

ESTADO DE CONCIENCIA DE LOS DOCENTES HACIA LA DIVERSIDAD CULTURAL. UN ANÁLISIS POR DIMENSIONES

Ana Belén Mirete Ruiz

Departamento de Didáctica y Organización Escolar
Facultad de Educación. Universidad de Murcia (España)
anabelen.mirete@um.es

Javier J. Maquilón Sánchez

Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Facultad de Educación. Universidad de Murcia (España)
jjmaqui@um.es

Resumen

Desde mediados de los años noventa se ha producido un incremento paulatino del interés sobre la diversidad cultural o multiculturalismo, evidenciado por el elevado número de investigaciones publicadas sobre esta temática. La diversidad cultural está relacionada con las características sociales y problemas de gobernabilidad presentados por cualquier sociedad en la cual conviven diferentes comunidades culturales. En este artículo se analizó el grado de conciencia que los docentes de Educación Infantil y Educación Primaria tenían hacia la diversidad cultural. Además de la influencia que sobre esta conciencia tuvieron variables como el sexo, la edad y los años de experiencia profesional de los docentes. Participaron cien docentes de siete centros educativos que cumplimentaron el Inventario de Consciencia de la Diversidad Cultural (CDAI – Henry, 1986). Se concluye que los docentes tienen bajo nivel de conciencia hacia la diversidad cultural, que la edad de los docentes está relacionada con la aceptación de otras culturas, que la utilización de materiales que favorecen la integración multicultural no supone un inconveniente entre el profesorado, y que a mayor cantidad de años dedicados a la docencia se incrementan las posibilidades de participación de las familias en el centro educativo.

Palabras clave: Diversidad cultural; Multiculturalidad; Experiencia docente; Integración cultural.



Abstract

Since the 1990s, a gradual increase in the interest in cultural diversity or multiculturalism has taken place, as evidenced by the high number of studies published on the topic. Cultural diversity is related to social features and governmental difficulties in any society in which a variety of cultural communities coexist. In this paper, the degree of cultural awareness that teachers in Primary and Preschool Education had was analyzed. Additionally, the effect that gender, age, and professional experience had on this awareness was also examined. 100 teachers from 7 different schools participated by answering the Cultural Diversity Awareness Inventory (CDAI — Henry, 1986). It was concluded that teachers have low cultural awareness, that the age of the teachers is related to the acceptance of other cultures, that the use of resources to promote multicultural integration is not an inconvenience for teachers, and that the more years the teacher has dedicated to teaching the more likelihood there is that families will participate.

Keywords: Cultural diversity; Multiculturalism; Teacher experience; Cultural integration.

Resumo

Desde mediados dos anos noventa produziu-se um incremento paulatino do interesse sobre a diversidade cultural (ou multiculturalismo), evidenciado pelo elevado número de investigações publicadas sobre esta temática. A diversidade cultural está relacionada com as características sociais e problemas de governabilidade apresentados por qualquer sociedade na qual convivem diferentes comunidades culturais. Neste artigo analisou-se o grau de consciência que os docentes de educação infantil e ensino primário tinham para a diversidade cultural. Além da influência que sobre esta consciência tiveram variáveis como o sexo, a idade e os anos de experiência profissional dos docentes. Participaram cem docentes de sete centros educativos que preencheram o Inventário de Consciência da Diversidade Cultural (CDAI – Henry, 1986). Conclui-se que os docentes têm baixo nível de consciência para a diversidade cultural, que a idade dos docentes está relacionada com a aceitação de outras culturas, que a utilização de materiais que favorecem a integração multicultural não supõe um inconveniente entre o profesorado, e que a



maior quantidade de anos dedicados à docencia incrementam-se as possibilidades de participação das famílias no centro educativo.

Palavras-chave: Diversidade cultural; Multiculturalidade; Experiência docente; Integração cultural.

Introducción

En los últimos años, el fenómeno de la inmigración está aumentando de forma considerable en el continente europeo. Desde mediados de los años noventa España se ha convertido en destino importante para inmigrantes provenientes del norte de África, de Latinoamérica, Europa del este y, recientemente, de Oriente próximo, como el caso de Siria.

Cortés, González y Reher (2008) afirmaron que esta nueva realidad ha generado un cierto grado de preocupación social, tanto por la intensidad del fenómeno como por el hecho de que por primera vez en siglos España se haya convertido en un foco de inmigración en lugar de emigración. Esta nueva situación social se ha adentrado profundamente en el ámbito educativo. Delors (2001), en su informe sobre la Educación para el siglo XXI y basándose en este nuevo orden, afirmó que la educación debería apoyarse sobre cuatro pilares: aprender a ser, aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a vivir juntos. En este sentido la educación debería, por un lado, transmitir conocimientos y, por otro, llevar al estudiante, a tomar conocimiento de la semejanza y de la interdependencia entre todos los seres humanos de su entorno próximo y lejano.

Todos estos acontecimientos dieron lugar al fenómeno del multiculturalismo. En España, las primeras investigaciones realizadas con inmigrantes se remontan al año 1994. Hall (2006) apuntó que multiculturalidad era un término cualitativo que describía características sociales y problemas de gobernabilidad presentados por cualquier sociedad en la cual diferentes comunidades culturales conviven e intentan construir una vida en común, al mismo tiempo que retiene algo de su identidad original.

Los primeros trabajos sobre educación multicultural fueron recogidos por Husen y Opper (1984). García, Bouachra y Rubio (2008) verificaron que los estudios sobre esta temática pueden clasificarse en cinco áreas: 1) estudios que han intentado



cuantificar el fenómeno en términos estadísticos, 2) investigaciones que se centran en los programas de acogida y dispositivos especiales creados para estos «nuevos escolares», 3) estudios que analizan el papel de las llamadas «lenguas maternas», 4) trabajos dedicados a las relaciones entre las familias y la escuela y 5) estudios sobre el éxito o fracaso escolar.

Por la confusión generalizada en el ámbito educativo se hizo necesario diferencial y conceptualizar lo que se entiende por multiculturalidad y por interculturalidad. Para Aguaded (2005), el término “multicultural” o “multiculturalismo” describe la existencia de diferentes culturas compartiendo un mismo espacio territorial y temporal. Es decir, hace referencia a la diversidad cultural existente en las sociedades occidentales contemporáneas. Por el contrario, el modelo educativo intercultural europeo surgió en la década de los 70, y abogó por una convivencia entre las diferentes culturas para el enriquecimiento y el respeto mutuo.

A nivel educativo, se consideró que el curriculum debía recoger las contribuciones de todos los grupos sociales y culturales de forma interrelacionada, demostrando que la sociedad global evoluciona y se transforma gracias a la aportación de todos y cada uno de sus miembros. Entre los modelos interculturales orientados a analizar las formas y situaciones de aplicación de la educación intercultural en el aula (Besalú, 2002, Chamseddine, 2015) tomó relevancia el *modelo racista o segregado*, donde en la escuela se puede vivir otro tipo de *apartheid*; *modelo asimilacionista o compensatorio*, donde se produce la asimilación a la cultura mayoritaria de las culturales minoritarias; *modelo integracionista o aditivo*, en el que se trató de conjugar la enseñanza y el aprendizaje de la lengua oficial del país de destino con el sostenimiento de la lengua materna y de elementos culturales originarios; *modelo de relaciones humanas o de comprensión mutua*, que promovió que todas las personas son diferentes, la diversidad es un proceso natural, legítimo y habitual; *modelo de transformación social* que tuvo en cuenta la conciencia en el alumnado de minorías se debe producir para comprender de forma crítica el contexto xenófobo, racista, segregacionista y discriminatorio; y, por último, *el modelo holístico o global* que pretendió educar a la ciudadanía para la convivencia en una comunidad multicultural, desde áreas como la ecología, los derechos humanos, los valores y las actitudes.

En España existe una marcada separación en la distribución del alumnado extranjero si se trata de centros educativos públicos o privados, concertados o no. Así,



por ejemplo, la proporción de africanos (la mayoría magrebíes) que acude a centros privados es de menos de una octava parte y la de latinoamericanos de menos de la cuarta parte del total del alumnado (INE, 2016). Como dato relevante cabe señalar que hace quince años los extranjeros sólo representaban un 0.7% del total de los estudiantes en los colegios españoles. Hoy este dato se ha multiplicado por 14 - suponiendo el 9.4 %-, de los que casi cuatro de cada cinco están matriculados en la enseñanza pública. Estos datos transformados a datos brutos suponen que 560.000 estudiantes está matriculados en centros públicos y 120.000 en centros privados.

Teniendo en cuenta esta realidad, la formación del profesorado debe basarse en los principios básicos que dictaminan un currículum multicultural, donde se reconozcan y afronten los problemas y las consecuencias de no respetar la cultura popular de la mayoría de los alumnos que frecuentan los centros educativos (Vázquez, Liesa y Lozano, 2017), atendiendo al alumnado diverso de forma real y concreta, cuestionando el carácter homogéneo que teóricamente debería estar presente en las aulas, ya que la realidad es diversa. Moreira (2001) afirmó que es poco habitual que los profesores hagan que sus alumnos reflexionen e investiguen las cuestiones relacionadas con la vida y la diversidad de culturas más próximas a sus contextos. Una formación multiculturalmente orientada debía ser la combinación de tres dimensiones: política, cultural y académica. Pero la formación que reciben los futuros docentes es básicamente técnica y operacional, así que en el momento que son docentes en ejercicio se limitan a reproducir los mecanismos conservadores que recibieron en la Universidad.

Estudios sobre esta temática se han venido haciendo desde hace una década. Calvo Población, Calvo Fernández y Alejo (2002) aplicaron un cuestionario sobre la percepción de los estudiantes (maestros y maestras en formación) de primer curso de Magisterio especialidad Educación Física, en la Facultad de Formación del Profesorado de Cáceres sobre la interculturalidad. Concluyendo que para dichos estudiantes la formación en esta temática era sumamente relevante y que carecían de ella. Por lo tanto, había muchos profesores en formación que, a priori, no estaban sensibilizados con esta realidad de las aulas.

Rodríguez (2005), investigó con estudiantes de magisterio de diversos cursos el pensamiento de éstos sobre la diversidad cultural y su incidencia en la educación. El estudio, llevado a cabo mediante un cuestionario acompañado de una escala de actitudes, concluyó que los estudiantes tienen una conciencia vaga de la diversidad



cultural, aunque con una actitud positiva.

Urizar (2007) analizó el cambio en las creencias y representaciones de los alumnos de tercer magisterio en torno a la educación intercultural antes y después de cursar la asignatura de educación intercultural. Afirmó que poder acceder y valorar la propia percepción y pensamiento del alumnado es sumamente complejo y que éste está muy condicionado por el discurso profesional que han recibido durante su formación universitaria y que han interiorizado.

Siqués, Vila y Perera (2009) confirmaron que una parte del profesorado de infantil y primaria tiene prejuicios y estereotipos respecto a las minorías étnicas y lingüísticas e incluso han mostrado que, en algunas ocasiones, hay una estrecha relación entre los prejuicios del profesorado y su práctica educativa.

Maquilón y Martínez (2009), identificaron que la percepción cultural general del profesorado en ejercicio de Educación Infantil y Educación Primaria fue la dimensión peor valorada por este colectivo y en la que obtuvo peores puntuaciones. Por el contrario, las actitudes para crear un ambiente multicultural utilizando métodos y materiales multiculturales fue la dimensión en la cual los profesores presentan mayor grado de sensibilidad. Los profesores de centros educativos públicos y de área urbana obtuvieron, en la mayoría de los casos, mayores puntuaciones. Igualmente, los investigadores identificaron que la realización de cursos de formación sobre multiculturalismo o interculturalidad no correlaciona positivamente con el grado de sensibilidad intercultural del profesorado.

Estos resultados plantearon una reflexión sobre la necesidad de la inclusión de cuestiones relacionados con la multiculturalidad y la interculturalidad en la formación inicial de los profesores (Peñalva y López-Goñi, 2014), así como actualización permanente con cursos, seminarios y talleres durante su actividad profesional pero que sí estén directamente orientados al incremento de la conciencia y sensibilidad multicultural. Se constató que, en la educación para la diversidad, además de los factores estrictamente académicos (Vázquez, Liesa y Lozano, 2017), intervienen factores ideológicos, estereotipos, falsas creencias o prejuicios que pueden llevar a que el trabajo del profesor no sea del todo efectivo. La investigación que se presenta se relaciona con la interrogante ¿cómo la percepción intercultural, estrictamente subjetiva del educador se manifiesta en los contextos educativos?, o sea, ¿cuál es el estado de conciencia de los docentes de Educación Infantil y Educación Primaria hacia la diversidad cultural en sus aulas?

Para dar respuesta a esta interrogante se plantearon dos objetivos. El primero se centró en analizar el nivel de conciencia del profesorado de Educación Infantil y Educación Primaria hacia la diversidad cultural a nivel general y según el sexo. En el segundo objetivo se planteó para evaluar el grado de sensibilidad y conciencia intercultural del profesorado según los años de experiencia profesional y la edad de los docentes.

Método

Participantes

Para llevar a cabo esta investigación se contó con doscientos diecisiete maestros y maestras de Educación Infantil y Educación Primaria, que formaron parte de la muestra invitada, de los cuales aceptaron participar ciento tres. Tras la depuración de los datos se eliminaron tres cuestionarios por no haber consignado adecuadamente las variables independientes moderadoras necesarias para dar respuesta a los objetivos de la investigación. Por ello, se contó con cien participantes que forman parte de la muestra real o productora de información. El tipo de muestreo fue no probabilístico por conveniencia, estableciendo la titularidad del centro y la accesibilidad al mismo como variables prioritarias para la selección. En las tablas 1, 2, 3 y 4 se presenta la distribución de los docentes según las variables seleccionadas.

Tabla 1 – Distribución de participantes según sexo

Sexo	Hombre	Mujer	Total
Frecuencia	20	80	100
Porcentaje	20	80	100

Tabla 2 – Distribución de participantes según titularidad del centro

Titularidad del Centro	Público	Concertado	Total
Frecuencia	50	50	100
Porcentaje	50	50	100

Tabla 3 – Distribución de participantes según nivel educativo

Nivel educativo	Infantil	Primaria	Infantil-Primaria	Total
Frecuencia	28	66	6	100
Porcentaje	28	66	6	100



Tabla 4 – Estadísticos descriptivos de los participantes según edad y años de experiencia docente

Variable	Mínimo	Máximo	Media	Mediana
Edad (años)	23	60	39.4	38
Experiencia (años)	1	36	14.2	10

Instrumento

Los aspectos relacionados con la interculturalidad y multiculturalidad han sido analizados con instrumentos de corte cualitativo y cuantitativo. Henry (1986) diseñó el Inventario de Consciencia de la Diversidad Cultural (CDAI) que mide actitudes, creencias y conductas interculturales de los profesores hacia estudiantes inmigrantes, el cual ha sido empleado en investigaciones como las llevadas a cabo por Yeun (2006), Maquilón y Martínez (2009), etc. Por su parte, Roberts-Walter (2007), elaboró una adaptación del instrumento presentando el Inventario de la Consciencia y Creencias Culturales (CABI) que mide las percepciones y actitudes de los profesores urbanos hacia la consciencia y creencias culturales.

La validez de ambos instrumentos (CDAI y CABI) también fue objeto de estudio. Según Breugelmans, Schalk-Soekar y Vijver (2008), las correlaciones significativas entre modos de medición y posición de las categorías usadas en las escalas tipo Likert y las preguntas abiertas aseguran la fiabilidad y validez de los mismos. El CDAI consta de 29 ítems organizados en torno a cinco dimensiones a los que se acompaña de una escala tipo Likert de cinco valores, que oscilan desde (1) *Totalmente en desacuerdo*, hasta (5) *Totalmente de acuerdo*:

D1) percepción cultural general de los profesores – Ítems D1) 1, 2, 3, 5, 7 y 29

D2) percepción de la familia culturalmente diversa – Ítems D2) 6, 8, 9, 10, 15, 21, 24

D3) percepción de la comunicación intercultural – Ítems D3) 4, 12, 13 y 14

D4) evaluación para alumnos multiculturales – Ítems D4) 18, 19 y 20

D5) actitudes para crear un ambiente multicultural utilizando métodos y materiales multiculturales – Ítems D5) 11, 16, 17, 22, 23, 25, 26, 27 y 28.

Análisis y Descripción de los Datos

Para dar respuesta al primero objetivo que analizó el nivel de conciencia del profesorado de Educación Infantil y Educación Primaria hacia la diversidad cultural a nivel general y según el sexo, se procedió a agrupar las puntuaciones obtenidas por el profesorado y medir su conciencia y sensibilidad intercultural.

Para que el máximo valor numérico siempre exprese un mayor grado de sensibilidad multicultural, los valores atribuidos a los niveles ordinales en los siguientes ítems fueron invertidos: P1, P3, P4, P5, P7, P11, P13, P16, P17, P19, P20, P21, P22, P28, P29, utilizando un procedimiento similar al utilizado por Roberts-Walter (2007). Se calcularon las puntuaciones medias para cada profesor en las cinco dimensiones, equivalente a la media aritmética de los valores de las preguntas incluidas en cada dimensión.

Para la obtención de los grupos de profesores, fueron utilizadas las notas medias de las cinco dimensiones agrupándolas en dos pasos (two step cluster). Se empleó el programa estadístico SPSS versión 22 para Mac.

El segundo criterio utilizado para clasificar al profesorado fue en base a la puntuación media general sobre su nivel de sensibilidad intercultural (Tabla 5), de acuerdo con la siguiente escala:

Tabla 5 – Escala grado de sensibilidad

Grado de sensibilidad	Nota media general
Muy baja	$\leq 1,0$
Baja	1.1 – 2.0
Media	2.1 – 3.0
Alta	3.1 – 4.0
Muy alta	≥ 4.1

Los resultados del primer objetivo se presentan según cada una de las cinco dimensiones que conforman el cuestionario. Para la primera dimensión (Tabla 6), que analizó la percepción cultural general de los profesores, se comprobó que el 37% de los maestros y maestras percibía diferencias culturales con sus estudiantes, mientras que para el 51% esa diferencia no es percibida. Para el 68% de los profesores, es importante identificar y agrupar a los alumnos de acuerdo a sus grupos culturales. En



relación a la preferencia de trabajar con alumnos de su propia cultura, el 42% de los profesores muestran preferencia hacia alumnos de su propia cultura, mientras que el 40% se muestra indiferente.

Tabla 6 – Percepción cultural general de los profesores

DIMENSIÓN 1	TD (%)	ED (%)	IN (%)	DA (%)	TA (%)
1.-Diferencias culturales entre el profesor y los alumnos	18.0	33.0	12.0	30.0	7.0
2.-Identificación de alumnos por grupos étnicos	4.0	18.0	10.0	48.0	20.0
3.-Preferencia de trabajar con alumnos de la propia cultura	4.0	14.0	40.0	34.0	8.0
5.-Incomodidad en locales con mayoría de inmigrantes	23.0	35.0	25.0	16.0	1.0
7.-Sorpresa por participación de ciertos grupos étnicos	24.0	42.0	18.0	11.0	5.0
29.-Los padres no están interesados que sus hijos asimilen la cultura española	1.0	32.0	28.0	34.0	5.0
Media	13.1	29.3	22.6	28.1	6.9

TD = Totalmente en desacuerdo; ED = En desacuerdo; IN = Indiferente; DA = De acuerdo; TA = totalmente de acuerdo.

La mayoría del profesorado afirman sentirse cómodos en lugares donde el grupo de clase es mayoritariamente inmigrante. Igualmente, no se sorprenden por la participación de inmigrantes en ciertas actividades escolares. Por otro lado, el 39% de los profesores considera que los padres de alumnos inmigrantes no están interesados que sus hijos asimilen la cultura española.

Al analizar la segunda dimensión relacionada con la percepción de la familia culturalmente diversa (Tabla 7), la mayoría de los profesores (84% y 75%, respectivamente) se relacionarían con la familia y considera importante la opinión de la misma y de la sociedad en la programación escolar.

En la dimensión 3, relacionada con la comunicación intercultural (Tabla 8), se destaca que la mayoría de los profesores se sienten cómodos en presencia de alumnos que no hablan español. La mayoría de los profesores se muestra indiferente a la enseñanza del español como segundo idioma, mientras que para el 39% sería una alternativa adecuada. La mayoría (62%) considera inadecuado que se corrija sin mayores explicaciones el lenguaje de los alumnos, mientras que el 40% de los



profesores se adaptarían a las particularidades de la forma de expresarse en español de los alumnos inmigrantes.

Tabla 7 – Percepción de la familia culturalmente diversa

DIMENSIÓN 2	TD (%)	ED (%)	IN (%)	DA (%)	TA (%)
6.-Relaciones de profesores con padres de alumnos fuera del ámbito escolar	1.0	5.0	10.0	58.0	26.0
8.Inclusión de opiniones de la familia y la sociedad en la programación escolar	2.0	13.0	10.0	60.0	15.0
9.-Informaciones facilitadas por los padres para los profesores	9.0	35.0	13.0	34.0	9.0
10.Frustración en reuniones con padres	4.0	23.0	8.0	46.0	19.0
15.-Preguntar a las familias como desean ser referidas	4.0	23.0	30.0	32.0	11.0
21.-Los padres saben muy poco como evaluar sus hijos	6.0	50.0	14.0	27.0	3.0
24.-Realizar reuniones con los padres de acuerdo a su conveniencia de horario	5.0	20.0	7.0	53.0	15.0
Media	4.4	24.1	13.1	44.3	14.0

TD = Totalmente en desacuerdo; ED = En desacuerdo; IN = Indiferente; DA = De acuerdo; TA = totalmente de acuerdo.

Tabla 8 – Percepción de la comunicación intercultural

DIMENSIÓN 3	TD (%)	ED (%)	IN (%)	DA (%)	TA (%)
4.- Incomodarse con alumnos que no hablan español	18.0	31.0	25.0	24.0	2.0
12.- Enseñanza del español como segundo idioma en la escuela	1.0	9.0	52.0	38.0	1.0
13.- Corrección del lenguaje del alumno sin dar mayores explicaciones	16.0	46.0	7.0	26.0	5.0
14.- Adaptación de los profesores al modo de los alumnos expresarse en español	9.0	40.0	11.0	36.0	4.0
Media	9.7	30.0	21.6	33.7	5.2

TD = Totalmente en desacuerdo; ED = En desacuerdo; IN = Indiferente; DA = De acuerdo; TA = totalmente de acuerdo.



La evaluación para alumnos multiculturales por parte de los profesores, dimensión 4 (Tabla 9), puede ser considerada como adecuada desde la perspectiva de la sensibilidad multicultural, pues la mayoría de los profesores (66%) está de acuerdo en ofrecer tratamiento diferenciado a alumnos con dificultades debido a diferencias culturales o de idioma, y considera que las adaptaciones o traducciones de pruebas no alteran su confiabilidad y validez (51%).

Tabla 9 – Evaluación para alumnos multiculturales

DIMENSIÓN 4	TD (%)	ED (%)	IN (%)	DA (%)	TA (%)
18.- Tratamiento diferenciado de alumnos con dificultades debido a diferencias culturales o de idioma	5.0	21.0	8.0	54.0	12.0
19.- Adaptaciones de pruebas alteran su fiabilidad y validez	5.0	46.0	23.0	23.0	3.0
20.- Traducciones de pruebas ofrecen ventajas y no permiten comparaciones	17.0	50.0	12.0	18.0	3.0
Media	9.2	36.8	16.2	32.2	5.8

TD = Totalmente en desacuerdo; ED = En desacuerdo; IN = Indiferente; DA = De acuerdo; TA = totalmente de acuerdo.

De los datos recogidos en la tabla 10 sobre la quinta dimensión (actitudes para crear un ambiente multicultural) resalta que el 93% de los profesores están de acuerdo en que deben inmiscuirse a la hora de solucionar problemas de relación entre los estudiantes. El 64% considera que la escuela debería enseñar costumbres étnicas. De modo global, se pudo afirmar que las respuestas dadas al resto de ítems por los docentes apuntan hacia una alta conciencia y sensibilidad intercultural.

Para verificar la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre las respuestas manifestadas por maestros y maestras en cuanto a la conciencia intercultural, se empleó la prueba chi-cuadrado de Pearson (χ^2). En la tabla 11 se incluyen los resultados estadísticamente significativos, lo que implica que el sexo solamente influye en la decisión de quienes son los responsables de solventar sus propios problemas de relación, estando los maestros más en total desacuerdo que las maestras.

Tabla 10 – Actitudes para crear un ambiente multicultural utilizando métodos y materiales multiculturales.

DIMENSIÓN 5	TD (%)	ED (%)	IN (%)	DA (%)	TA (%)
11.- Solución a problemas de relación entre los estudiantes es responsabilidad del propio estudiante	26.0	67.0	2.0	4.0	1.0
16.- Aceptación del uso de bromas étnicas	41.0	44.0	7.0	7.0	1.0
17.- Ignorar comentarios raciales negativos	41.0	50.0	3.0	5.0	1.0
22.- La escuela no es responsable de enseñar costumbres étnicas	12.0	52.0	11.0	21.0	4.0
23.- Los profesores deben promover que los estudiantes compartan diferentes culturas	.0	10.0	6.0	59.0	25.0
25.- Prever en la programación escolar la posibilidad de acomodar estudiantes de otras culturas	.0	17.0	23.0	48.0	7.0
26.- Los murales y demás materiales de aula deben reflejar la diversidad cultural	.0	11.0	12.0	67.0	10.0
27.- Organizar las tareas para propiciar la participación de todos los estudiantes	.0	2.0	3.0	65.0	30.0
28.- El conocimiento cultural afecta las expectativas del profesor	19.0	38.0	13.0	26.0	4.0
Media	11.0	25.7	10.1	41.6	11.6

TD = Totalmente en desacuerdo; ED = En desacuerdo; IN = Indiferente; DA = De acuerdo; TA = totalmente de acuerdo.

Tabla 11 – Frecuencia de respuestas afectadas significativamente en función del sexo de los docentes

Ítems		TD (%)	ED (%)	IN (%)	DA (%)	TA (%)
11.Solución a problemas de relación entre los estudiantes es responsabilidad del propio estudiante	H	35.0	50.0	.0	15.0	.0
	M	23.8	71.3	2.5	1.3	1.3

TD = Totalmente en desacuerdo; ED = En desacuerdo; IN = Indiferente; DA = De acuerdo; TA = totalmente de acuerdo.

Para dar respuesta al segundo objetivo que evaluó el grado de sensibilidad y conciencia intercultural del profesorado según los años de experiencia profesional y la edad de los docentes, también se empleó el estadístico chi-cuadrado de Pearson (χ^2), pero teniendo en cuenta las diferencias en las respuestas de los docentes y las variables edad y años experiencia docente.



En la tabla 12 se incluyen los ítems en los que la edad está relacionada estadísticamente con la opinión del profesorado. El profesorado de edad igual o superior a 51 años afirmó no incomodarse por la situación que se genera cuando en clase hay estudiantes inmigrantes (ítem 4) que no dominan el idioma (77.3%). Este elevado porcentaje ha producido que existan diferencias estadísticamente significativas ya que los maestros y maestras con edades inferiores a 35 años y los de edad entre 36 y 50 años (F1 y F2 en ítem 4), manifestaron sentirse incomodados por este hecho (52.3% y 66.7%, respectivamente).

Tabla 12 – Frecuencias de respuestas afectadas significativamente por la experiencia laboral del profesorado

Cuestiones		TD (%)	ED (%)	IN (%)	DA (%)	TA (%)
4.Incomodidad con alumnos que no hablan español	F1	16.7	31.0	35.7	14.3	2.4
	F2	8.3	25.0	25.0	38.9	2.8
	F3	36.4	40.9	4.5	18.2	.0
18.Tratamiento diferenciado de alumnos con dificultades debido a diferencias culturales o de idioma	F1	9.5	23.8	14.3	47.6	4.8
	F2	.0	11.1	5.6	63.9	19.4
	F3	4.5	31.8	.0	50.0	13.6

TD = Totalmente en desacuerdo; ED = En desacuerdo; IN = Indiferente; DA = De acuerdo; TA = totalmente de acuerdo.

En el ítem 18, que implica dar un tratamiento diferenciado a los alumnos con dificultades debido a diferencias culturales o de idioma, también encontramos diferencias estadísticamente significativas. Los docentes de edades comprendidas entre 36 y 50 años (83.3%) están de acuerdo con esta afirmación, frente a los docentes más jóvenes que están de acuerdo con esta afirmación en un 52.4%.

Cuando se tuvo en cuenta los años de experiencia laboral del profesorado en su grado de sensibilidad y conciencia intercultural (Tabla 13), se empleó el estadístico chi-cuadrado de Pearson (χ^2) para identificar la existencia de diferencias estadísticamente significativas, comprobando que sí existen dichas diferencias en cuanto a cómo desean ser referidas las familias. La diferencia radica en que el 56.1% de los profesores con 11 ó más años de experiencia laboral y el 50% de los que tienen entre 6 y 10 años de experiencia, están de acuerdo con preguntar a las familias, frente a sólo el 21.3% de los profesores que tienen menos de 5 años de experiencia profesional, ya que al 45.5% de los docentes en este intervalo consideran que es indiferente esta cuestión.

Tabla 13 – Percepción de la comunicación intercultural

Cuestiones		TD (%)	ED (%)	IN (%)	DA (%)	TA (%)
15.Preguntar a las familias como desean ser referidas	E1	3.0	30.3	45.5	15.2	6.1
	E2	7.7	19.2	23.1	46.2	3.8
	E3	2.4	19.5	22.0	36.6	19.5

TD = Totalmente en desacuerdo; ED = En desacuerdo; IN = Indiferente; DA = De acuerdo; TA = totalmente de acuerdo.

Conclusiones, Discusiones e Implicaciones

Los resultados obtenidos sobre la percepción cultural general de los profesores son similares a los obtenidos por Yeung (2006) en Hong Kong. Se confirmó que los profesores tienen una baja percepción de las diferencias culturales de sus estudiantes. Los profesores identifican a sus alumnos por grupos étnicos (20%), es decir, tienen una adecuada percepción intercultural. Esto puede ser debido a que la zona geográfica donde están ubicados los centros educativos fue ocupada por diferentes civilizaciones y que en la actualidad cuenta con número relativamente grande de inmigrantes de múltiples procedencias con una elevada integración social, económica y cultural.

En cuanto a la percepción de la familia culturalmente diversa, una de las principales diferencias es el hecho de que los profesores que han participado en esta investigación, comparados con los de Hong Kong, establecerían relaciones con padres de alumnos fuera del ámbito escolar en un porcentaje mayor (80%). Lo mismo se constata en la cuestión de “preguntar a las familias cómo desean ser referidas” (Catarci, 2016). De forma general se puede afirmar que los participantes de esta investigación tienen mejor percepción de la pluralidad cultural en los centros educativos.

En la dimensión *percepción de la comunicación intercultural* se constata un porcentaje equiparable de profesores que se incomodan con alumnos que no hablan el idioma español. Por otro lado, la principal diferencia está en que el 31% de los profesores murcianos corrige el lenguaje del alumno sin dar mayores explicaciones, frente a un sólo 2% de los profesores de Hong Kong que realizan esa práctica. Sin embargo, este resultado es menor al encontrado por Larke (1990), citado por Yeung (2006), por parte de profesores de educación primaria de los Estados Unidos.



En la dimensión “evaluación para alumnos multiculturales”, la principal diferencia radica en el hecho de que un porcentaje menor de los profesores españoles opina que las traducciones de pruebas ofrecen ventajas y no permiten comparaciones.

Con respecto a las actitudes para crear un ambiente multicultural se corroboran varias diferencias. En el ítem referido a la solución a problemas de relación entre los estudiantes es responsabilidad del propio estudiante, solo un 5% de los profesores participantes está de acuerdo con esta afirmación frente al 32% de docentes de Hong Kong. De forma semejante, el 77% de los profesores de España utilizan los murales y demás materiales de aula que reflejan la diversidad cultural, frente al 22 % verificado por Yeung (2006).

Otro aspecto en el cual se puede constatar la mayor sensibilidad intercultural de los maestros y maestras participantes en el estudio es el conocimiento cultural que influye en las expectativas hacia el rendimiento académico del alumno inmigrante, donde el doble de los profesores de Hong Kong está de acuerdo.

De modo global, no hubo diferencia en el grado de sensibilidad intercultural entre maestros y maestras, con la excepción de una pregunta sobre “si la solución a problemas de relación entre los estudiantes es responsabilidad del propio estudiante”, con la cual un menor número de mujeres estuvieron de acuerdo.

También se confirmó que los docentes con edad más avanzada se incomodan menos, es decir, están más sensibilizados con los alumnos que no hablan español. Un resultado similar se verificó en relación a la experiencia laboral, constatando que los docentes con más experiencia presentan una mayor preocupación al preguntar a las familias como desean ser referidas, como desean ser tratadas.

Para finalizar, se afirma que la percepción cultural general es la dimensión donde los profesores presentan un menor grado de sensibilidad intercultural. Mientras que las actitudes para crear un ambiente multicultural utilizando métodos y materiales multiculturales es la dimensión en la cual los profesores presentan mayor grado de sensibilidad.

La realización, por parte de los docentes, de cursos de formación relacionados con multiculturalismo o interculturalidad no influye en su grado de sensibilidad intercultural, ya que son aspectos más intrínsecos, educativos y culturales propios los que influyen en la concienciación por parte del profesorado de la diversidad cultural. Estos resultados deben influir directamente en los procesos de formación del



profesorado. En la capacitación de los docentes en ejercicio, ya que básicamente es este tipo de formación inocua la que reciben para enfrentarse a esta compleja problemática.

La mayoría de los docentes manifiesta tener una elevada o muy elevada sensibilidad intercultural, estos datos deberían constatare con la opinión de los estudiantes implicados que provienen de diferentes culturas, para comprobar que no se trata de una respuesta “socialmente aceptada”.

Como implicaciones educativas y de investigación destacamos que el instrumento utilizado, por ser cuantitativo, es incapaz de responder a algunos aspectos cualitativos, como por ejemplo la relación entre conciencia cultural y educación intercultural, las relaciones de empatía entre profesores y estudiantes en la clase, etc.

Desde esta perspectiva, resulta prioritario determinar marcos comunicativos en el contexto escolar, abriendo espacio para el dialogo, para el intercambio y socialización, fomentando la convivencia ciudadana dentro de una sociedad plural.

Es fundamental tomar conciencia de que la acción educativa desarrollada no se limita a los contenidos explícitos impartidos en clase, sino que los comentarios, las actitudes, las relaciones interpersonales, las formas de organización y gestión de aula (Chamseddine, 2015), sirven como referencia al alumnado para su desarrollo integral. Cuando el docente es más sensible con los estudiantes, independientemente de su cultura de origen, el *clima escolar* influirá positivamente sobre la motivación para aprender a aprender y para aprender a convivir.

Referencias Bibliográficas

- Aguaded, E. (2005). Diagnóstico basado en el curriculum intercultural de aulas multiculturales en educación obligatoria. *Tesis Doctoral*. Granada: Universidad de Granada.
- Alejo, J., Calvo, F., y Calvo, M. (2002). Percepción de la interculturalidad en los alumnos de 1º de Educación Física de la Facultad de Formación del Profesorado de Cáceres. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(1). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1031378.pdf>
- Aneas, A. (2009). Competencias interculturales transversales: su diagnóstico en equipos de trabajo de baja cualificación. *Revista de Investigación Educativa*, 27 (1), 105-123.



- Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Barcelona: Editorial Síntesis.
- Bouachra, O., García, F., y Rubio, M. (2008). Población inmigrante y escuela en España: un balance de Investigación. *Revista de Educación*, 345, 23-60.
- Breugelmans, S., Schalk-Soekar, S., y Vijver, F. (2008). Multiculturalism: construct validity and stability. *International Journal of Intercultural Relations*, 32, 93-104.
- Catarci, M. (2016). Intercultural Mediation as a strategy to facilitate relations between the School and Immigrant Families. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 127-140. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.1.244161>
- Chamseddine, M. (2015). La construcción de identidad compartida en un aula intercultural. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 69-81. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.3.238841>
- Cortés, L., González, F. y Reher, D-S. (2008). *Informe Encuesta Nacional de Inmigrantes (ENI-2007)* [en línea] Instituto Nacional de Estadística. Recuperado de: <http://www.iberaxe.es/files/datos/4890430eee744/eninforme.pdf>
- Delors, J. (2001). *Educação: um tesouro a descobrir*. 5ª ed. São Paulo: Cortez.
- Fernández, M. E. (2008). Escuela pública y privada en España: La segregación rampante. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(2), 2-28.
- Franco-Justo, C., y Soriano-Ayala, E., (2010). Mejora de la autoestima y de la competencia emocional en adolescentes inmigrantes sudamericanos residentes en España a través de un programa psicoeducativo de Mindfulness (conciencia plena). *Revista de Investigación Educativa*, 28 (2), 297-312.
- Hall, S. (2006). *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Henry, G. (1986). *Cultural diversity awareness inventory*. Trad: Inventario sobre el reconocimiento de diversas culturas. Hampton, VA: Hampton University.
- Husen, T. y Opper, S. (1984). *Educación intercultural y multilingüe*. Madrid: Narcea.
- INE. Instituto Nacional de Estadística (2016). Recuperado de www.ine.es
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. Newbury Park: Sage.
- MEC (2009). Resultados por Comunidades Autónomas: enseñanzas de régimen general. Recuperado de: <http://www.educacion.es/> - Consultado 3 de abril de 2009.



- Moreira, A. F. (2001). Currículo, cultura e formação de professores. *Revista Educar*, 17, 39-52.
- Peñalva, A., y López-Goñi, J.J. (2014). Competencias ciudadanas en alumnado de magisterio: la competencia intercultural personal. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (2), 139-153. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.2.196871>
- Roberts-Walter, P. F. (2007). *Determining the validity and reliability of the cultural awareness and beliefs inventory*. Tesis de Doctorado en Educación: Texas AM University.
- Rodriguez Izquierdo, M^a. (2005): Diversidad cultural en el aula. *Revista de Investigación educativa*, 23(1), 23-39.
- Sanhuesa-Henríquez, S., Cardona-Moltó, M. (2009). Evaluación de la sensibilidad intercultural en alumnado de educación primaria escolarizado en aulas culturalmente diversas. *Revista de Investigación Educativa*, 27(1), 247-262.
- Siqués, C., Vila, I., y Perera, S. (2009). Percepciones y actitudes del alumno extranjero y del profesorado: Un estudio empírico en las aulas de acogida de Cataluña. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7, 103-132.
- Silio, E. (2008). La red pública asume cuatro veces más extranjeros que la privada. *El País*, domingo 14 de septiembre de 2008, pag.40. Disponible en: <http://idei.ugr.es/ani/prensa/ficheros/20080914elpepi40.pdf>
- Vázquez Toledo, S., Liesa Orús, M. y Lozano Roy, A. (2017). Recreos Cooperativos e Inclusivos a través de la metodología de Aprendizaje-Servicio. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 173-185. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.1.213181>
- Yeung, A. (2006). Teachers' Conceptions of Borderless—A Cross-Cultural Study on Multicultural Sensitivity of the Chinese Teachers. *Educational Research for Policy and Practice*, 5, 33-53.