



# Revista de Claseshistoria

Publicación digital de Historia y Ciencias Sociales

Artículo Nº 381

15 de julio de 2013

ISSN 1989-4988

DEPÓSITO LEGAL MA 1356-2011

[Revista](#)

[Índice de Autores](#)

[Claseshistoria.com](#)

## MIGUEL FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ

### La diversidad cultural en el aprendizaje

#### RESUMEN

Desde el plano pedagógico representa un reto ofrecer soluciones educativas a los problemas que comienzan a plantearse en los centros escolares con presencia de alumnado de minorías étnicas y culturales, sobre todo en los medios socio-culturales más desfavorecidos; ofrecer respuestas que conciben la diversidad cultural más como un elemento enriquecedor que como un problema, que valoren el componente activo y dinamizador que para la sociedad y para el desarrollo personal y social de sus miembros tiene el contacto y el diálogo entre culturas diferentes. Cada cultura es un modo de interpretar la realidad en un contexto social determinado y diverso. Y el producto cultural de este proceso está en continua mutación. El diálogo intercultural será posible si adquirimos una competencia cultural a través de la interacción y la apertura cultural.

#### PALABRAS CLAVE

Diversidad cultural, Aprendizaje, Educación, Sociedad, Rendimiento.

Miguel Fernández Rodríguez

Licenciado en Ciencias Matemáticas.

Profesor EEMM

[mglfdez@gmail.com](mailto:mglfdez@gmail.com)

[Claseshistoria.com](http://Claseshistoria.com)

15/07/2013

## **1. INTRODUCCIÓN**

Desde el plano pedagógico representa un reto ofrecer soluciones educativas a los problemas que comienzan a plantearse en los centros escolares con presencia de alumnado de minorías étnicas y culturales, sobre todo en los medios socio-culturales más desfavorecidos; ofrecer respuestas que conciban la diversidad cultural más como un elemento enriquecedor que como un problema, que valoren el componente activo y dinamizador que para la sociedad y para el desarrollo personal y social de sus miembros tiene el contacto y el diálogo entre culturas diferentes. Cada cultura es un modo de interpretar la realidad en un contexto social determinado y diverso. Y el producto cultural de este proceso está en continua mutación. El diálogo intercultural será posible si adquirimos una competencia cultural a través de la interacción y la apertura cultural.

Cuando llega a nuestro país alumnado de incorporación tardía (con una cierta edad y años de escolaridad en su país de origen), se encuentra con que, además de faltarle las herramientas para comprender los contenidos curriculares que se trabajan en nuestras escuelas, también le resultan extrañas otras dimensiones relacionadas con la socialización educativa, tales como: el trato del profesorado, la organización del tiempo y el espacio; todo ello sin hacer mención de su vivencia y percepción de sí mismo como diferente experimentada al entrar en contacto con el resto del alumnado.

## **2. FACTORES SOCIALES Y PSICOLÓGICOS QUE INFLUYEN EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LOS GRUPOS MINORITARIOS**

Los resultados de las últimas investigaciones muestran que las diferencias en rendimiento de distintos grupos étnico-culturales están asociadas a factores psicoculturales específicos. Estos factores se manifiestan en una gran variedad de características socio-psicológicas del alumnado y de sus comunidades, así como en una gran variedad de variables contextuales determinadas históricamente.

La diferencia étnico-cultural se asocia, a menudo, con diferencias en estatus socioeconómico, ejecución escolar, y una gran variedad de resultados psicosociales. Hay que distinguir dos tipos de diferencias culturales, por una parte las que hacen referencia a las subculturas nacionales y, en segundo lugar, las diferencias reales que se generan con respecto al estatus educativo y ocupacional del alumnado inmigrante. No contamos en nuestro país con estudios sobre el rendimiento y los logros educativos del alumnado procedente de grupos culturales distintos al de la sociedad de acogida. La mayoría de estos estudios, en otros contextos, han intentado establecer relaciones entre niveles intelectuales y rendimiento académico, o bien se ha estudiado el papel que desempeña el autoconcepto en el rendimiento de diversos grupos de alumnado, la educación formal es la vía principal para lograr el éxito o tener una vida digna y no hay disponible otro camino; es preciso investigar acerca de las razones que explican las diferencias en cuanto a fracaso/éxito escolar entre los grupos de alumnado con características culturales diferentes, para actuar sobre ellas.

### **2.1. Cambios en la interpretación de los resultados de las pruebas convencionales de inteligencia**

Esta aproximación afirma que los resultados de los grupos de las diferentes minorías culturales no pueden compararse con los resultados de la población autóctona. Por este motivo se plantean realizar baremaciones diferenciadas de las pruebas tomando como referentes a los propios grupos culturales. De este modo se interpreta el funcionamiento intelectual de las personas con referencia a su grupo. El presupuesto básico de este enfoque es que las diferencias culturales se han de interpretar como diferencias de grupo y que hay que considerar el funcionamiento individual como reflejo de las diferencias y no como una deficiencia.

Se ha considerado a este enfoque como progresista durante mucho tiempo y como el modo mejor de corregir las injusticias provocadas por las medidas psicométricas tradicionales. Sin embargo, este enfoque ha generado muchos problemas ya que se han asociado grados diversos de inteligencia con grupos culturales específicos.

### **2.2. Cambios en los contenidos de las pruebas**

Los primeros intentos de este enfoque fueron los de Cattell en 1940 con la elaboración de tests ajustados a la cultura y los de Davis y Eells en 1953, para construir tests libres

de cultura. Su objetivo era adaptar los enfoques psicométricos a las necesidades de las minorías culturales y para ello se plantean la modificación del lenguaje y del contenido de las pruebas. Este enfoque intenta construir pruebas que resulten más accesibles y familiares a los distintos grupos culturales. Aunque su meta reconoce que el bagaje cultural de cada grupo puede conllevar diferencias en las capacidades medidas por los tests, sin embargo, a la hora de la elaboración, lo que intentan es evitar los contenidos que puedan tener un sesgo cultural.

Este enfoque ha fracasado en su intento ya que en todas estas pruebas los distintos grupos culturales siguen puntuando más bajo. Budoff (1987) atribuyó el fracaso a que las pruebas elaboradas eran de naturaleza estática. Este autor cree que las diferencias culturales no son únicamente cuantitativas sino también cualitativas, por lo cual es necesario desarrollar un tipo de medidas que reflejen estas diferencias. Por otra parte, la creencia firmemente arraigada entre algunos grupos de investigadores de la inmutabilidad de la inteligencia les lleva a interpretar las puntuaciones de Coeficiente Intelectual como manifestaciones de bajo funcionamiento mental y de baja adaptación. Éste es el caso de Jensen (1980), quien plantea una prueba de inteligencia con distintos grados que reflejan distintos tipos de funcionamiento mental. Así, las tareas del Grado I sólo requieren actividades mentales reproductivas, mientras que las tareas del Grado II suponen actividades mentales de elaboración. Este autor interpreta las diferencias culturales en función de los resultados obtenidos en su prueba, y pone en evidencia que hay grupos culturales que funcionan «intelectualmente» mejor que otros, estableciendo una ordenación entre ellos. Su conclusión es que la educación debe ser diferenciada para cada uno de estos grupos de acuerdo con sus posibilidades intelectuales, ya que el funcionamiento intelectual no se puede modificar.

Cada cultura pone el énfasis en unas habilidades o patrones de comportamiento deseables; esto significa que lo que para una cultura puede ser un buen comportamiento adaptativo puede no serlo para otra. Para obviar el sesgo cultural en los estudios transculturales sobre la inteligencia, se ha acudido a menudo a los tests sin contenido verbal, mal llamados «libres de cultura», tal y como han demostrado las investigaciones; en primer lugar, no se puede afirmar que un test no verbal mida las mismas funciones que uno verbal; y en segundo término, los tests no verbales están cargados de símbolos que tienen significado dentro de la cultura específica para la que fueron diseñados pero no para otras culturas. Por este motivo es necesario conocer

cuál es la concepción de la inteligencia en diferentes culturas, qué habilidades se valoran como adaptativas, para poder comprender su significado.

### 2.3. Estudios sobre el concepto de inteligencia en diversas culturas

Las diferencias en las concepciones de la inteligencia entre diferentes culturas han sido reconocidas desde hace algún tiempo. Los estudios realizados sobre cómo se concibe la inteligencia en otras culturas muestran unos rasgos definitorios algo diferentes de los que se han encontrado cuando se han hecho estudios sobre concepciones implícitas de la inteligencia en nuestra cultura; por ejemplo, Sternberg en 1981 plantea que la gente americana define la inteligencia como: la capacidad de resolver problemas, la habilidad verbal y la competencia social. En 1997, Yang y Sternberg realizaban un estudio sobre las concepciones de la inteligencia en Taiwan, y encontraron cinco características alrededor de las cuales giraban sus definiciones: un factor cognitivo general, muy parecido al *factor g* de los tests occidentales, una inteligencia interpersonal, una inteligencia intrapersonal, la asertividad y la autoeficacia.

Es muy posible que las diferencias encontradas en estas investigaciones entre Oriente y Occidente se deban a lo que valora cada una de las culturas y a lo que se trabaja en las escuelas. Desde Occidente acentuamos un tipo de inteligencia tecnológica, la generalización y el ir más allá de la información dada, la velocidad o el pensamiento creativo; además, el silencio se interpreta como ausencia de conocimiento.

Los estudios realizados en diversos países y pueblos de África muestran unas diferencias todavía más sustanciales. Por ejemplo, en sus concepciones de inteligencia incorporan las habilidades sociales y la capacidad de mantener la armonía entre grupos e intragrupos, se pone el acento en la responsabilidad social y en la cooperación, así como en la obediencia. Un niño inteligente es respetuoso con los adultos. Sternberg (1998) subraya que el punto en común en los estudios realizados en los pueblos africanos está en la dimensión social de la inteligencia, aunque también aparecen unos rasgos distintivos de las capacidades intelectuales que son necesarias para adaptarse a su ambiente y otras capacidades cognitivas como la globalidad (ver todos los aspectos de un tema y saber situar éste en su contexto).

Los estudios realizados, dentro de EE UU, con diferentes grupos étnicos también ponen de manifiesto diferencias entre lo que significa ser inteligente. Por ejemplo, los padres latinos acentúan, sobre todo, las habilidades sociales mientras que los padres

asiáticos señalan, además de éstas, las habilidades cognitivas; los padres americanos y el profesorado destacan fundamentalmente las habilidades cognitivas. La ordenación de este alumnado en cuanto a sus ejecuciones académicas puede predecirse en función de las concepciones de la inteligencia de sus padres y profesores.

### **3. DIFERENCIAS CULTURALES EN EL APRENDIZAJE Y EL RENDIMIENTO**

Desde la década de los noventa hasta la actualidad también ha ido creciendo el interés por conocer las diferencias en los modos de aprender de grupos culturales diversos.

No contamos en nuestro país con estudios sobre el rendimiento y los logros educativos del alumnado procedente de grupos culturales distintos al de la sociedad de acogida. La mayoría de estos estudios, en otros contextos, han intentado establecer relaciones entre niveles intelectuales y rendimiento académico, o bien se ha estudiado el papel que desempeña el autoconcepto en el rendimiento de diversos grupos de alumnado (8) . Entre los factores familiares diferenciales que han sido objeto de estudio podemos citar: las creencias, actitudes, objetivos y pautas familiares en distintos grupos culturales. Los resultados de las investigaciones realizadas muestran que estos factores familiares y sociales de los grupos minoritarios se reflejan en la adaptación escolar del alumnado de estos grupos, en función de su grado de compatibilidad con la del alumnado de la población mayoritaria (Portes, 1996; Bartolomé, 1997). Las diferencias grupales en los resultados escolares parecen estar relacionadas con el acceso que cada grupo cultural tiene a su capital sociocultural e histórico, junto con su estatus económico y la representación individual que cada alumno o alumna tenga de estos factores.

También se ha estudiado en qué medida los valores culturales específicos de distintos grupos culturales minoritarios entran en conflicto con los valores propuestos por la escuela, que son representativos de los valores de una clase media blanca. Las investigaciones realizadas muestran patrones diferenciales en función del origen étnico cultural, y con los valores expresados por el alumnado autóctono. Las investigaciones realizadas también reflejan que el conflicto de valores culturales se intensifica en las transiciones de la escuela elemental a la escuela media, en el momento en que la evaluación se vuelve más formal y competitiva debido a la función selectiva realizada por estas escuelas; como consecuencia de ello, los jóvenes de las

minorías han de entrar en el juego de la competitividad, cuando para ellos, en muchos casos, va en contra de sus pautas de socialización familiar.

Se han realizado estudios para comprobar las expectativas diferenciales del profesorado con respecto a diferentes grupos culturales y su influencia en la construcción de la identidad. Los resultados mostraron que existen expectativas diferenciadas respecto a los diversos grupos culturales siendo más favorables para aquellos que son percibidos por el profesorado como más cercanos a la cultura americana. Así, por ejemplo, se percibe una buena imagen del alumnado de origen japonés y peor del alumnado hispano lo cual repercute en cómo se perciben a sí mismos los componentes de cada grupo: el alumnado japonés es consciente de su propia unicidad cultural e identificación debido a sus atributos físicos distintos, también es consciente de que ser identificado como japonés americano significa ser considerado listo, buen trabajador, con buena conducta y estudioso, independientemente de su habilidad académica individual. Igualmente sabe que no se le distingue del alumnado cumplidor, triunfador y bien vestido anglo-americano en la escuela. Por el contrario, el alumnado de origen hispano que no se beneficia de una imagen positiva de grupo, ha de negociar una identidad individual que precisa traspasar las fronteras culturales para ser aceptado.

En esta misma línea se han realizado estudios con alumnado afro-americano, donde se muestra que un rendimiento académico bajo está asociado con los esfuerzos del alumnado de la minoría para mantener su identidad cultural. Hay abundantes trabajos que han puesto de manifiesto las causas del bajo rendimiento escolar de muchos jóvenes de minorías étnico-culturales que viven en barriadas pobres, debido a que sus objetivos personales no priorizan el logro académico y también a que su socialización familiar promueve unos valores sociales que son totalmente contrarios a los valores que se promueven desde los centros escolares más en consonancia con la clase media norteamericana. El alumnado de minorías étnico-culturales es capaz de alcanzar un rendimiento elevado pero sólo en la medida en que percibe que los beneficios de la escolarización encajan en sus objetivos personales (Reyes y Jason, 1993).

La conclusión de estos trabajos aporta algunas luces al tema de los factores que inciden en la adaptación escolar del alumnado de diferentes grupos culturales. Parece que los grupos inmigrantes se adaptan de forma diferencial a los centros escolares de como lo hace la población autóctona empobrecida con la que comparten contexto socio-geográfico. Las variaciones en la motivación para el logro respecto al éxito

escolar y ocupacional, así como las diferencias en comunicación, discriminación percibida y autoestima, se construyen como una parte del proceso de adaptación cultural. En este sentido nos parece relevante el trabajo realizado por Chen y Stevenson.

Estos autores presentan un resumen de los estudios realizados hasta ese momento y tratan de buscar cuáles son las causas de que los resultados, en la mayoría de las investigaciones realizadas, planteen una ventaja de los estudiantes blancos sobre el resto del alumnado de otros grupos culturales, excepto de la minoría asiática. Estos autores hacen un repaso crítico a las diferentes explicaciones que se han propuesto para explicar estas diferencias en el rendimiento (genéticas, culturales, valores) y consideran que la mayoría de ellas ofrecen una visión parcial. A partir de los resultados obtenidos por diversos investigadores en diversos países, plantean un modelo de cómo se producen las influencias culturales en los logros académicos. Según estos autores hay tres aspectos relevantes de la cultura que tienen relación con el rendimiento del alumnado: el valor que se le concede a la educación, las creencias culturales sobre el aprendizaje y el soporte de la familia y los iguales en los temas académicos. En el diagrama siguiente se presenta el modelo de estos autores:

Los autores presentan un amplio soporte empírico que avala su modelo. Asimismo, también ofrecen los resultados de dos estudios realizados en relación con las diferencias culturales en la motivación y rendimiento académico en diversos contextos culturales. En esta investigación se trabajó con alumnado de educación elemental y superior en varias ciudades americanas y asiáticas. La metodología se basó en entrevistas al alumnado y las familias; en ellas se obtuvo información sobre los diferentes componentes del modelo. El rendimiento se midió mediante pruebas de rendimiento elaboradas a partir de los materiales y libros de texto utilizados por el alumnado. Las conclusiones de su trabajo ponen de manifiesto que diferentes grupos culturales presentan configuraciones específicas de factores socioculturales relacionados con el rendimiento académico. En estas configuraciones algunas variables son relevantes para interpretar las diferencias étnicas y transculturales en el rendimiento, mientras que otras operan de modo diferente en cada grupo. Así concluyen que variables como los «estándares» de logro, la satisfacción de la familia y sus reacciones hacia el logro académico, el énfasis en el esfuerzo y la habilidad y las actividades extraescolares del alumnado parecen operar de forma similar en todas las culturas, mientras que otras variables tienen unas dimensiones más idiosincrásicas. Por tanto Chen y Stevenson (1995) proponen que es necesario considerar un amplio



rango de variables y sus interacciones para comprender la efectividad de una variable en la predicción del rendimiento en culturas diversas. Por ejemplo, los esfuerzos por aplicar esquemas motivacionales que son útiles para predecir el rendimiento en una cultura pueden no ser significativos dentro de otro contexto cultural.

La conclusión de estos trabajos aporta algunas luces al tema de los factores que inciden en la adaptación escolar del alumnado de diferentes grupos culturales. Parece que los grupos inmigrantes se adaptan de forma diferencial a los centros escolares de como lo hace la población autóctona empobrecida con la que comparten contexto socio-geográfico. Las variaciones en la motivación para el logro respecto al éxito escolar y ocupacional, así como las diferencias en comunicación, discriminación percibida y autoestima, se construyen como una parte del proceso de adaptación cultural. Las investigaciones realizadas han puesto de relieve que elementos motivacionales como la indefensión aprendida, el optimismo sobre el esfuerzo, la autoestima, la motivación para el logro, y los hábitos de estudio y televisión, están relacionados con modelos diferenciados de éxito basados en la cultura. Por tanto, desde los centros escolares, al abordar el tema de la educación para la diversidad cultural, se han de tener en cuenta todos estos aspectos. Por este motivo cuando se define la educación intercultural se plantea que va más allá de impartir unos contenidos culturales diversos; se trata más bien de comprender que la socialización se plantea de forma diferenciada, y que los logros escolares del alumnado de los diferentes grupos culturales se verán afectados por las concepciones y valores culturales propios.

#### 4. BIBLIOGRAFÍA

- Aguado, M. T. (1999). Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos educativos multiculturales. En M. A. Marín (Coord.) Symposia de Educación Intercultural. *Revista de Investigación Educativa*, 17, 2, 461-484.
- Bartolomé, M. (Coord.), Cabrera, F., del Campo, del Rincón, D.; J., Espín, J. V., Marín, M. A., Rodríguez, M. y Sandín, M. P. (1997). *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Barcelona: CEDECS.
- Donoso, T. (1992). *Análisis de valores en niños de 8 a 10 años*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona.
- McCarthy, C. (1994). *Racismo y currículum*. Madrid: Morata.
- Marín, M. A. y otras (1997). Los valores del alumnado inmigrante. *Revista de Ciencias de la Educación*, 170, 243-258.
- Marín, M. A. (2001). Tratamiento de la interculturalidad en Educación Primaria. En T. Pozo, Rafael López, Beatriz García, Eva M.<sup>a</sup> Olmedo (Coord.). *Investigación Educativa: diversidad y escuela*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Marín, M. A. (2002). *Las buenas prácticas interculturales*. Madrid: FETE-UGT.
- Soriano, E. (1999). Diseño y evaluación de programas de educación multicultural. En Symposia de Educación Intercultural. *Revista de Investigación Educativa*, 17, 2, 461-484.
- Soriano, E. (Ed.) (1999b). *La escuela almeriense un espacio multicultural*. Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería.