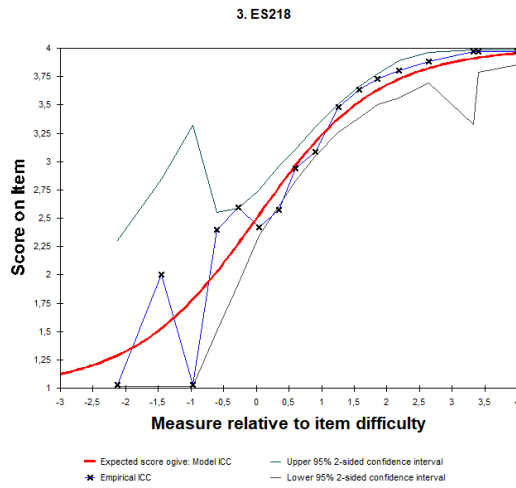
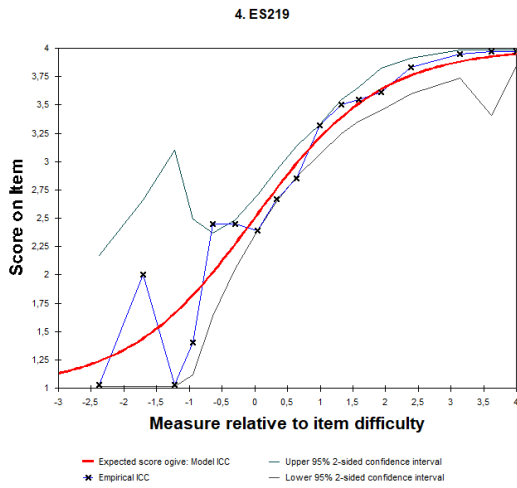
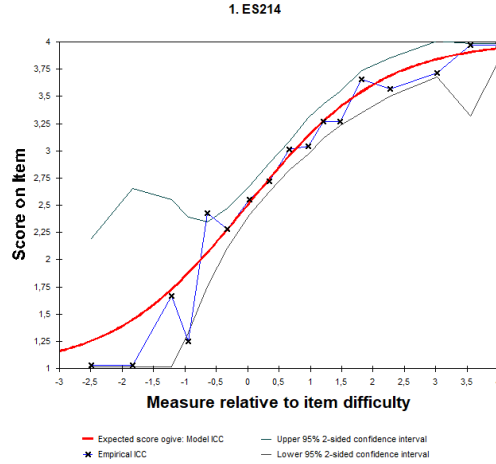
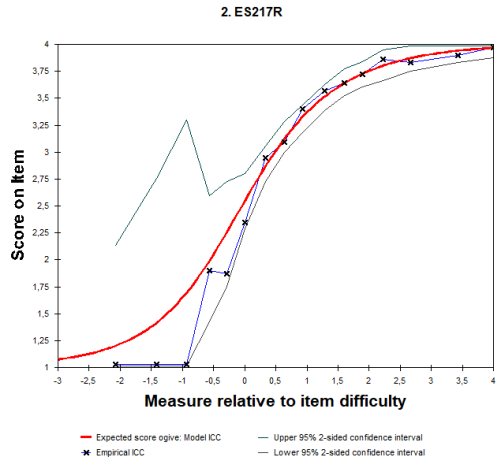


Figura 42. Curva característica del reactivo (Dimensión externa). Análisis TRI.

Ajustes por los reactivos de la dimensión externa entre la trayectoria esperada y la real.

En la Figura 43 se señala el ajuste de cada ítem de la dimensión externa del constructo ISC. Estas curvas de ajuste a la ojiva nos permiten contrastar si los patrones de respuestas obtenidas coinciden con las expectativas según el modelo. En términos generales se puede observar que las respuestas en el nivel medio y alto de la habilidad se comportan con un buen nivel de ajuste, y aquellas en el nivel bajo manifiestan dispersas respecto a la curva.



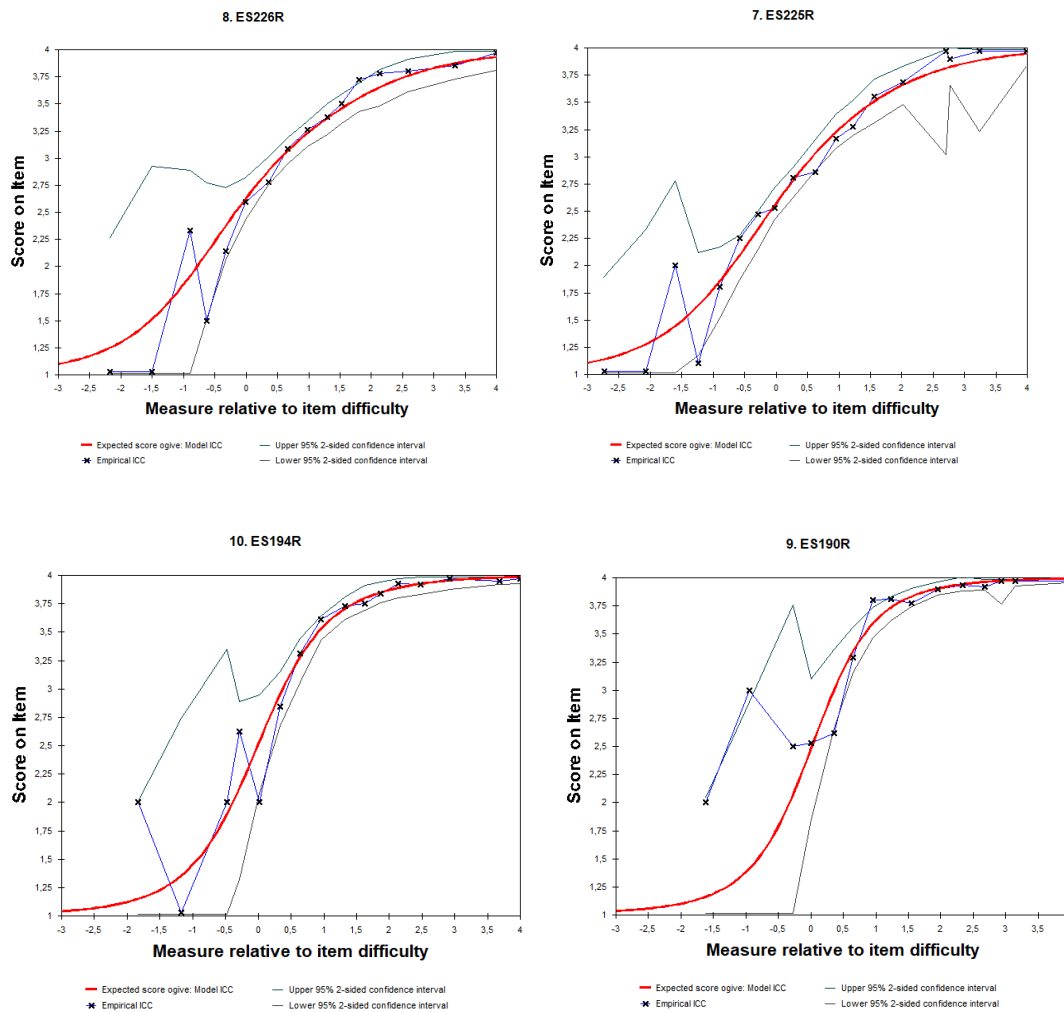


Figura 43. Ajuste a la ojiva (Dimensión externa). Análisis TRI.

Las puntuaciones observadas del ítem ES214 se ajustan de forma relativamente adecuada a las expectativas del modelo en el rango entre -0,5 y 1,5 desviaciones estándar de habilidad calibrada. Mientras tanto, el tramo entre -2,5 y -0,5 y el tramo entre 1,5 a 4 presentan algunos valores fuera de las probabilidades esperadas de resultados de acuerdo con el modelo de Rasch.

El gráfico del ítem ES217R demuestra un ajuste bastante bueno a la curva esperada desde 0 hasta 4 de habilidad calibrada. Sin embargo, entre -2 y 0 se presenta valores relativamente más bajos que lo que supone el modelo Rasch.

Los ítems ES218, ES219 y ES226 señalan trayectorias parecidas de respuestas observadas con respecto a la curva esperada. Se señala que a partir del 0 las respuestas se

ajustan con lo que esperado en el modelo. No obstante, en las puntuaciones menores de 0 se observan anomalías graves, manifestándose datos demasiado bajos o elevados.

Sobre los resultados del ítem ES220R, en el rango de -0,5 a 1,5 y el rango de 2,5 a 4 se observa congruencias entre los patrones de respuestas observadas y las probabilidades de respuestas esperadas según el modelo. Mientras tanto, en el tramo entre 1,5 y 2,5 las respuestas señalan valores bastante más bajos que la expectativa del modelo, y el tramo entre -2,5 y -0,5 también muestra una falta de ajuste con intervalos de esperanza muy amplio para algunas puntuaciones.

En el caso del ítem ES224, se encuentra un buen ajuste a la curva esperada desde -0,5 hasta 4, aunque en el rango entre 2 y 4 aparecen algunos resultados con pequeñas dispersiones. Desde -2,75 hasta -0,5 se observa algunas anomalías graves con valores excesivamente altos o bajos.

En cuanto al reactivo ES225R, las respuestas en este ítem se observan bastante ajustadas a la expectativa del modelo, salvo del tramo entre -2,75 y -1 que manifiesta límites relativamente dispersos para el intervalo de confianza de las puntuaciones esperadas.

Los resultados sobre el ítem ES190R presentan un cierto grado de dispersión desde -1,5 hasta -0,5, donde se detectan valores demasiado altos fuera de la predicción del rango esperado en el modelo. A partir de -0,5 hacia el extremo positivo de valoraciones no hemos observado anomalías graves, es decir, en los niveles medios y altos de habilidad las respuestas se ajustan de manera apropiada a la curva esperada.

Por último, en los resultados del ítem ES194R se observa un ajuste casi perfecto a lo largo del tramo entre 0,25 y 4. Al contrario, desde -2 a 0,25 se encuentran graves desajustes en la curva característica, donde aparecen varias anomalías con valores demasiado bajos y altos.

Probabilidad de las categorías de respuestas de ítems de la dimensión externa.

En las Figuras 44, 45 y 46 se muestran distintas distribuciones de las probabilidades de las categorías de respuestas para los ítems en la dimensión externa. En términos generales, se pueden identificar tres casos diferentes.

En la Figura 44 se señalan los ítems del primer caso, cuyas categorías de respuestas presentan una forma simétrica entre ellas mismas: ES214, ES218, ES219 y ES224. De esta manera, se puede confirmar que dichos ítems son capaces de diferenciar correctamente las probabilidades de escoger cada una las opciones de respuestas, en función de las habilidades de los sujetos.

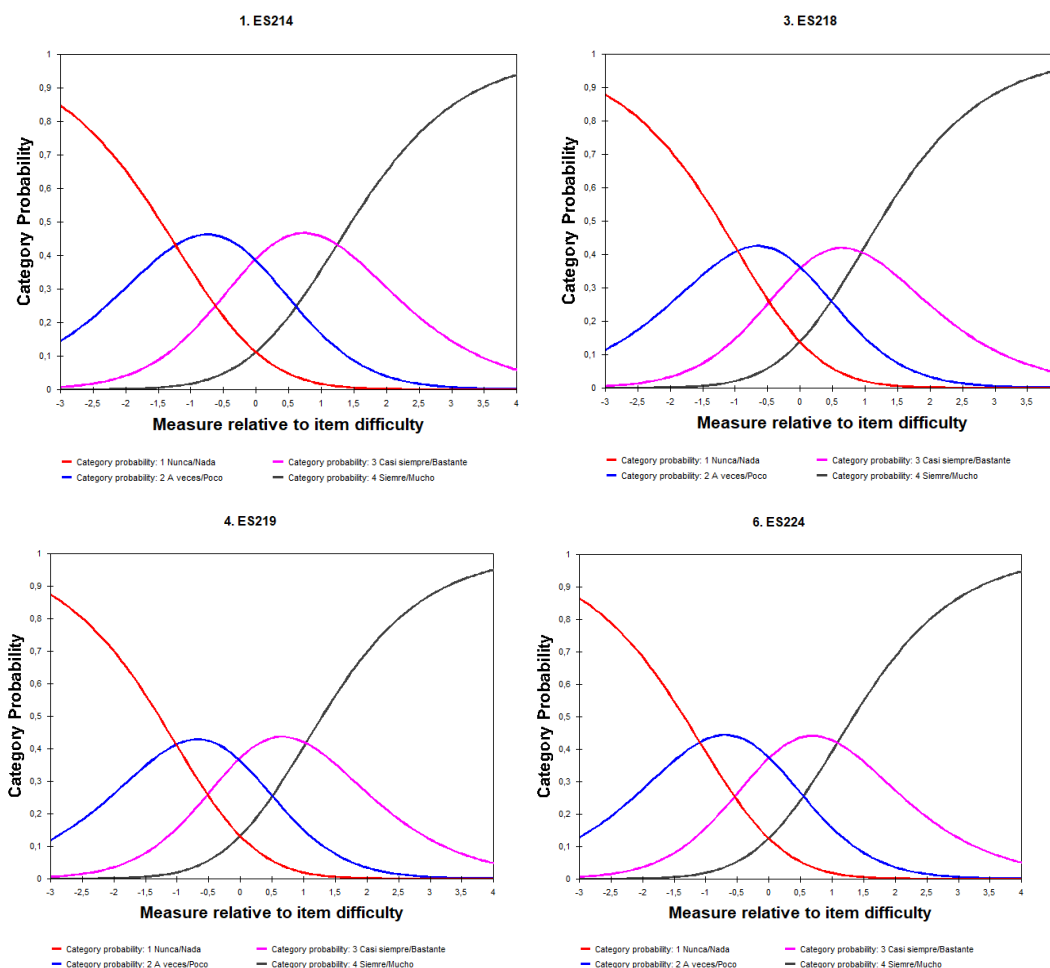


Figura 44. Probabilidad de categorías. Caso I (Dimensión externa). Análisis TRI.

A continuación, en la Figura 45 se puede observar el segundo caso, donde la categoría 2 (A veces/ Poco) es inferior que la categoría 3 (Casi siempre/ Bastante) en el nivel máximo de probabilidad de los siguientes ítems: ES217R, ES220R, ES225R, ES226R y ES194R. En este caso, se puede afirmar que dichos ítems de la dimensión externa no muestran una capacidad suficiente para discriminar correctamente entre los niveles de habilidades de sujetos. Además, cabe mencionar que el ítem ES194R presenta un nivel bastante bajo de probabilidad de respuestas tanto en la opción 2 como en la 3, lo cual también perjudica la distribución equitativa de probabilidad de las categorías de respuesta.

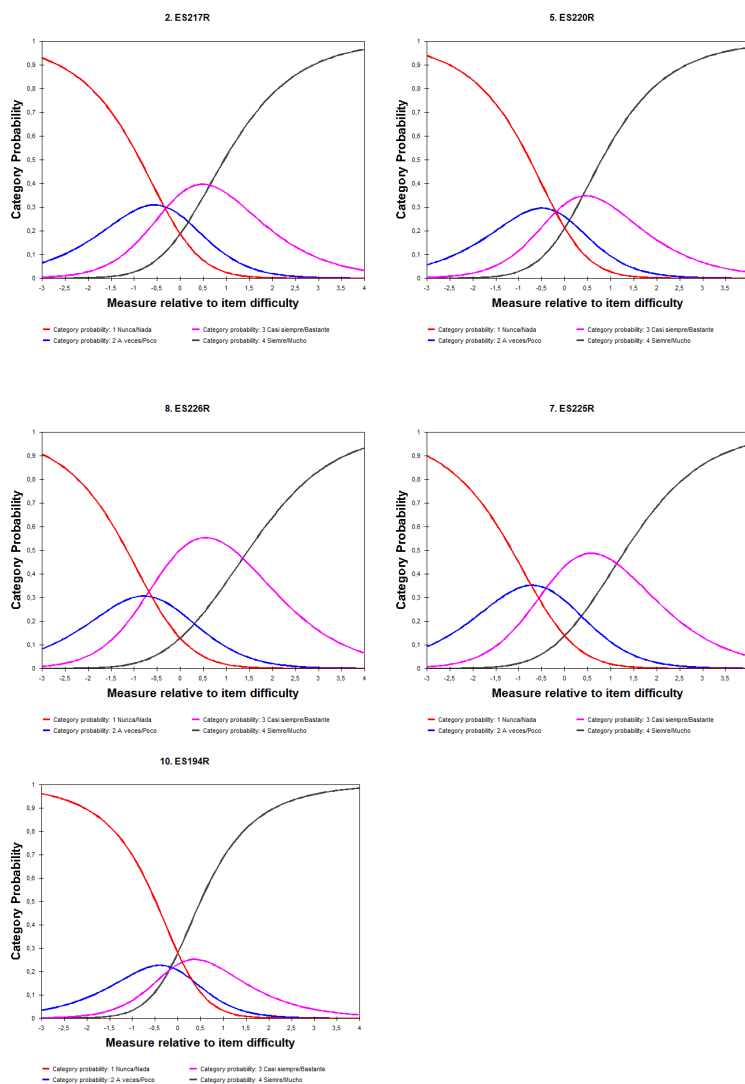


Figura 45. Probabilidad de categorías. Caso II (Dimensión externa). Análisis TRI.

Por último, a partir de la Figura 46 se puede observar el tercer caso, el ítem ES190R. Se muestra también una distribución desequilibrada de probabilidades entre las categorías 2 y 3, en la que la curva de la categoría 2 de respuestas presenta un nivel medio de altura más alto que la curva 3. Además, en el ítem ES190R la probabilidad de respuestas tanto en la opción 2 como en la 3 es demasiado baja, indicando un perjuicio de una distribución equitativa de probabilidad de categorías de respuestas. Por lo tanto, se considera que este ítem tampoco funciona correctamente para diferenciar la disposición actitudinal de los sujetos de la muestra.

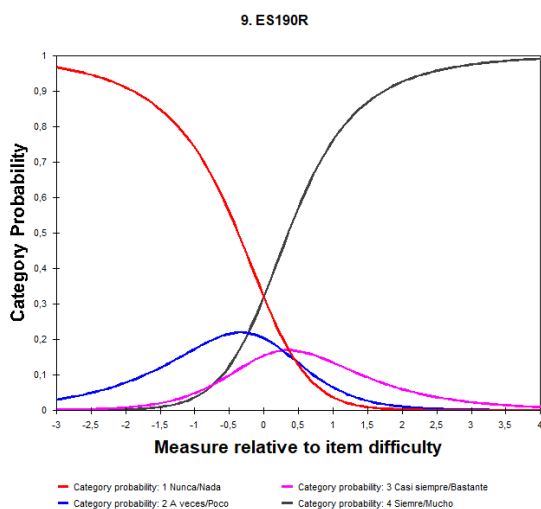


Figura 46. Probabilidad de categorías. Caso III (Dimensión externa). Análisis TRI.

Función de información de la dimensión externa.

En cuanto a la información recogida por la dimensión externa, la Figura 47 muestra una distribución muy parecida a la de escala total, en la que la máxima información ha sido aportada entre los niveles -1 y +1 D.T. de la actitud medida. Y fuera de este rango, disminuye de forma abrupta en los dos extremos la información recogida.

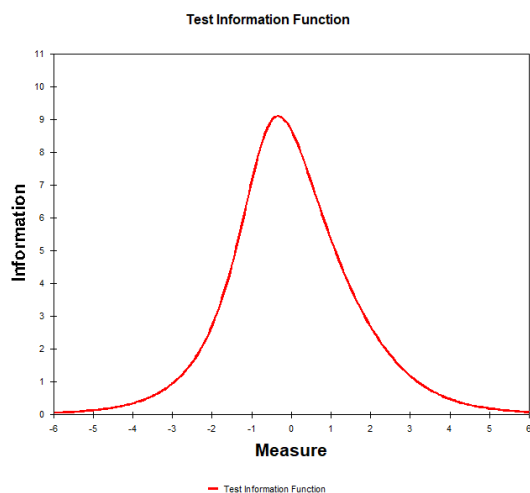


Figura 47. Función de información (Dimensión externa). Análisis TRI.

Dimensión Interna.

Estadísticos generales de la dimensión interna.

Como hemos señalado, la dimensión interna incluye 6 ítems. Después de descartar los sujetos con carencia de respuestas (N=34), aquellos con puntuaciones extremas máximas (N=118) y con puntuaciones extremas mínimas (N=3), la muestra que aplica en el análisis del primer sumario es 799 personas, 112 sujetos menos que el mismo análisis para la escala total. En función de sujetos, el aprovechamiento de respuestas aplicadas para los análisis es 98,8%. A continuación, comentaremos los estadísticos generales de dicha dimensión.

La Tabla 53 muestra que la media de RAW SCORE de la dimensión interna respondida correctamente por los sujetos es 18,2, con una desviación estándar de 3,5 y con el puntaje máximo y el mínimo de 23,0 y 2,0 respectivamente. En cuanto al COUNT, la media del número registrado de los ítems de la dimensión interna es 5,9, teniendo en cuenta el total de 6 ítems. Respecto al MEASURE, la media de habilidad de los sujetos es 1,01 en lógito, siendo ligeramente más alto que la media de la escala y la media de la otra dimensión. Respecto al MODEL ERROR, su valor promedio es 0,62 en la medida de sujetos, y 0,05 de los ítems.

En relación con los ajustes a nivel global, los resultados en el MNSQ y el ZSTD muestran un nivel casi perfecto respecto al ajuste interno y externo, tanto para las medidas de sujetos como para las de ítems (Véase en la Tabla 53). De esta manera, se afirma que a nivel general los ítems de la dimensión interna son considerablemente productivos en medir la correspondiente habilidad, y los sujetos puntúan los ítems con disposición actitudinal bastante favorables. Los siguientes datos muestran cómo los sujetos y los ítems de la dimensión interna se ajustan al modelo teórico de referencia.

INFIT. Para las medidas de sujetos, la media de MNSQ es 1,04 (S.D.=0,74), y la media de ZSTD es 0,00; de igual forma, en función de ítems, el MNSQ presenta un promedio de 1,01 (S.D. = 0,20) y el ZSTD de 0,00.

OUTFIT. Entre los sujetos, la media de MNSQ es 1,03 (S.D. = 0,92) y de ZSTD es 0,00; mientras que entre los ítems se presenta un promedio de MNSQ de 1,03 (S.D. =0,22) y de ZSTD de 0,20.

Por último, en la dimensión interna también muestra un buen nivel de la fiabilidad tanto para sujetos como para ítems:

Coefficiente de Alfa de Cronbach. A partir del resumen 2 se observa un alto índice de consistencia interna entre los sujetos (coeficiente de alfa =0,79), teniendo en cuenta de los datos perdidos.

RAW SCORE TO MEASURE CORRELATION. Contando con los datos perdidos, el coeficiente de dicha correlación es de 0,91 para los sujetos; y para las medidas de reactivos, se indica un -0,97, aproximándose al valor que indica una correlación perfecta.

Tabla 53

Estadísticos Generales (Dimensión Interna). Análisis TRI.

TABLE 3.1 DIVERSIDAD INTERNA ZOU556WS.TXT Apr 30 12:36 2018
 INPUT: 954 Sujetos 6 Items MEASURED: 920 Sujetos 6 Items 24 CATS 3.68.2

SUMMARY OF 799 MEASURED (NON-EXTREME) Sujetos

	RAW SCORE	COUNT	MEASURE	MODEL ERROR	INFIT MNSQ	ZSTD	OUTFIT MNSQ	ZSTD
MEAN	18.2	5.9	1.01	.62	1.04	.0	1.03	.0
S.D.	3.5	.4	1.06	.17	.74	1.3	.92	1.2
MAX.	23.0	6.0	2.94	1.27	4.06	3.3	8.26	4.4
MIN.	2.0	1.0	-2.63	.48	.00	-3.8	.00	-3.8
REAL RMSE	.71	ADJ.SD	.78	SEPARATION	1.09	Sujeto	RELIABILITY	.54
MODEL RMSE	.64	ADJ.SD	.84	SEPARATION	1.32	Sujeto	RELIABILITY	.63
S.E. OF Sujeto MEAN = .04								

MAXIMUM EXTREME SCORE: 118 Sujetos
 MINIMUM EXTREME SCORE: 3 Sujetos
 LACKING RESPONSES: 34 Sujetos
 VALID RESPONSES: 98.8%

SUMMARY OF 920 MEASURED (EXTREME AND NON-EXTREME) Sujetos

	RAW SCORE	COUNT	MEASURE	MODEL ERROR	INFIT MNSQ	ZSTD	OUTFIT MNSQ	ZSTD
MEAN	18.9	5.9	1.40	.78				
S.D.	3.9	.4	1.48	.45				
MAX.	24.0	6.0	4.19	1.89				
MIN.	2.0	1.0	-4.29	.48				
REAL RMSE	.94	ADJ.SD	1.14	SEPARATION	1.21	Sujeto	RELIABILITY	.59
MODEL RMSE	.90	ADJ.SD	1.18	SEPARATION	1.32	Sujeto	RELIABILITY	.63
S.E. OF Sujeto MEAN = .05								

Sujeto RAW SCORE-TO-MEASURE CORRELATION = .91 (approximate due to missing data)
 CRONBACH ALPHA (KR-20) Sujeto RAW SCORE RELIABILITY = .79 (approximate due to missing data)

SUMMARY OF 6 MEASURED (NON-EXTREME) Items

	RAW SCORE	COUNT	MEASURE	MODEL ERROR	INFIT MNSQ	ZSTD	OUTFIT MNSQ	ZSTD
MEAN	2892.3	908.7	.00	.05	1.01	.0	1.03	.2
S.D.	271.4	6.9	.53	.00	.20	4.2	.22	4.0
MAX.	3187.0	917.0	.91	.05	1.33	6.5	1.38	6.3
MIN.	2449.0	898.0	-.42	.04	.73	-6.0	.72	-5.3
REAL RMSE	.05	ADJ.SD	.53	SEPARATION	10.91	Item	RELIABILITY	.99
MODEL RMSE	.05	ADJ.SD	.53	SEPARATION	11.32	Item	RELIABILITY	.99
S.E. OF Item MEAN = .24								

UMEAN=.000 USCALE=1.000
 Item RAW SCORE-TO-MEASURE CORRELATION = -.97 (approximate due to missing data)
 4735 DATA POINTS. LOG-LIKELIHOOD CHI-SQUARE: 9086.60 with 3919 d.f. p=.0000

Estadísticos por ítems de la dimensión interna.

En cuanto a los ajustes de cada ítem, a partir de la Tabla 54 se puede conocer que tanto para el ajuste interno como el externo todos los ítems muestran un valor admisible del parámetro MNSQ. Es decir, los comportamientos de ítems concuerdan con lo que espera el modelo Rasch.

Tabla 54

Estadísticos por Ítems (Dimensión Interna). Análisis TRI.

TABLE 13.1 DIVERSIDAD_INTERNA ZOU556WS.TXT Apr 30 12:36 2018
 INPUT: 954 Sujetos 6 Items MEASURED: 920 Sujetos 6 Items 24 CATS 3.68.2

 Sujeto: REAL SEP.: 1.09 REL.: .54 ... Item: REAL SEP.: 10.91 REL.: .99

 Item STATISTICS: MEASURE ORDER

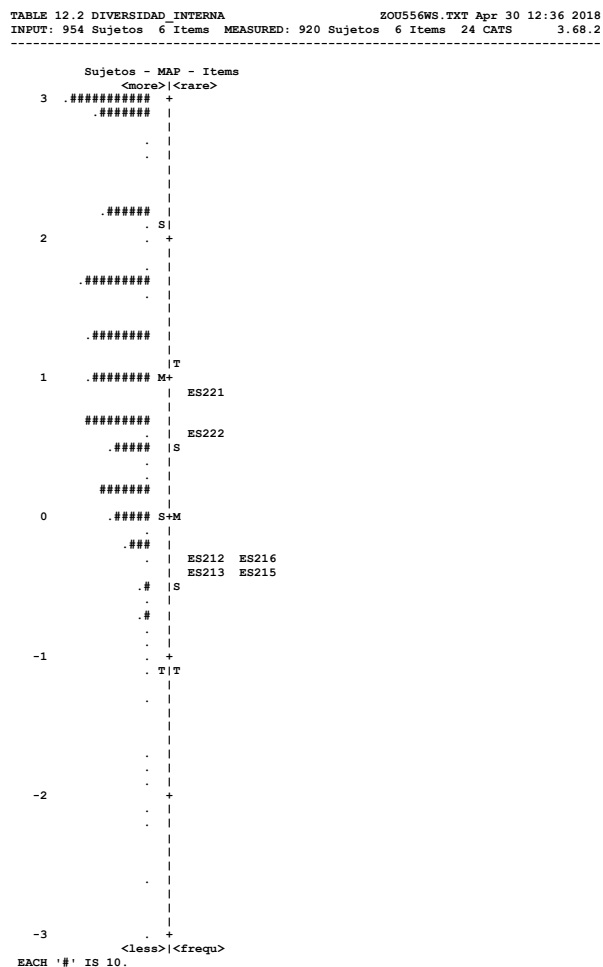
ENTRY NUMBER	TOTAL SCORE	COUNT	MEASURE	MODEL S.E.	INFIT MNSQ ZSTD	OUTFIT MNSQ ZSTD	PT-MEASURE CORR.	EXP.	OBS%	EXP%	Item	G	
5	2449	901	.91	.04	1.33	6.5	1.38	6.3	.64	.72	37.0	42.9	ES221 0
6	2597	898	.57	.04	1.12	2.4	1.11	2.3	.66	.70	46.1	47.1	ES222 0
4	2982	913	-.32	.05	.79	-4.5	.79	-4.5	.70	.63	61.5	55.1	ES216 0
1	3187	909	-.34	.05	1.06	1.0	1.14	1.4	.54	.54	66.7	63.0	ES212 0
3	3084	917	-.39	.05	1.05	.9	1.07	1.2	.59	.60	56.0	55.3	ES215 0
2	3055	914	-.42	.05	.73	-6.0	.72	-5.3	.69	.61	64.8	55.9	ES213 0
MEAN	2892.3	908.7	.00	.05	1.01	.0	1.03	.2			55.3	53.2	
S.D.	271.4	6.9	.53	.00	.20	4.2	.22	4.0			10.6	6.5	

Ajuste entre puntuaciones de sujetos y dificultades de ítems en función de la dimensión interna.

El Mapa de Wright (véase la Tabla 55) muestra la correlación entre la distribución de ítems de la dimensión interna y la de los sujetos. La M de puntuación de los sujetos se encuentra en 1 lógito por encima de la M de los ítems, que es 0,1 lógito mayor que la de la escala total. En cuanto a la relación de distribución, se manifiesta desequilibrada y no simétrica tanto en los sujetos como en los ítems. Concretamente, el mayor grueso de los sujetos se sitúa entre 0,5 y 3 desviaciones de la medida de escala. Mientras tanto, los ítems se localizan puntualmente en dos lugares: alrededor de -0,5 desviación y en el rango entre 0,5 y 1 desviación.

Tabla 55

Mapa de Wright (Dimensión interna). Análisis TRI.



De este modo, los desajustes en la media y en el conjunto de la dimensión interna indican que sus reactivos no llegan a diferenciar de manera correcta las conductas de todos los participantes, asimismo, la mayor parte de ítems recibe fácilmente respuestas afirmativas y la mayoría de sujetos muestra una alta disposición favorable hacia los ítems de dicha dimensión.

Trayectoria esperada de la dimensión interna por el modelo Rasch.

La Figura 48 muestra la trayectoria esperativa del modelo Rasch que deberían seguir los reactivos en su función real. También indica que, en promedio, la puntuación esperada en la dimensión interna, según el modelo Rasch, es aproximadamente 18 puntos.

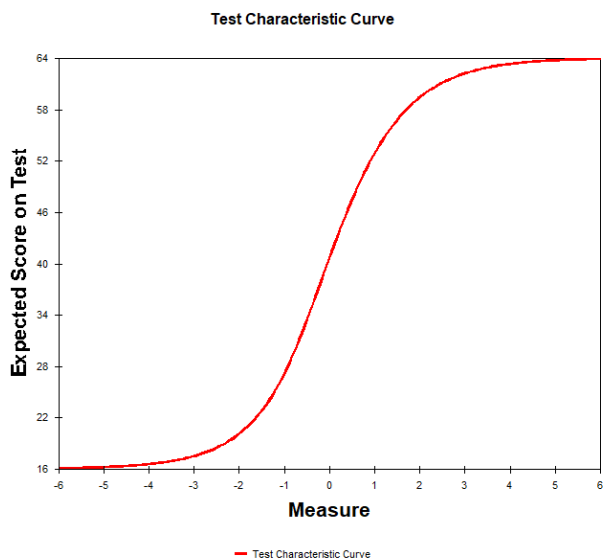


Figura 48. Curva característica del reactivo (Dimensión interna). Análisis TRI.

Ajustes por los reactivos de la dimensión interna entre la trayectoria esperada y la real.

A continuación, se puede observar en la Figura 49 los ajustes de las puntuaciones observadas a la ojiva de las puntuaciones esperadas según el modelo. A través de los siguientes gráficos, se manifiesta que la mayoría de los ítems de la dimensión interna han recibido respuestas ajustadas a la expectativa del modelo en los niveles medios y altos, mientras que aquellas en los niveles bajos presentan cierto grado de dispersión respecto a la curva.

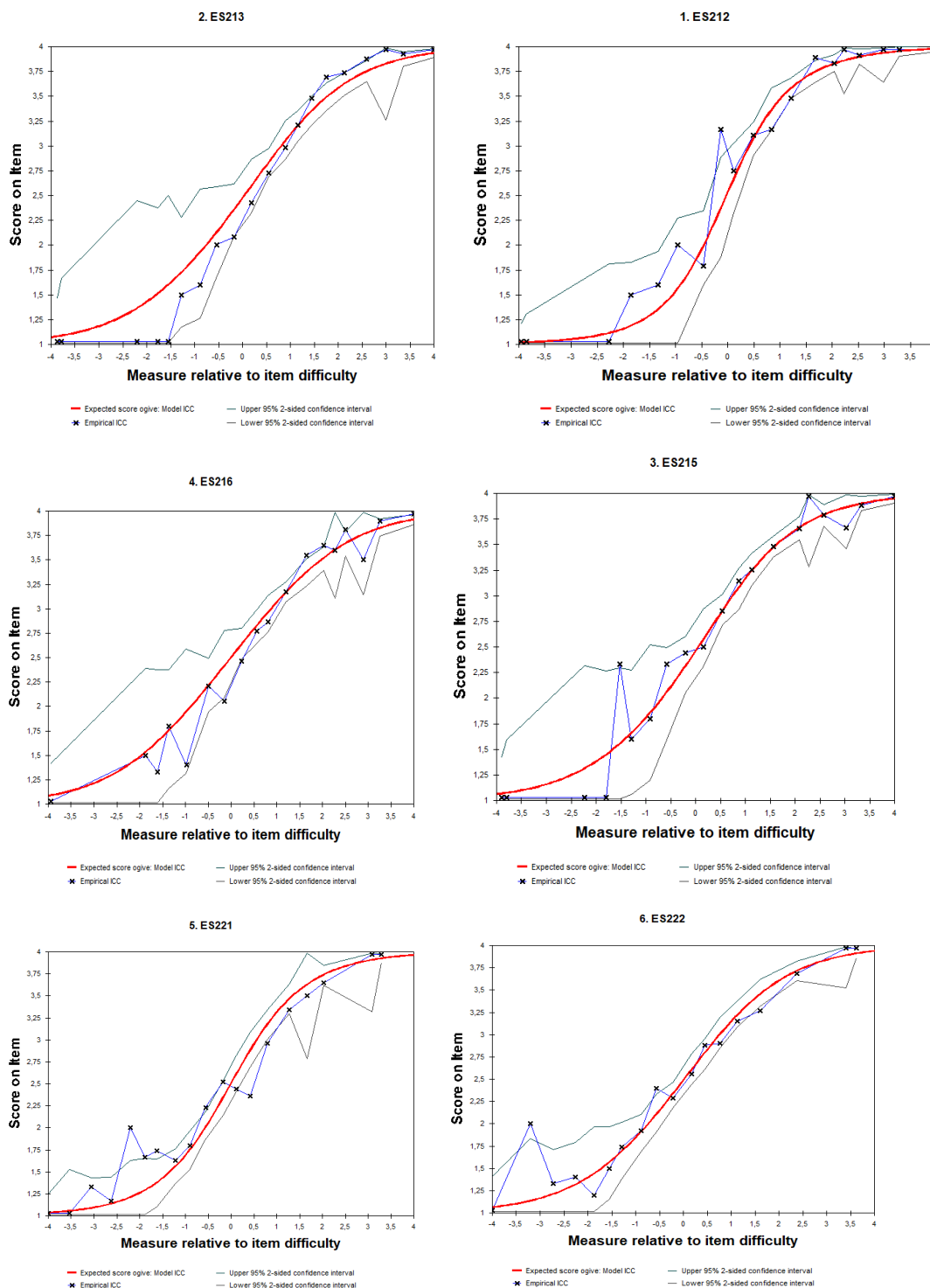


Figura 49. Ajuste a la ojiva (Dimensión interna). Análisis TRI.

El gráfico del ítem ES212 muestra ajustes relativamente buenos a la expectativa que representa el modelo en el tramo entre 0 y 4 y el tramo entre -4 y -2,25 de la habilidad calibrada. Mientras que desde -2,25 a 0 se observan anomalías graves, manifestándose datos demasiado bajos o elevados.

Los resultados observados del ítem ES213 se ajustan bastante adecuado a la curva esperada -0,5 y 4. Sin embargo, en las puntuaciones menores se observa cierto grado de desajuste presentándose valores relativamente más bajos que lo que propone el modelo Rasch.

En el caso del ítem ES215, se observa que las respuestas coinciden de manera bastante apropiada a las probabilidades de respuestas esperadas según el modelo a lo largo de toda la curva salvo del tramo de puntuaciones menos de -1,5, lo cual muestra anomalías graves con intervalos de esperanza muy amplios para algunas puntuaciones.

Sobre los resultados en relación al ítem ES216, se observa un ajuste relativamente peor en comparación con los reactivos anteriores. En el rango de -4 a -1,75 y el rango de 0,5 a 1,25 se observa congruencias casi perfectas entre los patrones de respuestas observadas y las expectativas del modelo. No obstante, en otros niveles se pueden encontrar varios desajustes no muy graves y habitualmente hacia valores inferiores a la curva.

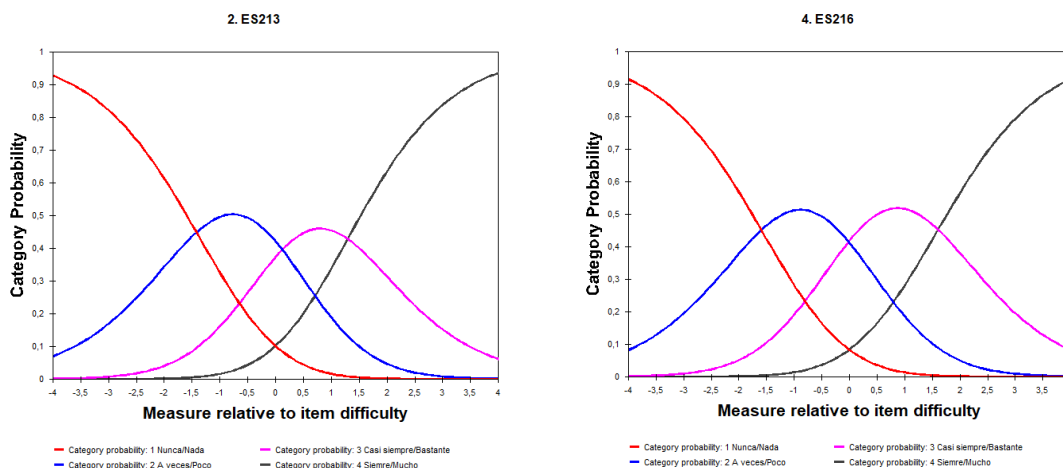
En cuanto al ítem ES221, sus respuestas manifiestan un ajuste aceptable, aunque no muy bueno. Se observan bastante ajustadas a la expectativa del modelo, salvo en el tramo entre -2,75 y -1 que manifiesta límites relativamente dispersos para el intervalo de confianza de las puntuaciones esperadas. Desde 0 hasta 2,5 los resultados señalan valores relativamente inferiores a lo que se espera en el modelo, mientras que en el tramo entre -3,5 y 0 se muestran valores superiores que las respuestas esperadas según el modelo.

En el caso del reactivo ES222, los resultados situados en las puntuaciones mayores que -2,75 de habilidad calibrada se ajustan de manera adecuada a la curva de ojiva, aunque existen algunos pequeños desajustes aceptables. En el tramo entre -4 y -2,75 las respuestas muestran valores bastante superiores que lo que espera el modelo.

Probabilidad de las categorías de respuestas de ítems de la dimensión interna.

En las Figuras 50, 51 y 52 se señalan tres tipos de distribuciones de las probabilidades de las categorías de respuesta para los ítems en la dimensión interna.

La Figura 50 muestra el primer caso. Se señala que, en cuatro de los seis ítems de la dimensión interna, las probabilidades de escoger cada una de las opciones como respuestas se distribuyen de manera equitativa: ES213, ES216, ES221 y ES222. De esta manera, se considera que dichos ítems pueden discriminar correctamente las probabilidades en función de habilidades de sujetos. Cabe mencionar que, en el mismo análisis aplicado a la escala total, las probabilidades en los ítems ES213, ES221 y ES222 manifiestan una distribución desequilibrada, presentando la categoría 2 mayor probabilidad que la categoría 3. Esta diferencia podría deberse al distinto número de sujetos que se han empleado en los dos análisis.



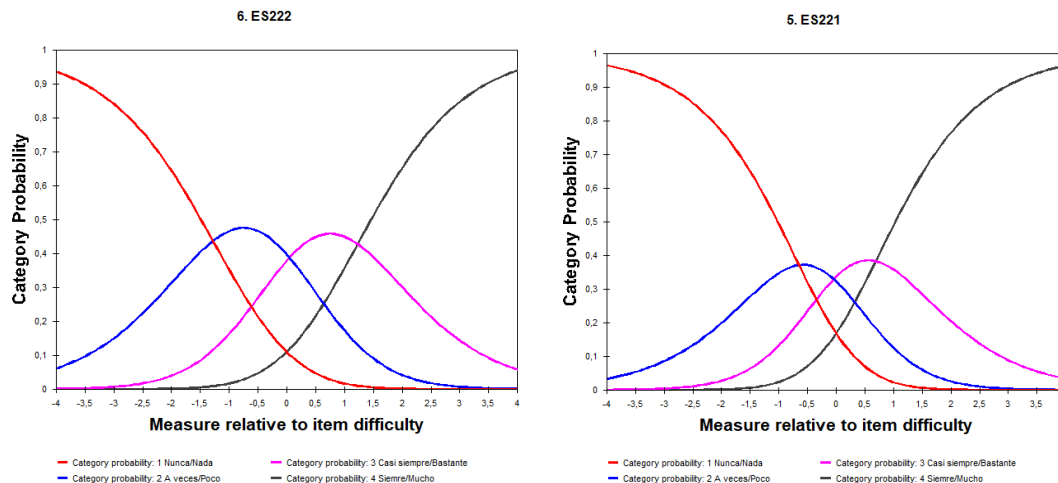


Figura 50. Probabilidad de categorías. Caso I (Dimensión interna). Análisis TRI.

La Figura 51 manifiesta el segundo caso, donde la categoría 2 (A veces/ Poco) es inferior que la categoría 3 (Casi siempre/ Bastante) en el nivel máximo de probabilidad. Dicha distribución sólo se muestra en el ítem ES212. De esta manera, se puede afirmar que el ES212 situado en la dimensión interna no es suficientemente capaz de discriminar de manera apropiada entre los niveles de disposición actitudinal favorable hacia las afirmaciones.

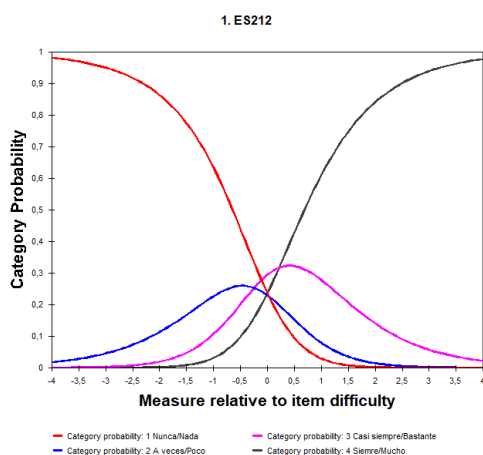


Figura 51. Probabilidad de categorías. Caso II (Dimensión interna). Análisis TRI.

Por último, en el tercer caso el ítem ES215 también manifiesta una distribución desequilibrada en las probabilidades de respuestas entre las categorías 2 y 3, poniéndose de manifiesto que la curva de la categoría 2 de respuestas presenta un pico de altura más alto que la curva 3 (Véase en la Figura 52). Por lo tanto, se considera que este ítem

tampoco funciona correctamente para discriminar los distintos niveles de habilidades sobre ISC que disponen los sujetos.

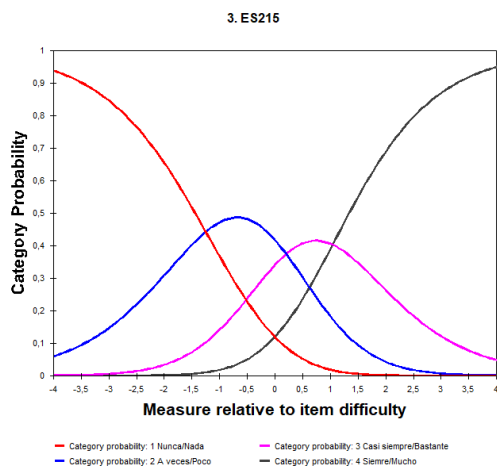


Figura 52. Probabilidad de categorías. Caso III (Dimensión interna). Análisis TRI.

Función de información de la dimensión interna.

Tal y como se señala en el Figura 53, la distribución de la información recogida por la dimensión interna es muy parecida a la de la escala total y a la de la dimensión externa, puesto que la máxima información ha sido aportada entre -1 y +1 lógitos de la escala medida. Y fuera de este rango, se disminuye de forma drástica a los dos extremos la información recogida.

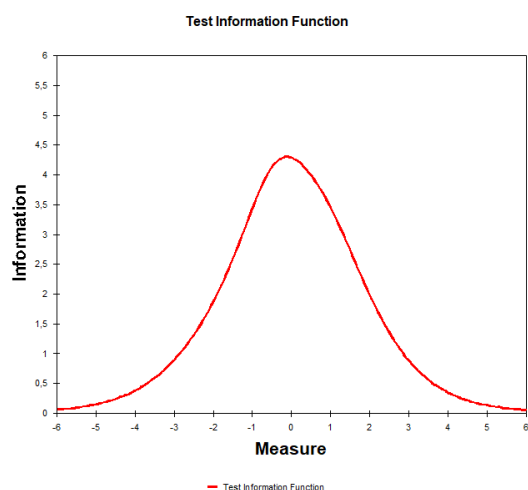


Figura 53. Información de la escala (Dimensión interna). Análisis TRI.

Síntesis de resultados.

En el proceso de análisis de ajuste de los ítems del instrumento ISC al modelo Rasch el objetivo perseguido fue aportar desde otra perspectiva a la validez del **constructo** y detectar aquellos ítems que perjudiquen su calidad. La definición operativa del constructo se abordó en este caso desde dos perspectivas: ISC como conjunto de todos los ítems – unidimensional- y también por sub-dimensiones (ISC externa e ISC interna). En términos generales, podemos considerar que, tanto en función de la escala total como en función de la dimensión externa y de la interna se ha manifestado un buen ajuste de ítems. Por otro lado, los respondientes tienen la tendencia a puntuar los ítems desde una disposición actitudinal bastante favorable. Respecto a la consistencia interna, se muestra un nivel satisfactorio de Alfa calculado entre los sujetos tanto en función de la escala total (0,86), como en función de la dimensión externa (0,80) y de la interna (0,79).

No obstante, a través del Mapa de Wright se ha mostrado la tendencia de efecto techo respecto a la capacidad de discriminación de los ítems: éstos no muestran suficiente capacidad de discriminación para los sujetos con puntuaciones altas en la actitud ISC (calculada ésta como puntuación total, interna o externa). Entre los ítems de la dimensión interna, los ítems 1.5 (*¿Te parece bien que tus compañeros/as de otros países hablen entre sí en su propio idioma?*) y 1.6 (*¿Está bien que tus compañeros/as de otros países mantengan sus propias costumbres en tu centro?*) demuestran un nivel alto para diferenciar los distintos niveles de actitud ISC. Podríamos afirmar que estos dos ítems reflejan la faceta de flexibilidad perceptiva y apreciación de la diversidad cultural dentro del constructo ISC. En resumen, la mayor parte de respondientes muestran una actitud favorable a las afirmaciones de los ítems; y la escala es capaz de discriminar los grupos con una predisposición baja y medio-baja hacia ISC, pero faltan ítems para diferenciar los sujetos con un alto nivel de actitud medida.

Capítulo 11 Evidencias de Validez Empírica

La validación de cualquier instrumento siempre es una tarea inacabada. Para que el instrumento esté disponible para su uso social se requiere que al menos tengamos seguridad acerca del modo en que se deben interpretar las puntuaciones (Ruiz-Primo, Jornet y Backhoff, 2006). Para ello, es necesario recabar un número de evidencias que aporten suficiente seguridad al respecto. En esta línea de pensamiento, el análisis de Validez de Constructo desde una perspectiva lógica –validación con jueces-, nos da como evidencia si la forma en que hemos operativizado la definición del constructo como instrumento de medida (expresado en dimensiones y reactivos) representa adecuadamente lo que pretendemos medir, es decir, aporta un elemento clave de validación del constructo teórico y de validación de contenido –ver el Capítulo 8 relativo a Validez Lógica- Se trata, pues, de un enfoque sustantivo, nuclear, acerca de la validación de la escala.

En este apartado, incluimos algunas evidencias adicionales de tipo empírico. No se trata de un enfoque exhaustivo de validación, pero sí que pretendemos que compongan las evidencias fundamentales que nos permitan interpretar y utilizar adecuadamente las puntuaciones de la escala ISC en el marco del Modelo de Evaluación de la Educación para la Cohesión Social. Las reseñamos brevemente antes de pasar a describir sus fundamentos y resultados.

En el apartado anteriormente mencionado de Validación Lógica abordábamos, a partir de las valoraciones de expertos, si la definición del constructo se representaba adecuadamente en dimensiones y reactivos. En este capítulo, intentaremos completar al análisis de la validez de constructo considerando el funcionamiento empírico de la escala. Para ello, abordaremos en primer lugar el análisis de su dimensionalidad, es decir, se trata de una aproximación que nos informará acerca de la estructura empírica de la escala. La finalidad será, en consecuencia, identificar qué puntajes –el total o los derivados de las

dimensiones interna y externa descritas anteriormente-, son más representativos para la medición/evaluación.

Por otra parte, al considerar que la escala ISC está integrada en un modelo en el que se valoran además otros constructos, el ideal será poder recabar información acerca de las relaciones que este constructo tiene con todos los que forman parte del modelo. Es obvio que se trata de una tarea que constituye en sí misma una línea de investigación que supera los límites del diseño a realizar en una tesis doctoral. Por ello, hemos analizado cuáles son los constructos presentes en el modelo que pueden tener mayor relación con el ISC y de los que disponemos de información derivada de investigaciones antecedentes. El objetivo, en este caso, es aportar informaciones de validación concurrente, en la medida en que analizamos si las puntuaciones que se obtienen a partir de la escala ISC se relacionan con las observadas en los mismos sujetos en otros constructos (como resiliencia, competencia emocional y justicia social). Pasamos a describir los resultados obtenidos.

11.1 Análisis de validez de constructo: estructura dimensional de la escala.

La validez de constructo hace referencia a la acumulación de evidencias acerca del grado en que el instrumento mide de acuerdo con la teoría que lo origina (González-Such, Jornet y Bakieva, 2013). Con el fin de determinar las dimensiones que se pueden identificar empíricamente en el instrumento ISC, a partir de las relaciones de los reactivos, se ha realizado el siguiente proceso de análisis:

- 1) Análisis Factorial de Componentes Principales con rotación Oblicua,
- 2) Análisis de Conglomerados Jerárquicos de variables,
- 3) Comparación lógica, analizando indicadores de ambos análisis y contenidos de los reactivos, de las dimensiones que pueden identificarse a partir de ambas aproximaciones y,

- 4) Análisis de la fiabilidad (consistencia interna, modelo Alfa de Cronbach) para la escala total y por dimensiones.

Tradicionalmente, el Análisis Factorial (sea de componentes principales, de factor principal u otros) se ha utilizado en psicología y educación como la técnica de análisis de datos más frecuente para identificar las dimensiones subyacentes en cualquier constructo o rasgo latente. La dificultad que presenta es que está diseñada para variables cuya métrica sea de intervalo o de razón. Cuando estamos midiendo actitudes a partir de un instrumento cuyos ítems se responden a partir de una escala Likert, nos surgen dos cuestiones que harían de difícil aplicación este tipo de análisis:

a) No podemos asegurar que la distancia que utiliza un sujeto para diferenciar entre los puntos de la escala (por ejemplo, si es de 1 a 4, entre 1 y 2, 2 y 3, 3 y 4), sean iguales; tampoco podemos afirmar que las distancias que utilizan distintos sujetos para diferenciar categorías de la escala sean iguales; por lo que tan sólo podemos asegurar a nivel individual el nivel ordinal en la métrica utilizada en la escala y,

b) La distancia psicológica que utilizan los individuos, además de que no podemos confirmar que sea igual entre ellos cuando utilizan la escala Likert en cada reactivo, no necesariamente se corresponde con una distancia estandarizada a nivel correlacional, como puedan ser distancias medida a partir de correlación de Pearson o de Spearman.

Por ello, si atendemos a la métrica de la escala, diríamos que no es el análisis elegible para esta situación.

La opción más adecuada sería un análisis de conglomerados jerárquicos de variables que utilice distancias euclídeas. Satisfaría los requerimientos de su mejor aplicabilidad en función de la métrica, si bien los indicadores de que disponemos para la interpretación con este tipo de análisis implican que recaiga sobre la visión subjetiva del investigador la identificación del número de dimensiones o conjuntos de variables que se dan, dado que

no disponemos de un criterio objetivo, o estadísticamente objetivable, que nos permita tomar esa decisión.

De este modo, la estrategia que aquí presentamos es identificar las dimensiones a partir de un análisis comparativo acerca de los resultados que nos aporten ambas aproximaciones de análisis. Este tipo de estrategia ya ha sido utilizada previamente en el grupo de investigación GemEduco. Se trata de una validación de conclusiones derivadas de estrategias de análisis de datos, a modo de una validación convergente de resultados realizados a partir de dos o más modalidades de análisis.

Esta estrategia nos permite aprovechar el mayor número de indicadores e informaciones que aporta el análisis factorial junto al mejor ajuste a la métrica original de las variables que permite el análisis de conglomerados con distancias euclídeas.

Una vez identificada la dimensionalidad de la escala, incluimos un análisis comparativo de la fiabilidad de las dimensiones que se obtienen. Se trata de un criterio adicional que nos ayudará a orientarnos mejor acerca del modo en que resultará más apropiado interpretar las escala, sea a partir de la puntuación global, a partir de sus dimensiones o por ambas.

11.1.1 Análisis factorial de componentes principales.

Como hemos señalado anteriormente, presentamos los resultados obtenidos a partir del análisis factorial de componentes principales, con rotación oblicua, realizado sobre la escala ISC. Hemos optado por incluir rotación oblicua por el carácter exploratorio que subyace en el estudio. En caso de identificarse que la escala es unidimensional no hay lugar a debatir acerca de si los factores están o no correlacionados, pero de existir una clara dimensionalización de la escala, la opción oblicua es menos restrictiva que cualquier ortogonal que presupone que los factores están intercorrelacionados.

A continuación, se ofrecen los resultados obtenidos a lo largo de los siguientes pasos:

- Contraste de adecuación de factorización de la escala.
- Cálculo de comunalidades.
- Extracción del número óptimo de factores
- Rotación de la solución para visualizar la composición de factores.
- Interpretación de factores.
- Correlaciones entre factores.

La adecuación de aplicación del análisis factorial se contrasta mediante dos medidas estadísticas: la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) que presenta el nivel de consistencia factorial, y la medida de significación (menos de 0,05) para la prueba de esfericidad de Bartlett. Tal y como se muestra en la Tabla 56, el valor del coeficiente KMO es 0,818 presentándose un nivel alto de consistencia factorial; y el nivel de significación de la prueba de esfericidad de Bartlett es 0,000 (Chi-cuadrado 3376,464 y gl 120), rechazando la hipótesis nula de que la matriz de correlaciones es una matriz identidad (Bakieva, 2016). Por lo tanto, se puede confirmar que es viable aplicar el análisis factorial para explicar los datos.

Tabla 56

KMO y Prueba de Bartlett del Análisis Factorial. Estudio Final

<i>Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.</i>		,818
<i>Prueba de esfericidad de Bartlett.</i>	Chi-cuadrado aproximado	3376,464
	gl	120
	Sig.	0,000

La comunalidad del ítem indica de la proporción de su varianza que queda explicada por el modelo factorial obtenido. Estas informaciones nos ayudan a comprobar hasta qué punto un ítem está bien representado en el modelo factorial (Frías-Navarro y Pascual, 2012). Aplicando el método de extracción de componentes principales, se considera que

inicialmente el modelo factorial podría explicar 100% de variabilidad original, tal y como se manifiesta en los resultados de las comunidades iniciales. Respecto a las comunalidades de extracción, nos ayudan a verificar la capacidad que tendrá el modelo factorial respecto a cada ítem, acerca de reproducir la variabilidad original respectiva después de la solución factorial de extracción. Tal y como se señala en la Tabla 57, las variables peor representadas en el modelo factorial son los ítems 2.1, 2.5_R, 2.7_R, 2.9_R y 2.10_R, para las que el modelo es capaz de explicar igual o menos del 40% de su variabilidad original.

Tabla 57

Comunalidades de Extracción del Análisis Factorial. Estudio final

	<i>Inicial</i>	<i>Extracción</i>
1.1 ¿Te parece normal que en tu clase haya niños/as que vienen de otros países?	1,000	,408
1.2 ¿Te gusta/gustaría tener compañeros/as que viniesen de otros países?	1,000	,683
1.3 ¿Te gustaría conocer costumbres, comidas o juegos de otros países?	1,000	,542
1.4 ¿Te gustaría trabajar en clase junto con compañeros/as de otros países?	1,000	,702
1.5 ¿Te parece bien que tus compañeros/as de otros países hablen entre sí en su propio idioma?	1,000	,705
1.6 ¿Está bien que tus compañeros/as de otros países mantengan sus propias costumbres en tu centro?	1,000	,644
2.1 ¿Tus amigos/as hablan bien de los/as extranjeros/as que viven en España?	1,000	,319
2.2_R ¿Tus compañeros/as de otros países dan problemas durante la clase?	1,000	,427
2.3 ¿Los compañeros/as españoles/as y los de otros países son igual de listos/as?	1,000	,795
2.4 ¿Los compañeros/as españoles/as y los de otros países son igual de estudiosos/as?	1,000	,784
2.5_R ¿Los profesores/as atienden más a los/as compañeros/as de otros países por ser de fuera?	1,000	,400
2.6 ¿A tu familia le gusta tener vecinos/as extranjeros/as?	1,000	,426

2.7_R ¿La mayoría de niños/as de otros países prefieren jugar sólo entre ellos/as?	1,000	,351
2.8_R ¿Las personas de otros países que viven aquí dan problemas?	1,000	,508
2.9_R ¿Has visto a profesores/as que rechazan a niños/as por ser de otra religión o de otro país?	1,000	,282
2.10_R ¿Crees que tus profesores/as tratan mejor a unas familias que a otras (porque tienen más dinero, más estudios o porque son de otro país)?	1,000	,333

Nota. Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

A continuación, se ofrecen los resultados de extracción de factores. Tal y como se señala en la Tabla 58, en el estadístico de “Varianza total explicada”, los valores propios –o autovalores- iniciales representan la cantidad de varianza explicada por cada componente. Y el porcentaje de la varianza, se refiere a la aportación del correspondiente valor propio a la total de los valores propios. A partir del método de extracción de componentes principales con valores propios mayores que 1 (≥ 1), se puede observar en las Tablas 58 y 59 que, se han extraído cuatro componentes con la capacidad de explicar el 51,93% de la varianza total de los datos. Entre ellos, el primer factor explica el 24,92% de la varianza total, lo cual aporta hasta un 47,99% de la varianza explicada en el espacio factorial; el segundo factor explica el 12,76% de la varianza total, con la contribución de 24,57% de la varianza explicada en el espacio factorial; el tercero explica el 7,617% de la varianza total, lo cual representa un 14,67% en el espacio factorial; y por el último, el cuarto explica el 6,63% de la varianza total, lo cual constituye un 12,77% en el espacio factorial.

Tabla 58

Varianza Total Explicada del Análisis Factorial. Estudio Final

<i>Componente</i>	<i>Valores Propios (autovalores) iniciales</i>			<i>Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción</i>			<i>Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación^a</i>
	<i>Total</i>	<i>% de la varianza</i>	<i>% acumulado</i>	<i>Total</i>	<i>% de la varianza</i>	<i>% acumulado</i>	<i>Total</i>
1	3,988	24,922	24,922	3,988	24,922	24,922	3,331
2	2,042	12,759	37,682	2,042	12,759	37,682	2,371
3	1,219	7,617	45,298	1,219	7,617	45,298	2,381
4	1,061	6,631	51,930	1,061	6,631	51,930	2,047
5	,981	6,133	58,062				
6	,862	5,387	63,449				
7	,776	4,849	68,298				
8	,749	4,682	72,980				
9	,745	4,654	77,635				
10	,653	4,083	81,718				
11	,638	3,990	85,707				
12	,583	3,646	89,353				
13	,540	3,376	92,729				
14	,482	3,010	95,739				
15	,357	2,233	97,972				
16	,325	2,028	100,000				

Nota. Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

- a. Cuando los componentes están correlacionados, las sumas de los cuadrados de las saturaciones no se pueden añadir para obtener una varianza total.

Tabla 59

Aportación en Porcentajes a la Explicación de la Varianza Total y Explicada en Espacio Factorial por Cada Factor. Estudio Final

	<i>% de la varianza total</i>	<i>% acumulado de la varianza total</i>	<i>% de la varianza explicada en el espacio factorial</i>	<i>% acumulado de la varianza explicada en el espacio factorial</i>
<i>Factor 1</i>	24,922	24,922	47,99	47,99
<i>Factor 2</i>	12,759	37,682	24,57	72,56
<i>Factor 3</i>	7,617	45,298	14,67	87,23
<i>Factor 4</i>	6,631	51,930	12,77	100,00

En la Figura 54 de sedimentación se puede observar gráficamente los valores propios obtenidos por cada factor, evidenciando que los primeros cuatro factores han ofrecido la mayor magnitud de autovalor. No obstante, a partir del tercer factor comienza una tendencia descendente moderada. En resumen, se considera oportuno extraer cuatro factores para el instrumento estudiado.

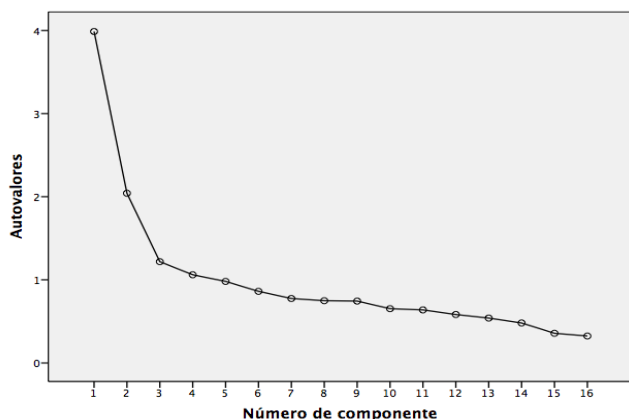


Figura 54. Sedimentación. Estudio final.

Con el fin de visualizar las composiciones de cada factor, se ha aplicado la rotación Oblimin directo. Se trata de una rotación oblicua que permite observar las relaciones que existen entre los factores para facilitar la posterior interpretación. En la Matriz de estructura se presentan las correlaciones entre los ítems y cada uno de los factores. Tal y como se señala en la Tabla 60 en la matriz sólo se visualizan los valores de saturaciones con mayor peso de cada ítem en su factor correspondiente, y para el resto de factores se deja en blanco. De esta manera, se facilitará la interpretación de factores en la fase posterior. La Matriz de estructura completa se puede encontrar en el Anexo 6.

A partir de la Tabla 60 se puede identificar cuáles son los ítems que configuran cada uno de los factores extraídos. El primer factor está formado por 6 ítems (1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 2.1 y 2.6), reflejándose a la aceptación de la diversidad cultural y la interacción con ella; El segundo factor consiste en 6 ítems configurados en sentido negativo (2.2R, 2.5R, 2.7R, 2.8R, 2.9R y 2.10R), por lo que se representa el comportamiento y la percepción hacia

personas procedentes de otras culturas; el tercer factor recoge 2 ítems (2.3 y 2.4), tratándose de valoración de igualdad; y por el último, el cuarto factor está constituido por 2 ítems (1.5 y 1.6), considerándose como respeto hacia las distintas culturas.

Tabla 60

Matriz de Estructura del Análisis Factorial. Estudio Final

	<i>Componente</i>			
	1	2	3	4
1.1 ¿Te parece normal que en tu clase haya niños/as que vienen de otros países?	,589			
1.2 ¿Te gusta/gustaría tener compañeros/as que viniesen de otros países?	,818			
1.3 ¿Te gustaría conocer costumbres, comidas o juegos de otros países?	,724			
1.4 ¿Te gustaría trabajar en clase junto con compañeros/as de otros países?	,836			
1.5 ¿Te parece bien que tus compañeros/as de otros países hablen entre sí en su propio idioma?				,834
1.6 ¿Está bien que tus compañeros/as de otros países mantengan sus propias costumbres en tu centro?				,793
2.1 ¿Tus amigos/as hablan bien de los/as extranjeros/as que viven en España?	,545			
2.2_R ¿Tus compañeros/as de otros países dan problemas durante la clase?		,645		
2.3 ¿Los compañeros/as españoles/as y los de otros países son igual de listos/as?			,888	
2.4 ¿Los compañeros/as españoles/as y los de otros países son igual de estudiosos/as?			,885	
2.5_R ¿Los profesores/as atienden más a los/as compañeros/as de otros países por ser de fuera?		,621		
2.6 ¿A tu familia le gusta tener vecinos/as extranjeros/as?	,563			
2.7_R ¿La mayoría de niños/as de otros países prefieren jugar sólo entre ellos/as?		,586		
2.8_R ¿Las personas de otros países que viven aquí dan problemas?		,672		
2.9_R ¿Has visto a profesores/as que rechazan a niños/as por ser de otra religión o de otro país?		,530		
2.10_R ¿Crees que tus profesores/as tratan mejor a unas familias que a otras (porque tienen más dinero, más estudios o porque son de otro país)?		,573		

A continuación, en la Cuadro 19 se puede observar la interpretación de contenidos de los factores del instrumento, donde se incluye la denominación de cada factor y la determinación de los indicadores a los cuales pertenecen los ítems.

Cuadro 19

Interpretación de Factores. Estudio Final

<i>Factor 1 Mentalidad abierta e interés hacia la diversidad cultural</i>	
Mentalidad abierta y curiosidad hacia la diversidad cultural	1.1 ¿Te parece normal que en tu clase haya niños/as que vienen de otros países?
	1.2 ¿Te gusta/gustaría tener compañeros/as que viniesen de otros países?
	1.3 ¿Te gustaría conocer costumbres, comidas o juegos de otros países?
	1.4 ¿Te gustaría trabajar en clase junto con compañeros/as de otros países?
Percepción del entorno acerca del interés hacia la diversidad cultural	2.1 ¿Tus amigos/as hablan bien de los/as extranjeros/as que viven en España?
	2.6 ¿A tu familia le gusta tener vecinos/as extranjeros/as?
<i>Factor 2 Consideración de clima escolar inclusivo</i>	
Percepción de inclusión	2.5_R ¿Los profesores/as atienden más a los/as compañeros/as de otros países por ser de fuera?
	2.7_R ¿La mayoría de niños/as de otros países prefieren jugar sólo entre ellos/as?
Percepción de convivencia	2.2_R ¿Tus compañeros/as de otros países dan problemas durante la clase?
	2.8_R ¿Las personas de otros países que viven aquí dan problemas?
Percepción de justicia	2.9_R ¿Has visto a profesores/as que rechazan a niños/as por ser de otra religión o de otro país?
	2.10_R ¿Crees que tus profesores/as tratan mejor a unas familias que a otras (porque tienen más dinero, más estudios o porque son de otro país)?
<i>Factor 3 Valoración imparcial</i>	
Valoración imparcial	2.3 ¿Los compañeros/as españoles/as y los de otros países son igual de listos/as?
	2.4 ¿Los compañeros/as españoles/as y los de otros países son igual de estudiosos/as?
<i>Factor 4 Flexibilidad y respeto hacia la diversidad cultural</i>	
Tolerancia a la ambigüedad	1.5 ¿Te parece bien que tus compañeros/as de otros países hablen entre sí en su propio idioma?
Respeto a expresiones diferenciales culturales	1.6 ¿Está bien que tus compañeros/as de otros países mantengan sus propias costumbres en tu centro?

En cuanto a la correlación entre factores, podemos observar en la Tabla 61 que, generalmente se presentan correlaciones positivas a nivel medio-bajo entre cada par de factores. Entre ellas, la mejor correlación se encuentra entre el factor 1 y el factor 3, y la peor entre el factor 2 y el 4. Este resultado indica que estos cuatro factores son relativamente independientes.

Tabla 61

Matriz de Correlaciones entre Componentes. Estudio Final

<i>Componente</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
1	1,000			
2	,174	1,000		
3	,354	,138	1,000	
4	,315	,048	,294	1,000

Después del primer orden de análisis factorial, se pretende hacer un análisis factorial de segundo orden con los cuatro factores identificados en el análisis anterior, para examinar si la escala es unidimensional. Se aplica el mismo procedimiento que la fase anterior.

En primer lugar, mediante el análisis de KMO se puede contrastar que es adecuado aplicar el análisis factorial para los factores sacados, puesto que el valor del coeficiente KMO es 0,644 presentándose un nivel aceptable de consistencia factorial; y el nivel de significación de la prueba de esfericidad de Bartlett es 0,000 (véase la Tabla 62).

Tabla 62

KMO y Prueba de Bartlett del 2º Orden de Análisis Factorial. Estudio Final

<i>Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.</i>		,641
<i>Prueba de esfericidad de Bartlett.</i>	Chi-cuadrado aproximado	291,598
	gl	6
	Sig.	0,000

Respecto a las comunalidades de extracción, tal y como se señala en la Tabla 63, el análisis factorial tiene un nivel medio-bajo de capacidad de explicar la variabilidad original de estos factores. La mejor extracción se encuentra en el factor 1, y el peor en el factor 2.

Tabla 63

Comunalidades de Extracción del 2º Orden del Análisis Factorial. Estudio Final

	<i>Inicial</i>	<i>Extracción</i>
<i>Factor 1</i>	1,000	,573
<i>Factor 2</i>	1,000	,143
<i>Factor 3</i>	1,000	,537
<i>Factor 4</i>	1,000	,437

En relación a los componentes factoriales, tal y como se señala en la Tabla 64, finalmente los cuatro factores se agrupan en un solo componente. Este resultado nos indica que la escala total de Inclusividad Sociocultural se puede tratar como unidimensional.

Tabla 64

Matriz de Componentes del Análisis Factorial del 2º Orden I. Estudio Final

	<i>Componente</i>
	1
<i>Factor 1</i>	,757
<i>Factor 2</i>	,378
<i>Factor 3</i>	,733
<i>Factor 4</i>	,661

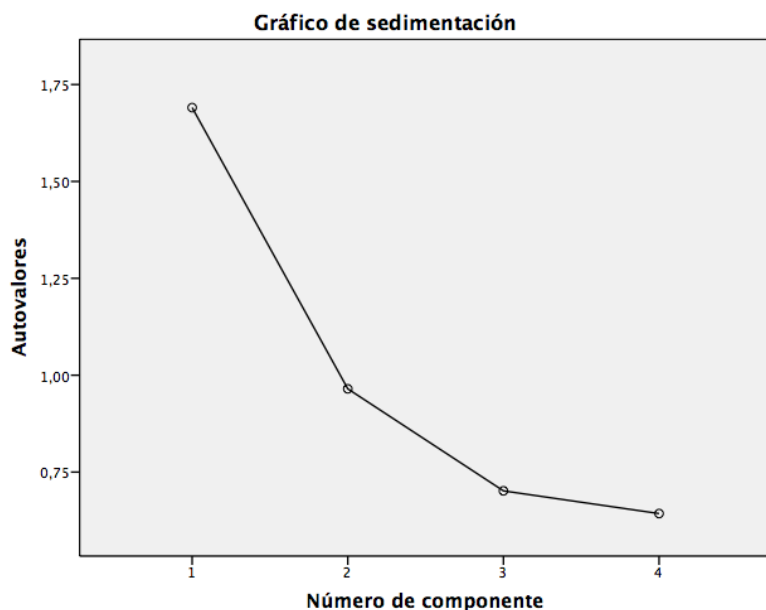


Figura 55. Sedimentación del 2º orden del análisis factorial. Estudio final.

A la vista de la comunalidad, los factores 1, 3 y 4 incluyen ítems que tienen una mejor correlación con el conjunto de la estructura factorial, mientras que el factor 2 incluye ítems más independientes del conjunto de la estructura factorial (véase la Tabla 63). Con todo, la matriz de componentes señala que la escala ISC se puede tratar como unidimensional puesto que los cuatro factores se integran en un único componente. Esto afecta al modo en que se pueden utilizar los factores para interpretar sus puntuaciones, de forma que lo aconsejable es utilizar la puntuación total siempre que se vaya a medir con la finalidad de realizar algún tipo de clasificación de sujetos o grupos, si bien los puntajes específicos por factores o dimensiones se puede utilizar como elementos informativos acerca del perfil interno o funcionamiento del individuo o colectivo en la escala.

11.1.2 Análisis por conglomerados jerárquicos (Clúster).

El modelo Clúster es un tipo del análisis exploratorio de clasificación. Se pretende explorar agrupaciones naturales mediante la identificación de grupos que sean lo más homogéneos entre sí y lo más distintos a otros grupos adyacentes. Las soluciones ofrecidas por el análisis de Clúster no son únicas, pues se pueden interpretar de distintas maneras las agrupaciones de acuerdo con los grados de distancia que se tomen por parte del investigador como puntos de corte para la identificación de grupos de variables. Comparando con el análisis factorial, se considera más eficaz el procedimiento de análisis de conglomerados, porque utiliza distancias euclídeas, que son más adecuados a la métrica de las variables. Paralelamente, el resultado del análisis factorial, que permite una interpretación objetiva, ayuda a interpretar los resultados del análisis de conglomerados, que permiten realmente una interpretación subjetiva.

El método de conglomeración que se aplica es el procedimiento de vinculaciones intergrupos, que mide la proximidad entre cada par de ítems por el cálculo de la distancia euclídea al cuadrado. A partir del análisis por conglomerados jerárquico, en el constructo de Inclusividad Sociocultural se han sacado cuatro conglomerados. Como se señala la Figura 56, el primer conglomerado, marcado en color rojo, incluye nueve ítems; el segundo conglomerado un ítem, marcado en color azul; el tercero, en color verde, cuenta con cinco ítems; y el último conglomerado consta de un ítem, marcado en color morado. A continuación, haremos una descripción de los contenidos de los conglomerados, y el itinerario de la configuración de cada uno.

Primer Conglomerado.

En términos generales, el primer conglomerado refleja la disposición emocional del alumnado en la comunicación intercultural. Incluye los ítems 1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 2.3, 2.4, 2.2R, 2.8R, 2.9R y 2.10R. Para conocer mejor el itinerario de su configuración, hemos

dividido los reactivos del primer conglomerado en tres grupos. El primer grupo consiste en los ítems 1.1, 1.2, 1.3 y 1.4; el segundo está formado por los 2.3 y 2.4; y por el último, está constituido por los ítems 2.2R, 2.8R, 2.9R y 2.10R. A continuación, se presenta el itinerario concreto de configuración.

Según el Historial de Conglomeración (véase en el Anexo 7) y la Figura 56 de Dendrograma, la primera etapa está formada por los ítems 1.2 y 1.4 (numerados por el 2 y 4 en el Dendrograma), cuya distancia entre sí es la más corta de todas. Seguidamente, mediante el ítem 1.2, la primera etapa se une con la 3ª etapa (ítems numerados por 2 y 3) y con la 6ª etapa (pareja numerada por 1 y 2). En total las tres parejas cuentan con los ítems 1.1, 1.2, 1.3 y 1.4 numerados por 2, 4, 3 y 1 respectivamente. Sus distancias euclídeas son menores a ocho unidades.

Al analizar en detalle sus contenidos, se puede concluir que, a pesar de la distribución en tres etapas distintas, estos cuatro ítems concuerdan en función de contenidos semánticos, valorando de manera evolutiva la actitud hacia el contacto con el alumnado de origen extranjero en el aula. En concreto,

- Ítem 1.1 responde a la aceptación de existencia de diversidad cultural en el aula;
- Ítem 1.2 valora la actitud abierta de compartir espacios con compañeros de origen extranjero;
- Ítem 1.3 hace referencia a la curiosidad de conocer distintos conocimientos culturales;
- Ítem 1.4 refleja el interés en interactuar dinámicamente con los compañeros de origen extranjero.

Si analizamos el segundo grupo, los ítems 2.3 y 2.4 se identifica una pareja de reactivos que posiblemente se asocian en función de contenidos semánticos bastante similares, puesto que estos dos ítems trabajan con la actitud imparcial sin prejuicios sobre

compañeros de otros países. En la 2ª etapa de conglomeración se agrupan los ítems 2.3 y 2.4 con números 9 y 10, cuya distancia euclídea es la segunda más corta entre parejas. Más adelante, el segundo grupo se asocia al primer grupo a través de la 9ª etapa.

Respecto al último grupo del primer conglomerado, los ítems 2.9R y 2.10 R con números 15 y 16 se agrupan en la 4ª etapa. Seguidamente, en la 5ª etapa los reactivos 2.2R y 2.8R numerados por 8 y 14 se identifican como pareja también. Después, a través de la 7ª etapa estas dos parejas se aglutinan. En total, entre estos cuatro reactivos presentan una distancia media, con euclídeas alrededor de doce unidades. Más adelante, el último grupo junta con el primer grupo a través de la 10ª etapa. Desde el punto de vista semántico, estos cuatro ítems tienen una connotación negativa, que valora la percepción de convivencia y equidad en un contexto pluricultural:

- Ítems 2.2R y 2.8R responden a la percepción del comportamiento de personas extranjeras;
- Ítems 2.9R y 2.10R hacen referencia a la percepción de equidad en el trato por el profesorado.

Para acabar el análisis del primer conglomerado, es preciso tener en cuenta que el ítem 1.1 es el punto de encuentro de los tres grupos. En el sentido lógico, es fundamental “aceptar con normalidad la diversidad cultural (ítem 1.1)” para tener una comprensión e interacción intercultural con ella.

Segundo conglomerado.

El segundo conglomerado consta de los siguientes tres ítems: 2.1, 2.6 y 1.6, marcados por los números 7, 12 y 6 respectivamente. Los ítems 2.1 y 2.6 se agrupan en la 8ª etapa, y más adelante, la 12ª etapa conecta el ítem 1.6 con la pareja de los ítems 2.1 y 2.6. En términos semánticos, estos tres ítems abordan el aprecio y respeto hacia un contexto pluricultural. En concreto:

- Ítems 2.1 y 2.6 hacen referencia a la actitud de personas cercanas sobre el contexto de diversidad cultural.

- Ítem 1.6 valora el respeto a diferentes expresiones de identidades culturales.

Tercer conglomerado.

El tercer conglomerado, formado por los ítems 2.5R y 2.7R, se refieren al nivel de percepción de inclusión en el centro educativo. Estos dos ítems, numerados por 11 y 13 respectivamente, coinciden en la 12ª etapa con una distancia euclídea mayor de 15 unidades.

Cuarto conglomerado.

El cuarto conglomerado incluye solamente un elemento, el ítem 1.5 con el número 5. Este reactivo lleva la mayor distancia euclídea con el resto de ítems. Se trata de conocer el nivel de tolerancia a la ambigüedad en un contexto de diversidad cultural, en concreto, una circunstancia de incertidumbre ante una conversación en lenguas desconocidas.

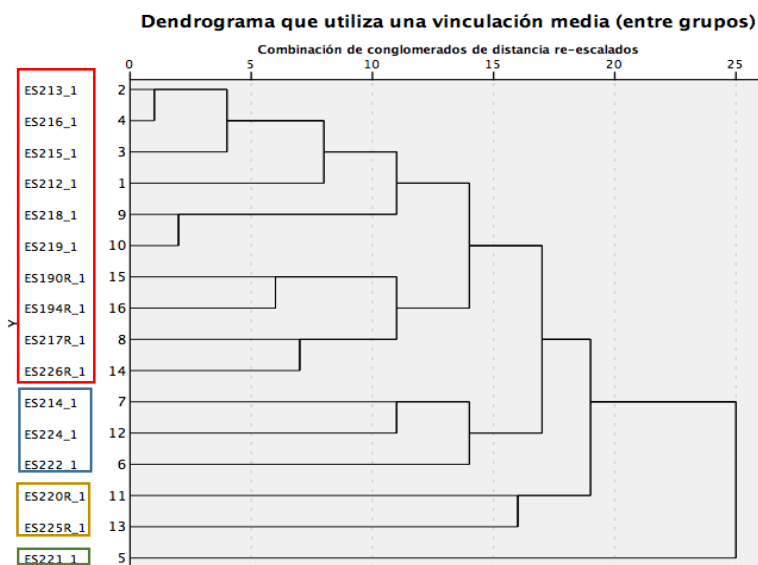


Figura 56. Dendrograma del análisis de Clúster. Estudio final.

Tabla 65

Extracción de Clúster a partir del Dendograma.

<i>CLUSTER</i>	<i>Cod SPSS</i>	<i>Dimensiones del instrumento (por colores)</i>
1	ES212	1.1 ¿Te parece normal que en tu clase haya niños/as que vienen de otros países?
1	ES213	1.2 ¿Te gusta/gustaría tener compañeros/as que viniesen de otros países?
1	ES215	1.3 ¿Te gustaría conocer costumbres, comidas o juegos de otros países?
1	ES216	1.4 ¿Te gustaría trabajar en clase junto con compañeros/as de otros países?
4	ES221	1.5 ¿Te parece bien que tus compañeros/as de otros países hablen entre sí en su propio idioma?
2	ES222	1.6 ¿Está bien que tus compañeros/as de otros países mantengan sus propias costumbres en tu centro?
2	ES214	2.1 ¿Tus amigos/as hablan bien de los/as extranjeros/as que viven en España?
1	ES217R	2.2 R_¿Tus compañeros/as de otros países dan problemas durante la clase?
1	ES218	2.3 ¿Los compañeros/as españoles/as y los de otros países son igual de listos/as?
1	ES219	2.4 ¿Los compañeros/as españoles/as y los de otros países son igual de estudiosos/as?
3	ES220R	2.5 R_¿Los profesores/as atienden más a los/as compañeros/as de otros países por ser de fuera?
2	ES224	2.6 ¿A tu familia le gusta tener vecinos/as extranjeros/as?
3	ES225R	2.7 R_¿La mayoría de niños/as de otros países prefieren jugar sólo entre ellos/as?
1	ES226R	2.8 R_¿Las personas de otros países que viven aquí dan problemas?
1	ES190R	2.9 R_¿Has visto a profesores/as que rechazan a niños/as por ser de otra religión o de otro país?
1	ES194R	2.10R R_¿Crees que tus profesores/as tratan mejor a unas familias que a otras (porque tienen más dinero, más estudios o porque son de otro país)?

Nota. Los ítems marcados en el color verde son de la dimensión interna, y aquellos en blancos son de la dimensión externa.

11.1.3 Comparación entre el análisis factorial y el análisis de conglomerados.

A continuación, se realiza una comparación de entre las asociaciones que se observan entre reactivos a partir del análisis factorial y del análisis de conglomerados. Como señalamos anteriormente, mediante la comparación de las semejanzas y diferencias entre los resultados de estos dos análisis, procuramos verificar, si las agrupaciones de ítems se

deben a las características de las puntuaciones de los reactivos, pueden ser producto de artefactos estadísticos dependientes de los algoritmos de asociación de cada análisis, o simplemente se asocian en factores o grupos por medir realmente una tipología semántica o de contenido similar.

Tal y como se puede observar en la Tabla 66, no se puede constatar que los ítems están agrupados en función de la puntuación media de los reactivos tanto el en análisis factorial como en el de clúster, puesto que existen casos de que los ítems con puntuaciones medias más cercanas no se ubican en el mismo factor o el mismo conglomerado.

Por lo tanto, pasamos a hacer la comparación en función de contenidos de los ítems. A partir de la interpretación de contenidos que realizamos en el Cuadro 20, se desprende que la cercanía natural de los ítems se da preferentemente por las tipologías semánticas obtenidas en el análisis de contenidos.

Tabla 66

Comparación en Función de Puntuación Media entre el Análisis Factorial y el Análisis de Clúster

<i>Factor</i>	<i>Ítems</i>	<i>Media</i>
<i>Factor 1</i>	1.1 ¿Te parece normal que en tu clase haya niños/as que vienen de otros países?	3,52
	1.2 ¿Te gusta/gustaría tener compañeros/as que viniesen de otros países?	3,34
	1.3 ¿Te gustaría conocer costumbres, comidas o juegos de otros países?	3,37
	1.4 ¿Te gustaría trabajar en clase junto con compañeros/as de otros países?	3,27
	2.1 ¿Tus amigos/as hablan bien de los/as extranjeros/as que viven en España?	2,91
	2.6 ¿A tu familia le gusta tener vecinos/as extranjeros/as?	2,76
<i>Factor 2</i>	2.2_R ¿Tus compañeros/as de otros países dan problemas durante la clase?	3,30
	2.8_R ¿Las personas de otros países que viven aquí dan problemas?	3,17
	2.5_R ¿Los profesores/as atienden más a los/as compañeros/as de otros países por ser de fuera?	3,17

	2.9_R ¿Has visto a profesores/as que rechazan a niños/as por ser de otra religión o de otro país?	3,72
	2.10_R ¿Crees que tus profesores/as tratan mejor a unas familias que a otras (porque tienen más dinero, más estudios o porque son de otro país)?	3,57
	2.7_R ¿La mayoría de niños/as de otros países prefieren jugar sólo entre ellos/as?	2,84
<i>Factor 3</i>	2.3 ¿Los compañeros/as españoles/as y los de otros países son igual de listos/as?	3,17
	2.4 ¿Los compañeros/as españoles/as y los de otros países son igual de estudiosos/as?	3,00
<i>Factor 4</i>	1.5 ¿Te parece bien que tus compañeros/as de otros países hablen entre sí en su propio idioma?	2,73
	1.6 ¿Está bien que tus compañeros/as de otros países mantengan sus propias costumbres en tu centro?	2,90

<i>Conglomerado</i>	<i>Ítems</i>	<i>Media</i>
1	1.1 ¿Te parece normal que en tu clase haya niños/as que vienen de otros países?	3,52
1	1.2 ¿Te gusta/gustaría tener compañeros/as que viniesen de otros países?	3,34
1	1.3 ¿Te gustaría conocer costumbres, comidas o juegos de otros países?	3,37
1	1.4 ¿Te gustaría trabajar en clase junto con compañeros/as de otros países?	3,27
1	2.3 ¿Los compañeros/as españoles/as y los de otros países son igual de listos/as?	3,17
1	2.4 ¿Los compañeros/as españoles/as y los de otros países son igual de estudiosos/as?	3,00
1	2.2_R ¿Tus compañeros/as de otros países dan problemas durante la clase?	3,30
1	2.8_R ¿Las personas de otros países que viven aquí dan problemas?	3,17
1	2.9_R ¿Has visto a profesores/as que rechazan a niños/as por ser de otra religión o de otro país?	3,72
1	2.10_R ¿Crees que tus profesores/as tratan mejor a unas familias que a otras (¿porque tienen más dinero, más estudios o porque son de otro país)?	3,57
2	2.1 ¿Tus amigos/as hablan bien de los/as extranjeros/as que viven en España?	2,91
2	2.6 ¿A tu familia le gusta tener vecinos/as extranjeros/as?	2,76
2	1.6 ¿Está bien que tus compañeros/as de otros países mantengan sus propias costumbres en tu centro?	2,90
3	2.5_R ¿Los profesores/as atienden más a los/as compañeros/as de otros países por ser de fuera?	3,17
3	2.7_R ¿La mayoría de niños/as de otros países prefieren jugar sólo entre ellos/as?	2,83
4	1.5 ¿Te parece bien que tus compañeros/as de otros países hablen entre sí en su propio idioma?	2,73

Cuadro 20

Comparación de la Agrupación Factorial y de Conglomerado para la Interpretación de Contenidos.

<i>Factor</i>	<i>Ítems de la escala ISC</i>	<i>Clúster</i>
Factor 2 Consideración de clima escolar inclusivo	2.5R_¿Los profesores/as atienden más a los/as compañeros/as de otros países por ser de fuera? [ES 220R] 2.7R_¿La mayoría de niños/as de otros países prefieren jugar sólo entre ellos/as? [ES225R] 2.2R_¿Tus compañeros/as de otros países dan problemas durante la clase? [ES 217R] 2.8R_¿Las personas de otros países que viven aquí dan problemas? [ES 226R] 2.9R_¿Has visto a profesores/as que rechazan a niños/as por ser de otra religión o de otro país? [ES 190R] 2.10R_¿Crees que tus profesores/as tratan mejor a unas familias que a otras (porque tienen más dinero, más estudios o porque son de otro país)? [ES 194R]	Clúster 3 Percepción de inclusión
Factor 3 Valoración imparcial	2.3 ¿Los compañeros/as españoles/as y los de otros países son igual de listos/as? [ES218] 2.4 ¿Los compañeros/as españoles/as y los de otros países son igual de estudiosos/as? [ES 219]	Clúster 1 Convivencia, equidad y mentalidad abierta hacia la diversidad cultural
Factor 1 Mentalidad abierta e interés hacia la diversidad cultural	1.1 ¿Te parece normal que en tu clase haya niños/as que vienen de otros países? [ES 212] 1.2 ¿Te gusta/gustaría tener compañeros/as que viniesen de otros países? [ES213] 1.3 ¿Te gustaría conocer costumbres, comidas o juegos de otros países? [ES 215] 1.4 ¿Te gustaría trabajar en clase junto con compañeros/as de otros países? [ES 216] 2.1 ¿Tus amigos/as hablan bien de los/as extranjeros/as que viven en España? [ES 214] 2.6 ¿A tu familia le gusta tener vecinos/as extranjeros/as? [ES 224]	Clúster 2 Tolerancia de la diversidad cultural
Factor 4 Flexibilidad y respeto hacia la diversidad cultural	1.6 ¿Está bien que tus compañeros/as de otros países mantengan sus propias costumbres en tu centro? [ES 222] 1.5 ¿Te parece bien que tus compañeros/as de otros países hablen entre sí en su propio idioma? [ES 221]	Clúster 4 Respeto hacia la diversidad cultural

Tal como indicamos al comienzo de este apartado, el Análisis Factorial y el Clúster de Variables se utilizan como evidencias complementarias de validez de constructo de la escala ISC porque ninguno de los dos análisis satisface por sí solo los requisitos adecuados para analizar este tipo de datos. El Análisis Factorial no se ajusta la métrica de las variables a analizar y el clúster introduce un nivel muy elevado de subjetividad de la interpretación.

Comparando los dos análisis, se evidencia una concurrencia de resultados que apunta hacia la unidimensional de la escala. En el cierre de la fase de validación lógica la escala ISC se estructuraba en dos dimensiones, Interna y Externa, dimensiones descritas en función del contenido de los ítems.

El resultado del análisis factorial en un primer momento muestra que el Factor 1 agrupa fundamentalmente los ítems de la Dimensión interna, y el Factor 2, que tiene un comportamiento levemente independiente, agrupa ítems de la Dimensión Externa. Pero luego el Análisis factorial de 2º orden confirma la unidimensionalidad de la escala ISC. Paralelamente, el clúster identifica varios conglomerados considerando distancias euclídeas, que parcialmente se corresponden con las dimensiones identificadas mediante análisis factorial, pero que finalmente también evidencian que el rasgo latente, tal y como es medido por esta escala tiene carácter unidimensional.

Por tanto, como se indicaba anteriormente, para la clasificación de sujetos se debe utilizar la puntuación total de la escala ISC, mientras que la estructura por dimensiones puede ser útil fundamentalmente para el estudio que nos ayude a comprender mejor la cualidad de las puntuaciones.

Este análisis, por tanto, aporta una nueva evidencia de validez de constructo de la escala ISC, apuntando hacia la unidimensionalidad.

11.1.4 Estudio de fiabilidad por dimensiones.

En los apartados anteriores se ha presentado el estudio acerca de la dimensionalidad del instrumento ISC utilizando diferentes procedimientos, en concreto:

- Agrupación por dimensiones teóricas. Es previa al estudio empírico y se realiza según el contenido lógico de los ítems, agrupando éstos en dos dimensiones: interna (6 ítems) y externa (10 ítems). El criterio de agrupación es el contenido teórico al que se refieren los reactivos y el procedimiento es el consenso intersubjetivo de expertos.
- Agrupación por factores: en base a los resultados del análisis factorial de componentes principales, con rotación oblicua, a partir del estudio empírico. Mediante la agrupación de ítems que muestran una correlación alta entre sí, es posible extraer cuatro factores: el factor 1 (6 ítems), el factor 2 (6 ítems), el factor 3 (2 ítems) y el factor 4 (2 ítems).
- Agrupación por análisis de conglomerados jerárquico de ítems. Se aglutinan las formaciones de ítems más homogéneas buscando mayor distancia de otras agrupaciones. Con este procedimiento hemos extraído cuatro grupos: el clúster 1 (10 ítems), el clúster 2 (3 ítems), el clúster 3 (2 ítems) y el clúster 4 (1 ítems). Inicialmente, los cuatro grupos han sido propuestos para poder comparar soluciones factorial y por conglomerados. Debido a que existe un clúster o grupo basado en un solo ítem que está a la misma distancia de todos los clústeres restantes se tomó la decisión de dejar la solución final en tres clústeres con ayuda del procedimiento de cálculo de consistencia interna.

En este apartado, con la finalidad de indagar cuál es la manera más óptima posible para agrupar los ítems del instrumento objeto de estudio, se aplican diversos procedimientos. La agrupación óptima de ítems permitirá realizar una interpretación

adecuada de las puntuaciones del instrumento en la práctica, lo que contribuye, a su vez, a aportar un enfoque de evidencia de la validez consecucional relacionada con el modo (en este caso, grado o seguridad) en que se pueden utilizar las puntuaciones derivadas de la escala.

Para tal fin, en primer lugar, se lleva a cabo la comparación de los índices de fiabilidad (basada en la consistencia interna) en función de los tres modos de agrupación de ítems (teórica, factorial, clúster jerárquico). Una mayor consistencia entre ítems de la dimensión permite mejorar la seguridad con que podemos utilizar las puntuaciones del instrumento.

Fiabilidad según agrupación por dimensiones teóricas.

Para recabar evidencias de fiabilidad de agrupación por dimensiones teóricas, se procede a realizar el análisis de coeficiente Alfa de Cronbach. El objetivo es conocer el nivel de consistencia interna de cada dimensión; asimismo, se pretende identificar, en función de dimensiones teóricas, aquellos ítems que aportan o perjudican al nivel de fiabilidad y cuál es la manera de agrupación de ítems más eficaz.

Tabla 67

Estadística de fiabilidades según agrupación por dimensiones teóricas

	Alfa de Cronbach	N de elementos
Dimensión interna teórica	.736	6
Dimensión externa teórica	.662	10

Tal y como se puede observar en la Tabla 67, el coeficiente Alfa de Cronbach de la dimensión interna presenta una puntuación de 0,736, siendo el nivel bastante alto. Respecto a la dimensión externa, el Alfa de Cronbach es 0,662, lo cual también revela un nivel alto de fiabilidad.

Tabla 68

Estadísticos total-elemento según agrupación por dimensiones teóricas

<i>Dimensiones</i>		<i>Media de escala si el elemento se ha suprimido</i>	<i>Varianza de escala si el elemento se ha suprimido</i>	<i>Correlación total de elementos corregida</i>	<i>Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido</i>
	1.1	15.613	9.962	.414	.714
	1.2	15.784	9.123	.637	.656
<i>DIMENSIÓN INTERNA</i>	1.3	15.760	9.884	.447	.706
	1.4	15.856	9.254	.614	.663
	1.5	16.394	9.155	.361	.743
	1.6	16.232	9.285	.440	.709
	2.1	28.6792	15.776	.315	.639
	2.2R	28.2856	15.548	.371	.628
	2.3	28.4177	15.494	.380	.626
	2.4	28.5860	15.495	.353	.632
<i>DIMENSIÓN EXTERNA</i>	2.5R	28.4209	15.836	.257	.653
	2.6	28.8312	16.027	.247	.654
	2.7R	28.7537	15.516	.317	.639
	2.8R	28.4151	15.419	.441	.616
	2.9R	27.8771	16.799	.264	.648
	2.10R	28.0354	16.096	.320	.639

Nota: El ítem y su ponderación de “Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido” aparece en cursiva en el caso de disminuir el nivel de fiabilidad total.

En relación con el comportamiento de los ítems, en la Tabla 68 se observa que todos los ítems de la Dimensión Interna, excepto el 1.5, contribuyen de manera positiva a su fiabilidad, por lo que, si el elemento mencionado se eliminara, el valor de Alfa aumentaría; pero el aumento sería muy ligero (+0,007 de Alfa), lo que supone un incremento no sustancial. En cualquier caso, obsérvese también que las aportaciones de cada reactivo son bastante variables, siendo los que más contribuyen a la fiabilidad los elementos 1.2 y 1.4.

Respecto a los reactivos de la Dimensión Externa, si bien en conjunto presentan nivel de consistencia menor que los de la Dimensión Interna, su comportamiento es más homogéneo en cuanto a lo que aporta cada uno de ellos a la consistencia interna de la dimensión.

En conjunto, se puede concluir que, en términos de consistencia interna, todos los ítems se comportan de manera positiva en función de agrupación por dimensiones teóricas, teniendo en cuenta que la escala de ISC mide una variable de tipo psico-socio-afectivo.

Fiabilidad según agrupación por factores.

A continuación, realizaremos el análisis de coeficiente Alfa de Cronbach para cada factor. Además, se busca detectar aquellos ítems que contribuyen a la mejora o al deterioro del nivel de fiabilidad.

Tabla 69

Estadística de fiabilidades según agrupación por factores

	Alfa de Cronbach	N de elementos
Factor 1	.776	6
Factor 2	.655	6
Factor 3	.774	2
Factor 4	.564	2

Tal y como se muestra en la Tabla 69, el coeficiente Alfa de Cronbach de los factores 1, 2 y 3 presenta un valor de 0,776, 0,655 y 0,774 respectivamente, resultados que señalan un nivel bastante alto de consistencia interna entre los ítems de estos tres factores. En cuanto al factor 4, la puntuación del Alfa de Cronbach es 0,564, lo cual se considera un nivel medio, dentro del rango normal de la fiabilidad para este tipo de instrumentos.

Tabla 70

Estadísticos total-elemento según agrupación por factores

<i>FACTORES</i>		<i>Media de escala si el elemento se ha suprimido</i>	<i>Varianza de escala si el elemento se ha suprimido</i>	<i>Correlación total de elementos corregida</i>	<i>Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido</i>
F1	1.1	15.651	9.449	.447	.761
	1.2	15.821	8.625	.676	.705
	1.3	15.798	9.349	.486	.751
	1.4	15.894	8.702	.665	.708
	2.1	16.256	9.423	.420	.769
	2.6	16.408	8.946	.472	.757
	2.2R	16.4434	6.971	.421	.599
	2.5R	16.5786	6.685	.391	.612
	2.7R	16.9114	6.864	.371	.620
	2.8R	16.5729	7.045	.461	.587
	2.9R	16.0349	7.887	.317	.635
2.10R	16.1931	7.400	.361	.621	
F2	2.2R	16.4434	6.971	.421	.599
	2.5R	16.5786	6.685	.391	.612
	2.7R	16.9114	6.864	.371	.620
	2.8R	16.5729	7.045	.461	.587
	2.9R	16.0349	7.887	.317	.635
	2.10R	16.1931	7.400	.361	.621
F3	2.3	3.003	.808	.632	.
	2.4	3.171	.737	.632	.
F4	1.5	2.896	.978	.397	.
	1.6	2.734	1.286	.397	.

Respecto a la contribución de los diferentes ítems a la fiabilidad de su grupo correspondiente, tal y como se muestra en la Tabla 70, en función de agrupación por factores, todos los ítems del factor 1 y el factor 2 muestran una aportación positiva. Dado que el factor 3 y el factor 4 solamente poseen dos ítems cada uno, esto resulta insuficiente para calcular el coeficiente de consistencia para los elementos de estos factores.

Fiabilidad según agrupación por clúster.

A continuación, realizaremos el análisis de coeficiente Alfa de Cronbach en función de agrupación por clúster. Seguidamente, se comprobará cuáles son los ítems que mejoran o empeoran el nivel de fiabilidad.

En primer lugar, cabe comentar el motivo de unificar el clúster 2 y el clúster 4. El clúster 4 solamente se compone de un ítem (1.5 ¿Te parece bien que tus compañeros/as de otros países hablen entre sí en su propio idioma?), el cual implica una distancia homogénea de otros clústeres de acuerdo con el dendrograma del análisis de clúster (ver Figura 56). Por lo tanto, se considera necesario unir el único ítem del clúster 4 con otro clúster más idóneo para llevar a cabo en lo sucesivo el procedimiento de cálculo de puntuación por dimensión y de análisis de fiabilidad, así como otros procedimientos relacionados con la dimensionalidad del instrumento. De este modo, después de los cálculos pertinentes, que consistieron en combinar el ítem 1.5 con los diferentes clústeres (1, 2 y 4), se observó que la unificación del ítem 1.5 en el clúster 2 supone un aumento de consistencia interna mayor que el procedente de la unificación del ítem 1.5 con otros clústeres (1 y 3), por lo que, basándonos en la fiabilidad escogemos la estructura más productiva. De esta manera, se adopta la estructura dimensional siguiente: clúster 1, clúster 2 (combinación entre el 2 y el 4 -ítem 1.5-) y clúster 3 para realizar los cálculos posteriores. El procedimiento explicado detalladamente se puede encontrar en el Anexo 8.

Tabla 71

Estadística de fiabilidad según agrupación por clúster

	Alfa de Cronbach	N de elementos
Clúster 1	.727	10
Clúster 2	.605	4
Clúster 3	.432	2

Tal y como se puede ver en la Tabla 71, el coeficiente Alfa de Cronbach de los clústeres 1 y 2 muestran un valor de 0,727 y 0,605 respectivamente; estos resultados indican un nivel alto de consistencia interna entre los ítems de estos dos clústeres. En cuanto al clúster 3, la puntuación del Alfa de Cronbach es 0,432, lo cual supone un nivel medio-bajo de fiabilidad.

Tabla 72

Estadísticos total-elemento según agrupación por clúster

		<i>Media de escala si el elemento se ha suprimido</i>	<i>Varianza de escala si el elemento se ha suprimido</i>	<i>Correlación total de elementos corregida</i>	<i>Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido</i>
Clúster 1	1.1	29.901	15.803	.456	.694
	1.2	30.071	15.592	.525	.683
	1.3	30.048	16.246	.400	.703
	1.4	30.144	15.660	.519	.685
	2.2R	30.112	16.819	.293	.721
	2.3	30.244	15.695	.469	.692
	2.4	30.412	15.837	.416	.701
	2.8R	30.242	16.873	.325	.715
	2.9R	29.704	17.835	.220	.728
	2.10R	29.862	17.415	.234	.728
Clúster 2	1.5	8.564	4.195	.379	.546
	1.6	8.401	4.412	.446	.488
	2.1	8.388	5.198	.308	.588
	2.6	8.540	4.638	.419	.511
Clúster 3	2.5R	2.8354	.906	.276	.
	2.7R	3.1682	.958	.276	.

Nota: Los ítems y sus puntuaciones de Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido aparecen en cursiva en el caso de disminuir el nivel de fiabilidad total.

Respecto a la contribución de los ítems a la fiabilidad de su grupo correspondiente, como se puede observar en la Tabla 72, en función de agrupación por clúster, casi todos los ítems del clúster 1 y el clúster 2 contribuyen positivamente a la fiabilidad de su grupo. Los ítems 2.9 y 2.10 presentan un pequeño desajuste de 0,001, valor que no se considera

sustancial para el aumento de fiabilidad. Respecto al clúster 3, debido a que solamente se compone de dos ítems, no se puede calcular la consistencia para los ítems.

Cuadro 21

Comparación entre agrupación por dimensión teórica, factor y clúster.

<i>Factor</i>	<i>Dimensión teórica del instrumento^a</i>	<i>Clúster final</i>
Factor 2 Consideración de clima escolar inclusivo	2.5R_¿Los profesores/as atienden más a los/as compañeros/as de otros países por ser de fuera? [ES 220R]	Clúster 3 Percepción de inclusión
	2.7R_¿La mayoría de niños/as de otros países prefieren jugar sólo entre ellos/as? [ES225R]	
	2.2R_¿Tus compañeros/as de otros países dan problemas durante la clase? [ES 217R]	
	2.8R_¿Las personas de otros países que viven aquí dan problemas? [ES 226R]	
	2.9R_¿Has visto a profesores/as que rechazan a niños/as por ser de otra religión o de otro país? [ES 190R]	
	2.10R_¿Crees que tus profesores/as tratan mejor a unas familias que a otras (porque tienen más dinero, más estudios o porque son de otro país)? [ES 194R]	
Factor 3 Valoración imparcial	2.3 ¿Los compañeros/as españoles/as y los de otros países son igual de listos/as? [ES218]	Clúster 1 Convivencia, equidad y mentalidad abierta hacia la diversidad cultural
	2.4 ¿Los compañeros/as españoles/as y los de otros países son igual de estudiosos/as? [ES 219]	
Factor 1 Mentalidad abierta e interés hacia la diversidad cultural	1.1 ¿Te parece normal que en tu clase haya niños/as que vienen de otros países? [ES 212]	
	1.2 ¿Te gusta/gustaría tener compañeros/as que viniesen de otros países? [ES213]	
	1.3 ¿Te gustaría conocer costumbres, comidas o juegos de otros países? [ES 215]	
	1.4 ¿Te gustaría trabajar en clase junto con compañeros/as de otros países? [ES 216]	
	2.1 ¿Tus amigos/as hablan bien de los/as extranjeros/as que viven en España? [ES 214]	
	2.6 ¿A tu familia le gusta tener vecinos/as extranjeros/as? [ES 224]	
Factor 4 Flexibilidad y respeto hacia la diversidad cultural	1.5 ¿Te parece bien que tus compañeros/as de otros países hablen entre sí en su propio idioma? [ES 221]	Clúster 2 ^b Tolerancia de la diversidad cultural
	1.6 ¿Está bien que tus compañeros/as de otros países mantengan sus propias costumbres en tu centro? [ES 222]	

Nota: ^aDimensión teórica externa se marca con el fondo en color blanco; dimensión teórica interna en color rosa.

^bEl clúster 2 es la combinación de los clústeres originales 2 y 4.

Por otra parte, podemos observar desde el Cuadro 21 una comparativa entre las agrupaciones en base a definición teórica, agrupación por factores y por clústeres jerárquicos de ítems. Esta figura reúne de manera esquemática los resultados de procedimientos exploratorios de la dimensionalidad y los resultados del estudio de fiabilidad como consistencia interna de las dimensiones; asimismo, el esquema nos ayudará a la hora de realizar las conclusiones sobre la propuesta de dimensionalidad final para la interpretación de las puntuaciones del instrumento.

Por último, si tomamos como criterio la consistencia interna para orientar el uso de puntuaciones, como se puede observar, la fiabilidad global de la escala, descrita en el apartado 10.4. es de 0,774. Cuando analizamos la escala a partir de diferentes estrategias de dimensionalización, tan sólo a partir del análisis factorial de componentes principales se observan soluciones que igualan el nivel de fiabilidad general. De este modo, los factores 1 y 3, presentan niveles de consistencia interna similares al total. Esta información es de interés para orientar las posibilidades de uso de una escala más reducida si fuera necesario en el conjunto del modelo de evaluación. En el momento en que está el presente estudio de sino de la escala, asumimos que, junto al estudio de dimensionalización realizado y considerando el criterio de consistencia, los puntajes totales de la escala responden con mayores garantías técnicas a efectos de clasificación. No obstante, el uso de las dimensiones identificadas como factores 1 y 3 o las de contenido teórico, podrían utilizarse a efectos de información que aportara mayor nivel de comprensión en la interpretación del puntaje global.

11.2 Validez concurrente: Asociación entre ISC y otras variables del Modelo de Evaluación de la Educación para la Cohesión Social.

11.2.1 Revisión de estudios previos.

Antes de explorar asociaciones entre el constructo ISC y otras dimensiones de Cohesión Social, conviene realizar una revisión bibliográfica sobre los estudios ya realizados al respecto. De este modo, se procura recoger evidencias previas que exploren los vínculos entre distintas variables y el ISC, a saber: variables demográficas (género, edad, etapa educativa, lugar de origen, cantidad de lenguas que habla, etc.), variables vinculadas a competencias emocionales (autoconocimiento, automotivación, regulación emocional), variables vinculadas a resiliencia y variables acerca de justicia social percibida en la convivencia escolar.

Variables demográficas y el constructo ISC.

En el ámbito educativo español, las actitudes hacia la diversidad cultural han sido investigadas desde diversas posiciones (Aguaded, 2006; De Santos, 2004; J. A. García y Moreno, 2001; Herrera y Lorenzo, 2011; Lorenzo, 2011; Ruiz-Bernardo, 2012; Sales, 1997; Sanhueza, 2009; Vilà, 2005). En estos estudios, se han verificado relaciones entre el nivel de sensibilidad/competencia intercultural y algunas variables demográficas, tales como género, edad, etapa educativa, experiencia multicultural, lugar de origen, etc. A continuación, se hará en primer lugar una síntesis de los estudios relativos a la presente cuestión; para después, proceder a revisar los vínculos entre cada una de estas variables y las actitudes hacia la diversidad cultural.

La Escala de Sensibilidad Intercultural (ISS, por sus siglas en inglés, en lo sucesivo) de Chen y Starosta (1996) ha sido ampliamente utilizada a nivel internacional como instrumento para diagnosticar el aspecto afectivo de la competencia intercultural.

Asimismo, ha sido validada y adaptada también al alumnado de diferentes Comunidades Autónomas españolas desde el nivel de Educación Primaria hasta la Educación Superior.

De Santos (2004) aplica la Escala ISS adaptada a los estudiantes de cuarto curso de carrera a nivel universitario. El propósito es verificar el grado de este constructo y su relación con otras variables de contexto. A nivel de Educación Secundaria, Vilà (2005) realiza una investigación diagnóstica de la competencia comunicativa intercultural con el alumnado de primer ciclo de ESO en Barcelona. El instrumento aplicado en este estudio consiste en una combinación entre la Escala ISS adaptada y un Test de Competencia Comunicativa Intercultural. Aguaded (2006) centra su interés también en el alumnado de primer ciclo de la ESO, en la provincia de Huelva. Su investigación procura analizar el aspecto afectivo de la competencia intercultural mediante un instrumento basado en la Escala ISS; de esta manera, pretende detectar necesidades para poder realizar una intervención educativa que favorezca la comunicación intercultural.

Por otro lado, también se pueden encontrar estudios transversales entre distintas etapas educativas en el ámbito estudiado. Sanhueza (2009) realiza una investigación con alumnado de Primaria y Secundaria de la provincia de Alicante utilizando la Escala ISS adaptada. Tiene como objetivo conocer el grado de sensibilidad intercultural del alumnado en un contexto escolar culturalmente diverso en estos dos niveles educativos. Dirigido al alumnado de los niveles educativos de Primaria y Secundaria en la provincia de Castellón, Sales (1997) elabora un instrumento para verificar cambios producidos por un programa pedagógico intercultural que trabaja las actitudes existentes hacia la diversidad cultural. El cuestionario incluye un total de 55 ítems divididos en dos escalas: la escala de actitudes hacia la diversidad cultural (28 ítems) y la escala de actitudes hacia la cultura Gitana/ Paya (27 ítems). J. A. García y Moreno (2001), junto con su equipo de investigación, realizan un proyecto de investigación sobre las condiciones favorables para

la integración escolar y social del alumnado inmigrante en la Comunidad Autónoma de Madrid. Contando con la participación del alumnado de 5º y 6º de Primaria, ESO y Módulos Profesionales, uno de los principales objetivos del proyecto es identificar actitudes hacia los compañeros de origen extranjero por parte de los autóctonos. Herrera y Lorenzo (2011) realizan un estudio en profundidad, con metodología mixta, dirigido a determinar el grado en que la diversidad cultural facilita u obstaculiza la convivencia escolar, en general, y en las aulas, en particular. Identifican la complejidad y multidimensionalidad del fenómeno y los roles diferenciales de los diferentes actores de la comunidad educativa, como factores clave a dinamizar para el desarrollo personal y social en un escenario de interculturalidad. Por último, nos gustaría hacer mención al estudio diagnóstico de la sensibilidad intercultural de Ruiz-Bernardo (2012). Esta investigación se realiza con participantes con un rango de edad de los participantes que comprende desde los 16 años hasta más de 51. Mediante la Escala ISS adaptada, su estudio pretende detectar los factores que favorecen el desarrollo de la sensibilidad intercultural.

A partir de los resultados de las investigaciones y estudios revisados, a continuación, se realizará una exploración de las variables contextuales de carácter demográfico que se asocian con el constructo estudiado ISC. El objetivo principal es identificar las relaciones que existen entre estas variables y las actitudes o habilidades en la comunicación intercultural.

Entre las variables contextuales, el género ha sido ampliamente analizado como una variable que demuestra diferencias significativas en la percepción de la diversidad cultural y la competencia intercultural (Vilà, 2005; Aguaded, 2006; Sanhueza, 2009 y Ruiz-Bernardo, 2012). En términos generales, los resultados ponen de manifiesto, de manera concurrente que son las chicas quienes poseen una mayor sensibilidad

intercultural frente a los chicos, independientemente de variables como la edad, la etapa educativa y el lugar de procedencia del alumnado (extranjero o autóctono). En algunos estudios (por ejemplo, en Herrera y Lorenzo, 2011) esta asociación no es evidente por sí misma, sino que se asocia con otras variables como curso o etapa educativa.

Respecto a la variable edad, los estudios han evidenciado distintas relaciones entre esta variable y la actitud hacia diversidad cultural. Por un lado, se evidencia que existen diferencias significativas en la sensibilidad intercultural en función de la edad. En el estudio de Ruiz-Bernardo (2012) se manifiesta que los participantes de 31-40 años son los que manifiestan un mayor grado de sensibilidad intercultural, y los menos sensibles son los dos grupos extremos respecto a la edad, el de 16-20 años y el mayor de 51 años. La investigación de García y Moreno (2001) remarca que los niños más pequeños demuestran actitudes poco discriminantes y menos prejuicios hacia sus compañeros de otras culturas, mientras que conforme aumenta la edad empiezan a surgir actitudes y comportamientos hostiles hacia la población extranjera. Otra variable vinculada con la edad es la etapa educativa. Sanhueza (2009) en el estudio comparativo de la sensibilidad intercultural entre el alumnado de Educación Primaria y Secundaria ha manifestado que, en función de etapas educativas, se encuentran diferencias significativas respecto a la sensibilidad intercultural, siendo más sensible el alumnado de Primaria que el de ESO. No obstante, en los estudios diagnósticos de la sensibilidad intercultural del alumnado escolarizado en Educación Secundaria, no ha podido establecerse una relación de incidencia entre edad, curso y el nivel de sensibilidad intercultural (Vilà, 2005; Aguaded, 2006).

Otra variable importante asociada al nivel de sensibilidad intercultural es la experiencia multicultural que incluye tanto la experiencia de vivir en un contexto multicultural, como el hecho de haber vivido o haber nacido en distintos países. Varios

autores revelan diferencias significativas en cuanto a sensibilidad intercultural en función de esta variable. De Santos (2005) comenta que conforme aumentan las experiencias multiculturales mejora la sensibilidad intercultural. Ruiz-Bernardo (2012) considera la experiencia de vivir en otros países como un factor positivo respecto al nivel de sensibilidad intercultural. Los resultados de Aguaded (2006) también demuestran que la experiencia de vivir fuera de su propia comunidad autónoma favorece el aspecto afectivo de la competencia intercultural. En el estudio de Vilà (2005), se detecta que el alumnado nacido fuera de España logra mayor puntuación en el diagnóstico de sensibilidad intercultural que el colectivo autóctono. Sanhueza (2009) y Ruiz-Bernardo (2012) comparten resultados similares, indicando que el alumnado inmigrante presenta un mayor nivel de sensibilidad intercultural.

Por último, diversos estudios señalan que el dominio de múltiples idiomas es un indicador importante del nivel de competencia intercultural. Vilà (2005) demuestra que, a medida que incrementan los conocimientos de otras lenguas, el nivel de sensibilidad y competencia intercultural tiende a aumentar. Aguaded (2006) y Ruiz-Bernardo (2012) indican resultados similares, observándose que en función de la cantidad de lenguas que hablan, las personas multilingües muestran mayor sensibilidad intercultural que las monolingües.

Competencia emocional y el constructo ISC.

El presente apartado tiene como objetivo aportar evidencias, recabadas en la literatura científica, sobre la asociación entre la competencia emocional y el ISC. En primer lugar, conviene repasar, por un lado, los componentes implicados en la medición de la competencia emocional dentro del marco del Modelo de Evaluación de la Educación para la Cohesión Social; y por otro, los elementos que tratan acerca de aspectos emocionales implicados en el ISC. En segundo lugar, se realizará una revisión de estudios que haga

referencia a las relaciones entre los componentes de la competencia emocional y los de la ISC.

Dentro del proyecto de Evaluación de la Educación para la Cohesión Social, la competencia emocional se define como “el grado manifestado a partir del resultado de la interacción entre el conocimiento, actitud y habilidad respecto a su conciencia, regulación y autonomía emocional.” (Jornet, González-Such, Sánchez-Delgado, Perales, Bakieva y Sancho-Álvarez, 2012). A partir de esta definición, se procederá a la evaluación de la competencia emocional a través de tres líneas: el autoconocimiento, la automotivación y la regulación emocional.

De acuerdo con la revisión de la terminología referente al constructo de Inclusividad Sociocultural que realizamos en el Capítulo 6, se puede concluir que el aspecto afectivo es la parte más explorada de los elementos del constructo ISC, tales como las actitudes y disposición emocional frente de la situación de diversidad cultural. Entre las variables relacionadas con las actitudes y habilidades implicadas en la comunicación intercultural, se encuentran el grado de disfrute de la interacción, la mentalidad abierta, el interés y la curiosidad hacia la diversidad cultural, el respeto y la comprensión de las conductas y expresiones culturalmente diferenciales, la actitud de no juzgar como punto de partida imparcial para iniciar una interacción, tolerancia a la ambigüedad surgida de las situaciones culturalmente distintas y desconocidas, etc.

Soriano y Osorio (2008) indican que la competencia emocional aporta efectos positivos al “respeto y aceptación del «otro» y sus diferencias, así como ayuda a prevenir, corregir y evitar muchos de los enfrentamientos y conflictos que se producen de forma habitual en los centros educativos y en la sociedad” (Soriano y Osorio, 2008, p.131). Chen y Staroasta (1996) en la Escala de Sensibilidad Intercultural, analizan el aspecto afectivo de la competencia comunicativa intercultural. En su estudio se pretende reunir los

elementos emocionales que promueven una interacción efectiva y apropiada en el ámbito de la diversidad cultural. Entre ellos, cobra especial relevancia la regulación emocional en la adaptación de las propias conductas a los cambios circunstanciales. Deardorff (2004) argumenta que la regulación emocional se entiende como una habilidad de adaptabilidad y flexibilidad que favorece la adaptación a distintos estilos de comunicación y contextos desconocidos. Lustig y Koester (2003) hacen mención al elemento de motivación como el aspecto emocional en la competencia intercultural, entre ellos se encuentran las emociones positivas y negativas que se producen en la comunicación intercultural.

Resiliencia y el constructo ISC.

La resiliencia en el Modelo de Evaluación de la Educación para la Cohesión Social se define como, “la disposición que posee el ser humano para enfrentarse y superar situaciones que pueden percibirse como adversas, de riesgo o incluso de exclusión, que son producto de la interacción de la persona con el entorno (sean individuales o ambientales) y que forman parte de un proceso y por tanto susceptible de ser aprendidas.” (Jornet, et al., 2012). En este sentido, la resiliencia incluye las habilidades de afrontar y salir adelante ante circunstancias complejas, así como estresantes, inciertas, desconocidas o con cambios inesperados, etc.

En el proceso de la comunicación intercultural, es ineludible que las personas de los grupos culturales distintos interactúen constantemente. Los grupos culturalmente diferentes presentan de manera más frecuente situaciones confusas y de incertidumbre en los primeros momentos de contacto que los grupos procedentes de una misma cultura. Asimismo, existe mayor probabilidad de producirse malentendidos, ambigüedad, ansiedad, etc. que dificulten una comunicación intercultural. Vilà (2005, p.154) comenta que “la comunicación intercultural posee ambigüedades e incertidumbres por naturaleza,

por lo que cierta confusión general y desorientación son resultantes en muchos encuentros interculturales”. Gudykunst (1993) en la teoría de la gestión de ansiedad/incertidumbre explica que, en el inicio del contacto intercultural frecuentemente es una incógnita cómo será el comportamiento del otro, a esto cabe añadir que, con frecuencia, se encuentran dificultades para comprender el comportamiento del otro desde el punto de vista de nuestra visión cultural.

Con la finalidad de llevar a cabo una comunicación efectiva en contextos pluriculturales, la resiliencia, como herramienta de afrontamiento de situaciones de incertidumbre, favorece la aceptación, negociación, adaptación e integración de cambios culturales (Soto, Montero Sánchez-Bocanegra, 2006). En este sentido, la resiliencia se entiende como “la capacidad de conciliar códigos y valores culturales diversos y distintos a los suyos, patrones lingüísticos diferentes” (Casasola y García, 2017, p.33).

La resiliencia emocional ha sido un elemento muy destacado en los estudios de la adaptabilidad transcultural. En la construcción del Inventario de Adaptabilidad Transcultural (CCAI en inglés), Kelley y Meyers (1995) indagan acerca de la resiliencia emocional como una de las dimensiones personales de la adaptabilidad transcultural, que da lugar a la capacidad para autorregular las emociones y mantener un equilibrio emocional dentro de un contexto nuevo y en procesos de cambio. Además, tratándose de una de las dimensiones personales de la adaptabilidad transcultural, favorece el mantenimiento de actitudes positivas para superarse ante el estrés y la ambigüedad. La misma visión es compartida por Ward, Berno y Main (2000) en la validación de la CCAI, donde se concluye que la resiliencia emocional es el mejor predictor del bienestar psicológico en la adaptación sociocultural.

A la hora de explicar la relación entre la resiliencia emocional y la comunicación intercultural, Abarbanel (2009) describe que, siendo el *pasaporte emocional*, la

resiliencia emocional aporta variables psicológicas en las necesidades surgidas en intercambios interculturales positivos. Williams (2005) considera la resiliencia emocional como la capacidad para resolver problemas, manejar estrés psicológico, enfrentar fracasos, confusiones y desentendimientos, y seguir adelante hacia interacciones positivas.

Martínez y Vásquez (2006) describen la resiliencia como un tejido, en el que se entrelazan distintos elementos que favorecen el contacto con “el otro”. Por un lado, se encuentran actitudes positivas como “la mirada amistosa, la escucha atenta y respetuosa, el apoyo de una persona que permite iniciar un proceso de resiliencia” (Martínez y Vásquez, 2006, p.30); por otro, destacan las habilidades comunicativas como la tolerancia a la ambigüedad, la mente abierta, la curiosidad, la voluntad de modificar la propia conducta y expresiones, etc.

Abarbanel (2009) considera que la tolerancia a la ambigüedad es el núcleo de la resiliencia en un proceso de adaptación intercultural, permitiendo tranquilizar y autorregular las emociones negativas que surgen ante las diferencias culturales. En un estudio sobre la vinculación entre la resiliencia y las emociones positivas, Fredrickson, Tugade, Waugh y Larkin (2003) demuestran que la curiosidad y la mentalidad abierta hacia experiencias nuevas que se asocian de manera positiva con la resiliencia, de modo que estos elementos emocionales forman parte de los recursos psicológicos de defensa frente a la depresión, al mismo tiempo que facilita la adaptación circunstancial. Wanberg y Banas (2000) argumentan que la aceptación de cambios, la cual constituye un indicador importante de la mentalidad abierta, se asocia positivamente con la resiliencia emocional, dado que la primera favorece la participación en circunstancias de incertidumbre. En el estudio de Polk (1997), citado por Becoña (2006), se ha realizado una clasificación de cuatro patrones para el constructo de resiliencia. Uno de ellos, el patrón situacional, pone el foco en la aproximación de las habilidades para afrontar situaciones o estresores, y

entre ellas, la flexibilidad, la curiosidad y la actitud exploratoria en la novedad son los elementos que contribuyen a este patrón de la resiliencia.

Justicia social y el constructo ISC.

En el marco del proyecto de Evaluación de la Educación para la Cohesión Social, al operativizar la *justicia social percibida en la educación (JSP-E)* partimos de la definición de Jornet, Sancho-Álvarez y Bakieva (2015). Tras la validación lógica, adaptamos la revisión de la definición realizada por Llorens (2016), y citada en Llorens, Jornet y Sánchez-Delgado (2018, p. 148):

La imagen que se construye éste se construye a partir de sus relaciones en el centro escolar con todos sus integrantes: el equipo directivo, el profesorado, el alumnado y otras personas involucradas en la vida académica.

Téngase en cuenta que, dentro de este modelo de evaluación, la JSP-E se asume que se construye a partir de las interacciones que el alumnado tiene con los restantes actores de la comunidad educativa y que se basa, en definitiva, en la percepción que el alumnado desarrolla a partir de sus vivencias escolares (por ejemplo, en la relación entre iguales, o en la relación que percibe entre el profesorado y el alumnado). Se trata de vivencias sobre hechos frecuentes: cuando se les evalúa, cuando se observan si el profesorado actúa de la misma forma con todos o tiene alumnado que conforman el grupo de preferidos, o bien, cuando se producen conflictos entre iguales, la percepción que llega a construirse el alumnado respecto a si el profesorado, o sus compañeros, actúan justamente o son arbitrarios.

Por ello, la JSP-E y la ISC son dos constructos estrechamente relacionados. Entre ellos existen varios elementos en común, como la equidad, la no discriminación, el respeto a la diversidad, etc. (Bolívar, 2012; Bull, 2009; Escarbajal, 2014; Jornet, 2012; Panchón, 2007). Distintos autores destacan la importancia de abordar la perspectiva de la justicia

social a la hora de estudiar el problema de la exclusión social y para eliminar barreras de discriminación, racismo y cualquier actuación vinculada a la exclusión sociocultural (Garrido, 2012; De Prada, Pereda y Actis, 1998). Asimismo, señalan que “es necesario conseguir una justicia social entendida como igualdad de oportunidades y de situaciones para todos los grupos étnicos (De Prada, Pereda y Actis, 1998, p.40)”. Vogel (2011) destaca el importante papel de la educación intercultural para cerrar las brechas académicas entre distintos grupos desfavorecidos en términos socioculturales y económicos.

Por último, a modo de resumen, se puede decir que, en el contexto pluricultural, la justicia social pretende luchar contra exclusión, superar la marginación y la discriminación, garantizar el derecho de equidad tanto en el acceso como en el proceso de participación, así como garantizar el derecho de reconocer, expresar y atender la diferencia.

11.2.2 Comparación de los niveles de clasificación de la Escala ISC con otras variables.

A continuación, se ofrecen los resultados de asociación entre las dimensiones comentadas anteriormente (resiliencia, competencia emocional, justicia social) y la actitud medida mediante la escala de ISC. Esta asociación se calcula mediante el procedimiento de tablas de contingencia con el cómputo de coeficiente de ji-cuadrado de Pearson (ji-cuadrado de Pearson). Se ha escogido la puntuación media por del total de ISC como puntuación representativa para cada sujeto (no la suma de puntuaciones de los ítems). Asimismo, con el fin de indagar de manera más pormenorizada el comportamiento de la escala para la clasificación, se han desagregado las puntuaciones de la escala también por dimensión/factor/clúster, estimando los mismos niveles de clasificación para cada uno de ellos. Del mismo modo, para cada una de las variables supuestamente

relacionadas se han clasificado los sujetos con la misma lógica, en tres niveles (bajo, medio y alto), puesto que las agrupaciones son desiguales en el número de ítems, la suma de puntuaciones podría introducir factores de error en diferentes procedimientos (como cálculo de asociaciones o correlación).

En síntesis, a partir de las medias por dimensión y total del instrumento se han calculado los niveles alto-medio-bajo de cada variable, utilizando percentiles 25 y 75 como punto de corte, y a partir de ahí se ha agrupado a los sujetos de acuerdo con el nivel de actitud. Con los grupos resultantes se ha calculado la asociación.

Recodificación por niveles de ISC.

En el presente estudio, hemos dividido la muestra en tres sub-grupos, sea por dimensión teórica, factor o clúster: un primer sub-grupo con puntuaciones bajas (la puntuación más baja hasta el percentil 25), un segundo con puntuaciones medias (entre el percentil 25 y el 75 -ambos incluidos-) y el tercero con puntuaciones altas (a partir del percentil 75 hasta la puntuación más alta). Una vez realizado la división en tres sub-grupos, recodificamos los sujetos en función del percentil de su pertenencia: el grupo con puntuaciones bajas pasa a ser código 1 (Q1), el grupo con puntuaciones medias código 2 (Q2), el grupo con puntuaciones altas código 3 (Q3). Esta recodificación se realiza con la finalidad de clasificar las puntuaciones y a partir de ahí buscar si existe una asociación estadísticamente significativa entre los diferentes niveles de ISC con los niveles de otras variables del modelo de Cohesión Social, utilizando un procedimiento no paramétrico (ji-cuadrado), ya que hemos convertido las variables en categóricas⁵ al recodificar en 3 grupos por su puntuación en cada escala y sub-escalas.

⁵ Al convertir las variables en categóricas somos conscientes de que se baja el nivel en la métrica de las variables. Podríamos haber mantenido la métrica y aproximarnos a las relaciones entre ISC, en sus diversas modalidades de medida por procedimientos correlacionales. No obstante, la observación de las asociaciones a partir de la clasificación, estimamos que clarifican, aunque sea a nivel exploratorio, la existencia/inexistencia de asociaciones y, en todo caso, si fueran significativas, podríamos comprender mejor la tendencia de la asociación.

Una vez dividido el grupo total en los sub-grupos Q1, Q2 y Q3 en función de las dimensiones teóricas, factores o clústeres, a continuación, se puede ver la descripción de grupos en la Tabla 73.

Tabla 73

Recodificación en cuartiles en función de dimensión teórica, factor y clúster

<i>Sub-escala</i>	<i>Grupos recodificados</i>	<i>N^a</i>	<i>Intervalo de media</i>
Dimensión Interna	Grupo Q1	231	[0, 2,83)
	Grupo Q2	517	[2,83, 3,67]
	Grupo Q3	206	(3,67, 4]
Dimensión Externa	Grupo Q1	214	[0, 2,9)
	Grupo Q2	552	[2,9, 3,5]
	Grupo Q3	188	(3,5, 4]
Factor 1	Grupo Q1	222	[0, 2,83)
	Grupo Q2	545	[2,83, 3,67]
	Grupo Q3	187	(3,67, 4]
Factor 2	Grupo Q1	186	[0, 3)
	Grupo Q2	594	[3, 3,67]
	Grupo Q3	174	(3,67, 4]
Factor 3	Grupo Q1	155	[0, 2,5)
	Grupo Q2	799	[2,5, 4]
	Grupo Q3	0	
Factor 4	Grupo Q1	132	[0, 2)
	Grupo Q2	629	[2, 3,5]
	Grupo Q3	193	(3,5, 4]
Clúster 1	Grupo Q1	228	[0, 3,1)
	Grupo Q2	539	[3,1, 3,7]
	Grupo Q3	182	(3,7, 4]
Clúster 2	Grupo Q1	152	[0, 2,25)
	Grupo Q2	586	[2,25, 3,25]
	Grupo Q3	216	(3,25, 4]
Clúster 3	Grupo Q1	150	[0, 2,5)
	Grupo Q2	611	[2,5, 3,5]
	Grupo Q3	193	(3,5, 4]
ISC Total	Grupo Q1	215	[0, 2,9)
	Grupo Q2	542	[2,9, 3,5]
	Grupo Q3	197	(3,5, 4]

Nota: ^aNúmero total= 954.

En cuanto a los grupos Q1, en todas las sub-escalas y el ISC total muestran un punto de corte igual o mayor a 2. Para el clúster 1, los sujetos del grupo Q1 obtienen una puntuación entre 0 y 3,1, rango que supone una mayor distancia de puntuación. Asimismo, la menor distancia se encuentra en el factor 4, en el que la media del grupo Q1 se encuentra entre 0 y 2. De este modo, los sujetos de grupos Q1 muestran un rango de puntuación relativamente extenso en las sub-escalas y el ISC total en comparación con los sujetos de grupos Q2 y Q3.

Entre los grupos Q2, aquellos que poseen una mayor distancia de media se encuentran en la sub-escala factor 3 y la sub-escala factor 4. En concreto, la media del grupo Q2 del factor 3 oscila entre 2,5 y 4; para el factor 4 la media del grupo Q2 está localizado entre 2 y 3,5. Del mismo modo, se observa que la menor distancia se sitúa en la sub-escala dimensión externa y clúster 1. En concreto, la puntuación por dimensión externa del grupo Q2 se encuentra entre 2,9 y 3,5 lo que supone 0,6 puntos de diferencia; y por el clúster 1 entre 3,1 y 3,7.

Respecto a los grupos Q3, se observa que los sujetos que pertenecen a estos grupos muestran una diferencia relativamente pequeña de puntuación, lo cual indica una concentración de puntuaciones altas. Entre ellos, la mayor distancia está en el clúster 2, donde la media del grupo Q3 se sitúa entre 3,25 y 4.

Por último, cabe explicar la distribución de puntuación en la sub-escala factor 3. Dado que el punto de corte entre el grupo Q3 y Q4 es 4, puntuación que también es el valor máximo de media, no se puede dividir entre el grupo Q2 y Q3 en esta sub-escala. Este resultado indica que en la sub-escala factor 3 solamente es posible discriminar en dos grupos. Se puede deducir que una gran parte de sujetos puntúan de manera bastante homogénea y alta en la sub-escala factor 3.

A partir de estos resultados se puede concluir que, en nuestro estudio, los sujetos con puntuaciones bajas de media, ponderan de manera dispersa en las sub-escalas y el constructo ISC a nivel general, mientras tanto, los sujetos con puntuaciones altas de media suelen valorar de manera homogénea las sub-escalas y el constructo ISC. Esta apreciación es concurrente con los resultados obtenidos a partir de TRI cuando se analiza la escalabilidad por ítems y sujetos. Para mayor detalle se ofrecen los resultados de los análisis en el Anexo 9. Por este motivo, recuérdese que la escala presenta un efecto techo en el que se aprecia que existen una menor capacidad de discriminación entre sujetos que puntúan alto en la misma. Este efecto también estará presente, como limitación, en los estudios de asociación que comentaremos a continuación.

A continuación, se ofrecen los resultados del estudio de asociación de las dimensiones de ISC con otras dimensiones de Cohesión Social tales como Resiliencia, Competencia emocional y Justicia. Anteriormente al procedimiento de tablas de contingencia, se realiza la recodificación de las puntuaciones por cada constructo supuestamente relacionado de acuerdo con niveles alto-medio-bajo de la actitud, determinados los niveles por el punto de corte basado en los percentiles 25 y 75 de las medias de cada dimensión y sub-dimensión.

Recodificación de los constructos relacionados ISC y sus sub-dimensiones.

Después de recodificar los grupos del constructo ISC y las distintas sub-escalas, a continuación, realizaremos el mismo procedimiento de recodificación en tres categorías respecto a otros constructos y sus sub-dimensiones relacionados con el ISC, los cuales son: Resiliencia y sus sub-dimensiones (Resiliencia intrínseca y Resiliencia extrínseca); Competencia emocional y sus sub-dimensiones (Autoconocimiento, Automotivación y Regulación emocional); y Justicia social y sus sub-dimensiones (Justicia social percibida en el centro y Justicia social percibida en el aula). Consideramos que este procedimiento

categorico es necesario para explorar en el próximo paso, si el constructo ISC y sus sub-escalas se asocian de manera estadísticamente significativa con otros constructos y sus sub-dimensiones. Los resultados de la recodificación se pueden observar en la Tabla 74.

Tabla 74

Recodificación en cuartiles de las sub-dimensiones y los constructos relacionados con ISC

<i>Sub-escala</i>	<i>Grupos recodificados</i>	<i>N^a</i>	<i>Intervalo de media</i>
Media_Resiliencia	Grupo Q1	216	[0, 2,41]
	Grupo Q2	431	(2,41, 2,77)
	Grupo Q3	215	[2,77, 4]
Media_Resiliencia intrínseca	Grupo Q1	249	[0, 2,31]
	Grupo Q2	417	(2,31, 2,69)
	Grupo Q3	208	[2,69, 4]
Media_Resiliencia extrínseca	Grupo Q1	214	[0, 2,44]
	Grupo Q2	533	(2,44, 3)
	Grupo Q3	207	[3, 4]
Media_Compentencia emocional	Grupo Q1	202	[0, 2,68]
	Grupo Q2	494	(2,68, 3,21)
	Grupo Q3	228	[3,21, 4]
Media_Autoconocimiento_CE	Grupo Q1	219	[0, 2,88]
	Grupo Q2	550	(2,88, 3,5)
	Grupo Q3	185	[3,5, 4]
Media_Automotivación_CE	Grupo Q1	196	[0, 2,5]
	Grupo Q2	653	(2,5, 3,25)
	Grupo Q3	105	[3,25, 4]
Media_Regulación emocional_CE	Grupo Q1	171	[0, 2,43]
	Grupo Q2	487	(2,43, 3,14)
	Grupo Q3	212	[3,14, 4]
Media_Justicia social	Grupo Q1	222	[0, 2,75]
	Grupo Q2	496	(2,75, 3,42)
	Grupo Q3	236	[3,42, 4]
Media_Justicia social en Aula	Grupo Q1	216	[0, 2,53]
	Grupo Q2	477	(2,53, 3,33)
	Grupo Q3	229	[3,33, 4]
Justicia social en centro	Grupo Q1	211	[0, 3]
	Grupo Q2	559	(3, 3,67)
	Grupo Q3	184	[3,67, 4]

Nota: CE= Competencia emocional; ^a Número total = 954; Existen casos perdidos en Resiliencia: *missing* N=92; Resiliencia intrínseca: *missing* N=80; Competencia emocional: *missing* N=30; Regulación emocional_Compentencia emocional: *missing* N=84.

A continuación, se presentan los resultados del estudio de asociación entre la ISC y otras variables del modelo de Evaluación de la Educación para la Cohesión Social.

Tablas de contingencia.

Con la finalidad de verificar el nivel de asociación de la escala de ISC y sus sub-escalas se asocian con otros constructos del modelo de Cohesión Social, tales como Resiliencia, Competencia emocional y Justicia social y sus sub-dimensiones, a continuación, se lleva a cabo el procedimiento estadístico de tablas de contingencia, cuyos resultados se presentan a continuación. Asimismo, se presentan una serie de medidas de asociación, a saber: ji-cuadrado de Pearson, el coeficiente de incertidumbre y la Tau-c de Kendall.

El estadístico ji-cuadrado permite contrastar la hipótesis de independencia entre dos variables categóricas. Si la probabilidad (sig. asintótica bilateral) es $>0,05$, los datos son compatibles con la hipótesis de independencia, es decir, las variables estudiadas son independientes; por el contrario, si la probabilidad es menor que $0,05$, se rechaza la hipótesis de independencia, y se considera que las dos variables categóricas están estadísticamente relacionadas.

El coeficiente de incertidumbre y la Tau-c de Kendall son otras dos medidas de asociación para distintas variables. El nivel crítico (significación aproximada) de estas dos permite verificar la hipótesis de independencia: si el nivel crítico de ambas medidas listadas es $<0,05$, se rechaza la hipótesis de independencia y se puede concluir que las variables estudiadas están relacionadas. Una vez determinado que entre las dos variables existe una correlación estadísticamente significativa, tomamos el valor del coeficiente de incertidumbre (entre +1 y -1) para conocer la dirección de relación y cuantificar el grado de asociación: un valor positivo implica una relación positiva entre las dos variables, además, cuanto más cerca de +1 es el valor, más alto es el nivel de asociación; por el contrario, un valor negativo evidencia una relación negativa, además, cuanto más cerca

de -1 es el valor, más alto es el nivel de asociación

A continuación, en las Tablas 76-78 se presentan los resultados de las asociaciones de los diferentes niveles de ISC (total y por sub-escalas) con las otras variables del modelo de Cohesión Social (total y por sub-escalas). Las tablas contienen el valor de los estadísticos mencionados y el nivel de significación asociado al procedimiento. En las tablas, aquellas asociaciones menores de 0,05 están marcadas en color rojo, para poder identificar de manera más fácil las variables entre las que se constata asociación estadísticamente significativa.

Tabla 75
Asociaciones con el constructo Resiliencia y sus sub-dimensiones

			<i>ISC tot.</i>	<i>D. interna</i>	<i>D. externa</i>	<i>Factor 1</i>	<i>Factor 2</i>	<i>Factor 3</i>	<i>Factor 4</i>	<i>Clúster 1</i>	<i>Clúster 2</i>	<i>Clúster 3</i>
<i>Resiliencia Total</i>	Ji-Cuadrado	Valor	29,174 ^a	7,069 ^a	31,596 ^a	8,021 ^a	45,008 ^a	1,789 ^a	10,522 ^a	18,835 ^a	7,900 ^a	11,073 ^a
		Sig. Asint.	,000	,132	,000	,091	,000	,409	,033	,001	,095	,026
	Coefi.	Valor	,017	,004	,018	,005	,028	,001	,007	,011	,005	,007
		Incertidumbre	Sig. Aprox.	,000 ^c	,137 ^c	,000 ^c	,078 ^c	,000 ^c	,400 ^c	,030 ^c	,001 ^c	,099 ^c
	Tau-c de Kendall	Valor	,141	,038	,142	,055	,168	,034	,041	,107	,046	,077
		Sig. Aprox.	,000	,181	,000	,043	,000	,193	,129	,000	,101	,026
<i>Resiliencia Extrínseca</i>	Ji-Cuadrado	Valor	22,956 ^a	11,212 ^a	43,414 ^a	4,146 ^a	99,965 ^a	1,376 ^a	2,395 ^a	18,469 ^a	4,972 ^a	27,005 ^a
		Sig. Asint.	,000	,024	,000	,387	,000	0,502	,663	,001	0,29	,000
	Coefi.	Valor	,012	,006	,022	,002	,052	,001	,001	,010	,003	,015
		Incertidumbre	Sig. Aprox.	,000 ^c	,027 ^c	,000 ^c	,396 ^c	,000 ^c	,509 ^c	,667 ^c	,001 ^c	,295 ^c
	Tau-c de Kendall	Valor	,119	,017	,158	,017	,233	,016	,011	,110	,017	,121
		Sig. Aprox.	,000	,523	,000	,538	,000	,531	,655	,000	,521	,000
<i>Resiliencia Intrínseca</i>	Ji-Cuadrado	Valor	17,361 ^a	6,945 ^a	14,182 ^a	6,581 ^a	3,801 ^a	1,699 ^a	20,285 ^a	11,187 ^a	10,069 ^a	2,310 ^a
		Sig. Asint.	,002	,139	,007	,16	,434	,428	,000	,025	,039	,679
	Coefi.	Valor	,009	,004	,008	,004	,002	,001	,011	,006	,006	,001
		Incertidumbre	Sig. Aprox.	,002 ^c	,140 ^c	,008 ^c	,149 ^c	,419 ^c	,432 ^c	,001 ^c	,022 ^c	,047 ^c
	Tau-c de Kendall	Valor	,074	,038	,045	,035	,025	,034	,028	,030	,052	-,020
		Sig. Aprox.	,010	,223	,116	,204	,342	,206	,008	,285	,065	,447

a. 0 casillas (0,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.

c. Probabilidad del ji-cuadrado de la razón de verosimilitudes.

Tabla 76

Asociaciones con el constructo Competencia Emocional y sus sub-dimensiones

			ISC tot.	D. interna	D. externa	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Clúster 1	Clúster 2	Clúster 3
<i>Competencia Emocional</i>	Ji-Cuadrado	Valor	66,054 ^a	60,960 ^a	50,784 ^a	52,846 ^a	27,951 ^a	28,416 ^a	44,944 ^a	64,014 ^a	37,063 ^a	30,962 ^a
		Sig. Asint.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	Coefi. Incertidumbre	Valor	,036	,033	,027	,027	,015	,019	,025	,035	,021	,017
		Sig. Aprox.	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c
	Tau-c de Kendall	Valor	,211	,200	,180	,184	,116	,113	,126	,207	,137	,092
		Sig. Aprox.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
<i>Autoconocimiento _CE</i>	Ji-Cuadrado	Valor	72,537 ^a	64,533 ^a	36,105 ^a	65,833 ^a	17,160 ^a	10,890 ^a	48,172 ^a	79,963 ^a	28,151 ^a	3,895 ^a
		Sig. Asint.	,000	,000	,000	,000	,002	,004	,000	,000	,000	,420
	Coefi. Incertidumbre	Valor	,037	,033	,019	,033	,009	,008	,025	,041	,016	,002
		Sig. Aprox.	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,002 ^c	,006 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,423 ^c
	Tau-c de Kendall	Valor	,191	,189	,026	,175	,043	,075	,025	,189	,125	,008
		Sig. Aprox.	,000	,000	,000	,000	,104	,003	,000	,000	,000	,738
<i>Automotivación _CE</i>	Ji-Cuadrado	Valor	25,058 ^a	15,926 ^a	25,182 ^a	18,331 ^a	21,911 ^a	3,441 ^a	20,338 ^a	29,711 ^a	12,022 ^a	15,523 ^a
		Sig. Asint.	,000	,003	,000	,001	,000	,179	,000	,000	,017	,004
	Coefi. Incertidumbre	Valor	,014	,009	,013	,010	,013	,003	,011	,015	,007	,009
		Sig. Aprox.	,000 ^c	,005 ^c	,000 ^c	,002 ^c	,000 ^c	,189 ^c	,001 ^c	,000 ^c	,024 ^c	,006 ^c
	Tau-c de Kendall	Valor	,096	,086	,093	,085	,091	,041	,080	,094	,062	,072
		Sig. Aprox.	,000	,000	,000	,001	,000	,080	,001	,000	,010	,001
<i>Regulación Emocional _CE</i>	Ji-Cuadrado	Valor	40,132 ^a	32,359 ^a	37,088 ^a	23,491 ^a	36,958 ^a	33,239 ^a	17,872 ^a	37,476 ^a	26,255 ^a	20,578 ^a
		Sig. Asint.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,001	,000	,000
	Coefi. Incertidumbre	Valor	,026	,019	,024	,014	,022	,024	,011	,025	,015	,012
		Sig. Aprox.	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,002 ^c	,000 ^c	,001 ^c
	Tau-c de Kendall	Valor	,165	,153	,160	,127	,120	,126	,066	,154	,117	,079
		Sig. Aprox.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,016	,000	,000	,002

a. 0 casillas (0,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.

c. Probabilidad del ji-cuadrado de la razón de verosimilitudes.

Tabla 77
Asociaciones con el constructo Justicia Social y sus sub-dimensiones

			ISC tot.	Dimensión interna	Dimensión externa	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Clúster 1	Clúster 2	Clúster 3
<i>Justicia Social</i>	Ji-Cuadrado	Valor	117,757 ^a	70,008 ^a	123,610 ^a	58,308 ^a	108,798 ^a	8,530 ^a	28,045 ^a	105,276 ^a	36,237 ^a	78,628 ^a
		Sig. Asint.	,000	,000	,000	,000	,000	,014	,000	,000	,000	,000
	Coefi. Incertidumbre	Valor	,264	,037	,060	,030	,057	,006	,014	,055	,018	,040
		Sig. Aprox.	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,018 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c
	Tau-c de Kendall	Valor	,264	,206	,269	,182	,257	,064	,098	,261	,122	,179
		Sig. Aprox.	0,000	,000	,000	,000	,000	,014	,000	,000	,000	,000
<i>Justicia social percibida en el aula</i>	Ji-Cuadrado	Valor	91,212 ^a	62,366 ^a	94,755 ^a	52,469 ^a	75,450 ^a	11,971 ^a	37,385 ^a	70,290 ^a	42,292 ^a	75,455 ^a
		Sig. Asint.	,000	,000	,000	,000	,000	,003	,000	,000	,000	,000
	Coefi. Incertidumbre	Valor	,050	,035	,048	,029	,041	,008	,020	,040	,022	,039
		Sig. Aprox.	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,004 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c
	Tau-c de Kendall	Valor	,226	,190	,237	,182	,211	,072	,114	,211	,149	,158
		Sig. Aprox.	0,000	,000	,000	,000	,000	,007	,000	,000	,000	,000
<i>Justicia social percibida en el centro</i>	Ji-Cuadrado	Valor	148,728 ^a	67,380 ^a	168,159 ^a	70,589 ^a	194,579 ^a	11,260 ^a	22,706 ^a	168,682 ^a	33,280 ^a	79,552 ^a
		Sig. Asint.	,000	,000	,000	,000	,000	,004	,000	,000	,000	,000
	Coefi. Incertidumbre	Valor	,080	,037	,087	,038	,098	,008	,012	,093	,018	,041
		Sig. Aprox.	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,005 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c
	Tau-c de Kendall	Valor	,298	,203	,302	,208	,309	,059	,086	,315	,131	,186
		Sig. Aprox.	0,000	,000	,000	,000	,000	,024	,001	,000	,000	,000

a. 0 casillas (0,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.

c. Probabilidad del ji-cuadrado de la razón de verosimilitudes.

Tal y como se puede observar en las Tablas 75-77, como tendencia general se puede observar una asociación estadísticamente significativa entre la ISC y sus sub-escalas y las otras variables del modelo de Cohesión Social. A continuación, comentamos los resultados con mayor detalle.

Asociaciones con el constructo Resiliencia y sus sub-dimensiones.

De acuerdo con los resultados obtenidos, que se pueden observar en la Tabla 75, existe una asociación estadísticamente significativa entre los siguientes grupos:

- Resiliencia total con: ISC total; ISC Dimensión externa, Factor 2, Factor 4, Clúster 1, Clúster 3.
- Resiliencia Extrínseca con: ISC total; ISC Dimensión externa, Factor 2, Clúster 1, Clúster 3; ISC Dimensión interna.
- Resiliencia Intrínseca con: ISC total; Factor 4; Clúster 1; Clúster 2; ISC Dimensión externa.

Respecto al grado de asociación, los valores obtenidos en la significación de Ji-cuadrado indican un nivel de correlación muy alto entre las variables. Para comprobar los resultados se ofrecen las tablas detalladas en el Anexo 10.

Asociaciones con el constructo Competencia emocional y sus sub-dimensiones.

En la Tabla 76 se señala que existen correlaciones estadísticamente significativas entre todas las parejas excepto entre dos grupos: automotivación y el factor 3 (sig. aproximada= 0,179), y autoconocimiento y el clúster 3 (sig. aproximada= 0,420). Los valores de significación de ji-cuadrado están oscilando entre 0 y 0,02, lo cual indica de nuevo un nivel de asociación muy alto entre las variables. Para comprobar los resultados se ofrecen las tablas detalladas en el Anexo 10.

Asociaciones con el constructo Justicia Social y sus sub-dimensiones.

En la Tabla 77 se puede comprobar la existencia de asociaciones estadísticamente significativas entre todas las parejas entre el constructo ISC y sus sub-escalas de ISC y las de Justicia Social (sig. aproximada $\leq 0,05$). Los valores de significación de ji-cuadrado se encuentran entre 0 y 0,02, lo cual indica también un nivel de asociación muy alto entre variables. Para comprobar los resultados se ofrecen las tablas detalladas en el Anexo 10.

11.3 Síntesis.

A partir de los análisis realizados podemos sintetizar los resultados en algunos puntos que avanzan parte de algunas conclusiones.

En el caso de la agrupación de ítems a partir de análisis factorial se observaron dos dimensiones que incluían tan sólo dos ítems (Factor 3: Valoración imparcial; Factor 4: Flexibilidad y respeto hacia la diversidad cultural), lo que no sería recomendable de acuerdo con algunos estudios (Fabrigar, Wegener, MacCallum, y Strahan, 1999; Ferrando y Anguiano-Carrasco, 2010). En la misma línea, Lloret-Segura, Ferreres-Traver, Hernández-Baeza y Tomás-Marco (2014) señalan que “cuántos más ítems existan y midan con precisión un factor, más determinado estará el citado factor y más estable será la solución factorial” (p. 1157). En el caso de análisis de clúster jerárquico de ítems también debemos señalar como uno de los resultados el clúster de tan sólo dos ítems (Percepción de la inclusión) y un clúster basado en un solo ítem que se situaba a la misma distancia del resto de los clústeres procedentes del análisis. En este último caso se ha recurrido al acoplamiento de ese ítem en un clúster donde podría ser más homogéneo con otros ítem de la dimensión (clúster 2 - Tolerancia de la diversidad cultural -), basando la decisión en los resultados de los cálculos de consistencia interna.

A partir de este estudio se ha evidenciado que la propuesta teórica de agrupación ofrece

una mejor consistencia interna. Como una de las ventajas de esta agrupación podemos destacar, además, un mayor equilibrio entre las dimensiones del instrumento (dos dimensiones: una con 6 ítems y otra con 10 ítems), cuando a partir del estudio factorial y de clústeres jerárquico se formaba una dimensión que agrupaba la mayoría de ítems y el resto de las agrupaciones presentaba un número de ítems considerablemente menor.

Además, a partir del estudio de asociación con otras variables del modelo de Evaluación de la Educación para la Cohesión Social, se observa un mayor nivel de asociación entre los niveles de actitud medida y otras actitudes asociadas hipotéticamente a partir de la revisión teórica si nos basamos en la agrupación teórica del instrumento (salvo para el caso de asociación de ISC-interna con Resiliencia intrínseca y total). Este hecho puede ser consecuente con el número de elementos por dimensión, el cual es más alto y equilibrado en la propuesta de agrupación teórica que en las propuestas de agrupación por factores o clústeres jerárquicos. Para concretar el caso de la asociación estadísticamente no significativa entre ISC interna y Resiliencia intrínseca y total (como resultado de unificación entre ítems de ambas dimensiones -interna y externa-), debemos volver a listar la formulación de los elementos que componen ambas variables. Desde estas definiciones operativas podemos determinar por qué ambas dimensiones no resultan asociadas a nivel de datos.

Resiliencia intrínseca incluye:

- ¿Te sientes capaz de resolver las dudas que te aparecen en las asignaturas?
- Aunque te resulte difícil hacer un ejercicio de clase, ¿lo quieres resolver tú sólo?
- ¿No te molesta resolver problemas?
- Ante la dificultad para resolver un ejercicio, ¿prefieres hacerlo solo a tener que pedir ayuda al profesor?
- Ante la dificultad para resolver un ejercicio, ¿prefieres hacerlo solo a tener que

pedir ayuda a tu padre/madre?

- Si en el recreo tienes conflictos con compañeros/as, ¿los resuelves tú sólo?
- Ante la dificultad para resolver un ejercicio, ¿prefieres hacerlo solo a tener que pedir ayuda?
- ¿Te gustan las asignaturas difíciles?
- Cuando estudias cualquier asignatura, ¿eres capaz de resolver todos los problemas

que se te plantean?

- Al encontrarte un problema ¿reaccionas sin miedo?
- Cuando tienes un problema con tu amigo ¿lo resuelves sin ponerte nervioso?
- ¿Crees que sabes resolver los problemas con tus amigos/as?
- ¿Eres capaz de pensar tranquilamente en una posible solución para resolver los problemas?

ISC interna incluye:

- ¿Te parece normal que en tu clase haya niños/as que vienen de otros países?
- ¿Te gusta/gustaría tener compañeros/as que viniesen de otros países?
- ¿Te gustaría conocer costumbres, comidas o juegos de otros países?
- ¿Te gustaría trabajar en clase junto con compañeros/as de otros países?
- ¿Te parece bien que tus compañeros/as de otros países hablen entre sí en su propio idioma?
- ¿Está bien que tus compañeros/as de otros países mantengan sus propias costumbres en tu centro?

El planteamiento que se hace de la definición operativa de Resiliencia intrínseca enfatiza las cuestiones de superación personal, en el gusto por superar dificultades y en el aspecto de construcción personal a partir de la percepción del propio crecimiento después de las dificultades vividas. Por el contrario, ISC interna se basa en las cuestiones

de tolerancia hacía las personas vistas como diferentes a uno mismo y en el interés hacía la diversidad, lo que compone una dimensión diferente de la personalidad emocional o psicológica. Por tal razón, consideramos que la falta de asociación estadísticamente significativa en este caso es totalmente justificada a partir de los significados en los que se basan ambas definiciones operativas y teóricas.

Por otro lado, y para finalizar este apartado, este último resultado muestra asociación estadísticamente significativa con otras dimensiones del modelo de evaluación de la Educación para la mejora de la Cohesión Social, lo que es una evidencia de validez criterial del instrumento.

BLOQUE 3.

CONCLUSIONES

Capítulo 12. Conclusiones Finales

Este estudio se enmarca en una investigación de mayor amplitud, como es el diseño y validación del *Modelo de Evaluación de la Educación para la Cohesión Social* (Jornet, 2012; Jornet, González-Such y Perales, 2012). Como se ha planteado en diversas partes de este trabajo, la Escala de ISC pretende servir dentro de este modelo para valorar las habilidades que se dan en el alumnado de instituciones educativas de educación primaria y secundaria obligatoria, así como en sistemas educativos hacia la inclusividad socio-cultural.

Dentro del modelo se parte del concepto de Cohesión Social definido por el Consejo de Europa celebrado en Lisboa en el año 2000 y que se publica por esta institución en el año 2005 como guía para el desarrollo de políticas públicas en la Unión Europea.

Por tanto, la finalidad de la escala es estar al servicio de evaluaciones de instituciones y sistemas educativos, para analizar el grado en que la Educación contribuye al desarrollo de la Cohesión Social. No repetimos aquí la definición de Cohesión Social, pues ha sido referenciada anteriormente. Simplemente señalar que se trata de analizar si la Educación como actividad dirigida a la mejora del bienestar de todos los miembros de la sociedad actúa desde este objetivo. Dentro del mismo, la inclusividad de personas de diferentes culturas entendemos que se produce en línea con la consecución de la Cohesión Social si se crea en el sistema educativo y sus instituciones un clima de integración intercultural. No es suficiente la multiculturalidad o la asunción de la tolerancia en la convivencia de personas de diferente origen cultural, sino que se trata de la interiorización de actitudes positivas para el reconocimiento del otro como un ser humano que, siendo diverso por su procedencia o costumbres, sin embargo, es integrado a nivel socio-afectivo en la colectividad. De modo similar -como se verá a lo largo de este trabajo, en el Capítulo 4- hemos realizado una comparación entre la interculturalidad y la multiculturalidad. Entre

los puntos en común, ambos modelos son formas de tratar la diversidad cultural, y comparten los valores como el respeto del derecho a la diferencia y la actitud no discriminatoria. Respecto a los puntos diferentes entre las dos, la interculturalidad resalta el diálogo entre culturas con la manifestación de los valores culturales y personales. A partir de una posición igualitaria entre todas las culturas y personas, tomando relevancia los elementos fundamentales entre todo ser humano y los enlaces internos entre las diferentes culturas (M. Fernández, 2001; Gairín, 2004; Valls, 2004). Por su parte, la multiculturalidad trata de mantener “la coexistencia de grupos culturalmente diferentes sobre la convivencia de personas diversas” (P. Ortega, 2004, p. 62). A partir de una posición prioritaria de la cultura mayoritaria, se pretenden destacar las diferencias entre distintas culturas y marcar territorio para guardar y reforzar su “personalidad” cultural. (CEIM, 2004; Gairin, 2004; Giménez, 2003b). En definitiva, nos posicionamos en la concepción de que la inclusividad es fundamental para que se dé la interculturalidad.

Pasamos a revisar cada uno de los elementos que se han presentado en el presente estudio. Posteriormente nos referiremos a las limitaciones de la investigación y las líneas futuras de desarrollo de la misma.

12.1 Síntesis de los resultados.

La presente investigación está compuesta fundamentalmente por dos apartados: el estudio teórico y el estudio empírico. A continuación, resumimos los resultados principales de acuerdo con los objetivos que planteamos para cada apartado al inicio de esta tesis.

Para el estudio teórico, hemos planteamos los siguientes objetivos:

- Contextualizar el estudio desde el punto de vista sociodemográfico.
- Realizar una revisión bibliográfica sobre el término “cultura” y analizar el mecanismo de contacto entre diferentes culturas.

- Revisar y analizar dos líneas paralelas sobre respuestas educativas a la diversidad: el proceso de formación de la educación inclusiva y de la educación intercultural.
- Analizar y contrastar a nivel institucional distintas respuestas educativas a la diversidad cultural.
- Realizar una recopilación y un análisis de los términos relevantes al constructo ISC, y finalmente, formular la definición previa de ISC.

Para el estudio empírico, los principales objetivos han sido:

- Realizar la validación lógica para que permita operativizar la definición del constructo ISC y conseguir la primera depuración del instrumento.
- Desarrollar el estudio piloto que identifica el funcionamiento del instrumento al acceso en la aplicación empírica y determina el cuestionario de la escala ISC sometido en el estudio final.
- Realizar el análisis de propiedades métricas del instrumento ISC con el grupo de estudio final aplicando el modelo de la Teoría del Test (TCT) y el de la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI).
- Recabar las evidencias empíricas de validez para la escala ISC.

A continuación, procedemos a resumir los resultados que hemos logrado en *el estudio teórico*.

Contextualizar el estudio desde el punto de vista sociodemográfico.

La presente investigación ha iniciado su andadura presentando una aproximación al contexto sociodemográfico en que se enmarca la aplicación del constructo ISC. A través de una revisión teórica y estadística sobre movimientos migratorios, se pretende visibilizar la realidad de la diversidad cultural en nuestro país, España. A lo largo del

Capítulo 1 se ha procedido en dos fases: estudiar los movimientos migratorios a nivel global y presentar los descendientes de padres migrantes.

En la primera fase, se ha abordado la cuestión de las migraciones a nivel teórico y de datos estadísticos. A nivel teórico, se ha realizado una revisión bibliográfica acerca del término “migración” y las distintas teorías que explican los movimientos migratorios. En esta parte, destaca la teoría de “*las redes migratorias*”, la cual explica la presencia de los menores de padres migrantes en los países de acogida. En función de datos estadísticos, se ha recuperado de brevemente algunos datos acerca de la historia migratoria de España desde los años 80s del siglo XX hasta la actualidad. En esta parte se ha incidido en la evolución de la población extranjera en España en los últimos veinte años (1998-2017), siendo 2011 el punto de mayor auge de recepción de población extranjera, produciéndose desde ese momento una reducción paulatina hasta 2017. Por último, se ha analizado el momento actual, distribuyendo la población extranjera por comunidades autónomas y por principales países de origen. Según los datos publicados por el INE en el año 2017, se concluye por un lado que, la Comunidad de Madrid, Cataluña y la Comunidad Valenciana son respectivamente, las tres Comunidades Autónomas con mayor número de población extranjera; por otro lado, la inmigración magrebí, los colectivos procedentes de América Latina y los procedentes de países de Europa de Este forman la mayor parte de población inmigrante en España. Cabe señalar que hay un colectivo que destaca por su constante incremento durante los últimos veinte años, la población inmigrante china.

En la segunda fase, primero, se ha realizado una revisión bibliográfica sobre el término “*segunda generación*” y los debates generados por este término para dar a conocer a los descendientes de inmigrantes y precisar la denominación a la hora de nombrar este colectivo en el presente estudio. De este modo, hemos tomado la decisión de utilizar de forma directa “los hijos de padres inmigrantes” o “el alumnado de origen

inmigrante/extranjero”, como sinónimos de “segunda generación”, para evitar el enfoque incorrecto que produce “segunda generación” a la hora de interpretar a este colectivo que estudiamos. En segundo lugar, se ha descrito estadísticamente⁶ la escolarización del alumnado de origen extranjero en el sistema educativo español. En función de la titularidad del centro educativo, la mayor parte de este colectivo se escolariza en la red pública, en detrimento de la concertada-privada. Esta distribución se refleja tanto por comunidades autónomas como por nacionalidades. Según la procedencia del alumnado de origen inmigrante, Marruecos, Rumania y China son los países con mayor presencia en los centros escolares. Además, se destacan los que proceden de países hispanohablantes representan una parte muy significativa en la totalidad del alumnado de origen extranjero. Seguidamente, se observa la relevancia que va tomando en los últimos años la presencia del alumnado de origen chino. A partir de cifras procedentes del Ministerio de Educación, destaca su rápido incremento especialmente en las edades más tempranas de escolarización. Por último, cabe señalar que, las cifras presentadas del Ministerio de Educación conllevan cierto nivel de sesgo, de modo que descartan un número importante de menores nacionalizados españoles a nivel administrativo, pero de padres extranjeros, por lo que se les categoriza como alumnado español.

De esta manera, hemos podido clarificar –conocer y comprender- el panorama respecto a la diversidad cultural en los centros educativos, el cual consideramos como el aspecto sociodemográfico más relevante de la presente investigación.

En síntesis, la primera fase de la aproximación al ámbito de las migraciones ha permitido construir una base teórica que nos ha posibilitado conocer el panorama de diversidad cultural en la sociedad actual. En la segunda fase se ha concretado el contexto pluricultural en los centros educativos. A través del análisis de la presencia de hijos de

⁶ Tomamos como referencia los datos disponibles más actualizados pertenecientes al curso 2016/17.

padres inmigrantes, hemos analizado la actualidad de la diversidad cultural y lingüística en los centros escolares, con el objetivo de justificar la necesidad de una educación inclusiva e intercultural que fomente la convivencia escolar.

Realizar una revisión bibliográfica sobre el término “cultura” y analizar el mecanismo de contacto entre diferentes culturas.

En el Capítulo 2 se ha puesto de manifiesto la relevancia que ha tenido la terminología del concepto “cultura” a la hora de estudiar la mediación intercultural. En primer lugar, se ha realizado un análisis terminológico mediante una amplia revisión bibliográfica acerca del término “cultura” tanto desde una perspectiva descriptiva como funcional. Este estudio terminológico proporciona un marco que abarca la comprensión del mecanismo de contacto entre diferentes culturas tanto a nivel social como educativo. A continuación, se ha realizado una descripción del proceso de contacto entre distintas culturas, considerándose como un escenario en el que profundizar en la gestión de la diversidad cultural. En este apartado, se ha presentado el modelo de tres capas de cultura (la material, la del comportamiento y la mental) para interpretar cómo se perciben, cómo se interpretan y cómo interactúan entre sí distintas culturas cuando se encuentran en el mismo espacio (Ishii, 1997; Samovar, Porter, McDaniel y Roy, 2014). Asimismo, también se han valorado la dinámica y la capacidad de adaptación como dos propiedades clave del concepto “cultura” que favorecen crear un espacio compartido entre distintos códigos culturales y contribuir al desarrollo de la mediación intercultural.

Seguidamente, se ha introducido el término “mediación” como concepto general. Tradicionalmente, se considera la mediación como una estrategia para solucionar conflictos entre distintas culturas y épocas. Hoy en día, más allá de dirimir los conflictos, se dedica también a la prevención de los mismos y a la transformación de las relaciones. Respecto a la mediación intercultural, ésta incorpora rasgos culturalmente diferentes al

ámbito de aplicación de la mediación. La creciente diversidad cultural en nuestra sociedad plantea la necesidad de mediación intercultural para atender a las demandas y necesidades surgidas de un contexto plurilingüe y pluricultural. Se trata de un conjunto de herramientas y recursos que faciliten un clima de convivencia intercultural y favorezcan la inclusión sociocultural (S. Ortega, Shen y Perales, 2019). En relación al desarrollo de la mediación intercultural, en la Comunidad Valenciana destacan las siguientes líneas de actuación:

- Interpretación de la mediación intercultural en el marco legislativo;
- Regulación autonómica del servicio de mediación intercultural y el desarrollo de la Red de las Agencias de Mediación para la integración y la Convivencia Social (AMICS).
- Regulación autonómica de la figura del mediador intercultural.
- Aparición de programas de formación sobre mediación intercultural.

Revisar y analizar dos líneas paralelas sobre respuestas educativas a la diversidad: el proceso de formación de la educación inclusiva y de la educación intercultural.

En el Capítulo 3 se ha realizado un recorrido en términos generales sobre la historia de la atención a la diversidad en el ámbito de la educación. Aunque nuestro trabajo se centra en la inclusividad sociocultural, analizamos el modo en que se trata la diversidad en educación desde una posición amplia, relativa a la diversidad funcional y cultural. Desde el enfoque del derecho a la educación, la evolución de respuestas educativas se puede dividir en cuatro etapas (Echeita y Ainscow, 2011; Parra, 2011; Parrilla, 2002; UNESCO, 2008): exclusión educativa, segregación educativa, integración educativa y educación inclusiva. A lo largo de toda la historia, las distintas respuestas educativas a la diversidad se han ido enmarcado en sus determinados contextos socioculturales y han

aportado diferentes progresos en el sistema educativo. Actualmente, todas estas evoluciones han hecho posible llegar a la etapa de la educación inclusiva (Booth y Ainscow, 2000, 2002; Fernández-Batanero, 2013; Plancarte, 2017). Asimismo, se ha realizado una revisión conceptual de la educación inclusiva desde la perspectiva de los educandos, los centros educativos y el sistema educativo. Se ha concluido que:

- En relación a los educandos, la educación inclusiva pretende superar las barreras y reducir exclusiones, así como promueve respetar y valorar positivamente la diferencia en todos los procesos de la educación.
- Respecto a los centros educativos, la educación inclusiva conlleva un proceso transversal a todas las fases de la educación, involucrando a todos los miembros de la comunidad educativa, sin distinción por sus características personales, culturales, psicológicas, físicas o socioeconómicas.
- Para el sistema educativo, la educación inclusiva implica tanto modificaciones de los contenidos pedagógicos como la reestructuración de programas y políticas educativas.

Después de haber realizado en el Capítulo 3 una aproximación a nivel global acerca de la atención a la diversidad en la educación, en el Capítulo 4 se ha enfatizado en el análisis de la diversidad cultural como eje dentro de la diversidad educativa. Partiendo del punto de vista de la educación inclusiva, se ha realizado una amplia revisión bibliográfica acerca de la atención a la diversidad cultural en distintas épocas y lugares. De manera paralela, en cuanto a la atención a la diversidad cultural, se ha recogido los cuatro tipos de respuestas educativas más representativas: marginación escolar, educación asimilacionista, educación multicultural y educación intercultural. Después de estudiar el contexto social, las definiciones, las prácticas educativas y las críticas a las distintas respuestas, finalmente nos hemos centrado en la educación intercultural;

entendiéndolo como el modelo más actualizado respecto a la atención a la diversidad cultural. Se ha concluido que las principales características de la educación intercultural son: a) la lucha contra la discriminación y racismo; b) la inclusividad; c) la integración, participación y valoración positiva de diferencias; d) la convergencia de culturas; e) la autonomía personal; y, f) el reconocimiento de la existencia de conflictos.

En definitiva, esta revisión evidencia el paralelismo entre la respuesta social y educativa a la atención a la diversidad educativa y cultural, tal y como se señala en la Figura 57.

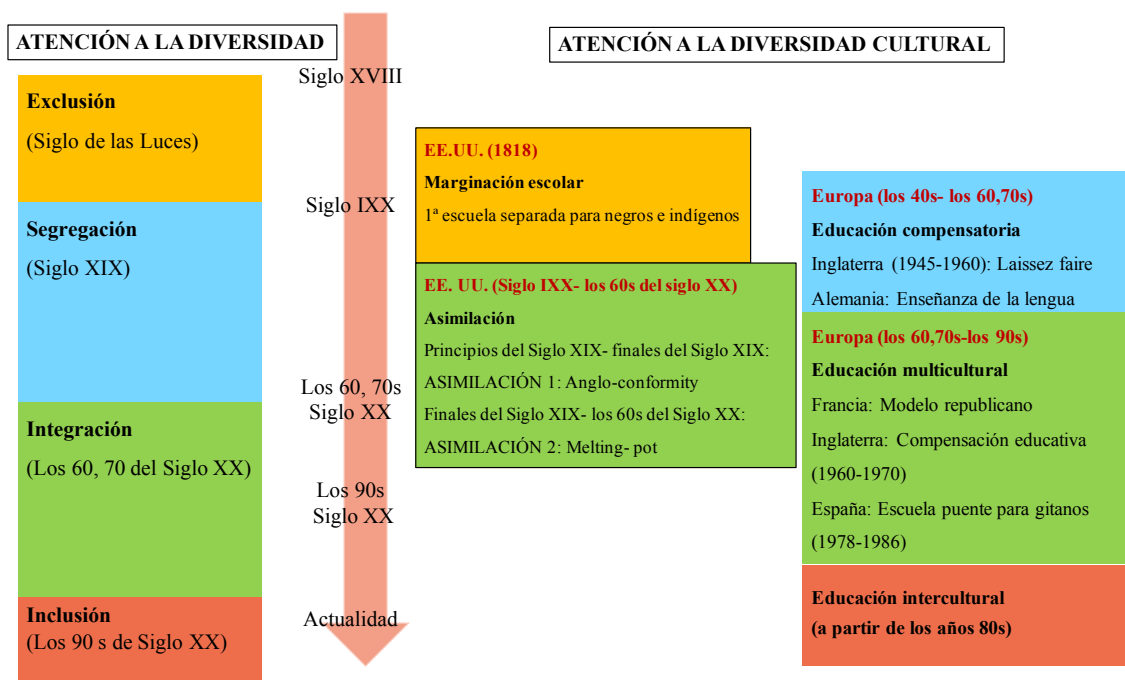


Figura 57. Evolución terminología paralelismo: Atención a la diversidad / Atención a la diversidad cultural

Analizar y contrastar a nivel institucional distintas respuestas educativas a la diversidad cultural.

En el Capítulo 5 se han presentado las distintas acciones y recursos educativos para dar respuesta a la diversidad cultural en el ámbito educativo que se han llevado a cabo a nivel europeo, estatal y autonómico.

A nivel comunitario europeo, se han expuesto las referencias normativas acerca de la atención educativa a los hijos de origen inmigrante. A través del análisis de los convenios, normativas y recomendaciones del Consejo de Europa desde los años 50s (1957) hasta la actualidad, se infiere que, conforme a la evolución de flujos migratorios en la comunidad europea, las políticas en materia de atención a la diversidad cultural también están progresando, ampliando el foco de las mismas. Por otro lado, las políticas de enseñanza de lenguas y culturas del país de acogida han mostrado gran relevancia a lo largo de todas las referencias institucionales que se han analizado, dado que la dificultad lingüística del sistema educativo de acogida siempre ha sido una de las principales barreras en la atención educativa al alumnado de origen extranjero. Por último, a partir de los años 80 las políticas educativas a nivel europeo comenzaron a introducir la materia de educación intercultural, con el objetivo de fomentar la convivencia entre todos los miembros en la comunidad educativa.

A nivel nacional (España), se han promulgado sucesivas leyes en materia de educación a lo largo de cuarenta años: la Ley LGE (1970), la Ley LOGSE (1990), la Ley LOPEG (1995), la Ley LOCE (2002), la Ley LOE (2006) y la Ley LOMCE (2013). A través de la evolución de estas legislaciones, se han manifestado distintas actitudes y líneas de actuación respecto a la atención a la diversidad cultural, con especial atención a la llegada del alumnado de origen extranjero. A nivel global, estos alumnos han sido considerados

como uno de los colectivos en situación más desfavorable en el marco legislativo, lo que frecuentemente conduce a adoptar propuestas educativas de tipo compensatorio.

Tomando como marco las normativas europeas y leyes estatales en materia de educación, las comunidades autónomas han desarrollado sus propias actuaciones institucionales de prácticas educativas. A nivel general, estas políticas están compuestas por acciones de acogida al alumnado inmigrante, recursos específicos en materia de la mediación intercultural y educación intercultural, y programas de lenguas y culturas de origen del alumnado inmigrante. A partir de la comparación realizada entre las políticas de las comunidades autonómicas, se ha comprobado que hay una importante desigualdad de acciones y recursos educativos en la atención a diversidad, destacando que Cataluña, Madrid, Comunidad Valenciana y Andalucía son las zonas que poseen una mayor variedad de recursos y servicios al respecto, lo cual puede derivar de las altas tasas de alumnado migrante. Por último, se han analizado las actuaciones institucionales en la Comunidad Valenciana. Se ha realizado un recorrido de las acciones sobre la atención del alumnado extranjero a partir de principios de siglo XXI. Hoy en día, el programa institucional de referencia es el protocolo de actuación para la acogida de alumnado recién llegado, especialmente el desplazado en los centros educativos de la Comunidad Valenciana, donde se ha planteado una serie de acciones en distintos momentos de escolarización. Este plan tiene como objetivo favorecer una atención apropiada a las necesidades del alumnado recién llegado y facilitar su adaptación en el sistema educativo del lugar de acogida.

Realizar una recopilación y un análisis de los términos relevantes al constructo ISC, y finalmente, formular la definición previa de ISC.

Después de analizar el contexto pluricultural tanto en la sociedad como en la comunidad educativa y la atención a la diversidad cultural en la educación, el Capítulo 6,

último capítulo del marco teórico, se ha dedicado a formular el constructo ISC. Para ello, primero se ha realizado una recopilación de estudios, conceptos e instrumentos acerca de los términos relevantes al constructo ISC. Su finalidad es la de reunir información previa que expongan aspectos claves vinculados con el término ISC para aclarar la definición previa del mismo. La revisión bibliográfica ha sido llevada a cabo en varias bases de datos académicas en inglés y castellano, utilizando distintas palabras claves vinculadas a nuestro constructo estudiado en la presente tesis. Entre ellos, los estudios más relevantes que se han encontrado destacamos: Modelo de competencia comunicativa intercultural (Chen y Starosta, 2000), Modelo integral de diagnóstico de competencia comunicativa intercultural (Vilà, 2005), Modelo de pirámide de competencia intercultural / Modelo procesal de desarrollo de competencia intercultural. (Deardorff, 2004), Escala de sensibilidad intercultural (Intercultural Sensitivity Scale) (Chen y Starosta, 1996), Modelo de desarrollo de sensibilidad intercultural e Inventario de desarrollo intercultural (Hammer, Bennett y Wiseman, 2003) e Inventario de adaptabilidad transcultural (CCAI) (Kelly y Meyers, 1995).

Finalmente, a partir de los fundamentos y criterios importantes que se han reunido en el estudio teórico, se ha propuesto la definición previa del constructo ISC para aplicar en el siguiente estudio empírico.

Por otra parte, el *planteamiento del estudio empírico* está condicionado en gran medida por el hecho de que la escala se diseña y elabora para formar parte de un cuestionario de contexto dirigido a estudiantes en el que se integra la recogida de información de diversas variables y constructos.

En el momento de desarrollo de la investigación del modelo actual de Evaluación de la Educación para la Cohesión Social, se dispone ya de información referida a los instrumentos de bastantes constructos, pero no de todos. De hecho, al aislar el estudio de

la escala actual, al igual que ha ocurrido con otras escalas, somos conscientes de que los solapamientos y lagunas en el modelo afectan también a las escalas consideradas de forma individualizada.

Entre los factores que pueden influir en la definición y constitución final de la escala, además de lo anteriormente señalado respecto a la operativización de la definición teórica de cada constructo, hay que señalar que la logística de la evaluación implica que deba optimizarse lo más posible el valor de indicador de cada uno de los reactivos que integran la escala. No podemos aspirar a escalas amplias que permitan el análisis de cada fenómeno en profundidad llegando a ser útiles para el diagnóstico individual. La expectativa es que, siendo una información que sea posible recoger en condiciones evaluativas adecuadas en los centros educativos; sin embargo, se realice en una situación que, desde el punto de vista logístico, sea viable y realista. Entre ambas condiciones, las escalas que se desarrollan pueden servir a efectos de valoración del constructo en colectivos, sean instituciones o sistemas, asumiendo que su interpretación individualizada incluiría un margen de error que no sería admisible para poder abordar un diagnóstico individual.

En consecuencia, junto al diseño de una escala que operativice bien la definición del constructo, y sea logísticamente viable dentro del conjunto de instrumentos que se utilizan en el modelo, otra cuestión de interés es poder identificar tanto las propiedades métricas de la escala, como poder reunir evidencias de validación que nos ayuden a interpretar adecuadamente las posibles puntuaciones que de ella se deriven.

De este modo, pasamos a describir los elementos más relevantes que podemos concluir a partir del estudio empírico realizado.

Tal como se señaló por la APA, AERA y NCME (2014) la validez de constructo debe entenderse como el foco fundamental de validación. Siguiendo a diversos autores (P.

Elosúa, 2003; Ruíz-Primo, Jornet y Backhoff, 2008; Muñiz, Hernández y Ponsoda, 2015; Jornet et al., 2017), asumimos los siguientes elementos respecto a la validación:

- La validez hace referencia a si el instrumento representa de forma adecuada la teoría que lo origina, es decir, si se trata de una operativización de la teoría en un instrumento de medida. Por tanto, la validez de constructo es la acepción que unifica todas las evidencias que pueden informar acerca de ello.
- La validación de cualquier instrumento o modelo de medición/evaluación (Jornet, Perales y González-Such, 2019) es un proceso abierto durante toda la vida útil del mismo. Por ello, requiere tomar decisiones acerca de los elementos fundamentales que posibiliten el uso social del mismo. Así, a nivel práctico, se pueden considerar diversas acepciones de validez que pueden representar diferentes facetas de validación y que se deben priorizar en el diseño y elaboración de cualquier instrumento o modelo. La priorización dependerá del uso final a que se destine.
- El elemento clave que debe guiar dicha priorización se sitúa en el uso e interpretación de las puntuaciones derivadas de cada instrumento. Las puntuaciones deben aportar suficiente información para conocer el nivel de rasgo latente que representa, así como comprender el significado intrínseco que posee estar en dicho nivel, expresado por ese puntaje.
- Esta posición nos llevó a priorizar los elementos de validación lógica del instrumento en relación al constructo, la calidad métrica (propiedades métricas/fiabilidad) y la validación empírica como expresión de la estructura del instrumento como expresión de la estructura teórica supuesta en el constructo y, por tanto, cómo podemos utilizar sus puntuaciones y la validación criterial concurrente como un primer acercamiento para la comprensión de las puntuaciones de la escala dentro del modelo de evaluación.

De este modo, iremos revisando la síntesis de resultados obtenidos y comentándolos en relación a sus componentes teóricos.

En el Capítulo 8, se presenta el proceso de Validación Lógica. Como señalamos anteriormente se trata de la fase fundamental en la que se trata de operativizar la definición del constructo o rasgo latente en el instrumento ISC. Tal como se había planteado, constaba de tres fases de análisis. Tras realizarlas, hemos realizado la primera depuración del instrumento –o escala experimental- que ha sido sometido al análisis de validación métrica. A continuación, sintetizaremos los resultados en las siguientes conclusiones:

- En la primera fase ha actuado como grupo de expertos el equipo GemEduco. A través de la técnica de grupos focales (Perales, Sánchez-Santamaría y González-Such, 2014) permitieron llegar a un consenso acerca de la definición del constructo ISC, para que sirviera como base para la formulación de reactivos. Asimismo, se identificaron las propuestas iniciales de dimensiones, indicadores de contenidos o subdimensiones⁷ e ítems para estructurar la escala ISC. En esta fase, la escala ISC quedó compuesta, como versión preliminar, por dos dimensiones, nueve indicadores y veintitrés ítems.
- En la segunda fase participaron dos grupos de jueces compuestos por profesorado perteneciente a distintos niveles educativos, así como otros profesionales vinculados al ámbito escolar (por ejemplo, psicólogos escolares o psicopedagogos, pedagogos, etc.). Como señalamos en el capítulo citado, un primer grupo de jueces

⁷ Aunque todas las unidades de medida (sean constructos, dimensiones, subdimensiones, ítems, etc.) son en sí mismos indicadores dentro del modelo, en este caso, la escala ISC, hemos identificado una categoría interna a las dimensiones que hemos denominado a lo largo de la tesis indicadores de contenido o subdimensiones. En el momento en que esté planteado el modelo en su conjunto, con todas las escalas diseñadas u probadas, se procederá a la unificación terminológica que está prevista en: constructo, dimensiones e ítems, siendo todos ellos indicadores de diferente nivel de complejidad.

(N=17) valoró los indicadores de la escala según los criterios de *Relevancia* y *Susceptibilidad de Cambio*, siendo sus valoraciones positivas. Para la revisión de reactivos, el comité estuvo compuesto por 31 jueces. Se observó un elevado nivel de valoración en los criterios de *Claridad* y *Adecuación*. En todos los casos, se utilizaron como indicadores de calidad del consenso intersubjetivo dos tipos de análisis: consistencia interna (cálculo de Coeficiente de Alfa de Cronbach) y análisis de concordancia entre jueces (cálculo del Coeficiente de W de Kendall).

Los resultados avalan la selección que sea realizado a partir de sus valoraciones.

Asimismo, se incluyó la posibilidad de que los jueces aportaran sugerencias a partir de preguntas abiertas. Éstas se analizaron mediante un análisis textual, de contenido, de los comentarios cualitativos de los jueces. Las observaciones que realizaron fueron de gran interés; las propuestas más relevantes las podemos sintetizar en la siguientes: nos orientaron a unificar las dos dimensiones iniciales (alumnado extranjero y alumnado autóctono) y a diseñar la escala de forma que se pudiera dirigir al alumnado en general. Del mismo modo, aportaron sugerencias acerca del uso del lenguaje inclusivo, y nos aportaron sugerencias para la revisión de los ítems con formulación negativa. Gracias a ello, llegamos a la definición de un primer borrador de la Escala ISC, de tipo unidimensional, compuesta por dieciséis ítems.

En la tercera fase, a partir de un grupo focal con los miembros del GemEduco se revisaron los resultados anteriores. Por un lado, se planteó la conveniencia de mantener identificadas dos posibles dimensiones de contenido: dimensión interna y dimensión externa. De esta forma, si bien se asumía la unidimensionalidad como escalación más probable para el instrumento, se mantenían las dimensiones como objeto probable de estudio para establecer el uso de puntuaciones. Por el otro, se ha considerado oportuno añadir dos ítems del instrumento “Justicia Social Percibida” e incorporarlos al

instrumento “Inclusividad Sociocultural. De este modo, la Versión 1 de la escala ISC que se probaría a nivel empírico en el Ensayo piloto, incluiría dos dimensiones y dieciocho reactivos.

Una vez definimos la Versión 1 del instrumento o escala experimental, pasamos a realizar el *estudio del funcionamiento empírico de la escala ISC*. Éste se organiza en tres grandes apartados: a) ensayo piloto, b) estudio de propiedades métricas sobre la escala definitiva y, c) evidencias empíricas de validación.

El estudio piloto se recoge en el Capítulo 9. Los resultados obtenidos permiten extraer las siguientes conclusiones:

- No se observan diferencias estadísticamente significativas entre los dos grupos de educación primaria (4º) y secundaria obligatoria (3º), por lo que asumimos que puede utilizarse la misma escala en los dos niveles educativos.
- Ambos grupos presentan valoraciones altas tanto en la ISC total, como si consideramos dimensiones (interna y externa), así como se da escasa variabilidad en el comportamiento de la puntuación total. Tan sólo en algunos ítems se observa una variabilidad ligeramente superior a la normalidad.
- Por otra parte, se ha realizado un primer análisis de propiedades métricas de la escala con la finalidad de proceder a la depuración de reactivos defectuosos. Se ha aplicado el modelo Alfa de Cronbach, obteniendo un nivel de consistencia interna total de 0,86. No se ha detectado ningún ítem cuya eliminación conllevara sustancialmente un incremento de la fiabilidad; tan sólo dos ítems (2.6. y 2.10.) si se eliminaran mejoraría muy ligeramente la consistencia interna.

Con el fin de depurar ítems defectuosos que afecten el funcionamiento de la escala, se puede detectar que, los ítems 2.6 y 2.10 se comportan de manera desajustada en la escala. De este modo, nos lleva a tomar la decisión de eliminarlos de forma que la Versión 2 de

la Escala ISC que será analizada en el estudio final queda con 16 ítems organizados en dos dimensiones (la dimensión interna y la externa).

Por otra parte, respecto a los resultados obtenidos a partir del estudio realizado con la escala definitiva de ISC, los vamos a comentar en los dos grandes apartados mencionados anteriormente: propiedades métricas y evidencias empíricas de validación.

En el Capítulo 10 se presentaron los resultados obtenidos en el *análisis de propiedades métricas del instrumento ISC aplicado al grupo de estudio final*.

Tal como hemos señalado anteriormente, el estudio que aquí se presenta se ha realizado con un grupo de escolares que pertenecen a 4º de educación primaria y a 3º de educación secundaria obligatoria. El motivo de trabajar la escala conjuntamente en ambos grupos se debe a lo observado en el ensayo piloto acerca de que no presentaba diferencias estadísticamente significativas entre los sujetos de ambos colectivos. En el apartado 10.3.1 se presenta el perfil de participantes en el estudio final. Se trata de un grupo que procede mayoritariamente de centros de la Comunidad Valenciana y, en menor medida, un pequeño grupo procedente de Castilla La Mancha⁸. En total, se recogió información de un total de 954 sujetos, con el Cuestionario de Contexto general, en el que se integra la escala ISC. Las características del grupo de estudio responden a estratos generales de distribución poblacional de escolares, no apartándose sustancialmente en su composición de dichos referentes. Nos parece de interés destacar en este punto que la el 77,78% del alumnado encuestado se puede considerar autóctono cuyos padres y el propio alumnado nacieron en España⁹. El 20,13% es de origen extranjero, de manera que sus padres y/o madres nacieron en el extranjero. Entre el alumnado de origen extranjero, más de la mitad nació en España, a los quienes se denominan en numerosa literatura como la “segunda

⁸ En concreto, de Cuenca, zona muy similar culturalmente al interior de la provincia de Valencia, la comarca de Utiel-Requena, de la que también se ha incluido algún centro.

⁹ Integramos en esta categoría a aquellos cuyos padres y el propio alumnado nacieron en España.

generación”. De este modo, la referencia oficial de aproximadamente el 9% de escolares migrantes se identifica también aquí como aquellos cuyos padres y ellos mismos han nacido en el extranjero y residen actualmente en España. Si comparamos con las cifras del Ministerio de Educación respecto al alumnado de origen extranjero expuestos en el Capítulo 1 del estudio teórico, podríamos decir que los datos recogidos en nuestro estudio empírico presentan una mejor calidad. Recordamos que la información del Ministerio de Educación no ha tenido en cuenta los niños y niñas nacionalizados, quienes poseen la nacionalidad española a nivel legislativo pero sus padres son extranjeros. En comparación, en el presente estudio, consideramos como alumnado de origen extranjero aquellos que los padres y/o las madres y/o el propio alumnado han nacido en el extranjero, cuya manera otorga una mayor precisión a la hora de la catalogación en función del alumnado autóctono y de origen extranjero.

La recogida de información se realizó con instrumentos que estaban en castellano o valenciano, dando la opción al alumnado para que eligiera la lengua vehicular en la que se sintiera más cómodo.

Al igual que en el ensayo piloto, se incluye un estudio descriptivo sobre el grupo final de estudio –ver apartado 10.4.1-. Las características que se observaban en este caso son muy similares a las que se daban en el estudio piloto. El alumnado encuestado muestra, en general, una elevada aceptación de la diversidad sociocultural, lo que se manifiesta tanto en los puntajes totales de la Escala ISC, como en los puntajes parciales de las dimensiones interna y externa. De igual modo, la variabilidad es normal o por debajo de lo normal, lo que muestra un nivel importante de homogeneidad en las respuestas de los sujetos. Cabe indicar que, el buen resultado de la escala ISC que se refleja en el presente estudio está vinculado de manera estrecha con las labores sobre la interculturalidad que han aportado los educadores y los centros escolares. Tal y como hemos presentado en el

Capítulo 5, a raíz de las referencias normativas europeas y las leyes estatales en materia de educación, las comunidades autónomas han tomado gran relevancia para desarrollar políticas educativas que favorecen las intervenciones socioeducativas que promueven la acogida del alumnado inmigrante y la educación intercultural (S. Ortega, Shen y Perales, 2019).

Por lo tanto, este comportamiento en la escala nos lleva a realizar algunas consideraciones: a) es posible que los ítems planteados estén muy alineados con el tipo de mensajes que habitualmente se viene trabajando a nivel escolar para la integración de la diversidad y la prevención de conflictos por la presencia de migrantes, b) si ello fuera así, podría implicar que el alumnado puede verse influido en sus respuestas por la deseabilidad social, c) de no ser este el motivo de su elevado nivel de valoración en la escala, sería indicio de que las actitudes de los escolares encuestados, al menos formalmente, muestran un elevado nivel de aceptación de la diversidad cultural y, d) en cualquier caso, y como veremos posteriormente, conlleva un efecto techo en el funcionamiento de la escala que no permite discriminar adecuadamente entre sujetos de nivel medio-alto a alto o muy alto en el rasgo medido. Estos comentarios los retomaremos en el apartado de limitaciones del estudio y líneas de investigación futuras.

Por otra parte, se ha analizado la escala ISC tanto a partir de la TCT como de la TRI. En ambos casos, los niveles de calidad de la escala son alentadores para el tipo de variable que se mide y el propósito para el que se pretende utilizar el instrumento. Tomando únicamente como referencia el nivel observado en el coeficiente Alfa de Cronbach (0,774) en el estudio mediante TCT, el nivel de consistencia puede considerarse medio-alto. No se identifican reactivos cuya eliminación permita mejorar la fiabilidad, por lo que entendemos que la selección realizada es adecuada.

Por otra parte, a partir del estudio de la escala ISC realizado mediante TRI (Modelo

de Rasch), intentamos básicamente identificar la capacidad de escalar de la misma, así como verificar si existían ítems defectuosos según el modelo de referencia. Se trata de una aportación adicional de validación empírica en relación a la definición operativa del constructo medido. Como señalamos en el apartado 10.4 la definición operativa del constructo se abordó en este caso desde dos perspectivas: a) el rasgo ISC, tal como lo hemos definido, es unidimensional- y, b) incluye dos sub-dimensiones (ISC externa e ISC interna). Se puede observar que, tanto en la escala total como las de sub-dimensiones presentan un buen ajuste de sus reactivos.

Como indicamos anteriormente, el alumnado encuestado muestra la tendencia actitudinal bastante favorable, con puntajes bastante elevados en la escala Likert. La consistencia interna, presenta un nivel satisfactorio de Alfa calculado entre los sujetos tanto en la escala total (0,86), como en la dimensión externa (0,80) y la interna (0,79). En este análisis se manifiesta más claramente la tendencia de *efecto techo* respecto a la capacidad de discriminación de la escala ISC –ver Mapas de Wright): no disponemos en la escala de ítems que realmente sean característicos de aquellos sujetos que tienden a puntuar en los niveles más elevados de la misma, por lo que es muy difícil discriminar entre ellos. Ciertamente, no se trata de poder realizar un diagnóstico individual, pero el objetivo de utilidad de la escala vinculado a que sirva para diferenciar entre centros o sistemas en los que se trabaje más o menos adecuadamente el desarrollo de actitudes positivas hacia la inclusión, tampoco queda totalmente conseguido si no es posible diferenciar entre los que tienen alto nivel en el rasgo y los que lo tienen muy elevado.

No obstante, y como guía para la mejora de la escala, podemos observar que, entre los ítems de la dimensión interna, los ítems 1.5 (*¿Te parece bien que tus compañeros/as de otros países hablen entre sí en su propio idioma?*) y 1.6 (*¿Está bien que tus compañeros/as de otros países mantengan sus propias costumbres en tu centro?*), parece

que pueden darse pautas concretas acerca del tipo de aspectos que mejor discriminan y éstos son aquellos que demuestran un nivel alto para diferenciar los distintos niveles de actitud ISC. Como señalamos anteriormente, probablemente, estos dos ítems reflejan la faceta de flexibilidad perceptiva y apreciación de la diversidad cultural dentro del constructo ISC, de manera más exigente pero sutil, que demanda un mayor nivel de tolerancia a la diversidad cultural. Para entender este resultado se puede encontrar justificación teórica en el Capítulo 4 donde se explica que la interculturalidad, más allá del valor de respeto a la diversidad cultural que presenta la multiculturalidad, requiere valorar de manera positiva a las diferencias y fomentar la tolerancia hacia ella.

Finalmente, en cuanto a resultados se refiere, realizaremos a continuación una síntesis respecto a las *evidencias empíricas de validez* que hemos estudiado para la escala ISC hasta el momento.

En primer lugar, respecto a la dimensionalidad de la escala, abordamos su análisis mediante análisis factorial de componentes principales con rotación oblicua y análisis de conglomerados jerárquicos de variables. La decisión de analizar los datos mediante ambas aproximaciones y comparar los resultados, como estrategia de validación de resultados, quedó explicada en el Capítulo 11. Básicamente se trataba de ajustar la selección del análisis a una mejor adecuación de la métrica original de la escala (en ese caso, el análisis elegible era el de conglomerados), o bien, aplicar –tal como se ha realizado tradicionalmente en la construcción teórica en Psicología y Educación- el análisis factorial, aunque la métrica de la escala no fuera la adecuada. La mayor cantidad de recursos objetivables a nivel interpretativo que ofrece el análisis factorial frente al análisis cluster ha permitido indagar mejor en la identificación de dimensiones.

De este modo, realizado el análisis factorial de componentes principales se obtuvieron cuatro factores, de forma que dos de ellos respondían prácticamente al corpus central de

las dimensiones interna y externa y los otros dos eran matizaciones de los anteriores. Al realizar un análisis factorial de segundo orden, se pudo observar que los cuatro se asociaban en un único factor o que nos lleva a afirmar la unidimensionalidad de la escala. Este mismo extremo se puede apoyar a partir de los análisis de comparación (conglomerados) y de los estudios de fiabilidad que hemos realizado a partir de la escala total y sus dimensiones (teóricas, extraídas por análisis factorial o por análisis de conglomerados).

Los resultados estimamos que avalan el uso de la puntuación total de la escala ISC como indicador que sirva a efectos de clasificación de sujetos y colectivos, siendo los puntajes que pueden extraerse a partir de las dimensiones teóricas (externa e interna) útiles a nivel de información que ayude a comprender el perfil de los colectivos de respondientes. Este mismo valor podría tenerlo el uso de las dimensiones factoriales más amplias (la uno y la tres) que prácticamente replican la composición de las teóricas. No obstante, todavía es precipitado llegar a afirmar más allá de la unidimensionalidad del comportamiento general de la escala ISC.

Por otra parte, como una aproximación inicial de *validación criterial concurrente*, se ha analizado si se dan asociaciones entre las clasificaciones derivadas de la Escala ISC en relación con las de las escalas de Competencia Emocional, Resiliencia y Justicia Social también incluidas en el Modelo de Evaluación de la Educación para la Cohesión Social. Como ha podido observarse –ver apartado 11.2-, se da una asociación estadísticamente significativa tanto entre las tres escalas con la escala ISC, como entre las subdimensiones de ésta y los totales de las otras tres y sus subdimensiones. En gran medida, apoya la orientación general del modelo sujeto a diseño y el rol de la escala ISC en el conjunto de informaciones analizadas.

12.2 Limitaciones del estudio.

En otro orden de cosas, nos referiremos a las limitaciones del presente estudio.

El planteamiento del estudio de la escala ISC se ha visto condicionado en gran medida por el hecho de estar incluida en un instrumento más amplio: el cuestionario de contexto destinado a alumnado del Modelo de Evaluación de la Educación para la Cohesión Social. Como indicamos en reiteradas ocasiones, este hecho ha influido en la delimitación del constructo:

- No puede definirse *in extenso*, pues su finalidad no es servir al diagnóstico individual, sino ser una de las informaciones que coadyuven a aportar una visión sistémica/holista acerca del funcionamiento de centros escolares o sistemas educativos.
- Puede estar, a su vez, “solapándose” con otros constructos del modelo y,
- Pueden, al contrario, presentarse lagunas que, por la cantidad de constructos, además trabajados en un grupo amplio de investigación, no se hayan identificado hasta el momento.

Asimismo, el estudio, desde el punto de vista logístico, ha sufrido por el hecho de ser parte del modelo. Así, identificamos algunos elementos a considerar:

- La escala ha estado integrada en un cuestionario muy extenso, lo que ha podido incluir factores de sesgo no controlados, y producir ítems omitidos y blancos en el conjunto del grupo de respondientes. Aunque esta limitación se ha tratado de superar con la imputación de datos, estimamos que en un estudio específico e independiente de la escala ISC se habría dado mayor seguridad al respecto.
- El grupo de estudio es una muestra extraída por disponibilidad. Se crearon condiciones de colaboración con los centros en que se extrajo la información a partir de un acuerdo de participación en un proceso experimental de estudio del modelo

en el que se les aportaban los resultados de su centro y se les ayudaba a realizar un autoinforme que posteriormente era validado por el grupo de investigación que actuaba como comité externo de evaluación. Ello, posibilitaba extraer información suficiente y con una calidad importante (probablemente superior a la que se extraería en una evaluación dirigida desde la administración). Sin embargo, limita la representatividad de los grupos estudiados. Ciertamente no se trata de una opción del equipo investigador, sino que fue básicamente la elección para poder acceder a muestra, dado que las autoridades de la comunidad autónoma no facilitaron el acceso a una muestra aleatoria.

- El estudio de la escala internamente y en relación a variables demográficas y a constructos propios del modelo de evaluación está iniciándose, por lo que no se puede afirmar más que su carácter exploratorio. Más allá de las características de la escala ISC, el verdadero valor se podrá comprobar cuando se pueda estudiar su rol funcional en el modelo, teniendo en cuenta los contenidos de los diversos constructos.

12.3 Líneas futuras de investigación.

Buena parte de las limitaciones anteriormente mencionadas pueden constituirse en la base para conocer y comprender mejor el funcionamiento de la escala ISC y del constructo que mide en el conjunto del modelo de evaluación.

De este modo, y sin pretender ser exhaustivos, señalaremos algunas de las líneas que actualmente ya se están orientando como continuidad del estudio.

En primer lugar, respecto a la escala ISC propiamente dicha, estamos abordando ya la realización de los siguientes estudios:

- a) Análisis de perfiles de respuesta a partir de conglomerados de *k-medias*. Se trata de identificar si existen perfiles de respuesta que puedan orientar una tipología de ISC.
- b) Asociación de los perfiles de respuesta con variables demográficas.
- c) Asociación de los perfiles de respuesta con otros constructos del modelo como, por ejemplo, los incluidos en la dimensión de Bienestar Social (clima social y de aprendizaje, convivencia y gestión de conflictos) o la de Equidad (satisfacción con la evaluación en el aula) o la de Participación (familiar).
- d) Análisis de validez criterial convergente en relación a otras escalas que midan el mismo rasgo.
- e) Análisis diferencial de algunas variables que no se han encontrado diferencias (por ejemplo, curso). Así como de variables clásicas como edad, sexo, titularidad de centros, entre centros clasificados por el nivel socio-económico y cultural de las familias, y la central: país de origen.
- f) La cultura también diferencia entre migrantes. No sólo es esperable que se pudieran dar diferencias entre migrantes y autóctonos que, en este caso, posiblemente por las características del grupo de estudio no se han constatado. Hay culturas que son menos receptivas a la diversidad cultural, aunque los sujetos sean migrantes. En ocasiones, la inclusión queda condicionada no tanto por la cultura de recepción sino por la de los migrantes. Sin embargo, este tipo de estudios requiere posiblemente de otro tipo de planteamientos basados en complementariedad cuantitativa/cualitativa que, vinculándose con la escala, ayuden a comprender mejor su funcionamiento diferencial entre culturas.

En segundo lugar, es muy importante poder llegar a analizar la escala ISC en el contexto del Modelo de Evaluación de la Educación para la Cohesión Social. La línea en

este caso involucra al conjunto de constructos del modelo. Así, estamos planteando hipótesis derivadas del concepto teórico de calidad como expresión de la aportación de la educación al desarrollo personal y transformación social en el marco de la Cohesión Social. Estas hipótesis sólo se podrán ir contrastando en el momento en que dispongamos de todas las escalas depuradas. Señalamos dos grandes líneas:

- a) Optimización de la medida considerando que el marco en que se sitúa la escala ISC es un cuestionario de contexto que integra reactivos que miden diversos constructos. Hay que tener en cuenta que es posible que pueda disminuirse la cantidad de ítems a partir de estudios de optimización de la medida (Jornet, González-Such, y Perales 2012), o bien, que puedan identificarse lo que hemos venido a denominar en el conjunto de este modelo “Ítems multi-constructo o multi-indicador” que serían aquellos que podrían formar parte de escalas que estuvieran dirigidas a medir constructo diferenciados.
- b) Análisis Confirmatorios, basados en estudios multinivel con ecuaciones estructurales, relativos a la comprobación de las hipótesis de relaciones multidimensionales de las escalas integradas en el modelo de evaluación. Hay que tener en cuenta que los sujetos están anidados en niveles (aula, centro, tipo de centro, etc.) y el concepto de calidad no puede referirse únicamente a un modo educativo de estar, sino que debería estar también relacionado con posibles resultados, teniendo en cuenta las condiciones en que opera cada centro (variables de entrada).

Finalmente, en la línea del actual proyecto I+D desarrollado en el grupo (Proyecto UNIVECS *Validación de un Sistema de Evaluación de Titulaciones Universitarias Basado en un Modelo de Cohesión Social* con referencia EDU2016-78065-R), la escala ISC es punto de partida para la valoración de la “inclusión” dentro del modelo de

evaluación de titulaciones universitarias. Como en niveles preuniversitarios, la valoración de hasta qué punto las titulaciones universitarias (y sus estudiantes) son inclusivas es un elemento fundamental en la consideración de si estas titulaciones contribuyen a crear cohesión social.

En síntesis, estimamos que esta aportación es tan sólo una parte en la línea de investigación en que estamos trabajando, si bien, es importante asegurar cada paso, conociendo en profundidad las características de los constructos que manejamos. En nuestro caso, la aportación se sitúa en el estudio de una escala para valorar las actitudes hacia la ISC.

Finalmente, destacamos la relevancia social del diseño y validación de un instrumento como la Escala ISC, dentro del Modelo de evaluación para la cohesión social. Que la sociedad y las aulas son multiculturales, es una constatación. Pero en los últimos meses se han cuestionado incluso logros asentados en los niveles de respeto y en la construcción de una visión positiva de esta realidad multicultural. El análisis planteado en esta investigación, la revisión de lo que ya se está realizando desde el sistema educativo, y poner a disposición de la comunidad educativa la Escala ISC son aportaciones que consideramos muy relevantes para que la escuela pueda estar atenta a los discursos, las actitudes y las competencias del alumnado. La escuela está haciendo una gran apuesta por la reivindicación de la interculturalidad, y eso está contrarrestando discursos negativos lanzados desde algunos medios, que también influyen a niños, niñas y adolescentes. Esta escala, dentro del modelo de evaluación, es un instrumento más para visibilizar y dar fuerza a ese trabajo colosal realizado desde la escuela, y poder así contribuir verdaderamente a la construcción de esa cohesión social reclamada también desde el modelo social europeo.

Referencias Bibliográficas

Referencias Bibliográficas

Abdallah-Pretceille, M. (2001). *La educación Intercultural*. Barcelona: Idea Books.

Abarbanel, J. (2009). Moving with emotional resilience between and within cultures. *Intercultural Education*, 20, 133-141.

doi: <https://doi.org/10.1080/14675980903371035>

Aguaded, E. (2006, diciembre). *La educación de competencias básicas para el desarrollo de la ciudadanía intercultural en la ESO*. Trabajo presentado en el V Congreso Internacional “Educación y Sociedad: Retos del S. XXI” de Facultad de Ciencias de la Educación de Universidad de Granada. Granada.

Aguado, M^a T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid, España: S. A. McGraw- Hill.

Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. London: Routledge.

Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.

Ainscow, M., Dyson, A. y Booth, T. (2009). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.

Aldape, T. (2007). Modelo de Competencias para el Cambio Individual. *Innovaciones de Negocios*, 4(2), 271-282.

Alfonso, E. (2019). *Diseño y validación de un instrumento para evaluar la competencia emocional en evaluación de sistemas educativos*. (Tesis doctoral, Universitat de València). (En proceso)

Álvarez, M., Gil, B. y Morcillo, J. J., (2014). *Mediación civil y mercantil*. Madrid: Dykinson.

- Álvarez, A. (2010). Inmigrantes e hijos de inmigrantes nacidos en España: vías de acceso a la nacionalidad española. *Revista de Ministerio de Trabajo e Inmigración*, 90, 103-126.
- Álvarez-Sotomayor, A. (2012). Educación y capital social. En A. Trinidad y F. J. Gómez, *Sociedad, Familia y Educación. Una introducción a la Sociología de la Educación*. Madrid: Técnos.
- Andrés, M. D. y Sarto, M. P. (2009). “Escuela inclusiva: valores, acogida y convivencia”. En M. P. Sarto y M. E. Venegas (Coords.), p. 85-118, *Aspectos clave de la Educación Inclusiva* (pp. 85-118). Salamanca. INICO.
- American Educational Research Association, American Psychological Association, and National Council on Measurement in Education. (2014). *Standards for educational and psychological testing*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Aneas, M. A. (2005). Competencia intercultural, concepto, efectos e implicaciones en el ejercicio de la ciudadanía. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35 (5), 1-10.
- Recupe-rado de <http://observatoriocultural.udgvirtual.udg.mx/repositorio/handle/123456789/437>
- Angulo, A. (2014). *Propuesta de intervención de educación intercultural en el aula de Educación Infantil* (Trabajo fin de grado).
- Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/5045>
- Antonín. M. (2011). *La mediación intercultural en el sistema de salud de Cataluña* (Tesis doctoral, Universitat Rovira i Virgili). Recuperada de <https://www.tesisenred.net/handle/10803/8442>.
- Aparicio, R. (2000). Inglaterra, Francia, Alemania, tres caminos para las políticas migratorias. *Documentación social*, (121), 33-56.

- Aparicio, R. y Tornos, A. (2006). *Hijos de inmigrantes que se hacen adultos: marroquíes, dominicanos, peruanos*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Subdirección General de Información Administrativa y Publicaciones. Recuperado de <http://extranjeros.mitramiss.gob.es/es/ObservatorioPermanenteInmigracion/>
- Aparicio, R. (2007). Las "segundas generaciones" en España: Marroquíes, dominicanos, peruanos. *Cuadernos europeos de Deusto*, 36, 19-56.
- Aparicio, R. y Portes, A. (2014). *Crece en España: La integración de los hijos de inmigrantes*. Barcelona: Obra Social "la Caixa".
- Arango, J. (1985). Las "leyes de las migraciones" de EG Ravenstein, cien años después. *Revista española de investigaciones sociológicas*, (32), 7-26.
- Arnaiz, P. (2000). Educar en y para la diversidad. En F.J. Soto y J. A. López (Coords.), *Nuevas Tecnologías, Viejas Esperanzas: Las Nuevas Tecnologías en el Ámbito de las Necesidades Especiales y la Discapacidad*. Murcia: Consejería de Educación y Universidades.
Recuperado de <https://diversidad.murciaeduca.es/tecnoneet/docs/2000/4-2000.pdf>
- Bakieva, M. (2016). *Diseño y validación de un instrumento para evaluar la colegialidad docente*. (Tesis doctoral, Universitat de València). Recuperada de <http://hdl.handle.net/10550/56226>
- Bakieva, M., Jornet, J. M., González-Such, J. y Leyva, Y. E. (2018). Colegialidad docente: validación lógica del instrumento para autoevaluación docente en España y México. *Ese-Estudios sobre Educación*, 34, 99 - 127. doi: <https://doi.org/10.15581/004.34.99-127>

- Bakieva, M., Jornet J. M. y González-Such, J. (2019). Evidencias de validez interna de un instrumento para evaluar la colegialidad docente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa (REDIE)*, 21, 1 - 12. doi: <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e14.2127>
- Baráibar, J. M. (2005). *Inmigración, familia y escuela en educación infantil*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- Baruch, R. A. y Folger, J. P. (1996). La promesa de la mediación. *Barcelona: Gránica*.
- Bayona, B. (2013). Los ejes de la LOMCE. *Forum Aragón: revista digital de FEAE-Aragón sobre organización y gestión educativa*, (7), 13-15.
- Becoña, E. (2006). Resiliencia: definición, características y utilidad del concepto. *Revista de psicopatología y psicología clínica*, 11(3), 125-146.
- Beltrán, J. (2003). Diáspora y comunidades asiáticas en España. *Scripta Nova, Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales, Universidad de Barcelona*, 7(134). Recuperado de <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-134.htm>
- Bernal, J. L. y Vázquez, S. (2013). La nueva gestión pública (NGP/NPM): El desembarco de las ideas neoliberales con la LOMCE. *Témpora: Revista de Historia y Sociología de la Educación*, (16), 35-58.
- Bernal, J. L. (2014). Estándares para un centro de calidad: La Nueva Gestión Pública como referencia neoliberal. En Fundación Manuel Giménez Abad de Estudios Parlamentarios y del Estado Autonómico (Eds.), *IV seminario valores educativos y ciudadanos en el entorno escolar: Buenas prácticas en los centros educativos* (pp.1-28). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5728424.pdf>
- Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.

- Biencinto, C., González, C., García, M., Sánchez-Delgado, P. y Madrid, D. (2009). Diseño y propiedades psicométricas del AVACO-EVADIE. Cuestionario para la evaluación de la atención a la diversidad como dimensión educativa en las instituciones escolares. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 15 (1), 1-36. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v15n1/RELIEVEv15n1_4.htm.
- Bisquert, M. (2017). *Diseño y validación de un instrumento para evaluar los Estilos Educativos Familiares. EVALEF*. (Tesis doctoral, Universitat de València). Recuperada de <http://hdl.handle.net/10550/58489>
- Boa, F. (1930) Antropology. En E. R. A. Seligman (Ed.) *Encyclopedia of the social sciences* (vol. 2, pp.73-110). Nueva York, Estados Unidos: Macmillan.
- Bolívar, A. (2012). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 1(1), 9-45.
- Booth, T. y Ainscow, M. (1998). *From them to us: An international study of inclusion in education*. Londres: Routledge.
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M. y Shaw, L. (2000). *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y participación en las escuelas*. Bristol, UK: CSIE.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva*. Bristol, UK: CSIE.
- Borden, G. A. (1991). *Cultural Orientation: An approach to understanding intercultural communication*. New Jersey, EE. UU.: Prentice Hall.
- Borjas, G. J. (1990). *Friends or strangers: the impact of immigrants on the US economy*. New York: Basic Book.
- Bueno, J. R. y Belda, J. F. (2005). *Familias inmigrantes en la escuela: discursos de los agentes educativos*. Valencia: Universitat de València.

- Bull, B. (2009). Policy Implications of Social Justice in Education. *Ethics and Education*, 4(2), 141-152.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Cachón, L. y Moldes, R. (1999). *Prevenir el racismo en el trabajo en España*. Madrid: Instituto de Migraciones y Servicios Sociales.
- Calvet, N. L. (2006). La figura del mediador intercultural en Cataluña: la visión del colectivo formador. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 20 (2), 151-164.
- Carabaña, J. (2008). El impacto de la inmigración en el sistema educativo español. *Boletín Elcano*, 104, 1-11. Recuperado de <http://www.realinstitutoelcano.org/>
- Carbonell, F. (1999). Diversidad cultural y educación infantil. *Ofrim suplementos*, (5), 11-31.
- Casas, J., Repullo, J. R. y Donado, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I). *Atención primaria*, 31(8), 527-538.
- Casasola, I y García, O. (2017). Resiliencia e interculturalidad en la escuela secundaria: un estudio comparado en dos escuelas de México y Alemania. *Revista de educación, cooperación y bienestar social*. 11, 33-38.
- CEIM (2004). *Actitud Ante la Escolarización de Menores de Origen Extranjero en la Comunidad Valenciana*. Valencia: Provincia de Aragón de la Compañía de Jesús y Generalitat Valenciana.

- Colectivo Ioé (2003). Alumnas y Alumnos de Origen Extranjero: Distribución y Trayectorias Escolares Diferenciadas. *Cuadernos de pedagogía*, 326, 63-68. Recuperado de <https://www.colectivoioe.org/uploads/deae149ee7584d8b1be12df9bb5d31f698998e53.pdf>
- Consellería d'Inmigració i Ciudadanía. (2008). *Plan Director de Inmigración y Convivencia 2008-2011*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- Consellería de Bienestar Social. (2011). *Memoria de AMICS 2011*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- Consellería de Bienestar Social. (2014). *Memoria de AMICS 2014*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- Consellería de Bienestar Social. (2015). *Plan Director de Inmigración y Convivencia 2014-2014*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- Conselleria de Cultura, Educació i Esport (s.f.). *Pla Inicial per a l'atenció educativa als fills de les famílies immigrants estrangeres (2000-2003)*
- Consejo de Europa (2005). *Elaboration concertée des indicateurs de la cohésion sociale - Guide méthodologique*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Cushner, K. (1986). *Human Diversity in Action: Developing Multicultural Competencies for the Classroom*. New York: McGraw-Hill.
- Crocker, L. y Algina, J. (2006). *Introduction to Classical and Modern Test Theory*. EEUU, Belmont C.A.: Wadsworth Publishing Co Inc.
- Chen, G. M. (1997). A Review of the Concept of Intercultural Sensitivity. *Human Communication*, 1, 1-16.
- Chen, G. M. y Starosta, W. J. (1996). Intercultural communication competence: A synthesis. *Communication yearbook 19*, 353-383.

- Chen, G. M. y Starosta, W. (2000). The development and validation of the Intercultural Sensitivity Scale. *Human Communication*, 3(1), 2-14.
- Deardorff, D. K. (2004). *The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization at internationalization at institutions of higher education in the United States* (Tesis doctoral, North Carolina State University). Recuperada de <https://repository.lib.ncsu.edu/handle/1840.16/5733>
- De Prada, M. Á., Pereda, C. y Actis, W. (1998). Mujeres migrantes en España: Proyectos migratorios y trayectorias de género. *Ofrim Suplementos*, (3), 11-37.
- De Santos, F. J. (2004). *Desarrollo de la competencia intercultural en alumnado universitario: Una propuesta formativa para la gestión en empresas multiculturales*. (Tesis doctoral). Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació, Universitat de Barcelona, Barcelona.
- De Valderrama, C. B. (1990). *La integración de los inmigrantes en Bilbao*. Bilbao: Ayuntamiento de Bilbao.
- De Valderrama, C. B. (2000) *Las migraciones contemporáneas*. Madrid: Alianza editorial.
- Duart, C. (s.f.). *Diseño y validación de un instrumento para evaluar la inclusividad funcional*. (Tesis doctoral en proceso, Universitat de València).
- Desenvolupament Comunitari y Andalucía Acoge. (2002). *Mediación intercultural. Una propuesta para la formación*. Madrid, España: Editorial Popular.
- Embajada de Rumanía en España (s.f.). El proyecto sobre la enseñanza del curso de lengua, cultura y civilización rumanas en los colegios de España. Recuperado de <https://madrid.mae.ro/es/node/819#null>

- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Revista de Didáctica de La Lengua Y La Literatura* 12, 26–46. Recuperado de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661330/educacion_echeita_TEJ_UELO_2011.pdf?sequence=1
- Elosúa, P. (2003). Sobre la validez de los tests. *Psicothema*, 15(2), 315-321.
- Elosúa, M. R. (1994). *Interculturalidad y cambio educativo: hacia comportamientos no discriminatorios*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Erickson, F. (2009). Culture in Society and in Educational Practices. En J.A.Bank, C.A. Bank y A.M. Cherry (Eds.), *Multicultural Education: Issues and Perspectives* (pp. 33-56). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Escarbajal, A. (2014). La educación intercultural en el contexto social y educativo. *Clave pedagógica: Revista Internacional de Investigación e Innovación Educativa*, 13,91-99.
- Essomba, M. A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas*. Barcelona: GRAÓ.
- Etxeberria, F. (1996). Educación y atención a la diversidad. *Revista Española de Pedagogía Comparada*, (2), 167-200
- Etxeberria, F. y Elosegui, K. (2010). Integración Del Alumnado Inmigrante: Obstáculos Y Propuestas. *Revista Española De Educación Comparada*, (16), 235-263.
- Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum, R. C., y Strahan, E. J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological Methods*, 4(3), 272-299.
- Fantini, A. E., Arias-Galicia, F., y Guay, D. (2001). *Globalization and 21st century competencies: Challenges for North American higher education*. Boulder, CO: Western Interstate Commission for Higher Education.

- Fernández-Batanero, J. M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista electrónica de investigación educativa*, 15(2), 82-99.
- Fernández, M. (1998). *La escuela a examen*. Madrid: Pirámide.
- Fernández M. (2001). *Educación en tiempos inciertos*. Madrid: Morata
- Fredrickson, B. L., Tugade, M. M., Waugh, C. E. y Larkin, G. R. (2003). What good are positive emotions in crisis? A prospective study of resilience and emotions following the terrorist attacks on the United States on September 11th, 2001. *Journal of personality and social psychology*, 84(2), 365-376.
- Frías-Navarro, D. y Pascual, M. (2012). Prácticas del análisis factorial exploratorio (AFE) en la investigación sobre conducta del consumidor y marketing. *Suma Psicología*, 19(1), 47-58. Recuperado de <https://www.uv.es/~friasnav/FriasNavarroMarcopsSoler.pdf>
- Ford, C. S. (1942). Culture and human behavior. *Scientific Monthly*, 55(6), 546-547. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/17855>
- Gallegos, D. V. (2009). *Diseño y validación de un instrumento para evaluar la vinculación de las escuelas normales en el estado de Tabasco con el entorno*. (Tesis doctoral, Universitat de València). Recuperada de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=130923>
- Gans, H. J. (1992). Second-generation decline: scenarios for the economic and ethnic futures of the post-1965 American immigrants. *Ethnic and racial studies*, 15(2), 173-192. doi: <https://doi.org/10.1080/01419870.1992.9993740>
- García, F. J., y Capellán, L. (2002). De la presencia de la población inmigrante extranjera en la escuela al diseño de políticas educativas de igualdad: el caso de Andalucía. *Postularia*, 2, 169-194.

- García, I. (2002). Los hijos de inmigrantes como tema sociológico: la cuestión de “la segunda generación”. En F. J. García y C. Muriel (Coord.), *La inmigración en España: contextos y alternativas* (pp. 467-477). Granada: Universidad de Granada.
- García, I. (2006). Generaciones sociales y sociológicas: Un recorrido histórico por la literatura sociológica estadounidense sobre los hijos de inmigrantes. *Migraciones internacionales*, 3(4), 5-34. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15130401>
- García, M., García, D., Biencinto, C., y Asensio, I. (2012). Medidas eficaces en atención a la diversidad cultural desde una perspectiva inclusiva Effective Measures in Attention to Cultural Diversity from an Inclusive Perspective. *Revista de Educación*, 358, 258-281. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-358-078
- García-Juan, L. (2009). Agencias AMICS: el modelo de integración de las personas inmigrantes en la Comunidad Valenciana. *Revista de derecho migratorio y extranjería*, (21), 239-256.
- García, J. A. y Moreno, I. (2003). *La respuesta a las necesidades educativas de los hijos de inmigrantes en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Consejo Económico y Social de Madrid.
- García, R. y Sales, A. (1997). Educación intercultural y formación de actitudes. Programa pedagógico para desarrollar actitudes interculturales. *Revista española de pedagogía*, 55 (207), 317-336.
- García, R. (2007). El papel de las redes migratorias en las migraciones a corta y media distancia. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 94(11). (<http://www.ub.edu/geocrit/sn-94-11.htm>)
- Garreta J. y Llevot N. (2003). *El espejismo intercultural: La escuela de Cataluña ante la diversidad cultural*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa.

- Garrido, A. (2012). Justicia social en la dialéctica inclusión/exclusión social. *Revista Integra Educativa*, 5(2), 181-188.
- Gartner, A. y Kerzner Lipsky, D. (2002). Educación inclusiva en los Estados Unidos. *Revista de Educación*, (327), 107-121
- Gairín, J. (2004). Organizar la escuela intercultural: una experiencia de futuro. En Sociedad española de Pedagogía (Ed.), *XIII Congreso nacional y II Iberoamericano de pedagogía* (pp.273-329). Valencia: Universitat de València.
- Gavazzo, N. (2014). La generación de los hijos: identificaciones y participación de los descendientes de bolivianos y paraguayos en Buenos Aires. *Revista Sociedad y Equidad*, (6), 58-87.
- Giménez, C. (1997). La naturaleza de la mediación intercultural. *Migraciones* (2), 125-159.
- Giménez, C. (2003a). Pluralismo, multiculturalismo e interculturalidad. Propuesta de clarificación y apuntes educativos. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 8, 11-20.
- Giménez, C. (2003b). *Qué es la inmigración: ¿Problema u oportunidad?, ¿cómo lograr la integración de los inmigrantes?, ¿Multiculturalismo o interculturalidad?* Barcelona, España: RBA Libros.
- Giménez, C. (marzo, 2007). *Cómo hemos llegado y por qué estamos aquí. Etapas, retos, oportunidades y riesgos de la mediación intercultural*. Monográfico presentado en el I Encuentro de Mediadores /as Interculturales, Valencia.
- Gimeno, J. (1999). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. *Aula de innovación educativa*, 81, 69-72.
- Giner, S., Lamo, E. y Torres, C. (2006). *Diccionario de sociología*. Alianza editorial.

- Gómez J. (2014). El estado dinámico de la interculturalidad: convivencia escolar. En X. Besalú, J. A., García, R. García y B. López (Coord.), *Aproximación al estado de la interculturalidad. Red de escuelas interculturales* (pp. 27-40). Madrid: Wolters Kluwer España, S.A.
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Flores, N. y Jenaro, C. (2014). Evaluación de la formación para la inclusión en el profesorado de España, Costa Rica y República Dominicana. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*. 12(3), 27–39.
- González-Such, J., Jornet, J. M., y Bakieva, M. (2013). Consideraciones metodológicas sobre la evaluación de la competencia oral en L2. *Revista electrónica de investigación educativa*, 15(3), 1-20.
- González, T. (2009). *Itinerario de la Educación Especial en el sistema educativo: de la Ley Moyano a la Ley General de Educación*. En M. R. Berruezo, S. Conejero (Coord.), *El largo camino hacia una educación inclusiva: XV Coloquio de Historia de la Educación* (pp. 249-260), Pamplona: Universidad Pública de Navarra.
- Gordon, M. M. (1961). Assimilation in America: Theory and reality. *Daedalus*, 90(2), 263-285.
- Gordon, M. M. (1964). The nature of assimilation. *Assimilation in American Life*. En M. M. Gordon (Eds.) *Assimilation in American Life*. (pp.60-83). Nueva York: Oxford University Press.
- Grau, C. y Fernández, M. (2016). La educación del alumnado inmigrante en España. *Arxius de Sociologia*, 34, 141-155.

Recuperado de: <http://roderic.uv.es/handle/10550/57366>

- Gudykunst W.B., Ting-Toomey. S. y Wiseman. R. L. (1991). Taming the beast: designing a course in intercultural communication. *Communication education*, 40, 272-285.
doi: <https://doi.org/10.1080/03634529109378851>
- Hambleton, R.K. (1991). *Fundamentals of Item Response Theory*. United Kingdom: Sage Publications.
- Hammer, M. R., Gudykunst, W. B. y Wiseman, R. L. (1978). Dimensions of intercultural effectiveness: An exploratory study. *International Journal of Intercultural Relations*, 2(4), 382-393.
- Hammer, M. R., Bennett, M. J., y Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International journal of intercultural relations*, 27(4), 421-443.
- Hernández-Galán, J., De la Fuente, Y. M^a y Blanco, M. C. (2014). L'accessibilitat universal i el disseny per a totes les persones factor clau per a la inclusió social des del design thinking curricular. *Educació Social. Revista D'intervenció Sòcioeducativa*, 58,119–134.
Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/284940>
- Hernández, N. (2016). Reflexión teórica sobre la Declaración de Incheon Educación 2030 “Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida de todos”. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(2), 18-36.
- Hernández, Fernández, C. y Batista, P. (2006). *Metodología de la investigación (4^a ed.)*. México: Mc Graw- Hill.
- Hernández, S. (2017). *La emigración de jóvenes españoles titulados hacia Alemania durante la crisis económica de principios del siglo XXI*. (Trabajo de Fin de Grado, Universidad de La Laguna). Recuperado de <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/4281>

- Herrera, L. y Lorenzo, O. (2011). Convivencia escolar y diversidad cultural. Estudio cuantitativo sobre la opinión de los miembros de la comunidad educativa. *EXEDRA: Revista científica*, (2), 207-252.
- Horcas, V. y López, R. (2009). *El papel de la educación en la integración social de las segundas generaciones de inmigrantes: oportunidades y amenazas para desarrollar un contexto escolar inclusivo*. Valencia: CeiMigra.
- Huete, R. y Mantecón, A. (2013). La migración residencial de noreuropeos en España. *Convergencia*, 20(61), 219-245.
- INCA (2004). *Intercultural Competence Assessment, Assessor Manual*. Recuperado de <https://ec.europa.eu/migrant-integration/librarydoc/the-inca-project-intercultural-competence-assessment>
- Illner, J. y Pfaff, U. (2002). Alumnos inmigrantes en los centros escolares del Norte del Rin-Westfalia. En M. Muñoz-Repiso y M. Grañeras (Eds.) *Hacia una Europa diferente. Respuestas educativas a la interculturalidad*. (pp. 97-108). Madrid: CIDE.
- INE (2019). Glosario de Conceptos. Inmigración. Recuperado de <http://www.ine.es/DEFIne/es/concepto.htm?c=4593&tm=17&txt=&p=3&n=20>
- Instituto Max-Planck de Investigación Educativa. (1992). El Sistema educativo en la República Federal de Alemania (III). *Revista de educación*, (299), 395-436.
- Iriondo, I. y Rahona, M. (2009). Vivienda y condiciones de vida de los inmigrantes en España. *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, 80, 269-291.
- Jiménez, R. (2004). *Inmigración, interculturalidad y currículum. La educación en una sociedad multicultural*. Morón (Sevilla): M.C.E.P.

- Jornet, J. M. y Backhoff, E. (2008). Modelo para la determinación de niveles de logro y puntos de corte de los exámenes de la calidad y el logro educativos (Excale). *Colección Cuadernos de Investigación*, 30. INEE, México.
- Jornet, J. M., Perales, M. J. y Sánchez-Delgado, P. (2011). El valor social de la educación: entre la subjetividad y la objetividad. Consideraciones teórico-metodológicas para su evaluación, *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1), 51-77. Recuperado de <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol4-num1/art3.pdf>
- Jornet, J. M., González-Such, J. y Perales, M^a J. (2012). Diseño de cuestionarios de contexto para la evaluación de sistemas educativos optimización de la medida de constructos complejos. *Bordón. Revista de pedagogía*, 64 (2), 89-110.
- Jornet, J. M., González-Such, J., Sánchez-Delgado, P., Perales, M^a J., Bakieva, M. y Sancho-Álvarez, C. (2012). *Síntesis de constructos: definiciones, dimensiones y reactivos del Modelo de Evaluación de la Educación para la Cohesión Social*. Universitat de València: Departamento MIDE (documento interno).
- Jornet, J. M., García-Bellido, R. y González-Such, J. (2012). Evaluar la competencia aprender a aprender: una propuesta metodológica. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16, (1), 103-123.
- Jornet, J. M., González-Such, J. y Bakieva, M. (2013). *Medición Educativa. Materiales para la docencia*. Departamento MIDE. Valencia: Universitat de València.
- Jornet, J. M., Sánchez-Delgado, P., y Perales, M.J. (2014). Las evaluaciones de sistemas educativos: tipología y alternativas para incrementar su utilidad. En J. M. Jornet, M. García, M y J. González-Such, (Eds.), *La Evaluación de Sistemas Educativos: las informaciones que interesan a los colectivos implicados*. (pp. 23-46). Valencia: Universidad de Valencia.

- Jornet, J. M., Sancho-Álvarez, C. y Bakieva, M. (2015). Diseño y validación del constructo teórico de justicia social percibida por el alumnado en los centros escolares. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 4(2), 111-126. doi: <http://dx.doi.org/10.15366/riejs2015.4.2>
- Jornet, J. M. González-Such, J., Perales, M^a J., Sánchez-Delgado, P., Bisquert, M., Bakieva, M., Sáncho-Álvarez, C., Belda Galbis, A., Llorens, A.J., Bodoque, A.R. y Ortega, S. (2017): Aproximaciones cualitativas para la definición y validación de constructos de instrumentos estandarizados de medida. En A. Pedro Costa, M^a Cruz Sánchez-Gómez y M^a Victoria Martín (Coords.), *La Práctica de la investigación cualitativa: ejemplificación de estudios*. (pp. 159-196). Portugal: Ludomedia.
- Jornet, J.M., Perales, M.J. y González-Such, J. (2019). Facetas de validación en la evaluación de profesorado. (en prensa)
- Kahn J. S. (1975). *El concepto de cultura*. Barcelona: Anagrama.
- Keesing, R. (1993). Teorías de la cultura. En H. M. Velasco (Comp.), *Lecturas de Antropología Social y Cultural* (pp. 51-82). Madrid: UNED.
- Kelley, C., y Meyers, J. (1995). *Cross-cultural adaptability inventory manual*. Arlington, US: Vangent.
- Kerlinger, F. (1988). *Investigación del comportamiento (2^a ed.)*. México: Mc Graw-Hill.
- Koester, J. y Lustig, M. W. (2003) *Intercultural Competence: Interpersonal Communication Across Cultures*. (5th ed.). Boston, EE.UU.: Allyn and Bacon.
- Kroeber, A. L. y Kluckhohn, C. (1952). *Culture: A critical review of concepts and definitions*. Massachusetts, EE.UU.: The Museum. Recuperado de <http://www.pseudology.org/Psychology/CultureCriticalReview1952a.pdf>
- Lasswell, H. D. (1947). *The Analysis of Political Behaviour: An Empirical Approach*. Londres, U.K.: Kegan Paul, Trench, Trubner & Co.

- Leiva, J. J. (2013). *Convivencia y educación intercultural: análisis y propuestas pedagógicas*. Alicante: Editorial Club Universitario.
- Leiva, J. J. (2016). *Abriendo caminos de interculturalidad e inclusión en la escuela*. Madrid: Dykinson, S.L.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo
- Ley 18/1990, de 17 de diciembre, sobre reforma del Código Civil en materia de nacionalidad.
- Ley Orgánica 9/1995, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes
- Ley Orgánica 10/2002 en el año 2002, de 23 de diciembre, de calidad de la educación
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa
- Ley 15/2008, de 5 de diciembre, de la Generalitat, de Integración de las Personas Inmigrantes en la Comunitat Valenciana
- Linton, R. (1945). Present World Conditions in Cultural Perspective. En R. Linton (Ed.). *The science of man in the world crisis* (pp.201-221). New York, Estados Unidos: Columbia University Press.
- López, C. (2016). *Discursos de la comunidad educativa sobre el "éxito" y "fracaso" escolar. El caso de un centro educativo con presencia de población de nacionalidad extranjera* (Tesis doctoral, Universidad de Granada). Recuperada de <https://hera.ugr.es/tesisugr/2494435x.pdf>

- López, D. y Oso, L. (2007). La inmigración latinoamericana en España. Tendencias y estado de la cuestión. En I. Yápez, *Nuevas migraciones latinoamericanas a Europa* (pp. 31-68). Ecuador: FLACSO.
- Lorenzo, O. (2011). Análisis cualitativo de textos sobre multi e interculturalidad. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, (1), 535-546.
- Luna, F (2014) *Evaluación de diagnóstico 2013. El alumnado inmigrante en Euskadi*. Bilbao: Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (ISEI-IVEI). Recuperado de <https://www.berrigasteiz.com>
- Llorens, A., Jornet, J. M. y Sánchez-Delgado, P. (2018). Un estudio de validación de una escala de evaluación del constructo de justicia social percibida en educación primaria y secundaria. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 7 (2), 145-173. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/10310>
- Llorens, A. (s.f.). *Diseño y validación de un instrumento para evaluar justicia social percibida en el aula*. (Tesis doctoral en proceso, Universitat de València).
- Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A., & Tomás-Marco, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 30(3), 1151-1169.
- Madrid, J. M^a (2007). La política educativa de la Unión Europea al servicio del desarrollo económico con cohesión social. *Revista Española de Educación Comparada*, (13), 253-284.
- Mahon, J. A., y Cushner, K. (2014). Revising and updating the inventory of cross-cultural sensitivity. *Intercultural Education*, 25(6), 484-496.
- Marco, M. (s.f.). *Diseño y validación de un instrumento para evaluar la resiliencia*. (Tesis doctoral en proceso, Universitat de València).

- Martín-Pastor, M^a. E, González-Gil, F. y Sánchez-Gómez, M^a. C. (2011). La inclusión del alumnado inmigrante y en situación de desventaja sociocultural. Evaluación de competencias lectoescritoras y comunicacionales. *Revista de Educación Inclusiva*, 4(2), 9-18.
- Martínez, I. y Vásquez, A. (2006). *La resiliencia invisible infancia, inclusión social y tutores de vida*. Barcelona, España: Gedisa.
- Martínez-Usarralde, M. J. (2009) *Análisis y práctica de la mediación intercultural desde criterios éticos*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Martínez-Usarralde, M. J. (2010). *Y para muestra: Políticas educativas de inmigración y modelos de escuela que practican la interculturalidad*. Valencia: Universitat de València.
- Massey, D. S., Arango, J., Hugo, G., Kouaouci, A., Pellegrino, A., y Taylor, J. E. (1993). Theories of international migration: A review and appraisal. *Population and development review*, 19 (3), 431-466.
- Massey, D. S. (1990). Social structure, household strategies, and the cumulative causation of migration. *Population Index*, 56 (1), 3-26.
- Massey, D. S. y García, F. (1987). The social process of international migration. *Science*, 237(4816), 733-738. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/1699201>
- Matas, A. (2018). *Diseño del formato de escalas tipo Likert: un estado de la cuestión*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 38-47. doi: <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1347>
- MECD (2009). *Guía práctica del profesorado de lengua árabe y cultura marroquí*. Madrid: CIDE. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP15410.pdf&area=E>

MECD (2019). *Educación inclusiva no sistema educativo*. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/educacion-mecd/gl/areas-educacion/estudiantes/educacion-inclusiva/necesidad-apoyo-educativo.html>

MECD (s. f.). *Legua y cultura portuguesas. Programa de lengua y cultura portuguesa*. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/educacion/mc/bilinguismo/lc-portuguesa.html>

MECD y Embajada de Reino de Marruecos en Madrid (1985). Programa hispano-marroquí de enseñanza de lengua árabe y cultura marroquí. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dms-static/2e685421-9eda-4bf7-93cb-c1ac8737c999/lacm-pdf.pdf>

Mercedes, E. y Páez, D. (2004). Cultura y psicología. En Fernández, I., Ubillos, S., Mercedes, E. y Páez D. (Coord.), *Psicología social, cultura y educación* (pp.25-44). Madrid, España: Pearson Educación.

Merino, V., y Muñoz, A. (1994). *La educación de niños inmigrantes extranjeros en los centros escolares de la Comunidad de Madrid*. Memoria de investigación inédita. CIDE.

Micolta, A (2005). Teorías y conceptos asociados al estudio de las migraciones internacionales. *Trabajo Social*, 7, 59-76.

Moncusí, A. (2007). Segundas generaciones: la inmigración como condición hereditaria. *AIBR: Revista de Antropología Iberoamericana*, 2(3), 459-487. doi: 10.11156/aibr.020305

Moliner, O., Fernández, R., Sales, M^a A., Moliner, L. y Roig, R. (2012). Las medidas específicas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) desde las percepciones de los agentes implicados. *Revista de educación*. (358), 197-217. doi: 10-4438/1988-592X-RE-2010-358-075

- Mollá M^a S. (2003). *Respuesta a la pregunta número 2.884/02 al conseller de Cultura y Educación sobre el alumnado inmigrante, que formula la diputada María Dolores Mollá Soler del GP Socialista-Progressistes*. (Boletín Oficial de Comunidad Valenciana, 202, pág. 28.793). Recuperado de https://www.cortsvalecianas.es/es/consulta_boc#boc/iniciativa/clau/183818417840000
- Moreno, J. (2006). La mediación en el ámbito de la inmigración y convivencia intercultural. *Acciones e investigaciones sociales*, (1 Ext.), 114.
- Muñiz, J., Hernández, A., y Ponsoda, V. (2015). Nuevas directrices sobre el uso de los tests: investigación, control de calidad y seguridad. *Papeles del psicólogo*, 36(3), 161-173.
- Muñoz, M. P. (2015). *La experiencia educativa previa de los padres inmigrantes como condicionante de la educación de sus hijos en España* (Tesis doctoral, Universidad de León, España). Recuperada de <https://buleria.unileon.es/handle/10612/5944>
- Muñoz, A. (2000). Hacia una Educación Intercultural: Enfoques y Modelos. *Encuentros sobre Educación* (pp. 81-106). Madrid, España: Otoño. Consultado en <https://qspace.library.queensu.ca/bitstream/handle/1974/628/sedano.pdf?sequence=1>
- Naïr, S. (2005, noviembre 14). Las llamas francesas. *El País*. pp.1-4 Recuperado de https://www.almendron.com/politica/pdf/2005/int/int_1526.pdf
- Neuliep, J. W. y McCroskey, J. C. (1997). The development of intercultural and interethnic communication apprehension scales. *Communication Research Reports*, 14(2), 145-156.

- Nieto, G. (2003). La inmigración china en España. Definiciones y actuaciones sobre integración social. *Revista CIDOB d'afers internacionals*, 63, 167-189. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php>
- Nieto, S. (1992). Educación multicultural y rendimiento académico: una aproximación desde el ámbito de la investigación. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 10, 113-121.
- ORDEN de 4 de julio de 2001, de la Conselleria de Cultura y Educación, por la que se regula la atención al alumnado con necesidades de compensación educativa. (DOGV núm. 4044 de 17.07.2001).
- ORDEN 8/2011, de 19 de mayo, de la Conselleria de Solidaridad y Ciudadanía, por la que se regula la acreditación de la figura del mediador/a intercultural y el Registro de Mediadores Interculturales de la Comunitat Valenciana.
- Organización Internacional para las Migraciones (2006). *Derecho Internacional sobre Migración 7º- Glosario sobre migración*. Suiza, Ginebra: OIM.
- Ortega, P. (2004). Cultura, valores y educación: principios de integración. En Sociedad española de Pedagogía (Ed.), *XIII Congreso nacional y II Iberoamericano de pedagogía* (pp.47-81). Valencia: Universitat de València.
- Ortega S., Shen M. y Perales M^a J. (2019). Mediación intercultural: clave en la formación inicial y desarrollo docente para educar en la sociedad diversa. En *Publicaciones* (en prensa).
- Ortiz, M. (2006). "Interculturalidad" en la mediación escolar. *Portularia*, 6(1), 43-57.
- Oso, L. (1998). *La migración hacia España de mujeres jefas de hogar*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Páez D., Fernández I., Ubillos S. y Zubieta E. (2005). *Psicología social, cultura y educación*. Madrid: Pearson.

- Pàmies J. (2007). *Dinámicas escolares y comunitarias de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes de la Yebala en la periferia de Barcelona* (Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona). Recuperada de <https://www.tdx.cat/handle/10803/5517>
- Panchón, C. (2007). Modelos educativos alternativos que conllevan el reconocimiento y el respeto por el otro. *Revista de Educación*, (342), 147-166.
- Parrilla, M^a Á. (2002). Acerca Del Origen Y Sentido De La Educación Inclusiva, *Revista de educación*, 327, 11-29.
- Park, R. E. (1928). Human migration and the marginal man. *American journal of sociology*, 33(6), 881-893.
- Parra, C. (2011). Educación inclusiva: un modelo de diversidad humana. *Educación y desarrollo social*, 5(1), 139-150. doi: <https://doi.org/10.18359/reds.897>
- Peñalva, A. y Sotés-Elizalde, M^a Á. (2009). Evolución histórica del concepto de diversidad cultural en las leyes educativas españolas en comparación con la normativa europea sobre interculturalidad. En M^a R. Berruezo y S. Conejero (Coord.), *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días (Vol. 2)* (pp. 391-402). Pamplona, España: Universidad of Navarra
- Perales, M. J., Sánchez-Santamaría, y J. González-Such, J. (2014). El uso de grupos focales en el proyecto Mavaco. Consideraciones metodológicas y operativas. En J. Jornet, M. García-García y J. González-Such (Coords), *La evaluación de sistemas educativos: las informaciones de interés para los colectivos implicados*. (pp. 36-45). Valencia, España: Universitat de Valencia

- Pérez, G. y Serrate, M^a L. (2013). Diversidad cultural y ciudadanía. Hacia una educación superior inclusiva. *Educación XXI*, 16(1), 85-104. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70625886005>
- Pérez, T. G. (2009). Itinerario de la Educación Especial en el sistema educativo: de la Ley Moyano a la Ley General de Educación. En *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación, Pamplona-Iruñea, 29, 30 de junio y 1 de julio de 2009* (pp. 249-260). Universidad Pública de Navarra.
- Petersen, W. (1958). A general typology of migration. *American Sociological Review*, 23(3), 256-266.
- Plancarte, P. A. (2016a). *Índice de Inclusión. Desarrollando el Aprendizaje y la participación en las escuelas. Validación de constructo para México*. (Tesis doctoral, Universitat de València, Departament d'Educació Comparada i Història de l'Educació). Recuperada de <http://roderic.uv.es/handle/10550/51502>
- Plancarte, P. A. (2016b). Inclusión educativa y cultura inclusiva. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 2 (10), 213-226.
- Portes, A. y Zhou, M. (1993). The New Second Generation: Segmented Assimilation and Its Variants. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 530, 74-96.
- Portes, A. y Rumbaut, R. (2006). *Immigrant America: A Portrait*. EE. UU.: University of California.
- Portes, A. (2007). Migración y desarrollo: una revisión conceptual de la evidencia. *Migración y desarrollo: perspectivas desde el sur*, 21-50.

- Portes, A., Aparicio, R. y Haller, W. (2009). La segunda generación en Madrid: un estudio longitudinal. *Boletín Elcano*, 113, 1-10. Recuperado de <http://www.realinstitutoelcano.org>
- Prieto, G. y Delgado, A. R. (2003): Análisis de un test mediante el modelo de Rasch. *Psicothema*, 15(1), 94-100
- Quintana, J. M^a (1992). Características de la educación multicultural en Educación muticultural e intercultural. *Revista española de pedagogía*, 50 (193), 469-479.
- Rahona, M. y Morales, S. (2013). *Educación e inmigración en España: desafíos y oportunidades*. Madrid: OEI y Fundación Alternativas.
- Ramírez, M. y Castañeda, A. (1974). *Cultural Democracy, Bicultural Development and Education*. New York: Academic Press.
- Rasch, G. (1960). *Probabilistic models for some intelligence and attainment tests*. Copenhagen: Danish Institute for Educational Research.
- Real Academia Española (2019). Diccionario de la lengua española. Disponible on-line en la web de la RAE www.rae.es
- Recommendation N° R (84) 9 of the Committee of Ministers to the Member States on Seco-nd-generation Migrants.
- Recuperada de https://www.coe.int/t/democracy/migration/ressources/recommendations-resolutions_en.asp
- Recomendación N° R (84) 18 sobre la formación del profesorado en educación.
- Recomendación R1093 (1989) sobre la educación de menores de migrantes.
- Recomendación CRI (2007)6 contra el racismo y la discriminación social en/ y a través de la educación escolar.
- Recomendación CM/ Rec (2008) 4 de Comité de Ministros de Estados miembros sobre reforzar la integración de niños de migrantes o de origen inmigrante.

Red Europea de Migraciones (2012). *Glosario 2.0 sobre migración y asilo: un instrumento para una mayor comparabilidad*. Luxemburgo: Unión Europea.

Reglamento (CEE) nº 1612/68 del Consejo, de 15 de octubre de 1968, relativo a la libre circulación de los trabajadores dentro de la Comunidad

RESOLUCIÓN de 15 de mayo de 2006, de la Dirección General de Enseñanza, por la que se establecen los criterios y el procedimiento para la autorización del funcionamiento durante el curso académico 2006-2007, del Programa de Acogida al Sistema Educativo (PASE) en centros docentes sostenidos con fondos públicos, que imparten Educación Primaria o Educación Secundaria Obligatoria. [2006/X6272] (DOGV núm. 5268 de 29.05.2006) Ref. Base Datos 2937/2006

RESOLUCIÓN de 5 de junio de 2018, de la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte, por la que se dictan instrucciones y orientaciones para actuar en la acogida de alumnado recién llegado, especialmente el desplazado, en los centros educativos de la Comunitat Valenciana. [2018/5664]

Retortillo, Á., Ovejero, A., Cruz, F., Arias, B. y Lucas Mangas, S. (2006). Inmigración y modelos de integración: entre la asimilación y el multiculturalismo. *Revista Universitaria De Ciencias Del Trabajo*, (7), 123-139.

Rodríguez, H. (2017). La Educación Inclusiva en la Agenda Educativa Mundial 2015-2030. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9(2), 1-17

Romero, J. M. (2003). Migraciones. En A. Arroyo, *Tendencias demográficas durante el siglo XX en España* (pp. 209-253). España: Instituto Nacional de Estadística.

Rosales, C. (1994). El reto de la educación intercultural en la construcción del currículum. En M. A. Santos (Ed.) *Teoría y práctica de la educación intercultural* (pp. 43-67). Barcelona: PPU.

- Rosenthal, R y Jacobson, L (1968). *Pigmalion in the Class-Room: teacher expectation and pupils intellectual development*. Nueva York: Rinehart and Winston
- Ruben, B. D. (1976). Assessing Communication Competency for Intercultural Adaptation. *Group & Organization Management*, 1 (3), 334–354. doi: 10.1177/105960117600100308
- Ruben, B. D., y Kealey, D. J. (1979) Behavioral Assessment of Communication Competency and the Prediction of Cross-cultural Adaptation. *International Journal of Intercultural Relations*, 3 (1), 15–47.
- Ruiz, M. P. (2012). *Validación de un instrumento para el estudio de la sensibilidad intercultural en la provincia de Castellón* (Tesis doctoral, Universidad Jaume I de Castellón). Recuperada de <https://www.tesisenred.net/handle/10803/83300>
- Ruiz-Primo, M^a A., Jornet, J. M y Backhoff, E. (2006). Acerca de la Validez de los Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos (Excale). *Cuadernos de Investigación*, 20, 1-38.
- Rumbaut, R. (1997). Assimilation and its Discontents: between Rhetoric and Reality. *International Migration*, 31(4), 923-960.
- Samovar, L. A., Porter, R. E., McDaniel, E. R. y Roy, C. S. (2014). *Intercultural communication: A reader*. Belmont: Cengage Learning.
- Sánchez, A. y Torres, J.A. (2002). *Educación Especial: centros educativos y profesores ante la diversidad*. Madrid, España: Ediciones Pirámide.
- Sáiz, A. (2004). La migración china en España: características generales. *Revista CIDOB d'afers internacionals*, 68, 151-163.
- Sancho-Álvarez, C. (2017). *Diseño y validación de un instrumento para evaluar el valor social subjetivo de la educación*. (Tesis doctoral, Universitat de València). Recuperada de <http://hdl.handle.net/10550/59275>

- Sancho-Álvarez, C., Jornet, J. M. y González-Such, J. (2017). Design of Scales to Assess the subjective social value of education for students in primary and secondary school. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*. 237, 527 -534. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.102>
- Sanhueza, S. y Cardona, M. C. (2009). Evaluación de la sensibilidad intercultural en alumnado de educación primaria escolarizado en aula culturalmente diversas. *Revista de Investigación Educativa*. 27 (1), 247-262.
- Sanz, S. (1992). La integración escolar: la iniciativa de educación ordinaria (regular education initiative). *Zerbitzuan: Gizarte Zerbitzuetarako Aldizkaria = Revista de Servicios Sociales*, (18-19), 36-40.
- Soriano, E. y Osorio, M^a (2008). Competencias emocionales del alumnado " autóctono" e inmigrante de Educación Secundaria. *Bordón. Revista de pedagogía*, 60(1), 129-148.
- Soto, O., Montero, J. y Sánchez-Bocanegra, C. L. (noviembre, 2006). *Comunicación y Redes Sociales. Herramientas Software Libre para afrontar el reto migratorio*. Ponencia presentada en el 2º Encuentro en línea de Educación y software Libre” EDUSOL 2006. Disponible en https://edusol.info/system/files/Comunicacion_y_redes_sociales.pdf
- Schulte, B. (2005). El sistema educativo alemán. En J. Prats, *Los sistemas educativos europeos, ¿Crisis o transformación?* (pp. 149-176). Barcelona: Fundación La Caixa. Recuperado de <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/sistemas%20edu.pdf>

- Selby, D. (1992). Educación para una sociedad multicultural: implicaciones curriculares y metodológicas. Una exploración de la experiencia del Reino Unido. En Diputación de Salamanca (Eds.), *X Congreso Nacional de Pedagogía. Educación Intercultural en la Perspectiva de la Europa Unida* (pp. 351-377). Salamanca: Imprenta Provincial.
- Shuali, T. (2008). *Inmigración e integración, políticas educativas para la diversidad cultural en Europa* (Tesis doctoral, Universitat de València). Recuperada de <https://www.educacion.gob.es/teseo/>
- Siguán, M. (1998). *La escuela y los inmigrantes*. Barcelona, España: Paidós Ibérica.
- Solé, C., Alcalde, R., y Sordé, T. y Petroff, A. (s.f.). Hijos e hijas de inmigrantes: gestión de la interculturalidad para la cohesión social. Recuperado de <https://www.fes-sociologia.com/hijos-e-hijas-de-inmigrantes-gestin-de-la-intercultural269ad-para-la-cohesin-social/congress-papers/269/>
- Stonequist, E. V. (1937). *The marginal man: A study in personality and culture conflict*. New York: Scribner.
- Terrón, A. (2004). *Migraciones y relaciones con países terceros. España*. (Documentos CIDOB, núm. 4). Recuperado de <http://www.cidob.org>
- Torres, J. A. (2010). Pasado, presente y futuro de la atención a las necesidades educativas especiales: Hacia una educación inclusiva. *Perspectiva Educacional*, 49, 62–89.
- Torres, F. (2012): Adolescentes inmigrantes y sociabilidad segmentada en Murcia: hijosde inmigrantes sociabilidad informal y contexto local. En I. Azkoaga y O. Garro (Coord.), *XVII Congreso de Estudios Vascos: Innovación para el progreso social sostenible* (pp. 1299-1320) Donostia: Eusko Ikaskuntza. Recuperado de <http://www.euskomedia.org/PDFAnlt/congresos/17/12991320.pdf>
- Triandis, H. C. (1972). *The analysis of subjective culture*. New York: Wiley

- Tshitshi, K. (2015). *Hacia un nuevo paradigma de integración de la población inmigrante. Un análisis comparativo de la evolución de los marcos jurídicos y políticos de integración de los inmigrantes en Francia y España* (Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia). Recuperada de <http://e-spacio.uned.es>
- UNESCO (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades de aprendizaje básico*. Paris: UNESCO. Disponible en www.oei.es/historico/quipu/marco_jomtien.pdf
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades educativas especiales*. Conferencia Mundial Sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso Y Calidad, 1–49. Salamanca: UNESCO
- UNESCO. (1995). *Informe final de La Conferencia Mundial Sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso Y Calidad*. Madrid: Centro de Publicaciones. Secretaria General Técnica
- UNESCO. (2000). *Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Dakar, Senegal: UNESCO.
- UNESCO (2004). *Temario abierto sobre Educación Inclusiva. Materiales de apoyo para responsables de políticas educativas*. Santiago, Chile: OREALC/UNESCO.
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Presentación general de la 48ª reunión de la *Conferencia Internacional de Educación*, Ginebra, 25-28 de noviembre. ED/BIE/CONFINTED 48/4.
Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4_Spanish_.pdf

UNESCO (2009). Directrices sobre políticas de inclusión en educación. Paris: UNESCO.

Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>

UNESCO (2015). Declaración de Incheon, Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. Paris: UNESCO

Inclusión: Un Acontecimiento para Todos. (2012). IVLP Alumni Network of the Americas (IANA). [Online] Recuperado de: <http://www.ianamericas.org/inclusion-un-acontecimiento-para-todos/> [Accessed 19 Mar. 2017].

Valdovinos, G. L. (2014). ¿Una educación de calidad donde todos y todas aprendemos a aprender y a convivir? En *Foros de Consulta Nacional para la Revisión del Modelo Educativo* (pp. 1-8) Colima: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de <https://www.forosdeconsulta2014.sep.gob.mx/index.html#docsbase>

Valls, R. (2004). Multiculturalidad y prácticas pedagógicas. El multiculturalismo y la enseñanza de la historia: una cuestión abierta. En Sociedad Española de Pedagogía (Ed.) *XIII Congreso nacional y II Iberoamericano de pedagogía* (pp.169-183) Valencia: Universitat de València.

Vázquez, E. (s.f.). *Diseño y validación de un instrumento para evaluar la metodología de evaluación en el aula*. (Tesis doctoral en proceso, Universitat de València).

Vázquez, G. (1994). ¿Es posible una teoría de la educación intercultural? En M. A. Santos (Ed.), *Teoría y práctica de la educación intercultural* (pp. 25-42). Barcelona: PPU.

Verdeja, M. (2017). Atención a la diversidad cultural del alumnado: Un recorrido por leyes de educación de ámbito español. *Revista internacional de educación para la justicia social*, 6(1), 367-382. doi: 10.15366/riejs2017.6.1.021

- Viana, I. (2011). *La mediación en el ámbito educativo en España. Estudio comparado entre Comunidades Autónomas* (Tesis doctoral, Universitat de València). Recuperada de <http://roderic.uv.es/handle/10550/24577>
- Vilà, R. (2005). *La Competencia Comunicativa Intercultural. Un estudio en el primer ciclo de la ESO* (Tesis doctoral). Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació, Universitat de Barcelona, Barcelona.
- Viruela, R. (2006). Inmigrantes rumanos en España: aspectos territoriales y procesos de sustitución laboral. *Scripta Nova: Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*, 10 (222), 205-228.
- Vogel, L. (2011). Enactin social justice: perceptions of educational leaders. *Administrative Issues Journal. Education, Practice and Research*, 1(2), 69-82.
- Wanberg, C. R. y Banas, J. T. (2000). Predictors and outcomes of openness to changes in a reorganizing workplace. *Journal of applied psychology*, 85(1), 132-142. doi: 10.1037//0021-9010.85.1.132
- Ward, C., Berno, T. y Main, A. (2000, julio). *Can the Cross-cultural Adaptability Inventory (CCAI) predict cross-cultural adjustment?* Trabajo presentado en el XV International Congress of the International Association for Cross-cultural Psychology. Pultusk, Poland.
- Williams, T. R. (2005). Exploring the impact of study abroad on students' intercultural communication skills: Adaptability and sensitivity. *Journal of studies in international education*, 9(4), 356-371.
- Wren, T. E. (2012). *Conceptions of culture: What multicultural educators need to know*. Plymouth: Rowman & Littlefield.
- Zhou, M. (1997). Growing up American: The challenge confronting immigrant children and children of immigrants. *Annual review of sociology*, 23(1), 63-95.

Zhou, M. y Bankston, C. (2016). *The Rise of the New Second Generation*. Malden: Polity Press.