

Los profesores ante la educación intercultural: el desafío de la formación sobre el terreno¹

FRANCISCO XABIER CERNADAS RÍOS

MIGUEL A. SANTOS REGO

MAR LORENZO MOLEDO

Universidad de Santiago de Compostela

1. Introducción

La diversidad cultural, presente históricamente en España en razón, fundamentalmente, de la existencia de diferentes comunidades nacionales y también de la minoría gitana, se vio incrementada posteriormente en virtud del proceso de globalización y las migraciones a las que esta ha dado origen. En Galicia, el colectivo de escolares de procedencia inmigrante, originarios en su mayoría de Centro y Sudamérica, representa en la actualidad un 3,5% del total (MEC, 2011).² A esta diversificación del alumnado, que barre definitivamente el carácter unificador de la actividad escolar en el ámbito de la cultura, la lengua y las costumbres, ha venido a unirse, además, el cambio desde una concepción de la educación como privilegio reservado a los mejores hasta su consideración como un derecho, como un servicio público que debe ofrecerse, sin exclusiones, también a los niños con más dificultades para seguir el ritmo de la enseñanza (Esteve, 2004).

1. Una versión anterior de este estudio se publicó en 2013 en *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 31(2), 555-570.

2. El porcentaje ha subido hasta el 6,9% para el curso 2024/2025.

La pluralidad que supone la presencia del alumnado inmigrante reclama una respuesta apropiada por parte del sistema educativo, al que corresponde asumir un rol protagonista a la hora de resolver el denso rompecabezas de variables que nos han de permitir una convivencia fundamentada en la equidad y la igualdad de derechos para todos (Essomba, 2006). La existencia de estas minorías, lejos de suponer un problema, habrá de contemplarse como una buena oportunidad para educar a los sujetos en valores democráticos como la tolerancia, el diálogo, la solidaridad, la resolución de conflictos y el sentimiento de pertenencia al grupo (García Llamas, 2005). La educación intercultural (EI) se presenta en este contexto como el enfoque pedagógico más apropiado, constituyendo, además, la orientación imprescindible para la supervivencia y actualización de las instituciones educativas.

En la práctica, sin embargo, pese al interés y la preocupación que ha provocado esta cuestión, y por más que se insista en el papel fundamental de la escuela como vector de integración social y cultural de los hijos de emigrantes y de sus familias, las estrategias puestas en marcha a fin de facilitar la incorporación del alumnado extranjero a las escuelas siguen sin alcanzar los resultados deseados (Santos et al., 2011). El tratamiento pedagógico que se viene dando a la diversidad cultural se asimila al propio de una circunstancia excepcional o anormal, y se resuelve con el establecimiento de algunas medidas especiales compensatorias dirigidas a ciertos grupos diana. Y es que el fenómeno migratorio ha puesto en evidencia la escasa cualificación de los profesionales de la educación al respecto (Santos y Lorenzo, 2003). Hasta ahora, el profesorado no está recibiendo en su formación inicial, ni tampoco dentro de las distintas modalidades de formación permanente, una preparación específica para elaborar verdaderos currículos interculturales (Marcelo, 1992; Peñalva y Soriano, 2010). Además, las iniciativas de formación en este campo se preocupan, básicamente, por elevar el nivel de sensibilización únicamente de aquellos docentes que están en contacto directo con los alumnos minoritarios. Por otra parte, el modelo de formación en el que el profesor actúa como un mero consumidor de formulaciones ajenas, además de haberse revelado incapaz de producir los necesarios cambios de valores y actitudes en los docentes, trae como consecuencia una inadecuada con-

ceptualización de la EI, que es vista entre una buena parte de los mismos como algo que no modifica su práctica educativa, afecta solamente a la materia de ciencias sociales y puede incorporarse como una lección más, al margen del currículo (Díaz-Aguado, 2003).

Diversos informes (Colectivo IOÉ, 1995; Defensor del Pueblo, 2003) destacan la actitud claramente favorable del profesorado ante la presencia del alumnado inmigrante, si bien es igualmente cierto que a menudo se produce una discontinuidad o incoherencia entre lo que los educadores suelen manifestar en los cuestionarios formales y su íntima consideración de esta presencia como una situación problemática e incómoda (Garreta y Llevot, 2003). Entre los profesionales que trabajan con inmigrantes, a pesar de que en general conocen el sentido de la interculturalidad, son mayoría quienes confiesan no poder traducir en la práctica lo que supondría la misma al no disponer de suficientes recursos formativos (Escarbajal, 2010).

Con el objetivo de alcanzar un correcto desarrollo de la EI, resulta indispensable que el profesorado adquiera las denominadas «competencias interculturales», es decir, las habilidades cognitivas, afectivas y comunicativas necesarias para manejarse eficazmente en un medio intercultural (McAllister y Jordan, 2000; Sercu, 2006; Leiva, 2010). Las dimensiones principales de un programa de formación en este campo podrían ser, por lo tanto, las siguientes (Jordán, 2004): la dimensión cognitiva o teórica, en la que los elementos de carácter informativo deberán ir seguidos del examen crítico sobre una serie de temas que permitan comprender la complejidad del hecho multicultural; la dimensión técnico-pedagógica, proporcionando estrategias organizativo-didácticas, y, por último –y aun de forma prioritaria–, la dimensión emocional-actitudinal-moral, es decir, el necesario cambio de actitudes, el aspecto más delicado y relevante, y también el más indigente, hoy por hoy (Jordán, 1994). Consecuentemente, no basta con incluir asignaturas obligatorias sobre EI, diversidad cultural, etc. en los planes de estudio; se hace necesario (Nieto y Santos, 1997) transformar totalmente los programas de formación del profesorado para reelaborarlos desde un enfoque intercultural (Aguado et al., 2008; Grupo Inter, 2006).

Como superación del modelo de racionalidad técnica, considerando el contexto como realidad socialmente construida, sur-

ge en el ámbito de la formación del profesorado el modelo de «reflexión en la acción» (Schön, 1998) o «enfoque reflexivo sobre la práctica» (Pérez Gómez, 1992). Desde esta perspectiva teórica, el profesorado es visto como un agente de cambio y un crítico comprometido (Giroux, 1997); esto es, como un profesional reflexivo que trabaja en equipo siguiendo el método de investigación-acción (Elliot, 1997) capaz de analizar los mecanismos de control social del conocimiento, el poder de las estructuras y las instituciones sociales y competente para desarrollar destrezas que cuentan en la acción social. Entre las características más relevantes de este modelo de formación, López Reillo (2006) destaca las siguientes: colaboración con el resto del profesorado, interés por el contexto inmediato de la práctica educativa y sus conexiones con el contexto mediato, capacidad para afrontar situaciones problemáticas prácticas, producción de conocimiento y comprensión del mismo en la acción y estrecha relación entre formación y desarrollo profesional que concede al centro educativo el protagonismo absoluto en cuanto a lugar de acción.

En este trabajo, se analizan los resultados de una encuesta realizada entre el profesorado gallego con el propósito de aproximarnos al examen de las percepciones docentes en relación con su propia formación en EI, las necesidades de preparación sentidas y sobre cuales pudieran ser las modalidades y contenidos de formación más apropiados en este campo.

Este estudio se plantea como objetivo general indagar sobre la formación en EI del profesorado de Galicia, que se concreta en tres objetivos específicos:

1. Evaluar el nivel de formación del colectivo docente en diversidad cultural.
2. Analizar la opinión del profesorado en torno al tipo de formación necesaria para la atención a la diversidad cultural en la escuela.
3. Analizar la influencia de las variables edad, nivel de formación específica en diversidad cultural, situación profesional y género en la formación del colectivo docente.

2. Metodología de la investigación

2.1. Diseño

Entre las diferentes estrategias de análisis comúnmente utilizadas en la investigación social y educativa, optamos por una metodología fundamentalmente cuantitativa, no experimental, de tipo *ex-post-facto*, con el propósito de intentar describir la realidad existente. Concretamente, se trata de un estudio de encuesta, en el que, como instrumento para la recogida de información, diseñamos un cuestionario en el que la mayor parte de los ítems son preguntas cerradas redactadas en forma de escala Likert.

2.2. Participantes

La población o universo al que referimos nuestra indagación es el profesorado de Educación Infantil y Primaria de la enseñanza pública en la Comunidad Autónoma de Galicia. Para la selección de la muestra, recurrimos a la técnica de muestreo por conglomerados o conjuntos (Fox, 1981), utilizando los colegios como unidad muestral y escogiendo centros urbanos que contasen con una presencia importante de alumnado extranjero. La muestra final productora de datos quedó conformada por 368 docentes de 40 centros públicos³ de Educación Infantil y/o de Educación Primaria de prácticamente todas las grandes ciudades pertenecientes a las cuatro provincias gallegas.

El perfil del profesorado que respondió a la encuesta puede sintetizarse en las siguientes características personales y profesionales: 281 docentes eran mujeres y 87 hombres, con edades que superaban, mayoritariamente, los 41 años (el 29,9 % tenía entre 41 y 50 años; el 42,1 % superaba esta edad). El 78,7 % de ellos contaba con plaza en propiedad definitiva. Se trataba, fundamentalmente, de diplomados (68,9 %), aunque el 30,8 % contaba con la titulación de licenciatura. Tenían una dilatada experiencia docente, ya que el 71,4 % acumulaba más de 16 años de servicio. Por último, el 59,4 % de la muestra llevaba más de tres

3. Se incluyen en este cómputo únicamente aquellos establecimientos educativos representados en la muestra por al menos cuatro docentes que hubiesen contestado el cuestionario.

años trabajando en programas de atención al alumnado inmigrante.

2.3. Instrumentos y procedimiento

Como instrumento para la recogida de datos, elegimos la aplicación de la técnica más utilizada en la investigación por encuesta, un cuestionario confeccionado expresamente para este estudio a partir de una extensa revisión bibliográfica sobre el tema.

El instrumento de medida utilizado reúne los dos requisitos esenciales de fiabilidad y validez. Para evaluar el nivel de fiabilidad, o exactitud de las medidas, utilizamos el método de consistencia interna denominado coeficiente alfa de Cronbach. Una vez aplicado este coeficiente a los resultados de nuestra escala, obtuvimos para la totalidad de las variables un valor numérico de 0,716 (alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados: 0,721; n.º de elementos: 61), lo que garantiza el cumplimiento de este criterio.

La validez del cuestionario viene garantizada por la realización, previa a su aplicación generalizada, de una prueba piloto a un grupo de diez docentes, con el propósito de detectar posibles fallos o errores de comprensión e interpretación y medir el tiempo de cumplimentación, efectuando posteriormente las oportunas rectificaciones y mejoras de algunos ítems.

Las encuestas fueron entregadas en mano a alrededor de 950 profesores en sus propios centros de trabajo, tras haberles proporcionado información sobre el objetivo de la investigación y normas de cumplimentación de los impresos. Se garantizó la confidencialidad de los datos obtenidos y su uso exclusivo en el marco de la propia investigación, mostrando, además, el agradecimiento a los participantes por su colaboración.

2.4. Codificación de los datos

Una vez codificadas las respuestas a los diferentes ítems del cuestionario, toda la información fue introducida en una matriz de datos utilizando el paquete estadístico *Statistical Package for the Social Science* (SPSS). Realizamos a continuación un estudio estadístico descriptivo de cada una de las variables por separado y, posteriormente, comparativo en función de determinadas varia-

bles. Para determinar la significación estadística de las diferencias encontradas en función de algunas características personales y profesionales, empleamos la prueba t de Student, en el caso de las variables dicotómicas, y el análisis de varianza (ANOVA), para el resto, utilizando el método Sheffé en el análisis dirigido a establecer entre que grupos se producían las diferencias.

3. Resultados y discusión

El objetivo central de esta investigación se centró en la formación en EI del profesorado de Galicia.

3.1. Nivel de formación y opinión del colectivo docente en diversidad cultural

El grado de implicación del profesorado en programas de preparación docente para trabajar con alumnado culturalmente diverso resultó escasamente alentador, apenas un tercio del profesorado (29,8 %) había participado a lo largo de su vida profesional en alguna de las actividades de formación específica ofertadas, organizadas en su mayoría por los centros de formación y recursos (CEFORE).

Entre las motivaciones fundamentales que los alientan a participar en procesos formativos, los encuestados destacaron como estímulo fundamental el perfeccionamiento en métodos y técnicas de enseñanza (85,2 %) y, en segundo lugar, el aprendizaje del manejo de las tecnologías de la información y la comunicación (55,3 %). Se observó un escaso interés declarado (13,7 %) por la simple acumulación administrativa de horas de formación para acreditar sexenios⁴.

También se les pidió a los docentes de este estudio que anotasen el título y año de celebración de las dos últimas actividades de formación (jornadas, cursos...) a las que hubiesen asistido. Los datos reflejaron la presencia de un elevado porcentaje de ac-

4. Es preciso señalar que la Administración educativa supedita el reconocimiento del complemento salarial denominado sexenios a la acreditación por el profesor/a de su participación, a lo largo de los seis últimos años, en un mínimo de 100 horas de actividades formativas, otorgando validez –para tales efectos– únicamente a las organizadas por determinadas instituciones, particularmente los CEFORE y los sindicatos de la enseñanza.

tividades relacionadas con las tecnologías de la información y la comunicación (32%), junto al escaso número de las que eran susceptibles de ser conectadas con la inmigración y la interculturalidad (7%). Se observó que la mitad de estas actividades tuvo lugar en el año inmediatamente anterior (2007), lo que revela un muy aceptable nivel de asiduidad en la participación del profesorado en procesos formativos.

Sorprende que, a pesar de la baja participación en actividades formativas en EI, tan solo la mitad (45,5%) del profesorado reconoció no tener suficiente formación en este ámbito. En cuanto al nivel genérico de confianza en la preparación de los profesores/as para responder a los desafíos de la EI, únicamente una de cada cinco personas de la muestra (21,2%) confiaba en la idoneidad de la misma, ascendiendo al 59,5% el porcentaje de quienes estaban convencidos de la insuficiencia del conocimiento en este campo. Cabe destacar que la valoración concedida por el profesorado a la formación de sus colegas resultaba inferior a la otorgada a la preparación propia, tal como puede verificarse contrastando las respectivas medias (3,43 en este ítem frente al 3,20 en el anterior).

Como parte del proceso de mejora de la enseñanza de los niños/as de procedencia inmigrante, cuatro de cada cinco docentes encuestados (79,2%) reconocieron la importancia de la intervención de otros agentes externos a la escuela. En esta misma línea, la conveniencia de que los centros con un número notable de alumnos/as de origen inmigrante cuenten con mediadores/as interculturales fue favorablemente considerada por el 84,7% de los profesionales.

La mayoría del profesorado (83,4%) era consciente de la necesidad de incluir la EI en la formación inicial de los docentes. Además, consideraba inadecuado (61%) el nivel de la atención dispensada a este tema en la formación continuada, llamando particularmente la atención el elevado porcentaje (24,5%) de quienes se mostraban indiferentes.

Tabla 1. Percepciones docentes relativas a la formación en El

	Conformidad			Disconformidad			Desviación típica
	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	Media	
Considero que mi formación en educación intercultural es adecuada	3,6%	25,4%	25,4%	38,8%	6,7%	3,20	1,010
Los profesores/as, en general, estamos preparados para responder a los desafíos de la educación intercultural	2,5%	18,7%	19,3%	52,6%	6,9%	3,43	0,953
La intervención de otros agentes externos a la escuela es importante para mejorar la enseñanza de los niños/as inmigrantes	9,4%	59,8%	12,5%	6,1%	2,2%	2,12	0,866
Sería positivo que en centros con un número notable de alumnos/as inmigrantes hubiera mediadores/as interculturales	26,5%	58,2%	9,7%	3,1%	2,5%	1,97	0,843
La formación inicial del profesorado tiene que incluir educación intercultural	31,5%	51,9%	10,8%	3%	2,8%	1,94	0,889
En la formación continuada del profesorado este tema está suficientemente atendido	2%	12,5%	24,5%	49%	12%	3,56	0,926

Nota: elaboración propia

Entre las diferentes modalidades de preparación específica del profesorado en este ámbito, la más escogida hacía referencia al conocimiento de otras experiencias exitosas, a fin de adaptarlas al propio contexto (91,4 %). Esto se debería, según Jordán (1994, pp. 145-146), al predominio de una mentalidad practicante en el profesorado, que se traducía, sobre todo, en la búsqueda de procedimientos muy concretos y funcionales. Le seguía, precisamente, la necesidad de contar con estrategias pedagógicas sobre la enseñanza en clases multiculturales (90,8 %), apareciendo en tercer lugar la idea de que el motor de la formación sea el centro escolar (89,1 %). Las modalidades más extendidas en la práctica, conferencias y cursos impartidos por expertos ocupaban el penúltimo lugar (77,8 %).

Tabla 2. Modalidades de formación del profesorado en el ámbito de la EI

	Conformidad			Disconformidad			Desviación típica
	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	Media	
a. Conferencias, cursos, impartidos por expertos	21,6%	56,3%	15,2%	4,7%	2,3%	2,10	0,870
b. Conocimientos de las culturas minoritarias, mediante lecturas seleccionadas	16,2%	52,2%	21,5%	8,3%	1,8%	2,27	0,892
c. Adquisición de estrategias pedagógicas sobre la enseñanza en clases multiculturales	37,8%	53,1%	6,1%	1,4%	1,7%	1,76	0,767
d. Conocimientos de otras experiencias exitosas para gestionar la diversidad cultural	38,4%	52,9%	5,3%	1,9%	1,4%	1,75	0,761
e. Formación en el propio centro a partir de los problemas que surgen al enseñar a alumnos/as culturalmente diversos	37,3%	51,8%	6,4%	1,9%	2,5%	1,81	0,840

Nota: elaboración propia

En relación con las valoraciones formuladas acerca de la pertinencia de incluir una serie de contenidos básicos para la formación en EI, destacó el elevado nivel de aceptación que recibe el aprendizaje cooperativo (90,8%), seguido de cerca por la adquisición de estrategias pedagógicas sobre negociación de conflictos en el aula (90,2%), los estilos de aprendizaje y motivación del alumnado inmigrante (90,7%), la comunicación e interacción en la familia y en la sociedad (89,2%) o los valores y la socialización de la infancia (87,1%), en tanto que el conocimiento de otras lenguas, aun obteniendo una estimación positiva (50,6%), figuraba en el último lugar de las preferencias.

Tabla 3. Contenidos de la formación del profesorado en el ámbito de la EI

	Conformidad			Disconformidad			Desviación típica
	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	Media	
a. Conocimientos de otras lenguas	9,8%	40,8%	30,1%	15,2%	4,2%	2,63	0,993
b. La problemática social/legal/económica... de los inmigrantes	13,4%	68,3%	13,1%	4,3%	0,9%	2,11	0,710
c. Valores y socialización de la infancia	19,8%	67,2%	9,2%	2,6%	1,1%	1,98	0,706
d. Los estilos de aprendizaje y motivación del alumnado inmigrante	25,3%	65,4%	6,2%	2,2%	0,9%	1,88	0,683
e. Comunicación e interacción en la familia y en la sociedad	21%	68,2%	8,2%	1,7%	0,9%	1,93	0,661
f. Adquisición de estrategias pedagógicas sobre negociación de conflictos en el aula	33,4%	56,7%	6,5%	1,7%	1,7%	1,81	0,765
g. Aprendizaje cooperativo	32,1%	58,7%	6,6%	1,2%	1,4%	1,81	0,728

Nota: elaboración propia

3.2. Influencia de algunas variables en la formación del colectivo docente en diversidad cultural

Una vez completado el análisis descriptivo, pasamos a estudiar, utilizando técnicas de significación estadística, la influencia de determinadas características personales y profesionales de los encuestados/as en sus respuestas, tomando en consideración una decena de variables de estudio: edad, sexo, titulación académica, situación profesional, experiencia docente general, experiencia laboral con inmigrantes, interacción con alumnado inmigrante en ese curso escolar o en el anterior, desempeño de algún cargo directivo, etapa en la que se imparte docencia y participación en acciones formativas sobre EI.

Podemos afirmar que la edad y, en menor medida, la experiencia docente general y, también, la situación profesional son las variables en torno a las cuales se presentaron las mayores diferencias significativas entre las respectivas valoraciones docen-

Tabla 4. Variaciones significativas en las respuestas en función de la edad

Edad	< 30 años	> 50 años	ANOVA		
			Sig.	Diferencia de medias	
Los profesores/as, en general, estamos preparados para responder a los desafíos de la educación Intercultural	5,9 %	30,7 %	0,001	0,598	
En la formación continuada del profesorado este tema no está suficientemente atendido	75,8 %	58 %	0,031	-0,511	
La formación inicial del profesorado tiene que incluir educación intercultural	94,1 %	76,3 %	0,000	-0,756	
Sería positivo que en centros con un número notable de alumnos/as inmigrantes hubiera mediadores/as interculturales	96,9 %	78,6 %	0,001	-0,584	
La formación del profesorado en este ámbito debe seguir estas modalidades:			Conformidad		
Conocimientos de las culturas minoritarias, mediante lecturas seleccionadas	84,9 %	63,2 %		0,010	-0,558
Adquisición de estrategias pedagógicas sobre la enseñanza en clases multiculturales	97,5 %	85,8 %		0,000	-0,654
Conocimientos de otras experiencias exitosas para gestionar la diversidad cultural	100 %	86,5 %		0,000	-0,647
Formación en el propio centro a partir de los problemas que surgen al enseñar a alumnos/as culturalmente diversos	100 %	81,6 %		0,000	-0,801
Los contenidos de formación deberían ser:					
Valores y socialización de la infancia	35,3 %	13,9 %		0,005	-0,319
Los estilos de aprendizaje y motivación del alumnado inmigrante	47,1 %	13,5 %		0,000	-0,509
Comunicación e interacción en la familia y en la sociedad	41,2 %	15 %	0,000	-0,403	
Adquisición de estrategias pedagógicas sobre negociación de conflictos en el aula	52,9 %	26,4 %	0,005	-0,432	
Aprendizaje cooperativo	55,9 %	20 %	0,000	-0,500	

Nota: elaboración propia

tes. Por lo que respecta a la edad, la concentración más elevada de diferencias significativas se reflejó fundamentalmente entre el grupo de profesionales mayores de 50 años y los menores de 30 años. Los encuestados de mayor edad se mostraron menos escépticos sobre el nivel de preparación del profesorado, declarando poco entusiasmo hacia la inclusión de la EI (formación inicial y permanente) y menor consideración del concurso de mediadores interculturales en los centros con un número notable de alumnos inmigrantes. Paralelamente, el aumento en la edad de los encuestados disminuyó el nivel de conformidad⁵ o intensidad del acuerdo⁶ en su valoración de buena parte de las diferentes modalidades y contenidos propuestos para la EI.

En función de la experiencia docente general, se observaron diferencias significativas en prácticamente los mismos ítems señalados con respecto a la variable edad, lo que pone de relieve la estrecha correlación entre ambas magnitudes. Las diferencias se hicieron más asiduas entre las respuestas de los profesionales con menos de cinco años de práctica y, fundamentalmente, en aquellos con más de treinta años de oficio. Los cambios de percepción aparejados al incremento de la experiencia laboral discurrieron, obviamente, en sentido paralelo a aquellos que, según examinamos anteriormente, se producían al elevarse la edad de los encuestados.

5. El nivel de conformidad se obtiene como resultado de la suma de los porcentajes correspondientes a «Totalmente de acuerdo» y «De acuerdo». De igual manera, la disconformidad hace referencia al agrupamiento de «Totalmente en desacuerdo» y «En desacuerdo».

6. Disminución en los porcentajes de la columna «Totalmente de acuerdo» en favor de los correspondientes a «De acuerdo».

Tabla 5. Variaciones significativas en las respuestas en función de la experiencia docente

Experiencia docente	< 5 años	> 30 años	ANOVA	
			Sig.	Diferencia de medias
Los profesores/as, en general, estamos preparados para responder a los desafíos de la educación intercultural	6,4 %	30,7 %	0,008	0,512
La formación inicial del profesorado tiene que incluir educación intercultural	93,7 %	78,6 %	0,000	-0,678
Sería positivo que en centros con un número notable de alumnos/as inmigrantes hubiera mediadores/as interculturales	95,6 %	78,4 %	0,017	-0,471
La formación del profesorado en este ámbito debe seguir estas modalidades:				
Adquisición de estrategias pedagógicas sobre la enseñanza en clases multiculturales	63,8 %	22 %	0,001	-0,547
Conocimientos de otras experiencias exitosas para gestionar la diversidad cultural	63,8 %	23 %	0,000	-0,578
Formación en el propio centro a partir de los problemas que surgen al enseñar a alumnos/as culturalmente diversos	68,1 %	22,2 %	0,000	-0,701
Los contenidos de formación deberían ser:				
Los estilos de aprendizaje y motivación del alumnado inmigrante	38,3 %	14,9 %	0,001	-0,411
Comunicación e interacción en la familia y en la sociedad	38,3 %	12,2 %	0,001	-0,391
Aprendizaje cooperativo	46,8 %	22,3 %	0,014	-0,394

Nota: elaboración propia

La clasificación de los docentes en función de su diferente situación profesional puso en evidencia, igualmente, la existencia de ciertas regularidades de pensamiento entre los integrantes de determinados grupos. Como cabría esperar, se reproducen algunas de las diferencias observadas anteriormente al estudiar los cambios originados en virtud de las variables edad y experiencia docente, dado que los profesores en situación de «propiedad provisional» suelen ser más jóvenes, en tanto aquellos que han

alcanzado la «propiedad definitiva» tienen, por lo regular, mayor edad y, desde luego, más años de práctica profesional.

Tabla 6. Variaciones significativas en las respuestas en función de la situación profesional

Situación profesional	PD	PP	ANOVA	
			Sig.	Diferencia de medias
La formación inicial del profesorado tiene que incluir educación intercultural	24,8%	53,1%	0,000	0,485
La formación del profesorado en este ámbito debe seguir estas modalidades:				
Conocimientos de otras experiencias exitosas para gestionar la diversidad cultural	34,4%	53,1%	Total acuerdo	0,348
Formación en el propio centro a partir de los problemas que surgen al enseñar a alumnos/as culturalmente diversos	32,6%	51,0%		
Los contenidos de formación deberían ser:				
Comunicación e interacción en la familia y en la sociedad	15,5%	36,7%	0,001	0,297

Nota: PD: propiedad definitiva; PP: propiedad provisional

Se observaron diferencias significativas en la variable género en algunos apartados objeto de estudio. Las profesoras reflejaron menor convencimiento que los maestros de poseer una preparación adecuada en EI. Además, mostraron un nivel superior al reconocer la necesidad de disponer de mediadores interculturales, así como al valorar algunas modalidades de formación propuestas (conferencias y/o cursos impartidos por expertos y conocimiento de las culturas minoritarias mediante lecturas seleccionadas).

Tabla 7. Variaciones significativas en las respuestas en función del género

Género	Femenino	Masculino	Student	
			t	p≤
Considero que mi formación en educación intercultural no es adecuada	48,7 %	36,1 %	-2,078	0,039
Sería positivo que en centros con un número notable de alumnos inmigrantes hubiese mediadores interculturales	87,5 %	75 %	-2,804	0,006
La formación del profesorado en este ámbito debe seguir estas modalidades:				
Conferencias, cursos, impartidos por expertos	80,6 %	69,6 %	-2,011	0,046
Conocimientos de las culturas minoritarias, mediante lecturas seleccionadas	73,7 %	52 %	-2,842	0,005

Conformidad

Nota: elaboración propia

La experiencia docente previa con alumnado de procedencia inmigrante apenas tuvo influencia significativa sobre sus opiniones en relación con este tema, sin que las diferencias encontradas vayan mucho más allá de la lógica disminución del sentimiento de falta de preparación que proporciona el incremento de la familiaridad con el alumnado foráneo.

Tabla 8. Variaciones significativas en las respuestas en función de la experiencia con alumnado inmigrante

Experiencia con alumnado inmigrante	Ninguna	> 6 años	ANOVA	
			Sig.	Diferencia de medias
Considero que mi formación en educación intercultural es adecuada	61,7 %	27,1 %	0,000	0,941
Los profesores/as, en general, estamos preparados/as para responder a los desafíos de la educación intercultural	68,5 %	46,7 %	0,001	0,613

Disconformidad

Nota: elaboración propia

Los profesionales que aseguraban haber participado en actividades formativas sobre la EI valoraron en mayor medida (como «adecuada») su propia implicación en este campo. Y estimaron

más necesaria la presencia de mediadores interculturales; también expresaron mayor grado de aprecio por la conveniencia de incluir la EI en la formación inicial del profesorado. Igualmente, manifestaron un superior nivel de acuerdo con determinadas modalidades de formación en este terreno: conferencias y/o cursos impartidos por expertos, conocimiento de las culturas minoritarias mediante lecturas seleccionadas y adquisición de estrategias pedagógicas sobre la enseñanza en clases multiculturales.

Tabla 9. Variaciones significativas en las respuestas en función de la formación específica en EI

Participación en actividades formativas	Sí	No	Student		
			t	p≤	
Considero que mi formación en educación intercultural es adecuada	42,8% ⁷	22,5%	4,804	0,000	
Sería positivo que en centros con un número notable de alumnos inmigrantes hubiese mediadores interculturales	40,6%	20,9%	2,681	0,008	
La formación inicial del profesorado tiene que incluir educación intercultural	45,4%	26%	Total acuerdo	2,569	0,011
La formación del profesorado en este ámbito debe seguir estas modalidades:					
Conferencias, cursos, impartidos por expertos	33%	16,9%	2,486	0,014	
Conocimientos de las culturas minoritarias, mediante lecturas seleccionadas	24,5%	12,8%	2,129	0,035	
Adquisición de estrategias pedagógicas sobre la enseñanza en clases multiculturales	50,5%	32,9%	2,070	0,040	

Nota: elaboración propia

Se constató, por último, que otras variables, como la etapa en la que se imparte docencia, la titulación académica, el desempeño de algún cargo directivo e, incluso, la interacción en ese curso con alumnado de procedencia inmigrante, apenas tuvieron impacto estadísticamente significativo en la orientación de las opiniones expresadas por el profesorado en relación con esta temática.

7. Para este ítem, los porcentajes corresponden a los encuestados que manifiestan conformidad.

4. Conclusiones

Entre las principales conclusiones que se derivan del análisis de las ideas del profesorado en el terreno de la EI, podemos destacar las siguientes:

- La necesidad de incluir la EI en el currículo de la formación del profesorado es algo generalmente aceptado.
- Las preferencias de los profesionales de la enseñanza por determinadas modalidades de formación en este campo difieren substantivamente del enfoque predominante en la Administración educativa.
- Las opiniones expresadas dependen significativamente de la edad y experiencia docente de quien las formula.

La culminación lógica del análisis empírico que hemos podido realizar no es otra que hacer algunas sugerencias, y aun recomendaciones, para diferentes esferas institucionales de actuación. En primer lugar, en virtud de la responsabilidad fundamental que corresponde a la Administración en este terreno, sería importante la creación de un departamento específico de orientación en EI. A este departamento le correspondería, entre otras funciones, la responsabilidad de elaborar y poner en marcha un plan de formación permanente que incluyera entre sus ejes de desarrollo la asunción de la diversidad cultural como factor de provecho para la integración social de mayorías y minorías, así como el análisis del impacto que estas actividades de formación tienen en las aulas.

Deberían introducirse contenidos ligados al aprendizaje de la EI en los programas de formación inicial del profesorado tratando de favorecer un mayor protagonismo de los docentes en el diseño de tales programas e incentivando su implicación en proyectos de investigación e innovación (Bennett, 2001).

El centro educativo debería ser el eje sobre el que se construya el plan de formación, por lo que habrá de disponer de los recursos humanos y materiales necesarios. Se debería potenciar en los centros el trabajo en equipo de los profesores, así como el establecimiento de cauces y mecanismos de contacto entre los profesionales de diferentes escuelas para posibilitar la creación de redes y la difusión eficiente de buenas prácticas.

Por último, necesitamos una mayor asociación estratégica entre la Administración educativa y la misma universidad para definir los programas que convengan a la mejor articulación de conocimiento, disposición y competencia en El por parte de los docentes. Hay muchas razones para reclamar esa confluencia en las políticas y, consiguientemente, en las decisiones, pero una destaca sobremanera, la impostergable necesidad de ver en la formación del profesorado una de nuestras últimas oportunidades para mejorar la calidad del aprendizaje y de las competencias que niños y jóvenes precisan para su despliegue en un mundo global.

Referencias bibliográficas

- Aguado, M. T., Gil I. y Mata, P. (2008). El enfoque intercultural en la formación del profesorado. Dilemas y propuestas. *Revista Complutense de Educación*, 19(2), 275-292.
- Bennett, C. (2001). Genres of research in multicultural education. *Review of Educational Research*, 71(2), 171-217. <https://doi.org/10.3102/00346543071002171>
- Colectivo IOÉ (1995). Extraños, distintos, iguales o las paradojas de la alteridad. Discurso de los españoles sobre los extranjeros. *Revista de Educación*, 307, 17-51.
- Defensor del Pueblo (2003). *Informe sobre la escolarización del alumnado de origen inmigrante en España: análisis descriptivo y estudio empírico*. <https://www.defensordelpueblo.es/informe-monografico/escolarizacion-del-alumnado-de-origen-inmigrante-en-espana-analisis-descriptivo-y-estudio-empirico/>
- Díaz-Aguado, M. J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Pirámide.
- Elliot, J. (1997). *La investigación-acción en educación*. Ediciones Morata.
- Escarbajal, A. (2010). Estudio de las respuestas socioeducativas ofrecidas a los inmigrantes en la región de Murcia. *Revista de Investigación Educativa*, 28(1), 157-170.
- Essomba, M. A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas: Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Graó.
- Esteve, J. M. (2004). La formación del profesorado para una educación intercultural. *Bordón*, 56(1), 95-115.

- Fox, D. J. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Ediciones Universidad de Navarra.
- García Llamas, J. L. (2005). Educación intercultural. Análisis y propuestas. *Revista de Educación*, 336, 89-109.
- Garreta, J. y Llevot, N. (2003). *El espejismo intercultural. La escuela de Cataluña ante la diversidad cultural*. CIDE - Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Giroux, H. (1997). Intelectuales públicos y la crisis de la enseñanza superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29, 77-87.
- Grupo INTER (2006). *Guía Inter. Una guía práctica para aplicar la educación intercultural en la escuela*. MEC.
- Jordán, J. A. (1994). *La escuela multicultural: Un reto para el profesorado*. Paidós.
- Jordán, J. A. (2004). La formación permanente del profesorado en educación intercultural. En J. A. Jordán Sierra, X. Besalú, M. Bartolomé Pina, T. Aguado Odina, C. Moreno García y M. Sanz, *La formación del profesorado en educación intercultural* (pp. 11-48). MEC/Los Libros de la Catarata, Cuadernos de Educación Intercultural.
- Leiva, J. (2010). Práctica de la interculturalidad desde la perspectiva docente: análisis y propuestas pedagógicas. *Cultura y Educación*, 22(1), 67-84.
- López Reillo, P. (2006). *Una oportunidad para aprender. La dimensión intercultural en la formación del profesorado*. Cabildo Insular de Tenerife, Área de Desarrollo Económico.
- McAllister, G. y Jordan, J. (2000). Cross cultural Competency and multicultural teacher education. *Review of Educational Research*, 70(1), 3-24.
- Marcelo, C. (1992). Desarrollo de la comprensión intercultural en los programas de formación inicial del profesorado. En X Congreso Nacional de Pedagogía (Ed.), *Educación Intercultural en la perspectiva de la Europa Unida* (tomo II, pp. 501-535). Imprenta Provincial.
- MEC (2011). Ministerio de Educación y Ciencia. *Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado. Curso 2010-2011*. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/alumnado/matriculado/2010-2011-rd.html>
- Nieto, S. y Santos, M. A. (1997). Formación multi/intercultural del profesorado: perspectivas en los Estados Unidos y España. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 9, 55-74.
- Peñalva, A. y Soriano, E. (2010). Objetivos y contenidos sobre interculturalidad en la formación inicial de educadores y educadoras. *ESE*.

Estudios sobre Educación, 18, 37-57. <https://doi.org/10.15581/004.18.4651>

- Pérez Gómez, A. I. (1992). La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En J. Gimeno y A. Pérez Gómez (Eds.), *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 398-429). Morata.
- Santos, M. A. y Lorenzo, M. (2003). *Inmigración e acción educativa en Galicia*. Ediciones Xerais de Galicia.
- Santos, M. A., Lorenzo, M. y Priegue, D. (2011). Infancia de la inmigración y educación: la visión de las familias. *Revista de Investigación Educativa*, 29(1), 97-110.
- Sercu, L. (2006). The foreign language and intercultural competence teacher: the acquisition of a new professional identity. *Intercultural Education*, 17(1), 55-72.
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.

