

Ocampo Gómez, Camilo Isaac; Cid Souto, Belén (2012). Formación, experiencia docente y actitudes de los profesores de infantil y primaria ante la educación escolar de hijos de personas inmigrantes en España. *Revista de Investigación Educativa*, 30 (1), 111-130.

FORMACIÓN, EXPERIENCIA DOCENTE Y ACTITUDES DE LOS PROFESORES DE INFANTIL Y PRIMARIA ANTE LA EDUCACIÓN ESCOLAR DE HIJOS DE PERSONAS INMIGRANTES EN ESPAÑA

Camilo Isaac Ocampo Gómez

Profesor Titular de la Universidad de Vigo

Belén Cid Souto

Maestra de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Galicia

Licenciada en Psicopedagogía

RESUMEN

El contenido de este artículo es consecuencia de una investigación que se lleva a cabo en el Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Métodos de Investigación de la Universidad de Vigo, cuyo objetivo es conocer como la formación y la experiencia docente del profesorado influyen/pueden influir en el desarrollo de actitudes favorables para una práctica docente inclusiva con respecto a los hijos de inmigrantes.

Así, tras una sucinta referencia teórica a las actitudes, formación y experiencias docentes en la que se intenta delimitar conceptos y plantear posibles enfoques y modelos de educación multicultural que están en la base de la actitud intercultural del maestro/a, se exponen los puntos más relevantes de la investigación realizada: formulación de objetivos, hipótesis, variables, cuestionario que se emplea, muestra a la que se aplica y, tras el correspondiente análisis de los resultados obtenidos, se plantean cuatro conclusiones que nos conducen a una propuesta para mejorar los actuales procesos de enseñanza y orientación en nuestros centros.

Correspondencia:

Camilo Isaac Ocampo Gómez (isaacc@eresmas.com).

E-mail autores:

Belén Cid Souto (bcidsouto@hotmail.com).

TRAINING, TEACHING EXPERIENCE AND ATTITUDES OF TEACHERS OF CHILDHOOD AND PRIMARY EDUCATION TOWARDS SCHOOLING IMMIGRANT CHILDREN IN SPAIN.

ABSTRACT

This article is the result of a study carried out in the Department of Teaching, School Organisation and Research Methods of the University of Vigo (Spain). Our aim was to find out how training and teaching experience of teachers influence or may influence the development of positive attitudes towards inclusive teaching practices with regard to immigrant children. In this article we first introduce the theoretical background of attitudes, training and educational experiences, in which concepts are defined and likely approaches and multicultural education models that form the basis of teachers' intercultural attitude are discussed. We then outline the most outstanding points of this study: formulation of objectives, hypothesis, variables, questionnaire used, and sample under study. After analysing the results obtained, four conclusions lead us to a proposal of improvement of current teaching processes and guidance in Spanish schools.

I. INTRODUCCIÓN

Las actitudes que manifiestan profesores y profesoras con respecto a la inclusión del alumnado de origen inmigrante, cada vez más numeroso en España, viene siendo una preocupación constante para el grupo de investigación que, con la denominación de Ortus, funciona en el departamento de Didáctica, Organización Escolar y Métodos de Investigación en Educación de la Universidad de Vigo. Esta preocupación tiene dos motivos. El primero es la trascendencia social del tema. El segundo es el reto que supone, por su posible repercusión en la calidad de la educación, para los servicios de orientación (internos y externos) de los centros.

En consecuencia con lo anteriormente expuesto, se planteó una investigación dirigida a conocer como la formación y la experiencia previa del profesorado, sobre todo en el ámbito de la integración de alumnos de origen extranjero, influyen/pueden influir en el desarrollo de actitudes favorables para una práctica docente inclusiva, es decir, con especial atención a aquellos estudiantes que son vulnerables a la marginación y a la exclusión (Parrilla, 2001; Arnáiz, 2008) y, más en concreto, en el caso de los hijos/as de personas inmigrantes en España.

El presente artículo, en el que se recoge una fase de dicha investigación, consta de tres partes principales. En la primera de ellas (Conceptos básicos de partida) se delimita el concepto de actitud intercultural y se realiza una aproximación a su relación con la formación del profesor y con la experiencia de los docentes en el aula, para, a partir de ahí, tratar de precisar los enfoques y modelos de educación multicultural que pueden hallarse en la base de la actitud del profesor/a ante la multiculturalidad en la escuela.

En la segunda parte (La investigación planteada) se da cuenta de los principales puntos de la investigación empírica con la que se pretende averiguar si existe relación entre formación y experiencia profesional de los maestros/maestras y su actitud

ante el modelo de escolarización de los hijos y las hijas de personas inmigrantes en nuestros centros.

La tercera y última parte del artículo (Conclusiones y propuestas) se dedica a las principales conclusiones y recomendaciones derivadas de los resultados obtenidos en la investigación realizada.

2. CONCEPTOS BÁSICOS DE PARTIDA

Actitud, según la Real Academia Española (2001), es la disposición de ánimo manifestada de algún modo. Así, se habla de actitud favorable, pacífica, amenazadora de una persona, de un partido o de un gobierno.

Basándose en diversas definiciones, Rodríguez (1991) definió la actitud como una organización duradera de creencias y cogniciones en general, dotada de una carga afectiva a favor o en contra de un objeto definido, que predispone a una acción coherente con las cogniciones y afectos relativos a dicho objeto.

Teniendo en cuenta este sentido del término, como tendencia a responder de igual manera en iguales circunstancias, la actitud intercultural (Jordan, 1994) puede plantearse como la disposición a aceptar, valorar, comprender e interactuar con personas y comunidades culturalmente diferentes a la propia. Implica aspectos entre los que cabe destacar: cuestionamiento y reflexión crítica sobre el propio entorno, valoración positiva de la diversidad y respeto por las personas, apertura al otro, flexibilidad para comprender y adaptarse a nuevas situaciones y contextos, así como tolerancia a la ambigüedad.

Son aspectos susceptibles de concretarse en conductas distintas en función de las circunstancias en el que tengan lugar. Ahora bien, en cualquier caso guardan relación con el compromiso que una persona adquiere y manifiesta con una escala axiológica asumida, a través del contacto experiencial con los valores que la integran, a lo largo de su vida en todos y cada uno de los medios: familiar, escolar, ambiental y profesional. Es decir, se hallan vinculados a la formación humana, tanto a la general como a la profesional, lo que equivale a afirmar que guardan relación con lo que podríamos denominar en términos actuales "la educación a lo largo de la vida" (UNESCO, 1996).

Y, ya de un modo más específico, ciñéndonos al ámbito docente, la relación entre formación del profesor y actitud intercultural, con independencia del modelo o paradigma del que se parta, se presenta en mayor grado. Porque la actitud intercultural va a ir unida a la adquisición y desarrollo de competencias docentes a lo largo de la formación inicial y continuada del profesor (que, en nuestro caso, es el maestro/a de infantil y de primaria).

Ello conlleva el diseño y desarrollo de un currículo formativo de maestros en el cual, a través de experiencias teórico-prácticas, el futuro profesional pueda adquirir competencias técnicas, metodológicas y actitudinales en el sentido dado a estos términos por Bunk (1994); Le Boterf (2001); Echeverría (2005); Echeverría et al. (2008). Equipamiento formativo necesario para afrontar con éxito la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de alumnos y alumnas de estos niveles. Entre ellas, puede considerarse una unidad competencial actitudinal imprescindible el saber ser personas receptivas y comprensivas con individuos y comunidades de otras culturas distintas de

la propia, así como la decidida disposición a interactuar con aquéllas (Barreira, Sobrado y Ocampo, 2005). Desde luego en el marco general de la competencia profesional que, según Aneas (2009), permite un correcto desempeño y una adecuada integración en la empresa culturalmente diversa.

Por otro lado, resulta evidente que la formación del docente se completa y enriquece con la experiencia diaria del magisterio entendida como aprendizaje cotidiano realizado a través de la observación de los hechos. La experiencia probablemente interactúa con la formación en la medida en que aquélla propicia aprendizajes que son el fruto de la comprobación directa de la validez que poseen en la práctica los principios teóricos aprendidos, a la vez que pone en marcha la reflexión sobre los efectos discentes de la propia acción docente a partir de la cual cabe iniciar su mejora. De aquí el surgimiento del enfoque práctico de la formación docente tras el cual nos encontramos a Dewey (1902, 1946, 1989); Fenstermacher y Richardson (1993), Schön (1992, 1998), Gibbs y Rust (1993). Aprendizajes que, al mismo tiempo que poseen un innegable efecto positivo sobre las competencias más técnicas y metodológicas del maestro/a, lo tienen en mayor grado, si cabe, sobre las de tipo actitudinal, fundamentales para el adecuado ejercicio de la docencia en todos los niveles (incluso para la propia reflexión sobre la práctica), puesto que toda actitud posee un indiscutible componente cognitivo-experiencial (Currás y Dosil, 2001).

Como las actitudes, según los autores citados, son fruto también de los modelos sociales, culturales y morales del grupo, pueden relacionarse con las diferentes formas de escolarizar al alumnado procedente de otros países y culturas existentes, ya que, como modelos que son, tienen repercusión en las actitudes de padres (Santos Rego et al., 2010), políticos y profesores ante la educación escolar de los niños y niñas hijos de inmigrantes. Por ello, al estudiar las actitudes del profesorado con relación a la integración de alumnos, deben tenerse en cuenta los distintos enfoques y modelos de tratamiento escolar de la diversidad cultural.

Pues bien, Bartolomé (1997: 44-45) encuentra diez modelos de educación multicultural que ordena en función de cuatro enfoques de los que aquéllos pueden derivarse. Veámoslo:

- a) Los basados en el enfoque de afirmación hegemónica de la cultura del país de acogida (modelos: asimilacionista, compensatorio y segregacionista);
- b) Los que se sitúan en la tendencia al reconocimiento de la pluralidad de culturas en aspectos parciales o globales dentro del marco escolar (modelos: de currículum multicultural, pluralismo multicultural y de orientación multicultural);
- c) Los establecidos sobre la consideración de una opción intercultural fundada, a su vez, en la simetría cultural (modelos: intercultural, de educación no racista y holístico de Banks);
- d) Los que se fundamentan en el intento de ir hacia una sociedad más justa luchando contra la asimetría cultural (modelos: antirracista y radical).

Estos modelos, en algún caso combinándose entre sí, pueden hallarse en la base del desarrollo de la actitud del docente ante la multiculturalidad en la escuela. En la realidad escolar se hallan presentes también en la formación inicial y continua del profesor, así como en sus aprendizajes experienciales a través de la práctica diaria. Por ello deben ser tenidos en cuenta a la hora de estudiar dichas variables.

En la evaluación de actitudes (Rodríguez, 1991) debe tenerse en cuenta que éstas, como ya se ha dicho, son predisposiciones estables, es decir, indicativos de conducta, pero no la conducta en sí. Por ello, para su evaluación se emplean distintos procedimientos, siendo los principales el de escalas Likert (ítems presentados en forma de juicios o afirmaciones sobre los que se pide que se exprese uno de los valores que se proponen), de diferencial semántico (bipolaridad de adjetivos extremos que califican el objeto de la actitud entre los cuales cabe realizar una graduación) y de escalas Guttman—escalogramas— (responder ante un conjunto de afirmaciones pertinentes al objeto de la actitud y que varían en intensidad).

En este sentido, las investigaciones al respecto, entre las cuales, en el tema que nos ocupa en España, ha de citarse la realizada por Cabrera, Espín, Rodríguez Lajo y Marín (1997), proponen las escalas de actitud tipo Likert como las generalmente más adecuadas.

3. LA INVESTIGACIÓN PLANTEADA

Son varios los autores que de un modo u otro se ocuparon del problema de la adecuada integración de inmigrantes e hijos de inmigrantes en nuestro país (Ainscow, 2001; Arnáiz, 2003; Bartolomé, 1997; Díaz Aguado, 2003; Goenechea, 2004; Jordan, 1994 y 1996; Santos Rego, 1994) y diversas las aportaciones por ellos realizadas. Sin embargo, nos pareció necesario trabajar en una línea cuyos resultados puedan servir de ayuda para realizar una mejor formación (inicial y continua), así como un desarrollo más adecuado de la supervisión de maestros y del trabajo de los orientadores. Cuestión que nos ocupa como investigadores en el bienio 2009-2010 y de la que, sobre todo en lo que respecta a una parte de la investigación empírica realizada, damos cuenta en este artículo, ateniéndonos —por la importancia que tienen— a los aspectos siguientes: objetivo de la investigación, hipótesis, variables consideradas, muestra, cuestionario aplicado, análisis de resultados y conclusiones.

3.1. Objetivo

Averiguar si puede constatarse una relación entre la formación de maestros y maestras, su antigüedad, sus experiencias profesionales interculturales y su actitud ante el modelo de escolarización de hijos de inmigrantes.

3.2. Hipótesis

Existe relación entre las actitudes del profesorado de educación infantil y primaria frente el modelo de escolarización de los hijos de inmigrantes y:

- a) su formación inicial y continua,
- b) sus años de servicios como maestros/as,
- c) sus experiencias profesionales en el ámbito de la interculturalidad

3.3. Variables consideradas

Además de las personales y contextuales, las variables consideradas en esta investigación se agruparon en dos grandes bloques: variables relativas a la formación y experiencias docentes sobre interculturalidad (Anexo I. A) y variables correspondientes al ámbito de las actitudes docentes manifestadas mediante el acuerdo-desacuerdo con diferentes enunciados (Anexo I. B).

3.4. La muestra

La muestra con la que se trabajó es la correspondiente al profesorado de 23 centros públicos de educación infantil y primaria de la Comunidad Autónoma de Galicia que quiso responder al cuestionario. En su mayoría son de las provincias de Ourense y Pontevedra. En cualquier caso, se trató de que estuvieran representados los centros ubicados en los lugares de mayor concentración de inmigrantes (principales capitales) según el Consejo Económico y Social (CES) de Galicia (2002). De los 150 cuestionarios distribuidos, ya que se invitó a participar a 6 profesores (de infantil y primaria en los casos de los centros públicos integrados —CPI—) por colegio, se recogieron 93 cubiertos, con lo que nos hallamos ante una muestra de 93 docentes (Véase Tabla 1).

TABLA 1
MUESTRA

PROVINCIAS	Nº DE CENTROS PARTICIPANTES	CUESTIONARIOS RECOGIDOS
La Coruña	5	41
Lugo	2	29
Ourense	9	6
Pontevedra	7	17
<i>Totales:</i>	23	93

3.5. Cuestionario de recogida de datos: elaboración y fiabilidad

Elaboración

Tras la constatación, una vez realizada la correspondiente revisión bibliográfica, de la inexistencia de algún recurso adecuado al caso, se utilizó un instrumento (cuestionario) de elaboración propia a partir de lo expuesto en los conceptos básicos de partida y las variables consideradas.

Para su elaboración se constituyó un equipo de trabajo en el departamento de Didáctica, Organización Escolar y Métodos de investigación formado por cuatro profesores pertenecientes al mismo. Se acordó que el cuestionario debería constar de tres partes: a) datos personales, profesionales y de formación (inicial y continua); b) experiencias docentes; d) actitudes.

Para responder a las cuestiones de las dos últimas partes se decidió utilizar una escala tipo Likert de cuatro grados, citada por Sánchez, F. et al. (1998). En la parte b) se pide el grado en que el/la docente ha tenido determinada experiencia; y en la c) el grado de acuerdo-desacuerdo con algunos enunciados que expresan actitudes significativas en relación con el emplazamiento, tratamiento y expectativas con respecto al alumnado cuyos padres proceden de la inmigración.

Una vez redactada la prueba se realizó una aplicación de carácter experimental en un centro de la provincia de Ourense (CEIP Rosalía de Castro de Xinzo de Limia) a un total de 10 profesores/as. Los resultados obtenidos y el intercambio de opiniones con 3 de las personas encuestadas (a las que se le pidió que aceptaran participar en un grupo de trabajo al respecto) permitieron mejorar la redacción de varios ítems y aconsejaron suprimir unas preguntas de respuesta abierta orientadas al estudio cualitativo y redactar definitivamente las instrucciones para su cumplimentación.

La versión definitiva del cuestionario posee un total 40 ítems, de los cuales los 10 primeros se refieren a variables personales y de formación, los 20 siguientes a experiencias docentes vividas y los 10 últimos a actitudes del profesor/a que manifiesta a través de su expresión de acuerdo-desacuerdo con los enunciados planteados (Véase Anexo III).

Fiabilidad

Con el fin de determinar la utilidad del instrumento, y como procedimiento previo al análisis de los datos obtenidos, se efectuó un estudio de fiabilidad siguiendo el método de homogeneidad o consistencia interna basado en el coeficiente *Alpha de Cronbach*, que indica la precisión de medida del instrumento o estabilidad de la prueba. El índice que resulta es de **0.89**, por lo que puede afirmarse que: a) existe una elevada interrelación entre los ítems que lo componen y, b) dada la extensión de la prueba, el cuestionario posee un nivel de estabilidad suficiente.

3.6. Principales resultados obtenidos

El tratamiento estadístico de los datos obtenidos a través de la aplicación del cuestionario a la muestra citada se realizó a través del programa informático SPSS para Windows. Y, una vez hecho el estudio de fiabilidad del cuestionario al que ya nos hemos referido, se pasó al análisis estadístico de los datos correspondientes a las variables de investigación. A continuación se exponen los resultados más importantes en cuanto a las características de la muestra, las respuestas dadas a los ítems que se refieren a actitudes, los puntos principales de la relación entre éstas, la formación y los años de experiencia, así como el producto del estudio correlacional realizado entre las experiencias docentes de los/las maestros/as de la muestra.

3.6.1. La muestra

En su mayor parte son mujeres (70%) y, por otra parte, el 40% de ellas poseen más de 50 años. Tienen 1 o 2 alumnos/as inmigrantes en el aula cerca de la mitad (45%) y

declaran no haber recibido formación inicial sobre interculturalismo un 75 %. Cerca de un 60% afirman haber realizado alguna actividad de formación continua sobre este tema.

En cuanto a la experiencia docente cabe destacar algunas características como las siguientes: En adaptaciones curriculares, el 65% de los maestros/as encuestados declara poseer bastante (40%) o mucha experiencia en ellas (25%), mientras que sólo un 7% declara no haber participado nunca en experiencias de este tipo.

Ocurre algo parecido con el desarrollo de actividades docentes con grupos heterogéneos en el aula y trabajo cooperativo como estrategia didáctica. En ambos casos más de un 77% del profesorado encuestado se considera con bastante (55%) o mucha (22%) experiencia en ello; y únicamente el 7% manifiesta que carece de experiencia en este modo de trabajar en el aula.

Ello nos permite afirmar que nos hallamos ante una muestra suficientemente representativa del profesorado de educación infantil y primaria en estos momentos en España y desde luego en Galicia.

3.6.2. Las actitudes docentes

a) Convivencia de diversas culturas

La gran mayoría de los profesores y profesoras que forman parte de la muestra participante en este estudio (más del 95%) se muestran muy o bastante de acuerdo en que *la convivencia de diversas culturas en el aula favorece el conocimiento y el respeto mutuo*, correspondiendo al 66% el porcentaje de los que se hallan muy de acuerdo con este enunciado y concurriendo el hecho de que ningún docente se haya manifestado como nada de acuerdo con lo que en él se afirma.

b) Mantenimiento de costumbres originarias en nuestro país

En el ítem relativo a la variable *garantizar que los niños/as extranjeros/as puedan mantener sus costumbres y pautas culturales*, tan sólo un 17 % del profesorado encuestado se halla muy de acuerdo y cerca de un 31% dice estar bastante de acuerdo. Se manifiesta algo de acuerdo un 44% y algo más de un 7% se identifica con la posición “nada de acuerdo”.

c) Incorporación al aula y aprendizaje para los demás alumnos

Con el enunciado que se refiere al hecho de que *la incorporación de alumnado inmigrante suponga o no un aprendizaje para todos los demás*, algo más del 80% del profesorado se muestra muy o bastante de acuerdo (un 40% en cada caso), mientras un 16.6% dice estar algo de acuerdo y poco más de un 2% nada de acuerdo.

d) Voluntad de integración en la sociedad

Otro tanto ocurre en el ítem en que se interroga al magisterio sobre su grado de acuerdo con la afirmación de que *los alumnos extranjeros que quieren acaban integrándose*, donde el 82.2% responden que están muy de acuerdo o bastante de acuerdo (42.2% y

40% respectivamente), lo que probablemente nos habla de la hegemonía del modelo asimilacionista por parte de un gran número docentes.

e) La utilización del conflicto con fines pedagógico-sociales

Resulta interesante ver el grado de acuerdo con la utilización de los conflictos con una finalidad de educación social. Así, mientras un 36% está muy de acuerdo con que esto forme parte de la práctica pedagógica y un 30.6% está bastante de acuerdo, el 18.1% está algo de acuerdo; existiendo un 14.7% que se manifiesta nada de acuerdo con dicha afirmación.

Estos datos probablemente apuntan en la dirección de la falta de tradición que hay en nuestra enseñanza del uso del conflicto como un medio didáctico orientado a la consecución en el aula de objetivos propuestos por la Pedagogía Social, que en nuestro caso tienen una gran importancia.

f) Formación continua, experiencia y actitud hacia la integración en el aula.

La formación continua constituye un elemento diferencial importante a la hora de que los/las docentes expresen su actitud con respecto a la escolarización de alumnos/as de origen inmigrante, ya que son los maestros y maestras con más formación continua los que expresan un mayor grado de conformidad con la afirmación de que *la integración de inmigrantes en el aula ordinaria dificulta el adecuado desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje en aquella*.

En la tabla 2 (resultados de la prueba de Mann-Whitney) puede comprobarse como existe una diferencia significativa ($0.027 < 0.05$) entre el grupo de docentes que posee formación continua y el grupo que no la posee en cuanto al grado de acuerdo-desacuerdo que expresan con respecto al enunciado anterior.

Comparación de respuestas dadas por grupos (1) y (2)

TABLA 2
PRUEBA DE MANN-WHITNEY

<i>Respuestas a: "La integración de inmigrantes en el aula dificulta el adecuado desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje en ella"</i>		
	<i>Maestros con formación continua</i> (1)	<i>Maestros sin formación continua</i> (2)
<i>Estadísticos de contraste</i>	U de Mann-Whitney	742,500
	W de Wilcoxon	2120,500
	Z	-2,212
	Sig. asintót. (bilateral)	,027

Parece como si la formación continua contribuyese a que quien la posee se inscriba en modelos de educación multicultural de tipo asimilacionista, compensatorio y

segregacionista. Quizá porque la formación continua no fue/es capaz de proporcionar referencias y ejemplos próximos a modelos derivados de los enfoques basados en el reconocimiento dentro del marco escolar de una pluralidad de culturas en aspectos globales o parciales o en la consideración de una opción intercultural basada en la simetría cultural.

Por otra parte, las pruebas de Kruskal-Wallis y Mann-Whitney ponen de manifiesto que algo parecido ocurre con los años de servicio como docente, ya que los maestros y maestras que poseen entre 21 y 30 años de servicios (cuartil 3) declaran poseer el mayor grado de conformidad con el enunciado del apartado: *la integración de inmigrantes en el aula ordinaria dificulta el adecuado desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje en aquélla*. (Véanse las tablas 3 y 4).

Diferencias significativas entre los diversos grupos de experiencia laboral

TABLA 3
PRUEBA DE KRUSKAL-WALLIS

Respuestas a: "La integración de inmigrantes en el aula dificulta el adecuado desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje en ella"		
Años de servicio como docente		
<i>Estadísticos de contraste</i>	Chi cuadrado	12,553
	G1	3
	Sig. asintót.	0,006

Determinación de grupos entre los que existen diferencias significativas

TABLA 4
PRUEBA DE MANN-WHITNEY

Respuestas a "La integración de inmigrantes en el aula dificulta el adecuado desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje en ella"		
	Percentil 1 (Experiencia entre 0 y 4 años)	Percentil 3 (Experiencia entre 21 y 30 años)
<i>Estadísticos de contraste</i>	U de Mann-Whitney	155,000
	W de Wilcoxon	408,000
	Z	-3,169
	Sig. asintót. (bilateral)	,002

3.6.3. La relación existente entre actitudes y las experiencias docentes

El estudio correlacional realizado entre las variables correspondientes a los apartados 2 y 3 del cuestionario (Cfr. Tabla 4) permitió constatar la existencia de una correlación positiva y significativa entre las siguientes variables:

- a) El grado de acuerdo manifestado con la afirmación *“La presencia de hijos/as de personas inmigrantes en las escuelas es enriquecedora para el conjunto de los alumnos/as”* (ítem 3.7) y las experiencias docentes, reconocidas en cada caso, en materia (ámbito) de:
- *Utilización de grupos heterogéneos y variados en las actividades diarias,*
 - *Trabajo cooperativo en el aula,*
 - *Introducción de contenidos interculturales en la programación didáctica,*
 - *Planificación de actividades de atención a la diversidad cultural en el equipo de ciclo,*
 - *Estudio e investigación de diversos temas de aprendizaje desde una perspectiva intercultural,*
 - *Realización de actividades que promuevan los valores de solidaridad y cooperación,*
 - *Reflexión conjunta acerca de las actitudes individuales y colectivas y del tipo de relaciones interculturales que se establecen,*
 - *Escenificación y simulación de situaciones de diversidad cultural en el aula,*
 - *Discusión sobre noticias, artículos, análisis de testimonios relacionados con la interculturalidad,*
 - *Elaboración de material didáctico intercultural propio,*
 - *Análisis conjunto de diversas situaciones culturales conflictivas.*
- b) El grado de acuerdo expresado con respecto a la afirmación *“Los alumnos hijos de inmigrantes dificultan el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula en que se hallan”* (ítem 3.4.) y la experiencia que cada docente reconoce en cuanto a:
- *Experiencia en adaptaciones curriculares,*
 - *Reflexión conjunta acerca de las actitudes individuales y colectivas y del tipo de relaciones interculturales que se establecen,*
 - *Discusión sobre noticias, artículos y análisis de testimonios relacionados con la interculturalidad,*
 - *Análisis conjunto de diversas situaciones culturales conflictivas,*
- c) El grado de acuerdo expresado con respecto a la afirmación *“La convivencia de diversas culturas favorece el conocimiento y el mutuo respeto”* (ítem 3.2) y la experiencia en cuanto a:
- *Estudio e investigación de diversos temas de aprendizaje desde una perspectiva intercultural,*
 - *Reflexión conjunta acerca de las actitudes individuales y colectivas y del tipo de relaciones interculturales que se establecen.*
- d) El grado de acuerdo expresado con respecto a la afirmación *“La incorporación de un alumno/a de origen inmigrante supone un aprendizaje para todos”* (ítem 3.6) y reconocer el propio profesor su experiencia en:
- *Utilización de grupos heterogéneos y variados en las actividades diarias,*
 - *Realización de actividades que promuevan los valores de solidaridad y cooperación.*
- e) El grado de acuerdo expresado con respecto a la afirmación *“La diversidad de culturas conlleva cierta pérdida de nuestros valores”* (ítem 3.3) y el propio reconocimiento de:
- *Experiencia en adaptaciones curriculares.*
- f) El grado de acuerdo expresado con respecto a la afirmación *“Se deben utilizar los conflictos para la educación social”* (ítem 3.10) y experiencia en:
- *Estudio crítico de las prácticas culturales propias y ajenas.*

Tabla de correlaciones entre variables de actitud y experiencia

TABLA 4
CORRELACIONES SIGNIFICATIVAS

<i>Actitud</i> <i>Experiencias</i>	3.1	3.2	3.3	3.4	3.5	3.6	3.7	3.8	3.9	3.10
2.1			311**	204*						
2.2						250*	289**	-241*		
2.3										
2.4							245*			
2.5							211*			
2.6							216*			
2.7						231*	392**			
2.8				277**			258*			
2.9							203*			
2.10										
2.11				255*			211*			
2.12										
2.13										
2.14										
2.15										
2.16							204*			
2.17										
2.18										
2.19				277**						
2.20										232*

Notas: 1. Las variables se hallan representadas por el número de los correspondientes ítems del cuestionario.
2. * Significatividad al 95% y ** significatividad al 99%

4. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

A la vista de los resultados obtenidos, las conclusiones que en este trabajo de investigación pueden destacarse son las siguientes:

- 1ª. Los docentes con menor número de años de experiencia son los que manifiestan, a través de sus bajas puntuaciones, la actitud más positiva hacia la inclusión de alumnos de origen inmigrante en las clases ordinarias, ya que son los que expre-

san menor conformidad con el enunciado “la integración produce dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula”.

- 2ª. Los maestros/as que realizaron más actividades de formación continua son los que se identifican mayoritariamente con la afirmación relativa a que la integración de alumnos y alumnas hijos de inmigrantes supone una dificultad para el correcto desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje en las aulas de los centros educativos. Lo que resulta completamente acorde con lo expuesto en la primera conclusión.
- 3ª. Los maestros/as manifiestan mayoritariamente una actitud favorable ante los siguientes supuestos: debe tenerse consideración hacia la cultura de otros países, la integración en las clases ordinarias de niños procedentes del extranjero es una fuente de aprendizaje para el conjunto de los alumnos, ello favorece el conocimiento y el respeto mutuo, y debe garantizarse que puedan mantener las respectivas costumbres en el país de acogida.
- 4ª. El modelo de educación multicultural que subyace en las respuestas dadas en el cuestionario por los maestros/as de la muestra, seguramente es ecléctico y, como puede notarse y ya se ha dicho, está basado en el enfoque de afirmación hegemónica de la cultura española (y gallega en nuestro caso). Es un modelo que tiene mucho de asimilacionista y, si bien, con importantes dosis de reconocimiento de la pluralidad de culturas en el marco escolar, contiene algunos elementos pertenecientes al modelo de “pluralismo cultural”.
- 5ª. A la vista de las respuestas estudiadas en el apartado anterior no parece que existan modelos de educación multicultural de escolarización derivados de enfoques como el de la opción intercultural basada, a su vez, en la simetría cultural o el de ir hacia una sociedad más justa luchando contra la asimetría cultural, social y política.
- 6ª. El estudio correlacional realizado muestra la existencia de vínculos significativos entre determinados ítems relativos a las variables de actitud y otros vinculados a las experiencias docentes en el trabajo diario. Cabe destacar los siguientes:
 - a) La actitud que se halla relacionada con mayor número de ítems de experiencias es la representada por la afirmación: La presencia de hijos/as de personas inmigrantes en las escuelas es enriquecedora para el conjunto de los alumnos, que correlaciona con 11 ítems relativos a experiencias docentes de los tres tipos considerados (*organización y planificación curricular, método didáctico y evaluación, desarrollo de actividades de contenido intercultural*).
 - b) El grado de acuerdo con el juicio: Los alumnos hijos de inmigrantes dificultan el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula en que se hallan, correlaciona con varios de los ítems correspondientes a las experiencias concretas en: *adaptaciones curriculares, reflexión conjunta acerca de las actitudes individuales y colectivas, así como sobre el tipo de relaciones interculturales que se establecen; discusión sobre noticias, artículos y análisis de testimonios relacionados con la interculturalidad; análisis conjunto de diversas situaciones culturales conflictivas*.
 - c) *La experiencia en adaptaciones curriculares*, además de hacerlo con el grado de acuerdo con el contenido del enunciado del punto anterior, correlaciona

con el nivel de acuerdo manifestado ante el juicio La diversidad de culturas conlleva cierta pérdida de nuestros valores.

- d) El nivel de experiencia reconocido en *realizar reflexiones conjuntas acerca de las actitudes individuales y colectivas, así como sobre el tipo de relaciones interculturales que se establecen*, además correlacionar significativamente con el grado de acuerdo con el juicio: los alumnos hijos de inmigrantes dificultan el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula en que se hallan (expresivo de una actitud negativa ante la inclusión), lo hace también con el grado de acuerdo con la afirmación: la presencia de hijos/as de personas inmigrantes en las escuelas es enriquecedora para el conjunto de alumnos y con el acuerdo manifestado con el juicio la convivencia de diversas culturas favorece el conocimiento y el mutuo respeto (indicativos de dos actitudes positivas).
- e) La experiencia en la *utilización de grupos heterogéneos en las actividades diarias* la encontramos relacionada con el acuerdo manifestado con dos juicios expresivos de una actitud intercultural positiva (La presencia de hijos/as de personas inmigrantes en las escuelas es enriquecedora para el conjunto de los alumnos y La incorporación de un alumno/a de origen inmigrante supone un aprendizaje para todos.
- 7ª. Las relaciones que se acaban de indicar, si bien sugieren propuestas interesantes para la formación de profesores, orientadores y supervisores, deben considerarse provisionales y pendientes de confirmación en trabajos de investigación, ya iniciados, que tienen por objeto lograr un instrumento de evaluación de mayor fiabilidad, sobre todo en lo que respecta a la escala de actitudes, así como la ampliación de la muestra, principalmente en las provincias de A Coruña y Pontevedra, deficientemente representadas en la manejada en el presente trabajo.
- 8ª. Aún en este marco de provisionalidad, puede pensarse como una posible propuesta fundada en las conclusiones anteriores la de que en la formación inicial del profesorado, incluido el Prácticum, tengan mayor relevancia los contenidos asociados a las competencias docentes para la educación intercultural.

Asimismo, en la formación continua se propone que se desarrollen actividades en las que se presenten ejemplos de educación multicultural más allá de los modelos asimilacionista, compensatorio y segregacionista. Actividades donde la aplicación práctica de los principios teóricos (enfoques y modelos) tenga lugar en el propio centro y versen sobre aspectos vinculados con las experiencias que correlacionan con actitudes interculturales positivas, debiendo controlarse las que se nos presentan asociadas a actitudes negativas (adaptaciones curriculares, p. e.). o a ambas, constituyendo ello una parte importante de estas acciones de formación continuada a partir de las cuales puedan consolidarse experiencias docentes que mejoren las actitudes interculturales al mismo tiempo que se inspiran en ellas.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguado Ondina, M. T. et al. (1999). *Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales*. Madrid: MEC/CIDE.

- Ainscow, M. (1994). *Conjunto de materiales para la formación de profesores. Las necesidades especiales en el aula*. París: UNESCO.
- Ainscow, M. (2001). *Escuelas inclusivas; aprender de la diferencia*. Cuadernos de Pedagogía, 307, 45-48.
- Aneas, A. (2009). "Competencias interculturales transversales: su diagnóstico en equipos de baja cualificación". *Revista de Investigación Educativa* N° 1, Vol. 27.
- Arnáiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Arnáiz, P. (2008). "Educación inclusiva. Educación para todos". *Revista Galega do Ensino*, N° 52, (12-15).
- Barreira, J.A., Sobrado, L. M. y Ocampo, C. I. (2005). *Competencias actitudinales de los orientadores escolares de educación secundaria*. Tendencias Pedagógicas, N° 10, (125-146).
- Bartolomé, M. (Coord.) (1997). *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Barcelona: Cedecs.
- Bunk, G. P. (1994). "La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA". *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, (8-14).
- Cabrera, F. y Espín, J., Marín, M. A. y Rodríguez, M. (1994). Actitudes del profesorado ante la educación multicultural. *Revista de Investigación Educativa*, 23, (445-450).
- Cabrera, F. A., Espín, J. V., Rodríguez, M. y Marín, M. A. (1997). "Elaboración de una escala de actitudes hacia la educación multicultural". *Revista de Investigación Educativa, RIE*, Vol. 15, N° 1, 1997 (103-124).
- Consello Económico e Social de Galicia —CES— (2002). *Movements migratorios en Galicia. Informe*. A Coruña.
- Currás, C. y Dosil, A. (2001). *Diccionario de Psicología y Educación*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- Dewey, J. (1902): *The child and the curriculum*. Chicago, University of Chicago Press.
- (1946): *Democracia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- (1989): *Cómo pensamos*. Barcelona: Paidós [1910-1930].
- Díaz Aguado, M.J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Editorial Pirámide (Anaya).
- Echeverría, B. (2005). *Competencia de acción de los profesionales de la orientación*. Madrid: ESIC Editorial.
- Echeverría, B. (Coord.), Isus, S., Martínez, M. P., Sarasola, L. (2008). *Orientación Profesional*. Barcelona: Editorial UOC.
- Fenstermacher, G. D., y Richardson, V. (1993). "The elicitation and reconstruction of practical arguments in teaching". En *Journal of Curriculum Studies*, 5, 2, (101-114).
- Gibbs, J. D., y Rust, C. (1993). *Desining and Evaluating Courses*. New South Wales: Educational Methods Unit, Oxford Brooke University.
- Goenechea, C. (2005). *La diversidad cultural en la escuela gallega*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- Jordán J.A. (1994). *La escuela multicultural, un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós.
- Jordán, J.A. (1996). *Propuestas de educación intercultural para profesores*. Barcelona: CEAC.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000. S. A.
- Morales Vallejo, P. (2006). *Medición de actitudes en Psicología y Educación*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas. 3ª edición revisada.
- Muñoz Sedano, A. (1997). *Educación intercultural: teoría y práctica*. Madrid: Editorial Escuela Española.

- Muñoz Sedano, A. (1999). "La educación intercultural: enfoques y modelos". En F. Checa y E. Soriano (Eds.). *Inmigrantes entre nosotros: trabajo, cultura y educación intercultural*, pp. 205-243. Barcelona: Icaria.
- Parrilla, A. (2001). "O longo camino cara a inclusión". *Revista Galega do Ensino*, N° 32, (35-54).
- Real Academia Española (2002). *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe. 22ª edición.
- Rodríguez, A. (1991). *Psicología Social*. México: Trillas.
- Ruiz de la Lobera M. (2004). *Metodología para la formación en educación intercultural*. Cuadernos de Educación Intercultural. Madrid: Editorial Catarata.
- Sánchez, F. et al. (1998). *Psicología Social*. Madrid: McGRAW HILL.
- Santos Rego, M. A. (1994). "La dimensión interactiva y el aprendizaje cooperativo como vía de educación intercultural". En Santos Rego (Ed.). *Teoría y práctica de la educación intercultural*, pp. 43-68. Santiago de Compostela: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Santos Rego M. A. (2009). *Preparar ciudadanos en una era global: ¿Puede ayudar la Educación Intercultural?* Disponible en: <http://adibe.org/revista/index.php>. Última consulta el 30 de diciembre de 2010.
- Santos Rego, M.A., Lorenzo, M. y Priegue, D. (2011). "Infancia de la inmigración y educación: la visión de las familias". *Revista de Investigación Educativa* N° 1, Vol. 29.
- Schön, D. (1992): *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- UNESCO (1996). *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-Ediciones UNESCO.
- Wang, M. C. (1998). *Atención a la diversidad del alumnado*. Madrid: Narcea.

ANEXO I

Anexo I.A.

Variables relativas a la experiencia docente en materia de interculturalidad

Variables relativas a la organización y planificación del currículo:

Introducción de contenidos interculturales en la programación didáctica (Item 4).

Planificación de actividades de atención a la diversidad en el equipo de ciclo. (Item 5).

Elaboración de material didáctico intercultural. (Item 16).

Variables relativas al método didáctico y la evaluación de los alumnos:

Realización de adaptaciones curriculares. (Item 1).

Trabajo con grupos heterogéneos. (Item 2).

Utilización del trabajo cooperativo en el aula. (Item 3).

Realización de estudios e investigaciones desde una perspectiva intercultural. (Item 6).

Evaluación inicial a la llegada de un nuevo alumno/a de origen extranjero. (Item 17).

Uso de refuerzos positivos y estímulos ajustados a los intereses de los niños/as de otros países. (Item 18).

Conducción de sesiones de análisis conjuntos de situaciones culturales conflictivas. (Item 19).

Variables relativas al desarrollo de actividades de enseñanza-aprendizaje sobre contenidos interculturales:

Desarrollo de actividades que promuevan valores de solidaridad y cooperación (Item 7)

Reflexiones conjuntas sobre actitudes individuales y colectivas y sobre las relaciones interculturales que se establecen. (Item 8).

Simulación de situaciones de diversidad cultural en el aula. (Item 9).

Realización de debates sobre temas culturales diferenciales. (Item 10).

Dirección de discusiones sobre noticias, artículos, análisis de testimonios relacionados con la interculturalidad. (Item 11).

Colaboración en jornadas y fiestas internacionales. (Item 12).

Visitas a lugares de importancia para cada cultura. (Item 13).

Producción de objetos artísticos de diferentes países (cerámica, pintura, utensilios...). (Item 14).

Mantenimiento de contactos con centros educativos de otros países a través de Internet. (Item 15).

Realización de estudios críticos de costumbres de la cultura propia y ajena. (Item 20).

Anexo I. B.

Variables en relación con las actitudes interculturales de los docentes:

Disposición a adecuar el tratamiento educativo a las necesidades de cada alumno.

Disposición a adaptar los contenidos a los alumnos/as de origen inmigrante. (Item 1).

Estado de firme convicción de que los niños inmigrantes deben mantener las costumbres y pautas culturales de su país de origen. (Item 5).

Disposición a trabajar convencidos de que en las aulas que cuentan con alumnos de origen extranjero se genera un mejor desarrollo social en todos los miembros del grupo.

Disposición a aprovechar la convivencia con personas de diferente cultura para favorecer el respeto y el conocimiento mutuo. (Item 2)

Clara disposición a la admisión e incorporación de alumnos de origen inmigrante. (Item 6).

Convicción de que la multiculturalidad en el aula resulta enriquecedora para todos. (Item 7)

Disposición a aprovechar el conflicto como oportunidad de enseñanza-aprendizaje en materia de desarrollo personal-social. (Item 10)

Tendencia a un comportamiento docente de bajas expectativas con relación al rendimiento de los alumnos en clase cuando algunos de éstos son de origen extranjero.

Predisposición a evitar la diversidad de culturas para conservar valores propios. (Item 3)

Predisposición a conformarse con procesos de enseñanza-aprendizaje ineficaces debido a la presencia de alumnado inmigrante. (Item 4)

Tendencia a evitar centros con muchos alumnos/as inmigrantes. (Item 8)

Disposición a dirigir procesos de enseñanza-aprendizaje con despreocupación por la integración de alumno/as inmigrantes. (Item 9)

ANEXO II: CUESTIONARIO

CUESTIONARIO PARA MAESTROS/AS SOBRE AÑOS DE SERVICIO, FORMACIÓN, EXPERIENCIAS Y ACTITUDES DOCENTES CON RESPECTO AL ALUMNADO DE ORIGEN INMIGRANTE

1. DATOS PERSONALES Y DE FORMACIÓN INICIAL

- 1.1. Edad comprendida entre:
- 20-30
 - 31-40
 - 41-50
 - Más de 50
- 1.2. Sexo:
- Hombre
 - Mujer
- 1.3. Años como docente:
- 1.4. Nivel(es) en los que imparte docencia:
- Educación Infantil
 - Educación Primaria
- 1.5. Ubicación del centro:
- Rural
 - Urbano
 - Semiurbano (villa)
- 1.6. Número de alumnos/as en su clase:
- 1.7. Número de alumnos/as inmigrantes-extranjeros en su clase:
- 1.8. ¿En su formación inicial cursó materias relacionadas con la educación intercultural?
- Sí
 - No
 - No sé
- 1.9. En su formación continuada realizó algún curso relacionado con la interculturalidad:
- Sí
 - No
- 1.10. Especialidad que posee:
- Educación Infantil
 - Educación Primaria
 - Pedagogía Terapéutica
 - Audición y lenguaje
 - Educación Física
 - Educación Musical
 - Otras

Indique cual/es.....

3. EXPERIENCIAS DOCENTES

Indica tu grado de experiencia en relación a (1 = ninguna experiencia; 2 = poca experiencia; 3 = bastante experiencia; 4 = mucha experiencia)

	1	2	3	4
1. Realización de adaptaciones curriculares				
2. Utilización de grupos heterogéneos y variados en las actividades diarias				
3. Trabajo cooperativo en el aula				
4. Introducción de contenidos interculturales en la programación didáctica				
5. Planificación de actividades de atención a la diversidad cultural en el equipo de ciclo				
6. Estudio e investigación de diversos temas de aprendizaje desde una perspectiva intercultural				
7. Realización de actividades que promuevan los valores de solidaridad y cooperación				
8. Reflexión conjunta sobre las actitudes individuales y colectivas y sobre las relaciones interculturales que se establecen				
9. Escenificación y simulación de situaciones de diversidad cultural en el aula				
10. Organización de debates y mesas redondas sobre temas culturales diferenciales				
11. Discusión sobre noticias, artículos, análisis de testimonios relacionados con la interculturalidad				
12. Colaboración en jornadas y fiestas internacionales				
13. Visitas a lugares de importancia para cada cultura				
14. Producción de objetos artísticos de diferentes países (cerámica, pintura, utensilios...)				
15. Contacto con centros educativos de otros países a través de Internet				
16. Elaboración de material didáctico intercultural				
17. Realización de una evaluación inicial a la llegada de un nuevo alumno inmigrante-extranjero				

18. Utilización de refuerzos positivos y estímulos ajustados a los intereses de los niños/as de otros países				
19. Análisis conjunto de diversas situaciones culturales conflictivas				
20. Estudio crítico de costumbres de la cultura propia y ajena				

4. ACTITUDES DEL DOCENTE

Indica tu grado de acuerdo/desacuerdo (1= nada de acuerdo, 2= algo de acuerdo, 3= bastante de acuerdo, 4= muy de acuerdo)

	1	2	3	4
1. Hay que adaptar los contenidos del currículum al nivel de conocimiento de los alumnos/as de origen inmigrante				
2. La convivencia de diversas culturas en el aula favorece el conocimiento y el mutuo respeto				
3. La diversidad de culturas conlleva cierta pérdida de nuestros valores				
4. Los alumnos/as de origen inmigrante dificultan el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula en que se hallan				
5. Debemos garantizar que los niños/as extranjeros puedan mantener sus costumbres y pautas culturales				
6. La incorporación de un alumno/a de origen inmigrante supone un aprendizaje para todos				
7. La presencia de hijos/as de personas inmigrantes en las escuelas es enriquecedora para el conjunto de los alumnos/as				
8. La calidad de la educación empeora en los colegios donde hay muchos alumnos/as de origen inmigrante				
9. Los alumnos/as inmigrantes-extranjeros que quieren, acaban integrándose				
10. Se deben utilizar los conflictos para la educación social				

¡MUCHAS GRACIAS POR HABER CUBIERTO ESTE CUESTIONARIO!

Fecha de recepción: 07 de enero de 2011.

Fecha de revisión: 05 de febrero de 2011.

Fecha de aceptación: 20 de agosto de 2011.