

Representaciones sociales de docentes y estudiantes universitarios de enseñanzas básicas sobre la diversidad cultural en Granada

Social representations of teachers and university students of basic education about cultural diversity in Granada

FÁTIMA SOTO-NAVARRO
Universidad de Granada, España
fatimasn@correo.ugr.es

FANNY T. AÑAÑOS-BEDRIÑANA
Universidad de Granada, España
fanntab@ugr.es

Abstract

The aim of this research is to perform a descriptive and interpretive analysis about social representations and the current situation of cultural diversity and intercultural education in the province of Granada. For this purpose, a mixed questionnaire has been applied to 128 participants who are differentiated into two educational groups: one from University students in Basic Education at the University of Granada and the other from Primary Education teachers.

On the one hand, the results, among others, show that, for the most part, all participants make a distorted definition of the concept of cultural diversity. In addition, teachers adopted a negative attitude towards ethnic minority groups, while a high percentage of students had a less discriminatory attitude. On the other hand, teachers showed their rejection to the foreign students due to the conflicts in the educational center and the difficulty in the teaching-learning process.

In conclusion, the results show that there is little tolerance towards ethnic groups and that a program in which the Culture of Peace is used as a method for conflict resolution and peaceful coexistence is only being carried out.

Key words: Cultural Diversity, Intercultural Education, Social Representations, Foreigners, Ethnic Minorities, Basic Education, Teacher Training and Qualification

Resumen

Este trabajo investigador tiene como objeto realizar un análisis descriptivo e interpretativo acerca de las representaciones sociales y de la situación actual que se tienen de la diversidad cultural y educación intercultural en la provincia de Granada. Para ello, se ha aplicado un cuestionario mixto a 128 participantes diferenciados en dos grupos educacionales: uno de estudiantes universitarios de Enseñanzas Básicas de la Universidad de Granada y, otro, por docentes de Educación Infantil y Primaria.

Por un lado, los resultados, entre otros, ponen de manifiesto que, en su mayoría todos los participantes realizan una definición distorsionada del concepto de diversidad cultural. Además los docentes adoptaron una actitud negativa hacia los grupos étnicos minoritarios, mientras que un porcentaje elevado del alumnado tenía una actitud de menos discriminatoria. Por otro lado, los docentes mostraron su rechazo ante el alumnado extranjero por los conflictos en el centro educativo y la dificultad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En definitiva, los resultados demuestran que existe poca tolerancia hacia los grupos étnicos y que apenas se está llevando a cabo un programa en el que se utilice la Cultura de Paz como método para la resolución de conflictos y la convivencia pacífica.

Palabras clave: Diversidad Cultural, Educación Intercultural, representaciones sociales, extranjeros, minorías étnicas, Enseñanzas Básicas, formación docente.

1. Introducción

La migración es un fenómeno constante y dinámico que ha existido siempre, si bien en la actualidad se enfoca y se visibiliza más en los medios y parece que se produce un número mayor de estos desplazamientos. Se puede decir que, desde que se conoce la historia de la humanidad, se ha conocido la historia de las migraciones ya que, desde sus inicios, el ser humano ha ido descubriendo y buscando nuevos territorios en los que poder asentarse, desarrollarse y vivir.

Esto ha contribuido a que cada lugar esté enriquecido con diferentes culturas y se presenten en un mismo espacio y tiempo personas con distintas tradiciones, costumbres y creencias. Por otro lado, el desarrollo de las Tics y la globalización posibilitan el acceso a la formación a una determinada cultura y realidades, con frecuencia, sin necesidad de un contacto físico. La existencia de una gran variedad de pensamientos divergentes puede provocar que se desencadenen muchos conflictos ante los cuales no se sabe muy bien cómo actuar.

Como consecuencia, los estudios sobre la diversidad cultural se han convertido en una prioridad de formación e investigación en muchas disciplinas. Concretamente, en el ámbito de la educación se ha hecho un esfuerzo por dinamizar hacia la transformación e innovación de las metodologías empleadas en los últimos años; además de tener que enfrentarse a la capacidad de resolver los conflictos sociales y culturales resultantes de la convivencia multicultural. La finalidad de la educación queda justificada con una reflexión que Guédez (2005: 206) realiza explicando que “el origen de la cultura y la educación es la diversidad, la naturaleza de la cultura y la educación es la complejidad y, por último, la finalidad de la cultura y la educación es la inclusión”.

Éstas son algunas de las razones por las que se realizan estudios sobre la situación actual de la diversidad cultural desde una perspectiva educativa. Todo ello a fin de abordar realidades, retos y problemas en torno a la resolución de los conflictos a través de una Cultura de Paz, en los que se dé prioridad a la no violencia y al respeto de los derechos y libertades de cada persona. Educar para la Paz, entre otros fundamentos, implica educar

en valores que pretenden alcanzar el fin último de la educación que es, legislativamente, el pleno desarrollo de las capacidades de cualquier persona, conformando su propia identidad personal y configurar su comprensión de la realidad, independientemente de su etnia, cultura, edad o género (Ley Orgánica 3/2006, 3 de mayo, de Educación).

La presente investigación se centra en el análisis del grado de conocimientos y competencias que los docentes de hoy día tienen acerca de la diversidad cultural y de su aplicación en el aula. El docente es considerado uno de los pilares básicos de la educación y de la sociedad, puesto que su función es la de hacer accesible la cultura a los niños y niñas, colaborando en su desarrollo personal y social.

En definitiva, en este trabajo se pretende realizar un análisis de las representaciones sociales que los profesionales de la educación, tanto aquellos/as en formación como aquellos/as en ejercicio profesional, tienen de la diversidad cultural, en concreto, las primeras etapas educativas: Educación Infantil y Educación Primaria; así como conocer la importancia que le otorgan a trabajar una Educación Intercultural en el ámbito educativo.

2. Marco teórico y estado de la cuestión

2.1. Representaciones sociales de la diversidad cultural

Desde una perspectiva social, se considera necesario definir un paradigma que permita conocer las actitudes, percepciones y creencias de los individuos participantes en el estudio. El enfoque cognitivo utilizado son las *Representaciones Sociales* y su perspectiva como mecanismo de análisis y construcción de realidad social.

Moscovici fue uno de los primeros en conceptualizar las Representaciones Sociales en su obra “El psicoanálisis, su imagen y su público”, publicada en 1961, abordó este concepto a raíz de realizar sus propias interpretaciones de los procesos de construcción del pensamiento social, junto a las ya aportaciones de Freud, siendo para él:

Un sistema de valores, ideas y prácticas con una doble función: en primer lugar, establecer el orden que permita a los individuos orientarse en el mundo social y material; y, en segundo lugar, permitir la comunicación entre los miembros de una comunidad, aportándoles un código para el intercambio social y un código para denominar y clasificar de una manera inequívoca los distintos aspectos de su mundo y de su historia individual y grupal (Moscovici, 1979: 75).

Desde ese momento, muchos autores han definido y trabajado en el estudio e interpretación de las Representaciones Sociales en diferentes temáticas y ámbitos, como pueden ser diversos fenómenos y realidades sociales, tanto en contextos normalizados como en aquellos grupos vulnerables (Añaños-Bedriñana, 2013; Añaños-Bedriñana y Jiménez, 2016), desde enfoques socioeducativos. Así, Bueno (2000: 30) considera que “las representaciones sociales son maneras de interpretar la realidad cotidiana (...) con la finalidad

de tomar posición con respecto a situaciones, hechos, objetos y comunicaciones que les conciernen”.

Las representaciones sociales están totalmente influenciadas por los estímulos del entorno y, por tanto, se configuran como un aprendizaje social. De esta manera, se puede decir que las representaciones sociales abarcan diferentes aspectos del pensamiento y del posicionamiento de las personas las cuales gobiernan la conducta ante una determinada situación, otorgándole, por ejemplo, según Añaños y otros (2010), un sentido a las concepciones y acciones de un grupo. Concretamente, el *Modelo de Representación Social de Serge Moscovici*, analiza las representaciones sociales en tres dimensiones (Mora, 2002): la información, el campo de representación y la actitud; apareciendo elementos tales como los valores, las opiniones, actitudes, creencias, entre otros.

En esta investigación es preciso que se analicen estos términos en los profesionales educativos ya que el papel protagonista de la escuela y de la educación está íntimamente ligado con el desarrollo moral de los individuos y, además, el papel del docente es esencial para garantizar la formación de valores y actitudes positivos hacia la diversidad cultural y hacia la formación integral de las personas.

La constante inmigración a lo largo de la historia ha provocado que puedan darse una gran variedad de culturas, una gran *diversidad cultural* que, según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2007: 3) en el Informe Mundial, la diversidad cultural aparece como “una riqueza considerable, un recurso inherente al género humano, que debe percibirse y reconocerse. No existe ninguna escala de valores entre las culturas: son todas iguales en dignidad y derecho”.

Cuando se habla de diversidad cultural, en muchas ocasiones es común encontrar que los diferentes conceptos relacionados con la diversidad cultural; bien sea multiculturalidad e interculturalidad; se emplean como sinónimos y de forma indistinta. Esto conlleva, con frecuencia, a una interpretación errónea, pues cada término tiene sus propias matices que determinan las diferentes interacciones que se producen entre las culturas en un mismo espacio. Por ello, se ha considerado necesario abordar cada uno de estos términos y clarificar las interpretaciones de los mismos.

En primer lugar, aparece el término de *multiculturalidad* que es uno de los utilizados habitualmente cuando se habla de diversidad cultural. Según Bernabé (2012:69) la multiculturalidad se entiende como “la presencia en un territorio de diferentes culturas que se limitan a coexistir pero no a convivir”. Actualmente, existen muchas zonas donde la población se compone de personas inmigrantes que se instalan de forma temporal o de paso, en función de los casos, asociada generalmente a obtener recursos económicos. Aunque, en estos últimos años, también ha sido por procesos migratorios forzados a causas de inestabilidad o conflictos sociales. Esta población tiene el propósito de retornar más adelante a su país de origen o a emigrar hacia otro país con mayor número de oportunidades o mayor estabilidad y seguridad social. Esto provoca en ciertas ocasiones que no se produzca ningún intercambio entre las diferentes culturas, sino que mantengan la propia y únicamente se relacionen con personas de su misma cultura o circunstancias parecidas. Por tanto, el principal problema que la multiculturalidad puede desencadenar

es la presencia de una sociedad desigual donde la población no dispone de las mismas oportunidades (Trigueros, 2005).

Sin embargo, el Instituto Cervantes (2016) define la *interculturalidad* como un tipo de relación entre culturas, y que ésta se ha producido de forma intencional, favoreciendo el diálogo y reconocimiento mutuo de los valores, costumbres y creencias. Asimismo, no pretende que se fundan en una sola cultura o que adopten un determinado estilo de vida, sino que todas las culturas existentes en una misma zona geográfica puedan interesarse y enriquecerse de las otras, a nivel social, profesional y de género. Este tipo de integración de las culturas, facilita un *aprendizaje cooperativo*¹ entre las mismas. La interculturalidad surge como respuesta y alternativa al asimilacionismo, y propugna el reconocimiento de la diversidad cultural y de la valoración de todas las culturas de forma igualitaria.

El concepto intercultural es el más preciso para abordar en este trabajo de investigación, ya que describe fielmente la realidad que existe cuando dos o más culturas están en contacto e inevitablemente se produce una *impregnación*.

La diversidad cultural está vinculada a diferentes factores de tipo geográfico, histórico, político, contextual, social, económico, religioso e, incluso, de género. De tal manera que, en muchas ocasiones, cada individuo genera unas representaciones sociales concretas hacia otros grupos étnicos minoritarios, originadas por sus señas de identidad cultural y por su sentido de pertenencia a un determinado colectivo. A consecuencia de esto, se crean diferentes representaciones sociales y percepciones sobre un individuo o colectivo.

Muchas de estas actitudes y representaciones acaban originando *estereotipos*² y *prejuicios*.³ Los estereotipos están fundamentados en la visión de la realidad que los individuos tienen y permite conocer las representaciones sociales que los mismos tienen hacia un determinado colectivo. Sin embargo, los prejuicios poseen una mayor carga negativa que normalmente denota en actitudes y sentimientos que conllevan a conflictos en las interacciones de distintos grupos étnicos producidos por situaciones de desigualdad y exclusión social (Espinosa *et al.*, 2007).

Una investigación de Segura (2014) sobre las emociones y sentimientos que los estudiantes de la Universidad en Melilla tienen sobre la inmigración en *situación regular*⁴, dio como resultado que los estudiantes elegían con una media de respuesta de 3,04 la simpatía y la pena con una media de 3,38. Seguidas de actitudes tales como inseguridad (2,19), atracción (1,92), miedo (1,86), incomodidad (1,72) y hostilidad (1,67), entre otras.

1. El *aprendizaje cooperativo* es un enfoque de enseñanza-aprendizaje basado en la influencia de la interacción social en grupos heterogéneos y destinado a alcanzar una meta común (Rubio, 1999).

2. Los *estereotipos* son una representación mental simplificada de una categoría de persona o institución y que comparten un grupo de personas (Stangor, 2000).

3. Los *prejuicios* son aquellas actitudes que se crean hacia otras personas o grupos, pudiendo ser rechazados o aceptados (Cárdenas, 2007). Normalmente, son actitudes negativas.

4. Los inmigrantes en *situación irregular* son aquellos que, en este momento y por diferentes motivos, no poseen administrativamente la documentación necesaria ni los requerimientos legales para permanecer en el país (Delgado, 2014).

2.2. La diversidad cultural en Granada

Anteriormente, se ha hablado de la fuerte expansión que ha habido en este último tiempo del *proceso migratorio* en España, lo que provoca que dos o más culturas convivan en un mismo lugar en espacio y tiempo, produciendo que aparezca la diversidad cultural.

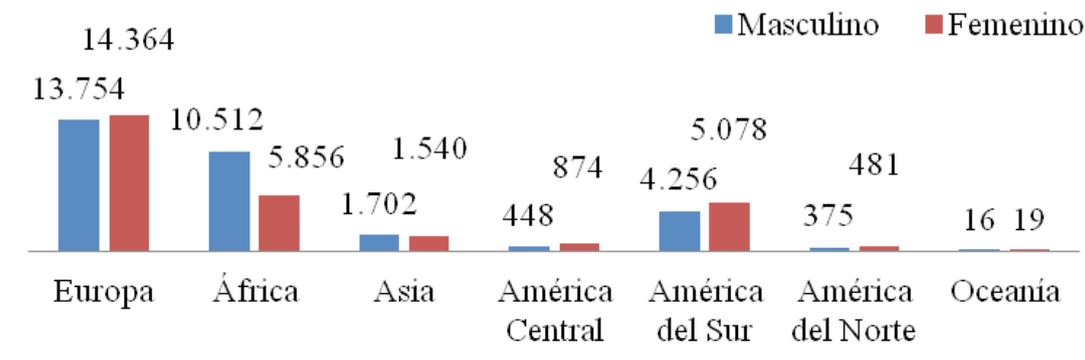
Concretamente en Granada, siempre han coexistido diferentes culturas a lo largo de toda la historia. Para poder comprender el porqué existe la confluencia de culturas en Granada es necesario remitirse a la historia. De acuerdo a Díez (2001) la historia de Granada destaca por la convivencia de culturas distintas, con diferencias y semejanzas y, por tanto, con la coexistencia de conflictos.

Pero es, a partir de los años noventa, cuando el grupo de inmigrantes marroquíes han destacado del resto. En este marco, desde 1997, Granada queda declarada como *Ciudad Refugio*, incluyéndose en una red de ciudades destinadas a acoger inmigrantes, exiliados y refugiados, entre otros (Jiménez Bautista, 2006: 550).

Según la información que presenta el Padrón Municipal de Habitantes, obtenida del Instituto Nacional de Estadística (INE) del año 2015, en la actualidad la segunda nacionalidad mayoritaria en Granada tras la española es la rumana. En tercer lugar, la marroquí. Seguidas de británica, latinoamericana y china, entre otras muchas. Teniendo un total de 133 nacionalidades diferentes, que se componen de 59.279 individuos extranjeros.

A continuación, aparece una figura que muestra la población extranjera clasificada por continente de origen y sexo.

Figura 1. Padrón de Granada por sexo y continentes

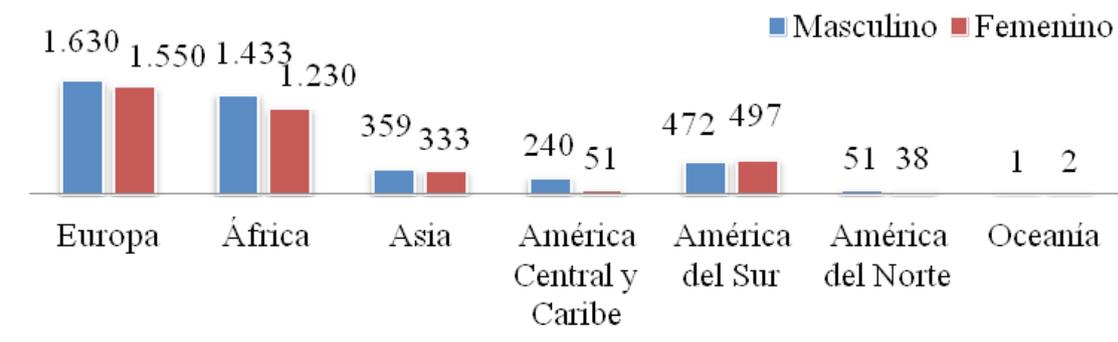


Fuente: Elaboración propia, a partir de información de Instituto Nacional de Estadística (2015).

A pesar de conocer el número de inmigrantes que conviven en la ciudad de Granada y, por tanto, la variedad de culturas existentes; en este trabajo se precisa expresar el número de niños/as en edad escolar, desde los cero hasta los 14 años, en los que se halla la Educación Infantil como la de Educación Primaria y parte de la Educación Secundaria. Cara a la presente investigación interesan las dos primeras, puesto que son titulaciones específicas universitarias objeto del estudio. Ambas etapas son las que interesan puesto que es en las mismas donde los docentes y futuros docentes imparten docencia.

Entre dichas edades hay un total de 142.310 niños en la provincia de Granada, de los cuales 7887 pertenecen a otra nacionalidad. Para facilitar la comprensión de los niños inmigrantes en esta provincia, se ha realizado un gráfico donde se clasifica el alumnado extranjero clasificados por continente de origen y sexo.

Figura 2. Niños y niñas de Granada clasificados por continentes de origen entre 0-14 años.



Fuente: Elaboración propia, a partir de información de Instituto Nacional de Estadística (2015).

Este gráfico contempla únicamente a los niños de otra nacionalidad.

2.3. Hacia una Educación Intercultural y Educación para la Paz

Para garantizar la comunicación entre todas las culturas que conviven en un mismo territorio se requiere el conocimiento de la tradición y valores de la otra cultura, por ello, se considera imprescindible la escuela como principal vehículo para conseguir un respeto por la pluralidad cultural y estimular las relaciones entre las culturas (Bernabé, 2012), otorgándole a la educación un papel fundamental ya que va a permitir que todos los individuos, independientemente de su nacionalidad, sexo o edad, puedan convivir pacíficamente, dando así a un valor incalculable a la *educación intercultural*.

Los modelos que se han utilizado para explicar las diferencias que existen entre individuos en función de las características sociales y culturales son muy diversos. Se podría realizar un estudio únicamente con la evolución de estos modelos educativos, bien sean compensatorios o adaptativos, excluyentes o integradores; pero, en esta ocasión, sólo se van a desarrollar brevemente aquellos modelos educativos relacionados con la diversidad cultural y que han intentado, de una manera u otra, realizar una intervención educativa para identificar las necesidades de una comunidad.

La respuesta histórica que la escuela ha intentado dar a la diversidad refleja los límites que se establecieron con el fin de que la escuela homogeneizara la educación que se impartía (García y Goenechea, 2009). Por consiguiente, se pueden distinguir tres etapas de las actuaciones de la escuela ante la diversidad reflejas en la siguiente tabla:

Tabla 1. Evolución de los modelos de respuesta escolar a la diversidad

	Hasta 1960/1970	Desde 1970 a 1990	A partir de 1990
Modelo	SEGREGACIÓN	INTEGRACIÓN	INCLUSIÓN
Supuestos básicos	El alumnado es homogéneo.	Se adapta el currículo al alumnado.	Se prioriza la educación de todo el alumnado.

Fuente: Modificado de García y Goenechea (2009:35).

El *modelo educativo asimilacionista cultural* tiene como objetivo liberar a los individuos pertenecientes a grupos étnicos minoritarios de su propia identidad e integrarlos en la sociedad de acogida (Muñoz, 2002). En este modelo, la escuela aparece como un instrumento ideal para aprender una nueva cultura y la mayor preocupación debe ser la de adquirir y dominar la lengua oficial del país (Besalú, 2002), a través de *programas de inmersión lingüística*. En este programa se considera necesario que el eje transversal sea la lengua materna del alumno inmigrante, provocando que el niño afiance su propia lengua y adquiera conocimientos sobre la lengua oficial.

Algunos estudios que se han realizado sobre la efectividad y validez de estos modelos educativos han dado como resultado que dada la diversidad lingüística que existe en las escuelas, es imposible contar con un profesorado bilingüe que sea capaz de atender todas las necesidades lingüísticas de sus alumnos y alumnas (Martín y Mijares, 2007), originándose así un programa de submersión y la lengua de este alumnado no está presente en el currículo.

Muñoz (2002) explica que el *modelo educativo compensatorio* trata de dar respuesta a las deficiencias que sufren aquellas personas que pertenecen a grupos étnicos minoritarios. Para ello, se recurre a programas de educación compensatoria con la idea de evitar las diferencias con los demás alumnos y alumnas. El mayor problema de este tipo de modelo es que la cultura y la lengua de origen del niño son percibidas como deficiencias, provocando desigualdades que se tratan con medidas de atención a la diversidad (Bartolomé, 2002). Como respuesta a esto, autores como Jordán (2001) han declarado que el error es creer que las personas diferentes son deficientes, ya que esta educación compensatoria trabaja con criterios monoculturales.

Otro modelo es el de *educación antirracista* pretende desarrollar en cada persona perteneciente a la comunidad educativa, bien sea el alumna o alumna, el docente o un profesional que trabaje en el centro; habilidades, conocimientos y actitudes que contribuyan a la construcción de una sociedad que no discrimine (Senge, 2002). Este tipo de educación no solamente aborda el racismo relacionado con la cultura, sino que abarca individualmente cada dimensión de la persona: actitudes, cultura, conflictos interpersonales e institucionales, así como relaciones de poder o de división de roles, en el caso de género.

Por último, el *modelo educativo global* se tomó para responder a las necesidades de diversidad cultural que se estaban dando en la escuela, apareciendo iniciativas como la educación para el desarrollo, educación medioambiental, educación para los derechos humanos y para la paz. Su finalidad es la de promover el aprendizaje en grupo a través

de enseñanzas colaborativas y basadas en interacciones entre todos los miembros de la comunidad educativa.

A raíz de la evolución de todos estos modelos, surge la *educación intercultural* como etapa final en el proceso de aceptación y reconocimiento de otras variables culturales, más allá de las alternativas compensatorias o asimilacionistas (Leiva, 2015). Esta educación implica tanto el conocimiento de la realidad de los países de origen del alumnado y el acercamiento de la misma a las aulas, como una apertura del centro a nuevas formas de comprender la realidad social y educativa. Es primordial que el alumno inmigrante pueda mantener su propia cultura y que se encuentre integrado de forma plena en el centro educativo, así como en la sociedad. Para Arnáiz y Escarbajal (2012) el mayor reto de la educación intercultural es el de que se lleve a cabo una *Educación hacia la Ciudadanía* y una *Educación para la Paz* que preserve la diversidad cultural y que, además, permita a los niños y jóvenes vivir con las diferencias, asumiendo identidades personales y colectivas que transformen los cambios sociales, sociológicos y culturales. De acuerdo a Gómez (2015), la Educación para la Paz tiene como objetivo que el alumnado sea capaz de llegar a acuerdos y resolver conflictos por la vía pacífica, desarrollar habilidades socio-afectivas, existiendo así una reflexión crítica y un diálogo basado respeto mutuo.

En ese sentido, Jiménez Gámez (2004) caracteriza a la educación intercultural como un medio para promover la Educación para la Paz, ya que favorece el conocimiento crítico sobre la cultura, a través de un carácter global, donde se lucha contra la exclusión y la discriminación y, de esta manera, proporcionar la solución de los conflictos mediante el diálogo, la comprensión y la tolerancia.

Asimismo, diferentes trabajos e investigaciones hablan indistintamente de educación intercultural y educación inclusiva. Pero Lalvani (2013) muestra una diferenciación conceptual donde explica que es la propia relevancia de la diversidad cultural la que, en cierta medida, obliga a los centros educativos a que se den respuestas educativas específicas a través de una *educación inclusiva*. Para este autor la diversidad cultural es un factor primordial para poder explicar que la interculturalidad aparece y se da en las aulas actuales, día tras día, al igual que cualquier otro proceso educativo. En este tipo de educación inclusiva no sólo participa el alumnado de otra nacionalidad o los propios profesores sino que, toda la comunidad educativa es partícipe de evitar los enfrentamientos y conflictos que se puedan producir.

En la educación inclusiva, aparece la *pedagogía intercultural*, la cual analiza la práctica educativa considerando las diferencias culturales de los individuos como foco de la reflexión y la investigación pedagógica. La escuela debe ser un espacio donde se refleje a pequeña escala la sociedad y en donde se mejore la convivencia y las relaciones interpersonales entre personas de diversas procedencias culturales.

Según el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MEC, 2015) la *escuela inclusiva* tiene como objetivo principal prestar una atención educativa que favorezca el máximo desarrollo posible de todo el alumnado y la unión de todos los miembros de la comunidad.

El currículo inclusivo reconoce la contribución de todas las personas en el proceso de enseñanza y aprendizaje y todas sus perspectivas y experiencias. La comunidad educativa

está integrada por todas las personas que componen el centro: alumnado, profesores, familias y otros profesionales que trabajan en el mismo, así como por la administración educativa y otras instituciones.

Para poder trabajar una pedagogía que permita una escuela inclusiva, donde todo tipo de necesidades puedan ser atendidas, es necesario que la escuela adquiriera una serie de valores, ya que las culturas y estructuras violentas no se pueden solucionar mediante la violencia, pues esto reforzaría una cultura bélica (Galtung, 2003). La mejor forma de acabar con la violencia es anteponer una cultura y una estructura de paz donde se puedan resolver los conflictos a través de medios no violentos.

La *Cultura de Paz*,⁵ junto con la educación, contiene un gran significado de transformación del mundo actual, creando un proyecto educativo donde se procure el bienestar y calidad de vida al conjunto de la ciudadanía, de tal manera que se luche y se defiendan los derechos y proyectos educativos democráticos (Martínez y Sánchez, 2013). En dicha línea y al igual que la iniciativa de Naciones Unidas (2006) conocida como la *Alianza de Civilizaciones*, cuyo objetivo es tender puentes entre Occidente y el mundo árabe y musulmán; hay que desarrollar un contexto multicultural donde todos los individuos que pertenecen al mismo, sean de la nacionalidad o cultura que sean, puedan crecer en todos los niveles: económico, social, educativo, personal, entre otros.

Por ello, se considera necesario y fundamental el papel del profesorado tanto en una sociedad intercultural como en una escuela inclusiva, pues es uno de los pilares básicos de la educación y de la calidad de la misma. Asimismo, las actitudes que el propio profesorado tenga ante la educación intercultural determinarán la forma de desarrollar programas relacionados con la diversidad cultural.

A continuación, se tratan diferentes investigaciones que se han realizado sobre las actitudes de los docentes y de los estudiantes universitarios de Enseñanzas Básicas acerca de la diversidad cultural para así tener una visión más amplia del compromiso que existe de estos profesionales.

En primer lugar, uno de los estudios pioneros en esta línea de campo fue el de los autores Alkan y Vreede (1990), los cuales realizaron una investigación en la que se recogieron las opiniones de los docentes acerca del interculturalismo, entre los que se abordaron temas como: el papel del maestro, los elementos claves de los programas multiculturales y el rendimiento de este alumnado. Los resultados de este análisis concluyeron en que los profesores menores de 40 años y los que enseñaban a niños y niñas de minorías étnicas, tenían una actitud más positiva y abierta que los de edad más avanzada.

En los últimos años se han realizado más estudios sobre las actitudes del profesorado; pero una de las que cabe destacar es una investigación de Merino y Ruiz (2005) en donde abordan las diferencias en el tratamiento que los profesores de diferentes zonas geográficas conceden a la educación intercultural. Las conclusiones del mismo son que únicamente los docentes de zonas con población de diferente nacionalidad, trabajan este tipo de

5. La *Cultura de Paz* queda definida por la Declaración y Proyecto de Acción aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas (2006:2), como “un conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida”.

educación y, además, sólo refuerzan los valores de la aceptación de las diferentes culturas, pero no el reconocimiento activo.

Por su parte, de acuerdo a la investigación realizada por Rodríguez Izquierdo (2005) sobre las concepciones que los estudiantes de Magisterio tienen sobre la diversidad cultural y, por tanto, sobre la educación intercultural, se contempla que los futuros docentes tienen una actitud favorable y optimista hacia la diversidad cultural; aunque consideran que tienen poca formación en este campo y carecen de recursos suficientes para dar una respuesta a la realidad que se les plantea. En este sentido, existen diferentes propuestas que incluyen las creencias de los futuros docentes como referentes clave en la formación en y para la diversidad cultural (Sales, 2010).

Con estas bases planteamos la siguiente investigación en torno a la diversidad cultural y educación intercultural.

3. Metodología

3.1. Diseño, métodos y objetivo

Este trabajo tiene un diseño investigador descriptivo e interpretativo, con métodos cualitativos y cuantitativos y, de corte transversal.

El objetivo principal se basa en conocer y analizar las representaciones sociales, tanto actitudes como percepciones, que los docentes de la ciudad de Granada y los estudiantes universitarios de Enseñanzas Básicas de la Universidad de Granada tienen hacia la diversidad cultural y la importancia que le dan al desarrollo de la educación intercultural en el ámbito educativo.

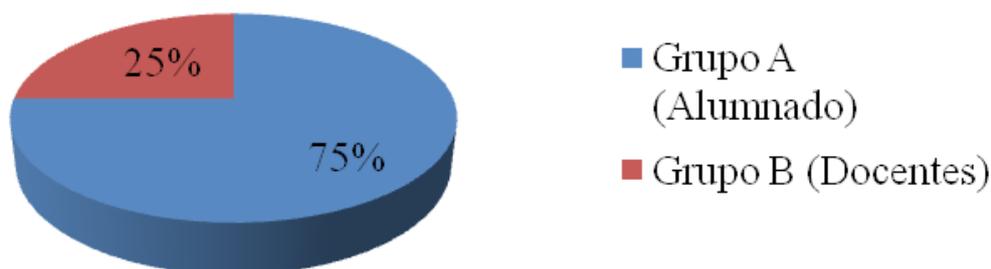
3.2. Población y muestra

La población de este estudio se compone de docentes y estudiantes universitarios de Enseñanzas Básicas de la ciudad de Granada de los niveles de Educación Infantil y Educación Primaria. Para tener una amplia perspectiva sobre los mismos, se han tomado como muestras un total de 128 personas: el 75% del total son estudiantes universitarios de la Universidad de Granada y el 25% son docentes en activo de centros de la localidad granadina (véase figura 3). Los participantes se han dividido en dos grupos diferentes:

- *El grupo A*, compuesto por 96 estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, de los Grados de Magisterio de Educación Infantil y Educación Primaria. El criterio de inclusión para este grupo fue que estuvieran matriculados en los últimos cursos de la Titulación, para así poder haber cursado todas las asignaturas teóricas. Entre ellos hay 15 hombres (15,62%) y 81 mujeres (84,38%), con edades comprendidas entre los 18 y 36 años. El 60,41% pertenece a Educación Infantil y el 39,58% a Educación Primaria.

- *El grupo B*, constituida por 32 docentes de diferentes centros educativos que imparten docencia en los niveles de Educación Infantil y Primaria, con edades comprendidas entre 25 y 63 años, siendo 9 hombres (28,12%) y 23 mujeres (71,88%). El criterio de inclusión fue que los participantes del estudio llevaran más de cinco años trabajando como docentes en la provincia de Granada. El 46,87% trabaja en Educación Infantil, teniendo como titulación esa especialidad y el 53,13% en Educación Primaria con titulaciones de Educación Musical, Educación Física y Educación Primaria.

Figura 3. Participantes del estudio.



Fuente: Elaboración propia.

La muestra final del estudio se ha clasificado en dos grupos para facilitar el análisis cualitativo de los datos obtenidos.

3.3. Instrumentos

Para conseguir el objetivo expuesto con anterioridad se ha elaborado un instrumento de recogida de datos. Concretamente, el instrumento que se ha realizado *ad hoc* para este estudio es un *cuestionario mixto* en el que se contemplan diferentes tipos de preguntas: Escala Likert numérica, preguntas abiertas, preguntas cerradas y de opción múltiple.

Específicamente, se han realizado dos cuestionarios:

- *Cuestionario A. "Representaciones sociales sobre la Diversidad Cultural y educación intercultural en estudiantes de enseñanzas básicas"*
- *Cuestionario B. "Representaciones sociales sobre la Diversidad Cultural y educación intercultural en docentes"*

3.4. Procedimiento y método de análisis de la información

El cuestionario se le presentó a los sujetos como una investigación para conocer su opinión acerca de la diversidad cultural y su incidencia en el campo de la educación. Se hizo hincapié en que el cuestionario era totalmente anónimo y en que no estaban obligados a responderlo. Cada cuestionario completo se rellenaba aproximadamente, en unos 10-15 minutos.

En cuanto a la recogida de datos de los estudiantes de Enseñanzas Básicas de la UGR, tuvo lugar en días diferentes en la Facultad de Ciencias de la Educación (mayo, 2016), contando con la colaboración de docentes universitarios que permitieron realizar el cuestionario en su horario de clase. Por otro lado, los docentes son, en su mayoría, de diferentes centros educativos de la provincia granadina.

Una vez recogidos los cuestionarios en ambos grupos, se han codificado los mismos utilizando la letra *A* para el grupo de los estudiantes de las Enseñanzas Básicas y la letra *B* para el grupo de los docente, contando con un total de 128 cuestionarios (96 de estudiantes y 32 de docentes).

Como se ha explicado anteriormente, este cuestionario es mixto y, por tanto, precisa de diferentes tipos de recogida de información. Para las preguntas abiertas se ha utilizado como método de análisis de la información el *análisis de contenido*, donde se han valorado y categorizado en un documento de formato Excel las respuestas de cada sujeto, agrupando las que tienen mayor similitud en cuanto a las palabras utilizadas y su contenido esencial.

Además, se ha realizado un *análisis estadístico descriptivo básico*, para recoger los datos cuantitativos, permitiendo así describir y resumir las observaciones sobre un fenómeno o hecho.

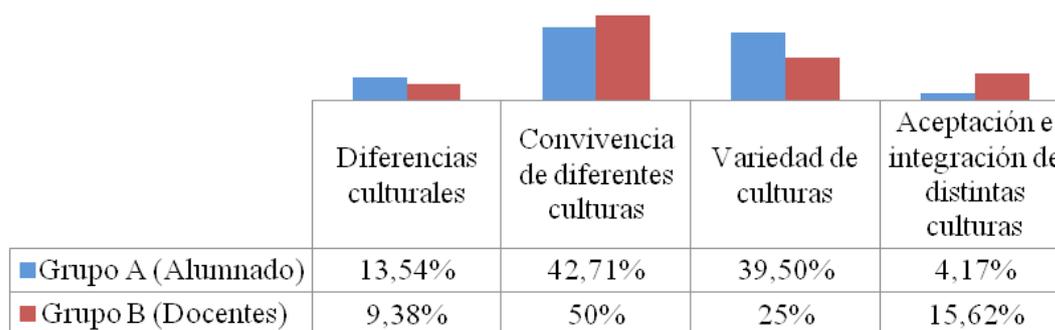
4. Resultados y discusión

A continuación, se analizan los resultados obtenidos a lo largo del desarrollo de este trabajo de investigación y su correspondiente discusión con la literatura especializada.

4.1. La diversidad cultural en la sociedad

La primera cuestión sobre la acepción de la *diversidad cultural* ha sido respondida por todos los sujetos en ambos grupos, a partir de las cuales se categorizan encontrándonos las siguientes perspectivas:

Figura 4. Concepto de Diversidad Cultural.

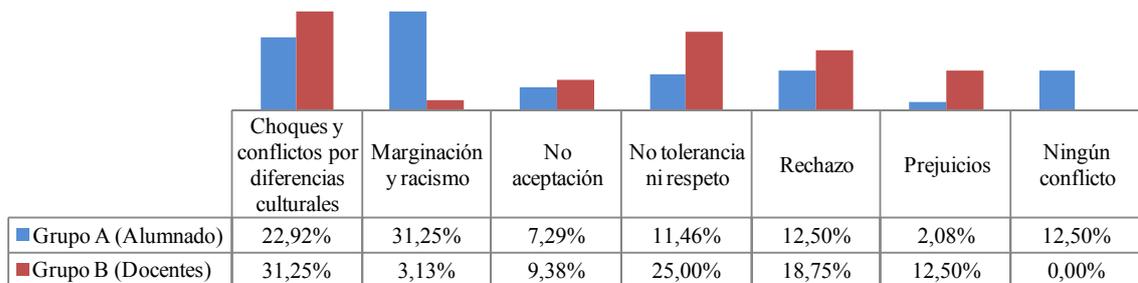


Fuente: Elaboración propia.

Estos datos muestran que ambos grupos han realizado unas definiciones e interpretaciones erróneas de la diversidad cultural, de acuerdo a la revisión de la literatura especializada y expuesta previamente (Bernabé, 2012) ya que tanto en el *grupo A*, de estudiantes de Enseñanzas Básicas, como en el *grupo B*, el 42,71% y el 50%, respectivamente, han incorporado en su definición la palabra “convivencia”. Esto se confronta con las definiciones que Bernabé (2012) realizó de las formas de relación entre distintas culturas y, por tanto, los conceptos de los participantes estarían más cerca de una definición de *interculturalidad* más que de diversidad cultural. Seguidamente un 39,50% del grupo A y un 25% del grupo B lo asocian a la “variedad de culturas”, que existen en un mismo lugar y, verdaderamente, es una definición acertada, ya que el compartir un espacio no indica que tenga que existir relación o convivencia entre los diferentes grupos.

Los *problemas que puede presentar la diversidad cultural* en la sociedad, han obtenido unos resultados muy variados que se pueden observar en la Figura 5.

Figura 5. Problemas relacionados con la Diversidad Cultural.

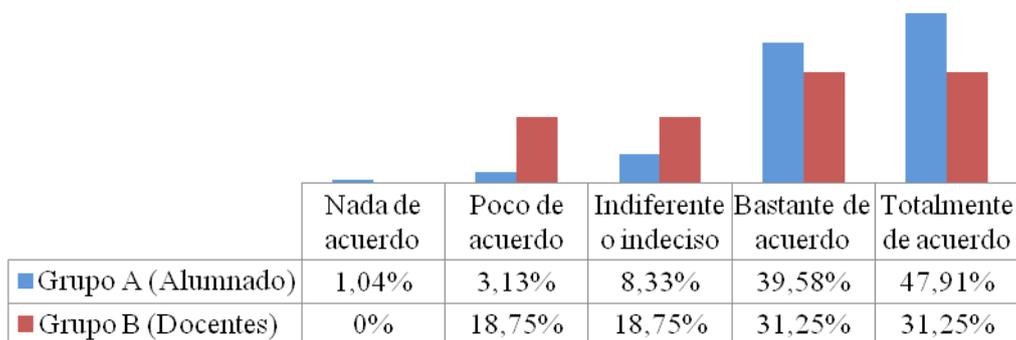


Fuente: Elaboración propia.

En primer lugar, el 31,25% de los participantes del grupo A han considerado que los problemas que pueden darse en una sociedad con diversidad cultural son la discriminación, la marginación o el racismo del grupo étnico minoritario. Además, el 22,92% explica que normalmente pueden darse choques y conflictos por las diferencias culturales que existen. El *grupo B*, por el contrario, con un 31,25% opina que el mayor problema de la diversidad cultural son los conflictos creados por las diferencias culturales y con un 25% de los participantes la falta de tolerancia y de respeto hacia los grupos étnicos minoritarios. En el grupo de docentes todos los participantes han mostrado diferentes problemas que pueden existir; no obstante, uno de los resultados más destacado es que el 12,50% de los estudiantes de Magisterio consideran que no tiene por qué existir algún problema o conflicto cuando existen grupos étnicos diferentes, aportando así una visión positiva hacia la inmigración.

En cuanto a la concepción que tienen de si la diversidad cultural enriquece positivamente la sociedad actual las respuestas valorativas son las siguientes.

Figura 6. Aporte de la diversidad cultural a la sociedad.



Fuente: Elaboración propia.

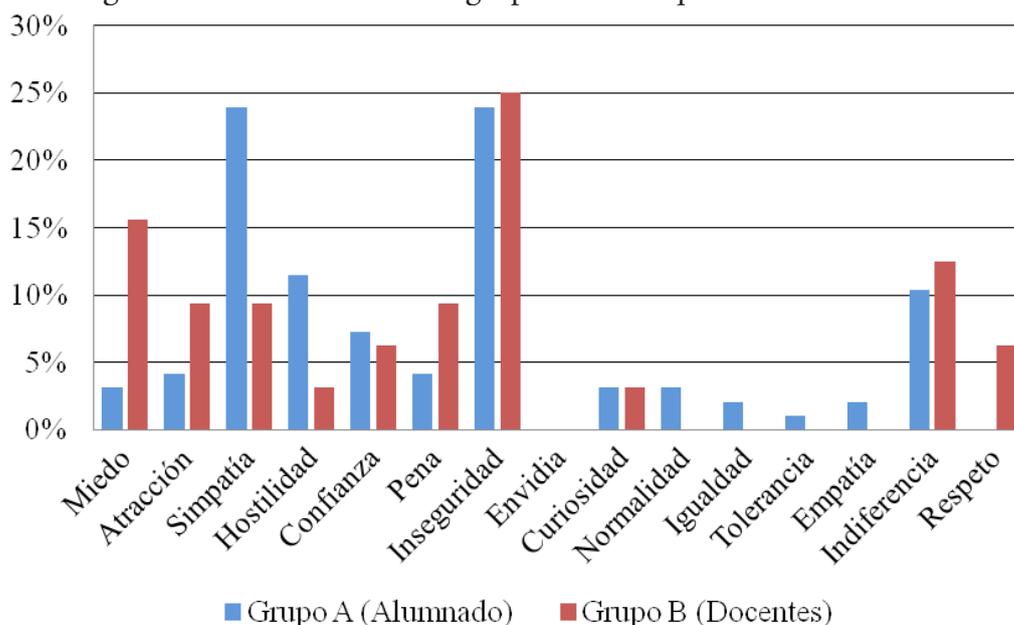
Cambiada la opción “algo de acuerdo” por “bastante de acuerdo” en todos los gráficos.

La figura 6, indica que en el *grupo A*, el 47,91% de las personas están “totalmente de acuerdo” con que la pluralidad cultural es muy positiva y el 39,58% está “algo de acuerdo”. En el *grupo B*, hay una coincidencia con un 31,25% de los participantes que están “totalmente de acuerdo” y otro 31,25% están “bastante de acuerdo”.

Además, sólo el 1,04% de los estudiantes ha indicado que está “en desacuerdo” con el hecho de que la pluralidad cultural beneficia a la sociedad. Sin embargo, un 18,75% de los docentes manifiesta que está “poco de acuerdo” con esta pregunta, por lo que se puede comprobar que un porcentaje de participantes revela que la inmigración podría ser considerada un problema en la sociedad.

4.2. Las actitudes y los prejuicios hacia los grupos étnicos minoritarios

Figura 7. Actitudes sobre los grupos étnicos que viven en Granada.



Fuente: Elaboración propia.

En este bloque se analiza la *actitud* que los participantes estudiados tienen hacia los grupos étnicos que conviven en Granada, en los que las respuestas son múltiples y con interpretación independiente.

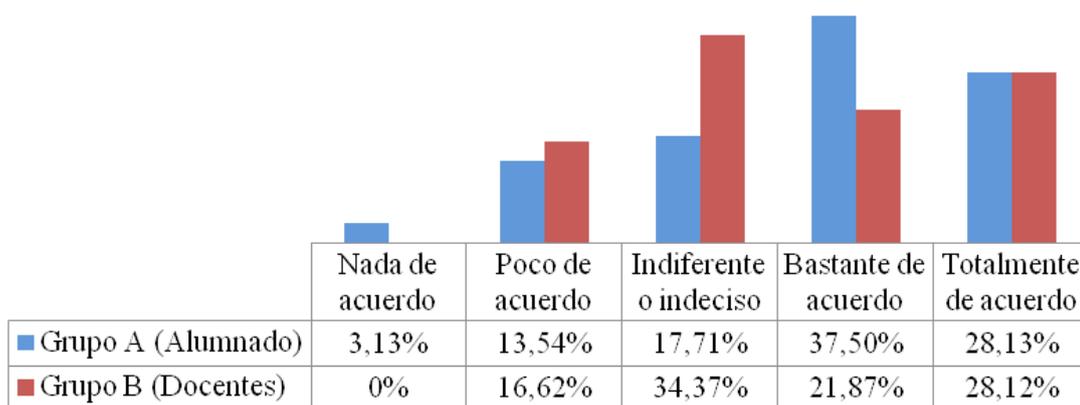
Estos resultados demuestran muchas similitudes entre ambos grupos y algunas diferencias, sobre todo, entre los propios participantes del grupo de alumnado. En primer lugar, un alto porcentaje en ambos grupos (un 23,96% de estudiantes y un 25% de docentes) coinciden en que sienten *inseguridad* ante la presencia de inmigrantes en su ciudad. Sin embargo, en el *grupo A*, otro 23,96% presenta *simpatía* ante los mismos, existiendo así una contradicción entre los participantes de un mismo grupo, ya que otros también indican que sienten *hostilidad* (un 11,46%) e *indiferencia* (un 10,42%).

En el caso del *grupo B*, los resultados seguidamente más señalados han sido *miedo* con un 15,62% de las respuestas e *indiferencia* con un 12,50%. Aunque, la diferencia más reseñable ha sido la aparición de la palabra “respeto” con un escaso 6,25% de los docentes y que, ellos mismos, han escrito en la opción de *otras actitudes*, que no aparecían en el cuestionario.

Estos datos demuestran, al igual que otras investigaciones, que los estudiantes de la UGR tienen una actitud y sentimiento de *simpatía* positivo hacia los grupos étnicos minoritarios frente a la actitud más negativa de los docentes (Segura, 2014). No obstante, existe una diferencia ya que en esta investigación no se ha utilizado la inseguridad para definir la actitud hacia los inmigrantes, sino la pena.

La siguiente cuestión indaga sobre los *prejuicios* que personalmente los participantes consideran que tienen hacia los grupos étnicos de Granada.

Figura 8. Prejuicios sobre los grupos étnicos.



Fuente: Elaboración propia.

La siguiente afirmación “No tengo prejuicios sobre ningún grupo étnico” marca una tendencia positiva en ambos grupos ya que en su mayoría (un 65,63% del *grupo A* y un 49,9% del *grupo B*) alegan no tener ningún prejuicio hacia los inmigrantes. Indicando a su vez un alto porcentaje (un 17,71% del alumnado y un 34,37% de los docentes) indiferencia ante esta pregunta.

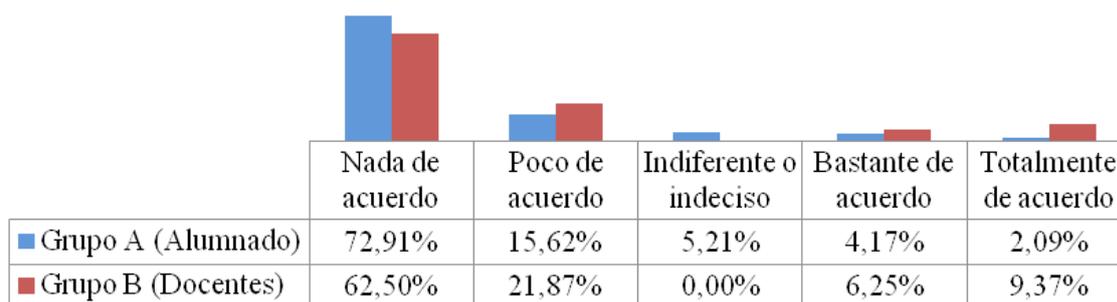
En este caso, se puede comprobar como los participantes se contradicen, pues en los resultados de la figura nº 7 la mayoría han demostrado presentar una actitud negativa hacia los grupos étnicos minoritarios. Aunque, un alto porcentaje de los estudiantes han señalado una actitud positiva (*simpatía*) y, esto coincide con Rodríguez Izquierdo (2005), la cual ha confirmado que los futuros docentes y, por tanto, las personas jóvenes universitarias suelen tener una actitud favorable y optimista hacia la diversidad cultural.

4.3. La diversidad cultural en el ámbito educativo

A continuación, la investigación se centra en el análisis de una serie de consideraciones sobre la educación intercultural en el ámbito educativo, a través de frases y/o construcciones sociales y educativas valorativas sobre el tema.

En primer lugar, se estudia sobre la *consideración* que tienen en cuanto a la necesidad de trabajar la educación intercultural en todas las escuelas, aunque no exista alumnado inmigrante.

Figura 9. “La educación intercultural debe estar presente en todos los contextos educativos”.



Fuente: Elaboración propia.

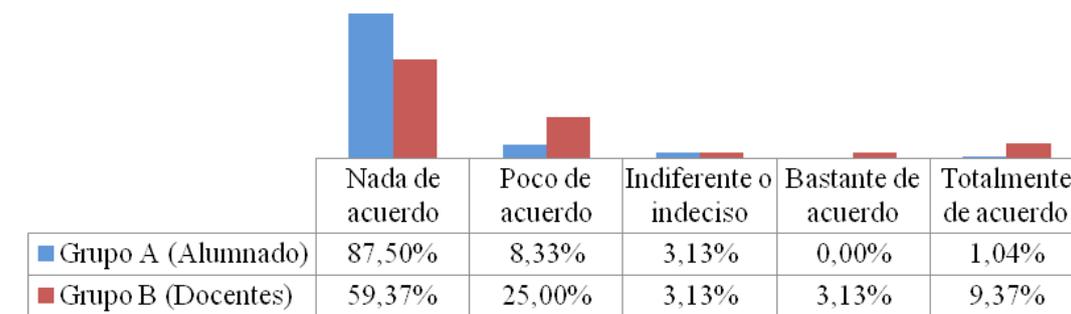
Ante la afirmación “Educar en la diversidad cultural sólo es necesario cuando hay alumnado de otros países”, los resultados obtenidos en ambos grupos coinciden, mayoritariamente, con un 72,91% del *grupo A* y un 62,50% del *grupo B*, en que están “nada de acuerdo” con realizar una educación basada en la diversidad cultural únicamente si hay alumnado extranjero. Aunque el 9,37% de los docentes, un valor preocupante y considerablemente alto, indica que está totalmente de acuerdo en que solamente se trabaje si existen inmigrantes en el centro educativo.

Tras la información anterior, se plantea si el alumnado inmigrante debería ser escolarizado en otro centro educativo exclusivo para los mismos (segregación). Así encontramos:

Los datos obtenidos indican que un 87,50% del *grupo A* y un 59,37% del *grupo B* están “nada de acuerdo” con una escolarización segregada del alumnado extranjeros en otros centros educativos; coincidiendo con Lalvani (2013) en que la interculturalidad y la diversidad cultural son tratadas y trabajadas en los centros educativos como obligación a dar respuesta específica a las necesidades que el alumnado pueda presentar. Además la Ley

Orgánica 2/2006, 3 de mayo, de Educación (en adelante, LOE) indica en su *disposición adicional* que se ayudará al alumnado extranjero en relación con la escolarización y obtención de títulos para su incorporación al sistema educativo, garantizando la escolarización en edad obligatoria, el aprendizaje de las lenguas oficiales y el acceso al empleo.

Figura 10. “Los alumnos extranjeros deben tener una educación segregada”.

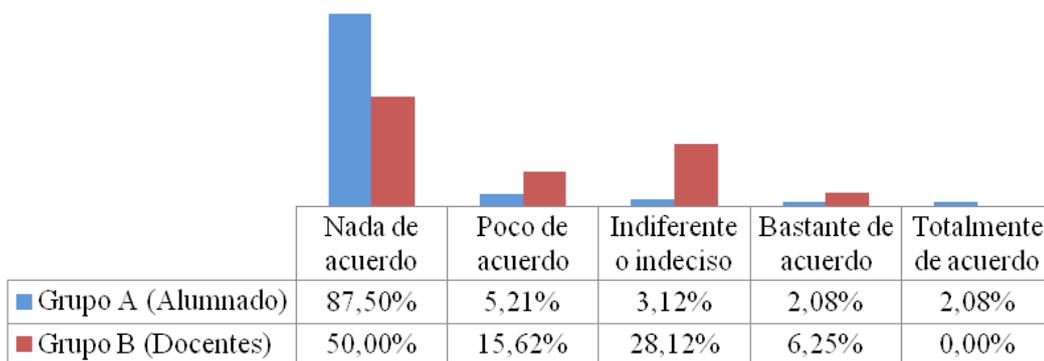


Fuente: Elaboración propia.

Aunque, se ha de destacar, el alto porcentaje de docentes (un 12,5%) que está de acuerdo en que este tipo de alumnado se escolarice en otras instituciones. E incluso, un 3,13% indica que está “indiferente” ante la educación y escolarización de los extranjeros.

La siguiente variable inquiriere en si ellos aceptarían impartir clases a alumnado extranjero en su propia aula (véase Figura 11).

Figura 11. “Hay algunas minorías étnicas que me molestaría tenerlas como alumnos”



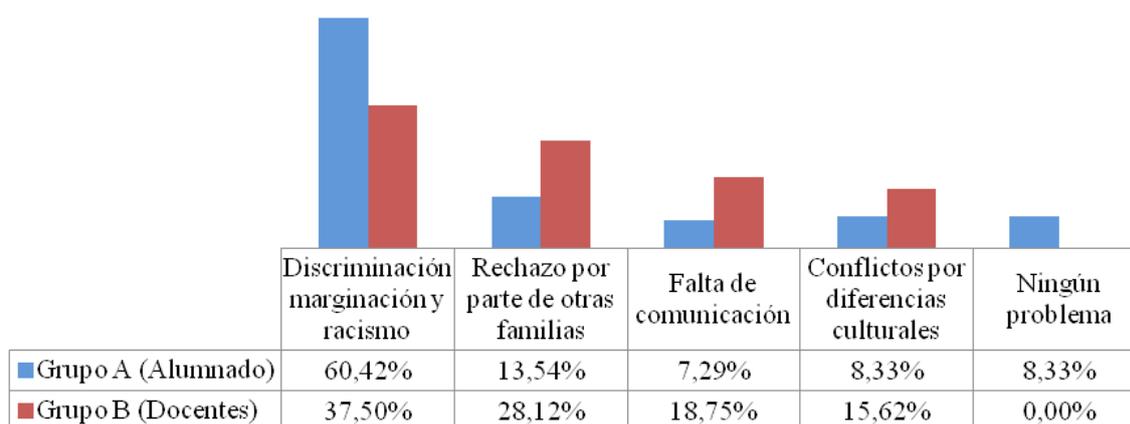
Fuente: Elaboración propia.

El 87,50% del *grupo A* y el 50% del *grupo B* están “nada de acuerdo” con esta afirmación. Pero, sí hay en ambos grupos un porcentaje (un 4,16% de los estudiantes y un 6,25% de los docentes) que no querría tener a cierto alumnado inmigrante en su aula. Además un alto porcentaje de docentes se encuentra “indiferente” ante esta afirmación y, por tanto, está mostrando una actitud ni positiva ni negativa ante los extranjeros. Asimismo, Leiva (2015) refleja y considera que esta educación intercultural es la última etapa del proceso de aceptación y reconocimiento de las diferentes culturas, quedando

reflejado legislativamente en la LOE (2006) como un fin de la educación para compensar las desigualdades y garantizar las oportunidades de todo el alumnado.

Por último, se pregunta qué problemas puede provoca la diversidad cultural en el ámbito educativo, en concreto.

Figura 12. Problemas que aparecen en una escuela multicultural.



Fuente: Elaboración propia.

La mayoría de ambos grupos: un 60,42% del *grupo A* y un 37,50% del *grupo B* consideran que los principales problemas son la discriminación y el racismo entre el propio alumnado. Mayoritariamente, la muestra ha indicado que esta discriminación y racismo en la escuela suele ser un reflejo de la sociedad, bien sea porque las noticias de los medios de comunicación ante la inmigración siempre son negativas o por la actitud de las propias familias. Por otro lado, existe un porcentaje elevado en ambos grupos (13,54% del alumnado y 28,12% de los docentes) que indica que las familias son las que suelen transmitir este rechazo a sus hijos e hijas. Estos resultados demuestran, al igual que Aguado (2003), que para el buen funcionamiento de un centro y la resolución de conflictos generados por diferencias culturales, es necesario que la metodología cambie pues es uno de los principales agentes creadores del conflicto y que es transmitido al alumnado y familias. Asimismo, el contexto socio-familiar se hace relevante ya que configura el comportamiento y el desarrollo de la personalidad del niño, por lo que es necesario comprender los aspectos emocionales del alumnado y de sus familias para saber el porqué de los conflictos que se producen en la escuela y así evitar que sean las familias las propias que creen el rechazo hacia los demás alumnos (Bartolomé, 2002).

5. Conclusiones

Tras el análisis de la literatura especializada y los datos empíricos de la discusión de este estudio se ha llegado a una serie de conclusiones.

Se ha podido comprobar como la mayor parte de los participantes conciben de forma errónea, pero positiva la *diversidad cultural*; ya que utilizan el término “convivencia” para definir la misma. Por consiguiente, queda demostrado que tanto los estudiantes universitarios como los docentes en activo carecen de formación en relación a la diversidad cultural para poder realizar, al menos, una definición cercana al verdadero concepto y sus implicancias prácticas. Además, una muestra de los docentes (50%) y de los futuros docentes (42,71%) de este sistema educativo considera que la diversidad cultural es una forma de relación y de convivencia, pero los resultados muestran que los sentimientos y las actitudes predominantes hacia los grupos étnicos minoritarios son, en su mayoría, los sentimientos de inseguridad y miedo. Por tanto, existe una predisposición.

No obstante, este estudio y otros anteriormente mencionados han demostrado que los jóvenes tienden a tratar lo desconocido con *actitudes de curiosidad y simpatía* (un 27% de los participantes). A diferencia de los docentes que, en su mayoría, indican que sienten *miedo, indiferencia e inseguridad*. Por tanto, con estos datos se evidencia que hay que apostar por las cualidades que la juventud tiene y utilizarlas como una oportunidad de cambio y de acción que transformen la realidad y mejoren la sociedad, evitando que se creen relaciones en las que predominen la exclusión y la discriminación, tanto en ámbitos sociales como educativos.

Además, los docentes no sólo han indicado que muestran mayores prejuicios hacia los inmigrantes sino que algunos prefieren no tener alumnado inmigrante en su clase, marcando así una tendencia a que la educación del alumnado extranjero se haga en instituciones segregadas; lo que está totalmente ligado a la idea de que al no tener un dominio del lenguaje como los demás alumnos y alumnas, ralentizan la clase y con ello el aprendizaje del resto de alumnado.

En definitiva, se puede comprobar como la sociedad actual aún sigue teniendo una actitud muy negativa hacia cualquier grupo étnico, bien sea en el ámbito personal y social como en el ámbito profesional y educativo, tendiendo a crear prejuicios étnicos (miedo, inseguridad) aunque no conozcan a la persona. Los resultados demuestran que existe poca tolerancia hacia los grupos étnicos y que apenas se está llevando a cabo un programa en el que se utilice la Cultura de Paz como método para la resolución de conflictos y la convivencia pacífica.

A partir de lo expuesto, se plantea una reflexión sobre cómo se debe abordar este problema, tanto en la sociedad como en la escuela. En primer lugar, la diversidad cultural ha de ser considerada una realidad y, por tanto, ha de ser educada y tratada en sus aspectos, sobre todo, en los centros educativos donde se está educando a alumnado que, el día de mañana, serán los ciudadanos del mundo y los que tomen las decisiones. Hay que utilizar una metodología que cree puentes entre las diferentes culturas y no muros, en la que existan diferentes culturas pero que todas estén integradas en una sola: la Cultura de Paz, ya que a través de la misma se podrá transformar el mundo actual creando un proyecto donde la finalidad sea procurar el bienestar y calidad de vida, defendiendo los derechos de todos y cada uno de los ciudadanos del mundo. En segundo lugar, incidir en que este trabajo sea cooperativo y significativo, donde participen todos los miembros de la comunidad educativa.

6. Referencias bibliográficas

- Aguado, Teresa (2003) *Pedagogía intercultural*, Madrid, McGraw-Hill Interamericana de España.
- Alkan, Metin & Vreede, Erik (1990) *Education in Plural Society: A survey of the Professional Opinions of Teachers in Europe*, Amsterdam, European Cultural Foundation.
- Añaños Bedriñana, Fanny T. et al. (2010) Realidades y representaciones sociales de las niñas y los niños de la calle de Perú, *Revista Española de Drogodependencias*, vol. 35, núm. 2, pp. 182-194.
- Añaños Bedriñana, Fanny T. (2013) Formación educativa previa ante las discriminaciones: las mujeres reclusas en España, *Revista de Educación*, núm. 360, pp. 91-118.
- Añaños Bedriñana, Fanny T. y Jiménez Bautista, Francisco (2016) Población y contextos sociales vulnerables: la prisión y el género al descubierto, *Papeles de Población*, Vol. 22(78), pp. 63-101.
- Arnáiz, Pilar y Escarbajal, Andrés (2012) Luchando contra la exclusión: buenas prácticas y éxito escolar, *Revista Innovación Educativa*, núm. 21, pp. 23-55.
- Bartolomé, Margarita (2002) *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*, Madrid, Narcea.
- Bernabé, María del Mar (2012) Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente, *Revista Educativa Hekademos*, Año V, núm. 11, pp. 67-76.
- Besalú, Xavier (2002) *Diversidad cultural y educación*, Madrid, Síntesis.
- Bueno, José Ramón (2000) Concepto de representaciones sociales y exclusión, *Revista Acciones e Investigaciones Sociales*, núm. 11, pp. 25-47.
- Cárdenas, Manuel, Music, Andrés, Contreras, Paula, Yeomans, Hans, y Calderón, Carlos (2007). Las nuevas formas de prejuicio y sus instrumentos de medida, *Revista de Psicología*, Vol. 7(1), pp. 69-96.
- Díez Jorge, María Elena (2001) *El arte mudéjar: expresión estética de una convivencia*, Granada-Teruel, Universidad de Granada y Diputación Provincial de Teruel.
- Espinosa, Agustín, Calderón, Alicia, Burga, Gloria y Güimac, Jessica (2007) Estereotipos, prejuicios y exclusión social en un país multiétnico: el caso peruano, *Revista de Psicología*, Vol. 2 (25), pp. 225-338.
- Galtung, Johan (2003) *Paz por medios pacíficos*, Bilbao, Bakeaz.
- García, José Antonio y Goenechea, Cristina (2009) *Educación Intercultural. Análisis de la situación y propuestas de mejora*, España, Wolters Kluwer.
- Delgado, Luis Esteban (2014) Algunas tensiones territoriales en la asistencia sanitaria a los inmigrantes en situación administrativa irregular, *Revista Cuadernos Manuel Giménez Abad*, núm. 8, pp. 49-58.
- Gómez, Martha (2015) El material didáctico expuesto en clase como instrumento para la Educación para la Paz, *Revista Paz y Conflictos*, núm. 7, pp. 155-174.
- Guédez, Víctor (2005) La diversidad y la inclusión. Implicaciones para la cultura y la educación, en Arellano, Antonio (Coord.), *La educación en tiempos débiles inciertos*. Barcelona, Anthropos, pp. 205-234.

- Instituto de Cervantes (2016) Interculturalidad. [En línea]. Madrid: Centro Virtual Cervantes. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/interculturalidad.htm.> [11 de abril de 2016].
- Instituto Nacional de Estadística (2015) Padrón Municipal de habitantes de Granada. [En línea]. España. <<http://www.ine.es/>> [22 de abril de 2016].
- Jiménez Gámez, Rafael (2004) Inmigración, interculturalidad y currículum: La educación en una sociedad multicultural, *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, Vol. 8 (2), pp. 322.
- Jiménez Bautista, Francisco (2006) La inmigración marroquí en Granada: su imagen y percepción por los jóvenes granadinos, *Revista Estudios Geográficos*, núm. 261, pp. 549-578.
- Jordán, José Antonio (2001) *La educación intercultural, una respuesta a tiempo*, Barcelona, Universidad Oberta de Cataluña.
- Lalvani, Priya (2013) Privilege, compromise, or social justice: Teachers' conceptualizations of inclusive education, *Disability and Society*, núm. 28 (1), pp. 14-20.
- Leiva, Juan José (2015) *Las esencias de la Educación Intercultural*, Málaga, Ediciones Aljibe.
- Ley Orgánica de Educación (LOE) (Ley Orgánica 2/2006, 3 de mayo) *Boletín Oficial del Estado*, n.º 106, 4 mayo. <<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2006-7899>> 3 de marzo de 2016].
- Martín, Luisa y Mijares, Laura (2007) Sólo en español: una reflexión sobre la norma monolingüe y la realidad multilingüe en los centros escolares, *Revista de Educación*, núm. 342, pp. 93-112.
- Martínez, Cándida y Sánchez, Sebastián. (2013) *Escuela, Espacio de Paz. Experiencias desde Andalucía*, Granada, Universidad de Granada.
- Merino, David y Ruiz, Cristóbal (2005) Actitudes de los profesores hacia la educación intercultural, *Revista Aula Abierta*, núm. 86, pp. 185-204.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015) Educación Inclusiva en el sistema educativo. [En línea]. Madrid: Gobierno de España. <<http://www.juntadeandalucia.es/organismos/justiciaeinterior/areas/politicas-migratorias/planes-inmigracion.html>>. [13 de marzo de 2016]
- Mora, Martín (2002) "La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici", *Revista Athenea Digital*, núm. 2.
- Moscovici, Serge (1979) *El psicoanálisis: su imagen y su público*, Buenos Aires, Huemul.
- Muñoz, Antonio (2002) Hacia una Educación Intercultural: enfoques y modelos, en Del Canto, Ana Carmen, Clémison, Richard, Gordo López, Ángel J. y Muñoz Sedano, Antonio (Coords.). *La Educación Intercultural: un reto en el presente de Europa*. Madrid, Consejería de Educación, pp. 47-53.
- Naciones Unidas (2006) La Alianza de las Civilizaciones. [En línea]. UNAOC. <<http://www.unaoc.org/ibis/about/a-proposito-de/la-alianza-de-civilizaciones-de-las-naciones-unidas/>> [22 de febrero de 2016].

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2007) “Informe Mundial sobre la diversidad cultural y el diálogo intercultural”. [En línea]. Luxemburgo: UNESCO.
<<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001878/187828s.pdf>.> [22 de febrero de 2016].
- Rodríguez Izquierdo, Rosa María (2005) Estudio de las concepciones de los estudiantes de magisterio sobre la diversidad cultural, *Revista Educar*, núm. 36, pp. 49-69.
- Rubio Bravo, Rosa (1999) El trabajo cooperativo y la interacción social. Técnicas de análisis y dinamización grupal, en Rubio Prado, Rosa y Barrio, Verón, Emilio A. *Psicopedagogía* (2), Sevilla, MAD.
- Sales Ciges, Auxiliadora (2010) La formación inicial del profesorado ante la diversidad: una propuesta metodológica para el nuevo espacio europeo de educación superior, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, núm. 20 (3), pp. 201- 217.
- Segura, Adrián (2014) *Prejuicios hacia los inmigrantes en situación irregular en estudiantes universitarios del Campus de Melilla* (Trabajo Final de Máster), Melilla, Universidad de Granada.
- Senge, Peter M. (2000) *Schools that learn*, Toronto, Doubleday Dell.
- Stangor, Charles (2000) *Stereotypes and prejudice*, Ann Arbor, Edwards Brothers.
- Trigueros, Francisco Javier (2005) Sociedad multicultural en García Ruiz, Carmen R. et al., *Enseñar ciencias sociales en una sociedad multicultural. Una mirada desde el Mediterráneo*. Almería, Gutenberg, pp. 203-218.

PROCESO EDITORIAL • EDITORIAL PROCESS INFO

Recibido: 28/02/2017 Aceptado: 21/03/2017

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO • HOW TO CITE THIS PAPER

Soto Navarro, Fátima y Añaños-Bedriñana, Fanny T. (2017) Representaciones sociales de docentes y estudiantes universitarios de enseñanzas básicas sobre la diversidad cultural en Granada, *Revista de Paz y Conflictos*, Vol. 10(1), pp. 259-282.

SOBRE LOS AUTORES • ABOUT THE AUTHORS

Fátima Soto Navarro, es Diplomada en Magisterio de Educación Infantil y Máster Interuniversitario en Cultura de Paz, Conflictos, Educación y Derechos Humanos. Actualmente es Doctoranda del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Granada y del Instituto Universitario de Investigación de la Paz y los Conflictos; Campos: Medio Penitenciario, Drogodependencias, Adicciones, Género, Intervención Socioeducativa. Participa en líneas investigadoras, docentes y de intervención relacionadas con la Pedagogía y la Educación Social y en proyectos de investigación dentro del marco del Plan Nacional de Investigación I+D+I sobre mujeres en prisión (Ref. EDU2016-79322-R). Ha participado en diversos proyectos de innovación docente (Ref.13-02 y Ref. 16-28), lo cual le ha permitido poder difundir dicha investigación, mediante publicaciones y comunicaciones en congresos.

Fanny T. Añaños-Bedriñana, es Lcda. en Educación, Experta en prevención de la drogodependencias e Investigación social, Máster en derechos de la infancia y, Doctora en Pedagogía. Actualmente es Profesora Titular del Dpto. de Pedagogía e Investigadora del Instituto de la Paz y los Conflictos de la Universidad de Granada. Tiene como líneas investigadoras, docentes y de intervención: Pedagogía/Educación Social; Campos: Medio Penitenciarios, Drogodependencias y adicciones, Género, Grupos vulnerables, Conflicto y Cultura de Paz, Pobreza-exclusión-marginación, Menores en riesgo-desamparo-delictividad, Cultura de jóvenes, Intervención Socioeducativa y, otros relacionados. Cuenta con una amplia producción científica en artículos, capítulos de libros, libros, conferencias, ponencias, comunicaciones, etc. nacionales como internacionales, en los temas objeto de trabajo; así como de proyección y acción social. Ha dirigido diversos proyectos de innovación docente y de investigación, siendo los últimos en el marco del Plan Nacional de Investigación I+D+I sobre mujeres en prisión (Ref.EDU2009-13408 y Ref. EDU2016-79322-R).