

LA INTERCULTURALIDAD EN EL ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA: PERSPECTIVAS

Interculturality in primary education students: perspectives

Ana María Granados Díaz

ana_granados_82@hotmail.com

RESUMEN

La interculturalidad en el alumnado de educación primaria: perspectivas es un proyecto de investigación de corte cuantitativo que pretende responder a las inquietudes, pensamientos e incertidumbres del alumnado escolarizado en la provincia de Córdoba, acerca de la diversidad cultural en las aulas.

La educación intercultural se ha convertido en tema de actualidad en los últimos años debido a la gran diversidad de culturas que conviven en los centros educativos españoles. España ha pasado de ser un país exportador de inmigrantes a ser un país que, día tras día, acoge a multitud de personas de diversas culturas.

Este texto investigativo analiza, desde una perspectiva socioeducativa, la realidad actitudinal en la que se hallan situados los niños y niñas en Educación Primaria, en la provincia de Córdoba, respecto de la dimensión multicultural existente en nuestra sociedad. El diseño de investigación de este proyecto viene determinado por los objetivos de la investigación y el tiempo disponible para su finalización correspondiente con un diseño no experimental correlacional y descriptivo. A través del análisis de la información recogida, son analizados los resultados de esta dimensión, estos han sido divididos en cuatro dimensiones: dimensión en el aula, dimensión en el recreo, dimensión en excursiones y actividades extraescolares y dimensión en la barriada. Los resultados evidencian una aceptación ampliamente consolidada en la convivencia con otras personas, no siendo una connotación negativa el lugar de procedencia de dichas personas.

PALABRAS CLAVE: EDUCACIÓN INTERCULTURAL; ESCUELAS INCLUSIVAS; DIVERSIDAD CULTURAL; INTERCULTURALISMO; MULTICULTURALISMO;

ABSTRACT

Interculturalism in students of primary education: prospects, is a research project that seeks to respond to the concerns, thoughts, and uncertainties of the students enrolled in the province of Córdoba, of cultural diversity in the classroom.

Intercultural education has become topical in recent years due to the diversity of cultures that coexist in Spanish schools. Spain has gone from being an exporter of immigrants to a country that welcomes every day many different people from different cultures.

This investigative text analyzes from a socio-educational perspective the attitudinal reality in which boys and girls in Primary Education are in the province of Córdoba, with respect to the multicultural dimension existing in our society. The research design of this project is determined by the research objectives and the time available for its completion corresponding to a descriptive and correlational non-experimental design. Through the analysis of the information collected, the results of this dimension are analyzed. These have been divided into four dimensions: dimension in the classroom, dimension in recess, dimension in excursions and extracurricular activities and dimension in the neighborhood. The results show a widely accepted acceptance in living with other people, not being a negative connotation the place of origin of said people.

KEYWORDS: INTERCULTURAL EDUCATION; INCLUSIVE SCHOOLS; CULTURAL DIVERSITY; INTERCULTURALISM; MULTICULTURALISM;

Fecha de recepción del artículo: 31/10/2022

Fecha de aceptación: 11/01/2023

Citar artículo: GRANADOS DÍAZ, A. M. (2023): La interculturalidad en el alumnado de Educación Primaria: perspectivas. *eCO. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. nº 20, CEP de Córdoba.

1. INTRODUCCIÓN

La educación intercultural es uno de los retos que se plantea en el aula día tras día, de ahí la importancia de entender esta realidad en toda su profundidad. Una verdadera educación intercultural depende del entendimiento de la realidad histórica y social de la comunidad.

El concepto de educación intercultural nació en los años setenta del Siglo pasado y en la década de los ochenta este término llegó a extenderse por Europa. La década de los ochenta marcó el comienzo de las investigaciones dedicadas al ámbito de la educación intercultural.

En la figura 1 podemos apreciar un conjunto de definiciones sobre el término interculturalidad por diversos autores.

Figura 1. Definición concepto de educación intercultural.

Autor	Definición
Besalú (2002,p. 71)	“La educación intercultural es fundamentalmente una actitud y un comportamiento relativo al tipo de relaciones que se dan entre culturas particularmente que conviven en un ambiente determinado. Se propone atender las necesidades afectivas, cognitivas, sociales y culturales de los individuos y de los grupos posibilitando que cada cultura exprese su solución a los problemas”.
Aguado (2004,p. 40)	“La reflexión sobre la educación, entendida como la elaboración cultural y basada en la valoración de la diversidad cultural. Promueve prácticas educativas dirigidas a todos y a cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto. Propone un modelo de análisis y de actuación que afecte a todas as dimensiones del proceso educativo. Se trata de lograr la igualdad de oportunidades (entendida como oportunidades de elección y de acceso a recursos sociales, económicos y educativos), la superación del racismo y la competencia intercultural en todas las personas, sea cual sea su grupo de referencia”.
Aguado, Gil & Mata (2005,p. 238)	“Como una aproximación educativa apoyada en el respeto y en la apreciación de la diversidad cultural y está dirigida a todos los miembros de una sociedad que promueve un modelo educativo de intervención formal y no formal para así de este modo, conseguir la igualdad de oportunidades entre personas, la eliminación de las discriminaciones, el diálogo y la competencia intercultural”.
Aguado (2003), citado en Leiva (2011)	“La educación intercultural nutre e impregna los principios de una educación inclusiva, donde el referente pedagógico por excelencia es la vivencia y convivencia de la diferencia cultural y social como factor de enriquecimiento educativo”.
Martín Gutiérrez (2014,p. 12)	“La educación intercultural es la educación del hombre en el conocimiento, comprensión y respeto de las diversas culturas de la sociedad en la que vive”.

En opinión de Banks (2008), citado por García (2010, p. 86): expone que “la educación intercultural nutre e impregna los principios de una educación inclusiva, donde el referente pedagógico de máxima importancia es la convivencia de la diferencia cultural y social como un factor de enriquecimiento educativo”.

De acuerdo con García (2010, p. 34) “para entender la educación intercultural es necesario que nos demos cuenta de que todos nacemos y nos configuramos en una matriz cultural determinada. Todos poseemos una

identidad cultural que nos configura y nos da sentido, llegando a ser el conjunto de las referencias culturales por las cuales una persona o grupo se define, se manifiesta y desea ser reconocido. Solamente podemos pensar, sentir, analizar, crecer, hacer desde una identidad cultural determinada”.

Para Muñoz (1993), Gonochea (2005) y Besalú y Vila (2007), la educación intercultural se sustenta en los siguientes principios:

- a) El reconocimiento, aceptación y valoración de la diversidad cultural supone evitar la segregación en grupos.
- b) La defensa de la igualdad, que implica analizar críticamente las desigualdades de partida de todo el mundo.
- c) El fortalecimiento en la escuela y en la sociedad de los valores de igualdad, respeto, tolerancia, pluralismo, cooperación y corresponsabilidad social.
- d) La lucha contra el racismo, la discriminación, los prejuicios y los estereotipos mediante la formación en valores y actitudes positivas hacia la diversidad cultural.
- e) La visión del conflicto como elemento positivo para la convivencia siempre que se asuma se afronte y se intente resolver constructivamente.
- f) La toma de conciencia del propio bagaje cultural de los profesionales implicados, analizándolo críticamente.
- g) Mejora el autoconcepto social, cultural y académico de todo el alumnado; es un requisito, así como su aceptación incondicional.
- h) El docente debe tener expectativas positivas sobre las capacidades y posibilidades de todo el alumnado.

- i) Reconoce el derecho personal de cada alumno a recibir la mejor educación diferenciada, , con cuidado especial de la formación de su identidad.
- j) Tiene en cuenta las necesidades, experiencias, conocimiento e intereses de todo el alumnado. Es la mejor forma de incorporar la diversidad en la escuela.
- k) Implica metodologías de enseñanzas cooperativas, recursos didácticos adecuados y la comunicación activa entre todos.
- l) Planifica estrategias didácticas para aprender más y mejor y la convivencia con los demás, de modo que sirvan para mejorar la relación y la convivencia con los demás.
- m) Supone la revisión del currículo, eliminando el etnocentrismo, desde referentes universales del conocimiento humano, sin limitarse a los producidos por la cultura occidental.
- n) Favorece la convivencia entre personas y grupos desde el respeto mutuo, la gestación de los conflictos, la simpatía y la compasión.
- o) Supone cambios profundos que no se limitan a la escuela.
- p) Necesita la interacción entre la escuela y la comunidad.
- q) Requiere un profesorado capacitado para trabajar con la diversidad.

2. MUESTRA

2.1. OBJETIVO

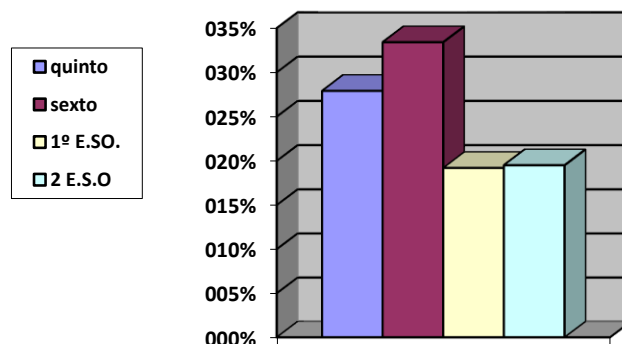
La finalidad del trabajo es conocer el grado de aceptación que tiene el alumnado de Educación Primaria de la ciudad de Córdoba acerca de la diversidad cultural.

2.2.MUESTRA

La muestra seleccionada para este proyecto de investigación está constituida por 365 alumnos y alumnas de varios centros de la provincia cordobesa. Podemos observar que la edad del alumnado oscila entre los diez y dieciséis años.

Tabla1: Edad de los alumnos y alumnas

Edad	Frecuencia	Porcentaje
10	65	17,8
11	114	31,2
12	67	18,4
13	74	20,3
14	29	7,9
15	15	4,1
16	1	3
Total	365	100,0



Los niveles educativos de estos alumnos y alumnas comprenden los siguientes niveles académicos: quinto y sexto de primaria, y primero y segundo de la E.S.O. El 27´9% son del primer nivel del tercer ciclo de Educación Primaria (quinto), el 33´4% son del primer nivel cuarto ciclo de Educación Primaria (sexto), el 19´2% eran de primero de la E.S.O y el 19´5% de segundo de la E.S.O

Tabla 2: Niveles Académicos

Curso	Frecuencia	Porcentaje
Quinto	102	27,9
Sexto	122	33,4
1º ESO	70	19,2
2º ESO	71	19,5
Total	365	1000,0

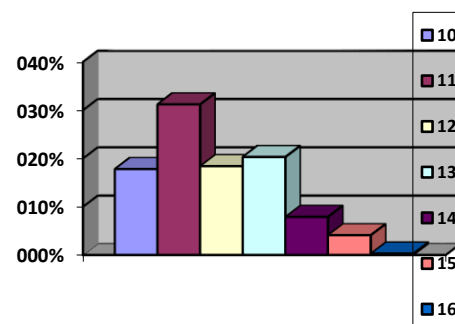


Figura 2 Niveles académicos.

La distribución de la muestra por ciclos en el alumnado está muy igualada en los cursos más altos donde se ha llevado a cabo el estudio, primero y segundo de la ESO, siendo en el último curso de la etapa de primaria (sexto) donde se concentra el mayor porcentaje de alumnado escolarizado en la provincia de Córdoba (33´4%).

La muestra de los estudios finalizados de los padres ha sido otra variable para estudiar en nuestro objeto de estudio. En ella se ha podido observar la diversidad académica de los progenitores del alumnado que nos ha ayudado en nuestra investigación.

Tabla3: Estudios concluidos del padre y madre

Estudios Progenitores	Padre Frecuencia	Padre Porcentaje	Madre Frecuencia	Madre Porcentaje
Sin estudios	17	4´7	29	7´9
Primarios	121	33´2	153	41´9
Secundarios	141	38´6	117	32´1
Universitarios	56	15´3	40	11´0

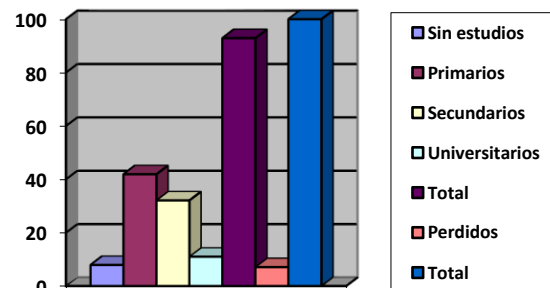
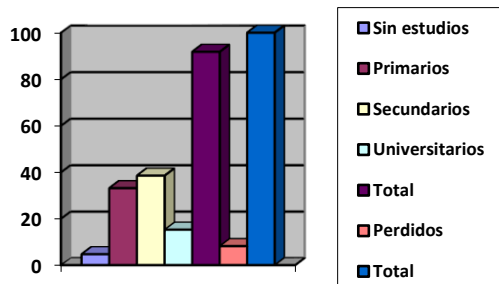


Figura 3: Estudios concluidos padre.

Figura 4: Estudios concluidos madre.

Como se puede observar, la muestra de los estudios concluidos del padre demuestra que el mayor porcentaje se encuentra en el nivel secundario (38´6%),

seguidos de los estudios primarios (33'2%), mientras que el menor porcentaje de estudios académicos del padre se encuentra sin finalizar sus estudios.

En lo que respecta a los progenitores femeninos se ha podido observar que ocurre lo contrario que en los progenitores masculinos. El 41'9% de las madres de los alumnos y alumnas encuestados acabaron sus estudios primarios, mientras que el 32'1%acabó sus estudios secundarios.

Asimismo, podemos apreciar en la tabla siguiente los niveles socioeconómicos de los progenitores. Se encuentra un predominio absoluto del nivel socioeconómico medio, con un 82'7%. Frente a 11'8% alto y un 3% bajo.

Tabla 4: Nivel socioeconómico de los progenitores.

	Frecuencia	Porcentaje Válido
Alto	43	12,1
Medio	302	84,8
Bajo	11	3,1
Total	356	100,0

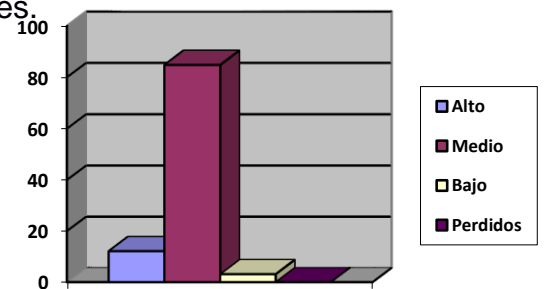
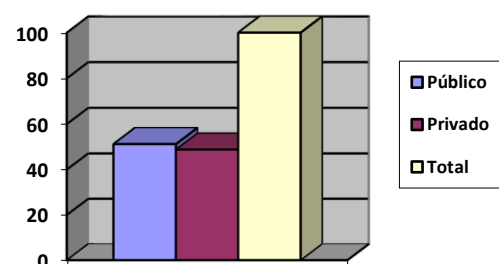


Figura 5: Nivel Socioeconómico de los progenitores

En cuanto al tipo de centro al que pertenece el alumnado predomina el colegio público, con un 52'1% del alumnado escolarizado frente al concertado privado con un 48'8% del alumnado escolarizado.

Tabla 5: Tipo de centro

	Frecuencia	Porcentaje
Público	187	51,2
Concertado	178	48,8
Total	365	100,0



Los centros participantes han sido los siguientes:

1. Colegio Concertado Séneca.
2. Colegio Público Abderramán.
3. Colegio Público Hernán Ruiz.
4. I.E.S Blás Infante.

Cada uno de estos cuatro centros educativos, se encuentran ubicados en diversos lugares de la provincia cordobesa. El **Colegio Concertado Séneca** se ubica en la zona de levante. El nivel económico de las familias es medio-alto.

El segundo de los centros fue el **Colegio Público Abderramán**, situado en el Campo de la Verdad. Esta cuenta mayoritariamente con alumnado de etnia gitana. El principal problema con el que se encuentran los docentes de este centro es el absentismo, que desde su implantación ha disminuido notablemente. También cuentan con alumnado procedencia árabe y América Latina. El nivel económico de las familias es medio.

El tercero fue el **Colegio Público Hernán Ruiz**. Este centro se encuentra ubicado en la zona de Santa Rosa. Aproximadamente el cinco por ciento de alumnos y alumnas de este centro es de procedencia de otras culturas a la autóctona. El principal problema con el que se han encontrado ha sido el idioma en las tutorías con los padres, puesto que algunos de ellos no manejan con soltura el idioma español. Cuenta con alumnado de procedencia india, china, árabe y europea. Las familias cuentan con un nivel económico medio-bajo.

El cuarto y último centro participante fue el **I.E.S. Blás Infante**, también situado en la zona de Levante. Este centro cuenta con un total de 1022 alumnos y alumnas. El principal problema con el que sea encontrado ha sido el idioma. Este centro cuenta con alumnado de procedencia china, argelina, América

Latina, rumana, senegalesa y europea. El nivel económico de las familias es de un nivel medio.

2.3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.

Bisquerra (2004:120) entiende por diseño de investigación “el plan o estrategia concebida para obtener la información que se requiere, dar respuesta al problema formulado y cubrir los intereses del estudio”.

El diseño de investigación de este proyecto, viene determinado por los objetivos de nuestra investigación y el tiempo disponible para su finalización, correspondiente con un diseño no experimental correlacional y descriptivo. Es no experimental porque trabajamos un grupo de investigación, es descriptivo puesto que estamos describiendo de una realidad concreta y es correlacional puesto que estudiamos la relación la variable objeto de estudio.

Más concretamente, este diseño metodológico se apoya en uno de los más utilizados en educación: el diseño de la encuesta. *La investigación basada en la encuesta es el método de recolectar información formulando una serie de preguntas establecidas de antemano y dispuestas en una determinada secuencia, en un cuestionario estructurado para una muestra de individuos representativos de una población definida* (Hutton, 1990: 8).

2.4. INSTRUMENTOS

Para la recogida de información se ha utilizado un cuestionario diseñado *ad hoc* para esta investigación. Cuando se planteó, el estudio a realizar consideramos que la técnica encuesta (y dentro de ésta, el cuestionario) era la más adecuada para la realización de este.

El motivo de elección de esta técnica ha sido porque permite acceder a un mayor número de personas en un periodo de tiempo relativamente corto.

El cuestionario utilizado para este proyecto cuenta con un total de cinco apartados. El primer comprende los datos de identificación.

A continuación, se ha dividido el cuestionario en cuatro dimensiones: actitudes en el aula, actitudes en el recreo, actitudes en excursiones y actividades extraescolares y actitudes en la barriada. El motivo de esta elección ha sido porque se ha considerado que es una manera apropiada de abarcar todos los ámbitos de relación del alumnado con personas de otras culturas ajenas a la propia. Cada una de estas dimensiones comprende 10 ítems. La escala de medición va de 1 a 5 siendo el 5 el máximo grado de acuerdo y entendiendo el valor 3 como puntuación media de la escala.

2.4.1. ESTRATEGIAS DE ANÁLISIS DE DATOS

La información procedente de la aplicación de los instrumentos de la recogida de la información ha sido codificada y analizada, mediante las técnicas estadísticas que explicamos a continuación:

1. Distribución de frecuencias y porcentajes de las diferentes variables categoriales con el fin de proceder a su descripción.

2. Medida de tendencia central y dispersión para establecer el posicionamiento y la variabilidad de la información aportada por las diferencias variables de carácter cuantitativo.
3. Estudio inferencial a partir de muestras representativas (Análisis de varianzas), para su predicción y generalización. El propósito fundamental de los análisis estadísticos de tipo inferencial es el conocimiento de poblaciones a partir del estudio de muestras o subconjuntos representativos y suficientes de dichas poblaciones (Fernández, García, Fuentes y Asensio, 1992; Tejedor y Etxeberria, 2006).

3.RESULTADOS

3.1. RESULTADOS CUANTITATIVOS

A continuación, en este apartado, se presentan los resultados obtenidos tras el análisis realizado de los cuestionarios aplicados a la muestra. Ayudándose de tablas y gráficos a fin de mostrar con más nitidez y claridad visual tal información.

A través del análisis de la información recogida, se analiza la descripción de los resultados divididos en cuatro dimensiones, cada una de las cuales comprende diez variables:

1. Dimensión en el aula.
2. Dimensión en el recreo.
3. Dimensión en excursiones, actividades extraescolares.
4. Dimensión en la barriada.

En primer lugar, se analiza la relación entre cada una de las dimensiones, con el curso que se encuentran estudiando cada uno de los alumnos y alumnas encuestados.

Y, en segundo lugar, se estudia la relación entre cada una de las dimensiones y los niveles socioeconómicos de los progenitores, de la muestra encuestada.

4. CONCEPCIÓN TEÓRICA DE LA EVALUACIÓN

4.1.1. DIMENSIÓN EN EL AULA

Primeramente, se analiza la relación existente entre el curso de los alumnos y alumnas encuestados en nuestro proyecto de investigación con la dimensión en el aula, compuesta por diez variables. En esta dimensión se hace referencia dentro del contexto educativo al ámbito del espacio del aula. Con ello, se quiere responder a la actitud, pensamiento y personalidad de los alumnos y alumnas encuestados de cultura autóctona con respecto a otros alumnos y alumnas pertenecientes a otra cultura distinta a la propia. En la tabla 6 se hace referencia a la media y desviación típica recogida tras el análisis de los resultados a través de la muestra recogida en los diversos centros escogidos para la elaboración de este proyecto de investigación. Los resultados se valoran sobre una puntuación máxima de 5, en la cual 1 nos indican que están en completo desacuerdo en lo que la variable indique y 5 que están completamente de acuerdo.

Tabla 6: Dimensión en el aula

Dimensión en el aula	Media	DT
1. No me importaría que en mi clase hubiera alumnos y alumnas pertenecientes a otras culturas.	4,44	0,940
2. Ayudo a un compañero o compañera perteneciente a otra cultura a hacer las tareas.	4,25	0,959
3. Prefiero sentarme en el aula junto a compañeros y compañeras de mi propio país.	2,72	1,303
4. Me río de un compañero o compañera perteneciente a otra cultura, por un atuendo característicos de su cultura.	1,45	0,956
5. Trabajo en grupo con un compañero o compañera perteneciente a otra cultura distinta a la mía.	4,11	1,019
6. Soy tolerante con personas de otras culturas.	4,08	1,289
7. Participo en actividades grupales con un compañero o compañera perteneciente a otra cultura distinta a la mía.	4,16	1,113
8. Trato de manera diferente a un compañero o compañera solamente por pertenecer a otra cultura diferente a la mía.	1,89	1,421
9. Acepto las opiniones de compañeros o compañeras de cultura diferente a la mía.	4,51	0,856
10. Creo que debemos conocer las costumbres, fiestas, religiones de otras culturas diferentes a la mía.	4,40	0,912

Tras el análisis realizado se puede observar que en la dimensión en el aula se aprecia que a la mayoría de los alumnos y alumnas encuestados les parece bien que en su aula estuviesen también otros alumnos y alumnas pertenecientes a otras culturas distintas a la propia (4,44). Esto se refleja en la tendencia a sentarse en el aula junto a un compañero, que según los datos de que disponemos (2,72) los encuestados no están de acuerdo, resultándoles prácticamente indiferente el seguir el criterio para sentarse junto a un compañero que sea de otra cultura o país diferente al propio.

Asimismo, gran parte de la muestra dice ser tolerante con personas de cultura distinta a la propia (4,08), lo cual es coherente con el resultado que arroja la variable de trato diferente a compañeros y compañeras (1,89) solamente por no pertenecer sus compañeros y compañeras a la cultura autóctona, es decir,

este dato nos indica que los encuestados tratan de la misma manera tanto a los alumnos nativos como a los no nativos. Además, la mayoría opina que debemos conocer las costumbres, fiestas y religiones propias de otras culturas (4,40), y también las respetan, como podemos inducir del valor de la variable de burlarse de su compañero o compañera por algún atuendo característico de su cultura (1,45), en la que no están de acuerdo con esta manera de proceder.

Por otro lado, también se observa que no tienen inconveniente en poder realizar las actividades diarias del aula con compañeros y compañeras de otras culturas diferente a la propia (4,25) además de poder realizar trabajos grupales conjuntamente (4,11).

Por último, la mayoría opina que son capaces de aceptar las opiniones de sus compañeros y compañeras de cultura diferente a la propia (4,51), pudiendo llevar a cabo actividades grupales (4,11).

Asimismo, y gracias a la realización de un análisis de varianza (n.s.=0,005), tomando como variable el nivel socioeconómico familiar de los progenitores, se ha podido observar que no existen diferencias significativas en ninguna de las variables en esta primera dimensión. Esto quiere decir que el nivel socioeconómico familiar no influye para nada en la aparición de conductas negativas hacia la interculturalidad

4.1.2. DIMENSIÓN EN EL RECREO.

A continuación, en esta segunda dimensión, se analiza la relación existente entre el curso de los alumnos y alumnas encuestados en este proyecto de investigación con la dimensión en el recreo, compuesta por diez variables. En esta segunda dimensión, hace referencia dentro del contexto educativo, al

comportamiento del alumnado encuestado en el lugar de ocio (recreo), obteniendo información de sus actitudes, pensamientos y personalidad de los alumnos y alumnas encuestados de cultura autóctona, con respecto a otros alumnos y alumnas pertenecientes a otra cultura distinta a la propia. La tabla 7 hace referencia a la media y desviación típica recogida tras el análisis de los resultados a través de la muestra recogida en los diversos centros escogidos para la elaboración de este proyecto de investigación.

Tabla 7: Dimensión en el recreo

Dimensión en el recreo	Media	DT
1. Juego con un compañero o compañera perteneciente a otra cultura diferente a la mía en el recreo.	4,13	1,086
2. Me burlo con mis amigos y amigas de las personas de otras culturas diferentes a la mía.	1,44	0,996
3. Acepto que me enseñe mi compañero o compañera perteneciente a otra cultura a la mía, juegos característicos de su país.	4,53	2,841
4. Dejo de lado a un compañero o compañera en el recreo por el simple hecho de pertenecer a otra cultura distinta a la mía.	1,47	1,059
5. Me comporto de manera distinta con un compañero o compañera, por el hecho de que pertenezca a otra cultura distinta a la mía.	1,68	1,176
6. Le presto mis juegos (balón) a un compañero o compañera perteneciente a otra cultura distinta a la mía, durante el recreo.	4,34	1,021
7. Le ayudo a un compañero o compañera perteneciente a otra cultura distinta a la mía a relacionarse con los demás.	4,34	0,938
8. Me gusta valorar a mi compañero o compañera perteneciente a otra cultura distinta a la mía, sin tener en cuenta su país de procedencia.	4,37	1,017
9. Invito a un compañero o compañera perteneciente a otra cultura distinta a la mía a jugar.	4,36	0,902
10. En caso de conflicto y llevase razón me pongo de parte de un compañero o compañera de otra cultura diferente a la mía.	3,75	1,282

Tras el análisis realizado se aprecia la indiferencia de los alumnos y alumnas encuestados (3,75) muestran ante situaciones de conflictos que pudieran darse en el recreo, aunque su compañero o compañera de otra cultura diferente a la propia llevase razón.

La mayoría dice valorar a sus compañeros y compañeras pertenecientes a otras culturas distintas a la propia, sin tener en cuenta su país de procedencia (4,37), lo cual es coherente con el resultado que ofrece la variable de comportarse de manera distinta con un compañero o compañera perteneciente a otra cultura distinta a la propia (1,68).

Por otra parte, en el recreo juegan con su compañero o compañera perteneciente a otra cultura distinta a la propia (4,13). Mientras que aceptan que su compañero o compañera perteneciente a otra cultura distinta a la propia les enseñe juegos característicos de su país (4,53).

Por otro lado, se muestran totalmente en desacuerdo a burlarse de sus compañeros y compañeras pertenecientes a otra cultura diferente a la propia (1,44). Así como de dejar de lado a un compañero o compañera en el recreo por el simple hecho de pertenecer a otra cultura distinta a la propia (1,47).

Aun así, piensan en prestarle sus juegos (balón) a un compañero o compañera perteneciente a otra cultura distinta a la propia, durante el recreo (4,34). E invitando a sus compañeros y compañeras de otra cultura diferente a la propia a jugar (4,36).

Por último, se ha podido observar que la mayoría están de acuerdo en ayudar a sus compañeros y compañeras pertenecientes a otras culturas distintas a la propia a relacionarse con los demás compañeros y compañeras nativas (4,34).

De nuevo y gracias a la realización de un análisis de varianza ($n.s.=0,005$), tomando como variable el nivel socioeconómico familiar de los progenitores, se ha podido apreciar también que, como en la dimensión anterior, no existen diferencias significativas en ninguna de las variables en esta segunda. Esto

quiere decir que el nivel socioeconómico familiar no influye para nada en la aparición de conductas negativas hacia la interculturalidad.

4.1.3. DIMENSIÓN EN EXCURSIONES, ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES.

En lo referente a ésta, se analiza la relación existente entre el curso de los alumnos y alumnas encuestados en el proyecto de investigación con esta tercera dimensión, compuesta por diez variables. Haciendo referencia dentro del contexto educativo a las actividades extraescolares que realizan los alumnos y alumnas. Obteniendo información de sus actitudes, pensamientos y personalidad de los alumnos y alumnas encuestados de cultura autóctona, con respecto a otros alumnos y alumnas pertenecientes a otra cultura distinta a la propia. En la tabla 8, hace referencia a la media y desviación típica recogida tras el análisis de los resultados a través de la muestra recogida en los diversos centros escogidos para la elaboración de nuestro proyecto de investigación.

Tabla 8: Dimensión en excursiones, actividades extraescolares

Dimensión en excursiones, actividades extraescolares	Media	DT
1. Comparto asiento en una excursión con un compañero o compañera perteneciente a otra cultura distinta a la mía.	3,93	1,197
2. Realizo actividades extraescolares sabiendo que a esa excursión pudiera ir algún niño o niña perteneciente a otra cultura distinta a la mía.	4,29	1,025
3. Acepto trabajar conjuntamente con mi compañero o compañera perteneciente a otra cultura distinta a la mía.	4,35	0,965
4. Pienso que podemos aprender conjuntamente de otras personas pertenecientes a otras culturas.	4,47	0,866
5. Intercambio cualquier material con mi compañero o compañera perteneciente a otra cultura distinta a la mía.	4,32	1,013
6. Hablo con mi compañero o compañera perteneciente a otra cultura distinta a la mía, de nuestros gustos y aficiones.	4,29	1,015
7. Acepto el bocadillo de un compañero o compañera, aunque no fuese de mi cultura.	3,44	1,379
8. Me gusta conocer actividades que realicen compañeros o compañeras de otras culturas diferentes a la mía.	4,37	0,861

9. Me hago el indiferente si a mi compañero o compañera de otra cultura distinta a la mía se metiesen con él o ella.	2,09	1,350
10. Pienso que mi compañero o compañera perteneciente a otra cultura, es más conflictivo que el resto de mis compañeros o compañeras que son de mi propia cultura.	2,33	1,290

Una vez realizado el análisis se ha podido estimar que la mayoría de los alumnos y alumnas encuestados están de acuerdo (3,93) en compartir asiento junto a compañeros y compañeras de cultura no autóctona, no mostrando inconveniente en poder realizar actividades grupales extraescolares con compañeros y compañeras de cultura distinta a la propia (4,29).

Además, dicen aceptar gratamente trabajar con compañeros o compañeras de otra cultura distinta a la propia (4,35), admitiendo que podemos aprender conjuntamente aunque éstos no pertenezcan a nuestra cultura autóctona (4,47), compartiendo de buen agrado conversaciones con sus compañeros y compañeras no nativas de sus gustos y aficiones (4,29).

Asimismo, gran parte de la muestra encuestada no presenta inconveniente en compartir cualquier material tanto con sus compañeros nativos como con los no nativos (4,32), reconociendo que les gusta realizar actividades con sus compañeros y compañeras de cultura distinta al apropiada (4,37).

Por otro lado, se muestran en desacuerdo en el valor que presenta la variable de mostrarse indiferente si se metiesen con un compañero o compañera de cultura diferente a la propia (2,09). De la misma forma, también se muestran en desacuerdo en pensar que sus compañeros o compañeras de cultura no autóctona son más conflictivos que el resto de compañeros y compañeras nativas (2,33).

Para finalizar, les resulta prácticamente indiferente, más bien están de acuerdo no les importa aceptar el bocado de sus compañeros y compañeras, aunque estos no perteneciesen a su cultura propia (3,44).

Asimismo, y gracias a la realización de un análisis de varianza (n.s.=0,005), tomando la variable el nivel socioeconómico familiar de los progenitores, se ha podido estimar, que como en las dos dimensiones anteriores, no existen diferencias significativas en ninguna de las variables en esta tercera dimensión. Esto quiere decir que el nivel socioeconómico familiar no influye para nada en la aparición de conductas negativas hacia la interculturalidad.

4.1.4. DIMENSIÓN EN LA BARRIADA

Esta última dimensión hace referencia a la barrida donde se ubica el centro educativo, tomando como referencia las relaciones socio-afectivas de la que nuestra muestra se alimenta, obteniendo información de sus actitudes, pensamientos y personalidad de los alumnos y alumnas encuestados de cultura autóctona, con respecto a otros alumnos y alumnas pertenecientes a otra cultura distinta a la propia. La tabla 9 hace referencia a la media y desviación típica recogida tras el análisis de los resultados a través de la muestra recogida en los diversos centros escogidos para la elaboración de este proyecto de investigación.

Tabla 9: Dimensión en la barriada

Dimensión en la barriada	Media	DT
1. Me relaciono con personas de otras culturas distintas a la mía.	4,09	1,241
2. Las personas con las que me relaciono aceptan a otras personas de otras culturas.	4,02	1,081
3. Me importa que en mi grupo de amigos y amigas hubiera personas de otras culturas diferentes a la mía.	2,78	1,570
4. Ayudo a un compañero o compañera perteneciente a otra cultura distinta a la mía a que se sienta integrado en nuestra sociedad.	4,24	1,002
5. No me importa que en mi barriada haya personas pertenecientes a otras culturas distintas a la mía.	4,30	1,106
6. Suelo respetar a las personas que piensan de forma distinta a la mía.	4,29	1,008
7. Creo en ocasiones mi compañero o compañera, perteneciente a otra cultura distinta a la mía puede llegar a sentirse discriminado.	3,56	1,396
8. No me importa que haya centros religiosos en mi barriada de otras culturas	3,85	1,325
9. No pienso que enriquezca bastante a la barriada la diversidad cultural.	2,48	1,436
10. Cruzo de acera se me encontrase con otra persona de otra cultura distinta a la mía.	2,13	1,496

Siguiendo las líneas anteriores, y tras el análisis realizado se ve como la mayoría dice relacionarse en su barriada con personas de otras culturas diferentes a la propia (4,09), y que las personas con las que se relacionan aceptan sin inconveniente relacionarse con personas de otras culturas no autóctonas (4,02).

También se ha podido ver que la muestra encuestada no está de acuerdo, o más bien se muestra indiferente, con el hecho de que en su grupo de amigos y amigas hubiera personas de otra cultura ajena a la propia (2,78), además de no manifestar rechazo y ayudar a las personas de cultura diferente a la propia integrarse a la sociedad de acogida (4,24).

Por otra parte, se valora como la mayoría acepta la convivencia en su barriada de personas de otras culturas distinta a la propia (4,30). Sin embargo, están de acuerdo en que en su lugar de residencia existan centros religiosos ajenos a la cultura propia (3,85).

Asimismo, aunque se muestren indiferentes, más bien están de acuerdo en que en ocasiones las personas no nativas pueden llegar a sentirse discriminados en alguna que otra ocasión en su vida (3,56). Les resulta prácticamente indiferente que la diversidad cultural enriquezca a la barriada (2,48).

Por último, la mayoría de la muestra encuestada dice respetar a las personas que no pertenecen a la cultura propia (4,29), y no se muestran de acuerdo en seguir el criterio de cruzar de acera si se encontrasen con personas ajenas a la cultura propia (2,13).

Para finalizar y gracias a la realización de un análisis de varianza ($n.s.=0,005$), tomando como variable el nivel socioeconómico familiar de los progenitores, se ha apreciado también que no existen diferencias significativas en ninguna de las variables en esta cuarta y última dimensión. Esto quiere decir que el nivel socioeconómico familiar no influye para nada en la aparición de conductas negativas hacia la interculturalidad.

5. CONCLUSIÓN.

En este último apartado se ha pretendido dar respuesta a los interrogantes que se plantearon al principio del estudio, con el fin de comprender los

pensamientos, inquietudes e incertidumbres de la muestra encuestada ante la diversidad cultural en los centros educativos.

Diariamente, en los centros educativos conviven niños y niñas de diferentes edades, grupos sociales y sobre todo conviven con niños y niñas de diferente cultura étnica a la propia.

En base a los resultados obtenidos, se ha llegado a la conclusión de que el alumnado de Educación Primaria escolarizado en la provincia de Córdoba objeto de este estudio entiende por diversidad cultural como la convivencia entre diferentes culturas (autóctona y no autóctona) basada en el respeto, igualdad, tolerancia, etc., tomando como punto de partida una convivencia pacífica y armoniosa de toda la comunidad educativa, no exenta de algún conflicto que pudiese surgir en cualquier momento de la vida cotidiana, en el que si muestra un comportamiento de indiferencia aunque su compañero o compañera llevase la razón. Gran parte de la muestra ha presentado una gran aceptación en la convivencia en los centros educativos con personas de otras culturas ajenas a la propia, compartiendo hechos tan comunes como el compartir aula, asiento, bocadillo, realizando actividades grupales, jugando en el recreo o simplemente ayudando en sus tareas diarias a sus compañeros y compañeras de cultura no autóctona.

La gran mayoría de la muestra encuestada presenta gran interés en conocer, valorar y descubrir nuevas culturas ajenas a la autóctona. Considera provechoso conocer las fiestas, costumbres y religiones de sus compañeros y compañeras, aunque no fuesen de la cultura autóctona, mostrando sumo respeto por los atuendos característicos de otras culturas ajenas a la propia, (tales como el velo islámico). Los cursos de sexto de Educación Primaria y primero de la ESO

han sido los que más, y que menos interés han presentado a la afirmación de conocer, valorar y descubrir nuevas culturas ajenas a la propia, siendo quinto de Educación Primaria el curso que más respeto muestra a los atuendos característicos de otras culturas ajenas a la propia, sírvase como ejemplo, el velo de la cultura islámica.

Asimismo, y, con ello dando por más completa la información abarcada en el párrafo anterior, los alumnos y alumnas además de conocer las costumbres fiestas y religiones de otras culturas ajenas a la propia, y debido al gran interés que presentan, deberían poseer un mayor conocimiento de otros aspectos puesto que con ello se incide no solamente en el conocimiento de otras culturas ajenas a la propia sino que también hace que se valore, respete y se mantengan vivas a lo largo de la historia todas las culturas diferentes a la autóctona. Aunque se muestran reacios a que la diversidad cultural pueda enriquecer a la barriada, la mejor forma de comprender una cultura es tener el privilegio de convivir con gente que proceda de ella. La diversidad siempre es fuente de conocimiento y reflexión.

Por lo general, la gran mayoría de la muestra encuestada ha mostrado que el concepto de empatía lo tiene bastante desarrollado, siendo en cualquier momento capaz de ponerse en el lugar de su compañero o compañera en cualquier situación que se pudiera presentar, ayudando a sus compañeros a no sentirse solos en ningún momento ayudándolos a integrarse en cualquier ámbito en el que se estén desarrollando (aula, recreo, excursiones o la barriada). Quinto de Educación Primaria es el curso que más desarrollado tiene el concepto de empatía, es el curso que más se solidariza con las personas de otras culturas ajenas a la propia, mientras que, por el contrario, sexto de Educación Primaria

es el curso que más empático se presenta con las personas de otras culturas ajenas a la propia.

El alumnado dice ser tolerante con personas de culturas ajenas a la propia. Por un lado, valorando la diversidad de opiniones tanto de sus compañeros y compañeras de su cultura propia como por sus compañeros y compañeras de cultura no autóctona, como, por otro lado, creando un clima basado en el respeto de las relaciones socioafectivas, tratando de la misma manera a los alumnos autóctonos como a los que no. Segundo de la ESO ha sido el curso que ha mostrado más indiferencia con respecto a la afirmación de ser tolerante con las personas de otras culturas ajenas a la propia, mientras que sexto de Educación Primaria ha sido el curso que más tolerancia ha mostrado con respecto a las personas de culturas no autóctona.

El respeto es un valor que lleva innata toda la muestra encuestada, mostrándolo hacia todas las personas con las que se relaciona, presentando indiferencia por su procedencia étnica, respetando las costumbres y fiestas religiosas de aquellas personas de cultura diferente a la propia y la creación de centros religiosos donde estas personas de cultura no autóctona pudiesen manifestar sus ideas religiosas. El curso que más aceptación ha mostrado por la existencia de centros religiosos de otras culturas ajenas a la propia ha sido segundo de la ESO, mientras que por el contrario el curso que menos interés ha presentado por la exigencia de centro religiosos de otras culturas ajenas a la propia ha sido quinto de Educación Primaria.

Asimismo, el alumnado escolarizado en la provincia de Córdoba, considera beneficioso y positiva las relaciones socioafectivas con personas de cultura ajena a la propia, puesto que todos pueden aprender de todos, con

indiferencia de su procedencia étnica. El curso que más se considera beneficioso y valora las relaciones socioafectivas con las personas de otras culturas ajenas a la propia ha sido sexto de Educación Primaria mientras que, por el contrario, segundo de la ESO ha sido el curso que menos considera beneficioso y valora las relaciones socioafectivas con las personas de otras culturas ajenas a la propia.

El entorno socioafectivo que rodea a la muestra encuestada no determina para nada su forma de ser y relacionarse con personas de otras culturas. El entorno socioafectivo que rodea a la muestra es un entorno que acepta la diversidad cultural y piensa que esta diversidad puede enriquecer bastante a la barriada donde viven. Valora la convivencia con personas de otras culturas ajenas a la propia ayudando en la medida de lo posible a integrarse a las personas que no son de la cultura propia a integrarse en la sociedad como un individuo autóctono más. El entorno socioafectivo que más valora las relaciones socioafectivas es el del alumnado de sexto de Educación Primaria, mientras que quinto de Educación Primaria ocurre el caso contrario.

Los estudios académicos de los progenitores de la muestra encuestada no se conciben como un factor que influya en la forma de ser y relacionarse de los alumnos y alumnas encuestados con las personas de otras culturas ajenas a la propia, es decir, que no presenta ninguna relación la formación académica de los progenitores con la forma de relacionarse sus hijos e hijas con las personas de otras culturas ajenas a la propia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUADO, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: McGraw-Hill.
- BERTRÁN, M (2002). Index for Inclusión: Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Contextos educativos: Revista de Educación*, 5, 227-238.
- BESALÚ COSTA, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis, 254 pp.
- BESALÝ, X y VILA, I. (2007). *La buena educación*. Madrid. Los libros de la Catarata.
- BISQUERRA, R. (2004). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid. La Muralla.
- CASTRO RICALDE, D (2013). Institucionalizando la Educación Intercultural. El programa de apoyo a Estudiantes Indígenas en la UAEMex. *Revista científica de la de la sociedad, cultura y desarrollo sostenible*. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46126366006.pdf>.
- DÍAZ - AGUADO, M. J. (2004). Educación intercultural y cooperación. Una nueva interacción educativa para un mundo que también es diferente. *Educatio Siglo XXI*, 22, 59–89. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/educatio/article/view/99>
- GAIRÍN, J. (2004). Organizar la escuela intercultural. En *La educación en contextos multiculturales: Diversidad e Identidad*. XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía (pp. 273-328). Valencia. 13-16 de Septiembre. SEP.
- GARCÍA-FERNÁNDEZ, J. A. (2010). Lo organizativo en la escuela intercultural. En AA. VV., *Interculturalidad y ciudadanía: red de escuelas interculturales*. Recuperado de <http://www.esuelasinterculturales>.
- GONOECHEA, c. (2005). *La diversidad cultural en la escuela gallega*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- JIMÉNEZ VICIOSO, J.R. (2013). Presentación del monográfico: desafíos para la educación intercultural. *Revista Internacional de Investigación e Innovación Educativa*. Repositorio Institucional de la Universidad de Huelva. <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/8165>
- KELINGUEER, F y LEE, H. (2002). *Investigación del comportamiento*. México. McGraw-Hill.
- LEIVA OLIVENCIA, J.J y MERINO MATA, D. (2007). La función docente en contextos de diversidad cultural. *Revista Iberoamericana de Educación*, 41. Recuperado el 4 de mayo de 2010 de <http://www.rieoei.org/1425.htm>.
- ONDINA AGUADO, T; GIL JAURENA, I y MATA BENITO, P. (2008). El enfoque intercultural en la formación del profesorado. Dilema y Propuestas. *Revista*

Complutense, 19 (2), 275-294. Recuperado el 6 de mayo de 2010 de <http://revistas.ucm.es/edu/11302496/articulos/RCED0808220275A.pdf>.