

La educación intercultural. Percepciones y actitudes del profesorado

ANA SALAS RODRÍGUEZ
CLAUDIA A. URBANO
ESTHER PRADA ESTEBAN
VÍCTOR PALOMAR JIMÉNEZ
NATALIA SUÁREZ GUINARTE
ROBERTO ZAPICO ROBLES
JAQUELINE GUATIERRI CAMARGO
ENRIQUE DIEZ GUTIÉRREZ (coord.)
Universidad de León, España

1. Planteamiento del problema

En la actualidad, nos encontramos inmersos en un nuevo mapa político, social y cultural, producto de los cambios sociales ocurridos en los últimos años. La convergencia en un mismo contexto de diversas culturas, la globalización del mercado, la evolución de las estructuras familiares, o el incremento de los flujos migratorios, han generado una sociedad plural y multicultural, muy diferente respecto a la de años atrás, lo cual ha supuesto un nuevo reto ante el que la escuela no se siente suficientemente preparada (Pozo, 2008). En el caso de España, pese a que la reciente caída brusca de la natalidad ha facilitado la absorción de un vertiginoso crecimiento de población inmigrante en edad escolar (Fernández-Castillo, 2009), no obstante, se afronta una segunda fase cuyo principal reto para el sistema es no sólo dar acomodo sino conservar la pluralidad como un valor esencial en el nuevo mapa del aula.

La tarea de educar debe plantearse que si el docente continua transmitiendo la cultura dominante, lo que realmente podría suceder es la minusvaloración, tanto de los miembros de las minorías étnicas o culturales como de sus culturas en sí (Lera, 2002). Por ello, la nueva sociedad exige un cambio, un cambio que dé cabida a todos, sin excepción alguna, por razón de sexo, etnia, cultura o religión, una escuela para todos, en la que se trabaje la riqueza de la diferencia. Como expone Esteve (2004), el docente es como el actor al que de repente le cambian el escenario, porque puede optar por seguir recitando en lafín, o renovar su discurso y adecuarlo al nuevo marco. Frente a esa necesidad de cambio, surge la presente investigación, en la que a través de valoraciones realizadas por el propio profesorado y por los equipos directivos de centros de educación formal, se pretende conocer la percepción sobre la situación multicultural actual de los centros educativos y el posicionamiento de la comunidad docente ante la dualidad “problema vs. reto educativo” que se plantea. De esta forma, esta investigación se adentra en explorar la atribución de responsabilidades, derivadas de esta realidad, que corresponden a los distintos agentes implicados. Asimismo, se pretende, como objetivo prioritario, conocer las prácticas, herramientas y estrategias de Educación Intercultural que la comunidad educativa está llevando a cabo para promover el bienestar, la convivencia e integración, tanto social como educativa, de todos y cada uno de los alumnos.

Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação
ISSN: 1681-5653

n.º 58/1 – 15/01/12

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU)
Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI-CAEU)



2. Estado de la cuestión

Desde los años de la dictadura, en que España era un país de emigrantes, hasta hoy, la situación ha cambiado, pasando a convertirse a la vez en país emisor y también en receptor. En este contexto, la literatura sobre educación intercultural y multicultural crece a partir de los años 90 (Muñoz Sedano, 1998; Repetto, 2011), momento en el que se expande la presencia de inmigrantes extranjeros no comunitarios y de sus hijos en el ámbito escolar. De hecho, hasta hace muy poco, el debate sobre la diversidad existente en el sistema educativo español se conceptualizaba por razones de clase social, género o diversidad física, intelectual o sensorial. Actualmente, este discurso se ve empujado por la llegada de los hijos de inmigrantes extranjeros, que ha propiciado la reflexión en torno a *dificultades de integración, el fracaso escolar, la hostilidad* al medio, los conflictos intergeneracionales e intrafamiliares, etc... Esta nueva diversidad se interpreta en forma de *choque entre culturas, su cultura frente a la nuestra* (Bueno, 1998).

Lo cierto es que los estudios sobre convivencia escolar en España (Calvo Buezas, 2008; INJUVE, 2008; Díaz-Aguado, 2008) reflejan una problemática persistente de integración y convivencia entre alumnado de diferentes culturas, que se agrava con la crisis económica actual. Tomás Calvo Buezas, catedrático de Antropología que dirige el Centro de Estudios sobre Migraciones y Racismo (CEMIRA) de la Universidad Complutense de Madrid, lleva desde el año 1986 elaborando estudios sobre Actitudes ante la Inmigración y Cambio de Valores. Para la encuesta del 2008, consultó a 10.507 escolares de entre 14 y 19 años, de once comunidades autónomas. Según sus resultados, un 53% de los escolares consideró que debería expulsarse a las personas migrantes en situación irregular (sin papeles) y un 51% pensaba que *quitan trabajo a los españoles, decreciendo el imaginario romántico de una sociedad mestiza y multicultural*. En este mismo sentido, los datos que aportó el estudio estatal sobre el comportamiento escolar, realizado por el Observatorio Estatal de Convivencia Escolar (dependiente del Ministerio de Educación) entre 23.100 estudiantes de educación secundaria y más de 6.000 profesores y profesoras en 300 centros (Díaz-Aguado, 2008), concluían que dos de cada tres estudiantes españoles de Educación Secundaria rechazan trabajar con compañeros gitanos o marroquíes. La convivencia en un contexto educativo de diversidad cultural, con un alumnado heterogéneo, con diferentes intereses y motivaciones, constituye todo un reto para el profesorado (Carbonell, 2002), y hay que señalar que muchos de los conflictos parten de la propia configuración de la institución escolar y la propia organización escolar (Leiva, 2008).

Las medidas que se han aplicado en el ámbito educativo bajo el principio de atención a la diversidad, en el fondo han supuesto segregación y discriminación del alumnado de minorías étnicas e inmigrante al enviarles fuera del aula ordinaria. Con sus diferencias, estos programas se caracterizan por separar al alumno de su grupo-clase de referencia, y por llevar a cabo una adaptación del currículo bajando el nivel de los objetivos y de los contenidos de aprendizaje. Estas medidas *se justifican con explicaciones psicológicas y pedagógicas centradas en las barreras al aprendizaje que supone un bajo nivel de conocimiento previo, el desconocimiento de la lengua del país de acogida o la carencia de hábitos escolares...* (Sordé, Gounari y Macedo, 2009).

Como nos recuerda Apple (1986) la escuela no es neutra, con lo cual debe *jugar fuerte* y esta apuesta debe ser decidida hacia la inclusión. La escuela es un lugar de aprendizaje que debe formar en valores y actitudes que permitan resolver los conflictos de una sociedad en cambio. Actitudes que deberían avanzar hacia el enriquecimiento cultural, y que es imprescindible que se empiecen a trabajar desde los primeros años de escolarización a través de estrategias educativas de participación activa, cooperación y

comunicación, fomentando así la tolerancia y la convivencia con personas de otras culturas. Como comenta Jordán (2005), la educación intercultural debería desarrollar en todo el alumnado un sentimiento de igualdad, como condición previa para el cultivo de las diferencias culturales.

Teniendo en cuenta, eso sí, como comentan García-Cano, Márquez y Agrela (2008), que cuando se habla de Educación Intercultural se suele caer en el *error* de considerar que ésta sólo es necesaria en el momento en que llega a nuestras aulas la población inmigrante extranjera, o como paso previo a la incorporación de ésta con la intención de advertir o preparar al centro educativo. Sin embargo, se trata de replantearse las bases desde las que nos acercamos a la población extranjera, siendo capaces de evidenciar que la diversidad, del tipo que sea, es una condición básica de la especie humana y, por lo tanto, un elemento clave en todo planteamiento educativo.

Una de las definiciones más claras y concisas sobre cuáles son las pretensiones de la Educación Intercultural quizá sea la propuesta por Cameron McCarthy (1994: 295) cuando manifiesta que la Educación Intercultural representa un esfuerzo por reconocer la diversidad cultural existente en el currículo y, en última instancia, también debe ser una propuesta de política educativa. Porque la complejidad que supone la organización de una sociedad multicultural para que evolucione hacia una óptima interacción, entendida como interculturalidad, requiere de la implicación de todos los componentes de la Comunidad educativa; se precisa, por tanto, de una participación de toda la sociedad en su conjunto (Moliner y Moliner, 2010), por lo que la Educación intercultural será tan sólo uno de los elementos de lo que parece ser el establecimiento de un nuevo paradigma en Ciencia educativa, también en proceso, denominado Pedagogía intercultural (Merino y Muñoz, 1998), que permitirá establecer el marco teórico en el cual desarrollar procedimientos, metodologías y respuestas eficaces para las necesidades actuales y futuras.

Tal y como explica Froufe (1999), *el concepto de interculturalidad exige el reconocimiento explícito de entidades, sociedades, grupos y etnias distintas unas de otras y la promoción y defensa de todos sus derechos. La realidad multicultural de nuestra sociedad nos obliga a ir más allá de la aceptación palpable de la existencia de distintas culturas, buscando entre ellas el intercambio, la igualdad, la intercomunicación afectiva, el diálogo y la reciprocidad.* En este sentido, y siguiendo las palabras de Leiva (2008), podemos constatar que la *interculturalidad* supone una reflexión profunda en torno a las oportunidades que nos ofrece la diversidad cultural como elemento de intercambio fructífero de valores y actitudes, rompiendo prejuicios e iniciando espacios de interrelación e intercambio, creando así lazos e interdependencias entre los grupos culturales diversos que conviven en una misma realidad escolar.

En la actualidad, paso a paso, poco a poco, se camina hacia un modelo de Educación Inclusiva Intercultural, basada en el reconocimiento de los *otros* como sujetos poseedores de una cultura diferente y valiosa apostando por una actitud de diálogo, de cooperación y de intercambio como base para el enriquecimiento cultural y educativo mutuo. Es una educación que forma a ciudadanos capacitados interculturalmente para afrontar los múltiples desafíos que plantea la diversidad. Así también, los docentes deberían poseer unas *competencias interculturales*, conceptualizadas por Aguado (2003), (citado en Leiva, 2007b), como *las habilidades cognitivas, afectivas y prácticas necesarias para desenvolverse eficazmente en un medio intercultural.*

3. Diseño y metodología de la investigación

Los procesos educativos son complejos. Intervienen en ellos multitud de factores interrelacionados cuyo aislamiento sólo puede conseguir la distorsión del conocimiento pretendido. A veces, ese afán por mantener un supuesto *rigor* en la investigación nos conduce a la selección de las variables más fácilmente cuantificables u operativas, con el doble peligro, por un lado, de tomar en consideración los aspectos menos relevantes, los de menos interés educativo y, por otro, consecuencia del primero, llegar a conclusiones sesgadas, erróneas y engañosas (Van Maanen, 1983). Pero hay un mayor peligro. Por eso en la fase de investigación propiamente dicha, se ha utilizado una metodología fundamentalmente cualitativa, puesto que se trata de describir, comprender y explicar fenómenos educativos (Velasco y Díaz de Rada, 1997).

No obstante, aunque nuestra opción es de tipo fundamentalmente cualitativo, siguiendo la propuesta de Cook y Reichardt (1986), creemos que es necesario superar la falsa disyuntiva o enfrentamiento entre la utilización de métodos cuantitativos (aquellos que buscan datos cuantificables y medibles en porcentajes) y métodos cualitativos (aquellos que buscan la información que subyace a la realidad y a los fenómenos y los procesos). La negociación entre ambas metodologías es lo que se ha venido a llamar "triangulación" (Cook y Reichardt, 1986). De ahí que la metodología cualitativa haya sido completada con algunos datos de corte cuantitativo en la entrevista semi-estructurada, para complementar la información, orientados a recoger algunos aspectos sobre la situación de cada centro.

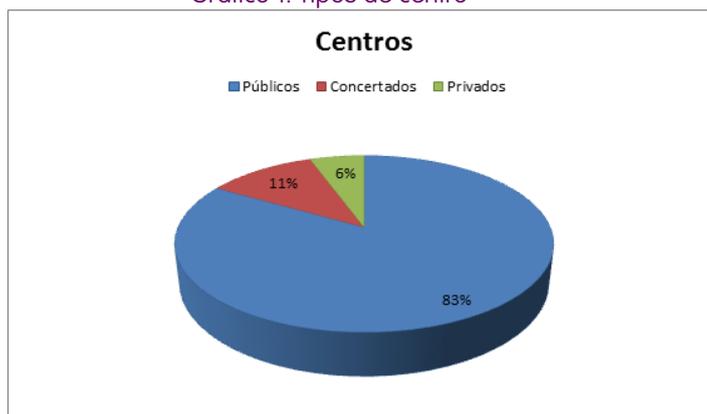
Creemos que ambas metodologías son dos formas de aproximación a una misma realidad. De ahí que se utilizara una entrevista grupal en profundidad, semi-estructurada, con el profesorado participante en esta investigación, basada en los indicadores para la Convivencia escolar de los centros educativos de Castilla y León (Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León, 2010), y en diversos instrumentos de análisis de la diversidad cultural y la participación de la comunidad educativa en los centros escolares: "Evaluación de la participación de padres, profesores y alumnos en los centros docentes" (Aguado, Bernal, Bernat, García Pascual, Ramos y Sabirón, 1988), "Entrevista sobre el prejuicio étnico" (Díaz-Aguado y Baraja, 1994), "Encuesta sobre diversidad cultural e igualdad escolar" (Aguado, 1999). La entrevista consta de 30 cuestiones abiertas, estructuradas en 9 categorías genéricas relacionadas con la *situación existente en el centro respecto a la multiculturalidad*, la *filosofía y actuaciones generales sobre la interculturalidad*, los *recursos con los que cuentan para la educación intercultural*, el *abordaje curricular de la educación intercultural*, el *abordaje organizativo de la educación intercultural* y la *formación en materia de educación intercultural*.

Para el análisis de los datos se utilizó el análisis de contenido temático basado en categorías (Bardín, 1986). Con este fin se construyeron diferentes conjuntos categoriales para cada una de las nueve categorías (enfoque/actitudes del profesorado, contexto socioeconómico, participación familiar, recursos, formación, lengua y cultura, currículo, protocolos de admisión y convivencia), mutuamente excluyentes, que permitieran clasificar y articular los diferentes *discursos* encontrados.

4. Resultados de investigación

Aunque inicialmente planteamos centrar la investigación en Educación Primaria, hemos querido tener también en cuenta la percepción del profesorado de Educación Secundaria, puesto que entendemos el proceso educativo como una continuidad, que debe contemplar una coordinación entre los diversos ciclos y etapas. De ahí que hayamos extendido la aplicación de las entrevistas no sólo a profesorado y equipos directivos de infantil (31%) y primaria (40%), sino también a profesorado y equipos directivos de secundaria (29%). Los centros que han participado en esta investigación son públicos en su mayoría (83%), concertados (11%) y privados (6%), los cuales se detallan a continuación:

Gráfico 1. Tipos de centro



El primer aspecto que podemos resaltar en esta investigación hace referencia al *enfoque-actitudes que los profesionales* tienen sobre la diversidad cultural. En la actualidad, sigue habiendo profesorado que considera que las culturas minoritarias del alumnado de origen inmigrante suponen un déficit o *hándicap* importante para su integración en el proceso académico habitual. En general, sus expectativas sobre el éxito del alumnado de minorías o inmigrante es bastante bajo.

A lo largo de la investigación, varias maestras y maestros nos han respondido con este tipo de descripciones sobre su alumnado: *Gitanos: Bajo rendimiento General, integración con dificultades, convivencia baja. Magrebíes: Mínimo rendimiento general, integración difícil, extremistas (una niña va con velo), convivencia en grupo cerrado. Orientales: Medio/bajo rendimiento general, integración con ciertas dificultades, convivencia individualistas...* (RZas). Además, un profesional especificó que *en un 85% los alumnos inmigrantes muestran un gran desinterés por el aprendizaje... además de mostrar dificultades de adaptación al sistema, dificultades económicas (en muchos casos) y falta de hábitos de trabajo. Los alumnos de etnia gitana destacan por una tasa de absentismo muy elevada que dificulta su aprendizaje y la continuidad de su formación. Además tienen poco interés por la integración con el resto del alumnado. (JGbe)*. No obstante, hay docentes que perciben con mayor sensibilidad la existencia de la diversidad cultural en el contexto educativo, pero que no creen que esto suponga cambios importantes para sus propias prácticas profesionales. Además, están aquellos docentes que se muestran muy receptivos a indagar en los principios de interculturalidad, respetando el valor de la diferencia como referente esencial en sus prácticas pedagógicas y haciendo un análisis efectivo de las diferentes cuestiones que se ponen en juego cuando un estudiante de origen inmigrante acude al centro educativo.

Por otra parte, un aspecto importante que han resaltado las personas entrevistadas es la *situación socioeconómica* que nos rodea: tiempos de crisis, de desaceleración económica y de paro que afectan

principalmente a las clases populares autóctonas y a los inmigrantes. Como resulta evidente, la crisis económica afecta a la educación y a la inversión en recursos humanos, materiales. Sirvan de ejemplo los siguientes fragmentos expresados por los profesionales: *Estando en una época de crisis económica, no hay recursos para profesorado de apoyo así como para cursos de formación, etc...*" (CBba); *Dada la situación económica actual se está tendiendo a eliminar horas de Compensatoria en los Centro de la Comunidad de Madrid, eliminando también profesores de apoyo para estos alumnos.* (ESmc).

Con relación a la *convivencia*, el análisis de los resultados muestra que un 22% de los profesionales entrevistados considera que, en sus centros, existen problemas entre los alumnos, especialmente entre los inmigrantes procedentes de distintas culturas: entre alumnos latinos existen numerosas rivalidades y con frecuencia hay violencia verbal entre ellos y los alumnos marroquíes. Los alumnos nacionales ven esto con total normalidad. (ESmc). Coinciden en afirmar además que las familias perciben la presencia de alumnado inmigrante como problemática. Estos centros se encuentran ubicados mayoritariamente en zonas que tradicionalmente acogen numerosa población inmigrante (Madrid, Barcelona y Valencia). Se ve reflejado por parte de las familias autóctonas, o al menos por una parte de ellas, su concepción de la diversidad en sus centros: *No, de mala forma, serían casi como un estorbo.*(CLpb). *En general no suelen tener quejas sobre el rendimiento, pero sí sobre las ayudas que se les proporciona a los inmigrantes en forma de becas.* (CBba). *Les consideran los culpables de la bajada de nivel de las clases (lo cual no siempre es cierto, pero sí es verdad que la Inspección Educativa de Madrid-Oeste indica entre líneas que el nivel del grupo debe adecuarse al de estos alumnos o a los nacionales que tengan dificultades educativas, a fin de reducir el número de fracaso escolar), así como de episodios de violencia verbal o física que se producen (lo que tampoco es cierto con frecuencia).* (ESmc). *Es percibida de forma negativa, como una fuente de conflicto. En cuanto al rendimiento, general sí se percibe que la existencia de alumnado inmigrante produce una bajada de nivel. Y lamentablemente es un hecho objetivo que el rendimiento no es bueno en la mayor parte del alumnado, pero no por el hecho de que sean inmigrantes, sino por las características económicas, culturales o sociales de las familias extranjeras que se escolarizan aquí. Esto, por ejemplo en Calpe, Altea o Javea, con familias extranjeras pero no desestructuradas, y de alto nivel económico, cultural o social, no ocurre.* (Esal)

Respecto a medidas de integración, un 33% de los sujetos entrevistados consideran que es una necesidad en sus centros, especialmente en secundaria (71,42%, siendo la mitad de ellos *privados-concertados*), aludiendo a problemas de integración del alumnado de etnia gitana, y en menor medida incluyen también a alumnado magrebí: *los gitanos tienen un rendimiento global bajo y necesitan mayor esfuerzo en cuanto al trabajo personal, asistencia, disciplina e integración; los magrebíes necesitan integración en cuanto a normas de vestimenta e igualdad de género...* (RZle). Salvo en un 10%, en los centros en los que se considera que existen problemas de integración la matrícula supera los 400 alumnos, y el porcentaje de alumnado inmigrante o perteneciente a etnias oscila entre el 6,7% y el 21%. En los otros centros, más pequeños, la presencia de otras culturas supone una media del 22% respecto al total. De estos datos se desprende que, la percepción de problemas de convivencia e integración se relaciona, con centros grandes, en los que existe un porcentaje significativo de alumnado multicultural, fundamentalmente etnia gitana o magrebíes, centros que imparten Educación Secundaria, y en los que, en general, no se efectúa ninguna acción concreta para poner en valor la cultura y lengua propias de los alumnos migrantes o de minorías.

Con respecto a la *Lengua y Cultura*, se deduce de los resultados de la investigación que la información educativa importante es traducida a la lengua de origen de la familia en un bajo porcentaje

(28%). En algunos casos se solicita un traductor (7%), en otros se recurre a los familiares (7%) y en otros no se considera necesario (21%). En cuanto a la promoción del pluralismo lingüístico, el 78% de los centros encuestados afirma promoverlo, siendo las lenguas impartidas: catalán, asturiano, inglés, francés, alemán, árabe y búlgaro.

Gráfico 2. Comunicaciones escritas

El 38% de los centros utiliza algún programa de inmersión lingüística y, en general, están bien consideradas las aulas de enlace, inmersión o "aliso". Aunque a partir del curso pasado se han empezado a



suprimir muchas de ellas por problemas presupuestarios, nos manifiestan. En general, se reconoce teóricamente el valor de la cultura y la lengua materna del alumnado migrante y de minorías para evitar que el aprendizaje de la segunda lengua vaya en perjuicio de su lengua materna y de su identidad familiar. Pero en ninguno de los centros entrevistados se ofrece como segunda lengua ninguna de las de origen de la población inmigrante que hay en el centro. No obstante, en un 42% de los centros, se realizan actividades multiculturales que tienen en cuenta algunos aspectos de la lengua y la cultura de los países de origen de la población inmigrante y de la cultura y la lengua gitana. También reflejan que, en algunos centros, se hacen lecturas de textos específicos en los idiomas de origen del alumnado inmigrante: *dentro de las actividades del aula se incluyen lecturas de textos específicos sobre cuentos, leyendas, fiestas tradicionales, etc., sobre los diferentes países de origen de los alumnos.* (HEIe).

Además, el 50% de los centros también participa en acciones de socialización o diversidad cultural desarrolladas en el entorno como socialización de libros, exposiciones itinerantes, semana solidaria, programas de acogida, charlas y colaboración con los Ceas, etc. En uno de los casos se afirma que existe un Programa de formación en Habilidades Sociales y se indica expresamente a las familias que den valor y preserven su cultura en el ámbito familiar. También hemos encontrado un Plan de Acogida específico que recurre a mediadores, voluntarios o asociaciones que aporten una visión *bicultural*.

Respecto a la *formación*, un análisis de los datos muestra que la mitad del profesorado entrevistado considera necesaria una formación en este ámbito de la educación. Pero también es destacable que la otra mitad no considera necesario complementar su formación en este campo, incluso en centros que superan el porcentaje de 10% de alumnado no nacional. Las necesidades de formación concretadas por aquellos profesores y profesoras que contestan afirmativamente a la cuestión, cubre ámbitos muy diversos, tal y como puede observarse en el siguiente gráfico nº 3.

Gráfico 3. Necesidades de formación del profesorado



Se centran sobre todo en proporcionar *recursos* que permitan un tratamiento de la interculturalidad. Cuando se profundizaba en este aspecto, prácticamente la totalidad de las respuestas se orientaban hacia la necesidad de *recursos humanos*, es decir, especialistas que se encargaran de *ese* alumnado, pues consideraban que ellos no tenían formación especializada y, en algunos casos, que no debía ser su labor. Un 35% manifestaban la necesidad de conocer más los aspectos culturales de otras etnias y culturas considerados como elementos clave en los procesos de aceptación de las realidades interculturales.

En el análisis de la *participación familiar*, se tuvo en cuenta la *lengua* de origen de las familias de los niños migrantes, pudiendo ser éste un obstáculo para dicho acercamiento, ya que sólo el 28% de los centros manifestaron traducir la *información educativa importante* a la lengua de estas familias (se utiliza a otros alumnos que hablen el idioma como intérpretes). Dentro de la propuesta de promoción de actividades y apertura hacia programas comunitarios que estimulen la participación y acercamiento del medio cultural a los centros educativos, el 10% lleva a cabo actividades a partir de proyectos educativos propios y, solo un 8% desarrolla programas en colaboración con entidades comunitarias. Y ante la pregunta acerca de la presencia de familias de diferentes grupos culturales en los organismos propios de representación escolar, solo un 2% respondió afirmativamente.

Gráfico 4. Asistencia a convocatorias



Específicamente, a partir de las *convocatorias* que los centros realizan a las familias para que participen en las actividades escolares, se obtiene una respuesta mínima, ya que sólo el 17% asiste, mostrándose, en general, reticentes o reacios. En cambio, se constata una participación esporádica, en

alguna de las actividades de los *proyectos semanales* generados en los centros educativos, y que tienen que ver especialmente con la caracterización de sus comidas, fiestas o música, por ejemplo.

Los colegios confirman en un 41%, que mantienen informadas a las familias del acontecer diario y, especialmente, de las actividades y programas de diversidad cultural; pero, si tenemos en cuenta que solo el 28% (pregunta 10) traduce la información a la lengua de origen; ésta *comunicación* es recibida por un número menor de familias, por lo que los canales generadores de diálogo seguirían obstaculizados, o utilizan como momento de información general las reuniones de principio de año únicamente (donde la participación es escasa). También se culpabiliza a sus familias de no ocuparse lo suficiente de la educación de sus hijos como se puede apreciar en: *las familias de los alumnos nacidos en el entorno participan sin ninguna dificultad. Las familias de otras culturas no participan apenas, sólo acuden al centro por necesidad u obligación. (JGbe)*

Respecto al *Currículo*, como ha remarcado el personal entrevistado, la realidad de nuestras escuelas se ha ido transformando paulatinamente durante los últimos años, asumiendo la coexistencia de diversos grupos culturales en el aula; sin embargo, ninguno de los entrevistados incorpora adaptaciones curriculares orientadas a fomentar la diversidad cultural desde un punto de vista inclusivo; En la mayoría de los casos, suelen centrarse en actividades triviales y de poco calado, relacionadas con temas de ámbito folclórico y costumbrista, siendo la asimilación y la compensación los programas más utilizados; Así por ejemplo, a las preguntas *¿Qué hace el tutor o tutora cuando se incorpora el alumnado migrante? ¿Plantea acciones concretas de acogida con ellos y ellas?*, algunas de las repuestas fueron: *Clases de educación especial (CLpb). Se le manda con un profesor de necesidades educativas especiales en caso de haberlo, sino asume él el papel de profesor de apoyo. (CBba)*. Incluso varios de los entrevistados comentan que el profesorado actúa como si la diversidad no existiese en sus aulas o centros, lo que implica que, inconscientemente, se aboga por no reconocer a las otras culturas y por considerar que deben asimilar nuestra cultura. De hecho, uno nos respondió: *¿Por qué se hace diferenciación? No tendría que existir esta necesidad, ya que todos deberíamos ser iguales. (Rzle)*

En lo referente a los *protocolos de admisión* podríamos decir que no existe un modelo único y que cada centro escolar hace uso de su autonomía al respecto. Una buena acogida proporciona seguridad, eleva la autoestima y es una pieza clave para el consiguiente éxito o fracaso de los alumnos. Los resultados muestran que los planes desarrollados como protocolo de admisión se llevan a cabo en un momento puntual como el de la llegada, denominándose en ocasiones *Programa o plan de acogida* sin tener en cuenta que el alumnado en general, y en este caso el de minorías étnicas, va a pasar por diferentes estadios en su proceso de adaptación a su nueva realidad. Del total de los centros entrevistados, la mayoría ha desarrollado un programa o plan de acogida por escrito donde figuran las pautas concretas de actuación: *Lo obliga la Administración, bien Plan de Acogida o Plan de Convivencia. Nosotros lo desarrollamos en el Plan de Convivencia recogiendo las actuaciones que se llevarán a cabo en caso de que la lengua o nacionalidad sean distintas a la nuestra. (ESle)*. Cabe destacar que, en dos de los centros existen programas de admisión pero, en opinión de uno de los docentes entrevistados: *Son muy teóricos y no se ajustan a las necesidades reales de los centros. (CBba)*. Parece ser que la crisis económica también ha hecho mella en el desarrollo y la implantación de los programas de acogida, como asegura uno de los profesionales: *Desde enero de 2010 no existe un programa de acogida (Aulas de Enlace) ya que fueron eliminadas en la Comunidad de Madrid. (ESmc)*

De entre los centros que no han elaborado ningún programa de acogida o admisión, las razones son varias: No lo necesitan puesto que no hay alumnos de minorías étnicas y lo elaborarán en el momento que sea necesario, o bien existe un plan de acogida general para todos, ya que se tiende a tratar a todo el alumnado por igual. A modo de resumen, existe un alto porcentaje de Planes de Acogida como protocolos, pero su aplicación práctica se ciñe al conocimiento de la escuela los primeros días para que se adapten e *integren* rápidamente en su nueva realidad, sin embargo, no están diseñados desde el punto de vista de una escuela inclusiva ni considerados como una tarea propia de todo el profesorado sino del profesor tutor o de los especialistas.

Por otra parte, en cuanto a los *recursos materiales* se refiere, las entrevistas dejan clara la escasa variedad de materiales pensados en la diversidad cultural, coincidiendo en su gran mayoría con la utilización de libros y películas para tratar el tema de la interculturalidad. Por otro lado, resulta extraña la afirmación planteada por gran parte de los entrevistados (63%) al atestiguar la existencia de materiales disponibles pensando en la diversidad cultural, ya que posteriormente muchos de ellos solicitan dichos recursos materiales como apoyo o refuerzo. Ahora bien, analizando los *recursos humanos*, cabría destacar, como regla general o filosofía de centro, la participación de todo el profesorado a la hora de encargarse de la educación intercultural, pero sin la especificación de funciones concretas, señalando como parte fundamental del proceso, para la mayor parte de ellos, al coordinador de convivencia, equipo de orientación, orientador y profesor de educación especial, viendo a dichos profesionales como recursos personales con los que cuenta el centro para trabajar la interculturalidad. Demandan la necesidad de un profesional que se encargue del tema en cuestión, siendo este aspecto el denominador común de la mayoría de los entrevistados. No obstante, no se puede olvidar la importancia de la figura del voluntario o de los familiares a la hora de prestar ayuda en el centro, respecto a la mediación intercultural en el sentido más amplio de la palabra.

5. Discusión de resultados

En primer lugar, en lo referente al *Currículo*, el profesorado considera que aplica en el centro escolar estrategias de interculturalidad y de atención a la diversidad, pero cuando las describen y concretan se orientan más hacia planteamiento de compensación educativa de carácter más asimilacionista, tratando de que el alumnado de minorías étnicas e inmigrante resuelva cuanto antes el *problema* del idioma, y se adapte a la cultura *normalizada*, trabajando con ellos de forma diferenciada, en espacios separados del aula ordinaria durante determinados tiempos, con especialistas y medidas curriculares diferentes, que casi siempre siguen centrándose en el mismo currículo *normalizado*, pero a un nivel curricular inferior. Muchas veces, esta normalización y asimilación del idioma se resuelve a través de los *protocolos de admisión* en los centros en que existen, ya que no todos los han desarrollado.

Por otra parte, el racismo sutil de la sociedad tiene consecuencias en la educación, como puede comprobarse en la categoría de *enfoque-actitudes que los profesionales*: si desde el principio se les marca con una etiqueta negativa de magrebí (conflictivo), de chino (inhibido), de latinoamericano (perezoso)..., de centroafricano (atrasado)" (Jordán, Mínguez y Ortega, 2002) se está poniendo en peligro la construcción de una identidad cultural y personal armónica del alumnado inmigrante o de minorías, porque se les trata como sujetos culturales caricaturescos, representantes de culturas sin valor, que además ponen en peligro nuestra cultura y nuestros valores. Y efectivamente, como hemos observado en las entrevistas, las

características raciales y culturales predisponen negativamente a algunos grupos en lo que al rendimiento escolar se refiere, lo que ha llevado a los centros educativos, y a los profesionales de la educación, a medir las habilidades intelectuales del alumnado inmigrante o de minorías para crear diferentes programas de acuerdo a los resultados de las pruebas, dándose los siguientes tipos: 1) Asimilación; 2) Agrupación; y, sobre todo, 3) Compensación: la diferencia se considera un déficit y hay que promover políticas compensatorias para favorecer la integración en la cultura mayoritaria (Ayerbe, 2000). En definitiva, parece que la atención a minorías y migrantes no ha supuesto, en general, un cuestionamiento del currículo habitual, ni de la organización escolar, ni de la metodología docente o el funcionamiento y dinámica tradicional de los centros. Aquella propuesta del Informe Warnock, en la que se pretendía que los centros cambiaran para adaptarse a las necesidades del alumnado diverso, parece haberse quedado en los buenos deseos e intenciones que nunca llegan a cumplirse.

Asimismo, en cuanto a la *cultura* de los inmigrantes o minorías, ésta no se valora, y la *lengua* materna no es un tema que se trabaje en la inmensa mayoría de los centros escolares, con la excusa de que no disponen de profesorado o personal especializado en las lenguas de ese alumnado (Jordán, Mínguez y Ortega, 2002), lo que se corresponde con lo que los entrevistados nos han comentado.

Por otro lado, en lo que respecta a la *convivencia*, y al racismo y xenofobia, una parte del profesorado ha reconocido que sí hay discriminación y problemas entre el alumnado, lo que coincide con los estudios sobre convivencia escolar en España realizados por diferentes expertos, como Calvo Buezas, (2008), INJUVE, (2008), y Díaz-Aguado, (2008), y los estudios sobre racismo y xenofobia citados de Calvo Buezas (2008), Cañadell (2008), Elboj (2010), Flecha y Puigvert (2000), Guitart, y Basatiani (2010), y Sordé, Gounari y Macedo (2009), que reflejaban una problemática seria de integración y convivencia entre alumnado de diferentes culturas, situación agravada con la crisis económica actual (categoría de *situación socioeconómica*).

En la categoría de *Recursos* y en la de *Formación*, coincidimos con Palomero (2006), cuando comenta que es necesario que se hagan *políticas educativas que formen profesorado y educadores reflexivos y críticos, capaces de desarrollar prácticas educativas transformadoras, y de impulsar relaciones dialógicas y solidarias* (Palomero, 2006:5). Esta formación y conocimiento no se trata únicamente acerca de la cultura de los alumnos culturalmente minoritarios: es importante que conozca también las pautas necesarias para vivir y aprovechar los conflictos que pueden surgir en clase, en forma positiva. El profesorado debe ser consciente de que la educación intercultural no supone únicamente la inclusión en el currículo de una serie de aspectos conceptuales referentes a las culturas del alumnado a través de *recursos* materiales como juegos y canciones -aspectos que una parte del profesorado entrevistado considera suficiente, mientras que otra parte demanda más-, sino que la formación en educación intercultural debe prevenir el racismo y la xenofobia, así como concienciar de las dificultades que los inmigrantes encuentran en nuestra sociedad. Y es que, para una correcta implementación de los planteamientos de la educación intercultural, creemos que es indispensable contar con un profesorado cualificado -que no debe limitarse al profesorado especialista (compensatoria...), u otros que demandan la mayoría de las entrevistas como *recursos* humanos-, que posea competencia pedagógica y muestre actitudes positivas, que favorezcan la integración del alumnado culturalmente minoritario, entendiendo que la educación intercultural debe alcanzar por igual a todo el alumnado (Leiva y Merino, 2007). Sin embargo, los resultados de las entrevistas indican que la mayor parte del profesorado ni se ha formado en educación intercultural, ni lo considera importante.

Por otra parte, si bien es cierto que la *participación familiar* en las actividades, y su asistencia a las convocatorias es escasa, lo que coincide con la percepción del profesorado, también es cierto que, tal y como ellos mismos describen, son muy escasas las propuestas generadas desde los centros para abrir oportunidades reales de acercamiento, comunicación y participación sinceras, que den lugar a una educación intercultural real, ya que en la mayoría de los casos, y volviendo al tema de la lengua y la cultural, no se traducen los textos de las convocatorias ni de otras informaciones importantes, teniendo que recurrir a alumnado del país concreto o a familiares para hacer las funciones de traductores.

Como conclusión final, y como plantean Guitart y Bastiani, (2010), debemos llevar a cabo, *un proceso de deconstrucción de las prácticas sociales e ideológicas de exclusión racial, cultural y lingüística presentes en las instituciones educativas, económicas y políticas* de nuestro país.

6. Limitaciones del estudio y prospectiva

Durante el desarrollo de esta investigación se ha lidiado con algunas dificultades que limitan, en cierta medida, la percepción del equipo acerca de la visión docente en cuanto a temas de diversidad cultural se refiere. El tiempo ha supuesto el principal y más restrictivo obstáculo, obligando al equipo a acotar la muestra objeto de investigación y limitando la generalización de los resultados obtenidos y su extrapolación al ámbito nacional. No obstante, las hipótesis iniciales podrían considerarse confirmadas en relación a la muestra en uso.

Este estudio aspira a suponer un primer paso para futuras investigaciones que asuman la tarea de fomentar una mayor concienciación social en aras de transformar la mera coexistencia multicultural, inherente a nuestra sociedad, en una forma de vivir y sentir la diversidad cultural basada en el respeto mutuo y la convivencia constructiva. Asimismo, esta investigación pone de manifiesto la necesidad de desarrollar la *competencia intercultural*, a la que nos referimos como un conjunto de actitudes que la ciudadanía debe adquirir y desplegar ante el multiculturalismo presente en nuestras sociedades, actitudes basadas en valores (solidaridad, justicia, pacifismo, etc.) y otras competencias de corte democrático.

Bibliografía

- AGUADO, Teresa (1999). Diversidad cultural e igualdad escolar: Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales. Madrid: CIDE
- _____ (2003). Pedagogía intercultural. Madrid: McGraw-Hill
- _____ (1998). *Evaluación de la participación de padres, profesores y alumnos en los centros docentes*. Zaragoza: Secretariado de publicaciones de la Universidad de Zaragoza.
- ALEMÁN, Jorge, et al. (2009). Los otros entre nosotros: Alteridad e inmigración. Madrid: Círculo de Bellas Artes.
- APPLE, Michael W. (1986). *Ideología y currículum*. Madrid: Akal.
- AYERBE, Pello (2000). "Educar a todos: Una mirada desde la escuela multicultural". Revista de currículum y formación del profesorado, vol. 4, núm. 1, 61-74.
- BARDIN, Laurence (1986). Análisis de contenido. Madrid: Akal.
- BARTOLOMÉ, Margarita (2002). Identidad y ciudadanía: Un reto a la educación intercultural. Madrid: Narcea.

- BUENO, Juan José (1998). "Controversias en torno a la educación multicultural". En HEURESIS. Revista Electrónica de Investigación Curricular y Educativa, vol. 1, núm. 2. [<http://www2.uca.es/HEURESIS/heuresis98/v1n2-3.htm>] (Consulta: ene. 2011)
- _____ (2008). "Nuevos retos, nuevas perspectivas para la Educación Multicultural". Revista de educación inclusiva, vol. 1, núm. 1, 59-78.
- CALVO BUEZAS, Tomás (1989). Los racistas son los otros: Gitanos, minorías y Derechos Humanos en los textos escolares. Madrid: Popular.
- _____ (2008). Actitudes ante la Inmigración y cambio de valores. Madrid: UCM. Centro de Estudios sobre Migraciones y Racismo.
- CAMILLERI, Carmel (1989). "La notion de culture", Intercultures, núm. 7, 13-26.
- CAÑADELL, Rosa (2008). "Malos tiempos para la lírica: Crisis, inmigración y racismo". El viejo topo, núm. 248, 57-59.
- CARBONELL, Francesc (2002). "Educación Intercultural: Principales retos y requisitos indispensables". Cooperación Educativa, núm. 65, 63-68.
- COLECTIVO IOÉ, (1999). Inmigrantes, trabajadores, ciudadanos: Una visión de las migraciones desde España. Valencia: Universitat. Patronat Sud-Nord.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE LA JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN. (2010). Indicadores para la convivencia escolar de los centros educativos de Castilla y León. [http://www.educa.jcyl.es/educacyl/cm/convivencia/images?locale=es_ES&textOnly=false&idMmedia=175035] (consulta: ene. 2010)
- COOK, Thomas. D. y REICHARDT, Charles. S. (1986). Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa. Madrid: Morata.
- DEFENSOR DEL PUEBLO (2003). Informe sobre la escolarización del alumnado de origen inmigrante en España. Madrid.
- DELGADO, Manuel (2002). "El gran circo de las culturas". El País, 11 de Septiembre, 28
- DÍAZ AGUADO, María José (2008). Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria. [http://www.oberaxe.es/files/datos/4880737908ab1/MECavance_resultados_2008.pdf] (consulta: mar. 2009).
- DÍAZ AGUADO, María José y BARAJA, Ana (1994). Interacción educativa y desventaja sociocultural: Un modelo de intervención para favorecer la adaptación escolar en contextos inter-étnicos. Madrid: CIDE.
- ELBOJ, Carmen. (2010). Crisis económica y Educación. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, vol. 3, núm. 1, 8-19.
- ESTEVE, José Manuel (2004). El malestar docente. Barcelona: Paidós.
- ESSOMBA, Miquel Àngel. (2007). "Estrategias de innovación para construir la escuela intercultural". En Álvarez, J. L., y Batanz, L., Educación intercultural e inmigración: De la teoría a la práctica. Madrid: Biblioteca Nueva.
- FERNÁNDEZ-CASTILLO, Antonio (2009). "Psycho-educative and socio-political framework for intercultural education in spanish schools, its limitations and possibilities". *International Journal of Intercultural Relations*, vol. 33, 183-195.
- FERNÁNDEZ SIERRA, Juan Y SANTOS GUERRA, Miguel Ángel (1992). Evaluación cualitativa de programas de educación para la salud: Una experiencia hospitalaria. Málaga: Aljibe.
- FLECHA, José Ramón y PUIGVERT, Lidia (2000). "Contra el Racismo". Acciones e investigaciones sociales, núm. 11, 135-164.
- FROUFE, Sindo (1999). "Educación Intercultural y Pedagogía de la Interculturalidad". Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social, Monográfico Educación Intercultural, núm. 1, 9-26.
- GARCÍA, Alfonso (2004). "Racismo, inmigración e interculturalidad". Revista de filosofía Daimon, núm. 31, 89-114.
- GARCÍA-CANO, María, MÁRQUEZ LEPE, Esther Y AGRELA ROMERO, Belén (2008). "Cuándo, por qué y para qué la educación intercultural: Discursos y praxis de la educación intercultural". Papers: Revista de sociología, núm. 89, 147-167.
- GONZÁLEZ, Luis (2005). *Por una Educación Antirracista*. [www.aulaintercultural.org] (consulta: ene. 2011).
- GRAÑERAS, Montserrat LAMELAS, Ricardo, SEGALERVA, Amalia, VÁZQUEZ, Elena, GORDO, José Luis Y MOLINUEVO, Julia (1997). Catorce años de investigación sobre desigualdades en la educación. Memoria de Investigación. Madrid: CIDE-MEC.

- GUITART, Moisés Esteban, Y BASTIANI, José (2010). "¿Puede un modelo educativo intercultural combatir la discriminación y la xenofobia?" *Athenea Digital: Revista de pensamiento e investigación social*, núm. 17, 3-16.
- HALL, Deryn (2002). *Assessing the needs of bilingual pupils: Resource Materials for Teachers*. London: David Fulton Publishers.
- INSTITUTO NACIONAL DE LA JUVENTUD (INJUVE). (2008). *Sondeo de opinión y situación de la gente joven sobre la inmigración*. Madrid: Observatorio de la Juventud en España.
- JORDÁN, José Antonio (2005). "¿Qué educación intercultural para nuestra escuela?". *Aula Intercultural*. [www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/jordan_escuela.pdf] (consulta: dic. 2010).
- _____ (2007). "Educar en la convivencia en contextos multiculturales". En Soriano, E. *Educación para la convivencia intercultural*. Madrid: La Muralla.
- JORDÁN, José Antonio, MÍNGUEZ, Ramón, Y ORTEGA, Pedro. (2002). "Educación intercultural y sociedad plural". *Teoría de la educación*, núm. 14, 93-11.
- JULIANO, Dolores. (1993). *Educación multicultural. Escuela y minorías étnicas*. Madrid: Eudema.
- LEIVA OLIVENCIA, Juan José (2007A). *Educación y conflicto en las escuelas interculturales*. Málaga: Spicum.
- _____ (2007b). "Estrategias de gestión y regulación de conflictos en los contextos educativos de educación intercultural". *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 43, núm. 3, 1-8.
- _____ (2008). "Interculturalidad, gestión de la convivencia y diversidad cultural en la escuela: Un estudio de actitudes del profesorado". *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 46, núm. 2, 1-14.
- LEIVA OLIVENCIA, Juan José y MERINO, David. (2007). "La función docente en contextos de diversidad cultural". *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 41, núm. 2, 1-10.
- LERA, María José (2002). "La cultura y el desarrollo del ser humano". *Paradigmas en la Educación y el Desarrollo*. Ed. Psicoeducacion. [<http://www.psicoeducacion.eu/eduinfantil/la%20cultura,%20cap.%205.pdf>] (consulta: ene. 2011).
- LÓPEZ REILLO, Paloma (2006). *Una oportunidad para aprender. La dimensión intercultural en la formación del profesorado*. Santa Cruz de Tenerife: Cabildo de Tenerife.
- LYNCH, Enrique (2004). "Para acabar con el asunto". *El País*. [http://www.elpais.com/articulo/semana/acabar/asunto/elpepatec/20040508elppabese_6/Tes] (consulta: dic. 2010).
- MCCARTHY, Cameron (1994). *Racismo y Curriculum. La desigualdad social y las teorías y políticas de las diferencias en la investigación contemporánea sobre la enseñanza*. Madrid: Morata-Paideia.
- MERINO, David (2002). *Concepciones de los profesores y autoconcepto y agresividad de los alumnos en contexto de educación intercultural*. Tesis Doctoral. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga. [<http://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=17842>] (consulta: oct. 2010).
- MERINO, José Vicente y MUÑOZ, Antonio (1998). "Ejes de debate y propuestas de acción para una pedagogía intercultural". *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 7, 207-247.
- MIQUEL, Lourdes (1999). "Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática: algunos ejemplos aplicados al español". *Frecuencia L*, 5, 3-14. Madrid: Edinumen.
- MOLINA, Fidel. (2010). "Educación inclusiva y convivencia intercultural: Presente y futuro". *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, vol. 3, núm. 1, 41-53.
- MOLINER, Lidón Y MOLINER, Odet (2010). "Percepciones del profesorado sobre la diversidad". *Revista de Educación Inclusiva*, vol. 3, núm. 3, 23-33.
- MUÑOZ, Antonio (1998). "Hacia una educación multicultural: Enfoques y Modelos". *Revista Complutense de Educación*, Madrid vol. 9, núm. 2, 101-135.
- _____ (2001). "Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural". [<http://www3.unileon.es/dp/ado/ENRIQUE/Diversid/Enfoques.doc>] (consulta: dic. 2010).
- NÚÑEZ, Isabel (2009). "La adaptación del currículo escolar a la diversidad cultural". *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 49, núm. 2, 1-9.

- PALOMERO, José Emilio (2006) "Formación inicial de los profesionales de la educación en pedagogía intercultural: Una asignatura pendiente". El caso de Aragón. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, núm. 55, 207-232.
- POZO, Jonatan (2008). "Inmigración y escuela: análisis de la situación". *Revista Castellano-Leonesa para la Convivencia Intercultural*, 1(1), 7-14.
- RAJADELL, Nuria (2001). "Los procesos formativos en el aula: estrategias de enseñanza-aprendizaje". En Sepúlveda, S. y Rajadell, N. (coords) *Didáctica General para Psicopedagogos (465-525)*. Madrid: Eds. de la UNED.
- REPETTO, Elvira (2011). "La Orientación Inter-cultural: Problemas y perspectivas". [<http://www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/02/02-articulos/monografico/repetto.htm>] (consulta: feb. 2011)
- SALES, Auxiliadora y GARCÍA, Rafaela (1997). *Programas de educación intercultural*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- SANTOS, Miguel Ángel (2008). "La pragmática de la cooperación o cómo mejorar la gestión de la diversidad cultural y de la convivencia en las aulas". En Vera, J.: *Diversidad, convivencia y educación desde el conflicto*. Madrid: Fundación S.M.
- SORDÉ, Teresa, GOUNARI, Panayota, MACEDO, Donaldo (2009). "Avanza la crisis y el racismo: respuestas desde abajo". *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, vol. 10, núm. 3, 198-217.
- STAINBACK, Susan, y STAINBACK, William (1992). *Curriculum Considerations in Inclusive Classrooms*. Baltimore: Paul Brookes.
- VAN MAANEN, John (1983). *Qualitative methodology*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- VELASCO, Honorio Manuel y DÍAZ DE RADA, Ángel (1997). *La lógica de la investigación etnográfica*. Madrid: Nona.