

PREOCUPACIONES, MOTIVACIONES Y DILEMAS DE LOS PROFESORES QUE EJERCEN LA DOCENCIA EN AULAS MULTICULTURALES

M^a Carmen López López*
Universidad de Granada

RESUMEN

Los profesores tienden a mostrar su desconcierto y malestar ante determinados cambios sociales como consecuencia, muchas veces, de las condiciones psicológicas, sociales y materiales en que se ven obligados a ejercer la docencia. Actitud esta que también se hace patente ante el creciente fenómeno de la multiculturalidad.

Esta situación nos lleva a interesarnos tanto por las cuestiones que provocan inquietud y preocupación a los profesores que trabajan con alumnos culturalmente diversos, como aquellas otras que son motivo de satisfacción, a fin de incrementar el nivel de comprensión social hacia los profesores y concentrar esfuerzos en la búsqueda de soluciones y el establecimiento de condiciones que posibiliten ofrecer a todos los alumnos una educación de calidad.

Palabras clave: Investigación cualitativa, multiculturalidad, formación de profesores.

ABSTRACT

As it is known, the teachers tends to show their confusion and discomfort about specific social changes as consequence, many times, of the material, social ad psychological conditions in which the are obliged to exercise this job. Attitude this that is also present in the growing phenomenon is done of the multiculturality.

This situation carry us to get interest about the questions that provides anxiety and worry to the teachers that work with culturally diverse students, and those other that are motive of satisfaction, in order in increasing the social level of comprehension toward the teachers and to concentrate efforts in the search of solutions and the establishment of conditions tha enable to offer to all the students a quality in education.

Key words: Qualitative research, multiculturality, teacher education.

I. INTRODUCCIÓN

La enseñanza en ambientes de diversidad cultural tiende a ser percibida, por los profesores en general, como una actividad que presenta algunas dificultades añadidas a la ya compleja tarea de la docencia. Numerosos trabajos centrados en el análisis de las percepciones, dilemas, actitudes o creencias del profesorado hacia la educación multicultural o hacia los alumnos culturalmente heterogéneos en el ámbito nacional e internacional (Brittan, 1976; Wright, 1986; Ortega y Mínguez, 1991; Montecinos, 1993; Chávez, O'Donell y Gallegos, 1994; Goodwin, 1994; Barry y Lechner, 1995; Jordan, 1994; Pérez y Gutiérrez, 1996), han desvelado que la mayor parte de los docentes tienden a considerar tales situaciones como problemáticas e incómodas, lo que se evidencia en: una

* Dpto. de Didáctica y Organización Escolar

mayor inquietud, el deseo de cambiar de destino docente en cuanto sea posible, numerosas reticencias manifestadas expresamente o rechazos abiertos y patentes a ejercer la docencia en estos ambientes.

Estas situaciones son, en parte, consecuencia de la falta de atención que reciben los profesores, desde su formación inicial, en aspectos relacionados con la diversidad cultural (diferentes costumbres, vivencias, experiencias, estilos de aprendizaje, ...) y en cuestiones de interés general como justicia social, derechos humanos, medio ambiente ..., lo que genera inseguridad en sí mismos y merma, sustancialmente, su capacidad para afrontar de manera profesional este tipo de situaciones. Autores como Makler (1994), Carter (1994) y Dunkin y otros (1998) han denunciado esta falta de atención, las discrepancias reflejadas por estos profesores en cuanto al tipo de conocimiento necesario para abordar estas temáticas, así como la falta de confianza y formación que muestran para afrontarlas, lo que pone de manifiesto que necesitan ayuda. Los trabajos realizados por Grant y Sleeter (1989, 105) también se han hecho eco de estas carencias manifestadas por los propios profesores en relación a la diversidad cultural, así como de la escasa incidencia que las experiencias formativas típicas, de carácter etnocentrista y asimilacionistas (Davis, 1995), tienen en la práctica educativa llevada a cabo en estos contextos. Posiblemente sea esa una de las razones de la actitud negativa que parecen manifestar los profesores hacia los cursos de formación tradicionales (Noordhoff y Kleinfeld, 1993) pues, como ha señalado Goodlad (1990), estos programas formativos no abarcan la realidad práctica de la enseñanza ni el trabajo cotidiano de estos profesores.

Este cúmulo de reacciones en cadena ha llevado a los docentes y a la comunidad educativa en general a concebir la enseñanza en ambientes multiculturales fundamentalmente como problema, a vincular la docencia en estos contextos a situaciones marginales y a conferir a la formación de profesores para la diversidad cultural un carácter sectario. La realidad social actual, sin embargo, parece demandar algo diferente. El nuevo escenario socio-político han convertido a la multiculturalidad en un fenómeno generalizado, han multiplicado, de manera insospechada, nuestras posibilidades de intercambio y comunicación a todos los niveles y han evidenciado una interdependencia que, hoy más que nunca, es un hecho contrastado e indiscutible. La escuela, como institución encargada de la formación de los ciudadanos, esta comprometida en la búsqueda y articulación de respuestas capaces de aprovechar de manera positiva todo el potencial humano y educativo que esta nueva panorámica nos ofrece, pero esto exige un cambio importante en las percepciones y prácticas educativas que han sustentado la enseñanza en contextos de diversidad cultural y que han conferido a esta un carácter sectario.

En un reciente y profundo estudio sobre el conocimiento de los profesores que trabajan en ambientes de diversidad cultural (López López, 2000) hemos tenido oportunidad de comprobar que el número de cuestiones que provocan preocupación e insatisfacción a estos docentes siempre es superior al de aquellas otras que les reportan algún tipo de satisfacción, lo que dibuja un panorama poco propicio para ofrecer una enseñanza de calidad a todos, impulsar el desarrollo profesional de los docentes o emprender procesos de innovación en estos marcos multiculturales. Esta constatación es igualmente preocupante en la medida en que dificulta sensiblemente la posibilidad de llevar a cabo una auténtica educación intercultural basada en el diálogo y el entendimiento mutuo y limita la capacidad de respuesta de los sistemas e instituciones educativas en relación a la realidad, lo

que suscita un profundo interrogante sobre el valor de la educación y el sentido y finalidad de la escuela.

Consideramos, por todo ello, que esta panorámica requiere de medidas urgentes que, basadas en estudios serios sobre la realidad educativa en contextos multiculturales, permitan corregir estas apreciaciones y responder de manera más satisfactoria a los retos que nos depara el nuevo escenario social. Algunos autores han analizado las causas que generan desconcierto y malestar a los docentes (Esteve, 1994, 1998) y aquellas que son motivo de satisfacción o insatisfacción (Zubieta y Susinos, 1992), pero lo cierto es que no se ha profundizado mucho en las cuestiones que son motivo de preocupación e incertidumbre para los profesores que trabajan con alumnos culturalmente heterogéneos y tampoco en aquellas otras que imprimen a estos una fuerte carga motivacional y resultan gratificantes. Este tipo de análisis puede ser de gran interés, como paso previo, para la articulación de acciones concretas que, basadas en la propia realidad escolar multicultural y en las vivencias de los docentes, posibiliten la adopción de aquellas medidas formativas, institucionales o administrativas que procedan. Finalmente, sólo decir que iniciativas de este calibre, preocupadas por esclarecer y contrarrestar los aspectos que tienen un efecto pernicioso sobre los profesores y reforzar aquellos otros que actúan como reconstituyentes para la tarea del docente, también pueden tener importantes efectos terapéuticos sobre los docentes y ser capaces de desencadenar los esfuerzos compartidos necesario para apoyarles emocional y profesionalmente.

II. PROPÓSITOS DEL ESTUDIO

Una vez clarificadas nuestras intenciones podemos afirmar que los objetivos que orientan esta investigación son básicamente dos:

1. Estudiar los aspectos y situaciones que generan preocupación o malestar a los profesores que trabajan en aulas multiculturales.
2. Describir y analizar aquellas cuestiones que son motivo de satisfacción para los docentes en ambientes de diversidad cultural

III. PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO SEGUIDO EN LA INVESTIGACIÓN

Para responder a estos objetivos nos basamos en las visiones ofrecidas por dos profesores que trabajan con alumnos culturalmente heterogéneos en dos centros distintos de la ciudad de Melilla. Estos profesores tienen una edad comprendida entre los 50 y 55 años, una experiencia docente superior a 25 años, los dos han ejercido, en distintos momentos, algún tipo de cargo directivo en sus centros e imparten docencia en el tercer ciclo de la educación primaria, aunque el primero de ellos también posee una importante trayectoria como docente en la enseñanza secundaria.

El acceso a las perspectivas de estos docentes sobre las situaciones que les provocan preocupación y satisfacción se realizará a través de las narrativas que ellos mismos nos proporcionan a través de las entrevistas en profundidad en que han participado. Se trata de entrevistas no

estandarizada (Denzin, 1987) y semiestructurada (McKernan, 1999) porque aunque parten de una guía inicial en la que se anticipan las cuestiones generales y la información específica que el investigador quiere reunir, eso no implica que no se puedan incluir otro tipo de consideraciones durante su desarrollo. Estas entrevistas han ido dirigidas esencialmente a recopilar información sobre: el nivel de satisfacción/insatisfacción en su trabajo, actitud con la que afronta su tarea docente, aspiraciones, aspectos de su trabajo que le causan tensión, rechazo o angustia, preocupaciones respecto a sí mismo, carrera docente, compañeros, institución educativa, enseñanza, ...

La realización de las entrevistas permitió acumular una cantidad sustancial de información que posibilitó poder pasar a la fase de análisis. En esta fase hemos procedido a identificar aquellos segmentos de texto que guardan una unidad y que son denominados categorías. Cada categoría es simbolizada por un código, que es una abreviatura de este concepto. En nuestro estudio estos códigos quedarán representados por tres letras o caracteres. La búsqueda de estos segmentos de texto (categorías) se denomina proceso de categorización (Bardín, 1986) o codificación (Taylor y Bogdan, 1986). Según esto, se trata de una investigación narrativa "*paradigmatic*" (Polkinghorne, 1995, 21), pues está basada en la producción de categorías que se van a generar de manera inductiva y que no parten de un sistema de categorías preestablecido, sino que estas se han ido definiendo a medida que se interpretaban los textos.

Para la ejecución de esta fase de la investigación narrativa, así como la posterior representación de los datos y la elaboración de conclusiones, hemos utilizado el programa Corel Word Perfect 8 para Windows en el procesamiento de la información y el programa de análisis de datos cualitativos AQUAD FIVE (Huber, 1997) para el análisis de la misma.

Este primer proceso de reducción del material ha permitido configurar un sistema de categorías sobre las cuestiones y situaciones que generan malestar y preocupación a los profesores que trabajan con alumnos culturalmente diversos y aquellos factores que les resultan satisfactorios. Una vez definidas estas categorías procedemos, en un primer momento, al recuento de las frecuencias alcanzadas por cada una de ellas, lo que nos permite ofrecer una visión global y general de la importancia conferida a cada código en los dos profesores estudiados, haciendo factible una primera contrastación entre ambos basada en las frecuencias.

En una segunda fase procedemos a la búsqueda de secuencias, relaciones y conexiones entre categorías (Huber, 1997), a fin de determinar con que otros códigos se relacionan aquellos que se vinculan a las cuestiones o situaciones que preocupan a los profesores y aquellos otros que les resultan gratificantes, lo que posibilita una reconstrucción del significado particular y concreto de las categorías desveladas. Este proceso, que reside en la detección de relaciones específicas mantenidas entre los segmentos de texto, muestra también posibles secuencias jerárquicas entre categorías.

De todas las posibilidades ofertadas por el programa AQUAD FIVE en su sub-menú «Estructuras de Códigos» nos interesamos por indagar las siguientes relaciones:

- *Códigos anidados*. Corresponden a aquellos códigos cuyo segmento de texto contiene, dentro de su área, otros segmentos de texto correspondientes a otros códigos.

- *Códigos múltiples.* Son aquellas líneas de texto en las que se sitúan dos o más códigos.
- *Estructuras redundantes.* Es una aproximación heurística que apoya la búsqueda de asociaciones entre categorías. El Programa AQUAD FIVE realiza la búsqueda de las estructuras redundantes a partir de un código dado, junto con el número de líneas que determinan un área particular alrededor de estos segmentos de texto. En nuestra investigación, la distancia máxima utilizada es de 5 líneas de texto.

Los datos obtenidos con este procedimiento y las relaciones establecidas entre los códigos han sido representados en una matriz que ofrece una visión rápida y global de aquellas vinculaciones que resultan más significativas en cada uno de los profesores participantes, favoreciendo así un interpretación más ajustada a las visiones ofrecidas por estos.

De acuerdo con los diferentes enfoques con los que puede llevarse a cabo el análisis de textos según Ruíz (1996), podemos concluir que el tratamiento seguido en esta investigación corresponde a uno inicialmente cuantitativo, por cuanto existe en él un recuento de frecuencias de las diferentes categorías, pero fundamentalmente narrativo puesto que en la tarea del análisis la reconstrucción e interpretación del discurso de los profesores investigados adquiere mayor relevancia que el propio recuento.

IV. RESULTADOS

IV.1. Resultados derivados del recuento de frecuencias

Para llevar a cabo una primera aproximación a nuestro objeto de estudio, nos basamos en las frecuencias alcanzadas por cada una de las categorías que integran los factores y situaciones que son motivo de inquietud o preocupación para los profesores y aquellas otras que han emergido de los indicadores considerados como satisfactorios en la totalidad del material recopilado en las entrevistas. Concretamente partimos de la matriz que hemos elaborado y que recoge este tipo de información.

Matriz nº1. Frecuencias alcanzadas por los factores y situaciones que provocan malestar y/o preocupación y los factores y/o situaciones que provocan satisfacción en el ejercicio de la profesión docente en ambientes de diversidad cultural.

FACTORES Y SITUACIONES QUE PROVOCAN MALESTAR Y/O PREOCUPACIÓN EN EL EJERCICIO DE LA PROFESIÓN DOCENTE			
Código	Categoría	Frec. Paco	Frec. Ramón
ACG	Capacitación para el trabajo en grupo	1	1
ANV	Aceptación positiva de sí mismos e incremento de autoestima	19	—
ARM	Actitud de respeto hacia el medio ambiente	1	1
ARS	Ausencia de reconocimiento social	7	—
ATE	Mantener la atención y fomentar motivación	7	4
CAD	Comportamientos y actitudes de los profesores	14	15
DOC	Deficiencias en la organización, gestión y funcionamiento de su centro	23	13
FUN	Irregularidades en la política educativa	16	36
IFO	Formación del profesorado	6	—
IRC	Relaciones mantenidas con compañeros	4	—
IRE	Rendimiento de los alumnos	6	14
PCO	Imagen y comportamiento que pueda dar a los alumnos	6	1
PCS	Condiciones de precariedad en que viven los alumnos	2	—
PFA	Futuro de sus alumnos	4	2
PIC	Desarrollo integral como Persona	18	—
RAA	Relaciones entre alumnos	2	3
RAF	Relaciones alumnos-entorno socio-familiar	6	—
RPA	Relación profesor-alumno	21	5
Totales		163	95
FACTORES Y/O SITUACIONES QUE PROVOCAN SATISFACCIÓN			
RSL	Reconocimiento social de la labor del docente	2	5
SAA	Logros de los alumnos	9	11
SDE	Dedicación a la enseñanza	3	—
SEM	Relaciones mantenidas con alumnos	10	4
SRE	Superación de retos profesionales	6	9
TGC	Relaciones positivas con compañeros	—	2
Totales		27	31

Elaboración propia.

En una primera lectura podemos observar que el número de cuestiones que preocupan a Paco, en relación a su trabajo, es ligeramente superior (18) a las manifestadas por Ramón (11), así como lo indica la matriz. Por otra parte, la frecuencia total obtenida en el conjunto de las categorías presentes en ese mismo apartado es muy superior en el caso de Paco (163), lo que nos permite hacer dos afirmaciones: primero, que los factores que provocan insatisfacción en su trabajo son ligeramente más variados en el caso de Paco que en el caso de Ramón, donde estos factores están más focalizados en cuestiones concretas y, segundo, que el primero de nuestros profesores alude con notoria frecuencia a los factores que le provocan algún tipo de malestar o preocupación en su discurso, mientras que las menciones de Ramón en este mismo sentido son menos corrientes, por lo que cabría deducir que Paco es un profesor más sensible a las cuestiones que le provocan malestar y/o preocupación en su trabajo como docente.

Si nos centramos ahora en aquellas cuestiones que son motivo de satisfacción en la actividad profesional de estos profesores, descubrimos que, en los dos casos analizados, figura un número reducido de cuestiones (5), por lo que cabría decir que los factores que resultan gratificantes para estos docentes son escasos y están localizados en aspectos muy concretos. De acuerdo con la frecuencia total alcanzada por el conjunto de temas abordados, apreciamos que es mínimamente superior en el caso de Ramón (31), lo que parece indicar que Ramón es un profesor que se siente ligeramente más satisfecho.

Sin embargo, el hecho de que las frecuencias totales alcanzadas en el apartado de factores y/o situaciones que provocan preocupación hayan sido muy superiores, en los dos casos estudiados, a las de aquellas otras que hacen referencia a los motivos de satisfacción, evidencia que los primeros no sólo son más numerosos, sino que parecen tener mayor incidencia en los profesores que aquellos otros que les reportan algún tipo de gratificación.

Tomando de referencia las categorías más recurridas por cada uno de los docentes en los apartados estudiados, descubrimos que en lo que respecta a los **Factores y situaciones que provocan malestar y/o preocupación en el ejercicio de su profesión** existen tres categorías que son recurridas por los dos profesores de manera muy significativa en sus declaraciones, nos referimos a **Comportamientos y actitudes de los profesores (CAD)**, **Deficiencias en la organización, gestión y funcionamiento de su centro (DOC)** e **Irregularidades en la política educativa (FUN)**. Esta constatación nos permite afirmar que los dos profesores están de acuerdo en que algunas de sus mayores preocupaciones son consecuencia de las conductas y actuaciones llevadas a cabo por los docentes, la forma en que funcionan sus centros escolares y las deficientes medidas que se adoptan en el ámbito de la política educativa.

Existe, también, algunas inquietudes que son específicas de cada uno de los profesores, pero que son relevantes en la medida en que se les confiere un elevado valor recurrente. Nos referimos concretamente a **Relación profesor-alumno (RPA)**, **Aceptación positiva de sí mismos e incremento de la autoestima (ANV)** y **Desarrollo integral como Persona (PIC)** que figuran con una frecuencia, 21, 19 y 18 respectivamente en el caso de Paco y que demuestran que este profesor está muy preocupado por las relaciones mantenidas con su alumnos, por mejorar la imagen que estos tiene o puedan tener de sí mismos y por contribuir, desde su trabajo, al desarrollo de todas las facetas y dimensiones de definen a sus alumnos como personas.

Para Ramón, además de las preocupaciones compartidas con Paco y ya aludidas, existe una especial inquietud por el **Rendimiento de los alumnos (IRE)**, como así lo refleja la frecuencia con la que alude a esta cuestión (14).

Con respecto a los **Factores y/o situaciones que provocan satisfacción** observamos que, en el caso de Paco, los elementos que le resultan más positivos en su actividad profesional son: **Relaciones mantenidas con los alumnos (SEM)** a las que alude en diez ocasiones, los **logros alcanzados** por estos (SAA) a los que alude nueve veces y, de una forma algo menos significativa, el hecho de **superar los retos profesionales** a los que le enfrenta su trabajo (SRE), que aparece con una frecuencia seis. Para el segundo de nuestros profesores, los factores que tienen un efecto más gratificante corresponden a los **logros conseguidos por los alumnos (SAA)** que figura con la frecuencia más elevada de su grupo (11) y la **superación de los retos profesionales** que le depara el ejercicio de la docencia (SRE), aspecto este que es recurrido en nueve ocasiones. Esto significa que, de acuerdo con las declaraciones efectuadas por Paco y Ramón, los dos consideran que las cuestiones más satisfactorias para ellos en el ejercicio de su actividad profesional en ambientes de diversidad cultural corresponden a los avances y progresos alcanzados por los alumnos y a la superación de los desafíos que les depara su profesión en este tipo de situaciones, aunque en el caso de Paco lo que más le motiva son las buenas relaciones que mantiene con sus alumnos.

A continuación penetramos en un nivel más profundo de este análisis abordando cada uno de los aspectos que integran nuestro estudio por separado.

IV.2. Resultados derivados del análisis de los factores que provocan malestar y/o preocupación

A través de la matriz nº 2 intentaremos descubrir cuál es el nivel de profundidad con que cada uno de los profesores participantes aborda las cuestiones mencionadas y cuáles son los otros códigos con los que estas categorías se relacionan de manera más significativa.

Matriz nº2. Factores de malestar y/o preocupación

FACTORES DE MALESTAR Y/O PREOCUPACIÓN						
Paco				Ramón		
Cód.	Cód. Anidad.	Códigos Múltiples		Estructuras Redundantes	Cód. Anidad.	Cód. Múltip. Estruct. Redund.
ACG		VTG			ORG	ERC ORG
ANV	PIC (2)	PIC (3)	RPA	CSA (7)	OPG (2)	
	MOT	RAF (2)	OED	CES (6)	ACE (2)	
	CES	MOT		PIC (5)	APM(2)	
	RPA	CSA		RAF (5)	RMU(2)	
	OED	CES		MOT (4)		
	DIV	DIV		RAG(2)		
	PFA	PFA		DIV (2)		

Matriz nº2. Factores de malestar y/o preocupación (continuación)

FACTORES DE MALESTAR Y/O PREOCUPACIÓN								
Paco				Ramón				
Cód.	Cód. Anidad.	Códigos Múltiples		Estructuras Redundantes		Cód. Anidad.	Cód. Múltip.	Estruct. Redund.
ARM		CCM PCA						
ATE		CEM		OPM (4)	VME(3)			
CAD	DPR	APM	COT	CSA (3)	APM(2)	ARE	ARE (2)	OPG(6)
	DOC	DPR		CPM (2)	DOC(2)	EDN	OPG (2)	ARE(5)
	COT	DOC		VPR (2)			EDN (2)	EDN(2)
	SEM	SEM		SEM(2)				
DOC	FUN(2)	ARP (3)	OSE	OPG(10)	CCS (2)	FUN (2)	FUN (3)	FUN (4)
	ARP	FUN (2)		ARP (9)	DAA(2)	VCA	VCA	EYC (2)
	FDI	OPG (2)		FDI (3)	IDE (2)	IDC	IDC	VCA (2)
	DRE	FDI		DRE (3)	OSE (2)	ARP	NPC	
	OSE	DRE		COT (2)			ARP	
	OPG	COT		OPG (2)				
	COT	PCS		PCS (2)				
		CAD		CAD(2)				
FUN		DOC (2)	OED	FDI (3)		DOC	DOC (3)	VEE (5)
		DRE		OED (2)		OED	VEE (2)	DOC (4)
						ARE	OFP	CPL (3)
							OED	OFP (2)
						EDN	ARE (2)	
						ANE	VCA (2)	
						ARE	ARE	
						CPL	CPL	
IFO	OFI (2)	OFI (3)		OFI (5)	VPR (3)			
	VPR	VPR (2)						
IRC	FFA	FFA	ARS	AUT (4)	FFA(2)			
		ARP		AEE (2)	ARP (2)			
				RED (2)	ARS (2)			
IRE						OSE	DIV	MOT(2)
							LEN	DAA(2)
							OSE	DAL(2)
PCO	OPG	OPG	VME	CSA (3)	RPA (2)		VPT	
	VME	CSA		OPG (3)	VME(2)			
PCS	DOC	PFA						
		DOC						
PFA	PCS	PCS	DIV	PCS (2)			LEN	
		ANV	PIC				IPE	

Matriz nº2. Factores de malestar y/o preocupación (continuación)

FACTORES DE MALESTAR Y/O PREOCUPACIÓN							
Paco				Ramón			
Cód.	Cód. Anidad.	Códigos Múltiples		Estructuras Redundantes	Cód. Anidad.	Cód. Múltip.	Estruct. Redund.
PIC	ANV	ANV (3)	VME	ANV (5)	OED(2)		
	RPA	OPM	DIV	OPM (4)			
	VME	RAF	PFA	VME (3)			
	PFA	RPA		RPA (2)			
RAA						CLI	CLI(2)
RAF	ANV (2)	ANV (2)	TAZ	ANV (5)			
	PIC	PIC	CCS	TAZ (2)			
	RPA	RPA					
RPA	VME	ERC	CSA	CSA (9)	PIC (2)	CAC	CLI(2)
	CEM	APA	EIN	APA (2)	RAF (2)	CLI	
		RAF	CEM	ERC (2)	RMU(2)		
		PIC	APM	OPG (2)	APO (2)		
		ANV	APO	ACE (2)	OPR (2)		
		VME	CES	PCO (2)			

Elaboración propia.

Una breve mirada a la matriz muestra que uno de los rasgos más distintivos de la misma lo constituye el elevado número de categorías que la integran y la cantidad de relaciones que recoge, sobre todo en el caso de Paco. Esta constatación nos lleva a pensar que estamos ante una temática que tiene un importante peso específico para los profesores que trabajan con alumnos culturalmente diversos. Observamos, igualmente, que las categorías que mayor número de relaciones establecen con otros códigos y, por tanto las más tratadas por Paco son: **Aceptación positiva de sí mismo** (ANV), **Deficiencias en el centro** (DOC) y **Relación profesor-alumno** (RPA). Como tuvimos oportunidad de comprobar en el análisis basado en las frecuencias obtenidas por las categorías, estas que acabamos de mencionar corresponden a las que obtuvieron las puntuaciones más elevadas, lo que nos lleva a pensar que la preocupación por conseguir que los alumnos tengan una visión positiva de sí mismos, las deficiencias detectadas en el centro actual y la atención conferida a la relación con los alumnos son los tres factores más relevantes que configuran el marco de preocupaciones de este profesor, pues son estos los aspectos sobre los que más incide en su discurso.

Si nos centramos ahora en las categorías que mayor número de relaciones aglutinan en Ramón, descubrimos que corresponden a: **Deficiencias en el centro** (DOC) e **Irregularidades en la política educativa** (FUN). Estas cuestiones también figuraban con una elevada frecuencia en la matriz nº1, lo que evidencia que, de las preocupaciones más recurridas por este profesor, las manifestaciones de malestar por la organización, gestión y funcionamiento de su centro y las deficiencias apreciadas en la política y administración educativa son los factores más densamente abordados por este profesor en sus declaraciones.

De acuerdo con estas dos apreciaciones cabría afirmar que tanto Paco, como Ramón, consideran que las deficiencias en la organización, gestión y funcionamiento de sus centros (DOC) constituye uno de los factores que más inquietud y preocupación les provoca y por eso es una cuestión muy tratada por ambos en sus discursos. Discrepan en el hecho de que mientras que el factor más abordado por Ramón son las irregularidades apreciadas en la política educativa (FUN), para Paco lo son aquellos otros que enfatizan la importancia de que el alumno tenga una imagen positiva de sí mismo y un buen autoconcepto (ANV) y, especialmente la relevancia que confiere a la relación profesor-alumno (RPA) en sus manifestaciones, lo que justifica que sean estos, y no otros, los códigos sobre los que centramos el análisis de los factores que son motivo de inquietud para estos profesores.

Comenzamos por aquel que corresponde a un sentimiento compartido: la preocupación por los aspectos vinculados a la organización, gestión y funcionamiento de su centro (DOC). Esta categoría, en el caso de Paco, destaca por la diversidad de códigos con los se relaciona en su mismo espacio (7), en la misma línea (9) o como estructura redundante (12). Los códigos que se vinculan de manera especial al código DOC, porque figuran en todas las modalidades de relaciones estudiadas y con la frecuencia más elevada, son: ARP (**Ausencia de relaciones profesionales**) y OPG (**Profesores**) que aparecen en ambos casos con la misma frecuencia (13). Estas estrechas relaciones muestran que las cuestiones que más molestan a este profesor en relación con su centro giran en torno a los profesores, ya sea para denunciar las relaciones deficitarias que mantienen, para referirse a cuestiones relacionadas con el trabajo de estos o para expresar la opinión que les merece en general.

Poco ves de lo que puedan estar haciendo los demás y si encima no existen momentos en los que tú compartes con los demás el trabajo que haces, pues no se aprende lo que uno piensa ... No hay esa comunicación, no existe prácticamente, ¿no? Y si existe es una comunicación pasajera (PE3).

Un comedor escolar no está sólo para saciar el hambre, un comedor escolar debe ser un aspecto más de la educación y no lo es, ¿no en mi colegio!, en ninguno. Los profesores que cobran por estar allí y comen gratis no ejercen su labor de educación, el tiempo dedicado al comedor debe ser un tiempo más del período lectivo, hay que enseñarle a comer, a estar en la mesa, a disfrutar de la comida y es todo lo contrario (PE3).

Tomando de referencia ahora, las relaciones más significativas que la categoría **Deficiencias en el centro** (DOC) mantiene con otras en el caso de Ramón, encontramos que el código DOC se relaciona en su mismo espacio, en su misma línea y como estructura redundante en un total de nueve ocasiones con FUN (**Irregularidades en la política educativa**). Esta situación evidencia que el malestar que le producen a Ramón algunos aspectos relacionados con la organización, gestión y funcionamiento de su centro son consecuencia, fundamentalmente, del pésimo papel jugado por la administración educativa.

Tampoco hay Proyecto Curricular de Centro, bueno, no lo tiene nadie en Melilla ¿eh? Son copiados del de Anaya, lo sabes ¿no?, muy bien. Están todos copiados del de Anaya y como la Dirección Provincial lo permite, pues ya está, porque el inspector lo lee y se da cuenta que es el mismo, o sea, que el Proyecto Curricular no sirve para nada (RE7).

Precisamente es el código FUN, en el caso de Ramón, el que mayor número de vinculaciones mantiene con otros códigos, por lo que se trata de una cuestión profundamente tratada y aludida por este. Si nos centramos en estas conexiones apreciamos que la categoría correspondiente a las **Irregularidades en la política educativa** (FUN) se relaciona especialmente con DOC (**Deficiencias en el centro**), lo que ratifica la afirmación que acabamos de formular en el análisis del código DOC.

Con una frecuencia igualmente significativa, aunque algo inferior, la categoría **Irregularidades en la política educativa** (FUN) se encuentra relacionada con **Estado** (VEE), que figura entre los códigos múltiples y estructuras redundantes con la segunda frecuencia más elevada (7). Esto demuestra que el malestar derivado de las deficiencias apreciadas en el funcionamiento de la administración educativa en las declaraciones de Ramón está ligado a la visión que tiene del estado y la administración en general.

... el Ministerio, desde que salió la LOGSE, está lanzando una avalancha de normativas legales también, que algunas de ellas están afectando de forma muy profunda pues a tu trabajo, y no las negocia con nadie. A los sindicatos los ha dejado a un lado, totalmente a un lado. El Ministerio no negocia con nadie, pero bueno, eso está dentro de la política general de este gobierno que no negocia nada, lo impone. Eso es la consecuencia de esos años de mayoría absoluta de este gobierno que se ha creído que España es su cortijo y aquí hago lo que me da la gana, y como ha hecho lo que le ha dado la gana, pues lo sigue haciendo (RE7).

Si nos centramos ahora en aquellos factores que son abordados en profundidad específicamente por Paco, descubrimos que la categoría **Aceptación positiva de sí mismo** (ANV), que enfatiza el valor de las propias señas de identidad de los alumnos, se relaciona con un número importante de códigos. De todos ellos, hay uno que figura en su mismo espacio, en la misma línea y como estructura redundante de ANV y, además, con la frecuencia más elevada (10), nos referimos a PIC (**Desarrollo Integral**). Esa constatación pone de manifiesto que la inquietud experimentada por Paco y dirigida a conseguir que sus alumnos se valoren a sí mismos de manera positiva está íntimamente ligada a la preocupación que manifiesta por el desarrollo armónico e integral de la Persona.

Cuando veo a los niños pienso ¡que pena! yo les puedo dar algo, puedo contribuir en algo a que el día de mañana se sientan mejor consigo mismos. Voy buscando un poco la perfección de la persona, en el sentido moral y religioso, ... me mueve eso, el hacer de ellos mejores personas (PE4).

Finalmente, el análisis de la categoría **Relación profesor-alumno** (RPA) en Paco, muestra que el código RPA se relaciona de manera especial con la categoría **Alumnos** (CSA) que figura como código múltiple y estructura redundante en un total de diez ocasiones, por lo que la preocupación que Paco tiene por conocer a los alumnos, empatizar con ellos o generar un clima cordial de relaciones deriva, la mayor parte de las veces, de las concepciones y opiniones que tiene de ellos.

... demasiado castigo tienen, demasiado castigo tienen para que yo también los castigue más ..., intento que se vean queridos, que se noten importantes para mí, demostrarles que me importan, y me importan pero mucho, no te vayas a imaginar que te lo digo de boca, no, eso no

se puede improvisar, ni se puede fingir, eso no lo puedes fingir, eso puedes fingir cinco minutos, más no, y yo llevo ... (PE12).

IV.3. Resultados derivados del análisis de los factores que provocan satisfacción

Esta matriz nº 3 nos permite descubrir el nivel de profundidad con que han sido tratadas las cuestiones que son motivo de satisfacción para los dos docentes que han colaborado en esta investigación y determinar cuáles son los códigos con los que se relacionan de manera más significativa.

Matriz nº3. Factores y/o situaciones satisfactorias

FACTORES Y/O SITUACIONES SATISFACTORIAS						
Paco			Ramón			
Código	Códigos Anidados	Códigos Múltiples	Estruct. Redundant.	Códigos Anidados	Códigos Múltiples	Estruct. Redundant.
RSL		PPU	PPU (5)		PPU (2)	
SAA	VSP DPO DAA IRE	CSA RRA VSP RRA DPO DAA IRE	RRA (5) VSP (3) APO (2) DPO (2) DAA (2) VFE (2)	SRE (2) VPT	SRE (2) ADA	CSA (3) SRE (2)
SDE		VPR (2)				
SEM	CLI (2) ERC APM	CLI (3) ERC (2) APM CAD	CLI (7) ERC (4) COT (2) APM(2) CAD (2)		CLI	CLI(3)
SRE	CEM FFA	APO CEM FFA	APO (4) CEM (3) FFA (2) RES (2)	VPT	SAA (2) VPT	EPP (3) VPT (2) PCA (2) SAA (2)

Elaboración propia.

La información proporcionada por la matriz nos muestra que el grado de profundidad con que han sido abordados los factores que son motivos de satisfacción para Paco y Ramón presenta una cierta descompensación a favor del primero de ellos, como así lo indican el número de relaciones mantenidas por los códigos en que hemos basado nuestro análisis. Apreciamos de esta forma que, en el caso de Paco, las tres categorías que mantienen mayor número de relaciones son aquellas que corresponden a los códigos SAA (**Logros de alumnos**), SEM (**Relaciones satisfactorias con**

alumnos) y SRE (**Superación de retos profesionales**) que, curiosamente, coinciden también con aquellos que presentaron la más elevadas frecuencias, aspecto este que ya tratamos en la matriz nº1. El hecho de que confluyan en estas tres categorías tales coincidencias ratifica que estamos ante los tres factores y/o situaciones que mayor satisfacción producen a este profesor, pues no sólo son las más mencionadas por Paco, sino también las más tratadas en sus declaraciones.

En el caso de Ramón, las categorías que mayor número de relaciones mantienen con otros códigos son aquellas que corresponden a **Logros de los alumnos (SAA)** y **Superación de retos profesionales (SRE)** que, al igual que en el caso anterior, no sólo son las que mayor número de relaciones mantienen, sino que además coinciden con las que obtuvieron mayores frecuencias, lo que también ratifica que estamos ante los dos factores y/o situaciones que mayor satisfacción producen a este profesor.

De acuerdo con ambas consideraciones, serán precisamente estas tres categorías, dos presentes de manera muy relevante en los dos casos estudiados y una específica de Paco, las que constituirán el foco central de nuestro análisis en este apartado.

Si nos centramos en los códigos anidados, códigos múltiples y estructuras redundantes del código SAA (**Logros de los alumnos**) en el caso de Paco, encontramos que este se relaciona especialmente con el código RRA (**Acepta la diversidad**) y VSP (**Situación personal-social**). El primero está presente como código múltiple y estructura redundante con una frecuencia seis, mientras que el código VSP figura en todas las modalidades de relaciones estudiadas, aunque con una frecuencia cinco. La primera de estas vinculaciones demuestra que la satisfacción por los progresos de los alumnos está relacionada con el hecho de aceptar que los alumnos puedan acceder a diferentes aprendizajes, por distintos caminos y en distintos tiempos, lo que pone de manifiesto que Paco parte de una visión de los progresos de los alumnos que no es ni uniforme ni homogénea.

... cada uno es una individualidad, entonces la satisfacción es la de que cada uno progrese, que todos progresen, no es que progresen igual, no, igual no, en la medida de sus posibilidades intelectuales de su capacidad y de su , bueno y de los medios que tiene, y de su punto de partida, ese es el tema (PE4).

Con respecto a la relación que el código SAA mantiene con VSP, sólo indicar que esta misma satisfacción experimentada por Paco ante los progresos alcanzados por los alumnos no está desligada de la situación personal y social que rodea la vida del alumno.

Entonces tenemos que sentirnos satisfechos con pequeñas cositas en cada uno, ... es la satisfacción que tú sientes cuando tal niño que trabaja mal, que era reacio, ese que ves que va ..., va avanzando, se va integrando y le gusta y que tal y que muestra un interés y que, y que ya aprende algo, ese es tu éxito (PE4).

Para Ramón la categoría **Logros de los alumnos (SAA)** se relaciona, de manera sustantiva, con el código SRE (**Superación de los retos profesionales**) pues, aparece en su mismo espacio, en su misma línea y como estructura redundante con la frecuencia más elevada (6). Esta íntima vinculación pone de manifiesto que la satisfacción que le produce a este profesor los progresos

alcanzados por sus alumnos forma parte de la satisfacción que experimenta ante la superación de los retos profesionales a los que se enfrenta en su trabajo.

Algunas cosillas he conseguido: que el racista, machista ayude a una niña. Odia a una niña musulmana que la niña es muy buena no se mete con nadie, odia a esa en concreto ... pues bueno, ya he conseguido que le ayude. Un día le ayudó en un trabajo y no protestó (RE8).

Cabría afirmar, para finalizar el comentario de esta categoría, que existe una segunda relación importante entre el código SAA y la categoría **Alumnos** (CSA), como así lo indica la presencia de esta en las estructuras redundantes de SAA con una frecuencia tres, lo que nos lleva a pensar que la satisfacción mostrada por los logros alcanzados por los alumnos en Ramón se haya ligada a las concepciones que tiene sobre estos.

... yo calculo que en septiembre el nivel que tenían podría equivaler al que tienen los niños que empiezan un tercero, así, sin exagerar. Bueno, ahora yo diría que el nivel de tercero lo tienen superado, porque incluso los que leían mal ya leen bastante mejor, sin llegar a lo que yo pienso ... ¡hombre! ya no me escriben juntando las palabras, eso ni en tercero ¿eh?, ya no me escriben, ya ninguno me escribe juntando las palabras, la mitad de la clase juntaba las palabras (RE5).

La categoría **Relaciones satisfactorias con alumnos** (SEM) es objeto de nuestro análisis, como ya hemos indicado, por la relevancia adquirida en el caso de Paco. La relación más estrecha mantenida por este código es aquella que establece con CLI (**Clima de clase**) que figura en todas las opciones posibles con la frecuencia más significativa (12). Observamos, sin embargo, que el clima de clase es la única categoría con que SEM se relaciona en el caso de Ramón, donde figura como código múltiple y estructura redundante en un total de cuatro ocasiones, por lo que podemos concluir entonces, que para Paco, y en menor medida para Ramón, las muestras de satisfacción por las relaciones que mantienen con sus alumnos se focalizan esencialmente en el clima de relaciones existente en el aula.

... Cuando yo iba quedándome traspuerto cuando tenía plena conciencia, había un rumor en la clase, el rumor característico del trabajo: “uno se levanta, dame la goma, déjame esto, ...”, ese rumor, cuando he vuelto a abrir los ojos, no se ha oído ni respirar, pero es que ni siquiera han estado mirando. He mirado a la clase y estaba toda la clase con la cabeza clavada en el papel, en la libreta para que yo no me encontrara violento, disimulando que el maestro se había ..., estaba dormitando. Y no una vez, no fijate lo que es sincronizar una clase. ¿Por qué? porque ese alumno ..., si es tan malo, tenía que haberse reído, tenía que haberse divertido, levantado, ... ¡que va!, ¡ni levantar la cabeza! ... Y cuando yo los he mirado, será posible que nadie, ni siquiera una sonrisa, ni siquiera un toque de codo al compañero, ni siquiera .. al revés, callarse como diciendo en su interior: “¡déjalo!, está cansado” (PE12).

Entonces los niños hay días que están locos conmigo y otros días: “estamos hartos de tí2. Me lo dicen así porque yo dejo que me lo digan (RE10).

La segunda de las categorías que se relaciona de una forma más estrecha con **Relaciones satisfactorias con alumnos** (SEM) en Paco, corresponde a **Situaciones conflictivas** (ERC) que figura como código anidado, código múltiple y estructura redundante del código SEM en un total de siete ocasiones, lo que permite afirmar que las buenas relaciones que este profesor mantiene

con los alumnos son utilizadas como estrategia para resolver los conflictos que acontecen en el aula.

... el peor castigo que yo les puedo mencionar a ellos es el decirle “te vas a quedar en 5º y no vas a pasar con los demás, no vas a pasar a sexto conmigo. Darían cualquier cosa por seguir conmigo, y si se le dice a alguno: “Mira te vas a quedar ...” se descompone (PE10).

Con respecto a la categoría **Superación de retos profesionales (SRE)**, observamos que el nivel de profundidad con que es abordada por los dos profesores es muy similar. En Paco este código se relaciona especialmente con los códigos CEM (**Enseñanza en ámbitos multiculturales**) y APO (**Se crece ante las dificultades**), mientras que en Ramón la vinculación más estrecha la mantiene con VPT (**Valoración de su trabajo**) y SAA (**Logros de alumnos**). Cabría pensar entonces que, de acuerdo con sus manifestaciones, la satisfacción que ambos profesores manifiestan por la superación de los desafíos a que les insta su profesión se asientan sobre cuestiones diferentes.

En el caso de Paco el código SRE aparece íntimamente ligado a CEM (**Enseñanza en ámbitos multiculturales**) que figura como código anidado, código múltiple y estructura redundante en un total de cinco ocasiones. Esta conexión entre ambos códigos pone de manifiesto que la satisfacción que le produce la superación de los retos profesionales está asociada, con frecuencia, a la visión que posee de la enseñanza en ambientes de diversidad cultural.

Tienes que conseguir algo, o sea, que hay veces que te cuesta más trabajo, algo más trabajo, tienes que poner más de tu parte, tienes que agudizar un poco más el ingenio, ¿eh?, bueno... pero luego, la satisfacción es mayor porque es un reto (PE5).

La presencia de APO (**Se crece ante las dificultades**) con la misma frecuencia que el código anterior, pero sólo como código múltiple y estructura redundante de SRE (**Superación de retos profesionales**), apunta al hecho de que esta satisfacción que siente Paco al enfrentarse y superar situaciones difíciles no es ajena a esa tendencia personal suya que le lleva a afrontar las adversidades con una actitud positiva y comprometida.

... algunos de los que estamos aquí, seremos unos cuantos que no nos movemos y tenemos puntos suficientes para haber volado. En cualquier momento podríamos haber volado de aquí, sin embargo, no lo hemos hecho. ¿Por qué? Pues bueno, ... será porque nos crecemos ante esos problemas y porque no responsabilizamos (PE12).

En Ramón, el código SRE se relaciona de manera significativa con VPT (**Valoración de su trabajo**) que aparece en su mismo espacio, en su misma línea y como estructura redundante con una frecuencia cuatro, lo que demuestra que la satisfacción que este profesor experimenta por superar los retos profesionales a los que se enfrentan influye en las consideraciones que hace sobre su trabajo.

... eso (se refiere a las relaciones entre los alumnos y sus actitudes) no se puede cambiar en un año ¡que va! Eso poquito a poco, pero mira, estoy consiguiendo cositas, poquito a poco, es por eso que disfruté mucho el día aquel, por lo del concurso de dibujo... Ese día, mira, no hubo problemas en las relaciones entre ellos en general, no hubo problemas con esos dos y los

musulmanes, no hubo problemas de ninguna clase, ¿qué quiere decir?, que cosas como esas son las que hay que hacer (RE5).

El código SAA (**Logros de alumnos**), por su parte, aparece relacionado con SRE con la misma frecuencia que el código anterior, pero sólo como código múltiple y estructura redundante. Esta vinculación entre ambos códigos reitera la consideración, ya comentada en este mismo caso, de que la satisfacción por los progresos de los alumnos forma parte de la satisfacción que le produce a Ramón la superación de los retos profesionales a los que se enfrenta en su trabajo.

V. CONCLUSIONES

Tras el análisis efectuado cabría afirmar que:

1. Según la información proporcionada por los profesores que han participado en la investigación, los factores y situaciones que causan malestar y/o preocupación son más numerosos y parecen tener más incidencia en ellos que aquellos otros que les generan algún tipo de satisfacción.

2. Los dos profesores están de acuerdo en que los comportamientos y actitudes adoptadas por los docentes, las deficiencias en la organización, gestión y funcionamiento de sus centros y las disposiciones e irregularidades de la política educativa se hayan entre los aspectos que más inquietud les suscitan, pero discrepan en algunas otras consideraciones, pues mientras que para Ramón es motivo de preocupación importante los logros alcanzados por los alumnos, para Paco lo es de manera más significativa las relaciones que mantiene con ellos, la necesidad de tender hacia su pleno desarrollo y de manera muy especial la posibilidad de mejorar su nivel de autoestima y la imagen que puedan tener de sí mismos.

3. Las cuestiones más satisfactorias para ambos, según sus declaraciones, son los logros y progresos experimentados por los alumnos y la superación de los retos profesionales que entraña el ejercicio de la docencia con alumnos culturalmente diversos, aunque en el caso de Paco lo que más le motiva son las buenas relaciones que mantiene con sus alumnos.

4. En relación a los factores que provocan malestar y/o preocupación, los dos profesores consideran que las deficiencias en la organización, gestión y funcionamiento de sus centros (DOC) constituye uno de los factores que más inquietud y preocupación les provoca y por eso es una cuestión muy tratada por ambos en sus discursos, pero discrepan en el hecho de que el factor más abordado por Ramón son las irregularidades apreciadas en la política educativa, mientras que en Paco lo son aquellas cuestiones que enfatizan la importancia de que el alumno tenga una imagen positiva de sí mismo y, especialmente, la relación profesor-alumno.

5. Las cuestiones que más molestan a Paco en relación con su centro giran en torno a los profesores: a las relaciones deficitarias que mantiene con ellos, al trabajo realizado por estos o a las concepciones y opiniones más generales que tiene sobre ellos, mientras que para Ramón las cuestiones más preocupantes relativas a la organización, gestión y funcionamiento de su centro derivan, fundamentalmente, de irregularidades en la administración educativa que a su vez son

consecuencia, en su opinión, de un pésimo funcionamiento del aparato del estado y de la administración en general.

6. La preocupación de Paco por conseguir que sus alumnos se acepten a sí mismos y se valoren positivamente está ligada a la inquietud que le lleva a interesarse por el desarrollo armónico e integral de los alumnos.

7. El interés manifestado por Paco por empatizar, conocer y establecer relaciones amistosas y cordiales con los alumnos se fundamenta, sobre todo, en las concepciones y opiniones que tiene de los alumnos.

8. La satisfacción ante los logros alcanzados por sus alumnos en el caso de Paco se basa en una visión heterogénea y no uniforme de sus progresos y está ligada a las circunstancias personales y sociales que rodean la vida del alumno. Para Ramón, en cambio, esta misma satisfacción por los avances experimentados forma parte de la satisfacción que le produce la superación de los retos profesionales a los que se enfrenta en su trabajo y se fundamenta en sus propias concepciones sobre los alumnos.

9. Para el primero de nuestros profesores, y en menor medida para Ramón, la satisfacción que les produce las buenas relaciones que mantienen con los alumnos tiende a focalizarse, básicamente, en el clima de relaciones que existe en el aula, aunque en el caso de Paco estas relaciones cordiales también son utilizadas como estrategia para afrontar algunos de los conflictos que se producen en el aula.

10. La satisfacción experimentada por la superación de los retos profesionales, según la información proporcionada por Paco, se fundamenta, sobre todo, en la visión que tiene de la enseñanza en ambientes de diversidad cultural y es plenamente coherente con ese rasgo personal suyo que le lleva a adoptar una actitud positiva y de entrega ante las situaciones adversas. En el caso de Ramón, la satisfacción que le produce la superación de estos desafíos está ligada, como ya hemos señalado, a la satisfacción que siente ante los progresos conseguidos por sus alumnos y constituye el referente básico sobre el que fundamenta las consideraciones y valoraciones que manifiesta sobre su trabajo.

VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARDIN, L. (1986):** *El análisis de contenido*. Madrid, Akal.
- BARRY, N.H. Y LECHNER, J.V. (1995):** Preservice teachers' attitudes about and awareness of multicultural teaching and learning. *Teaching & Teacher Education*, 11(2), pp.149-161.
- BRITTAN, E.M. (1976):** Multi-racial education: Teacher opinion on aspects of school life, part one. *Educational Research*, 18(2), pp.96-107.
- CARTER, K. (1994):** Preservice teachers' well-remembered events and the acquisition of event-structured knowledge. *Journal of Curriculum Studies*, 26 (3), pp.235-252.

- CHÁVEZ, R.; O'DONNELL, J. Y GALLEGOS, R.L. (1994):** *Preservice students' perspectives to "dilemmas" in a multicultural education course.* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.
- DAVIS, K.A. (1995):** Multicultural classrooms and cultural communities of teachers. *Teaching and Teacher Education*, 11(6), pp.553-563.
- DENZIN, N. (1978):** The logic of naturalistic inquiry. En Denzin, N. (Ed.). *Sociological methods: A sourcebook.* Madrid, Aula XXI Santillana.
- DUNKIN, M.J. y otros (1998):** Teachers' explanations of classroom events: Knowledge and beliefs about teaching civics and citizenship. *Teaching and Teacher Education*, 14(2), pp.141-151.
- ESTEVE, J.M. (1994):** *El malestar docente.* Barcelona, Paidós, 3ª edic.
- ESTEVE, J.M. (1998):** Los profesores ante el cambio social. Nuevos objetivos para una nueva etapa de la educación. En Fortes, A. y otros (Coord.). *Formación del profesorado y cambio social.* Málaga, Servicio de publicaciones de la Universidad de Málaga, pp.77-112.
- GOODLAD, J.I. (1990):** Better teachers for our nations' schools. *Phi Delta Kappan*, 72(3), pp.185-194.
- GOODWIN, A.L. (1994):** Making the transition from self to other: What do preservice teachers really think about multicultural education? *Journal of Teacher Education*. 45(2), pp.119-131.
- HUBER, G.L. (1997):** *Analysis of qualitative data with AQUAD Five for Windows.* Schwangau, Verlag Ingeborg Huber
- JORDAN, J.A. (1994):** *La escuela multicultural un reto para el profesorado.* Barcelona, Paidós.
- LÓPEZ LÓPEZ, M.C. (2000):** *El conocimiento del profesor en contextos multiculturales. Un estudio narrativo.* Granada, Servicio de publicaciones de la Universidad de Granada.
- LÓPEZ LÓPEZ, M.C. (2001):** *La enseñanza en aulas multiculturales. Una aproximación a la perspectiva de los docentes.* Granada, Grupo Editorial Universitario.
- MAKLER, A. (1994):** Social studies teachers' conceptions of justice. *Theory and Research in Social Education*, 22, pp.249-280.
- MCKERNAN, J. (1999):** *Investigación-acción y currículum.* Madrid, Morata
- MONTECINOS, C. (1993):** *Minority preservice teachers' perspectives on multicultural education.* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Atlanta.
- NOORDHOFF, K. Y KLEINFELD, J.(1993):** Preparing teachers for multicultural classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 9(1), pp.27-39.
- ORTEGA, P. y MÍNGUEZ, R. (1991):** Actitudes hacia el hecho multicultural. *Revista de Teoría de Educación*, 3, pp.47-57.
- PÉREZ, R. y GUTIÉRREZ, M. (1996):** Aproximación a un modelo de perfeccionamiento intercultural del profesorado de educación secundaria desde la perspectiva de las actitudes. En *Actas Congreso Europeo de Investigación Educativa.* Sevilla, Universidad de Sevilla, pp.209.
- POLKINGHORNE, D.E. (1995):** Narrative configuration in qualitative analysis. *Qualitative Studies in Education*, 8(1), pp.5-23.
- RUIZ OLABUENAGA, J.I. (1996):** *Metodología de la investigación cualitativa.* Bilbao, Universidad de Deusto.
- SLEETER, C. (1989):** Doing multicultural education across grade levels and subject areas: A cases study od Wisconsin. *Teaching and Teacher Education*, 5(3), pp.189-203.

- TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R. (1986):** *Introducción a los métodos cualitativos de investigación.* Argentina, Paidós Studio.
- WRIGHT, C. (1986):** School processes: An ethnographic study. En Eggleston, J. y Dunn, D. Y Anjali, M. (Eds). *Education for some educational and vocational experiences of 15-18 year old members of minority ethnic groups.* Stoke-on-trent: Trentham books.
- ZUBIETA IRÚN, J.C. Y SUSINOS RADA, T. (1992):** *Las satisfacciones e insatisfacciones de los enseñantes.* Madrid, CIDE.