



Universidad de La Laguna  
Facultad de Educación

**Programa de Doctorado en Educación**

**TESIS DOCTORAL**

**La transformación de la cultura escolar desde  
la mirada de la diversidad cultural. Un estudio  
de caso**

Dirigido por

**Dr. Amador Guarro Pallás  
Dra. Esperanza M<sup>a</sup> Ceballos Vacas**

Presentada por

**Tesis doctoral presentada por la Lcda. Elisa Trujillo González  
para optar al grado de Doctora por la Universidad de  
La Laguna**

En La Laguna, noviembre de 2020

1

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

# ÍNDICE

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

## Primera parte..... 10

Motivaciones personales: la mirada de la investigadora.....	12
Reflexiones iniciales sobre el objeto de estudio.....	13
Finalidad y preguntas de la investigación.....	17
Estructura del documento.....	23

## Segunda parte..... 25

### Capítulo 1. La escuela como lugar de encuentro ..... 26

1. La diversidad como algo natural: respuestas educativas a la diversidad.....	29
2. Revisión de conceptos claves.....	32
2.1. Concepto de raza.....	33
2.2. Concepto de etnia.....	36
2.3. Concepto de cultura.....	39
3. Actitudes hacia la diversidad.....	40
4. Hacia una escuela intercultural inclusiva.....	43

### Capítulo 2. Transformación y construcción de la cultura escolar ..... 46

1. Aproximación al concepto de cultura escolar.....	49
1.1. Definiciones de cultura escolar.....	50
1.2. Tipos de cultura escolar.....	52
1.3. Elementos de la cultura escolar.....	59
2. Procesos facilitadores y obstaculizadores de una cultura escolar intercultural inclusiva.....	63
3. La transformación de la cultura escolar.....	64
3.1. Cómo y por qué se inician los procesos de transformación.....	65
3.2. Qué procesos se desarrollan cuando se transforma la cultura.....	69
3.3. Agentes que intervienen en el proceso de cambio.....	72
3.4. Colaboración de las comunidades educativas para el cambio escolar.....	84
4. Propuesta de cultura escolar (elementos y procesos).....	85

## Tercera parte..... 90

### Capítulo 3. La planificación y recogida de información ..... 92

1. Elección de la metodología.....	94
1.1. Enfoque metodológico.....	94
1.2. El estudio de casos como método de investigación.....	95
1.3. Características del estudio de casos.....	96
1.4. Estudios de casos tomados como referencia en la investigación.....	98
2. La construcción del caso.....	101
2.1. ¿qué información necesitamos recoger?.....	103
2.2. Unidades y categorías de análisis.....	106
2.3. La negociación con el centro.....	135
2.4. Organización de las fases de la investigación para la recogida de la información.....	135
2.5. Informantes clave.....	157
2.6. Técnicas e instrumentos utilizados.....	164
2.7. Resumen de las técnicas e instrumentos empleados con los y las informantes clave.....	188

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

**Capítulo 4. Los escenarios de la investigación ..... 189**

1. Primer escenario: el barrio: descripción del contexto socioeconómico y cultural del instituto	192
1.1. Demografía .....	193
1.2. Situación del empleo .....	224
1.3. Educación .....	230
1.4. Características del entorno poblacional.....	235
1.5. Síntesis de la descripción del contexto socioeconómico y cultural .....	236
2. Segundo escenario: el instituto .....	237
2.1. Breve historia del centro .....	237
2.2. Características físicas del centro .....	239
2.3. El alumnado .....	245
2.4. El profesorado .....	252
2.5. El equipo directivo .....	253
2.6. Relaciones entre el centro y la comunidad .....	258
2.7. Síntesis de la descripción del instituto.....	261
3. Información relacionada con las preguntas de investigación.....	262
3.1. Carencias detectadas por el centro en el alumnado .....	266
3.2. Necesidades educativas del alumnado.....	267
3.3. Síntesis de las necesidades detectadas desde las perspectivas del centro, el equipo directivo y el profesorado, el alumnado y las familias .....	282

**Capítulo 5. Descripción del conjunto de respuestas educativas ..... 289**

1. Respuestas Educativas .....	292
1.1. Planes, Proyectos y Programas.....	292
Acciones Educativas Destinadas a todo el Alumnado .....	292
Acciones Educativas Específicas Destinadas a Atender la Diversidad Cultural e Idiomática .....	303
1.2. Síntesis de Proyectos y Programas del instituto de Guaza entre 2002 y 2017 .....	311
1.3. Acciones de Mejora .....	313
Relacionadas con la Atención a la Diversidad Cultural e Idiomática .....	314
Relacionadas con el Currículum y su Proceso de Construcción.....	315
Relacionadas con las Condiciones y Estructuras Organizativas .....	317
Relacionadas con el Desarrollo Profesional del Profesorado.....	317
Relacionadas con el Entorno: convivencia escolar y las familias.....	318
1.4. Síntesis de Necesidades y Respuestas Educativas Ofrecidas por el Centro .....	319

**Capítulo 6. Análisis e interpretación de la información ..... 330**

1. Desde las Posibles Transformaciones de la Cultura Escolar .....	333
1.1. Valores .....	333
1.2. Currículum y su Proceso de Construcción .....	366
1.3. Condiciones y Estructuras Organizativas .....	378
1.4. Las Relaciones Profesionales y el Desarrollo Profesional.....	399
1.5. Relaciones con el Entorno .....	409
2. Rendimiento Académico del Alumnado .....	415

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

<b>Chapter 7. Discussion and conclusions.....</b>	<b>420</b>
1. The Students.....	424
1.1. Educational Needs .....	424
2. Synthesis of the Resulting Transformations of School Culture.....	428
Referencias bibliográficas.....	439
Índice de tablas, figuras, gráficos y agrónimos.....	459
Anexos.....	464

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823      Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

### Agradecimientos

A mi familia. Por su apoyo, ánimo y paciencia. A mis padres Juan y Cristina, mis hermanos y mis sobrinos (Javier, Gabriel, Carmen, Alba y Diego) por creer en mí.

A mis directores de tesis. Por guiarme y ayudarme durante todo este proceso. A Amador, por enseñarme con su experiencia, conocimientos y pasión por la cultura escolar. A Esperanza, mi ángel, por su apoyo y ánimo en todo momento. Por ser una guía, no sólo a nivel académico, sino también personal.

A mis amigas Sandra, Cristina, Marga, Yurena, Heydell, Mari Carmen y Mónica por estar siempre a mi lado. Por su cariño y paciencia.

A Fran. Por su ejemplo, ánimo y motivación.

Por último, al instituto de Guaza. Por su pasión y trabajo. Por inspirarme y enseñarme a mirar la diversidad cultural con otros sentidos.

---

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22



«Construimos Guaza con el sonido del mestizaje, la  
esperanza en la palabra y el deseo de compartir»  
(I.E.S. de Guaza)

---

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

## Resumen

El principal propósito de esta investigación es averiguar cómo han influido las respuestas educativas, construidas para atender la diversidad cultural e idiomática del alumnado de un centro de educación secundaria de la isla de Tenerife, en la construcción y posibles transformaciones inclusivas de su cultura escolar.

Esta investigación se inscribe dentro del paradigma descriptivo-interpretativo, optando por un estudio de caso único. Las técnicas empleadas han sido el análisis y revisión de documentos clave del centro y las entrevistas individuales y grupales (semiestructuradas y abiertas) realizadas a 21 informantes clave de la comunidad escolar: doce docentes (7 mujeres y 5 hombres); dos alumnos y dos alumnas; tres madres; y 2 informantes del resto de la comunidad educativa (la educadora social asignada al centro y la trabajadora social de la Casa de la Juventud del barrio). Se elaboraron cuatro tipos de entrevistas semiestructuradas en función de las personas destinatarias: profesorado, alumnado migrante, alumnado autóctono y familias. Todo ello de acuerdo con las unidades y categorías de análisis establecidas que fueron sometidas a validación por dos juezas expertas. El análisis e interpretación de la información ha seguido la secuenciación de fases de datos cualitativos propuesta por Pidgeon y Henwood (1997), empleando el software Atlas.ti (versión 7.5.10).

Los resultados obtenidos han puesto de manifiesto las dificultades y retos que debe afrontar el centro escolar ante la diversidad cultural e idiomática del alumnado y sus familias. Así como que, durante los cursos escolares estudiados, se ha ido produciendo una transformación del centro hacia una cultura escolar más inclusiva que se ha plasmado en: la elaboración y/o puesta en marcha de *planes, proyectos y programas educativos y acciones de mejora dirigidas a la atención a la diversidad cultural e idiomática, la mejora de los porcentajes de titulación y rendimiento escolar, la reducción del absentismo y la prevención del abandono escolar y la mejora de la convivencia escolar y con el entorno*; la promoción de *valores e ideales educativos inclusivos y de la idea de diversidad que sostiene el centro*; los *cambios en la metodología hacia la innovación y la atención inclusiva del alumnado*; la *provisión de condiciones y estructuras organizativas especialmente dirigidas hacia un liderazgo distribuido y para la justicia social, una mayor capacidad de innovación y toma de riesgos y la digitalización de las aulas*; la *apuesta por el desarrollo profesional y la libertad para expresarse*; y *en las relaciones con el entorno un intento de mejorar la participación de las familias*. En contraste, estas transformaciones se han plasmado menos en *las condiciones y estructuras organizativas en cuanto a la participación de la comunidad en la toma de decisiones*. No obstante, en general, se aprecia una valoración positiva sobre la diversidad cultural. Para ello, la educación en valores ha sido un pilar fundamental, ya que ha ayudado a mejorar la convivencia y, a su vez, a fomentar mayor colaboración entre todas las personas que integran la comunidad educativa.

Las conclusiones de este estudio contribuyen al entendimiento de la transformación de la cultura escolar en contextos multiculturales. Además, aportan claves importantes tanto para la elaboración de futuras investigaciones como de propuestas de formación docente. Dichas propuestas deben tomar en consideración los elementos y procesos que influyen en el cambio de una cultura escolar inclusiva e intercultural para la construcción de una sociedad más justa, de calidad y libre del peso de las etiquetas.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22



### Abstract

The main purpose of this research is to find out the effect of educational responses which have been designed to deal with cultural and language diversity of the students of a secondary education school on the island of Tenerife (Canary Islands, Spain) on the construction and possible inclusive transformations of the school culture.

This research fits within the descriptive-interpretative paradigm and constitutes a single case study. The techniques implemented were analysis and revision of the key documents of the school and individual and group interviews (both semi-structured and open ones) with 21 key informants from the school community: 12 teachers (7 women and 5 men); 4 students (2 boys and 2 girls); 3 mothers; and 2 other informants from the school community (the social educator assigned to the school and the social worker from the local youth centre (*Casa de la Juventud*)). Four different types of semi-structured interviews were carried out depending on the interviewee: teachers, migrant students, native students and families. All this was carried out in accordance with the established units and categories of analysis which were validated by two expert judges. The analysis and interpretation of data was carried out following the sequencing of stages of qualitative data suggested by Pidgeon and Henwood (1997), using Atlas.ti software (version 7.5.10).

The results obtained show the difficulties and challenges the school has to face regarding the cultural and language diversity of the students and their families. In addition, the findings of this research also show that over the academic years studied, the school has been through a transformation process towards a more inclusive school culture which shows in several aspects such as: the design and/or implementation of *plans, projects and educational programs and improvement measures to deal with cultural and language diversity, the improvement of academic success and academic performance, decrease of school absenteeism and prevention of school dropout and the improvement of school coexistence and the relationship with the community*; the promotion of *inclusive educational values and ideals and of the idea of diversity supported by the school*; *changes in methodology towards innovation and inclusive attention to students*; the provision of *conditions and organizational structures especially aimed at distributed leadership and social justice, a better capacity for innovation, risk-taking and digitalization of classrooms*; the *commitment with professional development and freedom of speech*; and, regarding school-community relationships *the attempt to increase the involvement of families*. In contrast, these transformations are less seen in the *conditions and organizational structures regarding participation of the community in the decision-making process*. However, in general terms, a positive value of cultural diversity is observed. In this sense, education in values has been a key element as it has led to the improvement of coexistence and, at the same time, the promotion of closer collaboration between all the individuals of the school community.

The conclusions of this study contribute to the understanding of the transformation of school culture in multicultural contexts. In addition, these conclusions provide key ideas both for future research and for the design of proposals for teacher training programs, which should take into account the elements and processes that influence the transformation of an inclusive and intercultural school culture towards the construction of a more just society of quality and free of the burden of stereotypes.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823

Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

# PRIMERA PARTE

## JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

En esta primera parte se introducirán algunas reflexiones iniciales sobre el objeto de estudio, y se justificarán las razones que han determinado la decisión de investigar la transformación de la cultura escolar en un centro de educación secundaria multicultural de la isla de Tenerife. Las preguntas de investigación que, a continuación, se describirán y contextualizarán son el fruto de una reflexión constante y se han configurado a partir del marco teórico y del trabajo conjunto llevado a cabo entre el director y la codirectora de la tesis y la doctoranda. Por último, se argumentarán las decisiones organizativas (estructura de la tesis) que se han tomado durante el desarrollo de esta investigación a medida que avanzaba.

---

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

### Motivaciones personales: la mirada de la investigadora

El trabajo aquí presentado se basa, en gran parte, en mi mirada como investigadora, canalizada por mi experiencia laboral como mediadora intercultural (M.I.) y profesora de apoyo idiomático a través del Programa<sup>1</sup> de Mediación Intercultural y Apoyo Idiomático del Cabildo de Tenerife y de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias en dos centros de secundaria del sur de la isla de Tenerife<sup>2</sup>. En aquel entonces y, ya desde mi primer año de trabajo en el curso 2008/2009 como M.I. en el instituto de Guaza, pude observar las dificultades del alumnado migrante para progresar en igualdad de condiciones que sus compañeros y compañeras. Comencé entonces a preguntarme qué se estaba haciendo en el centro para dar respuesta a su elevada diversidad cultural; por qué existían tantos estereotipos y prejuicios entre el propio alumnado; de qué forma la administración educativa ayudaba a los centros escolares en esta situación; etc.

Todas estas preguntas continuaron bullendo en mí y actuaron de motor para que iniciara, en mi segundo curso en el instituto de Guaza, mi andadura como investigadora en este campo. La implicación y la preocupación de muchos y muchas docentes del centro por el bienestar de este alumnado y la observación de muchos casos de resiliencia en el alumnado, despertaron en mí la pasión por investigar este tema y por transmitir los retos y las dificultades, los fracasos y las victorias vividas en el instituto de Guaza. Mi tercer año como M.I. transcurrió en el instituto de Cabo Blanco, cercano al de Guaza<sup>3</sup>. Me parece relevante precisar que ese curso escolar (2010/2011), el instituto de Guaza no contó con M.I. porque, según los coordinadores del Programa de Mediación Intercultural y Apoyo Idiomático, no era necesario ese recurso, «ya que el centro trabajaba muy bien la educación».

Por todos estos motivos decidí elegir el instituto de Guaza para realizar un estudio en la primera fase formativa del doctorado y obtener así el Diploma de Estudios Avanzados (DEA). Esta investigación<sup>4</sup> previa (de carácter etnográfico) tuvo como principal objetivo identificar y analizar qué conflictos interculturales se producían en el instituto y qué estrategias de gestión se llevaban a cabo para su resolución os. Para ello se planteó partir de la literatura científica española publicada hasta el momento, delimitar los conflictos interculturales en tres categorías: a) conflictos interpersonales; b) conflictos de identidad; y c) conflictos curriculares. Tras la elaboración de este trabajo volví a reflexionar sobre cuáles eran las carencias y necesidades educativas (tanto académicas como emocionales) más importantes que tenía el alumnado; cuáles eran los factores que facilitaban u obstaculizaban una educación equitativa y de calidad para todos; qué tipo de respuestas educativas ha construido el centro

<sup>1</sup> Para una revisión más profunda de las funciones de M.I. se proporcionarán referencias adicionales a lo largo de este trabajo y se detallarán más exhaustivamente en el apartado de Anexos.

<sup>2</sup> Se desarrolló durante tres cursos escolares en dos institutos de Educación Secundaria (dos años en el instituto de Guaza; y un año en el instituto de Cabo Blanco). Ambos centros se localizan en barrios de tipo dormitorio del municipio turístico de Arona, ubicado en el sur de Tenerife.

<sup>3</sup> El porcentaje de alumnado procedente de otros países en el instituto de Guaza suele sobrepasar el 50%, mientras que en el instituto de Cabo Blanco se sitúa en torno a un 22%. El Instituto de Cabo Blanco es mucho más grande que el de Guaza y cuenta con mejores infraestructuras y recursos.

<sup>4</sup> Titulada como «Conflictos interculturales en la escuela: una experiencia de investigación etnográfica en un instituto de enseñanza secundaria de la isla de Tenerife» (Trujillo-González, 2010)

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

para atender esas necesidades; cómo afecta el clima escolar y la cultura escolar en este tipo de contexto, etc.

Estas experiencias laborales y académicas, y las de las demás M.I. en otros centros escolares de la zona, me aportaron más puntos de referencia para la reflexión, reforzando en mí la idea de que el instituto de Guaza era el escenario perfecto para hacer la investigación contenida en esta tesis doctoral. En esta ocasión decantándome por abordar el análisis de las acciones educativas del centro para dar respuesta a la diversidad cultural de su alumnado y de cómo estas medidas han influido en la transformación y construcción de su cultura escolar. La construcción de la cultura escolar, como nuevo foco de interés, me ha supuesto un reto académico de altura, ya que, al margen de algunas nociones básicas de mi licenciatura, constituía un tema prácticamente desconocido para mí. A pesar de este desconocimiento del tema, mi interés por unir ambas perspectivas (la construcción de la cultura escolar y la diversidad cultural) se basó en la creencia personal de que la cultura lo abarca todo, no sólo las partes más notorias de la diversidad cultural.

Así, mi estudio previo sobre los conflictos interculturales en el instituto de Guaza ofreció algunas pistas sobre las preguntas a plantear en esta tesis: a) conocer el funcionamiento interno del centro escolar (estructuras organizativas, participación, etc.); b) conocer las características más relevantes que caracterizan al profesorado del centro escolar; c) obtener una aproximación sobre la valoración que tiene el profesorado, el alumnado y las familias sobre la diversidad cultural que caracteriza al instituto de Guaza; d) conocer cuáles son los conflictos más importantes a los que tiene que hacer frente el profesorado a la hora de dar respuesta a la diversidad cultural tan grande que existe en el centro; e) conocer cuáles son las dificultades más relevantes a las que tiene que hacer frente el alumnado migrante en su trayectoria académica; f) reflexionar sobre cómo los estereotipos y prejuicios culturales influyen en las relaciones interpersonales; y g) conocer estudios e investigaciones realizados previamente sobre diversidad cultural en educación y en la educación intercultural en el contexto nacional e internacional.

Para poder llevar a cabo nuestros propósitos investigadores optamos por un estudio de caso, ya que esta metodología nos ayudaría a describir situaciones o hechos concretos y a comprender mejor los detalles de los procesos que se han producido y que se siguen produciendo en la escuela. Otra ventaja adicional fue su idoneidad para profundizar en los fenómenos educativos, y más concretamente en la investigación sobre nuestro otro foco de interés: la diversidad cultural narrada desde las voces de sus protagonistas en la comunidad escolar.

Por último, y en el plano de mi desarrollo personal, me gustaría añadir que estas experiencias me han aportado una nueva forma de mirar la diversidad cultural, con una pasión que espero poder transmitir a lo largo de las páginas que siguen.

### Reflexiones Iniciales sobre el Objeto de Estudio

Si por un momento cerramos los ojos y pensamos en el mundo como un gran lienzo en blanco a punto de ser dibujado, nos encontramos ante la posibilidad de utilizar una infinidad de colores y trazos que le darán vida. La inmensa gama de colores representa la maravillosa

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

diversidad cultural que existe en el mundo y dentro de cada persona. Cada color es único e irremplazable y aporta una gran belleza al dibujo desde su tonalidad, forma o textura. La mezcla de los colores aporta infinidad de posibilidades. La combinación constante de colores da lugar a un cuadro que no para de cambiar. De adquirir nuevas formas. Cada tonalidad, desde la más clara hasta la más intensa, expresa y hace sentir de una forma diferente a todo aquel que lo observa. Lo que para uno puede ser el color más hermoso que jamás haya visto, para otros, en cambio, puede no serlo. Tal vez no sea lo suficientemente intenso, claro o perfecto.

Desde el momento en que llegamos a este mundo debemos aprender a vivir y a convivir en un entorno diverso, creando vínculos con los demás, con curiosidad de conocer, y de comprender, las distintas realidades. Desarrollar las habilidades necesarias para buscar, procesar y comunicar la información, en movimiento a través de un amplio abanico de referentes culturales... Es así como en este proceso de aprendizaje, en el que todos estamos inmersos desde que nacemos y a lo largo de toda nuestra vida, vivimos una socialización marcada por la diversidad. Sin embargo, la escuela, la familia y la sociedad, en general, se esfuerzan por transmitir tenazmente determinadas ideas y valoraciones sobre las personas, sobre los objetos y sobre los acontecimientos que nos han sucedido, suceden y sucederán. Ideas ligadas a lo que somos y a lo que debemos ser. El tener conciencia sobre estas ideas, sobre este mundo de pensamientos que flotan en nuestro interior, nos ayudará a descubrir, a reflexionar y a transformar la manera de relacionarnos con los demás.

Una de las preguntas imprescindibles para iniciar cualquier acción educativa debería ser: ¿cómo es cada alumno y cada alumna? Preguntarnos cómo aprende, qué le motiva, cómo se siente, qué circunstancias le envuelven y cómo potenciar sus habilidades y capacidades, etc. es el primer paso para crear una nueva forma de concebir y experimentar la educación. Entender la especial conexión que tiene la educación con esta amplia diversidad de situaciones nos abre a un mundo lleno de posibilidades. Un mundo donde cada alumno o alumna actúa y crea su propio aprendizaje; donde tanto alumnado como profesorado pueden aprender recíprocamente; donde las diferentes formas de ver y de sentir lo que ocurre a nuestro alrededor enriquecen a todos y a todas; un mundo en el cual no existen palabras como inmigrante o extranjero, que encasillan y delimitan a las personas, ya que, si entendemos que la diversidad es lo normal, no es necesario etiquetar ni diferenciar a nadie.

Si se reflexiona sobre este mundo de ideas y pensamientos que se transmiten en la escuela, tanto de manera consciente como inconsciente, nos encontramos con que muchas personas permanecen ancladas a una idea superficial y, en algunos casos inexacta, sobre la diversidad. De forma natural, la diversidad forma parte del ser humano. Es una característica inherente y, como tal, aglutina siete mil millones de formas de ver y sentir el mundo que nos rodea. Es un tesoro por descubrir. Sin embargo, desafortunadamente, en muchas ocasiones, se relaciona la idea de la *diversidad* con la de *ser diferente*, distinto e inferior al resto, dándole así una connotación negativa. Los grupos se separan y se etiqueta a las personas para asignarlas a un grupo del mismo modo en que se fabrica y clasifica una mercancía. El género, el nivel socio económico y educativo, la profesión, la cultura, la etnia, la apariencia física, la personalidad, etc., generan etiquetas que, en raras ocasiones, pueden desprenderse o modificarse. De esta manera, cada persona lleva consigo una serie de etiquetas, unas sobre otras, ligadas a ideas sobre lo que somos y lo que debemos ser. De manera análoga, observamos y añadimos nuevas etiquetas a los demás sobre lo que son y lo que deben ser. Así

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

es como se conforma la idea de que somos una sociedad formada por diferentes piezas, en las que algunas encajan y otras no.

Si la sociedad es entendida como un puzzle hermético de piezas perfectamente simétricas que encajan al milímetro, ¿qué es lo que ocurre con aquellas que no encajan, con aquellas que no tienen el tamaño adecuado o no coinciden en la forma, el color o la textura?, ¿las apartamos?, ¿se espera a que haya un puzzle adecuado en el que la pieza pueda encajar sin problemas? La escuela con frecuencia continúa agrupando al alumnado según un tipo de puzzle determinado y estático, etiquetando y separando las piezas que no encajan. La belleza que aportan las piezas diferentes es a veces confundida con una carencia de las piezas. Y se las intenta encajar y, en algunos casos, forzar a ser algo que no se es para poder ser encajadas como sea. Las acciones pedagógicas de *compensación* tienden, de una manera u otra, a restablecer el equilibrio supuestamente perdido, (Abdallah-Preteuille, 2001) a homogenizar cánones y a diluir la peculiaridad de esa belleza, confundiendo al alumnado sobre quién es y quién debe ser. Sin embargo, la belleza de la diversidad de cada alumno y alumna no debe ser vista como un déficit o un problema que tiene ser solventado.

Lejos de esta idea, en este trabajo se entiende que la diversidad que existe en cada persona y en su cultura, va mucho más allá de un conjunto de etiquetas o de piezas que deben encajar. La cultura es el resultado de las relaciones que se establecen entre las personas. Es la conexión que existe entre uno o una misma y las demás personas. No es estática, sino que está en un continuo proceso de cambio y transformación. De adaptación y de evolución. Donde cada persona es creadora de su cultura, ya que elige y se identifica con los diferentes referentes culturales que le rodean. Las personas no están supeditadas enteramente por la cultura a la que pertenecen. No son solo productos pasivos de su cultura. Muy al contrario, son agentes activos de la misma. Por eso la cultura no determina necesariamente todos los comportamientos ni define la esencia de quién se es. Porque, además, no existe una sola cultura a la que adscribirse. Se dispone de una extensa gama de opciones culturales a elegir, crear y cambiar. Así, alguien de origen español, que vive en Canarias, concretamente en Tenerife, y que tiene familia venezolana, puede identificarse y expresarse a través de varios referentes culturales de una manera rica y variada. De esta forma, la manera de experimentar la vida es mucho más abierta y flexible. De ahí, que el modo de entender, de sentir y de vivir la cultura sea importante a la hora de conectarse con las personas que están alrededor, sobre todo y especialmente, en un espacio tan importante como es la escuela.

No obstante, se tiende a pensar en la diversidad cultural en aquellos centros donde el alumnado es etiquetado como inmigrante o extranjero. Por eso se suelen limitar las prácticas educativas orientadas a la diversidad cultural a aquellos centros que cuentan con un alto porcentaje de alumnado migrante. Sin embargo, todos los centros educativos tienen necesidad de tener un currículum intercultural, pues de otra manera su alumnado, en principio, sería el más incompetente para convivir en un mundo naturalmente diverso y también el menos dispuesto a ampliar o modificar su percepción sobre los demás (Besalú-Costa, 2002). Es decir, que las competencias interculturales constituyen una necesidad formativa en cualquier centro educativo.

A lo largo de las últimas décadas se han llevado a cabo diferentes acciones destinadas a dar respuesta a la diversidad cultural. Estas acciones poco a poco han ido transformándose en función de la concepción de la diversidad cultural. En un primer momento, las políticas

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

educativas fueron orientadas a acciones educativas que imponían claramente la hegemonía del país de acogida, dando lugar a enfoques o modelos educativos de carácter segregacionista, asimilacionista o de compensación. Sin embargo, el tiempo demostró que estas prácticas solamente contribuían a separar a los diversos grupos étnicos y que eran necesarias nuevas estrategias educativas para atender la diversidad cultural existente en los centros educativos. Así fue como surgieron dos grandes modelos o enfoques educativos ampliamente reconocidos: el *Modelo de la educación multicultural* y el *Modelo de la educación intercultural*.

El primer modelo nació en Estados Unidos, entre los años 60 y 70, con el fin de compensar las desigualdades establecidas a partir de una larga tradición de diferencias sociales basadas en la etnia (Essomba-Gelabert, 2008). De esta forma, la *educación multicultural*, utilizada principalmente en el mundo anglosajón, emergió con la idea de dar respuesta a las necesidades educativas especiales de los grupos étnicos minoritarios y desfavorecidos de la sociedad a través de diversos programas educativos. Estas nuevas concepciones del multiculturalismo americano comenzaron a ser aplicadas en Europa a partir de los años sesenta, debido a que los diferentes flujos migratorios cada vez eran más continuos. En un principio en Europa se pensó que esa fuerza laboral volvería pronto a sus lugares de origen cuando su ayuda ya no fuese necesaria y, por tanto, no se vio la necesidad de integración en el sistema educativo (a diferencia de en los EE.UU.) Por su propio bien y su reintegración futura en sus sociedades de origen, se pensó que era mejor que su educación tuviese lugar en centros educativos especiales, o en aulas separadas y, en la medida de lo posible, en su propio idioma y dentro de los cánones de su propia cultura y religión.

He aquí como en Europa, aún desde un punto de partida y una realidad social diferente, se fueron aplicando en la práctica remedios educativos que, en el fondo, desarrollaban los mismos objetivos que en los EE.UU. Sin embargo, cuando esas minorías migrantes se convirtieron en residentes permanentes, se demostró que dichos métodos educativos solo habían contribuido a separar y a mantener esos grupos étnicos al margen, consiguiendo que su nivel educativo fuese inferior al de la mayoría autóctona (Shuali-Trachtenberg, 2012). De este modo, y con el objetivo de suplir las deficiencias del modelo de la educación multicultural, nació en Europa el *modelo de la educación intercultural*, haciendo hincapié no solamente en la gestión de la diversidad cultural, sino también en las relaciones entre las personas. De ahí el prefijo *inter* del término intercultural, que hace referencia al hecho de haberse establecido una relación y tener en cuenta las interacciones de los distintos grupos, individuos e identidades (Abdallah-Preteille, 2001).

En el caso de España, hasta los años noventa los únicos estudios sobre la educación intercultural hacían referencia a la escolarización del alumnado de etnia gitana. A partir de ese momento, debido a los crecientes movimientos migratorios, comenzó un aumento del interés por la escolarización e integración del alumnado migrante. Así, la educación intercultural se convirtió merecidamente en una reconocida nueva línea de investigación en España. En estos primeros años se desarrollaron estudios diagnósticos sobre las implicaciones generadas por la incorporación de alumnado migrante, así como estudios de actitudes del profesorado y sus repercusiones en el rendimiento académico; sobre la adquisición de la lengua; estrategias concretas para un modelo educativo intercultural; etc. Con estos trabajos se puso en evidencia el carácter eminentemente monocultural de las escuelas españolas (Rodríguez-Izquierdo, 2009) y la necesidad de realizar nuevas investigaciones y prácticas educativas que no sólo se abocaran a analizar cómo es cada alumno y alumna, sino también cómo es cada una de las

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22



personas que crean y desarrollan estas prácticas educativas, -¿qué les motiva?, ¿cuáles son sus debilidades y fortalezas?, ¿cómo enseñan?, ¿cómo es su entorno?, ¿cuáles son sus necesidades profesionales?, ¿cómo se sienten?, ¿cómo ven a los y las demás?, ¿cómo se relacionan con los y las demás? etc.- ya que detrás de toda acción educativa están las personas que la crean. Las personas que sienten o no sienten la educación. Las personas que ven o no lo hermoso de la diversidad, tanto dentro de sí como en los y las demás.

La escuela es un espacio de encuentro y de aprendizaje. Es el lugar perfecto donde las personas pueden aprender a relacionarse unas con otras sin cargar con el peso de las etiquetas. Un espacio donde cada persona puede ser ella misma.

### Finalidad y Preguntas de la Investigación

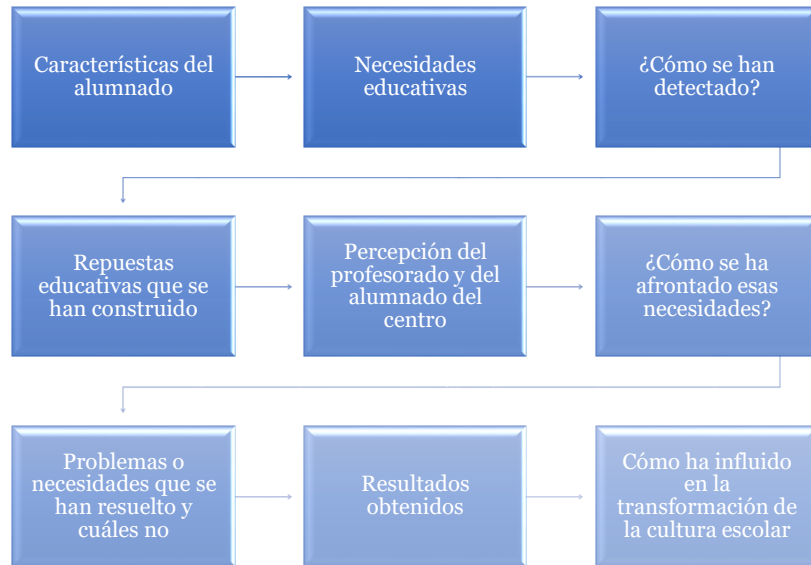
Como ya se ha ido desprendiendo de los apartados anteriores, esta tesis doctoral pretende responder a las siguientes cuestiones:

1. ¿Cuáles son las principales características que presenta el alumnado del centro?
  - 1.1. ¿Qué necesidades educativas presenta y ha presentado el alumnado del centro, especialmente aquellas relacionadas con la diversidad cultural?, ¿cómo ha detectado el centro escolar estas necesidades?
2. ¿Qué respuestas educativas ha construido el instituto de Guaza para atender la diversidad cultural e idiomática de su alumnado?
  - 2.1. ¿Qué percepción tiene el profesorado y el alumnado del centro escolar sobre la diversidad cultural e idiomática?
  - 2.2. ¿Qué tipo de respuestas educativas ha construido el centro para atender esas necesidades? ¿qué tipo de problemas o necesidades educativas se han resuelto, satisfecho o mejorado y cuáles no?, ¿qué resultados se han obtenido?
3. ¿Cómo han influido e influyen todas esas respuestas educativas en las posibles transformaciones inclusivas y en la construcción de la cultura escolar de la escuela?

La Figura 1 muestra el resumen de la cronología de las preguntas de investigación:

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 3069823	Código de verificación: WfCR5QY4
Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

**Figura 1.** Cronología de las Preguntas de Investigación



*Nota.* Elaboración propia.

Debido a la amplitud de aspectos que abarca cada una de estas estas preguntas de investigación, a continuación, se detalla más exhaustivamente cuáles son sus finalidades, así como sus limitaciones.

1. *¿Cuáles son las principales características que presenta el alumnado del centro?, qué necesidades educativas presenta y ha presentado el alumnado del centro, especialmente el que procede de otros sistemas educativos?, ¿cómo ha detectado el centro escolar estas necesidades?*

Aunque aparente ser una pregunta muy sencilla de carácter descriptivo, los datos obtenidos ayudarán a conocer cómo es el alumnado del centro; cuáles son sus dificultades y carencias más importantes, al igual que sus virtudes y potencialidades. Esta información permitirá conocer, en primer lugar, qué necesidades educativas son las más consideradas por la comunidad, especialmente aquellas relacionadas con la diversidad cultural; en segundo lugar, qué procesos, herramientas o estrategias ha utilizado el instituto de Guaza para detectarlas; y, en tercer lugar, comprobar si estas necesidades educativas muestran relación con las diversas respuestas construidas por el propio centro. De este modo, para la descripción de este primer objetivo se propone abarcar las necesidades educativas desde dos puntos de vista:

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 3069823	Código de verificación: WfCR5QY4
Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

- Necesidades educativas desde la perspectiva académica

Con esta categoría de análisis la intención es identificar y describir cuáles son las principales necesidades educativas, que presenta el alumnado a partir de los diversos retos y dificultades con los que se encuentra, para alcanzar los objetivos establecidos por la administración educativa y por el propio centro. Estas dificultades o retos educativos pueden derivarse de: falta de hábitos de estudio; baja comprensión lectora; desajustes educativos debidos a las diferencias existentes entre los diferentes sistemas educativos; desconocimiento del idioma; etc.

- Necesidades educativas derivadas por la escasez o carencia de soporte emocional

Como se ha examinado en el marco teórico (capítulo 2), la escuela necesita no sólo de aprendizajes académicos, sino también de aprendizajes vitales que le sirvan al alumnado a aprender a convivir y a resolver los conflictos mediante el diálogo. De ahí que cobre cada vez mayor importancia el mundo emocional, -sobre todo- adquirir las herramientas adecuadas que ayuden a gestionar las propias emociones en cualquier lugar y momento. Si se traslada esto al mundo educativo, es ahí donde el profesorado cobra un papel sumamente significativo -sobre todo a edades tempranas-, ya que es quien, desde el ejemplo, puede ayudar al alumnado a expresar sus emociones; a sentirse escuchado y a crear un espacio de comunicación en el aula.

En este sentido, con esta subcategoría nos interesa conocer qué tipo de apoyo emocional recibe el alumnado del centro, con especial atención al que procede de otros países. Para ello distinguiremos tres tipos de apoyo: primero, el que es brindado por el centro a través de planes, proyectos y programas educativos; segundo, por sus propios compañeros y compañeras (amistad, ayuda con la tarea, consejos, traducción, etc.); y tercero, por el propio profesorado del centro u otra persona adulta de la comunidad educativa (con su amistad, ayuda con la tarea, consejos, empatía, etc.).

## 2. *¿Qué respuestas educativas ha construido el instituto de Guaza para atender la diversidad cultural de su alumnado?*

Con esta segunda pregunta de investigación se quiere indagar y reconstruir el conjunto de medidas de atención más relevantes adoptadas por el instituto de Guaza para dar respuesta a la diversidad cultural de su alumnado. Sin embargo, se debe aclarar que el objetivo de esta pregunta no es tanto valorar si estas medidas se ajustan en mayor o menor medida al enfoque intercultural. Sino que más bien la intención es hacer una descripción y valoración del conjunto de medidas, tanto específicas como generales, que ayude a entender en qué medida estas respuestas educativas han producido posibles cambios en la cultura escolar el centro. Para realizar este análisis se valorarán estas respuestas educativas en función de dos grandes categorías: los planes, los proyectos y programas educativos, y otras acciones de mejora.

Por otro lado, resulta relevante enfocar el análisis, no solo en la descripción de estas respuestas educativas, sino además en examinar qué otros procesos han formado parte en la construcción de estas medidas. En este sentido, se pretende determinar la relación que existe entre estas respuestas educativas con las siguientes cuestiones:

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

*2.1. ¿Qué percepción tiene el profesorado y alumnado del centro escolar sobre la diversidad cultural?*

Por medio de esta pregunta se quieren escuchar las voces de algunos personajes claves (alumnado, profesorado, familias, otras y otros agentes educativos, etc.), que han formado parte en los últimos años del centro escolar, o que forman parte actualmente, con el objetivo de conocer cuáles son sus valoraciones y creencias hacia la diversidad cultural. Esto ayudará a comprender en qué medida estos valores y creencias educativas han influido en la construcción de estas respuestas educativas. Aun así, en esta tesis se es consciente de la complejidad que abarca el mundo de los pensamientos y de las creencias. Las personas no siempre muestran con facilidad sus verdaderas opiniones y creencias sobre ciertos asuntos, más aún cuando se adentran en cuestiones tan delicadas como los prejuicios culturales, los estereotipos, el racismo, la discriminación, etc.

*2.2. ¿Qué tipo de respuestas educativas ha construido el centro para atender esas necesidades?, ¿qué tipo de problemas o necesidades se han resuelto, satisfecho o mejorado y cuáles no?, ¿qué resultados se han obtenido?*

A partir de los resultados de las preguntas anteriores (es decir, de las necesidades educativas que presenta el alumnado migrante y de la percepción que mantienen los distintos integrantes de la comunidad escolar sobre la diversidad cultural), el siguiente paso se orienta a examinar de qué manera el centro escolar ha afrontado dichas necesidades. Es decir, el interés se centra en describir las medidas de atención más relevantes adoptadas por el instituto de Guaza para dar respuesta a la diversidad cultural de su alumnado. Además, junto con esta información, se quiere conocer qué dificultades ha encontrado el centro a la hora de poner en marcha estas respuestas educativas y cuáles son las necesidades que se han resuelto o mejorado y cuáles no. Gracias a estas respuestas se dispondrá de una visión más amplia de lo que ha ido sucediendo en el centro en estos últimos años.

La pregunta acerca de qué resultados se han obtenido constituye el tipo de información más relevante y complejo de obtener. En primer lugar, porque con ella se alude a tres tipos de resultados: a los del aprendizaje del alumnado; a los del grado de integración; y a las posibles transformaciones que haya experimentado la cultura escolar en el instituto de Guaza. En segundo lugar, porque son resultados que se han de construir: algunos no están sistematizados en el centro escolar y habrán de ser reconstruidos a partir de múltiples documentos; y otros, porque serán el producto de la interpretación de un conjunto de datos que se han de recoger y que, naturalmente, estarán sujetos a la forma de entender la diversidad cultural y la cultura escolar en esta investigación.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

3. *¿Cómo han influido e influyen las medidas de atención realizadas para dar respuesta a la diversidad cultural del alumnado en las posibles transformaciones de la cultura de la escuela?*

El objetivo principal de esta pregunta se centra en averiguar si el instituto de Guaza ha experimentado transformaciones relevantes en su cultura escolar como consecuencia de las medidas de atención orientadas a dar respuesta a la diversidad cultural de su alumnado. En el caso de que la respuesta sea sí, interesa descubrir cuáles son los procesos que se ha desarrollado para que se produzca este cambio. En otras palabras, indagar sobre si, como consecuencia de estas respuestas educativas destinadas al alumnado migrante, el centro escolar ha experimentado cambios. Por ejemplo, ¿hay cambios en su organización?, ¿en su filosofía educativa?, ¿en la participación del profesorado?, etc. En caso de que la respuesta sea sí, se pretende conocer qué cambios concretos se han producido y a partir de qué momento.

En función de estas premisas, para realizar esta tarea, se examinarán y evaluarán los siguientes elementos:

- *Valores.* En esta primera dimensión se aspira a conocer si en el centro existen metas y objetivos que guían la forma de ejercer la enseñanza que todos conocen y comparten. Dentro de estas metas y objetivos se prestará especial consideración a aquellas orientadas a la atención de la diversidad cultural, ya que nos ayudarán a determinar en qué medida han influido las medidas de atención realizadas para dar respuesta a la diversidad cultural del alumnado en la cultura del centro.
- *Currículum.* Con esta segunda dimensión se quiere conocer si se han producido cambios en el currículum ordinario como consecuencia de la construcción de determinadas respuestas educativas destinadas a atender la diversidad cultural del alumnado.
- *Condiciones y estructuras organizativas.* Esta dimensión tiene la finalidad de examinar qué cambios se han producido en: la flexibilidad organizativa; el tipo de liderazgo (qué características principales tiene el director o directora de la escuela; cuánto participa y colabora en las distintas actividades; y en qué medida sirve de modelo dentro de la escuela); así como la participación del profesorado, alumnado y familias.
- *Relaciones profesionales y desarrollo profesional.* En esta cuarta dimensión, se pretende examinar cuál es el tipo de relaciones profesionales que prevalecen en el centro (colegialidad, colaboración, autonomía, balcanización, etc.). Además, interesa conocer en qué medida estas respuestas educativas, construidas a lo largo de los últimos años para atender la diversidad cultural, han influido en el desarrollo profesional del profesorado. Es decir, si haber desarrollado una serie de respuestas educativas para atender la diversidad cultural e idiomática en los cursos escolares anteriores (sobre todo, cuando ha habido un mayor flujo migratorio) ha influido en los contenidos de su formación, en sus estrategias formativas, metodología, materiales, etc.).
- *Relaciones con el entorno.* Con esta sexta dimensión se pretende indagar sobre qué tipo de cambios se han producido y, en caso de que así sea, en las medidas de atención en las relaciones con el entorno del centro. Para realizar esta compleja tarea se emplearán cuatro categorías: las relaciones con las familias; las relaciones con el barrio; las relaciones con

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

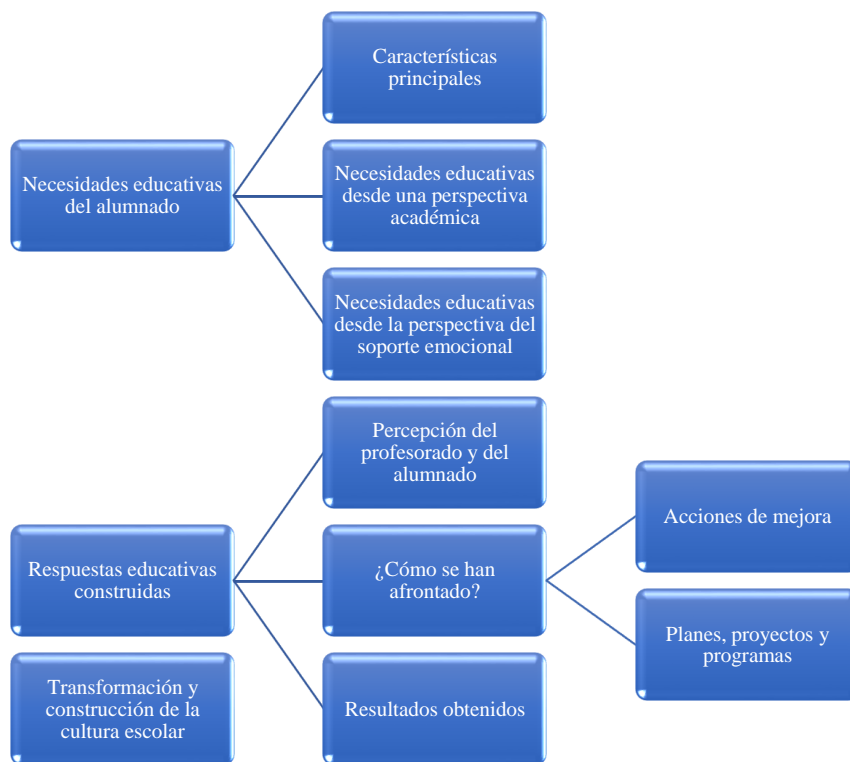
Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

el municipio; y las relaciones con la administración educativa. Antes de finalizar esta dimensión se ha de señalar que los cambios, que se buscan en la transformación de la cultura escolar, no son posibles si no se produce una real y verdadera apertura al entorno de forma bidireccional: de la escuela al entorno y del entorno a la escuela.

Por último, se tiene que aclarar que, debido a los múltiples aspectos que puede abarcar esta pregunta, es imposible dar una respuesta definitiva y exhaustiva, ya que sólo un estudio longitudinal, desde el inicio del centro y a lo largo del tiempo, podría reconstruir de forma más rigurosa las respuestas educativas llevadas a cabo, los cambios producidos y, sobre todo, cómo se han producido. Por este motivo, el alcance de esta pregunta lo vamos a limitar desde el curso escolar 2002/2003 hasta el 2016/2017.

**Figura 2.** Esquema de las Preguntas de Investigación



Nota. Elaboración propia.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 3069823	Código de verificación: WfCR5QY4
Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

### Estructura del Documento

En las páginas previas se ha presentado la justificación de la investigación para reflejar lo más fiel y detalladamente posible los pasos seguidos y cómo ha ido progresando el caso analizado para así poder entenderlo en su totalidad. En esta primera sección del documento: 1. se han expuesto las motivaciones y circunstancias personales que han dado lugar a esta tesis doctoral; 2. se ha hecho hincapié en algunas reflexiones iniciales sobre el objeto de estudio de este informe de investigación; 3. se ha descrito cuál es la finalidad y los objetivos que persigue este trabajo; y 4. se ha justificado cuál es la metodología que se va a utilizar para dar respuesta a los objetivos planteados previamente.

En función de las preguntas de investigación que guían esta tesis doctoral y de la metodología que hemos elegido para darles respuesta, hemos estructurado este documento en dos secciones para que su lectura sea lo más clara posible:

- El marco conceptual de la tesis, dividido en dos capítulos. El primer capítulo se dedica a presentar: 1. un recorrido por las distintas respuestas educativas ante la diversidad; 2. una revisión de conceptos claves (raza, cultura y etnia) que ayudará a entender que el lenguaje está cargado de connotaciones e intenciones; y 3. una aproximación al concepto de actitud. Con este último apartado se pretende reflexionar sobre la relación de las actitudes con los pensamientos y creencias, las emociones y las conductas; 4. definición del prejuicio; y 5. justificación del modelo intercultural e inclusivo. Para ello, describiremos los principios más relevantes que lo sustentan. Y el segundo capítulo que aborda: 1. una aproximación al concepto de cultura escolar (definiciones, tipos de cultura escolar y elementos); 2. los procesos facilitadores y obstaculizadores de una cultura escolar intercultural inclusiva; 3. la transformación de la cultura escolar (cómo y por qué se inician, qué procesos se desarrollan cuando se transforma la cultura, agentes que intervienen en el proceso de cambio, y colaboración de las comunidades educativas para el cambio escolar); y, 4. propuesta de cultura escolar (elementos y procesos).
- El diseño y el desarrollo de esta investigación, dividido en cinco capítulos. El capítulo tres tiene como objetivo relatar y describir cómo ha sido la planificación y la recogida de la información de acuerdo con los siguientes apartados: 1. elección de la metodología (enfoque metodológico, el estudio de casos, características y estudios de casos tomados como referencia en la investigación); 2. y, la construcción del caso (la organización de la recogida de la información, unidades y categorías de análisis, la negociación con el centro escolar, la organización de las fases de la investigación, informantes clave, técnicas e instrumentos utilizados y, resumen de las técnicas e instrumentos empleados). El capítulo cuatro ofrece una descripción detallada y en profundidad del escenario elegido para nuestra investigación: 1. primer escenario: el barrio: descripción del contexto socioeconómico y cultural del instituto (demografía, situación del empleo, educación, características del entorno poblacional y síntesis de la descripción del contexto socioeconómico y cultural); 2. segundo escenario: el instituto (breve historia del centro, características físicas del centro, el alumnado, el profesorado, el equipo directivo, características organizativas y, relaciones con el entorno); 3. información relacionada con las preguntas de investigación (carencias detectadas, necesidades educativas y síntesis). El capítulo cinco presenta la descripción de las respuestas más relevantes que ha construido el centro para atender a la diversidad cultural de su alumnado. Estos dos

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

últimos capítulos son de suma importancia ya que, la cantidad y la calidad de la información recabada, es clave para encontrar las pistas adecuadas que lleven a examinar y evaluar si se han producido transformaciones en la cultura escolar del instituto de Guaza. El capítulo seis expone el análisis y la interpretación de la información recogida a lo largo de este trabajo. Por último, en el capítulo siete se muestran las conclusiones obtenidas de la investigación: 1. el alumnado; y, 2. síntesis de las transformaciones de la cultura escolar que se han producido.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22



# SEGUNDA PARTE

## MARCO TEÓRICO

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

## Capítulo 1

### La escuela como lugar de encuentro

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

## Capítulo 1

### La Escuela como Lugar de Encuentro

1. La diversidad como algo natural: respuestas educativas a la diversidad
  2. La diversidad cultural en la educación
    - 2.1. Concepto de raza
    - 2.2. Concepto de etnia
    - 2.3. Concepto de cultura
  3. Actitudes hacia la diversidad
4. Hacia una escuela intercultural inclusiva

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

Este primer capítulo pretende, esencialmente, hacer un recorrido por los distintos tipos de respuestas que la escuela y los sistemas educativos han dado a la diversidad hasta llegar a plantearse orientaciones dirigidas a una educación intercultural e inclusiva. A continuación, se hará una revisión de conceptos claves (raza, etnia y cultura), que ayudará a entender que el lenguaje está cargado de connotaciones e intenciones. El siguiente apartado está orientado a una aproximación al concepto de actitud. Con este apartado se intenta reflexionar sobre la relación de las actitudes con los pensamientos y creencias, las emociones y las conductas. Más adelante se hará hincapié en la definición del prejuicio y su reducción. Por último, se justificará el modelo intercultural inclusivo.

---

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

Si se reflexiona sobre la gran cantidad de elementos y procesos que inciden en educación - programas, currículum, libros de textos, evaluación, organización del centro escolar, valores, creencias...- todos y cada uno coinciden en que ninguno sería posible sin la acción de las personas que diseñan, planifican, enseñan, estudian, participan, investigan... pues éstas son las que dan vida al proceso educativo. Las personas, desde su diversidad, son claves para hacer posible el cambio y la mejora de la escuela.

La diversidad se encuentra en todas partes como característica natural e inherente del ser humano. Es por eso que la manera de percibir la diversidad, tanto propia como en los demás, condiciona y limita enormemente cómo verse y cómo relacionarse con los demás. La respuesta educativa que se puede ofrecer ante la diversidad, en un espacio de socialización tan importante como la escuela, es decisiva para reconocer y valorar positivamente la diversidad. La diferencia lleva a una nueva forma de entender la educación, más amplia y flexible, en la que se reconoce, se respeta y se acepta a cada persona exactamente como es.

Asumir la diversidad en el contexto educativo exige, implícitamente, entender que la escuela no sólo es un *lugar de aprendizaje*, sino también un *lugar de encuentro*. Y que «la educación puede ser un factor de cohesión social, si se procura transformar la diversidad en un factor positivo de entendimiento mutuo entre los individuos y los grupos humanos y, al mismo tiempo, evita ser un factor de exclusión social» (UNESCO, pg. 59, citado en Echeita Sarrionandía y Sandoval Mena, 2002, p. 33).

### 1. La Diversidad como Algo Natural: Respuestas Educativas a La Diversidad

Ver la diversidad como un valor, en lugar de como un defecto, implica romper con todas las estructuras y normas que clasifican, etiquetan y separan. Supone reflexionar sobre la formación del profesorado para la comprensión de la diversidad y requiere un currículum que ofrezca prácticas educativas simultáneas y diversas. Para ello es necesario descubrirla, no sólo desde la mirada del alumnado, sino también desde la del profesorado, la familia, la comunidad... desde la mirada de todos y todas. Sin embargo, no basta con *reconocer* y aceptar la diversidad, sino que también debe ser valorada como un signo de identidad propia. Volviendo la mirada atrás, se han ido desarrollando distintos tipos de respuestas desde los diferentes sistemas educativos en función de la manera de entender la diversidad del alumnado. En este sentido, podemos destacar cuatro grandes etapas respecto al acceso a la educación (Parrilla-Latas, 2002, pp. 15-18):

- *Primera Etapa: Exclusión.* Esta primera etapa podríamos definirla como una época de exclusión. Sólo unos pocos grupos privilegiados tenían derecho a la educación en una situación social igualmente excluyente: explotación laboral de las clases trabajadoras; negación del derecho al trabajo, al voto y a la participación en la vida pública a las mujeres, a las personas con algún tipo de discapacidad, y a los grupos culturales distintos.
- *Segunda Etapa: Segregación.* En este segundo momento se reconoció el derecho a la educación para todos los miembros de la sociedad, pero en condiciones que hoy calificamos de segregadoras. Con una educación diferenciada para los grupos etiquetados como diferentes, que se produjo de forma similar en los distintos países hasta finales de los años noventa. La segregación surge bajo la premisa de que, para mejorar la educación,

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

es posible y deseable diferenciar y separar a algunos alumnos y alumnas si sus necesidades educativas «dificultan el aprendizaje de la mayoría» (Echeita-Sarrionandía *et al.*, 2004, p. 50). Estas respuestas educativas se basaban en la idea de una sociedad mosaico compuesta por diferentes piezas perfectamente categorizadas y jerarquizadas: la cultura dominante en la parte superior (los considerados como normales) y cualquier persona etiquetada como diferente en la parte inferior del sistema.

Así, la incorporación de estos grupos a la escolaridad se hizo en torno a cuatro respuestas diferenciadas, aunque comparables en su trayectoria segregadora:

- Escuela graduada. Sirvió para incorporar a la educación a aquellos alumnos y alumnas de clases sociales desfavorecidas, basando su organización en distintas ramas y especialidades.
  - Escuelas separadas para personas pertenecientes a diferentes grupos culturales.
  - Centros diferentes en función del sexo. La incorporación de las niñas a la escuela pública se produjo separando a las personas por sexo.
  - Red de Centros de Educación Especial. Aquellos alumnos y alumnas categorizados como deficientes fueron escolarizados en *Centros de Educación Especial*.
- *Tercera Etapa: Integración.* Esta etapa supuso ir un paso más allá del simple reconocimiento del derecho a la educación. Así, desde los años cincuenta se propusieron acciones destinadas a corregir las fuertes desigualdades producidas como consecuencia de la segregación anterior. De esta forma surgieron distintas respuestas: comprehensividad, coeducación, educación compensatoria e integración escolar, que presentaban como factor común que el proceso de integración se hacía siempre en la misma dirección; es decir, estos colectivos tenían que adaptarse e integrarse en la sociedad dominante. Es por esto que estas respuestas educativas se han denominado asimilacionistas.

La educación compensatoria y, más adelante, los programas y propuestas multiculturales, presentaban dos líneas principales de acciones compensatorias: una primera línea, dirigida a compensar el desconocimiento de la lengua del país de acogida; y una segunda, destinada a compensar el desajuste académico producido al incorporarse el alumnado procedente de otros sistemas educativos. Por otra parte, en torno a los años sesenta, se produce también el proceso de integración de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales (NEE) en la escuela ordinaria. Además, las niñas se incorporan a la escuela mixta. Estos procesos han sido muy duramente criticados por haberse efectuado con escasos o nulos cambios en la escuela, produciéndose lo que se ha tildado de simple integración física, pero no real (Booth y Ainscow, 1998, citado en Parrilla-Latas, 2002).

*Cuarta Etapa: Reestructuración.* Como se ha visto, incorporar al alumnado a las escuelas etiquetadas como normales, en ningún modo garantizó el hecho de recibir respuestas adecuadas a las necesidades individuales desde la igualdad. Es más, como ha señalado Booth (1998; citado en Parrilla-Latas, 2002), la mayoría de las medidas arbitradas desde las reformas integradoras para atender la diversidad acabaron reabriendo fisuras y contribuyendo al mantenimiento, cuando no al fortalecimiento, de las desigualdades. Por ello en esta etapa aparece la Educación Inclusiva como nueva forma de dar respuesta a la diversidad del alumnado. De forma paralela, surge en Europa la Educación Intercultural como una respuesta pedagógica para atender las necesidades educativas del alumnado migrante, y para

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

proporcionar una integración bidireccional del alumnado, entendiendo que es una responsabilidad de todos.

Los datos de la Tabla 1 muestran una síntesis de los diferentes tipos de respuestas llevadas a cabo a través de las sucesivas reformas educativas respecto a la atención a la diversidad del alumnado (siguiendo las cuatro etapas planteadas por Parrilla-Latas, 2002):

**Tabla 1. Respuestas Educativas a la Diversidad**

Respuestas educativas	Clase social	Diversidad Cultural	Género	Discapacidad
Exclusión	No escolarización	No escolarización	No escolarización	Infanticidio/internamiento
Segregación	Escuela graduada	Escuela puente	Escuela separada	Escuelas especiales
Integración	Comprensividad (década de los 50- 60)	Educación compensatoria Educación multicultural (década de los 80)	Escuelas mixtas (década de los 70)	Integración especial (década de los 60)
Reestructuración	Educación inclusiva	Educación inclusiva/ Educación intercultural	Educación inclusiva	Educación inclusiva

*Nota.* De «Diálogos infantiles en torno a la diversidad y la mejora escolar», por Parrilla-Latas (2002).

Como se ha visto, a lo largo de estas etapas, el grupo dominado ha pasado de la exclusión a una educación segregada y de esta a una escuela diseñada por y para el grupo dominante. Acceder a la educación, no garantiza una igualdad educativa. Es por eso que se hace imprescindible partir de un compromiso conjunto, en el que todos los ciudadanos y ciudadanas apuesten y luchen por conseguir una buena educación; no sólo para las generaciones que actualmente se encuentran en nuestro sistema educativo, sino también para aquellas que lo harán en el futuro. Esto quiere decir que «la educación que reciban todos los ciudadanos, una vez acceden al sistema educativo (al menos en el período de escolarización obligatoria), debe ser de igual calidad, independientemente de su origen social y de sus expectativas» (Guarro-Pallás, 2004; p. 93). Porque como afirma Parrilla-Latas (2002): no hay calidad sin equidad (sino una falsa calidad), ni hay equidad sin calidad (sin que la misma cantidad de esfuerzos educativos se dirijan a todo el alumnado).

Además, es importante añadir que las reformas comprensivas han logrado una relativa incorporación de los trabajadores y trabajadoras a la escuela, pero de ninguna manera una igualación de una aproximación a sus resultados. En cuanto a la coeducación, las mujeres han llegado a tener la misma educación creada desde un modelo androcéntrico (no siempre la misma calidad, pero tampoco siempre la peor) y sus resultados han sido aun así mejores. Con

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 3069823	Código de verificación: WfCR5QY4
Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

respecto a la incorporación del alumnado migrante se están produciendo, al menos de momento, resultados desastrosos (Fernández-Enguita, 1990). Son ya más de veinte años de políticas de integración orientadas a la atención de la diversidad cultural y actualmente los resultados parecen seguir sin igualarse con los de otros colectivos. Como afirma Guarro-Pallás (2004, p. 93):

...resulta inadmisibile que algunos alumnos y alumnas reciban una educación que responda a sus necesidades, intereses y expectativas, y a otros se les ofrezca (o imponga) una educación que no les resulte útil para participar activamente en la sociedad desde su cultura, sus intereses o sus expectativas. Es así como, hasta el día de hoy, continúa la controversia de la diversidad en el aula. Es decir, cómo conseguir responder a la diversidad del alumnado y tratar de ofrecer una igualdad de oportunidades (tanto en su aprendizaje como en su desarrollo personal) y una educación de calidad ajustada a su identidad y a sus necesidades educativas individuales, sin generar a su vez prácticas educativas que generen, de nuevo, más desigualdades o privilegios

No obstante, también resulta importante tener una visión global. Es decir, «la responsabilidad de la escuela hay que situarla en sus justos límites y evitar simplificar el problema descargando todo el peso en ella y en su profesorado» (Guarro-Pallás, 2004). Así, comprender y reflexionar sobre los elementos que entran en juego, entender el valor que tiene la diversidad y conocer los factores, que facilitan o dificultan el progresar hacia mayores niveles inclusión educativa, ayudará a construir y a reconstruir, una educación más equitativa y de calidad. Una educación mejor, destinada no sólo hacia el alumnado y sus familias, sino también orientada hacia el profesorado, quien también tiene sus propias circunstancias, dificultades y necesidades a la hora de desarrollar su trabajo.

## 2. Revisión de Conceptos Claves

La diversidad de culturas que existe en el mundo es tan extensa que sería imposible albergarlas todas en un solo libro. En el 2005 ya había 6.479.962 de personas en el mundo, 6.866.054 en 2010 y, probablemente, en el año 2025 seamos 7.986.584. La diversidad de nacionalidades, de idiomas, de religiones, de costumbres... hacen que cada cultura y cada subcultura sean únicas. Si se mira nuestro planeta desde la distancia se puede observar una increíble variedad de ciudades, pueblos, barrios, familias, personas... que viven, sienten y actúan de diferente forma. Mientras que en los bosques de Papúa hay sociedades que viven de forma tradicional, en Europa, por ejemplo, las ciudades bullen con la tecnología y las tendencias más actuales.

Cada persona crea, moldea y transforma la cultura con su forma de pensar, de sentir, y de actuar. La lengua, las creencias, la comida, el arte... son algunas de las expresiones de la cultura. La experiencia vivida se transmite de generación en generación a través de diferentes medios. Se aprende de lo que se oye y de lo que se ve. Se aprende y se experimenta a través de la convivencia diaria. Así es como se heredan las tradiciones y se da continuidad a los conocimientos, valores e intereses que distinguen como grupo y diferencian de los demás. La fuerza de las costumbres y tradiciones no radica en la frecuencia con que la gente las practica, sino en el valor o significado que se les dé. Si este valor cambia surgirán nuevas creencias y

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22



prácticas que con el paso del tiempo se convertirán en otras costumbres y tradiciones. Este cambio no es fácil. Habrá personas que lo seguirán y otras que se resistirán. Es así como a lo largo de la historia siempre ha existido una lucha entre la incertidumbre de lo nuevo y lo viejo – representado por lo conocido –; entre mi cultura y la tuya; entre «yo» y los «otros». Por ello cada persona navega, a veces a la deriva y otras con un destino fijo, en un mar donde las diferentes culturas se cruzan y en algunos momentos se entrelazan.

Existe un amplio rango de conceptos emergidos en torno a la diversidad cultural que son utilizados para planificar y desarrollar prácticas educativas en contextos multiculturales. Todos estos conceptos presentan diferentes aproximaciones, objetivos y estrategias que, debido a su complejidad y ambivalencia, pueden llegar a ser contradictorios (Banks, 2006). Así, en el núcleo mismo de la diversidad cultural se encuentran conceptos como cultura, identidad, etnia, raza, etnicidad... ligados entre sí por intrincadas relaciones. A pesar de su amplia difusión en el ámbito social y educativo, estos términos siguen empleándose con gran ambigüedad, provocando un contraste entre el uso de estos conceptos y su definición (Abdallah-Preteille, 2001). Además, los conceptos de cultura, raza e identidad generan polémica desde algunos puntos de vista ideológicos.

Por tanto, hablar de diversidad cultural supone partir de conceptos fundamentales que ayudarán a navegar por el complejo mundo de la multiculturalidad y, además, revisar cómo se ha ido construyendo un marco teórico y práctico a lo largo del tiempo en las diferentes investigaciones, métodos, programas educativos, etc. Aclarar y delimitar los conceptos es un primer paso para cuestionar supuestas certezas que damos por hecho sin considerarlas a fondo. Como segundo paso, reflexionar sobre la construcción de este conocimiento puede ayudar, tanto al alumnado como al profesorado, a comprender cómo los supuestos culturales implícitos, los marcos de referencia, las perspectivas y los prejuicios dentro de una disciplina influyen en la gestión de dicho conocimiento (Banks, 2004).

A lo largo de las siguientes páginas se presentan argumentos estrictamente epistemológicos que se entrelazan en un intento de transmitir que, dependiendo de quién hable y de quién escuche, el uso de palabras y conceptos está cargado de diferentes connotaciones e intenciones. De ahí que el conocimiento que se crea - la forma en la que las personas explican o interpretan la realidad – sea a la vez, objetivo y subjetivo (Banks, 1993). En la década de los noventa surgió el construccionismo social, desde el que se afirma que el conocimiento es una construcción social (Crotty, 1998), ya que las personas estamos condicionadas por la interacción con la realidad. Desde este punto de vista «el significado no se descubre, sino que se construye» (Sandín-Esteban, 2003; pp. 48-49). Bajo estas premisas, a continuación, se definirán y delimitarán algunos de los conceptos más importantes, relacionados con la educación y la diversidad cultural, que en este estudio se consideran imprescindibles para construir y desarrollar cualquier práctica educativa, ya sea en un contexto multicultural o no.

### 2.1. Concepto de Raza

El concepto de raza comenzó a ser utilizado en siglo XVI a partir de la expansión de los europeos hacia otras partes del mundo y el deseo de conquista y colonización. Su uso está ligado a muchas atrocidades; acciones racistas justificadas por la creencia de que la raza blanca

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

Europea era superior. Es así como, desde sus comienzos, el concepto de raza se ha elaborado más como una construcción de la realidad a partir de la percepción de lo diferente o desconocido, que como un dato objetivo (Teillet-Roldán, 2000, p. 47). Este concepto ha sido estudiado a lo largo de los últimos siglos desde diferentes disciplinas. A partir del siglo XVIII se construyó una ideología supremacista que afirmaba que unos grupos eran superiores a otros, simplemente por sus rasgos físicos o sus características culturales, todas ellas biológicamente heredadas (Gould, 1981; Higham, 1972; Horsman, 1981; citado en Banks, 1995a).

Detrás de un sinfín de intereses económicos, sociales y políticos, muchas personas especializadas en filosofía y distintas ciencias jugaron un papel esencial para clasificar y organizar a los grupos sociales y justificar actos de discriminación, segregación o genocidio (Araya-Jiménez y Villena-Fiengo, 2006, p. 36). Por ejemplo, el botánico sueco Carolus Linnaeus (1707-1778) clasificó en seis razas la especie humana: americana, europea, asiática, africana, salvaje y monstruosa. La penúltima era hipotética y pendiente de confirmación y la última estaba constituida por personas con deformidades físicas. Blumenbach (1752-1840) estableció la clasificación de raza por el color de la piel: blanca o caucásica, amarilla o mongólica, negra o etióptica, roja o americana y parda o malaya (citado en Teillet-Roldán, 2000).

Con el paso de los años se añadieron otras clasificaciones sin llegar a un consenso claro. No obstante, a partir de estas clasificaciones se identificaron tres grupos raciales dominantes: a) la raza blanca -leucoderma o caucasoide- ; b) la raza negra -melanoderma o negroide- y; c) la raza amarilla -xantoderma o mongoloide- (Bonte e Izard, 1996; p. 625; citado en Araya-Jiménez y Villena-Fiengo, 2006). Esta falta de acuerdo respecto a los criterios evidencia su subjetividad. De cualquier manera, es obvio que el concepto biológico de raza equivale al de subespecie, y designa a subgrupos suficientemente homogéneos y diferentes de otros desde el punto de vista biológico (Teillet-Roldán, 2000).

El denominado «racismo científico» se basó en teorías con poco sustento como la frenología (estudio de la forma y funciones del cerebro humano) que proporcionaron una «justificación» para establecer una jerarquía de razas. Según esta doctrina, «las diferencias y semejanzas socioculturales entre las poblaciones humanas son variables dependientes de tendencias y actitudes hereditarias exclusivas de cada grupo. Lo biológico, lo hereditario, determina lo cultural» (Kühl, 2002, p. 349). En este sentido, el entorno o las experiencias de las personas o de los grupos poco podían hacer para cambiar las características raciales heredadas (Banks, 1995a).

A partir de la publicación del origen de las especies de Darwin (1859) salieron a luz más ideas racistas desde diferentes disciplinas. Francis Galton, primo de Darwin, se convirtió en el promotor de la eugenesia. Galton estableció 24 niveles independientes para clasificar el desarrollo las poblaciones de raza negra y blanca (desde el nivel inferior A hasta el superior X), considerando que los grupos E y F de la raza negra apenas alcanzaban a los grupos C y D de la raza blanca (Wieviorka, 2009, p. 17).

El concepto de raza tuvo su mayor exponente en el siglo XX con la llegada al poder del nazismo en Alemania. Esta doctrina representa popularmente el apogeo de este poderoso movimiento de ideas racistas que, apoyándose en diferentes disciplinas, clasificó a las

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

personas en función de su raza. El horror desatado por Hitler demostró de manera irrefutable las terribles consecuencias del desarrollo de estas ideas racistas.

Lejos de desaparecer, las ventas record de *La curva en campana*<sup>5</sup>, libro de Herrnstein y Murray, publicado en 1994 financiado por la institución neonazi *The Pioneer Fund*<sup>6</sup>, sigue argumentando que los afroamericanos son genéticamente inferiores a los blancos. Según estos autores, «una de las mayores desgracias de la sociedad americana ha sido la progresiva disminución del CI (Cociente Intelectual) medio de sus habitantes, debido a la mayor tasa de reproducción de los grupos de población peor dotados intelectualmente: los negros y los blancos de clase social baja» (Teillet-Roldán, 2000, p. 104). A día de hoy y, a pesar de la probada influencia del contexto social (entre otros muchos factores) para explicar el fracaso o el éxito escolar, continúa persistiendo la idea de que la inteligencia está fijada genéticamente.

Hoy en día existe un amplio consenso entre los científicos sobre la raza como construcción social (García-Martínez y Sáez-Carreras, 1998; Kühl, 2002), que no puede ser definido biológicamente (Schaefer, 2008; Templeton, 1998). Cuanto más se han acercado los científicos al genoma humano (el material genético incluido en casi todas las células del cuerpo) más se ha puesto en evidencia el escaso o inexistente significado biológico de las etiquetas empleadas para distinguir a las personas por su raza (Angier, 2000).

Sin embargo, y a pesar de las evidencias científicas, el concepto «raza» continúa estando presente (Schaefer, 2008) y sigue siendo utilizado para categorizar a las personas en función de su religión, cultura, nivel social, nacionalidad, etnia, lengua, etc. (Keita *et al.*, 2004); confundiendo incluso las características biológicas con los rasgos culturales (Allport, 1971). De ahí que las alusiones a la raza aria (siendo el ario un grupo lingüístico) o a la raza judía (siendo el judaísmo una religión) carezcan por completo de sentido (Teillet-Roldán, 2000). Lo que resulta evidente es que el concepto biológico de raza ha dado lugar a que sea entendido, más bien, como una realidad social construida. A día de hoy sigue sin haber consenso respecto a la variación genética precisa que establece las fronteras entre una raza y otra. Así, todo depende de dónde se quiera poner la frontera entre una y otra; de lo que se quiere creer y ver. Como afirman García-Martínez y Sáez-Carreras (1998, p. 45):

A pesar de reconocer que la noción de «raza» únicamente refleja una definición cultural susceptible de interpretaciones diversas y de admitir su escasa operatividad en su aplicación a lo humano, los defensores y adeptos de esta posición siguen manteniendo que puede utilizarse siempre y cuando su empleo sea «biológicamente riguroso». Cuestión que se presenta igualmente problemática. Sobre todo, cuando la ciencia ha planteado que las diferencias entre los seres humanos son tan numerosas y variadas que no es posible identificar a un grupo racial determinado por medio de un preciso y único tipo biológico

<sup>5</sup> La curva en campana fue uno de de los libros más vendidos durante varias semanas por el New York Times; así como por otras muchas publicaciones (Banks, 1995b).

<sup>6</sup> Fundación que apoyó las políticas raciales del nazismo alemán y que daba financiación a controvertidas investigaciones relacionadas con las teorías genetistas acerca de la raza y la inteligencia (Kühl, 2002).

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

Sea desde un punto de vista biológico, sociológico o antropológico, la cuestión no es si somos o no iguales. Lo verdaderamente esencial es comprender por qué perdura esta idea; y trasladarlo a la escuela para reflexionar sobre su impacto educativo: sobre cómo puede influir en las relaciones, tanto dentro como fuera de las escuelas. Por este motivo, cualquier «proyecto educativo intercultural tiene que clarificar muy bien en el marco de sus supuestos» (García-Martínez y Sáez-Carreras, 1998, p. 49) ya que el alumnado, el profesorado o la familia utiliza en muchos casos el concepto de raza para etiquetar y clasificar a los demás, dando lugar así a acciones discriminatorias o racistas.

## 2.2. Concepto de Etnia

Los seres humanos somos sociales. Las personas se agrupan, vinculan e identifican como miembros de varios grupos. La escuela, la religión, la lengua o la similitud física pueden ser fuertes elementos de cohesión: distinguen de los demás y hacen que los demás distingan a esa persona como integrante de un grupo. En la Grecia clásica se empezó a utilizar la palabra *bárbaro* para designar a las personas no griegas que hablaban una lengua incomprensible. En este sentido, Herodoto (Davidson, 1984, 1992) pensaba que la normalidad de las personas disminuía<sup>7</sup> en función de la lejanía de los dominios griegos. Esta convicción acerca de la superioridad griega reforzó el sentimiento de pertenencia a una comunidad, el pueblo griego, cuyos rasgos de excelencia debían ser preservados (citado en Teillet-Roldán, 2000). El término de etnia proviene del griego *ethnds* (pueblo). En inglés, el término *ethnic data* del siglo XVI (Malgesini-Rey y Giménez-Romero, 2000, p. 159). Según Banks (2006), un grupo étnico es un grupo de personas con antepasados comunes, cultura, historia, tradición y un sentido de comunidad, como rasgos que los diferencian de otros grupos. Se es parte de dicha comunidad, primariamente, al haber nacido en el seno de un determinado grupo étnico, compartiendo valores, experiencias o comportamientos.

«En el siglo XIX comenzó a usarse predominantemente en relación con las características raciales» (Williams, 1983, p. 119; citado en Malgesini-Rey y Giménez-Romero, 2000, p. 160). Ya en el siglo XX, hacia la década de los cincuenta, el concepto de grupo étnico se dirigió, exclusivamente, a denominar los grupos de personas que se perpetúan biológicamente (los cuales comparten unos valores culturales e integran un campo de comunicación e interacción que les identifica entre sí), constituyendo así una categoría distinguible de otras del mismo orden (Onana-Atouba, 2006).

Gradualmente se empezó a utilizar la palabra etnia de forma paralela al término de raza y con el paso del tiempo fue remplazándolo. Actualmente y, a pesar de los múltiples avances de la genética que han demostrado la unicidad del ser humano, se continúa utilizado el concepto de raza y de etnia para clasificar y etiquetar las diferencias culturales. Desde este punto de vista, pertenecer a un determinado grupo étnico implica adscribirse a una categoría

---

<sup>7</sup> Primero se encontraban los isedones, cuya semejanza con los griegos era suficiente como para que no fuesen considerados monstruos. Más allá estaban los arimaspes, que sólo tenían un ojo. Más lejos aún estaban los grifos, que ya no eran humanos

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

cultural inamovible toda tu vida. Este legado del racismo ha sido interiorizado, transmitido y reforzado y, a día de hoy, sigue estando presente en muchas partes del mundo.

A lo largo de las últimas décadas, desde las ciencias sociales, se han utilizado diferentes perspectivas teóricas a la hora de comprender y analizar el concepto de etnia y algunos de los más importantes son los siguientes:

- *Teorías Primordialistas.* Según Sokolovskii y Tishkov (1996), la identificación étnica puede ser vista como un fenómeno predominantemente biológico o como un producto de la cultura y la historia. Para los primordialistas los componentes afectivos, los lazos o vínculos primordiales y las identidades entre las personas son categorías generalmente definidas en términos de relaciones sustentadas en la cultura común, en el parentesco y en las costumbres compartidas. En este sentido, estos vínculos primordiales guían y orientan las acciones humanas. La identidad étnica es un componente central de la predicción cultural del grupo (citado en Malgesini-Rey y Giménez-Romero, 2000). «La identidad étnica está basada en vínculos profundos y primordiales que el individuo tiene con su grupo o cultura» (Malgesini-Rey y Giménez-Romero, 2000, p. 161). Este enfoque toma como referencia la antropología de Geertz quien señala que:

...teniendo inicialmente como problema los obstáculos que los vínculos primordiales pueden plantear para el desarrollo de un moderno sentimiento de ciudadanía política en los estados postcoloniales, desarrolló su visión de la etnicidad como factor existencial de la condición humana, como algo no elegido, sino dado por el hecho de nacer en la comunidad en que se nace (citado en Terrén-Lalana, 2002, p. 31)

- *Teorías Circunstancialistas.* En el circunstancialismo la identidad étnica es un concepto variable, una realidad sólo observable en la acción social de los grupos étnicos. Por ello un grupo étnico es perceptible sólo en los periodos de conflictos étnicos, pudiendo pensarse que la identidad étnica no existe en sí misma sino sólo por oposición a los otros.
- *Teorías Instrumentalistas.* Este enfoque toma como referencia la obra colectiva dirigida por Barth (1969), y asocia el «fenómeno de la etnicidad, no con aspectos dados de la existencia, sino con movimientos de afiliación o identificaciones que oscilan según lo hacen los intereses que persiguen y las condiciones de las que parten los grupos implicados en una relación interétnica» (citado en Terrén-Lalana, 2002; p. 32). Por otra parte, la etnicidad es un instrumento de acción política utilizado por los líderes para la persecución de sus fines (Malgesini-Rey y Giménez-Romero, 2000).
- *Teorías de la Modernidad y la Modernización.* Hacia finales de los años sesenta las teorías de la modernidad y la modernización trataban la etnicidad como un residuo de la era preindustrial que iría desapareciendo a medida que avanzaban los procesos de asimilación e integración (Malgesini-Rey y Giménez-Romero, 2000).
- *Teorías Constructivistas.* Los clásicos del pensamiento sociológico, con la excepción de Weber, tuvieron que recurrir a la antropología y, en particular, a la obra de Barth (1969) para comenzar a entender y explicar las diferencias culturales (Malesevic, 2004). En 1969 el antropólogo Barth, en su libro *Los grupos étnicos y sus fronteras*, ofreció una definición

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

hoy considerada como clásica de los grupos étnicos caracterizada por los siguientes elementos: a) una población que se auto-perpetúa biológicamente; b) comparten formas y valores culturales; c) integran un campo de comunicación e interacción y; d) cuentan con unos miembros que se identifican a sí mismos y son identificados por otros como parte de una categoría distintiva (Barth, 1969). Así se incluyó una nueva e importante dimensión: la auto-adscripción, que abrió el camino para entender la diversidad cultural a partir de la interacción entre los individuos y los grupos (Hoffman y Rodríguez 2007; Ramírez 2003; citado en Berman-Arévalo, 2012).

### **La Etnicidad**

Sociológicamente el término etnicidad fue acuñado por Riesman en 1953, adquiriendo un mayor uso durante los 60 y 70 (Glazer y Moynihan, 1975; citado en Malesevic, 2004). Al igual que ha sucedido con el concepto etnia, el término etnicidad ha sido confundido con el de raza y utilizado indistintamente. Mientras que un grupo étnico enfatiza la herencia cultural compartida, la etnicidad hace referencia a las diferencias culturales que distinguen un grupo étnico de otro. Según Kottak (2003a, p. 62), la etnicidad se conforma con las «similitudes (entre los miembros del mismo grupo étnico) y las diferencias culturales (entre ese grupo y otros)». La etnicidad es «una forma de identificación, una identificación de uno con lo que uno mismo y otros entienden que es su grupo étnico o etnoracial» (Malgesini-Rey y Giménez-Romero, 2000, p. 164).

Este sentimiento de pertenencia hacia un grupo étnico aporta beneficios entre sus miembros (colaboración, escucha, etc.). Si bien, en este complejo mundo de interacciones sociales, muchas personas se enfrentan a la obligación de pertenecer simultáneamente a más de un grupo cultural. La etnicidad no es una posesión colectiva de un grupo particular; es una relación social en la cual los actores sociales se perciben a sí mismos y son percibidos por los demás como colectividades culturalmente distintas (Malesevic, 2004). En este sentido, los términos de etnia y etnicidad no solo identifican, sino que también clasifican en función de distintos criterios o marcadores étnicos: culturales, lingüísticos, religiosos, rasgos físicos, lugar de nacimiento, etc. (Malgesini-Rey y Giménez-Romero, 2000).

Los seres humanos clasifican de forma natural para simplificar la gran cantidad de información que recibimos. Se selecciona a las personas constantemente y se intenta simplificar nuestro mundo social rodeándose de personas similares en función de unos determinados marcadores étnicos. Cuando estas clasificaciones se realizan por razones étnicas se puede decir que son una construcción social. Es decir, un mismo grupo social puede ser percibido y etiquetado en formas muy diferentes, según sea el contexto social y político (Malgesini-Rey y Giménez-Romero, 2000). Así, dependiendo de la interpretación de las diferencias culturales, los límites étnicos se ensanchan o se acortan.

La forma de utilizar, recalcar y etiquetar las diferencias culturales hace que estos límites puedan llevar consigo una gran carga discriminatoria. Palabras que a simple vista parecen neutras, son maquilladas y utilizadas según los diferentes escenarios y momentos, dando lugar a nuevas formas de racismo y de discriminación. Sin embargo, la educación es una herramienta que ofrece la posibilidad de aprender a mirar a los demás de un modo diferente, a ir más allá de la información superficial y parcial acerca de los demás. Enseñar a

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

los alumnos y alumnas la carga, tanto positiva como negativa, de conceptos como etnia o raza resulta imprescindible en un mundo donde las interacciones sociales se transforman y evolucionan a un ritmo vertiginoso.

### 2.3. Concepto de Cultura

La cultura no supone un conjunto de creencias, valores o significados inmóviles, puesto que se adapta y evoluciona constantemente. La mezcla y el movimiento son imparables. La utilización del término cultura «nunca es neutral, se emplea en un sentido u otro con determinada finalidad, ya sea para justificar o explicar visiones de la realidad social» (Aguado-Odina, Grañeras-Pastrana y Mata-Benito, 2010, p. 22). Actualmente, existe un consenso generalizado sobre la cultura como algo dinámico, complejo y cambiante. Sin embargo, y a pesar de su gran plasticidad, a menudo es percibida en la escuela como estática, invariable y fragmentada. Tales percepciones dan como resultado la reproducción de estereotipos y prejuicios culturales entre los grupos (Banks, 2006), que condicionan considerablemente las relaciones entre los miembros de la escuela con gran diversidad cultural. Así, se tiende a prestar más atención a aspectos más superficiales y parciales que a la forma de vivir y de sentir la cultura o culturas de cada persona.

En el siglo XX, el concepto de cultura se convierte en el foco central de la antropología, abarcando una amplia gama de aspectos que no podían ser atribuidos directamente a la herencia genética. Al igual que el concepto de raza, el de cultura ha sido ampliamente utilizado y, a día de hoy, sigue sin haber consenso que unifique su significado. La primera definición de *cultura* fue acuñada por el antropólogo inglés Tylor (1871) en su libro «Cultura Primitiva». Tylor definió la cultura o civilización en un sentido etnográfico amplio; es decir, como un complejo todo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos como miembros de una sociedad. Desde esta definición ha prevalecido en el campo de la antropología clásica la interpretación de la cultura como una compleja herencia social que, de forma más o menos perceptible, condiciona el crecimiento y el desarrollo de cada persona.

En 1947 Benedict (1947) puso el acento en el carácter individual de cada cultura. Cada cultura contiene un sistema de creencias - ideas y normas, motivos institucionalizados, emociones y valores - que permiten una coherencia interna. Según Benedict una cultura es una personalidad única y cada persona dentro de una cultura puede ser entendida en relación con el modelo que caracteriza su cultura particular. Para el antropólogo Geertz la cultura se define como «ideas basadas en el aprendizaje cultural y en símbolos. Las culturas son conjuntos de mecanismos de control; planos, recetas, reglas, construcciones, lo que los técnicos en ordenadores llaman programas para regir el comportamiento» (Geertz, 1973, citado en Kottak, 2003b, p. 22). Según Geertz esta programación de comportamientos es interiorizada por las personas a través de un proceso de enculturación<sup>8</sup>. Así, cada persona interioriza una serie de normas, valores y creencias que rigen sus percepciones y comportamientos.

---

<sup>8</sup> Proceso a través del cual las personas aprenden diferentes aspectos de una o varias culturas.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

Kroeber y Kluckhohn (1952) encontraron más de 160 conceptualizaciones sobre las diferentes definiciones sobre cultura. Estos autores concluyeron que la mayoría de los científicos sociales acentúan los aspectos intangibles, simbólicos, e ideales de la vida del grupo como los elementos más importantes de la cultura. Otros científicos sociales van más lejos y excluyen los objetos materiales (artefactos) de la definición de cultura (Kurian, Orvell, Butler, y Meching, 2001; citado en Banks, 2006). De acuerdo con lo anterior, forman parte de la cultura aspectos tan dispares como la música, la religión, la gastronomía, la conducta sexual, la forma de vestir, la economía, la educación, la ciencia, la política, etc.; es decir, toda conducta exclusivamente humana. Así pues, las categorías elaboradas en función del concepto de cultura se disparan. Los límites establecidos entre una cultura y otra son borrosos, tenues e imprecisos. Los rasgos culturales establecidos como comunes se entremezclan a un ritmo vertiginoso. Actualmente es cada vez más difícil establecer en donde está la frontera entre una cultura y otra. Es más, se suscita a continuación la siguiente pregunta: ¿a qué intereses ha servido y puede servir el concepto de cultura, etnia o raza?

En los últimos años, el término de globalización ha sido foco de innumerables debates y controversia en las ciencias sociales y en la educación. Las nuevas tecnologías, los medios de comunicación, el transporte... hacen que en la actualidad la noción de cultura sea:

Remplazada por el principio de la diversidad cultural como concepto central de las investigaciones relativas a lo cultural, de acuerdo con las consecuencias que ésta tiene en el comportamiento, la socialización, el aprendizaje y la comunicación: los cuales sólo pueden comprenderse si se inscriben en el marco un modelo basado en la mezcla, la variación y no en el de un modelo basado en la diferencia (Abdallah-Pretceille, 2001; p. 17).

Así, el concepto de cultura pretende dar forma a una realidad que no para de cambiar, de transformarse, de expandirse. Por eso, desde esta tesis, se propone en su lugar, al igual que Mata-Benito y Ballesteros-Velázquez (2012, p. 21), reforzar la idea de la «cultura como dinámica de relación, concebida como un proceso vivo que tiene que ver con la forma en que cada individuo se relaciona con los demás en diferentes contextos y momentos». En este sentido, la cultura se aprende y transmite a través de la interacción constante a lo largo de toda nuestra vida. Es un complejo sistema en el que todas sus partes están interrelacionadas y cambian y se transforman con cada contacto. Cualquier persona, en el caso de que lo desee, puede prescindir de las referencias culturales de su grupo o grupos de origen y buscarlas en otros de manera provisional o permanente (Abdallah-Pretceille, 2001).

### 3. Actitudes hacia la Diversidad

Si se observa con detenimiento la ciudad, el barrio, la escuela, la casa... son espacios donde se aprenden determinados valores, actitudes, creencias, etc. Son espacios, donde la forma particular de mirar el mundo se adquiere al interactuar con otras personas o simplemente observar sus comportamientos. Así, se fraguan actitudes hacia todo lo que está alrededor, ya que como seres humanos tendemos a «evaluar multitud de aspectos del mundo social» (Baron y Byrne, 1998; p. 130). Desde varias disciplinas sociales (Psicología Social, Sociología, Pedagogía, etc.) se ha puesto énfasis en dar respuesta a la naturaleza de las actitudes en la escuela (entender su relación con las conductas, estudiar cómo se aprenden y

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22



desarrollan, o intentar fomentar o cambiarlas). Teniendo presente lo anterior, a continuación, se definen las actitudes y prejuicios, así como su estructura.

Una de las definiciones sobre las actitudes más aceptada en la psicología social es la de Myers (1995, p. 45), quien las define como una «reacción evaluadora, favorable o desfavorable, hacia alguien o algo, que expresamos mediante creencias, sentimientos o una conducta que estimamos adecuada». Tradicionalmente se ha considerado que las actitudes implican tres componentes: 1. cognitivo: las actitudes están directamente relacionadas con los pensamientos o creencias que desarrollamos sobre el objeto de actitud; 2. afectivo: agrupa los sentimientos y emociones asociadas al objeto; y 3. conductual: intenciones o disposiciones a la acción así como los comportamientos dirigidos hacia el objeto de actitud (Briñol-Turnes, Falces-Delgado y Becerra-Grande, 2007). Las actitudes ayudan a conocerse y a darse a conocer a los demás. De ahí que jueguen un papel importante en la definición y construcción de la propia identidad (Katz, 1960, citado en Briñol-Turnes *et al.*, 2007, p. 462).

El psicólogo social Allport es considerado como el punto de partida de las investigaciones modernas en torno a la naturaleza del prejuicio y de los métodos para su eliminación. Este autor proporcionó el análisis de los orígenes de la discriminación intergrupala, así como recomendaciones políticas prácticas para la eliminación de la discriminación (Brown, 1998). En este mismo sentido, Allport (1971, p. 22) definió el prejuicio como «una actitud hostil o prevenida hacia una persona que pertenece a un grupo, suponiéndose que, por lo tanto, posee cualidades objetables atribuidas al grupo». Además, el prejuicio puede sentirse o expresarse y estar dirigido hacia un grupo o individuo, simplemente por el hecho de pertenecer a ese grupo. Otra definición similar es la de Worchel, Cooper, Goethals, y Olson (2004, p. 194): «creencias negativas que se basan en la idea de que todos los miembros de un grupo comparten una característica particular». Por otro lado, Klineberg (1963, p. 478) añadió que el prejuicio «como su nombre indica, es un juicio previo, un sentimiento o reacción hacia las personas o las cosas anterior a la experiencia y, por tanto, sin fundamento en ella. Puede ser positivo o negativo y puede estar dirigido hacia la gran variedad de objetos».

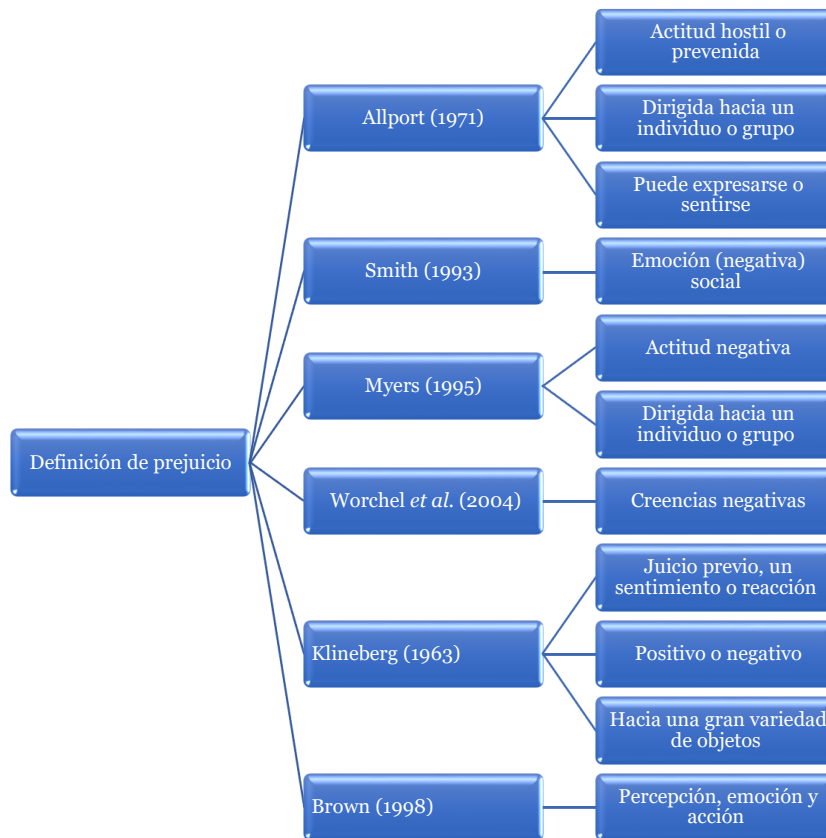
Por otra parte, Smith (1993), hizo mayor hincapié en que «el prejuicio es una emoción (negativa) social» (citado en Echebarría-Echabe y González-Castro, 1995; p. 12). Myers (1995, p. 346) aportó una definición aún más completa y crítica, entendiendo el prejuicio como «una actitud negativa injustificable hacia un grupo y los individuos que lo integran. Por último, Brown (1998, p. 21) incidió en el prejuicio «como proceso de grupo y como fenómeno que debe analizarse al nivel de percepción, la emoción y la acción individual». Estas definiciones aportan (ver Figura 3) como aspectos en común: 1. su carácter social, dirigidas a un individuo o grupo por pertenecer al mismo; y 2. su carácter especialmente negativo.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

**Figura 3.** Aportaciones desde los Diferentes Autores sobre el Prejuicio



*Nota.* Elaboración propia.

El prejuicio se relaciona con procesos psicológicos cognitivos (categorización), afectivos (sentimientos negativos), grupales (tiene un carácter compartido y su objeto de estudio son los miembros de otro grupo social) y sociales (influido por las normas y leyes adoptados por una determinada sociedad, así como por las relaciones históricas entre los diversos grupos) (Molero-Alonso, 2007).

El estudio desarrollado por Meertens y Pettigrew (1992) y Pettigrew y Meertens (1995) establece dos tipos de prejuicios: 1. prejuicio manifiesto: caracterizado por ser cercano y directo. Presenta dos componentes: amenaza al exogrupo y rechazo al contacto; y 2. prejuicio sutil: es frío, distante e indirecto. Consta de los siguientes componentes: defensa de los valores tradicionales, exageración de las diferencias culturales y negación de las emociones positivas. Por otra parte, Smith (1993) afirmó que el prejuicio presenta dos tipos de especificidad: 1. emocional: los grupos evocan emociones (odio, miedo, etc.) y pueden dar lugar a distintas

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 3069823	Código de verificación: WfCR5QY4
Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

conductas (agresión, seguridad, educación) y 2. situacional: el prejuicio hacia los grupos no permanece constante en todas las situaciones, sino que varía según las circunstancias. También puede haber diferencias individuales a la hora de percibir y afrontar el prejuicio. Las personas que pertenecen a los grupos discriminados no son meros receptores pasivos del prejuicio, sino que recurren, con mayor o menor éxito, a diversas estrategias (individuales y grupales) para afrontarlo (citado en Molero-Alonso, 2007).

Para la reducción del prejuicio es necesaria la colaboración e intervención de todos y todas en la política, educación, asociaciones, ciudadanía, etc. (Klineberg, 1963; Molero-Alonso, 2007). Al ser el prejuicio multidimensional, su reducción tendrá que emprenderse desde muchas direcciones relacionadas directamente con la comprensión de sus causas y, puesto que las causas son interdependientes, deben emplearse simultáneamente diversas técnicas de reducción (Klineberg, 1963). Duckitt (2001) propuso un modelo de reducción del prejuicio actuando en diferentes niveles (citado en Molero-Alonso, 2007):

- *Nivel cognitivo-perceptivo*: Las intervenciones intentan cambiar la categorización que los miembros del grupo mayoritario hacen del grupo perjudicado y de sí mismos. En este sentido habría al menos tres posibilidades: 1. descategorización, disminuir la importancia de la categoría de pertenencia; 2. recategorización, creación una categoría supraordenada que englobe a los miembros de los dos grupos en conflicto; y 3. categorización cruzada, que consiste en resaltar la pertenencia común de los miembros de los grupos en conflicto a una tercera categoría.
- *Nivel individual*: Intervenciones destinadas a cambiar la susceptibilidad individual hacia el prejuicio. Esto podría lograrse, por ejemplo, por medio de la disminución de las actitudes autoritarias de una persona (Altemeyer, 1994).
- *Nivel interpersonal*: Intervenciones realizadas a través de campañas publicitarias, medios de comunicación y la escuela.
- *Nivel societal-intergrupala*: Intervenciones orientadas a cambiar las condiciones sociales que fomentan el prejuicio a través de la legislación y medidas políticas.

#### 4. Hacia una Escuela Intercultural Inclusiva

Los modelos de educación intercultural y de educación inclusiva son los más importantes para atender la diversidad en la escuela. El primer enfoque, la educación intercultural, pone mayor énfasis en la interacción entre los distintos grupos, entre los individuos, y entre las diferentes identidades. De ahí, el prefijo *inter*, de intercultural, que subraya el carácter recíproco que debería suponer el encuentro entre las culturas (Galino-Carrillo y Escribano-González, 1990). Los pilares que sustentan la educación intercultural son los siguientes: 1. promover el respeto por todas las culturas coexistentes; 2. reducir los prejuicios y estereotipos culturales; 3. impulsar la mediación y la resolución de conflictos interculturales; 4. construir una educación intercultural dentro y fuera de la escuela. La educación intercultural no puede ni debe entenderse como una acción educativa destinada solamente al alumnado migrante, sino a todos (Besalú-Costa, 2002; Colectivo Amani y Gómez-Lara, 2004; Galino-Carrillo y Escribano-González, 1990; Jordán-Sierra, Castella-Castella, y Pinto-Isern, 2001; Viñas, 1999);

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

y 5. facilitar la evolución y la transformación de las identidades. Erikson (1968) argumentaba que en la adolescencia es urgente definirse a sí mismo. En el caso que exista demasiada disonancia cultural (hostilidad cultural, confusión o que las guías culturales sean inadecuadas), se podría encontrar mayor dificultad para desarrollar la identidad (citado en Suárez-Orozco, Suárez-Orozco y Doucet, 2004). Por ello cuando existe una continuidad entre el hogar, la escuela, el barrio y el país la construcción de las identidades resulta más fácil (Suárez-Orozco, 2004).

El segundo enfoque, de educación inclusiva, según la UNESCO (2005), es un proceso orientado a responder a la diversidad incrementando la participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación (Blanco-Guijarro, Aguerrondo, Ouane, y Shaeffer, 2008). En la guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva (*Index of inclusión*) de Booth y Ainscow (2002, p. 16) se exploran tres dimensiones interrelacionadas en la vida de los centros: 1. crear culturas inclusivas: una comunidad escolar en la que cada cual es valorado y en la que el profesorado, el alumnado, el consejo escolar y las familias comparten valores inclusivos que se transmiten a los nuevos miembros que se incorporan a la comunidad escolar; 2. elaborar políticas inclusivas: desarrollar una escuela para todos y organizar la atención a la diversidad; y, 3. desarrollar prácticas inclusivas que reflejen culturas y políticas inclusivas. Además, esta dimensión se encauza a movilizar recursos del centro educativo y de las comunidades locales para mantener el aprendizaje activo de todos. «Una escuela para todos se perfila hoy en día como el modelo hacia el cual deben moverse los sistemas y centros educativos que busquen ofrecer una educación de calidad para todos los miembros de su comunidad» (Lobato-Quesada y Ortiz-González, 2001, p. 1).

«La educación intercultural y la educación inclusiva comparten el compromiso de transformar la educación para que se dirija hacia valores y actitudes democráticos, de igualdad, autonomía, solidaridad, etc. Por lo que podríamos hablar de un nuevo modelo intercultural e inclusivo» (Sales-Ciges, Ferrández-Berrueco y Moliner-García, 2012, p. 155). Este nuevo modelo se define por los siguientes principios: 1. se enmarca en un proceso más amplio de transformación social y cultural, basado en la crítica democrática del modelo sociocultural predominante (Kincheloe y Steinberg, 1997; citado en Sales-Ciges *et al.*, 2012); 2. concibe la escuela como un espacio de participación democrática, donde se da una implicación plena en la toma de decisiones y en la construcción del conocimiento colectivo (Sales-Ciges *et al.*, 2012); 3. fomenta la comunicación intercultural: la creación de espacios de encuentro y comunicación tanto en el aula como en el centro (Colectivo Amani y Gómez-Lara, 2004, p. 84); y 4. presta apoyo o soporte emocional: las relaciones que se establecen en la escuela con compañeros y compañeras, profesorado, otros adultos y con la familia juegan un papel sumamente importante para todo el alumnado (Suárez-Orozco, 2004). De hecho, las relaciones basadas en el fuerte apoyo emocional de la escuela contribuyen al compromiso y logro académico del alumnado migrante, de acuerdo con la investigación realizada por Suárez-Orozco, Pimentel y Martin (2009).

Como se ha visto a lo largo de este capítulo, las respuestas educativas ante la diversidad han recorrido un largo camino, desde la exclusión hasta el nacimiento, de dos modelos educativos sumamente importantes para atender la diversidad: la educación inclusiva y la educación intercultural. Actualmente, a partir de la crisis económica vivida en los últimos años y la huida masiva de refugiados, se ha ido incrementando la presencia de «partidos anti-inmigración» (Golder 2003; Lubbers, Gijsberts, y Scheepers, 2002; Rydgren 2007; Rinken,

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

2015), lo cual nos indica que existe un número considerable de individuos que han percibido como una amenaza la llegada de extranjeros» (citado en Anaya-Moldes, Jiménez-Aguilar y Jiménez-Bautista, 2018, p. 98). En este contexto la posición teórica de esta tesis se fundamenta en apostar por la escuela como un lugar de encuentro y de aprendizaje en el que se enseña a convivir en un mundo que de por sí es diverso. Desde este punto de vista lo anterior plantea –al menos– tres grandes retos. El primero de ellos implica valorar la diversidad como algo natural. Esto implica reflexionar sobre las formas de pensar, sentir y actuar sobre uno mismo o una misma y sobre las demás personas. El segundo reto emergente es mejorar la formación recibida, tanto inicial como permanente, de los y las docentes y el resto de agentes educativos, independientemente de si trabajan o no en un centro escolar multicultural. El tercer reto es reconocer la importancia e influencia que tiene la cultura en la escuela. La cultura de una escuela puede ser una barrera o un facilitador que influya en la convivencia, en las relaciones con el entorno, en las estructuras del centro, en el currículum, etc. En este sentido, y de acuerdo con lo expuesto, el siguiente capítulo se dedicará a conocer y analizar: los aspectos más relevantes de la cultura escolar; cómo influye la cultura escolar en la construcción de una educación intercultural inclusiva; cuáles son los procesos que intervienen en el cambio de la cultura; quiénes son los y las agentes que intervienen en el proceso de cambio, las últimas propuestas relacionadas con el liderazgo y las comunidades de aprendizaje y nuestra propuesta de cultura escolar.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

## Capítulo 2

# Transformación y construcción de la cultura escolar

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

## Capítulo 2

### Transformación y Construcción de la Cultura Escolar

1. Aproximación al concepto de cultura escolar
  - 1.1. Definiciones de cultura escolar
  - 1.2. Tipos de cultura escolar
  - 1.3. Elementos de la cultura escolar
2. Elementos facilitadores y obstaculizadores de una cultura escolar intercultural inclusiva
  3. La transformación de la cultura escolar
- 3.1. Cómo y por qué se inician los procesos de transformación
- 3.2. Qué procesos se desarrollan cuando se transforma la cultura
  - 3.3. Agentes que intervienen en el proceso de cambio
- 3.4. Colaboración de las comunidades de educativas para el cambio escolar
4. Propuesta de cultura escolar (elementos y procesos)

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

Este capítulo tiene como objetivo la aproximación al concepto de cultura escolar a partir de los objetivos de la investigación. Para ello, primero se centrará en una aproximación al concepto de cultura escolar, resaltando sus diferentes definiciones, los tipos de cultura escolar y sus elementos. En segundo lugar, se examinarán cuáles son los procesos facilitadores y obstaculizadores de una cultura escolar intercultural inclusiva. En tercer lugar, se explorará la transformación de la cultura escolar incidiendo en cómo y por qué se inician, qué procesos se desarrollan cuando se transforma la cultura, quiénes son los y las agentes que intervienen en el proceso de cambio y la colaboración de las comunidades educativas para el cambio escolar. Por último, se describirá la propuesta de cultura escolar que se defiende en esta tesis.

---

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22



## 1. Aproximación al Concepto de Cultura Escolar

Los primeros estudios sobre la cultura escolar se apoyaron en investigaciones, provenientes de la antropología y del estudio de las organizaciones, que analizaban la cultura e identificaban sus principales elementos en empresas, iglesias, gobierno, etc. (Harris, 1992; citado en Zollers, Ramanathan y Yu, 1999). Gracias a estas investigaciones se despertó el interés por analizar cuáles son los elementos culturales de las escuelas con éxito, aportando un marco teórico para la comprensión de lo que ocurre en el interior de las escuelas (Elías, 2015; Stolp, 1994).

Una de las definiciones mayoritariamente aceptadas de cultura escolar es el conjunto de creencias, valores, normas, sentimientos, expectativas y relaciones que mantiene la comunidad educativa, en especial los profesores y profesoras en un centro de enseñanza (Marchesi-Ullastres y Martín-Ortega, 2014). La cultura escolar es también el significado que se atribuye (Domingo-Segovia, 1999; Heckman, Oakes, y Sirotnik, 1983) a todo lo que se hace y no se hace en la comunidad educativa. Como hemos visto en el capítulo precedente, «la cultura es dinámica» (Abdallah-Preteuille, 2001; p. 11) y varía de una escuela a otra. Es decir, las escuelas tienen una cultura propia (Domingo-Segovia, 1999; Elías, 2015; Guarro-Pallás, 2004; Muncio, 1988) y subculturas vividas por los participantes (López-Martín, 2001), las cuales se entrecruzan, coexisten y, en ocasiones, se enfrentan (Marchesi-Ullastres y Martín-Ortega, 2014). Como afirman Stoll y Fink (1999, p. 151):

Dichas subculturas podrían formarse alrededor de los intereses pertinentes a un grupo en particular y crear el potencial para empujar a una escuela en diversas direcciones. Podría haber una cultura dominante, con frecuencia encarnada en las acciones llevadas a cabo por el director y uno o más subgrupos más pequeños, cada uno con su propio y diferenciado conjunto de creencias, actitudes y normas

Podrían diferenciarse varias culturas y subculturas dentro de una escuela: profesorado, alumnado, familias, otras y otros agentes educativos, etc. El alumnado puede formar sus propias subculturas relacionadas con: 1. las fases en el desarrollo de la adolescencia (cambios físicos, emocionales, sociales e intelectuales (Hargreaves *et al.*, 1996; citado en Stoll y Fink, 1999); 2. la diversidad cultural e idiomática que exista en el centro (desconocimiento de la lengua, choque cultural...); 3. el género; etc.

Además, puede haber diferentes tipos de cultura escolar dependiendo de la enseñanza que se imparta (educación infantil, primaria, secundaria...). Esto explica, en parte, las dificultades vividas por el alumnado al pasar de la etapa de educación primaria a la de secundaria. Del mismo modo, el profesorado se encuentra con conflictos al cambiar de la etapa de educación infantil a la de primaria (Viñao-Frago, 2002). La cultura se interioriza o se adquiere a medida que se construye. Así, los nuevos miembros de la comunidad educativa aprenden a medida que se produce el proceso de integración (Pavan y Andrade, 1990). No obstante, estos nuevos miembros aportan también su propia cultura aprendida a través de sus vivencias pasadas. Es aquí donde las culturas se entrecruzan (creencias, valores, actitudes, formas de actuar, lenguas, códigos sociales, costumbres, etc.) y la multiculturalidad se perfila como un elemento relevante en las relaciones y la convivencia en el centro escolar.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

De acuerdo con estas premisas, y con la finalidad de comprender mejor la cultura escolar en relación con la inclusión y, especialmente con la diversidad cultural, se presentan, a continuación, diversas definiciones de la cultura escolar.

### 1.1. Definiciones de Cultura Escolar

En 1993 Heckman, citado en Stolp (1994), definió la cultura escolar como «las creencias comunes de maestros, estudiantes y directores»; mientras que para Stolp (1994) son «las normas, valores, creencias, ceremonias, rituales, tradiciones y mitos, comprendidos en distintos niveles por los miembros de una comunidad escolar», ampliando así el concepto de cultura escolar a la comunidad escolar. Wren (1999) y Domingo-Segovia (1999) añaden que la cultura escolar está constituida por el interior de las escuelas y el contexto. Por otro lado, en línea con esta tesis doctoral, Marchesi-Ullastres y Martín-Ortega (1998) aluden a las creencias y convicciones básicas que mantiene el profesorado y la comunidad educativa en relación con la enseñanza. En 1990 Deal y Peterson ya abundaron en esta idea, subrayando el proceso de construcción e interiorización de «patrones profundos de valores, creencias y tradiciones que se han formado a lo largo de la historia de la escuela». De forma muy similar, Viñao-Frago (2002) identifica la cultura escolar como el «conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y de pensar, mentalidades y comportamientos)» ... que son compartidas.

Estas dos últimas definiciones coinciden en parte con la de Peterson y Deal (1998), quienes insistieron en un concepto de cultura escolar producto del bagaje de experiencias que van construyendo los grupos al enfrentarse a distintas situaciones: «una corriente subyacente de normas, valores, creencias, tradiciones y rituales que se han ido acumulando a medida que las personas trabajan juntas, resuelven problemas y enfrentan desafíos». De acuerdo con estas definiciones la cultura de un grupo de personas se construye a partir de las vivencias compartidas a través del tiempo.

De acuerdo con Lobato-Quesada (2004, p. 81), quien parte de la propuesta de Hargreaves (1995), existen dos elementos básicos en la cultura escolar: el contenido, que incluye las actitudes, valores, creencias, hábitos, supuestos y formas de hacer las cosas fundamentales compartidas dentro de una determinada cultura. Y la forma, definida por los modelos de relación y de asociación características de los participantes de esas culturas. Por último, Deal y Peterson (2009) añaden que la cultura escolar está compuesta de reglas y tradiciones no escritas. Esto ayuda a entender que la cultura escolar está formada por componentes visibles e invisibles que esta investigación pretende desentrañar (citado en Elías, 2015) no existiendo siempre correspondencia (González-González, 2003).

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

La Tabla 2 recoge las principales definiciones de cultura escolar (Lobato-Quesada, 2004; p. 81):

**Tabla 2. Definiciones de Cultura Escolar**

Autoría	Definición
Heckman 1993; citado en Stolp (1994)	Creencias comunes del profesorado, estudiantes y directores
Stolp (1994)	Patrones de significados transmitidos históricamente que incluyen las normas, valores, creencias, ceremonias, rituales, tradiciones y mitos comprendidos en distintos niveles por una comunidad escolar
Deal y Peterson 1990; citado en Stolp (1994)	Patrones profundos de valores, creencias y tradiciones que se han formado a lo largo de la historia de la escuela
Peterson y Deal, 1998	Corriente subyacente de normas, valores, creencias, tradiciones y rituales que se han ido acumulando a medida que las personas trabajan juntas, resuelven problemas y enfrentan desafíos
Marchesi-Ullastres y Martín-Ortega (1998)	Creencias y convicciones básicas que mantiene el profesorado y la comunidad educativa en relación con la enseñanza, el aprendizaje de los alumnos y alumnas, el funcionamiento del centro... la cultura incluye las relaciones que se establecen en el centro, las normas que afectan a la comunidad educativa y a los procesos de enseñanza y aprendizaje, los sistemas de comunicación y el tipo de colaboración que se produce entre el profesorado
Wren (1999)	Valores y símbolos que afectan al clima organizacional (en este caso, la percepción del contexto de estudiantes y profesorado)
Domingo-Segovia (1999)	Variable interna y del ambiente, que es la esencia misma de la organización y, por ello, por su carácter complejo, interactivo, dinámico y holístico, permite conceptualizar, entender y aproximarnos a la escuela, entrar en la comprensión de sus sistemas de significados e interrelaciones que les son propias.
Viñao-Frago (2002, p. 73)	Conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y de pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentados a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas.
Lobato-Quesada (2004)	Conjunto de actitudes, valores y creencias compartidas (contenido de la cultura escolar) y los modelos de relación y formas de asociación y organización (forma de la cultura) de la escuela.
Deal y Perteson, 2009; citado en Elías (2015)	Reglas y tradiciones no escritas, normas y expectativas que permean todo: la manera en que gente actúa, cómo se visten, de qué hablan, si buscan o no ayuda en sus colegas, y cómo se sienten los y las docentes acerca de su trabajo y de sus estudiantes

*Nota.* Adaptado de «*La importancia de la cultura escolar para el desarrollo de escuelas inclusivas: profundización teórica y evidencias empíricas*», por Lobato-Quesada (2004).

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 3069823	Código de verificación: WfCR5QY4
Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

A continuación, se propondrán desde diversas perspectivas los elementos y los diferentes tipos de cultura escolar que se pretenden destacar en función de los objetivos de esta investigación.

## 1.2. Tipos de Cultura Escolar

Una vez definida la cultura escolar, vamos a explorar los distintos tipos de cultura escolar. Estas tipologías pueden ser herramientas para identificar un tipo concreto de cultura y, para analizar sus implicaciones en el desarrollo de la escuela (Stoll y Fink, 1999). Peterson y Deal (1998) afirman que las personas que lideran la escuela (director y directora, el profesorado, y el resto de miembros de la comunidad educativa) tienen la clave para formar y construir la cultura de la escuela. Así, proponen dos tipos de cultura escolar en función de sus actitudes:

- *Cultura tóxica*: según Peterson y Deal (1998), desafortunadamente, algunas escuelas se han convertido con el tiempo en improductivas y tóxicas. Estas escuelas se caracterizan por: 1. miembros de la comunidad educativa extremadamente fragmentados; 2. el objetivo de ayudar al alumnado ha mutado en el servicio a las personas adultas; y 3. reinan valores negativos. Son lugares donde la negatividad domina la conversación, las interacciones y la planificación. Incluso las buenas escuelas albergan a menudo culturas tóxicas; es decir, grupos de oposición que desean propagar una sensación de frustración y falta de esperanza y pueden sabotear eficazmente los intentos de mejora en la escuela.
- *Cultura positiva*: En contraste con las culturas tóxicas, otras escuelas son fuertes y tienen culturas positivas caracterizadas por los siguientes elementos: 1. las personas que integran la comunidad escolar comparten un propósito y ponen su corazón en la enseñanza; 2. las normas subyacentes son de colegialidad, mejora y trabajo duro; 3. se celebra el logro del alumnado, la innovación del profesorado y el compromiso de las familias; y 4. abunda el éxito, la alegría y el humor.

Como acabamos de ver, la cultura puede ser tanto un mecanismo de cohesión como de fragmentación en el centro escolar. No podemos olvidar que la cultura escolar puede implicar ambos fenómenos. Así, en contraposición a la cultura tóxica, la positiva aporta *pensamientos positivos* que crean un clima escolar donde el humor y la alegría prevalecen. Esto, además, facilita que los nuevos miembros de la comunidad educativa se incorporen con mayor facilidad a la cultura escolar positiva y luchen por el éxito de todo el alumnado. En línea con los objetivos de esta investigación, la cultura positiva se aproxima claramente a los principios que sostienen una cultura escolar intercultural inclusiva frente a la cultura tóxica.

Por otra parte, Deal y Kennedy (1982) se centran en la aceptación de valores comunes por la comunidad escolar y la intervención voluntaria en la dinámica de la organización. En función del grado en que se dan estas dos tendencias, y su combinación, consideran cuatro tipos de cultura (ver Figura 4) que determinan al conjunto de la organización (citado en Muncio, 1988; pp. 3-4):

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

- *Cultura débil*: se identifica por una carencia de valores comunes aceptados por los miembros y una baja intervención en la dinámica de la organización. En esta cultura los miembros luchan por sus propios intereses y cualquier acción se plantea desde el individualismo, los propios valores y la no intervención en la organización como conjunto.
- *Cultura estable*: hay valores comunes aceptados por la mayoría, aunque existe muy poca intervención voluntaria para lograrlo. La organización funciona sin dificultades y las innovaciones y la solución de problemas se pueden encajar perfectamente en los planes de la dirección, siempre con la condición de que no provoque la ruptura del *status quo*. Las innovaciones y soluciones a posibles problemas siguen la dinámica de la organización encauzados por unas normas, burocracia, horarios, sistema de recompensas y un equilibrio entre el apoyo de la dirección y el nivel de exigencia. La falta de autonomía individual evita riesgos y proporciona una mayor seguridad a todos.
- *Cultura inestable*: no existen valores básicos aceptados por la mayoría de los miembros y su dinámica de intervención en la organización es alta. Los valores son individuales o grupales y el esquema de intervención permite que toda la comunidad participe en las decisiones y que también las puedan boicotear de forma activa o por dejación de sus responsabilidades. Frente a la cultura estable, la inestable provoca permanentemente el conflicto, la ansiedad individual y la inmovilidad en la vida organizativa. Sólo funciona lo que exige el trabajo individual aislado que no requiere ayuda o consulta de nadie.
- *Cultura fuerte*: se identifica por una alta aceptación de los valores básicos y por la intervención activa para su consecución por parte de la comunidad. Todos sus integrantes, o la mayoría, consolidan voluntariamente un conjunto de valores prioritarios. Todos y todas participan en las decisiones, en la actividad y en las metas por lo que la integración, el trabajo en equipo y el aprendizaje se convierten en un sistema que multiplica el éxito. Así, el éxito personal llega cuando los valores comunes se alcanzan. La innovación, la adaptabilidad a nuevos entornos, la flexibilidad de funciones y enfoques y el tratamiento personalizado de cada situación son necesidades normales. Por otra parte, disminuye la insatisfacción, el conflicto, la movilidad de la plantilla del profesorado, el absentismo, etc.

**Figura 4.** Tipos de Cultura según Deal y Kennedy

<b>Intervención</b>	<b>Alta</b>	<b>Cultura inestable</b>	<b>Cultura fuerte</b>
	<b>Baja</b>	<b>Cultura débil</b>	<b>Cultura estable</b>
		<b>Baja</b>	<b>Alta</b>
		<b>Aceptación de los valores</b>	

*Nota.* Adaptado de «La cultura escolar como clave», por Muncio, 1988.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 3069823	Código de verificación: WfCR5QY4
Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

Al analizar los cuatro tipos de cultura, según Deal y Kennedy (1982), queda de manifiesto que la cultura fuerte se identifica más con los principios de una escuela intercultural inclusiva como son la participación o la resolución de conflictos (ver capítulo 1, apartado 4).

Por otro lado, Hargreaves (1999) propone cinco formas de culturas del profesorado (ver Figura 5) con consecuencias distintas para el desarrollo profesional y el cambio educativo:

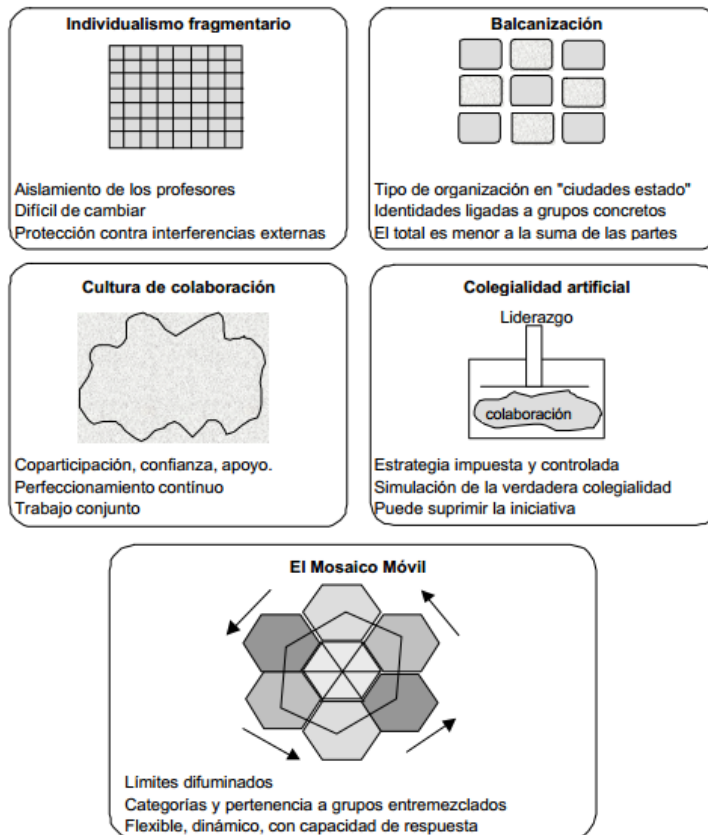
- *Individualismo fragmentario*: el profesorado funciona en aislamiento en el aula, en intimidad, y con protección ante las interferencias externas.
- *Colegialidad artificial*: está caracterizada por el cumplimiento de las normas. Es estática debido a la reglamentación de la administración.
- *Balkanización*: la iniciativa del profesorado impregna todas las actividades del centro. La cultura balcanizada se caracteriza por: 1. permeabilidad reducida: los subgrupos están fuertemente aislados entre sí y trabajan y aprenden en pequeños subgrupos; 2. permanencia duradera: una vez configurados los grupos tienden a perdurar en el tiempo; 3. identificación personal: las personas se vinculan especialmente a subcomunidades donde está contenida y definida la mayor parte de su vida de trabajo. El profesorado aprende a identificarse con sus materias preferidas y ver el mundo desde éstas.
- *Mosaico móvil*: en este tipo de cultura siguen existiendo subgrupos, pero la pertenencia a los mismos es dinámica, ya que así pueden responder a las necesidades y demandas cambiantes.
- *Colaboración*: en esta cultura, a diferencia de en el individualismo, existe colaboración entre el profesorado, especialmente enfocada al desarrollo. Además, la iniciativa del profesorado suele surgir y no está restringida por el horario o el espacio.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

**Figura 5.** Tipo de Cultura del Profesorado



*Nota.* De «Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado», por Hargreaves, 1999.

Para el desarrollo de las culturas escolares inclusivas, y especialmente para las interculturales, parece importante conformar culturas escolares de colaboración, y también al mismo tiempo, de mosaico móvil, debido a su flexibilidad y dinamismo. Precisamente, basándose en las dinámicas de los grupos y en la asunción de que los grupos tienden a desarrollar estrategias para resolver conflictos, Hargreaves (1995; citado en Lobato-Quesada, 2004) sugiere cuatro tipos de culturas escolares en función de la cohesión social de las organizaciones y su nivel de control social (ver Figura 6):

- *La escuela formal:* orientada, sobre todo, al logro académico. Existen escasas relaciones entre el profesorado y el alumnado (baja cohesión social), pero se ejerce presión para cumplir con las exigencias académicas y de disciplina con baja tolerancia al error (alto control social).

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 3069823	Código de verificación: WfCR5QY4
Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

- *La casa caliente*: existe una gran presión para participar al máximo (alto control social) ejerciendo el control a través de las relaciones afectivas (alta cohesión social).
- *La escuela de bienestar*: hay un ambiente informal, afectuoso y cálido (alta cohesión social), aunque existe poca exigencia para alcanzar los logros académicos (bajo control social).
- *Escuela de supervivencia*: existe un sentimiento común de frustración y fracaso ya que no hay exigencias académicas (bajo control social), aunque tampoco una atmósfera cálida (baja cohesión social).

La escuela eficaz es la que logra mantener un equilibrio entre estas dos fuerzas (cohesión y control social), por lo que los esfuerzos para el cambio y la mejora de la escuela deberían ir encaminados a lograr dicho equilibrio.

**Figura 6.** Tipo de Cultura Escolar David Hargreaves (1995)



*Nota.* Adaptado de «Importancia de la cultura escolar para el desarrollo de escuelas inclusivas: profundización teórica y evidencias empíricas» de Lobato-Quesada, 2004.

Por último, otra forma de entender la cultura escolar es el análisis de las normas culturales (Saphier y King, 1985; citado en Stoll y Fink, 1999). Parfraseando a estos autores, al estar los valores de las personas tan escondidos, resulta complejo llegar a ellos. No obstante, hay normas que subyacen y pueden ser observadas en muchos comportamientos. En este sentido, Stoll y Fink (1999) proponen diez normas culturales que se interrelacionan y que influyen en la mejora de la escuela: objetivos comunes; responsabilidad del éxito; trabajamos en esto juntos y juntas; mejoramos continuamente; el aprendizaje se prolonga toda la vida; corremos riesgos; nos apoyamos; nos respetamos mutuamente; actuamos con franqueza; celebración y humor. Todas estas normas de la cultura escolar podrían considerarse más proclives al pensamiento del modelo de educación intercultural e inclusivo, tal como se mencionó en el capítulo anterior. Sin embargo, para poder analizar la cultura escolar del instituto de Guaza, esta tesis se ceñirá a los siguientes objetivos comunes: *trabajamos en esto juntos y juntas, corremos riesgos y nos respetamos mutuamente.*

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 3069823	Código de verificación: WfCR5QY4
Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22



En suma, en este apartado se ha intentado hacer referencia a algunos tipos de cultura escolar que, por sus características, son más proclives a que se produzca el cambio educativo, especialmente aquel que favorece una cultura escolar intercultural inclusiva. Como se observa en la Tabla 3, los tipos de cultura escolar que más se acercan a una escuela intercultural inclusiva son los siguientes: 1. *cultura positiva* (Peterson y Deal, 1998); 2. *cultura fuerte* (Deal y Kennedy, 1982); 3. *colaboración y mosaico móvil* (A. Hargreaves, 1999); 4. *la escuela del bienestar* (D. Hargreaves, 1995) y 5. *normas de la cultura escolar* (Stoll y Fink, 1999).

**Tabla 3. Autorías y Tipos de Culturas Escolares Seleccionadas**

Autorías	Tipos de culturas escolares		Tipologías seleccionadas
Peterson y Deal (1998)	- Cultura tóxica	- Miembros de la comunidad educativa extremadamente fragmentados - El objetivo de ayudar al estudiantado se ha convertido en servir a las personas adultas. - Reinan valores negativos.	- Pensamiento positivo
	- Cultura positiva	- Miembros de la escuela comparten un propósito - Ponen su corazón en la enseñanza - Normas subyacentes son de colegialidad, mejora y trabajo duro - Celebrar el logro del alumnado, la innovación del profesorado y el compromiso de las familias - Abunda el éxito, la alegría y el humor.	
Deal y Peterson 1990; citado en Stolp (1994)	- Cultura débil	- Carencia de valores comunes - Luchan por sus propios intereses	
	- Cultura estable	- Hay éxito cuando los valores son comunes - Poca intervención voluntaria - Falta de autonomía	
	- Cultura inestable	- No hay valores compartidos - Conflictos - Individualismo	
	- Cultura fuerte	- Alta aceptación de los valores - Intervención activa - Participación - Adaptación al entorno - Flexibilidad	- Participación - Resolución de conflictos

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

A. Hargreaves (1999)	- Individualismo	- Aislamiento	
		- Protección ante las interferencias externas	
	- Colegialidad artificial	- Cumplimiento de las normas	
	- Balcanización	- Estática	
		- los subgrupos están fuertemente aislados entre sí	
		- Trabajan y aprenden en pequeños subgrupos	
		- Permanencia duradera	
		- Identificación personal	
	- Mosaico móvil	- La pertenencia al grupo es dinámica	- Flexibilidad
		- Flexibilidad	
	- Colaboración	- Iniciativa	- Colaboración
		- Colaboración	
		- Enfocado al desarrollo	
		- Flexible	
D. Hargreaves (1995, citado en Lobato-Quesada, 2004)	- La escuela formal	- Escasas relaciones entre el profesorado	
		- Importancia del logro académico	
	- La casa caliente	- Presión por participar	
	- La escuela de bienestar	- Ámbito informal y afectuoso	
		- Poca exigencia	
	- Escuela de supervivencia	- Poca exigencia al logro académico	
		- Frustración	
		- Poca atmósfera cálida	
	- Escuela eficaz	- Buen clima	- Buen clima
		- Balance para alcanzar los logros académicos	
Stoll y Fink (1999)	- Objetivos comunes	- Conocemos a dónde vamos	
	- Responsabilidad del éxito	- Hay que conseguirlo	
	- Trabajamos juntos en esto	- Estamos trabajando juntos y juntas	- Trabajamos juntos y juntas en esto
	- Mejora continua	- Podemos hacerlo mejor	
	- Aprendizaje que se prolonga toda la vida	- El aprendizaje es para todos y todas	
	- Correr riesgos	- Aprendemos al poner en práctica algo nuevo	- Corremos riesgos
	- Apoyo	- Siempre hay alguien para ayudar	
	- Respeto mutuo	- Todos y todas tenemos algo que ofrecer	- Nos respetamos mutuamente

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

- |                       |  |
|-----------------------|--|
| - Franqueza           | - Podemos discutir nuestras diferencias          |
| - Celebración y humor | - Nos sentimos bien con nosotros mismos y mismas |

*Nota.* Elaboración propia.

Concretamente, esta información ayudará a estudiar más adelante el tipo de cultura escolar del instituto de Guaza para así poder identificar y comprender los cambios que se han producido en el centro. En función de estas premisas se podría decir que las hipótesis sobre los cambios en el centro se orientan hacia dos tendencias contrapuestas: que se produzcan cambios más profundos y más cercanos a la cultura escolar intercultural e inclusiva, coherentes con lo anteriormente descrito; o bien que se generen menos cambios, más superficiales y más lejanos de la cultura escolar intercultural inclusiva, en la línea de Aguado-Odina *et al.* (2010) o Abdallah-Pretceille (2001). Esta aproximación a los tipos de cultura escolar deberá completarse, además, con la delimitación de los elementos que las componen.

### 1.3. Elementos de la Cultura Escolar

Como se ha venido poniendo de manifiesto, la cultura escolar es una dimensión esencial en el proceso de cambio educativo. De hecho, se considera que «la transformación de la cultura de los centros es uno de los indicadores más claros de que se ha producido un cambio profundo en una escuela» (Rodríguez-Ruiz *et al.*, 2016, p. 132). Por ello se tendrán en cuenta los elementos de la cultura escolar que, desde el punto de vista de esta tesis, presentan mayor afinidad con el concepto de cultura intercultural inclusiva (ver capítulo uno, apartado 4). Así, se identificarán y describirán los elementos más cruciales para determinar, más adelante, la cultura escolar del instituto de Guaza, e indagar cómo ha podido o no modificarse en función de la multiculturalidad presente en dicho centro.

El trabajo de Guarro-Pallás (2004) es una base esencial para la construcción de la conceptualización de cultura escolar y para el diseño de este trabajo de investigación. Por tanto, se adoptarán los elementos descritos en sus dimensiones de cultura escolar democrática:

- *Valores*: los centros escolares se caracterizan por determinados valores e ideales educativos. Una escuela que está comprometida con lograr un cambio educativo orientado hacia una cultura escolar democrática debe asumir, tanto en la teoría como en la práctica, valores como la solidaridad, la tolerancia, la justicia, etc.
- *Currículo y su proceso de construcción*: la elaboración del currículo y los procesos que intervienen son complejos e influyentes en la construcción de la cultura de la escuela. El análisis de esta dimensión se realiza a partir de cuatro categorías: selección cultural (contenidos y finalidad), organización del currículo (grado de integración con que se presenta la cultura seleccionada al alumnado), metodología (agrupamientos, estrategias, actividades, medios, materiales, espacios, etc.) y evaluación (participación, sentido, etc.).

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

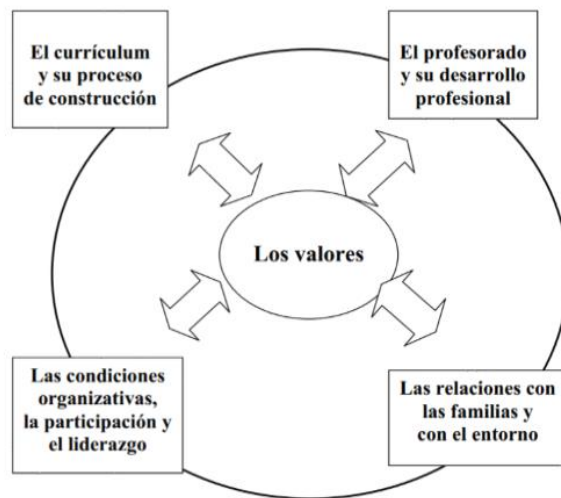
Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

Estas categorías están interconectadas entre ellas y dependen del modo en que funcione el centro.

- *Profesorado y su desarrollo profesional*: en el contexto de una escuela democrática el aprendizaje profesional tiene lugar, de modo privilegiado, en el marco de las relaciones profesionales cotidianas de colaboración (González-González y Santana-Bonilla, 1999; González, 2003b; Hargreaves, 1991, 1996; citado en Guarro-Pallás, 2004).
- *Condiciones organizativas, participación y liderazgo*: una cultura democrática precisa de ciertas condiciones organizativas (estructuras organizativas, espacios y tiempos colectivamente contruidos), de la participación de los y las agentes implicadas (profesorado, alumnado, familias y comunidad educativa), y el desarrollo de un liderazgo pedagógico compartido y transformador (Apple y Beane, 1997; González-González y Escudero-Muñoz, 2000; Guttman, 2001; Smyth, 1994; citado en Guarro-Pallás, 2004).
- *Relaciones con las familias y el entorno*: es una de las manifestaciones tangibles de la cultura escolar (Beare, Caldwell y Millikan, 1992; citado en Guarro-Pallás, 2004) y, en particular, de la cultura escolar democrática (Escudero-Muñoz y González-González, 2000; Guttman, 2001; citado en Guarro-Pallás, 2004). No podemos olvidar que cualquier cambio o transformación de la cultura escolar debe de contar con la comunidad educativa.

**Figura 7.** Dimensiones de una cultura escolar democrática. Escuelas democráticas.



*Nota.* De «Escuela y alumnado en situación de riesgo. La transformación democrática de la escuela como respuesta a la diversidad del alumnado para evitar su fracaso escolar y su exclusión social», por Guarro-Pallás (2004).

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 3069823	Código de verificación: wfCR5QY4
Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

Otro trabajo interesante es el de González-González, Nieto-Cano y Portela-Pruaño (2003), quienes consideran que las dimensiones organizativas que configuran un centro escolar vienen dadas por:

- *Dimensión estructural*: hace referencia a cómo está organizado el centro escolar, es decir, a cómo están articulados formalmente sus elementos. Se señalan como elementos que abarca esta dimensión: los papeles o roles (directora, profesor de matemáticas, orientador, etc.); las unidades organizativas (departamentos didácticos, equipos directivos, Consejo escolar, etc.); los mecanismos formales que existen en la organización (para la toma de decisiones, para la comunicación, para la coordinación entre los docentes, etc.); la estructura de tareas (ratio profesorado/alumnado, horarios, patrones de agrupamiento de alumnos y alumnas, etc.); y la estructura física del centro (espacios y materiales, distribución, instalaciones, etc.).
- *Dimensión relacional*: las relaciones que se establecen entre las personas que lo componen.
- *Dimensión procesos*: se desarrollan determinados procesos y estrategias de actuación a través de los cuales la organización funciona. Los procesos que se lleva a cabo en una organización escolar no ocurren al margen de las otras dimensiones.
- *Dimensión valores-supuestos-creencias (cultura)*: hace referencia a la red de valores, razones, creencias, supuestos que subyacen a lo que ocurre, a cómo funciona y es un centro escolar.
- *Dimensión entorno*: existe una constante interacción con el entorno. Esta dimensión abarca el entorno mediato (la economía, la política, aspectos sociales y culturales de la sociedad, etc.) y el entorno inmediato (como son los individuos y organizaciones con las que se relaciona directamente; la administración; organizaciones de apoyo; etc.).

Por otra parte, Gairín-Sallán (1996) establece seis dimensiones para el estudio de la escuela:

- *Dimensión institucional*: tiene relación con la educación y se da en instituciones definidas como específicamente educativas.
- *Dimensión pedagógica*: concepciones pedagógicas (concepto, objeto y fines de la educación, el alumnado, el profesorado, la relación educativa, los procesos de orientación, creatividad, etc.).
- *Dimensión didáctica*: pautas de intervención sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- *Dimensión orientativa*: elementos de orientación en el proceso educativo y en la interacción didáctica.
- *Dimensión organizativa*: se refiere a la estructura de roles, normas y valores propios. Los roles configuran los sistemas de organización vertical y horizontal, las normas

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

presuponen modos de interrelación de personas y medios de acuerdo con los criterios dominantes y los valores constituyen el trasfondo ideológico que orienta la acción.

- *Dimensiones específicas:* la institución escolar se modula en función de una serie de circunstancias históricas las cuales afectan a su papel social, a su organización interna, nivel de eficacia, etc. (dimensión histórica). Además, la escuela se distingue por caracterizar de modo estamental y global a los grupos sociales que actúan en la misma (dimensión sociológica): la forma de hacer que se constituya la cultura escolar con variadas implicaciones en la realidad de los centros docentes y en el desarrollo profesional de las personas que allí realizan su labor (dimensión cultural-profesional).

Los diferentes elementos de cultura escolar que hemos ido seleccionando, por ser más favorecedoras del cambio y más proclives a una escuela intercultural inclusiva (ver capítulo uno, apartado 4), se presentan, a continuación, en la Tabla 4.

**Tabla 4. Autorías y Elementos de la Cultura Escolar Seleccionados**

Autorías	Elementos y dimensiones	Elementos seleccionados
Guarro-Pallás (2004)	- Valores - Currículum y su proceso de construcción - Profesorado y su desarrollo profesional - Condiciones organizativas - Participación y liderazgo - Relaciones con las familias y el entorno Liderazgo	- Valores - Currículum y su proceso de construcción - Profesorado y su desarrollo profesional - Condiciones organizativas, participación y liderazgo - Relaciones con las familias y el entorno Liderazgo
González-González, Nieto-Cano y Portela-Pruaño (2003)	- Estructural - Relacional - Procesos - Valores-supuestos-creencias (cultura) - Entorno	- Relacional - Procesos - Valores-supuestos-creencias (cultura) - Entorno
Gairín-Sallán (1996)	- Institucional - Pedagógica - Didáctica - Orientativa - Organizativa - Específica	- Organizativa - Dimensión histórica - Cultural-profesional

*Nota.* Los elementos seleccionados como histórica y cultural-profesional pertenecen a la dimensión específica de Gairín-Sallán (1996). Elaboración propia.

Comprender por qué fracasan muchos de los intentos por cambiar la cultura escolar conlleva preguntarse qué pasa dentro de las escuelas. En este sentido, presentaremos en lo que sigue algunas reflexiones sobre los procesos que facilitan u obstaculizan una cultura escolar intercultural inclusiva.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 3069823	Código de verificación: WfCR5QY4
Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

## 2. Procesos Facilitadores y Obstaculizadores de una Cultura Escolar Intercultural Inclusiva

Como se ha expuesto en el capítulo 1 (la escuela como lugar de encuentro), la educación intercultural y la educación inclusiva comparten el compromiso de transformar la educación hacia valores y actitudes de igualdad, respeto, autonomía y solidaridad, por lo que se podría hablar de un nuevo modelo intercultural inclusivo. Este nuevo modelo se enmarca en un proceso más amplio de transformación social y cultural, siendo cada vez más un requisito clave, no sólo para empezar el cambio y la mejora de la escuela, sino también para que esta pueda perdurar en el tiempo.

Para ello resulta necesario identificar cuáles son los procesos que favorecen u obstaculizan la construcción de una cultura escolar intercultural inclusiva. En virtud de ello, Mamlin (1999) identificó los principales procesos facilitadores y obstaculizadores, analizando el significado que los participantes dieron a apoyar las prácticas educativas inclusivas en un colegio de primaria:

Procesos facilitadores:

- Una administración y un equipo directivo sensibles a las necesidades del centro y que promuevan la colaboración.
- Un sentimiento de responsabilidad por la formación de todo el alumnado compartido por todos y todas.
- La participación de todos los miembros en la toma de decisiones.

Procesos obstaculizadores:

- Ausencia de significados compartidos.
- Falta de estrategias de transformación e innovación (ausencia de una «cultura del cambio»).

Por otro lado, Huberman (1988, 1992) entrevistó a 160 docentes suizos de secundaria concluyendo que era poco probable que la mayoría de quienes se encontraban en la fase intermedia o final de su carrera profesional optaran por innovaciones o efectuaran algún cambio radical en su enfoque de la enseñanza (citado en Fullan y Hargreaves, 1997). Por otra parte, Fullan y Hargreaves (1997) señalaron como factores en la formación del profesorado, que pueden facilitar u obstaculizar el cambio el desarrollo profesional y las relaciones entre colegas, los siguientes: la época en que crecieron e ingresaron en la profesión; los sistemas de valores y creencias educativas dominantes de esa misma época; la etapa de la vida y de la carrera profesional en la que se encuentran; y la confianza en su propio ejercicio docente.

Conocer los procesos que provocan resistencias o, por el contrario, facilitan el cambio no es sólo un reto de las escuelas, sino también un compromiso de las administraciones educativas; ya que en sus manos está impulsar políticas educativas que, partiendo de dichos análisis, puedan promover realmente cambios para la mejora. En conclusión, tanto los tipos de cultura escolar como los procesos que las conforman, han demostrado ser herramientas útiles para conocer qué sucede dentro de las escuelas y producir cambios y progresos en las mismas.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

### 3. La Transformación de la Cultura Escolar

Es hartamente conocido que los cambios sociales, científicos, demográficos, económicos, tecnológicos... se están produciendo a un ritmo vertiginoso. Si esto es así, por ende, sería de esperar que sucediera lo mismo con la educación. Pues «¿de qué otra manera podría la escuela acompañar y enriquecer el legado de dichas transformaciones, en tanto que institución pública al servicio de todos los ciudadanos, si no es mediante una evolución permanente que tienda a la optimización de sus procesos y, por consiguiente, de sus resultados?» (Murillo-Torrecilla y Krichesky, 2012, p. 27). De acuerdo con esta premisa, la mejora de la escuela no sólo requiere de entusiasmo y voluntad, sino que, además, exige conocer cuáles son los procesos que intervienen en el cambio.

El cambio en la cultura escolar es un concepto muy complejo que hace referencia a un amplio conjunto de fenómenos; y que, desde nuestra concepción, se ocasiona cuando se han producido transformaciones en el centro escolar; entendiendo como centro escolar una comunidad educativa: profesorado, alumnado, familias, otras y otros agentes educativos, etc.). En este sentido podríamos decir que:

- Para transformar y mejorar cualquier centro escolar es imprescindible conocer el tipo de cultura escolar y los elementos que la caracterizan.
- Entender y aprender sobre la cultura escolar permite reconocer los factores que influyen en el cambio de la escuela, prever cuáles son las etapas de dicho cambio y saber cómo anticiparse a las barreras que puedan surgir.
- Son muchos los sucesos que acontecen dentro y fuera del centro escolar influyendo en la práctica diaria. Pero para entender el cambio es especialmente prioritario comprender lo que ocurre dentro de la escuela. Además, si se quieren vislumbrar los procesos que intervienen en el cambio educativo, se deben conocer y analizar qué necesidades y obstáculos existen en el centro. Como señalan Hernández de la Torre y Medina-Herasme (2014, p. 500):

...es necesario que profesores, alumnos, orientadores, equipos directivos, etc. comprendan y analicen las necesidades de sus centros, los obstáculos al proceso de cambio y las propuestas de mejora para desarrollar desde el propio centro proyectos innovadores, todo ello con el objetivo de comprender cómo y por qué se debe producir el cambio del centro en su conjunto a partir de la colaboración

- Para que los esfuerzos hacia el cambio tengan éxito, los conflictos (la falta de recursos, las discusiones con los compañeros o compañeras, los trámites burocráticos, la falta de disciplina, etc.) deben ser vistos como naturales e inherentes a la interacción humana. Como afirman Arencibia-Arencibia y Guarro-Pallás (1999), la mejora escolar tiene que surgir desde los problemas generados en cada centro, pues ayudan a reflexionar sobre la necesidad del cambio, a apropiarse de dicha necesidad y a participar en la actuación para conseguirlo.
- Las escuelas no cambian bruscamente. Si se pretende que el cambio sea significativo y duradero debe producirse de forma gradual. Además, las comunidades educativas

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22



necesitan de tiempos y apoyos adecuados y sostenidos para poder transformar las escuelas donde trabajan y conviven (Rojas-Pernia, Haya-Salmón, y Lázaro-Visa, 2012).

- El cambio debe generarse desde dentro más que por mandato externo (Arencibia-Arencibia y Moreno-Olmedilla, 2003), ya que como ha quedado demostrado a lo largo del tiempo, sin la implicación y entusiasmo del profesorado, los cambios serán superficiales o inexistentes.

El próximo apartado, para continuar profundizando en la naturaleza del cambio en la cultura escolar, se centrará en indagar las características propias de los procesos de cambio.

### 3.1. Cómo y por qué se inician los procesos de transformación

Aunque parezca fácil discernir cómo y por qué se inician los procesos de transformación, en realidad resulta extremadamente complejo. Por eso, a continuación, intentaremos resumir algunos de los aspectos más relevantes en torno al cambio que interesa destacar en función del objetivo de esta investigación:

- *Las modalidades de cambio cultural* (ver Tabla 5) considerando su carácter espontáneo o dirigido: 1. los cambios de la cultura espontáneos o no dirigidos, que se subdividen a su vez en dos tipos: los cambios por adaptación y aprendizaje (como proceso evolutivo que se gesta de modo natural desde dentro de la propia organización), y los cambios forzados como consecuencia del entorno, que pueden originarse de modo terapéutico como consecuencia de la interacción entre agentes externos e internos, o de modo revolucionario, por la lucha de poder entre individuos o grupos y 2. los cambios planificados o dirigidos que acontecen en diferentes momentos de liderazgo: creación, intermedio y maduro. Este último momento resulta interesante porque pueden existir pequeñas y grandes planificaciones destinadas a la mejora del centro.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

**Tabla 5. Modalidades de Cambio Cultural no Dirigidos y Dirigidos**

Cambio cultural no dirigido	Cambio por adaptación y aprendizaje	La organización se ve forzada a cambiar y adaptarse como consecuencia de las características del entorno
	Cambio como proceso evolutivo	Desde el interior de la organización surge la necesidad de iniciar un proceso de cambio
	Cambio como proceso terapéutico	El cambio se produce como consecuencia de la interacción entre agentes externos e internos de la institución
	Cambio como proceso revolucionario	El cambio acontece como consecuencia de la lucha de poder entre individuos o grupos
Cambio cultural dirigido	Liderazgo y creación organizativa	Importancia de cualidades específica del líder en esta primera fase de la constitución de una organización: visión y capacidad para gestionarla, tenacidad, paciencia
	Liderazgo durante el periodo intermedio	Habilidad para saber cómo ayudar a la organización en este momento de su desarrollo
	El liderazgo en las organizaciones maduras	Requiere: Percepción y visión. Motivación y destreza. Habilidad para transformar supuestos básicos. Conocimiento expreso de las ideas y sentimientos de las personas dentro y en el entorno inmediato de la organización

*Nota.* De «La cultura institucional», por López-Yáñez y Sánchez-Moreno (2004). En Moreno-Olmedilla (Ed.), *Organización y gestión de centros educativos*.

- Para llegar al cambio los centros escolares deben apoyarse *en cambios producidos a distintos niveles y aprender a lo largo de un ciclo* para ser innovadores (Hernández de la Torre y Medina-Herasme, 2014, p. 503):

En primer nivel los cambios proyectados y deliberados, estimulando el propio cambio entre un grupo de personas implicadas con objetivos comunes, consensuados y procedimientos negociados; en segundo nivel los cambios participativos, con objetivos que surgen de la propia comunidad que desea el cambio después de un estudio de necesidades del centro. Los cambios, asimismo, para que sean innovadores, deben surgir en el transcurso de la puesta en marcha de las estrategias, siempre desde una adecuada planificación, con carácter deliberado y participativo. A su vez, los cambios que produce la innovación educativa son cambios en las personas, en los programas o procesos y en la organización del centro, llegando con ello a la mejora.

- *La importancia de la construcción de la identidad del centro a lo largo del tiempo.* López-Yáñez y Sánchez-Moreno (2004, citando a Lundberg, 1985) afirman que las organizaciones aprenden a lo largo de un ciclo (ver Figura 10) que comienza con el choque

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 3069823	Código de verificación: WfCR5QY4
Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

inicial de sus valores ante situaciones nuevas; por ejemplo, las reformas educativas. No obstante, para hacer posible el cambio deben ir acompañadas de otro tipo de circunstancias: las internas; por ejemplo, recursos humanos y materiales. Además, se precisa de una red de comunicación para que puedan circular los nuevos valores culturales y las propuestas de cambio, así como personas capaces de asumir el liderazgo y la dirección democrática del proceso de cambio. Los nuevos valores e ideales serán objeto de negociación a lo largo del proceso de cambio cultural. Otros requisitos se concretan en la existencia de presiones (problemas) que motiven una solución y, por supuesto, un detonante que active el proceso de cambio. López-Yáñez *et al.* (2005-2008)<sup>9</sup> analizaron diez centros innovadores de educación primaria y secundaria, encontrando dos claves para el desarrollo de actividades innovadoras –y, por tanto, del cambio en la cultura escolar: 1. las historias sobre los momentos fundamentales en la vida del centro proporcionan un fuerte sentido de identidad a la comunidad educativa e instalan en ella la conciencia de una misión que cumplir; y 2. la cultura se puede construir como una herramienta poderosa para mantener las mejoras a largo plazo. Es decir, cuando los cambios responden a un desarrollo de la identidad del centro, su probabilidad de éxito y su apoyo a la comunidad fue mayor (citado en López-Yáñez, 2016).

---

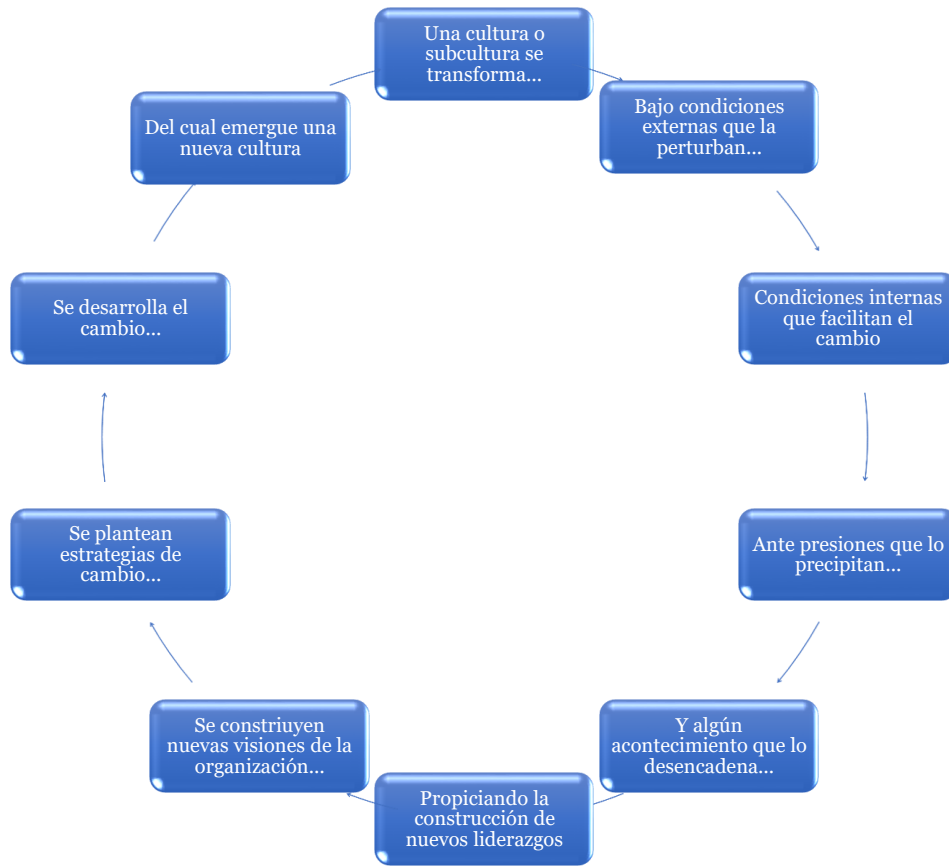
<sup>9</sup> López-Yáñez, J. (Dir.) (2005-2008) Proyecto SEJ2005-09056/EDUC Liderazgo y desarrollo sostenibles en las organizaciones educativas. Ministerio de Educación y Ciencia. Entidades participantes: Universidad de Sevilla, Grupo de Investigación IDEA; Univ. de Las Palmas de Gran Canaria.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

**Figura 8. El Ciclo de Cambio de la Cultura**



Nota. Adaptado de «La Cultura Institucional» por López-Yáñez y Sánchez-Moreno, 2004. En Moreno-Olmedilla (Ed.), *Organización y gestión de centros educativos*.

- *Las presiones internas y externas para la mejora*, que son las que obligan a los centros escolares a poner en marcha procesos de cambio educativo. Las presiones internas pueden partir, por ejemplo, de la preocupación por el alto grado de fracaso escolar o de un nuevo proyecto de dirección. Y las externas pueden venir de la mano de nuevas leyes educativas, resultados de evaluación externa, nuevos apoyos técnicos, etc. (Murillo-Torrecilla y Krichesky, 2012).

Como se ha visto, los motivos por los que se puede iniciar el cambio educativo en un centro escolar son diferentes. Ya sea a partir de intenciones o realidades; de modalidades de cambios planificados o espontáneos; apoyados en distintos niveles; iniciados por un choque de valores ante situaciones nuevas; o por presiones internas o externas. Como sea, es evidente

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 3069823	Código de verificación: WfCR5QY4
Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

su existencia en los centros y su importancia en las iniciativas dirigidas hacia la mejora. Cada centro es distinto y el cambio se desarrolla de forma diferente. En este punto interesa, además, explorar si el cambio conduce o no a mejoras. Para ello se pretende seguir indagando en qué procesos se desarrollan cuando se transforma la cultura escolar.

### 3.2. Qué Procesos se Desarrollan cuando se Transforma la Cultura

En los últimos años de la década de los setenta nació el movimiento teórico-práctico de Mejora de la Escuela (*School Improvement*) con la idea de que «la escuela debe ser el centro del cambio». Bajo esta premisa nació una visión del cambio educativo en la que se destaca al profesorado como factor fundamental para la mejora de la educación. Esta línea de investigación ha ofrecido algunas ideas sobre cómo debe desarrollarse un proceso de cambio exitoso en varias etapas de interés en este estudio (Murillo-Torrecilla, 2003):

- *Fase de iniciación*: Con esta primera fase se busca lograr el compromiso y la implicación de la comunidad educativa, así como planificar el proceso de cambio. En esta fase de iniciación cobran importancia los siguientes aspectos: 1. la intención de realizar el cambio; 2. el diagnóstico de necesidades del centro (debate sobre si se debería desarrollar diagnóstico interno o auto-evaluación, o implementar una evaluación externa o abordarla de manera mixta; (Murillo-Torrecilla y Krichesky, 2012). Sea como sea, los diferentes puntos de vista serán esenciales para recopilar la información necesaria. Además, de igual forma que en otras partes del proceso, la participación resulta imprescindible; 3. la indagación de opciones; y 4. planificación del proceso y elaboración del proyecto de mejora: este proceso podría conceptualizarse como una descripción detallada de los objetivos que el centro escolar quiere alcanzar en el proceso de mejora y sus consiguientes estrategias para conseguirlos (Murillo-Torrecilla y Krichesky, 2012). Fullan (2002) extrae ocho fuentes que influyen en la fase de iniciación (ver Figura 9).

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

**Figura 9.** Factores Relacionados con la Iniciación



*Nota.* Adaptado de «Los nuevos significados del cambio en la educación», por Fullan, 2002. Octaedro. Elaboración propia.

1. Existencia y calidad de las innovaciones. La cuestión es el tipo de innovaciones existentes. Es decir, la primera cuestión es indagar si existe innovaciones en el centro escolar. Como es sabido, «la sociedad de la información también se deja sentir en este sentido y ha hecho posible que la cantidad de innovaciones aumente exponencialmente» (Guarro-Pallás, 2005, pp. 149-150).
2. Acceso a la información. «La existencia y calidad de las innovaciones es un requisito previo que se puede ver afectado por el acceso diferencial a la información acerca de esas innovaciones, lo que puede producir una discriminación entre las escuelas: las que tienen y las que no tienen acceso a dicha información» (Guarro-Pallás, 2005, p. 150).
3. Mediación de la administración central. Uno de los mediadores más importantes es la administración, tanto central como autonómica. Esta cuenta con una gran

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 3069823	Código de verificación: WfCR5QY4
Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

cantidad de recursos necesarios para promocionar, iniciar y apoyar el cambio educativo (Guarro-Pallás, 2005).

4. Mediación del profesorado. Muchos docentes están dispuestos a poner en marcha cambios a nivel individual si existen las condiciones adecuadas. Es decir, algunos requisitos como información, tiempo, energía... Las innovaciones que normalmente se adoptan son individualistas y a pequeña escala.
  5. Agentes externos del cambio. Tienen un papel fundamental en esta etapa de iniciación para la consecución del cambio. La oportunidad para el cambio aparece en muchas ocasiones gracias a fundaciones y otras instituciones sin ánimo de lucro que ofertan concursos y, por tanto, recursos para subvencionar el proyecto de innovación.
  6. La presión de la comunidad. Los diferentes tipos de comunidades educativas dan lugar a distintos patrones de iniciación. En términos generales, y dependiendo de las circunstancias, las comunidades educativas pueden ejercer presión para que se ponga en marcha el cambio, oponerse a determinadas opciones propuestas o no hacer nada.
  7. Nuevas políticas. Estas políticas educativas pueden ser obligatorias o voluntarias y tener aspectos positivos o negativos. Promueven cambios que, de otra forma, nunca se harían en áreas necesitadas de reformas, pero que las escuelas no siempre están interesadas en realizar: formación del profesorado, necesidades educativas especiales, integración del alumnado extranjero, etc. (Guarro-Pallás, 2005).
  8. Solución de problemas u orientación burocrática. Habría dos tendencias: una burocrática y una hacia la solución de sus problemas.
- *Fase de desarrollo.* En esta fase se pone en práctica el proceso de cambio, influyendo las condiciones internas de las escuelas, la presión y apoyos externos (Murillo-Torrecilla, 2003).
  - *Fase de institucionalización.* En esta última fase el proceso de cambio deja de ser considerado como algo nuevo y comienza a ser habitual. Hargreaves (2002) sustituye la fase de institucionalización por sostenibilidad, enfatizando la necesidad de incorporar no sólo cambios en la cultura de la escuela sino, además, haciendo hincapié en las condiciones necesarias para que se mantenga en el tiempo.

Estas distintas fases no se producen de forma automática y, de hecho, se pueden quedar en intenciones en la mayor parte de las ocasiones. Por otra parte, cada fase de cambio es un proceso singular y complejo, con mayor o menor duración, y pueden darse reiteradamente antes de que el ciclo de mejora llegue a su fin. Además, es un proceso recursivo y no lineal (Murillo-Torrecilla y Krichesky, 2012).

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

### 3.3. Agentes que Intervienen en el Proceso de Cambio

La perpetuidad o modificación de la cultura en un centro escolar dependerá en cierto grado de las acciones que sus miembros ejerzan (Hernández-Jáquez, 2012). Los y las agentes que intervienen en el proceso de cambio son imprescindibles, pues el cambio no es posible sin el trabajo y el apoyo del conjunto. Si bien es cierto que existen más niveles (nacional e internacional) de análisis, esta investigación se centrará en el nivel local o de centro:

#### **Profesorado**

El cambio educativo depende del profesorado, siendo esencial para impulsar procesos de innovación y mejora en los centros escolares (Fullan, 2002; Krichesky y Murillo-Torrecilla, 2018; Van der Heijden, Geldens, Beijaard y Popeijus, 2015; Van der Heijden, Beijaard, Geldens y Popeijus, 2018). La intervención del profesorado en los procesos de cambio se muestra como factor clave en las transformaciones educativas y sociales, ya que transmite y reproduce los patrones culturales (Rebollo-Catalán, Vega-Caro y García-Pérez, 2011).

Cada profesor o profesora contribuye al cambio educativo, ya sea de forma positiva o negativa en diferentes grados. Identificar las características del profesorado como agente de cambio puede ayudar a reflexionar sobre su desarrollo profesional, identidad, relaciones y formas de actuar. El estudio realizado por Van der Heijden, Geldens, Beijaard y Popeijus (2015) revela cuatro características generales y once subcategorías del profesorado como agente de cambio: 1. *dominio* (dar orientación, ser accesible, con positividad, comprometido, confiable y con seguridad en sí mismo o sí misma); 2. *colaboración* (ser colegial); 3. *emprendimiento* (ser innovadora o innovador y sentirse responsable); y 4. *aprendizaje permanente* (con ansias por aprender y con capacidad de reflexión). Para obtener la información se realizaron entrevistas a: 4 con personas expertas externas con más de diez años de experiencia en liderazgo y orientación en los procesos de cambios educativo; 4 directoras y directores; y 12 maestras y maestros de centros de educación primaria. Estas y estos agentes de cambio son percibidos como maestras y maestros que se renuevan constantemente como profesionales y se esfuerzan por proporcionar al alumnado la mejor educación posible.

Por otra parte, actualmente existen pocos estudios sobre cómo el profesorado puede identificarse como agente de cambio. En la investigación anteriormente citada el objetivo fue estudiar en qué medida los maestros y maestras de primaria se percibían como agentes de cambio; y cómo estas percepciones están relacionadas con la personalidad y los factores contextuales de sus escuelas. Se distinguieron cuatro perfiles de maestras y maestros como agentes de cambio que pueden caracterizarse como:

- *Perfil 1*: profesorado menos centrado en el alumnado y un compañero o compañera profesional (muy por debajo de la media como agentes de cambio según sus propias percepciones).

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22



- *Perfil 2:* compañeros y compañeras profesionales, menos motivadas y centradas en el alumnado, porque se esfuerzan en mejorar sus prácticas de enseñanza y experimentan sentimientos como inseguridad o incompetencia. Existe baja percepción de apoyo de la dirección.
- *Perfil 3:* compañeros y compañeras profesionales, motivadas y centradas en el alumnado y en sus habilidades profesionales. Estas maestras y maestros se perciben a sí mismos como menos centrados en el desarrollo de su propio conocimiento y en la apertura a la experiencia. Esta es la característica esencial del agente de cambio. El apoyo de la dirección del centro y del contexto escolar puede ser un factor importante en este profesorado.
- *Perfil 4:* agentes de cambio reales. Se perciben como profesorado centrado en el aprendizaje del alumnado, innovador y abierto a la experiencia (muy por encima de la media como agente de cambio según su propia percepción). Se diferencian de otros maestros y maestras por centrarse en la innovación escolar y por la confianza en sus propias habilidades, lo que hace que su papel sea más destacado en los procesos de cambio en el centro escolar.

Estos perfiles pueden ser utilizados por los centros escolares como fuente de diálogo sobre su capacidad para cambiar la educación. Además, ayudan a entender cómo es el profesorado del centro y qué necesita para convertirse en agente de cambio de perfil 4. Asimismo, es importante realizar acciones para conservar al profesorado caracterizado en el perfil 4 en los centros escolares, ya que tener un contexto educativo positivo puede ayudar a que exista una mayor estabilidad de la plantilla.

Por otra parte, existe una estrecha relación entre la personalidad y las formas en que el profesorado piensa y actúa en la práctica, se relacionan, se desarrollan profesionalmente y responden a los cambios educativos (Day, 2007; Hoekstra y Korthagen, 2011; y Kim, Dar-Nimrod y MacCann, 2018).

El compromiso del profesorado es una fuerza interna que deriva en invertir más tiempo y energía en la enseñanza. «Es un vínculo psicológico o identificación de los individuos con una organización, actividad o persona particular, que da lugar a determinadas acciones» (Bolívar-Botía, 2013). Esta voluntad de mejorar la enseñanza crea un vínculo emocional entre el profesorado y la escuela que inspira a buscar formas de mejorar la profesión docente y establecer un ambiente de aprendizaje efectivo para que el alumnado alcance sus objetivos.

Numerosas investigaciones han puesto de manifiesto las dimensiones que inciden en el compromiso del profesorado. Crosswell (2006) describe seis dimensiones del compromiso del profesorado: pasión, invertir tiempo extra, compromiso con la comunidad escolar, preocupación por el alumnado, desarrollo profesional y transmisión de conocimientos y valores. Por otra parte, destaca la dimensión emocional en el compromiso del profesorado involucrado en innovaciones educativas (Collie, Shapka y Perry, 2011; Jo, 2014; Iordanoglou, 2007; Price y Collet, 2012). El profesorado con una fuerte implicación emocional se dedica más al alumnado, al centro escolar y a su desarrollo profesional.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

Son múltiples los factores que influyen en el compromiso del profesorado. La investigación VITAE (*Variation in Teacher's Work, Lives and their effects on Pupils*), dirigida por Day *et al.* (2006), identifica las experiencias personales, el liderazgo y la cultura escolar como factores claves en el compromiso del profesorado. El análisis de las fases del desarrollo profesional realizado demostró que el compromiso del profesorado puede disminuir a lo largo de la vida. Así, cuando el profesorado experimenta bajos sentimientos de eficacia en su trabajo y comunidad, el compromiso cambia o disminuye (Joffres y Haughey, 2001). Estos sentimientos pueden ser causados por diversos motivos (estructuras organizativas, falta de colaboración, características personales, creencias, valores, etc.) provocando un descenso de la calidad de la enseñanza y falta de identificación con los objetivos comunes del centro escolar.

Por otra parte, al ser el profesorado un agente clave que influye en el cambio educativo, las creencias colectivas constituyen un factor poderoso que afecta a diferentes áreas de la organización escolar, actitudes, motivaciones y acciones de los centros educativos (Tschannen-Moran, Salloum y Goddard, 2015). Los resultados de la revisión sistemática elaborada por Girardet (2018), con 24 estudios empíricos longitudinales centrados en el cambio del profesorado en la gestión del aula, mostraron como principales obstáculos las creencias previas, el contexto de enseñanza y la falta de voluntad.

La colaboración entre el profesorado permite que se sientan menos aislados y puedan compartir ideas con sus compañeros y compañeras sobre cómo abordar los problemas del aula. En el estudio de Hail *et al.* (2011) se entrevistó a 207 docentes con el objetivo de analizar cómo trabajaban con sus compañeros y compañeras. Los resultados indicaron que para el 96% del profesorado reflexionar con sus compañeros y compañeras es una parte importante en su crecimiento profesional. No obstante, la colaboración entre el profesorado puede tener diversas tonalidades y propósitos y no siempre impulsa mejoras en la enseñanza.

De hecho, la coordinación aparece como una de las modalidades más débiles de trabajo colaborativo. Esto se debe a que no necesita valores compartidos, no genera fuertes relaciones de interdependencia y no fomenta necesariamente el aprendizaje del profesorado (Krichesky y Murillo-Torrecilla, 2018). En cambio, programas con acciones educativas orientadas a: reflexionar sobre las creencias previas; innovar, promulgar esas prácticas; y reflexionar sobre las acciones realizadas en entornos colaborativos son eficaces (Girardet, 2018). Teniendo en cuenta que el contexto escolar es un elemento importante que influye en el cambio del profesorado y, por tanto, en la cultura escolar, establecer comunidades de aprendizaje en los centros educativos puede ser una estrategia poderosa en la mejora escolar (Ver apartado 3.4).

### **Equipo Directivo**

Evidentemente, el equipo educativo representa un papel fundamental a la hora de propiciar cualquier cambio educativo en el centro escolar, ya que influye con sus valores, creencias y costumbres. De tal modo es así, que el origen de la cultura en el centro escolar viene dado por su influencia, ya que las personas del equipo directivo impregnan con su modo de trabajar al resto de docentes para que actúen de la manera que entienden adecuada (Hernández-Jáquez, 2012). No obstante, la llegada de nuevos miembros al equipo directivo produce modificaciones en la cultura de la escuela.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

El equipo directivo suele estar compuesto por la dirección, la vicedirección, la jefatura de estudios y la secretaría. El cambio de rol de profesorado a miembro del equipo directivo implica fuerte capacidad de liderazgo. De todos los puestos que componen el equipo directivo, es importante destacar el papel de la dirección del centro, ya que su función es fundamental, no solamente para iniciar y estimular el cambio educativo sino también para mantenerlo. Kirtman (2013; citado en Fullan, 2016) identifica siete competencias claves para liderar el cambio en los centros educativos:

- *Desafiar el statu quo*: supone la capacidad de contradecir prácticas comunes, tomar riesgos, innovar y actuar más allá de las reglas. Es más importante motivar que seguir reglas estrictas.
- *Reforzar la confianza mediante comunicaciones y expectativas claras*: fomentar la confianza a través de la sinceridad y asegurar que existe una buena comprensión en la comunicación.
- *Crear un plan común para el éxito*: trabajar en la aceptación del plan o conseguir que se asuma como propio, hacer un seguimiento, buena comunicación y medir de forma adecuada todos los objetivos. Para ello hace falta el compromiso de todos los miembros del centro escolar.
- *Centrar el equipo por encima del yo*: los directores y directoras como agentes de cambio deben centrarse en los miembros del centro escolar por encima de sí mismo. Destaca la importancia de crear un ambiente de equipo, la formación y buscar retroinformación crítica.
- *Tener urgencia de resultados*: distribuir el trabajo y priorizar en la resolución de los asuntos más importantes.
- *Comprometerse con la mejora continua*: reflexionar sobre cómo obtener los mejores resultados, escuchar las ideas de todo el equipo, responsabilizarse de sus errores y fomentar la formación para la mejora de todos los miembros de la escuela.
- *Construir redes y establecer colaboraciones externas*: conocer nuevas ideas y experiencias, así como colaboración en proyectos comunes.

Normalmente, los efectos del liderazgo en el aprendizaje del alumnado son indirectos, ya que se realiza a través de diversos procesos como la capacitación, el compromiso y motivación del profesorado o condiciones organizativas del centro escolar (Bolívar-Botía, 2012). En el metaanálisis de revisión realizado por Marzano, Waters y Mcnulty (2005) se examinan sesenta y nueve estudios. Los resultados muestran una correlación de 0.25 entre liderazgo escolar y rendimiento académico del alumnado en general en centros escolares de Estados Unidos o cuyas culturas son similares. Según estos autores, un liderazgo escolar efectivo es aquel que construye una cultura que positivamente influye en el profesorado y este a su vez en el alumnado. Así, la dirección del centro, como agente eficaz de cambio, es aquella que sabe dónde dedicar tiempo, atención y apoyo.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

No cabe duda de que el papel de los directores y directoras ha ido cambiando a lo largo del tiempo. Cada vez se va perfilando un nuevo modelo de dirección más adaptado a las necesidades actuales. Así, es cómo surge otro tipo de liderazgo (ver apartado siguiente) en el que el profesorado, el alumnado, las familias y otras y otros agentes educativos comparten la dirección.

### **Alumnado**

De acuerdo con Rudduck y Flutter (2007) los comentarios del alumnado sobre la enseñanza y aprendizaje en el centro escolar señalan aspectos a cambiar y mejorar. No podemos olvidar que el alumnado aporta su propia cultura y recibe la del centro escolar, participando así en el cambio educativo.

Existen pocas investigaciones que ubiquen las voces del alumnado en el centro del cambio escolar y, sin embargo, son mucho más abundantes las que se dirigen a fortalecer al profesorado para la tarea educativa y a promover cambios que nacen de la iniciativa adulta (Susinos-Rada, 2009). El movimiento de la voz del alumnado (VA), nacido a partir de los ochenta (Susinos-Rada, 2012), hace referencia a todas aquellas iniciativas de las escuelas para potenciar el protagonismo del alumnado en cualquier aspecto de la vida escolar (Susinos-Rada y Ceballos-López, 2012). Podría decirse que es heredero del movimiento de la mejora escolar y de la educación para la ciudadanía (Martínez-Rodríguez, 2005) o de la promoción de los derechos de la infancia (Rudduck y Flutter, 2007;). Este movimiento constituye un punto de partida para reflexionar y desarrollar nuevas formas para el aprendizaje (Fielding, 2012).

Actualmente existen diferentes vías de participación del alumnado en los centros escolares (Fielding, 2011, p. 32) y, por tanto, en los procesos de cambio que se dan en la escuela: 1. *escuchar a los compañeros y compañeras (peer listening)*: el alumnado se beneficia social y académicamente de escucharse mutuamente, tanto de forma individual (p.e. mentoría, guía o consejo) como colectiva (p.e. líderes estudiantiles, reuniones de aula o consejos escolares); 2. *asociaciones alumnado/profesorado (student/teacher partnerships)*: el alumnado adquiere una serie de responsabilidades para trabajar junto al profesorado y otras y otros agentes educativos (p.e. embajadores estudiantiles, alumnado co-investigador, etc.); y 3. *evaluación de la plantilla de la escuela por parte del alumnado*: expresa sus opiniones sobre materias o actividades realizadas dentro y fuera del centro. Por ejemplo, como observadoras y observadores, informantes sobre la enseñanza y el aprendizaje, en paneles de contratación de la plantilla y grupos de estudio e inspección, etc.

Este interés por conocer el punto de vista del alumnado conlleva un aumento de su participación, lo que puede incidir, por tanto, en su mayor relevancia en la gestión del cambio educativo (Susinos-Rada y Ceballos-López, 2012). Escuchar la opinión del alumnado fomenta la reflexión del profesorado sobre la transformación y mejora escolar (Sainz-Linares, Ceballos-López y Susinos-Rada, 2019). No obstante, los adultos aún tienen un efecto notorio en la gestión del proceso de diálogo. De hecho, la reflexión del alumnado sobre asuntos curriculares es escasa (Ceballos-López, Calvo-Salvador y Haya-Salmón, 2019). El alumnado, como creador y participante de las culturas escolares del centro y agente de cambio, «debe ser reconocido por tener un conocimiento esencial para el desarrollo de políticas y prácticas educativas sólidas» (Cook-Sather, 2002, p. 12).

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

Todo ello supondría, en primer lugar, que una mejor comunicación y participación del alumnado potenciaría su colaboración en la mejora de los centros escolares. Y, en segundo lugar, que el alumnado tendría «la oportunidad de experimentarse como agente de cambio, aprender que sus acciones pueden influir sobre la realidad» (Pernía, Salmón y Lázaro-Visa, 2012, p. 97). Enseñar al alumnado qué son las culturas escolares y cómo influyen en su realidad y en el centro escolar ayudará a entender y actuar adecuadamente en ella. Por ello es importante cambiar las estructuras de participación del alumnado en los centros escolares. Asimismo, ser conscientes de cómo los adultos, ya sea de forma consciente o inconsciente, impiden al alumnado actuar como agente de cambio. Como hemos argumentado a lo largo de este capítulo, la enseñanza, en general, ha estado definida históricamente por una cultura dominante. Como afirma Perrenoud (1998), las clases privilegiadas viven el currículo desde su cultura como una forma natural de la escolarización. Así, heredan, a través de la educación familiar y del éxito escolar, suposiciones incuestionables sobre la forma en que se hacen las cosas lo que implica roles, valores, creencias y comportamientos específicos. De hecho, la investigación-acción realizada en dos centros escolares de secundaria (Reino Unido) por Kehoe (2015) con la finalidad de explorar cómo la cultura del rendimiento escolar podría afectar el aprendizaje y la disposición del alumnado a actuar como agente de cambio en las escuelas. La cultura del rendimiento académico puede entenderse como la forma en que se valoran las actividades, roles, comportamientos, exámenes, etc. Es una cultura que constituye la identidad del alumnado y los valoriza en función de su capacidad para asumir ciertos roles en relación con los resultados de su desempeño.

Los resultados revelan que el entendimiento y disposición del alumnado a hacer cambios organizacionales está influido por la forma en que se interioriza la cultura del rendimiento académico. Esta situación implica que el camino que ha de recorrer cada alumno y alumna para navegar en la cultura escolar no es exactamente el mismo, pues depende de múltiples factores como son el nivel socio económico de las familias o su país de nacimiento (Guarro-Pallás, 2005). Para avanzar hacia otro modelo de participación, resulta imprescindible seguir investigando sobre la influencia de la cultura escolar y el potencial del alumnado como agente de cambio en los procesos de transformación de las escuelas.

### **Familias**

Las familias, del mismo modo que el profesorado y alumnado, son un agente clave en el proceso de cambio de la escuela. Sin embargo, a pesar del reconocimiento generalizado de los beneficios de la implicación de las familias en la educación de sus hijos e hijas (Consejo Escolar del Estado, 2014; Epstein, 2001; Emerson, Fear, Fox y Sanders, 2012; Gomariz-Vicente, Martínez-Segura y Parra-Martínez, 2019; Santos-Rego, Lorenzo-Moledo y Priegue-Caamaño, 2019; Vallespir-Soler y Morey-López, 2019), existen claros retos para su consecución. En este sentido, las creencias de los padres y madres sobre cómo educar a sus hijos e hijas puede actuar como una barrera en la relación con la escuela (Hornby y Lafaele, 2011). De hecho, debido a esto, muchas familias han delegado sus funciones en los centros educativos dando lugar a una avalancha de tareas y demandas que el profesorado no puede del todo cumplir. Asimismo, bastantes familias opinan y exigen con conductas poco adecuadas y sin sólida base pedagógica sobre las prácticas o métodos de enseñanza que se realizan en el centro escolar de sus hijos e hijas (Cáceres-Muñoz, y Flores-Rodríguez, 2017). A esto se añade

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

que en muchas familias existe escasa comunicación con sus hijos e hijas. De hecho, los resultados obtenidos en el meta-análisis realizado por el Consejo Escolar del Estado (2014) muestran que la comunicación con los hijos e hijas sobre cuestiones escolares aparece como el segundo factor con mayor incidencia en los resultados académicos. A esto se añade que el escaso apoyo familiar conduce al alumnado a fijar metas académicas poco ambiciosas e incorporarse prematuramente al mercado laboral con un nivel educativo bajo, haciendo difícil su regreso al mundo académico (Figuera y Massot, 2013).

No obstante, no todas familias quieren dejar la educación de sus hijos e hijas en manos de los centros escolares. Para muchas familias la poca flexibilidad de los centros escolares dificulta la mejora de las relaciones entre las familias y la escuela (Andrés-Cabello y Giró-Miranda, 2020; Hornby y Lafaele, 2011), siendo en muchos casos la cultura escolar un obstáculo para el profesorado y las familias a la hora de lograr una mayor participación (Hornby y Lafaele, 2011). Existe una cultura escolar que se identifica con la del profesorado, equipo directivo y otras y otros agentes educativos, de modo que parte de las familias no se sienten identificadas o no conocen los códigos y lenguajes utilizados (Andrés-Cabello y Giró-Miranda, 2020).

Por ello, si partimos de la idea de que los ambientes familiar y escolar son los que más influyen en el proceso educativo, es esencial la colaboración entre ambos para el desarrollo infantil. Esta colaboración debería partir de una estrecha comunicación entre la escuela y la familia, de forma bidireccional (Andrés-Cabello y Giró-Miranda, 2020), eliminando en la medida de lo posible las discrepancias y aunando fuerzas para conseguir los objetivos comunes (Ordóñez-Sierra, 2001). Esto es más fácil, en aquellas escuelas cuya cultura sea inclusiva, participativa y democrática, ya que son estas las que entienden que es el centro quien tiene que propiciar la implicación de las familias. En este sentido, el profesorado puede ser un factor limitante en la participación de las familias, ya que este define un espacio (el aula) y un ámbito (el pedagógico) como propio y casi exclusivo (Andrés-Cabello y Giró-Miranda, 2016) o, por el contrario, facilitador (Rodríguez-Ruiz, Martínez-González y Ceballos-Vacas, 2019).

Muchos docentes, especialmente en educación secundaria, desconfían de las familias y piensan que se entrometen en lo que no les toca (Andrés-Cabello y Giró-Miranda, 2020). Esto dificulta la implicación de las familias que sí quieren y pueden participar. Por ello, esta percepción requiere de un cambio del concepto de participación (Vallespir-Soler y Morey-López, 2019) y esto solo será posible desde una formación, tanto inicial como continua, que permita la reflexión, el debate y nuevos canales de comunicación. Sin embargo, esto no será posible si el profesorado no se forma en participación familiar, ya que con frecuencia desconocen o no aplican técnicas para mejorar dicha participación (Lorenzo-Moledo, Godás-Otero y Santos-Rego, 2017). Según Andrés-Cabello y Giró-Miranda (2020), el profesorado adolece de una formación orientada en la participación familiar en los centros escolares. De hecho, en la investigación realizada por Vallespir-Soler y Morey-López (2019), el 85% de los docentes de primaria respondió que no había recibido ninguna formación inicial sobre la participación de las familias. Por otra parte, el 70% opinaba que tenía poca formación continua y el 80% que aprendía con el día a día.

La participación de las familias es un requisito indispensable para poder ser agentes de cambios positivos y reales en la mejora de la escuela. Sin embargo, la participación familiar en el contexto escolar cuenta con escasa tradición, pues se inicia en los años 70 con la intención

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

de mejorar el rendimiento escolar y continúa vigente como reto educativo actualmente (Gomariz-Vicente, Hernández-Prados, García-Sanz, y Parra-Martínez, 2017). La mayoría de los estudios realizados sobre la colaboración entre las familias y los centros escolares constatan que cuando las familias participan activamente, los hijos e hijas incrementan su rendimiento académico y, además, los centros escolares mejoran su calidad educativa, por lo que son más eficaces en el desempeño de su labor formativa (Martínez-González y Álvarez-Blanco, 2005; OCDE, 1997; Redding, 2005; citado en Martínez-González *et al.*, 2010). No obstante, el nivel de participación de las familias suele ser más elevado en las etapas de la Educación Infantil y Primaria, mientras que en secundaria es más bajo (Andrés-Cabello y Giró-Miranda, 2020; Collet y Tort, 2008; Hernández-Prados, García-Sanz, Parra-Martínez y Gomariz-Vicente, 2019; Rodríguez-Ruiz, Martínez-González y Rodrigo-López, 2016). Por otra parte, se produce un claro sesgo de género, ya que son las madres quienes más se implican (Lorenzo-Moledo, Godás-Otero y Santos-Rego, 2017).

Por otro lado, los continuos cambios que se producen en nuestra sociedad propiciados, entre otros motivos, por los flujos migratorios, la sociedad de la información y la comunicación, los avances tecnológicos, etc. dan lugar a diferentes formas de actuar, vivir y educar. La investigación dirigida por Hernández-Prados *et al.* (2019) identifica tres perfiles de participación parentales diferenciados cuyos hijos e hijas cursan educación secundaria en 16 comunidades autónomas y 96 centros escolares:

- *Perfil 1:* familias españolas con moderada participación y bajo sentimiento de pertenencia. Edad intermedia y nivel de estudios más bajo respecto a los otros dos perfiles. Ocupan el segundo lugar en lo que respecta al nivel adquisitivo de las familias y a los recursos de aprendizaje.
- *Perfil 2:* familias de origen no español con baja participación y moderado sentimiento de pertenencia. Menor número de familias (14.1%), padres y madres más jóvenes y con un nivel de estudios intermedio. Tienen recursos económicos y de aprendizaje inferiores al resto. Percepción más baja de la comunicación familia-escuela, se implican menos desde la casa, en la AMPA, en el CE (Consejo Escolar) y en las actividades del centro.
- *Perfil 3:* familias prácticamente españolas con alta participación y elevado sentimiento de pertenencia cuyos hijos e hijas estudian en centros concertados y privados. Padres y madres de mayor edad, con más nivel de estudios y cuentan con recursos económicos y de aprendizaje superiores al resto de familias. Percepción más mayor de la comunicación familia-escuela, se implican más desde la casa, en la AMPA, en el CE y en las actividades del centro.

De los resultados de este estudio se concluye que aumentar el sentimiento de pertenencia al centro escolar podría favorecer la participación de las familias. No obstante, numerosas investigaciones constatan las dificultades que limitan o impiden la participación e implicación de las familias en la educación de sus hijos e hijas. En contextos escolares multiculturales, muchos padres y madres se encuentran, además, con dificultades para poder participar debido al desconocimiento de la lengua (Suárez-Orozco, Bang y Kim, 2011) y a los problemas ligados a su aprendizaje (Leiva-Olivencia y Escarbajal-Frutos, 2011). Por otra parte, la baja participación e implicación de las familias se relacionan con actitudes y sentimientos de impotencia (Lorenzo-Moledo, Godás-Otero y Santos-Rego, 2017).

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

Hoy en día sigue siendo un reto que las escuelas consigan mayor implicación por parte de las familias. Por este motivo, el profesorado y la escuela, en general, son quienes deben propiciar la participación e implicación de las familias (Bolívar-Botía, 2006): proporcionar diversas opciones para que las familias puedan participar activamente como agentes de cambio en la mejora de los centros escolares.

Este reto puede afrontarse a través de seis áreas de cooperación (Epstein, 2001): 1. el centro escolar como fuente de ayuda a las familias para que puedan cumplir sus obligaciones básicas como padres y madres; 2. las familias como fuente de ayuda al centro, para que éste pueda cumplir con sus obligaciones básicas con respecto al alumnado y sus familias; 3. colaboración de las familias dentro del centro; 4. implicación de las familias en actividades de aprendizaje de sus hijos e hijas en casa; 5. participación de las familias en los órganos de gestión y decisión; y 6. conexión y coordinación del centro y las familias con otras entidades comunitarias (citado en Martínez-González *et al.*, 2010, p. 129).

Como se ha visto a lo largo de este capítulo, se ha comprobado que pertenecer a un grupo de debate y ser integrante en activo, potencia la cooperación y favorece la conciencia de ser agente de cambio (Comellas i Carbó, 2014). Sin embargo, no basta con que las personas quieran participar, también es necesario saber hacerlo y para ello es importante tener una formación (Consejo Escolar del Estado, 2014). Así, la formación familiar mejora su participación (Vallespir-Soler, Rincón i Verdera y More-López, 2016). No obstante, en España no existe una normativa que lo regule, quedando en manos de las AMPA, centros educativos, Consejerías de Educación, municipios y de algunas organizaciones sin ánimo de lucro. Además, la participación en formación dirigida a las familias es escasa y desciende a medida que aumenta el nivel de implicación (Hernández-Prados, García-Sanz, Galián-Nicolás y Belmonte-Almagro, 2019). Por ello, fortalecer las relaciones y permitir que desde el centro escolar los padres y madres se sientan empoderados como agentes de cambio dentro del entorno escolar, puede ayudar a la mejora y el cambio educativo. Si la comunidad educativa emplea estrategias y herramientas conjuntas habrá más posibilidades de que la relación escuela-familia se interiorice y se convierta en una parte permanente de la cultura escolar del centro.

### **Otros y otras Agentes Educativos**

Mediadores y Mediadoras Interculturales. Existen otras y otros agentes educativos que, ya sea de manera puntual o prolongada, pueden ser considerados como parte de la plantilla docente. Entre esos agentes que forman parte del cambio educativo se encuentran las personas que realizan mediación intercultural. La mediación es un proceso mediante el cual una persona actúa como intermediaria, entre una o más partes, con la intención de facilitar la comunicación entre las mismas, para que lleguen a un acuerdo o para que busquen la solución a un conflicto (Malik-Liévano y Herraz-Ramos, 2005). En este sentido, la mediación favorece «el cambio de situaciones o contextos a través de la mejora de las relaciones» (Malik-Liévano y Herraz-Ramos, 2005, p. 18). La necesidad de mediación intercultural siempre ha existido a lo largo del tiempo en cada lugar con personas de diversas culturas que se relacionan (Catarci, 2016).

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22



En las últimas décadas se ha extendido considerablemente el papel del mediador o mediadora en los servicios sociales, sanitarios, asociaciones e identidades de acción social y centros escolares con alta concentración de alumnado migrante (Chamseddine-Habib, 2018). A partir de 1995 se formaron los primeros M.I. en Madrid, seguidos por Andalucía. Estas experiencias fueron llevadas a cabo por la red CITE del sindicato de Comisiones Obreras y por Andalucía Acoge. Entre 1998 y 2002 se amplió el número de proyectos, la calidad de los cursos, publicación de los primeros libros, implementación de cursos de postgrado en las universidades, incorporación de la mediación intercultural en planes autonómicos y municipales de inmigración e integración, etc. (González-Monteagudo y Guichot-Muñoz, 2017).

En los centros escolares la mediación intercultural ha sido adoptada con el objetivo de favorecer vínculos entre las personas de diferentes culturas. Sin embargo, los recortes de presupuestos en educación, debidos a la crisis económica vivida a partir del 2008 (Medina-Moral, Herrarte-Sánchez, y Vicéns-Otero, 2010) han prescindido de muchos profesionales en los centros escolares (González-Monteagudo y Guichot-Muñoz, 2017; Llevot-Clavet y Bernad-Cavero, 2019; Ruiz-Mezcua y Soria-López, 2016; Trujillo-González y Caldeiro-Pedreira, 2014). De ahí que muchos centros escolares españoles, con alto porcentaje de alumnado migrante, se encuentran con ningún u ocasional apoyo de M.I. (Chamseddine-Habib, 2018; Ruiz-Mezcua y Soria-López, 2016). Como alternativa, esto ha dado lugar a que personas voluntarias realicen una *mediación natural*. Ésta suele realizarse con familiares o amigos del mismo país de origen de la persona inmigrada y consiste principalmente en: acoger a personas recién llegadas; orientar y asesorar sobre la sociedad receptora; y facilitarles la comunicación y acceso en la comunidad.

Sin embargo, este tipo de mediación presenta numerosas limitaciones como son la falta de tiempo y dominio del idioma del país receptor; información errónea acerca del funcionamiento de la sociedad receptora y falta de recursos; escasa capacidad para salir de la propia zona de referencia cultural; posicionamiento a favor de una de las partes durante la mediación (Grupo Triángulo<sup>10</sup>, 2019). Por ello, es necesario que exista una mediación intercultural profesional y una mayor conciencia de las personas que cooperan con los y las M.I. (Catarci, 2016), que favorezca el cambio educativo hacia la mejora del centro escolar en todos sus aspectos. En España, la labor de la mediación profesional en el ámbito educativo depende de la C.A. donde se realice, aunque, en todas ha tenido un carácter preventivo (introducir en el currículo educativo contenidos que engloben técnicas de gestión y resolución de problemas), y de intervención (con el fin de solventar la situación conflictiva) (Soriano-Ayala y Fuentes-Urbe, 2003).

Las funciones principales de los y las M.I. son: 1. *servir de nexo de unión entre las culturas escolares de la escuela y otras y otros agentes de cambio* (alumnado, profesorado, familias, educadores sociales, etc.). Concretamente, actúan de puente entre dos o más culturas, favoreciendo el entendimiento mutuo entre sus miembros (Malik-Liévano y Herraz-

---

<sup>10</sup> El Grupo Triángulo es un espacio para la mediación Intercultural formado por: *Etnic*, C. B., Fundación Sevilla Acoge, Fundación Secretariado Gitano (FSG), *Desenvolupament Comunitari*, Programa Migración y Multiculturalidad de la UAM (Universidad Autónoma de Madrid), Federación Andalucía Acoge y ACISI (Asociación para la Cooperación Internacional y la Solidaridad Internacional).

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

Ramos, 2005); 2. *prevenir la violencia, así como mejorar el clima social, cultural y educativo* (Soriano-Ayala y Ejbari, 2007); 3. *prevenir, disminuir o eliminar el racismo y la xenofobia*. Los datos obtenidos de la investigación cualitativa dirigida por Llevot-Clavet y Bernad-Cavero (2019) en ocho centros escolares de educación infantil y primaria demostró la prevalencia de estereotipos y prejuicios culturales negativos entre el alumnado, profesorado y familias. Esto se vio reflejado en actitudes y prácticas discriminatorias sutiles en el currículo oculto. Sin embargo, los resultados mostraron que los y las M.I. son una figura clave en la lucha contra el racismo y la xenofobia; y, 4. *traducción lingüística* (Malik-Liévano y Herraz-Ramos, 2005); y *resolución de conflictos* (Malik-Liévano y Herraz-Ramos, 2005).

Desde una visión más amplia e integradora de la figura de M.I., los resultados extraídos de la investigación realizada por Chamseddine-Habib (2018) muestra que las actuaciones del M.I. están orientadas a:

- *Apoyo y asesoramiento al equipo directivo*: 1. realizar traducción simultánea en las reuniones, notas informativas, autorizaciones de actividades extraescolares, etc.; 2. diseño y realización de un Plan de Acogida para las familias; 3. clarificación de normas de organización y funcionamiento del centro; y 4. difusión de recursos de carácter interno y externo del centro.
- *Apoyo y asesoramiento al profesorado*: 1. clarificación de aspectos culturales (valores, creencias, tradiciones, etc.) de la diversidad de procedencias presentes en el aula; 2. apoyo en la gestión de la diversidad cultural desde una perspectiva abierta, flexible y dinámica; 3. elaboración de informes sobre las necesidades del alumnado y de su familia; y 4. impulsar la participación de la familia junto al profesorado.
- *Favorecer la participación de la familia*: 1. informar sobre las vías de participación existentes en los centros escolares; 2. elaborar talleres de formación; 3. informar sobre las costumbres y tradiciones culturales de los miembros del centro escolar; 4. sensibilización intercultural; implicación de los padres en el plan de refuerzo y recuperación de sus hijos; 5. impulsar hábitos de estudio; y 6. fomentar iniciativas para incrementar la participación de los padres y madres.
- *Impulsar la convivencia en el centro escolar*: 1. creación de espacios para el conocimiento, el reconocimiento y la aceptación de la diversidad cultural; 2. favorecer la relación entre alumnado autóctono y migrante; 3. mejorar las habilidades sociales y de comunicación entre el alumnado; 4. desarrollar estrategias de gestión de conflictos; y 5. construcción de una cultura de convivencia.

En el caso de la C.A. de Canarias, gracias a un convenio de colaboración de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias y el Área de Juventud, Educación e Igualdad del Excmo. Cabildo de Tenerife, se inició el concurso de becas de mediación intercultural y apoyo idiomático. Este programa ha dotado de M.I. a los centros escolares canarios con altos porcentajes de alumnado migrante, desde el curso escolar 2005/2006 hasta el 2010/2011 (Boletín Oficial de la Provincia de Santa Cruz de Tenerife, 196/2005; Boletín Oficial de la Provincia de Santa Cruz de Tenerife, 44/2007; Boletín Oficial de la Provincia de Santa Cruz de Tenerife, 155/2008; Boletín Oficial de la Provincia de Santa Cruz de Tenerife, 35/2008; Boletín Oficial de la Provincia de Santa Cruz de Tenerife, 130/2009; Boletín Oficial

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

de la Provincia de Santa Cruz de Tenerife, 133/2010). Las funciones que otorga este programa son: 1. planificar y realizar actividades interculturales como formar y sensibilizar al alumnado y al profesorado del centro en Educación Intercultural; 2. realizar Mediación Horizontal formando a un grupo de alumnado para que pueda mediar ante cualquier conflicto; 3. impartir clases de apoyo idiomático (de español) al alumnado de habla no hispana y a sus familias en horario no lectivo (Trujillo-González y Caldeiro-Pedreira, 2014).

Del mismo modo que con otros miembros del centro escolar, entender cómo son y qué necesitan los y las M.I. para mejorar como agentes cambio educativo resulta imprescindible. Asimismo, es importante evitar la idea de que los y las M.I. es una profesión de migrantes (Catarci, 2016). Para ello se plantean al menos tres retos. El primero, mejorar la formación de los y las M.I. Es decir, existe una escasez de formación específica (Ruiz-Mezcua y Soria-López, 2016; Muñoz-Sánchez e Iniasta-Martínez, 2017). Es necesario una formación inicial universitaria de la figura del M.I. (Chamseddine-Habib, 2018; González-Monteagudo y Guichot-Muñoz, 2017; Llevot-Clavet, 2006; Llevot-Clavet y Bernad-Cavero, 2019), que empodere su papel en los centros escolares (Rodrigo, Fernández-Larragueta y Fernández-Sierra, 2019), y permita así una mayor contribución como agentes de cambio educativo. Además, deberían partir de una formación permanente, ya que deben de enfrentarse a distintas funciones en los centros escolares y enfrentarse en ocasiones a serias dificultades (Llevot-Clavet, 2006). El segundo, permitir una mayor participación e implicación de los y las M.I. en el centro escolar. Existe una ausencia de expertos que asesoren y apoyen al profesorado en la toma de decisiones ante problemas comunicativos, culturales y lingüísticos con las familias migrantes (Ruiz-Mezcua y Soria-López, 2016) y el alumnado. El tercero, realizar nuevas investigaciones. Apenas existen estudios empíricos sobre el papel de los y las M.I. en los centros escolares (Chamseddine-Habib, 2018; Rodrigo, Fernández-Larragueta y Fernández-Sierra, 2019) así como de su relevancia como agente de cambio educativo.

Por tanto, todos los miembros de la comunidad educativa intervienen como agentes de cambio. Se debe recordar que el proceso de cambio, ya sea dirigido o no, es complejo e implica a toda la comunidad educativa, si bien las investigaciones están más centradas en el papel del profesorado y de la dirección escolar. Como afirma Fullan (1993; citado en Murillo-Torrecilla, 2006) «cada persona es un agente del cambio (el cambio es demasiado importante para dejarlo a los expertos)».

### **Comunidad Educativa**

Una comunidad educativa se compone de aquellas personas íntimamente vinculadas a una escuela y que comparten un propósito educativo común y están conectadas entre sí para alcanzar ese propósito (Redding, 2006). La participación de los y las diferentes agentes de la comunidad educativa es un proceso complejo con un papel esencial del profesorado y de las madres y padres. No obstante, resulta crucial el trabajo en conjunto de la comunidad educativa (Bolívar-Botía, López-Yáñez, y Murillo-Torrecilla, 2013; Jurado-Gómez, 2009; Krichesky y Murillo-Torrecilla, 2018; Murillo-Torrecilla, 2006; Murillo-Torrecilla, 2003; Ordóñez-Sierra, 2001).

Para que existan mayores posibilidades de éxito en los procesos de cambio es necesario que las familias, el alumnado, el profesorado y la administración educativa y el resto de agentes

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

educativos caminen en la misma dirección. No cabe duda de que el profesorado es una pieza clave para ello, pues son los centros quienes deberían demandar al resto de agentes su apoyo, explicando qué tipo de ayuda precisan y con qué finalidad (Arencibia-Arencibia y Guarro-Pallás, 1999). Para ello es preciso que el centro conozca sus propias necesidades. Del mismo modo, los agentes e instituciones de apoyo deben hacer suyo el compromiso de cambio y mejora. Una escuela de calidad y equitativa implica necesariamente una transformación profunda en la cultura escolar, tal y como hemos ido argumentando.

### 3.4. Colaboración de las Comunidades Educativas para el Cambio Escolar

Ya sea el cambio dirigido o no planificado ambas opciones suponen un gran reto para el centro escolar. A lo largo de las últimas décadas se han desarrollado innumerables planes y programas orientados a la mejora de la escuela. Sin embargo, la mayoría de estas propuestas no han conseguido alcanzar mejoras sustanciales en la calidad de los centros (Fullan, 2002; Murillo-Torrecilla, 2002; Stoll, Bolam, McMahon, Wallace y Thomas, 2006; Hopkins, 2007; citado en Krichesky y Murillo-Torrecilla, 2011). Esto evidencia la necesidad de propiciar nuevos enfoques que partan del conocimiento aprendido a lo largo del tiempo (Escobedo-Peiro, Sales-Ciges, y Frerrández-Berruco, 2012). En función de estas ideas, conceptos como el Liderazgo Distribuido (*Distributed Leadership*), o las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA) están tomando cada vez más fuerza para permitir un cambio escolar más eficaz.

Como se ha argumentado a lo largo de este capítulo, el liderazgo educativo es un elemento clave para generar la mejora desde el interior de las escuelas, creando condiciones institucionales que hagan más eficaces las escuelas. De acuerdo con el grupo RILME (Red de investigación sobre liderazgo y mejora educativa) pueden considerarse tres visiones de liderazgo que podrían contribuir a la implicación de la comunidad educativa: 1. el liderazgo pedagógico, que vincula el liderazgo con el aprendizaje del alumnado: todo aquello que favorece una mejor enseñanza y aprendizaje, así como conjuntar esfuerzos para incrementar los resultados del alumnado (Bolívar-Botía, López-Yáñez, y Murillo-Torrecilla, 2013). 2. el liderazgo distribuido, compartido con la comunidad escolar, que supone un cambio en la cultura escolar y del sistema educativo, afectando no sólo a las prácticas educativas sino también a la formación del profesorado (Murillo-Torrecilla, 2006), a la participación, a las relaciones con el entorno, etc. 3. el liderazgo para la justicia social, fundamentado en la idea de que el liderazgo debe contribuir a una sociedad más justa y equitativa:

... los líderes educativos no sólo tienen la obligación social y moral de fomentar unas prácticas, procesos y resultados escolares más equitativos para estudiantes de diferente procedencia socioeconómica, cultura, etnia, capacidad, género u orientación sexual, o acabar con cualquier tipo de exclusión o marginación que se da en la escuela, sino que deben trabajar por contribuir a la construcción de una sociedad más justa y equitativa» (Murillo-Torrecilla, Krichesky, Castro y Hernández-Castilla, 2010; citado en Bolívar-Botía *et al.*, 2013, p. 42)

No obstante, la transformación de la cultura escolar no sólo debe realizarse a través del liderazgo, sino también desde una nueva forma de concebir la comunidad educativa que incluya dicho liderazgo. Por ello las comunidades profesionales de aprendizaje (CPA) se

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

presentan como una herramienta para el cambio de la cultura. Las CPA (antes denominadas comunidades de aprendizaje) suponen una nueva forma de concebir el trabajo docente y la escuela. Para que una escuela constituya una comunidad profesional de aprendizaje deben darse ciertas condiciones (Krichesky y Murillo-Torrecilla, 2011; citando a Lieberman, 2000; Hord, 2004; Stoll *et al.*, 2006; Stoll y Louis, 2007; y Hord y Hirsch, 2008): 1. valores y visiones compartidas; 2. liderazgo distributivo; 3. aprendizaje individual y colectivo (conocer qué es lo que se necesita aprender y cómo); 4. compartir la práctica profesional (reflexionando sobre su práctica a través de la observación, la toma de notas, y el *feedback*, obteniendo así un aprendizaje pragmático y colaborativo); 5. confianza, respeto y apoyo mutuo; 6.- apertura, redes y alianzas (apoyo y lazos y vínculos sólidos entre los miembros de la comunidad, así como con el entorno); 7. responsabilidad colectiva; y, 8. condiciones para la colaboración (ciertas estructuras que aseguren las condiciones espacio-temporales adecuadas para el trabajo colectivo en el centro y recursos tales como materiales de trabajo, asesoramiento externo, etc.). En este contexto, las escuelas necesitan aprender a crecer, desarrollarse y hacer frente a los conflictos que suceden en el día a día. Las CPA ofrecen al profesorado y a toda la comunidad la posibilidad de enriquecerse con esta nueva concepción de la escuela.

En suma, la cultura escolar es fundamental en los procesos de cambio y transformación educativa. Ya sea planificado o no intencionado, el cambio educativo es un proceso complejo que requiere, al menos, conocer la naturaleza de los procesos que se gestan dentro de los centros educativos, así como las fases que atraviesan para acceder al cambio. La capacidad para producir cambios hacia la mejora depende de forma significativa de las personas que dirigen la escuela, aunque también de quienes la apoyan. Ya sea liderando, trabajando o formando parte de la escuela se puede contribuir al cambio educativo. Para ello es necesario escuchar todas las voces de la comunidad educativa, compartir al menos una buena parte de los valores y objetivos e identificar cómo cada participante puede contribuir a la mejora.

Sin duda, queda mucho por avanzar para que las escuelas se conviertan en espacios donde se fomente la reflexión, la conciencia y la crítica y así potenciar el desarrollo integral del alumnado y el de toda la comunidad educativa. Aunque parece imposible, como afirma Murillo-Torrecilla (2006), para cambiar hay que tener una utopía por la que luchar.

#### 4. Propuesta de Cultura Escolar (Elementos y Procesos)

A partir de la revisión teórica, y de acuerdo con los principios que caracterizan a la escuela intercultural inclusiva (capítulo 1, apartado 4), apoyada en principios como la colaboración, la tolerancia, el respeto, la aceptación, la empatía, la percepción positiva de la diversidad cultural, etc., nuestra propuesta de cultura escolar podría enunciarse del siguiente modo: todos aquellos valores, normas, creencias, formas de actuar, pensar y sentir compartidas y construidas socialmente por la comunidad educativa, que influyen en todo lo que se hace y no se hace en la escuela. En esta línea, la cultura escolar es, además, el entramado de significados que se le otorga en todos los niveles (micro y macro). De acuerdo con esta definición es una construcción social en donde los cambios sociales, tanto a nivel micro (aula, relaciones entre el alumnado y el profesorado, relaciones entre el profesorado, etc.) como macro (reformas educativas, decretos, leyes, etc.), influyen de forma significativa. Puesto que es el resultado de la interacción entre las personas en un contexto determinado, la cultura escolar tiene una identidad propia compuesta por elementos y procesos visibles e invisibles.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

De acuerdo con todo lo expuesto anteriormente, a continuación, se presentan cuáles son los *tipos de cultura escolar* que resultan más adecuados en esta investigación:

- *Pensamiento positivo*: favorece una cultura escolar positiva que motiva a todos los miembros de la comunidad escolar en la creencia de que es posible lograr un cambio y mejora en la educación de su centro escolar. Los pensamientos, los valores y creencias constituyen un factor influyente que determina las acciones educativas que se llevan a cabo.
- *Participación*: teniendo en cuenta lo anterior, una cultura escolar inclusiva e intercultural debe favorecer una participación y colaboración de todos los miembros de la comunidad educativa (alumnado, profesorado, familias, otras y otros agentes educativos...). Un centro con una cultura escolar intercultural e inclusiva aprende colectivamente. Además, construye conocimientos, actitudes y procedimientos desde planteamientos y estructuras democráticas desde la pluralidad de enfoques y desde una efectiva participación de toda la comunidad educativa.
- *Trabajar juntos, respeto y colaboración*: la capacidad de trabajar todas y todos juntos y colaborar desde el respeto son características fundamentales de la cultura escolar intercultural e inclusiva. Son numerosas las investigaciones que demuestran los beneficios de la colaboración (mejora del rendimiento escolar del alumnado, apoyo y asesoramiento entre los compañeros y compañeras, compartir materiales y recursos, aprendizaje colectivo, etc.) entre los miembros de la comunidad educativa (Andrés-Cabello y Giró-Miranda, 2020; Girardet, 2018; Hail *et al.*, 2011; Krichesky y Murillo-Torrecilla, 2018; Martínez-González y Álvarez-Blanco, 2005; OCDE, 1997; etc.) en la mejora de la institución educativa. Conocer el tipo y nivel de colaboración entre la comunidad educativa ayudará a conocer en qué medida sirve como modelo dentro de la escuela.
- *Flexibilidad*: un centro escolar con una cultura inclusiva e intercultural debe caracterizarse por su capacidad de flexibilidad organizativa para adaptarse a las nuevas circunstancias. Sólo desde ciertos cambios en el centro escolar se pueden desarrollar una educación inclusiva e intercultural efectiva y ésta a su vez debe ser capaz de originar innovaciones.
- *Buen clima*: un clima de convivencia escolar positivo en los centros educativos, aceptando la diversidad como elemento enriquecedor, favorece una cultura escolar inclusiva e intercultural. Esto repercute en el proceso de enseñanza y aprendizaje del centro escolar: bienestar personal (Thapa, Cohen, Guffey, y Higgins-D' Alessandro, 2013), desarrollo de competencias socioemocionales (Ruvalcaba-Romero, Gallegos-Guajardo y Fuerte-Nava, 2017); participación de la familia en la escuela (Povey *et al.*, 2016), éxito de la escuela (Cohen, McCabe, Michelli y Picheral, 2009), rendimiento académico (Berkowitz, Moore, Astor y Benbenishty, 2017; Sanders, Munford y Boden, 2018), etc.
- *Correr riesgos*: una cultura inclusiva e intercultural debe ser capaz de correr riesgos para así conseguir cambios educativos dirigidos a la mejora del centro escolar. Para ello la

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por:	Fecha:
Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

dirección escolar juega un papel esencial a la hora de apoyar y motivar a todos los miembros del centro en la toma de riesgos.

En relación con lo anterior, la Figura 10 resume las características del tipo de cultura escolar que más se acerca a las evaluadas a través de los objetivos de esta investigación:

**Figura 10.** Tipos de Cultura Escolar Seleccionados



Nota. Elaboración propia.

Los *elementos* identificados en el análisis de la cultura escolar que más se aproximan a los evaluados a través de los objetivos de esta investigación son los siguientes:

- *Valores*: ayudarán a conocer si existen ideales educativos coherentes con los principios de la Educación Intercultural inclusiva, atendiendo a aspectos visibles tanto como a no visibles. Estos últimos tienen un alto potencial explicativo, ya que dotan de significación a los aspectos visibles de la cultura escolar. Elemento seleccionado de Guarro-Pallás (2004) y González-González, Nieto-Cano y Portela-Pruaño (2003).
- *Currículum y su proceso de construcción*: resulta un elemento fundamental para entender si en el centro escolar objeto de estudio se han producido cambios en la construcción del currículum como respuesta a la diversidad cultural (ver primera parte, finalidad y preguntas de la investigación). Este currículum, no sólo debe abordar los contenidos curriculares desde principios afines al modelo de Educación Intercultural y el Modelo de Educación Inclusiva, sino además debe de contar con una metodología y evaluación favorecedores que den respuesta a la diversidad cultural e idiomática. En consecuencia, la construcción de un currículum intercultural e inclusivo depende de múltiples factores y procesos como son el desarrollo del profesorado (Barry y McDonald, 1999; citado en Bolívar-Botía, 2012) y su formación (Ballesteros-Moscósio y Fontecha-Blanco, 2019). Elemento seleccionado de Guarro-Pallás (2004).
- *Profesorado y su desarrollo profesional*: tanto el desarrollo profesional del profesorado como sus interrelaciones, constituyen una pieza fundamental en el proceso de cambio educativo. Sin el profesorado el cambio de la cultura escolar no es posible. Además, son

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 3069823	Código de verificación: WfCR5QY4
Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

quienes van a redefinir o a resistirse o, en cualquier caso, a reconstruir los cambios propuestos (Arencibia-Arencia y Moreno-Olmedilla, 2003), ya sea a pequeña o a gran escala. Por ello, es importante conocer los factores que influyen en el compromiso e implicación del profesorado como agentes de cambio. Elemento seleccionado de Guarro-Pallás (2004), González-González, Nieto-Cano y Portela-Pruaño (2003) y Gairín-Sallán (1996).

- *Condiciones organizativas, participación y liderazgo*: una escuela comprometida con el desarrollo de una cultura escolar intercultural inclusiva debe tener unas condiciones organizativas que faciliten prácticas educativas deseadas (flexibles, colaborativas, inclusivas, etc.). Para ello se hace imprescindible tener en cuenta los procesos a través de los cuales se participa y se toman decisiones en el centro (quiénes participan en el centro, cómo lo hacen, en qué participan, en qué grado el centro permite la participación de las familias y del alumnado, etc.) En esta dimensión cobran especial importancia las nuevas formas de participación y de liderar los centros educativos (ver apartado 3.4., colaboración de las comunidades educativas para el cambio escolar). Elemento seleccionado de Guarro-Pallás (2004), González-González, Nieto-Cano y Portela-Pruaño (2003) y Gairín-Sallán (1996).
- *Relaciones con las familias y el entorno*: la implicación de la comunidad educativa es un factor clave en la construcción de una cultura escolar intercultural inclusiva. Cada miembro es una agente de cambio que influye en la cultura del centro (ver apartado 3.3., agentes que intervienen en el proceso de cambio). Elemento seleccionado de Guarro-Pallás (2004) y González-González, Nieto Cano y Portela-Pruaño (2003).

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

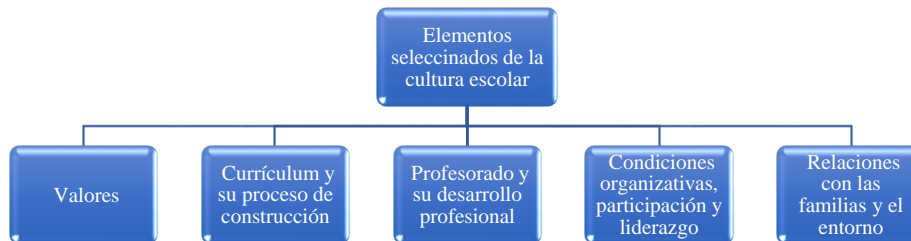
Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22



Por último, la Figura 11 resume los elementos seleccionados que más se aproximan a una cultura escolar intercultural e inclusiva y, por tanto, a los evaluados en los objetivos de esta investigación:

**Figura 11. Elementos de la Cultura Escolar Seleccionados**



*Nota.* Elaboración propia.

En función de lo expuesto anteriormente, a continuación, se presentan el método y desarrollo de esta investigación.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 3069823	Código de verificación: WfCR5QY4
Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

# TERCERA PARTE

## MÉTODO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

A lo largo de esta tercera parte se describirán las razones que han llevado a determinar la orientación metodológica más coherente para estudiar la transformación de la cultura escolar en función de las respuestas educativas implementadas para atender la diversidad del alumnado, especialmente la cultural e idiomática. Asimismo, se narrará el proceso que se ha seguido durante el desarrollo de esta investigación para lograr llevarlo a cabo y se argumentarán las decisiones metodológicas que se han ido tomando en la construcción de esta investigación. Para ello se describirán lo más detalladamente posible todas las tareas llevadas a cabo con la finalidad de planificar y recoger la información necesaria para su posterior análisis e interpretación.

---

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

## Capítulo 3

### La planificación y recogida de información

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

### Capítulo 3

#### La Planificación y Recogida de la Información

1. Elección de la metodología
  - 1.1. Enfoque metodológico
- 1.2. El estudio de caso como método de investigación
  - 1.3. Características del estudio de casos
- 1.4. Estudios de casos tomados como referencia en la investigación
  2. La construcción del caso
    - 2.1. ¿Qué información necesitamos recoger?
      - 2.2. Unidades y categorías de análisis  
*Descripción de las unidades y categorías*
      - 2.3. La negociación con el centro
    - 2.4. Organización de la recogida de la información
    - 2.5. Informantes clave
    - 2.6. Técnicas e instrumentos utilizados
- 2.7. Resumen de las técnicas e instrumentos empleados con los y las informantes

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

## 1. Elección de la Metodología

Dada la complejidad y la singularidad de los fenómenos sociales y educativos, estos no pueden reducirse a explicaciones basadas en leyes predecibles y controladas. Por este motivo las corrientes de corte más antropológico, sociológico o fenomenológico han enfatizado más la búsqueda de la comprensión del significado de los fenómenos sociales que su explicación científica (Sabariego-Puig y Bisquerra-Alzina, 2009). De acuerdo con estas corrientes, son necesarias investigaciones capaces de comprender la realidad educativa, teniendo en cuenta el contexto en que determinadas situaciones y procesos adquieren sentido y significado para cada uno de sus actores y actrices, ya que es donde residen las causas que dan lugar a las actuaciones y, por tanto, a su eventual cambio.

Partiendo de estas premisas, y en función de las preguntas de investigación de esta tesis, el planteamiento adoptado ha sido adentrarse profundamente en los significados que el alumnado, el profesorado, la familia y los demás miembros de la comunidad educativa tienen sobre el objeto de estudio. En este sentido, este estudio se inscribe dentro del paradigma descriptivo-interpretativo, pues su objetivo es analizar qué transformaciones se han producido o se están produciendo, en su caso, en la cultura escolar del centro. Todo ello a partir del análisis de las respuestas educativas que se han ido construyendo desde el centro para atender la diversidad cultural de su alumnado.

### 1.1. Enfoque Metodológico

El enfoque de investigación de esta tesis se asienta sobre cinco pilares fundamentales que caracterizan a estas aproximaciones metodológicas (Pérez-Serrano, 2001):

- *La teoría constituye una reflexión en y desde la praxis.* La realidad está constituida no sólo por hechos observables y externos, sino también por significados, símbolos e interpretaciones elaboradas por las propias personas a través una interacción con los demás. Por lo tanto, la teoría hermenéutica se construirá a partir de la identificación de reglas que subyacen en los fenómenos sociales. Así, el objetivo es averiguar las normas que subyacen en un contexto concreto: el instituto de Educación Secundaria de Guaza (instituto de Guaza) y comprender los entresijos que se esconden en las interacciones que mantienen los protagonistas de la investigación.
- *Intenta comprender la realidad.* El conocimiento de las investigaciones de carácter hermenéutico e interactivo es individual y personal. Los valores, creencias, motivaciones... inciden en la investigación y forman parte de la realidad, y la misma investigación es influida por el contexto social y cultural del momento en que se realiza la investigación. Desde esta óptica no podemos olvidar la crisis económica que aún estamos viviendo o el éxodo de miles de personas hacia los países más prósperos.
- *Describe el hecho en que se desarrolla el acontecimiento.* La investigación cualitativa se basa en la rigurosa descripción contextual de un hecho o de una situación, así como de sus protagonistas. En este sentido, nuestra intención es realizar, en primer lugar, una descripción lo más detallada posible del objeto de estudio: el instituto de Guaza, ya que cuanto más lo sea, más información proporcionará para descubrir los matices, los

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

significados, las creencias... y las conexiones que existen entre los mismos y que pueden dar lugar al cambio.

- *Profundiza en los diferentes motivos de los hechos.* La vida social se considera abierta y fluida. Por eso, la realidad social, cultural y educativa no puede conocerse y comprenderse exclusivamente a través de reacciones observables y medibles, dado que de esa forma se obviarían la intencionalidad de las acciones y el significado que los y las protagonistas atribuyen a sus vivencias. Es por ello que cobra gran importancia profundizar en los diferentes puntos de vista de las personas protagonistas de la investigación, -ya que se mantiene que todos son igualmente válidos- y, por tanto, ayudarán a reconstruir cuáles han sido los pasos que han dado lugar a la transformación de la cultura escolar del Instituto, en el caso de así haya sido.
- *El individuo es un sujeto interactivo, comunicativo, que comparte significados.* Frente a la idea que sostiene el paradigma racionalista de la independencia entre el entrevistador y el objeto de estudio, el enfoque cualitativo defiende la importancia de la interrelación que existe entre ambos, influyéndose mutuamente. En este sentido, hay que señalar la experiencia de la doctoranda como M.I. y su interés personal por esta temática de investigación.

## 1.2. El Estudio de Casos como Método de Investigación

El estudio que se propone parte de la conceptualización de la escuela como un conjunto de elementos que, al igual que un ecosistema, tiene vida propia: con redes de comunicación e información; dinámico y complejo; con procesos de toma de decisiones propias en cada situación y momento; con modos de actuar y pensar en función de las personas que lo componen... Por ello se ha considerado que *el estudio de caso* es la mejor alternativa para describir y comprender los procesos que se producen en el seno de un centro escolar, prestando especial atención a los detalles, matices, contradicciones, confrontaciones de perspectivas... que se han producido y que se siguen produciendo (Guarro-Pallás, 2004).

Para adoptar una definición del estudio de caso hemos optado por la clásica de Stake (1999): «el estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes», entendiendo como caso «aquellas situaciones o entidades sociales que son únicas y que merecen interés en ser investigadas» (Sabariego-Puig, Massot-Lafon y Dorio-Alcaraz, 2009, p. 311). Así, un caso puede ser un individuo o puede ser un grupo (como una familia, una clase, una oficina, una sala de un hospital, etc.). Se trata de un método común de investigación en diversas disciplinas relacionadas con las ciencias sociales y de la salud como educación sociología, ciencias políticas, antropología, trabajo social, psicología, enfermería... (Yin, 2009).

En esta investigación, el caso singular o único sería el del instituto de Secundaria de Guaza y, de nuevo según Stake (1999), sería además un estudio instrumental de casos en cuanto constituye un instrumento para conseguir otros fines: para comprender los procesos de transformación de la cultura escolar como respuesta a la diversidad cultural de su alumnado. Para ello es muy importante que la descripción del caso se acometa de la forma más profunda y detallada posible, lo que permitirá observar los posibles cambios en la cultura

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

escolar del instituto, a través de una variedad de fuentes y datos, tanto cualitativos como cuantitativos (Chetty, 1996; citado en Martínez-Carazo, 2006; Wiebe, Durepos y Mills, 2010).

### 1.3. Características del Estudio de Casos

El estudio de caso abarca numerosas definiciones y características. Este estudio de caso pretende cumplir con los cuatro criterios esenciales de Merriam (1990, citado en Pérez-Serrano, 2001): particularista, descriptivo, heurístico e inductivo (ver Tabla 6). De acuerdo con lo expuesto este trabajo de investigación es:

- Particular, porque se centra en lo que ocurre en un centro específico; el instituto de Educación Secundaria de Guaza.
- Descriptivo, porque contendrá un retrato lo más detallado posible de: a) el conjunto de respuestas que el centro ha construido para atender a la diversidad cultural de su alumnado; b) del contexto del centro escolar (alumnado, profesorado, infraestructura, nivel socioeconómico de la zona, familias, etc.); y c) de los resultados que se han producido, tanto desde el punto de vista del aprendizaje del alumnado, como de las posibles transformaciones que ha experimentado la cultura escolar del centro.
- Heurístico, porque se pretenden generar nuevos significados que den lugar a una comprensión más profunda de los procesos de transformación y cambio de la cultura escolar en un centro multicultural.
- Inductivo, porque la construcción de este trabajo de investigación se ha ido desarrollando a medida que este iba avanzando; es necesario entender primero el contexto en que se desarrolla la presente investigación (con su particularidad y singularidad) para así poder luego ajustar mejor las categorías de análisis que emergen y articular un constructo teórico para la explicación y comprensión del fenómeno estudiado.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22



**Tabla 6. Características del Estudio de Casos**

Propiedades esenciales	Definición
Particularista	Los estudios de casos se centran en una situación, evento, programa o fenómeno particular. El caso en sí mismo es importante por lo que revela acerca del fenómeno y por lo que pueda representar. Esta especificidad le hace especialmente apto para problemas prácticos, cuestiones, situaciones o acontecimientos que surgen en la vida diaria
Descriptivo	El producto final de un estudio de casos es una descripción rica y densa del fenómeno objeto de estudio. Los estudios de casos incluyen tantas variables como sea posible e ilustran su interacción, a menudo a lo largo de un extenso periodo de tiempo. Por lo tanto, los estudios de casos pueden ser longitudinales. La descripción suele ser cualitativa; es decir, en vez de divulgar los hallazgos en datos numéricos, los estudios de casos utilizan técnicas narrativas literarias para describir, producir imágenes y analizar situaciones
Heurístico	Los estudios de Casos iluminan la comprensión del lector del fenómeno objeto de estudio. Pueden dar lugar al descubrimiento de nuevos significados, ampliar la experiencia del lector o confirmar lo que se sabe
Inductivo	En su mayoría, los estudios de casos se basan en el razonamiento inductivo. Las generalizaciones, los conceptos con las hipótesis surgen de un examen de los datos fundamentados en el contexto mismo. Ocasionalmente, se pueden tener hipótesis de trabajo tentativas al comienzo del estudio de casos, pero estas expectativas están sujetas a reformulación a medida que avanza el estudio. El descubrimiento de nuevas relaciones y conceptos, más que la verificación de hipótesis predeterminadas caracteriza al estudio de casos

Nota. De «Case Study Research in Education por Merriam» (1990), University Press.

Entre las ventajas del uso socioeducativo del estudio de caso, Latorre, Del Rincón y Arnal señalan (1996; citado en Sabariego-Puig, 2012) que permiten profundizar en un proceso de investigación a partir de unos primeros datos analizados, estando abierto a ser retomado por otras personas o instituciones diferentes. En el presente caso se podrían producir nuevas preguntas de investigación e hipótesis para futuras investigaciones (Wiebe *et al.*, 2010) que la propia comunidad escolar podría asumir. Otra de las ventajas es el modo cronológico de presentar los hallazgos, con descripciones minuciosas de los eventos y lugares más relevantes, lo que favorece que quien lee se sienta trasladado a la situación (Sabariego-Puig, 2012); proporcionando las herramientas necesarias para capturar los diferentes elementos que componen las peculiaridades del fenómeno que se investiga (Wiebe *et al.*, 2010). Además, es apropiado para investigaciones a pequeña escala, en un marco limitado de tiempo, espacio y recursos, como el que compete al instituto objeto del caso y a las posibilidades y recursos individuales de una investigadora predoctoral.

También se es consciente de las limitaciones de la investigación, ya que el estudio de un solo caso no es suficiente para construir modelos que permitan generalizar las conclusiones alcanzadas. Sin embargo, se parte de que, al situar los datos que se obtengan en un marco teórico de referencia, su interpretación y proyección pueden trascender el caso estudiado. Lo

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

que plantea un reto para el futuro, más allá de este estudio: ampliar los casos estudiados y someter a un contraste riguroso las conclusiones alcanzadas con las obtenidas en otros estudios similares (Guarro-Pallás, 2004).

#### 1.4. Estudios de Casos Tomados como Referencia en la Investigación

Tras exponer la justificación del estudio de casos como método de investigación y algunas de sus características, parece pertinente destacar algunos ejemplos de estudios de casos realizados en nuestro país, que han servido de referencia por su claridad y profundidad en la descripción del método y por su relación con el objeto de estudio.

En primer lugar, investigaciones desde el ámbito de la Educación Intercultural (ver Tabla 7) que utilizan como casos las prácticas educativas desde una perspectiva intercultural (Alonso-Suárez, 2011; Gil-Jaurena, 2008) la integración socioeducativa de los padres y madres migrantes (González-Falcón, 2009), el desarrollo de la escritura en un contexto multicultural (Arroyo-González, 2006), interpretar los significados de los procesos socioeducativos (Caballero-Zulma, 2000), el logro escolar (Aguado-Odina *et al.*, 2010) o el desarrollo profesional del profesorado ante el reto intercultural (Flores-Aguilar, 2013). Además, en función de las características de nuestra investigación revisten interés añadido los estudios de casos acerca de los procesos de autoevaluación realizados desde la línea de mejora de la escuela (Sales-Ciges *et al.*, 2012) como facilitadores del cambio para la construcción de una escuela intercultural inclusiva.

**Tabla 7.** Ejemplos del uso de Estudio de Casos en Trabajos de Investigación desde el Enfoque de la Educación Intercultural

Autoría Año	Título	Objetivo
Alonso-Suárez (2011)	Diversidad cultural y mejora de la eficacia escolar. Descripción y análisis de buenas prácticas escolares desde el enfoque intercultural	Describir y analizar de prácticas desarrolladas en centros educativos españoles de los niveles obligatorios, las cuales se han mostrado eficaces en el logro de buenos resultados en contextos escolares donde se reconoce la diversidad cultural de los estudiantes
Gil-Jaurena (2008)	El Enfoque intercultural en la Educación Primaria: una mirada a la práctica escolar	Analizar las prácticas escolares en educación primaria desde la perspectiva intercultural y plantear propuestas de mejora en la forma en que la diversidad cultural es concebida y abordada en las escuelas

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 3069823	Código de verificación: WfCR5QY4
Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

González-Falcón (2009)	La integración socio-educativa de los padres y madres migrantes en los Centros de Educación Infantil y Primaria: propuestas de mejora a partir de un estudio de casos.	Investigar las condiciones que favorecen y obstaculizan la integración socioeducativa de los padres migrantes en un centro educativo.
Arroyo-González (2006)	Desarrollo de la escritura en un contexto multicultural. Una investigación etnográfica	Describir el proceso didáctico en el desarrollo de la composición escrita
Caballero-Zulma (2000)	Identidad, aprendizaje y conflicto en la escuela multicultural	Interpretar y comprender los significados que tienen para las personas los procesos socioeducativos en la vida cotidiana.
Flores-Aguilar (2013)	El profesorado de educación física ante la realidad multicultural: percepción sobre el alumnado, intervención pedagógica y trayectoria profesional. Un estudio de casos en educación primaria	Analizar cómo el profesorado de educación física percibe al alumnado migrante, cómo es su intervención pedagógica en un aula multicultural y cómo se ha desarrollado su trayectoria profesional en este contexto.
Aguado-Odina <i>et al.</i> (2010)	Diversidad cultural y logros de los estudiantes en educación obligatoria. validación de un modelo explicativo causal	Estudiar la relación entre la diversidad cultural de los estudiantes y los logros escolares en la enseñanza obligatoria.
Sales-Ciges <i>et al.</i> (2012)	Escuela intercultural inclusiva: estudio de caso sobre procesos de autoevaluación <sup>11</sup>	Detectar los factores clave que hacen que la Guía CEIN (Construcción de la Escuela Intercultural Inclusiva) favorezca un proceso de mejora desde un enfoque intercultural e inclusivo

*Nota.* Elaboración propia.

En el segundo lugar, sobre la gestión del cambio educativo, encontramos estudios de casos realizados desde una visión holística, con el objetivo de comprender los procesos de cambio educativo (Monarca y Rappoport, 2013; Saturnino De la Torre *et al.*, 1998); y la transformación de la cultura escolar desde una perspectiva democrática (Guarro-Pallás, 2004); conocer en profundidad los procesos de innovación educativa (Tójar-Hurtado y Mena Rodríguez, 2011); desvelar las dificultades del centro ante la diversidad (Escobedo-Peiro, Sales-Ciges, y Traver-Martí, 2017); y analizar la cultura escolar e identificar las dificultades para aproximarse al modelo inclusivo intercultural (Escobedo-Peiro, Sales-Ciges, y Ferrández-Berruco, 2012) (ver Tabla 8).

<sup>11</sup> Parte del proyecto denominado «La construcción de la escuela intercultural inclusiva desde procesos de investigación», en el que se analizan los diferentes aspectos y factores del proceso de cambio hacia modelos interculturales inclusivos en distintos centros escolares de la Comunidad Valenciana.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 3069823	Código de verificación: WfCR5QY4
Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

**Tabla 8. Paradigma de la Gestión del Cambio Educativo**

Autoría Año	Título	Objetivo
Monarca y Rappoport (2013)	Investigación sobre los procesos de cambio educativo: El caso de las competencias básicas en España	Comprender el proceso de cambio enmarcado entre las regulaciones normativas –en este caso, la regulación que pretende incorporar el enfoque de competencias– y las prácticas educativas que efectivamente se desarrollaron en tres centros de enseñanza secundaria de tres comunidades autónomas
Saturnino De la Torre <i>et al.</i> (1998)	Cómo innovar en los centros educativos. Estudio de casos	Ahondar en los procesos de cambio que tiene lugar en los centros educativos.
Guarro-Pallás (2004)	Escuela y alumnado en situación de riesgo. La transformación democrática de la escuela como respuesta a la diversidad del alumnado para evitar su fracaso escolar y su exclusión social	Analizar la transformación democrática de la escuela como respuesta a la diversidad del alumnado para evitar o paliar su fracaso y exclusión
Tójar-Hurtado y Mena-Rodríguez (2011)	Innovaciones educativas en el contexto andaluz: análisis multicaso de experiencias en Educación Infantil y en Educación Primaria	Conocer cómo el profesorado lleva a la práctica las diversas innovaciones proyectadas, así como, el modo en que éstas son representadas y percibidas por los propios participantes en la innovación.
Escobedo-Peiro, Sales-Ciges, y Traver-Martí (2017)	La voz del alumnado: su silencio y la cultura profesionalista	Desvelar las dificultades del centro ante la diversidad, escuchando la voz del alumnado para comprender su perspectiva, lo que apunta a la cultura profesionalista del profesorado como barrera en la participación del alumnado y de sus familias.
Escobedo-Peiro, Sales-Ciges, y Ferrández-Berruco (2012)	La cultura escolar en el cambio hacia la escuela intercultural inclusiva.	Analizar la cultura escolar e identificar las dificultades para aproximarse al modelo inclusivo intercultural.

*Nota.* Elaboración propia.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

## 2. La Construcción del Caso

A partir de los objetivos que guían esta investigación, y de la metodología que se ha elegido para darles respuesta, se han planificado unas tareas con el propósito de organizar y priorizar los pasos a seguir. La intención es transmitir un relato naturalista de cómo ha sido el proceso de planificación y la recogida de la información hasta llegar a la versión final que aquí se presenta. Pues lo cierto es que los procesos no se han producido de una forma lineal, ya que, a medida que la construcción del caso fue avanzando, la planificación también se ha ido ajustando y reconstruyendo. En palabras de Umberto-Eco (2014):

Hay proyectos que parecen clarísimos cuando se piensa en ellos, pero al empezar a escribir todo se escurre entre las manos. Se pueden tener ideas claras sobre el punto de partida y el de llegada, pero hay que darse cuenta de que no se sabe cómo llegar del uno al otro y qué habrá en medio.

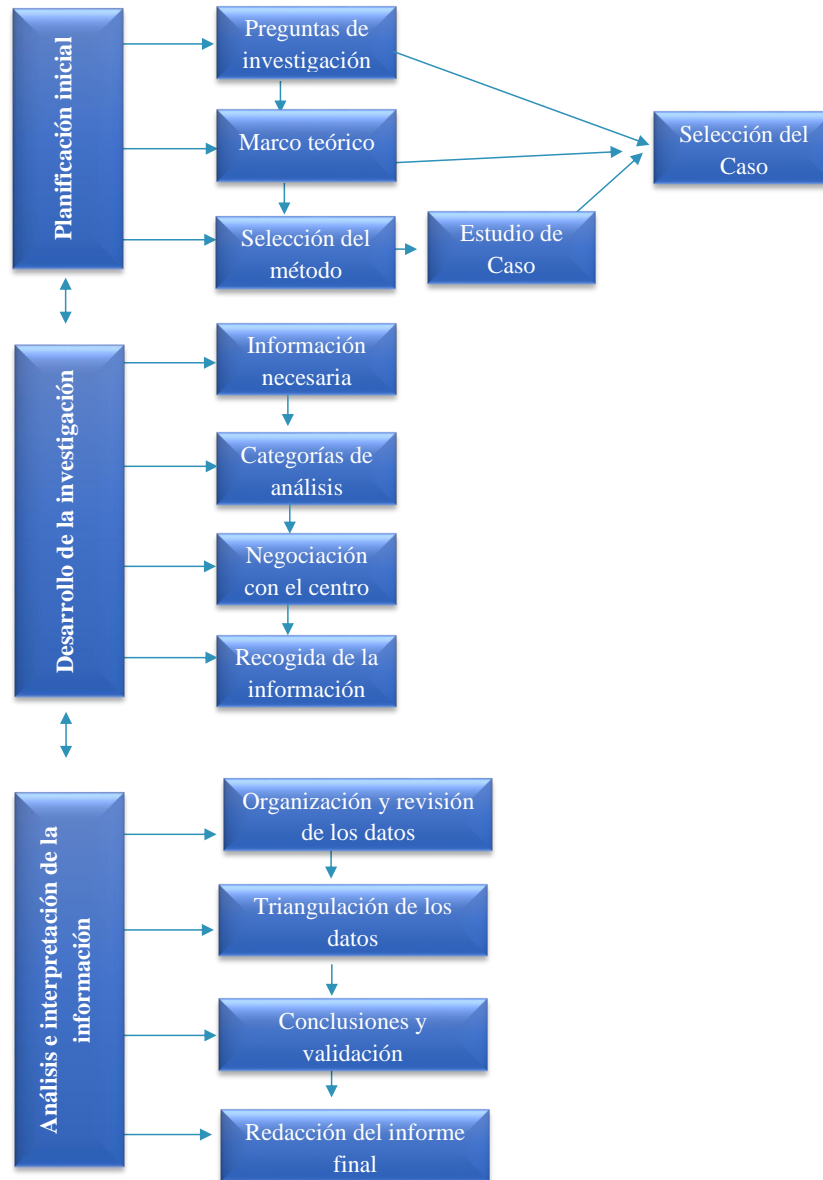
A continuación, con el objetivo de clarificar el complejo proceso llevado a cabo, se presenta un esquema (ver Figura 12) con las diferentes fases que hemos ido formulando y reformulando a lo largo del trabajo, que hemos dividido en tres etapas: *la planificación inicial*, un proceso principalmente reflexivo en el que a través de la toma de decisiones (la línea a investigar, el escenario, la selección del método, etc.) se ha ido creando una estructura inicial y se han perfilado los pasos a seguir; *el desarrollo de la investigación*, en la que se ha elaborado una descripción de la información que se necesitaba recopilar y reducir a las unidades, categorías y subcategorías de análisis, y de cómo ha sido el proceso de negociación con el centro escolar y la recogida de información; y, por fin, *el análisis e interpretación de los datos* que ha culminado en este informe.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

**Figura 12. Proceso Metodológico de la Investigación**



Nota. Elaboración propia.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 3069823	Código de verificación: WfCR5QY4
Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

## 2.1. ¿Qué Información Necesitamos Recoger?

Como ya se ha apuntado, la labor desarrollada, como M.I. por la que suscribe, posibilitó, por una parte, acceder fácilmente al campo de estudio y, por otra, disponer de un conocimiento previo sobre dónde encontrar las fuentes de información más relevantes. De este modo, antes de contactar con el instituto, se estableció qué informaciones se necesitaba recoger: unas de carácter más contextual y otras más directamente relacionadas con las preguntas de investigación planteadas que, si bien se presentarán de modo separado, se interrelacionan y retroalimentan mutuamente en la construcción del caso y de sus respuestas (ver Figura 16).

Respecto a las informaciones contextuales, que sirven como descripción del instituto de Guaza, se ha considerado pertinente conocer tanto el contexto socioeconómico y cultural del instituto como las características del propio instituto. Cuanto más detallada sea esta información más fácilmente podremos comprender cuáles han sido los cambios producidos en la cultura escolar. De acuerdo con esta idea recogemos:

- *La descripción del contexto socioeconómico y cultural del instituto.* Es imprescindible conocer el contexto particular que rodea al objeto de esta investigación, ya que esta información ayudará a entender su riqueza, complejidad y particularidad. Además, estos datos forman una parte esencial del estudio porque proporcionan información clave sobre el tipo de contexto en el cual el alumnado se desenvuelve, así como sobre los desafíos que el profesorado encara en el centro escolar.
- *Descripción del instituto.* El contexto físico de nuestro escenario de investigación aporta una mayor comprensión de la realidad educativa que presenta el centro escolar, pues las infraestructuras, los recursos materiales, el número de alumnado, la ratio profesorado-alumnado... favorecen o dificultan el trabajo del profesorado y, por tanto, las posibilidades de dar respuestas adecuadas a las necesidades del alumnado. Evidentemente, los recursos no suponen el único factor para la calidad de las respuestas educativas al alumnado. No obstante, es un factor significativo, sobre todo, si está acompañado de otros como puede ser la elevada ratio, la falta de implicación del profesorado, la escasa motivación del alumnado, etc.

En cuanto a la información relacionada más directamente con las tres preguntas de investigación: (¿cuáles son las principales características que presenta el alumnado del centro?; ¿qué respuestas educativas ha construido el instituto de Guaza para atender la diversidad cultural de su alumnado?; y ¿cómo han influido e influyen todas esas respuestas educativas en la transformación y en la construcción de la cultura escolar de la escuela?, como se observa en las Figuras 13, 14 y 15, se ha organizado la información en las dimensiones (alumnado, respuestas educativas y resultados) que se describen a continuación, relacionándolas con las preguntas de investigación a las que pretenden dar respuesta:

- *Descripción del alumnado.* Esta información permite: en primer lugar, conocer cuáles son las principales características que presenta el alumnado del centro; y, en segundo lugar, identificar cuáles son los principales problemas y necesidades del alumnado en su trayectoria académica.

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

**Figura 13.** Relación entre la Primera Pregunta de Investigación y Ámbito Alumnado

#### Alumnado

- ¿Cuáles son las principales características que presenta el alumnado del centro?
  - ¿Qué necesidades educativas presenta y ha presentado el alumnado del centro, especialmente aquellas relacionadas con la diversidad cultural?
  - ¿cómo ha detectado el centro escolar estas necesidades?

Nota. Elaboración propia.

- *Descripción del conjunto de respuestas que el centro ha construido para atender a la diversidad cultural de su alumnado.* La descripción y valoración de las respuestas educativas (tanto las medidas específicas como las generales) construidas para atender la diversidad cultural de su alumnado ayudará a comprender hasta qué punto estas respuestas educativas han posibilitado cambios en la cultura escolar. Para ello interesa conocer qué percepción tiene el profesorado y el alumnado del centro escolar sobre la diversidad cultural. Asimismo, se valorarán estas respuestas educativas en función de dos grandes ámbitos: planes, proyectos y programas educativos y otras acciones de mejora.

**Figura 14.** Relación entre la Segunda Pregunta de Investigación y Ámbito Respuestas Educativas

#### Respuestas Educativas

- ¿Qué respuestas educativas ha construido el instituto de Guaza para atender la diversidad cultural de su alumnado?
  - ¿Qué percepción tiene el profesorado y el alumnado del centro escolar sobre la diversidad cultural?
  - ¿Qué tipo de respuestas educativas ha construido el centro para atender esas necesidades?
  - ¿Qué tipo de problemas o necesidades educativas se han resuelto, satisfecho o mejorado y cuáles no?, ¿qué resultados se han

Nota. Elaboración propia.

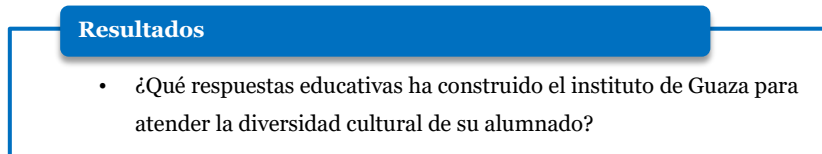
- *Descripción y análisis de los resultados que se han producido.* Con esta información se pretende describir cuáles han sido los resultados obtenidos a partir del conjunto de medidas de respuestas educativas que se han construido para atender la diversidad cultural del alumnado, tanto desde el punto de vista del aprendizaje; qué tipo de problemas o necesidades educativas se han resuelto, satisfecho o mejorado y cuáles no, y

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22



cómo han influido e influyen todas esas respuestas educativas en la transformación y en la construcción de la cultura escolar de la escuela.

**Figura 15.** *Relación entre la Tercera Pregunta de Investigación y Ámbito Resultados*

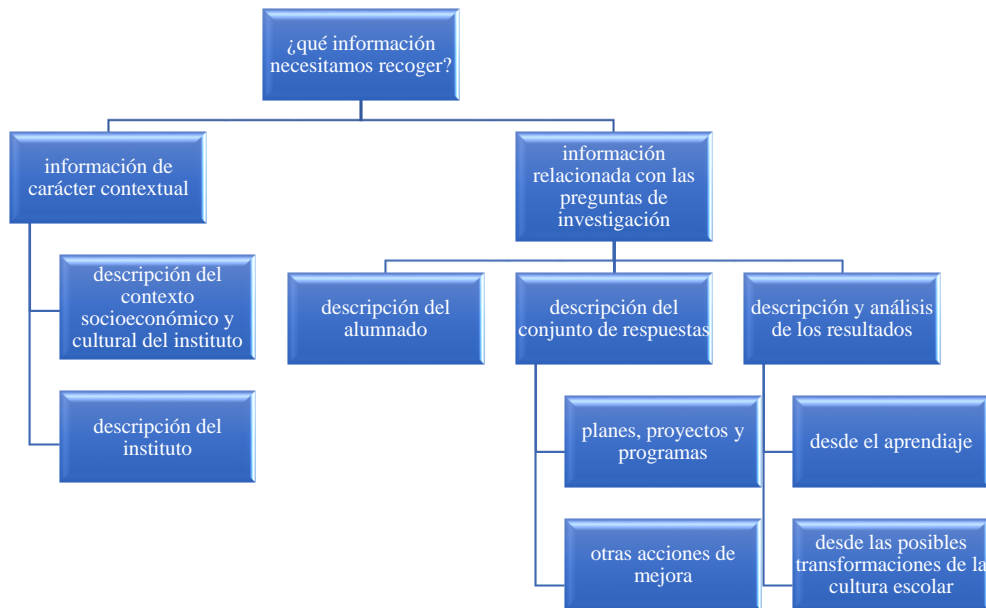


*Nota.* Elaboración propia.

Una vez establecida, en líneas generales, la información necesaria para dar respuestas a las preguntas de investigación, se elaboraron unas guías iniciales para la recogida y análisis de la información (ver Anexo I): *1.1. Guía para la descripción del contexto socioeconómico y cultural del instituto; 1.2. Guía para la descripción del instituto; 2.1. Guía para la descripción del alumnado; 2.2. Guía para la descripción del conjunto de respuestas que el centro ha construido para atender a la diversidad cultural de su alumnado; 2.3. Guía para la descripción y análisis de los resultados que se han producido; 2.4. Guía para el análisis de la transformación de la cultura escolar*). Estas guías fueron útiles para organizar la información, y también para orientar sobre dónde conseguir los datos necesarios para la investigación.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 3069823	Código de verificación: WfCR5QY4
Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

**Figura 16.** Esquema de la Información que se Precisa Recoger



Nota. Elaboración propia.

## 2.2. Unidades y Categorías de Análisis

En este apartado se identificarán y describirán las unidades y categorías que se han elaborado en función del posicionamiento teórico adoptado y de las preguntas de investigación planteadas, con el objetivo de analizar e interpretar posteriormente toda la información recogida. Las unidades, categorías y subcategorías de análisis (ver Figura 17) facilitaron la elaboración de las guías (ver Anexo I) que se utilizan más adelante para estructurar la información necesaria para responder a las preguntas de investigación.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 3069823	Código de verificación: WfCR5QY4
Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

**Figura 17.** Organización del Análisis y Recogida de la Información



Nota. Elaboración propia.

Antes de describir el proceso seguido en la construcción de las unidades, categorías y subcategorías de análisis, presentaremos los tres niveles utilizados para clasificar y codificar la información recogida:

- *Unidad:* agrupa todos los elementos (categorías y subcategorías e indicadores) para el análisis e interpretación de los datos. Representa el nivel más alto. Número total de unidades: 3.
- *Categorías:* agrupa dos elementos (subcategorías e indicadores). Representa el nivel medio. Número total de categorías: 9.
- *Subcategorías:* agrupa el resto de componentes principales. Representa el nivel más bajo. Número total de subcategorías: 15.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 3069823	Código de verificación: WfCR5QY4
Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

De acuerdo con estos niveles se han construido 3 unidades, 9 categorías y 15 subcategorías. Para la elaboración de las unidades y categorías de análisis se ha aplicado el clásico método abductivo de Peirce (1970): revisar y adaptar los conceptos teóricos útiles para el análisis y hacer una lectura comprensiva de los datos recopilados tratando de descubrir patrones sistemáticos o categorías que permitan describir, interpretar y comprender el objeto de estudio. Además, se han ido incorporando nuevas informaciones en el proceso de investigación.

Por ello la selección de las unidades y categorías de análisis ha sido un proceso largo, sometido a continuas modificaciones y reestructuraciones. Por otra parte, también ha sido necesario acotar qué aspectos -entre tanta información- interesaba analizar, lo que ha supuesto una tarea compleja, además de discernir cuál era la información precisa para contextualizar la investigación o para ser analizada. A continuación, se describen los pasos para la selección de las unidades de análisis (ver Tabla 9).

**Tabla 9. Proceso de Formación de las Unidades y Categorías de Análisis**

Primer paso selección	Segundo paso selección	Tercer paso selección
Categorías de análisis	Unidades de análisis	Unidades de análisis
Medidas de atención a la diversidad	Alumnado	Alumnado
Alumnado	Transformación de la cultura escolar	Respuestas educativas
Transformación de la cultura escolar		Transformación de la cultura escolar

*Nota.* Elaboración propia.

- *Primer Paso.* Como se observa en la Tabla 9, en el primer paso, se agruparon los elementos a partir de las categorías empleadas por Fernández-Torres, Alfaya-Hurtado y Muños-Repiso, Izaguirre (2005) y por Guarro-Pallás (2004). Este primer trabajo pareció especialmente idóneo para conformar la categoría medidas de atención a la diversidad y sus correspondientes subcategorías, ya que se sintetizan las medidas adoptadas en las comunidades autónomas para atender las necesidades educativas del alumnado migrante. Por ello se decidió utilizar sus mismas subcategorías: 1. enfoque multicultural de la educación; 2. acogida del alumnado; 3. medidas organizativas y curriculares; 4. atención a la diversidad lingüística y cultural; 4. atención a las familias; 5. formación del profesorado; y 6. otros recursos.

Las unidades empleadas en el segundo trabajo de referencia (al que ya se hizo alusión en el capítulo 2, que se detallarán en el siguiente apartado de descripción de las unidades y categorías), sobre la transformación de la cultura escolar desde una perspectiva democrática Guarro Pallás (2004) son: 1. el alumnado: diferencias,

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 3069823	Código de verificación: WfCR5QY4
Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

desigualdades y dificultades; y 2. los resultados, que sirvieron de punto de partida para la elaboración de las categorías *alumnado* y *transformación de la cultura*.

- *Segundo Paso*. Ya que trabajar con demasiados elementos dificulta la comprensión, en este segundo paso se agruparon las categorías anteriores en tres unidades de orden superior (ver Tabla 9), al igual que Guarro-Pallás (2004), empleando la metodología seguida por Vega-Caro (2012), que se detallará en el apartado siguiente (descripción de las unidades y categorías).

Por otra parte, se decidió eliminar la categoría *medidas de atención a la diversidad*, quedando solo dos unidades de análisis (alumnado y transformación de la cultura escolar). Esta decisión fue debida a la tesis de si centrar más la mirada en analizar:

- o Las medidas de atención educativas, tanto generales como específicas, destinadas a atender la diversidad del alumnado. Esto suponía valorar la calidad de las prácticas educativas que se han llevado a cabo en el instituto desde la perspectiva de la educación intercultural. En otras palabras, asumir una definición clara del modelo de educación intercultural y de lo que consideramos medidas de atención a la diversidad cultural, para así valorar si estas prácticas educativas se ajustaban o no al enfoque de la educación intercultural.
- o Cómo ha ido cambiando el centro escolar para dar respuesta a la diversidad cultural de su alumnado. Esto suponía, en primer lugar, indagar en la cultura escolar del centro escolar; y, en segundo lugar, en cómo el centro escolar ha ido cambiando en función de las medidas de atención que se han ido construyendo con el propósito de dar respuesta a la diversidad cultural del alumnado.

Aunque ambas perspectivas están íntimamente relacionadas; cada decisión suponía obtener diferentes tipos de resultados. Así, finalmente se optó por la segunda opción, debido a lo novedoso del estudio del cambio de la cultura escolar (Díez-Gutiérrez, 2013; Márquez-García, Prados-Megías, y Padua-Arcos, 2017; Paredes-Labra, 2004), tanto a nivel profesional como personal por los intereses ya mencionados en el apartado de motivaciones personales.

Además, en este segundo paso, se sometieron las unidades y subcategorías de análisis a una validación por 2 juezas expertas, tras lo que se propusieron y efectuaron los siguientes cambios (ver Tabla 10):

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 3069823	Código de verificación: WfCR5QY4
Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

**Tabla 10.** Mejoras Propuestas por las Juezas Expertas y Cambios Realizados

Mejoras propuestas	Cambios realizados
- Disminuir categorías de análisis	- Se quitaron 3 subcategorías de análisis
- Cambiar la categoría de análisis «medidas de atención a la diversidad cultural» por otra categoría ya que pone la etiqueta de ser diferente a los demás.	- Se sustituyó por <i>respuestas educativas</i>
- Poner el foco en la cultura escolar o en interculturalidad	- Se puso el foco en la cultura escolar
- Releer las entrevistas y sacar las categorías de análisis a partir de las mismas	- Sacar unidades y subcategorías de análisis a partir de las entrevistas

*Nota.* Elaboración propia.

- *Tercer Paso.* Finalmente, se estimó conveniente volver a mantener de nuevo tres unidades de análisis, conocer qué tipo de respuestas educativas había construido el centro escolar y averiguar qué resultados se habían obtenido. Dichas categorías son prácticamente las mismas que en el primer paso: alumnado, respuestas educativas y transformación de la cultura escolar (ver Tabla 9). Aunque cabe destacar el cambio de denominación de «medidas de atención a la diversidad cultural» por «respuestas educativas». Así como el orden de presentación de las unidades de análisis para que coincidiera con la secuencia de las preguntas de investigación.

### **Descripción de las Unidades y Categorías**

El objetivo de este apartado es describir de forma más detallada las unidades de análisis, relacionándolas con las categorías y subcategorías correspondientes, las cuales se han construido a partir de: 1. las propias preguntas de investigación planteadas; 2. los referentes de otros trabajos de investigación revisados en los capítulos 1 y 2 y en el apartado 2.6. (Técnicas e instrumentos de la investigación); 3. el análisis de las entrevistas y notas de campo (capítulos 5 y 6); 4. la memoria de la beca de mediación y apoyo idiomático de la doctoranda; 5. la propia experiencia como M.I.; y 6. los documentos claves del centro escolar como el PEC (Proyecto Educativo de Centro), PGA (Programación General Anual), PEI (Proyecto de Educación intercultural) (capítulo 5) (ver Tabla 11).

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 3069823	Código de verificación: WfCR5QY4
Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

**Tabla 11. Elementos a Partir de los cuales surgen las Unidades, Categorías y Subcategorías**

Surgen a partir de:	Unidad	Categoría	Subcategoría
- Pregunta 1.1 de la investigación: ¿qué necesidades educativas presenta y ha presentado el alumnado procedente de otros sistemas educativos?	Alumnado	- Necesidades educativas	- Todas
- Pregunta 2.1 de la investigación: ¿qué percepción tiene el profesorado y el alumnado del centro sobre la diversidad cultural?	Transformación de la cultura escolar	- Valores	- Diversidad cultural - Cambios en el currículum ordinario debidos a las respuestas educativas dirigidas a atender la diversidad cultural del alumnado
- Pregunta 2.2 de nuestra investigación: ¿qué tipo de problemas o necesidades educativas se han resuelto, satisfecho o mejorado y cuáles no?, ¿qué resultados se han obtenido?	Alumnado	- Resultados en el alumnado y en el centro	- Rendimiento académico
- Pregunta 3 de la investigación. ¿cómo ha influido e influyen todas estas respuestas educativas en la transformación y en la construcción de la cultura escolar de la escuela?	Respuestas educativas	- Planes, proyectos y programas educativos - Acciones de mejora	
- Del estudio «The Longitudinal Immigrant Student Adaptation Study» (LISA) con el objetivo de obtener una mejor comprensión de la adaptación de	Transformación de la cultura escolar	- Valores - Currículum y su proceso de construcción - Relaciones con el entorno	- Valores e ideales educativos - Diversidad cultural - Cambios en el currículum ordinario debidos a las respuestas educativas dirigidas a atender la diversidad cultural del alumnado - Todas
	Transformación de la cultura escolar	- Valores - Necesidades educativas	- Todas - Necesidades académicas - Necesidades de apoyo o soporte emocional al alumnado migrante

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823

Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

<p>los niños y jóvenes migrantes a las escuelas estadounidenses (Suárez-Orozco, Suárez-Orozco, y Todorova, 2009)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cambios en el currículum ordinario debidos a las respuestas educativas dirigidas a atender la diversidad cultural del alumnado</li> <li>- Relaciones con las familias</li> <li>- Relaciones con los barrios</li> </ul>	<p>Curriculum y su proceso de construcción</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Relaciones con el entorno</li> <li>- Valores</li> <li>- Todas</li> </ul>	<p>Transformación de la cultura escolar</p>
<p>- Las ideas del artículo elaborado por Suárez-Orozco (2004)</p>	<p>- Planes, proyectos y programas educativos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rendimiento académico</li> <li>- Absentismo</li> </ul>	<p>Respuestas educativas</p>
<p>- El trabajo realizado por Guarro-Pallás (2004)</p>	<p>- Acciones de mejora</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Todas</li> </ul>	<p>Transformación de la cultura escolar</p>
<p>- La tesis doctoral realizada por Lobato-Quesada (2004)</p>	<p>- Valores e ideales educativo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cambios en el currículum ordinario debidos a las respuestas educativas dirigidas a atender la diversidad cultural del alumnado</li> <li>- Todas</li> </ul>	<p>Transformación de la cultura escolar</p>
<p>- Secretaría Pública del Estado. Manual para el orientador Bachillerato General (2010)</p>	<p>- Relaciones con los barrios</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Relaciones con las familias</li> <li>- Necesidades académicas</li> </ul>	<p>Alumnado</p>

<p>Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a></p>	
<p>Identificador del documento: 3069823</p>	<p>Código de verificación: WfCR5QY4</p>
<p>Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA</p>	<p>Fecha: 27/11/2020 13:16:44</p>
<p>Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA</p>	<p>27/11/2020 13:50:18</p>
<p>Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA</p>	<p>27/11/2020 16:08:14</p>
<p>María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA</p>	<p>08/01/2021 16:23:22</p>



- La memoria de la beca de mediación y apoyo idiomático de la doctoranda	Transformación de la cultura escolar	- Valores  - Relaciones con el entorno	- Valores e ideales educativos - Diversidad cultural  - Relaciones con las familias - Relaciones con los barrios
- La experiencia como M.I.	Alumnado	- Valores e ideales educativos	- Diversidad cultural
	Respuestas educativas	- Planes, proyectos y programas educativos - Acciones de mejora	
	Transformación de la cultura escolar	- Relaciones con el entorno	- Relaciones con las familias - Relaciones con los barrios
- El contenido de las entrevistas y notas de campo	Todas	- Todas	- Todas
- Los documentos claves del centro escolar como el PEC, PGA, PEL, etc.	Todas	- Todas	- Todas

Nota. Elaboración propia.

113

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823

Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

En relación con lo expuesto, a continuación, se describen las unidades, categorías, subcategorías e indicadores.

- Unidad de Análisis 1. Alumnado

Esta unidad de análisis ayudará a identificar en el alumnado: sus características principales; sus necesidades educativas más relevantes (con especial atención a la diversidad cultural); y cómo el instituto ha detectado estas necesidades, para así, poder reconstruir cuáles han sido y son los retos que el centro tiene que afrontar. Además, esta información permitirá conocer los resultados que se han obtenido respecto a estas necesidades, entendiendo como tales las que se refieren a las transformaciones en la cultura del centro y al aprendizaje del alumnado. Así, se proponen dos categorías: necesidades educativas y resultados (ver Tabla 12):

**Tabla 12.** *Unidad de análisis 1. Alumnado, Categorías, Subcategorías e Indicadores*

Unidad de análisis 1		Alumnado
Categoría	Subcategoría	Indicadores
Necesidades educativas	- Necesidades académicas	- La del centro escolar: opiniones del profesorado, la orientadora, el equipo de directivo del centro, etc., sobre las principales dificultades, retos (tareas, aprendizajes, etc.) y necesidades educativas que tiene el alumnado, especialmente el migrante, o es de primera o segunda generación - La del alumnado: valoraciones del alumnado sobre cuáles son sus propias dificultades, retos (tareas, aprendizajes, etc.) y necesidades educativas, especialmente el migrante, o es de primera o segunda generación - La de la familia: percepción de las familias sobre cuáles son las mayores dificultades o retos que tienen sus hijos en su trayectoria académica
	- Necesidades de apoyo o soporte emocional al alumnado migrante	- Desde la perspectiva de la escuela: valoración del profesorado sobre las dificultades emocionales con las que se encuentra el alumnado, especialmente al alumnado migrante, o es de primera o segunda generación - Desde la perspectiva del alumnado: si el alumnado se siente apoyado por sus compañeros y compañeras de clase (consejos, ayuda con las tareas, amistad, confianza, etc.); qué tipo de apoyo emocional y relación tienen con el profesorado u otros adultos del centro (amistad, confianza, respeto, tolerancia, consejos, etc.) Desde la perspectiva de la familia: percepción de la familia sobre si sus hijos e hijas se siente apoyado por sus compañeros y compañeras de clase (consejos, ayuda con las tareas, amistad, confianza, etc.), y qué tipo de relación mantienen con el profesorado del centro (amistad, confianza, respeto, tolerancia, consejos, etc.).

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

Resultados en el alumnado y en el centro	- Rendimiento académico  - Absentismo	Apoyo de la familia: ¿el alumnado tiene algún guía o modelo a seguir? Dificultades y diferencias debidas al género - Evolución del porcentaje de alumnado de la educación secundaria obligatoria (ESO) que titula - Rendimiento por cursos  - Número de alumnos y alumnas absentistas en la ESO - Porcentaje que representan sobre el total - Cursos en los que se produce el mayor porcentaje/nivel/ grado de absentismo - Características socioeconómicas y culturales más relevantes de este alumnado - Comparación del porcentaje de absentismo del alumnado que procede de otros sistemas educativos con el del siempre ha estado escolarizado en España
--	---	--

*Nota.* Elaboración propia.

○ Categoría de Análisis 1. Necesidades Educativas

Esta categoría de análisis atiende a la identificación y evaluación de las principales necesidades educativas que presenta el alumnado, especialmente de aquel que procede de otros sistemas educativos, como consecuencia de las dificultades y retos con los que se encuentra para poder alcanzar los objetivos establecidos por la administración educativa y por el propio centro educativo. Para ello, en primer lugar, incluye las dificultades y retos que presenta el alumnado del centro, desde la perspectiva del aprendizaje académico, para establecer las necesidades educativas más importantes durante su trayectoria académica en el centro. Y, en segundo lugar, el tipo de apoyo o soporte emocional ofrecido por el centro al alumnado del centro. Así, proponemos considerar las siguientes subcategorías:

- Subcategoría de Análisis 1. Necesidades Académicas. Esta subcategoría aglutina las necesidades educativas para acceder a la cultura que representa el currículum común y obligatorio que el centro ha identificado en este alumnado. Esta información va a indicar el conjunto de problemas que está tratando de afrontar y resolver el centro, y que pueden influir en la transformación de su cultura. Para poder tener una visión global de estas necesidades educativas se tendrán en cuenta indicadores que provienen de tres perspectivas:
  - a. La del centro escolar: *opiniones del profesorado, la orientadora, el equipo de directivo del centro, etc., sobre las principales dificultades y retos para así establecer cuáles son las necesidades educativas que tiene el alumnado, especialmente aquel migrante, o es de primera o segunda generación.*
  - b. La del alumnado: *valoraciones del alumnado sobre cuáles son sus propias dificultades y retos académicos (tareas, aprendizaje, etc.).*
  - c. La de la familia: *percepción de las familias sobre cuáles son las mayores dificultades o retos que tienen sus hijos e hijas en su trayectoria académica.*

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 3069823	Código de verificación: WfCR5QY4
Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

- Subcategoría de análisis 2. Necesidades de apoyo o soporte emocional al alumnado. En esta subcategoría se recogen las necesidades educativas derivadas de la carencia de apoyo o soporte emocional por parte de la escuela. Como se ha visto en el capítulo 1, las relaciones que se establecen en la escuela juegan un papel sumamente importante para todo el alumnado. Por ello se tienen en cuenta indicadores provenientes de tres perspectivas diferentes:
  - a. La del centro escolar: *valoración del profesorado sobre las dificultades emocionales con las que se encuentra el alumnado, especialmente aquel migrante, o es de primera o segunda generación.*
  - b. La del alumnado: *percepción del alumnado sobre si se siente apoyado por sus compañeros y compañeras de clase (consejos, ayuda con las tareas, amistad, confianza, etc.) y qué tipo de relación mantienen con el profesorado u otros adultos del centro (amistad, confianza, respeto, tolerancia, consejos, etc.).* Este último indicador es relevante porque, sin duda, este soporte emocional ofrecido tanto por compañeros o compañeras como por algún adulto del centro puede ayudar al alumnado a mejorar la confianza en sí mismo y, por tanto, su trayectoria académica.
  - c. La de la familia: *percepción de la familia sobre si sus hijos e hijas se sienten apoyadas por sus compañeros y compañeras de clase (consejos, ayuda con las tareas, amistad, confianza, etc.), y qué tipo de relación mantienen con el profesorado del centro (amistad, confianza, respeto, tolerancia, consejos, etc.).*
  - d. *Apoyo de la familia: ¿el alumnado tiene algún guía o modelo a seguir? Es decir, si hay alguna persona adulta que siempre sabe lo que está haciendo, dónde está, con quién está, si se preocupan si saca malas notas, etc.*
  - e. *Dificultades y diferencias debidas al género.* Es decir, son aquellas dificultades con las que se encuentra las alumnas, especialmente aquellas que han emigrado, debido a las diferencias de su cultura en cuanto a sus roles como mujer con la occidental.

○ Categoría de Análisis 2: Resultados en el Alumnado y en el Centro

En resultados se engloban aquellos que tienen que ver con el aprendizaje del alumnado: rendimiento académico y absentismo, y los referidos a las transformaciones que se hayan producido en la cultura del centro.

- Subcategoría de Análisis 1. Rendimiento Académico. Este tipo de resultado, aunque insuficiente para dar cuenta del trabajo de los centros con el alumnado, proporciona información acerca de un tipo de aprendizaje muy valorado socialmente y que, por supuesto, tiene mucha relevancia cultural. Por otra parte, también puede ofrecer indicaciones acerca del currículum común prescrito,

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

señalando para qué tipo de alumnado es realizable y para cuál no tanto y qué contenidos (en sentido amplio) son más asequibles.

Para ello vamos a considerar como indicadores básicos:

- a. *La evolución del porcentaje de alumnado que titula al finalizar la ESO durante los cursos que se tenga información hasta el curso escolar 2016/2017.*
  - b. *El rendimiento por cursos.*
- Subcategoría de Análisis 2. Absentismo. El absentismo se refiere a la no asistencia regular al centro y a las correspondientes clases. Una dificultad que plantea este concepto es determinar con precisión qué se entiende por alumnado absentista. Es decir, qué cantidad de días o clases, al mes, al trimestre o al curso, debe faltar para ser considerado como tal. La administración educativa canaria considera alumnado absentista al que falta a un 15% de las horas de clase al mes, por lo que se asumirá dicho criterio. Además, también resulta difícil establecer qué tipo de ausencias pueden ser justificables y cuáles no, independientemente de la opinión de las familias o del propio alumnado.

Además, este indicador puede ser una buena guía de la confrontación cultural que representa el núcleo de esta investigación. Y merece especial atención porque este alumnado con probabilidad experimentará serias dificultades para proseguir con normalidad la escolarización obligatoria (Márquez-Vázquez y Gualda-Caballero, 2013) y es un buen predictor de futuros abandonos (Fenoy-Santiago, 2018). Interesa identificar las características de este alumnado, lo que suele hacer el centro al respecto y el tipo de resultados que obtiene normalmente con estas actuaciones. Para ello se emplearán como indicadores:

- a. *El número de alumnos y alumnas absentistas en la ESO.*
- b. *El porcentaje que representan sobre el total.*
- c. *Cursos en los que se produce el mayor porcentaje/nivel/ grado de absentismo.*
- d. *Las características individuales, familiares y sociales más destacables de este alumnado, lo que hace el centro al respecto y los resultados que se obtienen con esas actuaciones.*

- Unidad de Análisis 2. Respuestas Educativas

El propósito de esta unidad de análisis es aglutinar el conjunto de respuestas educativas que ha construido el centro escolar para atender al alumnado, especialmente al migrante, o que es de primera o segunda generación, admitiendo como tales, no sólo las más específicas (refuerzo, apoyo idiomático, acogida al alumnado y familia de nueva incorporación, etc.), sino

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

también a las más generales, ya que entendemos que una educación integral busca el desarrollo de cada alumno y alumna en todas sus facetas. De acuerdo con en esta idea, interesa examinar al mismo tiempo la influencia de estas respuestas educativas en la construcción y transformación de la cultura escolar del centro (sus valores; el currículum y sus procesos; las condiciones y estructuras organizativas; las relaciones profesionales y el desarrollo profesional; y, por último, las relaciones con el entorno). Por ello, se ha optado por las siguientes subcategorías (ver Tabla 13):

**Tabla 13.** *Unidad de Análisis 2. Respuestas Educativas*

Unidad de análisis 2	Respuestas educativas
Categoría	Indicadores
Planes, proyectos y programas educativos	- Acciones educativas destinadas a todo el alumnado - Acciones educativas específicas destinadas a atender la diversidad cultural e idiomática
	- Relacionadas con la atención a la diversidad cultural e idiomática - Relacionadas con el currículum y su proceso de construcción
Acciones de mejora	- Relacionadas con las condiciones y estructuras organizativas - Relacionadas con el desarrollo profesional del profesorado - Relacionadas con el entorno

*Nota.* Elaboración propia.

- Categoría de Análisis 1. Planes, Proyectos y Programas Educativos

Los planes, proyectos y programas educativos son, sin duda, la categoría más relevante y a la que vamos a prestar más atención, especialmente al Plan de Atención a la Diversidad (PAD) y al Plan de Convivencia (PC). El principal interés de conformar esta segunda categoría de análisis fue recoger el tipo de respuestas que ha construido el centro para atender las necesidades educativas de su alumnado, tanto académicas como de apoyo emocional. Para ello se tendrán en cuenta como indicadores:

- a. *Acciones educativas destinadas a todo el alumnado: plan de lectura y escritura, plan de oferta de enseñanzas, proyecto de aulas más sostenibles, proyecto hogares verdes, etc.*
  - b. *Acciones educativas específicas destinadas a atender la diversidad cultural e idiomática: Plan de Acogida, clases de español, atención a las familias, etc.*
- Categoría de Análisis 2. Acciones de Mejora

Para abordar esta cuestión se dirigió la atención al conjunto de propuestas de mejora que el centro ha ido elaborando en los últimos años; es decir, desde que comenzó a tomar conciencia

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 3069823	Código de verificación: WfCR5QY4
Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

del problema y decidió actuar en consecuencia para afrontar la diversidad de su alumnado. Del mismo modo que en la subcategoría anterior, se tendrán en cuenta como indicadores los siguientes:

- a. *Actuaciones destinadas a la atención de la diversidad cultural e idiomática: creación de grupos de trabajo, elaborar más pruebas iniciales y fichas de trabajo para el alumnado migrante no hispanohablante por cada una de las áreas, crear un blog sobre interculturalidad, clases de español para las familias no hispano hablantes, etc.*
- b. *Actuaciones destinadas a la mejora del currículum y su proceso de construcción: memoria final de curso, metodologías utilizadas (diseño de situaciones de aprendizaje, enfoque competencial ...), proyecto «¿Me ayudas?», programa para el alumnado en riesgo de abandono escolar, formación del profesorado, etc.*
- c. *Actuaciones destinadas a la mejora de las condiciones y estructuras organizativas del centro: coordinación interna del centro (equipo directivo, coordinaciones de ciclo, departamentos didácticos, orientación educativa, coordinaciones de nivel, coordinación de programas o proyectos, consejo escolar, etc.), mejorar la organización espacial (uso de las instalaciones) y temporal (p.e. trasladar la hora del recreo después de la 4ª hora), distribución adecuada de los apoyos, etc.*
- d. *Actuaciones destinadas a la mejora del desarrollo profesional del profesorado del centro: formación del profesorado (asistencia a las actividades de formación, itinerarios formativos vinculados con las áreas de mejora, concreción o impacto de la formación en el centro-aula, etc.), evaluación del proceso de enseñanza (autoevaluación del profesorado, coevaluación, innovación metodológica, procesos de reflexión docente conjunta...), etc.*
- e. *Actuaciones destinadas a la mejora de las relaciones con el entorno del centro: apertura del centro al entorno social y cultural (convenios y acuerdos de colaboración con otras instituciones, áreas municipales, direcciones generales...), utilizar la SGD (Sistema de Gestión Docente) Web para contactar con las familias y tratar temas de disciplina y mejora de la convivencia, puesta en marcha de un sistema de comunicación semanal a las familias (envío de SMS todos los viernes), etc.*

- Unidad de Análisis 3. Transformación de la Cultura Escolar

Como se ha expuesto anteriormente, con esta tercera unidad de análisis se pretenden recopilar los cambios más relevantes que se han producido en la cultura escolar del instituto en función de las respuestas educativas creadas para atender la diversidad cultural de su alumnado. Para ello se proponen cinco categorías: *valores, currículum y su proceso de construcción, condiciones y estructuras organizativas, relaciones profesionales y el desarrollo profesional*

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

del profesorado, y relaciones con el entorno) que se habían establecido en el capítulo 2 (ver Tabla 14).

**Tabla 14.** Unidad de análisis 3. Transformación de la Cultura Escolar. Categorías, Subcategorías e Indicadores

Unidad de análisis 3		Transformación de la cultura escolar
Categoría	Subcategoría	Indicadores
Valores	- Valores e ideales educativos	- Valores e ideales que caracterizan al centro - Adecuación de los ideales a la atención de la diversidad cultural e idiomática - Creencias sobre la educación
	- Diversidad cultural	- Concepciones del centro y el alumnado - Actitudes
Currículum y su proceso de construcción	- Cambios en el currículum ordinario debidos a las respuestas educativas dirigidas a atender la diversidad cultural del alumnado	- Características generales de la metodología
	- Cambios en la evaluación debidos a la atención a la diversidad cultural e idiomática del alumnado	- Características generales de la evaluación - Proceso de evaluación, especialmente del alumnado migrante, o es de primera o segunda generación
Las condiciones y estructuras organizativas	- Flexibilidad organizativa	- Promoción de la innovación y la toma de riesgos como forma de aprender y adaptarse a las nuevas circunstancias para mejorar la enseñanza
	- Tipo de liderazgo	- Características del director o directora del centro - Participación y colaboración en distintas actividades y en qué medida sirve de modelo dentro de la escuela - Principios relacionados con una Educación Intercultural, Integral e Inclusiva, etc.
	- Participación: del profesorado, del alumnado, de las familias	- Procesos de toma de decisiones que se producen en las estructuras organizativas - Participación de los padres y madres en la enseñanza del alumnado - Participación de las familias en el centro escolar

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22



Las relaciones profesionales y el desarrollo profesional del profesorado	- Relaciones profesionales	- Acciones de motivación por parte del profesorado para que las familias se involucren en el aprendizaje de sus hijos e hijas
	- Desarrollo profesional	- Tipología del profesorado que asume la responsabilidad de los planes, programas y proyectos - Tipo de relaciones profesionales - Qué experiencia tienen en contextos multiculturales - Qué formación tienen en relación con la Educación Intercultural: contenidos de la formación y estrategias o acciones (jornadas, seminarios, cursos, intercambio de experiencias, etc.)
Relaciones con el entorno	- Relaciones con las familias	- Relaciones con el AMPA - Relaciones en el Consejo Escolar - Otras actividades (formación, etc.) - Relación familia, escuela y barrio
	- Relaciones con los barrios	- Participación del centro en el barrio (asociaciones, actividades, etc.) - Influencia del barrio sobre el centro (oferta de enseñanzas, utilización de sus recursos materiales, etc.) - Convivencia en el barrio
	- Relaciones con el municipio	- Servicios asistenciales - Otros servicios o apoyos
	- Relaciones con la administración educativa	- Contexto legislativo y regulador - Apoyos externos - Otros servicios

Nota. Elaboración propia.

▪ Categoría de Análisis 1. Valores

En esta categoría se van a incluir los valores e ideales educativos que guían al centro escolar para realizar cualquier acción o práctica educativa; y, en segundo lugar, la idea de diversidad cultural que sostiene el centro escolar desde sus concepciones, sus actitudes (ver Tabla 15).

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 3069823	Código de verificación: WfCR5QY4
Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

**Tabla 15.** *Unidad de Análisis 3. Categoría de Análisis 1. Valores. Subcategorías e Indicadores*

Unidad de análisis 3		Transformación de la cultura escolar
Categoría	Subcategoría	Indicadores
Valores	- Valores e ideales educativos	- Valores e ideales que caracterizan al centro - Adecuación de los ideales a la atención de la diversidad cultural e idiomática - Creencias sobre la educación
	- Diversidad cultural	- Concepciones del centro y del alumnado - Actitudes

*Nota.* Elaboración propia.

- Subcategoría de Análisis 1. Valores e Ideales Educativos. En esta primera subcategoría se incluyen los valores e ideales educativos que caracterizan al centro, con especial atención a la diversidad cultural (ver Tabla 15). Se parte de que la cultura de un centro escolar comprometido con la diversidad cultural (tanto dentro como fuera del centro) debe caracterizarse, como ya se describió en el capítulo 2, por valores tales como la solidaridad, la tolerancia, la empatía, etc. (asumidos en la teoría y en la práctica); al igual que por unos ideales coherentes con esos valores: apertura al entorno, formación de ciudadanos críticos y honestos, educación integral, educación intercultural, etc. Para ello interesa contar con los siguientes indicadores:
  - a. *Valores e ideales que caracterizan al centro*
  - b. *Adecuación de los ideales a la atención de la diversidad cultural e idiomática*
  - c. *Creencias sobre la educación*
- Subcategoría de Análisis 2. Diversidad Cultural. En esta subcategoría se incluyen las concepciones del centro escolar, especialmente del profesorado y alumnado, sobre la diversidad cultural. La forma de interpretar la diversidad (del tipo que sea) condiciona en cómo se ve a las demás personas y en cómo se entablan las relaciones. En un espacio como la escuela la percepción y las creencias que se tienen sobre la diversidad cultural influyen en cualquier acción educativa que se emprende. Es por ello que interesa extraer cómo concibe el instituto la diversidad cultural (a través de su profesorado, alumnado, familias, equipo directivo, documentos, etc.). Estos conceptos ayudarán a analizar qué connotaciones –tanto positivas como negativas– tienen estos términos en relación con la forma en que se percibe la diversidad cultural, tanto propia como en las demás personas. Por otra parte, como se ha expuesto en el primer capítulo, se expresan actitudes continuamente a través de opiniones y valoraciones que ayudan a conocerse y a darse a conocer a las demás

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. <i>Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a></i>	
Identificador del documento: 3069823	Código de verificación: WfCR5QY4
Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

personas. De ahí que las actitudes jueguen un papel tan importante en la definición y construcción de las identidades propias. En este sentido, parece imprescindible conocer la actitud del centro ante la diversidad cultural. Por tanto, se contará con los siguientes indicadores (ver Tabla 15):

- a. *Concepciones sobre la diversidad.* Sobre cómo el alumnado culturalmente diverso percibe su propia diversidad cultural, y cómo cree que es percibida su diversidad cultural por las demás personas: cómo interpreta el centro una serie de conceptos claves (cultura, migrante, raza, etnia, etc.) relacionados con la inmigración, si se sienten parte del grupo. Para ello interesa conocer cómo se sienten viviendo en Tenerife, si se sienten de Canarias o de su país de origen, etc.
- b. *Actitudes.* Que incluye la percepción que el centro (profesorado, alumnado, otras y otros agentes educativos, etc.) tiene sobre la diversidad cultural (valores, creencias culturales, etc.). Cómo percibe el alumnado su diversidad cultural (valores, deseos, creencias culturales, etc.). Cómo creen que las demás personas perciben esa diversidad (si sienten que sus compañeros y compañeras les entienden, etc.). Los prejuicios y estereotipos culturales (del profesorado, alumnado, familia, etc.) hacia las demás personas, y los prejuicios y estereotipos culturales. La posible existencia de guetos en el centro. Por otro lado, de acuerdo con Suárez-Orozco (2004), alguna de las manifestaciones más evidentes sobre cómo se desarrolla la identidad cultural son: el idioma en que sienten mayor comodidad; las circunstancias en las que utilizan el lenguaje de origen; la cultura de sus amistades; las prácticas religiosas en las que participan; el nivel de participación en dichas prácticas religiosas; los alimentos que más les gustan; la función social que tienen; las fiestas que celebran; sus hobbies, etc.

o Categoría de Análisis 2. Currículum y su Proceso de Construcción

Para analizar las transformaciones de la cultura escolar, en lo que se refiere al currículum, el foco estará en cuáles son los cambios que se han producido (en caso de que así fuera) en el currículum ordinario como respuesta de atención a la diversidad cultural e idiomática del alumnado (ver Tabla 16).

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 3069823	Código de verificación: WfCR5QY4
Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

**Tabla 16.** Unidad de Análisis 3. Categoría de Análisis 2. Currículum y su Proceso de Construcción. Subcategoría e Indicadores

Unidad de análisis 3		Transformación de la cultura escolar
Categoría	Subcategoría	Indicadores
Currículum y su proceso de construcción	- Cambios debidos a la atención a la diversidad cultural e idiomática del alumnado	-Características generales de la metodología
	- Cambios en la evaluación debidos a la atención a la diversidad cultural e idiomática del alumnado	-Características generales de la evaluación -Proceso de evaluación del alumnado migrante

*Nota.* Elaboración propia.

- Subcategoría de Análisis 1. Cambios Curriculares debidos a la Atención a la Diversidad Cultural del Alumnado. Para recoger los eventuales cambios en el currículum, con el objetivo de dar respuesta a las necesidades educativas que presenta el alumnado del centro, especialmente aquellas derivadas por la multiculturalidad, se precisa una subcategoría centrada en las características de la metodología, por ser el proceso curricular más complejo e influyente en la construcción de la cultura escolar del centro (Guarro-Pallás, 2004). Por ello, interesa emplear este indicador:
  - a. *Las características de la metodología.* El tipo de estrategias de enseñanza que utiliza el instituto para responder a la diversidad de su alumnado y las modificaciones en la metodología, las acciones concretas adoptadas, los materiales que se han utilizado, etc.
- Subcategoría de Análisis 2. Cambios en la Evaluación debidos a la Atención a la Diversidad Cultural e Idiomática del Alumnado. En esta subcategoría interesa conocer qué aspectos caracterizan a la evaluación que se realiza en el centro y con el alumnado migrante. Pues el alumnado con más diferencias respecto al resto del alumnado necesita que se le haga una valoración del aprendizaje en función de su propio progreso, que tenga en cuenta sus características particulares y evite las comparaciones con criterios estándar, que tiendan a confirmar las expectativas sociales y personales generadas respecto a su inferioridad (Aguado-Odina, Gil-Pascual, Jiménez-Frías, y Sacristán-Lucas, 1999). En otras palabras, si la evaluación contempla la educación integral, inclusiva e intercultural. Por ello, interesa emplear estos dos indicadores:
  - a. *Las características de la evaluación.* La participación en la evaluación, esencialmente por parte del profesorado y del alumnado y el sentido que se le concede. Es decir, si la evaluación se centra en la mejora o en el control y si está atenta a los procesos de aprendizaje o a los resultados. También el grado de

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 3069823	Código de verificación: WfCR5QY4
Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

integralidad. Es decir, el tipo y la variedad de aprendizajes que se evalúan y la medida en que se hace desde una integración curricular previa.

- b. *Proceso de evaluación del alumnado migrante.* La implementación de las adaptaciones en el proceso de construcción del PCC, que se trasladarían a las programaciones de ciclo y aula. Y la evaluación del alumnado desde sus propias circunstancias individuales, grupales, familiares, sociales, etc.

- o Categoría de Análisis 3. Condiciones y Estructuras Organizativas

En esta categoría se incluyen las condiciones organizativas del centro para actuar en un contexto multicultural y, del mismo modo que en el trabajo de Guarro-Pallás (2004), se plantean tres subcategorías fundamentales para recoger información que pueda indicar la transformación de la cultura escolar de un centro: la flexibilidad organizativa, el liderazgo y la participación (ver Tabla 17).

**Tabla 17.** *Unidad de Análisis 3. Categoría de Análisis 1. Las Condiciones y Estructuras Organizativas. Subcategorías e Indicadores*

Unidad de análisis 3		Transformación de la cultura escolar	
Categoría	Subcategoría	Indicadores	
Las condiciones y estructuras organizativas	- Flexibilidad organizativa	- Nivel de innovación y la toma de riesgos como forma de aprender y adaptarse a las nuevas circunstancias para mejorar la enseñanza	- Características del director o directora del centro
	- Tipo de liderazgo	- Participación y colaboración en distintas actividades y en qué medida sirve de modelo dentro de la escuela	- Principios relacionados con una Educación Intercultural, Integral e Inclusiva
	- Participación	- Procesos de toma de decisiones en las estructuras organizativas	- Participación de los padres y madres en la enseñanza del alumnado
		- Participación de las familias en el centro escolar.	- Acciones del profesorado para motivar a las familias a involucrarse en el aprendizaje de sus hijos e hijas

*Nota.* Elaboración propia.

- Subcategoría de Análisis 1. Flexibilidad Organizativa. Con esta primera subcategoría se pretenden recopilar los datos acerca de la promoción de la innovación y la toma de riesgos como forma de aprender y adaptarse a las nuevas circunstancias para mejorar la enseñanza. En este estudio interesa también aglutinar información sobre la capacidad de los centros para innovar y tomar

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 3069823	Código de verificación: WfCR5QY4
Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

riesgos con el fin de mejorar los problemas derivados de la diversidad cultural de su alumnado. Por ello se utilizará como indicador:

a. *El nivel de innovación y la toma de riesgos como forma de aprender y adaptarse a las nuevas circunstancias para mejorar la enseñanza.*

- Subcategoría de Análisis 2. Tipo de Liderazgo. En esta categoría se incluirán algunas características de la persona que ocupa la dirección de la escuela: Su nivel de participación y colaboración en distintas actividades y qué modelo de liderazgo presentan, así como su relación con los principios de la educación intercultural, inclusiva e integral. Por ello se tendrán en cuenta como indicadores:

a. *Características del director o directora del centro.*

b. *Participación y colaboración en distintas actividades y en qué medida sirve de modelo dentro de la escuela.*

c. *Principios relacionados con una Educación Intercultural, Integral e Inclusiva (ver apartado, 3.4., organización de la recogida de la información y Anexo II).*

- Subcategoría de análisis 3. Participación: del Profesorado, del Alumnado, y de las Familias. Esta subcategoría se refiere a cómo son los procesos de toma de decisiones que se producen en las estructuras organizativas. Es decir, si cuentan con la opinión de todas las personas implicadas y con procedimientos para que se pueda asegurar la igualdad de esos implicados; todo ello, por supuesto, en función de la naturaleza del problema. Para ello se tendrán en cuenta como indicadores:

a. *Procesos de toma de decisiones que se producen en las estructuras organizativas.*

b. *Participación de los padres y madres en la enseñanza del alumnado.*

c. *Participación de las familias en el centro escolar.*

d. *Acciones del profesorado para motivar a las familias a involucrarse en el aprendizaje de sus hijos e hijas.*

- Categoría de Análisis 4. El Profesorado y sus Relaciones Profesionales

Con esta categoría se pretenden recoger y analizar algunas cuestiones relativas a la cultura profesional del profesorado. Para ello se centrará nuestro análisis en función de las subcategorías relaciones profesionales y desarrollo profesional (ver Tabla 18).

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

**Tabla 18.** Unidad de Análisis 3. Categoría de Análisis 4. El Profesorado y sus Relaciones Profesionales. Subcategorías e Indicadores

Unidad de análisis 3		Transformación de la cultura escolar	
Categoría	Subcategoría	Indicadores	
El profesorado y sus relaciones profesionales	- Relaciones profesionales	-	Tipo de profesorado que asume el cargo de los planes, proyectos y programas
		-	Existencia de apoyo entre el profesorado tanto para compartir ideas o materiales como para resolver problemas específicos tipo de relaciones profesionales
		-	Nivel de libertad para expresar cualquier tipo de opinión.
	- El desarrollo profesional	-	Experiencia en contextos multiculturales
		-	Qué formación tienen en relación con la Educación Intercultural: contenidos de la formación y estrategias o acciones (jornadas, seminarios, cursos, intercambio de experiencias, etc.)

Nota. Elaboración propia.

- Subcategoría de Análisis 1. Las Relaciones Profesionales. En esta subcategoría se aglutinan el tipo de relaciones del profesorado que pueden afectar a la atención a la diversidad cultural e idiomática del alumnado. Para ello interesa ver qué tipo de profesorado suele asumir la responsabilidad de los planes, programas y proyectos educativos orientados a atender la diversidad cultural de su alumnado, y así establecer el perfil profesional de asignación, en caso de que exista. Así como si las relaciones profesionales han evolucionado desde el individualismo o el aislamiento hacia la colaboración, pasando, probablemente, por estadios intermedios como la balcanización y la colaboración artificial. Se parte de la idea de que, adaptar la cultura de la escuela a un entorno tan distante culturalmente (a un alumnado que no comparte la mayoría de los valores y elementos culturales que la escuela pretende transmitirle), sólo puede realizarse desde la colaboración. Por ello se tendrán como indicadores:
  - a. *Tipo de profesorado que asume el cargo de los planes, proyectos y programas.*
  - b. *Existencia de apoyo entre el profesorado tanto para compartir ideas o materiales como para resolver problemas específicos de relaciones profesionales.*
  - c. *Nivel de libertad para expresar cualquier tipo de opinión.*
- Subcategoría de Análisis 2. El Desarrollo Profesional. Con esta categoría se recogen algunas cuestiones relativas a la formación del profesorado, vinculadas directa o indirectamente a las respuestas educativas orientadas a atender la diversidad

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 3069823	Código de verificación: WfCR5QY4
Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

cultural e idiomática del alumnado. El compromiso del profesorado con la construcción de una cultura escolar intercultural e inclusiva es difícil de concebir si, entre otras cosas, no implica que el profesorado y el centro aprendan a través de los procesos de planificación, puesta en práctica, seguimiento y valoración de las medidas implementadas. Por ello, interesa estudiar qué han aprendido o están aprendiendo, cómo se está produciendo este aprendizaje profesional (si disponen de algún proceso más o menos sistematizado), quiénes están participando en él (el profesorado, algún apoyo externo...), y si se está produciendo en el propio centro o en otra institución (Centros de Profesorado, grupos de trabajo externos, etc.). Por ello se tendrán en cuenta como indicadores:

- a. *Experiencia en contextos multiculturales.*
- b. *Qué formación tienen en relación con la Educación Intercultural: contenidos de la formación y estrategias o acciones (jornadas, seminarios, cursos, intercambio de experiencias, etc.).*

o Categoría de Análisis 5. Relaciones con el Entorno

Como afirma Guarro-Pallás (2004), el tipo de transformación que se exige a la escuela para dar respuesta a la diversidad de su alumnado, es imposible si no se produce una verdadera apertura al entorno de modo bidireccional (de la escuela al entorno, y del entorno a la escuela). Es decir, la escuela necesita influir en el entorno para poder resolver los problemas que genera la diversidad del alumnado, porque no cuenta por sí misma con suficientes recursos materiales ni humanos para hacerlo sola. Necesita que el entorno genere las condiciones de integración más favorables posibles; esto es, que le faciliten más información sobre el alumnado y sus familias, y que las familias participen de su proyecto educativo para que el alumnado se siga educando fuera de la escuela, etc. Pero, al mismo tiempo, esa apertura también debe darse en la escuela, de forma que ésta se deje impregnar por el entorno en la oferta de enseñanzas; en la utilización de sus recursos materiales (locales, biblioteca, pabellón de deportes, etc.) y humanos (formación para y con las familias); en la incorporación del medio como recurso y fuente de enseñanza y aprendizaje (temas a estudiar, selección de medios y materiales didácticos, participación de personas del entorno –familiares, profesionales, etc.-), etc. Para ello se abordará esta categoría, desde cuatro subcategorías correspondientes a los distintos tipos de entorno (ver Tabla 19):

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22



**Tabla 19.** Unidad de Análisis 3. Categoría de Análisis 6. Relaciones con el Entorno. Subcategorías e Indicadores

Unidad de análisis 3		Transformación de la cultura escolar	
Categoría	Subcategoría	Indicadores	
Relaciones con el entorno	- La familia	- Relaciones con el AMPA	- Relaciones en el Consejo Escolar
		- Otras actividades (formación, etc.)	
	- El barrio	- Participación del centro en el barrio (asociaciones, actividades, etc.)	
		- Influencia del barrio sobre el centro (oferta de enseñanzas, utilización de sus recursos materiales, etc.)	
	- El municipio	- Servicios asistenciales	- Otros servicios o apoyos
	- La administración educativa	- Contexto legislativo y regulador	- Apoyos externos
		- Otros servicios	

Nota. Elaboración propia.

- Subcategoría de Análisis 1. La Familia. Esta subcategoría representa el entorno más próximo e influyente en los procesos educativos. Y, por ese motivo, ya la hemos considerado en otras categorías: contexto sociocultural del alumnado; las condiciones y estructuras organizativas, en la subcategoría de participación; y, por último, en la categoría de proceso de construcción del currículum. Por tanto, esta subcategoría se ceñirá específicamente a la relación que existe entre el centro y la familia: la Asociación de Madres y Padres, su presencia y participación formal (Consejo Escolar...) y los aspectos formativos (cursos, formación para las familias, etc.).
  - a. *Relaciones con el AMPA.*
  - b. *Relaciones en el Consejo Escolar.*
  - c. *Otras actividades (formación, etc.).*
  - d. *Relación familia, escuela y barrio.*
- Subcategoría de Análisis 2. El Barrio. Al igual que la familia, el barrio representa el segundo entorno más próximo e influyente en los procesos educativos. Es por lo que interesa recoger el tipo de relaciones que mantiene el centro escolar con los barrios más próximos de su alrededor, especialmente con el de Guaza. Para ello se indagará en las opiniones del profesorado, alumnado, familia, etc., sobre cómo es el barrio, en qué medida se influyen mutuamente, etc. Así, esta subcategoría surge en función de los mismos elementos que la categoría anterior y tendrá como indicadores:

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

- a. *Participación del centro en el barrio* (asociaciones, actividades, etc.).
  - b. *Influencia del barrio sobre el centro* (oferta de enseñanzas, utilización de sus recursos materiales, etc.).
  - c. *Convivencia en el barrio.*
- Subcategoría de Análisis 3. El Municipio. El barrio de Guaza se encuentra bastante aislado de las infraestructuras del entorno municipal de Arona al que pertenece. Su situación de aislamiento motiva que no exista una oferta próxima al centro en cuanto a infraestructuras, vida cultural y de ocio, etc. Debido a esto, vamos a limitar nuestro análisis a la relación del centro con el ayuntamiento, sobre todo con respecto a los servicios que pueden ayudar a resolver los problemas de algunas familias (asistenciales, jurídicos, policiales, etc.) y a la posible existencia de proyectos conjuntos. Por ello tendremos como indicadores:
    - a. *Servicios asistenciales.*
    - b. *Otros servicios o apoyos.*
  - Subcategoría de Análisis 4. La Administración Educativa. Esta subcategoría tiene que ver con el entorno legislativo y regulador, aunque también proveedor de la gran parte de los recursos materiales y humanos que necesita el centro para abordar los problemas derivados de la diversidad cultural de su alumnado. Dependen de este entorno muchos apoyos externos, especialmente el servicio de inspección educativa, el Centro de Profesorado (CEP) y los diferentes programas de la Consejería de Educación (Programa «Somos de Colores», Red de Escuelas Solidarias, etc.), así como otro tipo de servicios (desayunos escolares, actividades extraescolares y complementarias, etc.). En este sentido, interesa recoger la percepción del centro acerca del tipo de influencia del contexto legislativo y regulador sobre la resolución de los problemas que plantea la diversidad cultural del alumnado, así como en qué medida creen que los servicios de apoyo externos colaboran en la solución de esos problemas. Por ello tendremos en cuenta como indicadores:
    - a. *Contexto legislativo y regulador*
    - b. *Apoyos externos*
    - c. *Otros servicios*

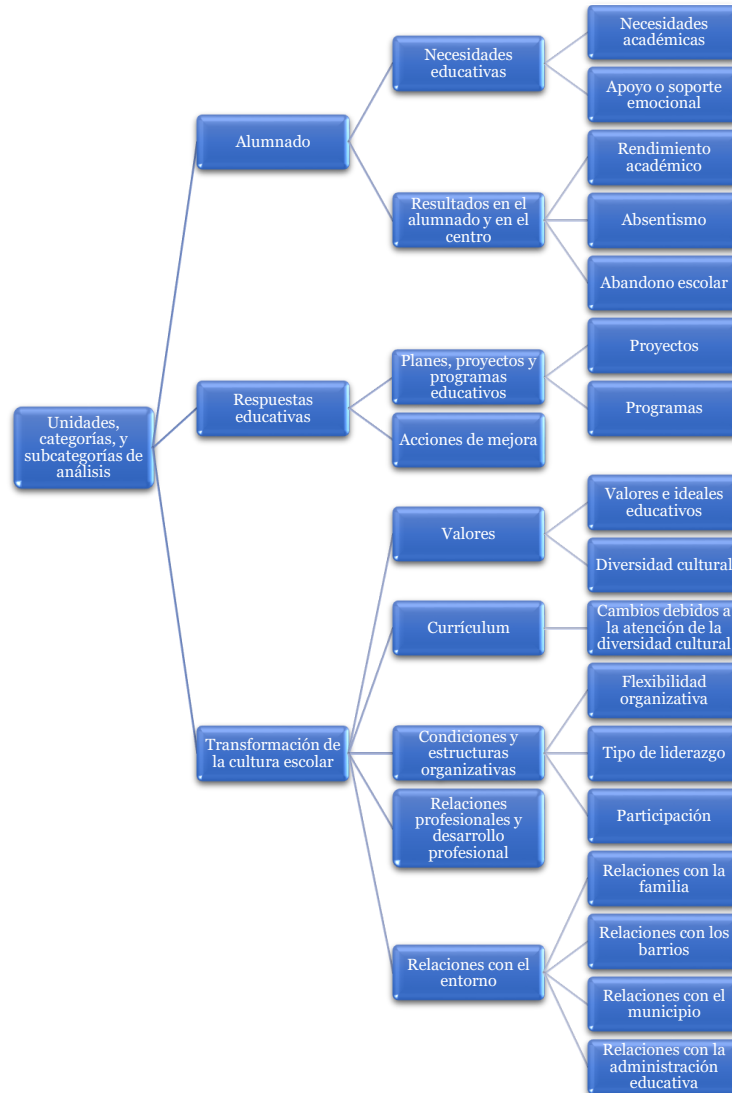
En relación con lo expuesto a lo largo de este apartado, la siguiente Figura (18) presenta el resultado final de las unidades, categorías y subcategorías seleccionadas para el análisis e interpretación de los datos previamente recogidos.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

**Figura 18.** Unidades, Categorías y Subcategorías de Análisis

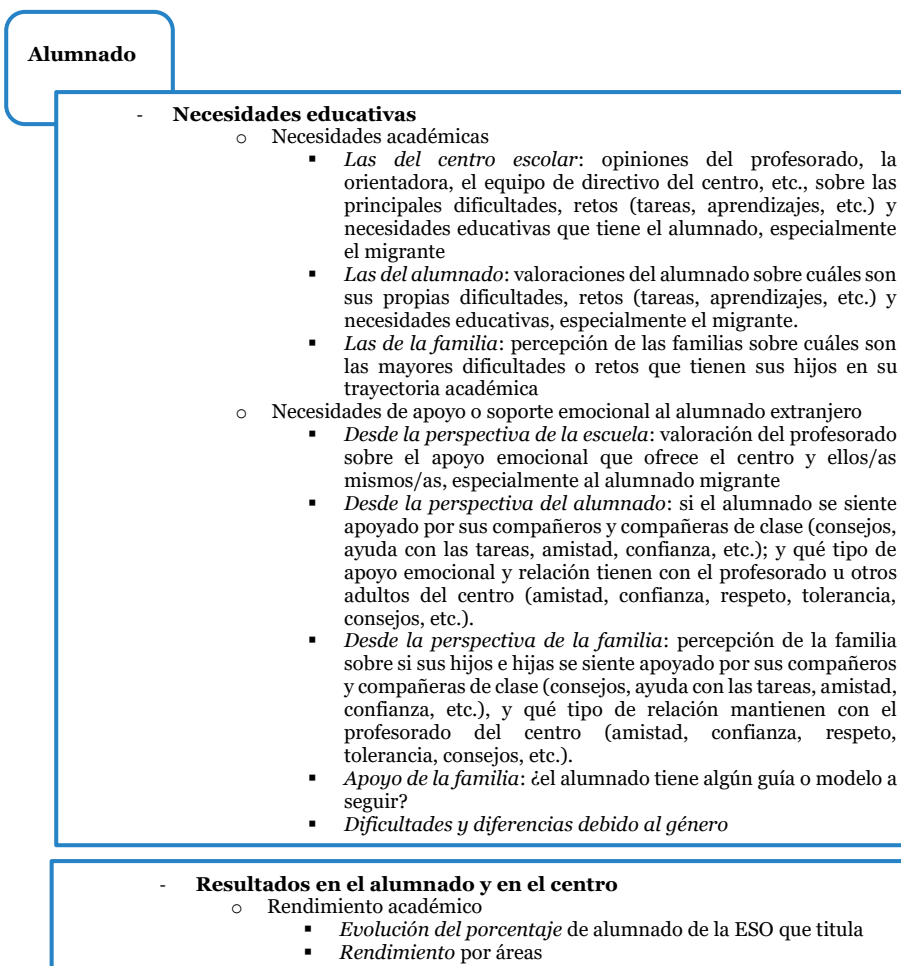


Nota. Elaboración propia.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 3069823	Código de verificación: WfCR5QY4
Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

En relación con lo expuesto, y a continuación, describiremos cada una de las unidades, categorías y subcategorías de análisis finalmente seleccionadas (ver Figuras 19, 20 y 21):

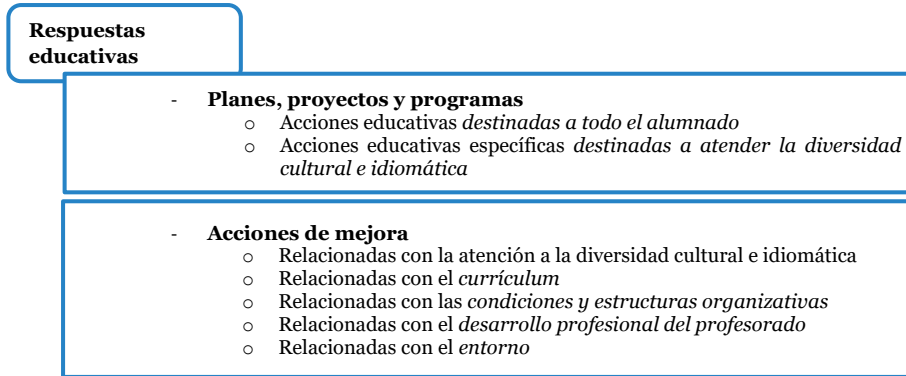
**Figura 19.** Unidad de Análisis 1. Alumnado. Resumen Categorías, Subcategorías e Indicadores



Nota. Elaboración propia.

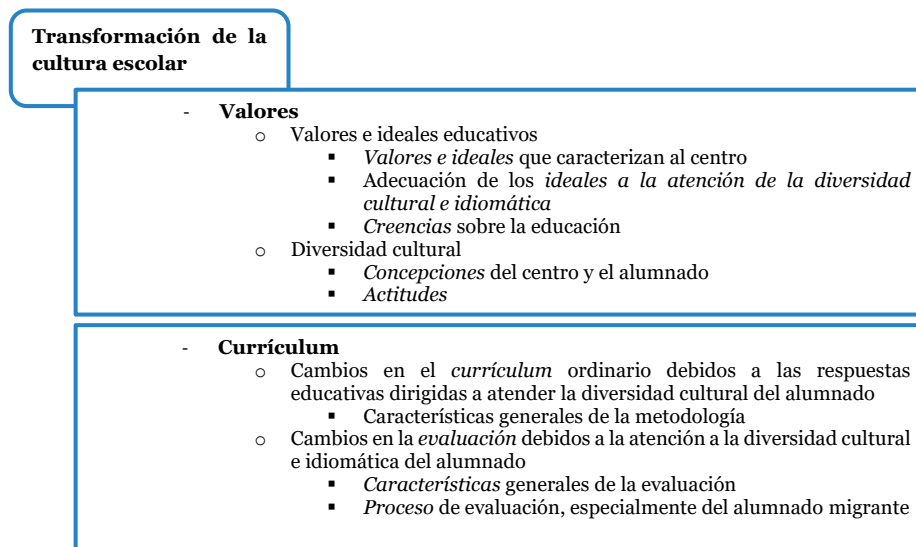
Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 3069823	Código de verificación: WfCR5QY4
Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

**Figura 20.** Unidad de Análisis 2. Respuestas Educativas. Resumen Categorías, Subcategorías e Indicadores



Nota. Elaboración propia.

**Figura 21.** Unidad de análisis. 3. Transformación de la Cultura Escolar. Resumen Categorías, Subcategorías e Indicadores



Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 3069823	Código de verificación: WfCR5QY4
Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

- **Las condiciones y estructuras organizativas**

- *Flexibilidad organizativa*
  - Promoción de la *innovación* y la *toma de riesgos* como forma de aprender y adaptarse a las nuevas circunstancias para mejorar la enseñanza
- Tipo de *liderazgo*
  - *Características* del director o directora del centro
  - *Participación* y colaboración en distintas actividades y su utilidad para un modelo positivo dentro de la escuela
  - *Principios* relacionados con una Educación Intercultural, Integral, e Inclusiva, etc.
- Participación: del profesorado, del alumnado, de las familias
  - Procesos de *toma de decisiones* que se producen en las estructuras organizativas
  - *Participación de las familias* en el centro escolar
  - Participación de los padres y madres en la enseñanza del alumnado
  - *Acciones de motivación* por parte del profesorado para que las familias se involucren en el aprendizaje de sus hijos e hijas

- **Las relaciones profesionales y desarrollo profesional**

- *Relaciones profesionales*
  - *Tipo de profesorado que asume el cargo de los planes, proyectos y programas.*
  - *Existencia de apoyo entre el profesorado tanto para compartir ideas o materiales como para resolver problemas específicos de relaciones profesionales.*
  - *Nivel de libertad para expresar cualquier tipo de opinión.*
- *Desarrollo profesional*
  - Qué *experiencia* tienen en contextos multiculturales
  - Qué formación tienen en relación con la *Educación Intercultural*: contenidos de la formación y estrategias o acciones (jornadas, seminarios, cursos, intercambio de experiencias, etc.)

- **Las relaciones con el entorno**

- Relaciones con las familias
  - Relaciones con el AMPA
  - Relaciones en el Consejo Escolar
  - Otras actividades (formación, etc.)
  - Relación familia, escuela y barrio
- Relaciones con los barrios
  - Participación del centro en el barrio (asociaciones, actividades, etc.)
  - Influencia del barrio sobre el centro (oferta de enseñanzas, utilización de sus recursos materiales, etc.)
  - Convivencia en el barrio
- Relaciones con el municipio
  - Servicios asistenciales
  - Otros servicios o apoyos
- Relaciones con la administración educativa
  - Contexto legislativo y regulador
  - Apoyos externos
  - Otros servicios

Nota. Elaboración Propia.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

### 2.3.La Negociación con el Centro

Acceder al campo de estudio, y sobre todo a las personas que han sido informantes claves, aunque parezca una tarea relativamente fácil, es una labor que debe ser cuidadosamente planificada, y al mismo tiempo, ser suficientemente flexible para adaptarse a los posibles imprevistos.

Después de la realización del D.E.A.<sup>12</sup> (en el que se recogió información de los cursos 2007/2008 y 2008/2009), se continuó en contacto con algunos profesores y profesoras del instituto de Guaza. Esto facilitó nueva información sobre el instituto (quiénes continuaban trabajando; qué nuevos proyectos se realizaban; qué cambios se producían en el equipo directivo; etc.). El primer nuevo contacto se realizó a través de la directora del instituto durante el curso escolar 2014/2015. Durante esta reunión se acordaron los datos que aparecerían en el informe de investigación y se acordó el compromiso de entregar un borrador al centro para su discusión, antes de elaborar el informe definitivo.

### 2.4.Organización de las Fases de la Investigación para la Recogida de la Información

Las fases de la investigación se han organizado de la siguiente manera:

- La *planificación inicial* ha sido un proceso principalmente reflexivo en el que, a través de la toma de decisiones (la selección de la línea a investigar, el escenario, la selección del método, la elaboración de las preguntas de investigación, el comienzo de la elaboración del marco teórico, etc.), se ha ido creando una estructura inicial. El tiempo dedicado al establecimiento de las preguntas de investigación fue mayor del previsto debido a que, como ya justificamos en el capítulo 3 (ver apartado 2), se añadió una pregunta de investigación para conocer qué tipo de respuestas educativas había construido el centro escolar.
- En el *desarrollo de la investigación* se ha procedido a: 1. una descripción de la información que necesitamos recopilar; 2. la selección y descripción de las unidades y categorías de análisis; 3. la descripción de cómo ha sido el proceso de negociación con el centro escolar; y 4. la recogida de información. En este último paso, y de forma simultánea, se completó la recogida de la información relativa a la descripción del instituto y de su contexto socioeconómico y cultural. Esto fue debido principalmente a que, a pesar de estar ya familiarizados con el escenario de la investigación, existían otros datos que no eran conocidos aún (demografía de los núcleos de población más cercanos, tasa según el lugar de nacimiento, nacionalidad y población migrante de la zona, cambios en plantilla del profesorado, nuevos proyectos y programas educativos, etc.) que ayudarían a mejorar y perfilar las guías para la recogida de la información (ver Anexo I). A partir de ese momento se recogió información relativa a la descripción de las respuestas educativas y a parte de los datos relacionados con el alumnado (características

<sup>12</sup> Diploma de Estudios Avanzados: Conflictos interculturales en la escuela: una experiencia de investigación etnográfica en un instituto de enseñanza secundaria de la isla de Tenerife.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

principales, necesidades educativas, etc.). A continuación, se recogió la información relativa a los resultados del alumnado. Sin embargo, parte de la información que se pretendía recoger sólo se pudo obtener al concluir el curso, después del análisis de cada una de las respuestas educativas y de otro tipo de datos.

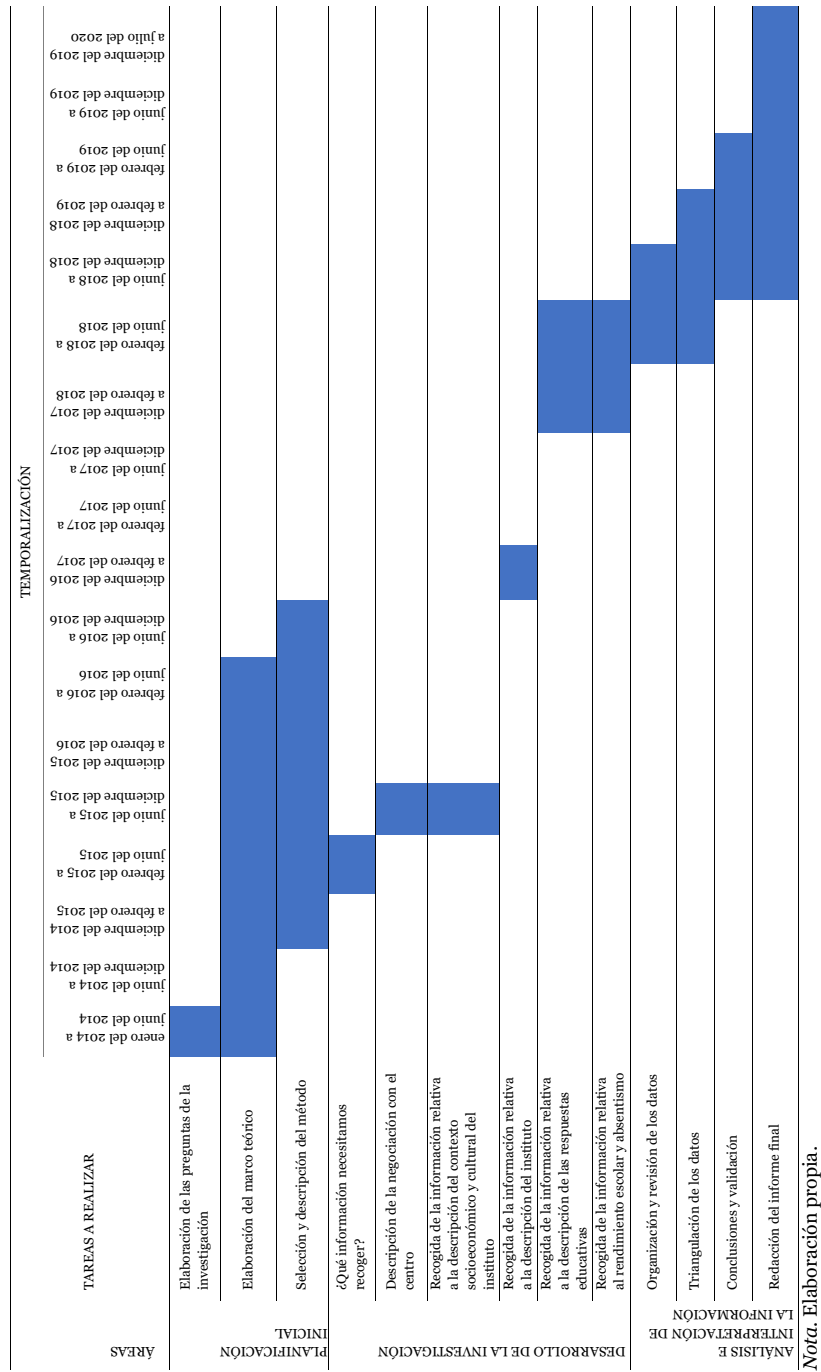
La recogida de datos se realizó en tres períodos: El primero entre junio y diciembre del 2015; el segundo, entre diciembre del 2016 y febrero del 2017 y el tercero, entre enero y marzo del 2018.

Esta última etapa del *análisis e interpretación de los datos*, en primer lugar, se ha centrado en la organización y revisión de los datos obtenidos. Sin embargo, la organización de la información no ha sido una tarea puntual (aunque aparezca aquí en primer lugar), ya que ha supuesto una revisión constante de la selección de los datos. No obstante, ciertamente, en ese momento concreto (alrededor de febrero a diciembre de 2016) se realizó una revisión mucho más exhaustiva y sistemática. La triangulación de los datos, las conclusiones y la validación, así como la redacción de los resultados ha llevado mucho tiempo debido a la gran cantidad de datos y su complejidad. En relación con lo expuesto, la temporalización de este estudio se presenta, a continuación, en la Tabla 20.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 3069823	Código de verificación: WfCR5QY4
Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22



**Tabla 20. Temporalización del Estudio**



*Nota: Elaboración propia.*

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823

Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

En lo que sigue se describirá cómo ha sido el proceso de la recogida y el análisis e interpretación de la información, correspondiente a la fase del desarrollo de la investigación. Para la recogida de información se realizaron muchas tareas de forma paralela y, además, se acometieron numerosas modificaciones, debidas a los ajustes realizados en las unidades, categorías y subcategorías de análisis. A continuación, en los siguientes apartados, se describirán las tareas más relevantes para la comprensión del proceso.

***Elaboración de las Tablas donde se Relacionan las Preguntas de Investigación, las Unidades de análisis, las fuentes de Información y las Técnicas a Emplear***

La primera tarea planteada fue la elaboración de unas tablas que ayudaran a estructurar y a relacionar las preguntas de información con las unidades de análisis y sus correspondientes categorías y subcategorías, con las fuentes de información para conseguirlo. De esta forma, como se puede observar en las Tablas 21 a 27, se planificaron como fuentes de información: 1. el análisis de documentos clave, cuya relación ya se anticipa; y 2. las entrevistas a docentes del instituto, así como a alumnado y a sus familias, así como a representantes externos y externas de la comunidad. La descripción específica de los y las informantes clave y de las técnicas empleadas se detalla más adelante en el apartado 2.6.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

**Tabla 21. Primera Pregunta de Investigación, Unidad de Análisis Alumnado, Fuentes de Información y Técnicas**

Subpreguntas	Unidad	Categoría	Subcategoría	Análisis Documental	Fuentes de información y técnicas							
					Entrevistas individuales	Entrevistas grupales	Profesorado	Alumnado	Familia	Comunidad	Familia	
Primera pregunta de investigación ¿Cuáles son las principales características que presenta el alumnado del centro?												
1.1. ¿Qué necesidades educativas presenta y ha presentado el alumnado del centro, especialmente aquellas relacionadas con la diversidad cultural? ¿Cómo ha detectado el centro escolar estas necesidades?	Alumnado	Necesidades educativas	Apoyo o soporte emocional	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Plan Anual del Centro (PAC, 2002/2003)</li> <li>- Proyecto Educativo del Centro (PEC, 2008/2009 y 2014/2015)</li> <li>- Programación General Anual (PGA, 2014/2015)</li> <li>- Grupo de Trabajo (2005/2006)</li> <li>- Proyecto de Educación Intercultural (PEI, 2006/2007, 2007/2008 y 2008/2009)</li> <li>- Memoria de la beca de Mediación Intercultural y Apoyo Idiomático (PMIAL, 2007/2008 y 2008/2009)</li> <li>- Proyecto Somos de Colores (PSC, 2015/2016)</li> <li>- Revista «Guaza sin Guasa», N° 10 (05/2006)</li> <li>- Revista «Guaza sin Guasa», N° 14 (06/2007)</li> <li>- Revista «Guaza sin Guasa», N° 16 (06/2009)</li> <li>- Diploma de Estudios Avanzados (DEA, 2010)</li> </ul>								

Nota. Elaboración propia.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823

Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

**Tabla 22. Segunda Pregunta de Investigación, Unidad de Análisis Transformación de la Cultura Escolar, Fuentes de Información y Técnicas**

Subpreguntas	Unidad	Categoría	Subcategoría	Fuentes de información y técnicas								
				Análisis Documental	Entrevistas individuales	Entrevistas grupales	Profesorado	Alumnado	Familia	Comunidad	Familia	
Segunda pregunta de investigación			¿Qué respuestas educativas ha construido el instituto de Guaza para atender la diversidad cultural de su alumnado?									
2.1. ¿Qué percepción tiene el profesorado y el alumnado del centro escolar sobre la diversidad cultural?	Transformación de la cultura escolar	Valores	Diversidad cultural	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Plan Anual del Centro (PAC, 2002/2003)</li> <li>- Proyecto Educativo del Centro (PEC, 2008/2009 y 2014/2015)</li> <li>- Programación General Anual (PGA, 2014/2015)</li> <li>- Grupo de Trabajo (2005/2006)</li> <li>- Proyecto de Educación Intercultural (PEI, 2006/2007, 2007/2008 y 2008/2009)</li> <li>- Memoria de la beca de Mediación Intercultural y Apoyo Idiomático (PMIAI, 2007/2008 y 2008/2009)</li> <li>- Proyecto Somos de Colores (PSC, 2015/2016)</li> <li>- Revista «Guaza sin Guaza». N.º 10 (05/2006)</li> <li>- Revista «Guaza sin Guaza». N.º 14 (06/2007)</li> <li>- Revista «Guaza sin Guaza». N.º 16 (06/2009)</li> <li>- Diploma de Estudios Avanzados (DEA, 2010)</li> </ul>								

Nota. Elaboración propia.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

**Tabla 23. Segunda Pregunta de Investigación ¿Qué Respuestas Educativas ha Construido el Instituto de Guaza para Atender a la Diversidad Cultural de su Alumnado? Parte A, Unidad de Análisis Respuestas Educativas, Fuentes de Información y Técnicas**

Subpreguntas	Unidad	Categoría	Subcategoría	Fuentes de información y técnicas															
				Análisis documental			Entrevistas individuales			Entrevistas grupales									
				Profesorado	Alumnado	Familia	Comunidad	Familia											
2.2. A. ¿qué tipo de respuestas educativas ha construido el instituto de Guaza para atender la diversidad cultural de su alumnado?	Respuestas educativas	Planes, proyectos y programas	- Relacionadas con el currículum y su proceso de construcción	- Acciones educativas específicas destinadas a atender la diversidad cultural e idiomática	- Acciones educativas creadas por el propio centro	- Acciones educativas propuestas por las familias	- Acciones educativas establecidas por la administración educativa	- Relacionadas con el entorno	- Acciones educativas establecidas por el profesorado	- Acciones educativas establecidas por el profesorado	- Acciones educativas establecidas por el profesorado	- Acciones educativas establecidas por el profesorado	- Acciones educativas establecidas por el profesorado	- Acciones educativas establecidas por el profesorado	- Acciones educativas establecidas por el profesorado	- Acciones educativas establecidas por el profesorado	- Acciones educativas establecidas por el profesorado	- Acciones educativas establecidas por el profesorado	- Acciones educativas establecidas por el profesorado

*Nota. Elaboración propia.*

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 3069823	Código de verificación: WfCR5QY4
Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

**Tabla 24. Segunda Pregunta de Investigación ¿Qué Respuestas Educativas ha Construido el Instituto de Guaza para Atender la Diversidad Cultural de su Alumnado? (Parte B y C): Unidades de Análisis Alumnado, Transformación de la Cultura Escolar, Fuentes de Información y Técnicas**

Segunda pregunta de investigación	Fuentes de información y técnicas										
	Unidad	Categoría	Subcategoría	Análisis Documental		Entrevistas grupales					
Alumnado				Necesidades educativas	Resultados	Entrevistas individuales:	Alumnado	Familia	Comunidad	Familia	
¿Qué respuestas educativas ha construido el instituto de Guaza para atender la diversidad cultural de su alumnado?											
2.2. B. ¿Qué tipo de problemas o necesidades educativas se han resuelto, satisfecho o mejorado y cuáles, no?, ¿qué resultados se han obtenido?	Transformación de la cultura escolar	Todas	Todas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Plan Anual del Centro (PAC, 2002/2003)</li> <li>- Proyecto Educativo del Centro (PEC, 2004/2005 y 2008/2009)</li> <li>- Programación General Anual (PGA, 2014/2015 y 2008/2009)</li> <li>- Estadística de rendimiento escolar ofrecida por el centro (2015/2016)</li> <li>- Estadística sobre el absentismo escolar ofrecida por el centro (2015/2016)</li> <li>- Diploma de Estudios Avanzados (DEA, 2010)</li> </ul>							

Nota. Elaboración propia.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

**Tabla 25. Tercera Pregunta de Investigación I, ¿Qué Respuestas Educativas ha Construido el Instituto de Guaza para Atender la Diversidad Cultural de su Alumnado? Unidades de Análisis Transformación de la Cultura Escolar, Fuentes de Información y Técnicas**

Unidad	Categoría	Subcategoría	¿Qué respuestas educativas ha construido el instituto de Guaza para atender la diversidad cultural de su alumnado?	Fuentes de información y técnicas					
				Análisis Documental	Entrevistas individuales:	Entrevistas grupales	Profesorado	Alumnado	Familia
Valores	Valores e ideales educativos	Diversidad cultural	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Plan Anual del Centro (PAC, 2002/2003)</li> <li>- Proyecto Educativo del Centro (PEC, 2008/2009 y 2014/2015)</li> <li>- Programación General Anual (PGA, 2014/2015)</li> <li>- Grupo de Trabajo (2005/2006)</li> <li>- Proyecto de Educación Intercultural (PEI, 2006/2007, 2007/2008 y 2008/2009)</li> <li>- Memoria de la beca de Mediación Intercultural y Apoyo Idiomático (PMIAI, 2007/2008 y 2008/2009)</li> <li>- Proyecto Somos de Colores (FSC, 2015/2016)</li> <li>- Revista «Guaza sin Guasa». N.º 10 (05/2006)</li> <li>- Revista «Guaza sin Guasa». N.º 14 (06/2007)</li> <li>- Revista «Guaza sin Guasa». N.º 16 (06/2009)</li> <li>- Diploma de Estudios Avanzados (DEA, 2010)</li> </ul>						
				Valores					
Transformación de la cultura escolar	Currículum y su proceso de construcción	Cambios en el currículum ordinario	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Plan Anual del Centro (PAC, 2002/2003)</li> <li>- Proyecto Educativo del Centro (PEC, 2004/2005 y 2008/2009)</li> <li>- Programación General Anual (PGA, 2014/2015)</li> <li>- Diploma de Estudios Avanzados (DEA, 2010)</li> </ul>						
				respuestas educativas dirigidas a atender la diversidad cultural del alumnado					

Nota. Elaboración propia.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823

Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

**Tabla 26. Tercera pregunta de Investigación II, ¿Qué Respuestas Educativas ha Construido El Instituto de Guaza Para Atender la Diversidad Cultural de su Alumnado? Unidad de Análisis Transformación de la Cultura Escolar, Fuentes de Información y Técnicas**

Tercera pregunta de investigación		Fuentes de información y técnicas				
¿Qué respuestas educativas ha construido el instituto de Guaza para atender la diversidad cultural de su alumnado?						
Unidad	Categoría	Subcategoría	Análisis Documental	Entrevistas individuales	Entrevistas grupales	
				Profesorado	Alumnado	Familia Comunidad Familia
		Flexibilidad organizativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Plan Anual del Centro (PAC, 2002/2003)</li> <li>- Proyecto Educativo del Centro (PEC, 2004/2005 y 2008/2009)</li> <li>- Programación General Anual (PGA, 2014/2015)</li> <li>- Diploma de Estudios Avanzados (DEA, 2010)</li> </ul>			
		Tipo de liderazgo				
Transformación de la cultura escolar	Condiciones y estrategias organizativas	Participación: del profesorado, del alumnado, de las familias	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Plan Anual del Centro (PAC, 2002/2003)</li> <li>- Proyecto Educativo del Centro (PEC, 2008/2009 y 2014/2015)</li> <li>- Programación General Anual (PGA, 2014/2015)</li> <li>- Grupo de Trabajo (2005/2006)</li> <li>- Proyecto de Educación Intercultural (PEI, 2006/2007, 2007/2008 y 2008/2009)</li> <li>- Memoria de la beca de Mediación Intercultural y Apoyo Idiomático (PMIAI, 2007/2008 y 2008/2009)</li> <li>- Proyecto Somos de Colores (PSC, 2015/2016)</li> <li>- Revista «Guaza sin Guasa». N.º 10 (05/2006)</li> <li>- Revista «Guaza sin Guasa». N.º 14 (06/2007)</li> <li>- Revista «Guaza sin Guasa». N.º 16 (06/2009)</li> <li>- Diploma de Estudios Avanzados (DEA, 2010)</li> </ul>			

Nota. Elaboración propia.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823

Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22



**Tabla 27. Tercera Pregunta de Investigación III, ¿Qué Respuestas Educativas ha Construido el Instituto de Guaza para Atender la Diversidad Cultural de su Alumnado? Unidad de Análisis Transformación de la Cultura Escolar, Fuentes de Información y Técnicas**

Tercera pregunta de investigación		Fuentes de información y técnicas						
Unidad	Categoría	Subcategoría	Análisis Documental	Entrevistas individuales:	Entrevistas grupales			
				Profesorado	Alumnado	Familia	Comunidad	Comunidad
	Las relaciones profesionales y el desarrollo profesional del profesorado	Relaciones profesionales	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Plan Anual del Centro (PAC, 2002/2003)</li> <li>- Proyecto Educativo del Centro (PEC, 2004/2005 y 2008/2009)</li> <li>- Programación General Anual (PGA, 2014/2015)</li> <li>- Diploma de Estudios Avanzados (DEA, 2010)</li> </ul>					
	Relaciones con el entorno	Con el municipio	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Plan Anual del Centro (PAC, 2002/2003)</li> <li>- Proyecto Educativo del Centro (PEC, 2008/2009 y 2014/2015)</li> <li>- Programación General Anual (PGA, 2014/2015)</li> <li>- Grupo de Trabajo (2005/2006)</li> <li>- Proyecto de Educación Intercultural (PEI, 2006/2007, 2007/2008 y 2008/2009)</li> <li>- Memoria de la beca de Mediación Intercultural y Apoyo Idiomático (PMLAI, 2007/2008 y 2008/2009)</li> <li>- Proyecto Somos de Colores (PSC, 2015/2016)</li> <li>- Revista «Guaza sin Guasa», N.º 10 (05/2006)</li> <li>- Revista «Guaza sin Guasa», N.º 14 (06/2007)</li> <li>- Revista «Guaza sin Guasa», N.º 16 (06/2009)</li> <li>- Diploma de Estudios Avanzados (DEA, 2010)</li> </ul>					
	Transformación de la cultura escolar	Con la administración educativa						

Nota. Elaboración propia.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

**Elaboración de las guías para la recogida de la información relativa a la descripción del contexto y a las preguntas de investigación**

Como se ha visto en el apartado 3.1 (¿qué información necesitamos recoger?), una vez establecida, en líneas generales, la información necesaria para dar respuesta a las preguntas de investigación, se elaboraron unas guías iniciales para facilitar la recogida y análisis de la información (ver Anexo I). Estas guías ayudaron, no sólo a organizar la información, sino también a identificar dónde se podrían recabar los datos necesarios. Para la elaboración de dichas guías han servido de apoyo los instrumentos (guías) utilizados por Guarro-Pallás (2004), quedando finalmente seis guías específicas (ver Tabla 28).

**Tabla 28.** Tipo de Información y Finalidad de las Guías Para la Recogida de Información

Tipo de información	Finalidad de las guías
De carácter contextual	Guía para la descripción del contexto socioeconómico y cultural del instituto Guía para la descripción del instituto Guía para la descripción del alumnado
Relacionadas con las preguntas de investigación	Guía para la descripción del conjunto de respuestas que el centro ha construido para atender a la diversidad cultural de su alumnado Guía para la descripción y análisis de los resultados que se han producido Guía para el análisis de la transformación de la cultura escolar

Nota. Elaboración propia.

- Guías de carácter contextual
  - o Guía para la descripción del contexto socioeconómico y cultural del instituto. El objetivo de esta guía es recopilar información para la descripción del contexto socioeconómico y cultural del instituto:
    - *Demografía. Número de habitantes y distribución por edad y sexo y tasa de inmigración que existe, especialmente, en el barrio de El Fraile y de Guaza.*
    - *Estructura social.* Hemos adoptado los mismos estratos que utiliza el Instituto Canario de Estadística (ISTAC): bajo, medio-bajo, medio, medio-alto y alto, y sus descriptores: estrato social y tasa de actividad; ocupación y paro.
    - *Educación.* Nivel formativo de la población, absentismo y resultados académicos.
    - *Características del entorno poblacional.* El tipo de entorno (rural, urbano, suburbial o dormitorio), el equipamiento público de la zona (instalaciones de tipo cultural, deportivo, zonas verdes y zonas de recreo), teniendo en cuenta su cantidad y calidad, y el nivel de asociacionismo (las asociaciones de vecinos, deportivas, culturales y juveniles). Esta última característica resulta un

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 3069823	Código de verificación: WfCR5QY4
Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

indicador sumamente interesante, ya que permite conocer cómo es el carácter cultural de los barrios de Guaza y El Fraile.

- Guía para la descripción del instituto. Para el diseño de esta guía se ha optado por las siguientes características:
  - o *Breve historia del centro.* Cómo ha sido el inicio del centro, el porqué de su ubicación, y su evolución.
  - o *Características físicas del centro.* Estructuras y espacios (número de aulas, departamentos, espacios para el deporte, cafetería, etc.) y sus repercusiones organizativas y curriculares.
  - o *El alumnado.* Número total de alumnado en los últimos años, sexo del alumnado por curso, número de alumnado migrante y autóctono, país de origen y sexo por país. Esta información ayudará a conocer cuál ha sido la evolución del porcentaje de alumnado migrante en los últimos años y si existe alguna relación con las respuestas educativas que se han llevado a cabo para atender su diversidad cultural.
  - o *El profesorado.* Número de docentes; distribución por niveles y ciclos; estatus administrativo; y clasificación por sexos y edades, titulación y número de años en el centro.
  - o *Equipo Directivo.* Quiénes lo componen, su antigüedad en el centro, y su titulación. Esto es esencial para comprender las respuestas educativas que se han ido construyendo.
  - o *El departamento de orientación.* Características de la orientadora y resto del personal del departamento (estatus administrativo; sexo y edad; titulación; años que está en el centro). Esta estructura organizativa, al menos formalmente, juega un papel decisivo en la construcción, desarrollo y evaluación de los planes que conciben los centros para atender la diversidad de su alumnado.
  - o *Características organizativas del centro.* Es decir, qué tipo de estructuras organizativas formales existen en el centro y el grado de satisfacción con su funcionamiento; y acerca de las estructuras informales y, en la medida de nuestras posibilidades, del tipo de relaciones (profesionales y personales) que prevalecen en el centro. Como ya hemos visto, se requiere de ciertas condiciones organizativas para actuar eficazmente en un contexto multicultural (distribución de los espacios, horarios, organización del presupuesto, etc.).
  - o *Relaciones entre el centro y la comunidad.* Identificación del tipo de relaciones que existe entre el centro y la comunidad, y de si se desarrollan actividades conjuntas entre las asociaciones del barrio y el centro, y de qué tipo; y si se recoge en el PEC o PGA la relación con el entorno.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

- *Los servicios de apoyo.* Especialmente, la inspección educativa y la asesoría del CEP que, aunque no son decisivos en la vida del centro, también juegan un papel que debemos conocer.
  - *Recursos materiales del centro.* Los materiales con los que cuenta el centro: libros de textos, novelas, cuentos (en distintos idiomas), proyectores, portátiles, ordenadores, calculadoras, diccionarios de distintos idiomas, mapas conceptuales, etc. para tener una idea más clara acerca de las condiciones de trabajo del centro y los medios disponibles.
  - *Los servicios complementarios.* El conjunto de servicios que el instituto de Guaza ofrece, dentro de sus posibilidades, tanto a su alumnado como a su entorno más próximo y qué papel juegan en la atención a la diversidad cultural.
- Relacionadas con las preguntas de investigación
- Descripción del alumnado. Guía para la descripción del alumnado. En función de lo visto anteriormente en la descripción de la información a recopilar (apartado 2.1.), y las unidades y categorías de análisis (apartado 2.2.), esta guía se ha elaborado para dos cuestiones:
    - *Las principales características que presenta el alumnado del centro.* Aunque parte de esta información ya está recopilada en la descripción del instituto (número de alumnos y alumnas, clasificación por sexos y edades, el número de alumnos y alumnas por aula, clasificación por cursos y grupos, país de nacimiento) interesa completar las características que presenta el alumnado del centro (ver apartado 2.6, técnicas e instrumentos utilizados y procedimientos): experiencia migratoria (tiempo de residencia, razones para emigrar, expectativas sobre Tenerife, trayectoria migratoria); antecedentes educativos (escolarización previa, diferencias y semejanzas con la escuela anterior, expectativas o planes de futuro, y si han cambiado esas expectativas); familia (separación familiar, número de personas en la familia, nivel educativo del padre y la madre, creencias y tradiciones culturales y conocimiento sobre español).
    - *Los principales problemas o dificultades con los que se encuentra el alumnado en su trayectoria académica* (dificultades con las asignaturas, tareas, aprendizaje, etc.).
    - *Las principales necesidades de apoyo o soporte emocional* del alumnado migrante, o de primera o segunda generación: identificación de estructuras de apoyo o soporte emocional que recibe el alumnado (mediación intercultural, tutorías, actividades orientadas a la resolución de problemas, apoyo o soporte emocional de sus compañeros y compañeras, etc.); valoración del profesorado sobre el apoyo emocional que ofrece el centro y ellos y ellas mismas, y sobre las dificultades emocionales con las que se encuentra el alumnado, especialmente al alumnado migrante; si sienten apoyo de sus compañeros y compañeras de clase (consejos, ayuda con las tareas, amistad, confianza, etc.), y qué tipo de apoyo emocional y relación tienen con el profesorado u otros

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

adultos del centro (amistad, confianza, respeto, tolerancia, consejos, etc.); percepción de la familia sobre si sus hijos e hijas se sienten apoyadas por sus compañeros y compañeras de clase (consejos, ayuda con las tareas, amistad, confianza, etc.), y qué tipo de relación mantienen con el profesorado del centro (amistad, confianza, respeto, tolerancia, consejos, etc.).

- *¿El alumnado tiene algún guía o modelo a seguir?* Es decir, si hay alguna persona adulta que se preocupa por el alumnado (dónde está, con quién está, qué está haciendo, cómo le va en el centro, etc.).
  - *Dificultades y diferencias debido al género.* Aquellas dificultades con las que se encuentran las alumnas, especialmente aquellas que han emigrado, por el posible contraste entre los roles y estereotipos culturales asignados a la mujer en su cultura y en la occidental.
- Guía para la descripción del conjunto de respuestas que el centro ha construido para atender a la diversidad cultural de su alumnado. A partir de los análisis de los documentos clave del centro: PEC, PEI, PAC, PADIC (Plan de Atención a la Diversidad e Idiomático), etc., y de las entrevistas realizadas, el foco se dirige a identificar el conjunto de respuestas educativas en función de sus *planes, proyectos y programas educativos*, y de otras *acciones de mejora* (apoyo idiomático, desdobles, clases de español para las familias no hispano hablantes, etc.).
- Guía para la descripción y análisis de los resultados que se han producido. La elaboración de esta guía se realizó a partir de la categoría *análisis de resultados*. No obstante, se elaboraron dos tipos de guías en relación con los resultados. Una referida al aprendizaje académico y otra a la cultura del centro. Respecto a la primera, se detalla:
    - *Rendimiento académico.* La evolución del porcentaje del alumnado de la ESO que titula y el rendimiento del alumnado por cada área.
- Guía para el análisis de la transformación de la cultura escolar. Para la construcción de esta guía hemos partido de las categorías de análisis sobre la cultura escolar del instituto de Guaza:
- *Valores.* En primer lugar, cuáles son los *valores e ideales educativos* que caracterizan al centro y sobre los que el centro escolar se orienta para realizar cualquier acción o práctica educativa (tolerancia, respeto, etc.); si esos ideales van de acuerdo con la idea de atender la diversidad cultural e idiomática; y cuáles son sus creencias sobre la educación. En segundo lugar, la idea de *diversidad cultural* que sostienen acerca del alumnado migrante (las concepciones sobre conceptos claves relacionados con la inmigración y si se sienten integrados) y actitudes (su percepción sobre la diversidad cultural; cómo perciben su diversidad cultural (valores, deseos, creencias culturales, etc.; como creen que los y las demás perciben esa diversidad; prejuicios y estereotipos culturales hacia los y las demás; prejuicios y estereotipos culturales; existencia o no de guetos (ver Tablas 29 y 30).

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

**Tabla 29.** Guía para el Análisis de la Transformación de la Cultura Escolar. Valores. Relación de Conceptos Claves relacionados con la Inmigración

Comunidad educativa	Valores	
	Conceptos	
	El yo <sup>13</sup>	El otro <sup>14</sup>
Alumnado	- Ser inmigrante - Definición de su propia cultura - Definición de su sentimiento de pertenecía	- La cultura - Inmigrante - Raza - Etnia
Profesorado		- La cultura - Inmigrante - Raza - Etnia
Familia		- La cultura - Inmigrante - Raza - Etnia
Otros y otras agentes educativos		- La cultura - Inmigrante - Raza - Etnia

Nota. Elaboración propia.

<sup>13</sup> Es decir: a) autopercepción; y b) cómo creen que es percibida su propia diversidad cultural por los demás

<sup>14</sup> Cómo perciben la diversidad cultural en las y los demás

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

**Tabla 30. Relación de Actitudes hacia la Diversidad Cultural**

Actitudes		
	El yo	El otro
Alumnado	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cómo creen que los y las demás perciben esa diversidad</li> <li>- Cómo perciben su diversidad cultural (valores, deseos, creencias culturales, etc.)</li> <li>- Prejuicios y estereotipos culturales</li> <li>- Actitudes hacia los guetos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Su percepción sobre la diversidad cultural (grado de tolerancia hacia la diversidad cultural)</li> <li>- Prejuicios y estereotipos culturales hacia los y las demás (tipo de valoración: positiva, negativa, neutra, etc.)</li> </ul>
Profesorado	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cómo perciben su diversidad cultural (valores, deseos, creencias culturales, etc.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Su percepción sobre la diversidad cultural (grado de tolerancia hacia la diversidad cultural)</li> <li>- Prejuicios y estereotipos culturales hacia los y las demás (identificar)</li> </ul>
Familia	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cómo creen que los y las demás perciben esa diversidad</li> <li>- Cómo perciben su diversidad cultural (valores, deseos, creencias culturales, etc.)</li> <li>- Prejuicios y estereotipos culturales sobre ellos</li> <li>- Actitudes hacia los guetos</li> <li>- Cómo perciben su diversidad cultural</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Percepción que ellos y ellas tienen sobre la diversidad cultural (grado de tolerancia hacia la diversidad cultural)</li> <li>- Prejuicios y estereotipos culturales hacia los demás (tipo de valoración: positiva, negativa, neutra, etc.)</li> </ul>
Otros y otras agentes educativos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cómo creen que los y las demás perciben esa diversidad</li> <li>- Cómo perciben su diversidad cultural (valores, deseos, creencias culturales, etc.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Su percepción sobre la diversidad cultural (grado de tolerancia hacia la diversidad cultural)</li> <li>- Prejuicios y estereotipos culturales hacia los y las demás (tipo de valoración: positiva, negativa, neutra, etc.)</li> </ul>

Nota. Elaboración propia.

- *Currículum y su proceso de construcción.* Si se han producido cambios en el currículum ordinario debido a las respuestas educativas dirigidas a atender la diversidad cultural del alumnado: características generales de la metodología; características generales y proceso de evaluación, especialmente del alumnado migrante o de primera o segunda generación (ver Tabla 31).

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 3069823	Código de verificación: WfCR5QY4
Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

**Tabla 31.** *Guía para el Análisis de la Transformación de la Cultura Escolar. Currículum y su Proceso de Construcción*

Currículum y su Proceso de Construcción		
Cambios en el currículum ordinario debido a las respuestas educativas dirigidas a atender la diversidad cultural del alumnado	- Características generales de la metodología	- Qué tipo de estrategias de enseñanza que utiliza el instituto para responder a la diversidad de su alumnado. - En qué medida se ha modificado la metodología, qué acciones concretas se han adoptado, qué materiales se han utilizado, etc.
Cambios en la evaluación debidos a la atención a la diversidad cultural e idiomática del alumnado	- Características generales de la evaluación  - Proceso de evaluación del alumnado culturalmente diverso	- Cómo es la participación en la evaluación - Qué sentido se le concede a la evaluación - La evaluación se centra más en la mejora o en el control - Está más atenta a los procesos de aprendizaje o a los resultados - Grado de integralidad (tipo y la variedad de aprendizajes que se evalúan y, en qué medida se hace desde una integración curricular previa) - ¿Existe valoración del aprendizaje del alumnado en función de su propio progreso?

Nota. Elaboración propia.

- *Condiciones y estructuras organizativas* para actuar eficazmente en un contexto multicultural: flexibilidad organizativa, tipo de liderazgo, y participación del profesorado, alumnado y de las familias (ver Tabla 32).

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 3069823	Código de verificación: WfCR5QY4
Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22



**Tabla 32.** Guía para el Análisis de la Transformación de la Cultura Escolar. Las Condiciones y Estructuras Organizativas

Las condiciones y estructuras organizativas		
Flexibilidad organizativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En qué medida se promueve la innovación y la toma de riesgos como forma de aprender y adaptarse a las nuevas circunstancias para mejorar la enseñanza</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿El centro prefiere seguir como está a asumir riesgos?</li> <li>- ¿Se trata de evitar los riesgos que conllevan las innovaciones?</li> </ul>
Tipo de liderazgo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Características de la dirección de la escuela</li> <li>- Principios relacionados con una Educación Intercultural, Integral, e Inclusiva, etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuánto participa</li> <li>- Cuánto colabora en distintas actividades</li> <li>- En qué medida sirve como modelo positivo dentro de la escuela</li> <li>- Promover el respeto por todas las culturas coexistentes</li> <li>- Fomentar el encuentro y la comunicación intercultural</li> <li>- Reducir los prejuicios y estereotipos culturales sobre las personas y los grupos</li> <li>- Impulsar la mediación y la resolución de conflictos interculturales</li> <li>- Construir la Educación Intercultural dentro y fuera del centro</li> <li>- Facilitar la construcción y la reconstrucción de las identidades del alumnado</li> <li>- Potenciar el compromiso y el éxito académico de todo el alumnado</li> <li>- Desarrollar las competencias interculturales necesarias para desenvolverse en un entorno pluricultural</li> <li>- Promover un proceso de toma de decisiones participativo</li> <li>- Facilitar la construcción de un clima de cooperación dentro de la escuela, logrando que el profesorado mire más allá de sus propios intereses y se centrarse en metas colectivas.</li> </ul>
Participación: del profesorado, del alumnado, de las familias	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Procesos de toma de decisiones que se producen en las estructuras organizativas</li> <li>- Participación de los padres y madres en la enseñanza del alumnado y en actividades de la escuela.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Quiénes?, ¿cómo lo hacen?, ¿en qué?</li> <li>- ¿Quiénes?, ¿cómo lo hacen?, ¿en qué?</li> </ul>

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

- ¿El profesorado motiva a las familias a que se involucren en el aprendizaje de sus hijos e hijas? - ¿Cómo lo hacen?

Nota. Elaboración propia.

- *Las relaciones profesionales y el desarrollo profesional del profesorado*: el tipo de relaciones entre el profesorado, especialmente desde el punto de vista de su relación con la atención a la diversidad cultural e idiomática de su alumnado.

**Tabla 33.** *Guía para el Análisis de la Transformación de la Cultura Escolar. Las Relaciones Profesionales y el Desarrollo Profesional del Profesorado*

El profesorado y sus relaciones profesionales		
Relaciones profesionales	- Qué tipo de profesorado asume el cargo de los planes, proyectos y programas - Existencia de apoyo entre el profesorado	- Formación, experiencia, perfil, etc. - Compartir ideas o materiales, resolver problemas específicos tipo de relaciones profesionales
	- En qué medida existe libertad para expresar cualquier tipo de opinión	- Grado de colaboración, comunicación y confianza existe entre el profesorado y la administración de la escuela
El desarrollo profesional	- Experiencia en contextos multiculturales - Formación en Educación Intercultural	- Años trabajados - Cursos, seminarios, talleres, etc.

Nota. Elaboración propia.

- *Relaciones con el entorno*: relaciones con las familias, relaciones con los barrios, relaciones con el municipio, relaciones con la administración educativa (ver Tabla 34).

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 3069823	Código de verificación: WfCR5QY4
Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

**Tabla 34.** Guía para el Análisis de la Transformación de la Cultura Escolar. Relaciones con el Entorno

Relaciones con el entorno		
Relaciones con las familias	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relaciones con el AMPA</li> <li>- Relaciones en el Consejo Escolar</li> <li>- Otras actividades (formación, etc.)</li> <li>- Relación familia, escuela y barrio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿El centro cuenta con un AMPA?, ¿cuántas personas lo integran?, ¿cuánto tiempo lleva funcionando?, etc.</li> </ul>
Relaciones con los barrios	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participación del centro escolar en el barrio</li> <li>- Influencia del barrio sobre el centro escolar</li> <li>- Convivencia en el barrio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Asociaciones, actividades, etc.</li> <li>- Oferta de enseñanzas, etc.</li> <li>- Utilización de sus recursos materiales, existe información en el centro sobre las nacionalidades que conviven en el barrio, etc.</li> <li>- ¿se sienten seguros/as en el barrio?</li> <li>- ¿cómo son las relaciones en el barrio?</li> </ul>
Relaciones con el municipio	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Servicios asistenciales</li> <li>- Otros servicios o apoyos</li> </ul>	
Relaciones con la administración educativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contexto legislativo y regulador</li> <li>- Apoyos externos</li> <li>- Otros servicios</li> </ul>	

*Nota.* Elaboración propia.

Como se verá más adelante en el apartado 2.6, estas guías sirvieron también de base para construir las entrevistas.

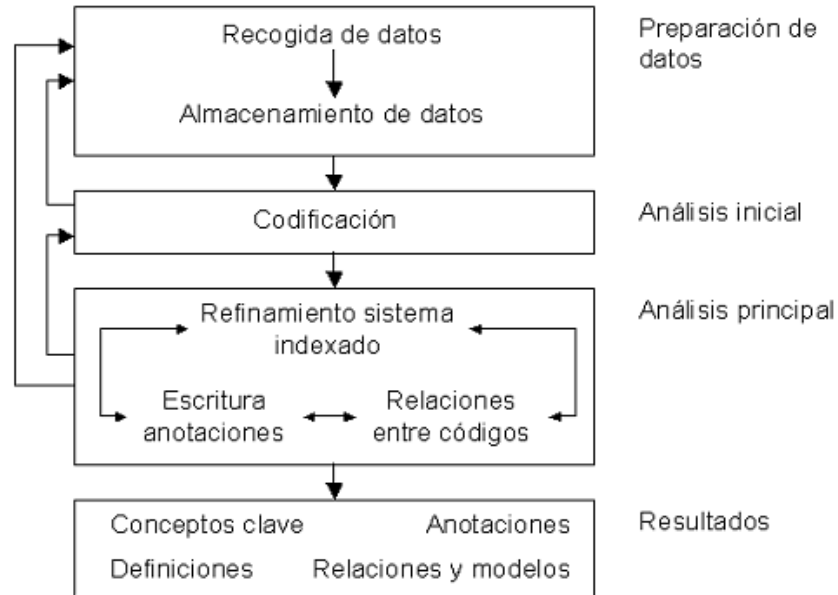
### ***Establecimiento del Método para el Análisis e Interpretación de la Información***

Para analizar los documentos clave y las entrevistas, que se describirán más adelante, se adoptó el enfoque de secuenciación de análisis de datos cualitativos propuesto por Pidgeon y Henwood (1996) (ver Figura 22).

El software Atlas.ti (versión 7.5.10) permitió desarrollar las siguientes fases de análisis:

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 3069823	Código de verificación: WfCR5QY4
Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

**Figura 22.** Secuenciación de Fases de Análisis de Datos Cualitativo



*Nota.* De «Grounded theory: practical implementation», por Pidgeon y Henwood, 1996. En J. Richardson (Ed.), *Handbook of Qualitative Research Methods for Psychology and the Social Sciences* (pp. 86-101). Wiley.

- *Preparación de datos.* Ordenar y clasificar en un mismo lugar diferentes tipos de información recopilada (documentos en formato Word, PDF, Excel, RTF, etc.).
- *Análisis inicial* (codificar los datos). Se llevaron a cabo los siguientes pasos: primero, recuento de palabras más frecuentes y relevantes. Esta acción permitió analizar la saturación de determinados términos, y contextualizarlos en relación con las preguntas de investigación; segundo, construir códigos en vivo a partir de la lectura comprensiva de los datos recogidos, así como, un sistema de categorías previamente elaborado acorde con el marco teórico; y tercero, aplicar los códigos a todos los documentos obtenidos en la investigación.
- *Análisis principal.* En esta fase, se organizó la información mediante redes semánticas, explicando las relaciones entre las categorías identificadas. Se desarrollaron las siguientes tareas: analizar el contenido y elaborar familias de códigos, con el objetivo de generar categorías más amplias, y tener una visión panorámica de los datos recopilados; generar una teoría más sólida a través del análisis de concurrencia de determinados códigos y familias; y elaborar mapas conceptuales para la construcción de la teoría.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 3069823	Código de verificación: WfCR5QY4
Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

- *Resultados.* En esta última fase, se analizaron y verificaron nuevamente los datos obtenidos a través de los mapas conceptuales previamente elaborados.

## 2.5. Informantes Clave

Se contó con 21 informantes clave (ver Tabla 35): 19 personas de la escuela (doce docentes: 5 hombres y 7 mujeres: 1 mujer; cuatro alumnos y alumnas: 2 chicos y 2 chicas; y tres madres) y 2 informantes del resto de la comunidad educativa (una educadora social y la trabajadora social de la Casa de la Juventud del barrio de El Fraile). A continuación, se detallarán algunas características de los y las informantes y los criterios para su selección:

### **Profesorado**

La selección de los informantes clave se realizó de acuerdo con los criterios siguientes, y siempre según su disposición a participar en el estudio:

- a. Profesorado nuevo que actualmente estuviera en el centro y vive y contribuye a la transformación de la cultura escolar: profesora de tecnología y coordinadora del Proyecto de Solidaridad, profesor de matemáticas y jefe de estudios, y profesora de inglés (informantes clave 1, 2, 6, 8 y 11).
- b. Profesorado antiguo que actualmente forma parte del centro escolar y vive y contribuye a la transformación de la cultura escolar: secretario, profesor de música, profesor de lengua y literatura y vicedirectora (informantes clave 3, 4, 5, 7, 9 y 10).
- c. Profesorado antiguo que actualmente no forma parte del centro escolar y vivió y contribuyó a la transformación de la cultura escolar: profesora de tecnología (informante 12).
- d. Profesorado implicado en la toma de decisiones del centro que pueda liderar la transformación de la cultura escolar: jefe de estudios (profesor de matemáticas), secretario y vicedirectora (informantes clave 2, 3, 7, 9 y 10).

A continuación, se describen brevemente las características de este profesorado que trabajan en el centro:

- *Informante 1.* Imparte la asignatura de Tecnología y es la coordinadora del Comité de Solidaridad (CS). Mujer entre 46 y 55 años. Cuenta con más de cinco años de experiencia como docente. Docente de Actualización Pedagógica<sup>15</sup> (DAP). Ha trabajado tres años en el

---

<sup>15</sup> Medida dirigida a mejorar la atención educativa y el éxito escolar en los centros escolares a través del Programa Travesía que impulsa la docencia compartida (dos docentes colaboran en la misma aula) con la finalidad de: realizar buenas prácticas, actividades que requieran atención extra y ayudar en grupos con especiales dificultades de aprendizaje y clima escolar (<https://url2.ci/muhkl>). Los y las DAP no deben ejercer funciones de tutoría de grupo, coordinación de ciclo, jefatura de departamento, coordinación de ámbito o cualquier otra (<https://url2.ci/WZjYJ>).

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

instituto de Guaza. No tiene formación reglada en educación intercultural. Sí ha trabajado anteriormente en un centro multicultural (2 años).

- *Informante 2.* Jefe de Estudios. Imparte la asignatura de Matemáticas. Varón entre 26 y 35 años. Cuenta con más de cinco años de experiencia como docente. Ha trabajado seis años en el instituto de Guaza. Sí tiene formación en educación intercultural pero no reglada. No ha trabajado anteriormente en un centro multicultural.
- *Informante 3.* Imparte la asignatura de Tecnología y es el secretario del centro. Varón entre 36 y 45 años. Cuenta con más de cinco años de experiencia como docente. Ha trabajado diez años en el instituto de Guaza. No tiene formación reglada en educación intercultural. No ha trabajado anteriormente en un centro multicultural.
- *Informante 4.* Imparte la asignatura de Música. Varón entre 46 y 55 años. Cuenta con más de cinco años de experiencia como docente. Ha trabajado más quince años en el instituto de Guaza. No tiene formación reglada en educación intercultural. No ha trabajado anteriormente en un centro multicultural.
- *Informante 5.* Imparte la asignatura de Lengua y Literatura y es el coordinador del programa de radio y de la revista del centro. Varón entre 36 y 45 años. Cuenta con diez años de experiencia como docente. Ha trabajado más de cinco años en el instituto de Guaza. No tiene formación reglada en educación intercultural. No ha trabajado anteriormente en un centro multicultural.
- *Informante 6.* Imparte la asignatura de inglés. Mujer entre 46 y 55 años. Cuenta con más de cinco años de experiencia como docente. Ha trabajado cinco años en el instituto de Guaza. No tiene formación reglada en educación intercultural. No ha trabajado anteriormente en un centro multicultural.
- *Informante 7.* Imparte la asignatura de Lengua y Literatura y es la vicedirectora del instituto. Mujer entre 36-45 años. Cuenta con quince años de experiencia como docente. Ha trabajado catorce años en el instituto de Guaza. No tiene formación reglada en educación intercultural. No ha trabajado anteriormente en un centro multicultural.
- *Informante 8.* Imparte la asignatura de Biología y Geología. Mujer entre 46-55 años. Cuenta con siete años de experiencia como docente. Ha trabajado cuatro años en el instituto de Guaza. No tiene formación reglada en educación intercultural. Sí ha trabajado anteriormente en un centro multicultural.
- *Informante 9.* Imparte la asignatura de Física y Química. Varón entre 46-55 años. Cuenta con diecisiete años de experiencia como docente. Ha trabajado tres años en el instituto de Guaza. No tiene formación reglada en educación intercultural. Sí ha trabajado anteriormente en un centro multicultural.
- *Informante 10.* Imparte la asignatura de inglés y es la directora del centro. Mujer entre 46-55 años. Cuenta con veintiún años de experiencia como docente. Ha trabajado 17 años en el instituto de Guaza. Sí tiene formación reglada en Educación intercultural. Sí ha trabajado anteriormente en un centro multicultural.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

- *Informante 11.* Imparte la asignatura de Lengua y literatura. Mujer entre 36-45 años. Cuenta con cuatro años de experiencia como docente. Ha trabajado tres años en el instituto de Guaza. No tiene formación reglada en educación intercultural. No ha trabajado anteriormente en un centro multicultural.
- *Informante 12.* Impartió la asignatura de Tecnología. Mujer entre 46-55 años. Cuenta con veintiún años de experiencia como docente. Ha trabajado tres años en el instituto de Guaza. Sí tiene formación reglada en educación intercultural. No ha trabajado anteriormente en un centro multicultural.

Para contactar con el profesorado nuevo se contó con la colaboración de la directora del centro, quien actuó como intermediaria. Para contactar con el profesorado antiguo, que sigue formando parte de la plantilla, la doctoranda se lo propuso de modo informal abordándoles en el centro.

### **Alumnado**

El contacto con los y las informantes clave del alumnado se realizó a través del jefe de estudios, por su buena relación con el alumnado, quien también ayudó a su selección. La selección de los informantes clave se realizó de acuerdo con los criterios siguientes, y siempre según su disposición a participar en el estudio:

- a. Alumnado que hubiera emigrado y actualmente estuviera en el Instituto Guaza: informantes clave 13 y 15.
- b. Alumnado que asistiera o hubiera asistido a clases de español y que tuviera un nivel elemental o intermedio de español: informantes clave 13 y 15.
- c. Alumnado canario que actualmente se encontrará en el instituto de Guaza: informante clave 16.

A continuación, se describen brevemente las características de este alumnado de acuerdo con la información obtenida a través de las entrevistas:

- *Informante 13.* Mujer nacida en Marruecos de 16 años. Su padre y su madre son de Marruecos. Cursa 3º de la ESO. Vive en el barrio de El Fraile con su padre, madre, un hermano y tres hermanas. Emigró de Melilla hace quince años con su padre, hermano y su tío. Su familia decidió venir a España en busca de una vida mejor. Su madre se vino más tarde. Sus padres son de Marruecos. No ha estado viviendo en otros sitios. Visita su país todos los años en verano. La relación que tiene con sus amigos de su país de origen se mantiene en persona cada verano. Mantiene el contacto con su familia a través de móvil o del Skype. Normalmente cuando vuelve del instituto están sus padres en casa y suele haber un adulto que sabe dónde se encuentra. Sus padres no pueden ayudarle a hacer la tarea porque no terminaron los estudios. Si hay algún problema en la escuela suele ir la madre a hablar con el profesor o profesora. En su casa se habla español y berebere. No ayuda a traducir en casa. Igual que en su familia, ella cree en la religión musulmana. Se siente que

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

es parte de Marruecos y de Canarias. Opina que a los padres de Marruecos les preocupa más criar a una hija que a un hijo y que a los padres canarios les preocupa criar a sus hijos e hijas por igual. La informante 13 piensa que la gente de su barrio se lleva bien. Tiene amigos de diferentes nacionalidades y son bienvenidos en su casa.

- *Informante 14.* Mujer nacida en Melilla de 16 años. Cursa 3º de la ESO. Vive en el barrio de El Fraile con su padre, madre, dos hermanas pequeñas, uno de sus hermanos, su cuñada y la hija pequeña de ésta. Sus padres son de Marruecos. Lleva viviendo desde hace dos años en Tenerife, ya que antes estuvo viviendo en las Palmas de Gran Canaria. La mayoría de sus hermanos viven en Marruecos, aunque disponen de papeles para poder venir a Tenerife, excepto una de sus hermanas. Su familia decidió emigrar a Canarias porque su madre quería juntar de nuevo a la familia. Cuando llegó a Tenerife su hermano y su cuñada la acompañaban todo el tiempo para que no se perdiera. Le resultó difícil dejar su vida de Las Palmas de Gran Canaria e integrarse en el instituto, ya que muchos grupos de clase ya estaban hechos. En cuanto a su familia, se lleva bien pero no como le gustaría. Cuando el padre dice algo tiene que ser sí o sí. No le da la posibilidad de hablarlo. Con su hermano es casi lo mismo. Normalmente el hermano es quien sabe dónde está ella en todo momento. El idioma que se habla en la casa es el árabe y normalmente ella ayuda a traducir. La televisión se ve en árabe. Tanto su familia como ella, creen en la religión musulmana. Los padres no pueden ayudarle a hacer la tarea de clase, debido a que desconocen el idioma. Por otro lado, en caso de que exista algún problema en la escuela es el hermano quien va en representación de la familia. Lo que más le gusta del instituto de Guaza son todas las actividades que hacen. Según ella, las actividades están orientadas a trabajar la igualdad y eso le ayuda. El barrio del El Fraile no le gusta, aunque piensa que la gente del barrio se lleva bien y la mayoría de sus amigos y amigas son de Marruecos.
- *Informante 15.* Varón nacido en Rusia de 16 años. Cursa 3º de la ESO. Vive en el barrio cercano de Parque de la Reina con su madre, padre y hermano de diez años. Su padre es de Nigeria y su madre es de Rusia. Lleva viviendo dos años en Tenerife y vino con toda su familia. El motivo por el que vinieron a Tenerife fue por el clima. Estuvieron tres meses como turistas conociendo Tenerife. Lo que menos le gusta de vivir aquí es que echa de menos a sus amigos. Mantiene el contacto con sus amigos y familia a través de móvil. El padre es quien pone disciplina en la casa y cuando tiene algún problema suele hablarlo con su madre. Su padre es quien le ayuda a hacer la tarea. Si tiene algún problema en la escuela es su padre quien va. Su padre trabaja como capitán de barco y su madre está desempleada. Ayuda a su madre traduciendo el idioma. Las películas suele verlas en ruso y algunas series en español. Igual que sus padres, es cristiano ortodoxo. Opina que el nivel académico en Rusia era mayor al del instituto de Guaza. No repitió curso a pesar de desconocer el idioma. Para él tanto a los padres rusos como a los canarios les importa por igual criar a un hijo o a una hija. Tiene amigos en el barrio de diferentes nacionalidades.
- *Informante 16.* Varón nacido en Tenerife de 15 años. Su padre y su madre son de Galicia. Cursa 3º de la ESO. Vive en el barrio de El Fraile con su padre y madre. Su hermano emigró para Inglaterra para trabajar y su hermana vive en Santa Cruz de Tenerife. Sus padres trabajan en el sector de hostelería. Estudió Primaria en el CEIP El Fraile. Cuando llegó al instituto de Guaza, lo que le pareció más extraño fue la estructura del centro, y lo que más le gustó fueron las actividades para conocerse. Cuando llega a casa suelen estar sus padres. Además, habla con ellos de las cosas que le preocupa y, normalmente, hay

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22



algún adulto de la familia que siempre sabe lo que está haciendo. Su hermana y su madre suelen ser las responsables de poner disciplina en la casa, así como de ir al instituto en caso de que exista algún problema. Sus padres le ayudan a hacer la tarea. En cuanto a las creencias y tradiciones culturales, tanto él como su familia son católicos. Por otra parte, cree que a los padres que vienen de fuera les preocupa más criar a una hija que un hijo, especialmente a los que son de Marruecos, ya que prácticamente no pueden hacer nada. Tiene amigos de Marruecos y afirma que no solo se lo han contado, sino que además lo ha visto. La mayoría de sus amigos del barrio estudian en el instituto de Guaza y son de diferentes nacionalidades.

### **Familias**

El único criterio para seleccionar a los o las familiares que pudieran actuar como informantes clave fue ser una persona adulta de la familia de alumnos o alumnas del instituto de Guaza que viviera en el barrio de El Fraile y que dispusiera de un nivel elemental o intermedio de español para facilitar la comunicación. La selección de la informante 17 y su contacto se hizo a través de la trabajadora social de la Casa de la Juventud, debido a su buena relación con las familias del barrio. El contacto y la selección de las informantes 18 y 19 se hizo en una reunión realizada en el centro por el AMPA. A continuación, se describen brevemente las características de estas madres:

- *Informante 17.* Nacida en Siria. Edad entre 36-45 años. Su padre es de Siria y su madre de España. Vive en el barrio de El Fraile.
- *Informante 18.* Nacida en Canarias. Edad entre 46-55. Su padre y su madre son de España (Canarias). Vive en el barrio de El Fraile.
- *Informante 19.* Nacida en Canarias. Edad entre 46-55. Su padre y su madre son de España (Canarias). Vive en el barrio de El Fraile.

### **Comunidad**

El criterio para seleccionar a las personas de la comunidad educativa, que iban a actuar como informantes claves, fue que pudieran aportar información relacionada con el instituto y con los barrios que lo rodean. A continuación, se describen brevemente sus características:

- *Informante clave 20.* Trabaja en el instituto de Guaza como educadora social a través de un convenio de colaboración de la Consejería de Educación con el Colegio Profesional de educadores y educadoras sociales. Trabaja en el instituto dos días a la semana con el objetivo de atender al absentismo escolar del alumnado.

Nacida en Asturias y con edad entre 46-55 años. Se contactó con ella a través de la informante 8 y accedió a colaborar. Cuenta con 10 años de experiencia como educadora social. Ha trabajado 2 años en el instituto de Guaza. Sí tiene formación reglada en educación intercultural y ha trabajado anteriormente en un centro multicultural.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

- Informante clave 21. Fue la Trabajadora social de la Casa de la Juventud<sup>16</sup> del barrio de El Fraile, nacida en Canarias y con edad entre 26 y 35 años. Se contactó con ella directamente y accedió a colaborar. Si tiene formación en educación intercultural. Tiene muy buena relación con las personas que frecuentan este centro y es la encargada, junto con su compañera, de llevar a cabo el Programa de Triatlón en los centros educativos de la zona (incluido el instituto de Guaza).

---

<sup>16</sup> La Casa de la Juventud del barrio de El Fraile es un centro donde se imparten diferentes cursos de idiomas (español para extranjeros, iniciación al alemán, inglés para trabajar...), informática (ofimática básica), otros (taller de dibujo e ilustración, danza, taller de teatro...). Asimismo, se ofrece información sobre becas y convocatorias diversas. A este centro acuden una gran cantidad de alumnos y alumnas del instituto de Guaza y sus familias. La Casa dispone de una sala de reuniones, una mediateca con 8 ordenadores, una sala de ensayo, la sala polivalente con mesa de pimpón y fútbolín, almacén, centro de información y dos baños con acceso para minusválidos.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

**Tabla 35. Características de los y las Informantes Clave**

Participantes	Perfil	Edad	Lugar de nacimiento	País de nacimiento de la madre	País de nacimiento del padre	Curso escolar	Barrio	Asignatura que imparte	Puesto
Informante 1	Profesora	46-55	Canarias	Canarias	Canarias			Tecnología	Coordinadora del PSC
Informante 2	Profesor	26-35	Canarias	Canarias	Canarias			Matemáticas	Jefe de estudio
Informante 3	Profesor	36-45	Canarias	Península	Península			Tecnología	Secretario
Informante 4	Profesor	46-55	Península	Península	Península			Música	
Informante 5	Profesor	36-45	Península	Península	Península			Lengua y literatura	
Informante 6	Profesora	46-55	Canarias	Canarias	Canarias			Inglés	Vicedirectora
Informante 7	Profesora	36-45	Canarias	Canarias	Canarias			Lengua y Literatura	
Informante 8	Profesora	46-55	Canarias	Canarias	Canarias			Biología y Geología	
Informante 9	Profesor	46-55	Canarias	Canarias	Canarias			Física y Química	
Informante 10	Profesora	46-55	Canarias	Canarias	Canarias			Inglés	Directora
Informante 11	Profesora	46-55	Canarias	Canarias	Canarias			Lengua y Literatura	Coordinadora PPF
Informante 12	Profesora	46-55	Canarias	Canarias	Canarias			Tecnología	Coordinadora PEI
Informante 13	Alumna	16	Marruecos	Marruecos	Marruecos	3º de la ESO	El Fraile (Tenerife)		
Informante 14	Alumna	16	Melilla	Marruecos	Marruecos	3º de la ESO	El Fraile (Tenerife)		
Informante 15	Alumno	16	Rusia	Rusia	Nigeria	3º de la ESO	Parque de la Reina (Tenerife)		
Informante 16	Alumno	15	Canarias	Galicia	Galicia	3º de la ESO	El Fraile (Tenerife)		
Informante 17	Madre	36-45	Siria	España	Siria		El Fraile (Tenerife)		
Informante 18	Madre	46-55	Canarias	Canarias	Canarias		El Fraile (Tenerife)		
Informante 19	Madre	46-55	Canarias	Canarias	Canarias		El Fraile (Tenerife)		
Informante 20	Educadora Social	36-45	Canarias	Canarias	Canarias		El Fraile (Tenerife)		Educadora social
Informante 21	Trabajadora social	26-35	Canarias	Canarias	Canarias				

Nota. Elaboración propia.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823

Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

## 2.6. Técnicas e Instrumentos Utilizados

Como ya se ha explicado, el estudio de casos permite hacer un análisis más profundo de los procesos y significados del objeto de estudio. Para ello se seleccionaron como técnicas: el análisis o revisión de documentos clave del centro; entrevistas individuales (semiestructuradas y abiertas) al profesorado, al alumnado, a las familias y a una persona de la comunidad educativa. Todo ello de acuerdo con las unidades y categorías de análisis establecidas.

### *El análisis o Revisión Documental*

Consistió en el análisis de la documentación que elabora el propio centro en función de sus necesidades para abordar los problemas del alumnado y el profesorado. Los documentos analizados se clasifican en la Tabla 36 y en el apartado 2.4. (ver Tablas 21 a 27).

**Tabla 36.** Clasificación de Documentos Clave del Centro

Clasificación del documento	Documento	Curso escolar
Convocatorias de proyectos	- Proyecto de Educación Intercultural (PEI)	- 2006/2007 - 2007/2008 - 2008/2009
	- Memoria de la Beca de Mediación Intercultural y Apoyo Idiomático (PMIAI)	- 2005/2006 - 2006/2007 - 2007/2008 - 2008/2009
	- Plan Anual del Centro (PAC)	- 2002/2003
	- Programación General Anual (PGA)	- 2014/2015
	- Proyecto Educativo del Centro (PEC)	- 2008/2009 - 2014/2015
	- Actividades realizadas por el grupo de profesorado de interculturalidad	- 2006/2007
Documentación que elabora el propio centro	- Información para el Profesorado	- 2016/2017
	- Censo de Alumnado Migrante del Centro	- 2015/2016
	- Estadística de Rendimiento Escolar del Centro	- 2015/2016
	- Estadística sobre el Absentismo Escolar	- 2015/2016
	- Proyecto Somos de Colores (PSC)	- 2015/2016
	- Listado de Grupos del Centro	- 2015/2016
	- Memoria del Grupo de Trabajo: «diversidad cultural en el I.E.S. Guaza».	- 2005/2006
	- Revista «Guaza sin Guasa». N.º 10	- 2005/2006
- Revista «Guaza sin Guasa». N.º 14	- 2006/2007	
- Revista «Guaza sin Guasa». N.º 16	- 2008/2009	
Otros documentos	- Diploma de Estudios Avanzados (DEA)	- 2010

*Nota.* Elaboración propia.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

Esta información se analizó con el software Atlas.ti (versión 7.5.10). Se asignaron los códigos pertinentes a los segmentos de información de interés en los documentos clave y se contó la frecuencia de las palabras (ver apartado 2.4).

Respecto a los datos del rendimiento escolar del alumnado, se establecieron tres criterios básicos para la selección y el análisis de los datos:

- Seleccionar el conjunto de alumnado que en cada uno de los cursos escolares (desde el 2002/2003 hasta el 2014/2015) ha comenzado 1º de la ESO en el instituto de Guaza. Por tanto, el último curso académico considerado para la finalización de 4º de la ESO ha sido el curso 2017/2018.
- Al alumnado de cada curso académico inicial en 1º de la ESO se le busca en los tres cursos escolares siguientes para comprobar si llegó a 4º de la ESO promocionando año a año. La titulación puede haber sido obtenida cursando 4º de la ESO; 4º de la ESO-DIVER (diversificación curricular) o 2º de PCE (Programa de cualificación profesional inicial conducentes al título de graduado en ESO).
- Además, de manera individualizada, se busca si el alumnado ha cursado y titulado en cualquier centro (no solo en el instituto de Guaza) para conocer el número de alumnado que ha empezado 1º de la ESO en el instituto de Guaza y ha cambiado de centro en los siguientes años dentro de la C.A. de Canarias.
- Se ha excluido del análisis al alumnado que se ha incorporado al instituto de Guaza a partir de segundo y tercero de la ESO.

### **Las Entrevistas**

Se realizaron 19 entrevistas individuales (doce del profesorado, una educadora social, cuatro informantes clave del alumnado, una madre, y una persona de la comunidad) y una grupal (a dos madres). Las entrevistas fueron:

- 9 de tipo semiestructurado: a cuatro docentes, cuatro alumnos y alumnas (a tres alumnas que han emigrado y un alumno autóctono) y una madre.
- Y 12 de tipo abierto: a ocho docentes, una educadora social, dos madres y a la trabajadora social de la Casa de la Juventud del barrio de El Fraile.

La duración aproximada de las entrevistas (tanto semiestructuradas como abiertas) osciló entre 20 y 70 minutos. La mayor parte de las entrevistas requirieron una única sesión, excepto alguna que precisó dos sesiones por tenerse que interrumpir de modo imprevisto.

Las entrevistas se realizaron entre los cursos 2015/2016, 2016/2017 y 2018/2019. Las entrevistas antiguas se realizaron en 2015/2016 (informantes 1 a 6, 14 a 18 y 21), en 2016/2017 (informantes 19) y en los cursos 2018/2019 (informantes 7 a 13 y 20).

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

Se elaboraron cuatro tipos de entrevistas en función de las personas destinatarias: alumnado migrante, alumnado autóctono, profesorado y familias (ver Anexo II). La elaboración de las entrevistas en sus versiones para el alumnado, el profesorado y las familias se ha basado en los referentes teóricos, la memoria de la beca de mediación y apoyo idiomático, y la descripción de las unidades y categorías (ver Tablas 11 a 14, apartado 2.2.). De este modo, se relacionan a continuación los referentes empleados, detallando los ítems a los que han dado lugar:

- Los conceptos teóricos respecto al peso que la escuela otorga a los distintos tipos de apoyo positivo (de la escuela, de los adultos y de otros y otras compañeros y compañeras de la escuela; traducir, presentar a los/as amigos/as, etc.) para conseguir el compromiso y logro académico de estudiantes migrantes recién llegados, de acuerdo con Suárez-Orozco *et al.* (2009) en las entrevistas dirigidas:
  - o *Al alumnado migrante* (112K, 118, 121-125, 131B-131H,); 1. *apoyos de la escuela* (121); 2. de otros adultos (131A); y 3. de los compañeros y compañeras (92, 110, 117B, 119, 120, 126);
  - o *Al alumnado autóctono*: 1. *apoyos de la escuela* (100); 2. de otros adultos (110A); y 3. de los compañeros y compañeras (98, 99);
  - o *Al profesorado*: 1. *apoyos de la escuela* (44); 2. de otros adultos; y 3. de los compañeros y compañeras (26, 45A, 45B, 49);
  - o *A la familia*: 1. *apoyos de la escuela* (121); y 2. de los compañero y compañeras (122);
- Las elecciones realizadas por Suárez-Orozco (2004) como modo de desarrollo de la identidad cultural en las entrevistas dirigidas:
  - o *Al alumnado migrante*: ¿en qué idioma se siente más cómodo?; ¿en qué circunstancias utiliza el lenguaje de origen? (56, 57); ¿cuál es la cultura de los/as amigos/as?; ¿en qué prácticas religiosas participa? (54); ¿en qué grado realiza prácticas religiosas? (55); ¿cuáles son los alimentos que más le gustan?, ¿qué función social tiene? (46); ¿qué fiestas celebra?; ¿cuáles son sus hobbies?;
  - o *Al alumnado autóctono*: ¿en qué prácticas religiosas participa? (54); ¿en qué grado realiza prácticas religiosas? (40, 41); ¿cuáles son los alimentos que más le gustan?, ¿qué función social tiene? (32);
  - o *Al profesorado*: ¿en qué prácticas religiosas participa? (54); ¿en qué grado realiza prácticas religiosas? (40, 41); ¿cuáles son los alimentos que más le gustan?, ¿qué función social tiene? (32);
  - o *A la familia*: ¿en qué idioma se siente más cómodo?; ¿en qué circunstancias utiliza el lenguaje de origen? (63, 64); ¿cuál es la cultura de los/as amigos/as?; ¿en qué prácticas religiosas participa? (60); ¿en qué grado realiza prácticas

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

religiosas? (); ¿cuáles son los alimentos que más le gustan?, ¿qué función social tiene? (61, 62).

- Las dimensiones y preguntas empleadas en las entrevistas del estudio LISA (*The Longitudinal Immigrant Student Adaptation Study*) realizado en la UCLA (Universidad de Los Ángeles) por Suárez-Orozco, Suárez-Orozco, y Todorova (2009) para la comprensión de la adaptación de los niños y niñas, y jóvenes migrantes a las escuelas estadounidenses, en las siguientes entrevistas:
  - *Dirigida al alumnado migrante*: inmigración (3, 4, 6, 7, 8-10, 12, 13E-13G, 14); futuro (23, 24, 25A, 27-29); información general de la escuela (15-22, 122-125, 131, 137); actitudes hacia la escuela (30); casa (31, 34, 35, 37, 38, 40-43, 45, 47-53); apoyo familiar y social (58, 112G, 112J, 112K, 113I-113L, 118); actividades diarias (138, 140-145); uso del lenguaje (59-68, 114); seguridad del barrio (73-83); compañeros y compañeras (93, 94, 101, 109, 110); salud (112H);
  - *Dirigida al alumnado autóctono*: inmigración (71, 76, 77); futuro (12, 13, 14A, 16-18); información general de la escuela (1-9, 34, 97, 101-104, 110B-110H, 115); actitudes hacia la escuela (19, 115-123); casa (20, 23-26, 28, 29, 31, 33, 35-39); apoyo familiar y social (42, 92F-92I, 93I-93L); actividades diarias (116-123); uso del lenguaje (43-46); seguridad del barrio (53-61); y compañeros y compañeras (82, 89, 90);
  - *Dirigida al profesorado*: datos personales (5, 12, 13, 18); ¿cuáles son los retos a los que tienes que enfrentarte (12, 19, 24, 21C, 21D, 22A, 22B, 22C, 26, 38-43) y ¿cómo perciben los retos a los que el alumnado tiene que hacer frente? (23, 24, 26);
  - *Dirigida a la familia*: inmigración (2-5, 6-10); *transnational contacts* (11-19); futuro (34, 35A, 36-38, 40-43), casa (28-33, 44, 46-49, 51, 54); información general de la escuela (20-27, 52A, 52B, 52C, 52D, 70, 72, 82, 83, 118, 119, 125); relación con la familia (52E, 53, 55-59, 67, 69); apoyo social (65, 66); uso de la lengua (73-77); compañeros y compañeras (91, 105); y seguridad del barrio (84; 86-90);
- Las preguntas del área de trabajo Institucional del Manual para el Orientador de la Secretaría de Educación Pública de los Estados Unidos Mexicanos (2010), publicado con el propósito de apoyar el desarrollo integral del alumnado de bachillerato, que hemos incluido en las entrevistas dirigidas:
  - *Al alumnado migrante*: datos generales (39); historia académica (32-33, 132, 133, 135, 136); datos familiares (44, 97, 98);
  - *Al alumnado autóctono*: datos generales (27); historia académica (21-22, 111, 113, 114); datos familiares (30, 79, 80);
  - *A la familia*: datos generales (27); historia académica (101,102); datos familiares (50, 68);

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

- Algunos ítems adaptados del cuestionario de inclusión y de la escala de cultura escolar de lobato quesada (2004), que hemos insertado en la *entrevista dirigida al profesorado*: estrategias de enseñanza y evaluación (56I, 56K); colaboración de la administración (56C, 56J, 56L); tipo de liderazgo (52A, 52B, 56N); autonomía (56F); colaboración (56A,); metas y objetivos comunes (51A-51C, 51E, 56G); comunicación (56B, 56E, 56H, 56Ñ); cultura del cambio (56B, 56O); vinculación con la comunidad (56m); colegialidad (56A, 56D).
- La dimensión a (crear culturas inclusivas) empleada por Booth y Ainscow (2002) en una investigación-acción para facilitar el desarrollo de la educación inclusiva, que se utilizó en la *entrevista dirigida al profesorado* mediante el indicador: colaboración entre el profesorado y las familias (50A-50E).
- Los resultados y conclusiones empleadas en la memoria de la beca de mediación y apoyo idiomático (Trujillo-González, 2007; Trujillo-González 2008; Trujillo-González, 2009); y la propia experiencia como M.I. (ver primera parte, motivaciones personales: la mirada del investigador) que se han incluido en las entrevistas dirigidas:
  - o *Al alumnado migrante*: tiempo de residencia (1); trayectoria migratoria (2); razones (5); expectativas o planes de futuro (26); ¿han cambiado esas expectativas educativas? (25B, 25C); creencias y tradiciones culturales (112A) guía o modelo a seguir (36); género (69-72); Plan de Acogida (116, 117A); clases de español (115) conceptos claves (86-91, 99); ¿se sienten integrados?, ¿parte del grupo? (11, 104, 105, 108); percepción sobre la diversidad cultural (28, 29, 95A-95L, 103, 112C, 112D); cómo perciben su diversidad (101B-101E, 102, 101E, 105B, 105C, 105D, 107A, 112C, 112F); cómo creen que los demás perciben esa diversidad (103, 106, 109, 112D, 112E, 113A-113H); prejuicios y estereotipos culturales hacia los demás (95D, 95H, 95J, 96, 111); participación (126-128); relación: familia, escuela y barrio (84, 85, 129, 130);
  - o *Al alumnado autóctono*: trayectoria migratoria (75, 78); expectativas o planes de futuro (15); ¿han cambiado esas expectativas educativas? (14B, 14C, 15); creencias y tradiciones culturales (92A); dificultades con las asignaturas (10, 11, 94, 112); género (92B); Plan de Acogida (95, 96); conceptos claves (64-70); ¿se sienten integrados?, ¿parte del grupo? (91); percepción sobre la diversidad cultural (73B-73C, 73E-73G, 73I, 73K, 73L, 87); cómo perciben su diversidad (81, 82B, 82C, 82D, 82E, 83, 92C, 92E); cómo creen que los demás perciben esa diversidad (72, 92D, 93A-93H); prejuicios y estereotipos culturales hacia los demás (73D, 73J, 74); participación (105-107); relación: familia, escuela y barrio (62, 63, 108, 109);
  - o *Al profesorado*: datos personales (1-4, 6-11, 16,17); creencias y tradiciones culturales (30, 31); dificultades con las asignaturas (20, 21A, 21B, 21C, 22D); Plan de Acogida (48A-48D); atención a las familias (48E, 48F); valores e ideales educativos (51D); creencias sobre educación (25); conceptos claves (32-35); percepción sobre la diversidad cultural (36, 50F, 50G); cómo perciben su diversidad (28-30); prejuicios y estereotipos culturales (37, 45C, 45D); cambios debido a la atención de la diversidad cultural (21E); experiencia en contextos

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22



multiculturales (14, 15); convivencia-barrio (53-55); formación en educación intercultural (27A-27F); recursos (46); espacios (47).

- *A la familia*: tiempo de residencia (1); trayectoria migratoria (6); expectativas o planes de futuro (39); ¿han cambiado esas expectativas educativas? (35B, 35C); nivel educativo de los padres (45B, 45C); dificultades (124); guía o modelo a seguir (45A); género (78-81); Plan de Acogida (115); clases de español (115) conceptos claves (92-98, 103); ¿se sienten integrados?, ¿parte del grupo? (107, 112); percepción sobre la diversidad cultural (99A, 99C, 99E-99G); cómo perciben su diversidad (106, 108, 109); cómo creen que los demás perciben esa diversidad (113A-113F); prejuicios y estereotipos culturales hacia los demás (99B, 99C, 100); participación (120, 123); relación: familia, escuela y barrio (116); y convivencia-barrio (85);

Así, se elaboraron cuatro versiones para las entrevistas semiestructuradas. Las dimensiones varían en las distintas versiones en función de sus destinatarios y destinatarias (tabla 37).

- *Alumnado migrante*, 9 dimensiones sobre: 1. *experiencia migratoria* (¿cuánto tiempo llevas viviendo en Tenerife?, ¿visitas a menudo tu país?); 2. *antecedentes educativos* (¿fuiste a la escuela en tu país de origen?, ¿cómo era la escuela en tu país?); 3. *expectativas educativas* (¿qué te gustaría ser cuando seas mayor?, ¿crees que es difícil conseguir ese trabajo?); 4. *familia* (¿con quién vives en tu casa?, ¿trabajan tus padres?); 5. *¿cómo es tu barrio?* (¿cómo se llama el barrio dónde vives?, ¿te gusta tu barrio?); 6. *el yo* (¿cómo definirías que es ser migrante?, ¿qué es lo que más echas de menos de tu país?); 7. *el otro* (¿cómo definirías la cultura?, ¿cómo explicarías la palabra raza?); 8. *apoyo de la escuela* (cuándo no entiendes algo en la escuela, ¿a quién le pides ayuda?, si tienes algún problema, ¿se lo cuentas a algún compañero o compañera de la escuela?); y 9. *rendimiento académico* (¿qué tres asignaturas te gustan más?, ¿has repetido algún curso?);
- *Alumnado autóctono*, 8 dimensiones sobre: 1. *antecedentes educativos* (¿en qué colegio o escuela estuviste?, ¿has estado en algún otro instituto?); 3. *expectativas educativas* (la gente mide el éxito de maneras diferente ¿cómo describirías a una persona que tiene éxito?, sacar buenas notas en la escuela para mí es...); 4. *familia* (¿qué es lo que más te gusta de tus padres?, ¿tienes algún hermano o hermana en el centro?); 5. *¿cómo es tu barrio?* (¿tienes amigos en tu barrio?, ¿de qué países son las personas que viven en tu barrio?); 6. *el otro* (¿cómo explicarías la palabra etnia?, ¿has visto la serie del Príncipe?); 7. *el yo* (¿has estado viviendo en otros sitios?, ¿cómo explicarías a alguien de fuera cómo es tu cultura?); 8. *apoyo de la escuela* (¿vas a alguna clase de apoyo?, ¿has participado en el Plan de Acogida del centro?); y 9. *rendimiento académico* (¿qué tres asignaturas te gustan menos?, ¿sueles faltar a clase?);
- *Profesorado*, 5 dimensiones sobre: 1. *datos personales* (años de experiencia docente, asignatura que impartes); 2. *el yo* (¿te sientes canario?, ¿te sientes español?); 3. *el otro* (¿cómo definirías la cultura?, todo el mundo tiene sus propios prejuicios y estereotipos. ¿cree usted que es consciente de sus propios estereotipos y prejuicios sobre grupos y personas con diferentes referentes culturales?); 4. *necesidades educativas del alumnado* (¿cómo describiría la relación que tiene usted con sus alumnos y alumnas?, ¿cómo

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

describiría la relación que tienen sus alumnos y alumnas entre ellos y ellas?); y 5. *cultura escolar* (¿usted considera que la escuela tiene una «misión» o unos ideales que guían su actividad diaria?, ¿existe un buen clima de convivencia en el centro entre alumnado, profesionales y familias?).

- *Familia, 9 dimensiones* sobre: 1. *experiencia migratoria* (¿cuáles son las razones por las que decidió venir a España?, ¿cómo se sintió al llegar aquí?); 2. *antecedentes educativos* (¿fueron a la escuela su hijo o hija en su país de origen?, ¿en qué se diferencia la escuela de allí a la de aquí?); 3. *expectativas educativas* (¿qué anhela o desea usted para sus hijos?, ¿han cambiado con el tiempo estos anhelos o deseos para su hijo o hija?); 4. *familia* (¿quién vive en su casa?, ¿cuál ha sido la ocupación de su padre?); 5. *el barrio* (¿en qué barrio vives?, ¿qué es lo que más te gusta de tu barrio?); 6. *el otro* (¿qué es la cultura?, ¿qué diferencia hay entre ser extranjero e inmigrante?); 7. *el yo* (¿Estas orgulloso de ser...? ¿crees que debes valorar y conservar tu cultura?); 8. *apoyo de la escuela* (¿conoces el Plan de Acogida del centro?, ¿cómo cree que trata el profesorado de su hijo o hija (o la mayoría) a los estudiantes marroquíes?); y 9. *rendimiento académico* (¿cuáles son las mayores dificultades que cree usted que tiene su hijo o hija para pasar de curso?, ¿su hijo o hija suele faltar a la escuela?

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

**Tabla 37.** Relación, Dimensiones e Ítems según Versión Entrevista

Versión de la entrevista	Dimensiones	Ítems	Total
Alumnado migrante	Experiencia migratoria	1 a 14	27
	Antecedentes educativos	15 a 22	23
	Expectativas educativas	23 a 30	21
	Familia	31 a 72	60
	¿Cómo es tu barrio?	73 a 85	25
	El otro	86 a 96	33
	El yo	97 a 113	43
	Apoyo de la escuela	114 a 131	50
Alumnado autóctono	Rendimiento académico	132 a 145	37
	Antecedentes educativos	1 a 11	17
	Expectativas educativas	12 a 19	21
	Familia	20 a 51	41
	¿Cómo es tu barrio?	52 a 64	26
	El otro	65 a 74	33
	El yo	75 a 93	62
	Apoyo de la escuela	94 a 110	53
Profesorado	Rendimiento académico	111 a 123	30
	Datos personales	1 a 9	9
	El yo	10 a 18	22
	El otro	19 a 23	6
	Necesidades educativas del alumnado	24 a 26	9
	Cultura escolar	27 a 29	23
Familia	Experiencia migratoria	1 a 20	38
	Antecedentes educativos	21 a 36	26
	Expectativas educativas	37 a 46	16
	Familia	47 a 87	74
	El barrio	88 a 95	17
	El otro	96 a 104	23
	El yo	105 a 117	31
	Apoyo de la escuela	118 a 127	31
	Rendimiento académico	128 a 131	6

Nota. Elaboración propia.

El número total de ítems fue de 323 en la versión para el *alumnado migrante*, de 279 para el *alumnado autóctono*, de 123 para el *profesorado*, y de 268 para las *familias*. Todas las versiones incluyen ítems abiertos y cerrados (de respuesta dicotómica, de elección múltiple, y de escala tipo Likert). Las preguntas con respuestas dicotómicas fueron las más utilizadas: 99 (versión alumnado migrante), 87 (versión alumnado autóctono), 19 (versión profesorado) y 77 (versión familia). El número de preguntas con respuestas de elección múltiple fue: 5 (versión alumnado migrante), 3 (versión alumnado autóctono), 1 (versión profesorado) y 7 (versión familia).

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 3069823	Código de verificación: WfCR5QY4
Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

El número de preguntas con respuestas en escalas de tipo Likert fue de 2 para la versión del profesorado:

- De cuatro niveles de acuerdo: 1. totalmente de acuerdo, 2. parcialmente de acuerdo, 3. parcialmente en desacuerdo y 4. totalmente en desacuerdo.
- De cuatro niveles de frecuencia: 1. siempre, 2. casi siempre, 3. algunas veces y 4. nunca. Presente en la versión de entrevista al profesorado.
- De cuatro niveles de importancia: 1. no muy importante, 2. algo importante, 3. importante y 4. muy importante.
- De 5 para la versión del alumnado migrante y de 4 para la versión del alumnado autóctono. Las escalas empleadas fueron:
  - o De cinco niveles de acuerdo: 1. completamente de acuerdo, 2. de acuerdo, 3. neutro, y 4. en desacuerdo y 5. completamente en desacuerdo.
  - o De cinco niveles de frecuencia: 1. nunca, 2. varias veces al año, 3. varias veces al mes, 4. varias veces a la semana y 5. todos los días.

Y de 1 para la versión de las familias, con una escala de:

- Cinco niveles de acuerdo: 1. completamente de acuerdo, 2. de acuerdo, 3. neutro, y 4. en desacuerdo y 5. completamente en desacuerdo. Presente en la versión de entrevista del alumnado migrante, alumnado autóctono.

Las entrevistas abiertas se realizaron para profundizar y abordar otras cuestiones relacionadas con la cultura escolar del centro (inicio del centro, la relación del instituto de Guaza con el entorno, otras preocupaciones o retos a nivel personal o profesional, etc.) de las que no se da cuenta en los documentos clave del centro. Las entrevistas abarcaron un número variable de preguntas (ver Tabla 53): entre 22 y 30 las del *profesorado*, 16 las de las *madres* y 28 la de la *trabajadora social*. Las dimensiones presentes en las entrevistas para cada colectivo son:

- *Profesorado*: informante 1 (Comité de Somos de Colores, Red de Escuelas Solidarias, importancia de los proyectos que se llevan a cabo en el centro, características personales, retos a la hora de dar clases a alumnado que ha emigrado, docencia compartida...); informante 3 (nuevas pedagogías, programa de educación parental, dificultades del alumnado migrante, respuestas educativas del centro, ...); informante 4 (inicio del centro, docencia, primera impresión al llegar al instituto de Guaza, dirección del centro...); informante 7 (liderazgo, participación familiar, formación del profesorado del centro, cómo ha ido cambiando la formación del profesorado del centro con el tiempo,...); informante 8 (liderazgo, cambios en la participación familiar y en la formación del profesorado, etc.); informante 9 (cambios percibidos en la formación del profesorado, participación, estructuras organizativas, liderazgo, relaciones con el entorno, etc.); informante 10 (temporalización de los programas y proyectos que se han llevado a cabo o que actualmente se realizan en el centro); informante 11 (participación familiar,

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

formación del profesorado, etc.); e informante 12 (PEI, Grupo de Trabajo, inicio del centro, equipo directivo, etc.).

- *Educadora social*: informante 20 (absentismo escolar en Guaza, características del alumnado con niveles altos absentismo, etc.).
- *Familia*: informantes 18 y 19 (actividades del centro, participación, expectativas de los padres y madres, prejuicios...).
- *Trabajadora social*: informante 21 (experiencia profesional, proyecto Pentatlón, convivencia en el barrio de El Fraile, apoyo del instituto de Guaza, dificultades de las alumnas en cuanto a sus roles como mujeres entre la sociedad occidental y su país de origen...).

### **Asignación de Códigos a los Ítems de las Entrevistas para su Posterior Análisis**

Al igual que en el software Atlas.ti (*The Qualitative Data Analysis & Research Software*) asignamos un código a cada una de las preguntas con la intención de agrupar el tipo de información recopilada (ver ejemplo de entrevista a alumnado migrante en la Figura 23) y facilitar así su análisis y comparación. Se utilizaron un total de 47 códigos. Para poder distinguir cada código hemos utilizado la letra «P», que corresponde a la pregunta y números («P1», «P2», «P3» ...). Cada código se presenta con su etiqueta descriptiva (ver Tablas 38, 39, 40 y 41).

**Figura 23.** Ejemplo de Codificación de la Entrevista Individual Alumnado Migrante

EXPERIENCIA MIGRATORIA	
1. ¿Cuándo tiempo llevas viviendo en Tenerife? (P1)	
2. ¿Has estado viviendo en otros sitios? (P4)	
3. (a) ¿Viniste con toda tú familia? Sí No (P9)	
(b) En el caso de que no, ¿quién no vino? (P9)	
(c) ¿Cómo te sentiste? (P9)	
(d) ¿Cuánto tiempo han estado/llevan separados? (P9)	
4. ¿Cuáles son las razones por las que tú familia decidió venir a España? (P2)	
5. ¿Cómo te sentiste al llegar aquí? (P2)	
6. Cuando vivías en tu país (donde naciste), ¿cómo te imaginabas que era Tenerife? (P3)	
7. (a) ¿Tu vida aquí es diferente a lo que tú esperabas? Sí No (P27)	
(b) Si la respuesta es sí, ¿de qué manera es diferente? (P27)	
8. ¿Qué es lo que más te gusta de vivir aquí? (P27)	

Nota. Elaboración propia.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 3069823	Código de verificación: WfCR5QY4
Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

**Tabla 38. Etiquetas y Códigos en la Información de Carácter Contextual y en la Relacionada con las Preguntas de Investigación. Versión de Entrevista semiestructurada al Alumnado Migrante**

DIMENSIONES								
Información de carácter contextual			Información relacionada con las preguntas investigación					
Experiencia migratoria	Antecedentes educativos	Expectativas educativas	Familia	El barrio	El otro	El yo	Apoyo de la escuela	Rendimiento escolar
-Tiempo de residencia (P1) -Razones (P2) -Expectativas sobre Tenerife (P3) -Trayectoria migratoria (P4)	-Escolarización previa (P5) -Diferencias y semejanzas con la escuela anterior (P6)	-Expectativas o planes de futuro (P7) -¿Han cambiado estas expectativas educativas? (P8)	- Separación familiar (P9) - N.º de miembros (P10) - Nivel educativo padre y madre (P11) - Creencias y tradiciones culturales (P12) - Conocimiento de español (P13) - Trabajo y nivel educativo (P14)	- Relación: familia, escuela y barrio (P44) - Convivencia en el barrio (P45)	- Conceptos claves: cultura, raza, inmigrante y etnia (P26) - Percepción que ellos y ellas tienen sobre la diversidad cultural (P28) - Como creen que los y las demás perciben esa diversidad (P30) - Prejuicios y estereotipos culturales hacia los demás (P31)	- Como perciben su diversidad cultural (valores, deseos, creencias culturales, etc.) (P29) - Prejuicios y estereotipos culturales sobre ellos (P32)	- De la escuela: profesorado (amistad, consejos, empatía, comunicación intercultural, etc.) (P16) - Otras personas adultas de la escuela (P17) - La del alumnado: compañeros y compañeras de la escuela (amistades, ayuda con las tareas, consejos, conflictos, etc.) (P18) - Apoyo de la familia: guía o modelo a seguir (P19) - Género (P20) - Creencias sobre la educación (P25)	- Dificultades con las asignaturas (tareas, aprendizaje, retos) (P15) - Participación (P40)

ENTREVISTA ALUMNADO MIGRANTE

Nota. Elaboración propia.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

**Tabla 39. Etiquetas y Códigos en la Información de Carácter Contextual y en la relacionada con las Preguntas de Investigación. Entrevista semiestructurada Versión Alumnado Autóctono**

Experiencia migratoria	DIMENSIONES					Rendimiento escolar		
	Antecedentes educativos	Expectativas educativas	Familia	El barrio	El otro		El yo	Apoyo de la escuela
-Trayectoria migratoria (P4)	-Escolarización previa (P5) -Diferencias y semejanzas con la escuela anterior (P6)	-Expectativas o planes de futuro (P7) -¿Han cambiado estas expectativas educativas? (P8)	- Separación familiar (P9) - N.º de miembros (P10) - Nivel educativo padre y madre (P11) - Creencias y tradiciones culturales (P12) - Conocimiento de español (P13) - Trabajo y nivel educativo (P14)	- Relación: familia, escuela y barrio (P44) - Convivencia en el barrio (P45)	- Conceptos claves: cultura, raza, inmigrante y etnia (P26) - Percepción que ellos y ellas tienen sobre la diversidad cultural (P28) - Como creen que los y las demás perciben esa diversidad (P30) - Prejuicios y estereotipos culturales hacia los demás (P31)	- Como perciben su diversidad cultural (valores, deseos, creencias culturales, etc.) (P29)	- De la escuela: profesorado (amistad, consejos, empatía, comunicación intercultural, etc.) (P16) -Otras personas adultas de la escuela (P17) - La del alumnado: compañeros y compañeras de la escuela (amistades, ayuda con las tareas, consejos, conflictos, etc.) (P18) -Apoyo de la familia: guía o modelo a seguir (P19) -Género (P20) -Creencias sobre la educación (P25)	- Dificultades con las asignaturas (tareas, aprendizaje, retos) (P15) - Participación (P40)

ENTREVISTA ALUMNADO AUTÓCTONO

Nota. Elaboración propia.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823

Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

**Tabla 40. Etiquetas y Códigos en la información de Carácter Contextual y en la relacionada con las Preguntas de Investigación. Entrevista semiestructurada Versión Profesorado**

DIMENSIONES			
Información de carácter contextual		Información relacionada con las preguntas de investigación	
Datos personales (P0)	El yo	El otro	Cultura Escolar
- Datos personales	- Como perciben su diversidad cultural (valores, deseos, creencias culturales, etc.) (P29)	- Conceptos claves: cultura, raza, inmigrante y etnia (P26) - Percepción que ellos y ellas tienen sobre la diversidad cultural (P28) - Como creen que los demás perciben esa diversidad (P30) - Prejuicios y estereotipos culturales hacia los demás (P31)	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Valores                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Valores e ideales educativos (P24)</li> <li>- Creencias sobre la educación (P25)</li> <li>- Diversidad cultural                                     <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Concepciones   <ul style="list-style-type: none"> <li>▲ Conceptos claves: cultura, raza, inmigrante, etnia, etc. (P26)</li> <li>▲ ¿se sienten integrados?, ¿parte del grupo? (P27)</li> </ul> </li> <li>○ Actitudes   <ul style="list-style-type: none"> <li>▲ Percepción que ellos y ellas tienen sobre la diversidad cultural (P28)</li> <li>▲ Como perciben su diversidad cultural (valores, deseos, creencias culturales, etc.) (P29)</li> <li>▲ Como creen que los demás perciben esa diversidad (P30)</li> <li>▲ Prejuicios y estereotipos culturales hacia los demás (P31)</li> <li>▲ Prejuicios y estereotipos culturales sobre ellos (P32)</li> <li>▲ Guetos (P33)</li> </ul> </li> </ul> </li> <li>■ Currículum y su proceso de construcción                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cambios debido a la atención a la diversidad cultural (P37)</li> <li>■ Condiciones y estructuras organizativas                                     <ul style="list-style-type: none"> <li>- Flexibilidad organizativa (P38)</li> <li>- Tipo de Liderazgo (P39)</li> <li>- Participación (P40)</li> <li>- Recursos (P46)</li> <li>- Espacios (P47)</li> </ul> </li> <li>■ Relaciones profesionales y desarrollo profesional                                     <ul style="list-style-type: none"> <li>- Relaciones profesionales (P41)</li> <li>- Experiencias en contextos multiculturales (P42)</li> <li>- Formación en educación intercultural (P43)</li> </ul> </li> <li>■ Relaciones con el entorno                                     <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Relación: familia, escuela y barrio (P44)</li> <li>○ Convivencia en el barrio (P45)</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul> </li></ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Necesidades académicas                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Valoraciones                                     <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Dificultades con las asignaturas (tareas, aprendizaje) (P15)</li> </ul> </li> <li>■ Necesidades de apoyo o soporte emocional                                     <ul style="list-style-type: none"> <li>- De la escuela: profesorado (amistad, consejos, empatía, comunicación intercultural, etc.) (P16)</li> <li>- Otros adultos de la escuela (P17)</li> <li>- La del alumnado: compañeros y compañeras de la escuela (amistades, ayuda con las tareas, consejos, conflictos, etc.) (P18)</li> </ul> </li> <li>- Apoyo de la familia: guía o modelo a seguir (P19)</li> <li>- Género (P20)</li> </ul> </li> <li>■ Planes, proyectos y programas educativos                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Acciones educativas específicas destinadas a atender la diversidad cultural e idiomática                                     <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Plan de Acogida (P21)</li> <li>○ Atención a las familias (P22)</li> <li>○ Clases de español (P23)</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>		

ENTREVISTA AL PROFESORADO

Nota. Elaboración propia.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823

Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22



**Tabla 41. Etiquetas y Códigos en la Información de Carácter Contextual y relacionada con las Preguntas de Investigación. Versión de Entrevista semiestructurada a las Familias**

Información de carácter contextual		Información relacionada con las preguntas de investigación						
DIMENSIONES		El barrio	El otro	El yo	Apoyo de la escuela	Rendimiento escolar		
Experiencia migratoria	Antecedentes educativos	Expectativas educativas	Familia	El barrio	El otro	El yo	Apoyo de la escuela	Rendimiento escolar
-Tiempo de residencia (P1) -Razones (P2) -Expectativas sobre Tenerife (P3) -Trayectoria migratoria (P4)	-Escolarización previa (P5) -Diferencias y semejanzas con la escuela anterior (P6)	-Expectativas o planes de futuro (P7) -¿Han cambiado estas expectativas educativas? (P8)	- Separación familiar (P9) - N.º de miembros (P10) - Nivel educativo padre y madre (P11) - Creencias y tradiciones culturales (P12) - Conocimiento de español (P13) - Trabajo y nivel educativo (P14)	- Relación: familia, escuela y barrio (P44) - Convivencia en el barrio (P45)	- Conceptos claves: cultura, raza, inmigrante y etnia (P26) - Percepción que ellos y ellas tienen sobre la diversidad cultural (P28) - Como creen que los y las demás perciben esa diversidad (P30) - Prejuicios y estereotipos culturales hacia los demás (P31)	- Como perciben su diversidad cultural (valores, deseos, creencias culturales, etc.) (P29) - Prejuicios y estereotipos culturales sobre ellos (P32)	- De la escuela: profesorado (amistad, consejos, empatía, comunicación intercultural, etc.) (P16) - Otras personas adultas de la escuela (P17) - La del alumnado: compañeros y compañeras de la escuela (amistades, ayuda con las tareas, consejos, conflictos, etc.) (P18) - Apoyo de la familia: guía o modelo a seguir (P19) - Género (P20) - Creencias sobre la educación (P25)	- Dificultades con las asignaturas (tareas, aprendizaje, retos) (P15) - Participación (P40)

ENTREVISTA A LAS FAMILIAS

Nota. Elaboración propia.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

A continuación, se presentan en las Tablas 42, 43, 44 y 45 las dimensiones con sus etiquetas y números de código, y los ítems correspondientes a la información de carácter contextual de las entrevistas del alumnado migrante, alumnado autóctono, profesorado y familias.

**Tabla 42.** Dimensiones, Etiquetas, Códigos e Ítems de Carácter Contextual. Entrevista semiestructurada Versión para Alumnado Migrante

Dimensión	Etiqueta	Código	Ítems
Experiencia migratoria	Tiempo de residencia	P1	1
	Razones	P2	4, 5
	Expectativas sobre Tenerife	P3	6
	Trayectoria migratoria	P4	2
Antecedentes educativos	Escolarización previa	P5	15, 16, 21
	Diferencias y semejanzas con la escuela anterior	P6	17, 18, 19, 20, 22A, 22B
Expectativas educativas	Expectativas o planes de futuro	P7	25A, 26, 27,
	¿Han cambiado estas expectativas educativas?	P8	25B, 25C,
Familia	Separación familiar	P9	3A, 3B, 3C, 3D
	N.º de miembros	P10	31
	Nivel educativo padres	P11	37, 38
	Creencias y tradiciones culturales	P12	45, 46A, 46B, 46C, 55 <sup>a</sup> , 54B, 55A, 55B, 55C, 55D, 55E, 112A
	Conocimiento de español	P13	56, 57, 58, 59, 60, 61, 64, 66, 67, 68, 114A, 114B, 114C, 114D,
	Trabajo y nivel educativo	P14	143A, 143B, 143C, 143D

Nota. Elaboración propia.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 3069823	Código de verificación: WfCR5QY4
Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

**Tabla 43.** Dimensiones, Etiquetas, Códigos e Ítems de Carácter Contextual. Entrevista semiestructurada Versión Alumnado Autóctono

Dimensión	Etiqueta	Código	Ítems
Antecedentes educativos	Trayectoria migratoria	P4	75, 78 ABC
	Escolarización previa	P5	1, 2, 3A, 3B
	Diferencias y semejanzas con la escuela anterior	P6	4, 5A, 5B, 6, 7
Expectativas educativas	Expectativas o planes de futuro	P7	14A, 15, 16
	¿Han cambiado estas expectativas educativas?	P8	14B, 14C
Familia	N.º de miembros	P10	20
	Nivel educativo padres	P11	25, 26
	Creencias y tradiciones culturales	P12	31, 32, 40A, 40B, 41A, 41B, 41C, 41D, 43, 92A,
	Trabajo y nivel educativo	P14	121A, 121B, 121C, 121D,

Nota. Elaboración propia.

**Tabla 44.** Dimensiones, Etiquetas, Códigos e Ítems de Carácter Contextual. Entrevista semiestructurada Versión Profesorado

Dimensión	Etiqueta	Código	Ítems
Descripción del instituto	Datos personales		1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10A, 10B, 11A, 11B, 12, 13
	Recursos	P46	49A, 49B
	Espacios	P47	50A, 50B
Familia	Creencias y tradiciones culturales	P12	30A, 30B, 30C, 30D, 31A, 31B, 31C,

Nota. Elaboración propia.

**Tabla 45.** Dimensiones, etiquetas, códigos e ítems de carácter contextual. Entrevista semiestructurada Versión Familia

Dimensión	Etiqueta	Código	Ítems
Experiencia migratoria	Tiempo de residencia	P1	1
	Razones	P2	3, 4, 5
	Expectativas sobre Tenerife	P3	7A, 7B, 7C, 39A, 39B, 39C
	Trayectoria migratoria	P4	6A, 6B
Antecedentes educativos	Escolarización previa de sus hijos	P5	20A, 20B
	Diferencias y semejanzas con la escuela anterior	P6	21, 22, 23, 24, 25
Expectativas educativas	Expectativas o planes de futuro hacia sus hijos	P7	34, 35A, 41, 42, 43A, 43B
	¿Han cambiado estas expectativas educativas?	P8	35B, 35C
Familia	Separación familiar	P9	20A, 20B
	N.º de miembros	P10	44
	Nivel educativo padres	P11	45B, 45C
	Creencias y tradiciones culturales	P12	17A, 17B, 18A, 18B, 18C, 18D, 19A, 19B, 19C, 60A, 60B, 60C, 60D, 60E, 61, 62A, 62B, 62C, 70A, 70B,
	Conocimiento de español	P13	63, 64A, 64B, 82A, 82B, 82C, 82D,
	Trabajo y nivel educativo	P14	28A, 28B, 29A, 29B, 30A, 30B, 30C, 30D, 31A, 31B, 32

Nota. Elaboración propia.

Por otra parte, a continuación, se presenta la relación entre las unidades, categorías, subcategorías, indicadores y etiquetas de código, con los ítems seleccionados para cada tipo de entrevista: alumnado migrante, alumnado autóctono, profesorado y familia (ver Tablas 46, 47 y 48).

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 3069823	Código de verificación: WfCR5QY4
Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

**Tabla 46. Unidad 1, Categorías, Subcategorías, Indicadores, Etiquetas del Código e Ítems en las Distintas Versiones de las Entrevistas**

Categoría	Subcategorías	Indicadores	Etiqueta del código	Unidad 1. Alumnado			
				Alumnado migrante	Alumnado autóctono	Profesorado	
Necesidades educativas	Necesidades académicas	La del centro escolar	Dificultades con las asignaturas (tareas, aprendizaje)	132A, 132B, 132C, 132D, 133A, 133B, 133C, 134A, 134B, 134C, 134D, 135, 136, 137A, 137B, 137C, 139A, 139B, 140, 141, 145E, 145G, 117B, 118	8, 9, 10A, 10B, 10C, 11A, 11B, 11C, 94A, 9B, 94C, 94D, 94E, 94F, 94G, 94H, 11A, 11B, 111C, 111D, 112, 113, 114, 117A, 117B, 118	19, 20C, 22D, 23A, 23B, 41	124, 125A, 125B, 125C, 126
				La del alumnado	132A, 132B, 132C, 132D, 133A, 133B, 133C, 134A, 134B, 134C, 134D, 135, 136, 137A, 137B, 137C, 139A, 139B, 140, 141, 145E, 145G, 117B, 118	8, 9, 10A, 10B, 10C, 11A, 11B, 11C, 94A, 9B, 94C, 94D, 94E, 94F, 94G, 94H, 11A, 11B, 111C, 111D, 112, 113, 114, 117A, 117B, 118	19, 20C, 22D, 23A, 23B, 41
Necesidades de apoyo o soporte emocional	Necesidades de apoyo o soporte emocional	De la escuela	Profesorado (amistad, consejos, empatía, comunicación intercultural, etc.)	112K, 118, 121A, 121B, 121C, 122, 123, 124, 125, 131B, 131C, 131D, 131E, 131F, 131G, 131H,	92I, 97, 100A, 100B, 100C, 101, 102, 103, 104, 110B, 110C, 110D, 110E, 110F, 110G, 110H	47A, 47B, 47C	117, 118, 119, 121A, 121B
		Del alumnado	Otros adultos de la escuela Compañeros de la escuela (amistades, ayuda con las tareas, consejos, conflictos, etc.)	131A 110A, 110B, 110C, 110D, 110E, 118, 117B, 119, 126	90A, 90B, 90C, 90D, 90E, 97, 98, 105A, 105B	26, 48A, 48B, 52A, 52B	122A, 122B,

181

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823

Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

De la familia: guía o modelo a seguir	Guía o modelo que seguir	32, 33, 34, 35, 36A, 36B, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 47, 48A, 48B, 49, 50, 51, 52, 53, 81A, 81B, 81C, 141, 142A, 142B,	21, 22, 23, 24, 27, 28, 29, 30, 33, 34A, 34B, 35, 36, 37, 38, 39, 59A, 59B, 59C, 119	42A, 42B, 43, 44A, 44B, 45A, 45B	45A, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52A, 52B, 52C, 52D, 52E, 53, 54, 55, 56A, 56B, 57, 58A, 58B, 59A, 59B, 59C, 67A, 67B, 67C, 67D, 68, 69A, 69B,
Género	Género	69A, 69B, 70, 71, 72, 112B, 142A, 142B	47A, 47B, 48, 49, 50, 92B	46A, 46B	78A, 78B, 79, 80, 81

Nota. Elaboración propia.

182

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

**Tabla 47. Unidad 2, Categorías, Subcategorías, Indicadores, Etiquetas del Código e Ítems en las Distintas Versiones de las Entrevistas**

Categoría	Subcategorías	Indicadores	Unidad 2. Respuestas educativas				
			Etiqueta del código	Alumnado migrante	Alumnado autóctono	Profesorado	Familia
Planes, proyectos y programas educativos		Acciones educativas específicas destinadas a atender la diversidad cultural e idiomática	Plan de Acogida	116A, 116B, 116C, 116D, 116E, 116F, 117A,	95A, 95B, 95C, 95D, 95E, 95F, 96A, 96B	51A, 51B, 51C, 51D, 51E, 51F	115A, 115B, 115C
			Atención a las familias			53A, 53B, 53C, 53D, 53E, 53F, 53G	
		Clase de español	115A, 115B, 115C, 115D, 115E, 115F, 115G, 115H			83A, 83B, 114A, 114B, 114C, 114D, 114E, 114F, 114G, 114H, 114I,	

Nota. Elaboración propia.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823

Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

**Tabla 48. Unidad 3, Categorías, Subcategorías, Indicadores, Etiquetas de Código e Ítems en las Distintas Versiones de las Entrevistas**

Unidad 3. Transformación de la cultura escolar					
Categoría	Subcategoría	Indicadores	Etiqueta del código	Ítems seleccionados	
				Alumnado migrante	Alumnado autóctono
Valores	Valores e ideales educativos	Valores e ideales educativos que caracterizan al centro	Valores e ideales educativos	54A, 54B, 54C, 54D, 54E,	Familia
	Creencias sobre la educación	Creencias sobre la educación	Creencias sobre la educación	24, 25	33A, 33B, 36, 37A, 37B, 38A, 38B
Diversidad cultural	Conceptos del centro y del alumnado	Conceptos del centro y del alumnado	Conceptos claves (cultura, raza, migración, etc.)	86, 87, 88, 89, 90, 91, 99	12, 13A, 13B, 17, 18A, 18B, 19A, 19B, 19C, 19D, 19E, 19F, 19G, 19H, 19I, 19J, 145C, 145D, 145G
				7A, 7B, 8, 9, 10, 11, 12A, 12B, 92A, 92B, 104, 105, 108A, 108B, 112F	123B, 123C, 123D, 123E, 123F, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70
Actitudes	Actitudes	Actitudes	Percepción que ellos tienen sobre la diversidad cultural	28, 29A, 29B, 95A, 95B, 95C, 95E, 95G, 95I, 95K, 95L, 103, 112C, 112D	71, 72A, 72B, 72C, 72D, 73A, 73B, 73C, 73D, 73E, 73F, 73G, 73I, 73K, 73L, 87A, 87B,
				36, 38, 99A, 99C, 99E, 99F, 99G	7C, 8, 9, 15, 16A, 16B, 112A, 112B, 112C,

184

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22



Cómo perciben su diversidad (valores, deseos, creencias culturales, etc.)	101A, 101B, 101C, 101D, 102A, 102B, 101E, 105B, 105C, 105D, 107A, 107B, 112C, 112F, 112H, 112I,	79, 80, 81, 82A, 82B, 82C, 82D, 82E, 83A, 83B, 88A, 88B, 92C, 92E, 92G	28, 29A, 29B, 29C	40A, 40B, 101, 102, 105, 106A, 106B, 108A, 108B, 108C, 108D, 109A, 109B
Cómo creen que los demás perciben esa diversidad	103A, 103B, 103C, 103D, 106A, 106B, 109, 112D, 112E, 113A, 113B, 113C, 113D, 113E, 113F, 113G, 113H, 113I, 113J, 113K, 113L,	92D, 93A, 93B, 93C, 93D, 93E, 93F, 93G, 93H, 93I, 93J, 93K, 93L,		113A, 113B, 113C, 113D, 113E, 113F, 113G, 113H, 113I, 113J,
Prejuicios y estereotipos culturales	95D, 95J, 96A, 96B, 96C, 96D, 96E, 96F, 96G, 96H, 96I, 111A, 111B, 111C, 111D, 109A, 109B	73D, 73H, 73J, 74A, 74B, 74C, 74D, 74E, 74I	36, 37, 39, 40A, 40B, 53F	99B, 99D, 100A, 100B, 100C, 100D, 100E, 100F, 100G, 100H, 100I
Prejuicios y estereotipos culturales sobre ellos		89A, 89B	48C, 48D	111A, 111B,
Guetos	120A, 120B, 120C, 120D, 120E, 120F, 13A, 13B, 13C, 13D, 13E, 13F, 13G, 14A, 14B, 14C, 58A, 58B, 58C, 58D, 58E, 59, 60, 61, 62, 63, 64A, 64B, 64C, 64D, 67, 68, 81A, 81B, 81C, 93, 94, 100	99A, 99B, 99C, 99D, 99E, 99F		

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

	Relación con el país de origen	58A, 58B, 58C, 58D, 58D, 58E, 59, 60, 61, 62, 63, 64A, 64B, 64C, 64D, 66, 67, 68, 144A, 144B, 144C, 145E, 145F	44A, 44B, 45, 46, 84A, 84B, 84C, 84D, 85A, 85B, 86A, 86B, 122A, 122B, 122C	11A, 11B, 11C, 11D, 11E, 11F, 11E, 12A, 12B, 12C, 13A, 13B, 13C, 14A, 14B, 14C, 65A, 65B, 71, 72, 73A, 73B, 73C, 73D, 74, 75, 76, 77, 98, 104,
Curriculum	Cambios debido a la atención de la diversidad cultural		21C, 21D, 22B, 22C, 22D,	
Condiciones y estructuras organizativas	Flexibilidad organizativa Tipo de liderazgo Participación: del profesorado, del alumnado, de las familias	127A, 127B, 127C, 127D, 128A, 128B, 128C	106A, 106B, 106C, 106D, 107A, 107B, 107C	56B, 56F, 56 H, 56I, 56O, 52A, 52B, 56C, 56J, 56L, 56N, 50A, 50B, 50C, 50D, 50E, 56M, 120A, 120B, 120C, 120D, 123A, 123B, 123C, 123D, 123E, 123F,
Relaciones profesionales y desarrollo profesional	Relaciones profesionales Desarrollo profesional Experiencia en contextos multiculturales Formación en educación intercultural		56A, 56D, 56E, 56Ñ, 14, 15A, 15B, 15C, 15D, 15E, 27A, 27B, 27C, 27D, 27E, 27F	
Relaciones con el entorno	Relaciones con la familia Relación: familias, escuela y barrio	84A, 84B, 85, 129, 130A, 130B, 130C, 130D	62A, 62B, 63, 108, 109A, 109B, 109C, 109D	27, 124

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 3069823	Código de verificación: WfCR5QY4
Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

Relaciones con Convivencia 73, 74A, 74B, 74C, 42A, 42B, 42C, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 53A, 53B, 54A, los barrios 75A, 75B, 76, 77A, 52A, 52B, 52C, 58, 61, 62 54B, 55A, 55B 84, 85A, 85B, 85C, 85D, 86A, 86B, 87, 88, 89A, 89B, 90, 91A, 91B, 91C, 91D, 91E, 77B, 78, 80A, 80B, 53A, 53B, 54, 56, 57, 58A, 58B, 58C, 80C, 80D, 80E, 82, 57, 58A, 58B, 58C, 83, 95A, 95B, 95C, 58D, 58E, 58F, 95D, 95E, 138 58G, 60, 61, 116

*Nota.* Elaboración propia.

187

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

## 2.7. Resumen de las Técnicas e Instrumentos Empleados con los y las Informantes Clave

Con el objetivo de mostrar con más claridad las técnicas e instrumentos aplicados, a continuación, se presenta un resumen en función de cada informante clave.

**Tabla 49.** Resumen de Técnicas e Instrumentos Utilizados con cada Informante Clave

Informante clave	Colectivo	Fecha	Técnicas e instrumentos utilizados		
			Entrevista individual estructurada	Entrevista individual abierta	Entrevista grupal abierta
1	Profesorado	2015/2016	X		
2	Profesorado	2015/2016	X		
3	Profesorado	2015/2016		X	
4	Profesorado	2015/2016		X	
5	Profesorado	2015/2016	X		
6	Profesorado	2015/2016	X		
7	Profesorado	2018/2019		X	
8	Profesorado	2018/2019		X	
9	Profesorado	2018/2019		X	
10	Profesorado	2018/2019		X	
11	Profesorado	2018/2019		X	
12	Profesorado	2018/2019		X	
13	Alumnado	2015/2016	X		
14	Alumnado	2015/2016	X		
15	Alumnado	2015/2016	X		
16	Alumnado	2015/2016	X		
17	Familia	2015/2016	X		
18	Familia	2016/2017			X
19	Familia	2016/2017			X
20	Educadora social	2018/2019		X	
21	Trabajadora social	2015/2016		X	

*Nota.* Elaboración propia.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

## Capítulo 4

### Los escenarios de la investigación

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

## Capítulo 4

### Los Escenarios de la Investigación

1. Primer escenario: el barrio (descripción del contexto socioeconómico y cultural del instituto)
2. Segundo escenario: el instituto
3. Información relacionada con las preguntas de investigación
  - 3.1. Carencias detectadas por el centro en el alumnado
  - 3.2. Necesidades educativas del alumnado
- 3.3. Síntesis de las necesidades detectadas desde las perspectivas del centro, el equipo directivo, el profesorado, el alumnado y las familias

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

Este capítulo se centrará en describir detalladamente el escenario de la investigación para poder comprender dónde se enmarcan los cambios producidos en la cultura escolar del instituto de Guaza. De acuerdo con estas ideas son de interés dos tipos de informaciones: las de carácter contextual, centradas en la descripción del contexto socioeconómico y cultural del instituto; y las relacionadas con las preguntas de investigación, centradas en la descripción del alumnado y de sus necesidades educativas.

---

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

### 1. Primer Escenario: el Barrio: Descripción del Contexto Socioeconómico y Cultural del Instituto

Para poder examinar con detalle los factores que influyen en la cultura escolar del instituto de Guaza es necesaria su descripción precisa. Así, de acuerdo con los objetivos de investigación, y siguiendo la misma estructura establecida previamente en el capítulo 3, apartado 2.1. (¿qué información necesitamos recoger?), se tendrán en cuenta los siguientes aspectos (ver Tabla 50):

**Tabla 50.** *Informaciones de los Escenarios de la Investigación*

Primer escenario: el barrio (descripción del contexto socioeconómico y cultural del instituto)
Demografía
Situación del empleo
Educación
Características del entorno poblacional
Síntesis de la Descripción del Contexto Socioeconómico y Cultural
Segundo escenario: el instituto
Breve historia del centro
Características físicas del centro
El alumnado
El profesorado
El equipo directivo
Las características organizativas del centro
Relaciones entre el centro y la comunidad
Síntesis de la descripción del instituto

*Nota.* Elaboración propia.

Como se observa en la Tabla 50, se ha recogido información de carácter contextual (descripción del contexto socioeconómico y cultural del instituto); e información directamente relacionada con nuestras preguntas de investigación. Como se apuntó anteriormente, esta última se ha organizado en tres ámbitos: alumnado, respuestas educativas y resultados (apartado 2.1., ¿qué información necesitamos recoger?). La descripción del alumnado (características principales, carencias detectadas y necesidades educativas) se presenta a lo largo de este capítulo. La descripción de las respuestas que el centro ha construido para atender a la diversidad cultural de su alumnado, aparece en el capítulo 5 (descripción del conjunto de respuestas educativas); y los resultados se incluyen en el capítulo 6 (análisis e interpretación de la información).

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 3069823	Código de verificación: WfCR5QY4
Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22



En este apartado se describirá el contexto particular que rodea el objeto de estudio, ya que esta información ayudará a entender su riqueza, complejidad y particularidad. Para ello, se hará una descripción del contexto socioeconómico y cultural del instituto: la demografía, la estructura social, la educación, las características del entorno poblacional y la descripción del instituto.

### **1.1. Demografía**

Los datos que, a continuación, se presentan coinciden con el periodo de estudio de esta investigación (desde el 2002 al 2017). Siguiendo las pautas establecidas en la guía elaborada para la recogida de información (ver Anexo I, guía 1.1) se han seleccionado los siguientes datos: número total de habitantes (hab.); distribución por edad y sexo; y tasa según el país de nacimiento y sexo.

#### ***Número de Habitantes***

La C.A. de Canarias, según las cifras oficiales del ISTAC (Instituto Canario de Estadística), alcanzó en el 2017 un máximo de 2.108.121 habitantes durante el periodo de estudio. La isla de Tenerife consta de 31 municipios y es la más extensa y poblada del archipiélago, representando aproximadamente el 42% de la población canaria.

Como se observa en la Tabla 51, el número de habitantes en la isla ha experimentado un incremento de 778.071 a 894.636 habitantes desde el 2002 hasta el 2017, con un número de mujeres ligeramente mayor que de hombres en todos los años. El mayor número de habitantes se produjo en 2011 (908.555), coincidiendo con el aumento de migrantes desde 2002 hasta 2011, para luego ir disminuyendo hasta llegar a 894.636 habitantes en 2017 (ver Tabla 51).

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

**Tabla 51. Porcentaje de Habitantes según Sexo y Año de la Isla de Tenerife**

Año	Isla de Tenerife	
	Ambos sexos	% ambos sexos
2002	778.071	42,2%
2003	799.889	42,2%
2004	812.839	42,4%
2005	838.877	42,6%
2006	852.945	42,7%
2007	865.070	42,7%
2008	886.033	42,7%
2009	899.833	42,8%
2010	906.854	42,8%
2011	908.555	42,8%
2012	898.680	42,4%
2013	897.582	42,4%
2014	889.936	42,3%
2015	888.184	42,3%
2016	891.111	42,4%
2017	894.636	42,4%

Nota. Periodo de referencia: 1 de enero de cada año. De «Explotación Estadística del Padrón Municipal. Islas, Comarcas y Municipios de Canarias», por ISTAC, 2017 (<http://www.gobiernodecanarias.org/istac/jaxi-istac/menu.do?uripub=urn:uuid:253c609d-9d81-4266-986f-13ec9da19b28>).

El instituto de Guaza se encuentra dentro del municipio de Arona. La Tabla 52 muestra, en una primera etapa, un crecimiento del 2% del total de la población en el municipio de Arona desde el 2002 hasta el 2010, seguido por un descenso de 0,5% en el 2011, una remontada del 4% desde el 2012 hasta el 2015, y, por último, una caída del 0,3% a partir de 2016. En todos los años este municipio registra un número ligeramente mayor de hombres que de mujeres que puede estar relacionado con una mayor migración masculina.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 3069823	Código de verificación: WfCR5QY4
Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

**Tabla 52. Porcentaje de Habitantes según Sexos y Años del Municipio de Arona**

Año	Municipio de Arona					
	Población					
	Hombres	% de hombres	Mujeres	% de mujeres	Ambos sexos	% de ambos sexos
2002	27.211	3,5%	25.361	3,3%	52.572	6,8%
2003	29.830	3,7%	27.615	3,5%	57.445	7,2%
2004	30.875	3,8%	28.520	3,5%	59.395	7,3%
2005	34.305	4,1%	31.245	3,7%	65.550	7,8%
2006	36.072	4,2%	33.028	3,9%	69.100	8,1%
2007	37.621	4,3%	34.707	4%	72.328	8,4%
2008	39.479	4,5%	36.424	4,1%	75.903	8,6%
2009	40.879	4,5%	37.735	4,2%	78.614	8,7%
2010	41.097	4,5%	38.280	4,2%	79.377	8,8%
2011	38.836	4,3%	36.503	4%	75.339	8,3%
2012	40.061	4,5%	37.657	4,2%	77.718	8,6%
2013	41.695	4,6%	39.292	4,4%	80.987	9,0%
2014	40.893	4,6%	38.997	4,4%	79.890	9%
2015	40.919	4,6%	39.009	4,4%	79.928	9%
2016	40.470	4,5%	38.702	4,3%	79.172	8,9%
2017	40.358	4,5%	38.572	4,3%	78.930	8,8%

*Nota.* Periodo de referencia: 1 de enero de cada año. De «Explotación Estadística del Padrón Municipal. Islas, comarcas y municipios de Canarias», por ISTAC, 2017 (<http://www.gobiernodecanarias.org/istac/jaxi-istac/menu.do?uripub=urn:uuid:253c609d-9d81-4266-986f-13ec9da19b28>).

Según los datos oficiales del ISTAC (2017), los núcleos más poblados, que rodean al instituto de Guaza (en el municipio de Arona), son: Los Cristianos, Playa de las Américas, El Fraile, Valle San Lorenzo, Las Galletas, Costa del Silencio, Cabo Blanco, Buzanada, y La Camella. Los más turísticos son Los Cristianos, Playa de Las Américas y Costa del Silencio. Como se puede ver en la Figura 24, Guaza es un barrio ubicado al margen de la autopista TF1, colindando con los barrios de El Fraile y el Pal-mar, a 5,9 y 3,5 km, respectivamente, por el sur; y Cabo Blanco y Buzanada, a 4,5 y 3,7 km, respectivamente, por el norte.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 3069823	Código de verificación: WfCR5QY4
Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

**Figura 24.** Mapa del Municipio de Arona. Ubicación del Barrio de Guaza



Nota. De Google Maps, 2017  
 (<https://www.google.es/maps/@28.0481113,-16.676572,13z?hl=es&authuser=0>).

Es un barrio de tránsito y acceso a los núcleos costeros del municipio en los que se registra una importante actividad turística. Como se observa en la Tabla 53, Guaza es uno de los barrios con menos población de la zona. Está conformado por una calle central y seis transversales (ver Figura 25).

**Figura 25.** Mapa del Barrio de Guaza



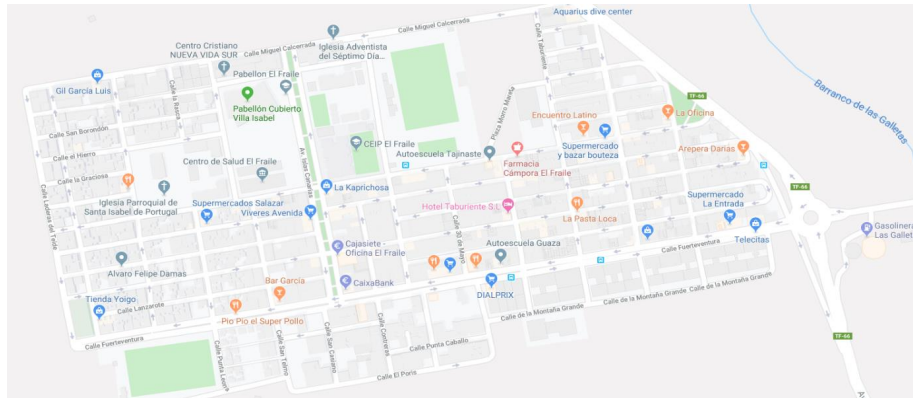
Nota. De Google Maps, 2017  
 (<https://www.google.es/maps/@28.0480215,-16.6797378,16z?hl=es&authuser=0>).

El barrio de El Fraile está situado cerca de la costa y es el segundo núcleo poblacional más importante del Municipio de Arona (9.059 habitantes en 2017). La zona cuenta con numerosos recursos (Centro de Educación Infantil y Primaria El Fraile, Centro Cívico-Cultural

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>		
Identificador del documento: 3069823		Código de verificación: WfCR5QY4
Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA		Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA		27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA		27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA		08/01/2021 16:23:22

Villa Isabel, la Casa de la Juventud, la Escuela Municipal de Ajedrez, centro de salud, un centro infantil municipal, la iglesia parroquial de Santa Isabel de Portugal, etc.) (ver Figura 26).

**Figura 26.** Mapa del Barrio de El Fraile



Nota. De Google Maps, 2017

(<https://www.google.es/maps/@28.0124767,-16.6679549,17z?hl=es&authuser=0>).

Como se expone en la Tabla 53, todos los núcleos experimentaron pequeñas subidas y bajadas de población durante el periodo estudiado, a excepción de El Pal-mar, en el que se produjo un crecimiento continuo del 2,4% entre el 2002 y 2016. Destaca la caída de población de los núcleos poblacionales de El Fraile (1% desde el 2006 hasta el 2010), Valle San Lorenzo (0,2% desde el 2009 hasta el 2010), Las Galletas (0,8% desde el 2007 hasta el 2012), Buzanada (0,2% desde 2008 hasta el 2010), La Camella (0,5% desde el 2002 hasta el 2010) y Guaza (0,3% desde el 2007 hasta el 2013), periodo que coincide con el inicio de la crisis económica a partir del 2008 (Medina-Moral, Herrarte-Sánchez, y Vicéns-Otero, 2010). En el resto de zonas sucedió el efecto contrario (Los Cristianos, Costa del Silencio, Cabo Blanco y El Pal-mar).

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 3069823	Código de verificación: WfCR5QY4
Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

**Tabla 53.** Porcentaje del Total de Habitantes en los Núcleos Poblacionales más Importantes que rodean al Instituto de Guaza y Año

Año	Núcleos poblacionales que rodean el instituto de Guaza											
	Los Cristianos	El Fraile	Valle San Lorenzo	Las Galletas	Costa del Silencio	Cabo Blanco	Playa de las Américas	Buzanada	La Camella	Guaza	El Pal-mar	
2002	25,7%	10,6%	9,5%	8,7%	7,8%	7,8%	5,3%	4,6%	4,4%	3,3%	0,5%	
2003	24,8%	10,8%	9,4%	8,9%	8,6%	7,4%	5%	4,7%	4,4%	3,2%	0,5%	
2004	25%	10,9%	9,3%	9,4%	8,1%	7,2%	4,8%	5%	4,4%	3,1%	0,6%	
2005	24,7%	11,1%	9,2%	9,4%	8,8%	6,9%	5,0%	4,9%	4,2%	3,1%	0,7%	
2006	24,4%	10,7%	9,2%	9,5%	9,1%	6,8%	5,1%	4,9%	4%	3,2%	0,9%	
2007	24%	10,3%	9,3%	9,4%	9,5%	6,9%	5,3%	5,1%	4%	2,8%	1,3%	
2008	24%	9,9%	9,3%	9,2%	9,7%	7%	5,5%	5%	4%	2,6%	1,5%	
2009	24,2%	9,8%	9,1%	9%	10%	7%	5,7%	4,9%	3,9%	2,6%	1,7%	
2010	24,4%	9,7%	8,9%	8,8%	10,1%	7,1%	5,8%	4,8%	3,9%	2,5%	1,9%	
2011	24,9%	10,3%	9%	8,6%	8,7%	7,3%	5,4%	4,9%	4%	2,5%	2,2%	
2012	24,9%	10,2%	8,9%	8,6%	8,8%	7,2%	5,5%	4,8%	4%	2,5%	2,4%	
2013	24,9%	10,1%	8,6%	8,7%	8,9%	7%	5,6%	4,8%	4,1%	2,5%	2,7%	
2014	23,2%	10,3%	8,9%	8,9%	8,9%	7,2%	5,7%	5%	4,2%	2,7%	2,8%	
2015	22,8%	10,6%	9,1%	9,1%	8,6%	7,1%	5,7%	4,9%	4,2%	2,7%	2,9%	
2016	22%	10,9%	9,1%	9,2%	8,3%	7,3%	5,6%	5,1%	4,3%	2,8%	2,9%	
2017	21%	11,5%	9,3%	9,4%	8,2%	7,5%	5,4%	5,3%	4,3%	2,8%	2,8%	

Nota. Periodo de referencia: 1 de enero de cada año. De «Explotación Estadística del Padrón Municipal. Población según sexos y años. Entidades singulares y núcleos de Tenerife», por ISTAC, 2017 (<https://cutt.ly/xexCwnT>).

### Distribución por Edad y Sexo

Siguiendo la misma estructura que en el apartado anterior, en cuanto a la distribución por edad y sexo (ver Tabla 54), los datos registrados por el ISTAC que corresponden al Municipio de Arona, indican que en todos los años analizados existe un mayor número de población en el rango de edad comprendido entre 20 y 39 años; seguido por el de 40 y 59; 0 y 19; 60 y 79; y 80 y 100 o más años. Al igual que en la Tabla 52, se registra un mayor número de hombres que de mujeres.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 3069823	Código de verificación: WfCR5QY4
Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

**Tabla 54.** Número de Habitantes según Intervalos de Edad, Sexo y Año. Municipio de Arona

Año		Municipio de Arona				
2002	Rango de edad	0-19	20-39	40-59	60-79	80-100 o más
	Hombres	6.286	11.360	6.790	2.535	240
	Mujeres	5.819	10.955	5.935	2.278	374
	Ambos sexos	12.105	22.315	12.725	4.813	614
2003	Rango de edad	0-19	20-39	40-59	60-79	80-100 o más
	Hombres	6.639	12.384	7.615	2.912	280
	Mujeres	6.116	11.767	6.705	2.618	409
	Ambos sexos	12.755	24.151	14.320	5.530	689
2004	Rango de edad	0-19	20-39	40-59	60-79	80-100 o más
	Hombres	6.646	12.841	8.019	3.074	295
	Mujeres	6.113	12.190	7.003	2.803	411
	Ambos sexos	12.759	25.031	15.022	5.877	706
2005	Rango de edad	0-19	20-39	40-59	60-79	80-100 o más
	Hombres	6.911	14.345	9.048	3.631	370
	Mujeres	6.335	13.171	7.989	3.271	479
	Ambos sexos	13.246	27.516	17.037	6.902	849
2006	Rango de edad	0-19	20-39	40-59	60-79	80-100 o más
	Hombres	7.075	14.768	9.719	4.109	401
	Mujeres	6.577	13.515	8.760	3.692	484
	Ambos sexos	13.652	28.283	18.479	7.801	885
2007	Rango de edad	0-19	20-39	40-59	60-79	80-100 o más
	Hombres	7.537	14.555	10.523	4.582	424
	Mujeres	6.918	13.673	9.470	4.133	513
	Ambos sexos	14.455	28.228	19.993	8.715	937
2008	Rango de edad	0-19	20-39	40-59	60-79	80-100 o más
	Hombres	7.761	14.886	11.257	5.101	474
	Mujeres	7.099	13.968	10.152	4.630	575
	Ambos sexos	14.860	28.854	21.409	9.731	1.049
2009	Rango de edad	0-19	20-39	40-59	60-79	80-100 o más
	Hombres	7.855	15.006	11.870	5.599	549
	Mujeres	7.066	14.057	10.882	5.084	646
	Ambos sexos	14.921	29.063	22.752	10.683	1.195
2010	Rango de edad	0-19	20-39	40-59	60-79	80-100 o más
	Hombres	7.810	14.487	12.183	5.990	627
	Mujeres	7.120	13.742	11.240	5.445	733
	Ambos sexos	14.930	28.229	23.423	11.435	1.360
2011	Rango de edad	0-19	20-39	40-59	60-79	80-100 o más
	Hombres	7.545	13.437	11.680	5.605	569
	Mujeres	6.819	12.838	10.953	5.184	709
	Ambos sexos	14.364	26.275	22.633	10.789	1.278
2012	Rango de edad	0-19	20-39	40-59	60-79	80-100 o más
	Hombres	7.619	13.425	12.382	5.954	681
	Mujeres	6.926	12.945	11.437	5.561	788
	Ambos sexos	14.545	26.370	23.819	11.515	1.469
2013	Rango de edad	0-19	20-39	40-59	60-79	80-100 o más
	Hombres	7.867	13.601	13.059	6.392	776
	Mujeres	7.164	13.131	12.111	6.029	857
	Ambos sexos	15.031	26.732	25.170	12.421	1.633

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

2014	Rango de edad	0-19	20-39	40-59	60-79	80-100 o más
	Hombres	7.855	13.151	13.071	6.100	716
	Mujeres	7.245	12.867	12.192	5.782	911
	Ambos sexos	15.100	26.018	25.263	11.882	1.627
2015	Rango de edad	0-19	20-39	40-59	60-79	80-100 o más
	Hombres	7.984	12.964	13.379	5.909	683
	Mujeres	7.317	12.706	12.394	5.691	901
	Ambos sexos	15.301	25.670	25.773	11.600	1.584
2016	Rango de edad	0-19	20-39	40-59	60-79	80-100 o más
	Hombres	8.051	12.598	13.438	5.708	675
	Mujeres	7.430	12.419	12.425	5.517	911
	Ambos sexos	15.481	25.017	25.863	11.225	1.586
2017	Rango de edad	0-19	20-39	40-59	60-79	80-100 o más
	Hombres	8.084	12.467	13.526	5.576	705
	Mujeres	7.391	12.101	12.621	5.538	921
	Ambos sexos	15.475	24.568	26.147	11.114	1.626

*Nota.* Periodo de referencia: 1 de enero de cada año. Total, de población del barrio y casas diseminadas en la zona. De «Explotación Estadística del Padrón Municipal. Población según sexo, grupo de edad y año del municipio de Arona. Entidades singulares y núcleos de Tenerife», por ISTAC, 2017 (<http://www.gobiernodecanarias.org/istac/jaxi-istac/menu.do?uripub=urn:uuid:bo80cccd9-f400-4781-877a-b8a6294c2596>).

La evolución del porcentaje de población en el municipio de Arona manifestó un declive del 11% (del 42% en 2005 al 31% en 2017) en el rango de edad 20-39, y un aumento del 9% (entre 2002 y 2017) en el de 40-59; así como pequeñas variaciones al alza entre las restantes: 6% (60-69), 4% (0-19) y 1% (80-100 o más).

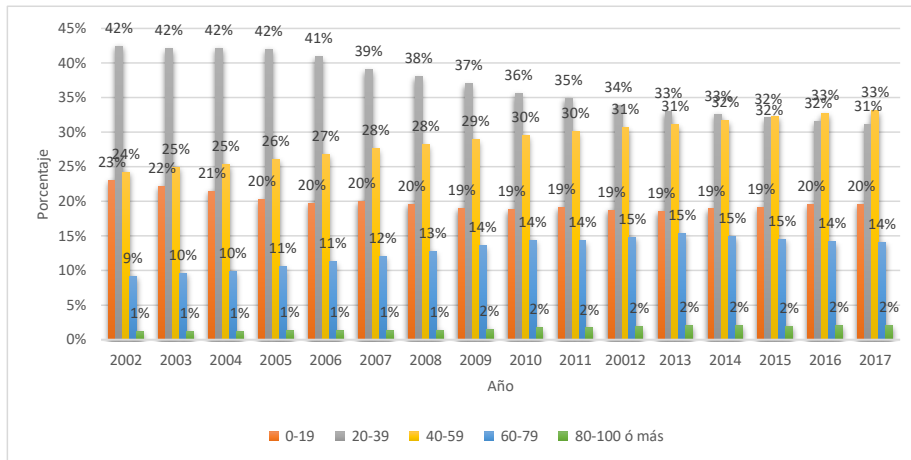
Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22



**Gráfica 1. Evolución del Porcentaje de Población según Intervalo de Edad, Sexo, y Año en el Municipio de Arona**



Nota. Elaboración propia, a partir de los datos extraídos de «Explotación Estadística del Padrón Municipal. Población según sexo, grupo de edad y año del municipio de Arona. Entidades singulares y núcleos de Tenerife», por ISTAC, 2017.  
 (<http://www.gobiernodecanarias.org/istac/jaxi-istac/201enú.do?uripub=urn:uuid:bo8occd9-f400-4781-877a-b8a6294c2596>).

Como se observa en la Tabla 55, el mayor número de habitantes (1.007 habitantes en 2006), se concentra en el intervalo de edad 20-39 años, seguido por el de 40-59 (796 habitantes en 2016) y 0-19 (505 habitantes en 2006). El menor número afecta al intervalo de edad 60-69 y 80-100 o más (191 y 16 habitantes respectivamente).

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 3069823	Código de verificación: WfCR5QY4
Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

**Tabla 55.** Número de Habitantes según Intervalo de Edad, Sexo y Año en el Barrio de Guaza

Año	Barrio de Guaza					
	Rango de edad	0-19	20-39	40-59	60-79	80-100 o más
2002	Hombres	233	436	219	40	2
	Mujeres	216	385	171	32	4
	Ambos sexos	449	821	390	72	6
2003	Rango de edad	0-19	20-39	40-59	60-79	80-100 o más
	Hombres	233	484	221	46	2
	Mujeres	219	393	198	33	3
2004	Ambos sexos	452	877	419	79	5
	Rango de edad	0-19	20-39	40-59	60-79	80-100 o más
	Hombres	229	482	233	51	2
2005	Mujeres	215	399	206	36	3
	Ambos sexos	444	881	439	87	5
	Rango de edad	0-19	20-39	40-59	60-79	80-100 o más
2006	Hombres	230	525	282	57	3
	Mujeres	224	450	228	40	3
	Ambos sexos	454	975	510	97	6
2007	Rango de edad	0-19	20-39	40-59	60-79	80-100 o más
	Hombres	259	537	308	61	3
	Mujeres	246	470	252	44	4
2008	Ambos sexos	505	1.007	560	105	7
	Rango de edad	0-19	20-39	40-59	60-79	80-100 o más
	Hombres	230	470	319	64	3
2009	Mujeres	222	434	242	49	5
	Ambos sexos	452	904	561	113	8
	Rango de edad	0-19	20-39	40-59	60-79	80-100 o más
2010	Hombres	222	485	318	66	4
	Mujeres	202	404	243	53	5
	Ambos sexos	424	889	561	119	9
2011	Rango de edad	0-19	20-39	40-59	60-79	80-100 o más
	Hombres	220	468	338	60	5
	Mujeres	205	393	262	48	6
2012	Ambos sexos	425	861	600	108	11
	Rango de edad	0-19	20-39	40-59	60-79	80-100 o más
	Hombres	216	414	356	69	6
2013	Mujeres	219	381	282	48	6
	Ambos sexos	435	795	638	117	12
	Rango de edad	0-19	20-39	40-59	60-79	80-100 o más
2014	Hombres	214	375	348	61	6
	Mujeres	223	332	281	52	6
	Ambos sexos	437	707	629	113	12
2015	Rango de edad	0-19	20-39	40-59	60-79	80-100 o más
	Hombres	219	407	359	67	6
	Mujeres	206	336	289	58	7
2016	Ambos sexos	425	743	648	125	13
	Rango de edad	0-19	20-39	40-59	60-79	80-100 o más
	Hombres	226	416	396	77	4
2017	Mujeres	211	350	293	69	8
	Ambos sexos	437	766	689	146	12

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

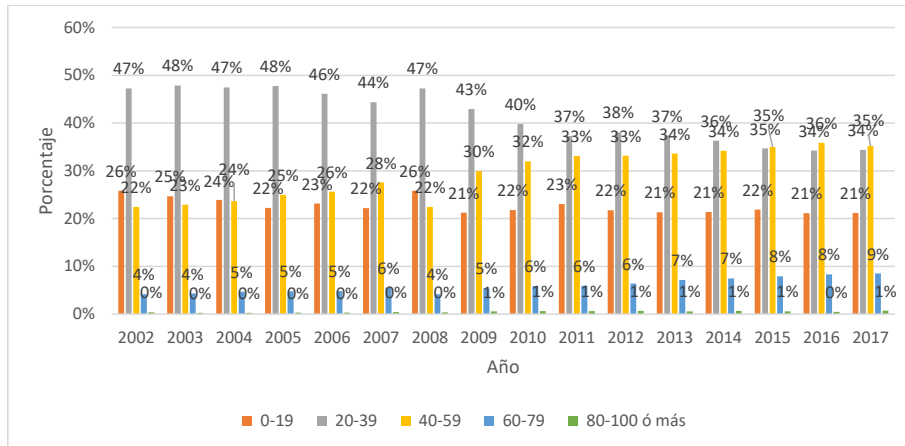
	Rango de edad	0-19	20-39	40-59	60-79	80-100 o más
2014	Hombres	229	421	414	90	5
	Mujeres	229	357	319	70	9
	Ambos sexos	458	778	733	160	14
2015	Rango de edad	0-19	20-39	40-59	60-79	80-100 o más
	Hombres	231	402	425	96	5
	Mujeres	239	343	327	74	7
2016	Ambos sexos	470	745	752	170	12
	Rango de edad	0-19	20-39	40-59	60-79	80-100 o más
	Hombres	230	410	462	105	2
2017	Mujeres	238	349	333	79	8
	Ambos sexos	468	759	795	184	10
	Rango de edad	0-19	20-39	40-59	60-79	80-100 o más
2017	Hombres	233	416	460	102	6
	Mujeres	243	357	331	89	10
	Ambos sexos	476	773	791	191	16

*Nota.* Periodo de referencia: 1 de enero de cada año. Total, de población del barrio y casas diseminadas en la zona. De «Explotación Estadística del Padrón Municipal. Población según sexos, grupos de edad y años del barrio de Guaza. Entidades singulares y núcleos de Tenerife», por ISTAC, 2017 (<https://cutt.ly/xexCwnT>).

Encontramos una tendencia a la baja de un 14% de habitantes en el rango de edad de 20-39 años (del 48% en 2003 y 2005 al 34% en 2017); sin embargo, en el de 40 y 59 años, hallamos un incremento del 6% (entre 2002 y 2007), una reducción del 6% (entre 2007 y 2008) y una nueva subida del 13% (entre 2009 y 2017); así como pequeñas variaciones en las restantes franjas de edad: del 5% en 60-79 y 0-19 años y del 1% en ochenta y cien años o más.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 3069823	Código de verificación: WfCR5QY4
Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

**Gráfica 2. Evolución del Porcentaje de Población según Intervalos de Edad, Sexo y Año del Barrio de Guaza**



*Nota.* Elaboración propia, a partir de los datos extraídos de «Explotación Estadística del Padrón Municipal. Población según sexos, grupos de edad y años del barrio de Guaza. Entidades singulares y núcleos de Tenerife», por ISTAC, 2017 (<https://cutt.ly/xexCwnT>).

En cuanto al barrio de El Fraile, el mayor número de habitantes (3.344 habitantes en 2005) se concentra en el intervalo de 20 y 39 años, seguido por el de 40-59 (3.119 habitantes en 2017) y 0-19 (2.076 habitantes en 2017). Por otra parte, existe un menor número de habitantes en el intervalo 60-79 (978 en 2017) y 80-100 años o más (114 en 2017). Como se observa, el orden (de mayor a menor número de habitantes) de los intervalos de edad del barrio de El Fraile (ver Tabla 56) coincide con los descritos en el municipio de Arona (ver Tabla 54) y el barrio de Guaza (ver Tabla 55).

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 3069823	Código de verificación: WfCR5QY4
Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

**Tabla 56.** Número de Habitantes según Intervalos de Edad, Sexo y Año del Barrio de El Fraile

Año	Barrio de El Fraile					
2002	Rango de edad	0-19	20-39	40-59	60-79	80-100 o más
	Hombres	703	1.447	627	125	12
	Mujeres	742	1.257	531	132	16
	Ambos sexos	1.445	2.704	1.158	257	28
2003	Rango de edad	0-19	20-39	40-59	60-79	80-100 o más
	Hombres	757	1.578	747	140	14
	Mujeres	775	1.401	610	149	18
	Ambos sexos	1.532	2.979	1.357	289	32
2004	Rango de edad	0-19	20-39	40-59	60-79	80-100 o más
	Hombres	775	1566	857	152	14
	Mujeres	791	1476	668	175	18
	Ambos sexos	1.566	3.042	1.525	327	32
2005	Rango de edad	0-19	20-39	40-59	60-79	80-100 o más
	Hombres	875	1.761	965	190	18
	Mujeres	869	1.583	757	206	25
	Ambos sexos	1.744	3.344	1.722	396	43
2006	Rango de edad	0-19	20-39	40-59	60-79	80-100 o más
	Hombres	900	1.754	1.021	201	19
	Mujeres	895	1.545	836	217	28
	Ambos sexos	1.795	3.299	1.857	418	47
2007	Rango de edad	0-19	20-39	40-59	60-79	80-100 o más
	Hombres	912	1.642	1.102	228	22
	Mujeres	909	1.467	895	243	26
	Ambos sexos	1.821	3.109	1.997	471	48
2008	Rango de edad	0-19	20-39	40-59	60-79	80-100 o más
	Hombres	900	1.580	1.152	270	20
	Mujeres	885	1.454	957	267	35
	Ambos sexos	1.785	3.034	2.109	537	55
2009	Rango de edad	0-19	20-39	40-59	60-79	80-100 o más
	Hombres	937	1.571	1.207	305	18
	Mujeres	881	1.450	1.044	277	42
	Ambos sexos	1.818	3.021	2.251	582	60
2010	Rango de edad	0-19	20-39	40-59	60-79	80-100 o más
	Hombres	947	1.488	1.228	333	18
	Mujeres	878	1.377	1.088	299	46
	Ambos sexos	1.825	2.865	2.316	632	64
2011	Rango de edad	0-19	20-39	40-59	60-79	80-100 o más
	Hombres	925	1.455	1.253	372	20
	Mujeres	873	1.367	1.106	313	51
	Ambos sexos	1.798	2.822	2.359	685	71
2012	Rango de edad	0-19	20-39	40-59	60-79	80-100 o más
	Hombres	926	1.433	1.349	388	29
	Mujeres	868	1.370	1.168	331	54
	Ambos sexos	1.794	2.803	2.517	719	83
2013	Rango de edad	0-19	20-39	40-59	60-79	80-100 o más
	Hombres	961	1.424	1.407	427	33
	Mujeres	869	1.351	1.244	378	54
	Ambos sexos	1.830	2.775	2.651	805	87

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

2014	Rango de edad	0-19	20-39	40-59	60-79	80-100 o más
	Hombres	1.018	1.386	1.422	450	33
	Mujeres	880	1.279	1.282	404	66
	Ambos sexos	1.898	2.665	2.704	854	99
2015	Rango de edad	0-19	20-39	40-59	60-79	80-100 o más
	Hombres	1.037	1.401	1.504	484	33
	Mujeres	892	1.264	1.330	425	64
	Ambos sexos	1.929	2.665	2.834	909	97
2016	Rango de edad	0-19	20-39	40-59	60-79	80-100 o más
	Hombres	1.072	1.379	1.585	479	34
	Mujeres	900	1.257	1.371	457	68
	Ambos sexos	1.972	2.636	2.956	936	102
2017	Rango de edad	0-19	20-39	40-59	60-79	80-100 o más
	Hombres	1.139	1.491	1.669	485	40
	Mujeres	937	1.281	1.450	493	74
	Ambos sexos	2.076	2.772	3.119	978	114

*Nota.* Periodo de referencia: 1 de enero de cada año. Total, de población del barrio y casas diseminadas en la zona. De «*Explotación Estadística del Padrón Municipal. Población según sexos, grupos de edad y años del barrio de El Fraile. Entidades singulares y núcleos de Tenerife*», por ISTAC, 2017 (<https://cutt.ly/xexCwnT>).

Respecto a la evolución del número de habitantes del barrio de El Fraile (ver Gráfica 2), se constata un descenso del 17% en el intervalo de edad comprendido entre 20-39 años desde 2002 (48%) a 2017 (31%). Por el contrario, resultó una tendencia al alza del 13% en el mismo periodo entre los 40 y 59 años (del 21% en 2002 al 34% en 2017). Por otra parte, en el rango de edad 0-19 años se evidencia una disminución del número de habitantes de un 3% (del 26% en 2006 al 23% en 2017). Del mismo modo que en el rango de edad de 40-59 años se produce un aumento de un 6% (del 5% en 2002 al 11% en 2017). Por último, se mantiene prácticamente estable el intervalo 80-100 años o más (alrededor de un 1%) en todos los años analizados, aumentando solo un 0,8% (del 0,5% en 2002 al 1,3% en 2017).

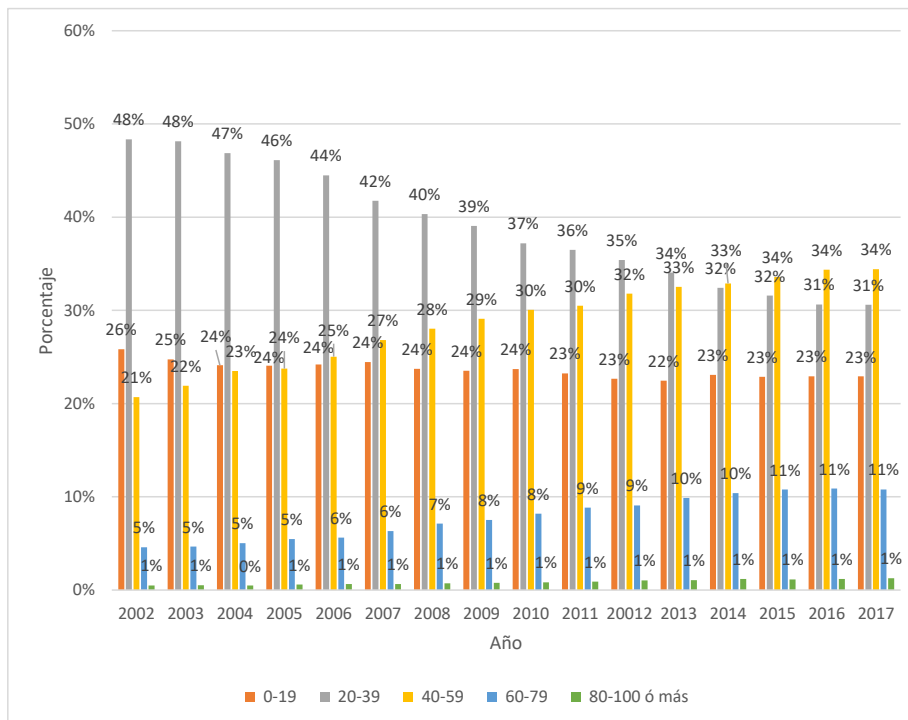
Como podemos determinar en la Gráfica 2, la variación de habitantes del barrio de El Fraile es mayor que en el de Guaza (ver Gráfica 3). Además, existe una mayor estabilidad de la población entre 20-29 años en el barrio de Guaza durante el periodo del 2002 y 2008 (entre el 44% y el 48%) que en El Fraile. En los siguientes años se produce en ambos barrios un declive de la población.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

**Gráfica 3. Evolución Del Porcentaje De Población Según Intervalos De Edad, Sexo y Año Del Barrio De El Fraile**



Nota. Elaboración propia, a partir de los datos extraídos de «Explotación Estadística del Padrón Municipal. Población según sexos, grupos de edad y años del barrio de El Fraile. Entidades singulares y núcleos de Tenerife», por ISTAC, 2017 (<https://cutt.ly/xexCwnT>).

### Tasa según el País de Nacimiento y Sexo

El 20,9% (187.479 total) de habitantes en Tenerife es migrante (93.129 hombres y 94.350 mujeres) en 2012, año en que alcanza su máximo. Como se revela en la Tabla 57, este porcentaje tuvo un crecimiento del 9,2% (pasando del 11,4% al 20,6%) desde 2002 (88.467 total, 44.582 hombres y 43.885 mujeres) hasta 2013 (184.716 total, 91.518 hombres y 93.198 mujeres) de habitantes migrantes. Durante los años 2014 (174.036 total, 85.398 hombres y 8.638 mujeres) y 2015 (172.065 total, 84.084 hombres y 87.981 mujeres) se produjo una disminución del 1,2% (del 20,6% al 19,4%), seguida por un leve crecimiento de la población migrante el 2016 (174.812) y en el 2017 (177.456). Existe un mayor número de hombres que mujeres desde 2002 hasta 2010. No obstante, la pauta se invierte en los siguientes años, lo que puede estar relacionado con un aumento de la inmigración femenina.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

**Tabla 57. Número y Porcentaje De Habitantes Total Nacionales y Migrantes según Sexo y Año en la Isla de Tenerife**

Isla de Tenerife											
Población											
Año	Nacionales					Migrantes					Total
	Hombres	%	Mujeres	%	% total	Hombres	%	Mujeres	%	% total	
2002	340.824	43,8%	348.780	44,8%	88,6%	44.582	50,4%	43.885	49,6%	11,4%	778.071
2003	343.320	42,9%	350.913	43,9%	86,8%	53.640	50,8%	52.016	49,2%	13,2%	799.889
2004	345.531	42,5%	352.871	43,4%	85,9%	58.253	50,9%	56.184	49,1%	14,1%	812.839
2005	348.862	41,6%	356.001	42,4%	84,0%	68.459	51,1%	65.555	48,9%	16%	838.877
2006	351.496	41,2%	358.815	42,1%	83,3%	72.702	51%	69.932	49,0%	16,7%	852.945
2007	352.982	40,8%	360.483	41,7%	82,5%	76.559	50,5%	75.046	49,5%	17,5%	865.070
2008	355.025	40,1%	362.740	40,9%	81,0%	84.823	50,4%	83.445	49,6%	19%	886.033
2009	356.502	39,6%	364.857	40,5%	80,2%	89.669	50,2%	88.805	49,8%	19,8%	899.833
2010	357.747	39,4%	366.358	40,4%	79,8%	91.580	50,1%	91.169	49,9%	20,2%	906.854
2011	358.678	39,5%	367.392	40,4%	79,9%	90.947	49,8%	91.538	50,2%	20,1%	908.555
2012	351.443	39,1%	359.758	40%	79,1%	93.129	49,7%	94.350	50,3%	20,9%	898.680
2013	352.114	39,2%	360.752	40,2%	79,4%	91.518	49,5%	93.198	50,5%	20,6%	897.582
2014	353.379	39,7%	362.521	40,7%	80,4%	85.398	49,1%	88.638	50,9%	19,6%	889.936
2015	353.539	39,8%	362.580	40,8%	80,6%	84.084	48,9%	87.981	51,1%	19,4%	888.184
2016	353.380	39,7%	362.919	40,7%	80,4%	85.193	48,7%	89.619	51,3%	19,6%	891.111
2017	353.685	39,5%	363.495	40,6%	80,2%	86.398	48,7%	91.058	51,3%	19,8%	894.636

Nota. Periodo de referencia: 1 de enero de cada año. Total, de población del barrio y casas diseminadas en la zona. De «Explotación Estadística del Padrón Municipal. Población según sexos, país de nacimientos y años de la isla de Tenerife. Entidades singulares y núcleos», por ISTAC, 2017.

Tal como se aprecia en la Tabla 58, el mayor porcentaje de población migrante en el municipio de Arona es en los años 2009, 2010 y 2013 (49%). Se aprecia una subida continua desde 2002 (15.806 total, 8.430 hombres y 7.376 mujeres) hasta 2010 (39.864 total, 20.642 hombres y 19.222 mujeres), seguida por pequeñas variaciones en los siguientes años. En contraste con la Tabla anterior (57), el número de hombres es mayor que el de mujeres en todos los años analizados.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 3069823	Código de verificación: WfCR5QY4
Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22



**Tabla 58. Número y Porcentaje de Habitantes Nacionales y Migrantes según Sexo y Año en el Municipio de Arona**

	Hombres	Mujeres	% Total	Hombres	Mujeres	% Total	Total
2002	18.781 (35,7%)	17.985 (34,2%)	69,9%	8.430 (16, %)	7.376 (14%)	30,1%	52.572
2003	19.067 (33,2%)	18.241 (31,8%)	64,9%	10.763 (18,7%)	9.374 (16,3%)	35,1%	57.445
2004	19.322 (32,5%)	18.448 (31,1%)	63,6%	11.553 (19,5%)	10.072 (17%)	36,4%	59.395
2005	19.851 (30,3%)	18.772 (28,6%)	58,9%	14.454 (22,1%)	12.473 (19%)	41,1%	65.550
2006	20.061 (29,0%)	19.036 (27,5%)	56,6%	16.011 (23,2%)	13.992 (20,2%)	43,4%	69.100
2007	20.655 (28,6%)	19.501 (27%)	55,5%	16.966 (23,5%)	15.206 (21%)	44,5%	72.328
2008	20.660 (27,2%)	19.490 (25,7%)	52,9%	18.819 (24,8%)	16.934 (22,3%)	47,1%	75.903
2009	20.604 (26,2%)	19.498 (24,8%)	51,0%	20.275 (25,8%)	18.237 (23,2%)	49,0%	78.614
2010	20.529 (25,9%)	19.595 (24,7%)	50,5%	20.568 (25,9%)	18.685 (25,9%)	49,5%	79.377
2011	20.492 (27,2%)	19.581 (26%)	53,2%	18.344 (24,3%)	16.922 (22,5%)	46,8%	75.339
2012	20.587 (26,5%)	19.683 (25,3%)	51,8%	19.474 (25,1%)	17.974 (23,1%)	48,2%	77.718
2013	21.053 (26,0%)	20.070 (24,8%)	50,8%	20.642 (25,5%)	19.222 (23,7%)	49,2%	80.987
2014	21.245 (26,6%)	20.438 (25,6%)	52,2%	19.648 (24,6%)	18.559 (23,2%)	47,8%	79.890
2015	21.475 (26,9%)	20.567 (25,7%)	52,6%	19.444 (24,3%)	18.442 (23,1%)	47,4%	79.928
2016	21.554 (27,2%)	20.646 (26,1%)	53,3%	18.916 (23,9%)	18.056 (22,8%)	46,7%	79.172
2017	21.528 (27,3%)	20.753 (26,3 %)	53,6%	18.830 (23,9%)	17.819 (22,6%)	46,4%	78.930

*Nota.* Periodo de referencia: 1 de enero de cada año. Total, de población del barrio y casas diseminadas en la zona. De «Explotación Estadística del Padrón Municipal. Población según sexos, país de nacimiento y años del municipio de Arona. Entidades singulares y núcleos de Tenerife», por ISTAC, 2017.

Los porcentajes más altos de población migrante en los núcleos poblacionales que rodean el instituto de Guaza corresponden a: El Pal-mar (81%) en 2008; Playa de Las Américas (71%), Costa del Silencio (70%), Los Cristianos (59%) y Guaza (52%) en 2010; El Fraile (52%) en 2017. En cambio, los porcentajes más bajos se registran en: Cabo Blanco (10%), Buzanada (13%), Valle San Lorenzo (19%) y Las Galletas (30%) en 2002 (ver Tabla 58). Los datos muestran un incremento gradual de la población migrante en todos estos núcleos poblacionales. Esto se aprecia especialmente durante los primeros años, donde se pasa progresivamente a un mayor número de habitantes migrantes que nacionales en Los Cristianos (desde 2007), El Fraile (desde 2012), Playa de las Américas (desde 2003), Guaza (desde 2009) y El Pal-mar (desde 2002). En Valle San Lorenzo, Las Galletas, Cabo Blanco, Buzanada y La Camella, sin embargo, hay más población nacional que migrante en todos los años estudiados (ver Tabla 59).

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 3069823	Código de verificación: WfCR5QY4
Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

**Tabla 59. Porcentaje de Habitantes Nacionales y s según Núcleos Poblacionales que rodean al Instituto de Guaza y Años del Municipio de Arona.**

Núcleos	Habitantes	Año															
		2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Los Nacionales	66%	61%	59%	54%	51%	49%	45%	42%	41%	42%	40%	39%	42%	43%	44%	45%	
Cristianos Migrantes	34%	39%	41%	46%	49%	51%	55%	58%	59%	58%	60%	61%	58%	57%	56%	55%	
El Fraile Nacionales	73%	65%	60%	56%	54%	54%	52%	50%	50%	50%	50%	49%	50%	49%	49%	48%	
Migrantes	27%	35%	40%	44%	46%	46%	48%	48%	50%	50%	50%	51%	50%	51%	51%	52%	
Valle San Nacionales	81%	78%	77%	73%	72%	72%	69%	69%	69%	72%	72%	72%	71%	71%	72%	71%	
Lorenzo Migrantes	19%	22%	23%	27%	28%	28%	31%	31%	31%	28%	28%	28%	29%	29%	28%	29%	
Las Galletas Nacionales	70%	65%	62%	57%	55%	55%	52%	52%	52%	54%	54%	53%	52%	52%	52%	51%	
Migrantes	30%	35%	38%	43%	45%	45%	48%	48%	48%	45%	46%	47%	48%	48%	48%	49%	
Costa del Nacionales	39%	34%	37%	35%	33%	32%	31%	30%	30%	36%	35%	34%	35%	37%	39%	39%	
Silencio Migrantes	61%	66%	63%	65%	67%	68%	69%	70%	70%	64%	65%	66%	65%	63%	61%	61%	
Cabo Blanco Nacionales	90%	87%	86%	82%	79%	77%	75%	74%	73%	75%	74%	73%	73%	73%	72%	71%	
Migrantes	10%	13%	14%	18%	21%	23%	25%	26%	27%	25%	26%	27%	27%	27%	28%	29%	
Playa de las Nacionales	52%	48%	49%	41%	38%	37%	33%	30%	29%	32%	30%	29%	29%	29%	30%	31%	
Américas Migrantes	48%	52%	51%	59%	62%	63%	67%	70%	71%	68%	70%	71%	71%	71%	70%	69%	
Buzanada Nacionales	87%	83%	81%	78%	76%	76%	73%	73%	73%	76%	75%	74%	74%	75%	74%	73%	
Migrantes	13%	17%	19%	22%	24%	24%	27%	27%	27%	24%	25%	26%	26%	25%	26%	27%	
La Camella Nacionales	81%	78%	76%	72%	73%	73%	72%	71%	71%	72%	70%	70%	71%	70%	70%	68%	
Migrantes	19%	22%	24%	28%	27%	27%	28%	29%	29%	28%	30%	30%	29%	30%	30%	32%	
Guaza Nacionales	68%	60%	60%	53%	52%	51%	50%	49%	48%	51%	49%	48%	49%	50%	49%	48%	
Migrantes	32%	40%	40%	47%	48%	49%	50%	51%	52%	49%	51%	52%	51%	50%	51%	52%	
El Pal-mar Nacionales	33%	32%	32%	27%	21%	21%	19%	20%	20%	29%	30%	29%	29%	29%	30%	31%	
Migrantes	67%	68%	68%	73%	79%	79%	81%	80%	71%	68%	70%	71%	71%	71%	70%	69%	

Nota. Periodo de referencia: 1 de enero de cada año. Total, de población del barrio y casas diseminadas en la zona. De «Explotación Estadística del Padrón Municipal. Población según país de nacimiento y años del municipio de Arona. Entidades singulares y núcleos de Tenerife», por ISTAC, 2017 (<https://cutt.ly/xexCwnT>).

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

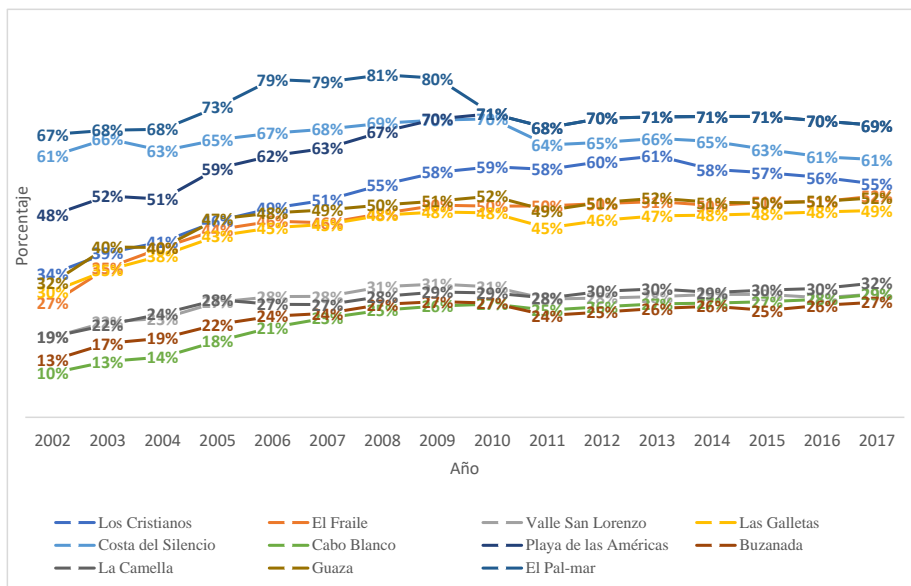
Identificador del documento: 3069823

Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

En cuanto a la evolución de la población migrante (ver Gráfica 4), en una primera etapa, se produjo un incremento de habitantes, según la zona: 1. desde 2002 hasta 2005 en La Camella (9%); 2. desde 2002 hasta 2008 en El Pal-mar (14%); 3. desde 2002 hasta 2010 en Los Cristianos (25%), Guaza (20%), Las Galletas (18%), Cabo Blanco (17%), Buzanada (14%) y en Valle San Lorenzo (12%); 4. desde 2004 hasta 2010 en Playa de las Américas (10%) y en Costa del Silencio (5%); y 5. desde 2002 hasta 2013 en El Fraile (24%). Como se observa en la Tabla 58, todos los núcleos coinciden en el crecimiento de su población migrante hasta el 2010, a excepción de El Pal-mar (hasta 2008) y el barrio de El Fraile (hasta 2013). Asimismo, el mayor aumento del porcentaje de población migrante aconteció en 2017 en Los Cristianos (importante zona turística de 16.587 habitantes) y en El Fraile (pequeño barrio de 9.059 habitantes). Como hemos visto en la Tabla 53, el barrio de El Fraile es el segundo núcleo poblacional más grande que rodea al instituto de Guaza. En una segunda etapa, se produjo una disminución generalizada de migrantes en el 2011 en todos los núcleos, a excepción de en El Fraile. En los siguientes años resulta significativa una subida continua de habitantes migrantes en El Fraile, Las Galletas y Cabo Blanco. En el resto de núcleos poblaciones se producen pequeñas variaciones de subida y bajada de la población (ver Gráfica 4).

**Gráfica 4. Porcentaje de Habitantes Total de Migrantes según Núcleos Poblacionales que Rodean al Instituto de Guaza y Año del Municipio De Arona**



Nota. Playa de las Américas y el Pal-mar coinciden en el porcentaje de población migrante desde 2012 a 2017. Elaboración propia, a partir de los datos extraídos de «Explotación Estadística del Padrón Municipal. Población según país de nacimiento y años del municipio de Arona. Entidades singulares y núcleos de Tenerife», por ISTAC, 2017 (<https://cutt.ly/xexCwnT>).

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 3069823	Código de verificación: WfCR5QY4
Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

La Tabla 60 proporciona el tipo de población más representativa, según su origen, en los núcleos poblacionales que rodean el instituto de Guaza. En el municipio de Arona existe, en primer lugar, un mayor número de habitantes españoles, continuado por habitantes del resto de Europa, y América y África. El menor número de población migrante corresponde a Asia y Oceanía, cuyo volumen de población es casi anecdótico. Se observa un decrecimiento de la población española del 19% (de 36.766 en 2002 a 40.124 habitantes en 2010) y de 0,02% de habitantes procedentes de Oceanía. Respecto al porcentaje de habitantes procedentes de Europa, África, América y Asia se producen pequeños cambios de subida y bajada de población. La tendencia final hacia los años 2013 de América y Asia muestra una subida de habitantes migrantes. A partir de la información recogida por el ISTAC (2017) se identifican seis zonas clasificadas de mayor a menor según el número de personas registradas por país de origen y continente entre 2002 y 2017:

- Zona 1. *Las Galletas, Cabo Blanco, Valle San Lorenzo, y La Camella*. Predomina población migrante procedente de *América, resto de Europa y África*. Como aparece en la Tabla 60, en todos estos núcleos tuvo lugar una reducción de habitantes españoles/as: en *Las Galletas* y de *Cabo Blanco* (del 19%), seguido por *Valle San Lorenzo* (del 10%) y *La Camella* (del 13%) entre 2002 y 2017. En cuanto a la población migrante se experimentó un *crecimiento* general progresivo durante los mismos años:
  - o *Las Galletas*: de América (13%), del resto de Europa (7%), y de África (0,03%), acompañado de un ligero descenso de habitantes de Asia (1%) y Oceanía (0,06%).
  - o *Cabo Blanco*: de América (11,9%), resto de Europa (4,6%), África (1,8%), acompañado de un ligero descenso de habitantes de Oceanía (0,08%).
  - o *Valle San Lorenzo*: de América (7,2%), resto de Europa (2,1%), África (0,48%), Asia (0,3%) y Oceanía (0,014%).
  - o *La Camella*: del resto de Europa (7%), América (5,3%), y Asia (0,79), acompañado de un ligero descenso de habitantes de África (0,91%) y Oceanía (0,043%).
- Zona 2. *Costa del Silencio, El Pal-mar y Buzanada*. Predomina población migrante originaria del *resto de Europa, América y África*. En el caso de *Costa del Silencio* y *El Pal-mar*, los habitantes del resto de Europa superan el porcentaje de españoles/as. Concretamente, en el barrio de *Buzanada* se observó un declive de población de origen español del 13,6%. Por otra parte, y del mismo modo que en el resto de barrios, se produjo también una *disminución* del número de migrantes:
  - o *Costa del Silencio*: del resto de Europa (5%), América (6%) y Oceanía (0,044%), acompañado de un ligero descenso de habitantes de África (1,46%) y Asia (0,28%).
  - o *El Pal-mar*: de América (2,5%), Asia (0,78%) y Oceanía (0,05%), acompañado de un ligero descenso de habitantes del resto de Europa (2%) y África (1,29%).

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

- *Buzanada*: de América (7,6%), resto de Europa (4,3%), África (1,51%) y Asia (0,17%). En el caso de Oceanía no se producen cambios entre 2002 y 2017.
- Zona 3. *Guaza*. Predomina población migrante nacida en *África, América y resto de Europa*. Del mismo modo que en la zona anterior, se produjo una fuerte bajada de habitantes nacionales en Guaza (20%) y una tendencia *al alza* de migrantes:
  - *Guaza*: de África (12,4%), América (6%), Asia (1,05%) y resto de Europa (0,1%).
- Zona 4. *El Fraile*. Predomina población migrante de América, África y resto de Europa. Aconteció un decrecimiento del 25% de la población española y una caída del número de migrantes en:
  - *El Fraile*. América (11,3%), África (11,3%), resto de Europa (1,8%) y Asia (0,64%).
- Zona 5. *Los Cristianos*. Predomina población migrante natural del *resto de Europa y América*, así como también una disminución de población española del 21%. La población migrante aumentó respecto a la procedencia de:
  - Resto de Europa (12%), América (4%), Asia (4,17%) y África (0,43%).
- Zona 6. *Las Américas*. Predomina población migrante del *resto de Europa, Asia y América*. Descenso del 21% de población original de España y un aumento de habitantes migrantes:
  - Resto de Europa (7,2%), Asia (10,5%), América (2%) y África (1,47%).

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

**Tabla 60. Porcentaje de habitantes nacionales y migrantes según continentes y año por núcleos poblacionales que rodean el instituto de Guaza en el municipio de Arona**

		Porcentajes de habitantes nacionales y migrantes según continente y año																			
Núcleos	Año	España	Resto de Europa	África	América	Asia	Oceania	Núcleos	Año	España	Resto de Europa	África	América	Asia	Oceania						
Municipio de Arona	2002	70%	17%	2,5%	9,1%	1,9%	0,04%	2002	66%	21%	2%	8%	2,7%	0,04%	2002	73%	5%	5%	17%	0,2%	0,00%
	2003	65%	18%	2,7%	12,2%	1,9%	0,04%	2003	61%	23%	3%	11%	2,9%	0,04%	2003	65%	5%	6%	24%	0,1%	0,00%
	2004	64%	18%	2,7%	14,4%	1,6%	0,03%	2004	59%	24%	2%	12%	2,8%	0,04%	2004	60%	5%	6%	29%	0,1%	0,00%
	2005	59%	20%	3,1%	16,2%	1,9%	0,03%	2005	54%	27%	3%	14%	3,3%	0,03%	2005	56%	6%	8%	31%	0,1%	0,00%
	2006	57%	22%	3,3%	15,9%	2,1%	0,03%	2006	51%	30%	3%	13%	3,9%	0,01%	2006	54%	6%	10%	30%	0,2%	0,01%
	2007	56%	24%	2,9%	15,4%	2,1%	0,03%	2007	49%	33%	2%	12%	3,8%	0,02%	2007	54%	6%	9%	30%	0,3%	0,01%
	2008	53%	26%	2,9%	15,8%	2,3%	0,02%	2008	45%	36%	2%	12%	4,1%	0,02%	2008	52%	7%	10%	31%	0,2%	0,00%
	2009	51%	28%	3,2%	15,7%	2,4%	0,02%	2009	42%	39%	2%	12%	4,3%	0,02%	2009	50%	7%	12%	31%	0,2%	0,00%
	2010	51%	29%	3,1%	15,1%	2,4%	0,03%	2010	41%	41%	2%	12%	4,4%	0,02%	2010	50%	7%	12%	30%	0,2%	0,01%
	2011	53%	25%	3,3%	15,7%	2,5%	0,02%	2011	42%	40%	2%	12%	4,5%	0,01%	2011	50%	8%	12%	30%	0,3%	0,01%
	2012	52%	26%	3,4%	15,8%	2,7%	0,02%	2012	40%	41%	2%	12%	4,5%	0,01%	2012	50%	8%	13%	30%	0,4%	0,00%
	2013	51%	28%	3,4%	15,6%	2,6%	0,02%	2013	39%	43%	2%	12%	4,6%	0,02%	2013	49%	8%	13%	30%	0,4%	0,00%
	2014	52%	26%	3,6%	15,7%	2,9%	0,03%	2014	42%	39%	2%	12%	5,2%	0,03%	2014	50%	6%	14%	29%	0,7%	0,00%
	2015	53%	25%	3,7%	15,6%	3%	0,02%	2015	43%	38%	2%	12%	5,8%	0,03%	2015	49%	7%	14%	29%	0,6%	0,00%
	2016	53%	24%	4%	15,6%	3,2%	0,02%	2016	44%	36%	3%	11%	6,38%	0,02%	2016	49%	7%	15%	29%	0,7%	0,00%
	2017	54%	23%	4,4%	16,1%	3,3%	0,02%	2017	45%	33%	3%	12%	6,94%	0,02%	2017	48%	7%	16%	28%	0,8%	0,00%

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823

Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

2002	81%	9%	0.5%	9%	0.2%	0.00%	2002	70%	13%	2%	12%	2.1%	0.07%	2002	39%	49%	3%	8%	1.4%	0.05%
2003	78%	9%	0.6%	13%	0.1%	0.00%	2003	65%	14%	2%	15%	2.3%	0.06%	2003	34%	51%	3%	11%	1.2%	0.06%
2004	77%	8%	0.6%	14%	0.1%	0.00%	2004	62%	15%	2%	19%	1.7%	0.05%	2004	37%	47%	2%	12%	1.1%	0.04%
2005	73%	10%	0.6%	16%	0.1%	0.00%	2005	57%	16%	3%	22%	1.4%	0.03%	2005	35%	48%	2%	14%	1.1%	0.05%
2006	72%	11%	0.8%	16%	0.2%	0.00%	2006	55%	18%	2%	24%	1.2%	0.00%	2006	33%	51%	2%	13%	1%	0.11%
2007	72%	12%	1%	16%	0.2%	0.01%	2007	55%	19%	2%	23%	1.05%	0.00%	2007	32%	52%	1%	13%	1%	0.10%
2008	69%	12%	1%	17%	0.2%	0.01%	2008	52%	21%	2%	23%	1.05%	0.00%	2008	31%	53%	1%	14%	0.8%	0.07%
2009	69%	13%	0.9%	17%	0.2%	0.01%	2009	52%	22%	2%	23%	1.1%	0.00%	2009	30%	54%	2%	14%	0.9%	0.06%
2010	69%	13%	0.8%	16%	0.3%	0.03%	2010	52%	23%	2%	22%	1.1%	0.01%	2010	30%	55%	2%	13%	0.9%	0.06%
2011	72%	11%	0.8%	16%	0.3%	0.03%	2011	55%	18%	2%	23%	1.1%	0.02%	2011	36%	46%	2%	15%	0.9%	0.05%
2012	72%	11%	0.9%	16%	0.3%	0.03%	2012	54%	18%	2%	25%	1.1%	0.01%	2012	35%	48%	2%	14%	0.9%	0.04%
2013	72%	12%	0.9%	16%	0.3%	0.03%	2013	53%	19%	2%	25%	1%	0.01%	2013	34%	49%	2%	14%	0.9%	0.06%
2014	71%	11%	1%	16%	0.4%	0.01%	2014	52%	20%	2%	25%	1.1%	0.01%	2014	35%	48%	1%	14%	1.1%	0.07%
2015	71%	11%	1.1%	16%	0.5%	0.00%	2015	52%	20%	2%	25%	1.1%	0.01%	2015	37%	47%	1%	14%	1.1%	0.07%
2016	72%	11%	1.1%	16%	0.5%	0.01%	2016	52%	21%	2%	25%	1.3%	0.01%	2016	39%	45%	1%	14%	1%	0.08%
2017	71%	11%	1%	17%	0.5%	0.01%	2017	51%	20%	2%	25%	1.1%	0.01%	2017	39%	44%	2%	14%	1.1%	0.09%
2002	90%	4%	2%	4%	0.1%	0.10%	2002	52%	25%	3%	6%	13.4%	0.11%	2002	87%	7%	1%	5%	0.2%	0.00%
2003	87%	5%	2%	6%	0.1%	0.09%	2003	48%	27%	4%	8%	13.3%	0.10%	2003	83%	9%	1%	7%	0.1%	0.00%
2004	86%	5%	2%	6%	0.2%	0.05%	2004	49%	25%	4%	10%	11.9%	0.11%	2004	81%	9%	1%	8%	0.03%	0.00%

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823

Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

2005	82%	5%	3%	10%	0.3%	0.04%	2005	41%	27%	5%	11%	14.8%	0.09%	2005	78%	10%	1%	10%	0.09%	0.03%
2006	79%	6%	3%	12%	0.3%	0.04%	2006	38%	31%	4%	11%	15.1%	0.09%	2006	76%	10%	2%	12%	0.1%	0.03%
2007	77%	7%	2%	14%	0.2%	0.02%	2007	37%	34%	3%	10%	16%	0.10%	2007	76%	11%	2%	11%	0.1%	0.03%
2008	75%	8%	2%	15%	0.2%	0.02%	2008	33%	37%	3%	10%	17.4%	0.10%	2008	73%	13%	2%	11%	0.2%	0.03%
2009	74%	8%	3%	15%	0.2%	0.00%	2009	30%	41%	3%	9%	17.3%	0.07%	2009	73%	14%	2%	11%	0.2%	0.00%
2010	73%	9%	3%	15%	0.1%	0.02%	2010	29%	44%	2%	9%	16.5%	0.04%	2010	73%	14%	2%	11%	0.1%	0.00%
2011	75%	7%	3%	15%	0.1%	0.02%	2011	32%	36%	3%	10%	19.6%	0.05%	2011	76%	11%	2%	10%	0.2%	0.00%
2012	74%	7%	3%	15%	0.3%	0.02%	2012	30%	37%	3%	10%	20.6%	0.05%	2012	75%	11%	3%	11%	0.2%	0.00%
2013	73%	8%	3%	15%	0.4%	0.00%	2013	29%	39%	3%	9%	19.5%	0.04%	2013	74%	12%	2%	11%	0.1%	0.00%
2014	73%	8%	3%	15%	0.4%	0.00%	2014	29%	38%	3%	9%	20.4%	0.04%	2014	74%	12%	2%	12%	0.2%	0.00%
2015	73%	8%	3%	16%	0.3%	0.02%	2015	29%	37%	4%	8%	21.3%	0.02%	2015	75%	12%	2%	11%	0.2%	0.00%
2016	72%	9%	3%	15%	0.3%	0.02%	2016	30%	35%	5%	8%	22.3%	0.02%	2016	74%	12%	2%	12%	0.3%	0.00%
2017	71%	9%	3%	16%	0.3%	0.02%	2017	31%	32%	5%	8%	24%	0.02%	2017	73%	12%	3%	12%	0.3%	0.00%
2002	81%	8%	2%	8%	0.1%	0.04%	2002	68%	11%	6%	14%	0.6%	0.00%	2002	33%	57%	2%	8%	0.00%	0.00%
2003	78%	9%	2%	11%	0.1%	0.04%	2003	60%	13%	8%	19%	0.2%	0.00%	2003	32%	58%	2%	8%	0.00%	0.00%
2004	76%	8%	2%	14%	0.5%	0.00%	2004	60%	11%	7%	21%	0.5%	0.00%	2004	32%	58%	1%	8%	0.00%	0.00%
2005	72%	10%	2%	16%	0.3%	0.00%	2005	53%	13%	10%	23%	0.5%	0.00%	2005	27%	67%	1%	5%	0.00%	0.00%
2006	73%	10%	2%	14%	0.6%	0.00%	2006	52%	14%	13%	20%	0.5%	0.00%	2006	21%	76%	1%	3%	0.1%	0.00%
2007	73%	11%	2%	13%	0.4%	0.00%	2007	51%	17%	12%	20%	0.6%	0.00%	2007	21%	74%	1%	4%	0.1%	0.00%
2008	72%	12%	2%	14%	0.6%	0.00%	2008	50%	18%	12%	19%	0.8%	0.00%	2008	19%	75%	1%	4%	0.1%	0.00%
2009	71%	13%	2%	14%	0.7%	0.00%	2009	49%	17%	14%	18%	1.2%	0.00%	2009	20%	74%	1%	5%	0.07%	0.15%

La Camella

Guaza

El Palmar

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823

Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22



2010	71%	13%	1%	14%	0,6%	0,00%	2010	48%	17%	15%	19%	1,1%	0,00%	2010	21%	73%	1%	5%	0,4%	0,13%
2011	72%	11%	1%	15%	0,5%	0,00%	2011	51%	12%	15%	20%	1,1%	0,00%	2011	25%	67%	1%	7%	0,5%	0,06%
2012	70%	12%	2%	16%	0,7%	0,00%	2012	49%	12%	18%	19%	1,4%	0,00%	2012	26%	65%	1%	8%	0,6%	0,00%
2013	70%	13%	2%	15%	0,5%	0,00%	2013	48%	13%	17%	19%	1,6%	0,00%	2013	26%	64%	1%	9%	0,4%	0,05%
2014	71%	12%	2%	15%	0,9%	0,00%	2014	49%	12%	17%	20%	1,3%	0,00%	2014	28%	62%	1%	9%	0,3%	0,04%
2015	70%	13%	1%	14%	0,8%	0,00%	2015	50%	11%	18%	20%	1,7%	0,00%	2015	30%	59%	1%	10%	0,4%	0,04%
2016	70%	14%	2%	14%	0,8%	0,00%	2016	49%	11%	19%	20%	1,7%	0,00%	2016	31%	57%	1%	10%	0,6%	0,04%
2017	68%	15%	2%	14%	0,9%	0,00%	2017	48%	11%	19%	20%	1,7%	0,00%	2017	33%	55%	1%	11%	0,7%	0,05%

*Nota.* Período de referencia: 1 de enero de cada año. Total, de población del barrio y casas diseminadas en la zona. De «Explotación Estadística del Padrón Municipal. Población según continentes y años del municipio de Arona. Entidades singulares y núcleos de Tenerife», por ISTAC, 2017 (<https://cutt.ly/xexCwmT>).

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

En el barrio de Guaza, como se presenta en la Tabla 61, existe un mayor porcentaje de población de Marruecos, Cuba, Senegal, Colombia, Venezuela, Reino Unido y Argentina. En menor representación tiene habitantes originarios de Países Bajos, Noruega, Filipinas, Austria, Finlandia, Suiza e India (ver Gráfica 6). Se produjo una tendencia al alza continuada de la población migrante procedente de: Senegal (4,16%), Italia (1,97%), Bulgaria (1,47%) y otros países de América (1%) desde 2002 a 2017. El resultado final muestra un aumento de habitantes migrantes en el periodo estudiado procedentes de: Marruecos (6,36%), Cuba (3,56%), otros países de África (2,29%), Rumanía (1,10%), Ecuador (1,06%), Colombia (0,70%), otros países de Asia (0,58%), India (0,40%), otros países de Europa (0,32%), Republica Dominicana (0,25%), Uruguay (0,18%), China (0,16%), otros países de la Unión Europea (0,11%) y Argentina (0,04%); así como una reducción de habitantes de Reino Unido (1,60%), Alemania (1,35%), Bélgica (1,06%), Francia (0,88%), Mauritania (0,38%), Chile (0,25%), Austria (0,12%), Portugal (0,11%), Filipinas (0,10%), Suecia (0,08%), Noruega (0,07%), Suiza (0,04%), Países Bajos (0,03%) y Finlandia (0,03%). Como se aprecia en la Tabla 60, en general, el porcentaje de habitantes por nacionalidades ha aumentado desde 2002 hasta 2017 (de 18 países), frente a 14 países de los que ha descendido la población (la mayor parte europeos).

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 3069823	Código de verificación: WfCR5QY4
Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

**Tabla 61. Porcentajes de Habitantes Migrantes según el País de Nacimiento y Año en el Barrio de Guaza**

País de nacimiento	Porcentajes de habitantes migrantes según país de nacimiento y año																
	Años																
	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	
Continente																	
Cuba	2,36%	3,00%	2,37%	2,55%	2,29%	2,70%	2,60%	2,94%	3,66%	3,90%	4,61%	4,73%	5,09%	4,93%	5,14%	5,92%	
Rep. Dominicana	0,29%	0,22%	0,22%	0,24%	0,23%	0,29%	0,35%	0,30%	0,45%	0,58%	0,77%	0,78%	0,56%	0,51%	0,54%	0,53%	
Argentina	1,21%	1,75%	2,32%	3,13%	2,56%	2,40%	2,50%	2,64%	2,35%	2,63%	2,20%	2,24%	1,73%	1,72%	1,40%	1,25%	
Colombia	2,42%	4,15%	4,74%	4,46%	2,88%	3,43%	3,20%	3,09%	3,61%	2,90%	2,71%	2,83%	3,17%	3,12%	3,29%	3,12%	
Chile	1,09%	1,31%	1,62%	1,81%	1,97%	1,62%	1,45%	0,80%	0,60%	0,47%	0,61%	0,63%	0,61%	0,60%	0,90%	0,85%	
Ecuador	1,04%	2,40%	3,13%	2,30%	2,20%	2,16%	2,55%	2,84%	2,80%	3,16%	2,71%	2,49%	2,66%	2,70%	2,30%	2,09%	
Uruguay	0,75%	1,69%	1,78%	2,74%	2,61%	2,06%	2,05%	1,20%	1,35%	1,58%	0,97%	1,37%	1,17%	1,21%	0,86%	0,80%	
Venezuela	3,91%	3,98%	3,77%	4,16%	4,53%	3,97%	2,95%	2,69%	3,41%	3,74%	3,48%	3,12%	3,36%	3,96%	4,06%	4,09%	
Otros países de América	0,69%	0,71%	1,02%	1,32%	1,19%	1,13%	1,05%	1,25%	1,25%	1,26%	1,13%	1,12%	1,17%	1,07%	1,13%	1,69%	
América	2,01%	2,13%	1,29%	1,42%	1,56%	1,62%	1,80%	2,19%	1,95%	1,26%	1,54%	1,56%	1,26%	1,26%	0,86%	0,67%	
Alemania	0,12%	0,11%	0,11%	0,10%	0,23%	0,25%	0,10%	0,10%	0,10%	0,05%	0,05%	0,05%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	
Austria	1,15%	1,20%	1,02%	1,08%	0,87%	0,93%	0,90%	0,90%	0,85%	0,32%	0,31%	0,29%	0,37%	0,23%	0,09%	0,09%	
Bélgica	0,12%	0,16%	0,22%	0,15%	0,14%	0,25%	0,25%	0,20%	0,20%	0,21%	0,15%	0,15%	0,14%	0,19%	0,14%	0,09%	
Finlandia	1,15%	1,86%	1,24%	1,37%	1,28%	1,18%	1,10%	1,05%	1,05%	0,79%	0,67%	0,63%	0,56%	0,37%	0,27%	0,27%	
Francia	1,90%	2,02%	2,21%	1,91%	2,11%	2,36%	2,80%	2,84%	2,90%	2,11%	2,15%	2,59%	2,47%	2,09%	2,48%	3,16%	
Italia	0,12%	0,27%	0,38%	0,44%	0,37%	0,49%	0,60%	0,35%	0,30%	0,21%	0,20%	0,24%	0,23%	0,09%	0,09%	0,09%	
Países Bajos	0,29%	0,27%	0,11%	0,83%	0,96%	1,57%	1,70%	1,65%	1,35%	0,68%	0,61%	0,59%	0,56%	0,23%	0,18%	0,18%	
Portugal																	
Europa																	

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823

Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

Reino Unido	2,53%	2,35%	2,21%	2,64%	2,98%	3,43%	3,55%	2,24%	2,30%	0,95%	1,07%	1,07%	0,84%	0,84%	0,68%	0,93%
Suecia	0,17%	0,11%	0,11%	0,10%	0,09%	0,05%	0,10%	0,05%	0,10%	0,11%	0,15%	0,15%	0,24%	0,28%	0,14%	0,09%
Bulgaria	0,00%	0,00%	0,22%	0,24%	0,23%	0,25%	0,25%	0,35%	0,35%	0,37%	0,36%	0,36%	0,59%	0,65%	0,79%	1,47%
Rumanía	0,06%	0,33%	0,48%	0,88%	1,28%	1,52%	1,95%	2,39%	1,95%	1,84%	2,41%	2,10%	1,68%	2,00%	1,35%	1,16%
Otros países de la Unión Europea	0,12%	0,11%	0,22%	0,24%	0,18%	0,15%	0,15%	0,15%	0,15%	0,11%	0,10%	0,15%	0,14%	0,09%	0,18%	0,22%
Noruega	0,12%	0,11%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,05%	0,05%	0,16%	0,15%	0,15%	0,00%	0,05%	0,05%	0,04%
Suiza	0,17%	0,22%	0,22%	0,29%	0,32%	0,29%	0,30%	0,30%	0,35%	0,26%	0,20%	0,15%	0,14%	0,19%	0,18%	0,13%
Otros países de Europa	0,75%	1,04%	1,02%	1,08%	1,28%	1,32%	1,45%	1,40%	1,30%	1,16%	0,97%	0,88%	1,21%	1,21%	1,31%	1,07%
Marruecos	3,16%	3,77%	3,45%	4,46%	5,86%	5,94%	5,99%	6,88%	6,61%	7,27%	8,44%	9,02%	9,15%	9,07%	9,70%	9,52%
Mauritania	0,69%	0,76%	0,38%	0,49%	0,6%	0,44%	0,25%	0,30%	0,40%	0,79%	0,77%	0,78%	0,65%	0,65%	0,41%	0,31%
Senegal	1,27%	1,91%	1,78%	3,09%	4,17%	3,63%	3,75%	4,44%	4,41%	4,48%	4,71%	4,49%	4,15%	4,33%	4,96%	5,43%
Otros países de África	1,09%	1,58%	1,51%	2,11%	2,06%	1,82%	2,25%	2,84%	3,30%	2,90%	3,63%	3,17%	3,50%	3,63%	3,75%	3,38%
China	0,29%	0,05%	0,22%	0,20%	0,27%	0,29%	0,45%	0,80%	0,65%	0,63%	0,67%	0,73%	0,51%	0,79%	0,63%	0,45%
Filipinas	0,23%	0,05%	0,11%	0,10%	0,05%	0,05%	0,05%	0,05%	0,15%	0,16%	0,10%	0,10%	0,14%	0,14%	0,14%	0,13%
India	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,05%	0,05%	0,15%	0,20%	0,05%	0,00%	0,31%	0,24%	0,14%	0,19%	0,36%	0,40%
Otros países de Asia	0,17%	0,16%	0,27%	0,24%	0,18%	0,25%	0,20%	0,20%	0,25%	0,32%	0,36%	0,59%	0,56%	0,60%	0,63%	0,76%

Nota. Periodo de referencia: 1 de enero de cada año. Total, de población del barrio y casas diseminadas en la zona. De «Explotación Estadística del Padrón Municipal. Población según país de nacimiento y años del barrio de Guaza. Entidades singulares y núcleos de Tenerife», por ISTAC, 2017 (<https://cutt.ly/xexCwnTf>).

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

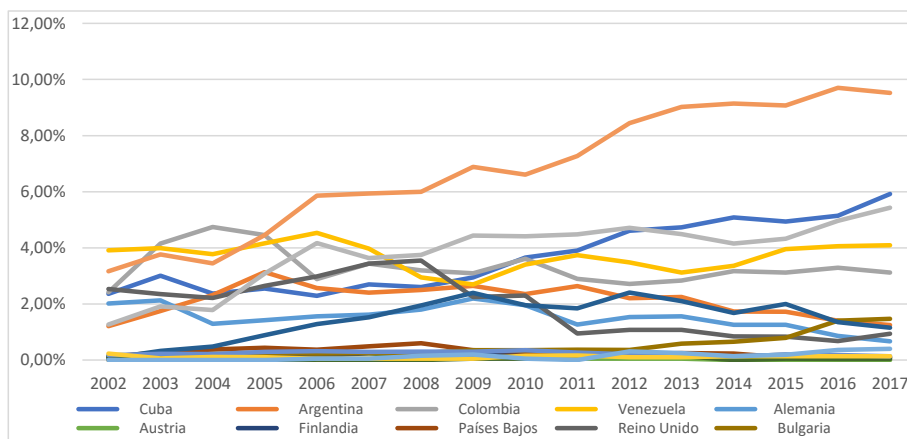
Identificador del documento: 3069823

Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

A partir de los datos anteriores (ver Tabla 61), en la Gráfica 5 se pueden observar los porcentajes de población migrante por países de origen, según su mayor (Marruecos, Cuba, Senegal, Colombia, Venezuela, Reino Unido y Argentina) y menor número de habitantes en el barrio de Guaza (Países Bajos, Noruega, Filipinas, Austria, Finlandia, Suiza e India).

**Gráfica 5. Porcentaje de Habitantes total de Migrantes según País de Nacimiento y Años en el Barrio de Guaza**



*Nota.* Elaboración propia, a partir de los datos extraídos de «Explotación Estadística del Padrón Municipal. Población según país de nacimiento y años del barrio de Guaza. Entidades singulares y núcleos de Tenerife», por ISTAC, 2017 (<https://cutt.ly/xexCwnT>).

En cuanto al barrio de El Fraile (ver Tabla 62 y Gráfica 6), se evidencia un mayor porcentaje de población de Cuba, Marruecos, Senegal, Colombia, Argentina, Uruguay, Venezuela y otros países de África. Y con menores porcentajes de Oceanía, República de Corea del Sur, Noruega, Filipinas, Bulgaria, Países Bajos y Austria. El crecimiento de población migrante de Cuba (10,35%) y Marruecos (5,2%) experimentó una subida gradual desde 2002 hasta 2017. Desde 2002 y hasta 2017 hubo continuos aumentos y disminuciones respecto a la población originaria del resto de países, con resultado final del incremento de migrantes de: Senegal (5,11%), Italia (1,61%), otros países de África (0,91%), Rumania (0,82%), Ecuador (0,78%), Uruguay (0,58%), otros países de América (0,34%), Colombia (0,33%), otros países de Asia (0,32%), Republica Dominicana (0,28%), otros países de Europa (0,21%), China (0,20%), Bulgaria (0,17%), India (0,11%), Mauritania (0,10%), otros países de la Unión Europea (0,02%), Suecia (0,02%), Filipinas (0,02%) y Austria (0,01%). En contraposición, tuvo lugar una bajada de habitantes originarios de Argentina (1,06%), Reino Unido (0,48%), Francia (0,33%), Alemania (0,31%), Chile (0,25%), Portugal (0,16%), Suiza (0,15%), Bélgica (0,10%), Países Bajos (0,09%) y Finlandia (0,01%). Al igual que en el barrio de Guaza, en general, el porcentaje de habitantes por nacionalidades ha aumentado desde 2002 hasta 2017 (de 21 países), frente a 13 países de los que han descendido la población (la mayor parte europeos).

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 3069823	Código de verificación: WfCR5QY4
Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

**Tabla 62. Porcentaje de Habitantes Migrantes según el País de Nacimiento y Año en el Barrio de El Fraile**

País de nacimiento	Número de habitantes migrantes según el país de nacimiento y año																
	Años																
	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	
Cuba	3,42%	4,28%	4,85%	5,12%	5,49%	7,08%	7,91%	8,94%	9,36%	10,1%	11,6%	12,5%	12,4%	13%	13,4%	13,7%	
Rep. Dominicana	0,14%	0,24%	0,22%	0,25%	0,23%	0,27%	0,32%	0,32%	0,18%	0,14%	0,16%	0,22%	0,36%	0,37%	0,36%	0,42%	
Argentina	3,20%	4,91%	5,36%	5,31%	5,06%	4,97%	4,81%	4,40%	4,14%	3,85%	3,42%	3,17%	2,86%	2,67%	2,39%	2,14%	
Colombia	3,58%	5,35%	5,81%	5,44%	5,25%	4,41%	4,83%	4,80%	4,86%	4,51%	4,57%	4,27%	4,38%	4,21%	4,03%	3,91%	
Chile	0,50%	0,65%	0,68%	0,92%	0,90%	0,82%	0,69%	0,53%	0,44%	0,41%	0,38%	0,34%	0,33%	0,31%	0,26%	0,25%	
Ecuador	1,70%	3,26%	4,16%	4,26%	3,98%	3,80%	3,72%	3,71%	3,62%	3,66%	3,36%	3,20%	2,97%	2,94%	2,78%	2,48%	
Uruguay	1,16%	2,08%	4,11%	4,91%	4,50%	4,32%	3,88%	3,50%	3,28%	3,01%	2,59%	2,45%	2,29%	2,17%	1,85%	1,74%	
Venezuela	2,79%	2,73%	3,14%	3,78%	3,59%	3,17%	3,43%	3,21%	3,18%	2,99%	2,88%	2,84%	2,74%	2,79%	2,69%	2,74%	
Otros países de América	0,50%	0,57%	0,51%	0,57%	0,77%	1,25%	1,44%	1,33%	1,14%	0,92%	0,81%	0,75%	0,66%	0,75%	0,81%	0,84%	
Alemania	0,59%	0,74%	0,80%	0,69%	0,74%	0,68%	0,74%	0,71%	0,69%	0,69%	0,62%	0,60%	0,33%	0,40%	0,34%	0,28%	
Austria	0,04%	0,06%	0,08%	0,06%	0,11%	0,12%	0,12%	0,12%	0,13%	0,14%	0,14%	0,12%	0,09%	0,08%	0,07%	0,04%	
Bélgica	0,29%	0,21%	0,20%	0,30%	0,27%	0,28%	0,33%	0,35%	0,36%	0,34%	0,33%	0,29%	0,19%	0,20%	0,16%	0,19%	
Finlandia	0,04%	0,03%	0,00%	0,01%	0,03%	0,01%	0,03%	0,03%	0,00%	0,00%	0,00%	0,01%	0,02%	0,02%	0,02%	0,02%	
Francia	0,63%	0,63%	0,52%	0,52%	0,50%	0,40%	0,44%	0,45%	0,43%	0,39%	0,40%	0,45%	0,27%	0,34%	0,30%	0,30%	
Italia	0,72%	0,92%	0,96%	1,13%	1,27%	1,11%	1,17%	1,19%	1,18%	1,16%	1,19%	1,24%	1,17%	1,57%	1,98%	2,33%	
Países Bajos	0,14%	0,11%	0,11%	0,10%	0,12%	0,07%	0,07%	0,08%	0,06%	0,06%	0,06%	0,06%	0,07%	0,08%	0,07%	0,06%	
Portugal	0,30%	0,21%	0,20%	0,36%	0,40%	0,40%	0,39%	0,40%	0,40%	0,35%	0,34%	0,34%	0,24%	0,23%	0,17%	0,14%	

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823

Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

Reino Unido	0,91%	0,86%	0,72%	0,76%	0,92%	0,98%	0,97%	1,01%	1,05%	1,07%	1,07%	1,03%	0,74%	0,60%	0,52%	0,43%
Suecia	0,02%	0,05%	0,05%	0,06%	0,07%	0,07%	0,08%	0,06%	0,06%	0,09%	0,09%	0,11%	0,10%	0,08%	0,07%	0,03%
Bulgaria	0,05%	0,08%	0,15%	0,18%	0,09%	0,13%	0,12%	0,12%	0,12%	0,10%	0,10%	0,10%	0,11%	0,11%	0,16%	0,22%
Rumanía	0,27%	0,34%	0,45%	0,65%	0,65%	0,70%	1,01%	1,09%	1,32%	1,77%	1,67%	1,71%	1,58%	1,45%	1,24%	1,09%
Otros países de la Unión Europea	0,05%	0,11%	0,11%	0,11%	0,13%	0,16%	0,16%	0,17%	0,17%	0,16%	0,15%	0,15%	0,04%	0,07%	0,07%	0,08%
Noruega	0,04%	0,03%	0,02%	0,00%	0,01%	0,01%	0,00%	0,01%	0,01%	0,04%	0,04%	0,04%	0,04%	0,00%	0,00%	0,00%
Suiza	0,20%	0,23%	0,22%	0,14%	0,13%	0,13%	0,12%	0,08%	0,09%	0,08%	0,06%	0,09%	0,06%	0,06%	0,06%	0,04%
Otros países de Europa	0,25%	0,26%	0,29%	0,32%	0,31%	0,12%	0,13%	0,12%	0,12%	0,10%	0,13%	0,27%	0,40%	0,46%	0,44%	0,46%
Marruecos	2,22%	2,75%	3,02%	3,74%	4,98%	4,78%	5,24%	5,96%	5,70%	6,19%	6,42%	6,46%	7,09%	7,21%	7,42%	7,42%
Mauritania	0,34%	0,27%	0,32%	0,40%	0,44%	0,54%	0,57%	0,48%	0,32%	0,39%	0,37%	0,44%	0,51%	0,38%	0,47%	0,44%
Senegal	1,41%	1,41%	1,32%	1,90%	2,79%	2,58%	2,61%	3,53%	3,77%	3,37%	3,60%	3,83%	3,98%	4,48%	5,00%	6,52%
Otros países de África	1,11%	1,32%	1,11%	1,63%	1,56%	1,33%	1,49%	2,00%	2,22%	2,12%	2,17%	1,94%	1,95%	1,86%	1,95%	2,02%
China	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,03%	0,01%	0,00%	0,00%	0,03%	0,03%	0,11%	0,17%	0,18%	0,13%	0,19%	0,20%
Filipinas	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,02%	0,02%
India	0,09%	0,08%	0,02%	0,00%	0,01%	0,01%	0,03%	0,03%	0,03%	0,06%	0,06%	0,06%	0,07%	0,12%	0,06%	0,20%
República de Corea del Sur	0,02%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
Otros países de Asia	0,11%	0,11%	0,14%	0,14%	0,24%	0,28%	0,27%	0,23%	0,19%	0,25%	0,24%	0,25%	0,50%	0,40%	0,43%	0,43%
Oceania	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,01%	0,01%	0,00%	0,00%	0,01%	0,01%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%

Nota. Periodo de referencia: 1 de enero de cada año. Total de población del barrio y casas diseminadas en la zona. De «Explotación Estadística del Padrón Municipal. Población según país de nacimiento y años del barrio de El Fraille. Entidades singulares y núcleos de Tenerife», por ISTAC, 2017 (<https://cutt.ly/xexCwnTf>).

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

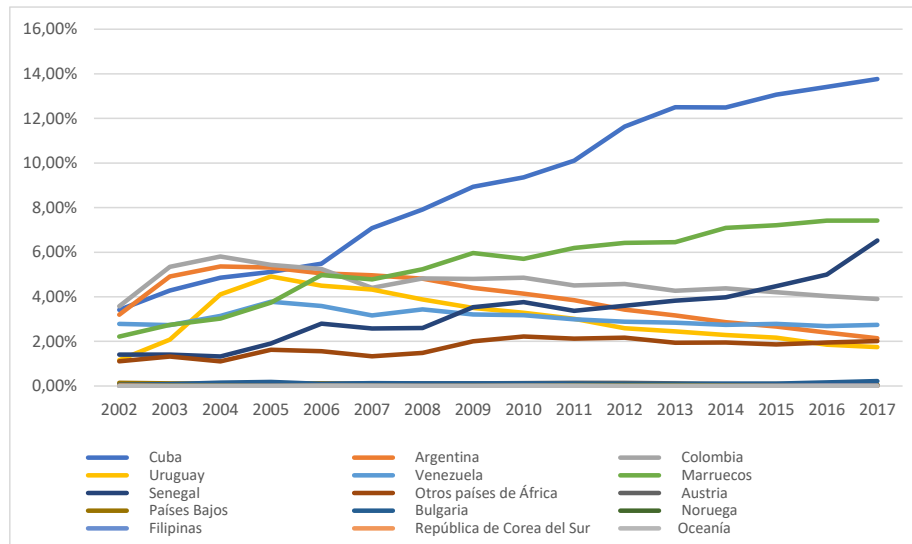
Identificador del documento: 3069823

Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

Por último, la Gráfica 6 presenta los porcentajes de población migrante en el barrio de El Fraile de los países con mayor número de habitantes: Cuba, Marruecos, Senegal, Colombia, Argentina, Uruguay, Venezuela y otros países de África durante el periodo estudiado.

**Gráfica 6. Porcentaje de Habitantes Migrantes según el País de Nacimiento y Año en el Barrio de Guaza**



Nota. Elaboración propia, a partir de los datos extraídos de «Explotación Estadística del Padrón Municipal. Población según país de nacimiento y años del barrio de El Fraile. Entidades singulares y núcleos de Tenerife», por ISTAC, 2017 (<https://cutt.ly/xexCwnT>).

### 1.2. Situación del Empleo

La población activa está compuesta por las personas (mayores de 16 y menores de 65 años) que están trabajando o en búsqueda activa de empleo. La tasa de paro es el porcentaje de desempleo sobre la población activa. Los datos extraídos del Instituto Nacional de Estadística (INE, 2018) muestran que los porcentajes más altos de tasa de paro por comunidades autónomas (CCAA) acaecieron en el periodo comprendido entre 2012 y 2016 (ver Tabla 63). Las CCAA con un menor porcentaje de paro fueron: al País Vasco (17,3%), Navarra (18,9%), La Rioja (20,1%), Madrid (20,4%), Cantabria (20,9 %), Castilla y León (22,7%), Aragón (22,8%), Galicia (23,2%), Cataluña (24,4%) y Asturias (25,5%). Y los porcentajes más altos corresponden Ceuta (37,5%), Andalucía (36,7%), Extremadura (35,6%), Canarias (33,7%), Castilla La Mancha (31,2%), Melilla (30,6%), Murcia (29,9%), Valencia (28,7%) y Baleares (28,5%). Los datos presentados en la Tabla 63 indican que en la C.A. de Canarias registró subidas y bajadas del porcentaje de paro durante el periodo estudiado. Desde 2002 hasta 2005 aumentó el paro desde un 10,5 hasta un 12,7% para regresar hasta un 10,2% en 2007. Desde

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 3069823	Código de verificación: WfCR5QY4
Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22



el 2007, coincidiendo con el comienzo de la crisis económica, se inició un aumento del paro, obteniendo su máximo en 2013 (33,7%). Por fin, desde 2013 hasta 2017 ha ido disminuyendo hasta situarse en un 25,6%.

De acuerdo con los datos aportados por el ISTAC, el mayor porcentaje de paro en Canarias se produjo entre 2012 y 2014. En La Gomera (36,3% en 2013), Gran Canaria (35% en 2013), El Hierro (34,9% en 2014), La Palma (34,6% en 2013), Lanzarote (34% en 2012), Fuerteventura (33,6% en 2013), y Tenerife (33% en 2014). En Tenerife los datos muestran una tasa mayor en hombres (35,1% en 2013) que mujeres (33,5% en 2014). No obstante, en los años 2002 a 2007, 2009, 2012 y 2016 a 2017 el porcentaje de paro femenino fue mayor que el masculino. Por otra parte, hubo una subida del paro del 8,2% al 21,5% en hombres y del 15,3% al 26,17% en mujeres desde 2002 hasta 2017.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

**Tabla 63. Tasa de Paro por Comunidades Autónomas Españolas y Año**

Años	Andalucía	Aragón	Asturias	Baleares	Canarias	Cantabria	Castilla y León	Castilla - La Mancha	Cataluña	Valencia	Extremadura	Galicia	Madrid	Murcia	Navarra	País Vasco	La Rioja	Ceuta	Melilla
2002	18,9%	5,4%	9,1%	8,9%	10,5%	9,5%	10,8%	9,7%	10,7%	10,1%	19,8%	13,4%	7,5%	12,2%	6,0%	9,6%	7,1%	7,0%	10,3%
2003	19%	7,3%	12,4%	12,6%	10,6%	10%	11,3%	10,9%	10,7%	11,6%	19,6%	12,9%	7,8%	12,0%	5,7%	9,6%	6,5%	9,5%	2,0%
2004	17,1%	6,8%	11,4%	12,7%	12,7%	11,4%	11,6%	9,9%	10,3%	10,3%	17,0%	14,6%	6,7%	11,8%	6,7%	10,7%	7,9%	15,3%	20,8%
2005	14,2%	6,1%	11,1%	10,7%	12,7%	9,8%	10,1%	9,9%	7,7%	10,2%	17,4%	10,8%	8,3%	9,0%	6,2%	8,0%	7,6%	19,8%	17,2%
2006	13,3%	6,2%	10%	8,4%	12%	7%	9,1%	9,4%	6,9%	8,8%	15,7%	9,9%	5,9%	7,8%	6,3%	7,8%	5,9%	27,5%	16,9%
2007	12,5%	5,7%	9,4%	9,3%	10,2%	7,1%	7,3%	7,6%	6,6%	8,5%	12,8%	8,7%	6,4%	7,2%	5,1%	6,6%	6,7%	22,5%	15,7%
2008	14,7%	6%	8,5%	10,9%	14,6%	6,4%	8,2%	9,5%	7,5%	9,6%	14,5%	8,3%	7,4%	9,4%	6,1%	5,8%	6,6%	16,8%	22,7%
2009	23,9%	13,3%	12%	19,6%	25,9%	12,5%	14,1%	18,1%	16,1%	18,8%	22,0%	12,1%	13,4%	19,0%	10,5%	10,6%	11,3%	15,5%	25,9%
2010	27%	15,2%	16,6%	22,2%	27,7%	14,3%	15,8%	21,7%	17,9%	22,5%	23,2%	15,4%	15,9%	22,7%	12,3%	11,1%	14,9%	22,8%	19,8%
2011	29,3%	18,0%	18,1%	24,9%	28,3%	16,2%	17,5%	22,1%	18,9%	23,7%	25,1%	17,2%	15,2%	25,6%	13,5%	11,9%	15,8%	25,7%	21,3%
2012	32,9%	18,3%	20,5%	27,8%	31,7%	18,7%	19,4%	27,3%	22%	26,8%	32,1%	20,1%	18,2%	26,7%	16,2%	14,3%	20,1%	34,7%	23,4%
2013	36,7%	22,5%	25,5%	28,5%	33,7%	20,8%	22,7%	31,2%	24,4%	28,7%	35,7%	22,3%	20,0%	29,9%	19,0%	17,1%	19,3%	37,5%	28,9%
2014	34,9%	22,8%	22,7%	26,7%	32,5%	20,9%	22,2%	30,3%	22,1%	28,0%	32,1%	23,2%	20,4%	27,7%	17,1%	17,4%	19,6%	31,6%	24,4%
2015	33,6%	18,5%	18,9%	22,2%	30,8%	18,5%	20,3%	28,6%	20%	24,3%	30,2%	21,8%	17,8%	26,7%	15,7%	16,4%	17,6%	31,8%	35,4%
2016	29,7%	15,2%	19,5%	18,4%	26%	18,9%	18,3%	25,4%	17,4%	21,8%	29,1%	18,2%	16,8%	22,1%	14,3%	12,8%	14,4%	26,2%	30,7%
2017	26,9%	13,3%	14,2%	16,7%	25,6%	14%	15,1%	22,4%	15,2%	19,8%	29,2%	17,4%	14,2%	19,3%	10,3%	11,9%	12,9%	23,3%	29,5%

Nota. Periodo de referencia: datos extraídos del primer trimestre de cada año. De «Tasas de paro por distintos grupos de edad, sexo y comunidad autónoma», por INE, 2018 (<https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=4247>).

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823

Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

Los datos de la siguiente Tabla (64) muestran los porcentajes de población parada de la isla de Tenerife distribuidos en ocho comarcas: 1. *Área Metropolitana* (El Rosario, La Laguna, Santa Cruz de Tenerife y Tegueste); 2. *Acentejo* (El Sauzal, La Matanza de Acentejo, La Victoria de Acentejo, Santa Úrsula y Tacoronte); 3. *Daute* (Buenavista del Norte, El Tanque, Garachico y Los Silos); 4. *Icod* (La Guancha, Icod de los Vinos y San Juan de la Rambla); 5. *Valle de La Orotava* (La Orotava, Los Realejos y Puerto de la Cruz); 6. *Abona* (Arico, Fasnía, Granadilla de Abona, San Miguel y Vilaflor); 7. *Suroeste* (Adeje, Arona, Guía de Isora y Santiago del Teide); y 8. *Valle de Güímar* (Arafo, Candelaria y Güímar). Según los datos del ISTAC (2017) el mayor paro acaeció entre 2013 y 2015. Los porcentajes más altos correspondieron a las comarcas de Acentejo (38%), Valle de Güímar (37%), Valle de la Orotava (36%), Icod (35%), Daute (34%), Abona (33,3%) en 2015. A la comarca Suroeste (32,9%) en 2013 y al Área Metropolitana (32,4%) en 2014. Como se puede comprobar la comarca del Suroeste (a la que pertenece el municipio de Arona) es la segunda de la isla con menos paro.

**Tabla 64.** Porcentaje de Población en Paro en Tenerife por Comarca y Año

Porcentaje de población parada por comarcas								
Años	Área Metropolitana	Acentejo	Daute	Icod	Valle de La Orotava	Abona	Suroeste	Valle de Güímar
2002	13%	10%	10%	10%	12%	8%	8%	9%
2003	12%	11%	13%	15%	11%	9%	11%	11%
2004	14%	17%	15%	16%	15%	12%	11%	12%
2005	11%	11%	10%	11%	12%	10%	9%	11%
2006	12%	12%	12%	12%	12%	12%	11%	11%
2007	9%	12%	10%	11%	9%	10%	10%	9%
2008	14%	16%	16%	16%	16%	13%	14%	14%
2009	21%	25%	24%	25%	24%	28%	27%	24%
2010	22%	30%	28%	29%	26%	31%	31%	30%
2011	25%	29%	26%	29%	27%	26%	24%	27%
2012	28%	35%	34%	34%	33%	30%	29%	33%
2013	30%	35%	34%	35%	36%	33%	33%	37%
2014	32%	34%	33%	34%	35%	32%	33%	33%
2015	28%	38%	31%	30%	33%	28%	27%	32%
2016	27%	31%	28%	28%	27%	25%	22%	24%
2017	23%	26%	22%	26%	24%	25%	23%	23%

*Nota.* Periodo de referencia: datos extraídos del primer trimestre de cada año. De «Tasa de paro según indicadores. Comarcas y trimestres», por ISTAC, 2017 (<https://cutt.ly/heXxLjY>).

En cuanto al empleo y la actividad económica de Tenerife durante los años estudiados, el mayor porcentaje de población se dedica al sector de servicios, seguido por el de la construcción, industria y agricultura. En el primer sector, se aprecia una tendencia al alza del

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 3069823	Código de verificación: WfCR5QY4
Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

3% desde 2002 hasta 2009 (del 76% al 79%), continuado por un decrecimiento del 3% hasta 2013 (del 79% al 76%) y, de nuevo, un aumento del 11% (del 76% al 87%) hasta 2017. El máximo alcanzado en el sector de servicios fue en 2017, siendo mayoritariamente la población que trabajaba en comercios (al por mayor y al por menor) y reparación de vehículos de motor y motocicletas (20%), seguido por hostelería (17%), actividades sanitarias y de servicios sociales (8%), administración pública, defensa y seguridad social (7,9%) y actividades administrativas y servicios auxiliares (7,67%).

En cuanto a los demás sectores, destaca la construcción, que sufrió una disminución constante (del 13% en 2002 al 5% en 2017). En el caso del sector industria se produjo una bajada del 2% desde 2002 hasta 2016 (del 6% al 4%) y una recuperación del 1% en 2017. Por último, la agricultura tinerfeña también tuvo un declive desde 2002 hasta 2014 (del 5% al 2%) y una recuperación hasta el 5% en 2017. En la Tabla 65 se aprecia que en todas las comarcas el mayor porcentaje de población trabaja en el sector servicios. Concretamente, desde 2002 hasta 2008 y en 2017, el mayor número de población trabajadora en este sector se da en el Sureste de Tenerife y en el Área metropolitana (desde 2009 hasta 2016).

En la zona Sureste, donde se encuentra el municipio de Arona y, al contrario de lo sucedido en el resto de la isla, desde 2002 hasta 2007 se produjo un crecimiento del 2% en la construcción. A continuación, desde 2007 hasta 2014, hubo una bajada del 8%, y, de nuevo, desde 2014 hasta 2017 una recuperación del 2%. El sector de la agricultura tuvo una caída del 2% entre 2002 y 2017. Por último, el porcentaje de población dedicado a la industria es muy bajo, manteniéndose alrededor de un 2%.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

**Tabla 65.** Porcentaje de Población según Actividad Económica por Comarcas y Año en Tenerife

Años	Empleos	Abona	Acantejo	Área Metropolitana	Daute	Icod	Suroeste	Valle de Güímar	Valle de la Orotava
2002	Agricultura	9%	6%	2%	33%	14%	5%	7%	4%
	Industria	3%	5%	6%	3%	10%	2%	11%	4%
	Construcción	12%	30%	10%	12%	17%	10%	13%	15%
	Servicios	48%	43%	69%	48%	53%	74%	44%	72%
2003	Agricultura	8%	5%	2%	30%	12%	5%	7%	4%
	Industria	3%	5%	6%	3%	11%	2%	11%	4%
	Construcción	12%	28%	10%	12%	18%	10%	14%	16%
	Servicios	50%	45%	70%	49%	57%	75%	45%	72%
2004	Agricultura	8%	5%	2%	29%	12%	4%	6%	3%
	Industria	4%	5%	6%	3%	10%	1%	12%	4%
	Construcción	14%	30%	10%	16%	17%	11%	14%	17%
	Servicios	54%	49%	72%	52%	60%	77%	48%	74%
2005	Agricultura	8%	5%	1%	28%	11%	4%	6%	3%
	Industria	4%	5%	6%	3%	10%	1%	12%	4%
	Construcción	15%	36%	9%	17%	18%	12%	13%	18%
	Servicios	57%	50%	75%	52%	61%	77%	58%	74%
2006	Agricultura	7%	5%	1%	28%	10%	4%	5%	3%
	Industria	5%	5%	6%	3%	8%	2%	12%	4%
	Construcción	19%	41%	10%	18%	19%	12%	14%	18%
	Servicios	62%	52%	78%	53%	63%	81%	63%	75%
2007	Agricultura	7%	4%	1%	27%	9%	4%	5%	3%
	Industria	6%	5%	5%	3%	10%	2%	11%	4%
	Construcción	19%	40%	11%	17%	20%	12%	14%	20%
	Servicios	68%	60%	82%	55%	65%	82%	72%	77%
2008	Agricultura	7%	4%	1%	26%	9%	4%	5%	3%
	Industria	6%	5%	6%	3%	9%	2%	11%	4%
	Construcción	18%	30%	10%	12%	17%	11%	12%	18%
	Servicios	70%	61%	83%	59%	64%	83%	72%	75%
2009	Agricultura	7%	4%	1%	27%	9%	3%	4%	3%
	Industria	6%	5%	5%	3%	9%	2%	17%	5%
	Construcción	10%	19%	8%	10%	13%	5%	8%	13%
	Servicios	69%	68%	85%	62%	70%	71%	59%	93%
2010	Agricultura	6%	4%	1%	27%	10%	4%	4%	3%
	Industria	5%	6%	5%	3%	8%	2%	17%	4%
	Construcción	8%	15%	7%	8%	12%	4%	7%	10%
	Servicios	68%	69%	83%	57%	69%	68%	60%	89%
2011	Agricultura	6%	4%	1%	26%	10%	4%	4%	3%
	Industria	6%	6%	5%	3%	7%	2%	16%	5%
	Construcción	7%	15%	6%	7%	10%	4%	6%	9%
	Servicios	71%	73%	82%	62%	73%	71%	62%	89%

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

2012	Agricultura	6%	4%	1%	26%	9%	4%	4%	3%
	Industria	5%	5%	4%	3%	7%	2%	16%	4%
	Construcción	7%	10%	5%	5%	8%	3%	5%	8%
	Servicios	70%	71%	81%	56%	68%	73%	61%	81%
2013	Agricultura	6%	3%	1%	25%	9%	4%	4%	3%
	Industria	5%	5%	4%	3%	6%	2%	15%	3%
	Construcción	5%	8%	4%	5%	7%	3%	4%	6%
	Servicios	71%	72%	79%	57%	68%	75%	62%	80%
2014	Agricultura	5%	3%	1%	24%	9%	3%	4%	3%
	Industria	5%	5%	4%	3%	6%	2%	15%	3%
	Construcción	5%	8%	4%	5%	7%	3%	4%	5%
	Servicios	74%	72%	81%	59%	70%	79%	65%	82%
2015	Agricultura	5%	3%	1%	26%	9%	3%	4%	3%
	Industria	6%	5%	4%	3%	6%	2%	15%	4%
	Construcción	5%	9%	4%	4%	8%	4%	5%	5%
	Servicios	75%	74%	83%	61%	72%	81%	68%	83%
2016	Agricultura	5%	3%	1%	27%	9%	3%	4%	3%
	Industria	7%	5%	4%	3%	6%	2%	15%	4%
	Construcción	6%	10%	4%	4%	9%	4%	6%	6%
	Servicios	80%	74%	85%	62%	71%	85%	72%	83%
2017	Agricultura	5%	3%	1%	27%	9%	3%	4%	3%
	Industria	7%	5%	4%	3%	7%	2%	16%	4%
	Construcción	7%	11%	5%	4%	10%	5%	7%	7%
	Servicios	80%	80%	90%	65%	74%	90%	73%	87%

*Nota.* Periodo de referencia: datos extraídos del primer trimestre de cada año. De «*Empleo registrado. Series trimestrales. Comarcas y Municipios de Canarias. 1999-2018. Según situaciones profesionales y ramas de actividad*», por ISTAC, 2017 (<https://cutt.ly/TeMadJ7>).

Al ser el municipio de Arona una zona turística, existe un mayor porcentaje de población empleada en el sector de hostelería (entre el 36 y 43%), comercio y reparación de vehículos y artículos (entre el 20 y 23%) en los años estudiados. Y en menor medida en transporte y almacenamiento (entre el 4 y 6%), educación y actividades sanitarias y de servicios sociales (entre el 1 y 2%).

### 1.3. Educación

En este apartado se presenta información estadística sobre las variables educativas que se recogen en la Encuesta de Población Activa del Instituto Nacional de Estadística, así como en la Encuesta Comunitaria de Fuerza de Trabajo (*Labour Force Survey*) de Eurostat (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2018).

### Nivel Formativo de la Población

Los resultados obtenidos por el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2018) se exponen en las Tablas 66 y 67. En la Tabla 66 se observa una reducción de la población (13% de hombres y 20% de mujeres) que terminó los estudios de la ESO entre 2002 y 2017. Por el contrario, se produjo un incremento gradual del 6% del total (5% hombres y 6% mujeres) en la etapa de bachillerato. Por último, en la educación superior hubo una mayor subida (11% del total). En el caso de las mujeres destaca el 14% de mujeres (3% por encima del total) y 9% de hombres (2% por debajo del total).

**Tabla 66.** Nivel de Formación de la Población en España por Edad, Sexo y Año

Año	Nivel de formación en España								
	ESO			Bachillerato			E. Superior		
	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total
2002	57%	58%	58%	18%	17%	17%	25%	25%	25%
2003	56%	57%	56%	18%	18%	18%	26%	25%	26%
2004	55%	55%	55%	19%	18%	19%	27%	27%	27%
2005	51%	51%	51%	20%	20%	20%	28%	29%	29%
2006	51%	50%	50%	21%	21%	21%	28%	29%	29%
2007	50%	49%	49%	22%	21%	21%	29%	30%	29%
2008	50%	48%	49%	22%	22%	22%	29%	30%	30%
2009	49%	47%	48%	22%	22%	22%	29%	31%	30%
2010	48%	46%	47%	22%	22%	22%	30%	33%	31%
2011	47%	45%	46%	22%	22%	22%	31%	33%	32%
2012	47%	44%	45%	22%	22%	22%	31%	34%	33%
2013	47%	43%	45%	21%	22%	22%	32%	35%	34%
2014	45%	42%	43%	22%	22%	22%	33%	37%	35%
2015	45%	40%	43%	23%	22%	22%	33%	38%	35%
2016	44%	39%	42%	23%	23%	23%	33%	38%	36%
2017	44%	38%	41%	23%	23%	23%	34%	39%	36%

*Nota.* Periodo de referencia: los resultados están basados en medias anuales de datos trimestrales. Adaptado de «Nivel de formación, formación permanente y abandono: explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa. Población de 25-64 años en la U.E. por sexo, país, nivel de formación y periodo», por el Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2018 (<https://cutt.ly/geMmC6P>).

En la C.A. de Canarias (ver Tabla 67) hubo un decrecimiento del 15% del total (12% hombres y 18% mujeres) en la ESO entre 2002 y 2017. En cambio, se produjo una tendencia al alza del 8% del total (7% hombres y 9% mujeres) en la etapa de bachillerato. En cuanto a la educación superior destaca un aumento del 7% del total de la población (5% hombres y 9% mujeres) desde 2002 hasta 2017. Este aumento es inferior al de la población española. También destaca el aumento del porcentaje de mujeres que termina la educación secundaria y la superior.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 3069823	Código de verificación: WfCR5QY4
Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

**Tabla 67. Nivel de Formación de la Población por Sexo y Año en Canarias**

Nivel de formación en Canarias									
Año	ESO			Bachillerato			E. Superior		
	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total
2002	60%	60%	60%	17%	17%	17%	23%	23%	23%
2003	58%	58%	58%	20%	20%	20%	22%	22%	22%
2004	58%	56%	57%	20%	20%	20%	22%	24%	23%
2005	55%	53%	54%	22%	21%	22%	23%	26%	25%
2006	57%	54%	55%	21%	21%	21%	22%	25%	24%
2007	56%	52%	54%	21%	22%	21%	23%	26%	25%
2008	56%	54%	55%	22%	22%	22%	22%	24%	23%
2009	55%	51%	53%	23%	24%	23%	22%	25%	24%
2010	55%	50%	52%	24%	24%	24%	22%	26%	24%
2011	56%	49%	52%	22%	25%	24%	22%	26%	24%
2012	54%	48%	51%	22%	24%	23%	24%	28%	26%
2013	53%	47%	50%	21%	24%	23%	25%	29%	27%
2014	53%	48%	51%	22%	22%	22%	24%	30%	27%
2015	52%	47%	49%	24%	25%	24%	24%	29%	27%
2016	49%	44%	46%	24%	25%	24%	27%	31%	29%
2017	48%	42%	45%	24%	26%	25%	28%	32%	30%

*Nota.* Período de referencia<sup>17</sup>: los resultados están basados en medias anuales de datos trimestrales. Adaptado de «Nivel de formación, formación permanente y abandono: explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa. Población de 25-64 años por grupo de edad, comunidad autónoma, sexo nivel de formación y año», por el Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2018 (<https://cutt.ly/geMmC6P>).

### Alumnado Matriculado

Los datos presentados en la Tabla 68 muestran un aumento del porcentaje de alumnado migrante matriculado en la ESO (que representa entre el 4% y 12% del total de alumnado en España. En Canarias el aumento más relevante ocurrió a partir del curso 2002/2003 (6%) con un crecimiento hasta el 12% en curso 2008/2009, manteniéndose en un 7% en los años siguientes. En comparación con el promedio español, el porcentaje de alumnado migrante matriculado en Canarias es superior en un 2% en el curso 2002/2003 y en un 1% en los cursos 2004/2005, 2005/2006 y 2006/2007.

<sup>17</sup> A partir de los resultados de 2014 de la EPA se aplica la nueva Clasificación Nacional de Educación, CNED-2014, basada en la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación, CINE-2011, aplicada en la LFS; y a partir de 2016 se aplica la actualización de los sectores/campos de estudio de ambas clasificaciones (CNED-F y CINE-F). Estos cambios en las clasificaciones suponen una ruptura de serie para algunas de las tablas, según se indica en las notas que las acompañan (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2018).

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 3069823	Código de verificación: WfCR5QY4
Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22



**Tabla 68. Número y Porcentaje de Alumnado Autóctono y Migrante Matriculado en la ESO en España en General y en Canarias en Particular**

Años	Alumnado matriculado en la ESO					
	España			Canarias		
	Total	Migrantes	%	Canarias	Migrantes	%
2002/2003	1.878.175	80.286	4%	93.005	5.301	6%
2003/2004	1.871.430	107.907	6%	92.140	6.099	7%
2004/2005	1.855.020	124.878	7%	89.784	7.050	8%
2005/2006	1.844.953	146.966	8%	88.720	7.641	9%
2006/2007	1.834.685	169.490	9%	88.266	8.538	10%
2007/2008	1.829.874	199.548	11%	88.461	9.639	11%
2008/2009	1.813.572	216.585	12%	86.767	10.098	12%
2009/2010	1.792.789	217.194	12%	84.937	9.712	11%
2010/2011	1.786.754	220.052	12%	84.493	9.526	11%
2011/2012	1.792.548	215.386	12%	85.006	8.858	10%
2012/2013	1.808.502	205.128	11%	85.308	8.041	9%
2013/2014	1.820.470	191.777	11%	87.410	7.525	9%
2014/2015	1.840.748	179.973	10%	88.467	6.989	8%
2015/2016	1.869.283	170.399	9%	87.625	6.618	8%
2016/2017	1.887.027	164.306	9%	87.417	6.446	7%

*Nota.* Periodo de referencia: 1 de enero de cada año. De «Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado. Series. Alumnado de ESO por titularidad del centro, comunidad autónoma y curso académico», por el Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2018 (<https://cutt.ly/oe93bcz>).

### Absentismo Escolar

El absentismo escolar se define por la no asistencia regular del alumnado a los centros educativos, ya sea debido a su propia voluntad o la de su madre, padre, o personas que ejerzan la tutela o guarda legal. Según los datos recopilados por ISTAC (2017), a partir de los cuerpos de policía locales de Canarias (ver Tabla 69), el porcentaje más alto de absentismo escolar registrado en las enseñanzas no universitarias sucedió en el curso escolar 2010/2011 (0,33%) y en el 2005/2006 (0,30%). Por otra parte, el menor porcentaje aparece durante los cursos escolares 2006/2007 (0,17%) y 2007/2008 (0,18%). Como se observa, los porcentajes de alumnado absentista son muy bajos y existen variaciones muy pequeñas entre los cursos escolares analizados.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 3069823	Código de verificación: WfCR5QY4
Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

**Tabla 69. Porcentaje de Alumnado Absentista por Curso Escolar en Canarias**

Canarias			
Curso escolar	Alumnado Matriculado	Alumnado Absentista	% de alumnado absentista
2005/2006	328.294	969	0,30%
2006/2007	329.799	547	0,17%
2007/2008	334.734	612	0,18%
2008/2009	337.817	718	0,21%
2009/2010	340.545	684	0,20%
2010/2011	348.998	1.169	0,33%
2011/2012	350.394	883	0,25%
2012/2013	348.886	642	0,18%

*Nota.* De «Estadística de las enseñanzas no universitarias/series anuales. 1990-2018. Alumnado según sexos, titularidad/financiación de los centros, enseñanzas y cursos», por ISTAC, 2017 (<https://cutt.ly/Ce3FfRW>).

Debemos resaltar las dificultades para acceder a datos oficiales respecto al absentismo escolar en los distintitos municipios canarios. En ausencia de información más completa, podemos considerar que estos porcentajes promedio son bajos, si los comparamos con los del municipio de Santa Cruz Tenerife sobre los que sí disponemos de datos del Ayuntamiento de Santa Cruz de Tenerife (Informe del servicio municipal de detección, prevención y atención del absentismo escolar, 2018). De acuerdo con dicho informe el porcentaje del alumnado absentista ascendió al 6,49% en el curso escolar 2015/2016 y al 12,92% en el 2016/2017. Desafortunadamente no contamos con esta información respecto al municipio de Arona.

### Resultados Académicos

En la Tabla 70 se proporciona información del Ministerio de Educación y Formación Profesional (2018) respecto a la tasa bruta de alumnado que finalizó la ESO en España y Canarias por sexo y cursos académicos, con una disminución del 3% (desde el curso 2002/2003 hasta el 2007/2008), seguido por un aumento del 6% (desde el curso 2008/2009 hasta el 2015/2016) y, de nuevo, un descenso del 3% durante el curso 2016/2017. La tasa de mujeres que finalizó la ESO es mayor que el porcentaje de hombres, e incluso que el registrado en el total de ambos sexos durante todos los años estudiados. Se observan varias bajadas y subidas de población femenina: primero, desde el curso 2002/2003 hasta el 2007/2008, un declive del 4% de la población; segundo, un aumento del 5% durante los siguientes dos cursos escolares 2008/2009 y 2009/2010; tercero, una caída del 1% en 2010/2011; cuarto, un crecimiento continuado del 5% desde el curso 2011/2012 hasta el 2015/2016; y, por último, una tendencia a la baja del 4% en el curso 2016/2017. En los hombres el porcentaje que finaliza la ESO en España es menor y se producen menos oscilaciones. Concretamente, se identifican tres periodos: primero, una reducción del 3% desde el curso 2002/2003 hasta el 2005/2006; segundo, un incremento del 10% desde el curso 2006/2007 hasta el 2015/2016; y tercero, un descenso del 3% en el curso 2016/2017.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

En Canarias el porcentaje de alumnado que finalizó la ESO es menor que el general de España, a excepción de en los cursos escolares 2009/2010 y 2015/2016 (en los que se iguala), 2007/2008 y 2008/2009 (en los que es mayor). Se aprecia, en un primer momento, una bajada del 3% desde el curso 2002/2003 hasta el 2005/2006, una subida del 7% desde el curso 2006/2007 hasta el 2009/2010, un declive del 5% en el 2010/2011, una tendencia al alza del 9% desde el curso 2011/2012 hasta el 2015/2016 y, finalmente, otro decrecimiento del 7% en el último curso escolar estudiado. Por otra parte, destaca que, en general, tanto los hombres como las mujeres canarias tienen una tasa bruta de población que completa la ESO inferior a la del promedio español.

**Tabla 70. Porcentaje de Población que Finaliza la ESO Total y por Sexo y Curso en España en General y en Canarias en Particular**

Curso escolar	Población que finaliza la ESO					
	España			Canarias		
	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total
2002/2003	65%	80%	72%	62%	80%	70%
2003/2004	64%	79%	71%	60%	77%	68%
2004/2005	63%	77%	70%	59%	76%	67%
2005/2006	62%	76%	69%	59%	76%	67%
2006/2007	62%	76%	69%	61%	76%	68%
2007/2008	64%	76%	69%	63%	79%	71%
2008/2009	67%	79%	73%	70%	83%	76%
2009/2010	69%	81%	75%	69%	82%	75%
2010/2011	70%	80%	75%	64%	76%	70%
2011/2012	70%	81%	75%	71%	77%	74%
2012/2013	71%	81%	75%	70%	78%	74%
2013/2014	72%	82%	77%	70%	80%	75%
2014/2015	73%	83%	78%	71%	82%	77%
2015/2016	74%	85%	79%	74%	85%	79%
2016/2017	71%	81%	76%	67%	78%	72%

*Nota.* Periodo de referencia: 1 de enero de cada año. De «Enseñanzas no universitarias. Alumnado. Resultados académicos. Series. Tasa bruta de población que finaliza ESO (Graduado en Secundaria)», por Sexo, Comunidad Autónoma y Curso Académico por el Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2018 (<https://cutt.ly/je038Si>).

#### 1.4. Características del Entorno Poblacional

##### Tipo de Entorno

Estos núcleos de población presentan ciertas características comunes: en la última década, empujados por las demandas de alojamiento de la inmigración nacional e internacional (atraída por las ofertas de empleo en el sector turístico del sur de la isla) han sufrido un

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 3069823	Código de verificación: WfCR5QY4
Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

desarrollo rápido y bastante descontrolado. Este acelerado crecimiento ha motivado que en muchos casos las infraestructuras sean deficientes: escasa planificación urbanística (descampados en torno a calles importantes, aceras por lugares todavía sin edificar, ausencia de aceras en lugares con edificios, etc.) y carencias en el transporte público y en otros servicios básicos (guarderías, centros de salud, etc.).

El barrio de Guaza cuenta con una farmacia, una ermita dedicada a Santa Teresa, la Iglesia Pentecostal Fuente Viva, la mezquita *Al-kamara*, un parque infantil, una plaza pública, varias gasolineras, comercios, bares y restaurantes. Además, el barrio cuenta con dos asociaciones: Asociación vecinal y Asociación cultural Rastro Miscelánea.

### 1.5. Síntesis de la Descripción del Contexto Socioeconómico y Cultural

Como se ha visto a lo largo de este capítulo, se ha presentado una detallada descripción del contexto socioeconómico y cultural del instituto. Para ello, se ha puesto el foco en cinco aspectos fundamentales: *demografía, estructura social, educación, características del entorno poblacional y descripción del instituto.*

En el municipio de Arona, como en los barrios de Guaza y El Fraile, el mayor número de habitantes se concentra en el intervalo de edad entre veinte y treinta y nueve años, seguido por el de cuarenta y cincuenta y nueve años (ver Tablas 54, 55 y 56), por lo que su población es relativamente joven. Alrededor del 20% de la población de Tenerife es migrante (ver Tabla 57) y cerca del 50% en el municipio de Arona (ver Tabla 58). En Arona el número de hombres es mayor que el de mujeres en todos los años analizados (ver Tabla 58). La población migrante en el barrio de Guaza era en 2002 de un 32% (18% hombres y 14% mujeres) y alcanzó su máximo en 2010 con un 52% (29% hombres y 23% mujeres) (ver Tabla 59). En este barrio la población migrante procede principalmente de América (23% en 2005), África (19% en 2016), resto de Europa (18% en 2008) y Asia (1,7% en 2016) (ver Tabla 60). Los países de origen más frecuentes son Marruecos, Cuba, Senegal, Colombia, Venezuela, Reino Unido y Argentina y, en menor medida, Países Bajos, Noruega, Filipinas, Austria, Finlandia, Suiza e India (ver Tabla 61). Los países de habla no hispana con mayor representación en el barrio de Guaza son Marruecos, Senegal, Reino Unido, Países Bajos, Noruega, Filipinas, Austria, Finlandia, Suiza e India.

Canarias en 2013 era la cuarta comunidad española con más paro (33,7%) tras la Ciudad Autónoma de Ceuta (37,5%), Andalucía (36,7%) y Extremadura (35,6%) (ver Tabla 63). La comarca del Sureste (a la cual pertenece el municipio de Arona) es la segunda zona de la isla de Tenerife con menos paro (ver Tabla 64), debido al alto porcentaje de población que trabaja en el sector servicios (entre el 68% y 90%) entre el 2002 y 2017 (ver Tabla 65). En el municipio de Arona, como zona turística, existe un alto porcentaje de población empleada en el sector de hostelería (entre 36 y 43%) y comercio, reparación de vehículos y artículos (entre 20 y 23%). Esta estructura económica y de mercado de trabajo del municipio de Arona resultó esencial para determinar los flujos migratorios. Especialmente, influyó la demanda de trabajo con pocos requisitos formativos, escasa productividad, salarios bajos, elevada sensibilidad coyuntural, amplia existencia de economía sumergida y la limitada aceptación de estos puestos laborales por autóctonos. Así, las ocupaciones de muchos migrantes se concentran en escalafones bajos de la jerarquía y en actividades como la construcción y la hostelería

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

(Godenau y León-Santana, 2012). Destaca el descenso, hasta del 12% hasta el año 2008 y del 3% en los años siguientes, de la ocupación en el sector de la construcción en la comarca sureste (ver Tabla 65).

En general, en España existe un porcentaje de formación en la ESO (entre el 41% y el 58%), en educación superior (entre el 25% y el 36%) y en bachillerato (entre el 17% y el 23%) (ver Tabla 66). En Canarias existe un porcentaje de nivel de formación mayor que el promedio nacional para la ESO (entre el 45% y el 60%), menor en educación superior (entre el 22% y el 30%) y similar en bachillerato (entre 17 y 25%) (ver Tabla 67). En cualquier caso, se observa una disminución del porcentaje de titulación en la ESO, tanto en el promedio nacional (del 58% al 41%) como en Canarias (del 60% al 45%), a lo largo de los años estudiados. En bachillerato y educación superior, en cambio, aumentan.

El alumnado migrante matriculado en la ESO representa en el panorama nacional entre el 4% y el 12% del total y en Canarias entre el 6% y el 12%. El aumento más relevante en Canarias ocurrió entre los cursos 2002/2003 y 2008/2009 (del 6% al 12%) (ver Tabla 68). El alumnado que finaliza la ESO en el país oscila entre el 69% y el 79% y en Canarias entre el 67% y el 79%, siendo mayor el de mujeres en todos los años (ver Tabla 70). Por último, a partir de los pocos datos oficiales disponibles sobre el absentismo escolar en Canarias, los porcentajes más altos fueron en los cursos escolares 2005/2006 (0,30%) y 2010/2011 (0,33%) y los menores en 2006/2007 (0,17%) y 2007/2008 (0,18%) (ver Tabla 69).

## 2. Segundo Escenario: el Instituto

La información que presentamos, a continuación, ha sido extraída de los documentos clave del centro: PGA, PEC, PEI, PMIAI, etc.

### 2.1. Breve Historia del Centro

El centro escolar imparte la etapa de la ESO. Fue construido en 2002 con el objetivo de descongestionar el instituto de Las Galletas. Su primer curso escolar fue el 2002/2003. Es un centro prefabricado, diseñado inicialmente para cubrir de modo provisional dos o tres cursos (el tiempo necesario para construir el instituto cercano de Cabo Blanco). Sin embargo, después de 14 años, el centro continúa abierto y con las mismas instalaciones. Esto ha sido debido a que la población del municipio no ha parado de crecer, por lo que, finalmente, no se ha podido prescindir del centro. Es evidente que el paso de los años ha deteriorado significativamente unas instalaciones que se concibieron para un uso temporal, y, por tanto, es urgente e imperativo construir un nuevo centro que sustituya al actual (ver Figura 27).

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

**Figura 27.** Instituto de Educación Secundaria Guaza



*Nota.* De PEC del instituto de Guaza, 2008/2009.

Desde el curso escolar 2006/2007 el instituto de Guaza es considerado como Centro de Atención Preferente<sup>18</sup> (CAP). Es decir, aquel que proporciona respuestas educativas al alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE). Desde sus inicios ha sido pionero y referente en la educación intercultural y en el apoyo idiomático para el alumnado no hispanohablante. Durante el curso escolar 2007/2008 ganó el premio al mejor *Proyecto de Educación Interculturalidad* de la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias. Durante el tiempo en que se mantuvo este proyecto se llevó a cabo un *Plan de Acogida* de alumnado y familias para facilitar y mejorar la integración personal y social en el centro y el barrio, destacando la figura de los delegados y delegadas de bienvenida (alumnado voluntario).

Todos los cursos escolares se celebran la semana cultural, el día del migrante, el día de Canarias, etc. A partir del curso escolar 2014/2015, la «semana cultural» pasa a denominarse la «semana cultural y de la salud». La multiculturalidad ha motivado que la educación en valores (igualdad, solidaridad, respeto, diálogo, etc.) sea uno de los pilares más importantes del centro.

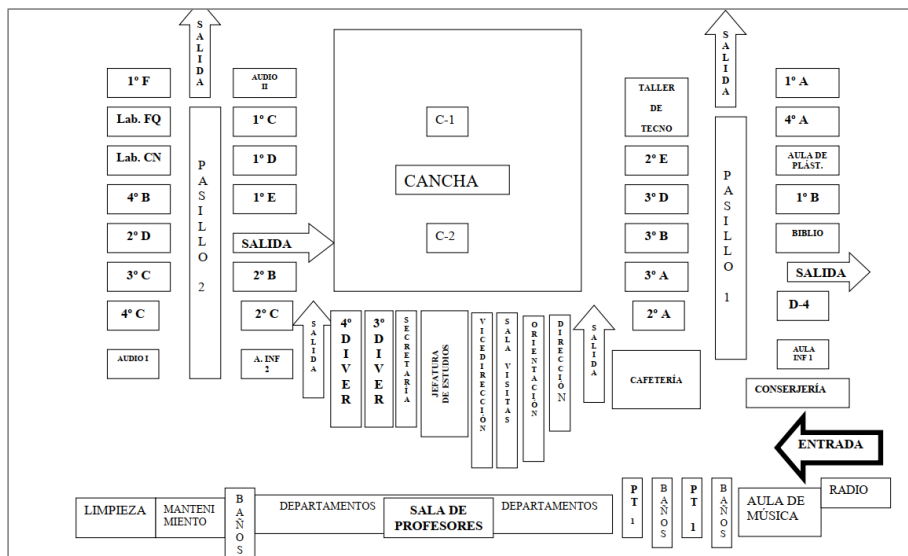
<sup>18</sup> Actualmente denominado como Centro Ordinario de Atención Educativa Preferente (COAEP) ([https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/centros/centros\\_educativos/centros-atencion-preferente/](https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/centros/centros_educativos/centros-atencion-preferente/))

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 3069823	Código de verificación: WfCR5QY4
Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

## 2.2. Características Físicas del Centro

El centro escolar está formado por módulos prefabricados (en forma de U), distribuyéndose en ambos pasillos laterales las aulas, talleres y laboratorios y en el pasillo central los departamentos, aseos y demás dependencias. El edificio solo tiene una planta (ver Figura 28 y 29). Los techos son algo bajos y con el paso del tiempo los materiales están cada vez más degradados (ver Figura 29). Todos los espacios interiores del centro disponen de sistema de aire acondicionado, dadas las condiciones climáticas de la zona (ver Figura 30). Carece de salón de actos. Solo dispone de una tarima sin techado en el patio, que es utilizada para realizar algunas actividades importantes. Para la celebración de orlas se solicita el uso de otras instalaciones fuera del centro. Durante los primeros años cada aula estaba señalizada por fuera con un cartel en diferentes idiomas, lo que permitía al alumnado de habla no hispana identificarlas y orientarse mejor. También cuenta con un «aula de mediación intercultural» utilizada para la coordinación del PEI.

**Figura 28.** Mapa del Instituto de Educación Secundaria Guaza



Nota. De PEC del instituto de Guaza, 2008/2009.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

**Figura 29.** Foto de la Entrada del Instituto de Guaza



Nota. De Twitter de Guaza. Dominio público.

**Figura 30.** Taller realizado en la Semana Intercultural



Nota. De PMIAI, 2008/2009.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22



El centro dispone de 15 unidades: 9 en el primer ciclo de la ESO (cinco grupos de primero y cuatro de segundo) y 6 en el segundo ciclo (cuatro de tercero y dos de cuarto) y de los siguientes espacios:

- Aulas generales: cuenta con 19 aulas para el desarrollo cotidiano de la actividad educativa. La distribución de los cursos en las diferentes aulas varía, siguiendo criterios de funcionamiento y orden. Además, dispone para uso docente de:
  - o Dos aulas de informática.
  - o Dos aulas de audiovisuales.
  - o Un laboratorio de fotografía.
  - o Un taller de plástica.
  - o Un taller de tecnología.
  - o Un aula de música.
  - o Un laboratorio de física y química.
  - o Un laboratorio de biología y geología.
  - o Dos aulas de Pedagogía Terapéutica.
  - o Dos canchas deportivas.
- Una sala de visitas.
- Una sala de profesorado (ver Figura 30).
- Despacho para usar por los departamentos didácticos de manera compartida.
- Secretaría.
- Espacios abiertos: patios, jardines, y zonas comunes dentro del edificio etc. (ver Figura 31, 32 y 33).
- Cafetería: es pequeña y se encuentra en la entrada del centro.
- Biblioteca: configurada como sala de lectura, fondo bibliográfico (revistas que llegan al centro, periódicos, etc.), o sala de exposiciones. Está también a disposición de la comunidad educativa (ver Figura 34).
- Radio Escolar: el centro cuenta con una emisora de radio de emisión interna. Suele ser manejada por los alumnos y alumnas del Comité de Prensa y del Taller de Prensa para informar de las diversas actividades que se realizan en el centro.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

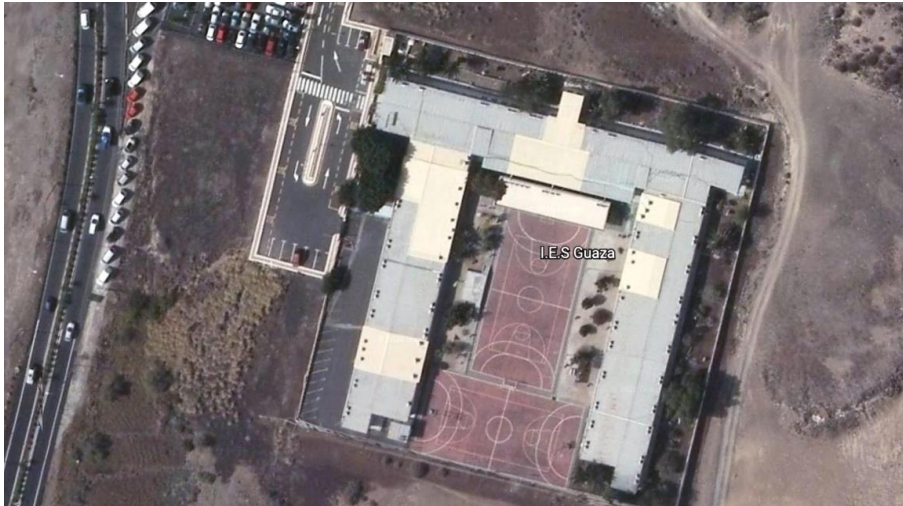
- Asociación de madres y padres: llamada AMPA CUNACÉN, que dispone de un local en el centro. Suele colaborar en diversas actividades.
- Hall: se utiliza como espacio para la exposición de los trabajos colaborativos (ver Figura 35 y 36).

**Figura 31.** Sala del profesorado



*Nota.* De PEI, 2006/2007. Grupo de profesorado de interculturalidad.

**Figura 32.** Vista área del Instituto de Educación Secundaria Guaza



*Nota.* De Google Earth, 2019. Dominio público.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

**Figura 33.** Patio del Instituto de Educación Secundaria Guaza



Nota. De BMIAI, 2008/2009.

**Figura 34.** Biblioteca del Instituto de Educación Secundaria Guaza



Nota. De informante 8, 2018/2019.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

**Figura 35.** Actividad realizada durante la Semana de la Paz



Nota. Del Gobierno de Canarias, 2014.  
 (<http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/edublogs/iesguaza/2014/02/18/ies-guaza-dice-otro-mundo-es-posible/>). Dominio público.

**Figura 36.** Actividad realizada durante la Semana Intercultural



Nota. De PEI, 2007/2008.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

#### Recursos materiales del centro

- Materiales curriculares: libros de texto (se utilizan a criterio de los diferentes departamentos), novelas, algunas de contenido intercultural (Cometas en el cielo; Las ratas de noviembre; Me llamo Suleimán, El asombroso legado de Daniel Kurka; Cuentos africanos, La aventura de Saíd, etc.) sagas o trilogías (Insurgente), manga (Master Keaton), comic (el poderoso Thor; Viaje al misterio), etc.
- Recursos digitales: ordenadores de sobremesa y portátiles, proyectores y pizarras digitales y Wi-fi.
- Otros materiales complementarios: material audiovisual, calculadoras, diccionarios de distintos idiomas, mapas conceptuales, juego de mesa sobre las distintas culturas, etc.

### 2.3.El Alumnado

La mayor parte del alumnado del instituto procede de los barrios colindantes de Guaza, especialmente de El Fraile. El número varía debido a la frecuente incorporación tardía de nuevo alumnado en cualquier momento del curso. Según los datos proporcionados por la Oficina de Planificación y Estadística (Consejería de Educación y Universidades del Gobierno de Canarias) el centro alcanzó su cifra más alta de matrículas en el curso escolar 2007/2008 (463), seguido por el 2003/2004 (455) y 2004/2005 (453). El menor número de alumnado se obtuvo durante el curso académico 2002/2003 (352). El porcentaje de alumnado migrante oscila entre el 25 y 51%. Es a destacar un aumento de alumnado migrante desde el curso escolar 2002/2003, con un 25% hasta el 2009/2010, donde se mantiene con un 51%, quedando finalmente en un 28% (ver Tabla 71).

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

**Tabla 71. Porcentaje de Alumnado Nacional y Migrante Matriculado en el Instituto de Guaza por Curso Escolar**

Curso escolar	Instituto de Guaza				
	Alumnado Nacional		Alumnado Migrante		Total
	Nacional	%	Migrante	%	
2002/2003	265	75%	87	25%	352
2003/2004	325	71%	130	29%	455
2004/2005	300	66%	153	34%	453
2005/2006	240	59%	169	41%	409
2006/2007	224	56%	175	44%	399
2007/2008	233	50%	230	50%	463
2008/2009	217	49%	226	51%	443
2009/2010	212	49%	220	51%	432
2010/2011	205	51%	200	49%	405
2011/2012	208	52%	189	48%	397
2012/2013	223	57%	167	43%	390
2013/2014	251	63%	146	37%	397
2014/2015	269	67%	131	33%	400
2015/2016	288	72%	113	28%	401
2016/2017	309	72%	122	28%	431

*Nota.* De «Alumnado nacional y extranjero y cursos escolares», por la Oficina de Planificación y Estadística de la Viceconsejería de Educación y Universidades de la Consejería de Educación y Universidades.

El mayor porcentaje de alumnado sin nacionalidad española corresponde a los cursos escolares 2007/2008 con un 39%, seguido por el 2008/2009 con 38% y 2009/2010 con un 36% (ver Tabla 72). Dichos cursos coinciden con los de mayor porcentaje de alumnado migrante (ver Tabla 71). Los porcentajes de alumnado sin nacionalidad española se han estabilizado en torno al 20 -25% desde el curso 2012/2013 hasta el 2016/2017.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

**Tabla 72.** Porcentaje de Alumnado con y sin Nacionalidad Española en el Instituto de Guaza por Curso desde 2002/03 hasta 2016/17

Curso escolar	Instituto de Guaza				
	Alumnado				Total
	Nacionalidad española	%	Nacionalidad no española	%	
2002/2003	279	79%	73	21%	352
2003/2004	334	73%	121	27%	455
2004/2005	316	70%	137	30%	453
2005/2006	262	64%	147	36%	409
2006/2007	258	65%	141	35%	399
2007/2008	281	61%	182	39%	463
2008/2009	274	62%	169	38%	443
2009/2010	277	64%	155	36%	432
2010/2011	276	68%	129	32%	405
2011/2012	284	72%	113	28%	397
2012/2013	295	76%	95	24%	390
2013/2014	323	81%	74	19%	397
2014/2015	324	81%	76	19%	400
2015/2016	320	80%	81	20%	401
2016/2017	336	78%	95	22%	431

Nota. De «Nacionalidad del alumnado por cursos escolares», por la Oficina de Planificación y Estadística de la Viceconsejería de Educación y Universidades de la Consejería de Educación y Universidades.

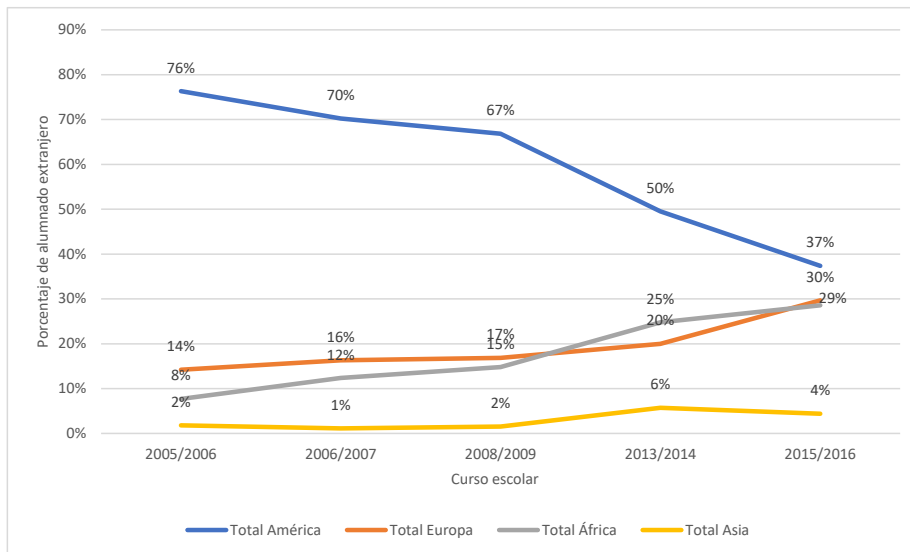
El mayor porcentaje de alumnado migrante según continente corresponde a América (76%), seguido por Europa (30%), África (29%) y Asia (6%). Como se aprecia en la Grafica 7, el alumnado procedente de América ha disminuido un 39% desde el curso escolar 2005/2006 hasta el 2015/2016. Destaca una subida progresiva del alumnado de Europa y África en los años estudiados.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

**Gráfica 7. Porcentaje de Alumnado Migrante del Instituto de Guaza por Continente y Curso Escolar**



*Nota.* Elaboración propia, a partir de los datos extraídos del PEI, cursos 2007/2008 y 2008/2009.

Se produjo un aumento de nacionalidades desde el curso 2005/2006 hasta el 2015/2016. El número de nacionalidades, que convivieron en el centro durante los cursos 2005/2006 y 2006/2007, fue de 23, seguido por 24 en el curso 2008/2009, 27 en el 2013/2014 y 29 en el 2015/2016 (ver Tabla 73). Asimismo, existe un mayor número de alumnado procedente de Colombia (42, 36 y 36) durante los primeros tres cursos estudiados, seguido por Ecuador (30) en el 2006/2007, Marruecos (24) en el 2008/2009 y Argentina y Uruguay (23) en el 2005/2006. A partir del curso escolar 2008/2009 se produjo un importante descenso del número total de alumnado migrante (de 196 a 91).

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 3069823	Código de verificación: WfCR5QY4
Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22



**Tabla 73.** Número de Alumnado Migrante según País de Nacimiento y Curso escolar

Continentes	País de nacimiento	Curso escolar				
		2005/2006	2006/2007	2008/2009	2013/2014	2015/2016
América	Cuba	9	5	6	6	9
	Bolivia	0	1	1	0	1
	Rep. Dominicana	1	3	4	2	1
	Argentina	23	16	17	6	2
	Colombia	36	36	42	14	4
	Chile	6	4	6	1	1
	Estados Unidos	0	0	0	0	1
	Ecuador	17	30	28	8	0
	Panamá	0	0	0	0	1
	Perú	0	0	1	0	1
	Uruguay	23	13	12	4	4
	Venezuela	13	16	13	7	5
	Brasil	1	1	1	4	4
	Europa	Albania	1	0	0	0
Alemania		5	2	2	0	2
Bulgaria		0	0	0	1	1
Irlanda		0	1	1	0	0
Eslovaquia		0	0	0	0	1
Portugal		1	2	2	2	0
Polonia		1	3	3	0	2
Bélgica		5	4	4	1	0
Moldavia		0	0	0	3	1
Francia		2	2	2	0	1
Letonia		0	0	0	1	1
Países bajos		0	0	0	0	1
Italia		5	10	14	5	13
Reino Unido		4	4	4	6	4
Rumania	0	1	1	2	0	
África	Angola	0	0	0	2	1
	Nigeria	0	0	0	1	10
	Marruecos	8	18	24	15	10
	Mauritania	1	0	0	0	1
	Malí	0	0	0	1	0
	Irak	0	0	0	1	0
Palestina	0	1	1	0	0	

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

	Pakistán	0	0	0	1	0
	Guinea Ecuatorial	1	0	0	0	0
	Senegal	3	3	4	5	4
	Bangladesh	0	0	0	1	0
Asia	China	2	2	3	2	1
	Líbano	1	0	0	0	0
	Rusia	0	0	0	3	3
	<b>Total</b>	<b>169</b>	<b>178</b>	<b>196</b>	<b>105</b>	<b>91</b>

Nota. De PEI, cursos 2007/2008 y 2008/2009.

El total de nacionalidades del alumnado es de 42, que por continentes corresponden a: Europa (15), América (13), África (10) y Asia (4) (ver Tabla 73). El mayor porcentaje de alumnado de habla no hispana, que asiste a clases de apoyo idiomático, se registró en el curso 2015/2016 (63%), seguido por el 2013/2014 (50%) y el 2008/2009 (33%) y, en menor medida, por el 2006/2007 (30%) y el 2005/2006 (24%). En general, se aprecia un aumento progresivo de alumnado de habla no hispana entre el alumnado migrante (ver Tabla 74).

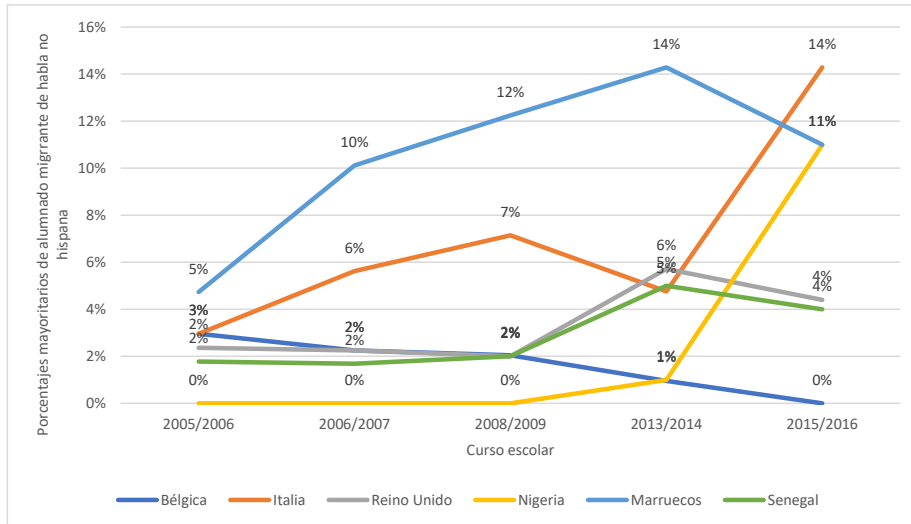
**Tabla 74.** Número de Alumnado Migrante de habla no Hispana según Curso

Alumnado migrante	Cursos escolares									
	2005/2006		2006/2007		2008/2009		2013/2014		2015/2016	
Habla hispana	129	76%	125	70%	131	67%	52	50%	34	37%
Habla no hispana	40	24%	53	30%	65	33%	53	50%	57	63%
<b>Total</b>	<b>169</b>	<b>100%</b>	<b>178</b>	<b>100%</b>	<b>196</b>	<b>100%</b>	<b>105</b>	<b>100%</b>	<b>91</b>	<b>100%</b>

Nota. De PEI, cursos 2007/2008 y 2008/2009.

Los datos de la Gráfica 8 muestran los porcentajes de alumnado migrante de habla no hispana de los seis países más representativos: Marruecos (14%), Italia (14%), Nigeria (11%), Reino Unido (6%), Senegal (5%) y Bélgica (3%). Como se observa, Marruecos tiene el porcentaje más alto desde el curso escolar 2005/2006 hasta el curso 2013/2014, siendo luego superado por Italia en el 2015/2016.

**Gráfica 8.** Porcentaje de Alumnado de Habla no Hispánica por País de Origen más representativo y Curso Escolar



*Nota.* Elaboración propia, a partir de los datos extraídos del PEI, cursos 2007/2008 y 2008/2009.

De acuerdo con la información proporcionada por la informante 20, el motivo principal de absentismo escolar es la desmotivación (hacia la formación, los aprendizajes, los contenidos académicos, etc.). No encuentran sentido a la educación. A pesar de esto, en general, el alumnado absentista tiene una visión positiva del instituto. El perfil habitual de las familias del alumnado absentista se corresponde con: 1. familias en las que las personas adultas trabajan por las mañanas y el alumno o alumna se queda sin supervisión y decide quedarse en casa. Estas familias, aun sabiendo lo que ocurre, tienen dificultades para evitarlo; y 2. familias en las que las personas adultas están en casa, pero no se preocupan por que el alumnado acuda a sus clases.

El centro realiza un seguimiento constante del alumnado absentista llevado a cabo por el profesorado, la orientadora, el equipo directivo y la educadora social. Existen dos vías para trabajar con el alumnado absentista: 1. el profesorado/tutor o tutora se comunica con el alumno o alumna y con sus familias. Esta medida depende principalmente de la implicación del profesorado y del tipo de relación que tenga con las familias. 2. el profesorado notifica las faltas del alumnado directamente a la educadora social, quien trabaja específicamente con el alumnado y sus familias. El *estadillo*<sup>19</sup> es el instrumento empleado para registrar al alumnado absentista del centro (número de faltas, asignaturas, tutores o tutoras, horas, etc.). El

<sup>19</sup> El estadillo es obtenido a partir de los datos generados por PINCEL (Programa Informático para la gestión de Centros Educativos según la LOGSE) de la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 3069823	Código de verificación: WfCR5QY4
Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

profesorado tiene hasta el día cuatro de cada mes para justificar las faltas del alumnado. Los datos completos del alumnado absentista están disponibles el día cinco.

El centro tiene una percepción positiva sobre los resultados obtenidos de rendimiento escolar. Como se verá en el capítulo 6 (apartado 1.1., Ver Tabla 96), el porcentaje de alumnado que titula en 4º de la ESO (en todas sus variantes) oscila entre el 48% y el 60%, con las excepciones de las promociones 2002/2006 (89%) y 2003/2007 (74%).

## 2.4.El Profesorado

La plantilla del profesorado ha oscilado entre 18 y 52 personas. De acuerdo con la Tabla 73, el número más alto corresponde al curso escolar 2007/2008 y el menor al 2002/2003. El porcentaje de mujeres (entre el 56% y 81%) ha sido mayor que el de hombres (entre el 19% y 44%) durante los cursos estudiados (ver Tabla 75).

**Tabla 75.** Porcentaje de Profesorado en el Instituto de Guaza por Sexo y Curso desde 2002/2003 hasta 2016/2017

Cursos escolares	Total hombres	% hombres	Total mujeres	% mujeres	Total
2002/2003	8	44%	10	56%	18
2003/2004	17	35%	31	65%	48
2004/2005	16	37%	27	63%	43
2005/2006	10	28%	26	72%	36
2006/2007	15	32%	32	68%	47
2007/2008	19	37%	33	63%	52
2008/2009	9	25%	27	75%	36
2009/2010	16	31%	35	69%	51
2010/2011	14	36%	25	64%	39
2011/2012	13	32%	28	68%	41
2012/2013	14	36%	25	64%	39
2013/2014	12	31%	27	69%	39
2014/2015	11	26%	31	74%	42
2015/2016	7	19%	30	81%	37
2016/2017	9	23%	31	78%	40

*Nota.* De la Oficina de Planificación y Estadística de la Viceconsejería de Educación y Universidades de la Consejería de Educación y Universidades del Gobierno de Canarias (2018).

Un porcentaje entre el 33% y el 82% es profesorado funcionario, seguido por un porcentaje entre el 8% y 27% de profesorado sustituto y entre un 3% y un 28% de profesorado sustituto de adjudicación.

**Tabla 76. Porcentaje de Profesorado en el Instituto de Guaza por Curso y Clase de Empleados Públicos desde 2002/2003 hasta 2016/2017**

Porcentaje de profesorado por curso y clase de empleados públicos									
Curso escolar	Funcionario/a de Carrera	Funcionario/a en Prácticas	Funcionario/a interino	Laboral Fijo	Laboral Indefinido	Laboral Temporal	Sustituto/a	Sustituto/a de Adjudicación	Total de profesorado
2002/2003	6 (33%)	3 (17 %)				1 (6%)	3 (17%)	5 (28%)	18
2003/2004	21 (44%)		3 (6%)			1 (2%)	19 (40%)	4 (8%)	48
2004/2005	16 (37%)	2 (5%)	1 (2%)			1 (2%)	17 (40%)	6 (14%)	43
2005/2006	16 (44%)					1 (3%)	11 (31%)	8 (22%)	36
2006/2007	25 (53%)			1 (2%)		1 (2%)	12 (26%)	8 (17%)	47
2007/2008	17 (33%)	1 (2%)	1 (2%)		1 (2%)		27 (52%)	5 (10%)	52
2008/2009	13 (36%)				1 (3%)		19 (53%)	3 (8%)	36
2009/2010	13 (25%)	16 (31%)	1 (2%)		1 (2%)		16 (31%)	4 (8%)	51
2010/2011	27 (69%)	5 (13%)			1 (3%)		3 (8%)	3 (8%)	39
2011/2012	28 (68%)	3 (7%)		1 (2%)			9 (22%)		41
2012/2013	32 (82%)			1 (3%)			5 (13%)	1 (3%)	39
2013/2014	24 (62%)		1 (3%)			1 (3%)	11 (28%)	2 (5%)	39
2014/2015	24 (57%)					1 (2%)	17 (40%)		42
2015/2016	19 (51%)						18 (49%)		37
2016/2017	20 (50%)	1 (3%)			1 (3%)		18 (45%)		40

*Nota.* De la Oficina de Planificación y Estadística de la Viceconsejería de Educación y Universidades de la Consejería de Educación y Universidades del Gobierno de Canarias (2018).

## 2.5. El Equipo Directivo

En la Tabla 77 se ofrecen los datos sobre los equipos directivos del instituto de Guaza desde el curso escolar 2002/2003 hasta el 2018/2019, así como los departamentos adscritos y el total de cursos en el centro. Destacan cuatro periodos en cuanto a equipos directivos: entre 2002/2003 y 2003/2004 (2 cursos), 2004/2005 (1 curso), 2005/2006 y 2010/2011 (6 cursos), y, 2011/2012 y 2019 (8 cursos), siendo el más corto el segundo y el más largo el último (desde el 2011/2012 hasta 2018/2019). En cuanto al sexo de la dirección del centro, los dos primeros equipos directivos estuvieron constituidos únicamente por hombres, el tercero fue mixto y el actual está compuesto solo por mujeres. La actual directora ha formado parte del equipo directivo del centro desde el curso escolar 2005/2006, pasando de secretaria a jefa de estudios y, por último, al actual cargo de directora.

Es significativo que los tres primeros directores del centro pertenecen al mismo departamento (biología y geología). Por otra parte, las personas con más cursos en el centro son la actual directora (17 años, desde el 2002/2003 hasta la actualidad) y la vicedirectora (14 años, desde el 2005/2006 hasta la actualidad). Alguien del equipo directivo debe llegar media

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 3069823	Código de verificación: WfCR5QY4
Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

hora antes de que empiece la jornada escolar (ya que el alumnado comienza a llegar al centro unos 20 minutos antes del inicio de las clases) y también alguien debe permanecer en el centro durante la jornada escolar. Además, el equipo dedica unas horas de atención semanal a las familias.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

**Tabla 77. Miembros del Equipo Directivo en el Instituto de Guaza según Sexo y Cursos Escolares desde 2002/2003 hasta 2016/2017**

Período	Cargos	Departamentos	Total de años en el centro
2002/2003 a 2003/2004	Dirección	Biología y Geología	2 años
	Vicedirección	Educación Física	3 años
	Jefatura de Estudios	Biología y Geología	6 años
	Secretaría	Biología y Geología	9 años
2004/2005	Dirección	Educación Física	3 años
	Vicedirección	No se nombró a nadie	
	Jefatura de Estudios	Profesor 3	6 años
2005/2006 a 2007/2008	Secretaría	Biología y Geología	9 años
	Dirección	Biología y Geología	9 años
	Vicedirección	Inglés	6 años
	Jefatura de Estudios	Profesor 3	6 años
2008/2009 a 2010/2011	Secretaría	Profesora 6 (informante 10)	17 años
	Dirección	Profesor 4	9 años
	Vicedirección	Profesora 7	9 años
	Jefatura de Estudios	Profesora 6 (informante 10)	17 años
2011/2012 a 2014/2015	Secretaría	Profesora 8	6 años
	Dirección	Profesora 6 (informante 10)	17 años
	Vicedirección	Profesora 9 (informante 7)	14 años
	Jefatura de Estudios	Profesor 10 (informante 2)	6 años
2015/2016 a 2018/2019	Secretaría	Profesor 11 (informante 3)	10 años
	Dirección	Profesora 6 (informante 10)	17 años
	Vicedirección	Profesora 9 (informante 7)	14 años
	Jefatura de Estudios	Profesora 7	9 años
	Secretaría	Profesor 11 (informante 3) (2 años)	10 años
		Profesora 12 (2 años)	5 años

Nota. Información proporcionada por el instituto Guaza durante el curso 2018/2019.

255

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823

Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

### ***El Departamento de Orientación***

El departamento de orientación está constituido por la orientadora, dos maestras de apoyo a las necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) y dos docentes de los ámbitos científico-técnico y socio-lingüístico. Es el órgano encargado de la orientación, tutorías, oferta curricular adaptada y diversificada del centro. La orientadora del centro dispone de unas horas de atención semanal a las familias y también imparte talleres y charlas para las familias. El departamento ha colaborado con el PEI en la revisión de la planificación y desarrollo de las jornadas de acogida del alumnado. Además, dentro de las medidas establecidas en el Plan de Acogida se presenta a la orientadora del centro al alumnado de nueva incorporación y a sus familias.

### ***Las Características Organizativas del Centro***

El horario general del centro es de mañana (de 8:30 a 14:30 horas) con 30 minutos de recreo (de 12:10 a 12:40 horas). La oferta educativa del centro es exclusivamente de ESO. Se cuenta con el programa CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) en todos los cursos de la ESO. También disponen de medidas de apoyo como la diversificación curricular y el apoyo idiomático.

En 1º de la ESO existen siete grupos, en 2º de la ESO seis grupos, y en 3º y 4º de la ESO cuatro grupos. Las materias optativas en 1º y 2º de la ESO son francés, alemán, religión y valores éticos, en 3º de la ESO francés, alemán, religión, valores éticos, educación plástica y visual, tecnología, cultura clásica, música e iniciación a la actividad emprendedora y en 4º de la ESO francés, alemán, tecnología, informática, música y educación plástica, cultura científica, filosofía, artes escénicas y cultura clásica. La oferta educativa en la ESO se muestra en la tabla 78.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22



**Tabla 78. Oferta Educativa de la ESO en el Instituto de Guaza**

Oferta educativa de la ESO	
1ºESO (4 grupos) y 2ºESO (5 grupos)	Optativas: francés, alemán y programa de refuerzo
	Opción moral: religión católica o actividades de estudios
	1 grupo dentro del programa CLIL de 1º ESO
	1 grupo dentro del programa CLIL de 2º ESO
3º ESO (3 grupos) + 1 Diversificación curricular	Apoyo idiomático (alumnado migrante no hispanohablante)
	Docencia de Pedagogía Terapéutica (PT) a alumnado NEAE
	Optativas: francés, alemán y programa de refuerzo
	Opción moral: religión católica o actividades de estudios
4º ESO (2 grupos) + 1 Diversificación curricular	1 grupo dentro del programa CLIL de 3º ESO
	1 grupo de diversificación curricular 3º ESO
	Apoyo idiomático (alumnado migrante no hispanohablante)
	Opciones A (física – química y biología), B (física – química y tecnología), y C (música y plástica)
	OPTATIVAS: francés, alemán, Informática, Educación Plástica
	Opción Moral: religión católica o actividades de estudio
	1 grupo dentro del PROGRAMA CLIL de 4º ESO
	1 grupo de DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR 4º ESO
	Apoyo Idiomático (alumnado migrante no hispanohablante)

Nota. De la PGA del instituto de Guaza, curso 2016/2017.

A partir del curso escolar 2016/2017 el centro fue cofinanciado por el Fondo Social Europeo en las siguientes asignaturas: 3º ESO (matemáticas orientadas a las enseñanzas académicas y a las aplicadas) y en los nuevos itinerarios de 4º ESO (biología y física y química; economía y latín; tecnología e iniciación a la actividad emprendedora y empresarial; así como en las matemáticas orientadas a las enseñanzas académicas y a las aplicadas).

La mayor parte del alumnado pertenece a la zona de El Fraile y a otras zonas del municipio situadas a más de 5 km del centro. Por ello se han organizado siete rutas de transporte escolar de carácter gratuito. Como dato de referencia, en el curso 2016/2017, hicieron uso de este servicio 354 alumnos y alumnas (el 88,5% del alumnado del centro).

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 3069823	Código de verificación: WfCR5QY4
Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

## 2.6.Relaciones entre el Centro y la Comunidad

El instituto realiza las siguientes acciones para la apertura del centro al entorno social y cultural:

- Participación en las actividades y programas promovidos por el Ayuntamiento de Arona (Pentatlón Académico, Conoce tu municipio, etc.).
- Participación en el Programa PROMECE (Proyectos de Mejora del Aprendizaje) del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) en el cual el instituto de Guaza se agrupa con otros tres centros de secundaria para mejorar el rendimiento escolar y reducir el abandono escolar.
- Visita a lugares de interés educativos: viajes fuera de la isla (a otras islas: La Palma, Gran Canaria; la península: Huesca, Cáceres; otros lugares de Europa: Londres...), la emisora de Radio Club Tenerife, PIRS (Planta Insular de Residuos Sólidos), etc.

Por otra parte, el centro realiza las siguientes acciones para fomentar la relación con las familias y la comunidad local:

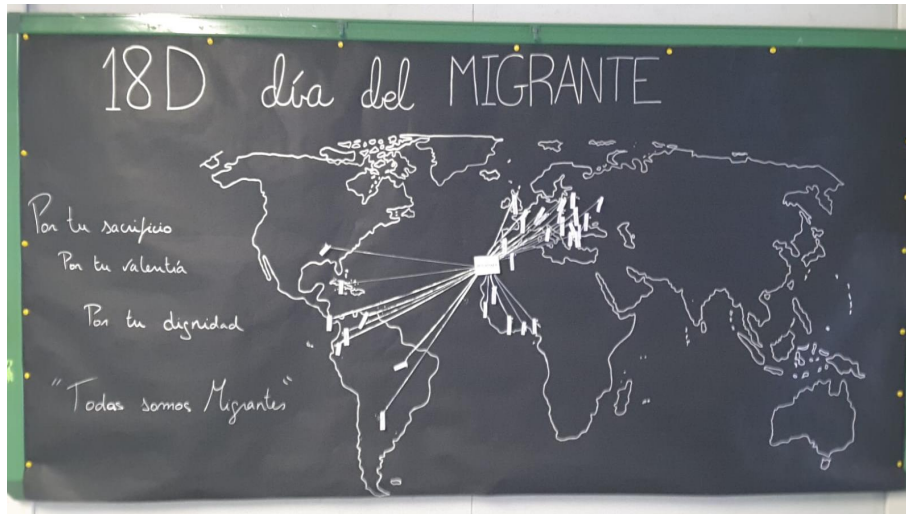
- En febrero del 2013 se puso en marcha en la página web del centro un formulario de sugerencias dirigido a toda la comunidad educativa.
- Actividades dirigidas a fomentar la relación entre la familia y el centro (participar en el huerto escolar del centro, concurso de *cupcakes*, jornada de convivencia de toda la comunidad educativa del instituto en el parque recreativo Los Arenales Chío, Semana Cultural, etc.).
- Utilización de apps (Remind, MiColegioApp, etc.) para mejorar la comunicación entre la familia y el centro.
- Participación del centro en la vida de la comunidad.
- Actividades encaminadas a la formación de padres y madres y a la reflexión conjunta con el profesorado (curso de Educación Parental, etc.).
- Publicar información relevante en la página web del centro sobre contenidos y fechas para las pruebas extraordinarias del alumnado, actividades, ayuda para libros escolares o desayunos escolares, premio al mejor esfuerzo y expediente, inscripción pruebas de certificación de inglés, felicitaciones por las fiestas navideñas, etc.
- Información a toda la comunidad educativa sobre la diversidad cultural que existe en el centro (ver Figura 37).

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

**Figura 37.** Actividad realizada durante el Día del Migrante



Nota. Foto proporcionada por el informante 9.

- Talleres y charlas para las familias organizadas desde el centro (riesgos de internet, información sobre drogas, enseñar a los hijos a convivir, establecimientos de normas y límites, etc.).
- Informar sobre talleres, cursos o charlas para las familias organizadas desde otras instituciones (trastornos de conductas en la infancia; desarrollo de la anorexia y bulimia; los celos entre hermanos; el uso de internet sin riesgo; actitudes, estilos y técnicas para resolver dificultades en casa, etc.).
- Fomentar la participación en programas ofrecidos desde el Plan Municipal de Drogodependencia.
- Propiciar la participación de las familias en talleres como la Semana cultural, de la Salud, de Canarias, etc. (ver Figura 38).

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

**Figura 38.** Actividad realizada durante la Semana cultural y de la Salud



Nota. De la página web del instituto de Guaza, 2018/2019.

- Coordinación y colaboración con el AMPA CUNACÉN a lo largo del curso escolar.
- Participación en los Actos oficiales del Centro (entrega de orlas, premios...) (ver Figura 39).

**Figura 39.** Celebración de orla del alumnado que titulaba en la ESO el curso 2018/19



Nota. De la página web del instituto de Guaza, 2018/2019.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 3069823	Código de verificación: WfCR5QY4
Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

## Servicios de Apoyo

El instituto de Guaza cuenta con los servicios de apoyo del *Ayuntamiento de Arona* siguientes:

1. *Concejalía de Educación*: informe sobre las ayudas municipales ofertadas al alumnado, organización de la Feria de las Profesiones en la Comarca Sur, espacios municipales para la organización de actividades intercentros, subsanación de problemas de mantenimiento, limpieza y acondicionamiento de jardines; 2. *Patronato de Cultura*: Red de Bibliotecas Municipales, Taller de Novela Negra, concurso de Microrrelatos, etc.; 3. *Patronato de Servicios Sociales*: coordinación quincenal o mensual de la trabajadora social con los equipos de prevención y de riesgo del ayuntamiento, Comisión Municipal de Seguridad Escolar, Plan Municipal de Drogodependencias (Proyecto Hombre, Programa ITES de prevención del tabaquismo, Programa de Habilidades Sociales del Grupo Shine, etc.); 4. *Patronato de Deportes*; y 5. *Concejalía de Juventud*: Pentatlón Juvenil dirigido al alumnado de 3º y 4º de ESO (con el objetivo de fomentar entre los jóvenes valores de convivencia, responsabilidad y respeto como complemento a la labor docente); premios a los mejores expedientes de 4º de ESO; colaboración de técnicos municipales (cada martes durante el recreo) con el fin de difundir la información de la Concejalía de Juventud; y 6. *Otras instituciones*: Guardia Civil y Policía Local. El centro forma parte de la Comisión de Seguridad Escolar del Municipio de Arona y se realizan reuniones y charlas a toda la comunidad educativa sobre los riesgos de Internet y las redes sociales.

### 2.7. Síntesis de la Descripción del Instituto

El instituto de Educación Secundaria de Guaza se construyó en el curso escolar 2002/2003 con un total de 352 alumnos y alumnas (75% de origen español y 25% migrante) y 18 docentes (56% mujeres y 44% hombres) (ver Tablas 71 y 75). El alumnado con nacionalidad española es del 79% frente al 21% sin dicha nacionalidad (ver Tabla 72).

En los años estudiados el porcentaje de alumnado migrante varía entre el 25% y el 51%. Destaca un aumento de alumnado migrante desde el curso escolar 2002/2003, con un 25% hasta el 2009/2010, donde se mantiene con un 51%, quedando finalmente en 28% en el curso escolar 2016/2017 (ver Tabla 71). La nacionalidad no española mayoritaria corresponde a los cursos escolares 2007/2008 (39%), 2008/2009 (38%) y 2009/2010 (36%) (ver Tabla 72). Dichos cursos coinciden con los años de mayor porcentaje de alumnado migrante (ver Tabla 71). El alumnado migrante, según continente, es de América (76%), Europa (30%), África (29%) y Asia (6%) (ver Gráfica 7). El número de nacionalidades que convivieron en el centro fue de 23 durante los cursos escolares 2005/2006 y 2006/2007, seguido por 24 en el 2008/2009, 27 en el 2013/2014 y el máximo alcanzado de 29 en el 2015/2016. Existe un mayor número de alumnado migrante de Colombia (42, 36 y 36) durante los primeros tres cursos escolares estudiados, seguido por Ecuador (30) en el 2006/2007, Marruecos (24) en el 2008/2009, Argentina y Uruguay (23) en el 2005/2006 (ver Tabla 73). El alumnado migrante de habla no hispana, que acude a clases de apoyo idiomático, fue del 24% durante el 2005/2006, del 30% en el 2006/2007, del 33% en el 2008/2009, del 50% en el 2013/2014 y del 63% en el 2015/2016 (ver Tabla 74). Los porcentajes de alumnado migrante de habla no hispana según los países más representativos son: Marruecos (14%), Italia (14%), Nigeria (11%), Reino Unido (6%), Senegal (5%) y Bélgica (3%). Marruecos tiene el porcentaje más alto desde el curso escolar 2005/2006 hasta el 2013/2014, siendo superado por Italia en

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

2015/2016 (ver Gráfica 8). Todos ellos, en general, proceden de los núcleos poblacionales que rodean el instituto, la mayor parte de la zona de El Fraile.

La plantilla del profesorado ha oscilado entre 18 docentes (curso escolar 2002/2003) y 52 (curso 2007/2008). El profesorado está compuesto por un mayor número de mujeres (entre el 56% y el 81%) que de hombres (entre el 19% y el 44%) (ver Tabla 75). Entre el 33% y el 82% corresponde a profesorado funcionario, seguido por un 27% de profesorado sustituto, y entre un 3% y un 28% de profesorado sustituto de adjudicación. Hay un gran número de profesorado sin plaza definitiva en el centro por lo que la plantilla es inestable (ver Tabla 76).

Durante los años estudiados ha habido cuatro equipos directivos. Los dos primeros equipos directivos han estado conformados por hombres, el tercero fue mixto y el actual está compuesto por mujeres. La actual directora ha formado parte del equipo directivo del centro desde el curso escolar 2005/2006 (ver Tabla 77).

El centro cuenta con el programa CLIL y con medidas de apoyo educativo como diversificación curricular, apoyo idiomático y apoyo al alumnado con NEAE. Por último, el centro realiza diferentes acciones con la intención de crear una mejor relación con la comunidad que rodea al instituto y cuenta con diversos servicios de apoyo.

### 3. Información Relacionada con las Preguntas de Investigación

En este apartado se pretenden describir las características sociodemográficas del alumnado, identificar sus principales carencias y describir las necesidades educativas del alumnado migrante tanto académicas como de apoyo o soporte emocional. Para ello se mostrarán los resultados obtenidos en los documentos clave y las entrevistas.

A continuación, la Tabla 79 presenta los contenidos de los documentos claves principales según el año escolar. En el PEI se aprecia una mejora significativa desde el curso escolar 2006/2007 hasta el 2008/2009 en relación con los proyectos y programas dirigidos a la atención de la diversidad cultural e idiomática. En contraste, el PSC apenas tiene contenido. Por otra parte, no se observa diferencias en el PMIAI. Por último, el PEC disminuye en contenido. No ha sido posible conseguir más documentos claves durante el periodo estudiado.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

**Tabla 79. Contenido de los Documentos Claves Principales según Curso Escolar**

Documentos Clave	Curso escolar							
	2002/2003	2005/2006	2006/2007	2007/2008	2008/2009	2014/2015	2015/2016	
PEI		- Páginas: 34 - Introducción - Principios de identidad - Contexto - Contenidos trabajados o Plan de Acogida - Actividades con los proyectos que conviven en el centro	- Páginas: 34 - Introducción - Principios de identidad - Contexto - Contenidos trabajados o Plan de Acogida - Actividades con los proyectos que conviven en el centro	- Páginas: 48 - Introducción - Principios de identidad - Objetivos y contenidos o Plan de Acogida - Participación en iniciativas intercentros o programas institucionales - Cuestionarios de evaluación	- Páginas: 48 - Introducción - Principios de identidad - Contexto y justificación del centro - Características del alumado - Diseño del Proyecto - Cuestionarios de evaluación - Participación en iniciativas intercentros o programas institucionales - Anexos	- Páginas: 71 - Introducción - Contexto y justificación del centro - Características del alumado - Diseño del Proyecto - Cuestionarios de evaluación - Participación en iniciativas intercentros o programas institucionales - Anexos		
PMIAI	- Páginas: 114 - ¿Qué es el proyecto Sansofé y cuál es su filosofía? - ¿Qué pretende el proyecto Sansofé? - Análisis del contexto - ¿Qué se ha realizado?	- Páginas: 57 - Introducción - Fundamentación del proyecto - Objetivos - Desarrollo y temporalización del proyecto - Personas beneficiarias - Recursos materiales - Evaluación - Conclusiones generales	- Páginas: 57 - Introducción - Fundamentación del proyecto - Objetivos - Desarrollo y temporalización del proyecto - Personas beneficiarias - Recursos materiales - Evaluación - Conclusiones generales	- Páginas: 55 - Fundamentación del proyecto - Objetivos - ¿Dónde estamos? Análisis del contexto - ¿Qué hemos hecho? ¿y con quién? - ¿Cómo lo hemos hecho? Evaluación de la intervención	- Páginas: 43 - Introducción y fundamentación del proyecto - Objetivos - ¿Dónde estamos? Análisis del contexto - ¿Qué hemos hecho? Intervención realizada - ¿Cómo lo hemos hecho?			

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823

Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

<p>-¿Qué hemos conseguido?                  -Valoración                  -Anexos</p> <p>-Conclusiones generales                  -Anexos</p> <p>-Evaluación de la intervención                  -Conclusiones generales                  -Anexos</p> <p>-Páginas: 53                  -Objetivos generales del centro                  -Organización y medios                  -Proyecto Curricular del Centro                  -Proyectos y grupos de trabajo                  -Relaciones con la comunidad y familias</p>	<p>-Páginas: 79                  -Introducción                  -Compromiso del Centro con los objetivos prioritarios de la Consejería de Educación                  -Objetivos                  -Planificación académica                  -Proceso de evaluación de la programación general anual                  -Páginas: 33                  -Introducción                  -Principios, fines, valores, objetivos y prioridades de actuación del centro                  -Características del entorno                  -Organización general del Centro                  -Plan de ofertas de enseñanzas</p> <p>-Páginas: 113                  -Introducción                  -Contextualización                  -Principios, fines y objetivos                  -Estructura y organización del centro</p>
PAC	PGA
PEC	

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 3069823	Código de verificación: WfCR5QY4
Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22



<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evaluación Régimen interno</li> <li>- La concreción curricular</li> <li>- Plan de atención a la diversidad</li> <li>- Plan de acción tutorial</li> <li>- Plan de convivencia</li> <li>- El funcionamiento de la biblioteca.</li> <li>- Plan de lectura</li> <li>- Plan de actividades extraescolares y complementarias</li> <li>- Proyectos y programas educativos que se desarrollan en el Centro</li> <li>- Plan de adaptación y acogida al alumnado que se incorpora por primera vez al centro</li> <li>- Coordinación con los centros de Primaria adscritos al Centro</li> <li>- Medidas para impulsar la colaboración entre los distintos sectores de la comunidad educativa</li> <li>- Cauces para establecer la participación e información periódica a las familias</li> <li>- Coordinación con los servicios sociales y educativos del municipio y con otras instituciones públicas y privadas</li> <li>- Procedimiento de evaluación y modificación del PEC</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Páginas: 8</li> <li>- Datos generales</li> <li>- Contextualización</li> <li>- Objetivos</li> <li>- Propuesta de actividades</li> <li>- Metodología</li> <li>- Evaluación</li> </ul>
---	--

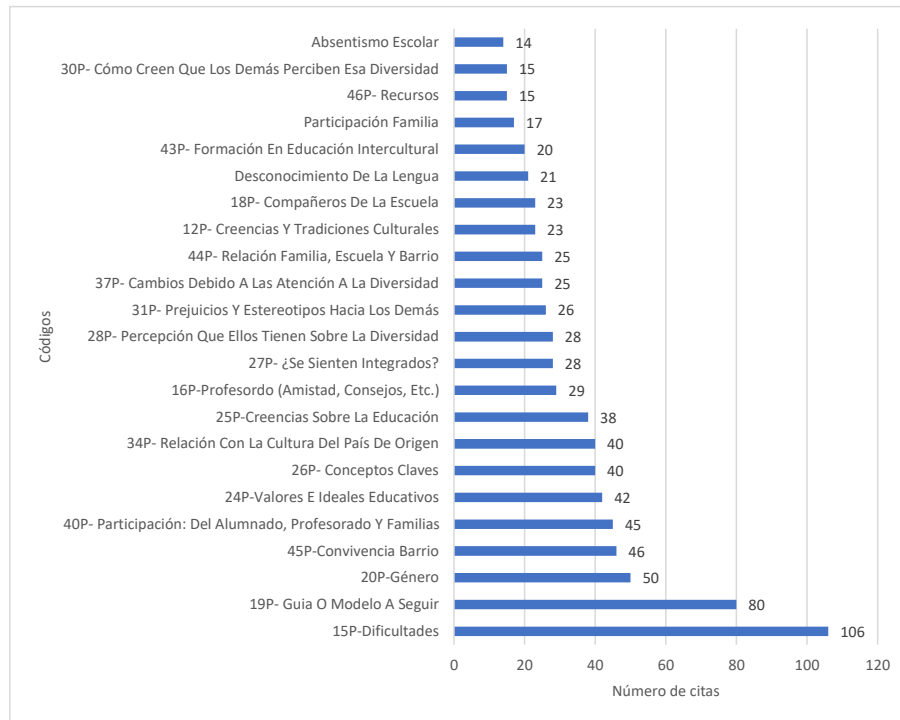
PSC

*Nota. Elaboración propia, a partir de los documentos clave del centro.*

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 3069823	Código de verificación: WfCR5QY4
Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

A continuación, la Gráfica 9 indica los códigos más citados. El mayor número de citas corresponde a los códigos: *dificultades* (106), *guía o modelo a seguir* (80), *género* (50), *convivencia barrio* (46) y *participación: del alumnado, profesorado y familias* (45). Los códigos con menor número son: *absentismo escolar* (14), *cómo creen que las demás personas perciben esa diversidad* (15), *recursos* (15), *participación familiar* (17) y *formación en educación intercultural* (18).

**Gráfica 9. Número de Citas Más Utilizadas**



Nota. Veintitrés Códigos Más Citados. Elaboración Propia.

### 3.1. Carencias Detectadas por el Centro en el Alumnado

Las carencias detectadas y descritas en el PEC del curso 2008/2009 son las siguientes:

- Falta de hábitos de estudio.
- Mayor tendencia al retraso matinal o al absentismo que en otros entornos.
- Nivel general de instrucción bajo y dispar (a causa de las diferentes nacionalidades).

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 3069823	Código de verificación: WfCR5QY4
Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

- Falta de base en general, más acusada en asignaturas instrumentales.
- Baja comprensión lectora.
- Hábitos de trabajo pobres o mal consolidados.
- Desconocimiento de la lengua española.
- Sentimientos de carencia afectiva y de desarraigo que provocan conflictividad.
- Abandono familiar.
- Problemas de integración social.
- Carencia de una persona que los supervise para hacer sus tareas escolares por las tardes.

### 3.2. Necesidades Educativas del Alumnado

Como se mostró en el capítulo 3, apartado 2.2. (unidades y categorías de análisis), se describirán las necesidades educativas desde dos subcategorías: académicas (desde la perspectiva del centro escolar, alumnado y familias); y de apoyo o soporte emocional al alumnado migrante (desde la perspectiva del centro escolar, alumnado, familias, guía o modelo a seguir y, dificultades y diferencias debido al género). Para ello, la identificación de las necesidades educativas, tanto académicas como de apoyo emocional al alumnado migrante, la abordamos desde: 1. *los principales desafíos o dificultades a los que se enfrenta el profesorado del instituto de Guaza en su labor docente*; 2. *cómo perciben el profesorado y otras y otros agentes educativos los retos a los que se enfrenta el alumnado migrante*; 3. *cómo percibe el alumnado, especialmente el migrante, las dificultades a las que tiene que enfrentarse*; y, 4. *la percepción que tiene la familia sobre los retos y dificultades a las que tienen que enfrentarse sus hijos e hijas y, si se sienten apoyados emocionalmente*.

#### **Principales Desafíos o Dificultades a los que se Enfrenta el Profesorado**

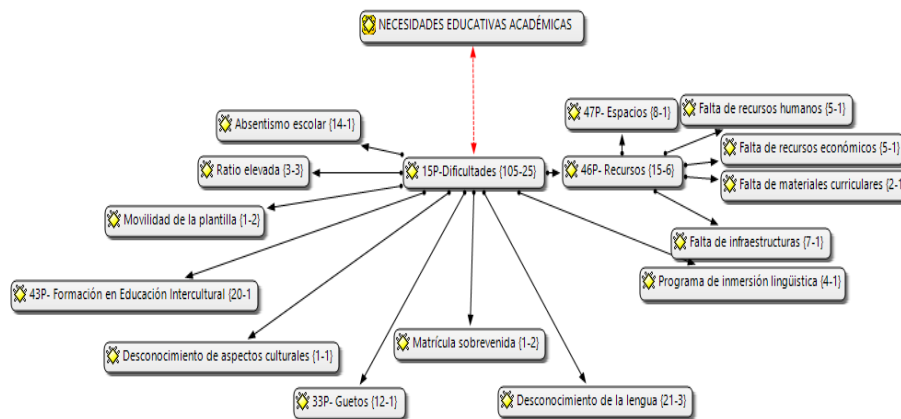
En este apartado se muestran los resultados del análisis de los documentos clave (PEC, PGA, PEI, DEA, PMIAI y Revista *Guaza sin Guasa* del 2007) y de las preguntas abiertas (19, 20C, 22D) de las entrevistas estructuradas.

En la Figura 40, 41 y 42 encontramos 106 citas que hacen referencia a las dificultades académicas y emocionales con las que se encuentra el profesorado en su labor docente y los retos que tiene que hacer frente el alumnado migrante. Las dificultades más citadas por el profesorado y otras y otros agentes educativos en su labor fueron: *desconocimiento de la lengua española* (21 citas), *formación en educación intercultural* (20 citas), *recursos* (15 citas), *absentismo escolar* (14 citas), y *guetos* (12 citas). En menor medida se hizo referencia a: *la ratio* (2 citas), *movilidad de la plantilla* (1 cita), *desconocimiento de aspectos culturales* (1 cita) y *matrícula sobrevenida* (1 cita). Los códigos nuevos encontrados después del análisis de los documentos clave y las entrevistas fueron: *absentismo escolar*, *ratio*, *movilidad de la*

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

plantilla, desconocimiento de aspectos culturales, matrícula sobrenvenida, desconocimiento de la lengua española, falta de recursos humanos, falta de recursos económicos, falta de materiales curriculares, falta de infraestructuras y programa de inmersión lingüística (ver Figura 40).

**Figura 40.** Dificultades a los que se Enfrenta el Profesorado



Nota. Elaboración propia con el Software Atlas.ti.

Los resultados obtenidos se engloban en tres tipos de desafíos o dificultades: 1. *características del alumnado* (desconocimiento de la lengua, guetos y matrícula sobrenvenida); 2. *con la administración educativa* (ratio, programa de inmersión lingüística y recursos); y 3. *desarrollo profesional del profesorado* (movilidad de la plantilla, formación en educación intercultural, y desconocimiento de aspectos culturales). A continuación, se presentan algunas de las citas más representativas:

- *Relacionados con las Características del Alumnado.* La dificultad más nombrada en los documentos claves y por el profesorado (informantes 1 a 9) y otras y otros agentes educativos (informantes 12 y 20) en su labor educativa es el *desconocimiento del alumnado de la lengua española* (21 citas). El grado de esta dificultad puede depender de factores como el porcentaje de alumnado migrante de habla no hispana que hay en el aula, del tipo de asignatura o de la ayuda recibida por los compañeros y compañeras. Como destaca la informante 1:

Yo creo que no. Para mí los canarios tienen bastantes problemas para progresar. Yo, desde mi materia que es tecnología y son dos horas semanales, yo no sé qué te dirá lengua que tendrá una variante más fuerte que es el lenguaje [sic]. Pero mi asignatura que es muy procedimental. Es más, de expresión. Yo no veo que haya más problemas. Lo único que sí es por el lenguaje, pero quitando esa barrera (...) (Código: [15P-Dificultades] 6:25)

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 3069823	Código de verificación: WfCR5QY4
Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

Además, el profesorado destaca que el alumnado tiende a hablar en clase en su idioma de origen con otros compañeros y compañeras formando así pequeños guetos entre el alumnado. Como afirma la M.I. en el DEA (2010):

Alumnos y alumnas hablan entre sí en su idioma de origen, excluyendo de las conversaciones al resto de compañeros y compañeras y al profesorado. Es normal, que una persona hable en su lengua materna, es instintivo. Así que cuando discuten entre sí lo hacen en su idioma circunstancia que dificulta la convivencia dentro del aula. No sólo porque el resto de compañeros y compañeras se molestan porque no saben que están diciendo sino también cuando se da una discusión entre el alumnado migrante y el autóctono, ya que este último no sabe lo que está diciendo y tiende a sacar la conclusión de que le insultan. A su vez, el profesorado intenta transmitir la importancia de hablar español (Código [15P-Dificultades] 25:7)

El desconocimiento de la lengua no sólo afecta al alumnado no hispanohablante ya que en muchas ocasiones existen palabras con significado diferente y que dificultan la comunicación. Como afirma el coordinador del PEI durante el curso escolar 2008/2009: «*hemos tenido casos de alumnado sudamericanos que hablan español y, sin embargo, hemos tenido problemas para entendernos porque el léxico que ellos usan y el nuestro no se entiende*» (DEA – Código [15P-Dificultades] 25:45).

Otro de los desafíos o dificultades nombrado por el profesorado es el *absentismo escolar* (14 citas). Como afirma la orientadora en la entrevista realizada por la revista de Guaza sin Guasa (2007): «*el absentismo escolar es una situación compleja. Entran en acción diferentes elementos: la familia, el entorno social y el sistema educativo. Hay que investigar a ver cuál de los elementos afecta a la persona*» (Código [15P-Dificultades] 47:1). A esto, el informante 2 opina que el absentismo del centro ha ido mejorando:

Absentismos algunos. Menos también que en los anteriores años. Menos también que en otros centros educativos que no tienen la problemática que tenemos nosotros. A lo mejor no es problemático, sino que es algo bueno. El tener tanta diversidad. Nos da una cosa que no tienen otros, pero el absentismo normalmente se asocia a temas sociales y culturales y nosotros no lo percibimos. Sí que tenemos absentismo en algunos alumnos, pero no creemos que sea nada especial (Código: [15P-Dificultades] 6:38).

- *Relacionados con la Administración Educativa*. La dificultad idiomática acarrea a su vez la falta de un buen *programa de inmersión lingüística* (5 citas) que ayude al alumnado de habla no hispana. Tal como expresa la M.I. en el análisis DAFO (Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades) realizado en el PIMAI del curso escolar 2006/2007:

El que se dedique pocas horas de apoyo idiomático al alumnado de habla no hispana, crea un sentimiento de frustración en el profesorado por la siguiente razón: el alumnado pierde horas de áreas obligatorias del currículo ya que la capacidad de comprensión hacia el castellano es muy baja y como consecuencia no evoluciona ni en las áreas obligatorias y en el aprendizaje de la lengua castellana, primordial ésta para entender el currículo escolar (Código: [15P-Dificultades] 59:11)

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

Por otra parte, los datos extraídos de las entrevistas realizadas en el 2015/2016 a los informantes 2, 3 y 5 muestra que coinciden con la opinión de la M.I. Como expresa la informante 5: «*haría falta ... una política de inmersión lingüística. Nunca hay suficientes recursos*» (Código: [15P-Dificultades] 20:13). Desde el punto de vista del informante 2 la culpa se debe a la mala gestión de la Consejería de Educación y las insuficientes horas de apoyo idiomático:

¡Son pocas! Nuestra reclamación a la consejería siempre ha sido que en el apoyo idiomático tiene que invertirse más esfuerzo. Además, curiosamente, el apoyo idiomático se nos da, no a partir del listado de alumnos que vamos a tener para el curso que viene, sino que se nos da a partir del que ya tuvimos. De manera que, como nos ha pasado este año, avanza el curso y se nos dan unas horas para poder atender a esos niños y a lo largo del curso sea incorporado, por ejemplo, seis o siete niños que tienen otras necesidades. Y las horas que tenemos para atenderlos son las que teníamos con respecto al inicio de curso y que no tienen nada que ver con eso (Código: [15P-Dificultades] 6:15).

A esto, el informante 3 añade:

Harían falta más horas según el centro. Es decir, un centro como Guaza en que cerca del 50% de los alumnos son extranjeros y de ese 50% un porcentaje que no es nada despreciable viene sin hablar castellano se podrían poner dos o tres (...) O queremos ayudar a los alumnos y hacemos la inmersión con los medios o si no, no vendamos milongas a la opinión pública de que estamos ayudando a no sé cuántos y de que es mentira (Código: [15P-Dificultades] 8:12).

A esta dificultad idiomática se añade el alumnado de *matrícula sobrevenida* (1 cita). Es decir, aquellos alumnos y alumnas que se incorporan a lo largo de todo el curso escolar. Como afirma el informante 2 una de las dificultades más importantes del profesorado es: «*alumnos de matrícula sobrevenida*» (Código: [15P-Dificultades] 6:9).

Otra de las dificultades más nombradas por el profesorado (informantes 2, 6, 7, 9), otras y otros agentes educativos (informante 20) y registrado en los documentos clave (PEC, PGA, DEA, PMIAI y Revista de Guaza sin Guasa) son la *falta de recursos: materiales* (2 citas), *económicos* (5 citas), *humanos* (5 citas) e *infraestructuras adecuadas* (7 citas).

El primero, hace referencia a la falta de materiales *curriculares traducidos a otros idiomas* (exámenes dirigidos a conocer el nivel de español y fichas o ejercicios específicos por asignatura). Como queda registrado en el DEA (2010): «*el profesorado manifiesta la necesidad de tener materiales curriculares en la lengua de origen para los chicos que no manejan el idioma, pues dentro del aula no pueden seguir el ritmo de la clase*» (Código [15P-Dificultades] 25:9). Años más tarde el jefe de estudios (informante 2) coincide en esta necesidad: «*no tenemos pruebas para analizar el nivel académico real de los niños porque deberíamos tenerlas traducidas a todos los idiomas. Aquí tenemos 30 nacionalidades y tenemos algunas traducidas, pero claro no tenemos todas*» (Código: [15P-Dificultades] 6:19).

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

El segundo, falta de recursos económicos. El informante 2 expresa: «*el dinero no existe y los proyectos los hemos sacado por la buena voluntad de los profesores*» (Código: [15P-Dificultades] 6:28). Un ejemplo de esto se extrae de la revista de Guaza sin Guasa del 2009: «*incluso proyectos que no tienen dotación económica han salido adelante, léase, por ejemplo, Lee y Vuela, interesantísimo plan de trabajo que refuerza las competencias básicas*» (Código: [15P-Dificultades] 44:4).

El tercero, los y las informantes 2, 5 y 15 opinan como dificultad la *falta de recursos humanos*. Concretamente el informante 2 hace referencia a la falta de profesorado en el centro: «*en aquel momento, en este mismo centro, con el mismo número de alumnos había 10 profesores más*» (Código: [15P-Dificultades] 6:27). Por otra parte, el informante 5 cree que sería necesario para atender de forma efectiva la diversidad cultural de su alumnado: «*mediadores culturales y asistentes sociales*» (Código: [15P-Dificultades] 20:13).

Por último, el cuarto, *la falta de infraestructuras adecuadas* (7 citas). Como hemos visto, en este capítulo (1.2., descripción del instituto), el instituto es un centro pequeño y prefabricado con paredes de metal que se creó en el año 2002 con la intención de ayudar a descongestionar el instituto de Las Galletas. Esta estructura continúa estando en pie. Hace algunos años comenzó la construcción de un nuevo instituto en el Parque de la Reina. Mientras tanto el profesorado, alumnado, familias y otras y otros agentes educativos tienen que convivir y trabajar con las dificultades que conlleva esta infraestructura. Como queda señalado en la Revista de *Guaza sin Guasa* del curso escolar 2006/2007, el centro necesita otro tipo de infraestructura (salón de actos o zonas con sombra, ya que al estar situado en el sur de la isla de Tenerife las temperaturas son mucho más altas): «*infraestructuras para tener un salón de actos, imprescindible, sólo algo de sombra para las actividades en las canchas y colaboración para poder emitir «de verdad» con nuestra radio*» (Código: [45P- Recursos] 43:1).

Estas altas temperaturas hacen que sea necesario el uso del aire acondicionado o ventiladores. Como expresa el informante 9:

No son condiciones de trabajo para nadie. Los profesores están cayendo como moscas por la garganta. Yo he estado dos veces de baja y eso que ya controlas el aire acondicionado. Ellos quieren 16º y lo pongo a 22º. Hago mil cosas, ventanas abiertas. Se estropean los ventiladores ¿Tú crees que pueden estar en clase las 30 personas? Es que vienen de educación física a primera y ya no se puede entrar. El mal olor, el calor, ... No se puede dar clase a nadie así. Tú no puedes darle clase a niños de 16 años y 15 años que están alterados porque anímicamente se encuentran mal... así no se puede (Códigos: [45P- Recursos] y [15P-Dificultades] 54:14)

Esta infraestructura prefabricada del centro está condicionada, además, a los momentos en que llueve. Es decir, en repetidas ocasiones se ha tenido que cerrar el centro debido a las filtraciones del agua en las aulas y despachos. Por otro lado, al no tener el centro patio cubierto cuando hace mal tiempo no es posible realizar todas las actividades. A esto, se añade *insuficientes espacios para atender la diversidad del alumnado* (7 citas). Como explica el informante 6: «*porque se necesita un nuevo centro con más espacio para realizar tantas actividades que cuesta mucho realizar [sic]. Por otro lado, si hay mal tiempo hay aún menos espacio porque hay zonas que se mojan con la lluvia*» (Código: [47P- Espacios] 21:28). La falta de recursos tanto económicos como humanos no sólo influye en el descontento del

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

profesorado sino de toda la comunidad educativa. Como afirma el informante 9 esta situación también es interiorizada por el alumnado influyendo en su autoestima, motivación, percepción de sí mismo, etc.

Es que, vuelvo a decir, el edificio se predispone a estar mal. Clases grises, sucias, que retumban, que se enfrían, que se calientan, que luego no funcionan, que las estructuras son todas horribles, que estamos situados a la mano de Dios, el proyector no atina y luego si... Puff un montón de clases en el que el proyector se bloquea. De manera que luego el ordenador no va (...) pero, ¿sabes qué pasa?, la adversidad une. Los chicos también tienen interiorizado donde están (15P-Dificultades] 54:17).

Como muchos centros escolares, la *ratio del alumnado* es otra de las quejas del profesorado del instituto de Guaza (2 citas). Como expresa la informante 1: «*el problema que tenemos siempre es la ratio*» (Código: [15P-Dificultades] 7:12).

- *Relacionados con el Desarrollo Profesional del Profesorado*. Son a destacar tres dificultades del profesorado. Primera, la *inestabilidad de la plantilla docente* (1 cita). Como afirma el informante 4: «*a veces se iba el 90% del profesorado y nos quedamos aquí los cuatros que tenían la plaza fija*» (Código: [15P-Dificultades] 11:13). Segunda, la *falta de formación en educación intercultural* (1 cita). Desde el DEA se expresa la preocupación por la *falta de experiencia y de formación en educación intercultural* al ser un centro multicultural: «*(...) hacen que sea un reto para el equipo directivo del centro el motivar e implicar al profesorado en las características peculiares que presenta Guaza*» (Código [15P-Dificultades] 25:32). A esto se añade como dificultad el *desconocimiento, por parte del profesorado, de creencias o costumbres culturales importantes que facilitan o dificultan la relación con el alumnado migrante* (1 cita): «*desde nuestra perspectiva el instituto de Guaza tendría que dar a conocer más al alumnado del centro, como al profesorado, los diferentes aspectos culturales que facilitan o dificultan la integración del alumnado*» (Código [15P-Dificultades] 25:45).

### **Percepción del Profesorado y otras y otros agentes educativos sobre los Retos a los que se Enfrenta el Alumnado Migrante**

En este apartado pretendemos aclarar cuáles son las dificultades que tiene que afrontar el alumnado, especialmente el migrante, lo que nos ayudará a conocer sus principales necesidades educativas. Para ello presentamos los resultados extraídos de los documentos clave (PMIAI y DEA) y de las preguntas abiertas de las entrevistas estructuradas aplicadas al profesorado (23A, 23B y 41). Los resultados muestran dos tipos de retos: 1. de trayectoria académica y, 2. emocionales.

- *Trayectoria Académica*. En la siguiente Figura (41) se muestra las dificultades más importantes desde la percepción del profesorado y otras y otros agentes educativos. Las dificultades más citadas fueron: *desconocimiento de la lengua española* (21 citas), *desfase curricular* (11 citas), *expectativas* (12 citas), *tareas de clase* (7 citas) y *falta de implicación de las familias* (7 citas). En menor medida se hizo referencia a: *falta de apoyo educativo específico* (2 cita), *menos posibilidades* (2 citas), *falta de motivación* (1 cita), *coste de oportunidades* (1 cita) y *nivel académico* (1 cita). Los códigos nuevos encontrados a partir del análisis de los documentos claves y de entrevistas fueron: *desfase curricular*,

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

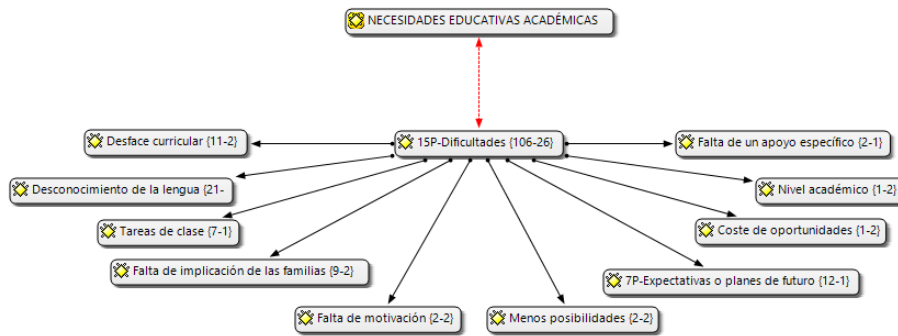
Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22



*desconocimiento de la lengua, tareas de clase, falta de implicación de las familias, falta de motivación, menos posibilidades, el coste de oportunidades, nivel académico y falta de apoyo educativo específico.*

**Figura 41.** Retos Académicos a los que se Enfrenta el Alumnado Migrante



Nota. Elaboración propia con el Software Atlas.ti.

La dificultad más repetida por el profesorado y otras y otros agentes educativos, al preguntar sobre los mayores retos que tiene que superar el alumnado migrante, es de nuevo el *desconocimiento de la lengua* (106 citas) (ver Figura 40). Como explica el informante 3: «*el problema es que si tienes un niño con un nivel adecuado para estar en la clase y no conoce el idioma da igual que le des una clase magistral o qué le pongas a buscar información. El no entiende nada*» (Código: [15P-Dificultades] 8:4).

A esta dificultad se suma el *desfase curricular* (11 citas) que puede tener el alumnado migrante tanto de habla hispana como no hispano hablante. Entre todos los países existen diferencias considerables en cuanto al funcionamiento del sistema educativo. Cuando un alumno o alumna se incorpora, dependiendo del país de origen, se encuentra con un desfase curricular (en contenido académico, estilos de aprendizaje, idioma, relación docente-alumnado, normas de convivencia, etc.). Poder alcanzar el nivel exigido en el nuevo país de acogida lleva tiempo. En palabras del informante 2:

Desfase curricular, de base. Cuando vienen de otros sistemas educativos, y dependiendo del sistema del que vengan, se nota un desfase brutal. Los pobres niños tienen muy complicado el ponerse al nivel de los que están aquí hasta que no pase un cierto tiempo. Esa, creo, que es la mayor dificultad que tienen los niños que vienen, dependiendo también, del país del que vengan (Código: [15P-Dificultades] 6:3)

Este desfase curricular se observa en el *bajo nivel académico del alumnado migrante* (1 cita). Como expresa el informante 2: «*de nivel académico yo los tildaría de bajo, pero son niños que con motivación salen para adelante*» (Código: [15P-Dificultades] 6:40). En consecuencia, desde el centro se realizan adaptaciones curriculares con el objetivo de ayudar al alumnado migrante a alcanzar los objetivos establecidos por la administración educativa.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 3069823	Código de verificación: WfCR5QY4
Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

Como explica la informante 7 son muchos los alumnos y alumnas que necesitan esta medida: «(...) *la dificultad de que muchos niños tienen adaptación curricular*» (Código: [15P-Dificultades] 52:12). A esto se añade que muchos alumnos y alumnas migrantes se encuentran con *bajas expectativas académicas* (12 citas) y *falta de motivación* (1 cita). Según el informante 2 otro de los retos que tienen que hacer frente son las *posibilidades de progresar el alumnado migrante en comparación que sus compañeros y compañeras canarios* (2 citas):

En la práctica creo que sí que tienen menos posibilidades. Y te hablo más que una cuestión estadística, que de otra cosa. Por desgracia es así. Y ahí es donde se demuestra que no hay una verdadera igualdad de oportunidades (Código: [15P-Dificultades] 6:35)

Es por ello que se hace imprescindible más recursos (materiales, económicos, humanos, infraestructura, etc.) que ayuden al alumnado, especialmente al de habla no hispana, a superar las barreras académicas e idiomáticas. Como afirma el informante 3 sea cual sea la dificultad de alumno o alumna deberían de tener un *apoyo educativo específico* (2 citas) como en otros países:

Pues en esos casos, yo creo que da un poco igual la metodología. En esos casos a esos alumnos habría que ponerles una atención específica. Sería. Como se hace en otros países como en el caso de Finlandia en la educación primaria. Si un niño se retrasa en la lectura se le pone un apoyo específico radical. Con radical quiero decir en el buen sentido de la palabra. No se deja que se niño se descuelgue. ¿Qué hacemos en España? Que pase de curso, ya repetida preferentemente en sexto. Dice la ley para no agotar la medida demasiado pronto. ¿Qué sentido tiene eso? Si el niño en segundo de primaria se empieza a retrasar en la lectura para qué esperamos a sexto (Código: [15P-Dificultades] 8:56)

Ante estas dificultades, la familia es imprescindible. Sin embargo, puede ser tanto un apoyo como un obstáculo. En el análisis DAFO realizado en el PMIAI (2008/2009) por la M.I. destaca como debilidad entre la relación con las familias y su trabajo con *las familias* (7 citas): «*falta de implicación de las familias en la formación de sus hijos e hijas*» (Código: [19P- Guía o modelo a seguir] 24:7). Por otra parte, el profesorado (informantes 1, 2, 9 y 12) opina que la falta de implicación de las familias es debido *al coste de oportunidades* (1 cita). Como explica el informante 2:

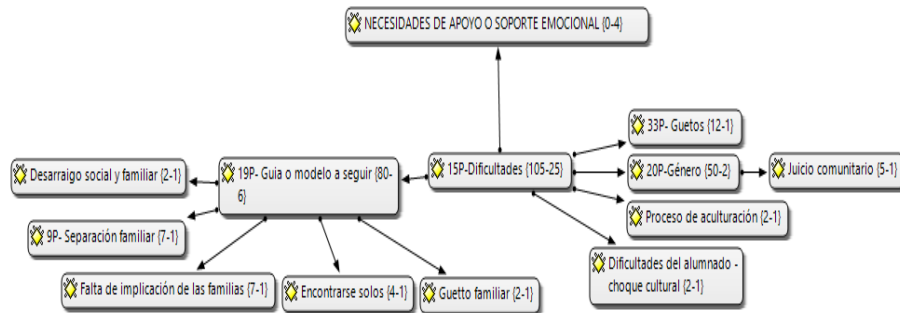
El concepto ese de: ¿qué es lo que hago? invertir en la educación de mi hijo, en la que durante mucho tiempo esté formándose y aprendiendo, y cuando tenga veintitantos años consiga un trabajo, o lo que quiero es olvidarme de esa oportunidad y empezar a obtener beneficios a corto plazo y que mi hijo aprenda lo suficiente para darse al mercado laboral. Si esa familia viera que tienen la oportunidad o tuvieran unas becas para los niños que tal con una cuantía que no les hiciese pensar en ir a trabajar o que al menos no suponga un coste para ellos. Pero eso ahora mismo está desastroso (Código: [15P-Dificultades] 6:77 y [19P- Guía o modelo a seguir] 6:77)

- *Emocionales*. Como se observa en la Figura 42, de las 106 citas identificadas como dificultades a las que se tiene que enfrentar el profesorado y el alumnado, encontramos un mayor número de citas en los códigos que hemos denominado: *guía o modelo a seguir* (80 citas), seguido por *género* (50 citas). En menor número de citas, descubrimos los siguientes códigos: *guetos* (12 citas), *separación familiar* (7 citas), *falta de implicación de las familias* (7 citas), *juicio comunitario* (5 citas), *desarraigo social y familiar* (2 citas),

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

gueto familiar (2 citas), choque cultural (2 citas), proceso de aculturación (2 citas) y encontrarse solos (1 cita). Por otra parte, los códigos nuevos hallados a partir del análisis de los documentos claves y de entrevistas fueron los siguientes: *desarraigo social y familiar*, *separación familiar*, *falta de implicación de las familias*, *encontrarse solos*, *gueto familiar*, *choque cultural*, *proceso de aculturación* y *juicio comunitario*.

**Figura 42. Retos Emocionales a los que se Enfrenta el Migrante**



Nota. Elaboración propia con el Software Atlas.ti.

A continuación, mostramos los resultados extraídos de los documentos clave (PEC), preguntas abiertas de las entrevistas estructuradas aplicadas al profesorado (19, 20C, 22D, 23A, 23B, 41, 47A, 47B y 47C); y respuestas de la entrevista abierta realizada a la comunidad.

De los resultados obtenidos la dificultad más nombrada es *guía o modelo a seguir* (80 citas). Este código hace referencia a si el alumnado migrante tiene alguna persona adulta que siempre sabe lo que está haciendo, dónde está, con quién está, si se preocupan cuando sacan malas notas, etc. (capítulo 3, apartado 2.2.). Del código *guía o modelo a seguir* y, en relación con los retos emocionales que tiene que hacer frente el alumnado migrante, se deriva:

En primer lugar, *separación familiar* (7 citas). A menudo, los padres y madres se tienen que separar de sus hijos e hijas para buscar mejores oportunidades. Esta separación prolongada podría afectar el bienestar emocional tanto del alumnado como de sus familias. Como queda señalado en el PEC (2008/2009) en el instituto de Guaza: «*hay también numerosos casos en que el núcleo familiar está dividido encontrándose uno de los dos progenitores en el país de origen*» (Código: [9P- Separación familiar] 1:40)

En segundo lugar, *desarraigo social y familiar* (2 citas). Separarse de amigos o familia, de un lugar, de pertenencias, etc. de donde se ha criado. Para el informante 2 una de las dificultades más importantes que puede tener el alumnado migrante es:

Desarraigo respecto a tener una familia cercana (...) Los padres llegan aquí para intentar buscar un futuro y si tienen suerte lo consiguen. Si tienen problemas para conseguirlo, terminan sin tener atención familiar que sea la más adecuada. Mientras que otros niños, que ya están establecidos, pues tienen siempre nexos sociales que permiten hacerles llegar lejos (Código: [15P-Dificultades] 6:11)

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 3069823	Código de verificación: WfCR5QY4
Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

En tercer lugar, *encontrase solo* (1 cita). Muchos alumnos y alumnas migrantes al llegar a un nuevo país no suelen conocer a nadie. Si a esto se añade la separación familiar o que el padre o la madre trabajan muchas horas se encuentran mucho tiempo solos. Como afirma el informante 2: «*cuando ellos llegan aquí se encuentran solos*» (Código: [15P-Dificultades] 6:11). Como describe con más detalle en el PEC (2008/2009):

Un elevado número de familias de estos alumnos trabajan en hostelería, con salarios medios-bajos y horarios muy dispares, frecuentemente incompatibles con los horarios de los alumnos. En bastantes casos los alumnos se encuentran solos en momentos del día en que sería deseable que no fuese así (Código: [19P- Guía o modelo a seguir] y [Encontrarse solos en casa] 1:62)

Años más tarde, el informante 5 coincide con los datos extraídos del PEC y recalca su inquietud por las dificultades que tienen muchas familias del centro al trabajar tantas horas y tener un número elevado de hijos e hijas: «*es complicado. Muchos padres trabajan ambos fuera de casa y forman unidades familiares en las que hay un elevado número de hijos y en las que suele haber separaciones y divorcios de por medio*» (Código: [19P- Guía o modelo a seguir] 20:8). Por otra parte, el alumnado migrante tiene más dificultades que el autóctono porque tienen que empezar una nueva vida. Como expresa la informante 6:

Yo diría que tienen, en general, más problemas porque empiezan de cero y en estos momentos no hay trabajo suficiente para tantas familias que lo necesitan (...). Los alumnos procedentes de Inglaterra, Alemania... suelen tener menos problemas económicos, pero sus padres tampoco están mucho en casa (Código: [19P- Guía o modelo a seguir] 21:19)

En cuarto lugar, *falta de miembros de la familia o de una guía que les apoye emocionalmente* (citas 7). La dificultad anterior hace más evidente la necesidad de tener una persona adulta que los escuche, anime o apoye. Como sugerencia a esta problemática la informante 6 continúa diciendo:

Primero deben escucharlos y saber lo que les preocupa. Es necesario que pasen más horas en casa, pero tienen problemas de trabajo por la crisis. Eso hace que los chicos y chicas estén mucho tiempo solos. Algunos alumnos son muy responsables y lo comprenden, pero otros no y suelen ser rebeldes. Si los padres, a pesar de su cansancio, buscan un momento para estar con sus hijos y dialogar, las cosas pueden mejorar y el comportamiento de los chicos y chicas ser el idóneo en vez de reflejar falta de atención (Código: [19P- Guía o modelo a seguir] 21:17)

Y, en quinto lugar, *gueto familiar* (2 citas). Muchos alumnos y alumnas migrantes viven entre dos mundos diferentes: la cultura de su país de origen y el de acogida. Como explica el informante 3:

Hay un montón de rasgos culturales y que va a depender bastante de cómo es su familia. Si su familia se mantiene digamos en un gueto (...) si los padres no abren un poco. Al final, esto es una burbuja en el que está con alumnos de otros países, pero luego en su casa sigue siendo un mundo marroquí. Digo marroquí, colombiano o lo que sea. Y eso hace que cueste un poco más que se (...) (Código: [15P-Dificultades] 8:13)

La diferencia entre estos dos mundos puede suponer un choque entre los distintos valores, creencias, normas y formas de actuar. Dependiendo de la cultura, el *choque cultural* (2 citas) puede ser mayor. El informante 2 opina:

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

La cuestión cultural es un choque muy fuerte, sobre todo para culturas que no sean occidentales. Es un choque muy fuerte y que los niños y las niñas lo sufren porque en casa los padres tienen unas costumbres, una visión del mundo. Y aquí sus compañeros, la sociedad en la que ellos están viviendo tienen otros estándares diferentes y hay un choque que ellos tienen que aprender a llevar (Código: [15P-Dificultades] 6:15)

El informante 5 coincide:

Sobreponerse al choque cultural. No me refiero tanto al de culturas entre países, sino que voy a algo tan sencillo como la manera de comportarse en el aula, en su relación con los compañeros y hacia el profesor. Por lo general, la gente de otros países es más respetuosa entre sí y con el profesorado (Código: [15P-Dificultades] 20:7)

Como explica el informante anterior, el choque cultural ocurre no solo en aspectos tan importantes como el idioma, las costumbres, la comida, la ropa, etc. sino en experiencias sencillas como la forma de relacionarse y comportarse en el instituto. Un ejemplo de esto queda recogido en el DEA: «*en reiteradas ocasiones me han comentado alumnos hispanos hablantes que uno de los aspectos que más les chocó al llegar al centro fue la falta de disciplina que existe*» (Código [15P-Dificultades] 25:28).

Además de todas estas dificultades, las alumnas migrantes tienen que hacer frente a las diferencias en su rol como mujer entre su cultura y la occidental (código denominado *género*). Desde el profesorado (informantes 2 y 9) y otras y otros agentes educativos (informante 20 y 21) destacan los conflictos emocionales debidos a las diferencias culturales en relación con el papel de la mujer y del hombre (50 citas). En este sentido, la trabajadora social de la Casa de la Juventud de El Fraile (informante 21) enfatiza en que las alumnas tienen mayor libertad en el instituto que en su propia casa o en el barrio. En palabras de la entrevistada: «*ellas en el instituto tienen una libertad que fuera no tienen. Ellas aquí pueden ser quien quiere ser. Allí no*» (Código: [20P-Género] 10:13).

Desde el profesorado, el jefe de estudios coincide con la informante 21 y explica que las alumnas viven de forma diferente el estar en una sociedad occidental que los alumnos. Como expresa el informante 2: «*las niñas en particular sufren vivir en una sociedad occidental (...) en casa no lo es y los chicos lo viven de otra manera porque en su cultura tienen ellos más libertad. Las niñas no*» (Código: [20P-Género] 6:83). Por otra parte, el informante 9, al recordar su experiencia durante el curso escolar 2007/2008, relata un incidente con una alumna:

...Y que se controlaban entre ellos. Recuerdo el caso de una niña que era muy simpática. Era marroquí. Ella seguía con sus amigas, todas ellas marroquíes. Pero de repente llegó una niña mayor que cayó en su clase y la tenía completamente controlada. O sea, aquí hay niñas que llevan el pañuelo. Entonces, ¿qué ocurría? que empezó como a segregarse un poquito más. Empezaron todas a reunirse en torno a esa muchacha (Código: [20P- Género] 54:26)

Este control, que especialmente tienen en su casa, se produce en todas las áreas de su vida como (estudios, pareja o en la forma de vestirse como veremos más adelante). Como explica la informante 21:

Aquí hay una doble realidad. Lo que ellos enfocan en el instituto o en los centros como aquí y la que ven en casa. Que es totalmente diferente. Ellos tienen un doble conflicto entiendes porque moralmente sienten que su deber como mujer a su cultura y a su

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

origen, que es lo que les inculcaron en casa, pero después ellas son jóvenes y están englobadas en un grupo de jóvenes occidentales con ciertas o demasiadas libertades que ellas no pueden tener y que quieren. Ellas tienen un doble conflicto. Por el tema de cultura. Hay muchas que quieren estudiar y no las van a dejar. Muchas que tienen notas brillantes y que quieren ir a la universidad, estudiar medicina, derecho, o lo que les dé la gana y no les van a dejar porque ¿qué hace una mujer en una ciudad extraña? Y ojo, que hay muchos que se lo pueden permitir económicamente. Lo que pasa es que las vemos con los vaqueros y no nos damos cuenta y son chicas jóvenes. Y a ellas no les puede gustar cualquier chico. Tiene que ser Mohamed (Código: [20P-Género] 10:17)

Ya desde la realización del DEA (2010) se observó la presión que tenían muchas alumnas de las clases de español por parte de vecinos y vecinas y familiares del barrio de El Fraile. En palabras de la observadora-participante: «según esta chica, las otras alumnas, que también se metían con ella y la criticaban constantemente, le contaban a su familia todo lo que hacía en cada momento, provocándole problemas con su padre que era muy autoritario» (Código: [Juicio comunitario] 25:50). En la misma línea, en la entrevista realizada a la informante 21 nos habla sobre la presión del juicio de la comunidad cultural de procedencia (5 citas):

Están siendo juzgadas continuamente. Se bajan de la guagua y está el grupo de amigas de no sé quién (...) Los canarios son los menos que le dicen: mira la mora esta. Son más sus propios primos que no lo permiten. Primos-vecinos. Todo el mundo tiene potestad para opinar (Código: [Juicio comunitario] 127:127)

Por último, la informante 21 añade (*proceso de aculturación*, 2 citas):

Aquí hay una usuaria de origen marroquí que está totalmente occidentalizada y ha adquirido de su cultura lo que más le interesa. En cierto sentido es lo más cómodo (...) El tema es que aquí la cultura nos afecta muchísimo. Muchísimo. Porque por ejemplo el tema del machismo es una pasada. Es trabajar de otra manera (Código: [20P-Género] 10:16)

### **Valoración del Alumnado sobre los Retos, tanto Académicos como Emocionales, a los que Tiene que Hacer Frente**

A continuación, mostramos algunos de los retos más importantes a los que tiene que hacer frente el alumnado, desde su propio punto de vista. Para ello presentamos los resultados de las preguntas cerradas (30A, 30B, 30C, 30D, 30E, 30F, 30G, 30J, 131A, 131B, 131C, 131D, 131E, 131F, 131G y 131H) y abiertas (7A, 7B, 9, 25A, 26, 28, 54A y 54B) de las entrevistas estructuradas aplicadas al alumnado informante:

La Tabla 80 muestra la importancia que tienen los estudios para el alumnado entrevistado. De acuerdo con las respuestas de los y las informantes 13, 14, 15 y 16. Según los datos recopilados, a la informante 13 le gustaría estudiar medicina. Cree que si se esfuerza puede conseguir ese trabajo. No obstante, piensa que no tiene las mismas oportunidades de progresar que las personas que tienen éxito en España. Para ella es muy importante seguir estudiando.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

En contraposición, a la informante 14 le gustaría terminar la ESO y hacer luego un ciclo formativo y trabajar. Más adelante, tiene pensado hacer arquitectura. Para ella es importante tener dinero para la carrera. Según la informante 14, para su padre y madre es importante que consiga trabajo lo antes posible. Por otra parte, piensa que las personas de Marruecos no tienen las mismas oportunidades que las personas que tienen éxito en España, ya que no tienen problemas con los papeles o el idioma y tienen familia desde la infancia.

Por otra parte, destaca el caso del informante 15, a quien le gustaría ser marinero o capitán de barco y para eso tiene claro que se tiene que estudiar mucho. Según él, la escuela no le prepara para tener éxito en España, pero su padre y él sí pueden conseguirlo. Además, cree que un chico ruso tiene las mismas posibilidades que uno español, ya que tener éxito depende de la persona. Como se observa en la Tabla 80, para el informante 15 y para su padre es importante estudiar y hacer una carrera universitaria.

En cuanto al informante 16, no ha repetido curso, aunque le cuesta un poco. Para él la escuela te prepara para progresar o tener éxito y le gustaría ser profesor de educación física. Según él, todos tenemos las mismas oportunidades de progresar, independientemente de su nacionalidad, ya que somos iguales. Para ello, tiene claro que es importante esforzarse. Esto se puede ver reflejado en la Tabla 80.

**Tabla 80.** Grado de acuerdo respecto a la Importancia de los Estudios para los y las Informantes 13 a 16

Ítems	Informante 13				Informante 14				Informante 15				Informante 16			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Sacar buenas notas en la escuela es para mí es...				X				X				X				X
Sacar buenas notas en la escuela es para mi padre y madre ...			X				X			X						X
Terminar la ESO es para mí...				X				X				X				X
Terminar la ESO es para mi padre y madre...				X				X				X				X
Hacer el bachillerato es para mí...				X				X				X				X
Hacer el bachillerato es para padre y madre ...				X				X				X				X
Ir a la Universidad es para mí...			X				X					X				X
Ir a la Universidad es para mi padre y madre...				X				X				X				X
Conseguir trabajo lo antes posible es para mí...		X				X			X							X
Conseguir trabajo lo antes posible es para mi padre y madre...		X				X			X							X

*Nota.* Los ítems se responden mediante una escala de tipo Likert de 4 niveles: (1) no muy importante; (2) algo importante; (3) importante; y (4) muy importante. Elaboración propia.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 3069823	Código de verificación: WfCR5QY4
Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

La Tabla 81 muestra el apoyo académico y emocional de la escuela percibido por los y las informantes. Así, la informante 13 pide ayuda a sus compañeros o compañeras más que al profesorado cuando no entiende algo en clase. También ayuda a sus compañeros y compañeras de clase. Si tiene algún problema en clase se lo contaría a algún profesor o profesora.

Del mismo modo que la alumna anterior, la informante 14 si tiene algún problema, se lo cuenta a sus compañeros y compañeras de clase, pero no a sus profesores y profesoras, porque prefiere guardarse las cosas para que su padre y madre no se enteren de sus problemas. En cuanto al apoyo emocional que percibe es muy poco. Su vida es muy diferente a lo que esperaba. Según la informante 14, tanto adultos como niños y niñas, opinan sobre lo que sucede en el barrio de El Fraile todo el tiempo. A ella eso no le gusta y le ocasiona muchos problemas:

(...) porque tengo una cosa en El Fraile que a mí no me gusta, los moros de ahí son... Los hombres así moros grandes te empiezan a vigilar mucho y a mí eso (...) Empiezan a hablar entre ellos, entonces mi padre llega, ve de quién están hablando... De su hija. Entonces a él eso no le gusta. Entonces antes él no me permitía a mí salir ni nada, ahora ya le cuesta más dejarme y tal [sic] (Código: [20P-Género] 12:18)

A esto añade: «*mi padre no me deja salir así con mangas cortas, ni pantalones cortos*» (Código: [20P-Género] 12:32). Cuando se le pregunta si sus hermanos piensan igual, ella responde:

Sí. Hasta ahora, que acaba de cumplir dieciocho, antes no pensaba así. Ahora ya empieza a pensar así (...). Discusiones a tope por eso (...). Y más que los amigos de mi hermano son muchos y me los encuentro por todas partes y le cuentan todo. O sea, aparte de los amigos de mi hermano mayor esta los amigos del pequeño [sic] (Código: [20P-Género] 12:83)

A diferencia de las alumnas 13 y 14, el informante 15 opina que, si hubiera algún problema en la escuela, se lo contaría a sus compañeros y compañeras, así como al profesorado. Se siente apoyado por la escuela. Por último, el informante 16, cuando no entiende algo en clase, pide ayuda al profesorado más que a sus compañeros o compañeras. Si tuviera algún problema se lo contaría a un maestro o maestra. Se siente apoyado por el centro.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22



**Tabla 81.** Grado de acuerdo respecto al Apoyo Académico y Emocional de la Escuela Percibido por los y las Informantes 13 a 16

Ítems	Informante 13					Informante 14					Informante 15					Informante 16				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Hay por lo menos un adulto en el centro con el que puedo contar		X								X	X								X	
A mí tutor o tutora no le importa mi futuro					X					X					X					X
Hay alguien en la escuela que me hace sentir un buen o buena estudiante		X						X					X						X	
Siento que no hay nadie en el centro que pueda ayudarme				X						X				X						X
El centro es un lugar donde puedo hablar con alguien si tengo algún problema		X								X	X								X	
Los maestros y maestras <sup>20</sup> no me tratan con respeto				X						X				X						X
A los maestros y maestras les importa cómo me siento en clase		X						X					X						X	
La escuela es un lugar solitario donde no le importo a nadie				X						X				X						X

*Nota.* Los ítems se responden mediante una escala de tipo Likert de 5 niveles: (1) completamente de acuerdo; (2) de acuerdo; (3) neutro; (4) en desacuerdo; y (5) completamente en desacuerdo. Elaboración propia.

<sup>20</sup> El alumnado del centro mantiene el apelativo «maestro y maestra» en vez de «profesor o profesora», característico de las zonas rurales de Tenerife, para designar, en general, a todo el profesorado en la etapa escolar.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 3069823	Código de verificación: WfCR5QY4
Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

### **Percepción que tiene la Familia sobre los Retos y Dificultades a los que tienen que Enfrentarse sus Hijos e Hijas**

A continuación, presentamos los resultados de las preguntas de las entrevistas abiertas aplicadas a las familias participantes (informantes 18 y 19). Los resultados muestran cuatro tipos de dificultades:

En primer lugar, *aprender el idioma* (21 citas). Al igual que para el profesorado, otras y otros agentes educativos y para el alumnado, el idioma es una de las dificultades más importantes que tiene que enfrentarse el alumnado migrante. Como afirma la informante 19: «*en algunos el idioma. Les cuesta mucho*» (Código: [15P-Dificultades] 27:21).

En segundo lugar, *desfase curricular* (11 citas). Como consecuencia del desfase curricular que traen muchos alumnos y alumnas migrantes, en algunos casos, el nivel académico de la clase puede bajar. Como explica la informante 18:

Mi hija dice que algunos no tienen el nivel y ahora tenemos que esperar para que ellos aprendan. Eso es lo que dice mi hijo. Que ahora llega un niño nuevo que llega a clase y nos retrasan. Yo quiero aprender francés. Ella quiere hacer turismo (Código: [15P-Dificultades] 27:22)

En tercer lugar, *dificultad a la hora de titular en comparación con sus compañeros y compañeras canarios y canarias*. Como continúa diciendo la informante 19: «*les cuesta más sacar el curso al no tener una base*» (Código: [15P-Dificultades] 27:23).

Y, en cuarto lugar, necesidad de tener el apoyo de la familia o de una guía. Para la informante 19, el alumnado de la ESO todavía necesita el apoyo de sus familias: «*los padres se piensan que ellos son grandes y no lo son. Todavía necesitan mucho de los padres*» (Código: [40P- Participación: del alumnado, profesorado y familias] 27:3).

### **3.3. Síntesis de las Necesidades Detectadas desde las Perspectivas del Centro, el Equipo Directivo y el Profesorado, el Alumnado y las Familias**

La Tabla 82 muestra las dificultades o retos académicos extraídos de los documentos clave.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 3069823	Código de verificación: WfCR5QY4
Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

**Tabla 82.** Dificultades Extraídas de los Documentos Clave según Curso Escolar

Documentos clave		
Tipo	Curso escolar	Dificultades o retos
PAC	2002/2003	Desconocimiento de la lengua española
PEC	2008/2009	
PGA	2014/2015	
PEI	2008/2009	
PMIAI	2008/2009	
DEA	2009/2010	
PAC	2002/2003	Absentismo escolar
Revista N <sup>o</sup> 14	2007/2008	
PEC	2008/2009	
PGA	2014/2015	
PEC	2008/2009	Falta de hábitos de estudio Nivel general de instrucción bajo y dispar Baja comprensión lectora Abandono familiar Carencia de una persona que los supervise para hacer sus tareas escolares por las tardes
PMIAI	2006/2007	Movilidad de la plantilla
PMIAI	2008/2009	Desfase curricular
PMIAI	2008/2009	Falta de implicación de las familias en la educación de sus hijos e hijas
Revista N <sup>o</sup> 14	2006/2007	Falta de infraestructura adecuadas
Revista N <sup>o</sup> 16	2008/2009	Falta de recursos económicos
Revista N <sup>o</sup> 16	2008/2009	Ratio elevada
DEA	2009/2010	Guetos entre el alumnado
DEA	2009/2010	Falta de materiales curriculares traducidos a otros idiomas
DEA	2009/2010	Falta de formación en educación intercultural
DEA	2009/2010	Desconocimiento por parte del profesorado de creencias o costumbres culturales
DEA	2009/2010	Dificultad por parte de las familias a la hora de ayudar a sus hijos e hijas en las tareas de clase debido al desconocimiento del idioma

Nota. Elaboración propia.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

La Tabla 83 muestra las dificultades o retos académicos expresados por los y las informantes clave en las entrevistas realizadas.

**Tabla 83.** *Dificultades Académicas por curso escolar desde la Perspectiva de los y las Informantes Clave*

Entrevistas			
	Informantes clave	Curso escolar	Dificultades o retos
Profesorado	1, 2, 3, 4, 5, y 6	2015/2016	Desconocimiento de la lengua española
	2	2015/2016	Matrícula sobrevenida
	2	2015/2016	Falta traducir pruebas para analizar el nivel académico
	2, 3, 5	2015/2016	Falta de recursos en el programa de apoyo idiomático
	2, 5 y 9	2015/2016	Falta de recursos humanos y materiales del centro
		2017/2018	
	2	2015/2016	Falta de recursos económicos
	9	2017/2018	Falta de infraestructuras adecuadas
	6	2015/2016	Falta de espacios
	1 y 2	2015/2016	Ratio elevada
	2 y 4	2015/2016	Inestabilidad de la plantilla docente
	2	2015/2016	Absentismo escolar
	2	2015/2016	Desfase curricular
	1, 2	2015/2016	Falta de implicación de las familias en la educación de sus hijos e hijas
	9	2018/2019	
	6	2015/2016	Dificultad por parte de las familias a la hora de ayudar a sus hijos e hijas en las tareas de clase debido al desconocimiento del idioma
	2	2015/2016	Bajas posibilidades de progresar del alumnado migrante en comparación que sus compañeros y compañeras canarios
	2	2015/2016	Bajas expectativas académicas del alumnado
	2	2015/2016	Falta de motivación del alumnado
	2	2015/2016	El coste de oportunidades
2	2015/2016	Bajo nivel académico del alumnado migrante	
7	2018/2019	Muchas adaptaciones curriculares	
3	2015/2016	Falta de un apoyo educativo específico para el alumnado	
Alumnado	13, 14, 15 y 16	2015/2016	Desconocimiento de la lengua española
	13 y 14	2015/2016	Bajas posibilidades de progresar del alumnado migrante en comparación que sus compañeros y compañeras canarios
	13 y 15	2015/2016	El coste de oportunidades
	13	2015/2016	Desarraigo social y familiar
Familia	18 y 19	2015/2016	Desconocimiento de la lengua española
	18 y 19	2015/2016	Desfase curricular
	18 y 19	2015/2016	Falta de implicación de las familias en la educación de sus hijos e hija
Comunidad	21	2015/2016	Juicio comunitario

Nota. Elaboración propia.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 3069823	Código de verificación: WfCR5QY4
Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

En la Tabla 84 ofrecemos una síntesis de las dificultades o retos emocionales a los que tiene que enfrentarse el alumnado migrante según los documentos clave.

**Tabla 84.** *Dificultades Emocionales Extraídas de los Documentos Clave por curso escolar*

Documentos clave		
Tipo	Curso escolar	Dificultades o retos
PAC	2002/2003	Desconocimiento de la lengua española
PEC	2008/2009	
PGA	2014/2015	
PEI	2008/2009	
PMIAI	2008/2009	
DEA	2009/2010	
PEC	2008/2009	Desarraigo social y familiar
PGA	2014/2015	
DEA	2009/2010	
PEC	2008/2009	Sentimientos de carencia afectiva
PEC	2008/2009	Problemas de integración social
DEA	2009/2010	
PEC	2008/2009	Abandono familiar
PEC	2008/2009	Separación familiar
PEC	2008/2009	Encontrarse solo
DEA	2009/2010	
DEA	2009/2010	Choque cultural
DEA	2009/2010	Juicio comunitario

*Nota.* Elaboración propia.

Por último, la Tabla 85 muestra las dificultades o retos emocionales que tiene que enfrentar el alumnado migrante desde el punto de vista de los y las informantes clave.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 3069823	Código de verificación: WfCR5QY4
Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

**Tabla 85.** Retos Emocionales desde la Perspectiva de los y las Informantes Clave por curso escolar

Entrevistas			
	Informantes clave	Curso escolar	Dificultades o retos
Profesorado	1, 2, 3, 4, 5, 6, 9, 11 y 12	2015/2016 2018/2019	Desconocimiento de la lengua española
	2	2015/2016	Desarraigo social y familiar
	2, 5 y 6	2015/2016	Encontrarse solos
	2, 5 y 6	2015/2016	La falta de miembros de la familia de un o una guía que les apoye
	6	2015/2016	Gueto familiar
	2 y 5	2015/2016	Choque cultural
	2	2015/2016	Género
	9	2018/2019	
	Alumnado	13, 14, 15 y 16	2015/2016
13		2015/2016	Desarraigo social y familiar
13 y 14		2015/2016	Encontrarse solos
13		2015/2016	Juicio comunitario
Familia	18 y 19	2016/2017	Desconocimiento de la lengua española
	18 y 19	2016/2017	Falta de implicación de las familias en la educación de sus hijos e hijas
Comunidad	21	2015/2016	Juicio comunitario
	21	2015/2016	Proceso de aculturación

Nota. Elaboración propia.

### **Necesidades Educativas del Alumnado**

A continuación, se presentan las necesidades educativas académicas y emocionales derivadas de las carencias y dificultades detectadas. La Tabla 86 muestra las *necesidades educativas académicas* estructuradas en siete áreas: 1. programa de inmersión lingüística; 2. absentismo escolar; 3. recursos; 4. rendimiento escolar; 5. participación, comunicación y relación con las familias; 6. condiciones y estructuras organizativas; y, 7. desarrollo profesional del profesorado.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 3069823	Código de verificación: WfCR5QY4
Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

**Tabla 86. Necesidades Educativas Académicas agrupadas por áreas**

Áreas	Necesidades educativas académicas
Programa de inmersión lingüística	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aumentar el número de horas de inmersión lingüística</li> <li>- Traducir las pruebas para analizar el nivel académico</li> <li>- Traducir los materiales curriculares que hacen falta</li> <li>- Mejorar el Plan de Acogida</li> </ul>
Absentismo escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aplicar acciones educativas dirigidas a mejorar el porcentaje de absentismo del centro</li> </ul>
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mejorar las infraestructuras del centro</li> <li>- Aumentar los recursos económicos</li> <li>- Incrementar los recursos humanos</li> </ul>
Rendimiento escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Implementar actividades de técnicas de estudio</li> <li>- Adoptar los objetivos de aprendizaje a cada profesor y profesora, y consecuentemente las programaciones</li> <li>- Implementar actividades de lectura</li> <li>- Solicitar y aplicar todas las medidas de atención a la diversidad disponibles</li> <li>- Motivar al alumnado sobre la importancia que tiene la educación</li> </ul>
Participación, comunicación y relación con las familias	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fomentar el apoyo de la familia</li> <li>- Solicitar y aplicar clases de español gratuitas para las familias del alumnado no hispano hablante</li> <li>- Informar a las familias del alumnado no hispano hablante sobre la importancia que tiene el aprendizaje de la lengua española en la trayectoria académica de sus hijos e hijas</li> </ul>
Condiciones y estructuras organizativas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Disminuir la ratio</li> </ul>
Desarrollo profesional del profesorado	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formar al profesorado del centro en educación intercultural</li> <li>- Medidas dirigidas a aumentar la estabilidad de la plantilla docente</li> </ul>

Nota. Elaboración propia.

Por último, los datos de la Tabla 87 indica las necesidades educativas emocionales estructuradas en tres áreas: 1. programa de inmersión lingüística; 2. educación en valores; y 3. medidas de integración.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 3069823	Código de verificación: WfCR5QY4
Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

**Tabla 87.** *Necesidades Educativas Emocionales agrupadas por áreas*

Áreas	Necesidades educativas emocionales
Programa de inmersión lingüística	- Aumentar el número de horas de inmersión lingüística - Desarrollar acciones educativas de apoyo o soporte emocional por parte de la escuela
Educación en valores	- Formar al profesorado en técnicas y estrategias educativas de educación emocional - Implementar nuevas acciones educativas dirigidas a la igualdad entre hombres y mujeres
Medidas de integración	- Implementar actividades para la integración del alumnado y sus familias - Mejorar el Plan de Acogida

*Nota. Elaboración propia.*

Como se ha visto a lo largo de este capítulo, son numerosas las necesidades educativas que presenta el alumnado, especialmente el migrante. Es por ello, que el instituto de Guaza implementa determinadas respuestas educativas para atender la diversidad cultural e idiomática de su alumnado. En este sentido, en el capítulo 5, que se inicia a continuación, se describen cuáles son los planes, programas y proyectos, así como las acciones de mejora que realiza el centro.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 3069823	Código de verificación: WfCR5QY4
Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22



## Capítulo 5

### Descripción del conjunto de respuestas educativas

289

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

## Capítulo 5 Descripción del Conjunto de Respuestas Educativas

1. Respuestas educativas
  - 1.1. Planes, proyectos y programas  
*Acciones educativas destinadas a todo el alumnado*  
*Acciones educativas específicas destinadas a atender la diversidad cultural e idiomática*
  - 1.2. Acciones de mejora  
*Relacionadas con la atención a la diversidad cultural e idiomática*  
*Relacionadas con el currículum y su proceso de construcción*  
*Relacionadas con las condiciones y estrategias organizativas*  
*Relacionadas con el desarrollo profesional*  
*Relacionadas con el entorno*
  - 1.3. Síntesis de necesidades y respuestas educativas ofrecidas por el centro

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

De acuerdo con todo lo expuesto, en este capítulo se pretende describir el conjunto de respuestas educativas (tanto generales como específicas) que ha construido el centro escolar para atender al alumnado, especialmente al migrante. Primero, se pondrá el foco en los planes, proyectos y programas educativos del centro, desde el inicio hasta el curso escolar 2016/2017. Para ello se narrarán sus principales características. Y, a continuación, se describirán las acciones destinadas a la mejora de la atención a la diversidad cultural e idiomática del alumnado, del currículum, las condiciones y estructuras organizativas, el desarrollo profesional del profesorado y las relaciones con el entorno del centro. Por último, se sintetizarán las necesidades extraídas del capítulo anterior (ver apartado 4.2.) y las respuestas educativas ofrecidas por el centro.

---

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

## 1. Respuestas Educativas

En lo que sigue se presentarán los datos obtenidos para analizar la influencia del conjunto de respuestas educativas en la transformación de la cultura escolar del instituto, siguiendo la misma estructura establecida en el capítulo 3, apartado 2.2. (unidades y categorías de análisis). Así, se analizarán las respuestas educativas a partir de 1. los planes, proyectos y programas educativos: acciones educativas destinadas a todo el alumnado y acciones educativas específicas destinadas a atender la diversidad cultural e idiomática; y 2. las acciones de mejora relacionadas con el currículum, las condiciones y estructuras organizativas, el desarrollo profesional del profesorado y el entorno. Para ello, se emplearán los documentos clave del centro (PEC, PGA, PAC, PEI, PMIAI, y PSC) y los resultados obtenidos en las entrevistas abiertas al equipo directivo del centro.

### 1.1. Planes, Proyectos y Programas

Como queda registrado en el PAC (2002/2003), las primeras respuestas educativas que se planteó el equipo directivo, durante el primer curso escolar del centro, fueron: 1. los grupos de trabajo *Artemisa*, dirigido a la convivencia en el centro; y *Torre de Babel*, dirigido a la atención de la diversidad cultural (desarrollado en colaboración con el instituto de Las Galletas); y 2. los proyectos de *español para extranjeros* y el proyecto interdepartamental sobre la montaña de Guaza. Durante los siguientes cursos escolares en el centro se llevaron a cabo las respuestas educativas dirigidas a todo el alumnado que se relacionan a continuación:

#### ***Acciones Educativas Destinadas a todo el Alumnado***

Atender la diversidad cultural del alumnado no sólo pasa por acciones educativas específicas, sino también por las diseñadas para todo el alumnado. Como se observa en la Tabla 88, los planes que se llevan a cabo en el centro destinados a todo el alumnado son tres: plan de lectura y escritura, plan de ofertas de enseñanza y plan de convivencia. Dentro de estos planes se encuentra siete proyectos: 1. Lee y vuela; 2. Huerto escolar: por un mundo sostenible; 3. Aulas más sostenibles; 4. Plan de intervención en igualdad; 5. Hogares verdes; 6. REDECOS; y 7. RCEPS: a tu salud y dos programas: 1. CLIL; y 2. Triatlón Académico.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

**Tabla 88.** *Acciones Educativas Destinadas a todo el Alumnado: Programas y Proyectos, abreviaturas, curso de inicio y de finalización*

Planes	Abreviatura	Programas y proyectos	Abreviatura	Inicio	Finalización
Plan de lectura y escritura	PLE	Proyecto el buen uso de la biblioteca escolar: lee y vuela	PBUBE	2010/2011	actualidad
Plan de ofertas de enseñanza	POE	Programa CLIL ( <i>Content and Language Integrated Learning</i> )	PCLIL	2010/2011	actualidad
		Proyecto del huerto escolar: por un mundo sostenible	PHE	2010/2011	actualidad
		Proyecto: aulas más sostenibles	PAS	2011/2012	actualidad
Plan de Convivencia	PC	Proyecto: plan de intervención en igualdad	PII	2014/2015	actualidad
		Proyecto: hogares verdes	PHV	2010/2011	2010/2011
		Proyecto Red Canaria de Centros Educativos para la Sostenibilidad	PREDECOS	2011/2012	actualidad
		Proyecto Red de Escuelas Promotoras de La Salud	PRCEPS	2011/2012	actualidad
		Programa Triatlón Académico	PTA	2013/2014	actualidad
Plan de Atención a la Diversidad Idiomatica y Cultural	PADIC	Programa de Educación Intercultural	PEI	2004/2005	2009/2010
		Programa de Mediación Intercultural y Apoyo idiomático	PMIAI	2005/2006	2008/2009
		Programa de Apoyo Idiomático	PAI	2003/2004	actualidad
		Red de escuelas solidarias: Proyecto Somos de Colores	PSC	2009/2010	actualidad

*Nota.* Recuperado a partir de los datos ofrecidos por el centro. Ver Anexos II y III. Elaboración propia.

- Plan de Lectura y Escritura

Como refleja la Tabla 88, el Plan de Lectura y Escritura (PLE), que se lleva a cabo en el centro, está compuesto por un solo proyecto denominado *Buen uso de la biblioteca escolar: lee y vuela* (PBUBE). Se inició en el curso escolar 2010/2011 y se sigue realizando actualmente en el centro. La mayoría del alumnado de Guaza proviene de núcleos sociales desfavorecidos, con pocas oportunidades de acceder a libros e información. Por ello este proyecto surgió para dar respuesta a las siguientes necesidades educativas (ya descritas en el capítulo anterior): 1. implementar actividades de lectura; 2. *motivar al alumnado sobre la importancia que tiene la educación*; y 3. *implementar actividades para la integración del alumnado y sus familias*.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 3069823	Código de verificación: WfCR5QY4
Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

Los objetivos principales son los siguientes:

- Mejorar la comprensión lectora:
  - Leer con fluidez.
  - Enriquecer el vocabulario.
  - Extraer la información de un libro de lectura o de un texto.
  - Comprender de forma general la lectura de un fragmento, un capítulo o de todo un libro.
  - Reflexionar sobre la información obtenida y relacionarla con conocimientos previos.
  - Interpretar la información y sacar conclusiones.
- Potenciar la integración de la lectura en la dinámica de la clase.
- Crear el hábito y el gusto por la lectura.
- Desarrollar la autonomía en el aprendizaje mediante la lectura
  - Formar usuarios de biblioteca: conocer la organización de una biblioteca.
  - Saber buscar información y seleccionarla, utilizando distintas fuentes.
- Ser consciente de la importancia de la lectura para el desarrollo integral de la persona.
  - Fomentar la expresión escrita como actividad creativa, respetando las normas ortográficas, la coherencia y cohesión propia de la gramática textual.
  - Crear vías de comunicación con los padres y madres para que contribuyan, desde casa y en el centro, al desarrollo de esta competencia lingüística.

Las actividades a realizar han sido:

- Disciplinarias: se incluyen aquí las contempladas dentro de la programación de los distintos Departamentos Didácticos.
  - Lectura de libros y/o textos de cada asignatura.
  - Trabajos de investigación.
  - Técnicas lectoras (habilidades mecánicas).
  - Técnicas de comprensión lectora.
  - Técnicas de expresión escrita.
- Interdisciplinarias: consiste en la lectura de un cuento elegido por cada uno de los departamentos del centro. Se dedica una hora semanal a la lectura en voz alta por el grupo clase, de la que se hace cargo un departamento distinto cada semana. Esta actividad se realiza en todos los cursos de la ESO.
- De uso y dinamización de la biblioteca: en coordinación con el comité a cargo de la biblioteca.
  - Información sobre su organización y uso.
  - Exposiciones, boletines, guías de lectura...

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

- Apertura de la biblioteca en las visitas de familiares con la posibilidad de que éstos puedan conseguir libros en préstamo.
- Visita rotatoria de los grupos de ESO a la biblioteca para llevar a cabo allí la hora de lectura semanal.
- De motivación a la lectura-escritura. Relacionadas con:
  - La celebración del día de la biblioteca; día del libro u otros eventos; coordinación con el comité de la biblioteca y con el departamento de actividades extraescolares.
  - Participación en talleres de escritura sobre microrrelatos (en colaboración con el Ayuntamiento de Arona).
  - Participación en talleres literarios relacionados con la novela negra (en colaboración con el Ayuntamiento de Arona).
  - Participación en talleres relacionados con el cómic (en colaboración con el Cabildo de Tenerife).
  - Participación en talleres de escritura creativa (en colaboración con el Cabildo de Tenerife).
  - Realización de cuentacuentos en los distintos niveles de la ESO.
  - Creación de textos con intención literaria.
  - Creación de fichas bibliográficas de recomendación de los libros.

La evaluación del Plan de lectura y escritura se realiza trimestralmente y el resultado es tratado conjuntamente con el rendimiento escolar. Desde la CCP (Comisión de Coordinación Pedagógica) los distintos departamentos valoran los resultados y se proponen los cambios y propuestas de mejora necesarios.

- Plan de Ofertas de Enseñanzas

El centro dispone de un único programa denominado dentro del Plan de Ofertas de Enseñanzas (POE): El Programa CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), que se inició durante el curso escolar 2010/2011, y se sigue realizando actualmente en el centro. Se desarrolla en cuatro grupos: un grupo de cada curso de ESO (1º, 2º, 3º y 4º). Se trata de un programa basado en la enseñanza del inglés en las siguientes materias no lingüísticas: tecnología, matemáticas, ciencias de la naturaleza y física y química. Su metodología está basada en un aprendizaje significativo, activo y participativo. Se introduce la lengua inglesa gradualmente, pero intentando que las sesiones sean mayoritariamente en inglés. Se hacen unidades didácticas diseñadas en las reuniones de coordinación para trabajar contenidos interdisciplinariamente en las diferentes materias integradas. Asimismo, se programan actividades complementarias y extraescolares adecuadas al desarrollo del currículo, que sirven de apoyo a los contenidos asimilados en el aula. Además, las TICs (Tecnologías de la información y la Comunicación) son un recurso fundamental en la metodología a desarrollar. Este proyecto surgió para dar respuesta a las siguientes necesidades educativas (descritas en el capítulo anterior): 1. *motivar al alumnado sobre la importancia que tiene la educación*; 2. *fomentar el apoyo de la familia*; y 3. *implementar actividades para la integración del alumnado y sus familias*. Sus objetivos son:

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

- Contribuir al desarrollo de la competencia lingüística del alumnado y mejorar su proceso de enseñanza – aprendizaje, utilizando como herramienta básica la lengua inglesa, así como potenciar el desarrollo de las competencias básicas.
- Desarrollar una metodología coherente de enseñanza y aprendizaje de la lengua inglesa que permita el refuerzo y la coordinación entre las distintas áreas del programa propiciando cambios metodológicos efectivos.
- Utilizar materiales didácticos que potencien el trabajo autónomo del alumnado, así como el trabajo en grupo (Porfolio Europeo de las lenguas, *Projects*, Presentaciones en PowerPoint...).
- Utilizar las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el desarrollo de esta modalidad.
- Facilitar el aprendizaje de la materia y el aprendizaje del idioma.
- Motivar al alumnado para aprender lenguas mediante su uso con fines prácticos y reales.
- Concienciar al alumnado y a toda la comunidad escolar de la importancia del conocimiento y uso de la lengua inglesa.
- Preparar al alumnado para la vida en una sociedad cada vez más internacional y para la transmisión de los valores de tolerancia y respeto hacia otras culturas mediante la lengua de aprendizaje.
- Profundizar en el mundo de la interculturalidad a través de la lengua inglesa.
- Potenciar la participación activa y responsable de las familias para que sean parte activa del proceso de aprendizaje de sus hijos.

El centro realiza el seguimiento y evaluación del proyecto de forma trimestral y en la CCP con la finalidad de valorar los avances que se produzcan en su desarrollo, así como las dificultades, haciendo propuestas de mejora. Con independencia de lo establecido anteriormente, la DGOIE (Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa) lleva a cabo un seguimiento externo de los proyectos para verificar su realización y los resultados obtenidos.

- Plan de Convivencia

A diferencia de los Planes educativos anteriores, el Plan de Convivencia (PC) está compuesto por los proyectos: *Huerto escolar: por un mundo sostenible (PHE)*; *Aulas más sostenibles*; *Plan de intervención en igualdad*; *Hogares verdes*; *REDECOS*; y *RCEPS (Red de Escuelas Promotoras de La Salud): a tu salud y Triatlón Académico*.

- *Proyecto del Huerto Escolar: por un Mundo Sostenible*. Este proyecto se inició durante el curso escolar 2010/2011 y actualmente se sigue realizando en el centro. El huerto escolar (incluyendo en este término no sólo actividades de huerto, sino también de jardinería, vivero de árboles, parque botánico, etc.) es un excelente recurso para el alumnado, mayoritariamente urbano y sobrecargado de actividades escolares. La finalidad de este proyecto es facilitar el desarrollo de actividades de carácter innovador destinadas a: 1. promocionar actitudes solidarias y comprometidas; 2. activismo e intercambio social; 3. sensibilización sobre el problema de la contaminación ambiental; 4. cuidado del planeta; y 5. tolerancia y fomento del asociacionismo juvenil. Este proyecto surgió para dar respuesta a las siguientes necesidades educativas (descritas en el capítulo anterior): 1. *motivar al alumnado sobre la importancia que*

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 3069823	Código de verificación: WfCR5QY4
Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22



tiene la educación; 2. fomentar el apoyo de la familia; y 3. implementar actividades para la integración del alumnado y sus familias. En este contexto, los objetivos específicos del proyecto son los siguientes:

- Educar en valores, potenciando el trabajo en equipo, la cooperación, respeto por el medio ambiente y solidaridad.
- Fomentar la actividad al aire libre.
- Enseñar a identificar y cultivar las plantas más habituales del huerto canario, así como la flora autóctona de la isla de Tenerife.
- Conocer los distintos usos culinarios, aromáticos y medicinales de las plantas.
- Utilizar y reconocer las distintas herramientas necesarias para el trabajo en la huerta.
- Adquirir buenos hábitos de alimentación y vida sana.
- Potenciar la creatividad instruyendo en el amor, respeto y cuidado de la naturaleza y los frutos de la tierra.
- Conocer, valorar y recuperar la agricultura tradicional canaria.
- Mejorar la convivencia, las relaciones interpersonales integrando al alumnado de diversas culturas, ofreciendo un clima favorable.
- Compaginar los aspectos teóricos con los prácticos y manipulativos.
- Impulsar el enriquecimiento cultural de la comunidad educativa aprovechando los recursos y potencial de la actividad agrícola.
- Mejorar las zonas de jardines y patios del centro.
- Vincular esta actividad con la filosofía de cultivos ecológicos y comercio sostenible.
- Implicar a las familias a participar de forma activa en el desarrollo de nuestro proyecto aportando sus conocimientos.

La metodología del proyecto es activa y dinámica. La participación en el proyecto es para toda la comunidad educativa. Se potencia el aprendizaje significativo, siendo el alumnado protagonista de dicho aprendizaje. Se cuenta con un grupo estable de alumnos y alumnas dinamizador de las actividades relacionadas con el proyecto. Las reuniones del grupo se llevan a cabo semanalmente (los jueves durante el recreo en el huerto). Se elaboran materiales y recursos didácticos para trabajar en el aula desde los diferentes departamentos del centro. El proyecto de huerto escolar fomenta los siguientes aspectos:

- Actividad-actitud investigadora: pretende que el alumnado haga, observe, plantee dudas, formule hipótesis y realice comprobaciones. Además, que conecte sus ideas y conocimientos con nuevas fuentes de información para poder ir reelaborando dichas informaciones y extrayendo sus propias conclusiones.
- Trabajo en equipo: el alumnado organiza su trabajo en grupo, rotando las actividades, intercambiando informaciones, tratando de llegar a acuerdos para solucionar los problemas que surjan o prever lo que pueda ocurrir. Para ello serán necesarios: 1. debates; y 2. trabajar en distintos modos de tomar y llevar a la práctica decisiones grupales, preparar y disponer de tareas y actividades distintas para todas las personas del grupo y que sean, de principio a fin, actrices y actores principales en esta tarea.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

- Globalidad e interdisciplinariedad: el huerto escolar es un recurso transversal en el que se pueden estudiar temas como el consumo, la alimentación, basuras y reciclaje, la salud y el desarrollo de los pueblos. Es el entorno donde se experimenta la interdisciplinariedad, de ahí la implicación y participación de tantos departamentos didácticos.
- La implicación de la familia: a través del huerto se consolidan y practican con posterioridad los conocimientos aprendidos.

La evaluación es:

- Inicial: se partirá de las propuestas del alumnado y del profesorado del centro, así como de las propuestas de mejora del curso pasado; formativa: de manera que permita revisiones constructivas durante el proceso de trabajo.
  - Continua: modificando aquellos aspectos que puedan mejorarse.
  - Externa, a través de la memoria final e interna, para lo que se utilizarán los instrumentos que se detallan a continuación: evaluación trimestral coincidente con las evaluaciones, un cuestionario de evaluación dirigido al profesorado sobre las actuaciones realizadas y la formación recibida y un cuestionario donde se evalúan las distintas actuaciones y que será cumplimentado por el alumnado del centro.
- *Aulas más Sostenibles*. Este proyecto se inició durante el curso escolar 2011/2012 y actualmente se sigue realizando en el centro. Es un proyecto que se integra dentro del *Programa personas más sostenibles*, con la finalidad de formar y educar para la promoción de una sociedad más sostenible. Además, está orientado a la inclusión de la educación para el desarrollo sostenible en los centros educativos a través del desarrollo de materiales educativos y de infraestructuras ambientales (minipuntos limpios) para la gestión de los residuos. Este proyecto comienza a formar parte de la Red Islas Ecológicas Didácticas a partir del curso escolar 2014-2015 con el fin de luchar contra el cambio climático. Este proyecto surgió para dar respuesta a las siguientes necesidades educativas (ya descritas en el capítulo anterior): 1. *motivar al alumnado sobre la importancia que tiene la educación*; 2. *fomentar el apoyo de la familia*; y 3. *implementar actividades para la integración del alumnado y sus familias*. Sus objetivos son:
- Integrar la educación para el desarrollo sostenible en el currículo de cada materia y trabajar, en colaboración, con otros proyectos educativos de carácter ambiental que se desarrollan en el centro como Huerto Escolar Ecológico, REDECOS y Hogares Verdes.
  - Diseñar entre todo el profesorado: materiales educativos y situaciones de aprendizaje adecuadas a cada nivel teniendo en cuenta las competencias básicas que se pretenden alcanzar.
  - Concienciar e involucrar al alumnado en la gestión de los residuos generados en el centro, en el ahorro de recursos energéticos e hídricos, reciclado, reutilización y reducción de materiales con el fin de conseguir mejorar el ambiente de este.
  - Convertir al alumnado en referente en el ámbito familiar de nuevos comportamientos en la gestión de los residuos y de la sostenibilidad.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

Se lleva a cabo una metodología activa, que favorezca la participación del alumnado. Las actividades variadas, motivadoras, secuenciadas en dificultad y relacionadas con su entorno más inmediato donde ellos y ellas son los protagonistas de su propio aprendizaje que favorezca el pensamiento racional y crítico, tanto en el trabajo individual como en el cooperativo.

- Plan de Intervención en Igualdad. Este proyecto se inició durante el curso escolar 2014/2015 y actualmente se sigue realizando en el centro. El instituto de Guaza forma parte de la *Red Canaria de Centros para la Igualdad*, que nació con el deseo de convertirse en una estructura de comunidades de prácticas y de coordinación entre los centros, que posibilite el trabajo conjunto y el intercambio de experiencias coeducativas. Esta red tiene como objetivo principal que toda la comunidad educativa trabaje y se relacione desde una perspectiva coeducativa para superar estereotipos sexistas, potenciar relaciones igualitarias y prevenir la violencia de género. Este proyecto surgió para dar respuesta a las siguientes necesidades educativas descritas en el capítulo anterior: 1. *motivar al alumnado sobre la importancia que tiene la educación*; 2. *fomentar el apoyo de la familia*; 3. *implementar actividades para la integración del alumnado y sus familias*; y 4. *implementar nuevas acciones educativas dirigidas a la igualdad entre hombres y mujeres*. Los objetivos son:
  - Formar al alumnado en valores y actitudes que les enseñen a compartir la vida desde el respeto, el reconocimiento mutuo, la autonomía y la corresponsabilidad.
  - Sensibilizar a los adolescentes en las consecuencias de los estereotipos sexistas y en la prevención de la violencia de género.
  - Sensibilizar a la comunidad educativa sobre la importancia de educar en igualdad.
  - Incorporar en las programaciones actividades para trabajar la igualdad de género.
  - Conocer la realidad de las mujeres en otras culturas.
- Las medidas y criterios de evaluación a tener en cuenta para determinar el grado de consecución de los objetivos del programa, vendrán determinados por los siguientes indicadores:
  - Grado de participación y satisfacción de todos los miembros de la Comunidad Educativa.
  - Nivel de efectividad de las actividades propuestas.
  - Nivel de logro alcanzado en todos los objetivos previstos.
  - Grado de efectividad de las tutorías.
  - Grado de efectividad de las charlas.
- Instrumentos de evaluación:
  - Cuestionarios abiertos y cerrados.
  - Observación directa.
  - Cuestionarios realizados tras las diversas charlas impartidas al alumnado, profesorado y familias.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

Para mejorar las actuaciones tienen en cuenta dos puntos de referencia: las valoraciones y sugerencias de los y las agentes educativos y la autoevaluación. Se trabaja de manera transversal y el trato es bastante igualitario entre el profesorado y hacia el alumnado.

#### Hogares Verdes (PHV)

Este proyecto se realizó solamente durante el curso escolar 2011/2012. Hogares verdes es un proyecto impulsado por la consejería para la educación en valores medioambientales, tanto en la sostenibilidad ecológica y energética como en la lucha contra el cambio climático. Esta iniciativa aspira a conseguir la mayor participación e implicación de todos los sectores educativos, fomentando la transformación de los hábitos y pautas de consumo en los hogares de la comunidad escolar. El Centro Nacional de Educación Ambiental (CENEAM) intenta a través de proyectos como este una gestión medioambiental más responsable de los hogares. Este proyecto surgió para dar respuesta a las siguientes necesidades educativas descritas en el capítulo anterior: 1. *motivar al alumnado sobre la importancia que tiene la educación*; 2. *fomentar el apoyo de la familia*; y 3. *implementar actividades para la integración del alumnado y sus familias*. Los objetivos son:

- Dotar a los educadores y educadoras de herramientas para desempeñar la función de formadores medioambientales.
- Fomentar la adquisición de valores ecológicos que propicien cambios en las pautas de comportamiento, consolidando conductas que contribuyen a mitigar el cambio climático.
- Formar a las familias y al profesorado en la adquisición de hábitos de consumo responsable que supongan un uso racional y sostenible de los recursos naturales.
- Facilitar a los familiares habilidades y estrategias para la educación de sus hijos e hijas, fortaleciendo su corresponsabilidad en la adquisición de las competencias clave y en la consecución del éxito educativo.
- Favorecer la comunicación, la participación y el trabajo en equipo de la comunidad escolar educativa.

Aunque el proyecto inicialmente fue creado para impartirlo a familias y docentes, durante el curso escolar se hacen algunas actividades en las que el alumnado también puede participar. Algunas de estas actividades son la grabación de pequeños anuncios en los que se vean reflejadas las «buenas prácticas» para conseguir que baje la factura de luz y agua en casa, así como para ser corresponsables del freno del cambio climático. La metodología empleada es de formación-acción, con medidas sencillas para aplicar en los hogares con un seguimiento de resultados. Las familias son las verdaderas protagonistas de esta acción educativa. Cada ciclo tendrá cuatro talleres-charla presenciales con una duración de dos horas y media de duración cada uno.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

### Red Canaria de Centros Educativos para la Sostenibilidad (PREDECOS)

Este proyecto se inició durante el curso escolar 2010/2011 y actualmente se sigue realizando en el centro. El instituto de Guaza se incorporó el curso escolar 2014-2015 a la *Red de Educación Ambiental* con la finalidad de sensibilizar, concienciar y fomentar buenos hábitos en el alumnado y, en general, en la comunidad educativa para propiciar una gestión razonable de los residuos en el entorno del centro. Con ello se pretende fomentar valores de colaboración, de espíritu crítico y adquirir las competencias básicas. Las actividades a realizar abarcan: panel informativo, exposición de carteles, pictogramas, noticias, proyecciones, encuestas, etc. Además, estas actividades se exponen en el blog del centro para que tanto el alumnado como las familias puedan acceder a ella. Este proyecto surgió para dar respuesta a las siguientes necesidades educativas (descritas en el capítulo anterior): 1. *motivar al alumnado sobre la importancia que tiene la educación*; 2. *fomentar el apoyo de la familia*; y 3. *implementar actividades para la integración del alumnado y sus familias*. Sus objetivos son:

- Implicar al alumnado y a la comunidad escolar para colaborar y participar en las acciones encaminadas a desarrollar el proyecto.
- Favorecer la participación, la toma de conciencia y formación de buenas prácticas en relación con el entorno.
- Educar en valores y respeto al medio ambiente.
- Propiciar conductas y hábitos compatibles con la gestión de los residuos y su impacto en el planeta.
- Fomentar la formación y educación para la adquisición de valores que propicien conductas compatibles con el desarrollo sostenible utilizando como herramienta la eco auditoría escolar.
- Realizar acciones que fomenten la adquisición de valores que propicien el respeto del medio natural.
- Sensibilizar al alumnado en el respeto al medio natural.
- Fomentar conductas de respeto y sensibilización del medio natural y del entorno más cercano.

La metodología empleada se basa en la colaboración y participación de todos los miembros del comité. Así, se prioriza trabajar en equipo, participación activa, autonomía y valores de respeto y convivencia. Se trabaja en coordinación con otros departamentos didácticos y con otros proyectos de centro como las aulas sostenibles, hogares verdes o proyecto de salud, planteando pequeñas acciones que tengan una repercusión global en el centro. Algunas de estas acciones se trabajan en días puntuales que están relacionadas en la planificación del proyecto como la Cumbre del Clima o Día Mundial del Medio Ambiente, entre otros.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

#### Red de Escuelas Promotoras de La Salud (PRCEPS)

El instituto de Guaza se incorporó a la *Red de Escuelas Promotoras de La Salud* (RCEPS) a partir del curso escolar 2011/2012 y actualmente se sigue realizando en el centro. Con este proyecto se colabora con varios de los objetivos que tiene el centro: 1. adquisición de las competencias básicas; 2. mejorar el clima escolar; y 3. mejorar las relaciones con las familias. Este proyecto surgió para dar respuesta a las siguientes necesidades educativas descritas en el capítulo anterior: 1. *motivar al alumnado sobre la importancia que tiene la educación*; 2. *fomentar el apoyo de la familia*; y 3. *implementar actividades para la integración del alumnado y sus familias*. Los objetivos específicos son:

- Fomentar en el alumnado el pleno desarrollo físico, psíquico y social, e igualmente, la adquisición de una imagen positiva de sí mismo.
- Desarrollar en la comunidad educativa el sentido de la responsabilidad individual, familiar y social en relación con la salud.
- Favorecer buenas relaciones entre las personas integrantes de la comunidad educativa.
- Realizar acciones que promuevan la educación para la salud en la comunidad educativa empleando los recursos existentes en el entorno.
- Disponer de un entorno de trabajo y de estudio que facilite la promoción de la salud, donde se tenga en cuenta: las condiciones del centro escolar; los accesos y su seguridad, etc.
- Integrar la educación para la salud en el proyecto educativo de centro, en los proyectos curriculares y en las programaciones de aula, de forma coherente, utilizando metodologías que fomenten la participación del alumnado en el proceso educativo.
- Adquirir nuevos materiales sobre la salud: alimentación y nutrición, salud mental, higiene, hábitos saludables, prevención, etc.

La metodología es interactiva y participativa. Se pretende motivar a la comunidad educativa, especialmente al alumnado, para que asimile la importancia de integrar unos determinados hábitos en su vida. Para ello se parte de los conocimientos que tengan y, sobre todo, de sus inquietudes. El propósito de este proyecto educativo es formar ciudadanos competentes. Fomenta el trabajo en equipo, la participación activa, el bienestar propio y de las demás personas, la aceptación de nuestro aspecto, la superación, la organización y planificación de cualquier actividad.

#### Programa Triatlón Académico (PTA)

Este proyecto se inició durante el curso escolar 2013/2014 y actualmente se sigue realizando en el centro. El Triatlón Académico se presenta como medida para potenciar el interés del alumnado por el cuidado del centro (la limpieza), la mejora de la disciplina y el rendimiento académico.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

Todos estos datos se van sumando hasta obtener un resultado que se tiene en cuenta al final del curso y se premia a los grupos ganadores con una salida extraescolar. Este proyecto surgió para dar respuesta a la siguiente necesidad educativa (descrita en el capítulo anterior): *motivar al alumnado sobre la importancia que tiene la educación.*

### **Acciones Educativas Específicas Destinadas a Atender la Diversidad Cultural e Idiomática**

El único plan destinado íntegramente a la atención del alumnado migrante es el plan de atención a la diversidad idiomática y cultural. Dentro de este plan se encuentran cuatro programas: 1. Programa de Educación Intercultural; 2. Programa de Mediación Intercultural y Apoyo idiomático; 3. Programa de Apoyo Idiomático; y 4. Red de escuelas solidarias: Proyecto Somos de Colores.

#### - Plan de Atención a la Diversidad Idiomatica y Cultural (PADIC)

Una de las características principales del alumnado es que casi un 50% es de origen migrante. Esto implica en muchas ocasiones desajustes de aprendizaje, desfase curricular, diferentes motivaciones e intereses, etc. En función de este contexto el centro elabora el plan de atención a la diversidad con los siguientes objetivos:

- Ofrecer al alumnado una respuesta educativa adaptada a sus necesidades, que le permita alcanzar el mayor desarrollo de su capacidad personal y social, la adquisición de las competencias básicas y los objetivos del currículo.
- Desarrollar y compartir entre el profesorado tareas adaptadas a las necesidades individuales del alumnado.
- Fomentar la práctica del trabajo colaborativo en el aula como medio de inclusión de los alumnos y alumnas con distintas necesidades educativas.
- Establecer cauces de colaboración en los equipos docentes que intervienen con el alumnado NEAE para: 1. compartir experiencias y materiales; 2. desarrollar respuestas educativas adecuadas.
- Lograr que la diversidad, en cualquiera de sus ámbitos, sea considerada un elemento enriquecedor para el desarrollo personal y social de todas las personas integrantes de la comunidad educativa.
- Contemplar medidas generales y específicas que permitan prevenir dificultades y ofertar respuestas adecuadas a cada alumno y alumna y contexto. En este sentido, se debe planificar la organización, metodología y evaluación para que esté adaptada a las necesidades del alumnado.
- Garantizar la actuación coordinada del profesorado para la correcta aplicación de las medidas de atención a la diversidad.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

- Proporcionar al alumnado una respuesta educativa adecuada y de calidad que le permita alcanzar el mayor desarrollo académico, personal y social, prestando una especial atención al alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE).
- Difundir el procedimiento para la elaboración de los documentos AC (Adaptación Curricular) y ACUS (Adaptación Curricular Significativa).
- Establecer cauces de coordinación con la familia para dar a conocer las medidas de atención a la diversidad del centro y potenciar el trabajo colaborativo familia-escuela.
- Prever la colaboración del centro educativo con diferentes instituciones u organismos públicos y privados para favorecer la integración personal, académica y social del alumnado (Servicios Sociales, Ayuntamiento, Sanidad, Centros de Recuperación Psicopedagógico...).

Como se ha expuesto en la Tabla 88, el Plan de Atención a la Diversidad Idiomática y cultural (PADIC) cuenta con tres proyectos: *Programa de Educación Intercultural (PEI)*, *Programa de Mediación Intercultural y Apoyo idiomático (PMIAI)* y el Proyecto somos de colores (PSC), que pertenece a la Red de escuelas solidarias. Actualmente, sólo se lleva a cabo este último proyecto educativo. Las características principales de estos proyectos son las siguientes:

#### Proyecto de Educación Intercultural (PEI)<sup>21</sup>

Este proyecto se desarrolló durante los cursos escolares comprendidos desde el 2004/2005 hasta el 2009/2010<sup>22</sup>. Durante este periodo el PEI contó con tres docentes en la coordinación del proyecto: 1. una profesora de tecnología (desde el 2004/2005 hasta 2006/2007); 2. otra profesora de tecnología (desde el 2006/2007 hasta 2007/2008); y 3. un profesor de matemáticas (desde el 2007/2008 hasta 2009/2010). El PEI se ha ampliado con el paso de los años. En concreto, se fueron incorporando al proyecto: una entrevista inicial al alumnado y el diccionario visual del IES Guaza<sup>23</sup> (curso 2006/2007); el contexto y la justificación del proyecto, las características del centro y el Plan de Acogida (cursos 2007/2008 y 2008/2009). Al terminar el curso siempre se ha realizado una evaluación final del proyecto dirigida al profesorado, al alumnado (de todo el centro) y a las familias (Anexo IV).

<sup>21</sup> Los datos que se exponen a continuación son extraídos de la memoria del PEI.

<sup>22</sup> En los años anteriores a este periodo se realizaron acciones informales destinadas a detectar las necesidades del alumnado migrante y responder a estas lo antes posible. La primera convocatoria oficial para este tipo de proyectos fue publicada en el Boletín Oficial de Canarias (BOC, 14 de mayo de 2003). El centro se presentó a la convocatoria por primera vez durante el curso escolar 2005/2006.

<sup>23</sup> Imágenes con términos más importantes utilizados por cada asignatura. El objetivo fue elaborar un material didáctico dirigido tanto al alumnado de habla hispana como no hispanohablante términos utilizados diariamente en el aula.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22



Este proyecto surgió para dar respuesta a las siguientes necesidades educativas (descritas en el capítulo anterior): 1. *mejorar el Plan de Acogida*; 2. *solicitar y aplicar todas las medidas de atención a la diversidad disponibles*; 3. *motivar al alumnado sobre la importancia que tiene la educación*; 4. *fomentar el apoyo de la familia*; 5. *implementar actividades para la integración del alumnado y sus familias*; 6. *desarrollar acciones educativas de apoyo o soporte emocional por parte de la escuela*; 7. *informar a las familias del alumnado no hispano hablante sobre la importancia que tiene el aprendizaje de la lengua española en la trayectoria académica de sus hijos e hijas*; y 8. *implementar nuevas acciones educativas dirigidas a la igualdad entre hombres y mujeres*. Los objetivos son:

- Educar en valores, potenciando la convivencia democrática, la tolerancia la solidaridad, favoreciendo el pensamiento crítico y abierto como elementos preventivos de la xenofobia y el racismo.
- Impulsar el enriquecimiento cultural de la comunidad educativa aprovechando el potencial que aporta la pluralidad cultural de cada centro.
- Acoger e integrar al alumnado de diversas culturas a través de un clima favorable en el centro, ayudando a superar las consecuencias ligadas a la emigración.
- Ahondar en el conocimiento de nuestra identidad cultural y compartirla con personas que conviven con nosotros.

La evaluación debe ser formativa de manera que permita revisiones constructivas durante el proceso de trabajo. Los criterios de evaluación son:

- Que la comunidad educativa del instituto de Guaza y, en particular, el alumnado mejore su educación intercultural.
- Que la integración del alumnado, que llega al centro escolar procedente de otros lugares o culturas, se realice de manera satisfactoria, permitiendo su integración académica, personal y social.
- Que la formación del profesorado en conocimientos y estrategias metodológicas de educación intercultural permita atender a la diversidad del alumnado migrante, tanto hispanohablante como no hispanohablante.

La evaluación es continua por lo que se van modificando aquellos aspectos que puedan mejorarse. Además, será tanto externa, a través de la memoria final, como interna, para lo que se utilizan:

- Reuniones de coordinación y de la Comisión de Coordinación Pedagógica.
- Evaluación trimestral coincidente con las Evaluaciones.
- Evaluación en el marco del Plan de Acción Tutorial.
- Cuestionario de evaluación dirigido al profesorado sobre las actuaciones realizadas y la formación recibida

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

- Cuestionario de evaluación para el profesorado que forma parte del grupo de interculturalidad.
- Cuestionario donde se evalúan las distintas actuaciones y que será cumplimentado por el alumnado del centro.
- Cuestionario de evaluación que se pasa al alumnado que forma parte del Comité de Interculturalidad.
- Cuestionario de evaluación para las familias atendidas desde el Proyecto de Interculturalidad.
- Cuestionario de evaluación que completa el alumnado atendido desde este Proyecto a su llegada al centro.
- Evaluación formativa del Protocolo del Plan de Acogida por parte del profesorado del grupo de interculturalidad.
- Material elaborado: se publican las actividades del «Banco de actividades interculturales», desarrolladas por los distintos departamentos durante el curso escolar para que el profesorado del centro pueda evaluarlas como trabajo global. Además de la puesta en marcha de estos nuevos recursos.
- Memoria final del Proyecto que se presenta al final del curso.
- Por último, parte de este proyecto está recogido en la Red de Escuelas Solidarias: Somos de Colores, al cual pertenece desde el curso 2003/2004.

Dentro del PEI está el *Plan de Acogida*. Este Plan está dirigido al alumnado, profesorado y familias:

- Las actuaciones con el alumnado son: 1. *matrícula oficial*. En el caso del alumnado de habla no hispana se informa sobre el apoyo idiomático que se realiza en el centro. Presentación del profesor o profesora de apoyo idiomático y entrega del diccionario visual de Guaza elaborado en el curso escolar 2006/2007; 2. *entrevista inicial con el coordinador o coordinadora del proyecto* con el objetivo de obtener información sobre las características socioeconómicas, familiares y académicas. En el caso del alumnado no hispano hablante se solicita ayuda de un intérprete (profesorado o alumnado) y se le aplica una prueba inicial (que incluye conocimientos de español, lógica y matemáticas); 3. *presentación del tutor o tutora asignado*; 4. *información sobre el centro* (normas, horarios, actividades del recreo, proyectos, etc.); 5. *búsqueda de un Delegado o Delegada de Bienvenida* (alumnado voluntario que acompaña a quienes se acaban de incorporar al centro durante los primeros días con el objetivo de facilitar su integración); 6. *presentación de la figura del Delegado o Delegada de Bienvenida*; 7. *firma de un contrato de compromiso* entre el Delegado o Delegada de Bienvenida y el alumno o alumna recién llegada; 8. *entrega de un mapa del centro e información de la zona*; 9. *integración en el grupo-clase*. El coordinador o coordinadora del PEI lleva y presenta al alumno o alumna a su nueva clase (Anexo IV). El nuevo alumnado hispanohablante realiza pruebas iniciales de nivel según cada área. El alumnado no hispanohablante trabaja el material establecido en apoyo idiomático (cuadernillos

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

elaborados con la colaboración del profesorado del centro). Las funciones del Delegado o Delegada de Bienvenida son:

- Facilitar la integración del alumnado nuevo (evitar que se encuentre sólo o sola especialmente durante los recreos, cambios de clase, etc.).
- Presentación al profesorado y a compañeros y compañeras.
- Mostrar las instalaciones del centro y todas sus dependencias, para ello se le hace entrega del plano del centro.
- Orientación sobre el funcionamiento del centro (horario, asignaturas, material, tareas, etc.).
- Traducción.
- Ayuda en el aprendizaje de la lengua castellana.

Este alumnado forma parte del Comité de Delegados y Delegadas de Bienvenida. Se reúnen una vez por semana y participan en las actividades que realiza el PEI (acogida del alumnado nuevo, mediación, actividades en el día del migrante, Semana cultural, etc.).

- Las actuaciones con las familias son: 1. *matrícula oficial*. Para las familias no hispanohablantes están traducidos los sobres de matrícula en diferentes idiomas; 2. *entrevista con el coordinador o coordinadora del proyecto* con el objetivo de obtener información sobre las características socioeconómicas, familiares y académicas del alumno o alumna. Para el alumnado de habla no hispana se cuenta con la ayuda de un traductor o traductora. Se informa sobre el apoyo idiomático que se realiza en el centro y se pide a las familias que firmen una autorización para la incorporación de su hijo e hija a las clases de apoyo idiomático. La familia y el alumno o alumna reciben el diccionario visual del IES Guaza e información sobre el transporte escolar; 3. *entrega de información del centro y del sistema educativo*. Las familias reciben un tríptico de «bienvenida a Guaza» con información de la organización, infraestructura y normas del centro. Asimismo, se les hace entrega de información sobre los recursos de la zona en un documento titulado: «¿Necesitas información para sentirte como en casa...?, de la mano del IES Guaza te acompañamos a conocer los recursos de la zona<sup>24</sup>»; 4. *información sobre ayudas escolares*. Se presenta a la vicedirectora del centro y se les informa de las ayudas (becas, uso gratuito de libros, desayuno escolar, etc.). En caso de familias no hispanohablante reciben la información de la profesora de apoyo idiomático; y 5. *presentación del tutor o tutora del grupo-clase, orientadora y trabajadora social<sup>25</sup> del centro*. En el caso de asistir al aula de apoyo idiomático tendrá además un informe trimestral de los avances logrados por el alumno o alumna.

<sup>24</sup> Este documento fue adaptado y rediseñado por el Ayuntamiento de Arona para su distribución en los distintos centros educativos y de migrantes de la zona.

<sup>25</sup> La trabajadora social formó parte durante el curso escolar 2007/2008.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por:	Fecha:
Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

- Las actuaciones con el profesorado son: 1. *reunión con el Equipo Directivo*. Cuando se produce una nueva incorporación, los coordinadores y coordinadoras de apoyo idiomático y del PEI convocan al equipo educativo en las 24 horas siguientes a la llegada del alumnado de habla no hispana al centro. En esta reunión proporcionan toda la información que se ha recopilado a través de las entrevistas iniciales y de la prueba inicial (nivel de español, años de escolarización en su país y situación actual en el nuestro); 2. *informar al profesorado*. Reunión con el profesorado donde se informa del horario de apoyo idiomático asignado al nuevo alumno o alumna y se da a conocer qué cuadernillo de trabajo de español va a utilizar los primeros días; 3. *orientar al profesorado sobre cómo elaborar las adaptaciones curriculares*; 4. coordinar con el tutor o tutora actuaciones a seguir con el nuevo alumno o alumna. 5. *informar sobre el sistema educativo anterior del alumnado nuevo*; 6. *revisar, evaluar y modificar el protocolo de acogida del alumnado migrante del centro*; 7. *favorecer la adaptación del alumnado* a través de las siguientes medidas: acogida cálida, afectuosa y continuada, pero no abrumadora, evitando el exceso de información; presentación del profesorado; estrategias comunicativas (escribir en un papel para que el Delegado o Delegada de Bienvenida traduzca, utilizar frases claras y estructuras correctas, hablar despacio cuando sea preciso, reforzar la información verbal a través de gestos e imágenes, vocalizar y simplificar la lengua, facilitar la escucha activa y la participación); potenciar actividades de lengua oral que exijan comunicación con los iguales y propiciar situaciones más informales, refuerzo positivo ante el más mínimo intento de comunicación y corrección formal del mensaje; 8. *actuaciones del tutor o tutora*. Son las personas de referencia con las que se establecen vínculos afectivos. Para una buena acogida se debe: proporcionar información clara, insistir en la importancia de la educación e integración social, realizar actividades que permitan al alumnado nuevo mostrar sus habilidades ante sus compañeros y compañeras de clase (reforzar su autoestima y les otorgará prestigio ante ellos y ellas), atender constantemente al alumnado nuevo cuando realiza una actividad diferente a la de la mayoría (se recomienda el trabajo cooperativo y las tutorías entre iguales), informar durante las tutorías de los avances y áreas de refuerzo en las que necesita apoyo del resto de sus compañeros y compañeras, apoyarse en los compañeros y compañeras del alumnado nuevo (experiencia de aquellos y aquellas que ya lo han vivido, ayudar en el aprendizaje de la lengua, motivar, etc.) y decorar el aula de forma acogedora con información útil sobre el centro, el barrio, las rutinas de clase, etc.; 9. *coordinación con el resto de proyectos y programas del centro*. Reunión de coordinación de proyectos con vicedirección una vez por semana.

#### Programa de Mediación y Apoyo Idiomático (PMEIA)

Se describen, a continuación, los datos del programa PMEIA obtenidos durante los cuatro cursos escolares en los que se llevó a cabo: desde el curso 2005/2006 hasta el 2008/2009. Actualmente no se está realizando el proyecto, debido a que el Cabildo Insular de Tenerife consideró que el centro contaba con suficientes recursos para atender la diversidad cultural e idiomático y que los resultados obtenidos eran muy buenos. El centro había ganado el premio al mejor Proyecto de Educación Interculturalidad dos años antes (2006/2007). El instituto de Guaza no estaba de acuerdo con esta decisión. El programa surgió con la vocación de dar respuesta a la diversidad cultural cada vez más presente en los centros escolares públicos de

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

la isla de Tenerife. Con este programa se pretendió favorecer la integración entre el alumnado extranjero y el alumnado canario trabajando la mediación social, la interculturalidad y el apoyo idiomático, fomentando la cohesión social entre los miembros de la comunidad educativa.

Este proyecto intenta dar respuesta a las siguientes necesidades educativas (descritas en el capítulo anterior): 1. *mejorar el Plan de Acogida*; 2. *solicitar y aplicar todas las medidas de atención a la diversidad disponibles*; 3. *motivar al alumnado sobre la importancia que tiene la educación*; 4. *fomentar el apoyo de la familia*; 5. *implementar actividades para la integración del alumnado y sus familias*; 6. *desarrollar acciones educativas de apoyo o soporte emocional por parte de la escuela*; 7. *solicitar y aplicar clases de español gratuitas para las familias del alumnado no hispano hablante*; 8. *informar a las familias del alumnado no hispano hablante sobre la importancia que tiene el aprendizaje de la lengua española en la trayectoria académica de sus hijos e hijas*; y 9. *implementar nuevas acciones educativas dirigidas a la igualdad entre hombres y mujeres*. Los objetivos específicos del programa son los siguientes:

- Favorecer el contacto del profesorado con las familias del alumno y alumna de otros países, generando vínculos y compromisos de integración a través del conocimiento de algunas de sus manifestaciones culturales.
- Colaborar con el profesorado del centro e incorporarse a las actividades y programas que dentro del ámbito de la educación intercultural se esté desarrollando.
- Promover actitudes de respeto por las diferentes culturas de forma que se eviten desigualdades o actitudes de rechazo y discriminación.
- Incentivar al profesorado y a la comunidad educativa en la necesidad de mediación lingüística y apoyo idiomático.

En la Comunidad Autónoma de Canarias el PMEIA establece como funciones del mediador o M.I. las siguientes:

- Planificar y realizar actividades interculturales: formar y sensibilizar al alumnado y al profesorado del centro en educación intercultural, así como también colaborar en todas las actividades que realizaba el centro desde el programa de educación intercultural.
- Mediación Horizontal: formar a un grupo de alumnos y alumnas en la mediación intercultural con el objetivo de que, en un futuro, éstos medien ante cualquier conflicto.
- Clases de apoyo idiomático: impartir clases de español al alumnado de habla no hispana y a sus familias en el horario de tarde.

#### Programa de Apoyo Idiomático (PAI)

Debido a las características del alumnado, el centro ha contado con el PAI desde la creación del centro (curso 2002/2003) hasta la actualidad. La coordinación de esta medida de atención

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

a la diversidad es llevada a cabo por el Departamento de Inglés (actual directora del centro), con un total de 7 horas semanales para atender al alumnado de este programa: alumnado migrante no hispanohablante, con niveles desde el A0 hasta el A2 de español. El alumnado va al aula PAI para recibir este apoyo, principalmente en las sesiones en las que se imparten las materias instrumentales en el aula ordinaria. Es una medida que se aplica de forma flexible dependiendo del tiempo en que el alumnado lo necesite. Este proyecto pretende dar respuesta a las siguientes necesidades educativas (descritas en el capítulo anterior): 1. *mejorar el Plan de Acogida*; 2. *solicitar y aplicar todas las medidas de atención a la diversidad disponibles motivar al alumnado sobre la importancia que tiene la educación*; 3. *motivar al alumnado sobre la importancia que tiene la educación*; 4. *fomentar el apoyo de la familia*; 5. *implementar actividades para la integración del alumnado y sus familias*; 6. *desarrollar acciones educativas de apoyo o soporte emocional por parte de la escuela*; y 7. *implementar nuevas acciones educativas dirigidas a la igualdad entre hombres y mujeres*.

#### Red de Escuelas Solidarias: Proyecto de Somos de Colores (PSC)

El instituto de Guaza lleva incorporado a la *Red de Escuelas Solidarias* desde el curso escolar 2003/2004 hasta la actualidad. Al desaparecer el *PEI* durante el curso escolar 2008/2009, el centro incorporó parte de este programa al PSC, integrado en la Red de Escuelas Solidarias. La finalidad principal de este proyecto es facilitar el desarrollo de actividades de carácter innovador, destinadas a la promoción de actitudes solidarias, de sensibilización hacia los derechos humanos, tolerancia y fomento del asociacionismo juvenil. Se trata de hacer del instituto de Guaza un espacio común de convivencia, en el que el contacto diario entre las personas sea el vehículo catalizador de la interiorización de una cultura de respeto y de solidaridad hacia las diferencias culturales. Este proyecto pretende dar respuesta a las siguientes necesidades educativas (descritas en el capítulo anterior): 1. *mejorar el Plan de Acogida*; 2. *solicitar y aplicar todas las medidas de atención a la diversidad disponibles*; 3. *motivar al alumnado sobre la importancia que tiene la educación*; 4. *fomentar el apoyo de la familia*; 5. *implementar actividades para la integración del alumnado y sus familias*; 6. *desarrollar acciones educativas de apoyo o soporte emocional por parte de la escuela*; 7. *informar a las familias del alumnado no hispanohablante sobre la importancia que tiene el aprendizaje de la lengua española en la trayectoria académica de sus hijos e hijas*; y 8. *implementar nuevas acciones educativas dirigidas a la igualdad entre hombres y mujeres*. Los objetivos son:

- Acoger e integrar al alumnado de diversas culturas, ofreciendo un clima favorable y beneficioso para el desarrollo de su aprendizaje a través del Plan de Acogida del centro.
- Educar en valores, potenciando la convivencia democrática, la tolerancia, la solidaridad, favoreciendo el pensamiento crítico y abierto como elementos preventivos de la xenofobia y el racismo.
- Intensificar la aplicación en el centro de experiencias educativas en el campo de la paz, la solidaridad, los derechos humanos y la interculturalidad; haciendo partícipe al alumnado de proyectos solidarios de diferentes ONG.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

- Elaborar y adaptar materiales y recursos didácticos y curriculares, con metodologías novedosas y adaptadas a las necesidades, para facilitar el proceso de aprendizaje del alumnado (en especial, de habla no hispana), su integración académica y social y la adquisición de las competencias básicas.
- Educar el alumnado en el respeto a sus diferencias. Para ello se fomentan valores de respeto y diálogo para la resolución pacífica de conflictos y, en particular, para la prevención de la violencia de género.

La metodología del proyecto es totalmente activa y dinámica. Se potencia el aprendizaje significativo; es decir, el alumnado es protagonista de dicho aprendizaje. Se cuenta con un grupo estable de alumnos y alumnas que es motor del asociacionismo, así como, dinamizador de las actividades relacionadas con el proyecto. Las reuniones del grupo se llevan a cabo semanalmente (los martes durante el recreo).

Por otro lado, se elaboran materiales y recursos didácticos para trabajar en el aula desde los diferentes departamentos del centro escolar. También se aprovecha la celebración de los días y jornadas internacionales y se potencia el fomento de la lectura mediante textos relacionados con la realidad multicultural y dinámicas del plan de lectura del centro. De esta forma, se contribuye a la mejora de las competencias básicas, además de la educación en valores solidarios y culturales. Las características relevantes de la evaluación son las siguientes:

- Inicial. Parte de las propuestas del alumnado y del profesorado del centro, así como de las propuestas de mejora del curso pasado. Formativa, de manera que permita revisiones constructivas durante el proceso de trabajo. Continua, modificando aquellos aspectos que puedan mejorarse. Externa, a través de la memoria final.
- Interna, para lo que se utilizarán las herramientas que se detallan a continuación: evaluación trimestral coincidente con las evaluaciones; un cuestionario de evaluación dirigido al profesorado sobre las actuaciones realizadas y la formación recibida; un cuestionario donde se evalúan las distintas actuaciones cumplimentado por el alumnado del centro; la elaboración de una memoria final del desarrollo y evaluación del proyecto.

## 1.2. Síntesis de Proyectos y Programas del instituto de Guaza entre 2002 y 2017

A continuación, se presenta una temporalización de los programas y proyectos educativos que se han llevado a cabo o que actualmente se están realizando en el instituto de Guaza. La Tabla 89 refleja los proyectos y programas dirigidos a la diversidad cultural e idiomática del alumnado: los que deben estar en todos los centros escolares (PEC Y PGA), los elaborados por el propio centro (PAI, PEI, PSC y PII) y, por último, el ofertado por el Gobierno de Canarias (PMIAI).

Como se observa en ambas Tablas (89 y 90), desde el curso escolar 2002/2003 (fecha en que se creó el centro) se han llevado a cabo, hasta el 2016/2017, quince proyectos y programas educativos. Durante el primer curso, al no haber programas o proyectos educativos propuestos por la Consejería de Educación, el instituto de Guaza creó su propio PEI y medidas de atención a la diversidad cultural e idiomática como el PAI, denominado inicialmente como

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

español para Extranjeros. De todos los proyectos y programas educativos destaca el PAI, el PEC y la PGA, ya que son los únicos que se han llevado a cabo en el centro durante todos los cursos escolares estudiados.

**Tabla 89.** Temporalización de los Programas y Proyectos Educativos Específicos Destinados a Atender la Diversidad Cultural e Idiomática

Cursos escolares	Programas y Proyectos Educativos						
	PEC	PGA	PAI	PEI	PMIAI	PSC	PII
2002/2003	■	■	■				
2003/2004	■	■	■				
2004/2005	■	■	■	■			
2005/2006	■	■	■	■	■		
2006/2007	■	■	■	■	■		
2007/2008	■	■	■		■		
2008/2009	■	■	■		■		
2009/2010	■	■	■			■	
2010/2011	■	■	■			■	
2011/2012	■	■	■			■	
2012/2013	■	■	■			■	
2013/2014	■	■	■			■	
2014/2015	■	■	■			■	■
2015/2016	■	■	■			■	■
2016/2017	■	■	■			■	■

*Nota.* Recuperado de la información recogida a partir de las entrevistas realizadas al profesorado del instituto de Guaza (ver Anexos II Y III). Leyenda: Proyecto Educativo de Centro (PEC), Programación General Anual (PGA), Plan de Apoyo Idiomático (PAI), Programa de Educación Intercultural (PEI), Programa de Mediación Intercultural y Apoyo idiomático (PMIAI), Proyecto Somos de Colores (PSC) y Proyecto: plan de intervención en igualdad (PII). Elaboración propia.

La Tabla 90 muestra la temporalización de los programas y proyectos educativos destinados a todo el alumnado. Como se puede observar, se fueron incorporando al centro nuevos programas y proyectos educativos, quedando diez en el curso 2016/2017, que son los que continúan en la actualidad: PSC, PBUBE, PCLIL, PHE, PAS, PII, PHV, PREDECOS, PRCEPS y PTA.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 3069823	Código de verificación: WfCR5QY4
Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22



**Tabla 90.** Temporalización de los Programas y Proyectos Educativos Destinados a Todo el Alumnado

Cursos escolares	Proyectos y Programas destinados a todo el alumnado								
	PBUBE	PCLIL	PHE	PAS	PII	PHV	PREDECOS	PRCEPS	PTA
2002/2003									
2003/2004									
2004/2005									
2005/2006									
2006/2007									
2007/2008									
2008/2009									
2009/2010									
2010/2011	■	■	■						
2011/2012	■	■	■	■		■	■	■	
2012/2013	■	■	■	■			■	■	
2013/2014	■	■	■	■			■	■	■
2014/2015	■	■	■	■	■		■	■	■
2015/2016	■	■	■	■	■		■	■	■
2016/2017	■	■	■	■	■		■	■	■

*Nota.* Recuperado de la información recogida a partir de las entrevistas realizadas al profesorado del instituto de Guaza (ver Anexos II Y III). Leyenda: Proyecto el buen uso de la biblioteca escolar: lee y vuela (PBUBE), Programa *Content and Language Integrated Learning* (PCLIL), Proyecto del huerto escolar: por un mundo sostenible (PHE), Proyecto: aulas más sostenibles (PAS), Proyecto: plan de intervención en igualdad (PII), Proyecto: hogares verdes (PHV), Proyecto Red Canaria de Centros Educativos para la Sostenibilidad (PREDECOS), Proyecto Red de Escuelas Promotoras de La Salud (PRCEPS) y Programa Triatlón Académico (PTA). Elaboración propia.

### 1.3. Acciones de Mejora

Como se ha expuesto a lo largo de este capítulo (descripción del conjunto de respuestas educativas) y del anterior (el escenario de la investigación), el instituto de Guaza se encuentra en un contexto social con problemas de integración social, desarraigo, abandono familiar, gran número de alumnado migrante no hispanohablante de diferentes nacionalidades (con dificultad para adquirir el español), alumnado hispanohablante con grandes desfases de aprendizaje o curriculares, etc. Ante estas dificultades el centro fue aceptado dentro del Programa de Atención Preferente (CAP) y el Programa Travesía<sup>26</sup> para centros de secundaria. Gracias a estos programas, a partir del curso escolar 2006/2007, el instituto de Guaza pudo

<sup>26</sup> El Programa de Atención Preferente (CAP) se destina a aquellos centros públicos que, por su situación o sus características específicas, necesitan medidas de compensación de desigualdades. Contempla, entre sus principios de actuación, la educación intercultural. El programa Travesía se centra en la etapa de Educación Secundaria y, en particular, en el tránsito de la Educación Primaria a la Secundaria. Tiene entre sus principales objetivos reducir a menos del 10% el abandono escolar temprano de los jóvenes de 18 a 24 años. Para ello, implementa estrategias innovadoras para mejorar los índices de la continuidad escolar del alumnado (<http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/ate/tag/programa-travesia/>).

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 3069823	Código de verificación: WfCR5QY4
Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

contar con 22,5 horas para implementar medidas de atención a la diversidad y con 20 horas más para la formación de dos docentes como dinamizadores de la adquisición de las CCBB (Competencias básicas) a través de una metodología basada en el diseño de situaciones de aprendizaje.

Las acciones de mejora del instituto de Guaza se han estructurado de la siguiente manera: 1. *relacionadas con la atención a la diversidad cultural e idiomática*; 2. *relacionadas con el currículum y su proceso de construcción*; 3. *relacionadas con las condiciones y estructuras organizativas*; 4. *relacionadas con el desarrollo profesional del profesorado*; y 5. *relacionadas con el entorno*.

### **Relacionadas con la Atención a la Diversidad Cultural e Idiomática**

El PEI realizó las siguientes acciones de mejora:

- Curso escolar 2005/2006: 1. *creación de un grupo de trabajo*,<sup>27</sup> formado por seis profesores y profesoras, quienes elaboraron un dossier<sup>28</sup> con información de cada uno de los países de origen del alumnado migrante del centro. Este dossier se utiliza para dar a conocer aspectos básicos de la cultura de dichos países (historia, la familia, sistema educativo, situación geográfica, etc.). La información recopilada sobre los sistemas educativos es de especial utilidad en las entrevistas iniciales con el alumnado migrante. También diseñaron un documento donde se recogiera material didáctico separado por áreas curriculares. Para evitar traducciones crearon una hoja de iconos visuales que permiten entender la ejecución del ejercicio. Dicho material pudo servir también para el alumnado de habla hispana con alguna adaptación curricular; 2. *elaborar pruebas* (por áreas, niveles e idiomas) con la colaboración de diferentes departamentos del instituto, con la finalidad de indagar sobre los conocimientos previos que tiene el alumnado, especialmente en las instrumentales y en las lenguas. Dependiendo de la trayectoria escolar y de los resultados de la valoración inicial, se adapta el currículo a las necesidades, adecuando materiales y actividades; 2. *jornadas de acogida* al alumnado a comienzo de curso (conocer las nacionalidades que conviven en el centro, presentación del alumnado, características principales de su país de origen, etc.); y 3. *elaboración de fichas de trabajo* para el alumnado migrante no hispanohablante por cada una de las áreas (Banco de Actividades desde la Interculturalidad). El objetivo de estas fichas es facilitar la integración del alumnado en sus primeros días de clase y establecer una dinámica de trabajo común en todas las áreas de conocimiento.
- Curso escolar 2006/2007: 1. *elaboración de más pruebas iniciales y fichas de trabajo* para el alumnado migrante no hispanohablante; 2. *elaboración de una base de datos con la información recopilada* en la entrevista inicial del alumno o alumna y de su familia; 3. *crear el área de apoyo idiomático*, una base de datos sobre los diferentes sistemas educativos de los que procede el alumnado migrante del centro. Esta información estará

<sup>27</sup> Constituido por un grupo de docentes, que se reúnen semanalmente, enfocado hacia la organización de eventos o actividades, formación y elaboración de materiales didácticos.

<sup>28</sup> Denominado por el centro como: «la diversidad cultural en el I.E.S. Guaza».

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

disponible para todo el profesorado en una carpeta creada en la zona compartida de la red del instituto; 3. *continuidad del grupo de trabajo*. Se crea un juego de mesa sobre las culturas del centro. Basado en el dossier elaborado el año anterior. Este juego empezó a ser utilizado por todo el centro como recurso en las distintas áreas. Se decidió trabajar conceptos sencillos relacionados con Canarias desde cada una de las áreas.

- Curso escolar 2007/2008: 1. *ampliar y mejorar la base de datos* (actividades según áreas y niveles) con la colaboración del profesorado. Elaborar dos cuadernillos por niveles de español con la finalidad de que el alumnado lo trabaje en las distintas áreas durante sus primeras semanas de incorporación al aula. Esta medida facilita al alumnado el aprendizaje del idioma y ayuda al profesorado a conocer al nuevo alumnado y a elaborar el material específico de su área. En el caso del alumnado de habla hispana se trabajan fichas adaptadas a su nivel competencial; 2. *elaborar un cuestionario de evaluación* del PEI dirigido a todo el centro escolar (alumnado, profesorado, familias y otras y otros agentes educativos); 3. *crear un blog sobre interculturalidad*<sup>29</sup> con recursos para trabajar con el alumnado de apoyo idiomático; y 4. *autoevaluación* de los procedimientos seguidos y recursos.
- Curso escolar 2008/2009: 1. *traducción del material del centro a distintos idiomas* (hoja informativa sobre la matrícula del alumnado, el tríptico de «bienvenida a Guaza» que reciben las familias, etc.); 2. *búsqueda de nuevos recursos y materiales* de apoyo idiomático e interculturalidad; 3. *inicio de la actividad intercultural* denominada «juegos del mundo» durante el recreo para mejorar la convivencia e integración del alumnado migrante; y 4. *realizar actividades* con el objetivo de evaluar el conocimiento sobre educación intercultural y detectar cuáles son los prejuicios culturales entre el alumnado.

Por otra parte, el PMIAI realizó las siguientes acciones de mejora:

- Clases de español para el alumnado y sus familias (desde el 2005/2006 hasta 2008/2009).
- Actividades interculturales en todos los cursos escolares (desde el 2005/2006 hasta 2008/2009).
- Mediación intercultural durante desde el curso escolar 2005/2006 hasta el 2008/2009.

### **Relacionadas con el Currículum y su Proceso de Construcción**

Para la descripción de todas aquellas acciones educativas de mejora relacionadas con el currículum nos centraremos en los siguientes aspectos: mejora del rendimiento escolar y porcentaje de titulación, reducción del absentismo y prevención del abandono escolar, mejorar la tasa de idoneidad, así como adquirir de forma eficaz las CCBB.

---

<sup>29</sup> [www.guazaintercultural.blogspot.com](http://www.guazaintercultural.blogspot.com)

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

- Mejorar el Rendimiento Escolar y porcentaje de titulación.

Tal como consta en la PGA (2015/2016) la mejoría del éxito escolar en el centro se debe principalmente a las metodologías utilizadas, el diseño de situaciones de aprendizaje y al enfoque competencial. Otro factor que ha contribuido a la mejora del rendimiento escolar ha sido la implantación en el aula de la figura DAP (Docente de Actualización Pedagógica) y de la docencia compartida. Como novedad del curso 2016/2017, y dentro del Programa «Travesía», se ha apostado por el Proyecto «¿Me ayudas?», a través del cual, se pretende que el alumnado de los cursos superiores ayude a mejorar el rendimiento, durante los recreos, al de los cursos inferiores. Esto queda reflejado, como se verá más adelante, en el capítulo 6. Por otra parte, como acción de mejora se pretende fomentar la coordinación con el instituto de Las Galletas para la transición de secundaria a bachillerato. Para ello se formó un grupo de trabajo con profesorado de ambos centros para trabajar conjuntamente y conseguir que la transición del alumnado en esa nueva etapa sea la adecuada.

- Reducir el Absentismo y Prevenir el Abandono Escolar

Se han realizado diferentes actuaciones que han posibilitado la mejora de este indicador en los últimos cursos escolares. Principalmente, se ha diseñado desde el departamento de orientación un *programa para el alumnado en riesgo de abandono escolar*<sup>30</sup> a partir del curso escolar 2010/2011, junto con el Programa Travesía. Como se ha visto en el capítulo 4 (apartado 2.4., alumnado) el absentismo del alumnado se trabaja desde el profesorado, la orientadora, el equipo directivo y la educadora social. Para el curso 2016/2017 se puso en marcha, además, el proyecto de *tutorías afectivas*<sup>31</sup> con aquel alumnado que se encontraba en mayor riesgo de abandono. Además, se siguieron impartiendo clases de apoyo para superar la prueba de acceso a los ciclos de grado medio.

- Adquirir de Forma Eficaz las Competencias Básicas (CCBB)

El instituto de Guaza ha apostado por la adquisición de las CCBB. Para ello utiliza un enfoque metodológico motivador, actualizando las programaciones didácticas, diseñando tareas y situaciones de aprendizaje y aprendiendo a usar las rúbricas para evaluar las CCBB. Como acción de mejora se ha diseñado un plan de actividades complementarias y extraescolares que fomenta la adquisición de todas las competencias básicas.

<sup>30</sup> Actuaciones dirigidas a disminuir el abandono escolar con la colaboración entre el departamento de orientación, el profesorado y la educadora social (informante 20).

<sup>31</sup> Un proyecto de intervención orientado a reducir el comportamiento problemático del alumnado, mejorar la convivencia y aumentar su rendimiento escolar. El proyecto se apoya en la figura del tutor o tutora afectiva (una profesora o profesor voluntario) y hace hincapié en la relación que se establece con el alumno o alumna, como una fuente de estabilidad emocional, que facilita su integración escolar y social.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: wfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

### **Relacionadas con las Condiciones y Estructuras Organizativas**

Durante el curso escolar 2016/2017 se trasladó la hora del recreo a las 12 horas (después de la cuarta hora), pensando que así el alumnado y el profesorado aprovechan mejor las cuatro primeras horas de clase y que, a su vez, las dos últimas no se hacen tan pesadas de llevar. Con esta medida, se cree que se puede mejorar el rendimiento escolar, así como el clima escolar y la convivencia. Desde la coordinación de proyectos y programas del centro se establecen las siguientes acciones de mejora:

- Curso escolar 2007/2008: *coordinar y planificar* actividades para trabajar la educación intercultural en las tutorías de 1º de la ESO con el equipo de nivel y el coordinador o coordinadora del Programa de Centros de Atención Preferente (PROCAP).<sup>32</sup>
- Curso escolar 2008/2009: 1. *trabajar de forma conjunta* el Proyecto de Redes Solidarias y el PEI. Para ello, se creó un único Comité de Alumnado de Paz, Solidaridad e Interculturalidad; 2. *continuar con la coordinación y planificación de actividades* para trabajar la educación intercultural en las tutorías de 1º de la ESO con el equipo del nivel y la coordinación del PROCAP; 3. *trabajar con la coordinación* del periódico escolar «Palo y Castilla» en la creación de una sección de interculturalidad y con la emisora escolar donde el alumnado puede participar dando información sobre su país de origen; 4. *colaboración entre el PEI y otros proyectos* para dar a conocer la cultura canaria con la intención de integrar al alumnado migrante en el trabajo que se realiza en el centro; y 5. *revisar la planificación y desarrollo de las jornadas de acogida* del alumnado en coordinación con el departamento de orientación.
- Curso escolar 2009/2010: *crear el «Rincón Intercultural» en la biblioteca* del centro (libros, revistas, películas, etc. según el país de origen del alumnado del centro).
- Curso escolar 2011/2012: *digitalizar las aulas* e incrementar el uso de las TIC.

### **Relacionadas con el Desarrollo Profesional del Profesorado**

El Plan de formación del profesorado del centro está basado en estrategias metodológicas para trabajar las CCBB, así como en el diseño de tareas y situaciones de aprendizaje. Durante el curso escolar 2008/2009 el PEI, en colaboración con el Centro de Profesorado (CEP) de Granadilla, propuso la siguiente formación al profesorado:

- Conocer otras experiencias que se estén llevando a cabo en otros centros.
- Realizar un curso sobre el uso de la red informática del centro: conocer los blogs del centro (interculturalidad, apoyo idiomático, etc.), dar información sobre la carpeta creada de interculturalidad en la zona compartida de red del instituto y los recursos disponibles

---

<sup>32</sup> Programa para la reducción de desigualdades escolares de origen socioeconómico y cultural, impulsar la mejora del rendimiento escolar y propiciar un adecuado clima escolar desde el respeto a los deberes y derechos individuales y colectivos.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

(fichas de trabajo para los cuadernillos del alumnado de habla no hispana, programas específicos de interculturalidad...), etc.

- Conocer las culturas y sistemas educativos del alumnado del centro.
- Conocer estrategias metodológicas para trabajar en el aula con el alumnado migrante.
- Conocer estrategias organizativas a nivel de centro.

Por otra parte, durante el curso escolar 2014/2015 la formación del profesorado está orientada a: 1. *actualizar las programaciones didácticas*; 2. *diseñar las tareas y situaciones de aprendizaje*; 3. *adquirir destrezas digitales*; 4. *conocer metodologías que motive al alumnado* y enseñe a adquirir nuevas formas de aprendizaje; 5. *gestión de aula*; y, 6. *aprendizaje cooperativo*.

### **Relacionadas con el Entorno: convivencia escolar y las familias**

Uno de los objetivos del instituto es conseguir que la convivencia sea óptima y que haya un buen clima escolar. Dentro de las acciones de mejora destinadas a este objetivo se ha conseguido que los expedientes disciplinarios del alumnado hayan disminuido de forma considerable, siendo uno o dos por curso escolar; implantar un protocolo de mediación; continuar con los buenos resultados obtenidos en las medidas disciplinarias llevados a cabo desde la jefatura; utilizar el SGD (Sistema de Gestión Docente) Web para contactar con las familias, tutores y tutoras, profesorado o equipo directivo y tratar temas de disciplina y mejora de la convivencia; la puesta en marcha de un sistema de comunicación semanal a las familias (envío de SMS todos los viernes) para informar a las familias del comportamiento de sus hijos e hijas.

Como se verá en el capítulo siguiente, uno de los aspectos más importantes que tiene que mejorar el instituto de Guaza es la participación de las familias. Encaminadas a este objetivo, durante los años estudiados, el centro ha realizado las siguientes acciones de mejora:

- Curso escolar 2003/2004: participación de las familias en actividades de enriquecimiento cultural (talleres, exposiciones, etc.).
- Curso escolar 2008/2009: colaboración entre el AMPA del centro y el PEI en la elaboración del boletín informativo y un díptico con información sobre la zona y el centro.
- Curso escolar 2014/2015: *implementar el Programa de Educación Parental*. Este programa se realizó durante dos cursos escolares (2014/2015 y 2015/2016). Los objetivos de este programa son que los padres y madres mejoren sus competencias parentales y puedan reforzar la supervisión sobre sus hijos e hijas; modificar su percepción de la adolescencia; mejorar la comunicación con los chicos y las chicas.
- Curso escolar 2016/2017: *implementar el Programa de Participación Familiar*. Este programa empezó durante el curso escolar 2016/2017 y se mantiene en la actualidad. La finalidad es mejorar la convivencia en el centro y en las casas.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

#### 1.4. Síntesis de Necesidades y Respuestas Educativas Ofrecidas por el Centro

En este apartado se presenta una síntesis de las necesidades, tanto académicas como de apoyo emocional que tiene el alumnado, especialmente el migrante (ver capítulo 4, Tablas 86 y 87), así como de las respuestas educativas y acciones de mejora que ofrece el centro para solventarlo con el objetivo de conocer qué tipo de problema o necesidades educativas se han resuelto, satisfecho o mejorado y cuáles no.

Es importante destacar que muchas de estas necesidades educativas detectadas que tiene el alumnado, no dependen exclusivamente del centro, sino del apoyo de la administración educativa (aumentar el número de horas de inmersión lingüística, personal capacitado que traduzca los materiales curriculares necesarios en diferentes idiomas, mejorar las infraestructuras del centro, disminuir la ratio, medidas dirigidas a disminuir la movilidad de la plantilla, etc.). Por ello, no han sido consideradas en la síntesis que presentamos a continuación. Por otra parte, del mismo modo que con los resultados obtenidos en la Tablas 86 y 87, hemos dividido las necesidades educativas académicas y emocionales en ocho áreas: *programa de inmersión lingüística, absentismo escolar, rendimiento escolar, participación, comunicación y relación con las familias, desarrollo profesional del profesorado, educación en valores* y medidas de integración. Es a destacar que algunas de las acciones de mejora se repiten en más de un área, ya que se pueden trabajar desde varios enfoques. La Tabla 91 presenta la síntesis de necesidades académicas detectadas en el capítulo anterior y las respuestas ofrecidas por el centro.

**Tabla 91. Inmersión Lingüística. Síntesis de Necesidades Académicas Detectadas; Proyectos, Programas y Acciones de mejora Ofrecidas por el Centro**

Área	Necesidades educativas académicas	Proyectos y Programas	Acciones de mejora	Curso escolar
Inmersión lingüística	Mejorar el Plan de Acogida y el PAI	PEL, PMIAI, PAI y PSC	- Conocer las experiencias sobre interculturalidad en otros centros	- 2005/2006
			- Grupo de trabajo	- 2005/2006
			- Elaborar pruebas (por áreas, niveles e idiomas) con la finalidad de conocer los conocimientos previos que presenta el alumnado	- 2005/2006
			- Elaborar una base de datos con la información recopilada en la entrevista inicial del alumno o alumna y de la familia	- 2006/2007
			- Crear una base de datos de los diferentes sistemas educativos de los que procede el alumnado migrante del centro	- 2006/2007
			- Continuidad del grupo de trabajo	- 2006/2007
			- Elaborar y utilizar de un juego de mesa sobre las culturas del centro	- 2006/2007
			- Elaborar una base de datos con actividades según áreas y niveles	- 2007/2008

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

- Elaborar cuadernillos por niveles de español - 2007/2008
- Elaborar cuestionarios de evaluación del PEI - 2007/2008
- Crear un blog sobre interculturalidad con recursos para trabajar con el alumnado de apoyo idiomático - 2007/2008
- Autoevaluación de los procedimientos seguidos y recursos del PEI - 2007/2008
- Coordinar y planificar actividades para trabajar la Educación Intercultural en las tutorías de 1º de la ESO con el equipo del nivel y el coordinador o coordinadora de PROCAP - 2007/2008
- Traducir a distintos idiomas material del centro (hoja informativa sobre la matrícula del alumnado, el tríptico de «bienvenida a Guaza» que reciben las familias, etc.) - 2008/2009
- Búsqueda de nuevos recursos y materiales de apoyo idiomático e interculturalidad - 2008/2009
- Inicio de la actividad intercultural denominada «juegos del mundo» durante el recreo - 2008/2009
- Realizar actividades con el objetivo de evaluar el conocimiento sobre Educación Intercultural y detectar cuáles son los prejuicios culturales entre el alumnado - 2008/2009
- Crear un único Comité de Alumnado de Paz, Solidaridad e Interculturalidad - 2008/2009
- Colaboración entre el PEI y otros proyectos del centro con el objetivo de dar a conocer la cultura canaria con la intención de integrar al alumnado migrante - 2008/2009
- Revisar la planificación y desarrollo de las jornadas de acogida del alumnado en coordinación con el departamento de orientación - 2008/2009
- Crear el «Rincón Intercultural» en la biblioteca del centro - 2008/2009
- Colaboración del AMPA en la elaboración del boletín informativo y de díptico que se elaboran centro de La de Acogida - 2008/2009
- Implantar un protocolo de mediación - 2014/2015
- Sistema de comunicación semanal a las familias (envío de SMS todos los viernes) - 2014/2015

*Nota.* Leyenda: Programa de Educación Intercultural (PEI), Programa de Mediación Intercultural y Apoyo idiomático (PMIAI), Proyecto Somos de Colores (PSC) y Plan de Apoyo Idiomático (PAI).  
 Elaboración propia.

La Tabla 92 muestran la síntesis de necesidades académicas detectadas y respuestas ofrecidas por el centro en relación con el área de *absentismo escolar*. El absentismo escolar del alumnado se trabaja desde el profesorado, la orientadora, el equipo directivo y la educadora social. Es a destacar el CAP (Programa de Atención Preferente), el Programa

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 3069823	Código de verificación: WfCR5QY4
Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22



Travesía y el Proyecto «¿Me ayudas?». En cuanto al *programa para el alumnado en riesgo de abandono escolar*, implantado durante el curso escolar 2016/2017, no hemos podido recoger información detallada. Las acciones de mejora ofrecidas por el centro son las siguientes:

**Tabla 92. Absentismo Escolar. Síntesis de Necesidades Académicas Detectadas y Proyectos, Programas y Acciones de Mejora Ofrecidas por el Centro**

Área	Necesidades educativas académicas	Proyectos y Programas	Acciones de mejora	Curso escolar
Absentismo escolar	Aplicar acciones educativas dirigidas a mejorar el porcentaje de absentismo del centro		- Programa de Atención Preferente (CAP)	- 2006/2007
			- Programa Travesía	- 2006/2007
			- Incorporación de la docencia compartida	- 2011/2012 hasta el 2015/2016
			- Digitalización de las aulas	- 2011/2012
			- Mayor uso de las TICs	- 2011/2012
			- Cursos superiores ayudan a mejorar el rendimiento de los inferiores durante los recreos	- 2016/2017
			- Programa para el alumnado en riesgo de abandono escolar	- 2016/2017
			- Tutorías afectivas	- 2016/2017
			- Clases de apoyo para para ayudar a superar la prueba de acceso a ciclo de grado medio	- 2016/2017
			- Sistema de comunicación semanal a las familias (envío de SMS todos los viernes)	- 2014/2015
		- Proyecto «¿Me ayudas?»	- 2016/2017	

Nota. Elaboración propia.

La Tabla 93 muestra la síntesis de necesidades académicas detectadas y respuestas ofrecidas por el centro referente al *rendimiento escolar*. No se ha encontrado ningún proyecto o programa específico o acción de mejora cuyos objetivos estén relacionados con la necesidad *implementar actividades de técnicas de estudio*. Por el contrario, el centro dispone de una gran variedad de proyectos o programas educativos (PEI, PMIAI, PAI y PSC) y acciones de mejora, especialmente durante los cursos escolares 2005/2006 hasta el 2008/2009) en relación con la cuarta necesidad detectada: *solicitar y aplicar todas las medidas de atención a la diversidad disponibles*. El resto de necesidades son: adoptar los objetivos de aprendizaje a cada docente y, consecuentemente, sus programaciones; implementar actividades de lectura; y motivar al alumnado sobre la importancia que tiene la educación.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 3069823	Código de verificación: WfCR5QY4
Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

**Tabla 93. Rendimiento Escolar. Síntesis de Necesidades Académicas Detectadas y Proyectos, Programas y Acciones de Mejora Ofrecidas por el Centro**

Área	Necesidades educativas académicas	Proyectos y Programas	Acciones de mejora	Curso escolar
Rendimiento escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Implementar actividades de técnicas de estudio</li> <li>- Adoptar los objetivos de aprendizaje a cada profesor y profesora, y consecuentemente las programaciones</li> <li>- Implementar actividades de lectura</li> <li>- Solicitar y aplicar todas las medidas de atención a la diversidad disponibles</li> </ul>	<p>PLE</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Actualizar las programaciones didácticas</li> <li>- Crear el «Rincón Intercultural» en la biblioteca del centro</li> <li>- El curso escolar se orienta en torno a los cuentos del mundo</li> <li>- Grupo de trabajo</li> <li>- Elaborar pruebas (por áreas, niveles e idiomas) con la finalidad de conocer los conocimientos previos que presenta el alumnado</li> <li>- Jornadas de acogida del alumnado a comienzo de curso</li> <li>- Elaborar fichas de trabajo para el alumnado migrante no hispanohablante por cada una de las áreas (Banco de Actividades desde la Interculturalidad)</li> <li>- Aumentar a 22.5 las horas de atención a la diversidad cultural</li> <li>- Elaborar más pruebas iniciales</li> <li>- Elaborar más fichas de trabajo para el alumnado migrante no hispanohablante por cada una de las áreas (Banco de Actividades desde la Interculturalidad)</li> <li>- Elaborar una base de datos con la información recopilada en la entrevista inicial del alumno o alumna y de la familia</li> <li>- Crear una base de datos de los diferentes sistemas educativos de los que procede el alumnado migrante del centro</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 2015/2016</li> <li>- 2008/2009</li> <li>- 2014/2015</li> <li>- 2005/2006</li> <li>- 2005/2006</li> <li>- 2005/2006</li> <li>- 2005/2006</li> <li>- 2006/2007</li> <li>- 2006/2007</li> <li>- 2006/2007</li> <li>- 2006/2007</li> <li>- 2006/2007</li> <li>- 2006/2007</li> </ul>

322

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823

Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguilar Aguilar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

- Continuidad del grupo de trabajo - 2006/2007
- Elaborar y utilizar de un juego de mesa sobre las culturas del centro - 2006/2007
- Ponencia en el CEP de Granadilla en la reunión de todos los coordinadores y coordinadoras del PEI - 26-10-06
- Elaboración de los nombres de las clases y despachos en diferentes idiomas - 2006/2007
- Viaje a Las Palmas para reunión de todos los coordinadores y coordinadoras del PEI de todas las islas. Ponencia de organización interna del centro para llevar a cabo el proyecto. - 2006/2007
- Ponencia en el CEP de Santa Cruz. Organización del centro para llevar a cabo el PEI - 2006/2007
- Ponencia «la mediación e integración intercultural. una realidad en el IES Guaza». Jornadas en Fuerteventura, aulas abiertas al mundo (21-24 de marzo) - 2006/2007
- Ponencia en el CEP de La Gomera (proyecto interculturalidad y acciones llevadas a cabo en el IES Guaza en este curso escolar) - 2006/2007
- Salida al centro de menores inmigrantes Nivaria en la Esperanza - 2006/2007
- Elaborar una base de datos con actividades según áreas y niveles - 2007/2008
- Elaborar cuadernillos por niveles de español - 2007/2008
- Elaborar cuestionarios de evaluación del PEI - 2007/2008
- Crear un blog sobre interculturalidad con recursos para trabajar con el alumnado de apoyo idiomático - 2007/2008
- Coordinar y planificar actividades para trabajar la Educación Intercultural en las tutorías de 1º de la ESO con el equipo del nivel y el coordinador o coordinadora de PROCAP - 2007/2008
- Autoevaluación de los procedimientos seguidos y recursos del PEI - 2007/2008
- Traducir a distintos idiomas material del centro (hoja informativa sobre la matrícula del alumnado, el tríptico de «bienvenida a Guaza» que reciben las familias, etc.) - 2008/2009
- Búsqueda de nuevos recursos y materiales de apoyo idiomático e interculturalidad - 2008/2009
- Inicio de la actividad intercultural denominada «juegos del mundo» durante el recreo - 2008/2009
- Crear un único Comité de Alumnado de Paz, Solidaridad e Interculturalidad - 2008/2009
- Creación de una sección de interculturalidad en periódico escolar «Palo y Castilla» - 2008/2009
- Participación en la emisora escolar donde el alumnado puede dar información sobre su país de origen - 2008/2009

323

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823

Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

- Colaboración entre el PEI y otros proyectos del centro con el objetivo de dar a conocer la cultura canaria con la intención de integrar al alumnado migrante - 2008/2009
- Revisar la planificación y desarrollo de las jornadas de acogida del alumnado en coordinación con el departamento de orientación - 2008/2009
- Colaboración del AMPA en la elaboración del boletín informativo y de díptico que se elaboran centro de La de Acogida - 2008/2009
- Digitalización de las aulas - 2011/2012
- Mayor uso de las TIC - 2011/2012
- Implantar un protocolo de mediación - 2014/2015
- Sistema de comunicación semanal a las familias (envío de SMS todos los viernes) - 2014/2015
- Plan de acción tutorial - 2014/2015
- Reconocimiento al mejor expediente académico - 2014/2015
- Aprender a usar las rúbricas para evaluar las CCBB - 2016/2017
- Crear un blog sobre interculturalidad con recursos para trabajar con el alumnado de apoyo idiomático - 2007/2008

- Motivar al alumnado sobre la importancia que tiene la educación

PLE, PCLIL,  
 PHE, PAS,  
 PII, PHV,  
 PREDECOS,  
 PRCEPS,  
 PTA, PEI,  
 PMIAI, PAI y  
 PSC

*Nota.* Leyenda: Plan de Apoyo Idiomático (PAI), Programa de Educación Intercultural (PEI), Programa de Mediación Intercultural y Apoyo idiomático (PMIAI), Proyecto Somos de Colores (PSC), Proyecto el buen uso de la biblioteca escolar: lee y vuela (PBUBE), Programa *Content and Language Integrated Learning* (PCLIL), Proyecto del huerto escolar: por un mundo sostenible (PHE), Proyecto: aulas más sostenibles (PAS), Proyecto: plan de intervención en igualdad (PII), Proyecto: hogares verdes (PHV), Proyecto Red Canaria de Centros Educativos para la Sostenibilidad (PREDECOS), Proyecto Red de Escuelas Promotoras de La Salud (PRCEPS) y Programa Triatlón Académico (PTA). Elaboración propia.

324

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

La Tabla 94 sintetiza las necesidades académicas detectadas y las respuestas ofrecidas por el centro respecto a la participación, comunicación y relación con las familias. Como se puede ver, desde todos los proyectos y programas educativos del centro se intenta atender la primera necesidad *fomentar el apoyo de la familia*. En cuanto a la segunda necesidad, *solicitar y aplicar clases de español gratuitas para las familias del alumnado no hispano hablante* destaca el PMIAI. Por último, respecto a la tercera necesidad, fomentar en las familias la importancia que tiene que sus hijos e hijas aprendan castellano, se cuenta con las acciones desplegadas desde los programas y proyectos PEI, PMIAI, PAI y PSC.

**Tabla 94.** *Participación, Comunicación y Relación con las Familias. Síntesis de Necesidades Académicas Detectadas y Proyectos, Programas y Acciones de Mejora Ofrecidas por el Centro*

Área	Necesidades educativas académicas	Proyectos y Programas	Acciones de mejora	Curso escolar
Participación, comunicación y relación con las familias	- Fomentar el apoyo de la familia	PCLIL, PHE, PAS, PHV, PREDECOS, PRCEPS, PEI, PMIAI, PAI y PSC	- Crear un blog sobre interculturalidad con recursos para trabajar con el alumnado de apoyo idiomático	-2007/2008
			- Traducir a distintos idiomas material del centro (hoja informativa sobre la matrícula del alumnado, el tríptico de «bienvenida a Guaza» que reciben las familias, etc.)	-2008/2009
			- Búsqueda de nuevos recursos y materiales de apoyo idiomático e interculturalidad	-2008/2009
			- Realizar actividades con el objetivo de evaluar el conocimiento sobre Educación Intercultural y detectar cuáles son los prejuicios culturales entre el alumnado	-2008/2009
			- Colaboración del AMPA en la elaboración del boletín informativo y de díptico que se elaboran centro de La de Acogida	-2008/2009
			- Formación sobre los riesgos de internet	-2014/2015
			- Sistema de comunicación semanal a las familias (envío de SMS todos los viernes)	-2014/2015
			- Programa de Educación Parental	-2014/2015 hasta el 2015/2016
			- Programa de Participación Familiar	-2016/2017 hasta la actualidad
			PMIAI	

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

- Solicitar y aplicar clases de español gratuitas para las familias del alumnado no hispano hablante			-2006/2007 hasta el 2008/2009
- Informar a las familias del alumnado no hispano hablante sobre la importancia que tiene el aprendizaje de la lengua española en la trayectoria académica de sus hijos e hijas	PEI, PMIAI, PAI y PSC	- Crear un blog sobre interculturalidad con recursos para trabajar con el alumnado de apoyo idiomático	-2007/2008
		- Traducir a distintos idiomas material del centro (hoja informativa sobre la matrícula del alumnado, el tríptico de «bienvenida a Guaza» que reciben las familias, etc.)	-2008/2009
		- Búsqueda de nuevos recursos y materiales de apoyo idiomático e interculturalidad	-2008/2009
		- Sistema de comunicación semanal a las familias (envío de SMS todos los viernes)	-2014/2015

*Nota.* Leyenda: *Content and Language Integrated Learning (PCLIL)*, Proyecto del huerto escolar: por un mundo sostenible (PHE), Proyecto: aulas más sostenibles (PAS), Proyecto: hogares verdes (PHV), Proyecto Red Canaria de Centros Educativos para la Sostenibilidad (PREDECOS), Proyecto Red de Escuelas Promotoras de La Salud (PRCEPS), Programa de Educación Intercultural (PEI), Programa de Mediación Intercultural y Apoyo idiomático (PMIAI), Plan de Apoyo Idiomático (PAI) y Proyecto Somos de Colores (PSC). Elaboración propia.

En la Tabla 95 se presenta la síntesis de necesidades académicas detectadas y respuestas ofrecidas por el centro en relación con el *desarrollo profesional del profesorado*. Las necesidades asociadas al profesorado son: formar al profesorado del centro en educación intercultural e implementar medidas dirigidas a aumentar la estabilidad de la plantilla. Las acciones de mejora, en relación con la formación, hacen referencia al aprendizaje basado en las experiencias, el debate o el trabajo en equipo. Por otra parte, no hemos encontrado acciones de mejora específicas para aumentar la estabilidad de la plantilla docente.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 3069823	Código de verificación: WfCR5QY4
Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

**Tabla 95. Desarrollo Profesional del Profesorado. Síntesis de Necesidades Académicas Detectadas y Acciones de Mejora Ofrecidas por el Centro**

Áreas	Necesidades educativas académicas	Acciones de mejora	Cursos escolares en que se realiza	
Desarrollo profesional del profesorado	- Formar al profesorado del centro en Educación Intercultural	- 20 horas más de formación como dinamizadores de la adquisición de las CCBB	- 2006/2007	
		- Grupo de trabajo	- 2005/2006	
		- Crear una base de datos de los diferentes sistemas educativos de los que procede el alumnado migrante del centro disponible para todo el profesorado	- 2006/2007	
		- Continuidad del grupo de trabajo	- 2006/2007	
		- Elaborar y utilizar de un juego de mesa sobre las culturas del centro	- 2006/2007 hasta la actualidad	
		- Búsqueda de nuevos recursos y materiales de apoyo idiomático e interculturalidad	- 2008/2009	
		- Inicio de la actividad intercultural denominada «juegos del mundo» durante el recreo	- 2008/2009	
		- Realizar un curso sobre el uso de la red informática del centro	- 2008/2009	
		- Medidas dirigidas a disminuir la movilidad de la plantilla		

Nota. Elaboración propia.

Por último, la Tabla 96 muestra la síntesis de necesidades educativas de apoyo emocional detectadas y las respuestas educativas ofrecidas por el centro. La primera necesidad, *educación en valores*, se trabaja principalmente desde los proyectos y programas de atención a la diversidad cultural e idiomática. Por otra parte, en la segunda necesidad detectada, *implementar medidas orientadas a la integración del alumnado migrante*, el centro intenta dar respuesta desde todos los proyectos y programas educativos.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 3069823	Código de verificación: WfCR5QY4
Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

**Tabla 96. Síntesis de Necesidades Educativas de Apoyo Emocional Detectadas y Proyectos, Programas y Acciones de Mejora Ofrecidas por El Centro**

Área	Necesidades educativas emocionales	Proyectos y Programas	Acciones de mejora	Curso escolar
	Desarrollar acciones educativas de apoyo o soporte emocional por parte de la escuela	PEI, PMIAI, PAI y PSC	Elaborar y utilizar de un juego de mesa sobre las culturas del centro	2006/2007
			Crear un único Comité de Alumnado de Paz, Solidaridad e Interculturalidad	2008/2009
			Coordinar y planificar actividades para trabajar la Educación Intercultural en las tutorías de 1º de la ESO con el equipo del nivel y el coordinador o coordinadora de PROCAP	2007/2008
			Implantar un protocolo de mediación	2014/2015
	Formar al profesorado en técnicas y estrategias educativas de educación emocional		Tutorías afectivas	2014/2015 2016/2017
Educación en valores	Implementar nuevas acciones educativas dirigidas a la igualdad entre hombres y mujeres	PII, PEI, PMIAI, PAI y PSC		
Medidas de integración	Implementar actividades para la integración del alumnado y sus familias	PBUBE, PCLIL, PHE, PAS, PII, PHV, PREDECOS, PRCEPS, PEI, PMIAI, PAI y PSC	Elaborar y utilizar de un juego de mesa sobre las culturas del centro	2006/2007
			Realizar actividades con el objetivo de evaluar el conocimiento sobre Educación Intercultural y detectar cuáles son los prejuicios culturales entre el alumnado	2008/2009
			Crear un único Comité de Alumnado de Paz, Solidaridad e Interculturalidad	2008/2009
			Coordinar y planificar actividades para trabajar la Educación Intercultural en las tutorías de 1º de la ESO con el equipo del nivel y	2007/2008

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22



		el coordinador o coordinadora de PROCAP	
		Creación de una sección de interculturalidad en periódico escolar «Palo y Castilla»	2008/2009
		Colaboración entre el PEI y otros proyectos del centro con el objetivo de dar a conocer la cultura canaria con la intención de integrar al alumnado migrante	2008/2009
		Implantar un protocolo de mediación	2014/2015
		Plan de acción tutorial	2014/2015
Mejorar el Plan de Acogida	PEI, PMIAI, PAI y PSC	Todas las acciones mencionadas anteriormente en el área de mejorar el programa de Inmersión lingüística	

*Nota.* Leyenda: Programa de Educación Intercultural (PEI), Programa de Mediación Intercultural y Apoyo idiomático (PMIAI), Plan de Apoyo Idiomático (PAI), Proyecto Somos de Colores (PSC), Proyecto el buen uso de la biblioteca escolar: lee y vuela (PBUBE), Programa *Content and Language Integrated Learning* (PCLIL), Proyecto del huerto escolar: por un mundo sostenible (PHE), Proyecto: aulas más sostenibles (PAS), Proyecto: plan de intervención en igualdad (PII), Proyecto: hogares verdes (PHV), Proyecto Red Canaria de Centros Educativos para la Sostenibilidad (PREDECOS) y Proyecto Red de Escuelas Promotoras de La Salud (PRCEPS). Elaboración propia.

Como se ha expuesto, son numerosas las respuestas educativas desarrolladas con la intención de atender las necesidades del alumnado. En este sentido, en el capítulo siguiente se analiza e interpreta cómo han influido e influyen todas estas respuestas educativas en las posibles transformaciones inclusivas y en la construcción de la cultura escolar del centro.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 3069823	Código de verificación: WfCR5QY4
Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

## Capítulo 6

# Análisis e interpretación de la información

330

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

## Capítulo 6

### Análisis e Interpretación de la Información

1. Desde las posibles transformaciones de la cultura escolar
  - Valores*
  - Currículum y su proceso de construcción*
  - Condiciones y estructuras organizativas*
  - Las relaciones profesionales y el desarrollo profesional*
  - Relaciones con el entorno*
2. Rendimiento académico del alumnado

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

Este capítulo está dedicado al análisis e interpretación de la información relativa a las categorías de análisis que se han construido para esta tarea. Para ello se continuará con los resultados (capítulo 4 y 5) obtenidos desde: las posibles transformaciones de la cultura escolar (valores, currículum y su proceso de construcción, condiciones y estructuras organizativas, relaciones profesionales y el desarrollo profesional del profesorado, y relaciones con el entorno) en el centro; y el rendimiento académico del alumnado.

---

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

## 1. Desde las Posibles Transformaciones de la Cultura Escolar

Como se ha venido argumentando a lo largo de este estudio de caso, el objetivo de este apartado es analizar e interpretar los cambios más relevantes que se han producido en la cultura escolar del instituto en función de las respuestas educativas creadas para atender la diversidad cultural de su alumnado. Para esta tarea partiremos de la unidad de análisis 3 (transformación de la cultura escolar) y de sus categorías de análisis: *valores, currículum y su proceso de construcción, condiciones y estructuras organizativas, relaciones profesionales y el desarrollo profesional del profesorado y relaciones con el entorno*.

Los resultados de esta investigación sugieren dos periodos importantes de transformación de la cultura escolar del instituto de Guaza: 1. *antes del cambio* (desde el 2002/2003 hasta el 2009/2010); y 2. *después de cambio* (2010/2011 hasta el 2016/2017). A continuación, se presenta el análisis e interpretación de los resultados obtenidos.

### 1.1. Valores

Este apartado se organiza en: valores e ideales educativos y diversidad cultural.

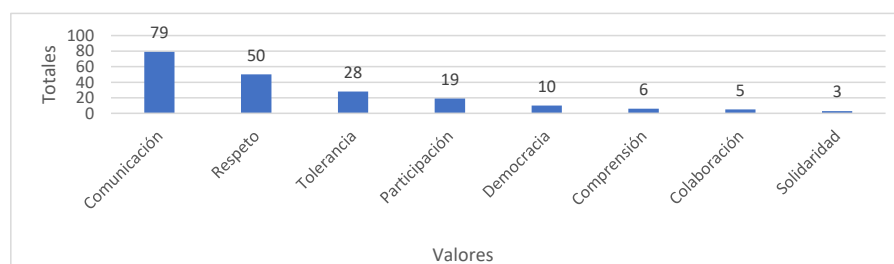
#### Valores e Ideales Educativos

Los datos recogidos se estructuran en: valores e ideales educativos que caracterizan el centro, adecuación de los ideales a la atención de la diversidad cultural e idiomática y creencias sobre la educación.

- Valores e ideales educativos que caracterizan el centro

Se analizaron los valores e ideales educativos *antes del cambio educativo* en los documentos clave PAC, PEC, PEI y PMIAI. En el PAC del curso 2002/2003, que cuenta con 53 páginas (ver Tabla 79), los ocho valores con mayor frecuencia de repetición son: *comunicación* (79) y *respeto* (50). En segundo lugar, aparecen, *tolerancia* (28), *participación* (19) y *democracia* (10). Por último, de forma más marginal, con una frecuencia entre 3 y 6 encontramos: *comprensión, colaboración, y solidaridad* (ver Gráfica 10).

**Gráfica 10.** Frecuencia de los Valores más Repetidos en el PAC del curso 2002/2003

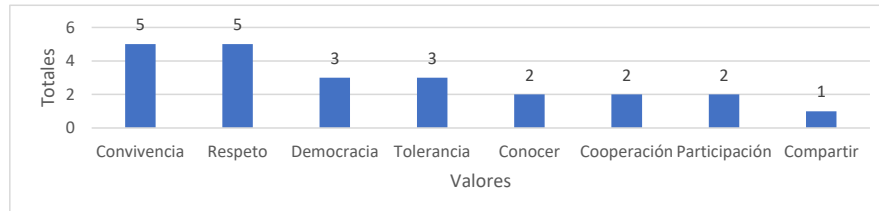


*Nota.* Elaboración propia, a partir de los datos extraídos del PAC (2002/2003) con el software Atlas.ti.

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

En el PEI del curso 2006/2007, que cuenta con 34 páginas (ver Tabla 79), la frecuencia de aparición de las palabras que enuncian valores es baja (entre 1 y 5) (ver Gráfica 11). En contraste con los resultados de la Gráfica anterior (10), el PEI incorpora como valores nuevos los siguientes: *convivencia* (5), *conocer* (2), *cooperación* (1) y *compartir* (1).

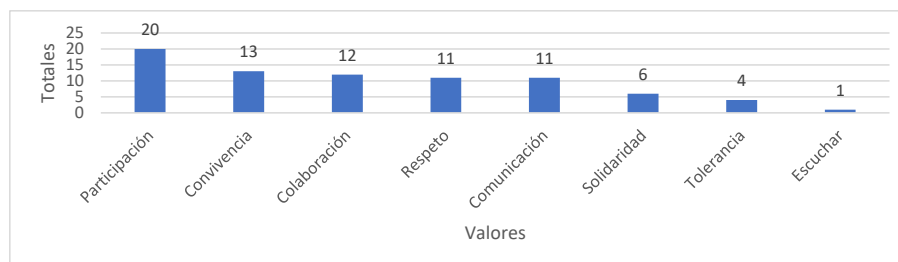
**Gráfica 11.** Frecuencia de los Valores Más Repetidos en el PEI del curso 2006/2007



*Nota.* Elaboración propia, a partir de los datos extraídos del PEI (2006/2007) con el software Atlas.ti.

En el PEI del curso 2007/2008, que cuenta con 48 páginas (ver Tabla 79), los ocho valores más repetidos son (ver Gráfica 12): *participación* (20), *convivencia* (13), *colaboración* (12), *respeto* (11) y *comunicación* (11). En segundo lugar, se indican *solidaridad* (6), *tolerancia* (4) y *escuchar* (1). Como valores nuevos surgen: *colaboración*, *comunicación*, *solidaridad* y *escuchar*. En contraste con el PEI anterior destaca la *participación* como palabra con mayor frecuencia (ver Gráfica 11).

**Gráfica 12.** Frecuencia de los Valores más Repetidos en el PEI del Curso 2007/2008

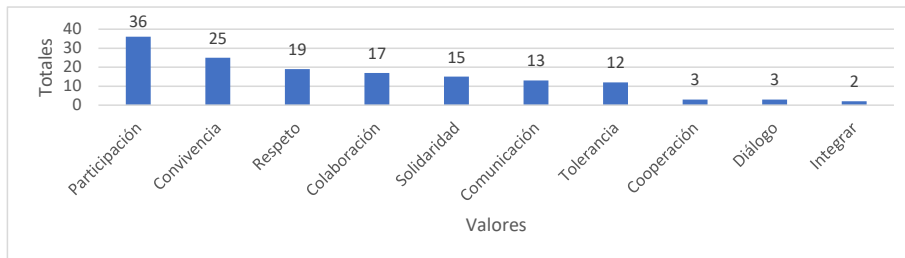


*Nota.* Elaboración propia, a partir de los datos extraídos del PEI (2007/2008) con el software Atlas.ti.

En el PEI del curso 2008/2009, que cuenta con 71 páginas (ver Tabla 79), las frecuencias más altas son las de los siguientes valores: *participación* (36), *convivencia* (25), *respeto* (19), *colaboración* (17) y *solidaridad* (15). En menor frecuencia encontramos: *cooperación* (3), *diálogo* (3) e *integrar* (2). Como valores nuevos surgen *cooperación*, *diálogo* e *integrar* (ver Gráfica 13). En contraste con los PEI anteriores destaca el aumento de frecuencia en todos los valores hallados (ver Gráficas 11 y 12).

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 3069823	Código de verificación: WfCR5QY4
Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

**Gráfica 13.** Frecuencia de los Valores más Repetidos en el PEI del curso 2008/2009



*Nota.* Elaboración propia, a partir de los datos extraídos del PEI (2008/2009) con el software Atlas.ti.

En cuanto al PEC del curso 2008/2009 el instituto se basa en los siguientes principios y fines educativos:

- Educar al alumnado para que asuma responsablemente sus deberes, y conozca y ejerza sus derechos en el respeto a los demás, practicando la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre sí.
- Conseguir una escuela democrática y participativa, no discriminatoria.
- Desarrollar su espíritu crítico y creativo que le posibilite el cambio y le capacite para afrontar y crear nuevas situaciones.
- Ofrecer una educación comprensiva, basada en la enseñanza activa y teniendo como referencia los procesos de socialización del alumnado, que motive el interés del mismo.
- Buscar una educación integral formativa, resaltando las actitudes del diálogo, de cooperación y la tolerancia.
- Fomentar el respeto y el cuidado del entorno, tanto en el centro como en sus lugares de residencia.

Así como en los siguientes valores:

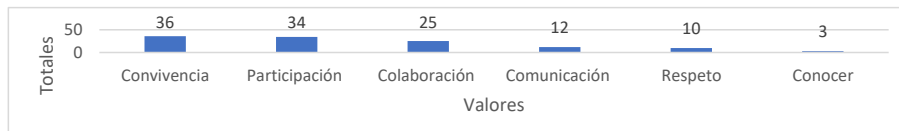
- Desarrollar hábitos de disciplina, estudio y trabajo, tanto individual como en grupo.
- Adoptar una actitud positiva ante el aprendizaje y el trabajo, como uno de los medios para el desarrollo personal.
- Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades.
- Favorecer el debate entre posturas diferentes, promoviendo con ello los valores de una ciudadanía democrática.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 3069823	Código de verificación: WfCR5QY4
Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

- Motivar a los alumnos y alumnas para que mejoren y cuiden su higiene personal.
- Rechazar la violencia y resolver pacíficamente los conflictos.
- Fortalecer sus capacidades afectivas.
- Desarrollar el espíritu emprendedor de los alumnos y alumnas y la confianza en sí mismos y mismas, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.

En el PEC del curso 2008/2009, que cuenta con 113 páginas (ver Tabla 79), los valores más repetidos son: *convivencia* (36), *participación* (34), *colaboración* (25) y *comunicación* (12). Y los menos repetidos son *respeto* (10) y *conocer* (3). Las frecuencias de las palabras que enuncian los valores son entre 3 y 36, muy similares a las del PEI del 2008/2009 (ver Gráfica 13).

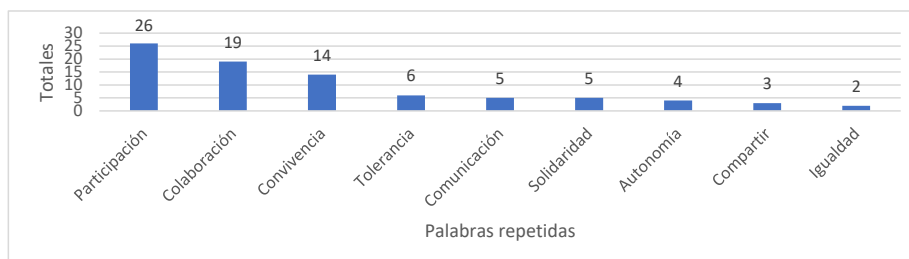
**Gráfica 14.** Frecuencia de los Valores más Repetidos en el PEC del curso 2008/2009



*Nota.* Elaboración propia, a partir de los datos extraídos del PEC del curso 2008/2009 con el software Atlas.ti.

En la *segunda etapa de cambio educativo* aparecen valores nuevos como *solidaridad*, *autonomía*, *compartir* e *igualdad*. Así, los diez valores más repetidos en el PEC del curso 2014/2015, que cuenta con 33 páginas, los valores más repetidos son: *participación* (26), *colaboración* (19) y *convivencia* (14) y, en menor medida, con una frecuencia entre 2 y 6: *tolerancia*, *comunicación*, *solidaridad*, *autonomía*, *compartir* e *igualdad* (ver Gráfica 15). En contraste con el PEC elaborado en el 2008/2009, destaca la baja frecuencia de todos los valores.

**Gráfica 15.** Frecuencia de los Valores más Repetidos en el PEC del curso 2014/2015



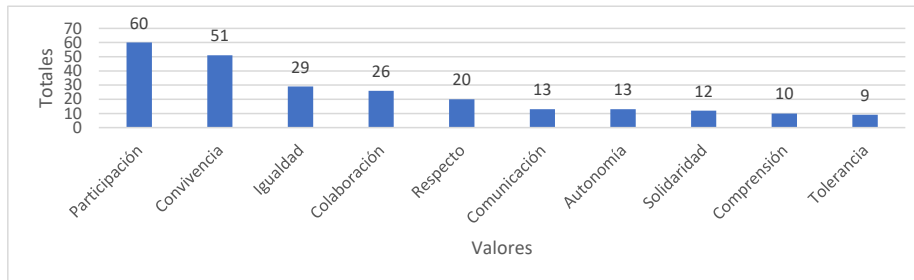
*Nota.* Elaboración propia, a partir de los datos extraídos del PEC (2014/2015) con el software Atlas.ti.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 3069823	Código de verificación: WfCR5QY4
Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22



En la PGA del curso 2014/2015, que cuenta con 79 páginas, destacan *participación* (60) y *convivencia* (51). En segundo lugar, *igualdad* (29), *colaboración* (26) y *respeto* (20). Por último, con una frecuencia entre 9 y 13, *comunicación*, *autonomía*, *solidaridad*, *comprensión* y *tolerancia* (ver Gráfica 16). Al igual que en el PEC del curso 2014/2015, el valor más utilizado es la *participación*, si bien la palabra *igualdad* (29) cobra mayor importancia (en el PEC tenía una frecuencia de 2). Por otro lado, es destacable la frecuencia del valor de *respeto* (20), que no aparece en el PEC del curso 2014/2015, aunque sí en el del 2008/2009.

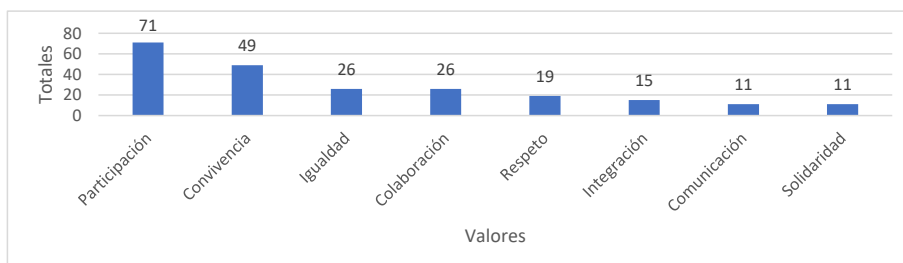
**Gráfica 16.** Frecuencia de los Valores más Repetidos en la PGA del curso 2014/2015



*Nota.* Elaboración propia, a partir de los datos extraídos del PGA (2014/2015) con el software Atlas.ti.

En el PSC del curso 2015/2016, que cuenta con 8 páginas, los valores más repetidos son (ver Gráfica 17): *participación* (71), *convivencia* (49) e *igualdad* (26) y, en menor medida, *integración* (15), *comunicación* (11) y *solidaridad* (11).

**Gráfica 17.** Frecuencia de los Valores más Repetidos en el PSC del curso 2015/2016



*Nota.* Elaboración propia, a partir de los datos extraídos del PSC (2015/2016) con el software Atlas.ti.

En resumen, a partir del análisis de los valores e ideales educativos en los documentos clave, se puede colegir que durante la *primera etapa de cambio educativo* aparecen con mayor frecuencia los valores *participación* y la *convivencia*. Durante la *segunda etapa de cambio educativo*, en el PEC y en la PGA del curso 2014/2015, se repite con mayor frecuencia el valor

de *participación* (26 y 60) y, en segundo lugar, en la PGA, aparece la *colaboración*, seguida por la *convivencia* (ver Gráficas 14 y 15). Los valores nuevos más repetidos durante esta segunda etapa son la *solidaridad*, *autonomía*, *igualdad* e *integración*. En cuanto al PSC, el documento no incluye el Plan de Acogida (ver Tabla 79).

Esto sugiere que una interiorización de esta medida en la cultura escolar del centro, ya que se sigue realizando, aunque en menor medida. Este cambio educativo percibido en los valores e ideales del centro puede ser debido al inicio de otro equipo directivo a partir del curso 2011/2012 (ver Tabla 77) y la incorporación de nuevos proyectos y programas educativos desde el curso 2010/2011 (ver Gráfica 90).

- Adecuación de los ideales a la atención de la diversidad cultural e idiomática

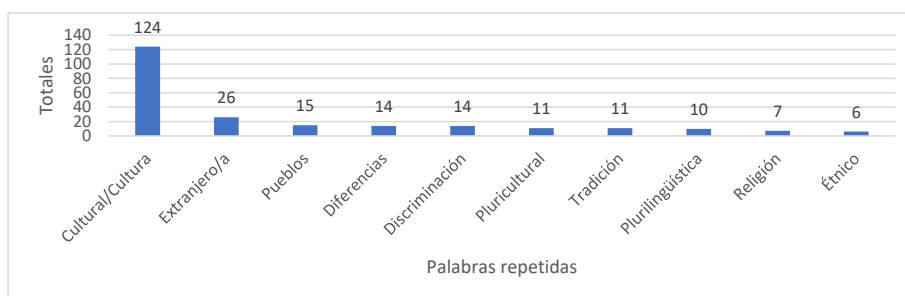
Los resultados obtenidos *antes del cambio educativo* en los documentos clave (PAC, PEI, PEC y PMIAI) en relación con la *adecuación de los ideales a la atención de la diversidad cultural e idiomática* son los siguientes:

En el PAC del 2002/2003 se recogen, dentro de los objetivos generales de etapa, los siguientes valores e ideales educativos:

- o Conocer las creencias, actitudes y valores básicos de nuestra tradición, valorándolos críticamente.
- o Conocer y apreciar el patrimonio cultural y lingüístico y contribuir a su conservación y mejora, desarrollando una actitud de interés y respeto hacia la dimensión pluricultural y plurilingüística entendida como un derecho de los pueblos y de los individuos.

Los datos de la Gráfica 18 muestran el conteo de palabras más repetidas en el PAC del 2002/2003 en relación con la diversidad cultural e idiomática. La frecuencia más alta corresponde a las palabras *cultural/cultura* (124), seguidas por *extranjero* o *extranjera* (26) y *pueblos* (15) y, con menor frecuencia, *plurilingüística* (10), *religión* (7) y *étnico* (6).

**Gráfica 18.** Frecuencia de las Palabras más Repetidas en Relación con la Diversidad Cultural en el PAC del curso 2002/2003



Nota. Elaboración propia, a partir de los datos extraídos del PAC (2002/2003) con el software Atlas.ti.

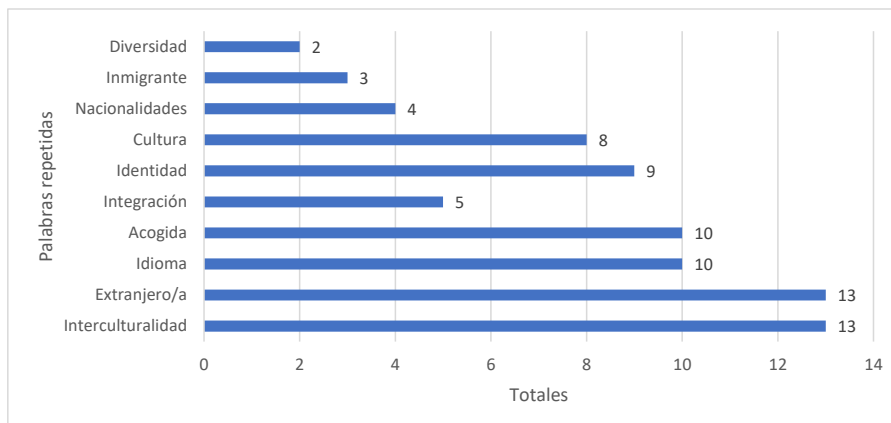
Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 3069823	Código de verificación: WfCR5QY4
Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

Asimismo, en el *PMIAI* del curso escolar 2006/2007 se hace alusión a los siguientes valores:

- Favorecer la integración entre el colectivo de alumnado de otras culturas y el alumnado canario trabajando la mediación social, interculturalidad y apoyo idiomático, fomentando la cohesión social entre las personas de la comunidad educativa con el conjunto de la comunidad.
- Reconocer la multiculturalidad no afronta la solución del problema, hay que dar un paso más: la interculturalidad.
- Establecer un proceso de mediación entre estas dos realidades (inmigrante-población de acogida) que recoja la interculturalidad y la identidad cultural.
- Para Canarias afrontar este problema no sólo es un acto de solidaridad sino, sobre todo, una responsabilidad con la reciprocidad histórica: también fuimos migrantes.
- Desarrollar la capacidad de trabajo en la construcción de una sociedad donde las diferencias culturales se consideren una riqueza.

En el PEI del curso 2006/2007 las palabras más repetidas en relación con la diversidad cultural e idiomática son (ver Gráfica 19): *interculturalidad* (13), *extranjero* o *extranjera* (13) e *idioma* (10) y, con menor frecuencia, *nacionalidades* (4), *inmigrante* (3) y *diversidad* (2). Se utiliza tanto la palabra extranjero o extranjera como inmigrante (aunque en menor medida). Es a destacar el uso de la palabra *interculturalidad*.

**Gráfica 19.** Frecuencia de las Palabras más Repetidas en Relación con la Diversidad Cultural en el PEI del curso 2006/2007



*Nota.* Elaboración propia, a partir de los datos extraídos del PEI (2006/2007) con el software Atlas.ti.

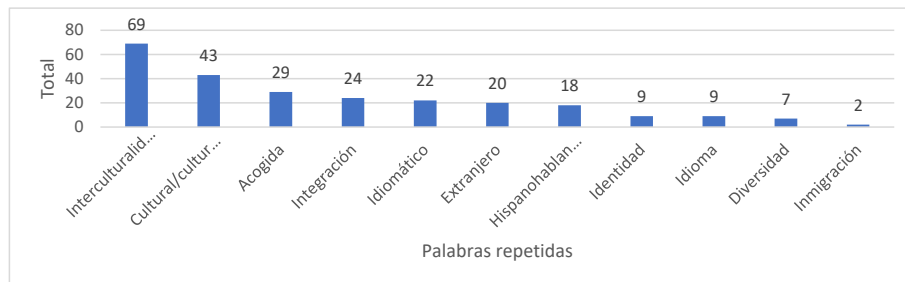
Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

En el PEI del curso 2007/2008, en relación con la diversidad cultural e idiomática, la Gráfica 20 muestra la frecuencia de las once palabras más repetidas que son, en contraste con las mostradas en la Gráfica 19 del curso 2006/2007: *idiomático* (22), *hispanohablante* (18) e *inmigración* (2). En los PEI de ambos cursos coinciden, como palabras con mayor frecuencia, *interculturalidad* e *intercultural*. Además, se hace mayor referencia a las palabras cultura y cultura, que pasan a un segundo lugar.

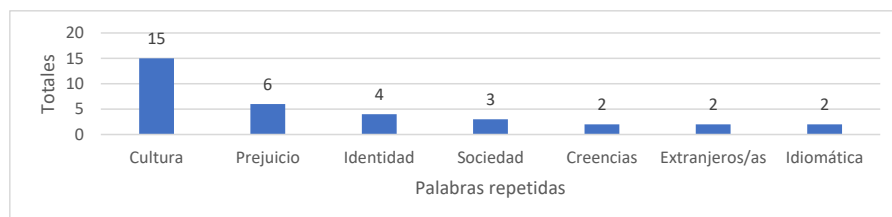
**Gráfica 20.** Frecuencia de las Palabras más Repetidas en Relación con la Diversidad Cultural en el PEI del curso 2007/2008



*Nota.* Elaboración propia, a partir de los datos extraídos del PEI (2007/2008) con el software Atlas.ti.

En el PEC del curso 2008/2009 la frecuencia de las palabras más repetidas, en relación con la diversidad cultural, es (ver Gráfica 21): *cultura* (15), *prejuicio* (6) e *identidad* (4) y, en menor medida (entre 2 y 3), *sociedad*, *creencias*, *extranjeros* o *extranjeras* e *idiomática*. No se utiliza la palabra inmigrante. Durante este curso escolar queda recogido únicamente en el PEC: «valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura de cualquier persona de la comunidad educativa». Este resultado coincide con la escasa frecuencia de palabras en relación con la diversidad cultural e idiomática en comparación con otros documentos (ver Gráficas 18, 19 y 20).

**Gráfica 21.** Frecuencia de las Palabras más Repetidas en Relación con la Diversidad Cultural en el PEC del curso 2008/2009



*Nota.* Elaboración propia, a partir de los datos extraídos del PEC (2008/2009) con el software Atlas.ti.

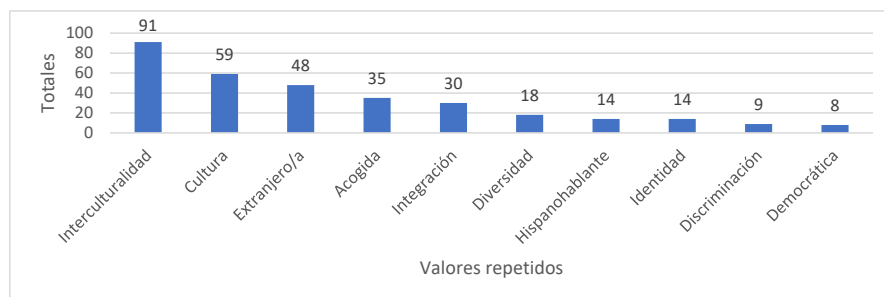
Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 3069823	Código de verificación: WfCR5QY4
Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

En cuanto al PEI realizado durante ese mismo curso escolar se obtienen los siguientes valores:

- Adaptar el funcionamiento y características del centro a su realidad multicultural.
- Superar prejuicios y rechazar todo tipo de discriminación.
- Elaborar y adaptar material didáctico según las necesidades para facilitar el proceso de aprendizaje del alumno y alumna y su integración académica y social.
- Educar a los alumnos y alumnas en el respeto a sus diferencias y en la valoración positiva y enriquecedora de su variedad.
- Dar a conocer al alumnado migrante nuestras realidades culturales, para que la puedan respetar, disfrutar, apreciar y entender.
- Facilitar el conocimiento de las diferentes culturas del centro.
- Ofrecer al alumnado migrante un clima de acogida beneficioso para el desarrollo de su aprendizaje a través de la finalización de la elaboración y evaluación del Plan de Acogida del Centro.

Los datos de la Gráfica 22 muestran resultados similares a los del PEI del curso escolar anterior en cuanto al tipo de palabras más repetidas (ver Gráfica 20). Además, la frecuencia de palabras utilizadas en el PEI del curso 2008/2009 es mayor y no aparece inmigración. Se utiliza la palabra *extranjero* o *extranjera*. Las palabras más usadas son: *interculturalidad* (91), *cultura* (59), *extranjero* o *extranjera* (48) y *acogida* (35) y con menor frecuencia: *discriminación* (9) y *democrática* (8). Las palabras nuevas utilizadas son *discriminación* y *democrática*.

**Gráfica 22.** Frecuencia de las Palabras más Repetidas en Relación con la Diversidad Cultural en el PEI del curso 2008/2009



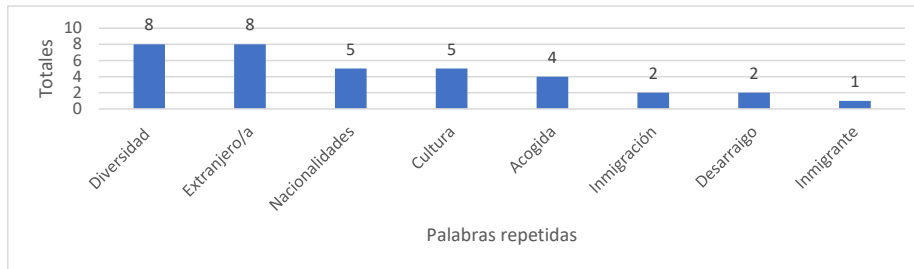
*Nota.* Elaboración propia, a partir de los datos extraídos del PEI (2008/2009) con el software Atlas.ti.

Los resultados obtenidos *después del cambio educativo* a partir del análisis de los documentos clave (PEC, PGA y PSC) son los siguientes:

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 3069823	Código de verificación: WfCR5QY4
Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

En el PEC del curso 2014/2015 la frecuencia de las palabras más repetidas, en relación con la diversidad cultural, es (ver Gráfica 23): *diversidad* (8), *extranjero* o *extranjera* (8), *nacionalidades* (5) y *cultura* (5), mientras que las menos repetidas son *inmigración* (2) y *desarraigo* (2). La palabra *inmigrante* se utiliza solo una vez para describir las características del alumnado.

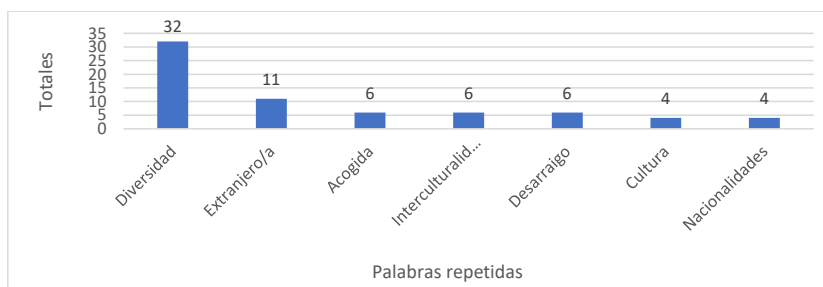
**Gráfica 23.** Frecuencia de las Palabras más Repetidas en Relación con la Diversidad Cultural en el PEC del curso 2014/2015



*Nota.* Elaboración propia, a partir de los datos extraídos del PEC (2014/2015) con el software Atlas.ti.

Por otra parte, en la PGA del curso 2014/2015, la Gráfica 24 identifica la frecuencia de las palabras más repetidas en relación con la diversidad cultural e idiomática: *diversidad* (32), *extranjero* y *extranjera* (11), *acogida* (6) e *interculturalidad* (6) y con menor frecuencia: *desarraigo* (6), *cultura* (4) y *nacionalidades* (4). La palabra *inmigrante* no se utiliza. En contraste con el documento anterior, destaca que la palabra *diversidad* pasa de nombrarse 8 veces a 32 veces.

**Gráfica 24.** Frecuencia de las Palabras más Repetidas en Relación con la Diversidad Cultural en la PGA del curso 2014/2015



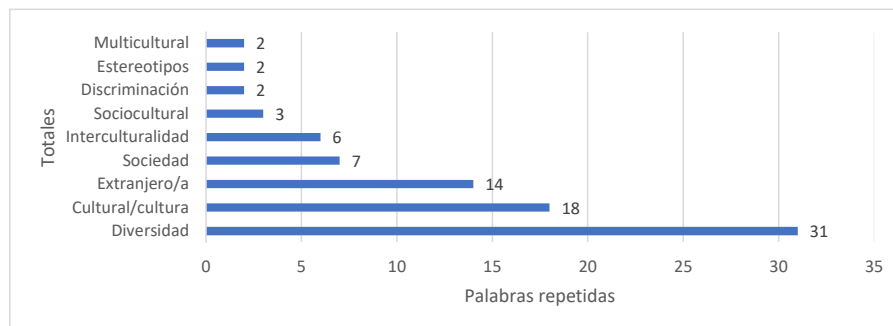
*Nota.* Elaboración propia, a partir de los datos extraídos del PGA (2014/2015) con el software Atlas.ti.

En relación con el PSC del curso escolar 2015/2016 se extraen los siguientes valores en relación con la diversidad cultural e idiomática:

- Acoger e integrar al alumnado de diversas culturas ofreciendo un clima favorable para el desarrollo de su aprendizaje a través del Plan de Acogida del centro.
- Educar en valores potenciando la convivencia democrática, la tolerancia, la solidaridad y el pensamiento crítico y abierto como elementos preventivos de la xenofobia y el racismo.
- Intensificar experiencias educativas en el campo de la paz, la solidaridad, los derechos humanos y la interculturalidad.
- Educar al alumnado en el respeto a sus diferencias fomentando los valores del respeto y el diálogo para la resolución pacífica de conflictos y, en particular, para la prevención de la violencia de género.
- Impulsar el enriquecimiento cultural de la comunidad educativa aprovechando el potencial que aporta la pluralidad cultural de nuestro centro.

Por último, el análisis del PSC del curso 2015/2016 muestra que las palabras más repetidas son (ver Gráfica 25): *diversidad* (28), *cultural/cultura* (18) y *extranjero o extranjera* (14) y, con una frecuencia entre 2 y 3, *sociocultural*, *discriminación*, *estereotipos* y *multicultural*. No se utiliza la palabra inmigrante. En este PSC existe menor frecuencia de palabras relacionadas con la diversidad cultural e idiomática en comparación con los PEI de los cursos 2007/2008 y 2008/2009 (ver Gráficas 20 y 22).

**Gráfica 25.** Frecuencia de las Palabras más Repetidas en Relación con la Diversidad Cultural en la PSC del curso 2015/2016



*Nota.* Elaboración propia, a partir de los datos extraídos del PSC (2015/2016) con el software Atlas.ti.

En síntesis, del análisis de los documentos claves se desprende que durante la *primera etapa de cambio educativo* predomina el uso de las palabras *cultural* o *cultura* e *interculturalidad*. Durante la *segunda etapa de cambio educativo* se introduce la palabra *diversidad* y las palabras *extranjero* o *extranjera* como las más repetidas y palabras nuevas

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 3069823	Código de verificación: WfCR5QY4
Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

como *nacionalidades* y *estereotipos*. El resultado más llamativo es la disminución de las palabras relacionadas con la diversidad cultural e idiomática. Al igual que en el apartado anterior, es posible que estos resultados se deban a un cambio en los valores e ideales educativos, como consecuencia de la finalización del PEI y PMIAI como programas orientados específicamente a la atención de la diversidad cultural e idiomática, y el inicio del PSC como continuación de estos. Asimismo, el PSC, al formar parte de la Red de Escuelas Solidarias (capítulo 5, apartado 1.1.) tiene objetivos no exclusivamente orientados a la diversidad cultural e idiomática, sino también a promover la educación para el desarrollo, la solidaridad, la justicia y la promoción de los derechos humanos en la escuela canaria (Gobierno de Canarias, 2019). Por último, también coincide con la creación de otro equipo directivo y el inicio de nuevos programas y proyectos educativos a partir del curso escolar 2010/2011.

Al preguntar en las entrevistas *si consideran que el centro tiene una misión o unos ideales que guían su actividad diaria* el profesorado, los informantes 3, 5 y 9 y las informantes 6, 8, 11, 12 y 20 afirman que sí. En palabras de la informante 20:

Sí. No sé si te lo sé poner en palabras. Porque eso es Guaza. Que tenga ese carisma como centro educativo que deja claro un posicionamiento clarísimo. La atención que se le hace al alumnado va muchísimo más allá de lo académico (Código: [24P-Valores e ideales educativos] 55: 6)

A esto el informante 9 añade que desde el principio el equipo directivo le informó de las características del centro y motivó al profesorado en su lucha por el bienestar del alumnado: *«desde el primer día nos reunieron al claustro y nos dijeron un par de cosas claras. Lo primero, que éramos un grupo de personas y que nuestra misión era que los chicos salieran bien para adelante»* (Código: [24P-Valores e ideales educativos] 54:11). Asimismo, el informante 9 recuerda que el profesorado más antiguo del centro decía que al principio era como ir a la guerra. Como expresa el entrevistado:

Yo cuando fui allí estaban otras personas dirigiendo el instituto y la actitud siempre ha sido la misma. Los más antiguos allí decían siempre lo mismo: que aquello era como ir a la guerra cuando lo abrieron. Entonces siempre ha sido una batalla (Código nuevo: [Cambios en el liderazgo] 54:16)

Por otra parte, la informante 11 reitera que la prioridad del centro es el alumnado. Además, para ella la mejora de la convivencia en el centro fomenta una mayor colaboración entre todos los miembros del centro:

Sí. La filosofía es que el alumnado se sienta a gusto en su centro y esa es la premisa con la que se parte. Todas las actividades están involucradas para que nuestro alumnado esté lo mejor posible (...) Se hacen cositas, se hacen programas (...) Todo eso está relacionado con la mejora de la convivencia en el centro ¿Para qué? Para que el alumnado se sienta a gusto, que no haya problemas entre ellos, para que haya una colaboración y cooperación entre todos (Código: [24P-Valores e ideales educativos] 56:5)

Según el informante 3, los valores e ideales educativos del centro son los siguientes: *«yo creo que sí que hay una clara intención de educar en solidaridad, igualdad, etc.»* (Código: [24P-Valores e ideales educativos] 8:53). A esto, el informante 6 añade como valores

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22



la autonomía y ser sociables, y así como la importancia que tiene el educar en valores: «sí, por supuesto. No sólo se trata de enseñar contenidos, sino de enseñarles valores, enseñarles a pensar, a ser autónomos, solidarios y solidarias, sociables ...» [sic] (Código: [24P-Valores e ideales educativos] 21:31).

En relación más directa con la diversidad cultural, la informante 8 opina que la integración del alumnado, sin que pierdan su cultura, es uno de los ideales más relevantes que guían la actividad diaria en Guaza. Para ella, algunos alumnos y alumnas tienen más arraigada la cultura de su país de origen que otros. Por ello, desde el centro se fomenta que no pierdan sus raíces: «*pues la integración de otras culturas en la cultura nuestra y también, una de las cosas que me llamó la atención y siempre me ha gustado es que no pierdan su cultura. Es fundamental*» (Código: [24P-Valores e ideales educativos] 53:1).

Por ello, el centro utiliza como estrategia involucrar al alumnado y a sus familias en las diferentes actividades que se llevan a cabo. Por ejemplo, en la semana cultural, donde voluntariamente pueden mostrar aspectos importantes de su cultura. Como expresa el informante 5, estos ideales se demuestran en acciones concretas que se desarrollan a través de los programas y proyectos educativos del centro:

En el instituto de Guaza se entiende que facilitar la comunicación es un paso imprescindible para la integración educativa, afectiva y social. Por ello se dispone de programas y proyectos de educación en valores con el fin de sensibilizar al alumnado y a la comunidad educativa sobre la riqueza de la multiculturalidad (Código: [24P - Valores e ideales educativos] 24:1)

En resumen, los valores e ideales educativos del centro se adecuan a la atención de la diversidad cultural e idiomática y, en general, coinciden con los principios que caracterizan la *educación intercultural* y la *educación inclusiva* (ver capítulo 1, apartado 4, hacia una escuela inclusiva).

En conjunto, de los datos extraídos de las entrevistas, se puede concluir que el centro, tanto *antes como después del cambio*, tiene una misma misión o ideales comunes que guían su actividad diaria: el bienestar del alumnado. Para ello la educación en valores es un pilar clave en el centro que ayuda a mejorar la convivencia y, a su vez, fomenta una mayor colaboración entre todos los miembros de la comunidad educativa.

#### - Creencias sobre la educación

Las creencias sobre la educación resultan un factor clave a la hora de entender qué es lo que sucede dentro de los centros escolares y qué ha provocado el cambio educativo, en el caso de que haya sucedido. En este sentido, tener creencias positivas sobre la educación y, especialmente, si estas son compartidas por el conjunto de la comunidad educativa, favorecerá la motivación, el aprendizaje, la formación, la colaboración, la mejora del centro, etc. (ver capítulo 2).

En las entrevistas se muestra, como opinión común del profesorado (informantes 1, 2, 6 y 5), que la educación es una herramienta esencial. En palabras de la informante 1: «*creo que la educación es una herramienta muy bonita para intentar hacer un mundo mejor*»

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

(Código: [25P-Creencias sobre la educación] 7:3). Educar no es un proceso fácil. En los centros escolares aparecen constantemente conflictos entre el alumnado, profesorado, familias, etc. que influyen en su convivencia diaria. Por ello, tener creencias positivas sobre los conflictos, así como acciones destinadas a su prevención y resolución resulta fundamental. Como declara el informante 2, los conflictos que se producen en el instituto de Guaza son necesarios para conocernos y aprender mutuamente unas personas de otras:

Conflictos los hay y los debe haber. Uno tiene que entender, aceptar al otro, aceptar diferentes opiniones, aceptar diferentes reacciones... Y el que piense que un buen centro es aquel que no tiene conflicto está viviendo seguramente en una dictadura y, por tanto, hay que huir de ello. Que haya conflictos y que se resuelva. Y, más o menos, aquí en el centro hay ciertos conflictos, pero de forma natural se resuelven y no hay un mal ambiente ni interrupción (Código: [25P-Creencias sobre la educación] 6:43)

Así, los pensamientos, valores y creencias positivas constituyen un factor influyente en las relaciones interpersonales de la comunidad educativa que a su vez determinan las acciones educativas que se llevan a cabo en el centro. De hecho, las creencias que tiene el profesorado sobre aspectos concretos de la educación (por ejemplo, lo que es ser o no buen estudiante) puede contribuir u obstaculizar el rendimiento académico del alumnado (ver capítulo 2). En este sentido, el mismo informante considera que lo importante es que el alumnado tenga buenas expectativas de futuro y voluntad:

Yo creo que lo importante es que tenga una expectativa propia y que no se quede corto. Si el niño tiene una expectativa de futuro que sea adecuada a lo que él puede desarrollar lo hace un buen estudiante. Es decir, un niño que tenga voluntad de querer hacer. Si quiere lo normal es que pueda (Código: [25P-Creencias sobre la educación] 6:36).

El informante 5 añade que un buen alumno o alumna es el que tiene curiosidad e inquietudes por aprender:

Un buen estudiante es el que tiene curiosidad por aprender. No hace falta que le gusten todas las materias, pero sí que tenga ganas de volcar sus inquietudes hasta en las asignaturas que más le desagraden. Siempre hay una manera de darle la vuelta a las cosas (Código: [25P-Creencias sobre la educación] 20:5)

No obstante, para la informante 6 lo importante no es solamente tener buenos resultados en el aprendizaje, sino que son necesarios valores y competencias determinadas:

Como alguien que no sólo saca provecho de su aprendizaje y tiene éxito a lo largo del curso, sino que también ayuda a otros compañeros y compañeras, es sociable, solidario y solidaria, buen líder en caso necesario... (Código: [25P-Creencias sobre la educación] 21:5).

En síntesis, los resultados obtenidos de las entrevistas sugieren que, en general, el profesorado tiene unas creencias educativas positivas. Las informantes 1 y 6 y los informantes 2 y 5 opinan que la educación es una herramienta esencial para lograr el cambio y la mejora. Esta conclusión puede explicarse por el hecho de que el centro, desde su inicio, se ha basado en muchos principios de la *educación intercultural* y de la *educación inclusiva* y, con el tiempo, se han interiorizado y convertido en creencias educativas positivas hacia la diversidad cultural e idiomática.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

### ***Diversidad Cultural***

Como se describió en el capítulo 3, apartado 2.2. (unidades y categorías de análisis), en este apartado se explorará la *idea que sostiene el centro sobre diversidad cultural* de forma más exhaustiva a partir de los siguientes indicadores: *concepciones* (descripción de conceptos clave e integración) y *actitudes sobre la diversidad* (percepción que el centro tiene sobre la diversidad cultural, cómo percibe el centro su diversidad, cómo creen que las demás personas perciben esa diversidad y prejuicios y estereotipos culturales).

#### - Concepciones del centro y del alumnado

A continuación, se muestran las respuestas obtenidas en relación con los *conceptos clave* que tiene el centro. Para ello presentamos los resultados de las preguntas abiertas de las entrevistas semiestructuradas aplicadas al profesorado (32, 33, 34 y 35), alumnado migrante (86, 87, 88, 89, 90, 91 y 99) y alumnado autóctono (64, 65, 66, 67,68, 69 y 70) y de las entrevistas abiertas a la comunidad. Como se observa en las Tablas 98, 99, 100 y 101, el instituto Guaza interpreta los *conceptos clave* de la siguiente manera:

En relación con la definición de la palabra *cultura*, los resultados obtenidos (ver Tabla 97) en las entrevistas del profesorado (informantes 1, 2, 5, 6, 8, 9, 11), otras y otros agentes educativos (informante 20) y alumnado (informantes 13 y 15), coinciden en que la *cultura* es el conjunto de creencias, valores, costumbres y tradiciones que vienen marcadas por el contexto.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

**Tabla 97.** Definición de Cultura por los y las Informantes Clave 1, 2, 5, 6, 8, 9, 11, 13, 15, 20 y 21

Participantes	Definición de cultura
Informante 1	«Yo diría que tengo una cultura más o menos abierta marcada por la insularidad. Por el hecho de ser canaria y el hecho de vivir en unas islas es... Estamos cerca del continente africano, pero no tenemos acceso fácil a él y el acceso a nuestro continente, al que se supone que nuestra nacionalidad está demasiado lejos, con lo cual yo me acercado a ellos después de ser muy adulta. Si mi cultura viene definida desde pequeña, tengo un carácter o una cultura que creo que es abierta marcada por el carácter insular o canaria»
Informante 2	«Como todos aquellos saberes que se van pasando de generación en generación y que queda en ese ADN en la población de la que se está hablando»
Informante 5	«El conjunto de creencias y valores heredados y transmitidos por una comunidad»
Informante 6	«Como un abanico de posibilidades que se abren para toda persona que se propone aprender. La cultura permite que se te abran puertas en la vida, por eso para el que no la tiene la vida es mucho más dura»
Informante 8	«En un amplio sentido de la palabra sería algo así como el conjunto de costumbres, ideas incluso tocaría religiones y demás...que hay en las diferentes sociedades. Y que hacen a la sociedad sea diferentes a otras»
Informante 9	«Es como un conjunto de saberes, o algo así. De lo que la gente sabe por el hecho de vivir juntos, en grupo, en sociedad»
Informante 11	«Creo que la palabra es demasiado amplia. Muchas veces entendemos sólo por cultura ir al teatro o leer, pero la cultura es mucho más amplia. La cultura empieza desde casa y hay que intentar trabajarla desde pequeñitos. Para mí el respeto entra dentro de la cultura»
Informante 13	«Que es distintas costumbres. Que algunas no tienen la misma religión y no sé»
Informante 15	«Pues cultura nació desde hace tiempo. Desde el principio. Cada cultura tiene sus cosas. Su idioma, no sé. Cuando cazan también. Diferentes tradiciones»
Informante 20	«El conjunto de las creencias, producciones artísticas, ... Cultura es lo que define un poco las relaciones. Yo diría que es un compendio de todo lo que caracteriza a una sociedad en cuanto a modo de relacionarse, cosmovisión (...) la lengua, los valores, costumbres, los hábitos»
Informante 21	«La cultura es lo que vas adquiriendo en el contexto donde creces. Por ejemplo, es lo que vas describiendo cómo tuyo, como propio. Después, ahí también la personalidad mueve el grado de cultura»

*Nota.* Elaboración propia, a partir de las entrevistas estructuradas y abiertas (Anexos II y III).

En relación con la palabra *inmigrante*, los resultados obtenidos (ver Tabla 98) con el profesorado (informantes 1, 2, 8, 9, 11), otras y otros agentes educativos (informante 13) y alumnado (informantes 13, 14 y 15), expresan en común que *inmigrante* hace referencia a las personas que vienen de otro país. Por otra parte, el informante 2 y la 11 hacen hincapié sobre las connotaciones negativas que tiene la palabra inmigrante. La informante 1 hace referencia solamente a personas que emigran por motivos negativos. Por último, el informante 16 destaca que un *inmigrante* es una persona que no tiene la nacionalidad española.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 3069823	Código de verificación: WfCR5QY4
Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

**Tabla 98.** Definición de Inmigrante por los y las Informantes Clave 1, 2, 8, 9, 11, 13, 14, 16 y 20.

Informantes clave	Definición de inmigrante
Informante 1	«El término que se le da a las personas que reciben en un país que no es el suyo y que están ahí por circunstancias que no son buenas y que se han tenido que ir de su país más bien por obligación»
Informante 2	«Es lo que te decía antes, la palabra inmigrante tiene connotaciones que nosotros mismos le hemos dado negativas y eso es una cosa que te hace meterte para atrás cuando la escuchas. Es que si fuera por la definición. El problema es la carga emocional que lleva. Me regiría simplemente a definir la como la define la RAE y punto. Pero no me gusta demasiado utilizarla, ni que sirva como calificativo. Porque para calificar una persona se puede utilizar muchos adjetivos que no tengan que ver con que antes viviera en un sitio y que ahora vive en otro. Eso no define a nadie»
Informante 8	«¿Cómo ahora se sigue utilizando? Es que ahora con eso nos cascan mucho. Parece que son todos migrantes. Ya no son inmigrantes ni emigrantes. Pero bueno. La persona que se desplaza de un país a otro. De una región a otra por necesidades que no son las del simple placer (...) sino, por necesidades económicas, sociales, políticas, religiosas, ...tienen la necesidad de cambiar»
Informante 9	«Personas que por motivos importantes se ven obligados a cambiar su lugar de residencia habitual, lugar de nacimiento»
Informante 11	«Yo soy de la opinión de que todos somos ciudadanos del mundo y que a veces nos afincamos a un territorio que hemos nacido en él, pero en realidad es que... Si me llevo por la palabra en sí, una persona que emigra de un lugar a otro. Que va de su país a otro lugar. En realidad, todos somos ciudadanos del mundo y no debería existir esas palabras que a veces lo que hacen son estigmas»
Informante 13	«Que viene de otro lugar que no sea España»
Informante 14	«Que son personas también, pero de otro lugar, ¿no?»
Informante 16	«Pues de otro país, que no tienen nacionalidad española»
Informante 20	«Esta dicho por alguien que es del país receptor. Si no sería migrante, persona que se mueve. Un inmigrante es la persona que llega desde este punto de vista»

*Nota.* Elaboración propia, a partir de las entrevistas estructuradas y abiertas (Anexos II y III).

En relación con la definición de *raza*, los resultados obtenidos (ver Tabla 99) con el profesorado (informantes 2, 8, 9 y 11), otras y otros agentes educativos (informante 20) y alumnado (informantes 13, 14 y 15), muestran que, en general, la palabra *raza* se categoriza en función del lugar de procedencia, cultura o color. Asimismo, el profesorado (informantes 2, 8 y 11) opina que el concepto de *raza* está relacionado con una cuestión biológica. Por otra parte, para la informante 20, es una palabra que se utiliza para dividir a las personas.

**Tabla 99.** Definición de Raza por los y las Informantes Clave 2, 8, 9, 11, 13, 14, 15 y 20

Participantes	Definición de raza
Informante 2	«Raza tendría que ver con cuestiones más morfológicas y la etnia con cuestiones más propiamente culturales»
Informante 8	«Conjunto de rasgos, sean físicos que puedes encontrar en determinadas poblaciones que habitan en el planeta tierra. La raza está asociada normalmente al color de piel, de rasgos faciales... Como hablaríamos en genética algo fenotípico»
Informante 9	«El uso que se hace de la palabra: que si raza negra o blanca. No sé yo. No sé, no sabría definir. A lo mejor, un conjunto de personas con rasgos similares»
Informante 11	«Las características que definen a las personas. La raza negra, la raza... Pero al fin y al cabo no dejan de ser características que intentamos acotar a un tipo de personas»
Informante 13	«A lo mejor diferenciando a las personas por su color, por su cultura»
Informante 14	«africano, que son distintos (...)»
Informante 15	«Pues eso raza. Los marroquíes, rusos, españoles»
Informante 20	«Es una palabra que ha ayudado a que nos separemos. Ha justificado mucho exterminio (...) Es una palabra para dividir. Cuando hablamos de raza humana es lo que nos diferencia de los animales. Pero cuando hablamos de raza blanca, la negra, ...incluye a la etnia. Yo es que tengo prejuicios con esa palabra. No por la palabra en sí, sino lo que se justifica a partir de ella».

*Nota.* Elaboración propia, a partir de las entrevistas estructuradas y abiertas (Anexos II y III).

Por último, en relación con la definición de la palabra *etnia*, los resultados obtenidos (ver Tabla 100) con el profesorado (informantes 2, 8, 9 y 11) y otras y otros agentes educativos (informante 20), muestran opiniones diferentes sobre este concepto. Para los y las informantes 2 y 20 la palabra *etnia* tiene que ver con la cultura. En contraposición, la informante 8 la percibe como una cuestión biológica y el informante 9 como un rasgo o característica que diferencia dentro de una raza. En contraste, el alumnado (informantes 14 y 15) no sabe qué significa la palabra *etnia*.

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

**Tabla 100.** Definición de Etnia por los y las Informantes Clave 2, 8, 9, 11, 14, 15 y 20

Informantes clave	Definición de etnia
Informante 2	«La etnia con cuestiones más propiamente culturales»
Informante 8	«Una etnia dentro de una raza, digo yo, serían aquellos rasgos o características que diferencian dentro de la misma raza a diferentes culturas (...) [sic]»
Informante 9	«Un grupo que estando dentro de un grupo mayor tiene una serie de características concretas que los diferencia de los demás. Digamos que de todas las características que podrían definir al grupo ellos tienen algunas diferentes que también comparten otras con los demás pero que tienen, algunas muy particulares. Como la etnia gitana»
Informante 11	«Igual que la de raza. Al fin y al cabo, son características de una raza, a lo mejor en concreto»
Informante 14	«Me suena, pero no»
Informante 15	«Ni idea»
Informante 20	«Creo que la etnia tiene que ver con la cultura. La etnia son los grupos de personas. Al igual que la raza distingue a las personas más por razones biológicas, quizás lo define más por cuestiones culturales. Yo creo que no genera tanta discriminación como la palabra raza»

*Nota.* Elaboración propia, a partir de las entrevistas estructuradas y abiertas (Anexos II y III).

Los resultados obtenidos en relación con los conceptos clave indican que las personas que han sido informantes clave (profesorado, alumnado y otras y otros agentes educativos) tienen un mayor conocimiento sobre las palabras *cultura* e *inmigrante* (ver capítulo 1 y 2). El informante 2 y la 11 hacen hincapié sobre las connotaciones negativas que tiene la palabra *inmigrante* (ver Tabla 98). En cuanto a la palabra *raza*, el profesorado (informantes 2, 8 y 11) es quien más se aproxima a una definición correcta de la palabra, ya que la relaciona más con una cuestión morfológica o biológica (ver capítulo 1 y Tabla 100). Por otra parte, los resultados de la Tabla 101 indica que solo parte del profesorado (informante 2) y otras y otros agentes educativos (informante 20) dan una definición correcta de la palabra *etnia* (capítulo 1). Estos resultados concuerdan con la escasa formación en educación intercultural que tiene el profesorado entrevistado (capítulo 3, apartado 2.5). Las respuestas obtenidas por el alumnado entrevistado (informantes 13, 14 y 15) muestran que desconocen el significado de las palabras *raza* y *etnia* (ver Tabla 99). No obstante, este estudio no ha podido comprobar si el alumnado que asistía al centro durante el *primer periodo de cambio educativo* (desde el 2002/2003 hasta el 2009/2010, periodo en el que se ofreció un amplio abanico de actividades interculturales) tendría un mayor conocimiento de estas palabras.

A continuación, se presentan los datos recogidos a partir de las entrevistas realizadas a un docente (informante 2) y al alumnado (informantes 13, 14 y 15) en relación con el *sentimiento de pertenencia*. Así, el jefe de estudios, respecto a *si el alumnado se siente integrado*, opina que los alumnos y alumnas tienen una mayor facilidad para aceptar a las demás personas. Como el informante 2 expresa:

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 3069823	Código de verificación: WfCR5QY4
Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

Ahora los chicos de hoy en día, son los chicos, de verdad, son los que más aceptan al prójimo. Son los que más pueden hablar con normalidad de un montón de cosas que en otras épocas eran impensables. Entonces, la culpa en parte la tenemos los adultos (Código: [27P- ¿Se sienten integrados?] 6:57).

Al hablar de este tema con el alumnado (informantes 13 a 16) todos declaran que lo más difícil de irte a vivir a otro lugar es el idioma y el integrarte en un país nuevo. Como uno de los entrevistados expresa: «*el habla, a veces. No sé, el intentar integrarte con los demás*» (Informante 15 - Código: [27P- ¿Se sienten integrados?] 12:8). Otro alumno añade que desconocer el idioma fue lo más difícil para él. Además, se encontró con la dificultad de no poder usar su móvil en clase para poder traducir, ya que en su escuela anterior sí que le dejaban. Como dice el informante 15: «*primero no tenía amigos, no sabía el idioma. Le metieron en clase y no podía usar móvil ni nada y yo que sé. Y al final cuando aprendí español encontré amigos, sigo con mi deporte y contento [sic]*» (Código: [27P- ¿Se sienten integrados?] 14:45).

Por otra parte, el extracto que se muestra, a continuación, refleja que para la informante 14 fue más fácil juntarse con otros compañeros y compañeras de clase de su mismo país de origen. No obstante, se encontró con la dificultad de que muchos de ellos y ellas se conocían desde pequeños y eso hizo que fuera más complicado poder integrarse en los grupos. En palabras de la entrevistada:

Yo al principio me junté con una morita y ya luego me fui juntando más con los moros y con los españoles, en verdad, me quería juntar... Como que a lo mejor te acercas y dices hola qué tal y te presentas y ya está y ellos siguen más por su lado. Yo que sé, entonces seguí con mis amigas y cuando te vas para clase, normal, los grupos casi siempre que me quedaba yo ya y cuando faltaba alguien yo me metía y ya está. Entonces claro, ellos al estar ya desde infantil tienen los grupitos de amigos ya hechos, entonces en los trabajos y eso empieza a ser ya sus grupitos [sic] (Código: [27P- ¿Se sienten integrados?] 12:12).

Por último, en relación con el *sentimiento de pertenencia* que tiene el alumnado entrevistado (ver Tabla 102) las informantes 13 y 14 y el 15 responden que *más o menos* a la pregunta *te sientes canario o canaria*, y que sí a si *crees que debes valorar y conservar tu cultura*. Por último, la informante 14 y el 16 opinan que sí *creen que deben buscar, indagar o interesarse por la cultura de Canarias*. En constaste, el informante 15 expresa que no.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22



**Tabla 101. Ítems Relacionados con el Sentimiento de Pertenencia del Alumnado**

Informantes claves	¿Te sientes canario?	¿Crees que debes valorar y conservar tu cultura?	¿Crees que debes buscar, indagar, conocer o interesarte por la cultura de Canarias?
Informante 13	«Mitad y mitad»	«Sí»	«Sí, porque me gusta conocer un poco de todo»
Informante 14	«Si no se, podría ser. O sea, me siento parte de marruecos y parte de aquí. Una mezcla»	«Sí»	«No. Como ya vivo aquí desde pequeña y más o menos ya se. No»
Informante 15	«Más o menos»	«Sí»	«Sí»

*Nota.* Elaboración propia, a partir de las entrevistas estructuradas realizadas al alumnado (Anexos II).

En general, los resultados muestran que para el alumnado entrevistado (informantes 13, 14 y 15) la mayor dificultad al migrar es el idioma e integrarte en el país nuevo. Estos resultados concuerdan con las necesidades educativas del alumnado migrante encontradas en el capítulo 4 (apartado 4.1, descripción del alumnado). Estas dificultades podrían explicar que el alumnado se sienta en parte canario y en parte de su país de origen (ver Tabla 102).

- Actitudes

Conseguir una escuela intercultural inclusiva precisa que sus miembros tengan actitudes positivas hacia la diversidad cultural (capítulo 1, apartado 3). En este sentido, se presenta la percepción que tiene el centro hacia: 1. *la diversidad cultural*; 2. *cómo percibe el alumnado su diversidad cultural*; 3. *cómo cree el alumnado que los demás perciben esa diversidad cultural*; 4. *prejuicios y estereotipos culturales*; y, 5. *existencia de guetos*. Para ello, a continuación, exponemos los resultados de los documentos clave (DEA) y de las entrevistas aplicadas al profesorado (informantes 2 a 6, 8 y 9) y alumnado (informantes 13 a 16):

o Percepción que tiene el centro sobre la diversidad cultural

La percepción de la diversidad cultural se va construyendo con el tiempo y depende de factores como las características personales (empatía, solidaridad, respeto, tolerancia, etc.), la formación (Educación Intercultural, mediación, resolución de conflictos, etc.), experiencias anteriores en centros multiculturales, vivir fuera un tiempo, etc. También influye la realidad educativa que se está viviendo en el presente y en el futuro (situaciones nuevas, dificultades por solucionar, tareas que realizar, etc.). Estos factores pueden producir una transformación en la percepción de la diversidad cultural.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 3069823	Código de verificación: WfCR5QY4
Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

Al preguntar sobre los primeros años del centro, el informante 4 recuerda que durante el curso escolar 2003/2004 fue difícil. En palabras del docente de música:

Yo llegué el segundo año. Yo recuerdo que cuando yo llegué lo primero que más me causó impresión fue el sitio (...) el primer año creo que fue más o menos como cuando yo llegué. Fue un poco difícil porque los chicos eran muy... Eran como un poco incivilizados y era muy difícil meterlos en cintura y los resultados no fueron muy buenos, pero a medida que fueron pasando los años los que venían de cursos inferiores ya nos conocían. Entonces cómo había una relación ya desde antes y cuando llegaban a ti esa relación ya la tenían hecha. Entonces, ahí fue cuando se empezaron a mejorar los resultados y ahí es cuando empezó a funcionar mucho mejor» [sic] (Código: [Inicio del centro] 11:11)

Como añade el mismo docente no existía nada: «no teníamos los proyectos ni nada, ni nada, ni nada de nada. Y poco a poco se empezó a hacer proyectos, hacer el centro como está, el Plan de Acogida» (Código: [Inicio del centro] 11:9). Por otra parte, la informante 12 (primera coordinadora del PEI durante dos cursos escolares: 2005/2006 y 2006/2007) coincide con el informante 4 en que no había nada en aquel momento:

El primer año lo único que veíamos era que había una necesidad imperiosa de que teníamos que hacer algo por esos chicos y chicas que estaban llegando, porque no podíamos incluirlos en un aula normal, faltaban un montón de cosas. A la hora de tener una entrevista con la familia, no teníamos dispositivos, no entendíamos los que nos pedían, no podíamos explicarles, incluso hicimos unos folletos formativos del centro, de que es lo que se estudiaba allí, de cómo era el sistema educativo español. No teníamos nada, y veíamos la necesidad, y veíamos que la actual directora era la que estaba un poco trabajando en el terreno del apoyo idiomático. Ese fue el primer año que yo estuve, y en todo ese primer año estuvimos detectando que había necesidades. Pero no es que tuviéramos una estructura ya de proyectos, ni nada de esto. Fue un poco la necesidad que estuvimos teniendo que atender a esa parte de alumnado que necesitaba en ese momento un Plan de Acogida familiar y un Plan de Acogida alumnado y una especie de plan de integración en el centro ante un sistema educativo que no conocían absolutamente nada (...) Si bien es cierto que no había nada y que estaban empezando a trabajar pequeñas cosas que hacían falta sobre todo con el alumnado que venía de fuera y que no hablaba el idioma nuestro (...) una alumna senegalesa y no sabía absolutamente nada. Fue como nuestro buque insignia. Fue nuestra inspiración. Además de otros alumnos. Allí empezamos a trabajar con el apoyo idiomático y, recuerdo también entrevistas, ponencias, nos fuimos a la Gomera, nos íbamos a todos los sitios que nos llamaban porque empezamos a dinamizar y a sacar cosas hacia delante de la nada. No sabíamos en qué consistía. Sólo sabíamos que teníamos que cubrir una necesidad de alumnado que no hablaba nuestro idioma y tenía que tener un acogimiento de alguna manera (Código: [Inicio del centro] 61:3).

Esta lucha por el alumnado queda reflejada en el análisis DAFO realizado en el PIMAI del curso escolar 2006/2007 por la M.I., donde se comenta la naturalidad con la que se percibe la diversidad cultural e idiomática del alumnado:

Debido a la naturalidad en la que los alumnos perciben la interculturalidad desde las acciones realizadas por el centro y como consecuencia del profesorado y el cuerpo

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

directivo hace que fuera del centro los alumnos acepten, normativicen una actitud de aceptación, interiorización ante la interculturalidad y las relaciones socio personales que se derivan de ella (Código: [28P- Percepción que ellos y ellas tienen sobre la diversidad] 59:15)

A esto, añade la M.I.:

Debido al gran número de nacionalidades que existen en el centro hace que el sentimiento del profesorado sufra una transformación positiva y que ésta derive en un nuevo profesorado activo, dinámico, reciclado en los cambios culturales que se efectúan en la comunidad educativa (Código: [28P- Percepción que ellos tienen sobre la diversidad] 59:13)

Además, como queda recogido en la entrevista realizada a la coordinadora del PEI del curso escolar 2007/2008 en el DEA (2010), la diversidad cultural es más el encuentro entre las distintas formas de vivir. En palabras de la entrevistada:

Más que culturas, a mí personalmente, me gusta hablar de diferentes formas de ser en el mundo. Hablas de culturas, y se ve como algo diferenciador. Es algo real, somos de diferentes culturas, pero un niño que venga de Galicia tiene una forma de ser diferente a un niño canario. Nosotros a un niño de Galicia, lo metemos también en el Plan de Acogida. Como un niño que llega nuevo a nuestro centro. Un niño que viene del norte de la isla también hay que integrarlo (...) Me gusta más hablar de que todos somos nuevos en el centro y que tenemos que conocernos (Código: [28P- Percepción que ellos tienen sobre la diversidad] 25:49)

De acuerdo con nuestra hipótesis, el profesorado (informantes 4, 8 y 9) opina que sí a la pregunta *crees que tu visión sobre la multiculturalidad ha cambiado después de estar en Guaza*. Como recuerda el informante 4 de su primer año (2003):

Sí, sí. Nada que ver. Muchísimo, muchísimo. Bueno ya te digo yo me pegué un susto cuando llegué aquí de la leche. Dios santo, como manejo yo esto. Yo ahora me puedes meter donde quieras. Ahora somos catedráticos en esto, vamos. Aquí el profesorado además es muy bueno. Los profesores de aquí son muy buenos (Código: [28P- Percepción que ellos tienen sobre la diversidad] 11:14)

Al hablar sobre este tema, el informante 9 recuerda que durante su primer año escolar (2007/2008) no fue fácil:

Sí, mira, claro que sí. Yo antes de estar en Guaza trabajé en dos centros en Gran Canaria y no había esa diversidad (...) Luego trabajé dando un curso en un centro de adultos y tampoco se veía eso. Luego, sí claro. Mi primer aterrizaje en Tenerife fue en Guaza. Entonces... ¡Buff! ¡Una cantidad de nacionalidades! Y que se hace difícil (Código: [28P- Percepción que ellos tienen sobre la diversidad] 11:14)

La informante 8 agrega que la aceptación es una característica personal que siempre ha tenido, aunque en este momento es mayor:

Yo creo que sí. No es que antes no tuviera la de la aceptación. No sé, ahora es diferente. Mayor aceptación a su cultura, al aporte que nos pueden dar aquí. Porque la diversidad

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

lo que te lleva es a ampliar conocimientos. Abrir la cabeza y la mente para todo (...)  
(Código: [28P- Percepción que ellos tienen sobre la diversidad] 53:3)

Por otro lado, para el informante 9 es necesario que tanto el alumnado como el profesorado sea empático:

Yo con mis alumnos siempre les hablo de empatía. Había un chico que era de China (...), era buenísimo, pero hablaba muy mal. Entonces él, le costaba todo. Lengua suspendió por supuesto y yo que le daba física y química el chico era un crack. Entonces, yo se lo decían los chicos: imagínense que nos vamos a China todos y te ponen en un colegio que hay 27 alumnos que todos hablan solamente chino. Que nadie habla español ¿Cuánto tardas en aprender chino? Entonces hay que tener un poco de empatía y ponerse en el lugar de las necesidades (Código: [28P- Percepción que ellos tienen sobre la diversidad] 54:5)

Esta percepción de la diversidad cultural se ha ido transformando con el paso del tiempo en una atención más inclusiva. Como explica el informante 3:

Hace años había una preocupación más intensa por el tema de los extranjeros, ¿no? Hubo una época en la que se cambió los carteles pusieron en varios idiomas, etc. Se ponía a los Delegados de Bienvenida. Eso ha bajado un poco la intensidad (...) Sigue habiendo el proyecto de Somos de Colores (...) Pero no tengo la sensación de que haya una carencia... (...) antes hubo un boom en que se hizo un montón de cosas y todos los años cuando se empezaba el curso se hacía un acto, o se celebraba un...no sé cómo decirlo, la multiculturalidad del centro. Un boom en el que se hacía notar mucho, recalando eso. Eso decayó, pero tampoco noto que eso haya propiciado un aumento de conflictividad, de racismo, etc. La sensación que tengo es que no se echa en falta esa intensidad desde entonces. Como que los alumnos asumen y ven aquí todo tipo de caras de colores e idiomas y lo asuman prácticamente. Quizás luego si investigas un poco más no es tan sencillo siempre puede haber sus temas de raza, grupos y sus tal. Pero la sensación que tengo es que no asimilan como algo normal (Código: [24P-Valores e ideales educativos] 8:43)

A esto el informante 2 añade:

La política de centro es que sea una atención inclusiva. Lo más inclusiva posible y eso es en lo que estamos luchando. Integrarlos en la dinámica normal del centro y de las clases y fomentar el trabajo en grupo, el trabajo colaborativo y que ellos, en la medida de lo que puedan colaboren también. Que, si no pueden, a tanto nivel como la mayoría del grupo, pues las partes que puedan aportar (Código: [24P-Valores e ideales educativos] 6:33)

Más tarde, el jefe de estudios reafirma la idea expresada por la antigua coordinadora del PEI. En palabras del informante 2:

Atender incluso de una forma diferente a niños que llegan, o sea de Tacoronte, o sea de la Palma... Ese niño necesita atención especial porque seguramente habrá venido con sólo sus progenitores, no tendrá familia, no tendrá amigos... Y a ese niño habrá que tratarlo de la misma manera que la gente de otros sitios porque la problemática es semejante (Código nuevo: [Inclusión] 11:10)

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por:	Fecha:
Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

Por otro lado, para el informante 9, fue esencial la labor realizada por los *Delegados y Delegadas de Bienvenida* durante su primer año escolar, realizado en el curso 2007/2008. Al volver a incorporarse como docente en el instituto de Guaza cursos más tarde (2011/2012 y 2018/2019) preguntó por este recurso:

Yo pregunté y me dijeron como que ya no lo hacían. Algo así. Lo pregunté para ver que tal. Yo tenía una niña en mi tutoría y la niña necesitaba un acompañamiento para los primeros días, entonces yo se lo enganche a unos niños: imira, échale una manita a ella y tal! Hasta que conozca el centro y sepa por dónde andar y donde no. No sé, es que antiguamente creo que tardaban una semana o dos en hacer el acompañamiento. Los chiquillos estaban bastante animados (Código: [28P- Percepción que ellos y ellas tienen sobre la diversidad] 54:6)

Esto demuestra que, a pesar de que no exista un Plan de Acogida formal, se sigue realizando parte del programa. Como afirma el informante 2, es algo que el centro tiene que mejorar:

Es una de las cosas que tenemos que mejorar para el curso siguiente. Normalmente nosotros siempre al final del curso hacemos una evaluación de las cosas que han funcionado bien, mal o regular y propuestas de mejora para los cursos sucesivos. Hasta ahora, como no estaban llegando tantos alumnos al centro ya que toda esa cuestión había bajado bastante, pues ese proceso que en su momento tuvo mucha importancia en el centro había perdido su importancia porque eran dos o tres alumnos. Eso es algo que tenemos que revisar para los cursos que vienen porque previsiblemente no seguirán llegando. Entonces, es algo que tenemos que tener un protocolo de actuación para estos niños (Código: [21P- Plan de Acogida] 6:98)

El informante 2 añade: «*ahora se está haciendo, pero particularmente, y no como un protocolo, porque no ha sido necesario hasta este año en que ya hemos visto que sí que era necesario*» (Código: [21P- Plan de Acogida] 6:99).

Por otro lado, el número de alumnado migrante varía constantemente (capítulo 4, apartado 2.3.). La información que recopila el centro sobre la diversidad cultural e idiomática del alumnado todos los años (porcentaje de alumnado migrante, nacionalidades o país de nacimiento) no es generalmente conocida por toda la comunidad educativa, excepto por algunas personas del profesorado o del equipo educativo. Esta información es comunicada en raras ocasiones (a través de alguna actividad, página web del instituto, Twitter, etc.). No obstante, el profesorado, a partir de su experiencia y creencias construidas, puede percibir cambios, tanto a nivel de centro como de aula, sobre la diversidad cultural del alumnado. En este sentido, el profesorado (informantes 2, 5 y 6) opina, respecto a la pregunta *crees que el número de alumnos o alumnas pertenecientes a grupos culturales diversos es similar al de años anteriores*, que es el mismo o un poco menor al de años anteriores (informante 3). El jefe de estudios (informante 2) añade que se ha notado de nuevo la llegada de alumnado de matrícula sobrevenida después de la crisis económica vivida en el 2008:

Sí. La única diferencia con respecto al año pasado es que han venido más alumnos de matrícula sobrevenida durante el curso que en otras ocasiones. La crisis hizo que durante mucho tiempo no llegaran alumnos de matrícula sobrevenida y este curso se

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

está notando que están llegando alumnos a mitad de curso y se están incorporando (Código: [28P- Percepción que ellos y ellas tienen sobre la diversidad] 6:6)

En contraste, el informante 3 percibe una leve disminución del alumnado migrante en el instituto con respecto a los años anteriores: «*quizás con la crisis cuando estaba en su momento más... notamos una cierta huida. Retorno de inmigrantes a su país, pero creo que las cifras son pequeñas. Si estábamos en un 50% pues tal vez estaremos en un 48%*» (Código: [28P- Percepción que ellos y ellas tienen sobre la diversidad] 8:59).

Por último, a continuación, se presentan las respuestas obtenidas de las entrevistas semiestructuradas del alumnado migrante (90, 95 y 96) y autóctono (69, 73 y 74) en relación con la diversidad cultural. Las informantes 13 y 14 opinan que no hay diferencias *entre ser extranjero o extranjera e inmigrante* (pregunta 90). Para ellas todos somos iguales. El informante 15 piensa que la diferencia entre ser extranjero e inmigrante es que este último es el que vive aquí. No sabe muy bien la diferencia. Cree que una persona es migrante hasta que pasan diez años. Por último, el informante 16 cree que no existe ninguna diferencia entre ser extranjero e inmigrante. Además, opina que según la sociedad puedes llevar aquí hasta 20 años y seguir siendo migrante, aunque desde su punto de vista esto no es así. Para él desde que lleves un año o dos aquí ya te consideras español.

La informante 13 termina la frase de la pregunta 95, *todas las nacionalidades (ingleses, alemanes, españoles, etc.) con son personas* y la informante 14 y el 15 con *son personas e iguales a los demás*. El informante 15 opina que las personas españolas y canarias son amables; los venezolanos ruidosos; los marroquíes no le gustan; los italianos buena gente; los chinos listos; y los africanos pobres.

Por otra parte, sobre la diversidad cultural, todos los y las informantes del alumnado están *completamente en desacuerdo* con que es mejor que cada cultura tenga su propio espacio, no querer conocer a personas de otras culturas, que los alumnos y alumnas migrantes bajan el nivel escolar y que sea importante en dónde hayan nacido sus amigos y amigas. También están *completamente de acuerdo* con que los y las migrantes enriquecen nuestra cultura, que su hermano saliera con una chica canaria y con que les gusta conocer cosas de otras culturas. En cuanto a los demás ítems, existe diversidad de opiniones. Las informantes 13 y 15 y el 16 están *completamente de acuerdo* con que todas las culturas son igualmente respetables, mientras que la alumna restante *no opina*. Por otra parte, al preguntar si su hermano estuviera saliendo con una chica de color, las informantes 13 y 14 están *completamente de acuerdo*, mientras que el resto eligieron la opción de «neutro». En cuanto al séptimo ítem, si mi hermano saliera con una chica marroquí, de nuevo, las informantes 13 y 14 están *completamente de acuerdo*, el 15 *no opina* y el 16 está *de acuerdo* con la afirmación. Como se puede ver, los y las informantes 14 y 15 están *en desacuerdo* con que los y las migrantes reciben más ayuda del Estado, la 13 *completamente en desacuerdo* y el 16 está *de acuerdo*. Por último, las informantes 13 y 14 y el 16 están *completamente de acuerdo* con que no es importante cuál es la cultura de mis amigos y amigas. En cambio, el alumno restante está *de acuerdo*.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

**Tabla 102.** Percepción sobre la Diversidad Cultural. Informantes 13 a 16

Ítems	Informante 13					Informante 14					Informante 15					Informante 16				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	Todas las culturas son igualmente respetables	X							X			X							X	
Es mejor que cada cultura tenga su propio espacio y que estemos separados					X					X					X					X
No quiero conocer a personas de otras culturas					X					X					X					X
Los y las migrantes enriquecen nuestra cultura	X						X					X					X			
Si mi hermano estuviera saliendo con una chica negra yo estaría...	X						X						X							X
Si mi hermano estuviera saliendo con una chica canaria yo estaría...	X						X						X							X
Si mi hermano estuviera saliendo con una chica marroquí yo estaría...	X						X						X							X
Los alumnos y alumnas migrantes bajan el nivel escolar					X					X					X					X
Para mí, es importante en dónde hayan nacido mis amigos y amigas	X						X					X					X			
Los y las migrantes reciben más ayuda del Estado					X					X					X					X
Me gusta conocer cosas de otras culturas					X					X					X					X
Para mí, no es importante cuál es la cultura de mis amigos y amigas	X						X					X					X			

*Nota.* Los ítems se responden mediante una escala de tipo Likert de 5 niveles: (1) completamente de acuerdo; (2) de acuerdo; (3) neutro; (4) en desacuerdo; y (5) Completamente en desacuerdo. Elaboración propia.

En general, estos resultados indican que el centro tiene una valoración positiva sobre la diversidad cultural. Los primeros años del centro no fueron fáciles. *Antes del cambio educativo*, el centro tuvo que crear sus propios proyectos y programas con la intención de dar una atención inmediata a la diversidad cultural del alumnado. Esta iniciativa dio lugar a una premisa común: el bienestar del alumnado e integrar la diversidad cultural como algo natural.

El profesorado entrevistado siente un cambio importante en su visión sobre la multiculturalidad. Por otra parte, los resultados obtenidos muestran que, durante el periodo que hemos considerado como *después del cambio educativo*, esta percepción de la diversidad cultural se ha ido transformando con el paso del tiempo en una atención lo más inclusiva posible, con el objetivo de integrar al alumnado migrante en la dinámica normal del centro. Este cambio de percepción puede observarse, además, en el análisis realizado en los

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 3069823	Código de verificación: WfCR5QY4
Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

documentos claves del centro y en la incorporación de nuevos proyectos y programas educativos, especialmente a partir del curso escolar 2010/2011 (ver Tablas 89 y 90).

En cuanto a la valoración del alumnado entrevistado existe en general una percepción positiva sobre la diversidad cultural.

- Cómo percibe el alumnado su diversidad cultural

Los datos de la Tabla 103 reflejan la percepción sobre su diversidad cultural de los y las informantes 13 a 15. Las informantes 13 y 14 y el 15 coinciden en que no se sienten diferentes al resto, ninguna vez se han sentido excluidos por ser de otro lugar y para ellos y ellas es importante seguir hablando su lengua de origen.

**Tabla 103.** *Percepción del Alumnado sobre su Diversidad Cultural. Informantes 13 a 15*

Ítems	Informante 13		Informante 14		Informante 15	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No
Me siento diferente a los demás		X		X		X
Alguna vez me sentido excluido por ser de...		X		X		X
Para mí, es importante seguir hablando...	X		X		X	

*Nota.* Los ítems se responden mediante una escala dicotómica (Sí/No). Elaboración propia.

De acuerdo con los resultados obtenidos se puede ver que no hay diferencias significativas entre las respuestas del alumnado. Una posible explicación de esto es que no se han sentido diferentes o excluidos por su diversidad cultural e idiomática o puede que les resulte difícil expresarlo.

- Cómo cree el alumnado que los demás perciben esa diversidad cultural

A continuación, se presentan las respuestas obtenidas de las entrevistas estructuradas del alumnado migrante (112A, 112B, 112D, 112E y 113) y autóctono (92A, 92B, 92D, 92E y 93) respecto a cómo creen que el resto percibe esa diversidad cultural.

Los datos de la Tabla 104 muestra la *percepción del alumnado sobre cómo los demás ven la diversidad cultural*. La informante 13 opina que, para su familia, los canarios y los y las marroquíes son iguales. En cuanto a sus mejores amigos y amigas, la informante 13 cree que, para ellos y ellas, las personas canarias son seres humanos. Por otra parte, la alumna piensa que su tutor o tutora y las personas canarias opinan que las personas de diferentes nacionalidades son personas.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 3069823	Código de verificación: WfCR5QY4
Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22



La informante 14 cree que, para su familia, amigos o amigas, profesorado, etc. quienes tienen otras nacionalidades son personas. Para los informantes 15 y 16 son amables, personas e iguales.

**Tabla 104.** *Percepción sobre como los demás Perciben la Diversidad Cultural. Informantes 13 a 16*

Ítems	Respuesta			
	Informante 13	Informante 14	Informante 15	Informante 16
Mi padre piensa que los canarios y canarias son...	como ellos	personas	amables	iguales
Mi madre piensa que los canarios y canarias son...	como ellos	personas	amables	iguales
Mi padre piensa que los y las marroquíes son...	como ellos	personas	amables	iguales
Mi madre piensa que los y las marroquíes son...	como ellos	personas	amables	iguales
Mi mejor amigo o amiga piensa que los y las marroquíes son...	personas	personas	amables	iguales
Mi mejor amigo o amiga piensa que los canarios y canarias son...	seres humanos	personas	amables	iguales
La mayoría de los profesores o profesoras que conozco piensan que los y las migrantes son...	como ellos	personas	personas	iguales
Mi tutor o tutora piensa que los y las migrantes son...	personas	personas	personas	iguales
La mayoría del profesorado que conozco piensan que los y las migrantes son...	personas	personas	personas	iguales
La mayoría de los canarios y canarias que conozco piensan que los y las marroquíes son...	personas	personas	personas	iguales
La mayoría de los canarios y canarias que conozco piensan que los venezolanos y venezolanas son...	personas	personas	personas	iguales
La mayoría de los canarios y canarias que conozco piensan que los senegaleses y senegalesas son...	personas	personas	personas	iguales

*Nota.* Elaboración propia, a partir de las entrevistas estructuradas (Anexo II).

En la Tabla 105 se puede ver que no hay diferencias importantes entre las respuestas del alumnado. Todas las respuestas son positivas y sólo varía el término utilizado. Del mismo modo que antes, una posible explicación de esto es que realmente sea así o que no tengan confianza para expresarlo a una persona extraña.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 3069823	Código de verificación: WfCR5QY4
Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

Por otra parte, la Tabla 105 presenta la percepción del alumnado sobre *cómo sus familias y compañeros o compañeras perciben su diversidad cultural*. De acuerdo con la informante 13 y el 15, para sus familias, es importante que sigan con sus costumbres y creencias culturales, aunque se les permite tener una pareja de otra nacionalidad. En contraste, según la informante 14, su familia prefiere que no tenga una pareja de otra cultura.

Por otro lado, las informantes 13 y 14 y el 15 creen que, para sus compañeros y compañeras del instituto, no son diferentes y tampoco les han dicho que no deberían estar en Canarias.

**Tabla 105.** Percepción sobre como los demás Perciben su Diversidad Cultural (Informantes 13, 14 y 15)

Ítems	Informante 13		Informante 14		Informante 15	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No
Para mi familia, es importante que siga con nuestras costumbres y creencias culturales	X		X		X	
Mi familia prefiere que no tenga una pareja de otra cultura		X	X			X
Para mis compañeros y compañeras de clase yo soy diferente a ellos o ellas		X		X		X
Alguna vez algún compañero o compañera de clase me ha dicho que no debería estar en Canarias		X		X		X

*Nota.* Los ítems se responden mediante una escala dicotómica. Elaboración propia.

Dado el pequeño tamaño de la muestra del alumnado, estas respuestas analizadas de forma aislada no aportan resultados concluyentes, pero ganan en solidez unidas los datos extraídos de los documentos claves (DEA y PMIAI), las entrevistas al profesorado (informantes 2 y 9), otras y otros agentes educativos de la comunidad educativa (informantes 20 y 21). Así, se puede apreciar que la respuesta de la informante 15 (*mi familia prefiere que no tenga una pareja de otra cultura*) no es un caso aislado. El centro trabaja la igualdad desde el curso escolar 2002/2003 de forma transversal en las asignaturas, tutorías, días señalados, otros programas y proyectos del centro, etc. Sin embargo, no fue hasta el periodo, que hemos denominado *después del cambio*, cuando se creó un programa específico para ello (PII) durante el curso escolar 2014/2015 (ver Tabla 90).

○ Prejuicios y estereotipos culturales

A continuación, se presentan extractos de los documentos clave (PAC, DEA, revista *Guaza sin Guasa* y actividad realizada el día del Emigrante), los resultados obtenidos de las entrevistas aplicadas al profesorado (informantes 1 y 2) y alumnado (informantes 13 a 15) en relación con los prejuicios y estereotipos culturales *antes del cambio educativo*.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 3069823	Código de verificación: WfCR5QY4
Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

Desde el PAC del curso 2002/2003 se hace referencia, de manera general, a la superación de los diferentes tipos de prejuicios: «*desarrollar actitudes solidarias y tolerantes ante las diferencias sociales, religiosas, de sexo y de etnia, superando prejuicios con espíritu crítico, abierto y democrático*» (Código: [31P- Prejuicios y estereotipos hacia los demás] 45:2). Por otra parte, en 2006, en la revista elaborada por el propio instituto de Guaza, la secretaria y profesora de inglés (actual directora del centro) expresa: «*debemos aprender a respetarnos y a conocernos antes de juzgarnos*» (Revista *Guaza sin Guasa* - Código: [25P- Creencias sobre la educación] 43:5).

En cuanto a la percepción del alumnado, la Tabla 106 alude a los datos recogidos por el centro PEI, PREDECOS y PMIAL, a partir de veinticinco preguntas realizadas al alumnado respecto a la actividad realizada, durante el curso escolar 2007/2008, con el objetivo celebrar el día del emigrante<sup>33</sup>, así como sus respuestas (negativas, positivas y neutras).

**Tabla 106.** *Percepción del Alumnado sobre la Migración. Preguntas y Respuestas Negativas, Positivas y Neutras.*

Preguntas	Tipo de respuesta		
¿Qué piensas de las personas que emigran a otro país?	Negativa	- «Que vienen a jodernos y a quitarnos el trabajo» - «Que son unos muertos de hambre, que nos quitan el trabajo, la comida y los maridos» - «Lo hacen por necesidad, y nos quitan los trabajos» - «Nos quitan el trabajo, el dinero son unos tontos»	
	Positiva	- «Que son valientes cruzar a otro país enfrentándose a todo y contra todo» - «Que tienen el mismo derecho que nosotros a vivir» - «Que vienen a buscar una vida mejor» - «Son personas que van buscando un lugar mejor para su familia» - «Viva Canarias las siete estrellas verdes. Que vienen a buscar amigos y trabajo» - «Que hacen bien en buscar su bienestar, y lo hacen para ayudar a su familia»	
	Todos tenemos a derecho a desplazarnos a otro país para luchar por una vida mejor, ¿por qué?	Negativa	- «No porque soy racista, putos moros» - «Que va, si es peor, isla de mierda»
		Positiva	- «Para ayudar a la familia y por una vida mejor» - «Porque somos libres»
		Neutra	- «Total, aquí también se pasa hambre. Pero no tanto como en Cuba»
	Queremos trabajar en otro país ¿Qué dificultades	Negativa	- «Que tienes que fabricarte un cayuco e intentar la muerte de hambre en el camino, por cierto, luego que hacen regresar [sic]» - «Por lo único que iría a Senegal es para adelgazar»
		Neutra	- «El idioma»

<sup>33</sup> A lo largo de una semana se colocaron veinticinco maletas por todo el centro con un mensaje-pregunta con el objetivo de fomentar la reflexión sobre la situación de los y las migrantes.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 3069823	Código de verificación: WfCR5QY4
Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

podemos encontrar para salir de nuestro país?	- «Los pasaportes, el DNI» - «Pues no tener papeles y no poder salir del país» - «Que no tiene trabajo» - «No habla el idioma y el DNI»
---	--

Nota. De «Día del Emigrante», por PEI, PREDECOS y PMIAI, curso 2007/2008.

Los principales prejuicios y estereotipos negativos encontrados son:

- *Desplazan a la población autóctona de sus puestos de trabajos.* Esta es una concepción muy común entre las poblaciones receptoras de migrantes y concretamente entre la canaria. Muchos ciudadanos y ciudadanas deducen de observar las imágenes de cayucos y pateras por televisión y de la presencia de familias recién llegadas del extranjero en las calles de su barrio o pueblo que se está produciendo una invasión.
- *Los migrantes no tienen dinero.* Es fácil atribuir por imágenes de televisión y de la prensa que los movimientos migratorios se producen casi exclusivamente por personas que no tienen recursos o que son refugiados. Sin embargo, como veremos más adelante esto no siempre es así.

Por otra parte, *después del cambio educativo* desde el DEA (2010) se expresa la preocupación por los prejuicios y estereotipos culturales negativos encontrados: «*la mayor cantidad de prejuicios y estereotipos negativos en el alumnado se encuentra en 1º de la ESO*» (Código: [31P- Prejuicios y estereotipos hacia los demás] 25:16). En el mismo documento se observaron, además, prejuicios y estereotipos culturales negativos desde el propio alumnado migrante hacia otro alumnado migrante, especialmente, hacia alumnado africano. Como muestra el extracto: «*existe una mayor cantidad de prejuicios y estereotipos negativos hacia el alumnado marroquí*» (Código: [31P- Prejuicios y estereotipos hacia los demás] 25:16). Por otro lado, se observó que en ocasiones estos prejuicios y estereotipos estaban también dirigidos hacia el alumnado español: «*muchos alumnos y alumnas que vienen de otro país también tienen sus propios prejuicios culturales hacia los españoles y españolas*» (Código: [31P- Prejuicios y estereotipos hacia los demás] 25:17).

En general, los resultados obtenidos *después del cambio* muestran que el alumnado entrevistado, durante el curso escolar 2015/2016, refleja una percepción positiva hacia la diversidad cultural, a excepción del informante 15: «*los venezolanos son ruidosos; los marroquíes no le gustan y los africanos pobres*» (pregunta 95).

Por otra parte, el informante 2 del profesorado dice que ha escuchado decir: «*es que los colombianos no sé qué (...) Sabes... Hay unos prejuicios que están basados en uno o dos o tres elementos y que no quieren verlo (...) Y lo veo más en las familias que en los niños*» (Código: [31P- Prejuicios y estereotipos hacia los demás] 6:59), añadiendo: «*más de una vez he tenido que amablemente pedirles a familias que no utilicen ciertas etiquetas para ciertos grupos sociales y eso me hace entrever que hay ciertos prejuicios*» (Código: [31P- Prejuicios y estereotipos hacia los demás] 6:65).

Por último, la informante 1, coincide con los resultados obtenidos en el DEA (2010) respecto a la no generalización de estos prejuicios: «*algún comentario, pero no generalizado.*»

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

*Pero sí ha habido algunas cosas puntuales (...) como negro o moro mierda (...) Es entre todos» (Código: [31P- prejuicios y estereotipos hacia los demás] 7:34).*

En conjunto, estos resultados deben ser interpretados con cautela, puesto que muchos prejuicios pueden ser visibles (cercanos y directos) y sutiles (frío, distante e indirecto) como vimos en el capítulo 1. A pesar del pequeño tamaño de la muestra, puede sugerirse que existen prejuicios y estereotipos culturales negativos entre el alumnado, ya sea en mayor o menor medida. Durante la etapa de *antes del cambio*, los resultados obtenidos en el DEA indican que existen más prejuicios y estereotipos negativos en 1º de la ESO. Una posible explicación es que el alumnado de 1º trae consigo muchos prejuicios y estereotipos adquiridos socialmente y no ha tenido la oportunidad de reflexionar e interiorizar la educación en valores que trabaja el centro. Asimismo, la edad puede suponer también un factor importante. En cuanto a la segunda etapa, *después del cambio*, se ha podido establecer que ha habido una mejora en los prejuicios y estereotipos culturales negativos detectados en el alumnado ya que, como comentó la informante 1 y el 2 se observa más en los adultos y son casos no generalizados entre el alumnado.

- ¿Se tienden a formar guetos en el centro?

Los datos recogidos durante los cursos escolares 2008/2009 y 2009/2010 por la observadora-participante en el DEA (2010) muestran una mayor formación de guetos durante el periodo de *antes del cambio educativo*:

He podido observar que el alumnado de origen marroquí forma siempre su propio grupo, aunque también mantienen buenas relaciones con el alumnado proveniente de Senegal o Nigeria (en este caso, África sería el nexo común). Esto se debe, en parte, a la buena relación que existe entre el alumnado que asiste a las clases de español (Código: [33P- Guetos] 25:6)

Como queda registrado en el mismo documento, ante esta problemática el centro instauró como medida diversas actividades lúdicas durante el recreo con la finalidad de mejorar la integración del alumnado en el centro:

Con el objetivo de integrar al alumnado y disolver los guetos desde el centro se han establecido una serie de actividades en el tiempo de recreo: ajedrez, apertura de las aulas de informática, baile moderno, juegos del mundo (semanalmente), etc. (Código: [33P- Guetos] 25:10)

En cuanto a los resultados obtenidos *después del cambio educativo* podemos ver que esta medida realizada por el centro, junto a la incorporación de nuevos proyectos y programas educativos, especialmente a partir de los cursos escolares 2009/2010 con el PSC y en el 2010/2011 con los PBUBE, PCLIL, PHE (ver Tabla 90), ha propiciado una disminución de la tendencia del alumnado a hacer guetos. Así, los resultados obtenidos de las entrevistas realizadas al alumnado, profesorado y otras y otros agentes educativos, durante los cursos escolares 2015/2016 (informantes 2, 15, 17 y 21) y 2017/2018 (informante 9), indican que continúa existiendo cierta tendencia a los guetos, pero en menor medida. Como dice el informante 2, durante sus seis años como docente en el instituto de Guaza ha percibido cambios importantes en la formación de guetos:

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823

Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

Es verdad que hay cierta tendencia a que los chicos en el recreo a estar con chicos de su etnia, pero ya no es tanto como cuando en su momento yo llegué al centro. Hace seis años y yo ahora lo noto mucho mejor (...) Ya te digo, los niños tienen cierta afinidad cultural que eso es innegable, y que tampoco eso está mal, pero lo importante no es eso, sino que haya apertura, que haya relación, que se acepte a las demás culturas y ahora mismo eso en el centro está sucediendo. O igual que hay ciertos guetos, igual yo no lo percibo (Código: [33P- Guetos] 6:48)

Por otra parte, el informante 9 comparando su experiencia como docente en el instituto de Guaza durante el curso escolar 2007/2008, 2011/2012 y 2018/2019 también ha percibido cambios en la tendencia a los guetos: «yo hoy tengo la sensación de que se mezclan más» (Código: [33P- Guetos] 54:26).

En cuanto a la percepción del alumnado entrevistado, la informante 13 (nacida en Marruecos) y la informante 14 (procedente de Melilla) opinan que existen guetos en el centro; sin embargo, en general todos se relacionan. De hecho, la informante 13 cree que en el barrio de El Fraile existen más guetos que en el instituto de Guaza: «la gente de mi edad anda con todo el mundo. Luego la gente de 16 o 17 por ahí, se juntan los ecuatorianos con los ecuatorianos, los canarios con los canarios y todo eso» (Código: [33P- Guetos] 9:33).

Esta afinidad entre el alumnado puede ser construida con el tiempo por diferentes motivos (lengua, cultura, pertenecer a la misma clase, ir a clases de apoyo idiomático, vivir en el mismo barrio, amigos comunes, etc.). Desde la perspectiva de la informante 13, los grupos en el instituto se han formado más a partir de la infancia. Esto lo comprobó especialmente cuando se incorporó al instituto, ya que muchos de los grupos de su aula estaban constituidos desde la infancia. En palabras de la entrevistada: «son por amigos de la infancia» (Código: [33P- Guetos] 12:54).

Esta perspectiva es también compartida por otros miembros de la comunidad educativa. La trabajadora social de la Casa de la Juventud de El Fraile (informante 21) dirige el Programa Triatlón Académico (ver capítulo 5, descripción del conjunto de respuestas educativas) en centros educativos de la zona y expresa que no ha observado grupos segregados en el instituto de Guaza: «puedes ver grupos segregados y que no se comunican unos con otros y que en Guaza no lo ves [sic]» (Código: [33P- Guetos] 6:85).

En síntesis, los resultados obtenidos a partir de las entrevistas indican que se ha producido una mejora significativa en la tendencia del alumnado a formar *después del cambio* (desde el curso 2010/2011 hasta el 2016/2017). Estos cambios conseguidos con el paso de los años son una clara señal de que acciones educativas, como la creación de nuevos programas y proyectos educativos o la incorporación de nuevo equipo educativo, han mejorado la integración del alumnado migrante en el centro (ver Tablas 77, 89 y 90).

## 1.2. Currículum y su Proceso de Construcción

Este apartado se centrará en cuáles son los cambios que se han producido (en caso de que así fuera) en el *currículum ordinario* y en su *proceso de construcción* como respuesta al alumnado migrante, a partir de dos subcategorías: 1. *cambios debido a la atención de la diversidad cultural e idiomática del alumnado* (características generales de la metodología);

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

y 2. cambios en la evaluación debido a la atención a la diversidad cultural e idiomática del alumnado (características generales de la evaluación y proceso de evaluación del alumnado migrante).

### **Cambios debido a la Atención a la Diversidad Cultural e Idiomática del Alumnado**

Como se expuso en el capítulo 3 (apartado 2.2.), a continuación, se analizarán las características generales de la metodología del centro para comprobar si ha habido cambios con el objetivo de dar respuesta a la diversidad cultural e idiomática del alumnado.

- Características generales de la metodología

A partir del análisis de los documentos claves (PGA y PEI) y de las entrevistas al profesorado (informantes 1 a 6) los resultados obtenidos son los siguientes:

Tal como se ha visto en el capítulo 4, desde el PEI se realizan diversas acciones de mejora en la metodología con la intención de dar respuestas más adecuadas a la diversidad cultural e idiomática del alumnado. Los datos de la Tabla 108 resumen los cambios realizados en el centro durante los cursos escolares *antes del cambio educativo*. Destaca la creación del banco de actividades durante el curso 2005/2006 y su continuidad hasta el 2008/2009, siendo probable que suceda en la actualidad.

**Tabla 107.** Cambios en la Metodología desde el PEI en los cursos escolares desde 2005/2006 hasta 2008/2009

Curso escolar	Cambios en la metodología
2005/2006	-Elaborar fichas de trabajo para el alumnado migrante no hispanohablante por cada una de las áreas (Banco de Actividades desde la Interculturalidad)
2006/2007	-Elaborar más pruebas iniciales y fichas de trabajo para el alumnado migrante no hispanohablante por cada una de las áreas (Banco de Actividades desde la Interculturalidad)
2007/2008	-Elaborar dos cuadernillos por niveles de español con la finalidad de que el alumnado lo trabaje en las distintas áreas durante sus primeras semanas de incorporación al aula. En el caso del alumnado de habla hispana se trabajan fichas adaptadas a su nivel competencial
2008/2009	-Búsqueda de nuevos recursos y materiales de apoyo idiomático e interculturalidad

*Nota.* Elaboración propia, a partir del PEI de los cursos escolares 2006/2007, 2007/2008 y 2008/2009.

Durante el periodo *después del cambio* en la PGA, en el curso escolar 2014/2015, el instituto apuesta por una metodología activa y flexible basada en el aprendizaje significativo, la autonomía del alumnado y la atención inclusiva a la diversidad del alumnado en el aula, así como por un enfoque holístico que propone el desarrollo integral de la persona. El objetivo

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

principal de esta metodología es la adquisición de las competencias básicas en el alumnado. Para ello, el centro estableció unos principios metodológicos:

- Diseño de situaciones de aprendizaje en las que se incluyan actividades motivadoras para el alumnado.
- Potenciar el uso de las herramientas digitales en el diseño de tareas y actividades.
- Partir de los conocimientos previos de los alumnos y alumnas. Para ello se realiza una prueba inicial al principio de curso (aprendizaje significativo).
- Intercambio de impresiones entre el profesorado y el alumnado.
- Hacer, diariamente, un pequeño repaso de lo explicado el día anterior, además de proponer, semanalmente, actividades para reforzar lo adquirido en unidades anteriores.
- Proponer actividades o tareas de consolidación.
- Proponer distintas lecturas para mejorar la comprensión y expresión.
- Proponer tareas para potenciar la expresión oral, tales como debates... así como la expresión escrita, microrrelatos...
- Para conseguir que el aprendizaje sea funcional, el alumnado aplicará los conocimientos adquiridos a la realización de una variedad amplia de actividades.
- Proponer investigaciones para desarrollar la capacidad de hacer inducciones, generalizar, hacer conjeturas, hacer inferencias... Iniciando así al alumnado en el proceso lógico deductivo.
- Resaltar las aplicaciones prácticas de los conceptos introducidos.
- Fomentar el rigor en el uso del lenguaje y la adquisición de un vocabulario más amplio.
- Proponer actividades o tareas de refuerzo y de ampliación que permitan que los alumnos y alumnas trabajen y avancen según sus capacidades, atendiendo a la diversidad.
- Explicar de forma oral y escrita el razonamiento seguido en la resolución de las tareas.
- Fomentar la autonomía del alumnado mediante técnicas de estudio (subrayado, esquemas, resúmenes...).
- Se fomentará el trabajo tanto individual como en grupo, potenciando el aprendizaje cooperativo. Así el alumno y alumna debe ser capaz de enfrentarse a situaciones por sí mismo y de aprender a trabajar en equipo.
- Utilizar la Biblioteca e Internet para buscar información y ampliar los contenidos trabajados en el aula.
- Fomentar el trabajo de campo.
- Trabajar tareas donde se potencie la educación en valores. Tareas propuestas desde los proyectos del centro.
- Potenciar tareas que permitan trabajar la interdisciplinariedad.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22



- Utilizar distintos programas informáticos para ayudar al alumnado a comprender mejor los conceptos y deducir conclusiones.
- Utilizar las horas de tutoría para tratar temas ciudadanos y la resolución de conflictos entre iguales.

Además, el centro presta especial atención a la elección de estrategias metodológicas, que compensen las dificultades de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales:

- Tipos de agrupamientos
  - Agrupamientos dentro del aula. Se fomenta los agrupamientos que permitan la comunicación y la interacción: en parejas, pequeños, grupos, grupo-clase. Además, se fomenta el trabajo individual para afianzar la autonomía del alumnado, corregir errores, etc.
  - Desdobles en la materia de Lengua Extranjera (inglés). Se atenderá al nivel competencial del alumnado.
  - docencia compartida. Al ser un centro PROA<sup>34</sup> (Plan de Refuerzo, Orientación y Apoyo) y Travesía se potencia la pareja pedagógica en el aula, principalmente en el 1<sup>er</sup> Ciclo (1<sup>o</sup> y 2<sup>o</sup> de la ESO) en materias instrumentales.

Los resultados de las entrevistas aplicadas al profesorado, durante el curso escolar 2015/2016 (informantes 1 a 6), coinciden con los datos extraídos de los documentos claves (PGA 2014/2015).

La Tabla 108 hace referencia a la pregunta *en qué medida se ha modificado la metodología, qué acciones concretas se han adaptado, qué materiales se han utilizado, etc. para ayudar al alumnado migrante*. Una opinión común es la dificultad de adaptar la metodología según la asignatura. Por otra parte, las principales medidas utilizadas son: modificar la forma de enseñar, utilizar gestos para expresarse, un pre-informe psicopedagógico, material de apoyo traducido, etc.

---

<sup>34</sup> Actuaciones dirigidas a centros de educación primaria y educación secundaria. El objetivo común de todas ellas es mejorar los resultados educativos, en unos casos con medidas de apoyo directo e individualizado al alumnado y en otros con la dotación de recursos (<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/plan-de-refuerzo-orientacion-y-apoyo-proa-2011/educacion-infantil-y-primaria-educacion-secundaria/14880>)

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

**Tabla 108.** En qué Medida se ha Modificado la Metodología. Informantes 1, 2, 5 y 6

Informantes clave	Asignatura	Ítem
		En qué medida se ha modificado la metodología, qué acciones concretas se han adaptado, qué materiales se han utilizado, etc.
Informante 1	tecnología	«El currículo no lo modifíco porque es el que es. Pero la forma de enseñar sí. La asignatura tiene la suerte de que es más procedimental. Pues muy gestual» (Código: [37P- Cambios debido a las atenciones a la diversidad] 7:11)
Informante 2	matemáticas	«Un pre-informe psicopedagógico y se le intenta dar la atención a través del aula NEAE. Tenemos un especialista, concretamente tenemos un profesor y medio» (Código: [37P- Cambios debido a las atenciones a la diversidad] 6:34)
Informante 5	lengua y literatura	«Mi asignatura es difícil de adaptar cuando el recién llegado no entiende el idioma. Ponemos nuestros esfuerzos en el profesorado de Apoyo Idiomático y en el material que se les entrega» (Código: [37P- Cambios debido a las atenciones a la diversidad] 20:2)
Informante 6	inglés	«Por ejemplo, el año pasado tuve varios alumnos de Senegal y uno de ellos no hablaba nada de español. Iba a clases de español para extranjeros, pero le resultaba muy difícil. Yo le daba los apuntes de mi asignatura, sobre todo vocabulario, en inglés traducido al wolof. Eso hizo que se sintiera más cerca de sus compañeros y compañeras» (Código: [37P- Cambios debido a las atenciones a la diversidad] 21:4)

*Nota.* Elaboración propia, a partir las entrevistas estructuradas (Anexo II) y abiertas (Anexo III).

Por otra parte, en la Tabla 110 podemos ver qué tipo de estrategias de enseñanza utiliza el instituto para responder a la diversidad cultural e idiomática de su alumnado: el trabajo colaborativo, grupos donde se sientan bien acogidos, DAP (Docente de Actualización Pedagógica), diversas metodologías en el aula, apoyo de PT, cuadernillos de apoyo cuando no conocen el idioma, etc.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 3069823	Código de verificación: WfCR5QY4
Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

**Tabla 109.** Estrategias de Enseñanza que utiliza el Instituto para Responder a la Diversidad. Informantes 1, 2, 4 y 5

Informantes clave	Ítem
	¿Qué tipo de estrategias de enseñanza utiliza el instituto para responder a la diversidad de su alumnado?
Informante 1	<p>«Estamos haciendo mucho la docencia compartida, que es por lo que yo soy DAP, y podemos entrar dos profesores en el aula. Lo que pasa es que con mi materia todavía no es posible. Yo voy a acompañar a otro, pero conmigo nadie viene y me veo súper agobiada para poder atender la diversidad. Se está haciendo desde hace años aquí con lengua, matemáticas e inglés. En primero y en segundo de la eso. Pero desde el año pasado, además, con la figura del DAP, el centro cuenta con dos» (Código: [37P- Cambios debido a las atenciones a la diversidad] 7:14)</p> <p>«Yo trabajo mucho en grupos. Casi todos mis grupos son heterogéneos. Como doy tecnología tengo los propios criterios de la materia para formar los grupos. Si viene alguien que no sabe el idioma lo pongo en un grupo hay alguien que lo entienda. Luego, a lo mejor me equivoco y veo que esto no funciona, así que lo cambio» (Código: [37P- Cambios debido a las atenciones a la diversidad] 7:9)</p> <p>«Entramos a distintas aulas ayudar a diversificar la metodología. Y así poco a poco estamos entrando en esa dinámica» (Código: [37P- Cambios debido a las atenciones a la diversidad] 7:15)</p> <p>«La chica de PT. Ella es una máquina en esto. Ella te dice con este niño es así, así, así... Cuidado con esto, cuidado con lo otro, ...Y nos orienta súper bien» (Código: [37P- Cambios debido a las atenciones a la diversidad] 7:20)</p>
Informante 2	<p>«Integrarlos en la dinámica normal del centro y de las clases y fomentar el trabajo en grupo, el trabajo colaborativo y que ellos, en la medida de lo que puedan colaboren también» (Código: [37P- Cambios debido a las atenciones a la diversidad] 6:32)</p> <p>«Nuestro criterio es que la cuestión con etnias y cosas así no sea un criterio de agrupamiento» (Código: [37P- Cambios debido a las atenciones a la diversidad] 6:67)</p> <p>«Si habla otro idioma intento buscar a alguien que le ayude. Le pongo como persona de referencia. Le ubico en un grupo en que pueda ser bien acogido. En que haya gente en que pueda entender un poquito su cultura. Le pongo alumnos nexos. Todas esas cosas. Un profesor que le sirva de nexo también» (Código: [37P- Cambios debido a las atenciones a la diversidad] 6:100)</p>
Informante 4	<p>«Yo lo que procuraba era que aprendieran español en el rato y utilizando palabras de mi asignatura para que fueran haciendo vocabulario. Eso es lo que intentaba ¿Porque qué otra cosa podrías hacer?» (Código: [37P- Cambios debido a las atenciones a la diversidad] 11:10)</p>
Informante 5	<p>«Tienen cuadernillos de apoyo. Intentas diseñar clases lo más inclusivas posibles e incorporarles en la medida de lo posible a la dinámica del grupo» (Código: [37P- Cambios debido a las atenciones a la diversidad] 20:3)</p>

*Nota.* Elaboración propia, a partir las entrevistas estructuradas (Anexo II) y abiertas (Anexo III).

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 3069823	Código de verificación: WfCR5QY4
Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

El centro cuenta con dos profesoras DAP y una docente de PT que comparten docencia en diferentes materias y niveles, según petición explícita de los diferentes departamentos, incentivando la innovación metodológica dentro del aula. En palabras de la informante 1:

Van entrando poco. Hay profesores que les cuesta y otros que no. El sentimiento de que te juzguen es normal. Hay personas que lo tienen más acentuadas que otras. Entonces, poco a poco se van metiendo más. Claro, ahí está la labor nuestra de como DAP de decir que yo vengo para ayudar y colaborar. Date cuenta de que yo a lo mejor entro una clase en la cual yo no me entero, pero si puedo aportar yo creo que se podrían hacer grupos de esta manera, yo mezclaría a este con aquel, o ayudar a gestionar cosas. Por ejemplo, cuando están en los ordenadores ya somos dos en vez de uno. Poco a poco. El tema es que se está construyendo ahora (Código: [37P- Cambios debido a las atenciones a la diversidad] 7:18)

En general, estos resultados indican que los datos extraídos del PEI pueden ayudar a comprender parte del proceso de cambio de la metodología en los primeros años del centro, así como por qué se ha producido una transformación de la cultura escolar del centro, como se verá más adelante. Las acciones de mejora creadas para atender la diversidad cultural e idiomática del alumnado *antes del cambio educativo* han continuado utilizándose también en los cursos escolares siguientes, interiorizándose así en la cultura escolar del centro (ver Tablas 109 y 110). Esto podría explicarse por los buenos resultados que han obtenido estas estrategias y medidas en el centro.

Los datos recopilados *después del cambio educativo* (a partir del curso 2010/2011) sugieren una transformación en la metodología como consecuencia de la incorporación de nuevas medidas y estrategias educativas como son la docencia compartida, DAP, grupos colaborativos, etc. Por otra parte, para que fuera posible este cambio en la metodología, la formación del profesorado también ha tenido que transformarse, como se verá más adelante en el apartado de relaciones profesionales y el desarrollo profesional.

### ***Cambios en la Evaluación debidos a la Atención a la Diversidad Cultural e Idiomática del Alumnado.***

A continuación, tal como se expuso en el capítulo 3 (apartado 2.2.) se analizarán los resultados a partir de dos subcategorías: 1. *características de la evaluación*; y, 2. *proceso de evaluación del alumnado migrante*.

- Características generales de la evaluación

La PGA del curso escolar 2014/2015 recoge que las decisiones sobre este proceso están determinadas por criterios establecidos previamente con el objetivo de valorar el grado de desarrollo de las competencias básicas. Los rasgos principales de la evaluación, seguidos por el centro y establecidos por la administración educativa, son los siguientes:

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

- Carácter de la evaluación
  - La evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado de la ESO será continua y diferenciada según las distintas materias del currículo.
  - La evaluación del alumnado tendrá como referente las competencias básicas, los objetivos de la etapa, los de cada área o materia y los conocimientos adquiridos, según los criterios de evaluación concretados en las programaciones didácticas de los correspondientes departamentos.
  - Los resultados de la evaluación se expresarán por medio de calificaciones, en los siguientes términos: Sobresaliente, Notable, Bien, Suficiente e Insuficiente, considerándose calificación negativa el Insuficiente y positivas las demás. Estas calificaciones irán acompañadas, en los documentos oficiales de evaluación, de una calificación numérica, en una escala de cero a diez, aplicándose las siguientes correspondencias: Insuficiente: 0, 1, 2, 3 ó 4. Suficiente: 5. Bien: 6. Notable: 7 u 8. Sobresaliente: 9 ó 10.
- Proceso de evaluación
  - La evaluación y calificación de cada materia será realizada por el profesor o por la profesora correspondiente.
  - Cuando el progreso de un alumno o una alumna en una materia no sea el adecuado, se determinarán medidas de apoyo educativo, que deben estar reflejadas en las programaciones de departamento.
  - Se realizarán al menos cuatro sesiones de evaluación a lo largo del curso, una en el mes de octubre y las otras tres a lo largo del curso, una por trimestre. La última sesión de evaluación tendrá carácter de evaluación final ordinaria y en ella se tomarán las decisiones de promoción y titulación del alumnado que cumpla los requisitos establecidos.
  - Se realizará la correspondiente sesión de evaluación tras la realización de las pruebas extraordinarias, para aquel alumnado que no supera las materias en la evaluación final ordinaria.
  - El tutor o tutora del grupo coordinará las sesiones de evaluación, mantendrá informada a las familias de las decisiones tomadas en dichas sesiones y redactará el acta de la sesión. Todo ello con el apoyo del departamento de orientación del Centro.
- Evaluación y calificación de materias pendientes de cursos anteriores
  - Quien promocione sin haber superado todas las materias podrá ser propuesto para incorporarse a los programas de refuerzo establecidos en la Orden de 7 de junio de 2007.
  - El alumno y alumna con una materia pendiente tendrá derecho, según las normas de nuestro centro educativo, a un examen extraordinario en el mes de mayo, propuesto por cada uno de los departamentos.
  - No tendrán la consideración de materias pendientes aquellas materias opcionales no cursadas en 3º (tecnologías, música o educación plástica) que se elijan en 4º de la ESO, siempre que se haya obtenido una calificación positiva en la materia opcional cursada en 3º de la ESO.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

- Cuando el alumnado haya promocionado con evaluación negativa en materias con continuidad, la evaluación de éstas corresponderá al profesor o profesora de la materia respectiva del curso actual. En este sentido, se tendrá en cuenta que la valoración positiva de la materia correspondiente al curso actual implicará la superación de la materia del curso o cursos anteriores (este criterio es para la promoción no para la titulación). A estos efectos, la superación de las materias de biología y geología o de física y química de 3º de la ESO, supondrá la superación de la materia de ciencias de la naturaleza de cursos anteriores.
- En el caso de materias que el alumnado haya dejado de cursar, corresponderá la determinación de su superación al departamento correspondiente, de acuerdo con los planes de recuperación que se hayan establecido. Pero hay que tener en cuenta:
- La evaluación de las materias pendientes del curso o de los cursos anteriores se realizará en la sesión de evaluación final, dejando constancia de las calificaciones en un acta adicional.
- Si se trata de una segunda lengua extranjera que se ha dejado de cursar como consecuencia de la incorporación a un programa de refuerzo, la valoración positiva de esta medida se considerará equivalente a la superación de la materia.
- En el supuesto de que la haya dejado de cursar por su incorporación a un programa de diversificación curricular, la superación de la optativa prevista para el primer curso del programa, implicará la superación de la segunda lengua extranjera pendiente.
- Si se trata de materias que ha dejado de cursar como consecuencia de su incorporación a un programa de diversificación curricular y están integradas en alguno de los ámbitos, la evaluación positiva del ámbito se considerará equivalente a la superación de la materia o las materias que tenía pendientes.
- Si se trata de materias que el alumnado ha dejado de cursar como consecuencia de un traslado de matrícula a un centro en el que no se imparte la materia pendiente, la dirección del centro de recepción determinará el departamento que, por afinidad, deberá asumir la responsabilidad de la recuperación de la citada materia pendiente.

○ Pruebas extraordinarias

- El alumnado debe tener la posibilidad de obtener calificación positiva en aquellas materias no superadas en el proceso de evaluación continua, tanto las que se correspondan con el curso escolar que finaliza como con las pendientes de cursos anteriores.
- Las pruebas extraordinarias se realizarán en los primeros días de septiembre.
- Cuando el alumno o la alumna deba presentarse a la prueba extraordinaria con materias pendientes de cursos anteriores, se actuará de la siguiente manera:
  - a. Materias con continuidad, sólo deberá presentarse a la prueba correspondiente al último nivel cursado.
  - b. Materias que ha dejado de cursar por elección propia, se presentará a la prueba extraordinaria que el correspondiente departamento de

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

coordinación didáctica proponga para el último nivel cursado y no superado.

- La calificación de las pruebas extraordinarias es la misma que la que se sigue para las distintas materias a lo largo del curso, y cuando el alumnado no se presente a las pruebas debe figurar en las actas correspondientes como No Presentado (NP).
- Cuando la calificación obtenida en la prueba extraordinaria sea inferior a la alcanzada en la sesión de evaluación ordinaria, será esta última la que figure en el acta correspondiente.

o Criterios de promoción

- Promocionará al curso siguiente el alumnado que haya superado todas las materias cursadas o tenga evaluación negativa en dos materias como máximo, y repetirá curso cuando tenga evaluación negativa en tres o más materias.
- Excepcionalmente, una vez realizadas las pruebas extraordinarias, podrá autorizarse la promoción con evaluación negativa en tres materias cuando el equipo docente considere que el alumno o la alumna puede seguir con éxito el curso siguiente, que tiene expectativas favorables de recuperación y que dicha promoción beneficiará su evolución académica.
- La justificación de la promoción en el supuesto excepcional previsto en el apartado anterior, tomará en cuenta como criterio fundamental el grado de adquisición de las competencias básicas. Asimismo, podrán utilizarse los siguientes criterios:
  - a. La asignación horaria semanal de las materias no superadas.
  - b. Las calificaciones del alumno o alumna en el resto de las materias.
  - c. La vinculación de las materias no superadas con materias o aprendizajes posteriores.
  - d. La actitud manifestada por el alumno o la alumna hacia el aprendizaje.

Para la promoción al curso siguiente con tres materias no superadas, se requerirá el acuerdo favorable de más de la mitad del profesorado.

- Las decisiones sobre promoción y titulación del alumnado tendrán en consideración tanto las materias superadas como las no superadas del propio curso y de los cursos anteriores. Sólo a efectos de la promoción las materias de continuidad no superadas en distintos cursos se contabilizarán como una única materia. Asimismo, se actuará cuando el alumno o alumna obtenga calificaciones negativas en las materias de biología y geología y de física y química del tercer curso, contabilizándose como una única materia no superada.
- El alumnado podrá repetir el mismo curso una sola vez y dos veces como máximo dentro de la etapa.
- Si tras la repetición el alumno y alumna no cumpliera los requisitos para pasar al curso siguiente, el equipo educativo, asesorado por el de orientación, y previa

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

consulta a los padres, decidirá, según proceda y en función de las necesidades de los alumnos y alumnas, la promoción a segundo curso con medidas de refuerzo si el alumno y alumna hubiera cursado primero; a un itinerario de tercero o a un programa de iniciación profesional, siempre que en este último caso tuviera 15 años cumplidos, si hubiera cursado segundo; y a una determinada opción o itinerario de cuarto o a un programa de iniciación profesional, si hubiera cursado tercero.

- Respecto a aquellos alumnos y alumnas mayores de dieciséis años que, habiendo repetido curso, no cumplan los requisitos para promocionar, el equipo educativo una vez adoptado el acuerdo favorable a que permanezca escolarizado en régimen ordinario hasta que cumpla los dieciocho años de edad, podrá decidir su incorporación a alguno de los programas autorizados dentro de las medidas de atención a la diversidad tendentes a que el alumnado alcance las capacidades propias de la etapa. En todo caso, la incorporación a cualquiera de estas medidas requerirá garantías de cooperación y actitudes positivas por parte del alumnado.

o Criterios de titulación

- El alumnado que al terminar la ESO haya alcanzado las competencias básicas y los objetivos de la etapa, superando todas las materias, obtendrá el título de Graduado en educación secundaria obligatoria.
- Siempre que a juicio del equipo docente hayan alcanzado las competencias básicas y los objetivos de la etapa, podrán obtener dicho título aquellos alumnos y alumnas que, una vez realizadas las pruebas extraordinarias, hayan finalizado la etapa con evaluación negativa en una o dos materias, y excepcionalmente en tres (en este último caso se utilizarán los mismos criterios que para la promoción). Para la titulación con una o dos materias no superadas, se requerirá el acuerdo favorable de más de la mitad del profesorado. Para la titulación en el supuesto excepcional de tres materias no superadas, se elevará hasta los dos tercios el número de profesores y profesoras que deben manifestar su acuerdo favorable.
- Hay que tener muy en cuenta que a efectos de titulación la normativa no ha establecido que se deba considerar como una misma materia la que se curse en diferentes cursos con la misma denominación.
- Excepcionalmente, un alumno o una alumna podrá repetir una segunda vez el cuarto curso si no ha repetido en los cursos anteriores de la etapa. Siempre que la segunda repetición se produzca en el último curso, se podrá prolongar la escolarización en la etapa hasta los diecinueve años.
- En el último curso de la ESO, antes de los plazos de solicitud de preinscripción que se establezcan para facilitar el acceso a otros estudios, el equipo docente emitirá el consejo orientador que contemplará las opciones académicas o profesionales más ajustadas a las capacidades e intereses de cada alumno o alumna. El tutor o la tutora comunicará a las familias este consejo orientador que será confidencial, no tendrá carácter vinculante y quedará recogido en el expediente académico.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por:	Fecha:
Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22



- Cuando un alumno o una alumna finalice la ESO y sea propuesto para la obtención del título, se calculará la nota media alcanzada en la etapa.
- Los alumnos y alumnas que no obtengan el título de Graduado en educación secundaria recibirán un Certificado de Escolaridad en el que constarán los años cursados.
- Los alumnos y alumnas que cursen programas de diversificación curricular obtendrán el título de Graduado en ESO si superan todos los ámbitos y materias que integran el programa. Asimismo, podrán obtener dicho título aquellos alumnos y alumnas que habiendo superado los dos ámbitos tengan evaluación negativa en una o dos materias, y excepcionalmente en tres, siempre que a juicio del equipo docente hayan alcanzado las competencias básicas y los objetivos de la etapa.

La información recogida en la PGA describe cómo se lleva a cabo un proceso de evaluación en un centro de educación secundaria según la normativa vigente del momento (Orden ECD/65/2015, de 21 de enero y Decreto 315/2015, de 28 de agosto). Los procesos, instrumentos y herramientas utilizadas son comunes para todo el alumnado.

- Proceso de evaluación del alumnado migrante

A continuación, se muestran los datos recopilados del periodo *antes del cambio educativo* en relación con la evaluación del alumnado migrante.

Tal como se ha visto en el capítulo 4 (acciones de mejora), durante el curso escolar 2005/2006, desde el PEI se elaboraron, con la colaboración de diferentes departamentos del instituto, diferentes pruebas (por áreas, niveles e idiomas) con la finalidad de conocer los conocimientos previos del alumnado migrante, especialmente de habla no hispana. Esta medida se ha seguido realizando hasta la actualidad.

De la PGA del curso escolar 2014/2015 se extrae, en relación con el alumnado NEAE (Necesidades Específicas de Apoyo Educativo) que, dependiendo de las circunstancias, incluye al alumnado migrante:

- Evaluación del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE)
  - En este apartado se trata la evaluación del alumnado con dificultades específicas de aprendizaje, con altas capacidades intelectuales, con problemas derivados de la incorporación tardía al sistema educativo, condiciones personales o de historia escolar.
  - El equipo docente deberá adaptar los instrumentos de evaluación establecidos con carácter general en cada materia para la evaluación de este alumnado, teniendo en cuenta las dificultades derivadas de su necesidad específica, siempre que ésta haya sido debidamente diagnosticada (Adaptaciones Curriculares de Aula).
  - La evaluación del alumnado con adaptación curricular individualizada se realizará tomando como referentes los criterios de evaluación fijados en dichas adaptaciones. Para dejar constancia de ello, en los documentos oficiales de evaluación se añadirá un asterisco (\*) a la calificación de la materia o las materias objeto de adaptación.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

Ha sido muy complicado obtener información suficiente para poder ofrecer un análisis fundamentado al respecto, ya que solo había información descrita en la PGA del curso escolar 2014/2015. Esto ha dificultado poder confirmar cambios en la cultura escolar en relación con la evaluación del alumnado en el centro.

### 1.3. Condiciones y Estructuras Organizativas

Continuando con la estructura establecida en el capítulo 3 (apartado 2.2.), se analizan e interpretan los resultados obtenidos referentes a las *condiciones y estructuras organizativas*, que caracterizan el instituto, a partir de tres subcategorías: 1. *flexibilidad organizativa* (nivel de innovación y toma de riesgos, como forma de aprender y adaptarse a las nuevas circunstancias para mejorar la enseñanza); 2. *tipo de liderazgo* (características del director o directora del centro, participación y colaboración en distintas actividades y en qué medida sirve de modelo dentro de la escuela y principios relacionados con una educación intercultural, integral e inclusiva); y, 3. *participación: del profesorado, del alumnado y de las familias* (procesos de toma de decisiones en las estructuras organizativas, participación de las familias en el centro escolar y acciones del profesorado para motivar a las familias a involucrarse en el aprendizaje de sus hijos e hijas).

#### *Flexibilidad Organizativa*

A continuación, se presentan los datos recopilados acerca de la innovación y la toma de riesgos, con el fin de mejorar las dificultades derivadas de la diversidad cultural e idiomática del alumnado.

- Promoción de la innovación y la toma de riesgos como forma de aprender y adaptarse a las nuevas circunstancias para mejorar la enseñanza

Este apartado presenta los resultados de las preguntas cerradas (56B, 56F, 56 H, 56I y 56O) de las entrevistas estructuradas y abiertas aplicadas al profesorado (informantes 1 a 9 y 11) y otras y otros agentes educativos (informante 20).

La Tabla 110 muestra la percepción del profesorado y otras y otros agentes educativos sobre la innovación y toma de riesgo que lleva a cabo el centro. La mayoría del profesorado (informantes 1, 6, 7, 8 y 11) está *totalmente en desacuerdo* con que el centro prefiere seguir como se está a padecer riesgos, ya que la mitad (informantes 2 y 9) está *parcialmente de acuerdo* y los informantes restantes (4 y 5) *parcialmente de acuerdo*. La educadora social (informante 20) está *parcialmente en desacuerdo*. En cuanto a si el profesorado tiene libertad para organizar su trabajo en el aula de acuerdo con su juicio profesional, la mayoría está *totalmente de acuerdo* (informantes 2, 6, 7, 8, 9 y 11) y *parcialmente de acuerdo* (informantes 1, 4 y 5). La mayoría del profesorado (informantes 1, 2, 6 a 8) está *totalmente de acuerdo* en que tienen una libertad con límites, mientras que menos de la mitad (informantes 4, 5 y 9) está *parcialmente de acuerdo* y el resto (la informante 11) *parcialmente en desacuerdo*.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

En la misma tónica, la mayor parte del profesorado (informantes 1, 2, 5 a 9 y 11) está *totalmente de acuerdo* con que se les motiva para que experimenten mientras enseñan. Solo dos docentes (informantes 4 y 9) están *parcialmente de acuerdo*. Por último, un poco más de la mitad del profesorado (informantes 1, 6 a 8 y 11) está *totalmente en desacuerdo* con que el centro evita los riesgos que conllevan las innovaciones. El resto (informantes 2, 4, 5 y 9) está *parcialmente en desacuerdo*.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

**Tabla 110. Innovación y Toma de Riesgo Percibido por los y las Informantes Clave 1 a 9, 11 y 20**

Ítems	Informantes clave																			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	11	20									
En el centro se prefiere seguir como se está a padecer los riesgos que pueden traer los cambios	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X									
El profesorado tiene libertad para organizar el trabajo del aula de acuerdo a su juicio profesional	X	X	X	X	X	X	X <sup>35</sup>	X	X	X	X									
El profesorado tiene una «libertad con límites», es decir, saben qué es lo que se espera de ellos y ellas, pero también tienen libertad para ser creativos	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X									
En este centro, en lugar de conformarse con una sola forma de dar clases, se motiva al profesorado para que experimenten mientras enseñan	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X									
En este centro se tratan de evitar los riesgos que conllevan las innovaciones	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X									

*Nota.* Los ítems se responden mediante una escala de tipo Likert de 4 niveles: (1) totalmente de acuerdo; (2) parcialmente de acuerdo; (3) parcialmente en desacuerdo; y (4) totalmente en desacuerdo. La Educadora Social (informante 20) sólo respondió aquellos ítems que conocía sobre el centro. Elaboración propia.

<sup>35</sup> Informante 7: «a ver, nosotros tenemos una línea de trabajo. Entonces, nosotros no imponemos, pero si intentamos que vayamos todos a una. Sobre todo, cuando llega un profesorado nuevo y tiene una idea de la educación muy antigua. No puedes permitir... Tampoco, vas a imponer. Y es una forma de: venga tenemos que ir todos a una! Tenemos que encontrar que todos estamos trabajando igual porque si no se pierde. Yo te pongo a tu disposición la formación necesaria. Y no se impone, pero tampoco es que puedan hacer lo que quieran. Entonces, ¿los maestros tienen libertad para organizar? Parcialmente. Siempre se pueden organizar dentro de su clase como quieran, pero sí que intentamos que siga una línea de trabajo. Es nuestra filosofía y no podemos dejar que se pierda y que venga alguien e imponga lo suyo. Así que, nosotros lo que si hacemos es ayudar para que todos podamos ir en la misma línea. O, por lo menos lo intentamos».

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823

Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

En conjunto, los resultados de la Tabla 110 muestran que la mayoría del profesorado está *totalmente en desacuerdo* con que el centro prefiere seguir como se está a padecer riesgos o con que eluden las innovaciones. Por otra parte, la mayoría del profesorado está *totalmente de acuerdo* con que tiene una libertad con límites en el centro y se les motiva para que experimente mientras enseña. Además, la mayor parte opina que tiene libertad para organizar su trabajo en el aula de acuerdo con su juicio profesional. Estas respuestas concuerdan con los cambios encontrados en referentes a la metodología utilizada (docencia compartida, DAP, grupos colaborativos, etc.) (ver Tablas 107 a 108).

Por otra parte, la Tabla 111 indica la percepción del profesorado y otras y otros agentes educativos sobre la búsqueda de la mejora. La mayoría del profesorado entrevistado (informantes 1, 2, 7, 8 y 11) opinan que el instituto *siempre* busca nuevas formas para mejorar, mientras que solo un docente (el informante 9) cree que esto ocurre *casi siempre*.

**Tabla 111.** *Búsqueda de la Mejora Percibida por los y las Participantes 1, 2, 7 a 9, 11 y 20*

Informantes clave	Ítem			
	En este centro se buscan nuevas formas de hacer las cosas para mejorar			
	1	2	3	4
Informante 1	X			
Informantes 2	X			
Informantes 7	X			
Informantes 8	X			
Informantes 9		X		
Informantes 11	X			
Informantes 20	X			

*Nota.* Los ítems se responden mediante una escala de tipo Likert de 4 niveles: (1) siempre; (2) casi siempre; (3) algunas veces; y (4) nunca. Elaboración propia.

Tal como se aprecia en las Tablas 110 y 111, la valoración general del profesorado sobre el centro es positiva. Estos resultados pueden explicarse por el hecho de que desde la dirección se permite que el profesorado experimente con cierta libertad, se les motiva para ello y se realizan innovaciones dirigidas hacia la mejora. Todas estas acciones facilitan una cultura escolar de colaboración que, a su vez, genera una transformación del centro. Esta promoción de la innovación, toma de riesgos y búsqueda de la mejora destaca, especialmente, durante el primer año de apertura del centro, al crear su propio PEI, Plan de Acogida y PAI de forma no oficial con la intención de dar respuestas inmediatas, especialmente al alumnado migrante (ver capítulo 4, apartado 1., respuestas educativas). Estos datos refuerzan nuestra idea de que, debido a estos cambios, se produjo una mejora en el porcentaje de alumnado que tituló durante la promoción del 2011/2015 y en los cursos escolares siguientes (ver Tabla 129).

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 3069823	Código de verificación: WfCR5QY4
Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

### **Tipo de Liderazgo**

En esta subcategoría se expondrán algunas de las características principales de la persona que ejerce la dirección en la escuela, a partir de los resultados de las preguntas cerradas (52A, 52B, 56C, 56J, 56L y 56N) de las entrevistas semiestructuradas y abiertas aplicadas al profesorado (informantes 1 a 9 y 11) y de otras y otros agentes educativos (informante 20).

- Características del director o directora del centro

Como se ha expuesto en el capítulo 4, el primer director estuvo en la dirección del centro durante dos años (ver Tabla 77), lo que recuerda el informante 4:

Quando yo llegué estaba otro que no recuerdo el nombre y que estuvo poco tiempo porque se fue de inspector. Gracias a Dios, porque no era un buen director para este centro. No me gustaba mucho. Se pasaba mucho tiempo metido en su despacho y aquí la directiva tiene que estar en contacto con el profesorado. Si no, no funcionaríamos porque se crea, como dicen actualmente como una casta. Unos por un lado y otros por el otro. Para que funcione un centro tienes que estar a la orden del día para ver qué ocurre en el centro, pero no sólo el jefe de estudio, que es el que maneja realmente el cotarro. El que soluciona las cosas del día a día. El director está más en el tema burocrático, pero aun así tiene que estar a la orden del día de lo que pasa. Y luego la actual directora, el jefe de estudios y este ivamos! Me da montón de pena de que se vaya (Código: [39P-Tipo de liderazgo] 11: 6)

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en relación con la actual directora del centro. Tal como aparece en el capítulo 3 (apartado 2.5., informantes claves) la directora ha trabajado 17 años en el instituto de Guaza (desde su inicio hasta la actualidad). Tiene formación reglada en educación intercultural y había trabajado anteriormente en un centro multicultural. La Tabla 112 muestra el tipo de liderazgo percibido por el profesorado y por otras y otros agentes educativos. Todo el profesorado (informantes 1, 2, 4, 7 a 11) y la educadora social (informante 20) están *totalmente de acuerdo* con que la administración del centro y el profesorado trabajan en conjunto para que el centro funcione eficientemente y con que la directora es un ejemplo positivo. Por otra parte, todo el profesorado está *totalmente de acuerdo* con que no dudan en acudir a la administración del centro para solucionar cualquier problema. La informante 20 no opina sobre esta cuestión.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

**Tabla 112.** Tipo de Liderazgo Percibido por los y las Informantes Clave 1, 2, 4, 7 a 11 y 20

Informantes clave	Ítems												
	La administración del centro y el profesorado trabajan en conjunto para que el centro funcione eficientemente				El profesorado no duda en acudir a la administración del centro para solucionar cualquier problema que tienen				La directora es un ejemplo positivo para el centro				
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
Informante 1	X				X					X			
Informante 2	X				X					X			
Informante 4	X				X					X			
Informante 7	X				X					X			
Informante 8	X				X					X			
Informante 9	X				X					X			
Informante 11	X				X					X			
Informante 20	X									X			

*Nota.* Los ítems se responden mediante una escala de tipo Likert de 4 niveles: (1) totalmente de acuerdo; (2) parcialmente de acuerdo; (3) parcialmente en desacuerdo; y (4) totalmente en desacuerdo. La Educadora Social (informante 20) sólo respondió aquellos ítems que conocía sobre el centro. Elaboración propia.

Al hablar sobre este tema, la informante 20 comenta la labor del equipo directivo del centro:

Para mí, el equipo directivo es la bomba y siempre se lo digo. Han hecho un trabajo impresionante, simplemente porque ya es complicado con la situación que tenemos aquí abajo. Que se consigan tan buenos resultados es por algo, y es por el trabajo que ellas aportan detrás (Código: [39P-Tipo de liderazgo] 56:6)

La Tabla 113 indica las características del liderazgo percibido por el profesorado y otras y otros agentes educativos. Como se observa, la mayoría del profesorado (informantes 1, 7, 8, 9 y 11) y la educadora social (informante 20) están *totalmente de acuerdo* con que pueden hablar de cualquier cosa que les preocupe con la dirección del centro, mientras que el resto (informante 2 y 4) está *parcialmente de acuerdo*. La mayor parte del profesorado está *totalmente de acuerdo* con que la administración del centro comprende sus problemas (informantes 7, 8, 9, y 11) y el resto está *parcialmente de acuerdo* (informantes 1, 2 y 4).

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 3069823	Código de verificación: WfCR5QY4
Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

**Tabla 113.** Características del Liderazgo Percibido por los y las Informantes Clave 1, 2, 4, 7, 9, 11 y 20

Informantes Clave	Ítems							
	El profesorado sabe que pueden hablar de cualquier cosa que les preocupe con la dirección del centro				La administración del centro comprende los problemas que el profesorado tiene			
	1	2	3	4	1	2	3	4
Informante 1	X					X		
Informante 2		X				X		
Informante 4		X				X		
Informante 7	X				X			
Informante 8	X				X			
Informante 9	X				X			
Informante 11	X				X			
Informante 20	X							

*Nota.* Los ítems se responden mediante una escala de tipo Likert de 4 niveles: (1) totalmente de acuerdo; (2) parcialmente de acuerdo; (3) parcialmente en desacuerdo; y (4) totalmente en desacuerdo. La Educadora Social (informante 20) sólo respondió aquellos ítems que conocía sobre el centro. Elaboración propia.

En síntesis, el profesorado informante tiene una opinión positiva sobre la directora y del equipo directivo del centro. Sin embargo, los datos obtenidos no permiten hacer una comparación exhaustiva con el tipo de liderazgo de los cursos escolares anteriores. Respecto a los resultados obtenidos sobre las características del liderazgo, se observan discrepancias en comparación con la Tabla anterior. Los informantes 2 y 4 están *parcialmente de acuerdo* con que pueden hablar de cualquier cosa que les preocupe con la dirección del centro. De hecho, al igual que los docentes anteriores, la informante 1 está *parcialmente de acuerdo* con que la administración del centro comprende los problemas del profesorado. Estos datos sugieren que existen algunos desacuerdos entre la dirección del centro y algunos docentes del centro.

- Participación y colaboración en distintas actividades y en qué medida sirve de modelo dentro de la escuela

A continuación, se presentan los resultados obtenidos de las entrevistas aplicadas al profesorado y otras y otros agentes educativos en relación con la participación y colaboración de la directora en el centro. Como se puede ver, los y las informantes continúan valorando muy positivamente el trabajo de la directora y su totalidad considera que la directora *siempre* promueve con su ejemplo las virtudes del trabajo en equipo y trabaja en conjunto para impulsar la misión del centro y establecer nuevas metas (ver Tabla 114).

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 3069823	Código de verificación: WfCR5QY4
Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22



**Tabla 114.** Participación y Colaboración de la Directora en Distintas Actividades Percibido por los y las Informantes Clave 1, 2, 4, 7, 9, 11 y 20

Informantes clave	Ítems							
	La directora promueve, con su ejemplo, las virtudes del trabajo en equipo				La directora trabaja en conjunto con los demás para promover la «misión» del centro y establecer nuevas metas			
	1	2	3	4	1	2	3	4
Informante 1	X				X			
Informante 2	X				X			
Informante 4	X				X			
Informante 7	X				X			
Informante 8	X				X			
Informante 9	X				X			
Informante 11	X				X			
Informante 20	X				X			

*Nota.* Los ítems se responden mediante una escala de tipo Likert de 4 niveles: (1) siempre; (2) casi siempre; (3) algunas veces; y (4) nunca.; y (4) totalmente en desacuerdo. Elaboración propia.

En cuanto a la información recogida de las entrevistas de las informantes 8 y 20 y del 9, la respuesta general es positiva y destacan, como principales características de la directora, las siguientes: comprensiva, se preocupa por el profesorado, exigente y sabe repartir las responsabilidades. En palabras del informante 9: «*ella siempre se preocupa mucho*» (Código-39P - Tipo de liderazgo] 54:12). Esta opinión es también compartida por la informante 8 quien afirma:

Eso mismo estuve hablando ayer con una amiga mía del sur y que es de PT. Sacó las oposiciones y está en el instituto de Ichasagua y le acaban de dar la plaza fija en Guaza. Me estaba diciendo ayer que con la directora tú puedes ir a hablar con ella como directora y como persona. Es una compañera. Porque en otros centros el director o directora está encumbrado (...) Muy humana y a ella le gustan las cosas bien hechas. Que todo el mundo trabaje bien. Que todo esté en orden. Que todo esté en su sitio. Y cuando la gente le pide ella da y, normalmente, cuando ella pide la gente da a manos abiertas. Por eso Guaza funciona [sic] (Código 39P - Tipo de liderazgo] 53:16)

Por otra parte, tras explicar las características del liderazgo distributivo, algunas personas entrevistadas (informantes 8, 9 y 20) coincidieron en que la directora se aproximaba a este concepto, ya que la toma de decisiones, las responsabilidades y acciones se reparten entre el equipo educativo y los miembros del claustro. Como declara la informante 8:

Yo creo que la dirección del centro funciona más de esa manera que del tipo piramidal. Reparte más las obligaciones (...) La directora delega en los demás y sobre todo en su equipo. Ella es muy buena en el sentido. El claustro se siente apoyado. Se sienten bien (Código 39P - Tipo de liderazgo] 53:13)

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 3069823	Código de verificación: WfCR5QY4
Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

A esto, añade el informante 9: «sí. Yo creo que sí porque ella es quien lo organiza, pero la vicedirectora hace mucho, la jefa de estudio mogollón y luego las otras personas allí hacen también mucho [sic]» (Código: [39P- Tipo de liderazgo] 54:34). Por otro lado, al preguntar por el director anterior del curso escolar 2007/2008, el entrevistado continúa diciendo:

La verdad es que todo el mundo está bastante involucrado. Yo no sé en ese sentido, yo los veo a ellos muy involucrados. El toque femenino y el talante de la directora. El director anterior no era una mala persona, pero sí que es verdad que ahora ella tiene un talante muy abierto, cercano, comprensiva, siempre preguntando... Luego te dice lo que tiene que decir que para eso es la directora. Ella, si es verdad que le gusta escuchar y preguntar (Código nuevo: [Cambios en el liderazgo] 54:31)

En cuanto a la percepción del profesorado sobre la directora como modelo positivo, la informante 8 recuerda dos experiencias. La primera, la actividad que hizo a final de curso con el objetivo de unir al claustro: «ella, al final de curso hizo una guerra de agua. Se fue al chino y compró muchísimas pistolas y metralletas de agua. Y se hizo una batalla de agua y más de una se fue empapada a su casa (...)» (Código 39P - Tipo de liderazgo] 53:20). La segunda, hace referencia a la sustitución que hizo la directora para ayudar a una compañera del equipo directivo:

Este año hubo un cambio de dirección. Se fue la jefa de estudio que estaba. La vicedirectora pasó a jefa de estudios. Y entró una vicedirectora nueva. Entonces, la chica esta, la jefa de estudios, por lo visto, tuvo sus problemas personales y no estaba trabajando muy bien. Y en un centro como Guaza se nota. Es fundamental para la disciplina del centro, las normas y todo. La directora hizo mucho ese tipo de trabajo, que no le pertenecía a ella porque la chica con sus problemas personales era casi inexistente (Código 39P - Tipo de liderazgo] 53:14)

En conjunto, hay una visión positiva de la directora por parte del profesorado y de la educadora social. Estos resultados indican que el tipo de liderazgo del centro fomenta la colaboración y el trabajo en equipo del claustro, así como de la comunidad educativa, como veremos más adelante.

- Principios relacionados con una educación intercultural e inclusiva

Como se argumenta en los capítulos anteriores, una cultura escolar intercultural e inclusiva implica un liderazgo cuyos objetivos y principios estén apoyados en el modelo de educación intercultural y el modelo de educación inclusiva. Desde el inicio del primer periodo (*antes del cambio educativo*) la dirección del centro tenía la imperiosa necesidad de ayudar al alumnado migrante, especialmente de habla no hispana. Como explica la primera coordinadora del PEI durante tres cursos escolares 2004/2005, 2005/2006 y 2006/2007:

La idea fue del equipo directivo que nos dijo: qué les parece si de cara al próximo curso desarrollamos lo que se llama un proyecto de interculturalidad y entonces habló conmigo. A mí, la verdad, es que me apetecía mucho y me gustaba y ese segundo año fue cuando se incorporó la siguiente coordinadora del proyecto (...) El primer año fue como estableciendo que líneas tenemos que trabajar y dónde se necesitaba y empezamos a desarrollar ya documentos. Pero fue ese segundo año cuando ese

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: wfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

programa llegó al culmen. Ya te digo. Nos llamaban de la radio para hacernos entrevistas, nos llamaban para hacer ponencias en los distintos CEP, para centros que tuviesen alumnado que hablaba diferentes idiomas al decir que querían un proyecto intercultural que desarrollar (...) Fue un compendio importante en ese centro, y nos compenetrábamos súper bien y todas las actividades que hacíamos eran actividades multiculturales e interculturales (...) Y la verdad es que había mucha gente muy integrada, había un comité de profesores también de interculturalidad, que nos reuníamos una vez en semana y un poco decidíamos que era lo que queríamos hacer. Preparábamos material para ese alumnado que no hablaba español. En cada una de las materias preparábamos material adaptado para ellos. Entonces nos reuníamos en grupos de trabajo para ver como estructurábamos ese material y como lo presentábamos al alumno, era muy visual, recuerdo que tenía iconos que reflejaban lo que tenían que hacer, si dibujar, si buscar información, y ellos entendían lo que tenían que hacer (...) Luego también un protocolo de acogida que el alumnado también agradecían muchísimo (informante 12 – Código nuevo: [inicio del centro] 62:4)

Por otra parte, durante el segundo periodo, estos valores e implicación por la interculturalidad y la inclusión han seguido vigentes en el centro, aunque con menos intensidad. La Tabla 115 ofrece las respuestas de las entrevistas aplicadas al profesorado (informantes 1, 2, 4 a 9 y 11) y a otras y otros agentes educativos (informante 20). Todos los y las informantes afirmaron que uno de los principales objetivos del centro era promover el mejor aprendizaje de todos los alumnos y alumnas; los ideales del centro van de acuerdo con la idea de que todos los alumnos y alumnas pueden aprender; el centro comparte la idea de que todos los alumnos y alumnas pueden tener necesidades educativas especiales; y los ideales del centro van de acuerdo con la idea de hacer lo necesario para atender las necesidades de todos los alumnos y alumnas.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

**Tabla 115.** Principios Relacionados con una Educación Intercultural e Inclusiva Percibido por los y las Participantes 1, 2, 4 a 9, 11 y 20

Ítems	Informantes clave																			
	1		2		4		5		6		7		8		9		11		20	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No
Uno de los principales objetivos del centro es promover el mejor aprendizaje de todos los alumnos y alumnas	X		X		X		X		X		X		X		X		X		X	
Los ideales del centro van de acuerdo con la idea de que todos los alumnos y alumnas pueden aprender	X		X		X		X		X		X		X		X		X		X	
En el centro compartimos la idea de que todos los alumnos y alumnas pueden tener necesidades educativas especiales (no sólo aquellos con discapacidad)	X		X		X		X		X		X		X		X		X		X	
Los ideales del centro van de acuerdo con la idea de hacer lo necesario para atender las necesidades de todos los alumnos y alumnas	X		X		X		X		X		X		X		X		X		X	

*Nota.* Los ítems se responden mediante una escala dicotómica. Elaboración propia.

388

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

Estos resultados confirman que los objetivos y principios descritos en los documentos clave del centro (PEC, PGA, PEI, PMIAI, etc.) se intentan alcanzar en la práctica a través de las diferentes acciones educativas, lo que se muestra en los resultados extraídos de las entrevistas (ver capítulos 4 y 6). Esto es posible gracias a los ideales claros que se marcan desde la dirección del centro en cuanto a la diversidad cultural.

### **Participación: del Profesorado, Alumnado y de las Familias**

A continuación, se presentan los datos recopilados en relación con los procesos de toma de decisiones que se producen en las estructuras organizativas.

- Procesos de toma de decisiones en las estructuras organizativas

A partir de los datos se identificaron dos tipos de participación en el proceso de toma de decisiones: profesorado y alumnado.

La Tabla 116 proporciona la información recogida en relación con el proceso de toma de decisiones. La mayoría del profesorado (informantes 1,2 y 7 a 9) opina que *casi siempre* siguen las reglas, aunque entren en conflicto con su juicio profesional, mientras que la informante 11 afirma que esto ocurre *algunas veces*. Por otra parte, todos los y las informantes creen que *siempre* reciben información clara. Por último, la mitad de los y las participantes (informantes 7, 8 y 11) consideraron que en el centro *siempre* se pueden tomar decisiones con libertad, mientras que el resto (informantes 1, 2 y 9) piensa que *casi siempre*.

**Tabla 116.** *Procesos de Toma de Decisiones del Profesorado en las Estructuras Organizativas*

Informantes Clave	Ítems												
	En el centro el profesorado sigue las reglas, aunque entren en conflicto con su juicio profesional				El profesorado recibe información clara acerca de cuestiones importantes del centro				En este centro el profesorado puede tomar decisiones con libertad				
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
Informante 1		X			X					X			
Informante 2		X			X					X			
Informante 7		X			X				X				
Informante 8		X			X				X				
Informante 9		X			X					X			
Informante 11			X		X				X				
Informante 20					X								

*Nota.* Los ítems se responden mediante una escala de tipo Likert de 4 niveles: (1) siempre; (2) casi siempre; (3) algunas veces; y (4) nunca. La Educadora Social (informante 20) sólo respondió aquellos ítems que conocía sobre el centro. Elaboración propia.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 3069823	Código de verificación: WfCR5QY4
Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

En general, el profesorado *casi siempre* sigue las reglas, aunque entren en conflicto con su juicio profesional, y *siempre* recibe información clara. Tal como se ha visto anteriormente, es bastante probable que la cultura escolar mayoritaria del centro parta de un debate y puesta en común. Es decir, se dispone de cierta libertad para su propia práctica docente, ya que viene generada por los acuerdos que se han tomados entre la mayoría (claustró y equipo directivo). Como se expuso en la Tabla 109, la informante 7 (vicedirectora) comenta que desde el centro no se impone, pero se intenta que todos y todas vayan en la misma línea de trabajo. Para ello, se ponen todos los medios y herramientas posibles a disposición del profesorado.

En cuanto al alumnado, el profesorado y la educadora social destacan su alta participación en el centro, especialmente en todos los proyectos y programas, actividades y acciones educativas que se realizan. Un ejemplo de esto queda recogido en el PMIAI (curso 2005/2006) donde las mediadoras interculturales afirman: «hay alumnos muy interesados que responden y se interesan por ayudar a sus compañeros en la mediación» (Código: [18P-Compañeros y compañeras de la escuela] 63:1). Por otra parte, en el PMIAI otra M.I. comenta: «es importante destacar el nivel de implicación y motivación del alumnado en las diferentes actividades del centro» (Código: [18P-Compañeros y compañeras de la escuela] 62:4). Este objetivo no ha cambiado con el paso del tiempo. Como explica la informante 7, se apuesta por una elevada educación en valores e implicación del alumnado con la finalidad de conseguir que se sientan parte del centro. En palabras de la vicedirectora:

Hombre, lo intentamos. La verdad es que para el centro que tenemos, es complicado. También es verdad que a ellos hay que darles una de cal y otra de arena. A ellos se le implica en todos los proyectos. La educación en valores aquí está por las nubes. Y se les implica a ellos para que sean parte del centro porque si no, no funciona. Si ellos se ven parte del centro, todos tiramos. Si lo ven como algo ajeno a ellos donde nosotros se lo imponemos no vamos a ningún lado porque este alumnado es como es (...) son chicos que los puedes implicar en un montón de cosas. Que tienen un montón de valores y que luego no tienen los recursos ni la infraestructura que ellos se merecen. (Código: [40P- Participación: del alumnado, profesorado y familias] 52:4)

Esta opinión también es compartida por la educadora social (informante 20). Como afirma: «de las cosas que el profesorado manda más allá de lo curricular, el alumnado se implica» (Código: [40P- Participación: del alumnado, profesorado y familias] 55:9).

- Participación de los padres y madres en la enseñanza del alumnado

Tal como se argumenta a lo largo del capítulo cuatro (apartado 1.4., necesidades educativas del alumnado) una de las dificultades más importantes que tiene que hacer frente el alumnado migrante a lo largo de su trayectoria académica es la falta de implicación de las familias. La participación de las familias en la toma de decisiones parece prácticamente inexistente. En este sentido, a continuación, se presentan los extractos de los documentos clave (PMIAI y DEA) y los resultados obtenidos de las entrevistas aplicadas al profesorado (informantes 2, 7, 9 y 11) y otras y otros agentes educativos (informante 20).

En relación con los datos recogidos en el análisis DAFO realizado por la M.I. durante el curso 2006/2007, durante el periodo *antes del cambio*, se enfatiza como debilidad la falta

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

de apoyo de las familias en la educación de sus hijos e hijas. Como queda recogido: «*escaso apoyo recibido por parte de las familias en cuanto al nuevo proceso educativo que reciben sus hijos en el país de acogida*» (Código nuevo: [Falta de implicación de las familias] 59:10).

A partir de la información recogida se identifican como barreras para la implicación de las familias en la educación de sus hijos e hijas las siguientes:

- *Idioma*. El desconociendo de la lengua es una de las dificultades más importantes que tiene que hacer frente el centro (capítulo 4, necesidades educativas del alumnado migrante). Esta dificultad afecta no solo al alumnado migrante de habla no hispana, sino también a sus familias. Como queda recogido en el DEA (2010): «*la dificultad del desconocimiento del idioma también afecta a las familias, ya que no pueden ayudar a sus hijos en las tareas (...)*» (Código [15P-Dificultades] 25:5). Como añade la informante 6, a muchas familias migrantes no hispanohablantes les gustaría poder ayudar a sus hijos e hijas: «*ellos quieren y les gustaría, pero a veces no saben cómo. Sólo algunos padres pueden hacerlo*» (Código: [19P- Guía o modelo a seguir] 21:17). Al hablar sobre este tema, la educadora social explica:

Hay muchas personas que no hablan español, entonces no se enteran de lo que hay en las circulares, y según sea tu hijo o tu hija te lo dicen o no te lo dicen (...) Yo creo que no sienten el contexto porque su realidad es otra y si tienen a lo mejor el tiempo, pero no podemos llegar a ellas por el problema lingüístico. Hemos hecho cosas en otros idiomas, pero al final también es algo cultural (Código: [40P- Participación: del alumnado, profesorado y familias] 55:14)

- *Seguridad*. La autoestima juega un papel esencial en la vida de cualquier persona. Como explica la informante 20 es un factor invisible que hay que sumarle:

Hay que sumarle algo que no es visible y es la seguridad. El que tú te creas capaz de hacerlo porque claro, si tú eres una persona que no conoce bien el idioma ahí tienes una inseguridad. Luego, pueden haber echadas para adelante porque yo he hablado con madres que lo solucionan mejor que una canaria. Pero, si partes de una realidad complicada y tienes una situación vulnerable y no hablas muy bien español, ¿tú te vas a sentir capaz? (Código: [40P- Participación: del alumnado, profesorado y familia] 55:36)

- *Obstáculos puestos por sus propios hijos e hijas*. Algunos padres y madres comentan que son sus propios hijos e hijas quienes no quieren que se impliquen. Como explica la informante 11:

Como ya son mayores, los chiquillos reniegan de que vengan sus padres (...) Ellos lo ven como una ofensa que estén sus padres. El principal escollo son los propios chiquillos que no quieren que compartan el mismo espacio que ellos [sic] (Código: [40P- Participación: del alumnado, profesorado y familias] 55:53)

- *Desinterés por parte de la familia*. Otra de las barreras importantes es el desinterés o apatía de las familias. Es decir, a pesar de tener los recursos y medios para ayudar en el aprendizaje de sus hijos e hijas no lo hacen. Como comenta la informante 11:

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

También es verdad que eso está presente. La falta de implicación. Yo creo que, si mi hija no quiere que yo me implique, no me implico. Y lo dejo así. O sea, no lucho porque yo voy a estar pendiente de ellos, yo voy a participar en lo que haga falta... (Código: [40P- Participación: del alumnado, profesorado y familias] 56:11)

- *Valor de la formación.* Tal como se mostró en el capítulo 4 (apartado de necesidades educativas), algunos padres y madres no dan valor a la educación. Como afirma la informante 20: «*el valor que le dé a la formación reglada (...) Porque hay niños árabes que han dejado de estudiar porque tenían que ir a casarse*» (Código: [40P- Participación: del alumnado, profesorado y familias] 55:17).
- *Escasa formación.* Esta barrera es muy importante, ya que en muchos casos quieren ayudar a sus hijos e hijas, pero no tienen la formación adecuada para poder ayudarlos. Esto hace muy difícil que puedan avanzar y sentirse apoyados en su trayectoria académica. Como explica el informante 9: «*ponle, por ejemplo, que en cada clase haya tres padres con algo de formación. No digo universidad, sino cualquiera. Bachillerato, por ejemplo. Y que se pueda sentar un fisco con los chiquillos*» (Código: [15P-Dificultades] 54:41). A esto, añade la informante 20: «*a lo mejor no saben apoyarles. No saben sentarse a hacer la tarea*» (Código: [40P- Participación: del alumnado, profesorado y familias] 55:28).
- *Falta de tiempo al priorizar el trabajo.* Muchas familias trabajan una gran cantidad de horas y no pueden implicarse en la educación de sus hijos e hijas. Como comenta la informante 20: «*no pueden ayudar a hacer las tareas porque muchas veces las familias no tienen tiempo*» (Código: [40P- Participación: del alumnado, profesorado y familias] 55:32). A esto, agrega la informante 1: «*les pesa más el tema de buscar trabajo o de estar trabajando por la tarde*» (Código: [15P-Dificultades] 7:35). A esta dificultad otro docente explica: «*en el sur, que estamos hablando de un barrio como El Fraile que los padres trabajan 14 horas sus hijos están en la calle los que no tienen trabajo y están todo el día buscando*» (informante 9 -Código- [15P-Dificultades] 54:40). Esta opinión es compartida por la informante 11, que afirma lo siguiente:

También están presente otros factores como el trabajo. Estamos hablando que la zona de Arona, es una zona turística prácticamente al cien por cien, lo cual tiene horarios de trabajo complicados porque se dedican al sector de servicios. Son muchas horas de trabajo. Con lo cual, también eso es un inconveniente (Código: [40P- Participación: del alumnado, profesorado y familias] 56:12)

- *Mayor implicación de las madres en la educación de sus hijos e hijas.* La tendencia general en el instituto es una mayor implicación de las madres que de los padres. Como afirma la informante 11 expresa:

Sí. Las madres se implican muchísimo más en la educación. No quiero decir con esto que no vengan padres, por ejemplo, en la formación de este año venían padres, pero si nos ponemos a contar el número de mujeres y hombres que había, pues evidentemente hay más mujeres por goleada. Ya ahí, desconozco los temas. Puede ser por incompatibilidad de los padres, temas de custodia, no lo sé (Código: [40P- Participación: del alumnado, profesorado y familias] 56:14)

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22



- *Falta de comunicación con los hijos e hijas.* La comunicación dentro de la familia es esencial, especialmente en la adolescencia. Puede depender de muchos factores como son la falta de tiempo o la implicación de las familias. Como explica la informante 11:

Ahí ya es complicado porque prácticamente las tareas hacen pocas. Directamente la falta de implicación de las familias o que no hay comunicación. Es decir, si yo le digo a mi madre que no tengo tarea y ella me cree... Pues ya está (...) Pero, también es verdad que en gran parte que no tienen estudios y no pueden. El idioma, esa es otra cosa (Código: [40P- Participación: del alumnado, profesorado y familias] 56:23)

- *Bajas expectativas hacia sus hijos e hijas.* Como explica el informante 2:

En algunos casos porque no tienen la capacidad de ayudarles. En otros casos porque sus prioridades son otras. Y hay otros porque las expectativas de futuro hacia sus hijos no son lo positivas que deberían ser. Hay muchos familiares que no piensan que sus hijos pueden llegar a ser profesionales. Que pueden llegar a tener sus estudios y piensan más a corto plazo. Como eso no lo ven importante no invierten su tiempo en ayudarlos (Código: [15P-Dificultades] 6:71)

En síntesis, los resultados obtenidos muestran como barreras en la implicación de las familias: 1. *circunstancias familiares* (escasa formación, falta de tiempo, autoestima); 2. *diferentes estilos educativos* (desconocimiento del idioma, falta de comunicación, mayor implicación de las madres en la educación, desinterés, obstáculos puestos por sus propios hijos e hijas); y 3. *creencias sobre la educación* (bajas expectativas hacia sus hijos e hijas, valor de la educación). Si el pilar de la familia falla, afecta a la trayectoria académica de los alumnos y alumnas, ya que la escuela no puede suplir su papel. A pesar de ello, el instituto de Guaza se esfuerza por apoyar, orientar y guiar al alumnado dentro de sus posibilidades.

- Participación de las familias en el centro escolar

A partir de la información extraída de las entrevistas aplicadas a los y las participantes (informantes 1, 2, 7 a 9 y 11) los resultados obtenidos son los siguientes:

La Tabla 118 muestra la percepción del profesorado sobre la participación de las familias en el centro. Los y las informantes (1, 7 a 9 y 11) están *parcialmente de acuerdo* con que las familias participan regularmente en diversos programas del centro, mientras que el informante 2 está *parcialmente en desacuerdo*.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

**Tabla 117.** Participación de las Familias en el Centro Percibida por los y las Informantes  
 Clave 1, 2, 7 a 9, y 11

Informantes Clave	Ítem			
	Las familias participan regularmente en diversos programas del centro			
	1	2	3	4
Informante 1		X		
Informante 2			X	
Informante 7		X <sup>36</sup>		
Informante 8		X		
Informante 9		X		
Informante 11		X		

*Nota.* Los ítems se responden mediante una escala de tipo Likert de 4 niveles: (1) totalmente de acuerdo; (2) parcialmente de acuerdo; (3) parcialmente en desacuerdo; y (4) totalmente en desacuerdo. Elaboración propia.

Una opinión común entre las informantes 20 y 7 es que la participación familiar es uno de los grandes desafíos que tiene el centro. Como explica la informante 20: *«yo creo que ese es uno de los desafíos del instituto de Guaza. Conseguir mayor implicación de las familias. Que sientan el centro más suyo. Necesitamos motivar a las familias para que se sientan más parte del centro»* (Código: [40P- Participación: del alumnado, profesorado y familias] 55:13).

La vicedirectora añade que, tras 14 años de experiencia en el instituto de Guaza, la participación familiar sigue siendo a día de hoy uno de sus principales retos. Sin embargo, desde sus primeros años en el centro hasta la actualidad ha habido una transformación en la participación de la familia:

Lo de los padres cuesta todavía (...) Aquí vienen a trabajar y no tienen todo el tiempo libre para... Aún, así y todo, desde cuando yo llegué hasta ahora, bueno es la noche y el día. Ahora vienen muchos más padres. Sí, se han multiplicado mucho más. Ya, en la entrega de notas seguro es mucho más (Informante 7 - Código: [40P- Participación: del alumnado, profesorado y familias] 52:2)

Como se puede extraer de los resultados, las respuestas generales coinciden con las conclusiones obtenidas en los apartados anteriores, ya que como vimos la participación en la toma de decisiones del centro es prácticamente inexistente y la tendencia general de las

<sup>36</sup> Informante 7: «Ya, en la entrega de notas, seguro es mucho más. Pero, ahora también está empezando a trabajar con nosotros en algunos proyectitos. Por ejemplo, el día del migrante hemos traído algunas familias para que hablen de su experiencia y lo vean como algo cercano. Eso ha estado súper bien. Luego, cuando son días así de señalados, como Halloween y que en el norte se celebra de otra manera [sic]. Después, también han venido familias que viven en diferentes sitios y ver cómo lo celebran. También, los estamos invitando a que vengan a ver a sus hijos exponer. Por ejemplo, la primera vez que vinieron fue porque hacían una exposición, en 2º de la ESO, sobre la figura de la madre. Entonces, invitamos a las madres, pero ellas no sabían a qué venían».

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 3069823	Código de verificación: WfCR5QY4
Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

familias es una baja implicación en el aprendizaje de sus hijos e hijas. En este contexto, *después del cambio educativo*, desde el punto de vista de la vicedirectora se ha conseguido una pequeña mejora en la participación de las familias con el tiempo.

- Acciones del profesorado para motivar a las familias a involucrarse en el aprendizaje de sus hijos e hijas

A continuación, se presentan los resultados en relación con las acciones que realiza el centro para fomentar la implicación de las familias. El análisis DAFO realizado dentro del PMIAI por la M.I. (curso 2006/2007) *antes del cambio* destaca como fortaleza las relaciones del profesorado y familias: «*centro muy activo con multitud de actividades en las que las familias tienen la oportunidad de participar*» (Código: [40P- Participación: del alumnado, profesorado y familias] 59:6). Esta opinión es compartida por la mayoría de los y las informantes. La Tabla 118 expone las respuestas en relación con las acciones que realiza el centro para fomentar la implicación de las familias de los y las informantes 1, 2, 7 a 9, 11 y 20. El profesorado entrevistado está *totalmente de acuerdo* con que el centro informa a todas las familias sobre las políticas y prácticas escolares y con que todas las contribuciones son escuchadas y apreciadas de igual manera. Sobre si se ofrece a todas las familias la oportunidad de involucrarse en la toma de decisiones sobre el centro, el profesorado y el jefe de estudios están *totalmente de acuerdo*, mientras que la vicedirectora está *parcialmente de acuerdo*. De manera similar, el profesorado está *totalmente de acuerdo* con que las familias disponen de una variedad de oportunidades para involucrarse y participar en el centro. No obstante, los y las informantes del equipo directivo están *parcialmente de acuerdo*. Por último, en cuanto a si el profesorado motiva a las familias a que se involucren y participen en el aprendizaje de sus hijos e hijas, la mayoría del profesorado (informantes 1, 2, 7, 9) y la informante 20 (educadora social) están *totalmente de acuerdo*. La informante 11 (coordinadora del Programa de Participación Familiar) y la 8 están *parcialmente de acuerdo*.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

**Tabla 118.** Acciones del Centro para Motivar a las Familias a Involucrarse Percibida por los y las Informantes Clave 1, 2, 7 a 9, 11 y 20

Ítems	Informantes claves																							
	1				2				7				8				11				20			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
El centro informa a todas las familias sobre las políticas y prácticas escolares	X				X				X				X				X							
Se ofrece a todas las familias la oportunidad de involucrarse en la toma de decisiones sobre el centro	X				X				X				X				X							
Las familias disponen de una variedad de oportunidades para involucrarse y participar en el centro	X				X				X				X				X							
Las distintas contribuciones que las familias pueden hacer al centro son escuchadas y apreciadas de igual manera	X				X				X				X				X							
El profesorado motiva a las familias a que se involucren y participen en el aprendizaje de sus hijos e hijas	X				X				X				X				X							

*Nota.* Los ítems se responden mediante una escala de tipo Likert de 4 niveles: (1) totalmente de acuerdo; (2) parcialmente de acuerdo; (3) parcialmente en desacuerdo; y (4) totalmente en desacuerdo. La Educadora Social (informante 20) sólo respondió aquellos ítems que conocía sobre el centro. Elaboración propia.

396

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823

Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

Al indagar más sobre el tema, la informante 11, desde su experiencia como coordinadora del Programa de Participación Familiar en el instituto, comenta el buen trabajo de la directiva con las familias:

Totalmente. Yo estoy súper encantada de cómo se implica la directiva con las familias. Si hay algún problema van a hablar con las familias. Por boca se les dice y se les informa, se cuenta con ellas, es que es una pasada. Sinceramente. Yo te puedo decir que tengo poca experiencia, pero en el anterior centro el que estuve comparándolo con este, ivamos abismal! ¡La diferencia es abismal! (Código: [40P- Participación: del alumnado, profesorado y familias] 56:20)

A esto, la informante 11 agrega:

Sí, sí. El centro deja y fomenta. No sólo deja, sino que también fomenta que las familias se impliquen y es una de las líneas donde hay que insistir más. Pero, sí desde luego. Se implica a las familias a ciertos eventos. Se tiene muy en cuenta las familias (Código: [40P- Participación: del alumnado, profesorado y familias] 55:18)

A continuación, se presenta la valoración del profesorado y otras y otros agentes educativos sobre algunas de las acciones más importantes que realiza el centro para fomentar la participación de las familias en el aprendizaje de sus hijos e hijas y que han sido descritas en el capítulo 5.

El centro llevó a cabo un Programa de Educación Parental con el objetivo de que los padres y madres mejorasen sus competencias parentales y pudieran reforzar la supervisión sobre sus hijos e hijas, modificando su percepción de la adolescencia y la comunicación con los chicos y las chicas, con su consiguiente repercusión en el clima familiar y escolar, tan fundamental para su éxito escolar. Se trataba del Programa «Vivir la adolescencia en familia» (Rodrigo, Martín, Máiquez, Álvarez, Byrne, González y Rodríguez, 2010) orientado a tratar la adolescencia, el conflicto familiar, con los estilos de vida en la adolescencia, con la continuidad escolar y con la participación de los padres en los centros educativos (Martín-Quintana, Alemán-Falcón, Marchena-Gómez y Santana-Hernández, 2015). Desde la Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa se seleccionaron 80 centros docentes públicos de Educación Secundaria de Canarias para la realización del Programa de Educación Parental durante el curso escolar 2014/2015. Los requisitos necesarios para dar la formación de este curso son: 1. contar con acreditación en mediación; 2. que desarrolle las labores de orientación en el centro; y, 3. que coordine la Red de Participación o que responda a cualquier otro perfil adecuado.

El curso está destinado principalmente a aquellos padres y madres: 1. cuyos hijos comienzan a dar señales de problemas escolares de todo tipo; 2. aquellos preocupados por el cambio, que su hijo o hija muestra con la adolescencia; y 3. para aquellos que acuden a las citas del tutor o la tutora y manifiesta cierta alarma por no saber qué hacer. La Tabla 119 muestra las unidades y la descripción del programa. Consta de 20 sesiones repartidas en cinco módulos, los cuales son impartidos semanalmente:

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

**Tabla 119.** Módulos del Curso. Unidades y Descripción

Unidades	Descripción
1	Acercarnos a la adolescencia
2	Más allá del conflicto familiar
3	Hacia un estilo de vida saludable en la familia
4	Comprometidos con la continuidad escolar
5	El camino hacia el centro escolar

*Nota.* Elaboración propia, a partir de la entrevista abierta (Anexo III).

El programa *Vivir la adolescencia en familia* empezó con tres o cuatro padres y al final del curso el número de participantes ascendió a 15. La mayoría de los participantes en el programa son familias, tanto autóctonas como migrantes. La primera dificultad con la que se encontró el formador del programa (informante 3) fue que los perfiles de los y las participantes no quedaban del todo claros. El material estaba destinado a familias con un excesivo grado de abandono. Según el informante 3: «*el perfil se fue abriendo y a mí me parece que es lo lógico*» (Código nuevo: [Programa parental] 8:22). Así, el contenido del programa se ha modificado sustancialmente. En palabras del informante 3:

A mí me parece que la idea es muy buena, pero creo que hay que seguir modificándola (...) me parece que faltaban, por ejemplo, temas de control de tareas, temas académicos que no había en el programa inicial y que sus padres demandan porque es el problema que tienen (Código nuevo: [Programa parental] 8:27)

En este sentido, el profesor responsable de impartirlo destacó los siguientes aspectos de éxito: 1. la mayoría de los padres han afirmado que les ha ayudado mucho; y 2. los tutores y tutoras han transmitido que los padres y madres que han venido al curso han notado una mejoría.

En cuanto a los aspectos desfavorables a la hora de impartir este Programa de Educación Parental, podemos destacar los siguientes: 1. el perfil de las familias destinatarias no quedaba totalmente claro; 2. el material estaba destinado a familias con un excesivo grado de abandono. Esto hace que, por una parte, el profesor o profesora responsable no se sienta cualificado para dar la formación, ya que opina que debería realizarse por los servicios sociales; 3. pocos padres y madres; 4. es un programa muy largo; y 5. el contenido del programa es muy infantil. El programa finalizó en el curso escolar 2015/2016.

Al hablar sobre esta medida con la informante 11, comenta: «*estaba más bien dirigido para aquellas familias que tenían problemas. A lo mejor el hijo tenía demasiados partes o bien eran absentistas. Intentaba ir por esa vía*» (Código: [40P-Participación: del alumnado, profesorado y familias] 56:21).

Por otra parte, actualmente el instituto de Guaza lleva a cabo el Programa de Participación Familiar. El programa se inició durante el curso escolar 2016/2017 y continua en la actualidad. La formación se realiza una hora antes de la visita de las familias y está dirigida a informar a los padres y madres sobre los progresos académicos de sus hijos e hijas. Los temas tratados son los siguientes: gestión en el uso de las redes sociales y los móviles,

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 3069823	Código de verificación: WfCR5QY4
Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

sexualidad en la adolescencia y acoso escolar. En total, han acudido a la formación 50 mujeres y 13 hombres. Como explica la informante 8:

Se pasó una encuesta a los padres para hacer un tanteo sobre los temas que les parecía interesantes a ellos y ver si encontrábamos una ponente que fuera por las tardes, al mes, a darles una charla. Pues, sobre conflictos con adolescente, la crianza, como ayudarlos, ... Unos les dan gente que viene de fuera y otros lo exponemos nosotros a los padres (...) Y así vas explicando y viendo cuál es la actitud de los padres porque tú te pones también, ya que uno es padre también [sic]. Una actitud más de su amiguita tuya o muy autoritaria, o algo intermedio. Ver qué es lo más atractivo para ellos. Y la verdad, yo creo que ha sido un gran acierto (Código nuevo: [Participación familia] 53:11)

Por otra parte, la informante 11 comenta: «*el proyecto todo lo que intenta es que todos los agentes de educación se vinculen y participan en las mismas actividades que se vayan realizando en el centro*» (Códigos nuevos - [Formación de las familias] y [Proyecto de participación familiar] 56:9).

Por último, la informante 11 añade que utiliza dos vías de comunicación: «*MiColegioApp. Que la que tiene el centro. Utilizaba el teléfono que en muchas ocasiones es mucho más efectivo. Y eso es son las dos vías de comunicación que tengo con ellos*» (Código: [40P- Participación: del alumnado, profesorado y familias] 56:26).

En conjunto, estos resultados proporcionan una visión general de la relación entre las familias y el centro, las dificultades presentes por ambas partes y las principales medidas que se desarrollan con la intención de mejorar esta situación. El profesorado considera que las familias disponen de una variedad de oportunidades para involucrarse y participar en el centro, a excepción de los miembros del equipo directivo que están parcialmente de acuerdo. No obstante, estos datos deben ser interpretados con precaución, dadas las limitaciones a la hora de recoger y reconstruir la información sobre esto. Es probable que el centro realizara más acciones relevantes *antes del cambio educativo*, pero no ha sido posible conseguir más datos al respecto. Por otra parte, se puede suponer que existen otros elementos indirectos y más invisibles, que pueden actuar como apoyos o barreras: creencias individuales del profesorado sobre la participación de las familias, la implicación del profesorado/tutor o tutora; el tiempo, el tipo de relación con las familias, etc.

#### 1.4. Las Relaciones Profesionales y el Desarrollo Profesional

Este apartado presenta los resultados relativos a la cultura profesional del profesorado centrados en: las *relaciones profesionales* y el *desarrollo profesional*.

##### **Relaciones Profesionales**

A continuación, se exponen los datos recopilados acerca del *tipo de profesorado que asume el cargo de los planes, proyectos y programas; existencia de apoyo entre el profesorado tanto para compartir ideas o materiales como para resolver trasroblemas específicos de relaciones profesionales; y nivel de libertad para expresar cualquier tipo de opinión.*

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

- Tipo de profesorado que asume el cargo de los planes, proyectos y programas

A partir de las entrevistas al profesorado (informantes 8 y 11) y otras y otros agentes educativos (informante 20) los resultados obtenidos son los siguientes:

Como explica la educadora social, desde el centro existe mucho cuidado al alumnado. En palabras de la informante 13: «yo vi muchas relaciones de cuidado. Del profesorado hacia el alumnado» (Código: [24P-Valores e ideales educativos] 55:50). Este cuidado se refleja, entre otras cosas, en el profesorado que asume el cargo de los planes, proyectos y programas educativos. La dirección del programa o proyecto parte de un debate y toma de decisiones conjunta entre el claustro y el equipo directivo. En palabras de la informante 11 y coordinadora del Programa de Participación Familiar:

Se quedaba por así decirlo libre y yo me ofrecí. Bueno, a mí me interesa también este tema y quiero hacerlo lo mejor que pueda. Para mí es un tema complicado porque a lo mejor en otros proyectos hay más implicación y el mío siempre se queda como medio colgado. Pero bueno, este año estaba muy contenta (Código nuevo: [Proyecto de Participación Familiar] 56:16)

Por otra parte, en cuanto al perfil de este tipo de profesorado, la informante 8 opina que, en general, son personas que tienen relación y compromiso con el proyecto. Como explica la informante 8:

La informante 1, que tú también la conoces, está metida en rollos de ONG. Lleva el proyecto de solidaridad y es de Gran Canaria. Desde joven siempre ha estado metida en todo ese tipo de cosas de allí (...) la chica que lleva la biblioteca es profesora de lengua y hace teatro y es gente que está bastante metida. Normalmente es gente que fuera del instituto suelen tener contactos y estar metidos en alguna cosa más relacionada con el proyecto que llevan. Entonces, ese es el perfil. Gente muy colaboradora y activa (...) Todas tienen algo que ver con el proyecto que llevan. Después hay compañeras que dicen que ni loca por el tiempo que hay que invertir. Es tener ganas de trabajar e implicación. Normalmente es alguien que está relacionado por su formación o su vocación con el programa que estás llevando [sic] (Código: [41P-Relaciones profesionales] 60:1)

De acuerdo con la percepción de los y las informantes, el tipo de profesorado que asume el cargo de los programas y proyectos educativos está caracterizado por su colaboración e implicación. Son diez los programas y proyectos educativos que se llevan a cabo en el centro (ver Tablas 88 y 89). Cada programa o proyecto educativo puede recaer en varios docentes, y, dependiendo de la actividad, se intenta involucrar a toda la comunidad educativa.

En cuanto a las diferencias percibidas entre los periodos señalados anteriormente, no parece que haya una transformación en el perfil del profesorado encargado de los proyectos y programas del centro. La cultura escolar colaborativa, que ha habido y hay en el centro, propicia que el claustro quiera participar y llevar la responsabilidad de los diferentes programas y proyectos.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22



- Existencia de apoyo entre el profesorado tanto para compartir ideas o materiales como para resolver problemas específicos de relaciones profesionales

A partir de los documentos claves (PMIAI) y de las entrevistas al profesorado (informantes 1, 2, 4, 6, 7, 8, 9, 11 y 12) y otras y otros agentes educativos (informante 13), los resultados obtenidos son los siguientes:

Los datos recogidos durante el periodo *antes del cambio* indican que los primeros cursos escolares del instituto hubo mucho trabajo, coordinación e implicación. Como recuerda la informante 12, como primera coordinadora del PEI:

De toda mi vida profesional es donde digo que más he aprendido y más he trabajado de forma coordinada. Pero yo creo que allí fue como mi descubrimiento... Hay otros centros por los que he pasado, pero, eso sí lo recuerdo siempre con añoranza y con cariño a la gente que coincidimos ese año. Trabajamos muchísimo y estábamos todos inmersos (Código: [41P- Relaciones profesionales] 61:1)

El análisis DAFO, realizado por la M.I. en el PMIAI (curso 2006/2007), destaca como fortaleza entre las relaciones del profesorado y familias: «*la implicación del profesorado*» y «*la motivación, implicación y participación por parte del profesorado en las actividades destinadas al alumnado inmigrante*» (Código: [41P- Relaciones profesionales] 59:12). Por otra parte, como conclusión de la experiencia, la M.I. añade:

Es loable la labor que se realiza en el instituto de Guaza de adaptarse al contexto del centro, y a través del trabajo de todos los docentes y la dirección del centro, se ha logrado crear un increíble clima de trabajo, tanto entre ellos mismos como con el alumnado (Código: [24P-Valores e ideales educativos] 24:4)

Por otra parte, los datos de la Tabla 120 proporcionan información sobre las relaciones profesionales percibidas por los y las informantes clave (1, 2, 4, 7, 8, 9, 11 y 20) en el periodo *después del cambio*. La mayoría del profesorado y la Educadora Social (informante 20) opinan que *casi siempre* existen buenas relaciones entre el profesorado del centro, mientras que para la informante 11 esto ocurre *siempre*. De forma similar, tanto el profesorado como la educadora social, creen que *siempre* se respetan los unos a los otros, a excepción de la informante 11 que responde *casi siempre*. Por último, se muestran discrepancias de opiniones sobre si se comparten materiales: las informantes 7, 8, 11, y 20 opinan que el profesorado *siempre* comparte materiales, los informantes 2 y 4 creen que *casi siempre* y la informante 1 y el 9 que *algunas veces*.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

**Tabla 120.** Relaciones Profesionales Percibida por los y las Informantes Clave 1, 2, 4, 7, 8, 9, 11 y 20

Informantes clave	Ítems											
	Existen buenas relaciones entre el profesorado del centro				En este centro el profesorado se respeta unos a otros				El profesorado comparte materiales con otros compañeros y compañeras			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Informante 1		X			X							X
Informante 2		X			X					X		
Informante 4		X			X					X		
Informante 7		X <sup>37</sup>			X				X			
Informante 8		X			X				X			
Informante 9		X			X							X
Informante 11	X						X		X			
Informante 20		X			X				X			

*Nota.* Los ítems se responden mediante una escala de tipo Likert de 4 niveles: (1) siempre; (2) casi siempre; (3) algunas veces; y (4) nunca. Elaboración propia.

A continuación, se presenta la información sobre la colaboración entre el profesorado del centro (ver Tabla 121). Casi el total del profesorado (informantes 2, 4, 7, 8, 11 y 20) está *totalmente de acuerdo* con que, cuando tienen algún problema en su aula, es fácil recibir ayuda de algún compañero o compañera, mientras que el resto de informantes (1 y 9) están *parcialmente de acuerdo*. Por otra parte, hay resultados parecidos respecto al grado de colaboración, ya que todas las personas informantes declaran que están *totalmente de acuerdo* con que existe buen grado de colaboración y con que se está muy bien con los compañeros y compañeras, a excepción de la informante 11 que responde que está *parcialmente de acuerdo*. Por último, hay una mayor diversidad de opiniones respecto a que en el centro se comparten ideas similares acerca de lo que es una buena enseñanza. Así, la mitad de los y las informantes (1, 8, 11 y 20) están *totalmente de acuerdo*, tres docentes están *parcialmente de acuerdo* (informantes 2, 4 y 7) y uno *parcialmente en desacuerdo* (informante 9).

<sup>37</sup> Informante 7: «yo puse siempre. Debería ser casi siempre (se ríe). Voy a ponerlo aquí para que no parezca que (...)»

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 3069823	Código de verificación: WfCR5QY4
Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

**Tabla 121.** Colaboración entre el profesorado Percibido por los y las Informante Clave 1, 2, 4, 7, 8, 9, 11 y 20

Ítems	Informantes clave																															
	1				2				4				7				8				9				11				20			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Cuando tengo algún problema en mi aula es fácil que reciba ayuda de algún compañero o compañera	X				X				X				X				X				X				X							
En este centro se está muy bien con los compañeros y compañeras del trabajo	X				X				X				X				X				X				X							
En el centro existe un buen grado de colaboración	X				X				X				X				X				X				X							
En el centro compartimos ideas similares acerca de lo que es la buena enseñanza	X				X				X				X				X				X				X							

Nota. Los ítems se responden mediante una escala de tipo Likert de 4 niveles: (1) totalmente de acuerdo; (2) parcialmente de acuerdo; (3) parcialmente en desacuerdo; y (4) totalmente en desacuerdo. Elaboración propia.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

Por otro lado, al indagar más sobre las relaciones profesionales, la educadora social comenta que la valoración positiva del profesorado es también compartida por otros miembros del centro: «*en general el alumnado valora muy positivamente al profesorado*» (Código [16P-Profesorado] 55:50). Esta cohesión del profesorado, promovida especialmente por el equipo directivo, construye una cultura escolar de colaboración que, a su vez, influye en el alumnado. Como comenta la informante 20: «*se curran mucho la cohesión del profesorado. La verdad que sí. Y eso se nota un montón luego en el alumnado*» (Código: [40P-Participación: del alumnado, profesorado y familias] 55:12).

La estabilidad de la plantilla docente puede ser un factor clave a la hora de comprender y analizar el tipo de cultura escolar que tiene el centro. De hecho, como vimos en el capítulo 2, una cultura escolar positiva puede ayudar a que exista una mayor estabilidad en la plantilla docente. La lejanía del instituto, la estructura prefabricada del centro, la falta de recursos, el tipo de alumnado, etc. puede ser una fuerte barrera a la hora de conseguir una la estabilidad del profesorado. Sin embargo, con el paso del tiempo cada vez más docentes deciden quedarse en el instituto de Guaza. Como afirma el informante 2, la experiencia lograda con el paso de los años ha ayudado a mejorar la estabilidad de la plantilla docente:

En los últimos años hemos tenido la gran suerte de que el profesorado no ha tenido movilidad. ¡Súper estable! Eso también hace ver que los profesores también están contentos de estar aquí porque si no se irían. Porque la inmensa mayoría de la plantilla vive en Santa Cruz-Laguna. Se irían de aquí. Si se quedan aquí es porque le gusta la filosofía, porque están contentos (...) A mí me tocará irme, ipero ya te digo que yo volveré! ¡Seguro! (sonríe) (Código: [41P- relaciones profesionales] 6:86)

A esto, añade la vicedirectora:

Al principio de todo. Porque ya, hombre, ya estamos un poco en ese terreno rodados. Tampoco tenemos un claustro muy inestable, a pesar de estar en el sur, ya que muchos de los compañeros deciden quedarse. Entonces, ya todos en ese terreno vamos bastante rodados (...) Pero sí que hemos ido cambiando (Código nuevo: [Cambios en la cultura escolar] 52:7)

Tomados en conjunto los resultados de este apartado, la mayoría del profesorado y la Educadora Social (informante 20) opinan que *casi siempre* existen buenas relaciones entre el profesorado del centro. Estas respuestas concuerdan con que exista tanta discrepancia de opiniones a la hora de preguntar por si el profesorado comparte materiales entre ellos y ellas.

Por otra parte, la mayoría del profesorado está *totalmente de acuerdo* con que cuando tienen algún problema en su aula es fácil recibir ayuda de algún compañero o compañera (ver Tabla 122). Este resultado podría demostrar que el profesorado entrevistado está contento con las medidas tomadas por el centro para ayudar al profesorado en su labor (docencia compartida y las DAP) (ver Tablas 92 y 109).

Asimismo, en cuanto a si en el centro se comparten ideas similares acerca de lo que es una buena enseñanza hay una variedad de opiniones. Esto puede deberse a que ha habido cursos en los que la gran mayoría del profesorado coincide en perfil docente (creencias educativas, experiencias, valores, etc.) y trabaja de forma coordinada y conjunta. En cambio, otros años estos perfiles son más variados (tradicionales, innovadores, colaborativos,

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

solitarios, etc.) y, en algunos casos, no tienen las herramientas adecuadas o no son capaces de adaptarse a una cultura escolar innovadora. Es decir, una cultura escolar basada en la atención a la diversidad, la interculturalidad, la individualización, la inclusión de metodologías más activas adaptadas al nuevo alumnado, la innovación, etc.

Todo esto dependerá del equipo directivo y de la composición de perfiles del claustro. Es por ello que, como se puede observar en la Tabla 121, hay profesorado más de acuerdo con la metodología o filosofía del centro y otro que no llega a adaptarse por diferentes motivos (111 y 116). Por último, los resultados obtenidos *antes del cambio* reflejan un profesorado coordinado, motivado e implicado. Estos datos concuerdan con el perfil general del claustro *después del cambio educativo*.

- Nivel de libertad para expresar cualquier tipo de opinión

A continuación, se presentan las respuestas del profesorado en relación con la libertad que tienen para expresar su opinión (ver Tabla 122). La mayoría del profesorado está *totalmente en desacuerdo* con que en el centro es mejor no hablar de ciertas cosas (informantes 1, 2, 4, 7 y 11), a excepción de la informante 8 y el 9, que están *parcialmente en desacuerdo*.

**Tabla 122.** Nivel de Libertad para Expresar cualquier Tipo de Opinión Percibidas por los y las Informantes Clave 1, 2, 4, 7, 8, 9, y 11

Informantes Clave	En este centro es mejor no hablar de ciertas cosas			
	1	2	3	4
Informante 1				X
Informante 2				X
Informante 4				X
Informante 7				X
Informante 8			X	
Informante 9			X	
Informante 11				X

*Nota.* Los ítems se responden mediante una escala de tipo Likert de 4 niveles: (1) totalmente de acuerdo; (2) parcialmente de acuerdo; (3) parcialmente en desacuerdo; y (4) totalmente en desacuerdo. Elaboración propia.

La mayoría del profesorado está de acuerdo con que puede expresar libremente sus ideas, debatir sus creencias educativas, llegar a acuerdos y comunicar su propia experiencia en el centro. Esto significa que hay buena coordinación, toma de acuerdos, ambiente y gestión de la comunicación, ya que el equipo directivo procura esta libertad de opinión y debate. Estos resultados reflejan un buen liderazgo pedagógico. No se ha podido obtener información sobre si ha habido un cambio en la libertad percibida por el profesorado, respecto a poder expresarse.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 3069823	Código de verificación: WfCR5QY4
Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

### El Desarrollo Profesional

Tal como aparece en el capítulo 3 (apartado 2.2.), se presentan los resultados obtenidos a partir de: *experiencia en contextos multiculturales y formación en educación intercultural*.

#### - Experiencia en contextos multiculturales

A continuación, se muestran las respuestas obtenidas de las entrevistas estructuradas (14 y 15A) y abiertas aplicadas al claustro, equipo directivo y a otras y otros agentes educativos. La Tabla 123 indica la experiencia y conocimientos sobre educación intercultural de los y las informantes. El conjunto de participantes ha oído hablar de la educación intercultural. Por otra parte, la mitad del profesorado no ha trabajado anteriormente en un centro multicultural (informantes 2 a 7 y 12), a excepción de tres docentes (informantes 1, 8 y 9), la directora del centro (informante 10) y otras y otros agentes educativos (informantes 20 y 21). La informante 1 había trabajado en su centro anterior con un programa de educación intercultural en el que participó durante el tiempo que estuvo allí.

**Tabla 123.** *Experiencia en Contextos Multiculturales de los y las Informantes Clave 1 a 13, 20 y 21*

Informantes Clave	Ítems			
	¿Has oído hablar de la Educación Intercultural?		¿Has trabajado anteriormente en un centro multicultural?	
	Sí	No	Sí	No
Informante 1	X		X	
Informante 2	X			X
Informante 3	X			X
Informante 4	X			X
Informante 5	X			X
Informante 6	X			X
Informante 7	X			X
Informante 8	X		X	
Informante 9	X		X	
Informante 10	X		X	
Informante 11	X		X	
Informante 12	X			X
Informante 20	X		X	
Informante 21	X		X	

*Nota.* Los ítems se responden mediante una escala dicotómica (Sí/No). Elaboración propia.

Las experiencias anteriores vividas son un factor clave a la hora de construir y modificar las propias creencias educativas. Al incorporarse el profesorado al centro, las experiencias anteriores pueden *aportar* nuevas ideas, reflexiones, acciones, etc. o, por el contrario, ser un *obstáculo*, tanto a nivel personal (al chocar con sus ideales educativos y derivar en malestar) como colectivo (al generar un mal clima de trabajo a través de discusiones, pensamientos negativos, frustración, fragmentación de los y las docentes, etc.).

En general, los resultados sugieren que el claustro conoce la educación intercultural y que sus creencias educativas en relación con la diversidad cultural están marcadas sobre todo por las experiencias vividas en el instituto.

- Formación en educación intercultural

A continuación, se muestran las respuestas obtenidas en las entrevistas estructuradas (27A, 27B, 27C, 27D, 27E, y 27F) y abiertas aplicadas al profesorado.

La Tabla 124 indica la formación e importancia que los y las informantes dan a la educación intercultural. Más de la mitad no tiene formación en educación intercultural, sin embargo, la totalidad opina que es importante tenerla, ya sea trabajando en centros multiculturales o no. Además, la mayoría valora como escasa la formación que ha recibido para trabajar en un centro multicultural, a excepción de las informantes 1 y 20.

**Tabla 124.** Formación e importancia de la Educación Intercultural de los y las Informantes Clave 1 a 12, 20 y 21

Informantes Clave	Ítems							
	¿Tienes alguna formación en materia de Educación Intercultural?		¿Crees que es importante esta formación a la hora de trabajar en centros multiculturales?		¿Crees que esta formación es importante también en aquellos centros escolares que no son multiculturales?		¿Crees que la formación que recibiste era suficiente para trabajar en un centro multicultural?	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No
Informante 1	X		X		X		X	
Informante 2		X <sup>38</sup>	X		X			X
Informante 3		X	X		X			X
Informante 4		X	X		X			X
Informante 5		X	X		X			X
Informante 6	X		X		X			X
Informante 7		X	X		X			X
Informante 8		X	X		X			X
Informante 9		X	X		X			X
Informante 10	X		X		X			X
Informante 11		X	X		X			X
Informante 12	X		X		X			X
Informante 20	X		X		X		X	
Informante 21	X <sup>39</sup>		X		X			X

Nota. Elaboración propia.

<sup>38</sup> No reglada.

<sup>39</sup> Dentro del máster de Sociología de Ciencias Políticas que realiza por su cuenta hay un tema de Educación Intercultural.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 3069823	Código de verificación: WfCR5QY4
Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

Al indagar, el informante 9 recuerda haber recibido formación relacionada con la educación intercultural a través de charlas en el curso escolar 2007/2008: «*en esa época tuvimos muchas charlas en el instituto sobre ese tema*» (Código: [43P- Formación en Educación Intercultural] 54:1). Por otra parte, el jefe de estudios afirma que desde el instituto de Guaza se ha hecho alguna formación puntual sobre educación intercultural, pero sin la profundidad necesaria. En palabras del informante 2:

Creo que debería haber tenido. A ver, nosotros, hay acciones puntuales en que tratamos la cuestión, pero no con el tiempo requerido ni con la profundidad requerida (...) Y por ejemplo en mi función que es la de jefatura de estudio y que ejerzo durante estos cuatro años, es impensable que un jefe de estudios de Guaza no tenga formación y una sensibilidad especial en esta cuestión (...) yo creo que debería haber tenido esa formación (Código: [43P- Formación en Educación Intercultural] 6:50)

Otra docente, la informante 6, entrevistada durante el curso 2015/2016, comenta que realizó algunos cursos en educación intercultural: «*he participado en cursos promovidos desde el Centro de Formación de Profesores*» (Código: [43P- Formación en Educación Intercultural] 20:17). Esta formación puntual en educación intercultural continúa realizándose durante el curso 2018/2019. Como confirma la vicedirectora del centro: «*ahora mismo es todo por medio del CEP. Ellos te buscan los ponentes. Nosotros elegimos el itinerario que queremos y ellos más o menos, pues nos ayudan*» (Código nuevo: [Formación del profesorado] 52:15). La informante 7 añade que la formación del profesorado está más orientada a la innovación metodológica.

Lo más que incidimos ahora es en la innovación metodológica, porque con este alumnado es importante trabajar toda esa metodología nueva. Se trata de que no sean las típicas clases magistrales (sentados de uno en uno, mirándose al profesor, ...). Ahora es diferente. Ahora trabajamos en grupos cooperativos, con profesorado que los guías. No es el centro del universo. Entonces, sí que nos interesa que todo el profesorado vaya a una porque es importante (Código nuevo: [Cambios en la cultura escolar-metodología] y [Formación del profesorado] 52:10)

Para ella, la elección de este tipo de formación se debe a que el centro intenta dar una atención al alumnado más individualizada. En palabras de la vicedirectora:

Al trabajar en grupos cooperativos, pues intentamos que esas diferencias no se noten tanto y que entre unos y otros se ayuden y que nosotros solamente seamos guías. Sobre todo, en este sentido, hemos intentado orientar nuestra formación en eso (Código nuevo: [Cambios en la cultura escolar-metodología] y [Formación del profesorado] 52:13).

La informante 8, al incorporarse durante el curso escolar 2014/2015, narra que el instituto de Guaza ya utilizaba nuevas metodologías como las DAP o los grupos cooperativos, que ella no conocía:

Llego a Guaza y ya están las DAP (...) Se trabajaba de manera cooperativa (...) yo el primer año era como ir a clases de chino. Y, entonces, mi compañera de departamento que era DAP estaba súper puesta en todo esto. Había hecho un montón de cursos (...) ellas eran compañeras DAP, ¿vale?, ellas habían hecho la formación y todo el rollo para

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22



trabajar de manera cooperativa, destrezas de pensamiento (...) Y entonces claro, yo ese primer año y el resto de los años era como ir a clase. Yo iba a aprender (...) Entonces ya empezamos a trabajar así (Código nuevo: formación del profesorado] 53:6)

Como continúa explicando la informante 8:

En los siguientes años yo era una de las que lo pedía, formación específica. La consejería no me puede pedir a mí que yo imparta clases de manera cooperativa en la que el profesor deja de ser o tener clases magistrales (...) Es una manera totalmente diferente de dar clase. Primero, una no se reinventa sola así porque sí. Te tienes que formar en ese sentido y exigíamos formación en ese sentido y también mucha formación de gestión del aula. Entonces, en el año ese ha sido el cambio que ha habido en la formación. En ese sentido de lo que la consejería nos está pidiendo realmente a nosotros. Dejando un poco de lado esa parte de la interculturalidad. Que nosotros seguimos teniendo (...) [sic] (Código nuevo: Formación del profesorado] 53:8)

En general, estos resultados indican que, a pesar de reconocer la importancia que tiene la formación en educación intercultural, solo cuatro docentes se han formado específicamente. Por tanto, la mayoría del profesorado opta por formarse a través de las experiencias del día a día (colaboración, debate, innovación, ejemplo positivo de la directora, el equipo directivo, etc.) (ver Tablas 110, 111, 112, 113 y 120).

Por otra parte, los datos recopilados sugieren una transformación en la formación y en la metodología utilizada en el centro en el periodo de *después del cambio*, con la intención de dar respuestas más adecuadas a la diversidad del alumnado. Este cambio puede explicarse en parte por: la transformación de los valores e ideales educativos que caracterizan el centro (ver Gráficas 10 a 25), el cambio de equipo directivo y, especialmente de la dirección del centro en el curso 2011/2012 (ver Tabla 77), la implantación de la LOMCE a partir del curso 2013/2014, la digitalizaron de todas las aulas, el mayor uso de las TIC (ver Tablas 92 y 93) y la creación e implementación de nuevos programas y proyectos educativos (ver Tablas 89 y 90). Todo esto ha dado lugar a una ligera mejora del rendimiento académico (ver Tabla 129).

### 1.5. Relaciones con el Entorno

En este apartado se va a ofrecer un breve repaso de los resultados, ya que una parte ya ha sido analizada en profundidad a través de la categoría «*condiciones y estructuras organizativas*». Hay que señalar que ha sido muy difícil obtener información suficiente para poder ofrecer un análisis fundamentado. Sólo se han conseguido algunas opiniones, muy generales, sobre la apertura del centro a la comunidad y viceversa. Continuando con la estructura establecida en el capítulo 3 (apartado 2.2.) se analizan e interpretan los resultados obtenidos sobre las relaciones con el entorno a partir de cuatro subcategorías: 1. *relaciones con las familias*; 2. *relaciones con los barrios*; 3. *relaciones con el municipio*; y 4. *relaciones con la administración educativa*.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

### Relaciones con las Familias

Como ya se ha adelantado, la participación de las familias y su implicación en el aprendizaje de sus hijos e hijas es muy baja. Actualmente el AMPA del centro cuenta solo con tres madres. Como afirma una de ellas: «no participan mucho» (informante 18 - Código: [40P- Participación: del alumnado, profesorado y familias] 27:6). La preocupación de las madres que forman el AMPA es alta. Según la informante 19: «me gustaría decirles a los otros padres que todavía ellos los necesitan» (Código: [40P- Participación: del alumnado, profesorado y familias] 27:5).

Por otra parte, la Tabla 125 muestra la relación entre la familia, escuela y barrios de acuerdo con los y las informantes (1, 2, 7 a 9, 11 y 20). La mayor parte de los y las docentes (informantes 1, 8, 9 y 11) están *totalmente de acuerdo* con que las familias no tienen inconveniente en que en la clase de sus hijos e hijas haya chicos o chicas de diferentes culturas, mientras que parte del equipo directivo (informantes 2 y 7) *están parcialmente de acuerdo*. Por otra parte, el profesorado y la educadora social están *totalmente de acuerdo* con que existe un buen clima de convivencia en el centro entre el alumnado, profesionales y familias.

**Tabla 125.** Relación entre la familia, escuela y barrios Percibida por los y las Informantes Clave 1, 2, 7 a 9, 11 y 20

Informantes Clave	Ítems							
	Las familias no tienen inconveniente en que en la clase de sus hijos e hijas haya chicos o chicas de diferentes culturas				Existe un buen clima de convivencia en el centro entre el alumnado, profesionales y familias			
	1	2	3	4	1	2	3	4
Informante 1	X				X			
Informante 2		X			X			
Informante 7		X			X			
Informante 8	X				X			
Informante 9	X				X			
Informante 11	X				X			
Informante 20					X			

*Nota.* Los ítems se responden mediante una escala de tipo Likert de 4 niveles: (1) totalmente de acuerdo; (2) parcialmente de acuerdo; (3) parcialmente en desacuerdo; y (4) totalmente en desacuerdo. La Educadora Social (informante 20) sólo respondió aquellos ítems que conocía sobre el centro. Elaboración propia.

### Relaciones con los Barrios

Como ya se vio en la descripción del contexto (capítulo 4), la mayor parte del alumnado procede de los núcleos más cercanos que rodean al instituto de Guaza, especialmente de El Fraile. En muchas zonas de El Fraile la infraestructura es deficiente y existen carencias en el transporte público. Son cuatro las instituciones que han tenido un papel muy relevante en este

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 3069823	Código de verificación: WfCR5QY4
Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

barrio: el CEIP El Fraile, el Centro de Salud, la Mezquita y la Casa de la Juventud. La escasa participación e implicación de las familias dificulta la apertura del centro hacia la comunidad.

Tal como expresan la mayoría de los y las participantes, están totalmente de acuerdo con que el centro propicia las relaciones con el entorno, a excepción del equipo directivo que está parcialmente de acuerdo (ver Tabla 118). Esta discrepancia de opiniones coincide con los resultados de la Tabla 126, donde se muestra la percepción sobre las actividades que realiza el centro con la comunidad. Los y las informantes 1, 2, 8 y 11 piensan que *algunas veces* se hacen actividades con la comunidad externa, mientras que el resto (informantes 7 y 9) creen que se realizan *casi siempre*.

**Tabla 126.** Actividades con la comunidad con la Comunidad Percibidas por los y las Informantes Clave 1, 2, 7, 8, 9 y 11

Informantes Clave	Ítem			
	En este centro se hacen actividades con la comunidad externa (conferencias, cursos para familias, actividades de ocio y tiempo libre, reuniones de vecinos)			
	1	2	3	4
Informante 1			X	
Informante 2			X	
Informante 7		X		
Informante 8			X	
Informante 9		X		
Informante 11			X	

*Nota.* Los ítems se responden mediante una escala de tipo Likert de 4 niveles: (1) siempre; (2) casi siempre; (3) algunas veces; y (4) nunca. Elaboración propia.

En conjunto, podemos ver que hay un compromiso del centro con los barrios que rodean el instituto. Al preguntar al profesorado sobre la convivencia en el barrio de El Fraile la informante 6 opina que, en general, se llevan bien. En palabras de la docente: «*en general, se suelen llevar bien. Puede que se produzca algún altercado, pero esa no es la mayoría de la gente que vive en El Fraile*» (Código- [45P-Convivencia barrio] 21:34). En cuanto al barrio de Guaza, la misma docente comenta: «*mucha de la gente de Guaza sale a trabajar fuera, sobre todo, la población inmigrante. Muchos de los que son de la zona se conocen bien, pero siempre está llegando gente nueva*» (Código- [45P-Convivencia barrio] 21:35). Asimismo, la informante 8 coincide en que en el barrio de El Fraile se llevan bien y destaca el papel de una docente del centro que vive allí:

Ella vive en El Fraile y da clases particulares a medio Fraile. Los conoce desde chicos. A los padres, las madres, a todos... (...) entonces ella todos los años hace un taller que se llama África. Entonces, ella coge a todas las niñas africanas (...) y ellas van y hacen un taller que hacen trenzas, van vestidas con sus ropas típicas senegalesas, (...) y es para fomentar que ellos sigan con su cultura (...) [sic] (Código - 44P - Relación familia, escuela y barrio] 53:2)

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 3069823	Código de verificación: WfCR5QY4
Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

En cuanto a la valoración del alumnado entrevistado, la Tabla 127 indica su percepción sobre la convivencia en sus barrios. Tres informantes (13, 14 y 17) viven en El Fraile y el informante 16 en Parque de la Reina. A todo el alumnado entrevistado les gusta su barrio, a excepción de la informante 13. En cuanto a la pregunta de si se sienten seguros o seguras en sus barrios, en general opinan que sí. En contraste, el informante 15 afirma que se siente seguro en su barrio, pero no en El Fraile. Por otra parte, los informantes 14 y 15 sostienen que no han visto ninguna pelea en su barrio, a diferencia del alumno autóctono que opina que sí. La informante 13 cree que en El Fraile hay peleas, al igual que en otros barrios, y que algunas veces ocurren por motivos culturales, pero que no suelen producirse entre comunidades enteras sino de forma individual.

**Tabla 127.** Convivencia en el barrio Percibida por los y las Informantes Clave 13 a 16

Ítems	Informantes claves			
	13	14	15	16
¿Cómo se llama el barrio en dónde vives?	«El Fraile»	«El Fraile»	«Parque de la Reina»	«El Fraile»
¿Te gusta tu barrio?	«No»	«Sí»	«Sí»	«Sí»
¿Piensas que la gente de tu barrio se lleva bien?	«Sí. O sea, ya se conocen desde hace mucho tiempo las mujeres y se llevan bien. Y los hombres como siempre están en la mezquita también se llevan bien [sic]»	«Sí»	«Sí»	«Más o menos»
¿Te sientes seguro o segura caminando por el barrio?	«Siempre y cuando tú no hagas nada y no te metas con nadie, entonces sí»	«Sí»	«Sí. En El Fraile no seguro»	«Sí»
¿Has visto alguna vez peleas en tu barrio?	«A ver, peleas hay. Como en todos los barrios (...) una comunidad entera no. De alguna persona que a lo mejor tiene algo contra los moros, o tiene algo en contra de los negros. Pero no mucho. La mayoría se llevan todos bien. Porque ahora mismo hay más de otros países que españoles.»	«No»	«No»	«Sí, sobre todo en El Fraile. Siempre hay conflictos y todo eso. Siempre está la policía por ahí»

*Nota.* Elaboración propia, a partir de las entrevistas estructuras aplicadas al alumnado (Anexo II).

Al preguntar a la informante 14 cuáles son los motivos por los que no le gusta el barrio de El Fraile, ella declara:

Es ir por la calle y estar mirando a los lados por si hay algún moro (...) Es muy agobiante en verdad, pero lo peor es que ellos empiezan a criticar a las hijas de los demás, pero en verdad ellos no han visto a sus hijas. Sus hijas son peor. Sus hijas saben que ahí están sus padres, entonces por ahí no van. Así van por otro sitio y es peor cosa (...) Moros directamente y eso que moros ahí por todas partes. O sea, están al lado de la

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 3069823	Código de verificación: WfCR5QY4
Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

mezquita; están por los consultorios; están por las tiendas y es que hasta estás paseando por la calle tú sola y ya empiezan a hablar. En plan: ¡vete a saber tú para dónde va esta! [sic] (Código: [45P-Convivencia barrio] 12:28)

En relación con la familia, la informante 17 siente que también es juzgada en el barrio de El Fraile por no ser de Marruecos. En palabras de la madre:

Aquí en El Fraile hay muchos de Marruecos. Y no todos son buenos, yo así los he visto. A lo mejor yo no hablé con ellos, no sé. Y a veces cuando yo ando con mi marido y mis hijos me miran, no sé cómo me miran porque todos saben que yo soy de Siria. No soy de Marruecos. Y no soy de España [sic] (Código: [45P-Convivencia barrio] 12:28).

La trabajadora social de la Casa de la Juventud (informante 21) comenta que el barrio de El Fraile está muy segregado por origen:

Están muy segregados. Hay mucha casta. Sabes. La mujer casada respetable súper practicante, que es lo máximo y después están las demás (...) Cada uno a lo suyo. El sector marroquí se dedica a lo suyo. En el banco, en la plaza las mujeres y los hombres trabajan fuera. La mayoría. El sector senegalés va con los suyos. Es que no hay es... El sector marroquí es súper racista, el sector senegalés es super pasota y va a lo suyo. En su comunidad se conocen entre todos y se ayudan bastante mutuamente y demás. Pero van a lo suyo» (Código: [45P-Convivencia barrio] 10:3)

En contraste, la informante 19 (autóctona y madre del AMPA) no confirma ni niega haber visto alguna pelea: «yo que llevo 25 años viviendo allí. Es como todo. Y yo todavía no tengo problema con nadie» (Código: [45P-Convivencia barrio] 21:34).

En conjunto, la relación con el barrio ha avanzado, aunque muy lentamente. El centro realiza actividades puntuales en los barrios principales de la zona lo que ayuda a la comunidad a conocer más el centro. Por último, se debe resaltar el trabajo que está realizando el centro en relación con la igualdad. Tal como vimos en el capítulo 4, muchas alumnas migrantes se sienten juzgadas constantemente en el barrio de El Fraile, debido al control que se ejerce sobre ellas por ser mujeres. Desde el centro se intenta apoyar y ayudar al alumnado todo lo posible, dentro de sus limitaciones.

### **Relaciones con el Municipio**

La primera coordinadora del PEI (informante 12) recuerda las diferentes aportaciones del ayuntamiento durante el periodo *antes del cambio* (aproximadamente en el curso escolar 2004/2005):

El ayuntamiento en ese momento también estuvo muy implicado con el tema de la interculturalidad y nos ayudaron muchísimo en todo lo que eran ayudas económicas, sobre todo de transporte. Oye necesito una guagua porque vamos a visitar lo que sea, se lo solicitábamos al ayuntamiento y el ayuntamiento nos ayudaba a ponerlo en marcha (Código: [44P- Relación familia, escuela y barrio] 62:3)

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

Por otra parte, durante el periodo *después del cambio* destaca que uno de los objetivos principales, en el PEC del curso escolar 2014/2015, era crear una convivencia y clima escolar adecuado, donde toda la comunidad educativa tenga cabida. De ahí el empeño del centro en realizar diversos proyectos donde se lograra la coordinación y colaboración de los diferentes sectores de la comunidad educativa. Para ello se considera imprescindible la coordinación con diferentes instituciones públicas y privadas, como son:

El Ayuntamiento de Arona y sus concejalías, sobre todo la de Servicios Sociales, a la que solicitamos colaboración para poder solventar los posibles problemas de índole familiar (...) O a otras concejalías o instituciones como el Cabildo, la Cruz Roja, etc., a las que solicitamos actividades complementarias o programas educativos que intervengan en la formación integral de nuestro alumnado y sus familias (Código: [44P- Relación familia, escuela y barrio] 1:3)

En resumen, el centro intentaba desde el principio conseguir todos los apoyos externos para atender la diversidad de su alumnado y que existiera una coordinación fluida con sus agentes.

### **Relaciones con la Administración Educativa**

La Tabla 128 muestra la percepción de los y las informantes clave (1, 2, 7, 8, 9, 11 y 20) sobre la participación de profesionales e instituciones externas en el centro. La mayoría opina que participan en el centro *casi siempre* profesionales e instituciones externas (informantes 2, 8, 9, 11 y 20), a excepción de la vicedirectora que considera que ocurre *siempre*.

**Tabla 128.** Participación de profesionales e instituciones externas Percibidas por los y las Informantes Clave 1, 2, 7, 8, 9, 11 y 20

Informantes Clave	Ítem			
	En el centro participan profesionales e instituciones externas en distintas actividades			
	1	2	3	4
Informante 1			X	
Informante 2		X		
Informante 7	X			
Informante 8		X		
Informante 9		X		
Informante 11		X		
Informante 20		X		

*Nota.* Los ítems se responden mediante una escala de tipo Likert de 4 niveles: (1) siempre; (2) casi siempre; (3) algunas veces; y (4) nunca. Elaboración propia.

Estos resultados sugieren que desde la dirección se le da importancia a adquirir todos los apoyos externos que ayuden y beneficien la mejora del centro. Un centro como Guaza, situado en un contexto de desventaja, necesita trabajar de forma conjunta con las familias y con los recursos de la comunidad y de la sociedad.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 3069823	Código de verificación: WfCR5QY4
Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

## 2. Rendimiento Académico del Alumnado

En este apartado se pretenden describir cuáles son los resultados que ha tenido el instituto de Guaza en cuanto al aprendizaje del alumnado<sup>40</sup>. Para ello, a continuación, se presentan los datos sobre el rendimiento escolar del alumnado durante el periodo comprendido entre el curso 2002/2003 (curso de creación del instituto de Guaza) y el 2016/2017 (periodo en que finaliza nuestra investigación).

En la Tabla 129 constan los datos sobre el número de alumnado que ha cursado 1º de la ESO desde el curso 2002/2003 hasta el 2016/2017, así como los totales y porcentajes del alumnado que ha promocionado a 4º de la ESO en el periodo ordinario y titulando en diversas modalidades. A primera vista, se puede observar el incremento del número de alumnado que inicia 1º de la ESO, pasando de 62 alumnos y alumnas en la promoción 2002/2006 a 154 en la de 2007/2011. Por otra parte, se aprecia un auge de alumnado entre los años 2008/2012 y 2013/2017, excluyendo el 2008/2012 (142 alumnos y alumnas) y 2010/2014 (117 alumnos y alumnas).

Respecto al número de alumnos y alumnas que empiezan 1º y el número (y porcentaje) que cursan 4º de la ESO sin repetir curso, no se ha tenido en cuenta al alumnado incorporado en 2º o 3º de la ESO, ni tampoco al que empezando 1º de la ESO en Guaza haya titulado en otros centros fuera de la Comunidad Autónoma de Canarias. Como ya se ha especificado en el capítulo 3 (apartado 2.4), se ha tomado esta decisión, dado que representa un número insignificante (que no altera el resultado del análisis y cuya determinación es casi imposible de establecer dada la dispersión de la información). Destacan los porcentajes de promoción y titulación en la ESO en los dos primeros años: en la de 2002/2006 promociona a 4º de la ESO el 90% del alumnado y titula el 89%; y en la de 2003/2007 promociona a 4º de la ESO el 81% del alumnado y titula el 74%.

El porcentaje de estudiantes en 2º de PCE (Programa de cualificación profesional inicial conducentes al título de graduado en ESO) es el menos frecuente, siendo mucho más relevante el porcentaje de alumnado que cursa 4º de la ESO y titula con un Programa de Diversificación Curricular (4º de DIVER). No obstante, se produce un fuerte descenso del alumnado que cursa 4º de DIVER y 2º de PCE a partir de la promoción 2012/2016, llegando a reducirse al 0% durante la de 2013/2017. Al mismo tiempo, existe un mayor número de alumnado que cursa 4º de la ESO, aumentando hasta el 62% en la promoción 2013/2017. Por otra parte, el mayor porcentaje de alumnado que realiza el último curso de la ESO, en cualquier modalidad, se produce en las promociones 2002/2006 (90%), 2003/2007 (81%) y 2010/2014 (67%).

En cuanto al alumnado que titula, los resultados son muy parecidos a los anteriores. El menor porcentaje de alumnado que titula en 4º de la ESO, en todas sus variantes, se da en las promociones 2007/2011 (48%) y 2006/2010 (52%), mientras que los mayores porcentajes se encuentran en las promociones 2002/2006 (89%), 2003/2007 (89%) y 2011/2015 (60%),

---

<sup>40</sup> Esta información ha sido obtenida gracias a la colaboración de la Oficina de Planificación y Estadística de la Viceconsejería de Educación y Universidades. Consejería de Educación y Universidades.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

siendo con titulación ordinaria entre el 31% y el 63% del alumnado. En las modalidades de atención a la diversidad titula hasta el 26% en la promoción 2002/2006, aunque los porcentajes de titulación a través de estas modalidades disminuyen drásticamente a partir de la promoción 2012/2016 (4%), llegando al 0% en los años posteriores. Así mismo, los porcentajes globales de titulación, con la excepción de las dos primeras promociones (89% y 74%) oscilan entre el 48% y el 60%.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22



**Tabla 129. Rendimiento Académico. Promociones escolares desde 2002/2006 hasta 2013/2017**

Promociones	Llegan al final de la etapa				Titulian				
	Inician el curso (1º de la ESO)	Llegan a 4º de la ESO	Llegan a diversificación	2º PCE	Total	4º de la ESO	Diversificación	2º PCE	Total
2002/2006	62	40 (65%)	16 (26%)	0 (0%)	56 (90%)	39 (63%)	16 (26%)	0 (0%)	55 (89%)
2003/2007	107	67 (63%)	18 (17%)	2 (2%)	87 (81%)	59 (55%)	18 (17%)	2 (2%)	79 (74%)
2004/2008	134	57 (43%)	19 (14%)	7 (5%)	83 (62%)	49 (37%)	18 (13%)	7 (5%)	74 (55%)
2005/2009	144	52 (36%)	24 (17%)	11 (8%)	87 (60%)	47 (33%)	22 (15%)	10 (7%)	79 (55%)
2006/2010	123	55 (45%)	13 (11%)	6 (5%)	74 (60%)	47 (38%)	12 (10%)	5 (4%)	64 (52%)
2007/2011	154	59 (38%)	16 (10%)	7 (5%)	82 (53%)	52 (34%)	15 (10%)	7 (5%)	74 (48%)
2008/2012	142	56 (39%)	22 (15%)	11 (8%)	89 (63%)	48 (34%)	20 (14%)	7 (5%)	75 (53%)
2009/2013	146	54 (37%)	27 (18%)	14 (10%)	95 (65%)	48 (33%)	24 (16%)	7 (5%)	79 (54%)
2010/2014	117	44 (38%)	25 (21%)	9 (8%)	78 (67%)	36 (31%)	23 (20%)	6 (5%)	65 (56%)
2011/2015	122	56 (46%)	22 (18%)	2 (2%)	80 (66%)	53 (43%)	18 (15%)	2 (2%)	73 (60%)
2012/2016	122	61 (50%)	9 (7%)	0 (0%)	70 (57%)	58 (48%)	5 (4%)	0 (0%)	63 (52%)
2013/2017	127	79 (62%)	0 (0%)	0 (0%)	79 (62%)	72 (57%)	0 (0%)	0 (0%)	72 (57%)

Nota. De «Rendimiento Académico. IES Guaza», por la Oficina de Planificación y Estadística de la Viceconsejería de Educación y Universidades de la Consejería de Educación y Universidades del Gobierno de Canarias, 2018.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

Los bajos porcentajes de alumnado que titula en 4º de la ESO en todas sus variantes corresponden a las promociones 2007/2011 (48%) y 2006/2010 (52%). Es probable que estos resultados se deban a la mayor matrícula de alumnado inmigrante en esos años. De hecho, durante el curso 2007/2008 el instituto de Guaza alcanzó su máximo número de alumnado (463), así como de población migrante (51%) sin nacionalidad española (39%) (ver Tablas 71 y 72). Lo que coincide con los años de mayor porcentaje de alumnado migrante matriculado en la ESO en Canarias (ver Tabla 68), y la llegada de migrantes a los barrios de Valle San Lorenzo, Costa del Silencio, Buzanada y El Pal-mar, que rodean el instituto de Guaza (ver Tabla 59).

No parece haber relación con la presencia de alumnado habla no hispana, que fue aumentando progresivamente en los cursos siguientes (ver Tabla 74). Sin embargo, sí que coincide con que durante los cursos 2007/2008 a 2008/2009 trabajaron 16 profesores y profesoras menos (pasando de 52 a 36 en esos cursos) mientras que solo había una disminución de 20 alumnos y alumnas. En el curso 2009/2010 volvió a haber 51 docentes, pero en el 2010/2011 se volvió a dar una reducción de 12 docentes (de 51 a 39), habiéndose dado una reducción mínima del alumnado en el centro (solo 11 menos). Esta bajada del número de docentes se prolongó hasta el 2013/2014 (ver Tablas 71 y 75) dejando al centro con menos recursos para poder atender la diversidad cultural e idiomática de su alumnado. Estos factores, unidos a la crisis económica vivida a partir del 2008 (ver capítulo 2) y la consecuente falta de recursos, contribuyó a la reducción y finalización de muchas medidas de atención a la diversidad cultural e idiomática como el PEI y el PMIAI (ver Tabla 88).

A lo largo de este capítulo se han presentado los resultados en relación las transformaciones de la cultura escolar (valores, currículum y su proceso de construcción, condiciones y estructuras organizativas, las relaciones profesionales y el desarrollo profesional, y relaciones con el entorno) y respecto al rendimiento académico del alumnado. En resumen, la cultura escolar del instituto de Guaza se caracteriza por ser:

- *Positiva*: en general se tiene una valoración positiva sobre el centro, la directora, el equipo directivo, el profesorado y sobre la diversidad cultural e idiomática. Además, en el profesorado se aprecian creencias educativas positivas.
- *Participativa*: alto nivel de participación del profesorado y alumnado.
- *Trabajar juntos, respeto y colaboración*: la cultura escolar del centro propicia que el claustro y otras y otros agentes educativos quieran participar y llevar la responsabilidad de los diferentes proyectos y programas educativos. El tipo de profesorado que asume el cargo de los programas y proyectos educativos está caracterizado por una alta colaboración e implicación. Existe respeto entre el profesorado.
- *Flexible e innovadora*: desde la dirección del centro se permite que el profesorado experimente con cierta libertad, se les motiva para ello y se realizan innovaciones dirigidas hacia la mejora.
- *Buen clima*: la mayoría del profesorado y la educadora social opinan que casi siempre existen buenas relaciones entre el profesorado del centro y están de acuerdo con que pueden expresar libremente sus ideas.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

- *Correr riesgos*: la mayoría del profesorado prefiere arriesgarse a seguir como está.
- *Intercultural e inclusiva*: los valores e ideales educativos que caracterizan el centro coinciden con los valores e ideales que caracterizan la educación intercultural y la educación inclusiva.

De acuerdo con los resultados obtenidos en los capítulos anteriores (4, 5 y 6), a continuación, se presentan la discusión y conclusiones extraídas de esta investigación.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

## Chapter 7

### Discussion and conclusions

420

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

**Chapter 7**  
**Discussion and Conclusions**

1. The students  
*Educational needs*
2. Synthesis of the resulting transformations of the school culture  
*Values*  
*Curriculum and curriculum design process*  
*Conditions and organizational structures*  
*Professional relationships and professional development*  
*School-Community relationships*

421

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

As mentioned in chapter 3, which focused on the *planning and collection of data*, the following chapter includes the discussion and conclusions of the single case study, organized in two categories. The first category, titled «the students», includes the information obtained in the research fields (contextual information and information related to the research questions). The second, titled «synthesis of the resulting transformations of the school culture» to address cultural and language diversity of the students, results from the data of *the research fields* (contextual information and information related to the research questions), from the *description of the whole set of educational responses* (improvement plans, projects, programmes and actions), as well as from the *analysis and interpretation of results* (from the learning process, the possible transformations of school culture and the type of school culture of the secondary education school).

---

422

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

This chapter includes the discussion and conclusions from two points of view: *the students and the transformations of school culture within the school centre.*

The category of analysis «the students» refers to the first question of our research:

- *What are the main characteristics of the students of this school?*
  - o What are and what have been their educational needs, especially those educational needs related to cultural diversity? How has the school identified those educational needs?

The information on «transformations of the school culture» is related to the second and third questions:

- *What educational responses has Guaza school of secondary education designed in order to deal with the cultural and language diversity of students?*
  - o How do the teaching staff and students of the school understand cultural and language diversity?
  - o What type of educational responses has the school adopted in order to deal with those needs? What type of problems or educational needs have been solved, satisfied or improved and which ones have not? What are the results obtained?
- *How do or have all these educational responses affected transformation and construction of school culture?*

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

## 1. The Students

As described in chapter 4, the economic and labour market structure of the municipality of Arona (Tenerife, Spain) has been essential for migratory movements, especially the job demand with little training requirements, little productivity, low salaries and highly sensitive to economic trends, as well as the increased existence of underground economy and the fact that locals do not normally accept these jobs. As a result, the jobs of many migrants are concentrated on the lower social hierarchy levels and they are mainly related to economic activities in sectors such as building and hospitality.

Many migrant students show difficulties such as a gap in curriculum achievement, little motivation, lack of involvement of their families, lack of integration and sense of social belonging, low socio-economic level, among others. Therefore, migrant students at this school have specific educational needs, both academic and emotional, which the school attempts to address through several educational programmes and actions.

### 1.1. Educational Needs

Acculturation is the way in which people adapt to a new country. There is a large amount of research focused on the study of the influence of the acculturation process in academic development (Rodríguez-Izquierdo, 2010a, 2010b; Suárez-Orozco, Bang and Onaga, 2010). Not all migrant students who become part of our education system go through the same academic development; however, there are some common educational needs which may serve as the foundation for future measures to address cultural and language diversity.

As mentioned in the synthesis of chapter 5, the results regarding *academic educational needs* have been divided into the following areas:

- *Language immersion programme.* The educational need related to this area focused on improving the school integration plan (*Plan de Acogida*) and the language support plan (PAI). One of the most important educational needs among migrant students is to have the possibility of taking advantage of a language immersion programme of good quality to help them learn the local language as soon as possible. As mentioned in Aguado-Odina, Gil-Pascual, Jiménez-Frías and Sacristán-Lucas (1999), low academic performance of students is linked to their difficulties with the language. As a result, many migrant students show lower academic achievement compared to that of their native classmates' (Han, 2012). On the other hand, the study carried out by Ha-Yeon and Suárez-Orozco (2015) shows that migrant students with better competences in language acquisition show greater commitment and better academic performance. Language learning is a process that requires time and persistence, both of which are, at the same time, necessary skills for academic development, although there are many factors that may influence language learning (Carhill, Suárez-Orozco and Páez, 2008) such as the language spoken at home and at school, informal social situations, quality of the school centre (language support plan, remedial programmes, split groups, etc.), as well as the development of academic skills. Among these factors it is worth highlighting the role of the school, since it is the place where the different educational agents (generally trained for and specializing in this field) can, within their possibilities, provide support to migrant students.

424

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: wfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22



- *School absenteeism.* The educational need related to this aspect consisted in implementing educational measures in order to improve school absenteeism. In Spain, the compulsory secondary education (ESO) stage is for students up to 16 years of age. However, schools report a large percentage of students who miss classes. School absenteeism (Márquez-Vázquez y Gualda-Caballero, 2013) is, in general, the previous step towards academic failure and school dropout (Fenoy-Santiago, 2018). It is therefore an issue with a negative effect on academic training of students as well as on their personal and social development (González-González, 2006).
- *Academic performance.* The educational needs linked to this aspect were the following:
  - o *Implementing activities to improve studying techniques.* In general, native students obtain better results than migrant students (Spanish Ministry of Education, Culture and Sport, 2016). According to Bang, Suárez-Orozco and O'Connor (2011), the quality and availability of resources at home and the time students dedicate to other activities (helping with housework, translating, taking care of brothers and sisters, etc.) has a significant effect on the capacity of these students to carry out school work. In addition, family structure is transcendental when students present their homework. According to these authors, in those families where there is just one adult, migrant students are likely to find more difficulties when establishing a school routine or to get help when carrying out their school work.
  - o *Adapting learning objectives to each teacher and consequently adapting course learning plans.*
  - o *Implementing reading activities.*
  - o *Formally applying for and implementing all measures available to address diversity.*
  - o *Motivating students on the importance of formal education.*
- *Participation, communication and relationship with families.* The educational needs associated with this aspect were:
  - o *Promoting support from families.* Numerous studies underline the benefits of the involvement of families in the education of their children (Consejo Escolar del Estado, 2014; Epstein, 2001; Emerson, Fear, Fox and Sanders, 2012; Gomariz-Vicente, Martínez-Segura and Parra-Martínez, 2019; Santos-Rego, Lorenzo-Moledo and Priegue-Caamaño, 2019; Vallespir-Soler and Morey-López, 2019), which contributes to improving educational quality of the school within the development of the school's educational role (Martínez-González and Álvarez-Blanco, 2005; OCDE, 1997; Redding, 2005; quoted in Martínez-González *et al.*, 2010). As mentioned before, the involvement of the families in Guaza school of secondary education is low. This result is in agreement with those found in Andrés-Cabello and Giró-Miranda (2020); Collet an Tort (2008); Hernández-Prados, García-Sanz, Parra-Martínez and Gomariz-Vicente (2019); Rodríguez-Ruiz, Martínez-González and Rodrigo-López (2016); Rodríguez-Ruiz, Martínez-González, and Ceballos-Vacas (2019), which claim that family involvement is generally lower in the stage of secondary education.
  - o *Formally applying for classes of Spanish and teaching Spanish for free to the families of non-native Spanish-speaking students.*
  - o *Informing non-Spanish speaking students' families about the importance of learning Spanish for the academic development of their children.*

425

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

- *Professional development of the teaching staff.* The educational needs associated with this aspect were:
  - o *Training the teaching staff of the school for intercultural education.* The results obtained show a lack of training for intercultural education. Therefore, in line with the study carried out by Ballesteros-Moscio and Fontecha-Blanco (2019), it would be advisable that the teaching staff of the school felt the need to receive training for intercultural education in order to teach their school subjects in a more integrating way at a personal level.
  - o *Measures to increase stability of the school staff.* Permanence of the teaching staff, as well as that of the school management team are essential for education change. Béteille, Kalogrides and Loeb (2012) discovered that frequent changes in school management teams reflect negatively on the students' academic performance. In fact, permanence and continuity of the head teacher might make it easier to consolidate a positive school culture which could result also in the stability of the teaching staff. With regard to this, Horn-Kupfer and Murillo-Torrecilla (2016) found that the role of the head teacher has a clear influence on the commitment of teachers with their school. In other words, the beliefs of the school management team have an influence on the teaching staff, creating a school culture which pushes everyone to work towards common objectives (Tschannen-Moran, Salloum and Goddard, 2015). In this sense, the ability of the school management team to create stability within the teaching staff constitutes an important tool to improve learning conditions and address educational inequalities (Liebowitz and Porter, 2019).

Regarding the *emotional educational needs* identified, there were the following:

- *Education in values.* The educational needs associated with this aspect were:
  - o *Developing emotional support education actions implemented by the school.* Knowing how to overcome adversities is a long-life learning process. According to the study by Kwong and Yu (2017), it was demonstrated that long lasting separation might affect emotional and psychosocial welfare of both parents and children. This is so, that, according to the study carried out by Suárez-Orozco, Todorova and Louie (2002), migrant children who had been separated from their parents showed to be more likely to develop symptoms of depression than those who had not been separated from their parents. Therefore, emotional support from the school may contribute to the commitment and academic achievement of migrant students (Suárez-Orozco, Pimentel and Martin (2009), as well as to their welfare in general.
 

Emotions play an essential role in the building of personality and in our social interaction (López Cassà, 2005). In the case of migrant students, this may play a crucial role because it benefits respect and acceptance from others, as well as preventing from many conflicts which take place on a regular basis in school centres and in society (Soriano-Ayala and Osorio-Méndez, 2008). Therefore, in agreement with Pegalajar-Palomino and Colmenero-Ruiz (2017), we also believe that it is of vital importance to implement emotional education or emotional intelligence programmes in multicultural contexts. In order to do so, it is essential to train families, students, teaching staff and other agents involved in the field of education.
  - o *Providing teachers with training in emotional education techniques and strategies.* Teachers must be able to manage and control their own emotions in order to be able to educate and help migrant students.

426

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

- *Implementing new educational measures on gender equality.* There exist significant differences between the socialization of boys and girls depending on their country of origin. Identity is the construction of a personal and social self through the recognition and identification of values, beliefs, rules, etc. Gender identity is transmitted through socialization (rules, roles, values, beliefs, attitudes and behaviours) depending on the child's sex at birth (Colás-Bravo, 2007). According to Goenechea-Permisán (2005), migrant parents have different expectations for their children depending on their gender, and these are generally more positive for boys. Schools, and especially multicultural ones, should avoid sex discrimination attitudes and androcentric prejudice leading to inappropriate hierarchies. In other words, schools should not deem certain customs, attitudes and behaviours more valuable merely because these have been traditionally linked to men (Puleo-Gacria, 2000). Therefore, in agreement with Ceballos-Vacas (2014), it is essential to reinforce coeducational programmes, both inside the classroom as well as through family education programmes, in order to counter the reigning social sexism.
- *Measures for the integration of migrant students.* The educational needs associated with this aspect were the following:
  - *Implementation of activities for the integration of students and their families.* The combination of several processes leads to four different types of acculturation (López-Zafra and El Ghoudani, 2014): 1. *separation.* Individuals maintain their original culture and, at the same time, avoid interaction with other groups, especially with those belonging to the host society; 2. *marginalization.* There is little interest in maintaining the original culture (frequently due to being forced to lose the original culture), as well as lack of interaction with the people of the host culture (frequently due to exclusion, discrimination or racism); 3. *assimilation.* Rejection to maintaining their own cultural identity; and 4. *integration.* Positive attitudes towards the original culture are maintained and, at the same time, close and significant interactions with people from the host society are established (Orozco-Vargas, 2013). There are numerous studies that have emphasized the stress resulting from this acculturation process (Gruiá-Anghel, 2016; Katsiáficas, Suárez-Orozco, Sirin, and Gupta, 2013; Neto, 2002; Suárez-Orozco *et al.*, 2004; Torres and Rollock, 2004). Several factors determine the choice of one or another strategy for adaptation, among which two main ones are schools and support from families. Regarding family, in general, teenagers who receive most emotional support from their families and have good family relationships develop fewer symptoms of depression (Needham, 2008) and in these cases school absenteeism is generally lower (Vritanen, Lerkkanen, Poikkeus and Kuorelahti, 2014). In fact, it has been shown that the way in which parents express their emotions has an effect on how their children express theirs (Eisenberg, Spinrad and Cumberland, 1998).

Regarding the studies carried out in multicultural contexts, the study by Parker *et al.* (2012) shows that parents from different cultures express their emotions differently. Consequently, we can say that the emotional learning process may vary according to cultural values and beliefs about emotions. Therefore, variations between different cultural groups and the different acculturation strategies may provide different models of parenting and emotion socialization practices (Chen, Zhou, Main and Lee, 2015).

- *Improvement of the school integration plan (Plan de Acogida).* The school integration plan is the first contact the students and their families have with the school. It

427

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

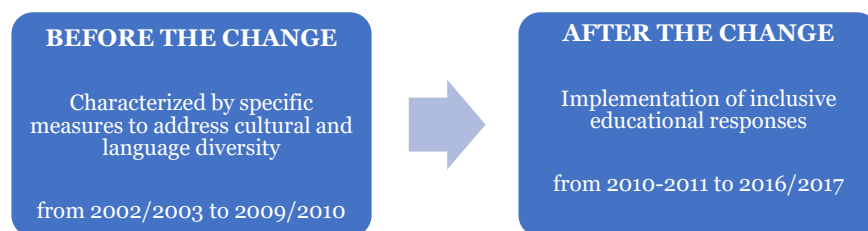
constitutes the first impression of the school and the possibilities it offers. Therefore, it is essential that the school integration plan is well structured and integrated in the whole school. This plan should be a flexible programme and the whole school community should have knowledge of it.

The variety and importance of the educational needs identified in Guaza school of secondary education show the difficulties that this school community faces in order to conciliate in an appropriate way the challenges and difficulties to be faced given the cultural and language diversity of the students. The educational needs identified and analyzed above must become the foundation which supports integration and openness of the school to diversity. It is necessary that the school analyzes and solves, within its possibilities, each of these aspects deeply in order for them to become a functional support in the learning process of all students. In order to do so, the school team must focus as much as possible on those aspects (both the ones they have already identified and also the most invisible ones) which need to be improved. Educational plans, programmes, projects and other improvement measures provided for by the school, promoted by school members and led by the school management team, result in spaces and times for sharing (Ceballos-López and Saiz-Linares, 2020), reflecting and creating a highly cooperative school culture. However, as we have seen, some of these needs do not depend directly on the organization or decision-making process of the school but on the Spanish state school administration institutions, which determine the general instructions for education centres (timetable availability, language support, human resources, etc.).

## 2. Synthesis of the Resulting Transformations of School Culture

From the results obtained since the beginning of its history in the academic year 2002-2003, when the school was founded, Guaza school of secondary education has dealt with cultural and language diversity through several specific measures which have been implemented until the academic year 2009-2010. In the academic year 2010/2011, the school started implementing educational responses from a more inclusive approach, leaving behind the previous intercultural approach. These changes continued until the academic year 2016/2016 approximately (end of research), so presumably the development of educational innovations based on these principles of inclusion continues today. Figure 43 shows the two major periods where the most relevant changes of the school culture took place in Guaza school of secondary education.

**Figure 43.** *Periods of change of school culture in Guaza school of secondary education*



Source: author's own creation

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 3069823	Código de verificación: WfCR5QY4
Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

The following are the conclusions of the most relevant changes in the school culture of Guaza school of secondary education, which are focused on five elements of school culture which are essential for the analysis of the single case study of this research:

- *Values*: the school sees student welfare as its main aim or common ideal. Therefore, education in values is a key element since it allows to improve coexistence and, at the same time, promotes more collaboration among all individuals in the school community. This finding is in line with the definition of positive school culture by Peterson and Deal (1998) and the concept of culture of collaboration identified by Hargreaves (1999).

As a result of the analysis of the educational values and ideals of the school set in its key documents, it can be concluded that *before the educational change* the values of *participation* and *coexistence* appeared more frequently. During the second period, the value of *participation* is the most repeated value and, in addition, there appears also the value of *collaboration*.

Regarding cultural and language diversity, the most repeated values in the first period are *cultural* or *culture* and *interculturality*. However, *after the educational change* the most repeated values are *diversity* and *foreigner*. It is worth highlighting the lower frequency of appearance of terms related to cultural and language diversity in the PSC solidarity project compared to those appearing in the intercultural education programme (PEI) of the academic years 2007/2008 and 2008/2009. It seems possible that these results are the result of a shift in educational values and ideals as a consequence of the ending of the PEI and PMIAI (both of them programmes specifically oriented to dealing with cultural diversity) and the beginning of the PSC as a continuation. Besides, the fact that the PSC is a project included in the solidary school's network (*Red de Escuelas Solidarias*) (chapter 5, section 1.1) may be the reason why the objectives of this project are not only aimed at cultural and language diversity. As claimed in Arencibia-Arencibia and Guarro-Pallás (1999), the educational change arises from the problems identified in the schools as these trigger reflection on the need to change. In this sense, it is possible that, because these programmes (PEI and PMIAI) were not recognized by the Council of Education of the Regional Government of the Canary Islands until the academic year 2009/2010, the work carried out was delayed due to factors such as: lack of working hours (previously dedicated to dealing with cultural diversity) because these were not included in the teachers' statutory working hours; lack of financial resources, and a lack of human resources (see Table 75).

The values found in the key documents and the new terms which emerged from the educational change are reflected in the educational beliefs, in the set of educational responses implemented and in most aspects that make up the school culture of this secondary school. Therefore there exists a correspondence between the declared aspects and other implicit ones in line with those mentioned in Ceballos-López and Saiz-Linares (2020): curriculum (methodology, curriculum adaptations, etc.); conditions and organizational structures (capacity of innovation and risk-taking, leadership, participation of the teaching staff and the students, etc.); professional relationships (type of teachers in charge of the projects and programmes, freedom of speech, etc.); and school-community relationships (in an attempt to increase the involvement of families).

429

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

In general terms, a positive value of cultural diversity is observed. This study proves that the teaching staff interviewed feels there has been a significant change in their understanding of multiculturalism. The word «immigrant» does not appear in all key documents of the school. This proves that the school management team is sensitive to the multicultural reality of the school (Obiakor, 1998; quoted in García-Garnica and Moral-Santaella). As mentioned before, terms such as *immigrant*, *race* and *ethnicity* constitute a social construction (Crotty, 1998; García-Martínez and Sáez-Carreras, 1998; Köhl, 2002; Sandín-Esteban, 2003) and have a clear negative connotation, which has an effect on the students as they are used to categorize individuals according to their religion, social status, nationality, language, etc. (Keita *et al.*, 2004; Malgesini-Rey and Giménez-Romero, 2000). The results obtained regarding the key concepts show that the key informants have a better knowledge of the terms *culture* and *immigrant*, which is coherent with the fact that the biological characteristics of the term *race* tend to be confused with cultural aspects (Allport, 1971). Although there is scientific evidence on the human genome which claims that there exists one human race only (Angier, 2000), according to Banks (2004), it is extremely important to clarify and limit those concepts in schools in order to question the truths we take for granted and reflect on how this knowledge has been built (cultural assumptions, reference frameworks, prejudice and stereotypes, etc.). In order to achieve this, training programmes on intercultural education, especially aimed at teachers and other educational agents involved, constitute an essential tool.

During the second period, *after the change*, the school culture of this secondary school focused on an inclusive policy. In other words, it was aimed at integrating migrant students in the regular school dynamics as well as promoting team and collaborative work to the extent possible. In general terms, this change of values was assumed both in theory and in practice (Guarro-Pallás, 2004), as shown in chapter 5. The term currently used at this school is *migrants*.

On another note, it is safe to suggest that, despite the small size of our sample of informants, negative prejudice and stereotypes can be found among students, to a greater or lesser extent. After the change, negative prejudice and stereotypes surrounding culture were found in adults but not among students, as a general rule. These findings on culture-related prejudice and stereotypes are in line with the research carried out by Allport (1971), Brown (1998) and Worchel, Cooper, Goethals and Olson (2004), who underline some common factors when it comes to prejudice: *social origin* (towards an individual based solely on their membership of a social group) and *negative nature*. According to Klineberg (1963) and Molero-Alonso (2007), a decrease in the number of prejudice calls necessarily for the cooperation and intervention of society as a whole. As for ghettos, some improvement can be observed regarding the integration of migrant students at this school, *after the period of educational change*. This happens in the framework of new school programmes and projects together with a change of the school management team in the academic year 2010/2011, in alignment with the findings of the research conducted by Ceballos-López and Saiz-Linares (2020), in which the school management team was key to bring about educational change in a preschool and primary education centre in Santander. This decrease in prejudice, stereotypes and ghettos had a positive effect on coexistence at the school. In fact, this students' attitude based on tolerance and acceptance might have led the new school management team to conceive the shift to more inclusive education and greater dedication for all without exception.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

- *Curriculum and curriculum design process*: the actions for improvement developed by the school to cater for cultural and language diversity *before the educational change* have kept on being effectively implemented in the following academic years as well (see Tables 107 and 108), possibly because of the successful results obtained and the subsequent internalizing of school culture (Pavan and Andrade, 1990).

The main strategy followed by this school to deal with cultural diversity of students is curriculum adaptation. The data gathered *after the educational change* show a transformation in methodology as a result of new measures and strategies such as team teaching, learning support teachers (DAP), collaborative groups, etc. During this second period, the school was more concerned with innovation in methodology rather than with specific measures to deal with cultural and language diversity. The school integration plan (*Plan de Acogida*) kept on being implemented, to a lesser extent and in a non-official manner. In fact, the school integration plan was not included in the solidarity project «Somos de colores» (PSC).

The rigidity of the curriculum, regarded as a dense document which does not relate to the idiosyncrasies of a school and its context, more often than not poses an added challenge to the work of teachers. Consequently, there is a general consensus among teachers and other educational agents that the curriculum should be revised to allow for an adapted, more competence-based and inclusive education. The combination of active and innovative methodologies to promote group relations and cohesion, in the framework of such a rigid curriculum, is a rather complicated task to offer a positive response to the diverse cultural spectrum of this school.

When it comes to the assessment of students, the collection of information has been significantly difficult. The only data available were those included in the annual school plan (PGA), in literal accordance with the relevant legislation at the time.

According to Barry and McDonald (1999; cited in Bolívar-Botía, 2012) and Ballesteros-Moscósio and Fontecha-Blanco (2019), planning an intercultural and inclusive curriculum is tied to multiple factors and processes, such as teacher development and training. However, no significant changes have been found regarding the curriculum and curriculum design process.

- *Conditions and organizational structures*: educational change depends predominantly on teachers (Fullan, 2002; Krichesky and Murillo-Torrecilla, 2018; Van der Heijden, Geldens, Beijaard and Popeijus, 2015; Van der Heijden, Beijaard, Geldens and Popeijus, 2018). There is a generally positive perception of teachers about the school. In addition, most teachers disagree completely with the statement that the school should stay as it is rather than taking risks. Moreover, they completely agree on the existence of freedom with limits and state that they feel motivated to experiment while teaching. This coincides with the change in methodology, since effective innovation requires motivation, risk-taking and experimenting. All these actions promote a collaborative school culture, which also leads to new changes at the school. The promotion of innovation, risk-taking and search for improvement have been part of the school since it was first established, as it counts with its own intercultural education plan (PEI), integration plan (*Plan de Acogida*) and language support plan (PAI) in a non-official manner with a view to provide immediate answers, especially to migrant students (see chapters 4 and 6). This finding supports the

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

study conducted by Van der Heijden, Geldens, Beijaard and Popeijus (2015), which shows that collaboration and entrepreneurship are general features of teachers as change agents.

Each and every key informant has a positive opinion about the headteacher and the school management team and does not hesitate to call on them should any problem be solved. In addition, most key informants completely agree on the fact that the school management team and teachers cooperate actively to make the school work efficiently. These findings are in line with other studies that relate the distributed leadership performed by women at schools to more empathic ways of power (Ceballos-López and Saiz-Linares, 2020), a positive, democratic, peaceful and relation-oriented perception of their work (Díez-Gutiérrez, Terrón-Bañuelos and Antigua-Martínez, 2009).

Regarding the data on the leadership style, opinions differ. Informants 2 and 4 partially agree that they can share anything that worries them about the school with the school management team. In fact, informant 1 also shows partial agreement when it comes to the understanding of the school management team of the problems teachers may encounter. This may suggest some differences between the school management team and some of the teaching staff. Nevertheless, informants, as a whole, believe that the school and, consequently the school management team promote principles based on an intercultural and inclusive education. On another note, the information gathered is not adequate to make a comparison based on the leadership styles of previous academic years, even though some informants (4 and 9) vaguely remembered the first and second headteachers of Guaza school of secondary education (see Table 77). However, this study relates four of the seven key competencies described by Kirtman (2013; cited in Fullan, 2016) to lead educational change: 1. to challenge the *status quo* (to take risks, innovate and take action); 2. to build trust through clear communication and expectations (to promote trust through honesty); 3. to create a commonly owned plan for success (to set common goals, to encourage most teachers to assume the school philosophy and plans as their own and to motivate the teaching staff); 4. to have a high sense of urgency for results (to manage work effectively and to set priorities to take care of more urgent issues first).

As far as decision-making is concerned, it seems very likely that the predominant school culture is based on debating and brainstorming. This means that, as decisions are made by reaching agreements (teaching staff and school management team), they have a certain freedom. This group of individuals with common, agreed on and negotiated goals stimulated the educational change (Hernández de la Torre and Medina-Herasme, 2014) that was brought about in Guaza school of secondary education. According to the results obtained by Ceballos-López and Saiz-Linares (2020), these values and identitarian educational responses have settled over time, thanks to the creation of proper spaces to exchange opinions and sync common beliefs and meanings. On the other hand, the participation rate of both teachers and students can be regarded as high and no relevant changes have taken place in the academic years of this study. This may be explained by the indirect nature of leadership actions performed in student learning, through processes such as the commitment and motivation of teachers or management conditions of the school (Bolívar-Botía, 2012). In fact, after reviewing the scientific literature available to date, there are few studies that relate students to educational change (Susinos-Rada, 2009).

Students give their own culture and receive the school culture in return, and thus participate in educational change. To this respect, according to Guarro-Pallás (2005) and

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22



Perrenoud (1998), the understanding and willingness of students to make organizational changes is influenced by how the academic performance culture is internalized (value of activities, roles, behaviour, exams, etc.) (Kehoe, 2015). The results obtained do not provide information related to the specific participation students have had and have in the school decision-making. However, it cannot be regarded as low, given the high level of commitment and dedication in the activities offered by the school, fellowship and informal mediation, especially when it comes to non-Spanish speaking migrant students. But the other side of the coin is that the participation of families in the school decision-making is virtually zero. The overall trend shows low parental involvement when it comes to student learning. As mentioned earlier in this paper, the study carried out by Hernández-Prados *et al.* (2019) identifies three parental participation styles in secondary education. In this framework, migrant families have the lowest participation rate and a moderate sense of belonging to the school. When compared to the other groups, their financial and learning resources are lower, they have a lower perception of the family-school communication, their level of involvement is lower at home, within the parents' association (AMPA), at the school council (CE) or in the activities organized by the school. Following this study, the level of involvement of families would be higher if their sense of belonging somehow increased.

On another note, according to this study, the barriers to the involvement of families in a multicultural context are as follows: 1. *language*. Many parents find it difficult to participate because they cannot speak the language (Suárez-Orozco, Bang and Kim, 2011) and do not know how to learn it (Leiva-Olivencia and Escarbajal-Frutos, 2011). Moreover, it becomes even harder as there are no experts who can provide teachers with guidance and support to make the right decisions when confronted with communication, culture or language-related problems with migrant families (Ruiz-Mezcua and Soria-López, 2016); 2. *lack of self-confidence*. Participation is obviously hindered by the lack of confidence of migrant families when communicating, as they cannot speak the language (Gomariz-Vicente, Martínez-Segura, y Parra-Martínez, 2019). This could change if they met somebody in the same situation in a position of authority (Lorenzo-Moledo, Gódas-Otero, Santos-Rego (2017); 3. *obstacles posed by their own children*. This might be worsened by teenage reluctance to parental involvement, which is typical of this life stage as an affirmation of independence and autonomy (Hornby y Lafaele, 2011). 4. *lack of parental interest*. Many families have delegated duties to schools, which has resulted in a massive number of tasks and demands that teachers simply cannot fulfil (Cáceres-Muñoz and Flores-Rodríguez, 2017). As a result, the role of teachers is key, as they can greatly help them understand that the school must promote the involvement of families (Rodríguez-Ruiz, Martínez-González and Ceballos-Vacas, 2019); 5. *the value of formal education*. As it has been observed, parents' convictions on how to educate their children can pose an obstacle to the relationship with school (Hornby and Lafaele, 2011); 6. *low education level of families*. As mentioned, the second profile of families with moderate participation and a low sense of belonging (Hernández-Prados *et al.*, 2019) corresponded to Spanish families with an education level lower than the other two profiles; 7. *time constraints because of work*. Many families find it difficult to have a better parent-school relationship due to the lack of flexibility of the latter (Andrés-Cabello y Giró-Miranda, 2020), and, in many cases, school culture poses an obstacle for teachers and families to increase participation rates (Hornby and Lafaele, 2011); 8. *low involvement of male members, as it is usually female members who take care of the education of children*. Lorenzo-Moledo, Godás-Otero and Santos-Rego (2017) emphasise that mothers participate more in school life and support

433

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

student learning at home; 9. *lack of parent-child communication, which has an impact on academic performance* (Consejo Escolar del Estado, 2014); and 10. *low expectations of parents when it comes to their children*. Similar results have been attained by Santana-Vega, Feliciano-García and Jiménez-Llanos (2016), who show that low family support leads students to set unambitious academic goals and enter the labour market prematurely and with a low level of education, making it difficult for them to take up their academic life (Figuera and Massot, 2013).

Despite all the above mentioned, it is the deputy head's belief that participation has been slightly improved over time. On the other hand, there is a general consensus among teachers that families have a wide range of opportunities to get involved and participate in school, although some members of the school management team only agree partially and are aware of the inadequate effort.

- *Professional relationships and professional development*: as seen in chapter 2, the perpetuity or modification of school culture is greatly determined by the actions put into place by school members (Hernández-Jáquez, 2012). Teachers that take the leading role in educational programmes and projects usually stand out because of their high level of cooperation and commitment. While most teachers and the social educator agree that professional relationships can be regarded as good and are based on respect, there is certain disagreement when it comes to sharing materials.

On another note, most teachers completely agree that they can easily count on their colleagues' help in the event of a problem in the classroom. This could be taken as proof that the teachers interviewed are pleased with the measures implemented at the school to help them with their work (team teaching, learning support teachers (DAP)).

When it comes to the concept of good education, opinions differ. Most teachers agree that they are free to speak their minds, discuss their educational beliefs, reach agreements and share their own experiences at the school. This means that there is a good coordination system, agreements are made, there is a good atmosphere and communication is handled with care, thanks to the framework of freedom of speech and discussion provided by the school management team. These results may be regarded as a reflection of good teaching leadership.

The whole of participants is familiar with intercultural education and half of the key teaching informants had no previous experience in a multicultural school. All the teachers interviewed believe that training for intercultural education is important even in non-diverse schools.

This is the opinion shared by Borrero-López and Blázquez-Entonado (2018) since, to offer genuine intercultural education, teachers must acknowledge interculturalism as an approach applicable to students as a whole and not exclusively to migrant students.

On the other hand, although teachers acknowledge the importance of training for intercultural education, only four of them have engaged themselves in this type of training. During the *first period*, the school organized some talks and promoted participation in conferences related to the intercultural field. In general terms, intercultural training is performed at a personal level (research about traditions, customs, etc.) and learnt every day at the school (research for activities and first-hand contact with the different cultures,

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

interaction with students and their families, etc.). This may be explained by time constraints and the fact that colleague discussion and the exchange of ideas between teachers is an essential part of their growth and career development (Hail *et al.*, 2011). During the *second period*, training focused mainly on innovation in methodology. This shift in training may be explained by the change of the school educational values and principles, the new school management team in the academic year 2011/2012, the implementation of LOMCE (Spanish constitutional law for the improvement of quality in education) in the academic year 2013/2014), the classroom digitalisation, the wider use of ICTs together with the planning and implementation of new programmes and projects.

These data reinforce the idea that, thanks to these changes, there was a slight increase in the percentage of students who successfully graduated from secondary school in the years 2011/2015 and onwards. This result coincides with the study conducted by Marzano, Waters and McNulty (2005) in schools of the United States, in which a correlation of 0.25 was found between school leadership and the academic performance of students.

- *School-Community relationships*: the school management team aims at obtaining as much external support as possible. On another note, some progress has been made in the relationships with the community, although at a very slow pace. The school occasionally organizes activities in the main neighbourhoods of the area, which helps the community to learn more about the school. However, no relevant changes have been observed in the relationships with the school environment. In this day and age, the effective improvement of education for all can only be achieved through the development of social capital around schools. It has been proved that, if schools work together to support student learning, academic success is higher; hence the importance of building collaborative networks that engage multiple parties in the education task (Bolívar-Botía, 2012).

The first step to giving educational responses leading to improvement and enriching the bonds between students, teachers and the community lies in understanding the school culture and the school procedures. Over time, to a certain extent, there are some programmes and projects that have become institutionalised, such as the language support programme (PAI) and the PSC (whose goals are similar to the intercultural education plan (PEI) and the intercultural education and language support programme (PMIAI). After the educational change, the school strategy leaned towards a more inclusive culture rather than intercultural. However, gaining an intercultural vision of education requires some previous training to reflect, know, feel and look at cultural diversity in a natural way, especially regarding newcomers to the school who, directly or indirectly, may have very different attitudes and beliefs. According to Fiorucci (2017, p. 57), «it is not so much about cultures themselves, as it is often emphatically and rhetorically heard, but rather it is about focusing on the individuals that embody them» These changes have not been visually integrated in each and every element of the school culture and can be regarded as superficial in the conditions and management structures (participation in decision-making) and relationships within the school environment (characterized by low participation and involvement of families). Following Hernández de la Torre and Medina-Herasme (2014), a more solid change must be supported on different levels.

While it is true that not all teachers share the same level of commitment and dedication, most of them collaborate and work hard to ensure student welfare. This is a relevant finding as, according to Ceballos-López and Saiz-Linares (2020), newly appointed teachers and hesitant teachers are given guidance and advice by the school management team and other colleagues on the school mission, educational values and principles, beliefs, etc., so

435

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

that they go in the same direction. This leads to a spillover effect, which is referred to by the school community as «the magic of Guaza». So, in a way, it is safe to say that the transformation of school culture is still taking shape, even if it is to a lesser extent. Moreover, these findings are in line with unguided change through adaptation and learning; the need for change has started within the school (López-Yáñez and Sánchez-Moreno, 2004). However, the naturalization of these changes is the product of many years of reflection about school practices, the results obtained, and the setting of new goals aimed at improvement and, consequently, at innovation and educational change.

As mentioned in the *initial reflections on the object of study*, this research defines cultural diversity far beyond tags and pieces that must fit together. In line with Fiorucci (2017), «intercultural education is not a new discipline but a different perspective to approach the knowledge that is taught nowadays». As a result, all students must have access to quality education, irrespective of social status or expectations (Guarro-Pallás, 2004), place of birth, language, school, etc. An individualized education consistent with the learning needs of every student, whichever they might be, so that their skills, abilities, motivations, etc. can be discovered and enhanced. According to Comín (2019), if we teach to accept diversity as something normal, we will not need to talk about inclusion, but, rather, about coexistence.

### **Limitations and future prospects**

Given the complexity of cultural diversity and culture transformation in an educational institution, this study has encountered some difficulties and limitations that are listed below.

- First and foremost, the main limitation lies in the long period of this dissertation (from the academic year 2002/2003 to the year 2016/2017), which amounts to seven years. Being such a long period, some discontinuity in the process can be noted. In addition, some difficulties have also been found to collect information and carry out the retrospective analysis of the data related to the ten academic years which have been object of this study, especially when it comes to academic years 2002/2003 and 2003/2004. It would have definitely been more appropriate to carry out a systematic data collection per academic year. However, such a longitudinal study exceeded the capacity of one-person research.
- Second, some people who could have been of great help, since they knew the school, could not be reached, namely: former headteachers, current and former school counsellors, former social worker and intercultural mediator from the Salesian school San Juan Bosco. There were also some difficulties to contact and collect information from coordinators in charge of the intercultural education plan (PEI). In fact, although all of them were contacted, only the first PEI coordinator (informant 12) agreed to be interviewed. As a result, it was necessary to proceed following the data previously gathered for the diploma of advanced studies (DEA) research project. Only three mothers participated as key *family* informants, being two of them members of the school parents' association (AMPA). However, due to time constraints, the information they provided was not adequate or entirely reliable<sup>41</sup>.

<sup>41</sup> In the case of informant 17 (migrant mother original from Syria, see Table 35), the interview was carried out with some difficulty due to her inadequate knowledge of Spanish and the presence of her husband, which could influence her answers.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

- Third, it would have been ideal to conduct a wider and deeper analysis of the educational change process in the Guaza school of secondary education by carrying out open group interviews to teachers, families and other educational agents. Similarly, it would have been certainly enlightening to carry out more interviews with teachers with a view to gather accurate information about those who are not professionally involved and find out if, indeed, all the teaching staff have effectively collaborated in the projects and programmes that are implemented.
- Fourth, gathering information from the regional Department of Education, Universities, Culture and Sports of the Government of the Canary Islands can be described as a slow, tedious and even unproductive process at times. To be more specific, no documents were obtained regarding the stability of the school teaching staff or school absenteeism.
- Last, it was not possible to gather all the desirable information regarding curriculum and curriculum design process (due to changes in assessment in the framework of attention to language and cultural diversity; conditions and organizational structures of the Guaza school of secondary education (especially concerning the school management team of the academic years prior to the educational change and decision-making); and professional relationships and development of teachers (detailed description of the school teacher training).

Despite the small size of the sample of informants and key documents analyzed over a long period of time, the findings of this study can be regarded as a useful contribution to understanding the processes of transformation of school culture, especially in multicultural contexts. However, future studies are advised to gather a broader information spectrum and carry out a more in-depth analysis of factors regarding *curriculum and curriculum design process*, as well as *conditions and organizational structures* of secondary schools (especially when it comes to participation in decision-making).

One of the key priorities in education should be lowering the (excessively high) student-teacher ratio and providing schools with the necessary human and financial resources to appropriately address and respond to student needs. When it comes to non-Spanish speaking migrant students, all the necessary resources should be provided so that newcomers learn Spanish as quickly as possible. According to Lorenzo-Moledo, Godás-Otero and Santos-Rego (2017), acculturation processes should be studied in depth at schools to better understand the patterns of participation and levels of involvement of migrant families.

Finally, inclusive and intercultural education should rest on a teaching leadership (Bolívar-Botía, López-Yáñez and Murillo-Torrecilla, 2013) regarded as *distributed* (Murillo-Torrecilla, 2006) and aiming for *social justice* (Murillo-Torrecilla, Krichesky, Castro and Hernández-Castilla, 2010; cited in Bolívar-Botía *et al.*, 2013, p. 42), which builds up the capacity for educational change and involvement of the whole school community. To that end, distributed and participatory leadership needs to be promoted by education authorities so that each and every member of the school community can identify with the school project and have a real sense of belonging to the school. After all, as shown throughout this dissertation, as impossible as it might seem, in order to change it is necessary to visualize a utopian picture worth fighting for (Murillo-Torrecilla, 2006).

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <a href="https://sede.ull.es/validacion/">https://sede.ull.es/validacion/</a>	
Identificador del documento: 3069823	Código de verificación: WfCR5QY4
Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

438

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

439

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

- Abdallah-Pretceille, M. (2001). *La educación intercultural*. Idea Books.
- Aguado Odina, T., Gil Pascual, J. A., Jimenez Frías, R. A., y Sacristán Lucas, A. (1999). *Diversidad cultural e igualdad escolar: un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales*. Ministerio de Educación y Cultura.
- Aguado Odina, T., Grañeras Pastrana, M., y Mata Benito, P. (2010). *Diversidad cultural y logros de los estudiantes en educación obligatoria Lo que sucede en las escuelas*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Área de Educación.
- Allport, G. W. (1971). *La naturaleza del prejuicio* (4ta ed.). EUDEBA.
- Alonso Suárez, C. (2011). *Diversidad cultural y mejora de la eficacia escolar. Descripción y análisis de buenas prácticas escolares desde el enfoque intercultural*. (Tesis inédita de doctorado), Facultad de Educación de la UNED, Madrid.
- Altemeyer, B. (1994). Reducing the prejudice in right-wing authoritarians. En M. P. Zanna y J. M. Olson (Eds.), *The psychology of prejudice: Ontario Symposium on Personality and Social Psychology* (Vol. 7, pp. 131-148). L. Erlbaum.
- Anaya Moldes, S., Jiménez Aguilar, F., y Jiménez Bautista, F. (2018). Actitudes hacia la inmigración en España a través de la Encuesta Social Europea. *OBETS: Revista de Ciencias Sociales*, 13 (1), 93-119. DOI: 10.14198/OBETS2018.13.1.04
- Andrés Cabello, S., y Giró Miranda, J. (2016). El papel y la representación del profesorado en la participación de las familias en la escuela. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (1), 61-71. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.1.245461>
- Andrés Cabello, S., y Giró Miranda, J. (2020). Canales y estrategias de comunicación de la comunidad educativa. *EHQUIDAD. Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social*, (13), 79-98. DOI: 10.15257/ehquidad.2020.0004.
- Angier, N. (13 de septiembre del 2000). *La genética descalifica el concepto de raza*. El país digital. [https://elpais.com/diario/2000/09/13/futuro/968796001\\_850215.html](https://elpais.com/diario/2000/09/13/futuro/968796001_850215.html)
- Apple, M.W. y Beane, J.A. (comps.) (1997). *Escuelas democráticas*. Morata
- Araya Jiménez, M. C., y Villena Fiengo, S. (2006). *Hacia una pedagogía del encuentro cultural: discriminación y racismo*. Universidad de Costa Rica. Escuela de Historia. Asociación Ciudadanía Activa.
- Arencibia Arencibia, y Moreno Olmedilla, J. M. (2003). La Identidad profesional de los asesores externos a la escuela: el proceso de construcción socio-laboral de la figura del asesor en educación. *QURRICULUM*, 75-84.
- Arencibia Arencibia, S., y Guarro Pallás, A. (1999). *Mejorar la escuela pública. Una experiencia de asesoramiento a un centro con problemas de disciplina*. Gobierno de Canarias.
- Arroyo González, R. (2006). Desarrollo de la escritura en un contexto multicultural. Una investigación etnográfica. *Revista de Investigación Educativa*, 24 (2), 305-328. <http://revistas.um.es/rie/article/view/96871/93051>
- Ballesteros Moscosio, M. A., y Fontecha Blanco, E. (2019). Competencia Intercultural en Secundaria: Miradas entrelazadas de profesores y estudiantes hacia personas de otras culturas y creencias. *Tendencias Pedagógicas*, 33, 18-36. doi: 10.15366/tp2019.33.002
- Bang, H., Suárez Orozco, C., y O'Connor, E. (2011). Immigrant students' homework: Ecological perspective on facilitators and impediments to task completion. *American Journal of Education*, 118 (1), 25-55. DOI: 10.1086/662008
- Banks (1993). The canon debate, knowledge construction, and multicultural education. *Educational Researcher*, 22 (5), 4-14. DOI: 10.2307/1176946.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22



- Banks (1995a). The historical reconstruction of knowledge about race: implications for transformative teaching. *Educational Researcher*, 24 (2), 15-25. DOI: 10.2307/1176421
- Banks (1995b). Multicultural education and curriculum transformation. *Journal of Negro Education*, 64 (4), 390-400. DOI: 10.2307/2967262
- Banks (2004). Multicultural Education: Historical development, Dimensions, and Practice. En Banks (Ed.), *Handbook of research multicultural education* (Second ed.). Jossey-Bass.
- Banks (2006). *Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum, and Teaching* (5ta ed.). Pearson.
- Barth, F. (1969). Introducción. En F. Barth (ed.), *Ethnic groups and boundaries: the social organization of culture difference*. Little, Brown and co.
- Barrero López, R. y Blázquez Entonado, F. (2018). La Interculturalidad en Extremadura: tareas pendientes para una escuela inclusiva del s. XXI. *Educatio Siglo XXI*, 36 (2), 65-92. <http://dx.doi.org/10.6018/j/333121>.
- Baron, R. A., y Byrne, D. (1998). *Psicología Social* (8 ed.). Prentice Hall Iberia.
- Benedict, R. (1947). *Patterns of Culture*. Penguin.
- Berman Arévalo, E. (2012). *Multiculturalismo y reconocimiento étnico: debates actuales en el Caribe Colombiano*. Publicaciones de la Càtedra UNESCO. <https://books.google.es/books?id=WxfPBAAAQBAJ>
- Besalú Costa, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Síntesis.
- Béteille, T., Kalogrides, D., & Loeb, S. (2012). Stepping stones: Principal career paths and school outcomes. *Social Science Research*, 41(4), 904-919.
- Blanco Guijarro, R., Aguerrondo, I., Ouane, A., y Shaeffer, S. (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Comunicación presentada en la Conferencia internacional de Educación, Ginebra. <https://url2.cl/estadisticas/fVqpI>
- Beare, H., Caldwell, B. J. y Millikan, R. H. (1992). *Cómo conseguir centros de calidad. Nuevas Técnicas de Dirección*. La Muralla
- Berkowitz, R., Moore, H., Astor, R. A., y Benbenishty, R. (2017). A Research Synthesis of the Associations Between Socioeconomic Background, Inequality, School Climate, and Academic Achievement. *Review of Educational Research*, 87(2), 425-469. <https://doi.org/10.3102/0034654316669821>.
- Boletín Oficial de Canarias, de 24 de abril, por la se convoca la realización de proyectos experimentales de Educación Intercultural en Centros Públicos de Educación Infantil o Primaria (BOC Núm. 91, 14 de mayo de 2003).
- Boletín Oficial de la Provincia de Santa Cruz de Tenerife 196/2005, de 5 de diciembre, delegación de competencias de todos los trámites administrativos y técnicos que la organización de las Jornadas de Mediación Intercultural conlleve así como su justificación ante la Viceconsejería de Asuntos Sociales.
- Boletín Oficial de la Provincia de Santa Cruz de Tenerife 44/2007, de 28 de marzo, relación definitiva del concurso de becas de mediación intercultural y apoyo idiomático curso 2006/2007.
- Boletín Oficial de la Provincia de Santa Cruz de Tenerife 155/2008, de 19 de febrero, relación definitiva del concurso de becas de mediación intercultural y apoyo idiomático para la realización de formación práctica en los centros públicos educativos de la isla curso 2007/2008.
- Boletín Oficial de la Provincia de Santa Cruz de Tenerife 35/2008, de 6 de agosto, bases del concurso de becas de mediación intercultural y apoyo idiomático para la realización de

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

- formación práctica en los centros públicos educativos de la isla curso curso 2008/2009.
- Boletín Oficial de la Provincia de Santa Cruz de Tenerife 130/2009, de 8 de julio, bases del concurso de becas de mediación intercultural y apoyo idiomático para la realización de formación práctica en los centros públicos educativos de la isla curso curso 2009/2010.
- Boletín Oficial de la Provincia de Santa Cruz de Tenerife 133/2010, de 6 de julio, bases del concurso de becas de mediación intercultural y apoyo idiomático para la realización de formación práctica en los centros públicos educativos de la isla curso curso 2010/2011.
- Bolívar Botía, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de educación*, 339(1), 119-146.
- Botía Botía, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Aljibe.
- Bolívar Botía, A., López Yáñez, J., y Murillo Torrecilla, J. F. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas: una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15-60.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. CSIE y Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Booth, T., y Ainscow, M. (1998). *From them to us: an international study of inclusion in education*. Psychology Press.
- Briñol Turnes, P., Falces Delgado, C., y Becerra Grande, A. (2007). Actitudes, cambio de actitudes y procesos de influencia. En M. C. Morales Domínguez, E. Moya Morales, Gaviria Stewart, y I. Cuadrado Guirado (Eds.), *Psicología Social* (pp. 457- 490). Mc Graw Hill.
- Brown, R. (1998). *Prejuicio: su psicología social*. Alianza editorial.
- Caballero Zulma, B. (2000). *Identidad, aprendizaje y conflicto en la escuela multicultural*. (Tesis inédita de doctorado), Universidad de Barcelona.
- Cáceres Muñoz, J., y Flores Rodríguez, C. M. (2017). El inmovilismo de la cultura escolar en el marco de la postmodernidad. Reflexión sobre las causas. *Hekademos: Revista Educativa Digital*, (22), 58-70.  
<https://dialnet-unirioja-es.accedys2.bbt.ull.es/revista/12558/A/2017>.
- Carhill, A., Suárez Orozco, C., y Páez, M. (2008). Explaining English language proficiency among adolescent immigrant students. *American Educational Research Journal*, 45 (4), 1155-1179. DOI: 10.3102/0002831208321443
- Catarci, M. (2016). Intercultural Mediation as a strategy to facilitate relations between the School and Immigrant Families. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 127-140. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.1.244161>.
- Ceballos López, N., Calvo Salvador, A., y Haya Salmón, I. (2019). Student consultation strategies as a lever for school improvement. Results of a collaborative study / Estrategias de consulta al alumnado como palanca para la mejora escolar. Resultados de una investigación colaborativa. *Cultura y Educación*, 31(4), 780-813. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1656937>
- Ceballos López, N., y Saiz Linares, A. (2020). ¿Es posible la mejora educativa desde los centros? El papel de la organización escolar en los procesos internos de cambio. *Aula Abierta*, 49(2), 151-158. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.2.2020.151-158>.
- Ceballos Vacas, E. (2014). Coeducación en la familia: Una cuestión pendiente para la mejora de la calidad de vida de las mujeres. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (1), 1-14. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.1.198811>

442

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

- Chamseddine Habib Allah, M. (2018). Principios inherentes a la mediación intercultural en la escuela. *Mediaciones Sociales*, 17, 47-65. <http://dx.doi.org/10.5209/MESO.58512>.
- Chen, S. H., Zhou, Q., Main, A., y Lee, E. H. (2015). Chinese American immigrant parents' emotional expression in the family: Relations with parents' cultural orientations and children's emotion-related regulation. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 21 (4), 619-629. <http://dx.doi.org/10.1037/cdp0000013>
- Chetty S. (1996). The case study method for research in small -and médium- sized firms. *International small business journal*, 5, 73-83. <https://doi.org/10.1177/0266242696151005>.
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., y Pickeral, T. (2009). School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213.
- Cook Sather, A. (2002). Authorizing Students' Perspectives: Toward Trust, Dialogue, and Change in Education. *Educational Researcher*, 31(4), 3-14. [www.jstor.org/stable/3594363](http://www.jstor.org/stable/3594363).
- Colás Bravo, M. P. (2007). La construcción de la identidad de género: enfoques teóricos para fundamentar la investigación e intervención educativa. *Revista Investigación Educativa*, 25 (1), 151-167. <https://revistas.um.es/rie/article/view/96661>
- Colectivo Amani, y Gómez Lara, J. (2004). *La escuela intercultural: regulación de conflictos en contextos multiculturales: concienciación, negociación, confrontación*. Los Libros de la Catarata; Ministerio de Educación y Ciencia.
- Collie, R., Shapka, J., y Perry, N. (2011). Predicting teacher commitment: The impact of school climate and social-emotional learning. *Psychology in the Schools*, 48(10), 1034-1048. DOI: 10.1002 / hoyos.201111.
- Collet, J., y Tort, A. (2008). Espacios de participación. *Cuadernos de pedagogía*, 378, 57-60.
- Comellas i Carbó, M. (2014). Nuevas alternativas y modelos en la relación familia-escuela y profesionales de la comunidad. *Cultura y Educación*, 18(3-4), 295-309. <http://dx.doi.org/10.1174/113564006779172948>
- Comín, D. (2019). Autismodiario. Educación especial: crónica de una muerte anunciada. Recuperdo en <https://autismodiario.org/2019/02/18/educacion-especial-cronica-de-una-muerte-anunciada/>
- Consejo Escolar del Estado (2014). *La participación de las familias en la educación escolar*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <https://bit.ly/2JB83QV>.
- Crotty, M. (1998). *The Foundations of Social Research: Meaning and Perspective in the Research Process*. Sage Publications.
- Crosswell, L. (2006). *Understanding teacher commitment in times of change* (Tesis doctoral). Queensland University of Technology.
- Day, Ch., Stobart, G., Sammons, P., Kington, A., Gu, Q., Smees, R. y Mujtaba, T. (2006). *Variations in Teachers' Work, Lives and Effectiveness- Research Report 743*. Department for Education and Skills Publications.
- Day, C. (2007). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. En T. Townsend y R. Bates (Eds.), *Handbook of teacher education* (pp. 597-612). Springer.
- Deal, T. E. y Peterson, K. D. (1990). *The Principal's Role in Shaping School Culture*. Office of Educational Research and Improvement.
- Deal, T. E. y Peterson, K. D. (2009). *Shaping School Culture: Pitfalls, Paradoxes, y Promises*. Josey-Bass.
- Deal, T. E. y Kennedy, A. A. (1982). *Corporate Cultures: The Rites and Rituals of Corporate Life*. Addison-Wesley.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: wfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

- Decreto 25/2018, de 26 de febrero, por el que se regula la atención a la diversidad en el ámbito de las enseñanzas no universitarias de la Comunidad Autónoma de Canarias (B.O.C. 46, Martes 6 de marzo de 2018).
- Decreto 83/2016, de 4 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias (B.O.C. 136, Viernes 15 de julio de 2016).
- Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato (B.O.E. Sábado 3 de enero de 2015).
- Decreto 315/2015, de 28 de agosto, por el que se establece la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias (B.O.C. nº 169, Lunes 31 de agosto de 2015).
- Díez Gutiérrez, E. J., Terrón Bañuelos, E. y Anguita Martínez, R. (2009). Percepción de las mujeres sobre el «techo de cristal» en educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 64 (23,1), 27-40.
- Díez Gutiérrez, E. J. (2013). Investigación-acción participativa: el cambio cultural con la implicación de los participantes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16 (3), 115-131. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.3.186171>
- Domingo Segovia, J. (1999). Comprender la Cultura de la Escuela. *Revista de Educación de la Universidad de Granada* (12), 183-199.
- Duckitt, J. (2001). Reducing prejudice: A historical and multi-level approach. En Augoustinos y K. J. Reynolds (Eds.), *Understanding prejudice, racism, and social conflict* (pp. 253-272). Sage.
- Echebarría Echabe, A., Garaigordobil Andazábal, M., González Castro, J., y Villarreal Sáez, M. (1995). *Psicología Social del prejuicio y el racismo*. Centro de estudios Ramón Aceres.
- Echeita Sarrionandía, G., Ainscow, M., Alonso, P., Duran, D., Font, J., Marín, N., . . . Soler, M. (2004). Educar sin excluir. *Cuadernos de Pedagogía* (331), 50-53.
- Echeita Sarrionandía, G., y Sandoval Mena, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación* (327), 31-48.
- Eco, U. (2014). *Cómo se hace una tesis: técnicas y procedimientos de estudio, investigación y escritura*. GEDISA.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., y Cumberland, A. (1998). The socialization of emotion: Reply to commentaries. *Psychological Inquiry*, 9 (4), 317-333.
- Elías, M. E. (2015). La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo. *Revista Electrónica Educare*, 19 (2), 285-301. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.16>
- Erikson, E. (1968). *Identity: youth and crisis*. Norton.
- Emerson, L., Fear, J., Fox, S., y Sanders, E. (2012). *Parental engagement in learning and schooling: Lessons from research*. A report by the Australian Research Alliance for Children and Youth (ARACY) for the Family-School and Community Partnerships Bureau: Canberra. <https://bit.ly/39Ad8U8>.
- Escobedo Peiro, P., Sales Ciges, A., y Frerrández Berruco, R. (2012). La cultura escolar en el cambio hacia la escuela intercultural inclusiva. *Edetania. Estudios y propuestas socioeducativas* (41), 163-175. <https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/262>
- Escobedo Peiro, P., Sales Ciges, A., y Traver Martí, J. A. (2017). La voz del alumnado: su silencio y la cultura profesionalista. *Educación XX1*, 20 (2), 299-318. [10.5944/educXX1.11940](https://doi.org/10.5944/educXX1.11940).

444

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

- Essomba Gelabert, M. A. (2008). *10 ideas clave. La gestión de la diversidad cultural en la escuela*. EDITORIAL GRAÓ.
- Escudero Muñoz, J. (2000). *La exclusión social y educativa: ¿hay respuestas escolares y sociales?*. Comunicación ponencia presentada en las I Jornadas formativas en Garantía Social, Escuelas Taller y Casas de Oficio. Federación de Municipios de la Región de Murcia.
- Expansión (2018). Datosmacro.com. Paro por municipios: Arona. Recuperado en <https://www.datosmacro.com/paro/espana/municipios/canarias/santa-cruz-de-tenerife/aronas>.
- Epstein, J. L. (2001). *School, Family and Community partnership. Preparing educators and improving schools*. Westview Press.
- Fenoy Santiago, N. (2018). *Fracaso, absentismo y abandono escolar en zonas en riesgo de exclusión social: el caso del IES Sevilla en Polígono Sur* (Trabajo fin de Grado), Universidad de Sevilla.
- Fernández Enguita, M. (1990). *La escuela a examen: un análisis sociológico para educadores y otras personas interesadas*. Eudema.
- Fernández Torres, P., Alfaya Hurtado, J., y Muñoz Repiso Izaguirre, M. (2005). *La atención al alumnado migrante en el sistema educativo en España*. Ministerio de Educación y Ciencia, Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Fielding, M. (2012). Beyond Student Voice: Patterns of Partnership and the Demands of Deep Democracy. *Revista de Educación*, 359, 45-65.
- Fielding, M. (2011). La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 25 (70), 31-62. ISSN: 0213-8646. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=274/27419147003>
- Figuera, P. y Massot, I. (2013). Estrategias para facilitar la transición al final de la Educación Secundaria. En L.E. Santana (Coord.), *Educación en Secundaria. Retos de la tutoría*. Wolters Kluwer.
- Fiorucci, M. (2017). Educar a la ciudadanía global en una perspectiva intercultural. *Revista Española de Educación Comparada*, (30), 44-60. doi: 10.5944/reec.30.2017.20629.
- Flores Aguilar, G. (2013). *El profesorado de educación física ante la realidad multicultural: percepción sobre el alumnado, intervención pedagógica y trayectoria profesional. un estudio de casos en educación primaria*. (Tesis inédita de doctorado), Universidad Autónoma de Barcelona. <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/129186/gfa1de1.pdf?sequence=1>
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Octaedro.
- Fullan, M. (2016). *La dirección escolar: Tres claves para maximizar su impacto*. Morata. <http://ebookcentral.proquest.com>
- Fullan, M., y Hargreaves, A. (1997). *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?* Morón.
- Gairín Sallán, J. (1996). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. La Muralla.
- Galino Carrillo, A., y Escribano González, A. (1990). *La Educación Intercultural en el enfoque y desarrollo del currículum*. Narcea.
- García Martínez, A., y Sáez Carreras, J. (1998). *Del racismo a la interculturalidad: competencia de la educación*. Narcea.
- García Garnica, M., y Moral Santaella, C. (2015). El Estudio de un Liderazgo Enfocado a la Mejora, el Compromiso y la Justicia Social. La Experiencia de un Centro de Educación

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

- Secundaria de Granada (España). *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8 (2), 149-170.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. Springer-Verlag.
- Gil Jaurena, I. (2008). *El Enfoque intercultural en la Educación Primaria: una mirada a la práctica escolar* (Tesis inédita de doctorado), Universidad Nacional de Educación a distancia, Madrid.
- Girardet, C. (2018). Why do some teachers change and others don't? A review of studies about factors influencing in-service and pre-service teachers' change in classroom management. *Review of Education*, 6(1), 3-36. DOI: 10.1002/rev3.3104.
- Glazer, N. y Moynihan, D. (1975). *Ethnicity: theory and experience*. Harvard University Press.
- Gruía Anghel, A. (2016). *Estrategias de aculturación, estrés aculturativo y percepción de riesgos psicosociales en el entorno laboral* (Tesis doctoral), Universidad Complutense de Madrid.
- Godenau, D. y León Santana, J. S. (dirs.) (2012). *El nexo fronterizo sur-sur. La transnacionalidad migratoria entre Marruecos y Canarias*. Santa Cruz de Tenerife: Área de empleo, desarrollo económico, comercio y acción exterior del Cabildo Insular de Tenerife.
- Gonechea Permisán, C. (2005). Género y lugar de procedencia: dos variables clave en la integración escolar del alumnado extranjero. *Revista Complutense de Educación*, 16 (1), 151-168.
- Gobierno de Canarias (2019, mayo). *Currículos de los Programas de Cualificación Profesional Inicial*. Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes. [https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/formacion\\_profesional/enseanzas/programas\\_cualificacion/](https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/formacion_profesional/enseanzas/programas_cualificacion/)
- Gobierno de Canarias (2019, julio). *Red de Escuelas Solidarias (RCES)*. Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes. <https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/programas-redes-educativas/redes-educativas/rces/>
- Golder, M. (2003). Explaining Variation in the Success of Extreme Right Parties in Western Europe. *Comparative Political Studies*, 36 (4), 432-466.
- Gomariz Vicente, M. Á., Hernández Prados, M. Á., García Sanz, M. P., y Parra Martínez, J. (2017). Tejiendo puentes entre la escuela y la familia. El papel del profesorado. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 69 (2), 41-57. DOI: 10.13042/Bordon.2016.49832
- Gomariz Vicente, M.A., Martínez-Segura, M.J. y Parra Martínez, J. (2019). Desde la implicación en el hogar de las familias a la facilitación de los docentes en un contexto multicultural. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 45- 60. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.22.3.389631>
- González Falcón, I. (2009). *La integración socio-educativa de los padres y madres migrantes en los Centros de Educación Infantil y Primaria: propuestas de mejora a partir de un estudio de casos*. (Tesis inédita de doctorado), Universidad de Huelva.
- González González, M. T. (2003). Estructuras para el trabajo y coordinación de los profesores en los centros. En M. T. González González, (Coord.). *Organización y Gestión de Centros Escolares. Dimensiones y Procesos* (pp. 57-73). Pearson-Prentice-Hall.
- González González, M. T. (2006). Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 4 (1), 1-15.

446

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

- González González, M.T. y Escudero Muñoz, J. (2000). *Por una escuela pública y democrática: valores constitutivos, estructuras y procesos de desarrollo*. Proyecto Atlántida. [www.proyectoatlantida.org](http://www.proyectoatlantida.org).
- González González, M. T., Nieto Cano, J., y Portela Pruaño, A. (2003). *Organización y gestión de centros escolares. Dimensiones y procesos*. PEARSON-PRENTICE HALL.
- González González, M. T. y Santana Bonilla, P.J. (1999). La cultura de los centros, el desarrollo del currículum y las reformas. En J. Escudero Muñoz (Ed.). *Diseño, desarrollo e innovación del currículo* (pp. 321-339). Síntesis.
- González Monteagudo, J., y Guichot Muñoz, E. (2017). Formación de educadores y mediadores interculturales en España. *Pedagogía oggi/Rivista SIPED*, XV (2), 325-339. <https://idus.us.es/handle/11441/68590>.
- Google (s.f.). [Mapa del municipio de Arona, España en Google map´s]. Recuperado el 18 de Septiembre, 2017, de <https://cutt.ly/Nex5sTF>
- Gould, S. J. (1981). *The mismeasure of man*. Norton.
- Guarro Pallás, A. (1999). El currículum como propuesta cultural democrática. En J. Escudero Muñoz, (Ed.). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (pp. 45-66 ). Síntesis.
- Grupo Triángulo (2019). *Material de formación en mediación intercultural elaborado por el Grupo Triángulo*. Recuperado de <https://www.redesinterculturales.org/wp-content/uploads/2017/06/Formaci%C3%B3n-MI.pdf>.
- Guarro Pallás, A. (2002). *Currículum y democracia. Por un cambio de la cultura escolar*. Octaedro.
- Guarro Pallás, A. (2004). *Escuela y alumnado en situación de riesgo. La transformación democrática de la escuela como respuesta a la diversidad del alumnado para evitar su fracaso escolar y su exclusión social* (Proyecto de Cátedra), Universidad de la Laguna.
- Guarro Pallás, A. (2005). *Los procesos de cambio educativo en una sociedad compleja: diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Pirámide.
- Guttman, A. (2001). *La educación democrática. Una teoría política de la educación*. Paidós.
- Ha Yeon, K., y Suárez Orozco, C. (2015). The language of learning: The academic engagement of newcomer immigrant youth. *Journal of Research on Adolescence*, 25 (2), 229-245. <https://doi.org/10.1111/jora.12130>
- Hail, C., Hurst, B., y Camp, D. (2011). Peer Debriefing: Teachers' Reflective Practices for Professional Growth. *Critical Questions in Education*, 2(2), 74-83. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1047573.pdf>.
- Han, W. J. (2012). Bilingualism and academic achievement. *Child Development*, 83 (1), 300-321. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2011.01688.x
- Hargreaves, A. (1991). Cultures of Teaching: a focus for change. En Hargreaves A. y Fullan M. (Eds.). *Understanding Teacher Development* (pp. 216-240). Teachers' College Press y Cassel.
- Hargreaves, D. H. (1995). School culture, school effectiveness and school improvement. *School effectiveness and School Improvement*, 6(1), 23-46.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Morata.
- Hargreaves, A. (1999). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Morata.
- Hargreaves, A. (2002). Sustainability of educational change: The role of social geographies. *Journal of educational change*, 3 (3-4), 189-214. <https://doi.org/10.1023/A:1021218711015>

447

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

- Harris, E. (1992). A principal and the evolution of a school culture: A case study. *Planning and Changing*, 1 (23), 29-44.
- Heckman, P. E., Oakes, J., y Sirotnik, K. A. (1983). Expanding the concepts of school renewal and change. *Educational Leadership*, 40 (7), 26-32.
- Hernández de la Torre, E., y Medina Herasme, R. (2014). Análisis de los obstáculos y barreras para el cambio y la innovación en colaboración en los centros de secundaria: un estudio de caso. *Revista de Investigación Educativa*, 32 (2), 499-512. <https://doi.org/10.6018/rie.32.2.172041>.
- Hernández Jácquez, L. F. (2012). El liderazgo y el ambiente como agentes modificadores de la cultura educativa. *Visión Educativa IUNAES*, 6 (13), 78-88.
- Hernández Prados, M., García Sanz, J., Parra, y Gomariz. (2019). Profiles of family participation in compulsory secondary education. *Anales de Psicología*, 35(1), 84-94. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.35.1.325981>.
- Hernández Prados, M.A., García Sanz, M. P., Galián Nicolás, B. y Belmonte Almagro, M.L (2019). Implicación de familias y docentes en la formación familiar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 61-75. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.22.3.388971>
- Herrnstein, R. J., y Murray, C. A. (1994). *The Bell Curve: Intelligence and Class Structure in American Life*. Free Press. <https://books.google.es/books?id=xP5GAAAAMAAJ>.
- Higham, J. (1972). *Strangers in the land: Patterns of American nativism 1860-1925*. Atheneum.
- Hoekstra, A., y Korthagen, F. (2011). Teacher learning in a context of educational change: Informal learning versus systematically supported learning. *Journal of teacher Education*, 62(1), 76-92. DOI: 10.1177/0022487110382917.
- Hoffmann, O., y Rodríguez, M. C. (2007). *Los retos de la diferencia: Los actores de la multiculturalidad entre México y Colombia*. Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Instituto Colombiano de Antropología e Historia, Institut de Recherche pour le Developpement.
- Hopkins, D. (2007). *Every school a Great School. Realizing the potential of system leadership*. Open University Press.
- Hornby G., y Rayleen, L. (2011) Barriers to parental involvement in education: an explanatory model, *Educational Review*, 63(1), 37-52. DOI: 10.1080/00131911.2010.488049
- Horsman, R. (1981). *Race and manifest destiny: the origins of American racial Anglo-Saxonism* Harvard University Press.
- Hord, S. (Ed.) (2004). *Learning together. Leading together. Changing schools through professional learning communities*. Teachers Collage Press.
- Hord, S. y Hirsh, S. (2008). *Making the promise a reality*. En A. Blankstein, P. Houston y R. Cole (Eds.), *Sustaining Professional Learning Communities* (pp. 23-40). Corwin.
- Horn Kupfer, A., y Murillo Torrecilla, F. (2016). Incidencia de la dirección escolar sobre el compromiso de los docentes: Un estudio multinivel. *Psicoperspectivas*, 15(2), 64-77. DOI 10.5027/PSICOPERSPECTIVASVOL15-ISSUE2-FULLTEXT-746
- Huberman, M. (1988). Teacher careers and school improvement. *Journal of Curriculum Studies*, 20 (2), 119-132. DOI: 10.1080/00220272.1988.11070783
- Huberman, M. (1992). Teacher development and instructional mastery. En A. Hargreaves y M. Fullan (eds), *Understanding teacher development*. Cassell.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22



- Instituto Canario de Estadística (ISTAC). (2017). Explotación Estadística del Padrón Municipal. <https://cutt.ly/Qe79PVX>
- Instituto Nacional de Estadística (INE). (2018). *Lista completa de operaciones*. <https://www.ine.es/dyngs/INEbase/listaoperaciones.htm>
- Iordanoglou, D. (2007). The teacher as leader: The relationship between emotional intelligence and leadership effectiveness, commitment, and satisfaction. *Journal of Leadership Studies*, 1(3), 57-66.
- Jo, S. (2014). Teacher commitment: Exploring associations with relationships and emotions. *Teaching and Teacher Education*, 43, 120-130 <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.004>
- Joffres, C., y Haughey, M. (2001). Elementary teachers' commitment declines: Antecedents, processes, and outcomes. *The Qualitative Report*, 6(1), 1-22.
- Jordán Sierra, J., Castella Castella, E., y Pinto Isern, C. (2001). *La educación intercultural, una respuesta a tiempo*. EDIUOC.
- Jurado Gómez, C. (2009). La familia y su participación en la comunidad educativa. *Revista digital innovación y experiencias educativas*, 23, 7-8.
- Katsiaficas, D., Suárez Orozco, C., Sirin, S. R., y Gupta, T. (2013). Mediators of the relationship between acculturative stress and internalization symptoms for immigrant origin youth. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 19 (1), 27. DOI: 10.1037/a0031094
- Katz, D. (1960). The functional approach to the study of attitudes. *Public Opinion Quarterly*, 14, 163-204. <http://www.jstor.org/accedys2.bbtck.ull.es/stable/2746402>.
- Keita, S., Kittles, R. A., Royal, C., Bonney, G. E., Furbert Harris, P., Dunston, G. M., y Rotimi, C. N. (2004). Conceptualizing human variation. *Nature genetics*, 36, 17-20. DOI: 10.1038/ng1455.
- Kehoe, I. (2015). The cost of performance? Students' learning about acting as change agents in their schools. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 36(1), 106-119. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/01596306.2013.841356>.
- Kincheloe, J. L. y Steinberg, S. R. (1997). *Changing Multiculturalism*. Open University Press.
- Kim, L., Dar-Nimrod, I., y MacCann, C. (2018). Teacher Personality and Teacher Effectiveness in Secondary School: Personality Predicts Teacher Support and Student Self-Efficacy but Not Academic Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 110(3), 309-323. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000217>.
- Klineberg, O. (1963). *Psicología Social*. Fondo de Cultura Económica.
- Krichesky, G. J., y Murillo Torrecilla, F. J. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora: Un estudio de casos. *Educacion XX1*, 21 (1), 135-156. DOI: 10.5944/educXX1.15080.
- Krichesky, G. J., y Murillo Torrecilla, F. J. (2011). Las comunidades profesionales de aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9 (1), 65-83. <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num1/art4.pdf>.
- Kroeber, A. L., y Kluckhohn, C. (1952). *Culture: A critical review of concepts and definitions*. Vintage.
- Kottak, C. (2003a). *Antropología cultural* (novena ed.). McGraw-Hill.
- Kottak, C. (2003b). *Introducción a la antropología cultural: espejo para la humanidad* (tercera ed.). McGraw-Hill.
- Kurian, G. T., Orvell, M., Butler, J. E., y Mechling, J. (Eds.). (2001). *Encyclopedia of American Studies* (Vol. 1). Grolier Educational.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

- Kühl, S. (2002). *Nazi Connection: Eugenics, American Racism, and German National Socialism*. New York: Oxford University Press.  
<https://books.google.es/books?id=UGYfRv3DWuQC>.
- Kwong, K., y Yu, Q. Y. (2017). Prolonged Separation and Reunification among Chinese Immigrant Children and Families: An Exploratory Study. *Journal of Child and Family Studies*, 26 (9), 2426-2437. <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0745-1>.
- Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Hurtado.
- Lieberman, A. (2000). Networks as learning communities: shaping the Future of Teacher Development. *Journal of Teacher Education*, 51 (3), 221-227.  
<https://doi.org/10.1177/0022487100051003010>
- Liebowitz, D., y Porter, L. (2019). The Effect of Principal Behaviors on Student, Teacher, and School Outcomes: A Systematic Review and Meta-Analysis of the Empirical Literature. *Review of Educational Research*, 89(5), 785-827.  
<https://doi.org/10.3102/0034654319866133>
- Leiva Olivencia, J. y Escarbajal Frutos, A. (2011). La participación de las familias inmigrantes como fundamento pedagógico en la construcción de la interculturalidad en la escuela. *Educatio Siglo XXI : Revista de la Facultad De Educación*, 29(2), 389-415.
- Llevot Calvet, N. (2006). La figura del mediador intercultural en Cataluña: La visión del colectivo formador. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (56), 151-164. <https://dialnet-unirioja-es.accedys2.bbt.ull.es/revista/1244/A/2006>
- Llevot Calvet, N., y Bernad Caverro, O. (2019). Acciones para prevenir el racismo y la xenofobia en la escuela: el papel de los mediadores interculturales. *MeTis-Mondi educativi. Temi indagani suggestioni*, 9(2), 151-166.  
<http://www.metisjournal.it/index.php/metis/article/view/325>.
- Lobato Quesada, X. (2004). *Importancia de la cultura escolar para el desarrollo de escuelas inclusivas: profundización teórica y evidencias empíricas*. (Tesis doctoral inédita), Universidad de Salamanca.
- Lobato-Quesada, X., y Ortiz-González, M. C. (2001). *La importancia de la cultura escolar para la escuela inclusiva*. Comunicación presentada en Atención educativa a la diversidad en el nuevo milenio: XVIII Jornadas de Universidades y Educación Especial. Universidade da Coruña y Servizo de Publicacións.
- Lorenzo-Moledo, M., Godás-Otero, A., y Santos-Rego, M. (2017). Main determinants of immigrant families' involvement and participation in school life/Principales determinantes de la implicación y participación de las familias inmigrantes en la escuela. *Cultura y Educación*, 29(2), 213-253.  
<https://doi.org/10.1080/11356405.2017.1305074>
- López Cassà, È. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado* (54), 153-168.
- López Martín, R. (2001). *La escuela por dentro. Perspectivas de la cultura escolar en la España del siglo XX*. Universidad de València Servicio de Publicaciones.
- López Yáñez, J. (2016). Condicións organizativas que favorecen e dificultan a innovación. *Eduga. Revista galega do ensino*, 71, 1-12.
- López Yáñez, J., y Sánchez Moreno, M. (2004). La cultura institucional. En Moreno Olmedilla (Ed.), *Organización y gestión de centros educativos* (pp. 125-159). Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

- López Zafra, E., y El Ghoudani, K. (2014). The influence of culture of honor and emotional intelligence in the acculturation of Moroccan immigrant women. *The Spanish journal of psychology*, 17 (e49), 1-9. <https://doi.org/10.1017/sjp.2014.53>.
- Lubbers, M., Gijsberts, M. y Scheepers, P.(2002). Extreme right-wing voting in Western Europe. *European Journal of Political Research*, 41 (1), 345-378.
- Lundberg, C. C. (1985). On the feasibility of cultural intervention in organization. En Frost P. J., et al. *Organizational culture*. SAGE.
- Malesevic, S. (2004). *The Sociology of Ethnicity*. SAGE Publications. <https://books.google.es/books?id=PoYPZ3L1T4gC>
- Malgesini Rey, G., y Giménez Romero, C. (2000). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Libros de la Catarata.
- Malik Liévano, B., y Herraz Ramos, M. (2005). *Mediación intercultural en contextos socio-educativos*. Aljibe.
- Mamlin, N. (1999). Despite best intentions: when inclusion fails. *The Journal of Special Education*, 33 (1), 36-49. DOI: 10.1177/002246699903300104
- Marchesi Ullastres, A., y Martín Ortega, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Alianza.
- Marchesi Ullastres, Á., y Martín Ortega, E. (2014). *Calidad de la enseñanza en tiempos de crisis*. Alianza Editorial.
- Márquez García, M. J., Prados Megías, M. E., y Padua Arcos, D. (2017). Mediación comunitaria y cambio de cultura escolar. Otra escuela para la inclusión de la comunidad gitana. En R. S. Zapata Boluda, , R. Dalouh, V. Cala, A. J. González Jiménez (Eds), *Educación, salud y TIC en contextos multiculturales: Nuevos espacios de intervención*, (pp. 41-50). Editorial Universidad de Almería.
- Márquez Vázquez, C., y Gualda Caballero, E. (2013). Absentismo escolar en Secundaria: diferencias entre nacionales e migrantes en la provincia de Huelva. *En-clave pedagógica*, 13, 55-66.
- Martín Quintana , J. C., Alemán Falcón , J. A., Marchena Gómez , R., y Santana Hernández, R. (2015). El contexto familiar del alumnado en riesgo de abandono escolar temprano según la tipología familiar. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19 (3), 246-263.
- Martínez Carazo, P. C. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y gestión: Revista de la división de Ciencias Administrativas de la Universidad del Norte* (20), 165-193.
- Martínez González, R. A. y Álvarez Blanco, L. (2005). Fracaso y abandono escolar en educación secundaria obligatoria. Implicación de la familia y los centros escolares. *Aula Abierta*, 85, 127-146.
- Martínez González, R. A., Rodríguez Ruíz, B., y Gimeno Esteo, J. L. (2010). Áreas de cooperación entre los centros docentes y las familias. Estudio de caso. *Educatio Siglo XXI*, 28 (1), 127-156.
- Martínez Rodríguez, J. B. (2005). *Educación para la ciudadanía*. Morata.
- Marzano, R. J., Waters, T., y McNulty, B. A. (2005). *School leadership that works: From research to results*. ASCD.
- Mata Benito, P., y Ballesteros Velázquez, B. (2012). Diversidad cultural, eficacia escolar y mejora de la escuela: encuentros y desencuentros. *Revista de Educación*, 358 (2), 17-37. DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2012-358-181
- Meertens, R. W. y Pettigrew, T. F. (1992). Le racisme voilé: dimensions et mesure. En M. Wiewiorka (Dir.), *Racisme et modernité* (pp. 109-126). La Découverte.

451

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: wfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

- Medina Moral, E., Herrarte Sánchez, A., y Vicéns Otero, J. (2010). Inmigración y desempleo en España: impacto de la crisis económica. *Información Comercial Española, ICE: Revista de Economía* (854), 37-48.
- Merriam, S. B. (1990). *Case study research in education*. Oxford: University Press.
- Ministerio de Educación cultura y deporte (2016). *Pisa 2015: Programa para la evaluación internacional de los alumnos. Informe español*. <https://bit.ly/36pcQOK>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2018). *Nivel de Formación, Formación Permanente y Abandono: explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa*. <https://cutt.ly/geMmC6P>
- Molero Alonso, F. (2007). El estudio del prejuicio en la psicología social: definición y causas. En Morales Domínguez, M. C. Moya Morales, E. Gaviria Stewart y I. Cuadrado Guirado, (Eds.), *Psicología Social* (pp. 591 - 617). Mc Graw Hill.
- Monarca, H., y Rappoport, S. (2013). Investigación sobre los procesos de cambio educativo: El caso de las competencias básicas en España. *Revista de educación*, (1), 54-78. <http://goo.gl/rMJCpE>
- Municio, P. (1988). La cultura escolar como clave. *Apuntes de educación, Dirección y Administración*, 29, 2-5.
- Muñoz Sánchez, P., e Inieta Martínez, A. (2017). Challenges of Intercultural Mediation from Decolonized and Collaborative work Through Experiences in Spain and MesoAmerica. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 237, 354-359. [10.1016/j.sbspro.2017.02.019](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.019).
- Murillo Torrecilla, F.J., Krichesky, G., Castro, A. y Hernández-Castilla, R. (2010). Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. Aportaciones de la investigación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4 (1), 169-186.
- Murillo Torrecilla, F. J. y Krichesky, G. (2012). El proceso del cambio escolar. Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10 (1), 26-43. [Hhttp://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num1/art2.pdf](http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num1/art2.pdf)
- Murillo Torrecilla, F.J. (2002). La Mejora de la Escuela: concepto y caracterización. En F.J. Murillo Torrecilla, y M. Muñoz Repiso (Coords.). *La mejora de la escuela: un cambio de mirada*. Octaedro.
- Murillo Torrecilla, F. J. (2003). El Movimiento Teórico-Práctico de Mejora de la Escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1 (2), 1-22.
- Murillo Torrecilla, F. J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 4 (4), 11-24.
- Myers, D. G. (1995). *Psicología Social* (4ta Ed.). McGraw-hill.
- Needham, B. L. (2008). Reciprocal relationships between symptoms of depression and parental support during the transition from adolescence to young adulthood. *Journal of Youth and Adolescence*, 37 (8), 893-905. <https://doi.org/10.1007/s10964-007-9181-7>
- Neto, F. (2002). Social adaptation difficulties of adolescents with immigrant backgrounds. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 30 (4), 335-345. DOI: [10.2224/sbp.2002.30.4.335](https://doi.org/10.2224/sbp.2002.30.4.335)
- OCDE (1997). *Parents as partners in schooling*. Centre for Educational Research and Innovation.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

- Onana Atouba, P. O. (2006). *Discriminación, multiculturalidad e interculturalidad en España: un análisis desde la escolarización de la infancia subsahariana*. IEPALA. <https://books.google.es/books?id=2nq1aY7gOZOc>.
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato (BOE nº 25, jueves 29 de enero de 2015).
- Ordóñez Sierra, R. (2001). *Necesidad de fomentar la cooperación entre familias y centros escolares*. Universidad de Sevilla.
- Orozco Vargas, A. E. (2013). Migración y estrés aculturativo: una perspectiva teórica sobre aspectos psicológicos y sociales presentes en los migrantes latinos en Estados Unidos. *Norteamérica*, 8 (1), 7-44.
- Paredes Labra, J. (2004). Cultura escolar y resistencia al cambio. *Tendencias pedagógicas*, 9, 131-142.
- Parker, A. E., Halberstadt, A. G., Dunsmore, J. C., Townley, G., Bryant Jr, A., Thompson, J. A., y Beale, K. S. (2012). Emotions are a window into one's heart: A qualitative analysis of parental beliefs about children's emotions across three ethnic groups. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 77 (3), i-144.
- Parrilla Latas, Á. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de educación* (327), 11-29.
- Pavan, B. N., y Andrade, R. N. (1990). *Building School Cultures in Achieving Urban Elementary Schools: The Leadership Behaviors of Principals*. Comunicación presentada en Annual Meeting of the American Educational Research Association, Boston.
- Peirce, C. S. (1970). *Deducción, inducción e hipótesis*. Aguilar.
- Pegalajar Palomino, M. d. C., y Colmenero Ruíz, M. J. (2017). Inteligencia emocional en alumnado de Educación Secundaria en contextos multiculturales. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 12 (33), 325-342. <http://dx.doi.org/10.25115/ejrep.33.13132>.
- Perrenoud, Ph. (1998). L'échec scolaire naît de la confrontation entre un univers de différences culturelles et une organisation pédagogique. *Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation*. Université de Genève. [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/difference.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/difference.html)
- Pérez Serrano, G. (2001). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes*. La Muralla.
- Pernía, S. R., Salmón, I. H., y Lázaro-Visa, S. (2012). La voz del alumnado en la mejora escolar: Niños y niñas como investigadores en Educación Primaria. *Revista de Educación*, (359), 81-101. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2012-359-197.
- Peterson, K. D., y Deal, T. E. (1998). How leaders influence the culture of schools. *Educational leadership*, 56, 28-31.
- Pettigrew, T. F. y Meertens, R. W. (1995). Subtle and blatant prejudice in Western Europe. *European Journal of Social Psychology*, 25, 57-75. DOI: 10.1002/ejsp.2420250106
- Pidgeon, N., y Henwood, K. (1996). Grounded theory: practical implimentation. En J. Richardson (Ed.), *Handbook of Qualitative Research Methods for Psychology and the Social Sciences* (pp. 86-101). Wiley.
- Povey, J., Campbell, A., Willis, L., Haynes, M., Western, M., Bennett, S., . . . Pedde, C. (2016). Engaging parents in schools and building parent-school partnerships: The role of school and parent organisation leadership. *International Journal of Educational Research*, 79(C), 128-141. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2016.07.005>.

453

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

- Price, H., y Collett, J. (2012). The role of exchange and emotion on commitment: A study of teachers. *Social Science Research*, 41(6), 1469-1479.
- Puleo Gacria, A. (2000). Multiculturalismo, educación intercultural y género. *Tabanque*, 15, 79-92.
- Ramírez, M. C. (2003). *Etnicidad e indianidad. En Palabras para desarmar. Una aproximación crítica al vocabulario del reconocimiento cultural en Colombia*. Ministerio de CulturaICANH.
- Rebollo Catalán, M., Vega Caro, L., y García Pérez, R. (2011). El profesorado en la aplicación de planes de igualdad: conflictos y discursos en el cambio educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 29 (2), 311-324.
- Redding, S. (2005). Improving student learning outcomes through school initiatives to engage parents. En R. A. Martínez González, H. Pérez Herrero, y B. Rodríguez Ruiz, (Eds.). *Family School Community partnerships merging into social development*. Grupo SM.
- Redding, S. (2006). Qué piensan padres y profesores de la escuela y unos de otros. *Cultura y Educación*, 18 (3-4), 267-281. <https://doi.org/10.1174/113564006779173028>
- Rinken, S. (2015). Actitudes hacia la inmigración y los migrantes: ¿en qué es España excepcional?. *Migraciones*, 37 (1), 53-74. DOI: 10.14422/mig.i37.y2015.003
- Rodorigo, M., Fernández Larragueta, S., y Fernández Sierra, J. (2019). La Mediación intercultural como herramienta de inclusión: análisis de una experiencia escolar. *Revista complutense de educación*, 30(3), 747-761. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.58885>.
- Rodríguez Ruíz, B., Martínez González, R. A., y Rodrigo López, M. J. (2016). Dificultades de las familias para participar en los centros escolares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10 (1), 79-98.
- Rodrigo, M. J., Martín, J. C., Máiquez, M. L., Álvarez, M., Byrne, S., González, A., ... y Rodríguez, B. (2010). *Programa Vivir la adolescencia en familia. Programa de apoyo psicoeducativo para promover la convivencia familiar*. Junta de Comunidades de Castilla La Mancha.
- Rodríguez Izquierdo, R. M. (2009). La investigación sobre Educación Intercultural en España. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 17 (1), 1-29. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2750/275019727004>
- Rodríguez Izquierdo, R. M. (2010a). Éxito académico de los estudiantes migrantes. Factores de riesgo y de protección. *Educación XXI: revista de la Facultad de Educación*, 13 (1), 101-123. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=706/70618037005>
- Rodríguez Izquierdo, R. M. (2010b). Éxito y fracaso escolar de los estudiantes de primera y segunda generación de origen migrante. *Estudios sobre educación*, 19, 97-118. <http://hdl.handle.net/10171/18327>
- Rodríguez Ruiz, B., Martínez González, R.A., y Rodrigo López, M.J. (2016). Dificultades de las Familias para Participar en los centros escolares. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 79-98. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100005>.
- Rodríguez Ruiz, B., Martínez González, R. A. y Ceballos Vacas, E. M. (2019). Las tutorías con las familias en Educación Secundaria Obligatoria: Percepción de padres, madres y profesorado tutor. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22 (3), 31-43. <https://doi.org/10.6018/reifop.389351>

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: wfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

- Rojas Pernia, S., Haya Salmón, I., y Lázaro Visa, S. (2012). La voz del alumnado en la mejora escolar: niños y niñas como investigadores en Educación Primaria. *Revista de Educación*, 359, 81-101. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2012-359-197
- Rudduck, J., y Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Ediciones Morata.
- Ruiz Mezcuca, A., y Soria López, E. (2016). La interpretación social y la mediación intercultural en el ámbito escolar. Un estudio exploratorio sobre las necesidades de interpretación en la ciudad de Córdoba. *Sendeban: revista de la facultad de traducción e interpretación*, (27), 51-71.
- Ruvalcaba Romero, N.A., Gallegos Guajardo, J. y Fuerte Nava, J. M. (2017). Competencias socioemocionales como predictoras de conductas prosociales y clima escolar positivo en adolescentes. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 31(1), 77-90. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27450136012>.
- Rydgren, J. (2007). The Sociology of the Radical Right. *Annual Review of Sociology*, 33 (1), 241-262. DOI: 10.1146/annurevjoc.33.040406.131752
- Sabariego Puig, M. (2012). Etnografía y estudios de casos. En Nieto Martín (Ed.), *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa* (425-445). Dykinson.
- Sabariego Puig, M., y Bisquerra Alzina, R. (2009). Fundamentos metodológicos de la investigación educativa. En R. Bisquerra Alzina, (Ed.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 293-328). La Muralla.
- Sabariego Puig, M., Massot Lafon, I., y Dorio Alcaraz, I. (2009). Métodos de investigación cualitativa. En R. Bisquerra Alzina, (Ed.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 293-328). La Muralla.
- Saiz-linares, Á., Ceballos-lópez, N., y Susinos-Rada, T. (2019). *Revista complutense de educación*, 30(3) 2019: 713-728. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.58883>.
- Sales Ciges, A., Ferrández Berruero, M. R., y Moliner García, M. O. (2012). Escuela intercultural inclusiva: estudio de caso sobre procesos de autoevaluación. *Revista de educación*, (358), 153-173. DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2012-358-187
- Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill.
- Sanders, J., Munford, R., y Boden, J. (2018). Improving educational outcomes for at-risk students. *British Educational Research Journal*, 44(5), 763-780. <https://doi.org/10.1002/berj.3462>.
- Santana Vega, L. E., Feliciano García, L., y Jiménez Llanos, A. B. (2016). Apoyo familiar percibido y proyecto de vida del alumnado inmigrante de Educación Secundaria. *Revista de Educación*, (372), 35-58. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2015-372-314.
- Santos Rego, M. A., Lorenzo Moledo, M. y Priegue Caamaño, D. (2019). La mejora de la participación e implicación de las familias en la escuela: Un programa en acción. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 22(3), 93-107. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.22.3.389931>.
- Saphier, J. y King, M. (1985). Good seeds grow in strong cultures. *Educational Leadership*, 42 (6), 67-74.
- Saturnino De la Torre, Jiménez, B., Tejada, J., Carnicero, P., Borrell, N., y Medina, J. L. (1998). *Cómo innovar en los centros educativos: estudio de casos*. Escuela Española.
- Schaefer, R. T. (2008). *Encyclopedia of Race, Ethnicity, and Society*. Estados Unidos: SAGE Publications. <http://books.google.es/books?id=STR1AwAAQBAJ>
- Secretaría de Educación Pública. (2010). *Manual para el orientador. Bachillerato general*. Vivir mejor.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

- Shuali Trachtenberg, T. (2012). Algunos modelos de Educación Intercultural: el debate entre los contenidos y los destinatarios. En L. Die Olmos, (Ed.), *Aprendiendo a ser iguales. Manual de Educación Intercultural* (pp. 66-78). CeiMigra y Bancaja.
- Smith, E. R. (1993). Social identity and social emotions: Toward new conceptualizations of prejudice. En D. M. Mackie y D. L. Hamilton (Eds.), *Affect, cognition and stereotyping. Interactive processes in group perception* (pp. 297-315). Academic Press.
- Smyth, J. (1994). Una concepción pedagógica y educativa del liderazgo escolar. En J. M. Escudero Muñoz, y M. T. González González, (Eds.). *Profesores y escuela. Hacia una reconversión de los centros y la función docente* (pp. 221-250). Ediciones Pedagógicas.
- Soriano Ayala, E., y Fuentes Uribe, C. (2003). Planificación de la mediación intercultural en los contextos educativos. En E. Soriano Ayala, (Ed.), *Diversidad étnica y cultural en las aulas* (pp. 181- 213). La Muralla.
- Soriano Ayala, E., y Ejbari, N. (2007). La práctica de la mediación intercultural. En E. Sorino Ayala, A. J. González Jiménez y M<sup>a</sup>. M. Osorio Méndez, (Coord.), *Convivencia y mediación intercultural*. Universidad de Almería.
- Soriano Ayala, E., y Osorio Méndez, M. M. (2008). Competencias emocionales del alumnado autóctono e migrante de Educación Secundaria. *Bordón. Revista de pedagogía*, 60 (1), 129-148.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Stoll, L., y Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas: reunir la eficacia y la mejora de las escuelas*. Octaedro.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. y Thomas, S. (2006). Professional learning communities: a review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7 (4), 221-257. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>
- Stoll, L. y Louis, K.S. (Eds.) (2007). *Professional Learning Communities: Divergence, Depth and Dilemmas*. Open University Press.
- Stolp, S. W. (1994). Leadership for school culture. *ERIC Digest*, 91, 1-5.
- Suárez Orozco, C. (2004). Formulating Identity in a Globalized World. En M. Suárez Orozco, y D. Qin Hilliard, (Eds.), *Globalization: Culture and Education in the New Millennium* (pp. 173-203). University of California Press.
- Suárez Orozco, C., Bang, H. J., y Onaga, M. (2010). Contributions to variations in academic trajectories amongst recent immigrant youth. *International Journal of Behavioral Development*, 34 (6), 500-510. <https://doi.org/10.1177/0165025409360304>
- Suárez Orozco, C., Bang y Kim (2011). I felt like my heart was staying behind: psychological implications of family separations y reunifications for immigrant youth. *Journal of Adolescent Research*, 26(2) 222-257. DOI: 10.1177/0743558410376830.
- Suárez Orozco, C., Pimentel, A., y Martin, M. (2009). The significance of relationships: Academic engagement and achievement among newcomer immigrant youth. *The Teachers College Record*, 111(3), 712-749.
- Suárez Orozco, C., Suarez Orozco, M. M., y Doucet, F. (2004). The Academic Engagement and Achievement of Latino Youth. En J. A. Banks, (Ed.), *Handbook of research multicultural education* (Second ed., pp. 420-437). Jossey-Bass.
- Suárez Orozco, C., Suárez Orozco, M. M., y Todorova, I. (2009). *Learning a new land: immigrant students in American society*. Harvard University Press.
- Suárez Orozco, C., Todorova, I., y Louie, J. (2002). Making up for lost time: the experience of separation and reunification among immigrant families. *Family process*, 41 (4), 625-643. <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.2002.00625>

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22



- Susinos Rada, T. (2009). Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de Educación*, 349, 119-136.
- Susinos Rada, T. (2012). Presentación. Las posibilidades de la voz del alumnado para el cambio y la mejora educativa. *Revista de Educación* (359), 16-23.
- Susinos Rada, T., y Ceballos López, N. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de Educación* (359), 24-44.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., y Higgins-D' Alessandro, A. (2013). A Review of School Climate Research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385. [www.jstor.org/stable/24434163](http://www.jstor.org/stable/24434163).
- Teillet Roldán, E. (2000). *Raza, identidad y ética*. Ediciones del Serbal.
- Templeton, A. R. (1998). Human races: a genetic and evolutionary perspective. *American Anthropologist*, 100 (3), 632-650.
- Terrén Lalana, E. (2002). *Razas en conflicto: perspectivas sociológicas*. Barcelona: Anthropos Editorial. <https://books.google.es/books?id=bgTQyGQgdAoC>
- Tójar Hurtado, J. C., y Mena Rodríguez, E. (2011). Innovaciones educativas en el contexto andaluz: análisis multicaso de experiencias en Educación Infantil y en Educación Primaria. *Revista de educación* (354), 313-315.
- Torres, L., y Rollock, D. (2004). Acculturative distress among Hispanics: The role of acculturation, coping, and intercultural competence. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 32 (3), 155-167.
- Trujillo González, E. (2010). *Conflictos interculturales en la escuela: una experiencia de investigación etnográfica en un instituto de enseñanza secundaria de la isla de Tenerife* (Diploma de Estudios Avanzados), Universidad de La Laguna.
- Trujillo González, E., y Caldeiro Pedreira, M. (2014). *La diversidad cultural a través de los medios de comunicación. Una experiencia de mediación intercultural*. Comunicación presentada en XIV Jornadas Nacionales del FEAE: innovando a través de proyectos: organización, liderazgo y compromiso, Palacio de Congresos Auditorio Príncipe Felipe, Oviedo.
- Tschannen-Moran, M., Salloum, S. J., y Goddard, R. D. (2015). Context matters: The influence of collective beliefs and shared norms. En Martin, LE, Kragler., Quatroche, DJ, Bauseman, *Handbook of Research on Teachers' Beliefs*, 301-316.
- Tylor, E. B. (1871). *Primitive Culture: Researches Into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Art, and Custom*. J. Murray.
- UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion. Ensuring Access to Education for All*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224>.
- Van der Heijden, H. R. M. A., Geldens, J. J. M., Beijaard, D., y Popeijus, H. L. (2015). Characteristics of teachers as change agents. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21(6), 681-699. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044328>.
- Van der Heijden, H., Beijaard, R., Geldens, M., y Popeijus, A. (2018). Understanding teachers as change agents: An investigation of primary school teachers' self-perception. *Journal of Educational Change*, 19(3), 347-373. <https://doi.org/10.1007/s10833-018-9320-9>.
- Vallespir Soler, J., Rincón Verdadera, J. C. y Morey López, M. (2016). La participación de las familias en el Consejo Escolar y la formación del profesorado. *Revista Electronica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 19(1), 31-46. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.1.245751>.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

- Vallespir Soler, J. y Morey López, M. (2019). La formación del profesorado de educación primaria respecto a la participación de las familias. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 77-92.  
<http://dx.doi.org/10.6018/reifop.22.3.389251>.
- Vega Caro, L. (2012). *Conflictos y estrategias del profesorado en la aplicación de planes de igualdad en centros educativos*. (Tesis inédita de doctorado), Universidad de Sevilla.
- Viñas, J. (1999). Planteamientos institucionales del centro respecto a la educación intercultural. En M. Á. Essomba Gelabert, (Ed.), *Construir la escuela intercultural: reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural* (pp. 153- 160). GRAÓ.
- Viñao Frago, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Morata.
- Virtanen, E., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M., y Kuorelahti, M. (2014). Student behavioral engagement as a mediator between teacher, family, and peer support and school truancy. *Learning and Individual Differences*, 36, 201-206.  
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.09.001>
- Wiebe, E., Durepos, G., y Mills, A. J. (2010). *Encyclopedia of Case Study Research*. SAGE Publications.
- Wieviorka, M. (2009). *El racismo: una introducción*. Gedisa.
- Worchel, S., Cooper, J., Goethals, G. R., y Olson, J. M. (2004). *Psicología Social*. Thomson.
- Wren, D. J. (1999). School culture: exploring the hidden curriculum. *Adolescence*, 34 (135), 593-596.
- Yin, R. K. (2009). *Case Study Research: Design and Methods*. SAGE Publications.
- Zollers, N. J., Ramanathan, A. K., y Yu, M. (1999). The relationship between school culture and inclusion: How an inclusive culture supports inclusive education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 12 (2), 157-174.  
<https://doi.org/10.1080/095183999236231>.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

# ÍNDICE DE TABLAS, FIGURAS, GRÁFICOS Y AGRÓNIMOS

459

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

## ÍNDICE DE TABLAS

460

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Cronología de las Preguntas de Investigación.....	18
Figura 2. Esquema de las Preguntas de Investigación .....	22
Figura 3. Aportaciones desde los Diferentes Autores sobre el Prejuicio .....	42
Figura 4. Tipos de Cultura según Deal y Kennedy.....	53
Figura 5. Tipo de Cultura del Profesorado .....	55
Figura 6. Tipo de Cultura Escolar David Hargreaves (1995) .....	56
Figura 7. Dimensiones de una cultura escolar democrática. Escuelas democráticas. ....	60
Figura 8. El Ciclo de Cambio de la Cultura .....	68
Figura 9. Factores Relacionados con la Iniciación .....	70
Figura 10. Tipos de Cultura Escolar Seleccionados .....	87
Figura 11. Elementos de la Cultura Escolar Seleccionados .....	89
Figura 12. Proceso Metodológico de la Investigación.....	102
Figura 13. Relación entre la Primera Pregunta de Investigación y Ámbito Alumnado .....	104
Figura 14. Relación entre la Segunda Pregunta de Investigación y Ámbito Respuestas Educativas ...	104
Figura 15. Relación entre la Tercera Pregunta de Investigación y Ámbito Resultados .....	105
Figura 16. Esquema de la Información que se Precisa Recoger.....	106
Figura 17. Organización del Análisis y Recogida de la Información .....	107
Figura 18. Unidades, Categorías y Subcategorías de Análisis .....	131
Figura 19. Unidad de Análisis 1. Alumnado. Resumen Categorías, Subcategorías e Indicadores .....	132
Figura 20. Unidad de Análisis 2. Respuestas Educativas. Resumen Categorías, Subcategorías e Indicadores .....	133
Figura 21. Unidad de análisis. 3. Transformación de la Cultura Escolar. Resumen Categorías, Subcategorías e Indicadores .....	133
Figura 22. Secuenciación de Fases de Análisis de Datos Cualitativo .....	156
Figura 23. Ejemplo de Codificación de la Entrevista Individual Alumnado Migrante .....	173
Figura 24. Mapa del Municipio de Arona. Ubicación del Barrio de Guaza .....	196
Figura 25. Mapa del Barrio de Guaza .....	196
Figura 26. Mapa del Barrio de El Fraile.....	197
Figura 27. Instituto de Educación Secundaria Guaza .....	238
Figura 28. Mapa del Instituto de Educación Secundaria Guaza.....	239
Figura 29. Foto de la Entrada del Instituto de Guaza .....	240
Figura 30. Taller realizado en la Semana Intercultural.....	240
Figura 31. Sala del profesorado.....	242
Figura 32. Vista área del Instituto de Educación Secundaria Guaza .....	242
Figura 33. Patio del Instituto de Educación Secundaria Guaza.....	243
Figura 34. Biblioteca del Instituto de Educación Secundaria Guaza.....	243
Figura 35. Actividad realizada durante la Semana de la Paz .....	244
Figura 36. Actividad realizada durante la Semana Intercultural.....	244
Figura 37. Actividad realizada durante el Día del Migrante .....	259
Figura 38. Actividad realizada durante la Semana cultural y de la Salud .....	260
Figura 39. Celebración de orla del alumnado que titulaba en la ESO el curso 2018/19 .....	260
Figura 40. Dificultades a los que se Enfrenta el Profesorado .....	268
Figura 41. Retos Académicos a los que se Enfrenta el Alumnado Migrante .....	273
Figura 42. Retos Emocionales a los que se Enfrenta el Migrante.....	275
Figura 43. Periodos del Cambio de la Cultura Escolar en el Instituto de Guaza .....	428

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

## ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica 1. Evolución del Porcentaje de Población según Intervalo de Edad, Sexo, y Año en el Municipio de Arona .....	201
Gráfica 2. Evolución del Porcentaje de Población según Intervalos de Edad, Sexo y Año del Barrio de Guaza .....	204
Gráfica 3. Evolución Del Porcentaje De Población Según Intervalos De Edad, Sexo y Año Del Barrio De El Fraile .....	207
Gráfica 4. Porcentaje de Habitantes Total de Migrantes según Núcleos Poblacionales que Rodean al Instituto de Guaza y Año del Municipio De Arona .....	211
Gráfica 5. Porcentaje de Habitantes total de Migrantes según País de Nacimiento y Años en el Barrio de Guaza .....	221
Gráfica 6. Porcentaje de Habitantes Migrantes según el País de Nacimiento y Año en el Barrio de Guaza .....	224
Gráfica 7. Porcentaje de Alumnado Migrante del Instituto de Guaza por Continente y Curso Escolar .....	248
Gráfica 8. Porcentaje de Alumnado de Habla no Hispana por País de Origen más representativo y Curso Escolar .....	251
Gráfica 9. Número de Citas Más Utilizadas .....	266
Gráfica 10. Frecuencia de los Valores más Repetidos en el PAC del curso 2002/2003 .....	333
Gráfica 11. Frecuencia de los Valores Más Repetidos en el PEI del curso 2006/2007 .....	334
Gráfica 12. Frecuencia de los Valores más Repetidos en el PEI del Curso 2007/2008 .....	334
Gráfica 13. Frecuencia de los Valores más Repetidos en el PEI del curso 2008/2009 .....	335
Gráfica 14. Frecuencia de los Valores más Repetidos en el PEC del curso 2008/2009 .....	336
Gráfica 15. Frecuencia de los Valores más Repetidos en el PEC del curso 2014/2015 .....	336
Gráfica 16. Frecuencia de los Valores más Repetidos en la PGA del curso 2014/2015 .....	337
Gráfica 17. Frecuencia de los Valores más Repetidos en el PSC del curso 2015/2016 .....	337
Gráfica 18. Frecuencia de las Palabras más Repetidas en Relación con la Diversidad Cultural en el PAC del curso 2002/2003 .....	338
Gráfica 19. Frecuencia de las Palabras más Repetidas en Relación con la Diversidad Cultural en el PEI del curso 2006/2007 .....	339
Gráfica 20. Frecuencia de las Palabras más Repetidas en Relación con la Diversidad Cultural en el PEI del curso 2007/2008 .....	340
Gráfica 21. Frecuencia de las Palabras más Repetidas en Relación con la Diversidad Cultural en el PEC del curso 2008/2009 .....	340
Gráfica 22. Frecuencia de las Palabras más Repetidas en Relación con la Diversidad Cultural en el PEI del curso 2008/2009 .....	341
Gráfica 23. Frecuencia de las Palabras más Repetidas en Relación con la Diversidad Cultural en el PEC del curso 2014/2015 .....	342
Gráfica 24. Frecuencia de las Palabras más Repetidas en Relación con la Diversidad Cultural en la PGA del curso 2014/2015 .....	342
Gráfica 25. Frecuencia de las Palabras más Repetidas en Relación con la Diversidad Cultural en la PSC del curso 2015/2016 .....	343

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
 Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22

## ÍNDICE DE AGRÓNIMOS

- DAP: Docente de actualización pedagógica
- DEA: Diploma de Estudios Avanzados
- PAC: Plan Anual del Centro
- PAS: Proyecto: aulas más sostenibles
- PBUBE: Proyecto el buen uso de la biblioteca escolar: lee y vuela
- PCLIL: Programa *Content and Language Integrated Learning*
- PEC: Proyecto Educativo del Centro
- PEI: Proyecto de Educación Intercultural
- PGA: Programación General Anual
- PHE: Proyecto del huerto escolar: por un mundo sostenible
- PHV: Proyecto: hogares verdes
- PII: Proyecto: plan de intervención en igualdad
- PMIAI: Memoria de la Beca de Mediación Intercultural y Apoyo Idiomático
- PRCEPS: Proyecto Red de Escuelas Promotoras de La Salud
- PREDECOS: Proyecto Red Canaria de Centros Educativos para la Sostenibilidad
- PSC: Proyecto Somos de Colores
- PTA: Programa Triatlón Académico

463

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.  
Su autenticidad puede ser contrastada en la siguiente dirección <https://sede.ull.es/validacion/>

Identificador del documento: 3069823 Código de verificación: WfCR5QY4

Firmado por: Elisa Trujillo González UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Fecha: 27/11/2020 13:16:44
Amador Guarro Pallás UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 13:50:18
Esperanza María Ceballos Vacas UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	27/11/2020 16:08:14
María de las Maravillas Aguiar Aguiar UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	08/01/2021 16:23:22