

Informe y Memoria de Investigación Tutelada

Departamento de Didáctica y Organización Escolar



Estudio de las creencias de los futuros docentes acerca de la diversidad cultural

Eva Fca. Hinojosa Pareja

Dirección:
Dra. Dña. M^a del Carmen López López

Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Granada

2009

ÍNDICE

Índice de imágenes, tablas y gráficos	7
INFORME DE INVESTIGACIÓN.....	9
Capítulo 1. El problema de investigación.....	11
Introducción	13
1.1. Justificación del problema de investigación	13
1.2. Objetivos	15
1.3. Diseño de la investigación.....	16
Capítulo 2. La multiculturalidad como hecho y su contextualización en el marco social y normativo	17
Introducción	19
2.1. Aproximación conceptual a la diversidad cultural: la cultura y la construcción identitaria	19
2.1.1. La cultura como concepto controvertido	19
2.1.2. La construcción identitaria: entre la pertenencia única y el yo múltiple ..	22
2.2. La diversidad cultural y la configuración del nuevo espacio social.....	25
2.2.1. La multiculturalidad como rasgo distintivo de la sociedad	25
2.2.2. El fenómeno de la globalización	29
2.2.3. Tecnologías de la Información y la Comunicación: la revolución tecnológica.....	30
2.2.4. Desorientación ética	32
2.3. La diversidad cultural en el marco legislativo español. Un breve apunte	35
2.3.1. El reconocimiento de la diversidad: desde el compromiso europeo a la legislación española.....	35
2.3.2. Legislación educativa.....	39
Capítulo 3. La educación en contextos multiculturales. Desafíos, respuestas y líneas de investigación	43
Introducción	45

3.1. La diversidad cultural: reto para los sistemas educativos	45
3.2. La educación en contextos multiculturales	48
3.2.1. Modelos, enfoques y programas de educación multicultural	48
3.2.2. Educación para la diversidad cultural en el marco de la Educación para la ciudadanía	53
3. 3. El interés por la educación para la diversidad cultural desde la investigación en el ámbito nacional.....	57
3.3.1. Algunas líneas de investigación.....	57
3.3.2. Balance de los progresos y nuevos desafíos.....	61
Capítulo 4. Los docentes y la diversidad cultural: la importancia de las creencias y la formación	63
Introducción	65
4.1. El profesorado en el contexto actual de la enseñanza	65
4.2. El interés por las creencias de los profesores como objeto de estudio.....	69
4.2.1. La investigación sobre el pensamiento del profesor: marco de los estudios sobre creencias	69
4.2.2. Conceptualización.....	72
4.2.3. Características de las creencias	74
4.2.4. Las creencias de los futuros docentes.....	76
4.2.5. Creencias de los profesores sobre diversidad cultural. Un breve balance .	77
4.3. Formación inicial del profesorado en y para la diversidad cultural	79
4.3.1. La figura del docente.....	82
4.3.2. La institución formativa y el currículum	84
4.3.3. Política educativa.....	86
Capítulo 5. Metodología	89
Introducción	91
5.1. Enfoque Metodológico.....	91
5.1.1. Paradigma de investigación: complementariedad paradigmática en la Investigación Educativa	91

5.1.2. La investigación por encuesta como proceso de investigación descriptiva	94
5.2. Variables.....	96
5.3. Población y Muestra	98
5.4. Instrumentos para la recogida de información: El cuestionario	102
5.4.1. Fase 1. Aproximación a los aspectos generales del cuestionario	103
5.4.2. Fase 2. Elaboración del cuestionario	104
5.4.3. Fase 3. Validación del cuestionario	105
5.4.4. Fase 4. Aplicación piloto, revisión y elaboración definitiva	107
5.5. Análisis de datos.....	110
Capítulo 6. Resultados y Conclusiones	113
Introducción	115
6.1. Descriptivo general	115
6.1.1. Dimensión 1: Sociedad culturalmente diversa	115
6.1.2. Dimensión 2: La educación en contextos multiculturales	118
6.1.3. Dimensión 3: Profesorado.....	120
6.1.4. Dimensión 4: Alumnado	123
6.1.5. Dimensión 5: Práctica educativa.....	126
6.2. Conclusiones	128
6.2.1. Dimensión 1: Sociedad culturalmente diversa	128
6.2.2. Dimensión 2: La educación en contextos multiculturales	129
6.2.3. Dimensión 3: Profesorado.....	130
6.2.4. Dimensión 4: Alumnado	130
6.2.5. Dimensión 5: Práctica educativa.....	131
6.2.6. Conclusiones generales y prospectiva.....	132
Bibliografía.....	135

ÍNDICE DE IMÁGENES, TABLAS Y GRÁFICOS

IMÁGENES

Imagen 1. Diseño de Investigación.....	16
Imagen 2. Los profesores y la enseñanza. Elaboración basada en Hargreaves (2003)	66
Imagen 3. Formación del profesorado para un mundo en cambio. Darling-Hammond (2006, 304)	81
Imagen 4. Modelo de triangulación complementario	94
Imagen 5. Fases en la elaboración y aplicación de cuestionarios.....	103

TABLAS

Tabla 1. Acepciones del término “cultura”. García Amilburu (2002, 89).....	20
Tabla 2. Extranjeros residentes en España. Ministerio de Trabajo e Inmigración. Abril 2009.....	26
Tabla 3. Algunas definiciones de creencia	72
Tabla 4. Atributos de los paradigmas cualitativo y cuantitativo (Cook & Reichard, 1986, 29.....	92
Tabla 5. Estadísticos de fiabilidad. Alpha de Cronbach	108
Tabla 6. Estadísticos total-elemento.....	108
Tabla 7. Estadísticos de fiabilidad. Dos Mitades	110
Tabla 8. Dimensión 1. Sociedad culturalmente diversa.....	115
Tabla 9. Dimensión 2. La educación en contextos multiculturales	118
Tabla 10. Dimensión 3. Profesorado	120
Tabla 11. Dimensión 4. Alumnado.....	123
Tabla 12. Dimensión 5. Práctica educativa	126

GRÁFICOS

Gráfico 1. Sexo	99
-----------------------	----

Gráfico 2. Edad.....	99
Gráfico 3. Curso.....	100
Gráfico 4. Edad.....	100
Gráfico 5. Experiencia previa.....	100
Gráfico 6. Elección de la titulación.....	101
Gráfico 7. Nivel de satisfacción	101
Gráfico 8. Formación complementaria.....	101
Gráfico 9. Distribución de los ítems por dimensiones.....	106



Informe de Investigación

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 1

Introducción

El capítulo uno, centrado en el problema de investigación, pretende ser un primer acercamiento a nuestro objeto de estudio. Con un carácter general, comenzaremos con la justificación del problema de investigación. Seguidamente, estableceremos los objetivos concretos de nuestro estudio a nivel global y qué es lo que nos hemos propuesto para el Periodo de Investigación Tutelada que llega a su término. Finalmente, exponemos el diseño de la investigación y su estructuración en las diferentes fases del proceso.

1. 1. Justificación del problema de investigación

Vivimos en tiempos de cambio; cambian las formas y ritmos de vida, la manera de pensar, el conocimiento, las posibilidades de acceso a la comunicación, las relaciones interpersonales, etc. La velocidad con la que suceden estos cambios y la incertidumbre que generan, nos obliga a replantearnos una y otra vez multitud de aspectos de nuestra vida, a renovarnos, adaptarnos y canalizar adecuadamente las experiencias que nos rodean. Esta nueva era se muestra con características desconocidas que auguran un orden mundial distinto: globalización, multiculturalidad, revolución tecnológica e incertidumbre valorativa, son algunos de sus rasgos más distintivos (Tejada, 2000; López López, 2001).

En el contexto descrito, el carácter multicultural de los entornos se ha convertido en una de las características más importantes. La convivencia entre culturas, entre diferentes universos simbólicos, supone hoy día una necesidad y, a su vez, todo un reto social y educativo a nivel plantearlo para hacer de esta necesidad una oportunidad de enriquecimiento mutuo.

La educación está, por tanto, inmersa en este cometido. Diferentes respuestas desde distintas posiciones y/o modelos educativos, avaladas por varias décadas de investigación, han dado lugar a toda una serie de propuestas, programas y actividades educativas para atender adecuadamente a la diversidad cultural. Sin embargo, se encuentran aún grandes déficits y faltan actuaciones a nivel más global, que superen el voluntarismo protagonista en este sentido hasta el momento.

Con este propósito y haciéndose eco de las mutaciones señaladas, el contexto europeo, inmerso en un proceso de convergencia, plantea un modelo sensible a las diferencias entre culturas, etnias, religiones, etc. que respalda el planteamiento descrito. En todas las Declaraciones formuladas en distintos encuentros (Lisboa, 1997; Sorbona, 1998; Bolonia, 1999; Praga, 2001; Berlín, 2003; Bergen, 2005; Londres, 2007; Lovaina, 2009) la diversidad de lenguas y culturas aparece, explícita y textualmente, como aspecto relevante, así como la consideración de la multiculturalidad como elemento clave para el desarrollo social y epistemológico de la nueva Europa. Ejemplos de tal consideración, pueden ser la mención especial a la dimensión social de la Educación Superior, la importancia concedida a la movilidad o a la necesaria cooperación con otras partes del mundo; todos ellos puntos fuertes en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, y destacados en recientes Declaraciones como la de Bergen (2005) o Londres (2007). Esta consideración de la diversidad cultural, unida a la necesidad de gestionar de forma adecuada la realidad multicultural actual, avalan el interés por potenciar la diversidad como factor de enriquecimiento y núcleo central de interés en los procesos educativos a nivel europeo y nacional.

La realidad compleja descrita y los desafíos que conlleva para el sistema educativo, demandan un nuevo perfil de profesor y una formación que lo respalde. Se necesita un profesorado comprometido, competente, capaz de instruir a la vez que educar, de enseñar conceptos a la vez que valores, todo ello en un contexto de constantes cambios y con un alumnado culturalmente heterogéneo. Este perfil incluye diferentes tipos de conocimiento y diferentes funciones a las tradicionalmente asumidas (Tejada, 2000; Darling-Hammond, 2006): conocimiento de los alumnos, pedagógico del contenido, incluyendo aspectos como la lengua, cultura y contexto comunitario, conocimiento de habilidades para construir y manejar actividades en clase, habilidades de comunicación, de uso de las TIC y de reflexión continua sobre su práctica, ser programador y coordinador de los procesos de aprendizaje en el aula, transmisor de los contenidos y motivador de su alumnado, entre otras muchas. Diferentes tipos de conocimiento y distintas funciones que ponen de manifiesto la necesidad de una formación del profesorado más completa, integral, renovada no sólo en sus contenidos sino también en sus modalidades, estrategias, condiciones, espacios, etc. Una formación que se desarrolle **en** un contexto multicultural y que, a su vez, prepare a los futuros docentes **para** atender adecuadamente a la diversidad cultural; que haga de la diversidad el eje de los programas formativos y que lo haga de una manera profunda, incidiendo no sólo en cómo los profesores se enfrentan a la realidad de sus aulas, sino también en las creencias en las que apoyan dichas actuaciones. Todo ello, convierte a la formación del profesorado y, concretamente, el estudio de las creencias de los futuros docentes acerca de la diversidad cultural, en un área de investigación educativa prioritaria en la actualidad (Gail & Carter, 2007; Rodríguez Izquierdo, 2009).

Desde esta perspectiva, será importante prestar atención a las creencias con las que los futuros docentes inician su formación, bagaje cultural construido desde su niñez y aumentado en su andadura por el sistema educativo, a la vez que en sus experiencias como persona en su contexto social y familiar particular. Este bagaje, constituye la base sobre la que se irá conformando su identidad y conocimiento profesional, por lo que su consideración como elemento de gran relevancia no puede olvidarse durante la formación inicial de los profesores. Aprovechando el potencial formativo que ofrece la diversidad cultural, será necesario el establecimiento de mecanismos que ayuden a los futuros docentes a repensar sus creencias, cuestionarlas y, si fuera necesario, modificarlas, con el fin de que no supongan serios obstáculos para una adecuada canalización de las experiencias formativas, ni para la atención a la diversidad en su futuro desempeño profesional.

Este estudio centra su atención precisamente en las creencias sobre la diversidad cultural del profesorado en formación, con el propósito de diagnosticar cuáles son estas creencias y derivar implicaciones para el proceso formativo y la preparación de los futuros profesores para educar en y para la diversidad cultural. Se pretende, así, que esta investigación incida en la mejora de la formación inicial del profesorado, contribuya a incrementar el grado de compromiso institucional y profesional con la diversidad cultural y ayude a los futuros docentes a *repensar las propias ideas, creencias, percepciones y actitudes sobre personas, países, grupos sociales. (...) Se trataría de emprender, (...) un verdadero proceso de resocialización, promoviendo reflexiones y debates que pongan en crisis estas ideas previas y promuevan, cuando sea necesario, el cambio de actitudes* (Besalú, 2007a, 25).

Igualmente, pretendemos que sea la continuidad de estudios previos así como la respuesta a demandas sentidas en esta temática, como la necesidad de contextualizar y profundizar en la investigación sobre el pensamiento del profesor (Jordán, 1994) o documentar éxitos o fracasos de los nuevos planteamientos formativos interculturales a la hora de preparar a los profesores para la diversidad

cultural, observando, así, el impacto que ejerce en los futuros docentes (Cochran-Smith, Zeichner & Fries, 2006; Richard, 2006).

En resumen, responder al imperativo puesto de manifiesto por Escudero (2007) con las siguientes palabras:

Si la formación es lo importante que parece ser, no sólo podemos concentrar la atención en los contenidos, actividades y contextos en que se realice. Hemos de interrogarnos también sobre para qué vale, en qué llega a tener incidencia y hasta dónde no llega, así como sobre qué podríamos hacer para que dejara alguna huella significativa en los docentes y, a través de ellos, en los estudiantes, en su estancia y vivencia de la escuela, y en los aprendizajes que van logrando (Escudero, 2007, 26).

1.2. Objetivos

El propósito de nuestra investigación, de acuerdo con lo expuesto, es estudiar las creencias de los futuros docentes en relación a la diversidad cultural con el fin de extraer implicaciones para la formación del profesorado y contribuir a la mejora de la práctica docente, en contextos que, como los actuales, son esencialmente multiculturales.

Esta finalidad se concreta en los siguientes objetivos:

1. Elaborar un instrumento que permita recabar información sobre las creencias, respecto a la diversidad cultural, de los futuros profesores.
2. Estudiar las creencias del alumnado de Magisterio de Educación Infantil y Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada al iniciar su periodo de formación.
3. Estudiar las creencias de los futuros docentes de Educación Infantil y Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada al finalizar su periodo de formación.
4. Analizar los cambios experimentados en las creencias iniciales sobre la diversidad cultural tras el proceso de formación.

El periodo de Investigación Tutelada tiene como objetivo central la elaboración de un instrumento adaptado al contexto de estudio que permita la recogida de información relativa a las creencias de los futuros docentes sobre la diversidad cultural, correspondiente al primero de los objetivos subrayados. Así mismo, como segundo objetivo, se pretende el análisis de los datos recabados en la prueba piloto del cuestionario y el establecimiento de unos primeros resultados exploratorios. Los tres objetivos restantes, serán motivo de la investigación posterior de carácter más amplio.

1.3. Diseño de la investigación

De acuerdo con los objetivos propuestos, el proceso de investigación se estructura de la siguiente forma:

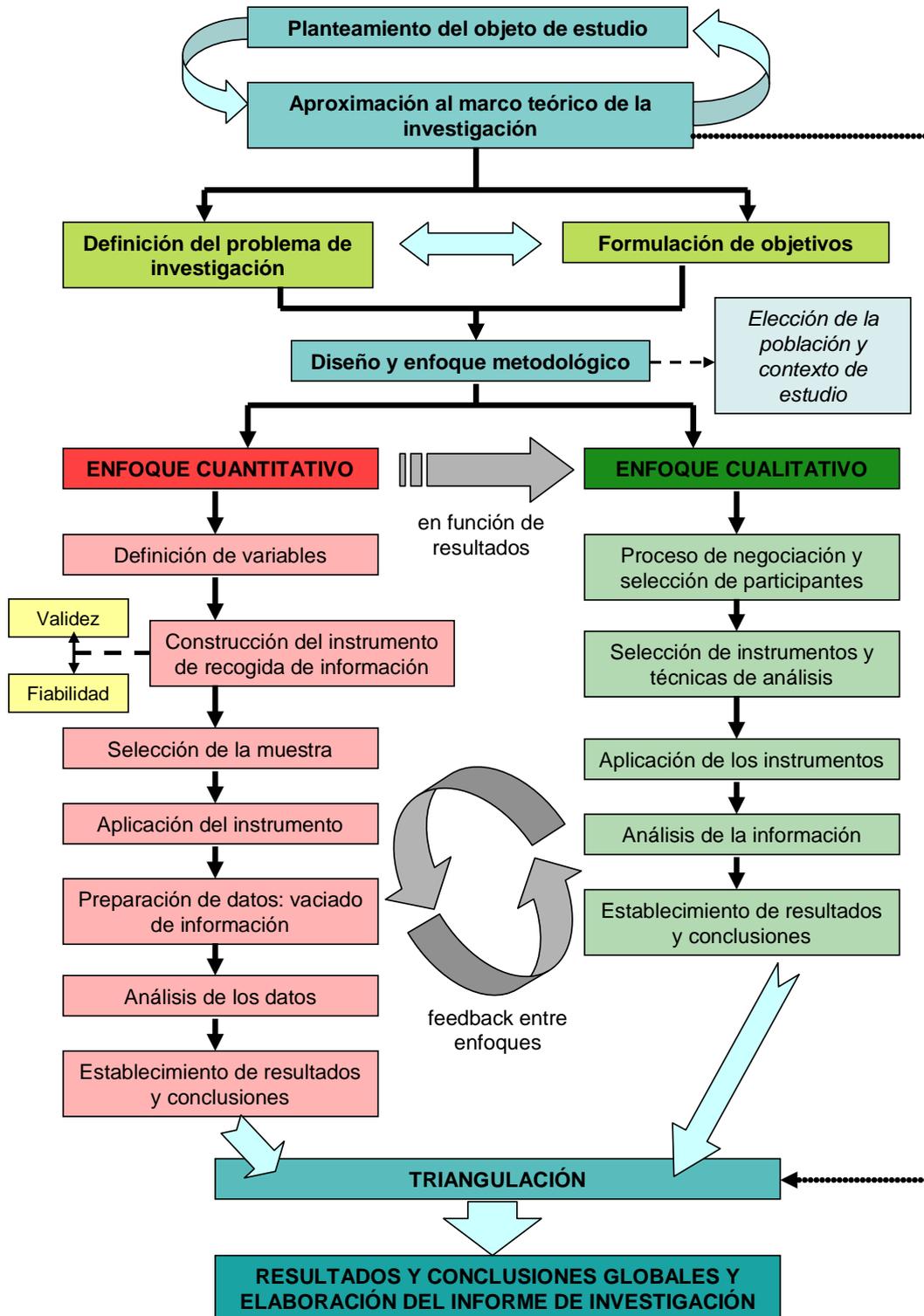


Imagen 1. Diseño de investigación.

LA MULTICULTURALIDAD COMO HECHO
Y SU CONTEXTUALIZACIÓN EN EL
MARCO SOCIAL Y NORMATIVO

CAPÍTULO 2

Introducción

Diferentes rasgos en la sociedad auguran la configuración de un nuevo orden social: el carácter multicultural, el fenómeno de la globalización, la revolución protagonizada por las Tecnologías de la Información y Comunicación o la desorientación ética, son signos irrevocables de que algo está cambiando. Entre ellos, destaca sin duda la diversidad cultural, cada vez más patente.

Si bien es cierto que la multiculturalidad como fenómeno no constituye un hecho reciente, sí lo es la intensidad con la que se manifiesta y la sensibilidad desde la que se analiza. La preocupación por gestionarla y atenderla de forma adecuada, ha derivado en abundante investigación, programas educativos, cambios legislativos, epistemológicos, estructurales; en definitiva, *ha generado en los ámbitos social y educativo una explosión discursiva con respecto a la importancia del reconocimiento de la diversidad cultural y étnica (...)*, sin embargo, *no ha habido un desarrollo paralelo igualmente contundente de la democracia doméstica e institucional en nuestras familias y centros educativos* (López Rozo, 2006, 60). Medidas de muy diversa índole han tenido como consecuencia diferentes procesos que, en algunos casos, han contribuido o contribuyen a la mejora y, en otros, perpetúan las desigualdades sociales, políticas y educativas.

Con objeto de contribuir a una mejor y más profunda comprensión de la situación en la que la educación y el profesorado se encuentran actualmente, profundizaremos en la relevancia de la cultura y la construcción de la identidad cultural en sociedades plurales como la nuestra y analizaremos algunos de los rasgos más distintivos que nos permiten contextualizar la diversidad cultural en el escenario social y normativo vigente.

2. 1. Aproximación conceptual a la diversidad cultural: la cultural y la construcción identitaria

En un primer acercamiento para analizar y comprender el hecho multicultural, nos planteamos adentrarnos en las bases de la diversidad cultural a nivel individual y colectivo, es decir, en la cultura y en la construcción de nuestra identidad. Elementos complejos que implican un acercamiento multidisciplinar y profundo para entender cómo la multiculturalidad configura la realidad, convirtiéndose en rasgo definitorio de la sociedad contemporánea.

2.1.1. La cultura como concepto controvertido

Existen muchas y muy diversas aproximaciones al término "cultura" y una infinidad de conceptualizaciones, como se constata con las 164 definiciones recogidas por los autores Kroeber & Kluckhohn (1952).

Desde distintas disciplinas (psicología, antropología, sociología, etc.) y para multitud de autores, la cultura ha sido un constructo clave para entender el mundo y la realidad que nos rodea. En nuestro caso particular, es un elemento estratégico para entender la multiculturalidad y la educación en y para la diversidad cultural (Banks, 1994). Se trata, como tendremos ocasión de comprobar, de un concepto polémico por su manipulabilidad ideológica (Abdallah-Pretceille, 2001).

Cada modelo (educativo, social, político) de gestión y atención a la diversidad cultural encierra una noción muy concreta de cultura, aunque en muchas ocasiones no se explicita de forma clara. Es necesario, en este sentido, posicionarse en una u otra concepción, intentando así solventar lo que algunos autores han acertado en considerar como una de las principales barreras para el avance en las investigaciones sobre diversidad cultural y educación (García Castaño, Pulido & Montes, 1999).

Haciéndonos eco de las diversas aportaciones a la conceptualización del término, podemos diferenciar entre definiciones propias de la tradición y el sentido común, y otras de carácter más científico, tanto vigentes como ya superadas a nivel teórico, pero que se resisten a desaparecer de la práctica educativa. En el siguiente cuadro recogemos, de manera sintética, algunas de las acepciones más divulgadas del término “cultura”.

Cultura se entiende como	Se opone a esta acepción
A. Conjunto de conocimientos	Incultura
B. Capacidad crítica y de asimilación interior	Pedantería, erudición
C. Formas de expresión artística	Vulgaridad
D. Ámbito socio-cultural. Conjunto de artefactos (creencias, valores, etc.) que caracterizan a un determinado grupo humano	Estado salvaje
E. Aquello de la vida humana que no puede reducirse a lo biológico	Congénito

Tabla 1. Acepciones del término “cultura”. García Amilburu (2002, 89).

Otros autores añaden a estas acepciones otras como la instrucción recibida, o los procesos y medios para el desarrollo de la mente, la mentalidad colectiva, la tradición, o cultura entendida como civilización, oponiéndola en este caso al concepto de *Kultur* propio de los filósofos nacionalistas alemanes, etc. (Friedman, 1994; Williams, 1997; Touriñán, 2004). Distintas disciplinas se han esforzado, desde hace décadas, en dar una definición de cultura. En un primer momento, el interés se centró en la cultura como cultivo de la mente, y en la cultura como todo aquello distinto de lo biológico (Camilleri, 1985; Williams, 1997). Posteriormente, el interés se dirigió a definir el “contenido” de la cultura dando lugar a un amplio abanico de definiciones nada unívocas ni consensuadas.

Entre las disciplinas que cuentan con una tradición investigadora más larga y extensa con la cultura como objeto de estudio, encontramos a la Psicología, Antropología y Sociología.

Las aproximaciones de corte psicologista han permanecido durante décadas gozando de cierto prestigio en los entornos científicos, y hoy día aún en muchos sectores se siguen considerando adecuadas para explicar la complejidad que comporta la noción de cultura. Sin embargo, de acuerdo con otras disciplinas como la antropología o la sociología, se consideran reduccionismos ya superados. La orientación psicologista a la que nos referimos entiende la cultura y su transmisión como una suerte de “mentalidad” que uno adquiere al nacer y crecer en un determinado grupo. Hace referencia exclusiva a peculiaridades psicológicas que unifican los comportamientos, provocando cierta “entronización” de la cultura como responsable única de las interacciones sociales (Santamaría, 2002). Entender de este modo las relaciones con el “otro” y con uno mismo, supone la identificación de la

cultura como algo bien delimitado, rígido, cerrado, estable y excluyente, como algo adquirido con el nacimiento y restringido a un territorio concreto. Desde esta perspectiva, el contacto y el diálogo entre culturas es una amenaza a la integridad de la propia, pues no es posible la integración de unos valores o creencias diferentes y, mucho menos, la convivencia en un espacio común. Y si el contacto se da, supondrá un grave riesgo para la supervivencia y desarrollo de las culturas implicadas.

Algunas de las aproximaciones de tipo sociológico y antropológico suponen una dura crítica a esta visión, y apuestan por perspectivas más amplias donde los aspectos sociales, políticos y económicos toman un papel relevante, configurando una aproximación flexible, fluida, variable, dinámica, mestiza e inclusiva. Esta necesidad de reconstrucción conceptual es la que ha llevado a algunos autores a pensar en la misma muerte o transfiguración de la cultura, entendida desde la perspectiva tradicional descrita (Cambi, 2006). Otros, en cambio, avisan de las posibles consecuencias y riesgos si no reconsideramos la cultura y su diversidad desde esta perspectiva menos excluyente, con el fin de evitar la interpretación de la diversidad en términos de déficit o a través de juicios morales; la fosilización de la cultura por descontextualizarla; abrazar una perspectiva jerárquica y no igualitaria entre culturas; o la preocupación excesiva por las diferencias (Abdallah-Preteille, 2001).

Geertz (2001), sin embargo, advierte del riesgo que representa el reduccionismo psicologista, que apuesta por una concepción ligada exclusivamente a sistemas simbólicos. Es necesario, por tanto, conjugar ambas premisas para entender la complejidad que encierra el término “cultura”.

Uno puede escapar a esta situación de varias maneras: convirtiendo la cultura en folklore y conectándolo, convirtiéndola en rasgos y contándolos, convirtiéndola en instituciones y clasificándolas, reduciéndola a estructuras y jugando con ellas. Pero estas son escapatorias (Geertz, 2001, 39)

Por otro lado, desde la Sociología, podemos encontrar dos posicionamientos teóricos hacia la concepción de la cultura (Williams, 1997, 11): idealista, que entiende la cultura como un *espíritu conformador de un modo de vida global*; y materialista, que concibe la cultura como producto específico (directo o indirecto) de carácter artístico e intelectual, de un orden social global. Tradicionalmente bien delimitados, hoy día ambas posiciones tienden a ciertas convergencias que las dotan de un carácter más híbrido, menos rígido.

Desde la Antropología cultural, las definiciones son igualmente numerosas, distinguiendo dos tendencias (Friedman, 1994): cultura como cualidad del “Homo Sapiens”, específica del comportamiento humano, y cultura como atribución de un conjunto de comportamientos y representaciones sociales propias de una población. En este segundo sentido, por su cercanía al área educativa, rescatamos la definición propuesta por Camilleri (1985) como representativa de las ideas emergidas desde este ámbito del conocimiento.

La cultura es el conjunto más o menos ligado de significaciones adquiridas, las más persistentes y las más compartidas, que los miembros de un grupo, por su afiliación a este grupo, deben propagar de manera prevalente sobre los estímulos provenientes de su medio ambiente y de ellos mismos, induciendo con respeto a estos estímulos actitudes, representaciones y comportamientos comunes valorizados, para poder asegurar su reproducción por medios no genéticos (Camilleri, 1985, 13)

En esta línea, autores como Banks (1994) o García Castaño, Pulido & Montes (1999) entienden la cultura como el modo de vida de un grupo social, incluyendo

aspectos materiales y no materiales, aspectos intangibles, simbólicos y cognoscitivos que pueden inferirse a partir de las palabras y el comportamiento. Éstos últimos en forma de valores, símbolos, interpretaciones, perspectivas, normas concretas, serán los que marquen las diferencias esenciales entre culturas, más que los aspectos materiales (aunque éstos puedan ser más evidentes). Esta diferencia entre los aspectos materiales e inmateriales también la podemos encontrar en otros autores que llamarán a esta dicotomía *cultura objetiva* y *cultura subjetiva*, siendo la segunda la asimilación que cada persona hace de la primera dentro de su grupo cultural en forma de valores, creencias, etc. (García Amilburu, 2002, 93).

Desde Organismos Internacionales como la UNESCO (2006), se propone una noción de cultura cercana a esta perspectiva antropológica, entendiéndola como el centro de la identidad individual y social, haciendo referencia a factores como creencias, sentimientos y acciones que poseemos como miembros de una sociedad y que a su vez, nos diferencian de los miembros de otras sociedades.

Tras esta revisión sobre algunas definiciones y aproximaciones diferenciadas al concepto de “cultura”, más que proponer una definición propia, entendemos que es más pertinente para nuestro propósito analizar los aspectos relevantes que identifican al concepto, intentando, con ello, superar las limitaciones que en ocasiones ha supuesto la propuesta de una definición de este complejo término. Algunos de los aspectos que consideramos más importantes para entender el significado de “cultura” son:

- Carácter sistémico, interrelacionado e interdependiente de las esferas económica, política y social y de un espacio y un tiempo determinados (Pérez Gómez, 1998; Abdallah-Preteille, 2001)
- Naturaleza dinámica, compleja y cambiante (Banks, 1994).
- Dimensión social de la cultura como ente público, producto de la práctica social (Friedman, 1994; Geertz, 2001; Ruiz Román, 2003).
- La cultura como algo más amplio que los contenidos culturales y sus productos socialmente visibles, superando la noción que asemeja la diversidad cultural a la variabilidad de contenidos culturales (Franzé, 2008).
- La cultura como conjunto de significados, construidos y adquiridos (Gimeno, 2001; Ruiz Román, 2003) mediante los cuales damos sentido a la realidad y a nuestra propia existencia. En este sentido apuntaba Geertz cuando hablaba de que la *cultura consiste en estructuras simbólicas socialmente establecidas* (Geertz, 2001, 26). Responde a un imaginario colectivo expresado a través de la conducta observable y de la significación que se le da a esa conducta, lo que la convierte en algo único, construido y reconstruido por cada persona de forma singular.
- La cultura como organización de la diversidad (García García, 1996). De esta forma, los diferentes miembros de un grupo humano, mediante cierto tipo de negociación, de carácter procesual, organizan las diferencias intragrupalas generando comportamientos predecibles, lo cual implica no homogeneización sino reconocimiento y organización de las diferencias.

2.1.2. La construcción identitaria: entre la pertenencia única y el yo múltiple

Hablar de cultura en términos de diversidad cultural y entender las dinámicas sociales y culturales que nos rodean y que convierten la multiculturalidad en uno de los rasgos más relevantes a tener en cuenta, implica atender al papel que desempeña la cultura en la construcción de la identidad personal y colectiva y en cómo se produce este proceso.

La identidad, al igual que la cultura, ha sido objeto de estudio para multitud de autores y áreas científicas, lo que ha proporcionado definiciones diferentes y poco consensuadas. Distintas teorías mantienen una estructura diferente de la identidad y la primacía de unos u otros elementos en su construcción. Así, Friedman (1994), por ejemplo, distingue las aproximaciones desde las teorías tradicionalistas (o culturalistas), modernistas y postmodernistas; lo cual muestra cómo desde las distintas teorías y las diferentes concepciones de la cultura, podremos extraer visiones diferenciadas de la identidad, su estructura y su construcción.

Lejos de pretender enumerar los numerosos atributos que se adjudican al término identidad y a su estructura, optamos por la apreciación formulada por Maaluf cuando afirma que la identidad *es lo que hace que yo no sea idéntico a ninguna otra persona* (Maaluf, 1999, 20). En esta línea se sitúan otras definiciones que entienden la identidad como la representación que tiene el sujeto de sí mismo (Marín Gracia, 2002). Con estas afirmaciones se pone de manifiesto el carácter singular de cada identidad, que la hace única, especial. Esta especificidad viene dada por el carácter contextual, procesual y relacional de la identidad, ligado a la experiencia concreta de cada persona.

El carácter contextual, procesual y relacional descritos, nos pone en la tesitura de preguntarnos aquello que muchos investigadores se han cuestionado durante décadas: ¿podemos hablar de una identidad única o de identidades múltiples?

Responder a la pregunta nos lleva a considerar los dos posicionamientos diferenciados de identidad que muestran los estudios culturales (Grossberg, 1996):

El primero de ellos, entiende que hay algún contenido esencial e intrínseco a cada identidad que es definida por un origen común, una estructura de experiencia común, o ambas. Este posicionamiento apuesta por descubrir ese origen o estructura auténtica, que será la que defina de forma completa nuestra identidad. Es un modelo que reduce la identidad a una serie de rasgos aislados y jerarquizados; en algunos casos el rasgo destacado será la religión, en otros la nación, en otros la etnia.

En cualquier caso, la primacía de uno/s sobre otros, ha provocado a lo largo del espacio y el tiempo multitud de conflictos a nivel personal y social (fundamentalismo, nacionalismo, etc.). Autores como Maaluf (1999) advierten de la importancia de la que aún goza este modelo en la actualidad desde movimientos culturalistas, nacionalistas, etc., incitándonos a elegir una identidad “única”, basada en una sola pertenencia, que estará, en consecuencia, contrapuesta a la identidad del “otro” y en contradicción con los demás rasgos de la propia identidad personal situándonos en una tesitura de eterno conflicto.

Cuando a nuestros contemporáneos se los incita a que afirmen su identidad, como se hace hoy tan a menudo, lo que se les está diciendo es que rescaten del fondo de sí mismos esa supuesta pertenencia fundamental (...) y que la enarboleden con orgullo frente a los demás (Maaluf, 1999, 13)

Esta tendencia sólo podrá ser contrarrestada por la consideración de la identidad de una forma más profunda y amplia, atendiendo a todos sus rasgos o elementos constitutivos.

El segundo posicionamiento, por su parte, propone una concepción de la identidad como un proceso relacional, siempre incompleto (Grossberg, 1996). En este sentido, la identidad de una persona está constituida por infinidad de elementos (religión, nacionalidad, grupo étnico o lingüístico, familia, profesión, clase social, etc.).

No todos tienen la misma importancia pero sí todos tienen valor. Aunque esos elementos están presentes en todas las personas, nunca se da una combinación idéntica, y será aquí donde reside la diversidad de identidades, la riqueza de la pluralidad.

Esta segunda aproximación es la más consensuada a nivel teórico en la investigación sobre la identidad. Sin embargo, no se define con una teoría singular, sino con un continuo de teorías que, aunque basadas en unos principios similares, difieren en aspectos temporales y espaciales. En este sentido podemos encontrar la teoría de la diferencia, de la fragmentación, de la hibridación, de la frontera y de la diáspora (Grossberg, 1996).

Sin embargo, entender la identidad de una manera múltiple, no implica considerar que tenemos distintas identidades. En la línea propuesta por Maaluf (1999), Barlomé & otros (1999), Marín Gracia (2002) o Cambi (2006) consideramos la identidad como una estructura de múltiples dimensiones, compuestas por todos los elementos que le dan forma en una mezcla específica. Este “yo múltiple”, supone una vía de escape a las apuestas de una pertenencia cultural predeterminada, poniendo el énfasis en la necesidad de una constante reconstrucción (Gobbo, 2000).

Adoptar esta perspectiva implica un esfuerzo cognitivo y ético considerable, ya que supone la depuración y liberación de la pertenencia y la apertura a la alteridad a través de la construcción identitaria en el seno de un espacio para el encuentro y del establecimiento de una ética de la comunicación. Este espacio habrá de construirse, entre otros, sobre la escucha, el diálogo y la conversación con “el otro”. La ética de la comunicación surgirá, por tanto, de entender la comunicación como medio para construir el encuentro, y como un fin en sí misma, desde una voluntad colectiva que habrá de primar, por encima de particularismos, lo común de toda la humanidad (Cambi, 2006).

Una vez establecidas las distintas aproximaciones a la identidad y cómo desde aquí se entiende, el tema clave será cómo se construye y reconstruye esta identidad.

La respuesta a esta cuestión, como no podría ser de otra manera, diferirá en función del planteamiento teórico de base. Castells (1998b), por ejemplo, plantea la construcción de la identidad desde tres perspectivas:

- Identidad legitimadora: esta forma de construcción identitaria estaría inducida por las instituciones dominadoras, hegemónicas, de la sociedad, con el fin de transmitir y propagar esa autoridad.
- Identidad de resistencia: en contraposición a la anterior, estaría generada por los colectivos sometidos o devaluados, con el fin de hacer frente a esta dominación.
- Identidad proyecto: supone la reconstrucción de una nueva identidad que busca la transformación social para redefinir su posición.

Marín Gracia (2002) propone una doble caracterización de las formas de construcción identitaria, diferenciando la singularización de la autenticidad o proyecto (coincidiendo esta segunda con la propuesta de Castells). Esta doble caracterización hace referencia a los dos posicionamientos de concepción de la identidad descritos. Así, en el primer caso, la construcción de la identidad se realiza a través de la búsqueda de rasgos propios identificativos de un colectivo a la vez que diferenciadores de otros grupos, excluyendo todo aquello común. La segunda propuesta (autenticidad o proyecto), apuesta por una construcción a través de la interrelación y la referencia a los otros, más cercana a la idea de “yo múltiple” de la segunda posición teórica.

En una línea distinta, Wieviorka (2004) propone dos lógicas de producción de las identidades: lógica de lo idéntico, que rescata la colectividad, la referencia a lo común, y una lógica de la singularidad pura, basada en la autoconstrucción de sí mismo mediante la diferenciación.

También la construcción de la identidad tiene lugar y se entiende de manera distinta según el contexto, el momento socio-histórico en el que nos posicionemos. Así, en la sociedad tradicional premoderna, la persona nacía en el interior de unos lazos primarios con unas costumbres y valores ya constituidos a los que cada persona se adscribía. Sin embargo, en la sociedad actual, la identidad está en constante construcción a dos niveles: local y global (Okuma-Nyström, 2009), lo que facilita la identificación con las múltiples pertenencias y orientaciones que hemos descrito.

La identidad hemos de entenderla, entonces, como una continua negociación, la búsqueda de equilibrio entre diferentes orientaciones, las diferentes pertenencias, equilibrio entre lo cerrado y lo abierto (Naïr, 2006). Proceso que ocurre tanto a nivel personal como colectivo y que deberá ser reforzado desde la educación, sin dar primacía absoluta a una pertenencia concreta y apostando por la identidad múltiple y mestiza, que posibilitará el diálogo y la convivencia entre culturas.

2. 2. La diversidad cultural y la configuración del nuevo espacio social.

Existe común acuerdo en que la realidad que nos rodea cambia a pasos agigantados. Estamos asistiendo a una verdadera revolución a muchos niveles (tecnológico, epistemológico, social, político, territorial, económico, cultural, ...) donde la heterogeneidad constituye un factor de primordial relevancia, causa y efecto de otros muchos factores, procesos, fenómenos que moldean nuestro mundo, transformándolo en algo que dista en gran medida de lo que conocíamos hace algunas décadas.

Para entender el hecho multicultural y su relación con la educación, y a su vez, comprender las dinámicas y distintas problemáticas (emergentes e históricas) que supone la realidad compleja y plural en la que convivimos, es necesario enmarcar ambas premisas en un universo más amplio y global que de sentido a nuestro análisis. Con este objetivo, multitud de autores exploran la sociedad que nos rodea en torno a una serie de factores que difieren entre sí en cuanto a su nomenclatura, pero cuyo contenido hace referencia a procesos similares (factores económicos, políticos, sociales, culturales, epistemológicos, axiológicos, etc.). Intentando sintetizar los elementos principales de las tendencias descritas, entendemos que entre los rasgos que caracterizan la realidad actual, figuran: su carácter multicultural y globalizado, el elevado desarrollo tecnológico y la desorientación ética que acompaña a estos procesos.

2.2.1. La multiculturalidad como rasgo distintivo de la sociedad

Vivimos en una sociedad multicultural, es una constante en todo el planeta y lo ha sido a lo largo de los siglos. Sin embargo, en la actualidad, por las distintas dinámicas complejas que mueven la sociedad, la diversidad cultural es más patente. Las crecientes diferencias entre el Norte y el Sur del planeta, los movimientos migratorios, la globalización y la progresiva construcción de un espacio transnacional de movilidad... son procesos que han contribuido a la construcción de una sociedad cada vez más plural.

En España, el porcentaje de personas con nacionalidad distinta a la española, lo cual supone tan sólo una parte de la riqueza cultural del país, gira en torno al 12.4% de la población total. Las procedencias, como podemos ver en la tabla siguiente, son muy diferentes, lo cual, si lo unimos a la diversidad de culturas autóctonas en el país, supone un amplio abanico a considerar tanto a nivel socio-político como educativo.

Extranjeros residentes	Total	%
TOTAL	4.473.499	12,4
Espacio Económico Europeo (EEE)	1.794.229	16,0
No EEE	2.671.682	9,9
Marruecos	717.416	10,6
Ecuador	421.527	6,5
Colombia	274.832	8,1
China	138.558	15,6
Perú	130.900	12,6
Argentina	97.277	1,3
Rep. Dominicana	80.973	14,4
Resto no EEE	810.199	11,0

Tabla 2. Extranjeros residentes en España. Ministerio de Trabajo e Inmigración. Abril 2009.

Sin embargo, antes de continuar adelante, consideramos necesario atender a las dos formas de entender la multiculturalidad señaladas por Bolívar (2004). Por una parte, multiculturalidad se refiere a la existencia de diferentes culturas, como acabamos de exponer, pero también hace alusión a un modelo concreto de gestión de la diversidad cultural a nivel político y educativo. En este momento asumimos la primera acepción, dejando la segunda para un análisis posterior.

La importancia del debate de la multiculturalidad atiende a diferentes aspectos en función del lugar geográfico; difiere de manera sustancial si tratamos la temática en Estados Unidos o Europa. En Estados Unidos, el interés por la diversidad cultural surge en los años sesenta, como crítica radical a los planteamientos sustentados por la política de emigración del *melting-pot*, de corte asimilacionista (Abdallah-Preteceille, 2001). En Europa, en cambio, el debate sobre la multiculturalidad se ha planteado con dos propósitos: dotar de legitimidad a las naciones sin estado (Varcárcel, 2007) y con el fin de responder al fenómeno, cada vez más creciente, de la inmigración, sobre todo la procedente de países del llamado "Tercer Mundo", por la distancia que, en ocasiones, suponen los valores, creencias y costumbres que presentan respecto a la culturas occidentales de acogida (García Castaño & otros, 2002).

La multiculturalidad se presenta como un hecho de gran relevancia y en permanente construcción, que actúa como organizador del orden social, sustituyendo así, a otros criterios tradicionales como la clase social (Friedman, 1994). Este nuevo orden social caracterizado por la diversidad cultural como rasgo distintivo, nos sitúa ante una encrucijada con una doble posibilidad de elección (Pinto, 2008): el encuentro con las personas culturalmente diversas o el conflicto, que puede derivar en una pérdida de la complejidad y diversidad socio-cultural o, en el peor de los casos, en un enfrentamiento directo que no llevará a más que violencia y rechazo (Ortega & Mínguez, 1991).

Tradicionalmente, cuando la heterogeneidad cultural era más discreta y los derechos civiles y sociales de las minorías aún estaban en un estado latente, la fórmula seguida por los estados para gestionar la diversidad cultural, de manera genérica, era obviarla, marginarla o dar la "solidaria" opción de asimilación de los valores, normas, costumbres, etc. de la cultura hegemónica. Hoy día, gracias a la

lucha por los derechos civiles y sociales, y la toma de conciencia de los grupos minoritarios del derecho a la igualdad en todos los sentidos, un amplio número de estados apuesta por el reconocimiento de la identidad cultural y la valoración positiva de la diversidad cultural.

En la Unión Europea existe, desde hace unos años, un compromiso expreso de reconocimiento de las minorías culturales. Sin embargo, las buenas intenciones y un discurso dentro de lo políticamente correcto, muestran un resultado no tan deslumbrante en la práctica política. Así, en las políticas nacionales, la gestión de la diversidad cultural suele acompañarse de procesos de regulación (o en su caso, restricción) del fenómeno de la inmigración (salvo honrosas excepciones cada vez más presentes). El Informe sobre el Desarrollo Humano de 2004, el PNUD nos alertaba haciendo referencia al posicionamiento político a favor del reconocimiento identitario teniendo como resultado la supresión –en ocasiones de forma brutal- de la identidad cultural o el sometimiento a procesos de exclusión y/o discriminación política, social y económica (PNUD, 2004).

Por su parte, como muestra la investigación llevada a cabo por Gómez (2003), destinada a analizar el discurso relacionado con la diversidad cultural en la prensa española durante las últimas décadas, se aprecian claras evidencias de que, bajo una primera apariencia “correcta”, el discurso que se muestra encierra paradojas que indican que los medios de comunicación españoles aún están lejos de la aceptación real de la diversidad cultural.

Es por tanto necesario partir del marco asimétrico en el que se desarrollan las relaciones entre culturas y de las posiciones de poder ideológico que se generan y reconstruyen mediante fórmulas interesadas en que la sociedad se comprenda y construya de una forma concreta (Del Campo, 2002; García Castaño & otros, 2002; Santamaría, 2002). En este sentido, distintos autores apuntan a la construcción y fomento político y mediático de la *islamofobia* como sustituto al miedo generado hacia el comunismo (Calvo Buezas, 2000), sobre todo a raíz de los atentados terroristas de los últimos años y la política del miedo potenciada desde algunos frentes, lo cual está favoreciendo una concepción del “otro” como amenaza (Salazar, 2008). La búsqueda política de chivos expiatorios aumenta, así, los conflictos y limita las posibilidades de la construcción de una ciudadanía plural.

A su vez, es importante analizar las problemáticas que surgen a la hora de atender a la diversidad cultural a nivel social, político y educativo en relación directa a la globalización y la pérdida de significado del Estado-nación (Tejada, 2000; Sassen, 2003). La globalización ofrece una realidad paradójica: mientras la libertad se pone como bandera en un mercado sin fronteras, la movilidad de personas que no cumplen los prerequisites establecidos por los países industrializados queda cada vez más restringida (Salazar, 2008), prerequisites que dependerán del capital social, cultural, simbólico y económico de cada persona (Colectivo IOE, 2002; Brunet, Belzunegui & Pastor, 2005). Esta paradoja, unida a la desorientación e incertidumbre valorativa, que describiremos a continuación, y la pérdida de significado del Estado-nación ha potenciado que la identidad se vea incierta, borrosa (Beck, 2007) y que resurjan sentimientos fuertemente arraigados a lo local y al refuerzo, en ocasiones radical, de la identidad cultural.

A estos procesos señalados, hemos de unir la construcción simbólica que cada individuo hace de la cultura propia y la del “otro”. El “otro” se convierte en un extraño al no obedecer a los estereotipos que las personas autóctonas crean y mantienen. Esta “extrañeza” supone un continuo cuestionamiento de nuestra visión del mundo, *minan y revientan por dentro todas las categorías polares del orden social* (Beck, 2007, 55). La

perspectiva cuestionadora y crítica que ofrece la convivencia multicultural puede ser beneficiosa a la hora de una construcción conjunta de un nuevo orden social, o de una reflexión intrapersonal que nos ayude a superar tendencias etnocentristas y a contemplar la realidad con la complejidad que entraña. Sin embargo, dicho cuestionamiento y la incertidumbre que supone encontrarnos no sólo por un momento, sino por una vida, compartiendo un lugar y un tiempo, puede hacer que ambas premisas supongan en muchos casos un rechazo absoluto. De entrada, lo desconocido asusta y más aún, si este pone en entredicho lo que creemos como verdades absolutas. El problema de la convivencia intercultural, es, por tanto, ético a la vez que económico. Este último factor, por el carácter competitivo e individualista de la nueva sociedad globalizada, acentúa la importancia de ser los mejores, los más competitivos, para ser más felices; proceso en el que el “otro” se convierte, además de en amenaza, en un nuevo competidor.

Como hemos podido comprobar, la realidad multicultural en la que vivimos surge y se proyecta en una dinámica compleja a nivel social, político, psicológico, ético y cultural, lo que puede desembocar en actitudes de rechazo hacia la multiculturalidad que dificulten una gestión adecuada de la diversidad desde una perspectiva intercultural. Numerosos estudios e investigaciones a nivel nacional e internacional (Calvo Buezas, 2000; Colectivo IOE, 2002; European Union Agency for Fundamental Rights, 2009) muestran que, a pesar de mejorar la percepción y actitudes hacia los colectivos culturalmente diversos, aún se muestra un porcentaje considerable de personas con actitudes de rechazo.

Por la complejidad que entraña la convivencia multicultural y por todas las cuestiones señaladas, parece fácil vincular diversidad cultural con “problemas” o “desigualdad”. Sin embargo, la diversidad cultural no va ligada a una situación problemática o desigual. Con la finalidad de potenciar el carácter enriquecedor de la multiculturalidad y promover un mayor y mejor entendimiento mutuo, desde la década de los sesenta, en Europa sobre todo a partir de los setenta, se han desarrollado numerosas investigaciones, programas, decisiones jurídicas y legislativas, etc. Entre las áreas o temáticas más destacadas en este sentido, podemos encontrar la relativa a las políticas de reconocimiento de las minorías étnicas y culturales, de lo cual da crédito la relevancia que se le concede desde todos los modelos o paradigmas de atención a la diversidad cultural; la cuestión lingüística; aspectos de tipo legislativo y judicial de ampliación y regulación de derechos y obligaciones, como podemos comprobar con el progreso de la legislación europea y nacional en este sentido; el estudio de la identidad; el desarrollo de una ciudadanía democrática y plural y el tratamiento del conflicto (mediante la consolidación de la figura del mediador intercultural) (Bartolomé & otros, 1999; García Garrido, 2004). En el área educativa concretamente, los asuntos primordiales en investigación y práctica escolar, son, entre otros, la lucha contra la segregación, la educación bilingüe, la financiación de la escuela, los derechos educativos y la equidad (Leblanc & Witty, 1996).

Aún sabiendo que la gestión de la diversidad cultural y el progresivo reconocimiento no tienen una receta única (García Castaño & otros, 2002), consideramos necesario para potenciar un carácter conciliador y superar las tendencias amenazantes la incorporación de políticas expansionistas junto con una ética adecuada (López López, 2001) que pongan el acento en la democracia, en el desarrollo equitativo y en la cohesión social. Será en este sentido donde la educación tiene un importante cometido: hacer de la escuela un lugar democrático de encuentro entre culturas, de enriquecimiento mutuo, donde la diversidad cultural sea un valor bien estimado y el reconocimiento recíproco sustituya el miedo hacia el “otro”.

2.2.2. El fenómeno de la globalización

El mito del mundo como una gran aldea global es hoy una realidad incuestionable e irreversible (Beck, 1998). La globalización como “nuevo orden mundial”, es un término de amplia y reciente difusión, que podemos entrever como uno de los factores configuradores de la realidad actual. Sin embargo, su origen tiene lugar en un momento histórico no tan reciente. Desde el Renacimiento, pasando por las colonizaciones, la expansión del mundo occidental ha sido un propósito ampliamente constatable. Sin embargo, será desde hace unas décadas cuando cobre su máxima expresión gracias al desarrollo tecnológico de sistemas de información, comunicación y transportes, a la vez que *una creciente internacionalización e intensificación del número y ritmo de la circulación de personas, ideas y mercancías, así como de los flujos socioeconómicos, institucionales y culturales, cuya influencia y desarrollo se incrementan día a día en todas las direcciones del planeta y a escala global* (Entrena, 2001, 239).

Aunque extendido, el término “globalización” no está exento de complejidad y polémica. Podemos encontrar un sinnúmero de matices, niveles, o factores que se vinculan a distintas acepciones: globalización como un discurso capitalista de carácter transnacional (Calvo Buezas, 2000) que ha separado lo social de lo económico, desintegrando la sociedad y con ella las instituciones y las relaciones sociales (Touraine, 2006); como un proceso de homogeneización, donde el éxito del pensamiento único basado en una cultura occidentalizada de corte neoliberal expandida a nivel planetario garantizará la buscada uniformidad sumisa de los ciudadanos (Ramonet, 1998; Aranguren y Sáez, 1998; Tejada, 2000); como la dictadura del mercado frente a cualquier planteamiento axiológico o político, sustentada sobre una injusta y desigual distribución de las riquezas (Fernández, 2003); como un proceso de desterritorialización y pérdida de soberanía de los Estados-nación frente al poder de las corporaciones transnacionales (Sassen, 2003) y su progresiva transformación en estados co-nacionales (Castells, 1999); globalización de la ciencia, la comunicación, la tecnología *que se constituye a través de intercambio y flujos de información* (Castells, 1999, 2). Una realidad compleja que abarca los ámbitos mencionados y, sin duda, muchos más.

Si observamos las características descritas, podríamos concluir que *el proceso de globalización parece ser el origen de todos nuestros males contemporáneos pero, ciertamente, también lo es de muchas de nuestras venturas* (Carbonell, 2005, 19). De acuerdo con este autor y López López (2001), entendemos que las potencialidades del fenómeno de la globalización van más allá de una crítica destructiva a su cara más mercantilizadora. Comprender las dos caras del proceso globalizador, supone diferenciar lo que Beck llama *globalismo* de *globalidad* o *globalización*. De acuerdo con este autor, podemos entender por globalismo la *concepción según la cual el mercado mundial desaloja o sustituye al quehacer político* (Beck, 2002, 27), mientras que globalidad hace referencia a la sociedad mundial, a los procesos de interconexión planetaria y globalización a la interrelación entre Estados-nación y otros actores transnacionales. En este sentido, el globalismo encierra una serie de riesgos: aumento de las desiguales relaciones Norte-Sur que afianzan el “modelo 20:80” (Arenal, 2003) donde el 20% de la población mundial vive con el 80% del Producto Mundial Bruto; la dictadura del mercado; el pensamiento único; la fragmentación y desprotección social; etc. Todos ellos relacionados con su carácter extremadamente incluyente a la vez que excluyente: *articula a los segmentos dinámicos de las sociedades en todo el planeta, al tiempo que desconecta y margina a aquellos que no tienen otro valor que el de su vida* (Castells, 1999, 3).

Globalidad y globalización serán, ambos, factores de gran relevancia en la configuración del nuevo orden social como un entorno multicultural. Las distintas culturas se encuentran hoy más cerca que nunca en espacio y en tiempo, conformando un mundo en el que no existen las distancias y en el que la interdependencia a nivel mundial produce que los niveles globales y locales se entremezclen dando lugar a conexiones de carácter planetario. Mucho de cuanto ocurra a nivel local tendrá repercusiones a nivel global y viceversa. Este mundo global e interconectado se presenta más flexible que antaño; las fronteras se diluyen y la movilidad de personas se hace más acuciante. La coexistencia de diferentes culturas, es un hecho y la convivencia entre las mismas, una necesidad. Globalidad y globalización suponen, por tanto, procesos irreversibles desde los cuales hemos de dar respuestas adecuadas desde una perspectiva más humanizadora, tomando como oportunidad las potencialidades que ofrece para el entendimiento entre culturas y para repensar de un modo distinto el mismo concepto de cultura (Gimeno, 2001) alejándonos de posiciones etnocentristas.

Algunas direcciones de actuación que nos acerquen a una convivencia enriquecedora y pacífica entre culturas en la era globalizada en que vivimos, pueden ser: incorporar una ética a nivel planetario y establecer un orden social nuevo a nivel internacional (López López, 2001) más igualitario, solidario y justo; redefinir el papel de la ciudad como ciudad global (Sassen, 2003) desde donde articular los niveles global y local a través de la construcción de una nueva ciudadanía desligada del concepto de nacionalidad; y/o potenciar la cooperación internacional estableciendo pactos entre Estados (Tejada, 2000; Bauman, 2001; Beck, 2002).

Premisas, entre otras, que pasan por un proceso racionalizador de la complejidad de la realidad que va más allá del ejercicio de derechos, que se dirige a cuestionarse el cómo y el porqué de los procesos que nos rodean (Matterlart, 1998; Naredo, 1998). Este cuestionamiento será imprescindible para el progreso no sólo económico, sino social y personal, a todos los niveles y para todas las personas del planeta; y para una adecuada articulación de medidas de atención a la diversidad cultural que contribuyan a la construcción de una sociedad que garantice a todos el pleno desarrollo de los derechos y valores democráticos. Será en este proceso racionalizador donde la educación tiene un reto ineludible, formando para una ciudadanía responsable y democrática. Llevar a cabo este cometido afectará sin lugar a dudas a todos los aspectos implicados en el proceso educativo: desde los objetivos de la institución escolar, que serán más la formación integral al servicio de la construcción de la persona (Touraine, 2006) y la formación como ciudadanos, que la formación para el trabajo; hasta la organización y gestión del centro, que necesariamente ha de suponer la construcción de una educación no sólo para la democracia, sino democrática en sí misma (Darling-Hammond, 2001), sustentada en la participación y la corresponsabilidad; el currículum, entendido como un proceso flexible donde primará la adquisición de competencias generales, imprescindibles para el desarrollo de una vida digna; o la función docente, donde el profesorado será un mediador entre el conocimiento y el alumno, un facilitador de contextos propiciadores de aprendizaje. En definitiva, tomar como punto de partida el desempeño ciudadano, la equidad (Tedesco, 2000) y la democracia mediante el concierto con otros agentes educativos implicados.

2.2.3. Tecnologías de la Información y la Comunicación: La revolución tecnológica

El progreso tecnológico sin precedentes de las últimas décadas ha supuesto una auténtica revolución. Los avances en las tecnologías de la información y la

comunicación (TIC) han propiciado, junto al fenómeno de globalización descrito, la transformación del espacio social, económico y político que nos rodea, *transformación de nuestra «cultura material», por obra de un nuevo paradigma tecnológico organizado en torno a las tecnologías de la información* (Castells, 1998a, 56).

El nuevo espacio de interrelaciones humanas, en palabras de Echeverría (2000) “tercer entorno” (distinto del entorno natural y urbano), tiene características propias, bien distintas de las que presentan los otros dos espacios sociales: es representacional, no presencial; es distal, no proximal; es multicrónico, no sincrónico (Echeverría, 2000); su materia prima es la información; es flexible y presenta gran capacidad de penetración en todos los niveles sociales y personales; se guía por una lógica de interconexión o morfología de red (Castells, 1998a). La gran distancia que supone la creación de este nuevo espacio, ha supuesto cambios de gran relevancia a nivel cognitivo y perceptivo, emocional; a nivel interpersonal, creando nuevas formas de comunicación y de ocio; a nivel social donde la información se ha convertido en eje principal tanto como un derecho como un bien de mercado. La nueva sociedad se articula en torno a distintos espacios y tiempos (Castells, 1998a; Tejada, 2000) (un espacio de flujos y un tiempo atemporal, inmediato); a distintas nociones de información, de veracidad, de actualidad (Ramonet, 1998); en definitiva, a una realidad diferente.

Esta nueva realidad interconectada, compleja e integrada, ha hecho posible grandes avances en todos los ámbitos: ha posibilitado la democratización de la información y su inmediatez, el desarrollo del intercambio comunicativo a tiempo real (Tejada, 2000), los procesos migratorios y el establecimiento de redes que mejoran la competencia intercultural tanto en la sociedad receptora como en la de origen (como muestra la investigación llevada a cabo por Albert & Santacreu (2006), profundas transformaciones en el sistema productivo y en el mundo del trabajo y empresarial (Carnoy, 2004), transformaciones a nivel epistemológico, donde el conocimiento se crea, transforma y difunde a unos niveles y velocidad desconocidos, lo que implica una continua actualización profesional y académica. En general, ha hecho posible la idea soñada por muchos de un mundo globalizado, mundializado, interconectado e interdependiente.

Todo ello ha contribuido en gran medida al aumento de la diversidad cultural, posibilitando la movilidad de las personas con menor coste material y temporal, un sistema de comunicaciones a escala planetaria que ha propiciado una nueva manera de entender las relaciones, un flujo de información que nos permite conocer más y de manera más profunda a culturas distintas a la nuestra. A su vez, también las TIC nos abren una puerta al entendimiento mutuo y una oportunidad de intercambio y de enriquecimiento entre todas las culturas.

Sin embargo no todo son beneficios y no son pocas las voces que claman sobre los riesgos de la Revolución tecnológica y las necesarias medidas a adoptar. La espiral de progreso protagonizada por las TIC tiene distintas caras negativas: por un lado, los estados, y personas concretas, que no consigan un alto nivel de capacitación y desarrollo tecnológico, estarán abocados a un sistema productivo poco competitivo. Este nuevo desequilibrio derivado del desarrollo tecnológico, ha provocado una brecha que aumenta las desigualdades ya existentes por razones económicas (Esteve, 2004). Aunque distintas estadísticas muestran que la brecha descrita se reduce, lo hace demasiado lentamente (PNUD, 2001).

De otro lado, distintos autores denuncian el marcado carácter propagandístico, sesgado, interesado y filtrado de las TIC al servicio de un tipo muy concreto de democracia de carácter liberal bajo el dominio del sector empresarial y financiero

posibilitando el condicionamiento y la vigilancia necesarios para permanencia del sistema (Chomsky & Ramonet, 1995; Escudero, 2000).

Los riesgos descritos nos muestran una vez más la compleja dinámica social que vivimos y el necesario pensamiento crítico para hacer de las TIC y el nuevo paradigma social que encarnan, una posibilidad de mejora. En este sentido, el Informe sobre el Desarrollo Humano publicado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo en el año 2001, desarrolla una clara apuesta por entender y utilizar las TIC al servicio del desarrollo humano (PNUD, 2001). Ante la brecha que muestra el actual mapa mundial frente a los logros tecnológicos, se proponen las siguientes medidas urgentes: políticas nacionales e iniciativas internacionales que garanticen una aplicación equitativa de las normas con el propósito de encauzar las TIC hacia las necesidades de los más pobres; fomentar la capacitación tecnológica de todas las personas, tanto en países en vías de desarrollo como en distintos sectores de los países desarrollados, que favorezca y posibilite su participación y el acceso al conocimiento. De acuerdo con el Informe, entendemos que la progresiva disminución de esta brecha, potenciará las virtualidades de las TIC descritas y facilitará la convivencia multicultural.

Con sus potencialidades y riesgos, la extensión y desarrollo de las nuevas tecnologías se ha convertido en la base de la mejora de nuestra sociedad (Esteve, 2004) por lo que garantizar la existencia de una población con competencias en TIC se hace imprescindible. La necesaria capacitación unida a la urgente superación de los riesgos mencionados, supondrá un desafío para el sistema educativo, para lo cual no bastará con hacer uso de las TIC como recurso, sino que tendrá que insertarse en el nuevo entorno creando escenarios de aprendizaje diferentes y adecuados a la realidad actual (Salinas, 1997), lo cual no estará exento de complicaciones pues implica una fractura con el modelo y las finalidades que han predominado en la institución escolar hasta la actualidad (Peña & Peña, 2007) a la vez que entender las TIC como una realidad social en y para la que ha de actuar. En este proceso transformación, las TIC serán el anclaje privilegiado entre el contexto escolar y el alumno; entre la realidad local, familiar, cercana, y la realidad global, insertando el proceso de enseñanza en el contexto complejo y glocal que nos envuelve (Escudero, 2000; Ruano, 2008), y proporcionando nuevos entornos de aprendizaje más acordes con la sociedad de la información actual.

2.2.4. Desorientación ética

Actualmente nos encontramos en un contexto sustancialmente distinto a otros periodos anteriores. La denominación y caracterización de este nuevo escenario ha producido grandes debates en el ámbito sociológico aún vigentes. Por una parte, podemos encontrar autores como Giddens (1999) que afirman que nos encontramos en una etapa de radicalización y universalización de los principios, valores, instituciones que sustentaban la modernidad. Por otra, apoyándose en los relevantes e influyentes cambios que han tenido y están teniendo lugar en todo el planeta, diferentes sociólogos e investigadores, entre ellos Lyotard (1987) apuestan por la caracterización de este nuevo periodo con la denominación de postmodernidad.

La posmodernidad supone, en este sentido, *el estado de la cultura después de las transformaciones que han afectado a las reglas de juego de la ciencia, de la literatura y de las artes a partir del siglo XIX* (Lyotard, 1987, 4). La modernidad supuso la victoria de la razón y la búsqueda de un modelo único de Verdad, de Bien, de Belleza, planteado como cruzada bajo la expansión de un modelo de civilización concreto, impuesto por considerarse privilegiado. Sin embargo, los grandes relatos de

la modernidad han sufrido importantes desengaños con el devenir histórico, poniendo en evidencia el poderoso poder de la razón ilustrada. En contraposición a la coherencia y continuidad mostrados, se afirma como necesaria la aceptación de la discontinuidad, la carencia de fundamentos incuestionables, apareciendo el desfondamiento de la realidad, la pérdida de fe en el progreso, el pragmatismo como forma de vida y pensamiento, el desencanto y la indiferencia, la autonomía, entendida desde el individualismo o la despersonalización en palabras de Touraine (2006), el valor de lo heterogéneo, la diversidad, la descentralización, el historicismo o fin de la historia, resurgir de fundamentalismos y localismos producto de la crítica al etnocentrismo y universalidad, primacía de la estética frente a la ética, como características principales de un nuevo paradigma humano (Pérez Gómez, 1998).

Ante tales fundamentos, la razón y los valores considerados universales, toman la forma de un relativismo a ultranza dejando al ser humano ante un vacío axiológico. En las últimas décadas, distintos autores nos alertan de la incertidumbre valorativa o desorientación ética en que nos encontramos (Camps, 1993; Aranguren & Sáez, 1998; Pérez Gómez, 1998; Giddens, 1999; Brunner, 2000; Tejada, 2000; López López, 2001; Pérez Tapias, 2002; Altarejos & Moya, 2003; Ortega, 2005; Touraine, 2006; Varcárcel, 2007).

El reino de Anomia, según describe la época que vivimos Brunner (2000) parafraseando a Dahrendorf, no sólo implica desorientación valorativa, también supone una pérdida de referentes desde los cuales definimos nuestras identidades personales y sociales, lo cual produce que nos enfrentemos al otro y a la sociedad en una continua situación de incertidumbre. Más aún, otros autores ponen el acento en que la crisis valorativa, además de lo descrito, supone una *atrofia del saber moral* (Ortega, 2005, 336) o ausencia de modos adecuados de transmisión a otras generaciones de las claves para interpretar los acontecimientos de nuestra historia personal y social. No sólo es que dudemos de los propios valores que tenemos, sino que los que tenemos no sabemos cómo transmitirlos por las características de la nueva sociedad, la nueva información y el nuevo conocimiento y la pluralidad de referentes ideológicos, intelectuales, morales, religiosos que nos sitúa en un lugar plagado de ambivalencias (Escudero, 2000; Tejada, 2000; Pérez Tapias, 2002) donde no existe un ethos compartido (Aranguren & Sáez, 1998). En esta misma línea, Beck (1998) nos habla de la “sociedad del riesgo”, calificando la ética imperante en la actualidad como una ética basada en la idea de seguridad y protección individual, lo que implica que los valores morales surjan por el miedo a la inseguridad más que por un imperativo necesario para la construcción de una “buena” sociedad.

Ante esta desoladora perspectiva, podemos preguntarnos ¿cómo convivir juntos si nada hay que nos una?, ¿cómo construir un espacio común si no hay valores que sustenten nuestras acciones, nuestras prácticas, con un mínimo de justicia y equidad? La respuesta a estas paradojas nos llevará, una vez más, a un debate aún inconcluso entre relativismo y universalidad. Por una parte, podemos comprobar cómo la postmodernidad supone una crítica abrumadora a todo lo universal. Tal crítica deriva del etnocentrismo que ha imperado en la modernidad, entendiendo que universal era todo aquello perteneciente a la cultura occidental, y excluyendo clara y explícitamente otras formas de Verdad, Bien y Belleza, desvirtuando, con ello, cualquier síntoma de diversidad. Apostar por un universalismo tal, puede llevarnos a caer en el riesgo de la hegemonía de una cultura sobre las demás y la uniformidad (Bartolomé & otros, 1999). Sin embargo, el relativismo defendido por otras esferas, conlleva la consigna del “todo vale” sin pensar que la práctica real implica una lógica de la fuerza, de la legitimación de los valores del más fuerte sobre el más débil (Aranguren & Sáez, 1998).

En cualquier caso, el relativismo propio de la postmodernidad, posibilita una concepción de la diversidad, de lo heterogéneo, como un valor cultural y social. Tal estado de las cosas, nos sitúa en una posición favorable ante la multiculturalidad desde la que trabajar a nivel social y educativo con el fin de que el valor de lo diverso no se traduzca en el resurgir de nacionalismos y fundamentalismos que buscan más la fragmentación social que la convivencia y la cohesión. Salir de esta paradoja, implica por tanto, un esfuerzo de razonamiento crítico necesario pues *la vida en común sólo es viable si gravita sobre valores compartidos en los que puedan sustentarse principios y normas a los que democráticamente nos obligamos* (Pérez Tapias, 2002, 15). Todas las culturas y todas las personas son igualmente valiosas y dignas, sin embargo no todos los valores, no todas las formas culturales concretas, han de ser toleradas.

Pensar en una ética común, universal, implica en primer lugar, entender que los valores morales, aunque no sean independientes de la cultura, no se subordinan a ella. Pertenecer a una u otra cultura no afecta nuestra condición como personas, valores morales no significa identidad (Altarejos & Moya, 2003; Varcárcel, 2007), lo cual nos sitúa en una tesitura que posibilitaría el establecimiento de una ética común y a posicionarnos en un modelo antropológico propuesto por Aranguren y Sáez (1998) que entiende que todas las personas somos radicalmente iguales y diferentes al mismo tiempo (o binomio existencial). Siguiendo a estos autores, todas las personas somos iguales en cuanto a que somos *una realidad inacabada, un fin en sí misma y portadora de una eminente dignidad* (Aranguren & Sáez, 1998, 46) y diferentes en cuanto a que somos irrepetibles e insustituibles, con unas creencias, valores y costumbres diferentes y con una manera de vivir la vida propia. Cuando hablamos de valores, hemos de diferenciar entre los distintos tipos que podemos encontrar (económicos, sociales, políticos, estéticos, religiosos...) y los valores morales, que dan sentido a nuestra humanidad. Serán estos valores morales, los que den cuenta de la radical igualdad de todos los hombres y mujeres y los en los cuales no valen relativismo ni indiferencia, sino un universalismo transcultural (Pérez Tapias, 2002).

Por otra parte, implica a su vez entender la universalidad como cultura pública (Pérez Gómez, 1998; Bartolomé & otros, 1999), y democrática, sustentada en una ética cosmopolita (Cortina, 1999) establecida mediante lo común del hombre. Ambas premisas implican la búsqueda de un referente compartido, que actualmente está reflejado por la Declaración Universal de los Derechos Humanos, promulgada por la Organización de las Naciones Unidas en 1948. La Declaración presenta una serie de valores y prácticas que tienen la potencialidad de dar forma a una ética transcultural y de conseguir el consenso de toda la humanidad en torno a ellos. No sin reticencias y críticas a esta propuesta, los Derechos Humanos son *valores producto de la civilización –no sólo occidental, conviene repetirlo- producto de más de veinticinco siglos de pensamiento. (...) ese es y debe ser nuestro punto de partida, la única referencia que tenemos para empezar a hablar, para resolver dialógicamente nuestros problemas y conflictos sobre una base indiscutiblemente común* (Camps, 1993, 15). La ética resultante no será de este modo algo abstracto, sino una responsabilidad política, moral, con la humanidad (López Salort, 2008).

En relación a estas premisas, la institución educativa habrá de educar para la ciudadanía como objetivo prioritario. Para la convivencia multicultural y el establecimiento de una ética cosmopolita y transcultural, será necesaria una educación que prepare para vivir juntos (Delors, 1996) a partir de un referente compartido, de unos valores universales, de lo que realmente nos une. Descubrir, mostrar y vivir esta ética común es uno de los mayores desafíos a los que se enfrenta la educación de nuestros días con una doble vertiente: por una parte, recuperar lo básico de la escuela, su finalidad última y más importante, la formación integral de la

persona y la formación para el desempeño de una ciudadanía responsable, que mantenga activa la democracia en la que vivimos (Oraisón, 2005); y por otra parte, entender la necesaria transformación institucional, estructural y normativa de la escuela para hacer frente a las demandas de la nueva sociedad.

Responder a este doble desafío pasa por tomar medidas en dos direcciones: por una parte, establecer como fin último de la escuela la construcción de *una cultura orientada hacia el pensamiento crítico que pretenda dotar al sujeto individual de un sentido más profundo de su lugar en el sistema global y de su potencial papel protagónico en la construcción de la historia* (Rigal, 1999, 163). Esta primera dirección apuesta por una educación crítica, emancipatoria (Freire, 1979), que ante el relativismo y la pérdida de referentes, se apoye en valores éticos bien definidos al servicio de la justicia social, la equidad y la democracia (Escudero, 2006; Pérez Tapias, 2002; Ortega, 2005) y al servicio de lo común del hombre. La segunda dirección implica reivindicar en la institución educativa, la singularidad de su naturaleza educativa como un derecho de toda persona, donde se deben reforzar los espacios y las prácticas democráticas y desempeñar un papel activo en la reconstrucción de la esfera pública (Rigal, 1999; Subirats, 1999; Darling-Hammond, 2001).

2.3. La diversidad cultural en el marco legislativo español. Un breve apunte

La multiculturalidad, como hemos descrito hasta el momento, constituye un aspecto esencial de la configuración social actual. El reconocimiento de la diferencia, ha sido progresivo desde la década de los sesenta, reflejándose en los nuevos planteamientos legislativos que han incorporado paulatinamente el reconocimiento de la diversidad cultural con un carácter positivo e integrador. Tal reconocimiento, supera, así, el tratamiento legislativo regulador y fronterizo que imperó durante décadas y apuesta, por encima de todo, por la igualdad y la no discriminación. Sin embargo, queda mucho camino por andar y aún en la actualidad, podemos encontrar como mayor foco de atención relativo a la diversidad, las normativas reguladoras de la inmigración teniendo como principal factor las fronteras, los visados, las nacionalidades, etc., factores que diferirán en función de intereses y convenios con diferentes países.

Para finalizar esta aproximación al hecho multicultural, un breve apunte sobre la legislación vigente en el contexto español nos servirá de punto de partida para entender desde qué marco jurídico nos situamos, qué posibilidades nos ofrece a la hora de articular medidas con un carácter intercultural y qué metas se nos siguen presentando en materia legislativa. Para ello, atenderemos en primer lugar a la normativa general, incluyendo los Tratados y Directivas de la Unión Europea, así como la legislación nacional. Finalmente, nos centraremos en los aspectos relacionados con la diversidad cultural en la legislación educativa vigente en nuestro país.

2.3.1. El reconocimiento de la diversidad: desde el compromiso europeo a la legislación española

Aún sin ser legislación propiamente dicha, comenzamos esta andadura por el marco normativo general con las directrices marcadas por la **Unión Europea**. Dichas directrices, en forma de Tratados y Directivas, no garantizan una atención determinada a la diversidad cultural, pero sí aportan un marco legitimador de las medidas más concretas a nivel nacional.

En los distintos Tratados y Declaraciones establecidos como fruto de los encuentros entre los miembros de la UE (Lisboa, 1997; Sorbona, 1998; Bolonia, 1999; Praga, 2001; Berlín, 2003; Bergen, 2005; Londres, 2007 y Lovaina, 2009) el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística es una constante. Ya en el Tratado constitutivo de la Unión Europea (1957) se establece el Principio de la Igualdad de Trato, prohibiendo de forma explícita cualquier forma de discriminación por razón de origen cultural o étnico, sexo, orientación sexual, edad, o discapacidad. El principio ha sido ratificado y reforzado en posteriores tratados como el Tratado de Amsterdam (1997), la Carta de Derechos Fundamentales (1999), el Tratado de Maastrich (2002) o el Tratado por el que se establece una Constitución para Europa (2004), entre otros. Este último apuntará lo siguiente en el sentido descrito:

La Unión se basa en los principios de libertad, democracia, respeto de los derechos humanos y de las libertades fundamentales y el Estado de Derecho, principios que son comunes a los Estados miembros. El respeto a la diversidad cultural, lingüística y religiosa y la prohibición expresa de la discriminación por razón de sexo, edad, origen cultural y/o étnico, orientación sexual o discapacidad (Constitución Europea, 2004).

Con motivo de aplicar dicho principio a la realidad concreta de los Estados, se establecieron dos Directivas, ofreciendo unos requisitos mínimos desde los que actuar y un Programa de Acción Comunitario a desarrollar entre los años 2001 y 2006.

Dichas Directivas son: Directiva 2000/43/CE del Consejo, de 29 de junio de 2000, que, con un carácter general, hace referencia a la aplicación del principio de igualdad de trato de las personas independientemente de su origen racial o étnico, y Directiva 2000/78/CE del Consejo, de 27 de noviembre de 2000, relativa al establecimiento de un marco general para la igualdad de trato en el empleo y la ocupación.

El objeto de las Directivas *será establecer un marco para luchar contra la discriminación por motivos de origen racial o étnico, con el fin de que se aplique en los Estados miembros el principio de igualdad de trato.* (Directiva 2000/43/CE). Aunque dirigido a los estados miembro, este objetivo tiene como destinatarios también a personas de terceros países (entiéndase personas de países no comunitarios), lo cual extiende este principio a una perspectiva universal.

Centrándonos en el marco **nacional**, tomaremos de referencia, en primer lugar, la Constitución Española (1978), como la Carta Magna que sirve de referente a todas las normativas posteriores.

En cuanto al reconocimiento de la diversidad cultural autóctona, la Constitución Española mantiene la unidad de la nación pero se reconoce de forma explícita la existencia de diferentes nacionalidades y regiones con una cultura y lengua propias, manifestando la riqueza de las mismas como patrimonio que será respetado y protegido. Así, la Constitución Española establece el Derecho a la Autonomía, desarrollado por el Estado de Autonomías, a través del Art. 2 del Título Preliminar que señala: *La Constitución se fundamenta en la indisoluble unidad de la Nación española, patria común e indivisible de todos los españoles, y reconoce y garantiza el derecho a la autonomía de las nacionalidades y regiones que la integran y la solidaridad entre todas ellas.*

Seguidamente, subrayamos los Artículos 13 y 14, relativos al establecimiento de los derechos y libertades individuales. Ambos manifiestan la igualdad de derechos y libertades y la prohibición clara de cualquier tipo de discriminación. Sin embargo, es

de destacar que la igualdad de derechos excluye expresamente el derecho a participar en asuntos públicos (Art. 13. 2), exclusivo de los españoles, suponiendo esto una diferencia significativa entre extranjero-español.

El caso de la libertad religiosa, quedará a su vez regulado por medio de la Ley Orgánica 7/1980, de 5 de Julio, de Libertad Religiosa (BOE de 24 de Julio de 1980), que reconoce las diferentes religiones existentes así como la libertad de culto. También al amparo de la presente Ley, se consideran válidos los matrimonios religiosos católico, evangélico, judío e islámico, siendo no reconocidos desde un punto de vista jurídico los matrimonios celebrados en otras religiones o mediante otros ritos.

Otras medidas legislativas vigentes significativas en relación con la diversidad cultural, propuestas a partir de las Directivas descritas y de acuerdo a la Constitución Española, son:

- **Real Decreto Legislativo 1/1995, de 24 de marzo, por el que se aprueba el Estatuto de los Trabajadores.** Muestra del avance en el reconocimiento de la igualdad de derechos en el ámbito laboral, el Estatuto de los Trabajadores recoge importantes artículos referidos a tal objeto como son el Art. 4 y el Art. 17. El Art. 4 hace referencia explícita a la no discriminación como un derecho de todos los trabajadores. El Art. 17, en una línea similar pero de manera más concisa, expresa lo siguiente:

Se entenderán nulos y sin efecto los preceptos reglamentarios, las cláusulas de los convenios colectivos, los pactos individuales y las decisiones unilaterales del empresario que contengan discriminaciones directas o indirectas desfavorables por razón de edad o discapacidad o favorables o adversas en el empleo, así como en materia de retribuciones, jornada y demás condiciones de trabajo por circunstancias de sexo, origen, incluido el racial o étnico, estado civil, condición social, religión o convicciones, ideas políticas, orientación sexual, adhesión o no a sindicatos y a sus acuerdos, vínculos de parentesco con otros trabajadores en la empresa y lengua dentro del Estado español (Art. 17).

- **Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los Extranjeros en España y su integración social, modificada por Ley Orgánica 8/2000 de 22 de diciembre (BOE de 23 de Diciembre de 2000) y por la Ley Orgánica 11/2003, de 29 de septiembre, de medidas concretas en materia de seguridad ciudadana, violencia doméstica e integración social de los extranjeros.**

Las modificaciones introducidas destacan la preocupación en reconocer a los extranjeros la máxima cota de derechos y libertades y la mejora del régimen jurídico de entrada y permanencia en el territorio español. Sin embargo, con un cariz más negativo, también destaca la preocupación en la segunda modificación señalada, por las nuevas formas delictivas desarrolladas por los procesos migratorios y las medidas sancionadoras al respecto.

Algunas de las modificaciones más relevantes en el reconocimiento de la diversidad cultural han sido: la modificación del Art. 3.1 que reconoce que los extranjeros ejercitan los derechos en condiciones de igualdad con los españoles y la modificación del artículo 1 07 del Código Civil (a través de la Ley Orgánica 11/2003) para solventar problemas que encuentran mujeres de distintas procedencias culturales que solicitan la separación o el divorcio.

- **Ley 62/2003 de 30 de Diciembre (BOE de 31 de Diciembre de 2003) de Medidas Fiscales, Administrativas y de Orden Social** recoge, mediante un capítulo dedicado a tal efecto (Capítulo III del Título II), las medidas que se proponen para la aplicación del Principio de la Igualdad de Trato. En su artículo 28, define la igualdad de trato del modo siguiente: *la ausencia de toda discriminación directa o indirecta por razón del origen racial o étnico, la religión o convicciones, la discapacidad, la edad o la orientación sexual de una persona.*

Algunas de las medidas concretas que se proponen son: medidas de acción positiva en relación con el origen racial o étnico; la creación de un Consejo para la promoción de la igualdad de trato y no discriminación (constituido posteriormente mediante el Real Decreto 1262/2007, de 21 septiembre, por el que se regula la composición, competencias y régimen de funcionamiento del Consejo para la Promoción de la Igualdad de Trato y no Discriminación de las Personas por el Origen Racial o Étnico (BOE 03 de Noviembre de 2007); fomento de la igualdad en la negociación colectiva; fomento de planes de igualdad y medidas en materia laboral, que suponen la modificación de una serie de Leyes para hacer efectivo el Principio de Igualdad de Trato:

- Modificaciones del texto refundido de la Ley del Estatuto de los Trabajadores, aprobado por el Real Decreto Legislativo 1/1995, de 24 de marzo.
- Modificaciones de la Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos.
- Modificaciones de la Ley 45/1999, de 29 de noviembre, sobre el desplazamiento de trabajadores en el marco de una prestación de servicios transnacional.
- Modificaciones del texto refundido de la Ley de Procedimiento Laboral, aprobado por el Real Decreto Legislativo 2/1995, de 7 de abril.
- Modificaciones del texto refundido de la Ley sobre Infracciones y Sanciones en el Orden Social, aprobado por el Real Decreto legislativo 5/2000, de 4 de agosto.

- **Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la Igualdad efectiva de mujeres y hombres (BOE de 23 de Marzo de 2007).** Esta Ley supone un gran avance en el reconocimiento de la igualdad entre hombres y mujeres, aportando medidas para hacerla efectiva a nivel político, mediático, social, etc. En relación a la diversidad cultural, la referencia que aparece será cuando ofrece una especial consideración a los supuestos de doble discriminación y las dificultades de las mujeres de especial vulnerabilidad como son las pertenecientes a minorías, migrantes o con discapacidad, siempre bajo el prisma del género por ser este el motivo del desarrollo de esta Ley.

En virtud de cumplir las consideraciones propuestas desde ambas Directivas, y de acuerdo a la Constitución Española, las medidas legislativas vigentes propuestas a nivel nacional en relación a la diversidad cultural han avanzado en el reconocimiento de la diversidad cultural, sus derechos y libertades, mejorando el marco jurídico en pro de la convivencia intercultural. Sin embargo, aún quedan muchos retos por los que seguir trabajando a nivel legislativo. Algunos de los más destacados, puestos de manifiesto por el Instituto Europeo para la Gestión de la Diversidad, son:

- Ampliar a otros ámbitos las medidas del principio de igualdad de trato. Seguir trabajando los aspectos laborales, pero también considerar los educativos, sociales, etc.
- Ampliar el marco jurídico.

- Concertar acuerdos con otras instancias como ONGs, Asociaciones, Universidad, Observatorios, etc. para hacer más efectivas las medidas propuestas y que tengan incidencia en la realidad de todos los sectores y agentes sociales.

2.3.2. Legislación educativa

Con distintos matices propios de las diferentes ideologías e intereses, la tradición reformista de nuestro país ha dado como fruto la sucesión de variadas legislaciones que muestran cierto avance en el reconocimiento de la diversidad cultural.

Hoy día la Ley que rige el sistema educativo es la **Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE de 4 de Mayo de 2006)**. Esta es una Ley estatal que tendrá que concretarse en distintas normativas autonómicas, por lo que tiene un carácter regulador general. Las bases pedagógicas e ideológicas la sitúan en una perspectiva democrática y comprensiva de la educación, basada en la equidad y el reconocimiento de la diversidad que presenta el alumnado, cuestiones que pueden observarse en el desarrollo del Preámbulo de la Ley junto con los principios en los que se sustenta:

1. La calidad, mejorar los resultados y reducir el fracaso escolar y garantizar una igualdad efectiva. En resumen, conciliar calidad y equidad.
2. Colaboración de todos los componentes de la comunidad educativa. Principio del esfuerzo aplicado a todos los miembros de la comunidad.
3. Compromiso con los objetivos educativos de la Unión Europea, dentro del proceso de convergencia europea

Aparece a lo largo de toda la Ley varias menciones a la diversidad cultural, entendiendo la atención a la diversidad como uno de los pilares básicos sobre los que sustentar la práctica escolar. Muestra de ello son algunos de sus objetivos tanto a nivel general como en los niveles educativos específicos. Entre sus fines u objetivos generales, podemos encontrar:

La formación en el respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad. (Título Preliminar, Capítulo I, g).

En los objetivos propuestos para los niveles obligatorios, encontramos diferentes grados de compromiso. Así, en Educación Infantil, al igual que los niveles no obligatorios, las referencias a la diversidad cultural son inexistentes, mientras que en los niveles de Educación Primaria y Secundaria, el compromiso es mayor. A este respecto, podemos leer cómo en estos niveles se insta a conocer y apreciar valores y normas de convivencia, así como a conocer, comprender y respetar otras culturas (Título I, Capítulo III). En ambos, igualmente, aparece reflejada la importancia del ejercicio de una ciudadanía responsable y democrática basada en los Derechos Humanos como referente común a todas las culturas.

Una muestra más del interés por considerar la atención a la diversidad como principio relevante, es la intención de adaptar la enseñanza a las necesidades del alumnado, como dicta el Título Preliminar, Capítulo II, Art. 3. 8. *Las enseñanzas (...) se adaptarán al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Dicha adaptación garantizará el acceso, la permanencia y la progresión de este alumnado en el sistema educativo.*

En concreto, las medidas que se proponen son:

5. Entre las medidas señaladas en el apartado anterior se contemplarán las adaptaciones del currículo, la integración de materias en ámbitos, los agrupamientos flexibles, los desdoblamientos de grupos, la oferta de materias optativas, programas de refuerzo y programas de tratamiento personalizado para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.

7. Las medidas de atención a la diversidad que adopten los centros estarán orientadas a la consecución de los objetivos de la educación secundaria obligatoria por parte de todo su alumnado y no podrán, en ningún caso, suponer una discriminación que les impida alcanzar dichos objetivos y la titulación correspondiente. (Título I, Capítulo III, Art. 22).

En cuanto al tratamiento de la diversidad cultural, sigue planteándose desde una perspectiva compensatoria, entendiendo que el alumnado culturalmente diverso presenta necesidades específicas de apoyo educativo (*Alumnos con integración tardía en el sistema educativo español*), al cual hay que integrar mediante programas de compensación de las desigualdades. Ambas cuestiones se pueden ver reflejadas, por ejemplo, en el Artículo 71.2 (Título II, Capítulo I) y en el Artículo 80.2 (Título II, Capítulo II).

En favor de la Ley, hemos de considerar que aunque la perspectiva compensadora haya supuesto en muchas ocasiones la segregación y la fabricación del fracaso escolar de algunos grupos de alumnado (Escudero, 2004), se propone explícitamente que el desarrollo de los programas sea simultáneo a la escolarización en grupos ordinarios. También se realza favorablemente el cometido de las Administraciones educativas de adoptar las medidas necesarias para que la familia del alumnado reciba el asesoramiento necesario sobre los derechos, deberes y oportunidades de la incorporación al sistema educativo español (Título II, Capítulo I. Sección tercera, Artículo 79).

De otro lado, en cuanto a la admisión de alumnos, también se pronuncia a favor de la no discriminación exponiendo en el Capítulo III, Art. 84. 3. *En ningún caso habrá discriminación por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.*

Otro factor donde aparece reflejada la importancia de atender y considerar la diversidad cultural, será el Proyecto Educativo de Centro, *que deberá tener en cuenta las características del entorno social y cultural del centro, recogerá la forma de atención a la diversidad del alumnado y la acción tutorial, así como el plan de convivencia, y deberá respetar el principio de no discriminación y de inclusión educativa como valores fundamentales, así como los principios y objetivos recogidos en esta Ley y en la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación.* (Título V, Capítulo II, Artículo 121).

Finalmente, la formación del profesorado (inicial y permanente), por su parte, no ha tenido igual suerte, apareciendo una carencia absoluta de referencias a la formación en y para la diversidad cultural.

En el caso concreto de Andalucía, la **Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía**, supone un respaldo importante a la consideración de la diversidad cultural como elemento enriquecedor del sistema educativo. Algunos aspectos que muestran este respaldo son, entre otros, el compromiso que se establece ya desde la Exposición de Motivos, con la necesidad de atender la

diversidad del alumnado. Seguidamente, podemos observar cómo se concreta en uno de los principios del sistema educativo:

Reconocimiento del pluralismo y de la diversidad cultural existente en la sociedad actual, como factor de cohesión que puede contribuir al enriquecimiento personal, intelectual y emocional y a la inclusión social (Artículo 4, Capítulo I, Título I).

Diferentes menciones a la diversidad se suceden en relación a la Educación Básica y a las medidas de apoyo y refuerzo, así como en las medidas directamente dedicadas a la atención a la diversidad (Artículos 46, 48 y 56, Capítulo III, Título II). Igualmente aparece como aspecto relevante en la elaboración del Proyecto Educativo de Centro (Artículo 120, Capítulo I, Título IV). Sin embargo, cuando centramos nuestra atención en la formación del profesorado, las menciones a la diversidad cultural disminuyen. En el caso de la formación inicial, no existe referencia alguna. La formación permanente, por su parte, sí tiene en cuenta la diversidad cultural pero desde una perspectiva más amplia, haciendo referencia a las singularidades del alumnado en general.

De manera más concreta, aplicando las directrices referenciadas en la Ley Orgánica de Educación, y la Ley de Educación de Andalucía, se están desarrollando programas específicos para atender a la diversidad cultural. Un ejemplo de estos programas lo constituye el Plan para la Atención Educativa del Alumnado Inmigrante (Moraga, 2006). Igualmente sucede en las demás Comunidades Autónomas, aportando distintas actuaciones que, generalmente, inciden en la preocupación por la capacitación lingüística del alumnado proponiendo, en la mayoría de los casos, aulas temporales o grupos especiales para la adquisición de la competencia lingüística, siempre con un marcado carácter transitorio.

Para finalizar nuestro recorrido por la legislación en materia educativa, requiere una mención especial la **Ley 27/2005 de 30 de noviembre, de fomento de la educación y la cultura de paz (BOE de 01 de diciembre de 2005)**, por constituir una clara apuesta por el establecimiento de una cultura de paz, de no-violencia, de tolerancia, solidaridad y respeto hacia la diversidad cultural. En la línea propuesta por el Programa de Acción sobre una Cultura de la Paz (aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1999), la presente Ley establece como fines para el Gobierno, entre otros:

1. Promover que en todos los niveles del sistema educativo las asignaturas se impartan de acuerdo con los valores propios de una cultura de paz, y la creación de asignaturas especializadas en cuestiones relativas a la educación para la paz y los valores democráticos.

2. Impulsar, desde la óptica de la paz, la incorporación de los valores de no violencia, tolerancia, democracia, solidaridad y justicia en los contenidos de los libros de texto, materiales didácticos y educativos, y los programas audiovisuales destinados al alumnado.

3. Promover la inclusión como contenido curricular de los programas de educación iniciativas de educación para la paz a escala local y nacional.

4. Combinar la enseñanza dentro del sistema educativo con la promoción de la educación para la paz para todos y durante toda la vida, mediante la formación de adultos en los valores mencionados. (Artículo 2).

Iniciativas como la mostrada indican la línea de progreso en la legislación española, sin embargo, la realidad aún nos plantea algunos retos futuros en el ámbito de educar en y para la diversidad cultural. En definitiva, la legislación educativa plantea una línea en consonancia con la LOGSE (1995), recuperando el sentido comprensivo y de atención a la diversidad perdidos en la LOCE (2002). Sin embargo, la habitual confusión de estas propuestas con un planteamiento de corte compensatorio, hace pensar que nos encontramos ante una Ley poco clara, que apuesta por pretendidas medidas interculturales pero dentro de un discurso aún poco comprometido.

LA EDUCACIÓN EN CONTEXTOS
MULTICULTURALES. DESAFÍOS,
RESPUESTAS Y LÍNEAS DE
INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 3

Introducción

En las aulas, fiel reflejo de la sociedad que vivimos, podemos encontrar hoy día como una de sus características definitorias, un alumnado culturalmente diverso. Entendiendo la educación en las sociedades democráticas como un aspecto social comprometido con la mejora, gestionar de forma adecuada tal diversidad cultural y asegurar la siembra de unos valores, actitudes y creencias que posibiliten la construcción de una ciudadanía plural, intercultural y democrática se plantean como los retos más importantes a los que se enfrenta el sistema educativo.

Desafíos, respuestas educativas y líneas de investigación son los aspectos principales que abordaremos en este tercer capítulo. Con la intención de comprender qué implica la diversidad cultural para el sistema educativo, describiremos y analizaremos qué respuestas se proponen desde la educación (y desde qué modelos) para hacer frente a las demandas de la sociedad actual como contexto multicultural. En un segundo momento, abordaremos las líneas de investigación desplegadas, así como los trabajos más relevantes que se han desarrollado en el ámbito nacional en los últimos años, para terminar presentando el estado en que se encuentra este campo de investigación en la actualidad.

3. 1. La diversidad cultural: un reto para los sistemas educativos

Durante demasiados años, la escuela ha confiado en que la única cultura que representaba el más avanzado desarrollo humano y social era la propia y dominante en cada lugar y, por tanto, debía considerarse como modelo a seguir y enseñar. Sin embargo, ésta línea de pensamiento no es algo propio, exclusivo de nuestra cultura. Dentro de cada cultura, impera la homogeneidad y la consideración de que el modelo propio es el mejor a seguir (Juliano, 1993). El etnocentrismo puesto de manifiesto durante décadas por los sistemas educativos, ha provocado la conformación de una institución homogeneizante en cuanto a medios, recursos, estrategias, contenidos, currículum en general (tanto implícito como explícito), deudora de una tradición que niega la necesidad de atención a la diversidad cultural, étnica y de género (Dilworth & Brown, 2001).

¿Qué ocurre, entonces, cuando la diversidad cultural se convierte en un rasgo característico de la institución educativa?

Una aproximación a las propuestas a nivel político, social y escolar que se están llevando a cabo para atender a la diversidad cultural de nuestros entornos, pone de manifiesto la disparidad de respuestas. Algunas de las medidas adoptadas son catalogadas de racistas, segregadoras, marginadoras, exclusoras, etc. Entonces, ¿qué tiene de especial el momento actual para que el discurso de la diversidad cultural tome un cariz más humanizador? Alegret (1998) pone el acento en el régimen democrático imperante en los países occidentales y el reconocimiento de los derechos fundamentales de todas las personas. En el ámbito escolar, tal reconocimiento ha derivado en un planteamiento más abierto de la representatividad cultural en el centro escolar y en el currículum. La variable cultura es ahora considerada como primordial no sólo en la selección cultural a enseñar sino la vivencia y aprendizaje de la cultura misma en las aulas (Besalú, 1998).

Siguiendo a Sáez Carreras (1997), podemos diferenciar entre enfoques educativos científico- tecnológicos y comprensivos. En el primer caso, la tendencia en relación a la diversidad será anularla, de manera que la homogeneidad se sitúa como

criterio de diseño y desarrollo del currículum y de organización y funcionamiento del centro escolar. La diversidad cultural es considerada perjudicial o una cuestión, en todo caso, marginal y sin importancia. Por tanto, el alumnado culturalmente diverso es excluido o llamado a la total asimilación de los patrones culturales de la mayoría. El segundo caso, la diversidad es reconocida y considerada como un valor social y educativo. Las propuestas son muy variadas y pasan desde la integración hasta la organización del alumnado en función de criterios culturales o las medidas compensatorias.

Otros autores como Besalú (1998), basándose en McCarthy (1994), apuestan por la categorización de las medidas en relación a la diversidad cultural en función de cuatro modelos de políticas curriculares:

- Enfoques socialdemócratas. Se centra en una atención basada en la compensación de las desigualdades para los alumnos que padecen privaciones de carácter cultural. Fueron los enfoques predominantes desde los años 60 a los 80.
- Enfoques conservadores: auge en los años 90. Propone una educación ciega a las diferencias. Pretenden un currículum academicista ante la llamada a la vuelta a lo básico, anulando cualquier atisbo de diversidad.
- Enfoques marxistas: subordinan las diferencias culturales a las de clase. Su propuesta para atender a la diversidad cultural es vaga o inexistente.
- Enfoques críticos: apuestan por prácticas contrahegemónicas y con una alfabetización crítica para luchar contra las desigualdades. Sus prácticas pedagógicas son democráticas e igualitarias, con la finalidad de reestructurar el currículum para la incorporación de las experiencias de las minorías.

Atendiendo a las clasificaciones propuestas, los modelos de atención pueden girar en torno a la integración o a la separación del alumnado (de una manera definitiva o transitoria). También las medidas llevadas a cabo diferirán desde el modelo que nos ubiquemos. Las más destacadas a nivel europeo son: medidas de orientación al alumnado y las familias (información por escrito sobre el centro, disponibilidad de intérpretes y recursos adicionales, reuniones específicas con las familias); establecimiento del nivel de estudios adecuado; apoyo lingüístico; apoyo adicional al aprendizaje; reducción del número de alumnos por clase; adaptación de la evaluación; profesores de apoyo (EURIDYCE, 2005b).

En nuestro contexto, las respuestas para atender a la diversidad cultural en las últimas décadas se caracterizan por seguir un enfoque socialdemócrata y tender hacia la comprensividad en la enseñanza. Las prácticas dentro de esta tendencia, han sido, principalmente (Vinsonneau, 1998): la recuperación (enfoque compensatorio); el conocimiento de las culturas, las unidades separadas, el antirracismo, la acción positiva, la educación cívica, la educación cooperativa.

Sin embargo, el éxito pretendido de las medidas de compensación educativa, una de las más relevantes de ambos enfoques, ha tenido resultados, en muchas ocasiones, negativos para el alumnado, fomentando el etiquetado, la derivación a medidas reactivas y marginales en lugar de preventivas (Escudero, 2004). Este hecho es puesto de manifiesto también por autores como Campani (1998) que muestra cómo a nivel europeo y norteamericano, la atención a la diversidad aún se halla organizada desde una perspectiva de la integración más que desde el reconocimiento de la diferencia.

Aún en el mejor de los casos, las medidas llevadas a cabo para atender a la diversidad en las últimas décadas han dado paso, en muchas ocasiones, a procesos segregadores y asimilacionistas. De esta manera, la institución escolar se mueve entre la reproducción de los valores autóctonos y la apertura hacia un alumnado cultural y socialmente diverso (Colectivo IOE, 2008); entre una sociedad caracterizada por la pluralidad y un sistema educativo marcado por una tradición homogeneizante (Abdallah-Preteille, 2001). Es por ello que la diversidad cultural sigue considerándose uno de los mayores retos al que debe enfrentarse el sistema educativo.

El reto que supone atender a la diversidad cultural, engloba diversos aspectos a tener en cuenta que han sido referenciados por diferentes autores (McLaren, 1999; Cabruja, 1998; Jordan, 2005; Abdallah-Preteille, 2001; Dilworth & Brown, 2001; Escudero, 2004; Carbonell, 2005). A modo de síntesis, subrayamos los más relevantes para el sistema educativo:

- Evitar la creación de guettos en las escuelas.
- El aprendizaje de la lengua.
- Evitar la incorporación tardía al sistema educativo.
- Promover un currículum intercultural.
- Incrementar la comunicación con las familias minoritarias.
- El tratamiento de conflictos de forma constructiva.
- Compensación de las desigualdades que supere la noción actual de medidas compensatorias.
- Educación crítica, que proporcione un lenguaje de análisis cultural y social al alumnado.
- La equidad no sólo en el acceso sino en la garantía de unos aprendizajes indispensables para todos: luchar contra la exclusión.
- Lucha contra las creencias, estereotipos y tópicos racistas y xenófobos.
- Consideración de las diferencias intra culturales y no sólo interculturales.
- El profesorado y su formación en y para la diversidad cultural.
- Establecimiento de concierto con otros agentes sociales involucrados.

Besalú (2007) nos resume estos desafíos en las siguientes cuestiones: *¿qué saberes merecen ser enseñados y aprendidos en las escuelas?, ¿qué conocimiento se considera suficientemente importante y relevante, imprescindible, para formar parte de esta selección?, ¿a qué intereses y compromisos sirve, a qué grupos y poderes representa y legítima?* (Besalú, 2007b, 13).

Las soluciones aportadas para dar respuesta a estos desafíos se suceden, teniendo como principales vectores el currículum, la cultura escolar y el profesorado. Destaca entre ellas la propuesta de Delors (1996) en su informe para la UNESCO, donde se plantean como pilares sobre los que sustentar la educación actual: aprender a conocer; aprender a hacer; aprender a convivir y aprender a ser. En esta misma línea, cabe destacar, entre otras, las escuelas como comunidades de aprendizaje, como organizaciones que aprenden (Flecha & Tortajada, 1999; Bolívar, 2000); la propuesta de ciudades educadoras, que ofrecen una nueva perspectiva para las relaciones entre la escuela y su entorno (Ander-Egg, 2007; Calatayud, 2008); la Educación para Todos, a través de las distintas Conferencias que están teniendo lugar sobre esta temática (en Jomtien, 1990 y Dakar, 2000) y las medidas propuestas al respecto (Torres, 2000; UNESCO, 2007); las Escuelas Red (redes interinstitucionales) (Calatayud, 2008); Life long learning for all; educación a distancia y aprendizaje distribuido (Brunner, 2001).

No obstante, los resultados aún son locales, restringidos a centros y voluntades concretas. Es necesario tomar conciencia a niveles más globales de la urgencia de

hacer frente a estos retos, más aún en momentos de crisis y transformación como el actual, donde se ponen en entredicho los modelos sociales, políticos, económicos y educativos vigentes. La diversidad cultural habrá de ser para la educación una guía, un volante de la comunidad local y global (Sirna, 1997), dirigiéndola hacia una convivencia enriquecedora entre todos los seres humanos.

Consideramos, así, relevante la propuesta formulada por Morín (1999), donde se describen los siete saberes fundamentales a los que ha de prestar atención la educación del siglo XXI:

1. Introducir y desarrollar el estudio del conocimiento humano, de sus procesos, modos y disposiciones psíquicas y culturales.
2. Enseñar a aprehender las relaciones e influencias en el mundo complejo que vivimos.
3. Enseñar la condición humana.
4. Enseñar la identidad terrenal, que nos sitúa ante una misma comunidad planetaria, y el desarrollo y la complejidad del momento en que vivimos.
5. Enseñar a afrontar las incertidumbres.
6. Enseñar la comprensión.
7. Conducir a la construcción de una ética del género humano, sustentada en la democracia y desarrollada a través de una ciudadanía terrestre.

3. 2. La educación en contextos multiculturales

Como hemos podido comprobar, el fenómeno de la multiculturalidad ha desencadenado transformaciones en los sistemas educativos y conformando diferentes formas de respuesta en función del modelo, enfoque o aproximación que subyace en cada caso. De una manera u otra, la atención a la diversidad se ha convertido en un importante foco de investigación y en una variable a considerar en las prácticas educativas.

3.2.1. Modelos, enfoques y programas de educación multicultural

Cuando hablamos de educación multicultural, viene a nuestra mente una serie de imágenes relacionadas con la inmigración, con conflictos y problemas de disciplina en los centros escolares y es habitual asociarla a un “problema étnico” (Ortega & Mínguez, 1991). Concepciones como las descritas, son habituales en los centros educativos, fomentando una visión parcial y sesgada de la educación multicultural (Banks & McGee, 1995). Con el objetivo de evitar esto, estos autores proponen considerar la educación multicultural como un campo que atiende a cinco dimensiones interrelacionadas: integración de contenidos, construcción de conocimiento, reducción de prejuicios, pedagogía equitativa y empoderamiento de la cultura escolar. Siguiendo a López López (2002, 31), entenderemos por educación multicultural, los *procesos formativos en los que participan miembros con una diversidad cultural manifiesta, y en relación a los cuales, existen distintos niveles de aceptación, comprensión y compromiso que responden a premisas filosóficas y socio-políticas diferentes.*

Las respuestas adoptadas a nivel teórico y práctico son tan variadas, que llevan a provocar cierta confusión que termina derivando en prácticas inadecuadas, conflictivas y contradictorias (Kincheloe & Steinberg, 1999), que poco ayudan a afrontar de manera adecuada el reto de la diversidad cultural. Muchos autores, en un intento sistematizar esta dispersión, han definido diferentes modelos o enfoques de

muy distintas características. En la realidad, predominan unos modelos más que otros y en pocas ocasiones se dan en toda su pureza, siendo lo más usual encontrarlos entremezclados e interconectados.

Las aportaciones oscilan entre las que presentan dos modelos (usualmente multicultural e intercultural) hasta laboriosas categorizaciones de hasta 10 modelos como la propuesta por Banks. A nivel internacional, son ya clásicas las revisiones de Gibson en 1976 (Banks & McGee, 1995) y de Sleeter y Grant en 1987, con cinco aproximaciones diferentes: *Teaching the exceptional and the culturally different; human relations; single-group studies; multicultural education; multicultural social justice education*. Ésta última revisada y ampliada recientemente (Sleeter & Grant, 2009). También de gran relevancia actualmente es la propuesta de Kincheloe y Steinberg (1999), proponiendo como principales enfoques el monoculturalismo, multiculturalismo liberal, multiculturalismo pluralista, multiculturalismo esencialista de izquierdas y multiculturalismo teórico. Desde el ámbito europeo señalamos la propuesta de Häkkinen (2001), de origen social, donde se sitúan tres modelos: modelo “conflicto” del pluralismo cultural; modelo “equilibrio” del pluralismo cultural y modelo multicultural. A nivel nacional, destacan entre otras, la propuesta de Muñoz Sedano (1997) tomando como eje las políticas educativas: enfoque conservador; neoliberal y socialdemócrata, y sociocrítico; clasificación renovada posteriormente en 2001 (Muñoz Sedano, 2001). En esta misma línea, se situarán otros autores como García Garrido (2004). Otras propuestas igualmente relevantes son las de Bartolomé (1997), García Castaño, Pulido y Montes (1999) y López López (2002).

Si nos apoyamos en Bartolomé (1997), entendemos que las aproximaciones más comunes en educación multicultural, dentro del contexto escolar, se pueden clasificar, en función de su finalidad última, de la siguiente manera:

■ **Enfoque hacia la afirmación hegemónica de la cultura del país de acogida.**

La finalidad última de este primer enfoque, consiste en el mantenimiento de la cultura hegemónica de una sociedad determinada. El énfasis se sitúa en las libertades individuales, la igualdad a nivel jurídico y la llamada a la cohesión social aunque para ello haya que limitar o anular las diferencias (Besalú, 2007b). Se sostiene sobre una base de juegos de poder, donde se entiende que la cultura hegemónica es superior a aquellas que no lo son y debe ser sobre la cual han de construirse la sociedad y la escuela, siguiendo el criterio del mantenimiento de la cultura común. En el ámbito escolar, estas características se traducen en una concepción de la diversidad como déficit, donde los problemas educativos son exclusivamente culpa del estudiante (Kincheloe & Steinberg, 1999).

Dentro del enfoque descrito, y siguiendo las lógicas propuestas, podemos, sin embargo, encontrar distintos modelos y propuestas de programas específicas que difieren entre sí (Bartolomé, 1997): modelo asimilacionista, con programas como la inmersión lingüística en la lengua del país de acogida, que pone el énfasis en la adquisición de los patrones culturales dominantes; modelo compensatorio, con actuaciones como los Programas de Compensación y los apoyos para el aprendizaje, que parten de una concepción remedial de la educación, con el fin de recuperar al alumnado deficitario; modelo segregacionista, con acciones como la organización de escuelas separadas para minorías étnicas y/o culturales, sustentado en la consideración de la sociedad como algo fragmentado por las minorías a las que se ha de relegar en aras de la cohesión.

■ **Enfoque hacia el reconocimiento de la pluralidad de culturas en aspectos parciales o globales.**

Este segundo enfoque, surgido a partir de los movimientos sociales de la década de los 60, tiene como finalidad el reconocimiento de la pluralidad de culturas presentes en la sociedad. Sin embargo, aún partícipes de este reconocimiento, este enfoque puede considerarse desde dos perspectivas muy distantes: pluralismo liberal y multiculturalismo, haciendo hincapié en los aspectos globales y parciales respectivamente. Ambos modelos han protagonizado desde la década de los 60 un intenso debate en niveles sociales, políticos, éticos y educativos aún vigente. Muestra de ello son los ensayos de Taylor (1993) (y los comentarios a éste por parte de autores como Rockefeller o Walzer) o Sartori (2001). Las siguientes palabras, pueden ejemplificar a qué nos referimos:

La génesis de la etnicidad en nuestra época corrompe a la sociedad democrática, la divide simbólicamente, desde dentro y la fragmenta políticamente en agrupamientos compactos y separados, diseñados para que líderes listillos si no carismáticos, señores de la guerra o de castas ideológicas, ejerzan su control omnímodo (Azurmendi, 2003, 13).

El enfoque pluralista, reconoce que la sociedad actual es plural, reconoce que hay diferentes culturas, pero bajo una política universalista que declara la dignidad de todos por encima de cualquier diferencia étnica o cultural. Los ideales de igualdad y libertad surgen por encima de cualquier particularismo, sustentándose en el ideal de democracia liberal y en la organización democrática como la única posible, aportando su propia noción de vida buena y despreciando las formas culturales contrarias a estos planteamientos. Para la perspectiva pluralista, elevar la identidad étnica a niveles universales puede erosionar las libertades y los derechos fundamentales (Rockefeller, 1993).

En el ámbito educativo, la clave será la neutralidad: la buena educación es considerada como algo que habrá de ser ideológicamente neutral, basado en unos derechos y unos principios universalmente compartidos. Sin embargo, la realidad de este enfoque suele traducirse en un currículum construido sobre la base de la cultura occidental, democrática, no neutral (Kincheloe & Steinberg, 1999).

Desde el enfoque multiculturalista, el acento se sitúa sobre el reconocimiento no sólo teórico sino político, social, escolar, de las diferencias enfatizando en la identidad y en los derechos colectivos de las distintas comunidades étnicas y culturales (Besalú, 2007b). Tiene como principal objetivo el reconocimiento del igual valor de todas las culturas, para lo cual no pretende anular el primer enfoque descrito, sino partir de él añadiendo a la universalidad pluralista, el principio del reconocimiento particularista evitando, así, su ceguera a las diferencias (Taylor, 1993). Parte de la base de que la identidad de la persona necesita, para su construcción, del reconocimiento de la cultura a la que pertenece.

Las implicaciones educativas, en este sentido, son variadas y van desde la incorporación de contenidos “étnicos” a la creación de escuelas separadas o programas de reconocimiento de la lengua materna (Bartolomé, 1997)

Los enfoques descritos hasta el momento han sido ampliamente criticados tanto por la segregación y desigualdad social que favorecen, como por la falta de perspectiva global de la que adolecen. En todos los casos, las medidas adoptadas son parciales y no han provocado más que fragmentación o la redefinición de las

desigualdades, marginación y exclusión (Obermiller, 1974; Dilworth & Brown, 2001; Bauman, 2003).

■ **Enfoque hacia una opción intercultural basada en la simetría cultural.**

Este tercer enfoque intercultural ha sido y continúa siendo en muchas ocasiones confundido con una perspectiva asimiladora, multiculturalista o simplemente superficial o exótica. Sin embargo, su finalidad dista en gran medida de éstos planteamientos, buscando fomentar la solidaridad y reciprocidad entre las diferentes culturas (Bartolomé, 1997). Es el enfoque que mayor acogida ha tenido en los últimos años tanto desde niveles teóricos, como en instancias oficiales, y en la mayoría de las investigaciones desarrolladas.

A nivel teórico, este enfoque surge como resultado de una serie de préstamos de disciplinas como la Filosofía, la Sociología, de la Antropología o la Psicología Social (Abdallah-Preteille, 2001): por un lado, la consideración del sujeto como actor de la cultura, que lo sitúa como protagonista; la interacción y la intersubjetividad como centro de la naturaleza de la persona y la sociedad; una perspectiva metodológica global y pluridimensional y una dimensión ética basada en la alteridad, el reconocimiento, el consenso, los Derechos Humanos y la laicidad. Conformando un enfoque que va más allá del reconocimiento de las diferencias apostando por la diversidad como un valor y por el enriquecimiento mutuo mediante el diálogo y la comunicación entre culturas.

En el ámbito educativo, es un enfoque que respeta la diversidad cultural, que está destinado a todo el alumnado, no sólo el procedente de culturas minoritarias, que desarrolla un proyecto educativo y social global y que busca la reducción de prejuicios y apriorismos (Bartolomé, 1997). Su objetivo, en palabras de Jordan (2005), será el desarrollo de un sentimiento de igualdad en todo el alumnado como requisito previo para cultivar las diferencias culturales. Este objetivo se traduce en una práctica educativa que forme sistemáticamente a todo el alumnado educando en la comprensión de la diversidad; en el aumento de la capacidad de diálogo; en la creación de unas actitudes favorables a la diversidad cultural; en el aumento de la interacción social entre personas de distintas culturas (Besalú, 2007b).

Este enfoque sitúa su atención en el diálogo como eje de toda la práctica educativa, *en la obligación moral de activar el diálogo entre los culturalmente diferentes, abriéndose cada cual a la alteridad diversa, para confluir en el reconocimiento de un núcleo común de valores compartidos sobre los que asentar la convivencia* (Pérez Tapias, 2002, 49). El diálogo se configura como instrumento, como medio para alcanzar el reconocimiento y la convivencia bajo unos valores universalmente compartidos.

Diferentes autores muestran los principios en los que se sustenta la educación desde el enfoque intercultural (Muñoz Sedano, 2001; Pérez Tapias, 2002; Carbonell, 2005; UNESCO, 2006; Besalú, 2007b; Bleszynska, 2008). De acuerdo con López López (2002), consideramos que estos principios son:

- Una visión global, holística, de la realidad, que nos permita hacer frente a la complejidad que nos rodea.
- El reconocimiento político y social de todas las culturas, considerándolas desde el igual valor que presentan.
- Una concepción dinámica de la cultura, con un carácter cambiante, interactivo, constructivo.
- Asunción de la diversidad como algo positivo para todos.

- La escuela como una institución abierta y comprometida en las necesarias transformaciones de su entorno.
- Asumir que la función de la educación va más allá de la transmisión de conocimientos, entendiendo como tarea relevante la educación en valores.
- Desarrollo de la capacidad crítica de los alumnos como elemento indispensable del currículum.
- Una formación del profesorado para la diversidad cultural.

Trasladar a la práctica estos principios supone, cuanto menos, una tarea que no está exenta de dificultades, pues implica una transformación total de la institución escolar en todas sus dimensiones. Esta complejidad, unida al desconocimiento en los contextos escolares de gran parte de la investigación sobre diversidad cultural (Abdallah-Preteceille, 2001; Besalú, 2007b), y a la tradicional hostilidad que en ocasiones se enmascara en una nueva retórica del aprecio (MacCannell, 1988) ha provocado que en la actualidad encontremos una amplia distancia entre los planteamientos teóricos y la práctica educativa, distancia que podemos comprobar comparando el énfasis de este enfoque a instancias formales (estatales, autonómicas, locales) y la realidad de las aulas. Algunas investigaciones actualmente, como la desarrollada por Castilla (2009) donde se analiza el discurso de profesionales educativos y otros agentes sociales sobre la política de incorporación educativa de alumnado inmigrante, dan clara muestra de esta distancia.

Ante estas dificultades, autores como Bartolomé (1997) o Carbonell (2005), plantean la necesidad de establecer una serie de actuaciones previas para que el proyecto de educación intercultural descrito pueda desarrollarse de una forma rigurosa y cohesionada. Algunas de estas actuaciones pueden ser:

- Tomar conciencia y reconocer la existencia de actitudes excluyentes y discriminadoras.
- Darnos cuenta de su trascendencia en la producción, reproducción y mantenimiento de las estructuras injustas de estratificación existentes.
- Identificar mecanismos y procesos que justifican y legitiman las actitudes existentes.
- Esforzarnos por cambiarlas de una manera comprometida.

Este enfoque incluye diferentes modelos como la Educación no racista; el Modelo Holístico de Banks (con una propuesta de carácter institucional) o el multiculturalismo verde (Muñoz Sedano, 2001). En cuanto a los programas más usuales desde este enfoque, podemos encontrar: programas de relaciones humanas en la escuela; programa orientado a valorar la diferencia y vivir la diversidad; programa multicultural lingüístico dentro de un marco multicultural más amplio (Bartolomé, 1997).

■ **Enfoque hacia una sociedad más justa luchando contra la asimetría cultural, social y política.**

El cuarto enfoque que proponemos, desde otras clasificaciones llamado sociocrítico o multiculturalismo crítico (Muñoz Sedano, 1997; Kincheloe & Steinberg, 1999), tiene como finalidad última denunciar la injusticia derivada de la asimetría cultural y luchar por una sociedad más justa (Bartolomé, 1997). Será a lo que Giroux y Flecha se refieran cuando declaran que *una pedagogía crítica de la alfabetización debe erosionar más que acomodarse a las estructuras y discursos disciplinarios dominantes* (Giroux & Flecha, 1992, 23). Sustentado sobre la base de una desigualdad social existente, considera la educación como una práctica liberadora y emancipadora (Freire, 1979).

En el ámbito educativo, esta propuesta se traduce en proporcionar al alumnado la oportunidad de comprender la relevancia de una cultura democrática y al mismo tiempo, desarrollar relaciones en el aula que prioricen la diversidad, igualdad y justicia social (Giroux & Flecha, 1992). En el sentido, Cabruja (1998) entiende que la práctica educativa supondría antes de nada, un ejercicio de deconstrucción de las identidades culturales, de los procesos de dominación y exclusión a la vez que dotar a la escuela de los instrumentos necesarios para ello.

Algunos modelos concretos dentro de este enfoque, pueden ser: la Educación Antirracista, que denuncia las actitudes racistas y busca la formación y concienciación para todos y el Modelo Radical, con acciones que promuevan la toma de conciencia desde el interior de las minorías marginadas (Bartolomé, 1997).

■ Enfoque global.

Este quinto enfoque supone una propuesta hallada en la clasificación de Bartolomé (1997). En otros casos, como la clasificación de Muñoz Sedano (2001), se incluye como una opción dentro del enfoque intercultural. Consiste en un proyecto educativo global que incluye y parte de la opción intercultural y sociocrítica descritas. La cohesión de ambos enfoques supone el reconocimiento y valoración de la diversidad cultural a la vez que la promoción de la igualdad constituyéndose en un enfoque fuerte, que une las virtualidades de las dos aproximaciones que suscribe, ambas necesarias para hacer realidad la interculturalidad en la educación y no sucumbir en planteamientos sesgados, “folkloricos”, que reconstruyen la identidad cultural conformando una nueva forma de alineación (MacCannell, 1988).

Los programas más destacados desde esta perspectiva son dedicados a educar para la responsabilidad social o a la educación para la ciudadanía democrática.

Nuestra apuesta se sitúa en este último enfoque, o en un enfoque intercultural considerado desde la perspectiva propuesta por Muñoz Sedano (2001), pues entendemos que une las virtualidades de la perspectiva intercultural y sociocrítica, ambas necesarias para superar las limitaciones derivadas de consideraciones de la educación multicultural pluralistas, multiculturalistas, asimilacionistas, compensatorias o segregacionistas, y que a su vez propone un marco de actuación capaz de estrechar la vinculación entre las aportaciones teóricas con la práctica real en las aulas. En este sentido, desarrollaremos a continuación qué entendemos y qué supone la propuesta concreta de educar para la ciudadanía democrática dentro del enfoque seleccionado.

3.2.2. Educación para la diversidad cultural en el marco de la educación para la ciudadanía

La educación para la ciudadanía ha propiciado un amplio debate en la sociedad española en los últimos años, situándose en la actualidad como una de las preocupaciones más relevantes en España (la cuarta, según algunos de los más recientes Barómetros mensuales del CIS, después del paro, el terrorismo y la vivienda) (Colectivo IOE, 2008). Nos encontramos, pues, con una preocupación creciente desde la década de los noventa en ámbitos políticos, educativos y sociales por la educación para la ciudadanía convirtiéndose, ésta, en eje fundamental de las agendas estatales educativas (EURYDICE, 2005; Oraisón, 2005; Bolívar, 2007).

■ Un breve apunte histórico.

La noción de ciudadanía, como constructo socio-histórico, ha evolucionado con el paso del tiempo, dando lugar a diferentes formas de interpretación en función de la tradición o modelo de sociedad política que se tome como referente. Así, la concepción que predomina en la actualidad, es fruto de tres tradiciones históricas: griega, romano-cristiana y hebrea (Zapata-Barrero, 2001). Cada una de las tradiciones entiende al ciudadano desde perspectivas distintas aportando las bases sobre las que otras nociones posteriores se apoyarán. Pese a las diferencias, las tres tienen en común la consideración de la ciudadanía bajo parámetros predominantemente políticos: el ciudadano será una persona vinculada políticamente al espacio público. Las divergencias vendrán dadas por el carácter de dicha vinculación, por la concepción que cada sociedad posea de la pluralidad y por el sistema de democracia que fomente.

En Grecia, por ejemplo, la vinculación es de carácter racional; el ciudadano se vincula a la *res pública* mediante la participación activa en los quehaceres legislativos a la vez que como ejecutor de los mismos a través de un sistema democrático participativo, siendo ésta una condición de privilegio otorgada según criterios económicos y sociales. En Roma, sin embargo, la noción de ciudadano se verá modificada, sobre todo durante el periodo Imperial, por las circunstancias territoriales y culturales derivadas de la expansión del Imperio. El ciudadano aquí no será legislador, sino ejecutor de las leyes en una democracia representativa, a las que debe obediencia a cambio de obtener una serie de privilegios que formaran en él una identidad política y social diferente a las personas que no poseen esta titularidad. Por tanto, la ciudadanía en Roma se entiende y construye en contraposición a las personas que no poseen estos beneficios, constituyendo un instrumento de ordenación social del Estado, que le permitirá a la oligarquía el control sobre el creciente pluralismo que avanza conforme lo hace el Imperio. Por último, la tradición hebrea supone una consideración del ciudadano en términos más sentimentales que racionales, donde la clave está en la actitud leal del ciudadano hacia su comunidad incluso aceptando el autosacrificio para el bien comunitario.

Tomando como referencia estos orígenes (sobre todo en el caso de Grecia y Roma) surgen, posteriormente, tres tradiciones o modelos explicativos de la ciudadanía que llegarán hasta nuestros días: modelo liberal, modelo libertario o de ciudadanía en el pluralismo y modelo republicano o de ciudadanía comunitaria (Zapata-Barrero, 2001; Gimeno, 2001).

El primero de ellos, derivado de la raíz romana, concibe al ciudadano de forma particular, individualista, preocupándose principalmente por el conjunto de derechos y libertades que le corresponden, más que por sus deberes hacia el Estado (Oraisón, 2005). Lo único que el ciudadano le debe al Estado, en este caso, es obediencia a la justicia, al conjunto de leyes que, previamente, se ha acordado bajo los mínimos comunes (referidos al conjunto de valores) que todos comparten en una sociedad. A cambio, el ciudadano obtiene una serie de derechos en este caso de carácter político, jurídico y cívico (en ningún caso sociales). Será lo que Cortina (1999) ha acertado en llamar "ética de mínimos". La clave para entender esta postura será la autonomía individual, la cual estará por encima de toda idea de bien común pues se entiende que, bajo el paraguas de la pluralidad, cada cual sabe qué es lo que mejor le conviene.

El modelo libertario aún entendiendo (al igual que el liberal) al ciudadano de forma individual, la autonomía del mismo estará guiada ya no tanto por una "ética de mínimos" ni por derechos individuales cuanto por los derechos comunes, desde un "maximalismo agathológico" (Cortina, 1999), entendiendo éste como la recuperación

de las ideas de bien desde el contexto comunitario, *lo que le permitirá* (al ciudadano) *relacionarse con la colectividad al mismo tiempo que distinguirse de ella* (Zapata-Barrero, 2001, 208).

Por último, el modelo republicano será el que rescate una noción de ciudadanía más cercana a la comunidad que al individuo. Basado en la raíz griega, entiende al ciudadano como participante activo, sin restricciones, en los asuntos públicos convirtiendo la ciudadanía en algo más que una herramienta de actuación política, en una forma de vida (Oraisón, 2005) responsable, consciente y crítica. El ciudadano en este caso, no sólo tiene una serie de derechos y libertades individuales sino también derechos de carácter social basados en el bien comunitario a la vez que una serie de obligaciones, de deberes para con el Estado y sus conciudadanos que posibilitará el mantenimiento sostenible del sistema democrático (Cortina, 1999).

■ **Educar para la ciudadanía y la diversidad cultural desde los parámetros actuales.**

La noción de ciudadano más consolidada en la actualidad, aunque basado en los modelos explicativos anteriores y las raíces citadas, no es un concepto exento de tensiones y unívocamente consolidado. Su surgimiento está muy ligado al desarrollo del Estado-nación y al sistema capitalista (Cortina, 1999). En este contexto, entendemos al ciudadano como miembro de un Estado con pleno derecho (ciudadanía legal) a la vez que como perteneciente a una nación, que se identifica con ella. Ambos (Estado-nación y sistema capitalista) suponen dos barreras que hacen que la ciudadanía no pueda ejercerse en la práctica como se entiende teóricamente: por un lado la unión de la idea de ciudadanía a la de nacionalidad (cuyas limitaciones se hacen patentes al pensar en el fenómeno de la globalización y la posibilidad de construcción de una ciudadanía cosmopolita) y por otro, la dificultad de practicar una ciudadanía vinculada a la igualdad en un contexto capitalista basado en la desigualdad (Zapata-Barrero, 2001). Estas barreras también pueden observarse en el contexto europeo, donde aún pueden verse países que consideran la ciudadanía como una suerte de privilegio jurídico que categoriza a las personas según su relación con el Estado en diferentes tipos de ciudadano/a con distintas consideraciones, muy alejadas del ideal de igualdad al que oficialmente se tiende (EURYDICE, 2005; Checa, 2009). Barreras que claramente limitan la convivencia entre culturas y que restan valor a la diversidad cultural de las sociedades actuales al situarnos en diferentes posiciones legales y jurídicas en función de nuestro origen o estatus económico.

Se plantea, así, la necesidad de superar las nombradas barreras y construir una ciudadanía *capaz de motivar a los miembros de una sociedad a prestar su adhesión a proyectos comunes sin empelar para ello recursos embaucadores, exige enfrentar un conjunto amplio de problemas* (Cortina, 1999, 35). Para ello es imprescindible concebir la ciudadanía en toda su amplitud, no sólo desde parámetros políticos, jurídicos o legales sino también entenderla desde su vertiente social, económica, multicultural (ciudadanía intercultural) y concebirla para todos los miembros de una sociedad, sin discriminación alguna por ningún tipo de criterio. Será una nueva ciudadanía que convoque a nuevas formas de construcción identitaria en la interacción entre lo individual y lo colectivo; una nueva ciudadanía no asociada a la nacionalidad sino construida más allá de las fronteras del estado-nación (Martiniello, 1995), una identidad compartida; una nueva ciudadanía que supone el reconocimiento recíproco e igualitario de todos como sujetos de derechos y capaces de participar en la sociedad y en la política; una nueva ciudadanía que conlleva asumir los valores de la democracia como valores comunes; una nueva ciudadanía que se configura como un

espacio de expresión, de construcción de vínculos sociales y de resolución de conflictos (Gimeno, 2001; Pérez Tapias, 2002).

Esta nueva ciudadanía, con un sentido más amplio, ha sido considerada por multitud de autores desde distintas nomenclaturas, haciendo hincapié en diferentes aspectos. Así, podemos ver nociones que van desde ciudadanía cosmopolita (Cortina, 1999) hasta ciudadanía crítica (Giroux & Flecha, 1992), ciudadanía intercultural (Pérez Tapias, 2002), o ciudadanía responsable (EURYDICE, 2005). En cualquier caso, las referencias aluden a una concepción más global, más amplia, que va más allá de los límites políticos y económicos tradicionales situándose en un marco planetario, global, y que se adapta y pretende responder a los nuevos desafíos anteriormente descritos. Construir una ciudadanía democrática, supone, por tanto, un importante cambio, donde la idea de ciudadano/a habrá de trascender su actual estatus rígido, delimitado, estático y circunscrito a unas fronteras concretas, para entenderla de una forma dinámica, como proceso, como práctica de participación y responsabilidad, que trasciende el ámbito nacional o estatal para adquirir un carácter transnacional, planetario (Cortina, 1999; López López, 2001; Cabrera, 2002).

Esta nueva consideración del término de ciudadanía en la educación, implica cambiar las coordenadas de los compromisos asumidos por la educación para la ciudadanía y la diversidad cultural. Algunas de las consecuencias, en opinión de Cortina (1999), Gimeno (2001), Bartolomé (2004), Bolívar (2007) y Höffe (2007) serían:

- La educación debe capacitar para el ejercicio de esta ciudadanía cosmopolita e intercultural, lo que ha de reflejarse en una educación concebida como instrumento y requisito de inclusión y práctica para la igualdad.
- La capacitación para el ejercicio de la plena ciudadanía debe atender a aspectos políticos, económicos, sociales, identitarios, sin ceñirse a uno de ellos obviando los demás.
- La institución educativa aparece como marco donde desempeñar y ejercer la ciudadanía desde una perspectiva afectiva y efectiva, conformándose como un marco de todos y para todos, sin exclusiones.
- Educación específica sobre la ciudadanía, conceptos de democracia y ciudadanía deseables, y capacitación para la participación ciudadana: desarrollar la competencia ciudadana, las virtudes cívicas.
- Promover un clima escolar donde prime la libertad, la autonomía y expresión de los sujetos, la comprensión de la cultura propia y la apertura a las demás.
- Entender la escuela como microespacio de relaciones sociales que construyen ciudadanía.
- La educación debe proporcionar fundamentos racionales para la comunicación dialógica y el desarrollo de un pensamiento crítico.

Desde un punto de vista más académico y curricular, educar para la ciudadanía ha de ser algo más que una materia aislada o un eje transversal olvidado: supone un área de conocimiento y a su vez una acción conjunta del centro y de la comunidad que implica la reconfiguración de la educación pública (Bolívar, 2007); supone una forma de organización, una manera de diseñar y planificar el currículum, una cultura específica de la comunidad educativa, un modo de gobernar y gestionar el centro, en definitiva, que la educación en general se piense desde estos parámetros. La Educación para la ciudadanía entendida de esta manera constituye, así, uno de los mejores instrumentos para afrontar los retos educativos y sociales del siglo XXI (EURYDICE, 2005) y para la conformación de una sociedad donde todas las culturas tengan igual valor y convivan de una forma pacífica y enriquecedora.

3. 3. El interés por la educación para la diversidad cultural desde la investigación en el ámbito nacional

Para cerrar el presente capítulo, nos proponemos hacer un breve balance de las líneas de investigación predominantes a nivel nacional en relación a la educación en y para la diversidad cultural. Sin ánimo de ser exhaustivos pretendemos ilustrar las áreas de atención preferente, evolución experimentada y las necesidades más urgentes de cara al futuro que se plantea a la investigación en éste ámbito del conocimiento.

El estado de la cuestión de la investigación en educación multicultural, ha sido objeto de estudio por parte de diferentes autores que han llevado a cabo exhaustivas revisiones de la producción científica hasta la actualidad. Basándonos en algunas de ellas como las propuestas de Bartolomé (1997), Aguado (2004), Martínez, (2007) o Rodríguez Izquierdo (2009), y en la revisión de la bibliografía propia al respecto, exponemos, a continuación, las líneas de investigación prioritarias y los principales hallazgos y conclusiones que pueden extraerse.

3.3.1. Algunas líneas de investigación

Se aprecia un cierto consenso que nos lleva a situar el comienzo de la preocupación por la diversidad cultural en la investigación educativa de nuestro país a principios de la década de los 90. Hasta entonces, encontramos trabajos aislados, sin conformar una línea de investigación propia por sí misma. Entre los factores principales del comienzo de dicha preocupación, se sitúa el incremento de población inmigrante extracomunitaria (Martínez, 2007; Rodríguez Izquierdo, 2009). Junto a este hecho, cabe significar la relevancia de la presión internacional procedente del Consejo de Europa a través del "Proyecto nº 7", o las llamadas desde la UNESCO, han incidido en gran medida en el comienzo y auge de esta línea de investigación (López López, 2002; Rodríguez Izquierdo, 2009). Desde el comienzo de la década de los 90, muestra del incipiente pero relevante interés por la educación multicultural, se suceden los eventos y congresos de carácter científico, de los que podemos resaltar como pioneros el Seminario sobre interculturalismo y educación, organizado por el Ministerio de Educación y Ciencia en 1987, los informes del Centro de Investigación y Documentación Científica (CIDE) desde 1992 (Martínez, 2007; Rodríguez Izquierdo, 2009) o el X Congreso Nacional de Pedagogía (1992), sobre Interculturalismo y Educación (cuyas posteriores ediciones como la de 2008, XVI Congreso Nacional y III Iberoamericano de Pedagogía, siguen manteniendo la diversidad cultural como uno de los temas clave).

A partir de este momento, los trabajos de investigación se suceden con rapidez hasta conformar, hoy día, un área de investigación consolidada. Por otra parte, esta vertiginosa e importante evolución, no ha tenido un carácter lineal y los objetos investigados han ido variando con el transcurso del tiempo en función de las características socio-culturales y políticas de cada periodo.

En cuanto a los ámbitos de investigación centrados en la diversidad cultural, según Bartolomé (1997), existen dos tendencias: las investigaciones dedicadas a la comprensión de la realidad educativa multicultural y las que proponen innovaciones o nuevos enfoques, diferenciadas, a su vez, en función de la metodología utilizada. Aguado (2004), por su parte, subraya cinco áreas de investigación: competencia intercultural, equidad e inclusión social, diferencias individuales y reforma del currículum.

De esta manera, los primeros trabajos referidos a la diversidad cultural en nuestro país se centraban casi exclusivamente en el colectivo de etnia gitana, siendo el precedente en el que se apoyan las primeras investigaciones sobre diversidad cultural. Entre estos primeros trabajos destacan las aproximaciones de San Román (1984, 1986) o el Grupo de Enseñantes con Gitanos (1990). Centrándonos ya en los estudios posteriores y de acuerdo con la propuesta de Rodríguez Izquierdo (2009), algunas de las áreas y trabajos de investigación destacados a nivel nacional son:

■ **La escolarización de los inmigrantes y minorías étnicas.**

La preocupación por la población inmigrante (sobre todo extracomunitaria) y las condiciones de su escolarización, ha sido una constante desde los primeros momentos, constituyéndose el ámbito de mayor producción científica hasta la actualidad. No obstante, diferentes voces en los últimos años destacan la necesidad de ampliar la investigación a otras poblaciones, no sólo procedentes de los procesos migratorios. Las áreas de investigación de mayor relevancia en esta línea pueden ser:

- Demografías o mapas de la situación, donde destacan trabajos como la investigación de Juliano (1993); García Castaño (1995); Bartolomé & otros (1997), referidas las características, distribución y escolarización del alumnado inmigrante; las investigaciones llevadas a cabo por el Colectivo IOE (2002, 2008), radiografías del panorama educativo y social de los últimos años y la situación de la población inmigrante; el estudio realizado por el Defensor del Pueblo (2003), donde se muestra una panorámica de la situación de la escolarización del alumnado de origen inmigrante en el sistema educativo español; o la investigación de Garreta (1997) sobre la situación concreta de la Comunidad Autónoma de Cataluña.
- Implicaciones escolares y modelos de intervención, con estudios como el desarrollado por Aguaded (2005), donde se analiza la realidad multicultural en la educación obligatoria a través del currículum; Brunet, Belzunegui y Pastor (2005), sobre la problemática de la integración de los inmigrantes en Educación Primaria; el estudio de Marín Díaz (2006) sobre las respuestas del sistema educativo ante la incorporación de menores inmigrantes o Rodríguez Martínez (2009) a cerca de la incorporación de alumnado inmigrante a un centro de Secundaria.
- Actitudes hacia la población inmigrante en las aulas, con investigaciones como las realizadas por Calvo Buezas (2000) o el Colectivo IOE (2006), donde analiza el discurso tanto de profesorado como de alumnado de origen inmigrante. Aún considerándose por diferentes autores un ámbito dentro de la línea descrita, por la importancia y evolución en su producción científica será considerado a continuación como un ámbito en sí mismo.

Esta área de investigación sigue hoy día ofreciendo un panorama actualizado de la situación que vive el alumnado inmigrante y las dinámicas de escolarización que subyacen. También cobra especial relevancia la temática de las actitudes hacia esta población, como especial condicionante del éxito o fracaso de las propuestas de integración que se lleven a cabo.

■ **Modelos de intervención educativa y propuestas didácticas.**

Línea de menor producción pero que se sitúa, para autores como Bartolomé (1997), en un lugar clave, necesario para que la realidad educativa pueda construirse desde los parámetros interculturales que se proponen desde los estudios teóricos o

empíricos referidos al diagnóstico de la situación de los centros educativos y de las actitudes y creencias de los agentes implicados.

Los trabajos realizados desde esta línea no muestran consenso, más aún se sitúan en perspectivas muy diferenciadas apostando por modelos variados. Algunas de las investigaciones más representativas son: Díaz Aguado (1993, 1996) sobre un modelo de aprendizaje cooperativo; Aguado Odina (1996) donde se diseña, formula y posteriormente evalúa un modelo de actuación educativa para contextos multiculturales; Arroyo (1998), con una propuesta concreta de currículum intercultural contextualizado en la ciudad de Melilla; Madrid (1999), donde desarrolla una propuesta de intervención desde el ámbito municipal; Coll, Barberá & Onrubia (2000), centrando su atención en las prácticas de evaluación; los trabajos realizados por Pérez & Pomares (2002) a favor de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL) o la investigación, aún en desarrollo, de (Castilla, 2009) que trata la misma temática desde una perspectiva más crítica; la investigación de Moya (2002) donde se evalúan los programas educativos interculturales de la ciudad de Madrid; Muñoz Jordán (2004), donde se valora la diversidad cultural en los libros de texto de Educación Secundaria; la investigación de Alcalde (2008) donde analiza diferentes programas de actuación educativa orientados al alumnado de origen extranjero; finalmente, es de destacar la propuesta de Essomba (2006) dirigida a equipos directivos y profesorado en ejercicio.

Como podemos comprobar, también las áreas dentro de esta línea abarcan diferentes aspectos de la realidad educativa como son las prácticas de evaluación, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL) o la gestión del centro educativo.

■ **Bilingüismo y diversidad lingüística en la escuela.**

Este tercer ámbito de investigación, aunque más específico que los anteriores, goza de una amplia producción de carácter no sólo descriptivo sino también aplicado, proponiendo diferentes modelos o actuaciones y/o evaluando los efectos de las propuestas que se están llevando a cabo. Ámbito de gran interés declarado por investigadores y profesionales educativos pues supone un acercamiento a una temática que preocupa en gran medida tanto a profesores como a alumnado y familias. Sin embargo, encontramos que los estudios en este sentido se preocupan no tanto por el grado de integración en relación al dominio de la lengua, cuanto por comprender cómo se aprende esta segunda lengua en el colegio y los procesos que intervienen en este aprendizaje (Rodríguez Izquierdo, 2009).

Algunos estudios relevantes al respecto son: el trabajo de Lovelace (1994), donde se proponen estrategias concretas de actuación teniendo como referente la pluralidad lingüística del alumnado; Sotés (2000), sobre el uso de la segunda lengua en un programa de inmersión lingüística y las investigaciones de Martín Rojo & otros (2003) o Broeder & Mijares (2003) sobre el plurilingüismo en las aulas.

■ **Ciudadanía intercultural e identidad cultural.**

La línea de investigación derivada de la educación para la ciudadanía intercultural y el estudio de la identidad cultural son dos áreas de reciente emergencia (Bartolomé & otros, 1999) pero a las que se les augura un futuro prometedor pues se trata de dos aspectos esenciales a la hora de construir una sociedad realmente intercultural.

Aunque de corta vida, esta línea ha producido en los últimos años algunos trabajos de investigación dignos de elogio como pueden ser las investigaciones desarrolladas por Bartolomé & otros (1997, 2004) donde analiza los procesos de construcción de las identidades en contextos multiculturales. En uno de sus últimos trabajos, coordinado con Cabrera (2007) expone siguiendo la línea de anteriores trabajos, los resultados hallados en la aplicación de la encuesta “La juventud ante la ciudadanía” a 378 alumnos/as. Otra muestra del esfuerzo investigador en los últimos años en esta línea son los trabajos de Soriano (2001, 2004) donde, centrándose en el alumnado inmigrante, reflexiona a cerca de las características de la ciudadanía intercultural y las cuestiones relativas a su puesta en práctica en relación con el papel del estado, del mantenimiento de la cultura de origen o de la construcción identitaria de esta población. En un estudio reciente y en una línea similar a las investigaciones descritas, Essomba (2008) analiza las dinámicas de construcción identitaria de los adolescentes inmigrados.

■ **Conocimiento, actitudes y creencias hacia la diversidad cultural.**

Por último, otro gran foco de atención de las investigaciones desarrolladas desde comienzos de los 90 en educación en y para la diversidad cultural han sido el estudio de las actitudes y las creencias de los agentes implicados en el proceso educativo. En este sentido, podemos encontrar estudios dirigidos a alumnado (Calvo Buezas, 2000), a familias (Defensor del Pueblo, 2003), etc. No obstante, las centradas en el profesorado destacan significativamente en número, quizás por la relevancia de su rol en la práctica educativa; así como por el papel clave que juega en el desarrollo personal y social de su alumnado.

Tomando como referencia los estudios centrados en el profesorado como sujeto de estudio, los trabajos revisados han destinado sus esfuerzos básicamente al profesorado y a su formación inicial. Este subgrupo de trabajos, constituye un importante referente, sobre todo a la hora del diseño de los planes de estudios, pues aportan claves de gran importancia sobre el papel de la formación en el mantenimiento o transformación de las actitudes y las creencias que posee el futuro profesorado.

Las investigaciones revisadas son numerosas y los resultados nada unívocos. Algunos de los trabajos más relevantes sobre las actitudes y/o creencias del **profesorado en ejercicio** son: Ortega & Minguez (1991), Jordán (1994), Bartolomé & otros (1997), Jiménez, Díaz & Carballo (2005-2006) y Leiva (2008), que rescatan unos resultados positivos en cuanto a las actitudes hacia la diversidad cultural, pero que, al mismo tiempo, alertan sobre cierto porcentaje que aún persiste en posturas negativas. Con conclusiones menos alentadoras, podemos encontrar trabajos como los realizados por López Reillo & González García (2006), donde en principio aparece un discurso positivo pero que pierde total solidez al considerar las formas de abordaje pedagógico con alumnado culturalmente diverso. En esta área de investigación, también es de resaltar el trabajo de López López (1999), que, mediante un estudio biográfico-narrativo, analiza el conocimiento del profesorado que trabaja en contextos multiculturales. Destaca, junto a los trabajos descritos, el estudio del Colectivo IOE (2006), donde, además del discurso del profesorado, se analiza el discurso del alumnado inmigrante. En el caso del profesorado, será el enfoque compensatorio el mayoritario. El alumnado, por su parte, refleja un discurso ambivalente hacia la escuela y el profesorado, por un lado positivo, pero por otro, entienden que es una institución discriminante y jerarquizante.

En cuanto al profesorado que se encuentra desarrollando su **formación inicial**, podemos encontrar trabajos como el realizado por Del Arco (1998), Aldea (2001),

Sales, Moliner & Sanchiz (2001), Moliner & García (2005), Rodríguez Marcos & otros (2004) o Rodríguez Izquierdo (2005), donde destaca una consideración positiva de la diversidad cultural, pero sigue manteniéndose, al igual que en la investigación sobre el profesorado en ejercicio, un porcentaje de futuros docentes que se sitúan en posiciones menos favorables hacia la diversidad. A su vez, es una constante en todos los estudios revisados (tanto con profesorado en ejercicio como en formación) el reclamo de más y mejor formación y la necesidad de más recursos, así como el reclamo de implicación de la Administración en este sentido.

Finalmente destacamos los estudios dirigidos al análisis de los programas de formación del profesorado. Entre los trabajos llevados a cabo en este sentido, destacamos el desarrollado por Palomero (2006), en el que se analizan 155 planes de estudios que muestran el trato deficitario que recibe la diversidad cultural, o las propuestas de modelos de formación de Sales (2006), Moriña & Padilla (2006) o Aguado Odina (2006), donde se evalúan las necesidades de formación y se proporciona un modelo formativo dentro del Proyecto INTER, integrado en el Programa Comenius.

Dentro de la línea de investigación dedicada al profesorado en formación, se encuadraría el proyecto de tesis que aquí proponemos. En él, pretendemos dar continuidad a los trabajos ya realizados con el fin de corroborar o refutar los resultados hallados en otras investigaciones en nuestro contexto. Concretamente, analizando las creencias acerca de la diversidad cultural de los estudiantes de Magisterio de Educación Infantil y Primaria de la Universidad de Granada, y su evolución a lo largo del periodo formativo.

3.3.2. Balance de los progresos y nuevos desafíos

- Se constata el esfuerzo de construcción teórica y consolidación de la educación en y para la diversidad cultural como ámbito de estudio (Bartolomé, 1997, Rodríguez Izquierdo, 2009). Se percibe, sin embargo, un importante desequilibrio entre las propuestas teóricas y la práctica, que pone de manifiesto la necesidad de incrementar el número de investigaciones cercanas a la práctica, que hagan operativas las propuestas teóricas y que establezcan una conexión más fuerte con la realidad.
- Las temáticas tratadas tienen un fuerte carácter multidisciplinar. No obstante, seguimos ante una investigación muy centrada en la inmigración, que evidencia la conveniencia de abrirse a todo el alumnado y no sólo al procedente de procesos migratorios.
- Aunque se describe un sistema educativo homogeneizante y jerarquizado, que define la diversidad como problema, apenas existen propuestas críticas, de carácter transformador del sistema educativo, que impliquen al centro en su conjunto, más bien las propuestas responden a un modelo compensatorio que poco ayudará en la práctica a la construcción de una escuela intercultural.
- Resalta la importancia del papel del profesorado como agente de cambio. No obstante, se considera necesario incrementar la investigación destinada a analizar buenas prácticas, y promover la reflexión sobre la propia práctica y el trabajo en grupo del profesorado (Rodríguez Izquierdo, 2009).
- Destacan algunas temáticas emergentes como la transición entre niveles educativos, la consideración de nuevos espacios educativos como la ciudad o las propuestas de intervención educativa referidas a la organización,

desarrollo del currículum y acciones educativas no formales (Bartolomé, 1997; Rodríguez Izquierdo, 2009).

- En cuanto a la metodología de investigación utilizada, existe un amplio abanico de posibilidades: desde propuestas cuantitativas, centradas sobre todo en una perspectiva descriptiva, utilizando en la mayoría de los casos la encuesta como instrumento de recogida de datos, hasta propuestas cualitativas, que se van abriendo paso en los últimos años, sobre todo desde una perspectiva etnográfica.

Podemos comprobar, finalmente, como la producción científica hasta el momento ha promovido un campo de conocimiento dotado de todo un cuerpo teórico y ciertas experiencias prácticas que nos hacen hablar de la educación en y para la diversidad cultural como una línea de investigación ya consolidada a nivel nacional. No obstante, como vemos, no es un ámbito agotado, queda mucho por hacer y nuevos frentes a los que responder. Este es el propósito y el espíritu que orienta nuestra investigación.

LOS DOCENTES Y LA DIVERSIDAD
CULTURAL: LA IMPORTANCIA DE LAS
CREENCIAS Y LA FORMACIÓN

CAPÍTULO 4

Introducción

Existe gran acuerdo entre los investigadores/as de la enseñanza en considerar al profesorado como agente clave en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Lo que el profesor piensa y hace es el nexo más importante en el proceso educativo (Włodarczyk, 1972). La influencia que ejerce el comportamiento, el pensamiento, las expectativas, etc. del docente, es fundamental para entender la enseñanza. Esto nos permite entender que la línea de investigación sobre el pensamiento del profesor seguida desde hace varias décadas se haya consolidado como una de las fructíferas en el ámbito de la investigación educativa en general, y de la formación del profesorado en particular. Fruto de estas indagaciones acerca de lo que piensan los profesores y su influencia sobre el alumnado y el proceso de enseñanza y aprendizaje, surge la investigación centrada en las creencias de los profesores, dónde se encuadra el trabajo que presentamos.

Por otra parte, al indagar en literatura reciente y clásica, nacional e internacional sobre la figura del docente, se destaca igualmente la importancia de su formación, tanto inicial como permanente. Formación que adquiere vital importancia en la fase de socialización profesional del docente, pues en ella se adquieren los conocimientos teóricos y prácticos acerca de su labor profesional que le permiten desenvolverse con soltura y pericia en su actividad docente. Sin embargo, también podemos hallar cierto acuerdo en las deficiencias detectadas en el proceso formativo del profesorado. Deficiencias que se agudizan si incluimos la atención a la diversidad cultural y la necesaria consideración de las creencias como eje de la formación. Diferentes investigaciones han dado muestra de ello y quizás por esto las Administraciones Educativas han tomado nota e impulsado nuevas propuestas en este sentido.

Por ello, en este último capítulo teórico pretendemos abordar la labor y el rol del profesorado en el contexto actual de la enseñanza, indagar en la literatura sobre las creencias docentes y su importancia en la formación y, finalmente, conocer qué implica una formación inicial del profesorado para la diversidad cultural y qué papel juega la política educativa en este proceso de aprender a enseñar.

4.1. El profesorado en el contexto actual de la enseñanza

Ser docente en la actualidad no es tarea fácil. A la complejidad propia de la enseñanza, se unen los cambios y retos que hemos ido describiendo en otras partes de este trabajo evidenciando que nos encontramos ante una profesión compleja, cambiante, difícil, que requiere más que a docentes, a héroes.

Las condiciones que caracterizan el actual contexto de la enseñanza se resumen en rutinas, sobrecarga laboral, límites y condicionantes de las sucesivas reformas, grandes exigencias sociales y educativas que añaden a la tarea de educar una responsabilidad extraprofesional que se traduce en demandas, en ocasiones, contradictorias: mayor rendimiento o mejor educación para todos, revalorización de la labor docente o desprestigio del docente, más trabajo o tiempo para planificación conjunta y reflexión, todo ello sazonado con un alumnado cada vez más diverso y con pocas compensaciones e incentivos (Vonk, 2000; Marcelo, 2001; Fullan, 2002). Arnaus (1999), reflejan el actual panorama a través de cinco claves:

- Una cultura de la enseñanza restringida a la soledad del aula, donde predomina más el aislamiento que la colaboración.

- La proliferación de actitudes defensivas y de resistencia al cambio como respuestas a la complejidad de la vida en las aulas.
- El contexto institucional, que se mueve entre la mentalidad burocrática y el control técnico.
- Los dilemas de la práctica educativa y el compromiso moral de educar en la sociedad actual, que demanda una educación de calidad y que sea para todos y todas sin exclusiones.
- La enseñanza como práctica institucional, social, histórica y política. No podemos obviar que es una actividad contextualizada y todo cuanto ocurre alrededor, como hemos puesto de manifiesto a lo largo de este marco teórico, tiene importantes consecuencias para la práctica educativa, unas veces en forma de reformas, otras, como es el caso de la creciente multiculturalidad, en formas diferentes de ver la vida.

Esta última clave, haciendo referencia a los condicionantes sociales, históricos y políticos, nos lleva a considerar las fuerzas que inciden en la profesión docente. Para Hargreaves (2003), las fuerzas que están determinando la naturaleza de la enseñanza



Imagen 2. Los profesores y la enseñanza.
Elaboración basada en Hargreaves (2003)

y lo que significa ser profesor en la sociedad del conocimiento son:

- El docente y la enseñanza como catalizadores de la sociedad del conocimiento y de las oportunidades que promete.
- El docente y la enseñanza como contrapuntos de la sociedad del conocimiento y sus amenazas a la inclusión, la seguridad y la vida pública.
- El docente y la enseñanza como víctimas en un mundo donde los conflictos son resueltos con soluciones estandarizadas a un mínimo coste.

Uno de los rasgos característicos del contexto descrito, como hemos visto, es la multiculturalidad, que enfrenta al docente ante un aula sustancialmente distinta a la que acostumbraba en tiempos pasados y que le demanda nuevos planteamientos y estrategias educativas para los que no estaba formado. Autores como Camilleri (1985), Jordán (1994), López López (2001), Esteve (2004) o Ainscow (2008), señalan éste como el desafío de mayor importancia al que se enfrenta el profesorado: responder a la pluralidad de culturas presentes en el aula y garantizar a cada alumno una educación de calidad.

Responder a este desafío supone para el profesorado enfrentarse a sí mismo, a la escuela, a la comunidad educativa, a la acción formativa tradicionalmente asumida y al propio modelo didáctico (Medina & Domínguez, 2004). Essomba (2006) pone el acento en la necesidad de cambiar la orientación: desde los planteamientos modernos y conservadores a una nueva perspectiva postmoderna, transformadora y dinámica; desde los parámetros tecnológicos hacia otros más ideológicos. En cualquier caso, la sociedad está exigiendo un profesorado con nuevas capacidades, conocimientos y competencias (Marcelo, 2001; Perrenoud, 2004) y una formación para el profesorado que se las proporcione.

Para Camilleri (1985), la actuación del profesorado en este tema se suele sustentar en dos teorías: la teoría del déficit, que ve al alumnado de culturas minoritarias desde la necesidad, entendiendo que presentan déficit en aspectos que no lo hacen los alumnos/as autóctonos, teniendo, por tanto, como causa principal la cultura de procedencia; o la teoría conflictualista, que percibe a este alumnado desde la falta, asemejando la diversidad cultural a una situación de conflicto o problema. Ambas posiciones nos sitúan ante un planteamiento negativo hacia la diversidad cultural. Décadas después, nos encontramos propuestas más alentadoras, que asumen el importante porcentaje de profesorado que mantiene estos modelos, pero también reconocen la presencia de docentes que apuestan por una actuación más sensible y comprometida con la diversidad cultural. Para López López (2002, 2004), las respuestas del profesorado ante la diversidad se encuentran estrechamente ligadas a la racionalidad educativa que profesan, subrayando cuatro posicionamientos:

- El profesor como agente de reproducción cultural.
- El profesor como intérprete y reconstructor cultural.
- El profesor como transformador socio-cultural.
- El profesor como promotor de interacciones socio-culturales en una sociedad plural.

Por otra parte, Essomba (2006), apoyado en los resultados de una reciente investigación, distingue cuatro posicionamientos del profesorado: los docentes centrados en los contenidos escolares; los centrados en la metodología; en las competencias personales y aquellos otros interesados en el crecimiento socio-afectivo.

Los profesores, como recoge Tardif (2004) son “actores competentes”, constructores de conocimiento y sujetos de conocimiento, pero, ante esta variedad de respuestas, ¿qué es lo que se demanda a los profesores desde contextos culturalmente heterogéneos como los actuales?

La literatura científica, en general, y distintas investigaciones realizadas con docentes en aulas multiculturales, en particular, proporcionan distintas propuestas de competencias, conocimientos, saberes y roles que el docente ha de desempeñar para desarrollar su función de manera exitosa. Entre otras destacan las propuestas de Morine-Dershimer (1988), Grossman, Wilson & Shulman (1989), De Vicente (1994), Tedesco (1995), Estebaranz (2001), Hargreaves (2003), Perrenoud (2004), Tardif (2004), Escudero (2006) o Torres Santomé (2006).

Para Escudero (2006), dar respuesta a los desafíos descritos, destacando entre ellos el carácter multicultural de la sociedad, debe sustentarse en:

- Una ideología, valores, creencias y compromisos sustentados en una ética crítica y justa de la educación. Es a lo que Tedesco (1995) se refiere cuando habla de la necesidad de ser además de docentes, militantes. Consideramos, junto a estos autores, que es necesario apostar por una educación que sea democrática, crítica, justa e inclusiva, lo que supondría adquirir un compromiso no sólo moral (Besalú, 2007a) sino una mentalidad más abierta y sensible a la diversidad cultural.
- Una ética profesional, a partir de una serie de conocimientos y capacidades que hagan posible el éxito de todo el alumnado. Este bagaje de conocimientos, capacidades y estrategias se concentrarían en poseer competencia pedagógica (Jordán, 2005) o liderazgo pedagógico (Torres Santomé, 2006). Esta ética se corresponde con el dominio de la materia (Fernández Cruz, 2006) que englobaría tanto el conocimiento del contenido

como el conocimiento sustantivo y sintáctico de la enseñanza de esta materia (Grossman, Wilson & Shulman, 1989). Este bagaje ha de sustentarse en una práctica flexible y plural, alejada del etnocentrismo aún imperante, que impulse el intercambio y la interacción constructiva entre las distintas culturas presentes en el aula (López López, 2001; Essomba, 2006), y supere la práctica compensatoria entendida como una serie de medidas meramente técnicas, aisladas y esporádicas que suelen sustentarse en una concepción deficitaria del alumnado culturalmente diverso.

- Una ética comunitaria democrática, para la colaboración con los demás docentes, con el centro, las familias y la comunidad. Es lo que Esteve (2004) llamará voluntad de cooperación y convivencia que conlleva una responsabilidad para con la sociedad que no puede eludirse (Fernández Enguita, 2005).
- Una ética de las relaciones educativas basada en el respeto, la responsabilidad, el cuidado y el amor. Esta ética ha de sustentarse en la profunda aceptación de que todos los alumnos/as pueden aprender y son igualmente importantes (Ainscow, 2008). Otros autores identifican esta ética con una orientación hacia la persona (Jordán, 2005), un deseo de comunicación y apertura (Esteve, 2004), o actuar en primera persona (Besalú, 2007a). En cualquier caso, el acento aquí se sitúa sobre el conocimiento de los alumnos, el sentimiento, sobre la importancia de la emoción y de la esperanza en la enseñanza (Fullan, 2003).

Además, destacan una serie de habilidades o componentes de orden personal también relevantes como pueden ser: la creatividad, flexibilidad, capacidad de resolución de problemas, confianza profesional, ingenio (Hargreaves, 2003), capacidad de reflexión en y sobre la práctica (Schön, 2002; Zeichner & Liston, 1999), capacidad de valorar lo positivo (Jordán, 2005), capacidad de aprendizaje autónomo (Marcelo, 2001) y/o capacidad para trabajar en equipo (Fernández Cruz, 2006). En este sentido destaca la investigación llevada a cabo por Love & Kruger (2005) que analiza las creencias sobre una enseñanza exitosa en contextos culturalmente heterogéneos y subraya como características del profesor efectivo, las siguientes: crear un entorno de aprendizaje comunitario, creer (y por tanto, buscar) en el éxito de todos los alumnos/as, que la enseñanza constituya un feedback con la comunidad y finalmente, tener en cuenta el origen étnico de sus estudiantes.

A pesar de que aportaciones como estas clarifican el camino a seguir, encontramos aún investigaciones que denuncian un bajo nivel de compromiso por parte del profesorado con la diversidad, o concepciones que entienden la diversidad como problema, como entorpecimiento, a la vez que prácticas poco propicias para hacer frente al reto que supone atender a la diversidad cultural (López Reillo & González García, 2006; López López, 2003; Colectivo IOE, 2006; Leiva, 2008)

Entre las causas que favorecen la continuidad de este panorama, figuran las creencias del profesorado acerca de la diversidad cultural. La influencia que ejercen las creencias en la práctica docente ha sido ampliamente subrayada (Pajares, 1992; Calderhead, 1996; Putnam & Borko, 2000). En el tema que nos ocupa, son muchos los autores que señalan las creencias como el “obstáculo” fundamental que plantea la educación en contextos multiculturales (Fullan, 2002; Esteve, 2004), dado que condiciona el pensamiento docente y su comportamiento en el aula (Włodarczyk, 1972). Así, un profesor que realiza su labor exclusivamente como agente reproductor de la cultura mayoritaria (López López, 2002), o que mantiene unas creencias basadas

en un modelo asimilacionista o monocultural de la educación en contextos multiculturales, nunca podrá desarrollar unas prácticas que atiendan la diversidad cultural desde una ética crítica y justa de la educación, profesional, comunitaria, democrática y sustentada en el respeto y la responsabilidad para con todo el alumnado. Es por tanto una prioridad atender a las creencias docentes y hacerlo desde el comienzo de la carrera profesional, en la formación inicial.

Un segundo foco de atención, en estrecha vinculación con el anterior, es la falta de formación. López López (2003) nos describe, así, cómo la escasa formación en relación a la diversidad cultural deja al profesorado ante una sensación de inseguridad en la práctica diaria, sin estrategias para poder afrontar las diferentes situaciones que puedan tener lugar, dando lugar al origen y/o mantenimiento de creencias poco facilitadoras de una práctica intercultural. La mejora de la formación inicial y permanente del profesorado es, por tanto, una urgencia ampliamente compartida (Camilleri, 1985; Bullough, 2000; López López, 2002; Medina & Domínguez, 2004; Arnesen & otros, 2008).

Tomar en cuenta este nuevo rol del profesorado, la nueva visión del docente como *profesional que percibe, comprende y toma decisiones coherentemente con lo pensado y valorado* (Medina & Domínguez, 1997, 507), supone dar un giro al planteamiento tradicional de la formación y el desarrollo profesional de los docentes. Cambio que conlleva necesariamente una reformulación de la función docente desde los parámetros antes mencionados y asumir concepciones alternativas de la enseñanza como una profesión más abierta y sensible a la diversidad cultural. Pero esto no será fácil, como reconoce Fullan (2002, 141), *sería más fácil si pudiéramos legislar la forma de pensar*, pues estamos hablando de un cambio en el pensamiento de los docentes y en la tradición formativa, un cambio, por tanto, de lo que significa ser profesor y de la estructura institucional que lo sustenta.

4.2. El interés por las creencias de los docentes como objeto de estudio

La investigación sobre las creencias de los profesores surge como una línea de investigación de especial relevancia dentro del ámbito de estudio del pensamiento del profesor. Como objeto de estudio, existe acuerdo general en considerarlo como una de las variables más importantes en los procesos de pensamiento de los docentes, jugando un importante papel en las tareas del desempeño profesional (Porlán, 1994; Richardson, 1996; Sola, 1999).

4.2.1. La investigación sobre el pensamiento del profesor: marco de los estudios sobre creencias

La búsqueda de comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje, ha llevado en las últimas décadas a una consideración del docente como actor; constructor de conocimiento; narrador, en primera persona, de su propia vida. Su pensamiento, conocimiento y creencias, se convierten en referente de la acción didáctica. El interés por lo que piensan y conocen los docentes como medio para comprender los procesos educativos, aparece como una importante línea de investigación dando un giro de gran relevancia en la historia de la investigación sobre la enseñanza. Tal relevancia es descrita de manera magistral por Villar (1997) con las siguientes palabras:

Había sido invocado entonces para contar la ausencia, el pasado, el misterio de las aulas lisas como cajas de cerillas, donde jugaba con el lienzo de su acción y el bastidor de su mente, con el cuadro de su movimiento y el reverso de su intención, y con la contraposición de imágenes y texturas comunicativas donde la regularidad y el equilibrio de la enseñanza desbarnizada se confrontaban con lo pasional y expresivo del aprendizaje (Villar, 1997, 6).

Esta línea de investigación se caracteriza, principalmente, por apoyarse en una perspectiva constructivista del aprendizaje y decantarse por nuevas y concepciones alternativas de la enseñanza, basadas en metáforas del profesor como adaptador de decisiones o del profesor como diseñador (Villar, 1988). Su origen se puede situar en la década de los 70, concretamente siguiendo las orientaciones del NIE (National Institute of Education) en una reunión que tuvo lugar en 1974, con trabajos pioneros como el de Yinger, que se extrapolaron al contexto español sobre todo a partir de la década de los 80 (concretamente en 1986 con la celebración del Congreso sobre “Pensamientos de los Profesores y toma de Decisiones”, en la Rábida, Huelva (De Vicente, 1996).

Sin embargo, aún presentando estas características definitorias, los estudios sobre el conocimiento docente o “pensamiento del profesor” no han permanecido impasibles ante el paso del tiempo, produciendo una evolución que ha sido descrita por amplias revisiones realizadas por autores como Shavelson & Stern (1981), donde revisan la producción científica acerca del pensamiento pedagógico de los profesores, sus juicios y decisiones; Nespor & otros (1984) que desarrollan como marco teórico de su estudio una exhaustiva revisión de las investigaciones dedicadas a las creencias de los profesores; Eisenhart & otros (1988), que realizan una revisión de los estudios sobre creencias clasificándolos en función de tres dominios o categorías de creencias; Calderhead (1988, 1996) con una completa revisión sobre la investigación acerca del conocimiento y las creencias de los docentes, metodologías empleadas e implicaciones para la formación del profesorado; Fenstermacher (1994), donde analiza la producción científica sobre el conocimiento de los profesores, atendiendo a cuestiones clave como los tipos de conocimiento, qué es lo que conocen los profesores, qué conocimiento es esencial para la enseñanza o quién produce este conocimiento.

En el ámbito español, destacan revisiones como la de De Vicente (1996) quien realiza una revisión de la investigación desde los comienzos en los años 80 hasta 1996, fecha de publicación, realizando un balance sobre la evolución en los estudios sobre el pensamiento del profesor y las temáticas más relevantes de investigación; Medina & Domínguez (1997) que, con el modelo de clasificación de Clark & Peterson (1986) revisa la investigación entre los años 1987-1997, sus objetivos, líneas prioritarias, metodología y propuestas para la investigación futura; Porlán, Rivero & Martín (1998) sobre los estudios acerca de las concepciones didácticas y científicas de los docentes; la revisión de López López (2001) donde se resumen las principales líneas de cambio en la evolución de los estudios de conocimiento o la propuesta por Jiménez Llanos & Feliciano (2006), quienes revisan la evolución de los estudios sobre conocimiento del profesor en lo referente a la naturaleza de este conocimiento. También podemos encontrar revisiones como la de Bretones (2003) centrada en la producción científica relativa a las creencias de los estudiantes de Magisterio.

Los trabajos de revisión descritos, de una manera más estricta o más dilatada, aciertan en mostrar que la evolución de los estudios de conocimiento desde sus inicios ha trascendido por una serie de etapas: en un primer momento, la investigación seguía los parámetros del paradigma proceso-producto, focalizándose principalmente en la investigación del comportamiento docente en relación al rendimiento de los alumnos, mediante la observación y medición de las interacciones de clase.

Posteriormente, tras sufrir abundantes críticas por sus contradictorios y limitados hallazgos, surge una nueva etapa, influenciada por el énfasis que tiene lugar en los años 70, en los ambientes académicos, de la psicología cognitiva (Calderhead, 1996). Fruto de las críticas y el énfasis cognitivista, la línea de investigación comienza a focalizarse en el pensamiento de los docentes, en sus juicios y toma de decisiones, en sus percepciones y creencias, dando lugar a un abundante cuerpo de conocimientos.

Esta etapa desemboca en un interés concreto por el conocimiento y las creencias donde toman especial relevancia las investigaciones de Shulman (2005) o Schön (2002). Perspectiva ésta de un fuerte carácter individual que poco a poco ha ido desembocando en los últimos años en concepciones más colectivas del conocimiento y de la construcción del mismo, dando lugar en la actualidad a una nueva etapa que considera el conocimiento de los docentes como una construcción colectiva, contextualizada social, histórica y culturalmente (Calderhead, 1996) que se dirige hacia enfoques más biográficos y narrativos (Bolívar, Domingo & Fernández, 2001).

Posteriormente, Tardif (2004) presentará como líneas prioritarias en esta área de conocimiento las investigaciones sobre la cognición o el pensamiento de los docentes; las que tratan de la vida de los docentes; enfoques desde la sociología de los actores y de la sociología de la acción.

Tres décadas de fructífera aunque compleja investigación en el pensamiento de los docentes no han sido en vano. La producción científica ha procurado multitud de hallazgos de gran relevancia para la consideración de la enseñanza y del proceso de aprender a enseñar, teniendo hoy día un conocimiento mucho más profundo y amplio de éste área de conocimiento. Es más, este conocimiento ha producido mejoras no sólo a nivel teórico sino también en la práctica diaria y en las Reformas educativas acontecidas en los últimos años a nivel mundial. Algunos de las conclusiones más relevantes que podemos extraer apoyadas en autores como Shavelson & Stern (1981), Clandinin & Connelly (1987), Morine-Dersheimer (1988), Fenstermacher (1994), Calderhead (1991, 1996), Montero (2000) y Jiménez Llanos & Feliciano (2006), son:

- El profesor es considerado como centro de cualquier intento de mejora de la calidad de la enseñanza, como sujeto reflexivo y racional que posee un conocimiento y unas creencias propias y toma decisiones.
- Ha proporcionado conocimiento sobre las destrezas docentes o saberes necesarios para un desempeño profesional exitoso.
- Ha contribuido a identificar la naturaleza y complejidad del desempeño docente y a entender la enseñanza como una actividad compleja, comprendiendo así mejor los procesos didácticos.
- Ha puesto de manifiesto la necesidad de contar con el conocimiento y las creencias de los docentes y el contexto en el que se desarrollan para comprender lo que ocurre en el aula y cómo mejorarlo
- Ha contribuido a la mejora de la formación del profesorado, proporcionando nuevos métodos alternativos de aprendizaje como la reflexión o la formación basada en casos.
- El futuro docente no es considerado como una tabla rasa, sino como una persona que posee abundante conocimiento sobre la enseñanza.
- Ha puesto de manifiesto que la mayoría del conocimiento de los docentes es conocimiento práctico, contextual e interactivo y adquiere gran relevancia en su desempeño profesional diario.
- Aprender a enseñar es diferente de otras formas de aprendizaje y ha de considerarse como tal, atendiendo a la práctica de la enseñanza y a lo

abstracto del pensamiento docente, a los factores afectivos (no sólo a los aspectos cognitivos) y al desarrollo de actitudes adecuadas así como a las diferentes áreas de construcción de conocimiento que tienen lugar en el proceso de convertirse en profesor.

- Ha posibilitado una mayor utilización práctica de la teoría producida por la investigación al acercarse a lo cotidiano del profesor, a su pensamiento y su práctica desde su propia mirada.
- Ha favorecido una reconceptualización de la investigación educativa, desarrollándose no solamente sobre el profesorado sino con el profesorado y ha puesto manifiesto las potencialidades de la metodología cualitativa.

La línea de investigación sobre las creencias de los profesores surge de este amplio ámbito de estudio, convirtiéndose en un área de indagación ya consolidada en tres décadas de fecunda producción.

4.2.2. Conceptualización

Siguiendo las indicaciones de Pajares (1992), establecemos a continuación el significado de las creencias y cómo difiere de constructos similares con el fin de clarificar nuestro objeto de estudio.

Describir el término creencia no es tarea sencilla y ha provocado un amplio debate no concluido. Las creencias no se prestan fácilmente a la investigación empírica por la dificultad en el acceso a ellas ya que son constructos hipotéticos y no se pueden medir ni observar directamente (Pajares, 1992; Sola, 1999). Por otra parte, su compleja conceptualización ha contribuido a que no exista acuerdo a la hora de definir lo que se entiende por creencia (Nespor & otros, 1984; Einserhart & otros, 1988; Pajares, 1992) y menos aún en diferenciarla de otros constructos similares como conocimiento o actitud. Esta falta de acuerdo podemos comprobarla en la amplitud y confusión terminológica que envuelve a los estudios sobre el pensamiento del profesor en general y que también se produce en este ámbito en particular. La elección de unidades de análisis ha llevado a los investigadores a la utilización de términos como reglas, imágenes o principios prácticos (Elbaz, 1988); imágenes (Calderhead & Robson, 1991); perspectivas de enseñanza (Zeichner, 1993), conocimiento práctico personal (Clandinin & Connelly, 1987); creencia (Pajares, 1992; Richarson, 1996). Nuestra elección ha sido el término creencia por ser el más utilizado y por adecuarse mejor al objeto de nuestro estudio.

En cuanto a la definición de las creencias, encontramos ciertos problemas en su conceptualización por su naturaleza como abstracción de la realidad (Duffy & Metheny, 1978). Definir siempre es acotar y no es fácil cuando hablamos de un concepto híbrido, interno, una disposición del pensamiento que no se ajustan a una clasificación estricta de componentes o características. Sin embargo, por la necesidad de clarificar el objeto de estudio en los procesos de indagación, diferentes investigadores han intentado subsanar estas limitaciones y han propuesto diferentes definiciones. Algunas de las más destacas son:

Rokeach (1968)	<i>Proposición simple, consciente o inconsciente, inferida desde lo que una persona dice o hace, capaz de ser precedido por la frase "creo que..."</i> (Rokeach, 1968, 113) (citado en Pajares, 1992)
----------------	---

Pajares (1992)	<i>Juicios individuales sobre la verdad o falsedad de una proposición, los cuales sólo pueden inferirse desde una comprensión colectiva de lo que dicen los seres humanos, su intención y lo que hacen (Pajares, 1992, 316)</i>
Richardson (1996)	<i>Pensamientos psicológicamente contruidos, premisas o proposiciones sobre el mundo que se consideran como verdaderas (Richardson, 1996, 103)</i>
Fickel (1999)	<i>Conjunto de potentes esquemas sobre la educación, el conocimiento, el aprendizaje y la enseñanza, a partir de las cuales los docentes toman decisiones conscientes y priorizadas (Fickel, 1999, 2) (citado en Jiménez Llanos & Feliciano, 2006).</i>

(Las traducciones son propias)

Tabla 3. Algunas definiciones de creencia.

En resumen, podemos inferir de las definiciones citadas que las creencias son constructos mentales, disposiciones o proposiciones sobre la verdad o falsedad del objeto o situación a la que se refieren. Sin embargo, una definición tan genérica, puede entrar en conflicto con otros constructos similares como pueden ser las actitudes, el conocimiento, etc. Este conflicto o confusión terminológica ha sido abordada por multitud de autores, siendo el dilema más frecuentemente debatido el de la relación entre el conocimiento y las creencias (Pajares, 1992).

Conocimiento y creencias, aunque epistemológicamente sean nociones diferenciadas, la investigación sobre la enseñanza no siempre ha mostrado ambos constructos como algo separado. La difícil conceptualización de ambos y su interdependencia hacen compleja la tarea de diferenciación. Tal es el caso, que muchos investigadores tratan uno y otro indistintamente, con el mismo significado y estatus, toman las creencias como un tipo de conocimiento, considerando éste como un constructo más amplio o bien, por el contrario, afirman que el conocimiento es el elemento cognitivo de la creencia (Fenstermacher, 1994; Jiménez Llanos & Feliciano, 2006). Otros autores como Sola (1999) consideran que todo conocimiento implica creencia pero no toda creencia implica conocimiento.

Encontramos, no obstante, cierto acuerdo en considerar que la diferencia entre ambos está en la constatación o justificación empírica y epistémica, que necesita el conocimiento para ser considerado como tal. Mientras que las creencias no necesitan justificación para considerarse verdaderas, la evidencia es una de las características del conocimiento (Fenstermacher, 1994; Richardson, 1996). Quizás por ello Grossman, Wilson & Shulman (1989) consideran que las creencias son más discutibles que el conocimiento. De otro lado, Nespor & otros (1984) o Pajares (1992) entienden que la diferencia se basa también en la carga afectiva y la naturaleza episódica de las creencias. Esta carga afectiva y personal de las creencias es también puesta de manifiesto por Grossman, Wilson & Shulman (1989), entendiendo que las creencias dependerán de un tipo de evidencia que se ajusta más a factores afectivos y subjetivos que propiamente objetivos.

Sea como fuere, lo cierto es que las relaciones que se establecen entre el conocimiento y las creencias marcan de alguna manera la calidad del saber profesional, pues las creencias necesitan apoyarse en el conocimiento, y éste se elabora a través de la práctica profesional, orientando ambos la acción formativa (Medina & Domínguez, 1997).

4.2.3. Características de las creencias

Las creencias, como disposiciones o proposiciones mentales, se forman desde la infancia y tienden a perpetuarse, conformando un sistema de creencias individual fruto del proceso de transmisión cultural y de las experiencias de vida. Desde niños vamos adquiriendo creencias de diferentes tipos, que delimitan la realidad en categorías significativas (Eisenhart & otros, 1988).

Como decimos, no todas las creencias son iguales. Nuestro sistema de creencias incluye diferentes tipos que se diferencian en función de:

- Si están ligadas a situaciones particulares o son relevantes para una amplia variedad de situaciones.
- Si están vinculadas o no a cursos específicos de acción.
- Si representan conocimiento de cosas o conocimiento de cómo hacer cosas.
- Si la referencia de las creencias es interna –haciendo referencia a nuestras propias necesidades, intenciones, planes o estados mentales- o si es externa –haciendo referencia a nuestro entorno- (Nespor & otros, 1984).

Las creencias básicas, vinculadas a nuestro yo más interno, son las más relevantes y se adquieren durante la infancia y de forma inconsciente. Serán las que más influyan en las siguientes creencias y las menos modificables pues suponen el pilar de sustento de todo el sistema de creencias. Después, a medida que se van teniendo experiencias, se elaboran nuevas creencias que funcionan como plantillas frente a las cuales se analizan las experiencias nuevas (López Fuentes, 2001)

El proceso de adquisición de las creencias se encuentra determinado por diferentes aspectos que van desde la cultura que nos rodea (ya sea en el contexto social más general, como la cultura institucional o el clima del centro escolar y del aula); la razón propia, nuestro conocimiento y la filosofía e historia de vida del docente, las experiencias de vida, la voluntad del individuo de creer en algo y el sentimiento o el deseo al que la creencia responde (Marín Díaz, 2004). La influencia del contexto y la necesidad de considerarlo a la hora de estudiar las creencias de los docentes, ha sido puesta de manifiesto por investigadores como Nespor & otros (1984). Otros autores añadirán elementos a este listado como la autoridad de la fuente de la que se extrae la información de base de la creencia o el sesgo confirmatorio o confirmación de la creencia mediante un punto de vista previo (López Fuentes, 2001). Para Richardson (1996), sin embargo, son tres los ámbitos o categorías que influyen en la configuración de las creencias: la experiencia personal, la experiencia en los años de escolarización y la experiencia con el conocimiento formal. Los ámbitos personal y escolar adquieren una especial relevancia para Calderhead & Robson (1991) quienes muestran la influencia de lo personal en la construcción de las creencias y la toma de decisiones.

Todos estos componentes nos hablarían de una creencia siempre singular y contextualizada y de naturaleza variada (Wlodarczyk, 1972). Sin embargo, autores como Sola (1999) mantienen que muchas de estas creencias, aún siendo singulares, son compartidas al estar instaladas en la cultura social, siendo la construcción de creencias en cierto modo una construcción social.

Este proceso generador de creencias, con todos sus condicionantes y fuentes de adquisición, conforman poco a poco la construcción de un sistema de creencias que con el tiempo se vuelve sólido, profundamente arraigado y de difícil modificación. El sistema de creencias de cada individuo se compone de creencias relacionadas entre sí y con otras estructuras cognitivas y afectivas complejas e interrelacionadas,

donde cada grupo de creencias acerca de un objeto o situación, se conectan y forman actitudes que se convertirán en acciones (Pajares, 1992).

En la revisión realizada por Eisenhart & otros (1988), se encuentra gran similitud en las creencias halladas en los trabajos de investigación revisados. Las similitudes muestran que las creencias de los profesores se pueden agrupar en torno a tres dominios que conformarían su sistema de creencias: Dominio 1: profesores con una orientación positiva, que muestran responsabilidad, experiencia y control en el aula; dominio 2: que supone la problematización del dominio 1, agrupando a aquellos docentes que muestran una orientación ambigua y dominio 3: para aquellos profesores con una orientación negativa, reflejada en baja responsabilidad, experiencia y control en el aula.

Las virtualidades del sistema de creencias son múltiples: a nivel social, proporcionan elementos de estructura, orden, dirección y valores compartidos. A nivel individual, dan sentido a la realidad que nos rodea y reducen la disonancia y la confusión. Es por ello que adquieren dimensiones emocionales y son resistentes al cambio. Aunque los procesos de pensamiento son los precursores de las creencias, éstas, funcionando como filtro, redefinen los posteriores procesamientos de la información. A su vez, también desempeñan un papel fundamental en la definición de la conducta y la organización de los conocimientos y la información (Pajares, 1992). Muestra de su relevancia son los resultados obtenidos por Ross & Gray (2006) donde se evidencia cómo las creencias de los docentes sobre el compromiso y el trabajo en equipo son variables mediadoras del impacto del liderazgo ejercido por la dirección de un centro escolar en el rendimiento del alumnado.

Diferentes estudios muestran la gran distancia entre lo que el profesorado cree, piensa y lo que hace (Calderhead, 1996). Sin embargo, encontramos muestras de que las creencias influyen y condicionan la práctica en el aula, que guían el comportamiento y que condicionan lo que el profesor decide enseñar, la manera en que enseña, así como el estilo y la forma del aprendizaje del profesor (Richardson, 1996; Putnam & Borko, 2000).

La compleja relación entre creencias y comportamiento es evidenciada en investigaciones como la desarrollada por Van der Schaaf, Stokking & Verloop (2008) donde algunas de las creencias descritas por los profesores a través del portfolio se relacionan significativamente con las evaluaciones proporcionadas por el alumnado acerca de su comportamiento en clase. Sin embargo, las conclusiones están lejos de ser definitivas pues se ajustan a un tipo de creencias y contexto. No obstante, constituye una muestra más de la importante relación entre creencias y comportamiento.

La manera en la que las creencias orientan nuestras acciones, puede tener lugar de forma deliberada o espontánea. Deliberada cuando el docente es consciente y realiza un esfuerzo de recuperación y reconstrucción de estas creencias a la hora de orientarse en la delimitación de objetivos y comportamientos; y espontánea cuando aparece en forma de rutinas, que se van conformando con la práctica de forma inconsciente (Van der Schaaf, Stokking & Verloop, 2008).

La revisión bibliográfica llevada a cabo sobre la investigación centrada en las creencias de los profesores, pone de manifiesto que sus focos de atención varían sustancialmente: investigaciones centradas en el propio docente y su comportamiento como foco del estudio de las creencias (Van der Schaaf, Stokking & Verloop, 2008), aquellas otras dirigidas a conocer las creencias sobre los estudiantes y/o sobre las expectativas hacia éstos (Rodríguez Izquierdo, 2005), las creencias pedagógicas o

epistemológicas (Porlán, 1994), sobre aspectos concretos del currículum como la evaluación (López Fuentes, 2001), las TIC (Bai & Ertmer, 2008), el Prácticum (Latorre, 2006), el bilingüismo (Pena Díaz & Porto, 2008), los objetivos del currículum y de la educación (Boyd & Arnold, 2000) u otros aspectos como las creencias en relación al liderazgo en la escuela (Ross & Gray, 2006), las creencias en el proceso de formación del profesorado (Browlee, Purdie & Boulton-Lewis, 2001; Leal, 2005) o las creencias del profesorado universitario (Jiménez Llanos & Correa Piñero, 2002).

Veamos a continuación, brevemente, los dos focos de atención que se relacionan directamente con nuestro objeto de estudio: las creencias de los futuros docentes y las creencias sobre diversidad cultural.

4.2.4. Las creencias de los futuros docentes

Cuando el futuro docente comienza su formación como profesor, tiene al menos 15 años de experiencias vividas y relacionadas con la enseñanza y todo cuanto implica. Al iniciar su proceso de formación profesional, dispone de un conjunto de aprendizajes relacionados con ella, adquiridos inconscientemente mediante la observación (Bullough, 2000; Putnam & Borko, 2000).

Investigadores como Murphy, Delli & Edwards (2004) en un estudio sobre las creencias de los profesores sobre la buena enseñanza, comparaban las creencias de alumnos, futuros docentes y docentes en ejercicio, concluyendo, a este respecto, que los alumnos de segundo grado ya tienen unas creencias bastante consistentes y arraigadas sobre la buena enseñanza y el buen profesorado, creencias que son muy similares a las que presentan al comienzo de la formación inicial del profesorado.

Por tanto, los estudiantes comienzan su formación con ideas diversas sobre la enseñanza, y su propio concepto de buenas prácticas y desarrollo profesional. Su pensamiento viene definido en gran medida por sus experiencias como alumnos, y a partir de ellas, dan significado a las experiencias vividas en la formación (Bullough, 2000; Putnam & Borko, 2000; Murphy, Delli & Edwards, 2004). Todo lo que van a experimentar y las decisiones que tomarán al respecto, desde el gusto por una materia u otra y las decisiones sobre qué asignaturas escoger, hasta la manera de estudiar, e incluso en su formación práctica (Latorre, 2006), donde el comportamiento, las estrategias didácticas utilizadas, disposición y, finalmente, aprendizajes, vienen influenciados por sus creencias sobre la enseñanza. Calderhead & Robson (1991) en una investigación sobre el conocimiento de los futuros docentes, daban cuenta de la influencia que ejercen estas primeras ideas en las decisiones de los estudiantes, en qué encuentran relevante de la formación y en cómo analizan las prácticas propias y las de sus compañeros. Sin embargo estas creencias, como muestra un estudio realizado por Irez (2006) en Turquía, suelen ser poco claras e insuficientes pues se generan de forma inconsciente y azarosa.

Los profesores no tienen recetas exactas de cómo comportarse en cada una del sinfín de situaciones a las que diariamente se pueden enfrentar. Cuando llegan a la práctica, después de la formación inicial, aún no tienen un conocimiento práctico personal con el cual guiar su desempeño profesional. Cuentan, sin embargo, con patrones de conducta derivados de con un conjunto de conocimientos adquiridos en la formación y su sistema de creencias consolidado sobre la enseñanza, construido y reforzado desde el comienzo de su vida como estudiante (Decker & Rimm-Kaufman, 2008).

Junto a la relevancia de las creencias de los estudiantes, debemos contemplar la influencia que ejercen las creencias de los formadores de profesores en la modificación o persistencia de las creencias de los futuros docentes. Los estudios realizados por Bai & Ernet (2008), en el marco internacional, y Jiménez Llanos & Correa Piñero (2003), en el ámbito nacional, son una muestra de cómo influyen las creencias de los formadores de profesores en su alumnado y la necesidad de considerar este factor como uno de los más importantes en el proceso de aprender a enseñar.

4.2.5. Las creencias de los profesores sobre diversidad cultural. Un breve balance

En los últimos años, como reflejo de las demandas sociales y educativas que hemos comentado en este trabajo, se ha reavivado el interés por el pensamiento y las creencias de los docentes acerca de la diversidad cultural, ya sea profesorado en ejercicio o en formación.

Las creencias sobre la diversidad cultural tendrán especial influencia en la construcción del conocimiento del docente sobre los alumnos y la enseñanza, siendo uno de los conocimientos principales (Shulman, 2005) que sustentarán su práctica profesional. Esta influencia también jugará un importante papel en la configuración de las expectativas del docente sobre los estudiantes y su consecuente repercusión sobre el aprendizaje de éstos. Efecto que Rosenthal y Jacobson llamaron de Pygmalión y que tiende a cumplirse como si se tratara de una profecía. Por tanto, unas creencias sensibles y comprometidas con la diversidad cultural serán especialmente importantes en los procesos educativos que transcurren en contextos multiculturales (Jordán, 1996; Medina & Domínguez, 1999). En este escenario, el estudio de las creencias de los docentes acerca de la diversidad cultural se revela como un campo de investigación de gran interés.

En este sentido destacamos las investigaciones desarrolladas por Taylor (2000) o Dee & Henkin (2002) que, centradas en las creencias de los futuros docentes al comienzo de su formación, encuentran un fuerte apoyo a las cuestiones relacionadas con la diversidad con alto acuerdo en cuanto a la necesaria equidad social y valor de la diversidad. Encontramos, sin embargo, un destacado número de investigaciones en este ámbito que subrayan la supremacía de una concepción problemática en torno a la diversidad cultural. Esta consideración surge de apreciaciones más implícitas que indican que, bajo un discurso políticamente correcto, nos encontramos aún con un elevado número de docentes que consideran el hecho multicultural desde una perspectiva problematizadora y asimiliacionista (Adler & Confer, 1998; Aldea, 2001; Sales, Moliner & Sanchiz, 2001; Calvo Población, Alejo & Calvo Fernández, 2002; Rodríguez Marcos & otros, 2004; Moliner & García, 2005; Rodríguez Izquierdo, 2005; Colectivo IOE, 2006; López Reillo & y González García, 2006; Del Valle & Usategui, 2006; Leiva, 2008). También se evidencia en algunos estudios que las buenas intenciones mostradas en forma de creencias positivas hacia la diversidad cultural, tienen poca incidencia en la práctica real del aula (Jordán, 1994). Este hallazgo, de gran envergadura, ha llevado a considerar la importancia y necesidad de reforzar el valor de la formación docente como medio para impulsar la mejora y compromiso necesarios que optimicen la respuesta ofrecida al alumnado culturalmente diverso en los procesos educativos.

En la investigación realizada por Vallespir & Morey (2006) encontramos propuestas dirigidas a esta finalidad como: la disminución de la ratio profesor/alumno; la participación de otras figuras profesionales en el centro; disponibilidad de material

didáctico adaptado. Todas ellas ponen el acento en los recursos y materiales. Carácter que se ve reflejado también en otros estudios como el de Márquez & Padua (2003) donde aparece como creencia asumida la idea de que la presencia de recursos mejora el trabajo en aulas multiculturales.

Por otra parte, encontramos investigaciones que se han ocupado, entre otras cuestiones, de establecer categorías en las que agrupar las creencias de los docentes acerca de la diversidad cultural. Del Valle & Usategui (2006) perciben en sus indagaciones que estas creencias se pueden agrupar en torno a dos categorías: profesorado asimilacionista y uniformador, que trata igualmente a todos los alumnos/as y enfoque intercultural y diversificador.

En el contexto norteamericano encontramos investigaciones como la desarrollada por Boyd & Arnold (2000) sobre las creencias de los docentes acerca de los objetivos de la educación en relación a la educación antirracista, donde se identifican tres posiciones: la preocupación por el bienestar personal: la perspectiva individual; preocupación por el bienestar social: la perspectiva interpersonal y la preocupación por las relaciones entre los grupos sociales: la perspectiva política, siendo ésta última la más afín a los principios de este modelo educativo.

Estas distintas posiciones suelen presentarse de forma híbrida, lo que hace posible que una misma persona muestre creencias positivas ante la diversidad y, al mismo tiempo, se incline hacia posiciones asimilacionistas o etnocéntricas. Contradicción que puede deberse a la dificultad de acceso al sistema de creencias, a la propia naturaleza subjetiva de éstas o a su incidencia caprichosa sobre las personas.

En cuanto a la incidencia que tiene el contacto previo con alumnado culturalmente diverso en las creencias, se aprecia una tendencia a mostrar creencias más positivas respecto a la diversidad cultural cuanto más alta es la tasa de alumnado culturalmente heterogéneo y cuando mayor es la tradición o el tiempo de contacto (Del Arco, 1998; Merino & Ruiz Román, 2005; Vallespir & Morey, 2006).

Finalmente, y centrandó nuestra atención en la formación del profesorado hay estudios como los llevados a cabo por Adler & Confer (1998) y Gómez & Infante (2004) que muestran su influencia en el desarrollo de actitudes y creencias positivas hacia la diversidad cultural. No sabemos, sin embargo, si estos cambios se deben al proceso formativo en sí o a un cambio experimentado por el contexto social al que pertenece el alumnado participante. Esta cuestión y el interés por contribuir a su esclarecimiento están presente en nuestra indagación.

Son numerosas las investigaciones y profesores, en ejercicio y en formación, que denuncian la falta de formación para aprender a enseñar en la diversidad cultural y demandan una mayor y mejor formación (Jordán, 1994; Adler & Confer, 1998; Calvo Población, Alejo & Calvo Fernández, 2002; Rodríguez Marcos & otros, 2004; Love & Kruger, 2005; Rodríguez Izquierdo, 2005; Merino & Ruiz Román, 2005). Muestra de la falta de formación al respecto es la sensación de desorientación de los futuros docentes que describen investigaciones como la llevada a cabo por Rodríguez Izquierdo (2005) o porcentaje alto de profesores que sienten que no están preparados para trabajar en contextos multiculturales (Del Valle & Usategui, 2006).

La formación inicial del profesorado para atender a la diversidad cultural aparece como elemento clave a considerar en la mayoría de los estudios sobre creencias de los docentes. Es precisamente esta constatación la que convierte la formación del docente y su incidencia en la adquisición y modificación de creencias en

el eje central de nuestra investigación y de la mejora de los procesos educativos que pretendemos con ella.

4.3. Formación inicial del profesorado en y para la diversidad cultural

Si el profesorado, como decíamos, es la clave para la mejora educativa, su formación inicial supone un ámbito prioritario de actuación. Siguiendo a Villar (1992, 59) entendemos que *cualquier reforma educativa necesita en primera instancia la mejora de la formación del profesorado*. Existe, en este sentido, un esfuerzo generalizado en los últimos años por la mejora de la formación y su adecuación a los cambios sociales acontecidos (EURYDICE, 2005b; Cochran-Smith, Zeichner & Fries, 2006; Arnesen & otros, 2008). En el ámbito concreto de la diversidad cultural, como una de las características principales de la sociedad actual, se está demandando un profesorado comprometido con un planteamiento intercultural de la educación, por tanto, este aspecto no puede ni debe ser olvidado sino que debe ser un elemento esencial y de referencia constante en la formación de los futuros docentes.

También desde el Espacio Europeo de Educación, las demandas de una formación no sólo para la diversidad sino en la diversidad se suceden demandando un profesorado que posea competencia intercultural. Competencia indispensable para el desarrollo de algunos de los principios integradores de la nueva Educación Superior como puede ser la movilidad de personas y conocimiento o la cooperación entre Universidades y Estados (MEC, 2003) así como para formar a ciudadanos que participen activamente en una sociedad declarada plural y diversa, cualidades muy valoradas desde las instancias europeas.

Se trata de formarse PARA la diversidad cultural en cuanto a la demanda social de un profesorado capaz de educar en contextos multiculturales y hacerlo con ciertas garantías de calidad, a la vez que EN la diversidad cultural, como contexto en el que los futuros docentes viven y se desarrollan como personas, ciudadanos y profesionales de la educación.

Sin embargo, la formación del profesorado en y para la diversidad en el contexto nacional e internacional se encuentra hoy día con una serie de limitaciones: por un lado, mientras que la teoría, la investigación sobre diversidad cultural ha crecido enormemente en los últimos años, los procesos de formación del profesorado para la diversidad cultural han recibido una atención menor (Smith, 1994; Melnick & Zeichner, 1995; Dee & Henkin, 2002; EURYDICE, 2005b; Montero, 2006; Rodríguez Izquierdo, 2008) produciendo, así, un cierto olvido. Este olvido se ha solventado, en el mejor de los casos, mediante una serie de declaraciones de carácter general (Esteve, 2006) o la inclusión de alguna asignatura esporádica y de carácter optativo. Olvido que podemos constatar con investigaciones como la realizada por García López (2002), donde encuentra que el 71% de los planes de estudio de Magisterio en la geografía española carecen de asignaturas relacionadas con la diversidad cultural. Aguado (1996), al analizar la formación del profesorado en Europa (Proyecto INTER), concluye que la educación intercultural se considera en la formación como un componente adicional (excepto en Noruega y el Reino Unido), los cursos suelen ser optativos y las asunciones teóricas no siempre giran en torno al enfoque intercultural. Este tipo de limitaciones se suele ver acompañada de una actitud reticente del profesorado en formación hacia la formación para la diversidad cultural (Jordán, 1994) lo que aumenta la dificultad de ofrecer una formación adecuada y efectiva.

La situación descrita y la confusión en los enfoques, promueven una formación alejada de lo que demandan y necesitan los docentes, desconectada, sesgada y superficial, una formación que es urgente mejorar para que la interculturalidad se incluya no como un componente aislado del currículum que guarde las apariencias ante las demandas sociales, sino que suponga una apuesta real por una formación intercultural del profesorado.

A nivel general, la formación inicial del profesorado se encuentra en la actualidad ante algunos dilemas que contribuyen aún más a las limitaciones presentadas para la inclusión de la diversidad cultural como eje articulador de la formación: por un lado, la familiaridad con que se aborda la enseñanza, derivada de nuestra socialización como estudiantes; por otro, la tendencia de los futuros docentes a demandar “recetas” para aplicar en la práctica pero no un conocimiento reflexivo y profundo sobre la enseñanza ni sobre cómo aprender a aprender. A estas cuestiones habría que añadir, finalmente, las presiones externas que llevan a la creación de modelos de débil racionalidad que, en última instancia, refuerzan la insatisfacción de los propios estudiantes y de la sociedad en general (Darling-Hammond, 2006).

Consideramos relevantes en este sentido las consideraciones formuladas por Zabalza (2006) en las que se plantea la conveniencia de:

- **Planteamiento a largo plazo.** De nada sirve (ni es posible) condensar todos los aprendizajes que ha de adquirir el profesor en la formación inicial. Es necesario una mayor conexión entre la formación inicial y permanente (Bullough, 2000) y que ésta se vaya acomodando a las necesidades docentes de cada etapa del desarrollo profesional. También en el caso de la diversidad cultural es necesaria tal conexión, más aún partiendo de la imperiosa necesidad de reflexión sobre y en la práctica a la hora de replantearse qué se está haciendo y desde qué principios o creencias. En este ir y venir de conocimientos, la formación inicial debe centrarse en lo básico, en los *aprendizajes indispensables de la profesión* (Escudero, 2006, 44), en los pilares fundamentales que después sustentarán los futuros aprendizajes y les dotarán de sentido, pilares que han de basarse en los conocimientos y competencias imprescindibles para la docencia desde una posición reflexiva y crítica.
- **Revisar el modelo de profesor que sirve de referente en la formación.** La formación, como la escuela, no puede obviar los cambios sociales que están teniendo lugar en la actualidad. La multiculturalidad es un hecho, como hemos mostrado anteriormente, y plantea una serie de demandas para las que el profesorado debe estar formado. Este nuevo perfil necesita una formación radicalmente diferente: que busque el equilibrio entre perspectivas generalistas y especializadas; que tenga en cuenta la didáctica de la materia y que la práctica formativa no sea responsabilidad exclusiva de un profesor, sino de un proyecto conjunto, de un centro.
- **Pasar de una formación centrada en la asimilación de conocimientos a una formación dirigida a la construcción de saberes prácticos,** donde el formador de maestros no es un depositario del conocimiento sino que éste se construye de manera colectiva; y a una formación que surja de las necesidades reales de los docentes y no de decisiones desconectadas en los grupos de poder. En resumen, tratar a los profesores en formación como personas que aprenden activamente y construyen conocimiento (Putnam & Borko, 2000).

La evolución en las orientaciones o tradiciones formativas del profesorado (tecnológica, práctica –tradicional y reflexiva- y crítica) ha dado lugar a nuevos modelos de un carácter más holístico, global y complejo que posibilitan la inclusión de la diversidad cultural como uno de los elementos más relevantes en el proceso de aprender a enseñar. Algunos de ellos son la propuesta de Darling-Hammond (2006), y la orientación complejo-evolucionista propuesta por De la Herrán & González (2002).

En cuanto al modelo de Darling-Hammond, podemos verlo sintetizado en el siguiente esquema:

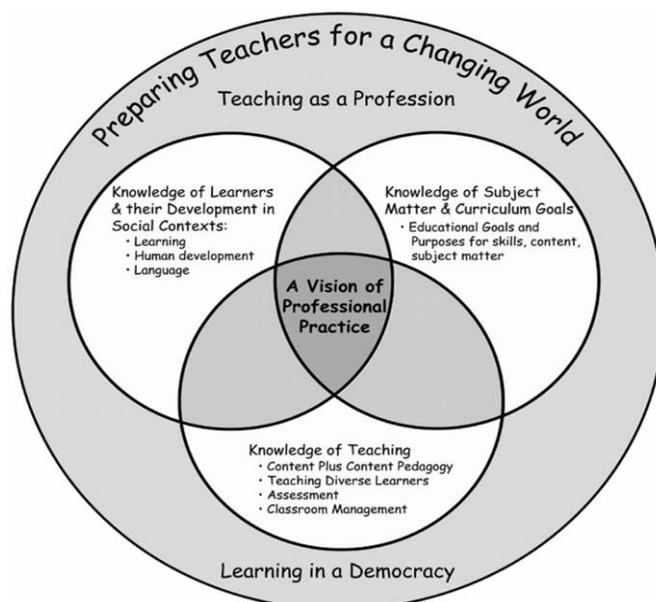


Imagen 3. Formación del profesorado para un mundo en cambio. Darling-Hammond (2006, 304)

Si observamos en su totalidad la propuesta de Darling-Hammond (2006), podemos ver cómo los núcleos de la formación se sitúan en: conocer a los estudiantes y su desarrollo en el contexto social; conocer la materia y el currículum y conocer la enseñanza. Todo ello encuadrado en un contexto de educación democrática en un mundo en continuo cambio, donde la diversidad cultural es una de las características predominantes. En cuanto al cómo, a su puesta en práctica, nos aporta una serie de claves basadas en: una formación coherente e integrada, que une la teoría y la práctica mediante una experiencia práctica bien supervisada y extensiva y que suponga nuevas relaciones de reciprocidad con las escuelas.

Por su parte, la propuesta de De la Herrán & González (2002) se basa en la idea de totalidad y complejidad. Totalidad en cuanto a plantear una formación bajo una concepción más profunda y menos fragmentada tanto de la educación como de la persona y de la actividad docente. Complejidad por las interrelaciones que guardan estas esferas con otras muchas de la persona, del contexto y de la historia, complejidad mostrada en una gran variedad de facetas, de aspectos que se relacionan de manera múltiple. Partiendo de ambas premisas, su propuesta formativa pretende incluir aspectos olvidados en otras tradiciones como el ego docente entendido como representación de la personalidad del docente. Los ámbitos de formación de profesorado en los que se basan estos autores son:

- Formación Técnica y Crítica.
- Desempeoramiento Egótico-Técnico.

■ Autoconocimiento y Mejora Profunda.

Con el desarrollo de estos ámbitos lo que se pretende es proporcionar medios, recursos, estrategias para analizar el ego docente; enriquecer, profundizar y ampliar la reflexión y tomar conciencia de nuestro ego y la manera en que tomamos decisiones y resolvemos problemas (De la Herrán & González, 2002).

Ambos modelos suponen un gran avance respecto a propuestas tradicionales más parciales y sesgadas y abre la puerta a la consideración de la diversidad cultural como elemento importante y al docente como protagonista, con sus pensamientos y sus creencias, de la acción formativa.

En un nivel más específico y haciéndonos eco de las propuestas generales citadas, para analizar la formación inicial en y para la diversidad cultural nos basaremos en las tres claves en las que, según López López (2004), debe sustentarse una formación de profesores sensible a la diversidad cultural: la figura docente, la institución formativa y el currículum y, finalmente, la política educativa.

4.3.1. La figura del docente

Entendemos, junto con Banks (2001), que la clave de una educación multicultural exitosa estará en educar para una ciudadanía donde exista un equilibrio entre las identificaciones culturales, nacionales y globales. Para ello, es imprescindible que el docente desarrolle unas identificaciones reflexivas igualmente culturales, nacionales y globales pues ningún modelo diseñado a formar interculturalmente al profesorado tendrá éxito si los futuros docentes no están dispuestos a explorar más allá de sus propias creencias y status quo cultural (Dee & Henkin, 2002).

Lo que el profesor cree y piensa, con qué se identifica y con qué no, se refleja, como antecediámos, en su práctica del aula, en sus actividades, en su planificación y evaluación, en sus expectativas hacia los alumnos/as, etc. y sus importantes implicaciones en el desarrollo académico y personal de éstos. Por tanto, la consideración de la figura docente, de sus pensamientos, creencias y actitudes habrá de ser el primer eslabón a considerar en su formación para la diversidad cultural (Zeichner, 1993; Villar, 1991). Siguiendo a Sola (1999, 682) pensamos que *formar al profesor crítico supone antes que nada enfrentarle a sus creencias*, más aún cuando existe, como evidencia la investigación, un predominio de creencias cercanas a planteamientos etnocéntricos que conducen a posturas monoculturales o asimilacionistas en los docentes.

Esta relevancia conferida a las creencias, ha sido puesta de manifiesto por la investigación durante años, subrayando la necesidad de que la formación inicial del profesorado se centre en el pensamiento y las creencias de los futuros docentes, pues es uno de los periodos más críticos en el proceso de aprender a enseñar y las creencias son unos de los mayores condicionantes del éxito o fracaso de este aprendizaje y el posterior desarrollo profesional del docente (Villar, 1988; Calderhead & Robson, 1991; Pajares, 1992; Richardson, 1996; Sola, 1999; Browlee, Purdie & Boulton-Lewis, 2001; Jiménez Llanos & Correa Piñero, 2002; Bretones, 2003; López López, 2004; Latorre, 2006; Van der Schaaf, Stokking & Verloop, 2008). Sin embargo, a pesar de las recomendaciones para la consideración de las creencias en la formación inicial de los profesores, el papel de éstas en los programas formativos está lejos de ser claro y consensuado (Van der Schaaf, Stokking & Verloop, 2008).

El futuro docente, cuando comienza su formación, tiene, como hemos comentado, todo un sistema de creencias arraigado que actúa como filtro de la información que recibe, condicionando la producción de conocimiento y el tipo de aprendizaje (Kagan, 1992; Boyd & Arnold, 2000). Estas creencias se asumen desde la infancia y en ocasiones, al cuestionarse en los procesos formativos, si no se realiza desde una postura crítica y reflexiva de las propias creencias, se produce cierto choque que puede producir nefastas consecuencias para la futura práctica docente (Eisenhart & otros, 1988; Irez, 2006). El futuro docente necesitará, por tanto, entender la enseñanza de un modo diferente a su propia experiencia como estudiante (Darling-Hammond, 2006), por lo que el cambio en sus creencias es un elemento necesario. No obstante, algunos autores se muestran poco optimistas con el cambio de las creencias durante la formación inicial por diferentes razones (Pajares, 1992; Richarson, 1996): por sus características y naturaleza abstracta y personal, las creencias configuran lo que somos, nuestro yo más personal; porque al conformar un sistema de creencias interconectadas e interdependientes, cuando se modifica una de ellas, suele requerir el cambio de otras o de todo el sistema (De Vicente, 1996). Así, las derivadas de las primeras experiencias son difíciles de modificar (Eisenhart & otros, 1988) mientras que las creencias sobre cuestiones triviales o superfluas se modifican fácilmente. Finalmente, un factor poco facilitador en la modificación de creencias es la resistencia personal hacia el cambio, siendo la voluntad del sujeto uno de los aspectos fundamentales (Marín Díaz, 2004), ya que el docente, como profesional autónomo, es, en última instancia, quien decide si quiere cambiar o no (Munby, 1988). Por tanto, el cambio estará influido por las características individuales, por el tipo de creencia y por el contexto donde se desarrolle, al ser este último, como sabemos, un factor clave del aprendizaje profesional (Putnam & Borko, 2000).

En los casos en los que el cambio llega a producirse, el proceso tampoco es fácil, no es rápido ni unívoco, sino que se produce a través de un proceso de ida y vuelta, *zigzagueante* (Contreras & otros, 2002, 147), dónde las creencias previas se van reconceptualizando a través de la nueva información adquirida, retornando, en ocasiones, hacia las creencias anteriores. Es un proceso lento, ambiguo para el sujeto que lo experimenta, lleno de dudas y de gran complejidad. No obstante, Decker & Rimm-Kaufman (2008), afirman que las creencias de los docentes son más fáciles de modificar en sus años de formación que en el profesorado en ejercicio.

A pesar de las dificultades, ambigüedades y resistencias, diferentes investigaciones muestran el impacto de la formación en el cambio de las creencias (Porlán, 1994; Bell, 1997; Brownlee, Purdie & Boulton-Lewis, 2001; Contreras & otros, 2002; Rodríguez Rodríguez, 2005; Mattheoudakis, 2007).

Las creencias en el proceso de formación inicial del profesorado han de entenderse desde una doble perspectiva: como un elemento de cambio así como determinante de dicho cambio (Putnam & Borko, 2000). Ante esta doble perspectiva la formación debe ser vehículo para ponerlas en práctica y reflexionar sobre ellas; recurso para que el futuro docente reconozca la influencia de las creencias sobre su quehacer docente y medio de producción de nuevas creencias más complejas y profundas sobre la enseñanza y el aprendizaje (Grossman, Wilson & Shulman, 1989; Marín Díaz, 2004).

Sin embargo, no es suficiente con la consideración de la importante figura del docente así como de sus pensamientos y sus creencias en los procesos formativos si ésta no se ve complementada desde la institución formativa y el currículum en la formación inicial del profesorado.

4.3.2. La institución formativa y el currículum

La formación del profesorado, entendida como *una actividad de búsqueda e interiorización del sentido, proyección y nivel de compromiso que ha de asumirse ante la tarea educativa, la acción docente institucionalizada, la educación de cada estudiante y la transformación de la sociedad en su conjunto* (Medina & Domínguez, 1999, 73), es algo que compete al docente y a la institución encargada de su formación. Esta institución conforma un marco peculiar con una cultura y valores propios que condicionarán la puesta en marcha de los planes formativos. También es la responsable del diseño de las propuestas de formación y del currículum que los estudiantes y los formadores de maestros van a implementar. Es por tanto una instancia de máxima importancia en la formación de los profesores en y para la diversidad cultural.

Encontramos, a este respecto, diferentes programas y propuestas formativas a desarrollar por las instituciones encargadas de la formación inicial del profesorado. Algunas proponen contenidos básicos, otras, de carácter más abierto, global y flexible, dan pistas sobre cómo desarrollar una propuesta curricular adecuada a esta temática. Existen, ante esta diversidad de propuestas, algunas premisas de partida a destacar: la diversidad cultural ha de entenderse como eje articulador de toda la acción formativa, no como un contenido de moda añadido al currículum (Hilferty, 2008); la formación en y para la diversidad cultural estará dirigida a todos los futuros docentes, independientemente del contexto en el que vayan a desarrollar su labor profesional (Montero, 2000); finalmente, igualmente importante es considerarla desde una visión humanista de la educación, como una construcción conjunta de la realidad en interacción con los otros y como una práctica reflexivo-integradora (Medina & Domínguez, 1999).

Centrándonos en las propuestas concretas, encontramos la desarrollada por Wynn (1974), quién aportó un conjunto de competencias base que han de adquirir todos los docentes que quieran ser exitosos en la sociedad diversa que vivimos. Estas competencias se clasificaban en los siguientes grupos: entendimiento del crecimiento y desarrollo humano; planificación y preparación de la instrucción; implementación de las funciones de la instrucción; implementación de las funciones de evaluación; exponer los logros de los alumnos/as; relaciones interpersonales; llevar a cabo responsabilidades profesionales adicionales.

Años más tarde y de forma más sistemática y profunda, Tabachnick & Zeichner (1993) (citado por López López, 2002), desarrollaron un programa formativo titulado "Profesores para la Diversidad". Este programa era optativo, de tres semestres de duración e incluía enseñanza teórica y práctica que los estudiantes desarrollaban en equipos. Sus principios fundamentales se basan en reforzar las relaciones universidad-escuela, implicar activamente a los futuros docentes, en la búsqueda de significados en las prácticas educativas de contextos multiculturales y en usar la narrativa como medio de discurso social. En el transcurso del programa, los estudiantes exploran sus creencias y las explicitan en colaboración con sus compañeros, con los que son examinadas con el fin de modificarlas o reafirmarlas.

Smith (1994), por su parte, desarrolló durante el verano de 1992 un programa formativo con dos objetivos principales: desarrollar conciencia sobre diversidad cultural y alentar a los estudiantes a retar la desigualdad social y promover la diversidad cultural. Para ello tomó como punto de partida el cuestionamiento de los propios valores personales y culturales. La exploración de sus creencias y asunciones se realizó a partir de la escritura de un ensayo sobre la identidad social y otro sobre su experiencia de escolarización. Tras el curso, ambos se incluyeron en un resumen

sobre lo aprendido y sobre ello se les instó a reflexionar y desarrollar un plan de acción. Los resultados obtenidos muestran el éxito del programa. Aún así, el autor concluye indicando la gran dificultad que tuvieron algunos alumnos/as para reflexionar sobre sus propias convicciones.

Posteriormente, y en términos parecidos, encontramos aportaciones como la de Banks (2001) y Richard (2006) que inciden en el desarrollo de otras tantas iniciativas de formación de profesores para la diversidad cultural.

En el contexto nacional, hallamos también interesantes propuestas destinadas a incrementar el grado de compromiso institucional con la diversidad cultural.

Medina & Domínguez (1999, 2004), en este sentido, proponen un modelo formativo intercultural basado en un discurso empático-comunicativo. Su propuesta, aunque con un carácter amplio y dedicada a la formación tanto inicial como permanente, rescata una serie de premisas necesarias para la adquisición de saberes profesionales-comunitarios precisos para el dominio intercultural. Estas son:

- Actualización de concepciones y creencias.
- Implicación existencial y profesional con otras culturas.
- Habilidades y actitudes ante las dificultades y riesgos.
- Práctica reflexiva.

La metodología propuesta para el desarrollo de su programa se basa en la autobiografía contextualizada y la colaboración entre colegas: autoanálisis de las prácticas; diálogo reflexivo; seminarios y evaluación conjunta del programa mediante una metodología participativa (Medina & Domínguez, 1999).

Otra propuesta destacada es la desarrollada por Sales Ciges (2006) a través de un modelo para la formación inicial del profesorado ante la diversidad cultural, contextualizada en el Espacio Europeo de Educación Superior. En esta propuesta, de carácter metodológico, la autora describe una serie de estrategias facilitadoras para una formación inicial centrada en la diversidad cultural: proyectos interdisciplinares, diarios de clase, juegos de rol, estudios de caso, trabajo autónomo, discusión en grupo, grupos cooperativos, lección magistral, todo ello centralizado en un potente sistema tutorial que regule y haga de la diversidad el eje de toda la formación.

Encontramos, a su vez, las recomendaciones de contenidos específicos a desarrollar en los programas formativos proporcionadas por Besalú (2007a), que nos muestra como elementos a tener en cuenta en una formación inicial del profesorado congruente con la interculturalidad los siguientes: Análisis amplio y crítico de la interculturalidad; Repensar las propias ideas, creencias y actitudes; Formación cultural sólida y compromiso con la realidad. O la propuesta de Rodríguez Izquierdo (2008), para quien los ámbitos en los que se ha de incidir para adquirir competencia intercultural son tres: cognitivo (desenmascarar creencias irracionales); emocional (autocontrol emocional) y comportamental (habilidades sociales).

Algunas técnicas o estrategias que favorecen estas iniciativas pueden ser (Jordan, 1996): contacto vicario, discusión de dilemas, clarificación de valores, comprobación de principios, círculo de la reflexión (reflexión moral-acción social-valoración reflexiva...), role-playing, todas enfocadas desde la perspectiva socio-afectiva para este autor necesaria en cualquier planteamiento formativo.

Finalmente, recogemos las aportaciones de diferentes autores para el desarrollo de un currículum formativo en y para la diversidad cultural (Jordán, 1994;

Melnick & Zeichner, 1995; Montero, 2000; Banks, 2001; Dee & Henkin, 2002; López López, 2002, 2004; Leite, 2005; Irez, 2006; Moriña, 2008):

- Afrontar los dilemas que pueden surgir en aulas culturalmente heterogéneas no desde la ingenuidad, el etnocentrismo o el relativismo, no apostando por una neutralidad falsa, sino desde un planteamiento ideológico comprometido con la educación, la democracia y la equidad.
- Cambiar las narrativas de los currículums en la formación inicial de los docentes que incluyan nuevas concepciones, historia de los grupos culturales minoritarios, su perspectiva.
- Equilibrar lo universal, lo global, con la necesidad de reconocimiento de las diferencias y particularismos.
- Establecer un lenguaje común, qué entendemos por diversidad, desde qué enfoque se plantea la formación.
- Hacer hincapié en las altas expectativas, en que todos los estudiantes pueden aprender.
- Aumentar el compromiso personal e institucional con la formación en y para la diversidad cultural.
- Implicar a los futuros docentes como protagonistas de su formación.
- Planificar y evaluar los programas de forma rigurosa.
- Potenciar el ejercicio crítico y autorreflexivo.
- Dar relevancia a una serie de competencias culturales que superen el mero conocimiento de las diferentes culturas presentes en el aula.
- Propuestas formativas profundas y sistemáticamente apoyadas en la práctica educativa, surgidas como respuesta a las necesidades sentidas por los destinatarios.
- Superar el énfasis puesto en los programas formativos sobre las diferencias individuales y abrirlo a las necesidades sociales de integración y cohesión.
- Valorar y analizar críticamente el marco legal vigente para proponer cambios oportunos, reorganizar las instituciones formativas, redefinir el papel del docente y emprender nuevas acciones formativas.

A modo síntesis, los elementos más destacados son: la reflexión, en palabras de Pope (1988) ser conscientes de nuestros “anteojos” a través de los cuales vemos el mundo, y la deliberación conjunta para el cuestionamiento y modificación de las creencias (Moriña, 2008); la experimentación práctica de la teoría; la inclusión del componente comportamental y emocional en la formación, dando lugar a nuevas relaciones entre lo cognitivo y lo afectivo necesarias para desarrollar una buena labor docente (Grossman & McDonald, 2008). En definitiva, como argumenta Bell (1997), se trata de proporcionar experiencias significativas en cuanto a la diversidad cultural que permitan a los futuros docentes tomar conciencia de sus pensamientos y contrastarlos con la práctica educativa.

4.3.3. Política Educativa

Al igual que describíamos en cuanto a las instituciones formativas, la responsabilidad de la formación del profesorado es amplia y compartida, también por instancias oficiales internacionales y nacionales. La formación del profesorado existe en el nexo de múltiples contextos políticos e institucionales que habrán de tenerse en cuenta para comprender y mejorar los procesos formativos así como para dirigir la investigación en formación de profesorado hacia cauces más globales y cercanos a la complejidad de la tarea de enseñar (Grossman & McDonald, 2008).

Siguiendo a López López (2004, 393) entendemos que *la configuración de un marco político sensible a la diversidad cultural (...) es un aliado indispensable en la formación intercultural de los profesores, no sólo por su influencia en la actividad educativa e indagadora desplegada por estos sino, básicamente, por la legitimidad que confiere a sus decisiones y actuaciones.*

En este sentido, contamos en los últimos años, como hemos ido viendo hasta el momento, con un renovado interés por el hecho multicultural desde diferentes niveles políticos.

En el **marco nacional**, los principales compromisos políticos con la diversidad cultural en la formación del profesorado vienen de mano del proceso de convergencia europea en el que nos hallamos inmersos. Sus principios y plan de actuación, tienen la diversidad cultural como factor importante pues plantea un modelo sensible a las diferencias entre culturas, etnias y religiones que pretende desarrollarse desde el mayor respeto a la diversidad de pueblos y culturas presentes en Europa (MEC, 2003). Desde esta premisa, en todas las Declaraciones formuladas en los distintos encuentros (Lisboa, 1997; Sorbona, 1998; Bolonia, 1999; Praga, 2001; Berlín, 2003; Bergen, 2005 y Londres, 2007; Lovaina, 2009) la diversidad de lenguas y culturas aparece explícitamente como aspecto relevante a considerar en los procesos formativos.

La formación intercultural del profesorado, desde esta perspectiva nacional y europea, supone una cuestión de máxima importancia favorecida tanto desde la movilidad de personas (que supondrá el fomento de la comunicación intercultural) como en la adaptación de los currículums escolares ante las recomendaciones europeas de convertir el Espacio Europeo de Educación como un espacio competente y multicultural (Villar, 1992).

También la legislación educativa española, aunque no referida de forma específica a la formación inicial del profesorado, muestra un creciente compromiso institucional con la diversidad cultural que podemos observar en Leyes como la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE de 4 de Mayo de 2006) o la Ley 27/2005 de 30 de noviembre, de fomento de la educación y la cultura de paz (BOE de 01 de diciembre de 2005) lo cual conforma un panorama favorecedor de propuestas acordes con un planteamiento intercultural de la formación y de la educación.

La educación, como tema transnacional, exige compromisos que trasciendan las fronteras de los países. De esta manera, la educación para la diversidad cultural debe ser un compromiso asumido también por la política educativa internacional. En este sentido, encontramos esfuerzos a **nivel internacional** dirigidos a favorecer una educación intercultural y una formación del profesorado acorde a estos planteamientos de mano de Organismos Internacionales como la UNESCO o el Consejo de Europa a través de distintas Declaraciones y recomendaciones de actuación. Algunas de las más representativas en la temática que nos ocupa son: *Forum Mundial de la Educación* (Jomtien, 1990; Dakar, 2000); *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción* (París, 1998); *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural* (París, 2001) y *Declaración de la Conferencia Europea de Ministros "Intercultural Education: managing diversity, strengthening democracy"* (Atenas, 2003).

El compromiso político que plantean estas Declaraciones lo podemos observar a través de afirmaciones como las mostradas en los Artículos 1(d) y 15(a) de la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI, donde se expone:

Contribuir a comprender, interpretar, preservar, reforzar, fomentar y difundir las culturas nacionales y regionales, internacionales e históricas, en un contexto de pluralismo y diversidad cultural (Art. 1,d).

El principio de solidaridad y de una auténtica asociación entre los establecimientos de enseñanza superior de todo el mundo es fundamental para que la educación y la formación en todos los ámbitos ayuden a entender mejor los problemas mundiales, el papel de la gobernación democrática y de los recursos humanos calificados en su resolución, y la necesidad de vivir juntos con culturas y valores diferentes. La práctica del plurilingüismo, los programas de intercambio de docentes y estudiantes y el establecimiento de vínculos institucionales para promover la cooperación intelectual y científica debiera ser parte integrante de todos los sistemas de enseñanza superior (Art. 15,a).

Compromiso que también podemos encontrar en las recomendaciones de la Declaración de la Conferencia Europea de Ministros para la formación del profesorado, entre las que cabe destacar: relanzar la investigación sobre educación intercultural; ayudar a construir una dimensión europea de la educación en el contexto de la globalización, mediante la introducción de respeto a los derechos humanos y la diversidad, las fundaciones para la gestión de la diversidad, la apertura a otras culturas, el diálogo entre religiones y "diálogo euro-árabe"; desarrollar instrumentos de análisis e identificar y difundir ejemplos de buenas prácticas interculturales; desarrollar instrumentos de garantía de calidad inspirada en la educación para la ciudadanía democrática, teniendo en cuenta la dimensión intercultural; desarrollar estrategias educativas y los métodos de trabajo para preparar a los docentes para manejar las nuevas situaciones que surgen en nuestras escuelas como resultado de la discriminación, el racismo, la xenofobia, el sexismo y la marginación y para resolver conflictos de forma no violenta; etc.

Finalmente, con el propósito de rescatar alguna iniciativa internacional que respalda la importancia del compromiso que ha de adquirir la política educativa respecto a la formación del profesorado en y para la diversidad cultural, es de destacar el Proyecto "*Policies and practices for teaching sociocultural diversity*" (Arnesen & otros, 2008), que desde el Consejo de Europa, pretende promover una cultura democrática y favorecer el diálogo intercultural en Europa. Para ello, el proyecto busca dirigir algunos temas clave para la formación del profesorado e introducir algunos principios para guiar la práctica intercultural a los países miembro de la Unión Europea.

El informe dirigido por Arnesen & otros en 2008, muestra los resultados y conclusiones derivadas de una primera fase destinada a analizar la formación del profesorado existente, de dónde surgen una serie de recomendaciones como: definir una formación que se centre en la adquisición de competencia en dirigir y aumentar la diversidad sociocultural; que la diversidad y la inclusión sean los principales contenidos del currículum en la formación del profesorado; que el currículum y la política formativa lleven a cabo la toma de decisiones en colaboración; desarrollar un sistema de evaluación sobre la implementación del ámbito de la diversidad sociocultural y que éste tenga impacto en el desarrollo profesional de los docentes; desarrollar un sistema de acreditación en competencias interculturales, entre otras.

Aunque el marco presentado no proporcione soluciones absolutas a las limitaciones que planteábamos en la formación del profesorado, está claro que supone un apoyo decidido a lo que implica poner en marcha procesos formativos de carácter intercultural, sustentados en la responsabilidad compartida de docentes, institución de formación y políticas educativas de carácter nacional e internacional comprometidos con el respeto a la diversidad cultural.

METODOLOGÍA

CAPÍTULO 5

Introducción

El presente capítulo, dedicado a la metodología, presenta, en primer lugar, el diseño de investigación y su desarrollo a partir del principio de complementariedad paradigmática, seguido de la descripción de las variables de nuestro estudio, así como de la población y la muestra. Seguidamente, nos centramos en el cuestionario como instrumento para la recogida de información, detallando su proceso de elaboración, validación y aplicación piloto. Para finalizar, especificamos el proceso seguido para el análisis y tratamiento de los datos.

5.1. Enfoque metodológico

5.1.1. Paradigma de investigación: complementariedad paradigmática en la Investigación Educativa

Nuestra investigación sobre las creencias de los futuros docentes acerca de la diversidad cultural se sitúa dentro de un ámbito más amplio: la investigación en educación. Esta investigación es entendida como un proceso de descubrimiento que nos ayuda a comprender las diferentes realidades y significados de la práctica educativa con el fin de mejorarla. Sin embargo, no existe una fórmula única para desarrollar este proceso de indagación. Más aún, en la actualidad, la investigación educativa engloba múltiples enfoques metodológicos que determinan una forma de hacer, un lenguaje, con una lógica subyacente determinada (Colás & Buendía, 1992).

Diferentes autores han clasificado estos enfoques, existiendo cierto acuerdo entre ellos. Los enfoques cuantitativo y cualitativo (Cook & Reichard, 1986; Bisquerra, 1989; McMillan & Schumacher, 2005; Blaxter, Hughes & Tight, 2008) protagonizan el debate metodológico desde hace décadas. Ambas modalidades suponen a la vez diferentes formas de aproximación a la investigación, a la naturaleza del conocimiento, y diferentes métodos y técnicas de indagación. Poseen, por tanto, un carácter y unos rasgos consistentes que han sido bien definidos por multitud de autores y cuyas ventajas y desventajas se ve aún envueltas en un debate (en demasiadas ocasiones estéril) en el que se disputa su valía. Sin pretender entrar en tal debate, entendemos relevante subrayar los atributos de cada uno de estos enfoques.

Los diferentes enfoques se desarrollan a partir de distintas racionalidades que han marcado su origen y devenir histórico. Las racionalidades que han dominado en la investigación educativa y que han generado los enfoques cuantitativo y cualitativo, han sido, respectivamente: positivismo, tradición interpretativa y crítica, cuyas características difieren, entre otras, en función de la consideración de los fenómenos educativos, del conocimiento que se construye y de la relación que se mantiene entre la teoría y la práctica (Bolívar, 1999). El resultado de estas influencias ha propiciado la conformación de los dos enfoques de investigación: cuantitativo y cualitativo.

El enfoque cuantitativo, por su parte, es deudor del positivismo lógico y entiende el mundo como una realidad única, medible y cuantificable. Sus características definitorias son, entre otras, la indagación deductiva, basado en la teoría, busca relaciones, efectos y causas, está focalizado en variables individuales, es generalizable (estudia casos múltiples), genera datos numéricos que se analizan estadísticamente, es impersonal y objetivo, está orientado a los resultados, utiliza métodos establecidos y secuenciados a priori y presenta un rol del investigador que lo sitúa al margen de los datos, no vinculándose, así, al objeto de estudio. De otro lado, el enfoque cualitativo, influenciado por una racionalidad interpretativa, entiende el

mundo como una realidad múltiple. Sus rasgos más representativos los podemos resumir en los siguientes: busca la comprensión de una situación social desde la perspectiva de quienes participan de dicha realidad, es de carácter inductivo y subjetivo, los métodos utilizados son flexibles, cambiantes, emergentes, se sustenta sobre una aproximación holística cuya última finalidad es la comprensión profunda y detallada, los resultados se interpretan en función del contexto y el papel del investigador es comprender la realidad integrándose en la situación social (Wiersma, 1995; Gall, Borg & Gall, 1996; McMillan & Schumacher, 2005). Cook & Reichard (1986), nos resumen, en el cuadro siguiente, estos rasgos principales de cada enfoque.

Atributos de los paradigmas cualitativo y cuantitativo

Paradigma Cualitativo	Paradigma Cuantitativo
Aboga por el empleo de los métodos cualitativos.	Aboga por el empleo de los métodos cualitativos.
Fenomenologismo y <i>verstehen</i> (comprensión) interesado en <i>comprender</i> la conducta humana desde el propio marco de referencia de quien actúa.	Positivismo lógico; busca los <i>hechos</i> o <i>causas</i> de los fenómenos sociales, prestando escasa atención a los estados subjetivos de los individuos.
Observación naturalista y sin control.	Medición penetrante y controlada.
Subjetivo.	Objetivo.
Próximo a los datos; perspectiva “desde dentro”.	Al margen de los datos; perspectiva “desde fuera”.
Fundamentado en la realidad, orientado a los descubrimientos, exploratorio, expansionista, descriptivo e inductivo.	No fundamentado en la realidad, orientado a la comprobación, confirmatorio, reduccionista, inferencial e hipotético deductivo.
Orientado al proceso.	Orientado al resultado.
Válido: datos “reales”, “ricos” y “profundos”.	Fiable: datos “sólidos” y repetibles.
No generalizable: estudios de casos aislados.	Generalizable: estudios de casos múltiples.
Holista.	Particularista.
Asume una realidad dinámica.	Asume una realidad estable.

Tabla 4. Atributos de los paradigmas cualitativo y cuantitativo (Cook & Reichard, 1986, 29)

A pesar de la existencia de distintos enfoques en la investigación educativa, lo cierto es que, en no pocas ocasiones, los procesos de indagación requieren del uso de más de un enfoque, más de un método y más de una técnica de investigación. Así surge el criterio de complementariedad paradigmática, que entendemos como el proceso por el cual *un mismo objeto de estudio es abordado mediante dos vías (cuantitativa y cualitativa) generándose dos productos distintos sobre dicho objeto* (Rodríguez Sabiote, Pozo & Gutiérrez, 2006, 292). Tal complementariedad es apoyada por diferentes autores (Bisquerra, 1989; De la Herrán, Hashimoto & Machado, 2005) y supone la superación de lo que De la Herrán, Hashimoto & Machado (2005) denominan como error fundamental en la educación. En una línea similar, Wittrock (1989) denuncian tal escisión entre enfoques y apuestan por la complementariedad paradigmática más que por su incompatibilidad. Cook & Reichard argumentarán en

este sentido que *tratar como incompatibles a los tipos de métodos estimula obviamente a los investigadores a emplear sólo uno u otro cuando la combinación de los dos sería más adecuada para las necesidades de la investigación (...) constituye un error la perspectiva paradigmática que promueve esta incompatibilidad entre los tipos de métodos* (Cook & Reichard, 1986, 30).

Atendiendo a la naturaleza de nuestro objeto de estudio y demandas del diseño de investigación, el citado criterio de complementariedad paradigmática será el que guíe el enfoque metodológico seleccionado, aproximándonos a posturas comprensivas, más ajustadas a la realidad y al carácter complejo de la misma, intentando describir, interpretar, buscar significados más que leyes generalizables. Partiendo, así, desde una perspectiva compleja de los fenómenos que nos rodean y evitando aproximaciones simplistas, descontextualizadas, localistas, presentamos una aproximación interdisciplinar, interconectada, donde diferentes métodos y técnicas dialoguen constituyendo un todo, una Gran Estrategia, como denominó Shulman (1986), diálogo que Bolívar (1999) entiende como base actual del desarrollo del conocimiento. En un sentido similar, también Morín (1994) nos habla del la complementariedad paradigmática a partir del principio dialógico que, junto con el recursivo y el hologramático, integran los tres pilares fundamentales necesarios para pensar la complejidad. Se trata de un principio que integra lo aparentemente antagónico como complementario. En nuestro caso, aplicando el pensamiento de Morín a los enfoques de investigación, encontramos que cuantitativa y cualitativa responderían a dos lógicas en principio contrapuestas pero mutuamente necesarias a la hora de entender la complejidad del objeto de estudio.

Con todo, planteamos un abordaje de la realidad a investigar desde los siguientes ángulos: en un primer momento, a través de una aproximación cuantitativa que nos posibilite acercarnos al mundo de las creencias de los futuros docentes desde el estudio de casos múltiples (Blaxter, Hughes & Tight, 2008), con una muestra amplia, mediante un diseño descriptivo transversal, para, en un segundo momento, decantarnos por una aproximación más profunda e interpretativa de la realidad hallada en la fase inicial mediante un estudio biográfico-narrativo de las creencias del profesorado en formación.

Siguiendo estos parámetros, la elección de los métodos ha seguido el criterio de adecuación al objeto de estudio, al tipo de información requerida y a las circunstancias en las que se inscribe la investigación. En todo caso, la característica o núcleo central que da coherencia al estudio será el carácter descriptivo del mismo, el interés por describir y comprender el mundo de las creencias del profesorado en formación acerca la diversidad cultural.

El enfoque metodológico, finalmente, se llevará a la práctica siguiendo la secuencia expuesta en los objetivos y en el diseño de la investigación contemplando dos momentos clave:

1. *Enfoque Cuantitativo*: Investigación mediante encuesta, dentro de un enfoque de investigación descriptivo, pretende la obtención de datos de una muestra representativa seleccionada con el fin de describir las características de la población objeto de estudio (Bisquerra, 1989; Colás & Buendía, 1992; McMillan & Schumacher, 2005; Alaminos & Castejón, 2006), en nuestro caso, el alumnado de Magisterio de Educación Infantil y Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.
2. *Enfoque Cualitativo*: Estudio biográfico-narrativo, dentro de una modalidad de investigación interpretativa, tendrá su origen y punto de partida en la

indagación, resultados y conclusiones extraídas de la primera fase y en el propio proceso de investigación que va transcurriendo, enmarcando el diseño en la flexibilidad y carácter emergente propio de la investigación cualitativa (Bisquerra, 1989; McMillan & Schumacher, 2005). La finalidad será la descripción y comprensión en profundidad de las creencias del profesorado y la relación que mantienen con la formación inicial recibida con el fin de extraer implicaciones para la mejora.

Este tipo de diseño, favorece el procedimiento de triangulación, entendido éste como *el uso de dos o más métodos de recogida de datos en el estudio de algún aspecto de comportamiento humano* (Cohen & Manion, 1990, 331), con la intención de que contribuya a contrastar la información recogida, a establecer resultados desde diferentes puntos de vista y con ello dotar de mayor validez a nuestra investigación. El modelo de triangulación que mejor se adapta a las necesidades de nuestra indagación será el modelo de triangulación complementario, en el cual se pretende que resultados cuantitativos y cualitativos se complementen aportando toda la información posible, rica y completa del objeto a investigar (Rodríguez Sabiote, Pozo & Gutiérrez, 2006). Este modelo contará con triangulación de los siguientes tipos: de datos (al recabar datos cuantitativos y cualitativos), teórica (al valernos de información de distintas fuentes y líneas teóricas) y metodológica (a través del uso de una metodología cuantitativa y cualitativa), quedando representado a través del siguiente esquema:

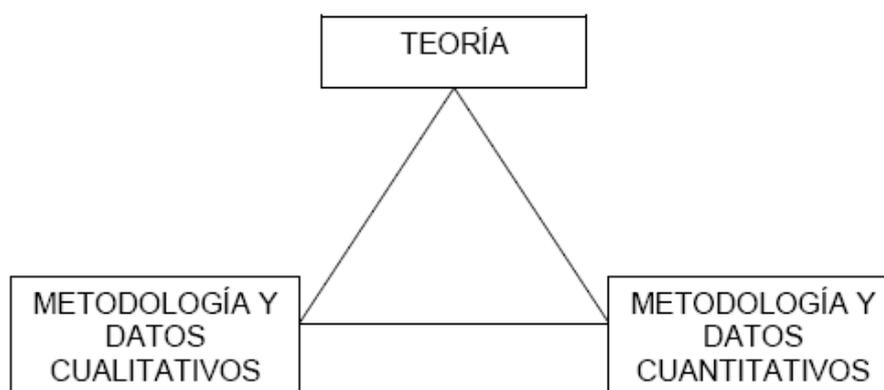


Imagen 4. Modelo de triangulación complementario.

El trabajo que mostramos se centra en la primera fase de la investigación, concretamente en el proceso de elaboración del instrumento para la recogida de información y en la presentación de los primeros resultados iniciales, exploratorios.

5.1.2. La investigación por encuesta como proceso de investigación descriptiva

Los métodos descriptivos tienen como principal objetivo describir sistemáticamente hechos y características de una población dada o área de interés de forma objetiva y comprobable (Colás & Buendía, 1992, 177). Otros autores definirán la investigación descriptiva como la descripción de las relaciones entre variables en una situación dada y los cambios que ocurren en éstas en función del tiempo (Cohen & Manion, 1990). Aunque la palabra descripción nos indique, a primera vista, la exposición sin más de unos datos reales, la investigación descriptiva ha de ir más allá, instando al investigador a interpretar, analizar detenidamente la información recabada

y extraer conclusiones significativas y relevantes (Best, 1974; Van Dalen & Meyer, 1981). Dos condiciones justifican el uso de esta tipología de investigación y nuestra elección de la misma (Fox, 1981): por un lado, entendemos que falta información acerca de las creencias de los futuros profesores referidas a la diversidad cultural en nuestro contexto particular. Y, por otro, que existen los medios y la situación propicios para generar esa información y hacerla accesible a la comunidad científica.

La investigación descriptiva ocupa un lugar primordial en las indagaciones educativas (Cohen & Manion, 1990), más aún cuando el objetivo de investigación se centra en procesos evolutivos o de cambio (Cardona, 2005). Como ventajas o posibilidades que ofrece este tipo de metodología, podemos destacar la de aportar información relevante para la toma de decisiones, desarrollar conocimiento sobre situaciones, comportamientos o actitudes de la población objeto de estudio (Colás & Buendía, 1992), situándose como metodología más apropiada para recabar información acerca de creencias (Buendía, Colás & Hernández, 1997) e incluso en algunos casos, establecer relaciones causales entre los componentes o variables seleccionadas (Alaminos & Castejón, 2006). No supone un enfoque exclusivamente cuantitativo, aunque una gran parte de autores lo clasifican como perteneciente a este paradigma de investigación, concretamente como método no experimental (Cardona, 2005; Albert, 2008) o “ex post facto” (Wiersma, 1995; León & Montero, 2004).

La clasificación de los métodos descriptivos no está exenta de polémicas y diferentes autores presentan tipologías que difieren en uno o varios de sus componentes. Así podemos encontrar que autores como Bisquerra (1989), establecen que los métodos básicos de la investigación descriptiva son los estudios de desarrollo, de encuesta, de observación, correlacionales, evaluativos, históricos, etnografía y constructos personales. Por su parte, Colás & Buendía (1992), de acuerdo con Bisquerra en sus tres primeros métodos, sugieren como cuarto y último el método de estudios analítico.

De otro lado, los diseños propios de este tipo de investigación son los estudios longitudinales (ya sea de tendencias o de grupos) y/o transversales (Alaminos & Castejón, 2006; Cohen & Manion, 1990). Otros autores como Cardona (2005) añaden a esta clasificación el diseño descriptivo simple.

Centrándonos en la investigación por encuesta, los objetivos principales que se persiguen van desde la descripción de una población concreta hasta identificar patrones comunes y/o determinar las posibles relaciones entre los componentes o variables destacadas (Bisquerra, 1989; Buendía, Colás & Hernández, 1997).

En cuanto a los instrumentos, aparece la entrevista junto con el cuestionario como técnicas de recogida de información de uso más habitual (Blaxter, Hughes & Tight, 2008). Otros instrumentos propios de esta modalidad son los test estandarizados y las escalas de actitud (Bisquerra, 1989; Colás & Buendía, 1994).

En el desarrollo de la investigación por encuesta, se pueden distinguir diferentes fases que convergen en el diseño de investigación elegido. No obstante, previamente al desarrollo de las fases, Cohen & Manion (1990) advierten de la toma en consideración de tres prerequisites imprescindibles para el éxito de la investigación y que determinarán el curso de ésta: definir, clara y específicamente, la finalidad última que se persigue, la población a la que irá dirigida y los recursos necesarios. Fox (1981), en un sentido similar, propone la consideración de los siguientes elementos: el contexto de la encuesta, el contenido, las preguntas y posibilidades de respuesta, la forma de registro y la naturaleza de la interacción entre el investigador y el/los encuestado/s.

De acuerdo con lo expuesto, establecemos una serie de fases para el adecuado desarrollo de la investigación. Multitud de autores se han posicionado en torno al tema detallando las fases que han considerado oportunas. Basándonos en las aportaciones de Fox (1981), León & Montero (2004), McMillan & Schumacher (2005) y Albert (2008) mostramos a continuación las fases que han guiado el desarrollo de la investigación en esta primera parte:

1. Planteamiento del objeto de estudio.
2. Aproximación al marco teórico de la investigación.
3. Definición del problema de investigación.
4. Formulación de objetivos.
5. Determinación del diseño y enfoque metodológico.
6. Definición de variables.
7. Construcción del instrumento de recogida de datos.
8. Selección de la muestra.
9. Aplicación del instrumento.
10. Preparación de los datos.
11. Análisis de los datos.
12. Establecimiento de resultados y conclusiones.
13. Elaboración del informe de investigación.

(Algunas de las fases citadas no son exclusivas del enfoque cuantitativo, apareciendo de manera conjunta para ambos enfoques en el diseño general mostrado en el Capítulo 1).

Finalmente, nuestra investigación se concreta en un diseño transversal. Este tipo de diseño nos permitirá describir al conjunto de una población en un momento determinado. Con ello, es posible establecer diferencias entre subgrupos de población y encontrar relaciones entre las variables a estudiar (Wiersma, 1995; Gall, Borg & Gall, 1996; León & Montero, 2004; Alaminos & Castejón, 2006). La elección de este tipo de diseño se ha realizado porque las cualidades descritas se ajustan a los objetivos planteados y porque no conlleva, como los diseños longitudinales, el riesgo de reactividad, es decir, que las respuestas de los informantes en las sucesivas aplicaciones del cuestionario, estén condicionadas a la primera encuesta (León & Montero, 2004).

5.2. Variables

Con el fin de concretar y operativizar el objeto de estudio, definiremos a continuación los elementos de análisis de nuestra investigación. Esta información específica se ha llamado desde la literatura científica “constante” o “variable”. Entendemos como constantes, aquellas características o condiciones que son las mismas para todos los individuos de la muestra. Al contrario, las variables serían aquellas características que toman un valor diferente o una condición diferente para los individuos (Wiersma, 1995). Serán estos últimos elementos, aquellos que varían, los que nos den información relevante acerca de las creencias de los futuros docentes, por tanto, serán las variables los elementos más importantes a tener en cuenta en nuestro estudio.

A través del análisis teórico realizado y, a su vez, en función de lo manifestado en otras investigaciones (Adler & Confer, 1998; Calvo Buezas, 2000; Taylor, 2000; Calvo Población, Alejo & Calvo Fernández, 2002; Dee & Henkin, 2002; Moliner & García, 2005; Leiva, 2008), se ha seleccionado un conjunto de variables tanto

independientes como dependientes que finalmente se concretan de la siguiente manera:

Variables Independientes:

- Sexo del informante. Las posibilidades de respuesta son de hombre o mujer.
- Edad del informante. Divididas en rangos de 5 años, las posibilidades de respuesta son de 18 a 22; de 23 a 27 y más de 28 años.
- Curso: las posibilidades son 1º, 2º o 3º curso, recogiendo toda la variabilidad posible en la Diplomatura de Magisterio de Infantil y de Primaria.
- Especialidad. La población escogida cursa Educación Infantil y Primaria, por lo que las posibilidades de respuesta serán ambas.
- Experiencia previa como docente. Entendemos por experiencia previa como anterior al comienzo de su formación como profesor: la variabilidad de respuesta es si o no.
- Elección de la titulación. Variable referida a la opción que ocupó la Diplomatura de Magisterio en la elección de la titulación de Educación Superior de los informantes: las posibles respuestas son 1º opción, 2º opción u otras.
- Nivel de satisfacción con la formación recibida. Las opciones de respuesta son ninguno, poco, bastante y mucho.
- Formación complementaria en relación con la diversidad cultural. Entendemos como formación complementaria la recibida fuera del Plan de estudios de su titulación. En este caso, la variabilidad de respuesta es si o no. En caso afirmativo, se insta a los informantes a especificar o describir, qué tipo de formación ha recibido.

Variables Dependientes:

Las variables dependientes han sido desarrolladas a través de 79 ítems en el cuestionario destinado a recabar la información sobre el objeto de estudio. No obstante, responden a una serie de inquietudes, como decimos, derivadas del análisis de anteriores trabajos empíricos y teóricos. Estas inquietudes han sido clasificadas en las siguientes dimensiones, que compondrán el corpus sobre el que se ha elaborado el cuestionario.

Dimensión 1: Sociedad culturalmente diversa.

Esta dimensión pretende describir las creencias de los futuros docentes acerca de la multiculturalidad como fenómeno de las sociedades actuales. La consideración de la diversidad cultural, las formas de organización socio-política, las desigualdades por razón sociocultural o la ciudadanía multicultural son algunos de los aspectos más relevantes a tratar en la dimensión 1.

Dimensión 2: La educación en contextos multiculturales.

La dimensión segunda engloba todos los aspectos relacionados con la educación en contextos multiculturales de forma general. Estos aspectos se relacionan con los fines de la educación, los diferentes modelos de educación multicultural, el funcionamiento de los centros educativos en contextos multiculturales, la compensación educativa o la participación de las familias, entre otros.

Dimensión 3: Profesorado.

Esta tercera dimensión atiende a las creencias relacionadas con la figura del profesor. Algunos de los aspectos más relevantes tenidos en cuenta en este ámbito han sido la formación y preparación de los docentes para el desempeño profesional en contextos multiculturales, su rol en función de los distintos modelos de educación multicultural o la consideración de sus propias creencias como futuros docentes.

Dimensión 4: Alumnado.

La dimensión cuarta busca describir las creencias de los docentes en formación sobre el alumnado. El tratamiento que recibe en el centro educativo, los agrupamientos, las dificultades sociales o de aprendizaje y el fracaso escolar se sitúan entre los factores incluidos en esta dimensión.

Dimensión 5: Práctica educativa.

Finalmente, la dimensión quinta se centra en la práctica educativa con alumnado culturalmente diverso. Los aspectos destacados son de naturaleza curricular y se relacionan básicamente con la planificación, los objetivos y contenidos, la evaluación, los recursos y la propia acción docente.

5.3. Población y Muestra

La población o universo poblacional de una investigación es *el conjunto de todos los individuos (objetos, personas, eventos, etc.) en los que se desea estudiar el fenómeno* (Albert, 2008, 60). Dentro de este universo también es preciso diferenciar entre la población real y la accesible, siendo ésta última la que habremos de considerar (Gal, Borg & Gal, 1996). Sin embargo, habitualmente nos encontramos con la imposibilidad de encuestar a poblaciones de gran tamaño, lo cual nos lleva a la necesidad de seleccionar porciones representativas de esas poblaciones. El procedimiento por el que seleccionamos esta parte (muestra) de modo que los resultados se puedan generalizar a toda la población, es el muestreo (Gaitán & Piñuel, 1998).

En el estudio que presentamos la población se corresponde con los estudiantes de Magisterio de Educación Infantil y Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. En nuestro caso particular, la muestra elegida para el estudio se corresponde con la totalidad de la población por tratarse de una población finita, no muy amplia y por la accesibilidad a la misma, por lo tanto no utilizaremos ningún método de muestreo.

Esta población se caracteriza por tener una edad, en su mayoría, comprendida entre los 18 y los 22 años, con un alto porcentaje de sexo femenino, de un nivel socio-económico medio y residentes en la ciudad de Granada pero de diversas procedencias, usualmente pertenecientes a la provincia de Granada o de ciudades o provincias cercanas. Existe también un pequeño porcentaje de alumnado procedente de otras Comunidades Autónomas y países europeos, en su mayoría con becas Séneca o Erasmus.

Para el desarrollo de la fase de la investigación dirigida a la elaboración del cuestionario (prueba piloto), ha sido necesaria una selección de la población total. Para ello hemos utilizado el muestreo de criterio con el fin de seleccionar aquellos

casos que se ajustan a un/unos criterio/s predeterminados (Gal, Borg & Gal, 1996; Alaminos & Castejón, 2006). Los criterios seleccionados para el muestreo han sido el curso y la especialidad en la que los informantes se encuentran matriculados. Los cursos y especialidades elegidos han sido Primero de Educación Infantil y Primero de Educación Primaria del año académico 2008-2009. Con el fin de encontrar un grupo suficiente de informantes, se seleccionó la asignatura de Didáctica General, troncal del primer año. Finalmente, la muestra se compone de 50 informantes de características similares a la población a la que se le administrará el instrumento posteriormente.

A través de los datos obtenidos tras administrar la prueba del cuestionario, hemos tenido ocasión de conocer las características de la muestra piloto y su distribución en función de las variables independientes: sexo, edad, curso, especialidad, experiencia previa como docente, opción en la elección de la titulación, nivel de satisfacción con la formación recibida y formación complementaria en relación con la diversidad cultural. Estas características, que a continuación describimos con más detalle, nos ofrecen un perfil aproximado de la población total a considerar para la administración definitiva del cuestionario.

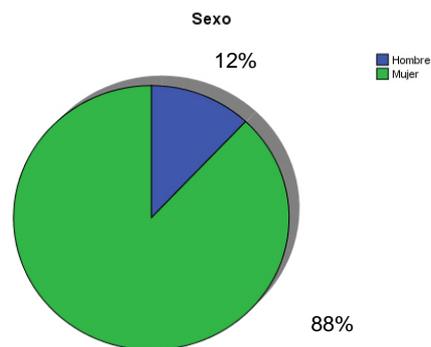


Gráfico 1. Sexo.

En cuanto a la variable sexo, la muestra se distribuye de la manera que muestra la gráfica precedente. Como podemos observar, la gran mayoría de los informantes son de sexo femenino (88%) mientras que los hombres representan el 12%.

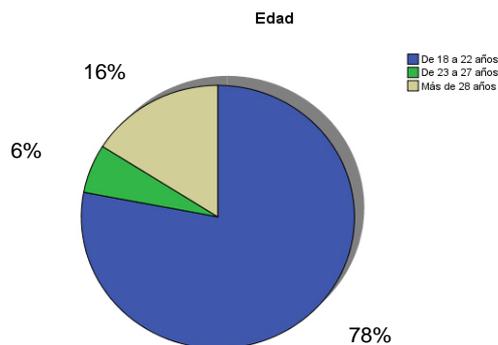


Gráfico 2. Edad

La edad de la muestra seleccionada oscila entre los 18 y los 22 años mayoritariamente (78%), ubicándose en este intervalo un total de 39 informantes. A continuación se sitúan los mayores de 28 años, en una frecuencia de 8,

correspondiéndose con el 16% y, finalmente, los informantes entre 23 y 27 años que representan el 6% del total, es decir, una frecuencia de 3.

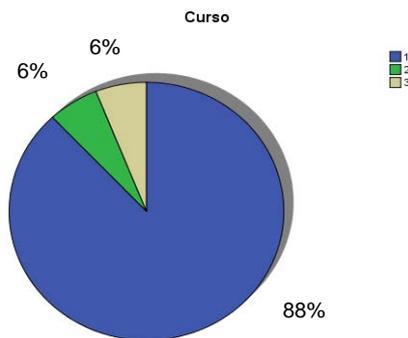


Gráfico 3. Curso

En cuanto a la variable curso, la muestra seleccionada se encuentra, mayoritariamente, en Primero (88%). Sin embargo, encontramos un porcentaje mínimo de informantes que, aún matriculados en la asignatura Didáctica General, troncal de Primero, cursan 2º y 3º (6% respectivamente para cada curso, con una frecuencia de 3 informantes en 2º y 3 en 3º). La distribución global la podemos observar en la gráfica 3



Gráfico 4. Especialidad

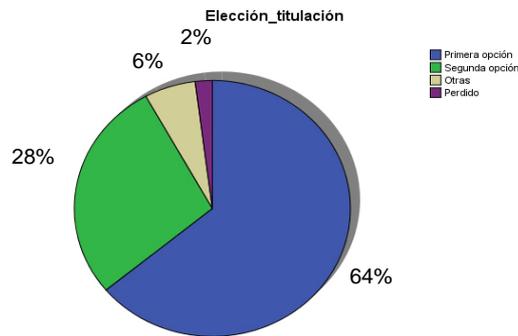
En cuanto a la especialidad, la distribución global de la muestra es del 50% para cada una de ellas (Educación Infantil y Primaria). La frecuencia de informantes, por tanto, es de 25 en cada caso.



Gráfico 5. Experiencia previa

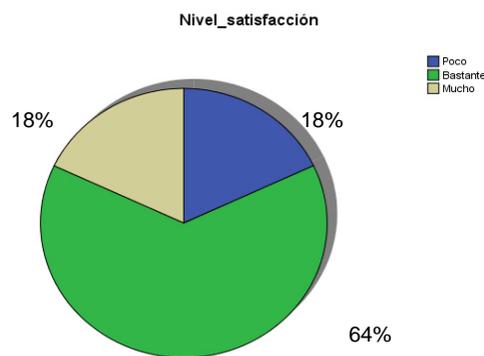
Una gran mayoría de la muestra piloto no ha tenido experiencia previa alguna con la docencia (78%, en una frecuencia de 39 informantes). Encontramos, sin embargo, 10 personas (que suponen el 20%) que al comienzo de su formación como

docentes ya poseen experiencia previa en esta profesión. Una persona no ha respondido a esta cuestión, por lo que también encontramos un 2% de valores perdidos.



Gráfica 6. Elección de la titulación

La elección de la titulación como primera opción de formación superior, alcanza el 64% del total, con una frecuencia de 32 informantes. Un 28% (14 informantes) eligieron la Diplomatura de Magisterio como segunda opción, mientras que un 6%, 3 personas, sitúan su elección entre "otras". También aparece un informante (2%) que no contestó a esta cuestión.



Gráfica 7. Nivel de satisfacción

El nivel de satisfacción con la formación recibida es, mayoritariamente, bastante (32 informantes, 64% del total). La calificación de poco y mucho han tenido una frecuencia de respuesta de 9 (correspondiente con el 18%) respectivamente. No encontramos ningún informante cuyo nivel de satisfacción sea ninguno.



Gráfica 8. Formación complementaria

En último lugar, encontramos la variable formación complementaria. La gran mayoría de la muestra, concretamente 45 personas, no ha recibido ningún tipo de formación adicional sobre diversidad cultural, lo que representa un 90%. Encontramos, a su vez, dos informantes que declaran haber recibido formación complementaria (4%). En el caso afirmativo, el cuestionario daba la opción de describir la formación recibida. En el primero de los casos, la formación recibida es descrita como *módulos de coeducación*, mientras que en el segundo, la descripción es: *Arte, concretamente pintura*. Finalmente, podemos observar un porcentaje del 6% que no ha contestado a esta cuestión (correspondiéndose con 3 valores perdidos).

5.4. Instrumentos para la recogida de información: el cuestionario

Como hemos citado anteriormente, desarrollar una investigación descriptiva por encuesta implica la utilización de uno o varios instrumentos de recogida de información propios de este enfoque metodológico. Por las características y objetivos pretendidos en la presente investigación, por sus reconocidas ventajas, su capacidad de acoger una muestra amplia y su probada utilidad en estos casos, hemos optado por el uso del cuestionario en la fase primera (enfoque cuantitativo).

Un cuestionario es un *formulario que contiene escritas una serie de preguntas o afirmaciones, y sobre el que se consignan las respuestas* (Alaminos & Castejón, 2006, 84). Otros autores amplían esta definición incluyendo también las preguntas orales (Albert, 2008).

Para Gail & Carter (2008), el cuestionario es la técnica más ampliamente utilizada en los estudios sobre creencias de los docentes, afirmación que podemos comprobar observando la metodología utilizada en las investigaciones sobre esta temática en los últimos años y cómo en su mayoría hacen uso del cuestionario bien en solitario, bien acompañado por otras técnicas como la entrevista (Jordán, 1994; Bartolomé & otros, 1997; Sales, Moliner & Sanchiz, 2001; Defensor del Pueblo, 2003; Colectivo IOE, 2006).

Algunas de las características propias de este tipo de instrumento, y que nos han ayudado a decantarnos por su uso, son (Nisbet & Entwistle, 1980; Gal, Borg & Gal, 1996; González González, 1999):

- Amplio alcance.
- Gran flexibilidad en cuanto a la información que se puede recabar.
- Rapidez y facilidad de aplicación.
- Garantía del anonimato, que facilita la libertad de respuesta.

Entre los distintos métodos de aplicación y tipos de cuestionario, nuestro instrumento se corresponde con un cuestionario administrado por contacto directo y de preguntas cerradas (Van Dalen & Meyer, 1981), lo cual significa que la administración será de manera personal con los encuestados y que las preguntas van acompañadas de una serie de respuestas posibles entre las que deberá elegir el informante. El hecho de utilizar un método directo, nos facilitará mayor porcentaje de respuesta (entre el 80 y 85%), a la vez que nos ofrece la opción de clarificar dudas durante el proceso de aplicación (León & Montero, 2004). Así mismo, se puede considerar politémico (Albert, 2008) pues contiene cinco dimensiones o áreas temáticas diferenciadas.

El diseño, construcción y aplicación de una prueba como el cuestionario, debe llevarse a cabo siguiendo la secuencia establecida por una serie de fases ampliamente discutidas y elaboradas por diferentes de autores. La propuesta que detallamos a continuación y que hemos seguido en la elaboración del cuestionario, ha sido extraída de las aportaciones de Fox (1981), Colás & Buendía (1994), Wiersma (1995), Cabrera (2003), McMillan & Schumacher (2005), y Alaminos & Castejón (2006).

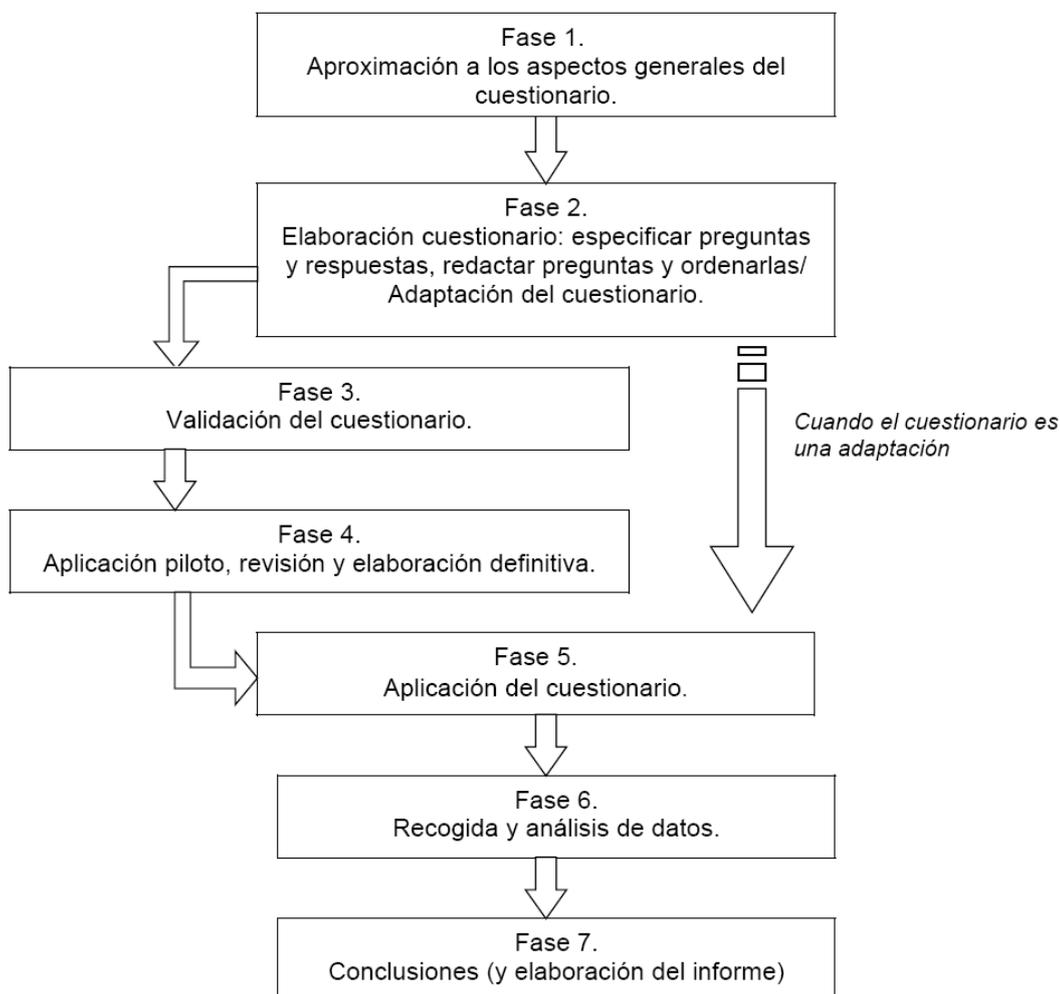


Imagen 5. Fases en la elaboración y aplicación de cuestionarios

5.4.1. Fase 1. Aproximación a los aspectos generales del cuestionario

El cuestionario utilizado en nuestro estudio responde a un proceso de elaboración propia para su mejor ajuste a los objetivos pretendidos, al objeto de estudio, a la población y al contexto de la investigación. No obstante, hemos tenido en cuenta cuestionarios precedentes sobre la misma temática de los que destacan, entre otros, las escalas y cuestionarios de Jordán (1994), Bartolomé & otros (1997); Sales & García (1997), Calvo Buezas (2000), Aldea (2001), Defensor del Pueblo (2003), Rodríguez Izquierdo (2005), Colectivo IOE (2006). Todos ellos nos aportaron valiosa información a la hora de considerar las dimensiones y el contenido de los ítems y han servido como base y justificación de nuestro propio instrumento.

En esta primera fase de preparación, establecimos el objetivo del cuestionario y la población a la que se dirigía: describir las creencias de los estudiantes de Magisterio

de Educación Infantil y Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada acerca de la diversidad cultural. Otros objetivos específicos que subyacen al descrito, serían comprobar la posible modificación de las creencias en el transcurso del proceso formativo, así como su utilización como método de formación para los propios informantes al inducir la reflexión sobre sus propias creencias.

Una vez establecidos los objetivos y la población, fue necesario consignar por escrito toda la información que se puede buscar sobre el objeto de estudio (Fox, 1981). Para ello elaboramos, en un primer momento, un listado de todos los aspectos generales que creímos relevantes entre los que destacaban: contexto social, fines de la educación, modelo y funciones del profesor, alumnado, modelo educativo-social, aula, currículum, formación de profesorado, institución educativa, política educativa.

A raíz de estos grandes temas y de la deliberación conjunta sobre ellos, se concretaron cinco dimensiones que pasaron a configurar las posteriores fases de elaboración y que se situaron como variables dependientes de nuestro estudio. Estas dimensiones, anteriormente descritas, son: Sociedad culturalmente diversa, la educación en contextos multiculturales, el profesorado, el alumnado y la práctica educativa.

5.4.2. Fase 2. Elaboración del cuestionario

La fase segunda ha sido la más compleja en el proceso de elaboración del cuestionario. Como apuntan autores como Cohen & Manion (1990), las preguntas suponen el elemento de mayor importancia en la investigación descriptiva por encuesta. En nuestro caso, a esta relevancia y complejidad que entraña la elaboración de preguntas, hemos de sumarle la peculiaridad de la propia temática que incide en aspectos éticos y sociales de gran envergadura y que, mal formuladas, las preguntas pueden llevarnos a conclusiones erróneas basadas en respuestas políticamente correctas o falseadas.

Ha sido, por tanto, una fase difícil de abundantes revisiones, que nos ha llevado a considerar reiteradamente tanto la agrupación de las distintas cuestiones según los temas principales del contenido hasta la redacción cuidadosa de cada uno de los ítems. En un principio, el cuestionario contaba con 124 ítems, pero, tras sucesivas depuraciones, quedó con 84 ítems. En este proceso tuvimos en cuenta las recomendaciones formuladas por de Alaminos & Castejón (2006):

- Cada pregunta debe plantear un solo tema.
- Las preguntas deben ser claras, simples y concisas.
- Evitar las preguntas duplicadas o no lo suficientemente excluyentes.
- Las palabras utilizadas deben tener el mismo significado para todos los entrevistados.
- El vocabulario debe ser adecuado a la población a la que se dirige.
- Deben evitarse preguntas tendenciosas o que afecten al ego del entrevistado.

En este largo proceso, también especificamos el tipo de preguntas y respuestas que debían conformar el instrumento. Optamos por una escala tipo Likert integrada por una serie de ítems, en forma de frases o proposiciones, que expresan, en positivo o negativo, una idea acerca del objeto de estudio (Albert, 2008). Este tipo de escala supone una codificación de las respuestas en función de un nivel de medida ordinal que sitúa al informante en una posición favorable o desfavorable hacia el ítem

(Alaminos & Castejón, 2006). Los valores empleados en la codificación de las respuestas, han sido, finalmente:

- 1= Totalmente en desacuerdo
- 2= En desacuerdo
- 3= De acuerdo
- 4= Totalmente de acuerdo

En un segundo momento procedimos a la secuenciación de las preguntas. Para ello, tuvimos en cuenta tanto el orden, como la agrupación por dimensiones o grupos temáticos homogéneos y la incidencia negativa o positiva que pueden tener ciertas preguntas sobre otras (Gaitán & Piñuel, 1998).

5.4.3. Fase 3. Validación del cuestionario

La validez, junto con la fiabilidad, es el principal requisito que todo instrumento de recogida de información ha de poseer. Entendemos que un instrumento es válido cuando mide lo que se pretende medir (McMillan & Schumacher, 2005). La validez puede considerarse en función de diferentes tipos de evidencias. Así, podemos encontrar la validez de contenido, validez de criterio y validez de constructo (Colás & Buendía, 1992).

Con el fin de asegurar la evidencia de validez, se han llevado a cabo las siguientes acciones:

- Revisión exhaustiva de la literatura con el fin de apoyar las dimensiones e ítems del cuestionario sobre una base teórica sólida.
- Revisión del instrumento por jueces.

Respecto a la revisión de la literatura, los hallazgos más relevantes se exponen en los capítulos teóricos precedentes y confirman que nuestro instrumento presenta validez de constructo, pues refleja principios teóricos válidos sobre las creencias de los futuros docentes acerca de la diversidad cultural (Colás & Buendía, 1992).

En cuanto a la revisión del instrumento por jueces expertos, el tipo de validez que se garantiza es de contenido, pues observamos cómo juzgan diferentes expertos en la temática el grado en que el instrumento muestra un dominio específico de los contenidos (Albert, 2008). Este proceso de revisión se ha llevado a cabo en tres fases diferenciadas:

- Elaboración de la plantilla para la recogida de información.
- Revisión de los jueces externos.
- Análisis de la información recabada, deliberación y toma de decisiones.

La primera fase, tuvo lugar a través de un proceso de revisión de otros trabajos de elaboración de cuestionarios sobre temáticas cercanas o similares a nuestro objeto de estudio, de los cuales podemos destacar: Duffy & Metheny (1978), Smith (1994), Stanley (1996), Rodríguez Marcos & otros (2004), Benjamin & otros (2003), Ortiz (2003), Vilanova, García & Señorino (2007), o De la Calle & otros (2008).

La plantilla elaborada (que puede verse completa en el Anexo II), está compuesta por tres secciones:

- Primera: se solicita información personal al experto (Organismo, Facultad, Departamento, Categoría Profesional y Años de Experiencia).
- Segunda: valoración específica, ítem a ítem, de todo el cuestionario. Concretamente se solicita a los expertos que valoren en una escala del 1 al 4 (1: Nada; 2: Poco; 3: Bastante; 4: Mucho) el nivel de claridad, pertinencia y significatividad (respecto a la dimensión concreta y a la totalidad del cuestionario) de cada uno de los ítems. A su vez, se ruega que expongan las observaciones oportunas en un espacio habilitado a tal efecto.
- Tercera: valoración global del cuestionario. Donde se solicita mostrar el grado de acuerdo o desacuerdo (en función de la misma escala que en la sección anterior) con una serie de afirmaciones referidas a la estructura, al contenido y a las respuestas seleccionadas.

Finalmente, se insta a los expertos a que especifiquen si añadirían o suprimirían algún ítem así como si desean exponer otros aspectos a tener en cuenta.

En la **segunda fase**, los jueces evaluaron y revisaron el cuestionario y cumplimentaron la plantilla dispuesta. El grupo de jueces expertos que nos facilitaron tan importante información, presentan las siguientes características: está integrado por 6 personas, todos de la Universidad de Granada. Los Departamentos a los que pertenecen son: Pedagogía, Didáctica y Organización Escolar (dos jueces), Psicología Evolutiva y de la Educación, Didáctica de las Ciencias Experimentales y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Tal variedad de Departamentos, nos aportó información rica y amplia, desde puntos de vista muy diversos, que contribuyó en gran medida a la mejora del cuestionario. Respecto a su categoría profesional, dos de ellos son profesores titulares de Universidad, tres son catedráticos de Universidad y uno es catedrático de Escuela Universitaria. Todos tienen una larga experiencia a sus espaldas que avala su revisión y dota de mayor validez a nuestra investigación: los años de experiencia son de 51, 33, 30, 21 y 12 años.

Durante la **última fase**, se analizó la información recabada y se tomaron decisiones de distinta índole. Las valoraciones fueron, en general, positivas. En algunos casos se instó a redactar de diferente forma algunos ítems, casos en los que se tuvo en cuenta las diferentes aportaciones de los jueces. El principal hallazgo fue el general acuerdo en disminuir el número de ítems. Los cambios derivados de la revisión de los jueces externos se tradujeron, finalmente, en un cuestionario de 79 ítems que ratificaban la validez del instrumento. Su distribución en porcentajes, en función de las dimensiones, quedó de la siguiente manera:

Dimensión 1	Dimensión 2	Dimensión 3	Dimensión 4	Dimensión 5
Ítems 1 al 19 24,05%	Ítems 20 al 32 16,46%	Ítems 33 al 54 27,85%	Ítems 55 al 68 17,72%	Ítems 69 al 79 13,92%

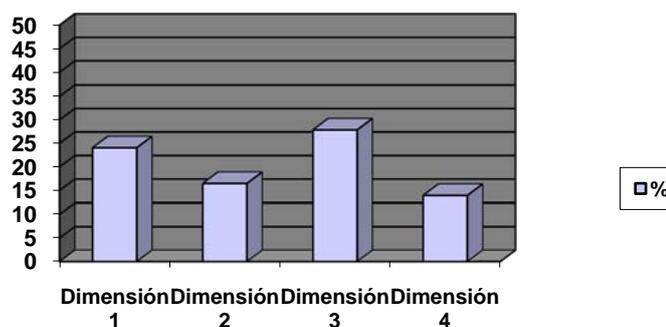


Gráfico 9. Distribución de los ítems por dimensiones

5.4.4. Fase 4. Aplicación piloto, revisión y elaboración definitiva

La fase de aplicación piloto del cuestionario es descrita por Nisbet & Entwistle (1980) como imprescindible en la elaboración de cualquier instrumento. Es una fase importante porque se pone a prueba lo que con tanto esmero se ha elaborado y pueden comprobarse aspectos tan relevantes como la ordenación de las preguntas, la redacción de los ítems, la reactancia de los informantes, la duración de la encuesta (Fox, 1981; Gaitán & Piñuel, 1998) así como si la población seleccionada es realmente receptiva al método y al instrumento elaborado (Alaminos & Castejón, 2006).

La muestra elegida para la aplicación de la prueba piloto ha sido de características similares a la muestra de aplicación final del cuestionario, como hemos descrito. En la elección del tamaño muestral (50 informantes) hemos seguido las indicaciones formuladas por Gaitán & Piñuel (1998) y las planteadas por García Muñoz (2003) quienes recomiendan que el número de encuestados/as debe estar comprendido entre 30 y 100.

El desarrollo de la aplicación piloto del cuestionario contó con un primer momento de toma de contacto con el profesorado encargado de la asignatura de Didáctica General de las titulaciones de Magisterio de Infantil y Primaria, elección de los grupos de alumnado para la prueba piloto y establecimiento de las fechas y horarios de aplicación.

Posteriormente, tuvo lugar la aplicación de la prueba. Todo se desarrolló con normalidad. Encontramos que las únicas dudas que expresaron los estudiantes encuestados fueron en torno a la variable independiente "Formación Complementaria". Sin embargo, el porcentaje de duda fue muy pequeño (6%) por lo que no hemos considerado la opción de eliminar la variable. La aplicación piloto nos permitió, a su vez, controlar la duración del tiempo de aplicación que fue de 20 a 30 minutos aproximadamente, así como comprobar que la población es receptiva a la realización del cuestionario y que el acceso a la misma es posible.

La prueba piloto ha posibilitado el cálculo de la fiabilidad del cuestionario. La fiabilidad es un requisito que los instrumentos de recogida de información han de presentar y que puede evidenciarse cuando un mismo instrumento mide el mismo conjunto de objetos en repetidas ocasiones (McMillan & Schumacher, 2005; Albert, 2008), es decir, un instrumento es fiable cuando presenta un alto grado de consistencia de medida (Colás & Buendía, 1992).

La fiabilidad de un cuestionario puede establecerse a través de distintos métodos: test-retest, método de las dos mitades, método de las formas paralelas, coeficiente alfa de Cronbach o coeficiente KR-20 de Kurder y Richardson (González González, 1999; Colás & Buendía, 1992). En nuestro caso, el cálculo de la fiabilidad del cuestionario se ha realizado a través de dos procedimientos: coeficiente Alfa de Cronbach y Método de las Dos Mitades.

En cuanto al primer caso, se trata de un coeficiente que produce un valor entre 0 y 1 y que requiere una sola administración del instrumento (Albert, 2008). Para calcular el Alfa de Cronbach, utilizamos el programa estadístico SPSS 15.0 (Statistical Package for the Social Sciences), donde obtuvimos un coeficiente de $r=0,824$ con un nivel de confianza del 95% ($p \leq 0,05$). Entendiendo que un rango de 0,600 se considera aceptable (Thorndike, 1997), podemos extraer como conclusión que nuestro cuestionario es altamente fiable.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,824	79

Tabla 5. Estadísticos de fiabilidad. Alpha de Cronbach

En un segundo momento, con el fin de corroborar la conclusión expuesta, aplicamos el método del Alfa de Cronbach si se elimina un elemento. Los datos proporcionados por el programa estadístico SPSS se muestran en la siguiente tabla:

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Ítem_1	199,46	225,073	,379	,819
Ítem_2	199,75	229,009	,218	,822
Ítem_3	200,71	223,619	,267	,821
Ítem_4	199,50	221,889	,354	,819
Ítem_5	200,00	233,926	-,068	,826
Ítem_6	201,00	238,519	-,297	,830
Ítem_7	199,93	233,106	-,020	,826
Ítem_8	199,61	225,877	,374	,819
Ítem_9	200,57	223,884	,278	,820
Ítem_10	199,43	223,661	,409	,818
Ítem_11	201,18	227,560	,247	,821
Ítem_12	200,14	222,127	,447	,817
Ítem_13	200,14	223,979	,290	,820
Ítem_14	200,18	236,522	-,213	,828
Ítem_15	199,96	224,406	,329	,820
Ítem_16	199,68	226,300	,309	,820
Ítem_17	200,82	222,819	,439	,818
Ítem_18	200,36	224,090	,334	,819
Ítem_19	200,25	232,046	,029	,825
Ítem_20	199,32	233,856	-,060	,826
Ítem_21	201,07	241,106	-,361	,833
Ítem_22	200,96	237,295	-,200	,830
Ítem_23	199,75	233,454	-,037	,826
Ítem_24	199,39	228,840	,205	,822
Ítem_25	199,89	224,692	,332	,820
Ítem_26	200,14	221,460	,477	,817
Ítem_27	200,54	228,776	,183	,822
Ítem_28	199,96	219,739	,559	,815
Ítem_29	200,68	232,745	-,012	,827
Ítem_30	200,39	235,729	-,138	,828
Ítem_31	200,68	221,189	,407	,817
Ítem_32	200,64	227,720	,197	,822
Ítem_33	200,29	221,545	,464	,817
Ítem_34	200,32	222,522	,374	,818

Ítem_35	199,86	219,238	,631	,814
Ítem_36	200,50	218,037	,491	,815
Ítem_37	200,46	221,147	,465	,817
Ítem_38	201,07	237,624	-,262	,829
Ítem_39	199,75	224,491	,432	,818
Ítem_40	199,86	235,386	-,113	,829
Ítem_41	200,36	219,423	,559	,815
Ítem_42	199,79	222,026	,537	,816
Ítem_43	199,89	220,396	,488	,816
Ítem_44	199,89	220,173	,568	,815
Ítem_45	200,32	234,300	-,075	,827
Ítem_46	200,46	233,739	-,051	,827
Ítem_47	199,36	226,312	,337	,820
Ítem_48	200,21	222,767	,347	,819
Ítem_49	200,07	220,513	,531	,816
Ítem_50	200,50	232,037	,014	,826
Ítem_51	199,82	222,893	,406	,818
Ítem_52	199,86	222,868	,423	,818
Ítem_53	200,25	236,120	-,163	,828
Ítem_54	201,21	238,989	-,319	,830
Ítem_55	199,71	223,175	,441	,818
Ítem_56	199,68	224,078	,386	,819
Ítem_57	200,21	224,249	,407	,818
Ítem_58	201,18	223,856	,368	,819
Ítem_59	200,54	233,073	-,020	,826
Ítem_60	200,07	229,772	,147	,823
Ítem_61	200,54	229,888	,130	,823
Ítem_62	200,29	227,693	,337	,820
Ítem_63	200,36	221,571	,465	,817
Ítem_64	200,36	226,979	,232	,821
Ítem_65	200,82	235,856	-,137	,829
Ítem_66	200,21	226,026	,273	,821
Ítem_67	199,89	230,396	,165	,823
Ítem_68	200,21	226,545	,324	,820
Ítem_69	200,36	226,905	,342	,820
Ítem_70	200,21	226,323	,336	,820
Ítem_71	200,36	230,683	,144	,823
Ítem_72	200,32	231,485	,064	,824
Ítem_73	200,04	229,517	,164	,823
Ítem_74	200,04	232,332	,015	,825
Ítem_75	200,21	223,804	,345	,819
Ítem_76	200,32	235,189	-,110	,828
Ítem_77	200,43	228,995	,150	,823
Ítem_78	200,21	229,656	,160	,823
Ítem_79	200,50	239,519	-,334	,831

Tabla 6. Estadísticos total-elemento

Los distintos coeficientes mostrados para cada ítem se sitúan entre 0,814 y 0,833, lo que muestra que ningún ítem produce grandes variaciones en el contenido general del cuestionario y que todos, sin excepción, presentan una fiabilidad alta.

Con el fin de completar los resultados obtenidos, también sometimos el cuestionario al Método de las Dos Mitades. Este método *consiste en dividir en dos mitades equivalentes las mediciones obtenidas con un solo instrumento y, posteriormente, correlacionar ambas mitades para obtener la fiabilidad* (Colás & Buendía, 1992, 240).

Para la aplicación de esta prueba también se utilizó el paquete estadístico SPSS. El resultado obtenido, según el coeficiente de Spearman Brown, es de 0,7. El Alfa de Cronbach para las dos mitades es, respectivamente, de 0,702 para la primera mitad (compuesta por los ítems 1 a 40) y de 0,699 para la segunda mitad (con los 39 ítems restantes). Ambas se presentan en la siguiente tabla:

Alfa de Cronbach	Parte 1	Valor	,702
		N de elementos	40(a)
	Parte 2	Valor	,699
		N de elementos	39(b)
	N total de elementos		79
Correlación entre formas			,700
Coeficiente de Spearman-Brown	Longitud igual		
	Longitud desigual		
Dos mitades de Guttman			,822

Tabla 7. Estadísticos de fiabilidad. Dos Mitades

El Método de las Dos Mitades, nos aporta unos resultados menos llamativos pues tanto la correlación obtenida a través del coeficiente de Spearman-Brown como los coeficientes de Alfa de Cronbach para cada una de las mitades, rozan el 0,7. Sin embargo, el hecho de situarse por encima de 0,600, valor considerado como fiable, y de presentar un Alfa de Cronbach total con un valor más alto, nos lleva a poder afirmar que el instrumento es, finalmente, fiable.

Una vez confirmada la fiabilidad y validez del cuestionario, procedemos a su elaboración definitiva. En este último proceso, se seleccionó el formato final que adoptará el cuestionario y se redactaron las instrucciones para cumplimentarlo. Finalmente, el cuestionario cuenta con tres partes diferenciadas:

1. Título e instrucciones para cumplimentación.
2. Datos personales y académicos (donde se sitúan las variables independientes).
3. Relación de ítems y escala Likert de respuesta (correspondientes con las variables dependientes).

Por último, las **Fases 5, 6 y 7**, correspondientes a la aplicación, recolección de datos y elaboración de conclusiones, quedan pendientes para su desarrollo en la futura tesis.

5.5. Análisis de datos

El análisis de los datos recogidos con el cuestionario se ha realizado mediante el programa estadístico SPSS. En este momento, los datos analizados se corresponden con los extraídos a través de la prueba piloto. El objetivo que pretendemos con el análisis de los mismos es realizar un estudio descriptivo que nos

ofrezca pistas sobre la futura administración final del cuestionario con la población objeto de estudio.

Con este propósito, hemos realizado un análisis exploratorio de los datos que nos aportará información relevante acerca de la organización y preparación de los mismos, detectar posibles fallos tanto en el diseño como en la futura administración del cuestionario, así como identificar casos atípicos (Rodríguez Sabiote & otros, 2006).

Los resultados que mostramos a continuación, corresponden, por tanto, al análisis descriptivo básico (distribución de frecuencias, medidas de tendencia central como la media aritmética y medidas de dispersión como la desviación típica).

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

CAPÍTULO 6

Introducción

En este último capítulo, presentamos los resultados y principales conclusiones extraídas de la recogida de información y análisis de datos efectuado en función de las distintas dimensiones de nuestro estudio. Los resultados y conclusiones, que exponemos a continuación, abren la puerta al sistema de creencias de los futuros docentes acerca de la diversidad cultural e invitan a profundizar en la investigación en el futuro proyecto de tesis aportando claves de partida, así como un instrumento, válido y fiable, para la recogida de información.

6.1. Descriptivo general

Los resultados que mostramos a continuación derivan del análisis de los datos recabados en la prueba piloto a través del cuestionario *Inventario de creencias de los estudiantes de Magisterio de Educación Infantil y Primaria de la Universidad de Granada acerca de la diversidad cultural*. Pueden apreciarse a través de cinco tablas que se corresponden con las cinco dimensiones de nuestro estudio (Sociedad culturalmente diversa; la educación en contextos multiculturales; profesorado; alumnado y práctica educativa). En ellas mostramos las puntuaciones (porcentajes, medias y desviaciones típicas) obtenidas por cada uno de los ítems que integran el cuestionario de acuerdo con las opciones de respuesta adoptadas (Totalmente en desacuerdo; En desacuerdo; De acuerdo; Totalmente de acuerdo).

6.1.1. Dimensión 1: Sociedad culturalmente diversa

La primera dimensión que presentamos abarca desde el ítem 1 al 19. El principal aspecto al que se refiere es el fenómeno de la multiculturalidad como rasgo distintivo de la sociedad actual. Los distintos ítems pertenecientes a esta dimensión tratan temas como la consideración de la diversidad cultural, las formas de organización socio-política, las desigualdades por razón sociocultural o la ciudadanía multicultural.

Nº	Item	% respuestas				X	DT
		1	2	3	4		
1	La diversidad cultural enriquece la convivencia ciudadana.	0,0	12,0	44,0	44,0	3,32	,683
2	La Declaración de Derechos Humanos constituye un referente válido para todas las culturas.	0,0	16,3	55,1	28,6	3,12	,666
3	Ser ciudadano de pleno derecho debe ser exclusivo de las personas autóctonas del país.	38,0	32,0	16,0	14,0	2,06	1,058
4	Todas las culturas poseen el mismo valor.	6,3	10,4	18,8	64,6	3,42	,919
5	Es el fenómeno la inmigración el que confiere el carácter multicultural a los contextos sociales.	0,0	17,8	73,3	8,9	2,91	,514
6	La presencia de personas de culturas distintas a la autóctona supone una amenaza a la estabilidad social.	36,0	54,0	6,0	4,0	1,78	,737
7	El Estado debe adoptar medidas que beneficien a grupos/personas más desfavorecidos de otras culturas.	6,1	22,4	55,1	16,3	2,82	,782

8	La existencia de unos valores compartidos es imprescindible para la convivencia entre culturas.	2,0	8,0	46,0	44,0	3,32	,713
9	Hay culturas que no son integrables en una sociedad democrática.	29,2	25,0	29,2	16,7	2,33	1,078
10	En sociedades plurales la mejor forma de organización social es aquella que se construye desde el diálogo entre las distintas culturas existentes.	4,1	4,1	44,9	46,9	3,35	,751
11	La diversidad de religiones y etnias es un obstáculo para la convivencia en una sociedad democrática.	46,0	34,0	20,0	0,0	1,74	,777
12	La política estatal debe definirse sobre la base de los patrones de la cultura mayoritaria.	6,4	40,0	38,3	14,9	2,62	,822
13	En periodos de crisis económica se deben atender prioritariamente las necesidades laborales y sociales de la población autóctona.	14,6	31,3	33,3	20,8	2,60	,984
14	El valor conferido a una cultura viene dado en función de su aportación al desarrollo y progreso social.	8,5	34,0	53,2	4,3	2,53	,718
15	La entrada de personas de otros países se debe regular en función de su contribución al bienestar general del país de acogida.	8,3	31,3	39,6	20,8	2,73	,893
16	El régimen democrático es el que proporciona mayor desarrollo y bienestar a todos los ciudadanos.	2,0	12,0	58,0	28,0	3,12	,689
17	Las culturas minoritarias de un país deben renunciar a los valores y costumbres que contradicen el orden legal establecido por la mayoría.	30,6	40,8	22,4	6,1	2,04	,889
18	En contextos multiculturales se debe posibilitar que cada grupo cultural se organice con normas específicas según sus singularidades.	14,6	39,6	33,3	12,5	2,44	,897
19	Las culturas no autóctonas suelen estar en una situación de desventaja social respecto a la/s autóctona/s.	6,0	42,0	38,0	14,0	2,60	,808

Tabla 8. Dimensión 1. Sociedad culturalmente diversa

Una breve mirada a la tabla nos muestra, en un primer momento, la constatación de la tendencia de elección de respuestas centrales en la muestra de estudiantes de Magisterio de Educación Infantil y Primaria de la Universidad de Granada. Así, observamos que las medias de los 19 ítems de esta primera dimensión oscilan entre 1,74 y 3,42, lo cual nos indica que la mayoría de las respuestas se sitúan cercanas al 2 y al 3 (“en desacuerdo” y “de acuerdo”).

Si centramos nuestra atención en los porcentajes, encontramos dos ítems destacados, con porcentajes que superan el 60,0%, siendo también los más altos de todo el cuestionario: el ítem 4, (“*Todas las culturas poseen el mismo valor*”) con un 64,6% en la opción de respuesta “Totalmente de acuerdo”, y el ítem 5 (“*Es el fenómeno de la inmigración el que confiere el carácter multicultural a los contextos sociales*”), con un 73,3% en la opción de respuesta “De acuerdo”.

En relación a las puntuaciones de respuesta obtenidas, destacan los ítems 12, 13, 14 y 15. En los cuatro casos, las puntuaciones no son especialmente elevadas, sin

embargo, por el contenido de las declaraciones, encontramos de interés comentar los resultados obtenidos. En el primer caso (ítem 12), observamos que los estudiantes de Magisterio se debaten entre el acuerdo y el desacuerdo en porcentajes cercanos en cuanto a la definición de la política estatal sobre la base de los patrones de la cultura mayoritaria. Con una convergencia mucho más manifiesta, los futuros docentes se muestran a favor de atender prioritariamente las necesidades laborales y sociales de la población autóctona en periodos de crisis económica. En el ítem 14, la tendencia al acuerdo en considerar que el valor conferido a una cultura viene dado en función de su aportación al progreso social, supera levemente a la opción “en desacuerdo”. En último lugar, y muy relacionado con el anterior, encontramos un porcentaje elevado de futuros docentes que coinciden en opinar que la entrada de personas de otros países debe regularse en función de su contribución al bienestar general del país de acogida.

En cuanto a las puntuaciones medias más destacadas, encontramos el ítem 4 con la media más alta (3,42) *“Todas las culturas poseen el mismo valor”* y el ítem 11 con la media más baja (1,74) *“La diversidad de religiones y etnias es un obstáculo para la convivencia en una sociedad democrática”*.

Apreciamos igualmente que las medias más altas se corresponden con los ítems 1, 2, 4, 8, 10 y 16, encontrando, por tanto, un amplio porcentaje de estudiantes de Magisterio que están de acuerdo con aspectos como: el enriquecimiento que para la convivencia ciudadana supone la diversidad cultural, la consideración de la Declaración de los Derechos Humanos como referente válido, todas las culturas tienen el mismo valor, la necesidad de que existan unos valores compartidos para garantizar la convivencia entre culturas, la importancia de construir una sociedad desde el diálogo, así como la consideración del régimen democrático como organización política que proporciona mayor desarrollo y bienestar.

Las medias más bajas, en cambio, se corresponden con los ítems 3, 6, 11 y 17, lo que indica que los futuros docentes de Educación Infantil y Primaria no están de acuerdo con que ser ciudadano de pleno derecho deba ser un derecho exclusivo de las personas autóctonas de un país, no creen que la presencia de personas de otras culturas distintas a la autóctona represente una amenaza para la estabilidad social, ni que la diversidad de religiones y etnias sea un obstáculo para la convivencia, y rechazan que las culturas minoritarias deban renunciar a sus valores y costumbres aunque estos contradigan el orden social establecido mayoritariamente.

Atendiendo a los valores alcanzados por las desviaciones típicas, podemos observar que están comprendidos entre 0,514 y 1,078. El valor más bajo corresponde al ítem 5, por lo que existe una fuerte tendencia a creer que: *“Es el fenómeno de la inmigración el que confiere el carácter multicultural a los contextos sociales”*. El valor más alto alcanzado por la desviación típica en esta dimensión corresponde al ítem 9 (*“Hay culturas que no son integrables en una sociedad democrática”*), lo que indica que hay una mayor dispersión en las respuestas, mayor divergencia de opiniones, cuando se plantea el grado de integración de las distintas culturas.

En relación a los demás ítems, la mayor concentración en torno a la media, y por tanto, el mayor acuerdo, se sitúa entre el 1, 2, 5 y 16. Los aspectos a los que hacen referencia son: la diversidad cultural como fenómeno que enriquece la convivencia, la Declaración de Derechos Humanos como referente válido para todas las culturas, la inmigración como factor que propicia el carácter multicultural de la sociedad y el régimen democrático como la forma de organización más adecuada para promover y garantizar el desarrollo y el bienestar social.

De otro lado, los ítems que presentan una desviación típica mayor, y con ello, mayor desacuerdo en torno a éstos, son el número 3, 9 y 13, todos ellos rozando una sigma. Las temáticas a las que aluden giran en torno a la exclusividad de pleno derecho de las personas autóctonas de un país, la existencia de culturas no integrables en una sociedad democrática y el deber de atender prioritariamente las necesidades laborales y sociales de la población autóctona en momentos de crisis económica.

Finalmente, llaman la atención los ítems 1, 2 y 5 cuyas medias se corresponden con las puntuaciones más altas y sus desviaciones típicas con las más bajas, lo cual indica, junto a la presencia un porcentaje de 0,0% para la respuesta 1 (“Totalmente en desacuerdo”) que los estudiantes de magisterio de Educación Infantil y Primaria que participan en la investigación se muestran especialmente de acuerdo con que la diversidad cultural enriquecen la convivencia, la Declaración de Derechos Humanos es un referente válido para todas las culturas, y creen que el fenómeno de la inmigración es el que confiere el carácter multicultural a las sociedades.

6.1.2. Dimensión 2: La educación en contextos multiculturales

La segunda dimensión, centrada en la educación en contextos multiculturales, comprende los ítems 20 al 32. Atiende, con un carácter genérico, a aspectos relacionados con los fines de la educación, los diferentes modelos de educación multicultural, el funcionamiento de los centros educativos en contextos multiculturales, la compensación educativa o la participación de las familias.

Nº	Item	% respuestas				X	DT
		1	2	3	4		
20	Una educación para todos debe aceptar todas las formas culturales existentes.	4,0	4,0	36,0	56,0	3,44	,760
21	Educar en la diversidad cultural sólo es necesario cuando hay alumnado de otros países.	48,0	40,0	8,0	4,0	1,68	,794
22	La formación religiosa de los estudiantes es competencia de la escuela.	34,7	42,9	14,3	8,2	1,96	,912
23	El sistema educativo debe generar medidas que compensen las posibles desigualdades por razones de origen cultural.	2,0	10,0	58,0	30,0	3,16	,681
24	La institución escolar debe favorecer el aprendizaje de unos valores éticos compartidos.	2,0	6,0	48,0	44,0	3,34	,688
25	El sistema educativo actualmente prepara para el ejercicio pleno de la ciudadanía a todo el alumnado, independientemente de su cultura de procedencia.	4,1	22,4	55,1	18,4	2,88	,754
26	La educación reproduce y transmite prioritariamente los patrones culturales del grupo social hegemónico.	6,3	37,5	50,0	6,3	2,56	,712
27	Las familias del alumnado de culturas distintas a la autóctona se interesan más por la educación de sus hijos/as.	25,0	45,8	29,2	0,0	2,04	,743
28	El funcionamiento de los centros educativos en contextos multiculturales responde a una	4,1	18,4	59,2	18,4	2,92	,731

	dinámica participativa.						
29	Una enseñanza centrada en la especificidad cultural (lengua, valores, creencias, costumbres) de cada alumno/a contribuye a la fragmentación social.	22,9	41,7	25,0	10,4	2,23	,928
30	Las medidas de compensación adoptadas por la institución educativa y destinadas a subsanar las posibles desigualdades deben tener un carácter transitorio.	16,7	50,0	25,0	8,3	2,25	,838
31	La institución educativa debe enseñar sólo la religión mayoritaria del país.	30,0	42,0	22,0	6,0	2,04	,880
32	Los centros educativos que acogen alumnado de distintas culturas tienen menos prestigio social.	34,0	40,0	20,0	6,0	1,98	,892

Tabla 9. Dimensión 2. La educación en contextos multiculturales

Observando los valores recogidos en la tabla relativa a la segunda dimensión, la tendencia a la respuesta central se repite.

Si atendemos a los porcentajes de respuesta obtenidos, destacan los ítems 20, 23, 25, 26, 28 y 30, todos ellos con puntuaciones superiores al 50%. Como aspectos más relevantes, encontramos el ítem 20, donde un 56% de estudiantes de Magisterio creen totalmente que una educación para todos debe aceptar todas las formas culturales existentes. En el ítem 23, por su parte, un 58% que está de acuerdo con que el sistema educativo genere medidas compensatorias. A su vez el ítem 25 nos muestra 55,1% que cree que el sistema educativo actualmente prepara para el ejercicio pleno de la ciudadanía independientemente de la cultura de procedencia del alumnado. El porcentaje de 50% en la respuesta “De acuerdo” para el ítem 26, nos indica un amplio porcentaje que cree que la educación reproduce y transmite prioritariamente los patrones culturales del grupo hegemónico. Un 59,2% opinan que el funcionamiento de los centros en contextos multiculturales responde a una dinámica participativa (ítem 28). En último lugar, en relación al ítem 30, un 50% se posicionan en desacuerdo ante la idea de que las medidas de compensación tengan un carácter transitorio.

En relación a las medias, éstas se sitúan entre 1,68 y 3,44. Ambas, como medias más destacadas, se corresponden con los ítems 21 y 20 respectivamente. El ítem 20, referido a “Una educación para todos debe aceptar todas las formas culturales existentes”, se sitúa con la media más alta (3,44), con un porcentaje del 56% para la respuesta 4 (“Totalmente de acuerdo”). Entre las puntuaciones más bajas, destaca el ítem 21 (1,68): “Educar en la diversidad cultural sólo es necesario cuando hay alumnado de otros países”, con un porcentaje del 48% para la respuesta 1 (“Totalmente en desacuerdo”).

Los ítems que, junto al 20, presentan las medias más altas son el 23, 24 y 28. Los dos primeros hacen referencia al rol de la institución escolar: como generadora de medidas que compensen las posibles desigualdades y como favorecedora del aprendizaje de valores éticos compartidos. El ítem 28, por su parte, confirma la creencia de que el centro educativo en contextos multiculturales responde a dinámicas participativas.

Las medias más bajas, junto al ítem 21 arriba descrito, corresponden a los ítems 22, 27, 31 y 32. Los aspectos a los que aluden difieren en gran medida. Los ítems 22 y 31, por ejemplo, abordan el papel de la institución educativa en la

enseñanza de la religión. En relación al ítem 27, no consideran que las familias culturalmente distintas a la autóctona se interesen más por la educación. Finalmente, el ítem 32, pone de manifiesto que los futuros docentes no están de acuerdo con la idea de que los centros que acogen alumnado culturalmente diverso tengan menos prestigio social.

Centrándonos en los valores alcanzados por las desviaciones típicas, apreciamos que se sitúan comprendidos entre 0,681 y 0,928. El valor más bajo (0,681) corresponde al ítem 22, lo que pone de manifiesto que los estudiantes de Magisterio tienden a considerar que el sistema educativo debe generar medidas que compensen las posibles desigualdades por razones de origen cultural. Esta tendencia se confirma con el porcentaje del 88% alcanzado en la opción de respuesta 3 (“De acuerdo”) y 4 (“Totalmente de acuerdo”). El valor más alto corresponde al ítem 29, por lo que podemos afirmar que la posición de los estudiantes de magisterio es más divergente cuando se trata de clarificar si enseñanza centrada en las singularidades culturales contribuye a la fragmentación social. En este caso, las respuestas se dispersan entre 22,9% para la opción 1 (“Totalmente en desacuerdo”), 41,7% (“En desacuerdo”), 25% (“De acuerdo”) y 10,4% (“Totalmente de acuerdo”).

También con una desviación típica alta y, por tanto, menor concentración en torno a la media, aparecen los ítems 22, 31 y 32, referidos al papel que debe jugar la institución educativa en la formación religiosa y el prestigio social que tienen los centros con alumnado culturalmente diverso.

De otro lado, con una mayor concentración en torno a la media, y por tanto, un acuerdo mayor por parte de los futuros docentes de Educación Infantil y Primaria, encontramos, junto al ítem 23, los ítems 24, 26 y 28. Los aspectos a los que aluden son: *“La institución escolar debe favorecer el aprendizaje de unos valores éticos compartidos”; la educación reproduce y transmite prioritariamente los patrones culturales del grupo social hegemónico”* y *“el funcionamiento de los centros educativos en contextos multiculturales responde a una dinámica participativa”*.

Finalmente, destacamos un conjunto de ítems que, con una media bastante alta y una desviación típica baja, muestran un gran nivel de acuerdo entre los estudiantes. Nos referimos a los ítems 23, 24 y 28. Esta constatación nos lleva a afirmar que los alumnos creen, mayoritariamente, que el sistema educativo debe compensar las desigualdades por motivos culturales, que la institución educativa debe favorecer el aprendizaje de valores éticos compartidos por todos, y que los centros escolares en contextos multiculturales funcionan de manera participativa.

6.1.3. Dimensión 3: Profesorado

La tercera dimensión, dedicada al profesorado, abarca desde el ítem 33 al 54. Las creencias acerca del propio profesorado, su formación y preparación para el desempeño profesional en contextos multiculturales, su rol en función de los distintos modelos de educación multicultural o la consideración de sus propias creencias como futuros docentes, serán aspectos incluidos en esta dimensión.

Nº	Item	% respuestas				X	DT
		1	2	3	4		
33	El profesorado está cualificado para desarrollar su labor docente en aulas culturalmente heterogéneas.	4,0	56,0	26,0	14,0	2,50	,789

34	Los docentes prefieren trabajar en aulas culturalmente homogéneas.	17,0	25,5	42,6	14,9	2,55	,951
35	El modelo educativo que se propone con el Espacio Europeo de Educación Superior mejorará la formación del profesorado para la diversidad cultural.	2,1	21,3	57,4	19,1	2,94	,704
36	El trabajo en aulas culturalmente heterogéneas debería ser una opción elegida por el profesorado.	34,7	30,6	26,5	8,2	2,08	,975
37	Los diplomados en Magisterio están más cualificados para desarrollar su labor docente en aulas multiculturales que el futuro profesorado de Educación Secundaria.	16,3	44,9	28,6	10,2	2,33	,875
38	Sólo los profesores que trabajan con alumnado de distintas culturas deben tener una formación específica para atender a la diversidad cultural.	46,0	44,0	8,0	2,0	1,66	,717
39	Las creencias positivas del profesorado hacia la diversidad cultural del alumnado influyen de manera favorable en el desempeño de su actividad profesional.	0,0	20	50	30	3,10	,707
40	La formación para la diversidad cultural en Magisterio es insuficiente.	6,3	25,0	37,5	31,3	2,94	,909
41	La mayoría del profesorado en ejercicio tiene prejuicios respecto al alumnado procedente de culturas distintas a la propia.	16,0	36,0	42,0	6,0	2,38	,830
42	La presencia de alumnado de distintas culturas en el aula exige al docente una mayor actualización pedagógica.	4,0	20,0	46,0	30,0	3,02	,820
43	Formar al profesorado para la diversidad cultural debe contemplarse de forma transversal en el Plan de Estudios de Magisterio.	4,0	20,0	46,0	30,0	3,02	,820
44	Los docentes favorecen un clima de diálogo e intercambio que posibilita el enriquecimiento mutuo entre los alumnos de distinta procedencia cultural.	4,0	26,0	50,0	20,0	2,86	,783
45	La formación para atender a la diversidad cultural se adquiere durante el ejercicio profesional.	6,0	36,0	46,0	12,0	2,64	,776
46	El profesorado de Educación Secundaria recibe una formación inicial adecuada para atender al alumnado culturalmente diverso.	12,8	51,1	27,7	8,5	2,32	,810
47	La colaboración entre profesores es imprescindible para el trabajo en aulas multiculturales.	4,0	6,0	44,0	46,0	3,32	,768
48	Los formadores de profesores están cualificados para formar en la diversidad cultural.	8,2	34,7	40,8	16,3	2,65	,855
49	Los docentes deben primar la adquisición de los valores, creencias y costumbres de la cultura autóctona.	8,3	29,2	52,1	10,4	2,65	,785
50	Las Facultades de Educación forman al profesorado para atender a la diversidad cultural.	14,0	46,0	34,0	6,0	2,32	,794
51	Durante el periodo de formación inicial del	4,0	14,0	54,0	28,0	3,06	,767

	profesorado debe haber asignaturas específicas que preparen para trabajar con colectivos culturalmente diversos.						
52	La existencia de diversidad cultural en el aula favorece el desarrollo profesional del docente.	2,0	18,4	51,0	28,6	3,06	,747
53	Las creencias de los docentes respecto a la diversidad cultural no se modifican con la formación inicial que reciben en la universidad.	4,3	38,3	48,9	8,5	2,62	,709
54	La formación del profesorado para la diversidad cultural es innecesaria.	56,0	36,0	8,0	0,0	1,52	,646

Tabla 10. Dimensión 3. Profesorado

En esta tercera dimensión, relativa al profesorado, las medias se sitúan entre los valores 1,52 y 3,32. Una vez más, las opciones con un mayor porcentaje de respuesta se corresponden con el 2 (“En desacuerdo”) y el 3 (“De acuerdo”), indicándonos la alta polarización en las respuestas de los futuros docentes.

Si centramos nuestra atención en los porcentajes, observamos que destacan, con porcentajes de respuesta superiores al 50%, los ítems 33, 35, 46, 49, 51, 52 y 54. Entre ellos, como más relevantes, encontramos el ítem 33, con un 56% de estudiantes que no creen que el profesorado esté cualificado para trabajar en aulas multiculturales; el ítem 35, donde los futuros docentes se muestran de acuerdo con que el modelo educativo del EEES mejorará la formación para la diversidad cultural y el ítem 54, donde un 56% afirma con rotundidad que la formación del profesorado para la diversidad cultural no es innecesaria.

En relación a las medias, los ítems más destacados son el 47 (media más alta, 3,32) haciendo referencia a la imprescindible colaboración entre profesores para el trabajo en aulas multiculturales; y el ítem 52 (con la puntuación media más baja, 1,52) que afirma “La formación del profesorado para la diversidad cultural es innecesaria”.

Otras medias destacadas por presentar puntuaciones altas, corresponden a los ítems 39, 42, 43, 47, 49, 51 y 52. Como aspectos relevantes, observamos, entre otros, sus propias creencias como docentes, considerando que, cuando éstas son favorables hacia la diversidad cultural, influyen positivamente en el desempeño de su actividad docente. Se muestran, también, de acuerdo con que la presencia de alumnado culturalmente diverso requiere de una mayor actualización pedagógica. Así mismo, los futuros docentes de la Universidad de Granada creen que la formación para la diversidad cultural ha de tener un carácter transversal. Relacionado con este ítem, encontramos el 51, donde, contrariamente a lo expuesto, los estudiantes optan mayoritariamente por una formación inicial estructurada en asignaturas específicas. Es igualmente relevante el ítem 47, donde se manifiesta gran acuerdo con que la colaboración entre profesores sea algo imprescindible para el trabajo en aulas multiculturales; así como el 49, donde se refleja la tendencia a considerar que los docentes deben primar la adquisición de los valores, creencias y costumbres de la cultura autóctona. El 52, por su parte, muestra un porcentaje de 79,6% está “de acuerdo” o “totalmente de acuerdo” con que la diversidad cultural es un elemento que favorece el desarrollo profesional de los docentes.

Centrándonos en las medias con valores menores, la tabla nos muestra que se corresponden con los ítems 36, 38 y 54. Podemos entender, por tanto, que un amplio porcentaje de alumnos/as de Magisterio de Educación Infantil y Primaria están en desacuerdo o totalmente en desacuerdo con que el trabajo en aulas culturalmente heterogéneas pueda depender de una elección del profesorado; con que la formación

para la diversidad cultural se restrinja a profesorado que trabaja en aulas multiculturales o con la consideración de que dicha formación sea innecesaria.

En relación a las desviaciones típicas, los datos recabados nos muestran una concentración en torno a la media que oscila entre los valores 0,646 y 0,975. Estos valores destacados se corresponden con los ítems 54 (*“La formación del profesorado para la diversidad cultural es innecesaria”*) y 36, respectivamente (*“El trabajo en aulas culturalmente heterogéneas debería ser una opción elegida por el profesorado”*).

Con desviaciones típicas más altas, encontramos, junto al ítem 36, el 34, 37 y 40. En ellos se alude a la preferencia de los docentes a trabajar en aulas culturalmente homogéneas, la mayor cualificación de los diplomados en Magisterio frente al futuro profesorado de Secundaria para desarrollar su labor en aulas multiculturales y la insuficiente formación de que dispone del profesorado para atender a la diversidad cultural, como aspectos que reflejan un nivel de acuerdo menor entre los estudiantes de Magisterio de Infantil y Primaria.

Los valores más bajos de la desviación típica corresponden a los ítems 35, 39, y 53, además del 54 ya descrito. Esto nos permite afirmar que los futuros docentes convergen al considerar que el modelo educativo que propone el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) mejorará la formación del profesorado respecto a la diversidad cultural y que las creencias positivas acerca de la diversidad influyen de manera favorable en su actividad profesional. En el ítem 53, sin embargo, aún presentando una desviación típica baja, encontramos que no hay acuerdo en considerar si las creencias se modifican con la formación inicial que reciben en la Universidad o no lo hacen, pues las respuestas se concentran en las respuestas 2 y 3 (*“En desacuerdo”* y *“De acuerdo”*).

Finalmente, llaman la atención algunos ítems de especial relevancia por confluir en ellos diferentes particularidades destacadas, como son el ítem 39 y el 54. En el primer caso, encontramos una de las mayores medias junto con una desviación típica especialmente baja, lo cual muestra que los estudiantes de Magisterio de Infantil y Primaria tienden a considerar que las creencias positivas de los docentes influyen favorablemente en su desempeño profesional. El ítem 54, por su parte, presenta la menor media y desviación típica de la tabla, lo que indica que la mayoría de los futuros docentes confluyen en afirmar que están totalmente en desacuerdo con que la formación del profesorado para la diversidad cultural sea innecesaria.

6.1.4. Dimensión 4: Alumnado

Esta cuarta dimensión se centra en las creencias de los futuros docentes respecto al alumnado. Incluye los ítems 55 al 67, y en ellos se hace referencia a cuestiones de especial relevancia como el tratamiento que reciben en el centro educativo los alumnos/as culturalmente heterogéneos, los agrupamientos, las dificultades sociales o de aprendizaje y el fracaso escolar.

Nº	Item	% respuestas				X	DT
		1	2	3	4		
55	La presencia de alumnado de diferentes culturas enriquece la institución educativa.	0,0	18,0	46,0	36,0	3,18	,720
56	La presencia de estudiantes de culturas distintas a la autóctona es más patente en centros públicos que en privados y/o	6,3	16,7	45,8	31,1	3,02	,863

	concertados.						
57	Los estudiantes de culturas minoritarias suelen presentar problemas de aprendizaje.	10,2	34,7	49,0	6,1	2,51	,767
58	Para el buen funcionamiento del aula es necesario que los estudiantes se agrupen según su cultura de procedencia.	54,0	38,0	6,0	2,0	1,56	,705
59	La cultura de origen del alumnado no autóctono es causa de muchos de los problemas de convivencia en la escuela.	16,3	44,9	38,8	0,0	2,22	,715
60	El alumnado de culturas minoritarias recibe un tratamiento igualitario en los centros educativos.	4,2	39,6	43,8	12,5	2,65	,758
61	Trabajar con alumnado culturalmente diverso complica la labor docente.	21,7	43,5	30,4	4,3	2,17	,825
62	El alumnado culturalmente diverso recibe apoyos específicos para incorporarse en igualdad de condiciones a los centros educativos.	0,0	42,9	51,0	6,1	2,63	,602
63	La mayor parte del alumnado de culturas distintas a la autóctona proviene de contextos marginales.	8,2	40,8	42,9	8,2	2,51	,767
64	Los estudiantes de procedencia cultural distinta a la autóctona presentan altos niveles de fracaso escolar.	6,3	54,2	27,1	12,5	2,46	,798
65	Atender a la diversidad cultural en las aulas es más fácil cuando el alumnado pertenece al mundo occidental.	26,0	42,0	26,0	6,0	2,12	,872
66	El alumnado de diferentes culturas muestra dificultad para integrarse socialmente.	8,3	37,5	43,8	10,4	2,56	,796
67	La presencia de alumnado culturalmente heterogéneo en el aula favorece el aprendizaje.	0,0	20,4	67,3	12,2	2,92	,571

Tabla 11. Dimensión 4. Alumnado

La cuarta dimensión que presentamos, relativa al alumnado, muestra, a primera vista, unas puntuaciones, en general, bajas. Si nos centramos en los porcentajes de respuesta, observamos que abunda la puntuación de 0,0%. Las puntuaciones por encima del 50%, son tan sólo cuatro y se corresponden a los ítems 58, 62, 64 y 67. El primero de ellos, destaca con un porcentaje del 54% en el que los estudiantes se posicionan “totalmente en desacuerdo” con los agrupamientos en función de la cultura de origen. Por su parte, el ítem 62, con un 51%, recoge el acuerdo manifestado con que el alumnado culturalmente diverso reciba apoyos específicos para su incorporación en igualdad de condiciones a los centros educativos. El ítem 64 presenta un 54,2% en la opción “en desacuerdo” por lo que los futuros docentes no creen que los estudiantes de procedencia cultural distinta a la autóctona presenten altos niveles de fracaso escolar. Finalmente, y de modo más destacado, aparece el ítem 67, con un porcentaje de 67,3% que confirma la creencia, ampliamente compartida por los estudiantes de Magisterio de Educación Infantil y Primaria de que la diversidad cultural favorece el aprendizaje.

Igualmente relevantes, aunque no por destacar en puntuaciones elevadas, sino por presentar respuestas muy polarizadas en las opciones 2 y 3 (“De acuerdo” y “En desacuerdo”) así como por hacer referencia a cuestiones muy importantes en relación al alumnado, destacamos los ítems 57, 59, 60, 63 y 66. En estos ítems, los futuros

docentes oscilan entre el acuerdo y el desacuerdo en considerar que el alumnado culturalmente heterogéneo presenta problemas de aprendizaje, que es causa de muchos de los problemas de convivencia en la escuela, que proviene de contextos marginales y que muestra dificultad para integrarse socialmente.

Si centramos nuestra atención en las medias, encontramos que oscilan entre 1,56 y 3,18. Los ítems que se corresponden con las medias señaladas son el 58 y el 55 respectivamente. En el primer caso, los futuros docentes se manifiestan en desacuerdo con que la agrupación de alumnado se haga en función de su cultura de origen. En el segundo caso, los estudiantes a profesores se muestran de acuerdo con que la presencia de alumnado de diferentes culturas en la institución educativa supone un enriquecimiento para todos.

Además del ítem 55, encontramos con puntuaciones medias destacadas, los ítems 56 y 67. En ambos casos, las medias se acercan al 3 (“de acuerdo”) y hacen referencia a la mayor presencia de alumnado de culturas distintas a la autóctona en los centros públicos y al hecho de que esta presencia de alumnado culturalmente heterogéneo favorece el aprendizaje.

Como puntuaciones especialmente bajas, figuran los ítems 58 (ya comentado), 61 y 65. La proximidad al valor 2 de estos dos últimos, indica el desacuerdo manifestado por los futuros docentes respecto a su contenido: *“Trabajar con alumnado culturalmente diverso complica la labor docente”* y *“Atender a la diversidad cultural en las aulas es más fácil cuando el alumnado pertenece al mundo occidental”*.

En relación a las desviaciones típicas, observamos que todos los valores son relativamente bajos, indicándonos esto un fuerte acuerdo en las respuestas obtenidas en esta cuarta dimensión. Todas las puntuaciones oscilan entre el 0,571 y 0,872. La puntuación más baja, corresponde al ítem 67, relativo a *“La presencia de alumnado culturalmente heterogéneo en el aula favorece el aprendizaje”*. Un acuerdo algo menor encontramos en el ítem 65, con la desviación típica más alta, lo que evidencia una mayor disparidad a la hora de considerar si resulta más fácil atender a la diversidad cultural entre el alumnado perteneciente al mundo occidental o no.

Otros valores relevantes de la desviación típica, corresponden a los ítems 58 y 62, mostrando ambos gran concentración de respuestas en torno a la media. Con gran confluencia de respuestas, observamos en el ítem 58 unos futuros docentes totalmente en desacuerdo con la necesidad de agrupamientos de alumnado en función de su cultura de procedencia para el buen funcionamiento del aula. Encontramos, así mismo, importante convergencia en considerar que el alumnado culturalmente diverso recibe apoyos específicos para incorporarse en igualdad de condiciones a los centros educativos.

Por otra parte, las desviaciones típicas más altas, mostrando un menor acuerdo en las declaraciones formuladas, aparecen en los ítems 56 y 61. El primero de ellos, alude a la mayor presencia de alumnado culturalmente heterogéneo en centros públicos, mientras que el segundo caso hace referencia a la complicación añadida que supone trabajar con alumnado culturalmente diverso. En este último, las puntuaciones se debaten entre los porcentajes de 21,7% para la respuesta “totalmente en desacuerdo”, 43,5% para “en desacuerdo” y 30,4% para “de acuerdo”, reparto que confirma que las creencias en este sentido están dispersas y no hay demasiado acuerdo al respecto.

En último lugar, destacamos los ítems 58 y 67, ambos con bajas desviaciones típicas y con medias altamente significativas. Esta constatación nos permite declarar

que los estudiantes de Magisterio de Infantil y Primaria encuestados/as están mayoritariamente en desacuerdo con el agrupamiento del alumnado en función de su cultura y ampliamente de acuerdo en que la presencia de alumnado culturalmente diverso favorece el aprendizaje.

6.1.5. Dimensión 5: Práctica educativa

La última dimensión que presentamos, que comprende los ítems 68 al 79, se centra en las creencias acerca de la práctica educativa en contextos multiculturales. Las principales cuestiones a tratar son, principalmente, de naturaleza curricular. Entre ellas, podemos destacar la planificación, los contenidos y objetivos, el clima del aula, la evaluación, los recursos y la propia acción docente.

Nº	Item	% respuestas				X	DT
		1	2	3	4		
68	Los estudiantes suelen mostrar reticencias a relacionarse con alumnado de grupos culturales distintos al propio.	6,1	40,8	44,9	8,2	2,55	,738
69	Las actuales propuestas curriculares se adaptan a las diferencias culturales presentes en el aula.	2,0	46,9	42,9	8,2	2,57	,677
70	La cuestión básica a la que el profesor debe prestar atención en aulas culturalmente heterogéneas es el aprendizaje de la lengua.	4,1	42,9	44,9	8,2	2,57	,707
71	Los contenidos curriculares contemplan los valores de las diferentes culturas representadas en el aula.	6,5	45,7	45,7	2,2	2,43	,655
72	La evaluación en aulas multiculturales se apoya en estrategias diversas para adaptarse a las peculiaridades culturales de cada estudiante.	4,3	48,9	36,2	10,6	2,53	,747
73	Los libros de texto reproducen estereotipos culturales.	6,1	28,6	57,1	8,2	2,67	,718
74	La planificación curricular responde a criterios basados principalmente en las singularidades de la cultura mayoritaria.	2,1	36,2	46,8	14,9	2,74	,736
75	El profesorado no dispone de los recursos necesarios para atender a la diversidad cultural.	10,4	31,3	43,8	14,6	2,63	,866
76	La presencia de alumnado culturalmente heterogéneo no tiene que implicar cambios en el diseño, desarrollo y evaluación del currículum.	10,2	38,8	36,7	14,3	2,55	,867
77	Los docentes deben centrar su enseñanza en las diferencias culturales de los estudiantes.	10,4	43,8	37,5	8,3	2,44	,796
78	Los recursos usados en el aula son diversificados para atender a las singularidades culturales del alumnado.	4,3	40,4	46,8	8,5	2,60	,712
79	El sistema de evaluación utilizado actualmente perjudica al alumnado de culturas distintas a la autóctona.	6,3	50,0	39,6	4,2	2,42	,679

Tabla 12. Dimensión 5. Práctica educativa

En último lugar, presentamos los resultados obtenidos en relación a la dimensión 5, centrada en la práctica educativa. En esta última tabla, una vez más, los mayores porcentajes tienden a concentrarse en los valores 2 y 3, hecho que podemos comprobar observando las medias (todas se sitúan en el valor 2) y las desviaciones típicas (muy próximas al 0,700). Este hecho nos asoma a una dimensión donde tampoco encontramos altos porcentajes de respuesta, siendo el más alto un 57,1% y el único que supera el 50%, indicándonos que los futuros docentes presentan unas opiniones ciertamente divididas en cuanto al tema que nos ocupa.

Si atendemos a los porcentajes, encontramos que sólo dos ítems presentan puntuaciones iguales o superiores al 50%. Nos referimos a los ítems 73 y 79. En el primer caso (57,1%) los estudiantes de Magisterio están de acuerdo con que los libros de texto reproducen estereotipos culturales. El ítem 79, con un 50%, evidencia el desacuerdo con que el actual sistema de evaluación perjudique al alumnado culturalmente diverso.

Atendiendo a las medias, los valores oscilan entre el 2,42 (ítem 79) y 2,74 (ítem 74). En el primero de ellos, más próximo al 2, los futuros profesores tienden a mostrarse “en desacuerdo” con que el sistema actual de evaluación perjudique al alumnado de culturas distintas a la autóctona. Mientras que el ítem 74, con una media más próxima al 3, evidencia la tendencia a considerar que la planificación curricular responde a criterios basados principalmente en las singularidades de la cultura mayoritaria.

Otras medias significativas, podemos encontrarlas en los ítems 73, 75 y 78, que, junto con el 74, presentan las medias más elevadas en esta quinta dimensión. Encontramos, por tanto, la tendencia al acuerdo en considerar que los libros de texto reproducen estereotipos culturales, así como que el profesorado no dispone de los recursos necesarios para atender a la diversidad cultural, aunque sí creen que los recursos que se utilizan en el aula son diversificados para atender a las diversas singularidades del alumnado.

Con las medias más bajas, figuran los ítems 71 y 77 (junto con el 79 arriba descrito). Ambos casos, con medias cercanas al 2, muestran el desacuerdo manifestado ante las siguientes afirmaciones: *“Los contenidos curriculares contemplan los valores de las diferentes culturas representadas en el aula”* y *“Los docentes deben centrar su enseñanza en las diferencias culturales de los estudiantes”*.

Si centramos nuestra atención en las desviaciones típicas, encontramos unas puntuaciones que oscilan entre el 0,655 y 0,867. Por tanto, hallamos en relación a esta dimensión gran acuerdo en las respuestas, generalmente con alta concentración de las puntuaciones en torno a la media. En cuanto a las puntuaciones más destacadas, observamos que la desviación típica más baja corresponde al ítem 71. En este caso, los porcentajes se debaten entre la respuesta 2 y 3, en ambos casos con igual proporción (45,7%), lo que nos muestra un alumnado de Magisterio con opiniones divididas en la consideración de si los contenidos curriculares contemplan los valores de las diferentes culturas representadas en el aula. Mientras que la desviación típica más alta, la encontramos en el ítem 76. En este ítem, los porcentajes se reparten de manera más equilibrada entre las cuatro opciones de respuesta, destacando la opción 2 y 3 entre ellas. En este caso, los futuros docentes no acaban de estar de acuerdo con que la presencia de alumnado culturalmente diverso implique cambios en el diseño, desarrollo y evaluación del currículum.

Otras puntuaciones igualmente elevadas en la desviación típica, corresponden a los ítems 75 y 77. Los futuros docentes, en ambos casos, muestran unas respuestas

que poco convergen al considerar que el profesorado no dispone de los recursos necesarios para atender a la diversidad cultural, así como en que los docentes deban centrar su enseñanza en las diferencias culturales de los estudiantes.

Finalmente, destacan tres ítems (69, 73 y 74) por la confluencia de valores especialmente significativos. Así, en el ítem 69, aún presentando una desviación típica baja, las opciones de respuesta oscilan en porcentajes similares entre el acuerdo y el desacuerdo, indicándonos que los futuros docentes difieren al opinar sobre la adaptación de las actuales propuestas curriculares a las diferencias culturales presentes en el aula. Sin embargo, a pesar de las divergencias descritas, observamos en relación a los ítems 73 y 74, con medias especialmente altas y desviaciones típicas bajas, la tendencia al acuerdo en considerar que los libros de texto reproducen estereotipos culturales y que la planificación curricular responde a criterios basados en las singularidades de la cultura mayoritaria.

6.2. Conclusiones

A continuación exponemos las conclusiones extraídas de los resultados y su relación con las aportadas por estudios previos similares. En primer lugar, presentamos las conclusiones más relevantes en función de las variables estudiadas. Seguidamente, de modo más resumido, mostramos las conclusiones generales así como la perspectiva de la investigación.

6.2.1. Dimensión 1: Sociedad culturalmente diversa

En relación a esta primera dimensión, centrada en las creencias en torno a aspectos generales de la sociedad culturalmente diversa en la que vivimos, predomina una tendencia a posturas que consideran la diversidad cultural como algo positivo y enriquecedor. Los futuros profesores creen, en un amplio porcentaje, que necesitamos unos valores compartidos para convivir en sociedades culturalmente diversas; que la mejor forma de organización es la que se construye y promueve desde el diálogo y no creen que la diversidad de religiones y etnias sea un obstáculo para la convivencia ni que la diversidad sea una amenaza a la estabilidad social. De una manera especial, con gran convergencia en sus respuestas, los estudiantes de Magisterio creen que la diversidad enriquece la convivencia; que todas las culturas poseen el mismo valor y que la Declaración de Derechos Humanos es un referente válido para todas las culturas.

Sin embargo, encontramos que un importante número de futuros docentes refleja posiciones desfavorables a la diversidad cultural que pueden tener importantes consecuencias en su futuro desempeño profesional: existe disparidad de opiniones respecto a las posibilidades de integración en la sociedad democrática de ciertas culturas, constatándose que hay posturas que creen que hay culturas que no son integrables. Por otra parte, tampoco convergen en si la política estatal debe definirse sobre las bases de la cultura mayoritaria o no.

De otro lado, los estudiantes de Magisterio se posicionan de acuerdo con que en periodos de crisis económica se atiendan prioritariamente las necesidades sociales y laborales de la población autóctona. También un elevado porcentaje opina que el valor conferido a una cultura viene dado por lo que aporta al desarrollo y progreso social y que habrá de ser éste el criterio de regulación de la entrada de personas de otros países.

Creencia relevante es también la referida al fenómeno migratorio. Se considera mayoritariamente a la inmigración como fenómeno que confiere el carácter multicultural a los contextos sociales. Esta cuestión será una de las que presentan mayor acuerdo en las respuestas de todo el cuestionario, una de las medias más elevadas, así como el mayor porcentaje de respuesta para una de las opciones. Este tipo de afirmaciones, que podemos comprobar socialmente asumidas, incurren en un hecho que no se corresponde con la realidad social actual, por lo que deberá ser una cuestión a trabajar profundamente en la formación inicial del profesorado, pues es restringida y simplificadora.

6.2.2. Dimensión 2: La educación en contextos multiculturales

La segunda dimensión, dedicada a la educación en contextos multiculturales, refleja, en relación al rol de la institución educativa, a unos futuros docentes que se muestran de acuerdo con que la institución educativa favorezca el aprendizaje de unos valores éticos compartidos y con que la educación para todos ha de aceptar todas las formas culturales existentes, ambas afirmaciones con una convergencia en las respuestas seleccionadas especialmente elevada. No obstante, se muestra cierta divergencia entre los estudiantes de Magisterio a la hora de considerar si la enseñanza centrada en las singularidades culturales contribuye a la fragmentación social o no lo hace. Destaca, igualmente, el desacuerdo que muestran con que la educación para la diversidad cultural sólo sea necesaria con alumnado de otros países.

Por otra parte, esta dimensión ha dejado ver el apoyo al enfoque compensatorio dentro de los modelos de educación multicultural, tendencia también manifestada por estudios previos como el desarrollado por el Colectivo IOE (2006) o López Reillo & González García (2006). En este sentido, los futuros docentes se posicionan a favor de las medidas compensatorias, también siendo éste el aspecto que genera mayor acuerdo. A su vez, y de manera clara, tienden hacia el desacuerdo con que éstas tengan un carácter transitorio, lo que reafirma su posicionamiento en el enfoque citado.

En cuanto a la religión, los estudiantes de Magisterio creen que no es competencia de la escuela la formación religiosa y están en desacuerdo con que se enseñe la religión mayoritaria de un país. Sin embargo, ambas cuestiones muestran poca convergencia en las respuestas, estando las opciones de respuesta “De acuerdo” y “En desacuerdo” muy cercanas entre sí.

Destaca, igualmente, el acuerdo generalizado en la creencia de que los centros en contextos multiculturales funcionan de forma participativa. Creencia sorprendente, pues un amplísimo porcentaje apoya esta opción y, sin embargo, la correspondencia con la realidad de los centros educativos en contextos multiculturales no parece ser así, como se recoge en los trabajos de Bartolomé & otros (1997) y Rodríguez Martínez (2009). En todo caso, muestra la buena consideración de los futuros docentes hacia los centros escolares.

Finalmente, son relevantes tres aspectos: los estudiantes de Magisterio no creen que las familias de alumnado culturalmente diverso se preocupen más por la educación de sus hijos que las familias autóctonas. Respecto al prestigio social de los centros que acogen alumnos/as de distintas culturas, un amplio porcentaje no cree que tengan un menor prestigio. También gran parte de la muestra opina que la educación reproduce y transmite prioritariamente los patrones culturales del grupo social hegemónico al mismo tiempo que se manifiesta de acuerdo con que la institución educativa prepara para el pleno ejercicio de la ciudadanía a todo el

alumnado, independientemente de su cultura de procedencia, aspectos en parte contradictorios que muestran cierta desorientación y confusión en las respuestas ya puesta de manifiesto en estudios como el de Rodríguez Izquierdo (2005).

6.2.3. Dimensión 3: Profesorado

La tercera dimensión está referida a la figura del profesorado. Entre los aspectos más destacados, se encuentra la formación docente. La gran mayoría de los futuros docentes está totalmente en desacuerdo con que la formación del profesorado para la diversidad cultural sea innecesaria, siendo ésta también la afirmación en la que más confluyen. Sin embargo, no se ponen de acuerdo en si esta formación debe tener un carácter transversal o bien estar articulada en asignaturas específicas, aunque si se muestran firmes en el hecho de que debe dirigirse a todo el profesorado, no sólo a los que trabajen en contextos multiculturales.

En cuanto al rol de los centros de formación del profesorado, más de la mitad de la muestra cree que no forman adecuadamente a los docentes para atender a la diversidad cultural y que este tipo de formación es insuficiente en Magisterio y en la formación del profesorado de Secundaria. Declaraciones como esta, muestran cierta continuidad con resultados obtenidos en investigaciones previas (Del Arco, 1998; Moliner & García, 2005). Sin embargo, creen que esta situación mejorará con la incorporación del nuevo modelo educativo que propone el Espacio Europeo de Educación Superior, cuestión ésta que conviene explorar de forma más exhaustiva y profunda.

En relación al propio profesorado, los estudiantes de Magisterio creen, mayoritariamente, que la diversidad cultural favorece el desarrollo profesional del docente y exige una mayor actualización pedagógica. Por otra parte, más de la mitad de la muestra está convencida de que, en estos momentos, el profesorado no está cualificado para trabajar en aulas multiculturales y que la colaboración entre docentes es un factor imprescindible para trabajar en ellas, aunque se muestran divididos en cuanto a si los profesores prefieren trabajar en aulas culturalmente homogéneas.

Respecto al rol a desempeñar por el profesorado, predomina la creencia de que éstos deben primar la adquisición de valores, creencias y costumbres de la cultura autóctona.

Finalmente, en relación a sus propias creencias respecto a la diversidad cultural, opinan que éstas tienen gran influencia en su futuro desempeño profesional, pero discrepan respecto a si se modifican o no durante la formación inicial que reciben en la Universidad.

6.2.4. Dimensión 4: Alumnado

Esta dimensión, protagonizada por el alumnado, muestra, como uno de los aspectos más destacados, el desacuerdo de los futuros docentes con que los agrupamientos de alumnos/as tengan como criterio su cultura de origen. Consideran, igualmente, que la diversidad cultural en la institución educativa supone un enriquecimiento para todos y favorece el aprendizaje, creencia esta última que presenta el mayor nivel de convergencia de las respuestas de los estudiantes en esta dimensión. Sin embargo, no se ponen de acuerdo en el hecho de si el alumnado culturalmente diverso implica o no una mayor complicación para el profesorado, ni en

si atender a la diversidad cultural en las aulas es más fácil cuando el alumnado pertenece al mundo occidental.

En relación a la situación del alumnado de diversa procedencia cultural en los centros educativos, los futuros docentes convergen en considerar que reciben apoyos específicos para su incorporación educativa en igualdad de condiciones. Así mismo, se muestran de acuerdo con que la presencia de alumnado de culturas distintas a la autóctona es más patente en centros públicos que en privados y/o concertados, y en desacuerdo con que éstos presentan altos niveles de fracaso escolar.

A su vez, encontramos una serie de creencias donde los futuros docentes manifiestan posiciones divididas. En todos los casos, las opciones 2 y 3 (“En desacuerdo” y “De acuerdo”) presentan porcentajes similares, indicando una vez más, la tendencia a la polarización de las respuestas. En este sentido, existe un número importante de estudiantes de Magisterio que creen que el alumnado de procedencia cultural distinta a la autóctona presenta dificultades para integrarse socialmente, suele provenir de contextos marginales, presentan problemas de aprendizaje y que su cultura de origen suele ser causa de muchos de los problemas de convivencia que acontecen en la escuela. Listado de desfavorables creencias que coinciden en igualar la diversidad cultural a una situación problemática, cuyas consecuencias pueden ser muy negativas para la práctica educativa en contextos multiculturales si no se tienen en cuenta y se modifican pertinentemente.

6.2.5. Dimensión 5: Práctica educativa

En relación a esta última dimensión, relativa a la práctica educativa, llama la atención la división de posiciones de los futuros docentes, más pronunciada aún que en las dimensiones anteriores.

Más allá de tal divergencia, encontramos que los estudiantes de Magisterio tienden a considerar que la planificación curricular responde a criterios basados principalmente en las singularidades de la cultura mayoritaria. A su vez, y muy relacionado con esto, un importante número de futuros docentes no creen que los contenidos curriculares contemplen los valores de las diferentes culturas representadas en el aula ni que los docentes deban centrar su enseñanza en las diferencias culturales de los estudiantes. Tampoco acaban de estar de acuerdo en si las actuales propuestas curriculares se adaptan a las diferencias culturales presentes en el aula.

Sin embargo, tienden a converger en que los libros de texto reproducen estereotipos culturales. Igualmente destacable es el desacuerdo manifestado con que el actual sistema de evaluación perjudique al alumnado culturalmente diverso. Ambas cuestiones, unidas a las arriba descritas, nos llevan a constatar que, aunque consideran que la planificación de la enseñanza atiende a las singularidades de la cultura mayoritaria, no contemplan en los contenidos la diversidad del aula y piensan que los libros de texto reproducen estereotipos culturales, creen que el sistema de evaluación no perjudica al alumnado culturalmente diverso. Esta constatación pone al descubierto una visión restringida de la evaluación y del papel que juega en el proceso formativo así como de su vertiente ideológica, política y cultural.

Por otra parte, centrándonos en los recursos, los estudiantes de Magisterio tienden a considerar que el profesorado no dispone de los recursos necesarios para atender a la diversidad cultural, aunque lo hacen de una manera poco consensuada. A

pesar de ello, sí se muestran de acuerdo con que los recursos que se utilizan en el aula son diversificados para atender a las diversas singularidades del alumnado.

Finalmente, en relación al diseño, desarrollo y evaluación del currículum, los futuros profesores no terminan de estar de acuerdo si la presencia de alumnado culturalmente heterogéneo implica necesariamente cambios en el mismo o no.

6.2.6. Conclusiones generales y prospectiva

En este apartado presentamos, a modo de resumen, las conclusiones generales de nuestro estudio así como la línea a seguir en el futuro de nuestra investigación.

Centrándonos en las conclusiones de estos primeros resultados, observamos, en primer lugar, la polarización de las respuestas de los futuros docentes que tienden a centrar sus opciones de repuesta en los valores 2 (“En desacuerdo”) y 3 (“De acuerdo”), con porcentajes similares, mostrando esto las posiciones enfrentadas que presentan los integrantes de la muestra respecto a los distintos aspectos tratados en relación al objeto de estudio. Este hecho refleja notoriamente la necesidad de incidir en aspectos relacionados con la diversidad cultural durante el periodo de formación inicial de los docentes, con el fin de evidenciarlos, analizarlos y clarificarlos de cara a su futuro desempeño profesional.

Igualmente encontramos que, en general, las creencias de los futuros docentes son favorables a la diversidad cultural, sobre todo en cuanto a la declaración de principios más o menos generales. Constatación que podemos comprobar a través del acuerdo generalizado con que todas las culturas poseen el mismo valor, que la diversidad cultural supone un enriquecimiento para la institución educativa y la convivencia ciudadana, o que favorece el aprendizaje y el desarrollo profesional de los docentes, entre otros. Esta es, por tanto, la principal conclusión de nuestro estudio y que refleja el interés creciente por esta temática, aspecto que ha sido confirmado en otras investigaciones (Taylor, 2000; Dee & Henkin, 2002).

Sin embargo, cuando se centra la atención en aspectos más concretos relacionados con la organización social, institución educativa, profesorado, alumnado o práctica educativa, las posiciones de los futuros docentes tienden a dividirse. Esta constatación enfatiza la relevancia que está llamada a jugar la formación docente en este tema. Resultados similares al descrito han sido confirmados en otras investigaciones precedentes, cuyas conclusiones apuntan en esta misma dirección (Adler & Confer, 1998; Aldea, 2001; Sales, Moliner & Sanchiz, 2001; Calvo Población, Alejo & Calvo Fernández, 2002; Rodríguez Marcos & otros, 2004; Rodríguez Izquierdo, 2005; Colectivo IOE, 2006; Del Valle & Usategui, 2007).

Se aprecia también, entre los futuros docentes, una tendencia a considerar que existe una falta de formación del profesorado para la diversidad cultural. Ya en su primer año de formación, los estudiantes de Magisterio de Infantil y Primaria aprecian el vacío existente en esta temática y consideran importante ampliar los recursos cognitivos, sociales e incluso materiales, necesarios para abordar la diversidad cultural. Esta no es, sin embargo, una demanda novedosa. Estudios como los desarrollados por Jordán (1994), Adler & Confer (1998), Love & Kruger (2005), Rodríguez Izquierdo (2005) o Merino & Ruiz Román (2005), se han ido haciendo eco de la misma problemática mostrando un profesorado preocupado por su formación y han subrayado la necesidad de mejorar su capacitación para hacer frente al reto que supone educar en contextos multiculturales. En nuestra investigación, sin embargo, los

estudiantes de Magisterio han puesto de manifiesto la creencia de que el nuevo modelo que promueve el Espacio Europeo de Educación Superior mejorará este déficit formativo.

Encontramos, así mismo, que los futuros docentes de la Universidad de Granada creen que los profesores no deben centrar la enseñanza en los aspectos culturales diferenciales y consideran que la planificación curricular responde a criterios cercanos a la cultura mayoritaria, quizá por eso los contenidos no contemplan los valores de las distintas culturas. Pero al mismo tiempo, no creen que el sistema de evaluación vigente perjudique a los alumnos de culturas distintas a la autóctona. Contradicciones que nuevamente ponen el acento en la necesidad de profundizar en la diversidad cultural desde la perspectiva curricular en la formación del profesorado.

Estudios como este ayudan a conocer el sistema de creencias con que se inicia la formación inicial, dando claves para orientar y mejorar la formación del profesorado que, como ya anunciamos, responde a uno de los propósitos perseguidos por nuestra investigación. Esta misma idea, será la que promueva la continuidad del estudio aquí comenzado: seguir indagando, más en profundidad y detalle, en las creencias del futuro profesorado, a partir del instrumento aquí presentado, para extraer más información sobre nuestro objeto de estudio y derivar implicaciones que ayuden a incrementar la calidad de la formación docente.

BIBLIOGRAFÍA

Referencias Bibliográficas

- Abdallah-Preteille, M. (2001). *La educación intercultural*. Barcelona: Idea Books.
- Adler, S. A. & Confer, B. J. (1998). *A practical inquiry: Influencing preservice teachers' beliefs toward diversity and democracy*. Paper presented at the Annual Meeting of the National Council for the Social Studies. Extraído el 14 de Junio, 2009 de http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/16/5a/76.pdf.
- Aguaded, E. M. (2005). *Diagnóstico basado en el currículum intercultural de aulas multiculturales en educación obligatoria*. Tesis Doctoral. Granada: Universidad de Granada.
- Aguado Odina, M. T. (1996). *Diversidad cultural e igualdad escolar. Formulación y evaluación de un modelo de actuación educativa en contextos escolares multiculturales*. Madrid: CIDE.
- Aguado Odina, M. T. (2004). Investigación en Educación Intercultural. *Educatio*, 22, 39 – 57.
- Aguado Odina, M. T. (2006). *Educación intercultural. Necesidades de formación del profesorado desde una perspectiva europea*. Madrid: UNED.
- Ainscow, M. (2008). Garantizar que cada alumno es importante: la mejora de la equidad dentro de los sistemas. En J. Gairín & S. Antúnez (ed.), *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad* (pp. 261 – 282). Madrid: Wolters Kluwer.
- Alaminos, A. & Castejón, J. L. (2006). *Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión*. Alcoy: Marfil.
- Albert, M. C. & Santacreu, O. A. (2006). Identidades y competencia intercultural en las sociedades actuales. El papel de las nuevas tecnologías. En C. Marcuello & J. L. Fandos (comp.), *Cambio cultural, problemas sociales y sociedad del conocimiento* (pp. 21 – 30). Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Albert, M. J. (2007). *La investigación educativa. Claves teóricas*. Madrid: McGraw Hill.
- Alcalde, R. (2008). Los programas de actuación educativa orientados al alumnado de origen extranjero. ¿Modelos de atención a la diversidad o a la igualdad educativa? *Revista de Educación*, 345, 207 – 228.
- Aldea, S. (2001). Análisis introspectivo de las diferencias étnicas en la escuela. *Revista de Educación Especial*, 30, 97 – 81.
- Alegret, J. A. (1998). Diversidad cultural y convivencia social. En X. Besalú, G. Campani & J. M. Paludàrais (comp.), *La educación intercultural en Europa. Un enfoque curricular* (pp. 43 – 50). Barcelona: Pomares.
- Altarejos, F. & Moya, A. A. (2003). Del relativismo cultural al etnocentrismo (y vuelta). *Estudios sobre Educación*, 4, 23 – 34.
- Ander-Egg, E. (2007). *Debates y propuestas sobre la problemática educativa. Algunas reflexiones sobre los retos del futuro inmediato*. Sevilla: Homo Sapiens Ediciones.
- Aranguren, L. A. & Sáez, P. (1998). *De la tolerancia a la interculturalidad. Un proceso educativo en torno a la diferencia*. Madrid: Alianza.
- Arenal, M. J. (2003). Modelos de respuesta social ante el fenómeno del pluralismo cultural del Siglo XXI. *Educación y Futuro. Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*, 8, 91 – 100.

- Arnaus, R. (1999). La formación del profesorado: un encuentro comprometido con la complejidad educativa. En A. Pérez Gómez, J. Barquín & J. F. Angulo, *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica* (pp. 599 – 635). Madrid: Akal.
- Arnesen, A., Bîrzéa, C, Dumont, B., Essomba, M., Furch, E., Vallianatos, A. & Ferrer, F. (2008). *Policies and practices for teaching sociocultural diversity. A Surrey report*. Council of Europe Publishing.
- Arroyo, R. (1998). *Propuesta de Valores para un Currículum Intercultural Islámico-Occidental en la Ciudad de Melilla*. Tesis Doctoral. Granada: Universidad de Granada.
- Azurmendi, M. (2003). *Todos somos nosotros*. Madrid: Taurús.
- Bai, H. & Ertmer, P. (2008). Teacher Educators' Beliefs and Technology Uses as Predictors of Preservice Teachers' Beliefs and Technology Attitudes. *Journal of Technology and Teacher Education*, 16 (1), 93-112.
- Banks, J. A. (1994). *An introduction to multicultural education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Banks, J. A. (1995). Multicultural Education: Development, Paradigms and Goals. En J. A. Banks & Ch. A. McGee, *Handbook of research on multicultural education* (pp. 3 – 29). New York: MacMillan.
- Banks, J. A. (2001). Citizenship Education and Diversity: Implications for Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 52 (1), 5-16.
- Barquín, J. (1999). La investigación sobre el profesorado: estado de la cuestión en España. En A. Pérez Gómez, J. Barquín & J. F. Angulo, *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica* (pp. 399 – 447). Madrid: Akal.
- Bartolomé, M. & Cabrera, F. (coord.) (2007). *Construcción de una ciudadanía intercultural y responsable. Guía para el profesorado de Secundaria*. Madrid: Narcea.
- Bartolomé, M. (1997). Panorámica general de la investigación sobre educación intercultural en Europa. *Revista de Investigación Educativa*, 15 (1), 7 – 28.
- Bartolomé, M. (2004). Identidad y ciudadanía: hacia una sociedad intercultural. *Bordón*, 56 (1), 65- 79.
- Bartolomé, M., Cabrera, F. A., Del Campo, J., Espín, J. V., Marín Gracia, M. A., Del Rincón, D. y otros (1997). *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Barcelona: Cedecs.
- Bartolomé, M., Espín, J. V., Cabrera, F. A., Rodríguez Lajo, M. & Marín Gracia, M. A. (1999). Diversidad y multiculturalidad. *Revista de Investigación Educativa*, 17 (2), 277 – 319.
- Bauman, Z. (2001). El desafío ético de la globalización. *El País*, 20 Julio 2001.
- Bauman, Z. (2003). *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Madrid: Siglo XXI.
- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Beck, U. (2002). *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Barcelona: Paidós.
- Beck, U. (2007). Cómo los vecinos se convierten en judíos. La construcción política del extraño en una era de modernidad reflexiva. *Papers*, 84, 47 – 66.

- Bell, L. (1997). *A Longitudinal Measure of the Perceptual Impact of a Cultural Diversity Teaching Practicum on the Interpersonal Competency of Student Teachers*. Paper presented at the Annual Meeting of American Vocational Association. Extraído el 21 de Junio, 2009 de http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/15/cb/a9.pdf.
- Benjamin, J., Petersen, N. J., Sink, C. & Walker, B. (2003). *A Follow-Up Study of "Teacher Beliefs Survey": A Psychometric Investigation of the Instrument and Its Educational Implications*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. New Orleans. Extraído el 26 de Noviembre, 2008 de http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/19/fd/c7.pdf.
- Besalú, X. (1998). Currículum nacional y currículum intercultural en Cataluña y España. En X. Besalú, G. Campani & J. M. Paludàrais (comp.), *La educación intercultural en Europa. Un enfoque curricular* (pp. 153 – 170). Barcelona: Pomares.
- Besalú, X. (2007a). *Educación intercultural y formación del profesorado*. Ponencia presentada a las XXVII Jornadas de Enseñantes con gitanos. Extraído el 21 de Septiembre, 2008 de www.pangea.org/aecqit/pdf/27jornadas/Xavier_Besalu.pdf.
- Besalú, X. (2007b). *Educación en sociedades pluriculturales*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Best, J. W. (1974). *Cómo investigar en educación*. Madrid: Morata.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa: guía práctica*. Barcelona: CEAC.
- Blaxter, L., Hughes, C. & Tight, M. (2008). *Cómo se investiga*. Barcelona: Graó.
- Bleszynska, K. M. (2008). Constructing intercultural education. *Intercultural Education*, 19 (6), 537 – 545.
- Bolívar, A. (1999). El currículum como un ámbito de estudio. En J. M. Escudero (Ed.), *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (pp. 23 – 44). Madrid: Síntesis.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2004). Ciudadanía y escuela pública en el contexto de diversidad cultural. *Revista mexicana de investigación educativa*, 9 (20), 15 – 38.
- Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía: algo más que una asignatura*. Madrid: Graó.
- Bolívar, A., Domingo, J. & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Borko, H. & Putnam, R. T. (1996). Learning to teach. En D. Berliner & R. Calfee (eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 613 – 708). New York: McMillan.
- Boyd, D. & Arnold, M. L. (2000). Teachers beliefs, antiracism and moral education: problems of intersection. *Journal of Moral Education*, 29 (1), 23-45.
- Bretones, A. (2003). Las preconcepciones del estudiante de profesorado: de la construcción y transmisión del conocimiento a la participación en el aula. *Educación*, 32, 25 – 54.
- Broeder, P. & Mijares, L. (2003). *Plurilingüismo en Madrid: las lenguas de los alumnos de origen inmigrante en primaria*. Madrid: CIDE.

- Brownlee, J., Purdie, N. & Boulton-lewis, G. (2001) Changing Epistemological Beliefs in Pre-Service Teacher Education Students. *Teaching in Higher Education*, 6(2), 247-268.
- Brunet, I; Belzunegui, A. & Pastor, I. (2005). Problemática en torno a la integración de los inmigrantes en Educación Primaria. ¿Desigualdades sociales o culturales? *Revista de Educación*, 336, 293 – 311.
- Brunner, J. J. (2000). *Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias*. Documento de apoyo en el Seminario sobre Prospectivas de la Educación en América Latina y el Caribe. UNESCO.
- Buendía, L., Colás, M. P. & Hernández, F. (1997). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Bullough, R. V. (2000). Convertirse en profesor. La persona y la localización social de la formación del profesorado. En B. J. Biddle; T. L. Good e I. F. Goodson, *La enseñanza y los profesores. Vol. I* (pp. 99 – 218). *La profesión de enseñar*. Barcelona: Paidós.
- Cabrera, F. A. (2003). *Evaluación de la formación*. Madrid: Síntesis.
- Cabruja, T. (1998). Cultura, género y educación en la construcción de la alteridad. En X. Besalú, G. Campani, & J. M. Palaudàrais (comp.), *La educación intercultural en Europa. Un enfoque curricular* (pp. 51 – 66). Barcelona: Pomares.
- Calatayud, M. A. (2008). *La escuela del futuro. Hacia nuevos escenarios*. Madrid: Editorial CCS.
- Calderhead, J. & Robson, M. (1991). Images of teaching: Student teachers' early conceptions of classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 7 (1), 1–8.
- Calderhead, J. (1988). Conoceptualización e investigación del conocimiento profesional de los profesores. En L. M. Villar, *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores* (pp. 21 – 38). Alcoy: Marfil.
- Calderhead, J. (1991). The nature and growth of knowledge in student teaching. *Teaching & Teacher Education*, 7 (5-6), 531-535.
- Calderhead, J. (1996). Teachers: beliefs and knowledge. En D. Berliner y R. Calfee (edits.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 709 – 725). New York: McMillan.
- Calvo Buezas, T. (2000). *Inmigración y racismo, así sienten los jóvenes del siglo XXI*. Madrid: Cauce Editorial.
- Calvo Población, G. F., Alejo, J. & Calvo Fernández, M. (2002). Percepción de la interculturalidad en los alumnos de 1º de Educación Física de la Facultad de Formación de Profesores de Cáceres. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 5 (1), 1 – 4.
- Cambi, F. (2006). *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*. Roma: Carocci.
- Camilleri, C. (1985). *Antropología cultural y educación*. París: UNESCO.
- Campani, G. (1998). Currículum y multiculturalismo en la escuela secundaria: la cultura histórica. Aspectos del debate en Francia y en Inglaterra. En X. Besalú, G. Campani, & J. M. Palaudàrais (comp.), *La educación intercultural en Europa. Un enfoque curricular* (pp. 105 – 116). Barcelona: Pomares.
- Camps, V. (1993). *Los valores de la educación*. Madrid: ALAUDA.

- Carbonell, F. (2005). *Educación en tiempos de incertidumbre. Equidad e interculturalidad en la escuela*. Madrid: MEC/Catarata.
- Cardona, C. (2005). *Diversidad y Educación Inclusiva: Enfoques metodológicos y estrategias para una enseñanza colaborativa*. Madrid: Pearson.
- Carnoy, M. (2004). *Las TIC en la enseñanza: posibilidades y retos*. Extraído el 28 de Marzo, 2009 de <http://www.uoc.edu/inaugural04/dt/esp/carnoy1004.pdf>.
- Castells, M. (1998a). *La era de la información. Vol. 1. La sociedad red*. Madrid: Alianza.
- Castells, M. (1998b). *La era de la información. Vol. 2. El poder de la identidad*. Madrid: Alianza.
- Castells, M. (1999). Globalización, identidad y estado en América Latina. En PNUD, *Temas de Desarrollo Sustentable*. Santiago de Chile: Ministerio de la Secretaría General de la Presidencia de Chile.
- Castilla, J. (2009). *Las ATAL: una experiencia andaluza de atención al alumnado de nueva incorporación de origen extranjero*. Seminario sobre Diversidad Cultural y Migraciones. Universidad de Granada. Documento sin publicar.
- Checa, J. (2009). *Extrañamiento cultural en contextos de migraciones*. Ponencia presentada al Seminario sobre Diversidad Cultural y Migraciones. Universidad de Granada. [Documento sin publicar].
- Chomsky, N. & Ramonet, I. (1995). *Cómo nos venden la moto*. Barcelona: Icaria.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (1987). Teachers' personal knowledge: what counts as personal in studies of the personal. *Journal of curriculum studies*, 19 (6), 487 – 500.
- Cochran-Smith, M., Zeichner, K. M. & Fries, K. (2006). Estudio sobre la formación del profesorado en los Estados Unidos: descripción del informe del comité de la AERA sobre investigación y formación del profesorado. *Revista de Educación*, 340, 87-116.
- Cohen, L. & Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Colás, M. P. & Buendía, L. (1992). *Investigación Educativa*. Sevilla: Ediciones Alfar.
- Colectivo IOE (2002). *Inmigración, escuela y mercado de trabajo. Una radiografía actualizada*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Colectivo IOE (2006). *Inmigración, género y escuela. Exploración de los discursos del profesorado y el alumnado*. Madrid: CIDE.
- Colectivo IOE (2008). *Inmigración, nuevos ciudadanos. ¿Hacia una España plural e intercultural?* Extraído el 17 de Noviembre, 2008 de http://casus.usal.es/inmed/documentos/es01_esp.pdf.
- Coll, C., Barberá, E. & Onrubia, J. (2000). La atención a la diversidad en las prácticas de evaluación. *Infancia y Aprendizaje*, 90, 111-132.
- Comunidad Europea (1957). *Tratado constitutivo de la Comunidad Europea de la Energía Atómica* (BOE de 1 de enero de 1986). Extraído el 7 de Julio, 2009 de [http://www.boe.es/aeboe/consultas/enlaces/documentos/ue/Tratados\(0476-0576\).pdf](http://www.boe.es/aeboe/consultas/enlaces/documentos/ue/Tratados(0476-0576).pdf)
- Conferencia Europea de Ministros (2003). *Declaración "Intercultural Education: managing diversity, strengthening democracy"*. Atenas. Extraído el 4 de Julio,

- 2009 de http://www.coe.int/t/e/cultural_cooperation/education/standing_conferences/e.21stsessionathens2003.asp
- Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción*. París. Extraído el 14 de Abril, 2009 de http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- Consejo de la Unión Europea (1997). *Convenio sobre reconocimiento de cualificaciones relativas a la Educación Superior en la región Europea*. Extraído el 14 de Abril, 2009 de <http://conventions.coe.int/Treaty/FR/Treaties/Html/165-SPA.htm>.
- Consejo de la Unión Europea (1998). *Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo* (Declaración de La Sorbona). Extraído el 14 de Abril, 2009 de [http://www.ugr.es/~rhuma/sitioarchivos/fpas/documento_fpas/sua%20\(D\)/sua/archivos/wsua13-9-2004_Sorbona.pdf](http://www.ugr.es/~rhuma/sitioarchivos/fpas/documento_fpas/sua%20(D)/sua/archivos/wsua13-9-2004_Sorbona.pdf)
- Consejo de la Unión Europea (1999). *El Espacio Europeo de la Enseñanza Superior. Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación* (Declaración de Bolonia). Extraída el 14 de Abril, 2009 de http://www.eees.es/pdf/Bolonia_ES.pdf.
- Consejo de la Unión Europea (2000). *Directiva 2000/43/CE del Consejo, de 29 de junio de 2000*. Extraída el 19 de Julio, 2009 de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2000:180:0022:0026:ES:PDF>
- Consejo de la Unión Europea (2000). *Directiva 2000/78/CE del Consejo, de 27 de noviembre de 2000*. Extraída el 19 de Julio, 2009 de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2000:303:0016:0022:es:PDF>
- Consejo de la Unión Europea (2001). *Declaración de Praga. Hacia el Área de la Educación Superior Europea*. Extraída el 14 de Abril, 2009 de http://www.ciccp.es/ImgWeb/Sede%20Nacional/Declaraciones%20Bolonia_Ber/D_eclaraci%C3%B3n%20de%20Praga.pdf
- Consejo de la Unión Europea (2003). *Educación Superior Europea. Comunicado oficial de la Conferencia de Ministros responsables de la Educación Superior* (Declaración de Berlín). Extraído el 14 de Abril, 2009 de http://www.boloniaensecundaria.es/boloniaensecundaria/img/Comunicado_berlin.pdf
- Consejo de la Unión Europea (2005). *El Espacio Europeo de Educación Superior-Alcanzando las metas. Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de Educación Superior* (Declaración de Bergen). Extraído el 14 de Abril, 2009 de http://www.institucional.us.es/eees/formacion/html/bergen_declaracion.htm
- Consejo de la Unión Europea (2007). *Comunicado de Londres. Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: respondiendo a los retos de un mundo globalizado*. Extraído el 14 de Abril, 2009 de http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/antecedentes/Comunicado_de_Londres_2007.pdf
- Consejo de la Unión Europea (2009). *The European Higher Education Area in the new decade* (Declaración de Lovaina). Extraído el 13 de Julio, 2009 de http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique%C3%A9_April_2009.pdf
- Contreras, O. R., Ruiz, L. M., Zagalaz, M. L. & Romero, S. (2002). Las creencias en la formación inicial del profesorado de educación física. Incidencias en la

- transformación de su pensamiento. [Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado](#), 45, 131-149.
- Cook, T. D. & Reichardt, C. S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos de investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Cortina, A. (1999). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 57 (3), 300 – 314.
- De la Calle, C., García Ramos, J. M., Giménez, P. & Ortega, M. (2008). Validación y medida de la responsabilidad social en la Universidad. *Revista Complutense de Educación*, 19 (2), 385 – 404.
- De la Herrán, A. & González, I. (2002). *El ego docente, punto ciego de la enseñanza, el desarrollo profesional y la formación del profesorado*. Madrid: Universitas.
- De la Herrán, A., Hashimoto, E. & Machado, E. (2005). *Investigar en educación. Fundamentos, aplicación y nuevas perspectivas*. Madrid: Dilex.
- De Vicente, P. (1994). ¿Qué conocimiento necesitan los profesores? *Innovación Educativa*, 3, 11 – 31.
- De Vicente, P. (1996). *Una década de investigación sobre pensamiento de los profesores en la Universidad de Granada*. Congreso “European Conference on Educational Research”. Lahti, Finlandia.
- Decker, L. E. & Rimm-Kaufman, S. E. (2008). Personality Characteristics and Teacher Beliefs among Pre-Service Teachers. *Teacher Education Quarterly*, 35 (2), 45-64.
- Dee, J. R. & Henkin, A. B. (2002). Assessing dispositions toward cultural diversity among preservice teachers. *Urban Education*, 37 (1), 22 – 40.
- Defensor del Pueblo (2003). *La escolarización del alumnado de origen inmigrante en España: Análisis descriptivo y Estudio empírico*. Extraído el 16 de Abril, 2009 de <http://www.defensordelpueblo.es/informes2.asp>.
- Del Arco, I. (1998). *Hacia una escuela intercultural. El profesorado: formación y expectativas*. Tesis Doctoral. Lleida: Universidad de Lleida.
- Del Campo, J. (2002). Gestión positiva del conflicto: un camino para la convivencia intercultural. En M. Bartolomé (coord.), *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural* (pp. 163 – 181). Madrid: Narcea.
- Del Valle, A. I. & Usategui, M. E. (2006) La escuela del siglo XXI: la educación en un tiempo de cambio social acelerado. *XII Conferencia de sociología de la educación*. Logroño. Extraído el 11 de Junio, 2009 de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2376145>.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: UNESCO/ Santillana.
- Díaz-Aguado, M. J. & Baraja, A. (1993). *Interacción educativa y desventaja sociocultural. Un modelo de intervención para favorecer la adaptación escolar en contextos interétnicos*. Madrid: CIDE.
- Díaz-Aguado, M. J. (1996). *Educación multicultural y aprendizaje cooperativo en contextos heterogéneos*. Madrid: CIDE.

- Dilworth, M. E. & Brown, C. E. (2001) Considerer the difference: teaching and learning in culturally rich schools. En V. Richardson, *Handbook of research on teaching* (pp. 643 – 667). Washington: AERA.
- Duffy, G. G. & Metheny, W. (1978). *The development of an instrument to measure teacher beliefs about reading*. Paper presented at the Annual Meeting of the National Reading Conference. Florida. Extraído el 6 de Diciembre, 2008 de http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/3f/15/bc.pdf.
- Echeverría, J. (2000). Educación y tecnologías telemáticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 24, 17 – 36.
- Eisenhart, M. A., Shrum, J. L., Harding, J. R., & Cuthbert, A. M. (1988). Teacher beliefs: Definitions, findings and directions. *Educational Policy*. 2 (1), 51-70.
- Elbaz, F. (1988). Cuestiones en el estudio del conocimiento de los profesores. En L. M. Villar, *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores* (pp. 87 – 96). Alcoy: Marfil.
- Entrena, F. (2001). *Modernidad y cambio social*. Madrid: Trotta.
- Escudero, J. M. (2000). La educación y la sociedad de la información: cuestiones de contexto y bases para un diálogo necesario [Versión Electrónica]. *Agenda Académica*, 7 (1), 107 – 116. Extraído el 18 de Marzo, 2009 de <http://www.revele.com.ve/pdf/agenda/vol7-n1/pag107.pdf>.
- Escudero, J. M. (2004). *Diversidad, equidad y educación compensatoria: propósitos inconclusos y retos emergentes*. (Documento no publicado).
- Escudero, J. M. (2006). La formación del profesorado y la garantía del derecho a una buena educación para todos. En J. M. Escudero & A. L. Gómez (edits.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 21 – 51). Barcelona: Octaedro.
- España. Constitución Española (1978). Extraída el 1 de Noviembre, 2008 de http://www.la-moncloa.es/NR/rdonlyres/79FF2885-8DFA-4348-8450-04610A9267F0/0/constitucion_ES.pdf
- Essomba, M. A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.
- Essomba, M. A. (2008). Procesos y dinámicas de construcción identitaria entre adolescentes inmigrados. Hacia una política educativa y cultural del reconocimiento. *Revista de Educación*, 346, 217 – 243.
- Estebarez, A. (2001). La enseñanza como tarea del profesor. En C. Marcelo, A. Estebarez, F. Imbernón, Q. Martín-Moreno, P. Mingorance, L. Montero & A. Villa, *La función docente* (pp. 103 – 140). Madrid: Síntesis.
- Esteve, J. M. (2004). La formación del profesorado para una educación intercultural. *Bordón*, 56 (1), 95 – 115.
- Esteve, J. M. (2006). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. *Revista de Educación*, 340, 19 – 40.
- European Union Agency for Fundamental Rights (2009). *European Union Minorities and discrimination survey*. Extraído el 24 de Abril, 2009 de http://www.fra.europa.eu/fraWebsite/eu-midis/index_en.htm.
- EURYDICE (2005a). *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*. Bruselas: EURYDICE.

- EURYDICE (2005b). *La integración escolar del alumnado inmigrante en Europa*. Madrid: EURYDICE. Extraído el 12 de Marzo, 2009 de http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0_integral/045ES.pdf.
- Fenstermacher, G. D. (1994). The knower and the known: The nature of knowledge in research on teaching. En L. Darling–Hammond (Ed.), *Review of Research in Education*, 20. Washington: American Educational Research Association, 3–56.
- Fernández Cruz, M. (2006). *Desarrollo profesional docente*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Fernández Enguita, M. (2005). *La educación intercultural en la sociedad multicultural*. Extraído el 11 de Junio, 2009 de http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=807.
- Fernández, M. (2003). *E pluribus unum: educación y cohesión social en un contexto de multiculturalidad y desigualdad*. Ponencia presentada en XVIII Semana Monográfica de Educación. Madrid: Fundación Santillana.
- Flecha, R. & Tortajada, I. (1999). Retos y salidas educativas en la entrada de siglo. En F. Imbernón (coord.), *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato* (pp. 13 – 28). Barcelona: Graó.
- Fox, D. J. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: EUNSA.
- Franzé, A. (2008). Diversidad cultural en la escuela. Algunas contribuciones antropológicas. *Revista de Educación*, 345, 111 – 132.
- Freire, P. (1979). *Pedagogía del oprimido*. Barcelona: El Roure.
- Friedman, J. (1994). *Cultural identity and global process*. London: Sage.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Fullan, M. (2003). Emoción y esperanza: conceptos constructivos para tiempos complejos. En A. Hargreaves, *Replantar el cambio educativo* (pp. 296 – 317). Buenos Aires: Amorrortu.
- Gail, M. & Carter, G. (2008). Science teacher attitudes and beliefs. En S. K. Abell & N. G. Lederman (edits.), *Handbook of research on science education* (pp. 1067 – 1104). New York: Routledge.
- Gaitán, J. A. & Piñuel, J. L. (1998). *Técnicas de investigación en comunicación social. Elaboración y registro de datos*. Madrid: Síntesis.
- Gall, M. D., Borg, W. R. & Gall, J. P. (1996). *Educational Research. An introduction*. (6ª ed.). New York: Longman Publishers USA.
- García Amilburu, M. (2002). El ser cultural del hombre. En H. Bouché & otros, *Antropología de la educación*. Madrid: Síntesis.
- García Castaño, F. J. & otros (2002). Inmigración, Educación e Interculturalidad. En H. Muñoz y otros, *Rumbo a la Interculturalidad en educación*. México D. F.: UAM.
- García Castaño, F. J. (1995). *La escolarización de niños y niñas inmigrantes en el sistema educativo español. Estudio comparado entre diferentes provincias españolas de la situación de las escuelas de los hijos de inmigrantes extranjeros desde la perspectiva de la antropología social*. Tesis Doctoral. Madrid: CIDE.
- García Castaño, F. J., Pulido, R. A. & Montes, A. (1999). La educación multicultural y el concepto de cultura. En F. J. García Castaño & A. Granados (eds.), *Lecturas para educación intercultural* (pp. 47 – 80). Madrid: Trotta.

- García García, J. L. (1996). *Sobre el significado y las consecuencias de la diversidad cultural*. Ponencia presentada en el curso de verano "Diversidad cultural, exclusión social e interculturalismo" de la Universidad Internacional de Andalucía. Baeza: UNIA.
- García Garrido, J. L. (2004). Educación intercultural en Europa: un estudio comparado. En A. Medina, A. Rodríguez & A. Ibáñez, *Interculturalidad, formación del profesorado y educación* (pp. 13 – 26). Madrid: Pearson.
- García López, R. (2002). *La diversidad cultural y la formación de los profesionales de la educación*. Ponencia presentada en XXI Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación: Globalización, Inmigración y Educación. Universidad de Granada. Extraído el 10 de Julio, 2009 de <http://www.ucm.es/info/site/docu/21site/a2glopez.pdf>.
- García Muñoz, T. (2003). *El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación*. Extraído el 29 de Marzo, 2009 de http://personal.telefonica.terra.es/web/medellinbadajoz/sociologia/El_Cuestionario.pdf
- Garreta, J. (1997). *La integración sociocultural de las minorías étnicas*. Tesis Doctoral. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Geertz, C. (2001). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Giddens, A. (1999). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza.
- Gimeno, J. (2001). *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. A. & Flecha, R. (1992). *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: El Roure.
- Gobbo, F. (2000). *Interculturale. Il progetto educativo nella società complessa*. Roma: Carocci.
- Gómez, M. E. (2003). El reflejo de la diversidad cultural en los medios de comunicación españoles. En *Actas del XXIV Encuentro Nacional de Facultades de Comunicación Social*. Trujillo, Perú: APFACOM.
- Gómez, V. & Infante, M. (2004). Actitudes de los estudiantes de educación hacia la integración de personas con discapacidad y hacia la educación multicultural. *Cultura y Educación*, 16 (4), 371-383.
- González González, D. (1999). El proceso de investigación por encuesta. En L. Buendía, D. González, J. Gutiérrez & M. Pegalajar, *Modelos de análisis de la investigación educativa* (pp. 133 – 170). Granada: Universidad de Granada.
- Grossberg, L. (1996). Identity and cultural studies – Is that all there is? En S. Hall & P. Du Gay (eds.), *Questions of cultural identity* (pp. 87 – 107). London: Sage.
- Grossman, P. & McDonald, M. (2008). Back to the future: directions for research in teaching and teacher education. *American Educational Research Journal*, 45 (1), 184 – 205.
- Grossman, P. L., Wilson, S. M. & Shulman, L. S. (1989). Teachers of substance: subject matter knowledge for teaching. En M. C. Reynolds (ed.), *Knowledge Base for the Beginning Teacher* (pp. 23 – 36). Oxford: Pergamon Press.
- Grupo de Enseñantes con Gitanos (1990). *El papel del profesorado de EGB con niños y niñas gitanas*. Bilbao: Adarra.
- Häkkinen, K. (2001). Sociedades multiculturales y pluralistas: modelos y conceptos. En D. Turton & J. González, *Diversidad étnica en Europa: Desafíos al estado-nación* (pp. 137 – 147). Bilbao: Universidad de Deusto.

- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society. Education in the age of insecurity*. Philadelphia: Open University Press.
- Hilferty, F. (2008). Teacher Professionalism and Cultural Diversity: Skills, Knowledge and Values for a Changing Australia. *Australian Educational Researcher*, 35 (3), 53-70.
- Höffe, O. (2007). *Ciudadano económico, ciudadano del Estado, ciudadano del mundo. Ética política en la era de la globalización*. Buenos Aires: Katz.
- Instituto Europeo para la Gestión de la Diversidad. Extraído el 28 de Abril, 2009 de www.iegd.org.
- Irez, S. (2006). Are We Prepared?: An Assessment of Preservice Science Teacher Educators' Beliefs about Nature of Science. *Science Education*, 90 (6), 1113-1143.
- Jiménez Llanos, A. B. & Correa Piñero, A. D. (2002). El modelo de teorías implícitas en el análisis de la estructura de creencias del profesorado universitario sobre la enseñanza. *RIE. Revista Investigación Educativa*, 20 (2), 525-548.
- Jiménez Llanos, A. B. & Feliciano, L. (2006). Pensar el pensamiento del profesorado. *Revista Española de Pedagogía*, 64 (233), 105-122.
- Jiménez, M. A.; Díaz, M. T. & Carballo, R. (2005-2006). Respuesta educativa a la diversidad desde la perspectiva del profesorado de la ESO: estudio en la Comunidad Autónoma de La Rioja. *Contextos Educativos*, 8-9, 33 – 50.
- Jordan, J. A. (1994). *La escuela multicultural: un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós.
- Jordan, J. A. (1996). La interculturalidad en la escuela. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25, 71 – 84.
- Jordan, J. A. (2005). ¿Qué educación intercultural para nuestra escuela? Extraído el 26 de Febrero, 2008 de http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/jordan_escuela.pdf.
- Juliano, D. (1993). *Educación intercultural: escuela y minorías étnicas*. Madrid: Eudema.
- Kagan, D. M. (1992). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27(1), 65–90.
- Kincheloe, J. L. & Steinberg, S. R. (1999). *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona: Octaedro.
- Kroeber, A. L., & Kluckhohn, C. (1952). *Culture: A critical review of concepts and definitions*. Cambridge: Mass.
- Latorre, M. J. (2006). Estudio de las creencias que sobre la enseñanza práctica poseen los futuros maestros de la Universidad de Granada. *Universitas Tarraconensis*, 30 (3), 107 – 142.
- LeBlanc, P. & Witty, E. P. (1996). Equity challenges. En J. Siluka, *Handbook of research on teaching* (pp. 837 – 866). New York: McMillan.
- Leite, C. (2005). El currículum escolar y el ejercicio docente ante los desafíos de la multiculturalidad en Portugal. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 9 (2), 1 – 18.
- Leiva, J. J. (2008). Interculturalidad, gestión de la convivencia y diversidad cultural en la escuela: un estudio de las actitudes del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46 (2), 1 – 14.

- León, O. G. & Montero, I. (2004). *Métodos de investigación en psicología y educación*. Madrid: McGraw Hill.
- Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (BOJA de 26 de diciembre de 2007).
- Ley 27/2005, de 30 de noviembre, de Fomento de la Educación y la Cultura de Paz (BOE de 01 de diciembre de 2005).
- Ley 62/2003, de 30 de diciembre, de Medidas Fiscales, Administrativas y de Orden Social (BOE de 31 de diciembre de 2003).
- Ley Orgánica 11/2003, de 29 de septiembre, de Medidas concretas en materia de Seguridad Ciudadana, Violencia Doméstica e Integración Social de los Extranjeros (BOE de 30 de septiembre de 2003).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE de 4 de mayo de 2006).
- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la Igualdad efectiva de mujeres y hombres (BOE de 23 de marzo de 2007).
- Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre Derechos y Libertades de los Extranjeros en España y su integración social (BOE de 12 de enero de 2000).
- Ley Orgánica 7/1980, de 5 de Julio, de Libertad Religiosa (BOE de 24 de julio de 1980)
- Ley Orgánica 8/2000 de 22 de diciembre (BOE de 23 de diciembre de 2000).
- López Fuentes, R. (2004). *Creencias del profesorado universitario sobre evaluación*. Tesis Doctoral. Granada: Universidad de Granada.
- López López, M. C. (1999). *El conocimiento del profesor en contextos multiculturales. Un estudio narrativo*. Tesis Doctoral. Granada: Universidad de Granada.
- López López, M. C. (2001). Construir una ciudadanía democrática: un compromiso educativo de carácter transnacional. En M. C. López (ed.), *Educación para la ciudadanía y la paz como proyecto intercultural* (pp. 21 – 52). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- López López, M. C. (2002). *Diversidad socio-cultural y formación de profesores*. Bilbao: Mensajero.
- López López, M. C. (2003). Preocupaciones, motivaciones y dilemas de los docentes en aulas multiculturales. *Innovación Educativa*, 13, 25-44.
- López López, M. C. (2004). La formación intercultural del profesorado en la construcción de comunidades educativas sensibles a la diversidad cultural. En A. Villa (coord.), *Dirección para la innovación: apertura de los centros a la sociedad del conocimiento* (pp. 381 – 396). Bilbao: Mensajero.
- López Reillo, P. & González García, D. (2006). Las creencias del profesorado acerca del alumnado de diversa procedencia cultural. En AA. VV. *Formación del profesorado: práctica escolar*. Actas del Congreso Internacional de Educación Intercultural.
- López Roza, G. (2006). Escuela, diversidad cultural y educación intercultural. En Uribe, A. & otros (ed.), *Cátedra Abierta: Universidad, cultura y sociedad* (pp. 58 – 68). Antioquia: Universidad de Antioquia.
- López Salort, D. (2008). Crisis éticas, crisis de la ética. *Konvergencias, Filosofía y Culturas en Diálogo*, 6 (17), 165 – 170.
- Love, A. & Kruger, A. C. (2005). Teacher Beliefs and Student Achievement in Urban Schools Serving African American Students. *Journal of Educational Research*, 99 (2), 87- 99.

- Lovelace, M. (1994). *Estrategias de actuación ante la pluralidad cultural étnica y lingüística en la escuela española*. Madrid: CIDE.
- Liotard, J. (1987). *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra.
- Maaluf, A. (1999). *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza.
- MacCannell, D. (1988). Turismo e identidad cultural. En T. Todorov, *Cruce de culturas y mestizaje cultural*. Madrid: Júcar.
- Madrid, M. A. (1999). *Inmigrantes magrebíes residentes en el campo de Cartagena: propuestas de intervención socio-educativa desde el ámbito municipal*. Tesis Doctoral. Murcia: Universidad de Murcia.
- Marcelo, C. (2001). La función docente: nuevas demandas en tiempos de cambio. En C. Marcelo, A. Estebaranz, F. Imbernón, Q. Martín-Moreno, P. Mingorance, L. Montero & A. Villa, *La función docente* (pp. 9 – 26). Madrid: Síntesis.
- Marín Díaz, V. (2004). *Las creencias del profesor universitario en el siglo XXI*. Córdoba: Universidad de Córdoba.
- Marín Díaz, V. (2006). Niños de inmigrantes en los niveles de infancia y primarios de la educación. En M. D. Adam & G. Jiménez (eds.), *La educación y la formación profesional de los inmigrantes* (pp. 73 – 85). Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- Marín Gracia, M. A. (2002). La construcción de la identidad en la época de la mundialización y los nacionalismos. En M. Bartolomé (coord.), *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural* (pp. 27 – 50). Madrid: Narcea.
- Marquez, M. J. & Padua, D. (2003). La Escuela, Un Necesario Lugar De Encuentro Planteamientos del profesorado ante la presencia de alumnos y alumnas inmigrantes [Versión Electrónica]. *Revista Educación y Futuro*. Extraído el 20 de Junio, 2009 de http://www.cesdonbosco.com/revista/congreso/abr_may/49_Maria_Jesus_Marquez.pdf.
- Martín Rojo, L., Alcalá Recuerda, E., Garí Pérez, A., Mijares, L., Sierra Rodrigo, I., & Rodríguez, M. A. (2003). *¿Asimilar o integrar? Dilemas ante el multilingüismo en las aulas*. Madrid: CIDE, Ministerio de Educación y Ciencia.
- Martínez, A. (2007). La educación intercultural en Francia y España: similitudes y diferencias. *Revista Española de Educación Comparada*, 13, 285 – 317.
- Martiniello, M. (1995). Inmigración y construcción europea: ¿Hacia una ciudadanía multicultural de la Unión Europea? En E. Lamo de Espinosa (ed.), *Culturas, estados ciudadanos. Una aproximación al multiculturalismo en Europa* (pp. 225 – 241). Madrid: Alianza.
- Matterlart, A. (1998). ¿Cómo resistir a la colonización de las mentes? En VV. AA. *Pensamiento crítico vs. pensamiento único* (pp. 26 – 31). Madrid: Ed. Debate.
- Mattheoudakis, M. (2007). Tracking Changes in Pre-Service EFL Teacher Beliefs in Greece: A Longitudinal Study. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 23 (8), 1272-1288.
- McLaren, P. (1999). Pedagogía revolucionaria en tiempos posrevolucionarios: repensar la economía política de la educación crítica. En F. Imbernón (coord.), *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato* (pp. 101 – 120). Barcelona: Graó.
- McMillan, J. H. & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual* (5ª ed.). Madrid: Pearson Addison Wesley.

- MEC (2003). *La integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Documento Marco*. Madrid: MEC.
- Medina, A. & Domínguez, C. (1997). Análisis y evolución del conocimiento y creencias del profesorado: La construcción del conocimiento profesional en la última década. *Publicaciones. Escuela Universitaria del Profesorado de Melilla* (25-26-27), 497-531.
- Medina, A. & Domínguez, C. (1999). Formación del profesorado: aprendizaje profesional en contextos interculturales. *XXI, Revista de Educación*, 1, 69 – 97.
- Medina, A. & Domínguez, C. (2004). La formación del profesorado ante los nuevos retos de la interculturalidad. En A. Medina, A. Rodríguez & A. Ibáñez, *Interculturalidad, formación del profesorado y educación* (pp. 27 – 51). Madrid: Pearson.
- Melnick, S. & Zeichner, K. M. (1995). *Teacher Education for Cultural Diversity: Enhancing the Capacity of Teacher Education Institutions to Address Diversity Issues*. Michigan: National Center for Research on Teaching Learning.
- Merino, D. & Ruiz Román, C. (2005). Actitudes de los profesores hacia la educación intercultural. *Aula Abierta*, 86, 185 – 204.
- Ministerio de Trabajo e Inmigración, Gobierno de España. Extraído el 9 de Abril, 2009 de <http://www.mtin.es/es/estadisticas/resumenweb/RUD.pdf>.
- Moliner, O. & García, R. (2005). Teachers' initial training in cultural diversity in Spain: attitudes and pedagogical strategies. *Intercultural Education*, 16 (5), 433 – 442.
- Montero, M. L. (2000). La formación del profesorado ante los retos de la multiculturalidad. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 4 (1), 1 – 20.
- Montero, M. L. (2006). Profesores y profesoras en un mundo cambiante: el papel clave de la formación inicial. *Revista de Educación*, 340, 66 – 86.
- Moraga, F. (2006). Inmigración y educación. En P. Polo (coord.), *Educación, diversidad cultural y ciudadanía* (pp. 184 – 209).
- Morín, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Morine-Dersheimer, G. (1988) ¿Qué podemos aprender del pensamiento? En L. M. Villar, *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores* (pp. 225 – 238). Alcoy: Marfil.
- Moriña, A. (2008). *La escuela de la diversidad: materiales de formación para el profesorado*. Madrid: Síntesis.
- Moriña, A. y Parrilla, A. (2006). Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 339, 517 – 539.
- Moya, A. (2002). *Evaluación de programas educativos: la educación intercultural en Madrid capital*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Munby, H. (1988). Investigación sobre el pensamiento de los profesores: dilemmas ante la conducta y la práctica profesionales. En L. M. Villar, *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores* (pp. 63 – 85). Alcoy: Marfil.
- Muñoz Jordán, A. (2004). *Marroquíes en los libros de texto de la educación secundaria obligatoria (ESO): valoraciones sobre la heterogeneidad cultural en Educación*. Tesis Doctoral. Valencia: Universidad de Valencia.

- Muñoz Sedano, A. (1997). *Educación intercultural: teoría y práctica*. Madrid: Escuela Española.
- Muñoz Sedano, A. (2001). Hacia una educación intercultural. Enfoques y modelos. *Encounters on Education, Issues of national identity, difference, and globalization*, 81 – 106.
- Murphy, P K., Delli, L. A. & Edwards, M. N. (2004). The Good Teacher and Good Teaching: Comparing Beliefs of Second-Grade Students, Preservice Teachers, and Inservice Teachers. *Journal of Experimental Education*, 72 (2), 69-92.
- Naïr, S. (2006). *Diálogo de culturas e identidades*. Madrid: Editorial Complutense.
- Naredo, J. M. (1998). Sobre el pensamiento único. En VV. AA., *Pensamiento crítico vs. pensamiento único* (pp. 32 – 38). Madrid: Ed. Debate.
- Nespor, J. & otros (1984). *The teacher beliefs study: An Interim Report. Research on the Social Context of Teaching and Learning*. Extraído el 12 de Junio, 2009 de http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/2e/bb/b4.pdf.
- Nisbet, J. D. & Entwistle, N. J. (1980). *Métodos de investigación educativa*. Barcelona: Oikos-tau.
- Obermiller, P. J. (1974). *Ethnicity and Education: the intercultural dimension*. Ohio: Urban Appalachian Council.
- Okuma-Nyström, M. K. (2009). Globalization, identities, and diversified school education. En J. Zajda & otros (edits.), *Nation-building, identity and citizenship education* (pp. 25 – 42). London: Springer.
- Oraisón, M. (coord.) (2005). *La construcción de la ciudadanía en el siglo XXI*. Barcelona: Octaedro.
- Ortega, P. & Mínguez, R. (1991). Actitudes hacia el hecho multicultural. *Teoría de la Educación, Revista Interuniversitaria* 3, 47 – 58.
- Ortega, P. (2005). Educación y conflicto. *Revista Galega do Ensino*, 13 (45), 333 – 352.
- Ortiz, A. (2003). El cuestionario en la detección de necesidades formativas de las personas adultas desde la perspectiva del profesorado [Versión Electrónica]. *Revista Iberoamericana de Educación*. Extraído el 29 de Marzo, 2009 de <http://www.rieoei.org/deloslectores/456Ortiz.pdf>.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62 (3), 307-332.
- Palomero, J. E. (2006). Formación inicial de los profesionales de la educación en pedagogía intercultural: una asignatura pendiente. El caso de Aragón. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (1), 207 – 230.
- Pena Díaz, C. & Porto, M. D. (2008) Teacher beliefs in a CLIL education project. *Porta Linguarum*, 10, 151-161.
- Peña, P & Peña, M. A. (2007). El saber y las TIC: ¿brecha digital o brecha institucional? *Revista Iberoamericana de Educación*, 45, 89 – 106.
- Pérez Gómez, A. I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Pérez Gómez, A. I. (2002). Los fines de la educación. En J. Torreblanca, *Los fines de la educación. Una reflexión desde la izquierda* (pp. 25 – 46). Madrid: Biblioteca Nueva.

- Pérez Tapias, J. A. (2002). *Educación Democrática y Ciudadanía Intercultural. Cambios educativos en época de globalización*. Córdoba, Argentina: III Congreso Nacional y II Internacional de Educación.
- Pérez, J. M. & Pomares, J. (2002). El ATAL. Camino hacia la interculturalidad. *Revista de Organización y Gestión Educativa*, 8, 27-29.
- Perrenoud, Ph. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Barcelona: Graó.
- Pinto, F. (2008). *L'intercultura*. Roma: Laterza.
- PNUD (2001). *Informe sobre el Desarrollo Humano 2001*. Barcelona: Mundi-Prensa.
- PNUD (2004). *Human Development Report 2004*. New York: PNUD.
- Pope, M. (1988). Anteojos constructivistas: implicaciones para los procesos de enseñanza y aprendizaje. En L. M. Villar, *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores* (pp. 149 – 174). Alcoy: Marfil.
- Porlán, R. (1994). Las concepciones epistemológicas de los profesores: el caso de los estudiantes de Magisterio. *Investigación en la Escuela*, 22, 67-84.
- Porlán, R., Rivero, A. & Martín, R. (1998). Conocimiento profesional y epistemológico de los profesores II: estudios empíricos y conclusiones. *Enseñanza de las Ciencias*, 16 (2), 271-288.
- Putnam, R. T. & Borko, H. (2000). El aprendizaje del profesor: implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición. En B. J. Biddle, T. L. Good & I. F. Goodson, *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar* (pp. 219 – 302). Barcelona: Paidós.
- Ramonet, I. (1998). *La tiranía de la comunicación*. Madrid: Ed. Debate.
- Real Decreto Legislativo 1/1995, de 24 de marzo, por el que se aprueba el Estatuto de los Trabajadores (BOE de 25 de marzo de 1995).
- Richard, M. H. (2006) Preservice Teachers' Learning about Cultural and Racial Diversity: Implications for Urban Education. *Urban Education*, 41 (4), 343-375.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. En J. Siluka, *Handbook of research on teaching* (pp. 102 – 118). New York: McMillan.
- Rigal, L. (1999). La escuela crítico-democrática: una asignatura pendiente. En F. Imbernón (coord.), *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato* (pp. 147 – 170). Barcelona: Graó.
- Rockefeller, S. C. (1993). Comentario. En Ch. Taylor, *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez Izquierdo, R. M. (2005). Estudio de las concepciones de los estudiantes de Magisterio hacia la diversidad cultural. *Educar*, 36, 50 – 69.
- Rodríguez Izquierdo, R. M. (2008). *Implicaciones para los Planes de Estudio de la competencia intercultural en la formación de profesores principiantes*. Comunicación presentada al I Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia. Sevilla. Extraído 11 de Junio, 2009 de <http://prometeo.us.es/idea/congreso/pdf%20comunicaciones/50.pdf>.
- Rodríguez Izquierdo, R. M. (2009). La investigación sobre la educación intercultural en España [Versión electrónica]. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 17 (4), 1 – 29. Extraído el 18 de Julio, 2009 de <http://epaa.asu.edu/epaa/>.
- Rodríguez Marcos, A., González Aguado, P., Egea Reche, M. & Gutiérrez Ruiz, I. (2004). ¿Nos estamos preparando para construir la nueva sociedad intercultural?

- Patrones de creencias y actitudes de estudiantes que terminan Magisterio. En A. Medina, A. Rodríguez & A. Ibáñez, *Interculturalidad, formación del profesorado y educación* (pp. 81 – 99). Madrid: Pearson.
- Rodríguez Martínez, D. (2009). Chicos y chicas inmigrantes en el proceso de incorporación a un centro de Secundaria. ¿Éxito o fracaso? *Revista Iberoamericana de Educación*, 49 (5), 1 – 15.
- Rodríguez Sabiote, C., Gallardo, M. A., Pozo, T. & Gutiérrez, J. (2006). *Iniciación al análisis de datos cuantitativos en Educación. Análisis descriptivo básico: teoría y práctica mediante SPSS*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Rodríguez Sabiote, C., Pozo, T., & Gutiérrez, J. (2006). La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en Educación Superior [Versión Electrónica]. *Relieve*, 12 (2), 289-305. Extraído el 18 de Junio, 2009 de http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_6.htm.
- Ross, J. A. & Gray, P. (2006). School Leadership and Student Achievement: The Mediating Effects of Teacher Beliefs. *Canadian Journal of Education*, 29 (3), 798-822.
- Ruano, C. R. (2008). La Escuela Nueva ante los aprendizajes individuales y los saberes colectivos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46 (4), 1- 7.
- Ruiz Román, C. (2003). *Educación intercultural. Una visión crítica de la cultura*. Barcelona: Octaedro.
- Sáez Carreras, J. (1997). Aproximación a la diversidad: algunas consideraciones teóricas. En N. Illán & A. García (coord.), *La diversidad y la diferencia en la Educación Secundaria Obligatoria: Retos educativos para el siglo XXI* (pp. 19 – 36). Málaga: Aljibe.
- Salazar, M. (2008). Espacios transnacionales. Migración y globalización. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 9 (2), 150 – 167.
- Sales Ciges, A. & García, R. (1997). Educación intercultural y formación de actitudes interculturales. *Revista Española de Pedagogía*, 55 (207), 317 – 336.
- Sales Ciges, A. (2006). La formación inicial del profesorado ante la diversidad: una propuesta metodológica para el nuevo espacio europeo de educación superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (3), 201 – 217.
- Sales Ciges, A.; Moliner, O. & Sanchiz, M. L. (2001). Actitudes hacia la atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 4 (2), 1 – 7.
- Salinas, J. (1997). Nuevos ambientes de aprendizaje para una sociedad de la información. *Revista Pensamiento Educativo*, 20, 81-104.
- San Román, T. (1984). *Gitanos en Madrid y Barcelona: ensayos sobre aculturación y etnicidad*. Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona.
- San Román, T. (1986). *Entre la marginación y el racismo: reflexiones sobre la vida de los gitanos*. Madrid: Alianza.
- Santamaría, E. (2002). Inmigración y barbarie. La construcción social y la política del inmigrante como amenaza. *Papers*, 66, 59 – 75.
- Sartori, G. (2001). *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. Madrid: Taurus.

- Sassen, S. (2003). *Contra geografías de la globalización. Género y ciudadanía en los circuitos transfronterizos*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Schön, D. A. (2002). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Shavelson, R. J. & Stern, P. (1981). Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments, decisions, and behaviour. *Review of Educational Research*, 51, 455-498.
- Shavelson, R. J., Webb, N. M. & Burstein, L. (1986). Measurement of teaching. En M. C. Wittrock (ed), *Handbook of research on teaching* (3ª ed.) (pp. 50 – 91). New York: MacMillan.
- Shulman, L. S. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching: a contemporary perspective. En M. C. Wittrock (ed), *Handbook of research on teaching* (3ª ed.) (pp. 3 – 36). New York: MacMillan.
- Shulman, L. S. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 9 (2), 1 – 30.
- Sirna, C. (1997). *Pedagogia interculturale. Concetti, problemi, proposte*. Milán: Guarini Studio.
- Sleeter, C. E. & Grant, C. A. (2009). *Making choices for multicultural education. Five approaches to race, class, and gender*. (6ª ed). Wiley.
- Smith, R. W. (1994). *Preparing teachers for diversity: the challenges of teaching multicultural education*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. New Orleans. Extraído el 21 de Julio, 2009 de http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/14/e7/4e.pdf.
- Sola, M. (1999). El análisis de las creencias del profesorado como requisito de desarrollo profesional. En A. Pérez Gómez, J. Barquín & J. F. Angulo, *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica* (pp. 661 – 683). Madrid: Akal.
- Soriano, E. (2001). *Identidad cultural y ciudadanía intercultural. Su contexto educativo*. Madrid: La Muralla.
- Soriano, E. (2004). *La construcción de la identidad cultural en contextos multiculturales*. Ponencia presentada en el XIII Congreso nacional y II Iberoamericano de Pedagogía. Universidad de Valencia.
- Sotés, P. (2000). Uso y adquisición de la segunda lengua en un programa de inmersión: diferencias individuales. *Infancia y Aprendizaje*, 92, 29-49.
- Stanley, L. S. (1996). The Developmental and validation of an instrument to assess attitudes toward cultural diversity and pluralism among preservice physical educators. *Educational and Psychological Measurement*, 56 (5), 891 – 897.
- Subirats, M. (1999). La educación del siglo XXI: la urgencia de una educación moral. En F. Imbernón (coord.), *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato* (pp. 171 – 177). Barcelona: Graó.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Taylor, Ch. (1993). *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.

- Taylor, P. A. (2000). *Preservice teachers and teacher educators: Are they sensitive about cultural diversity issues*. Paper presented at the Annual Meeting of the Association of Teacher Educators. Orlando.
- Tedesco, J. C. (1995). *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Anaya.
- Tedesco, J. C. (2000). *Actuales tendencias en el cambio educativo*. Buenos Aires: IPE/UNESCO.
- Tejada, J. (2000). La educación en el marco de una sociedad global: algunos principios y nuevas exigencias. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 4 (1), 1 – 13.
- Thorndike, R. M. (1997). *Measurement and evaluation in psychology and education* (6ª ed.). New York: McMillan.
- Torres Santomé, J. (2006). Profesoras y profesores en el ojo del huracán. *Foro de Educación*, 7-8, 81 – 102.
- Torres, R. M. (2000). *Educación para todos. La tarea pendiente*. Madrid: Popular.
- Touraine, A. (2006). Entrevista. *Cuadernos de Pedagogía*, 354, 48 – 54.
- Touriñan, J. M. (2004). Interculturalismo, globalidad y localidad: estrategias de encuentro para la educación. *Bordón*, 56 (1), 25 – 47.
- UNESCO (2001). *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural*. París: UNESCO.
- UNESCO (2006). *Guidelines on intercultural education*. París: UNESCO.
- UNESCO (2007). *Informe de seguimiento de la EpT en el mundo. Bases sólidas. Atención y educación de la primera infancia*. París: UNESCO.
- Unión Europea (1997). *Tratado de Amsterdam* (BOE de 7 de mayo de 1999). Extraído el 7 de Julio, 2009 de [http://www.boe.es/aeboe/consultas/enlaces/documentos/ue/Tratados\(0340-0396\).pdf](http://www.boe.es/aeboe/consultas/enlaces/documentos/ue/Tratados(0340-0396).pdf)
- Unión Europea (1999). *Carta de Derechos Fundamentales (C5-0058/1999)*. Extraída el 28 de Mayo, 2009 de http://www.europarl.europa.eu/charter/docs/pdf/a5_0064_00_es_es.pdf
- Unión Europea (2002). *Tratado de Maastrich. Versión consolidada del Tratado de la Unión Europea*. Extraído el 7 de Julio, 2009 de http://www.boe.es/aeboe/consultas/enlaces/documentos/ue/Trat_EU_consol.pdf
- Unión Europea (2004). *Tratado por el que se establece una Constitución para Europa*. Extraído el 7 de Julio, 2009 de <http://eur-lex.europa.eu/JOHtml.do?uri=OJ:C:2004:310:SOM:ES:HTML>
- Vallespir, J. & Morey, M. (2006). *La formación del profesorado de Educación primaria de las Illes Balears ante la diversidad cultural*. Extraído el 21 de Marzo, 2009 de http://www.uned.es/congreso-inter-educacion-intercultural/Grupo_discusion_4/81.J.pdf.
- Van Dalen, D. B. & Meyer, W. J. (1981). *Manual de técnica de la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.
- Van der Schaaf, M. F., Stokking, K. M. & Verloop, N. (2008). Teacher Beliefs and Teacher Behaviour in Portfolio Assessment. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 24 (7), 1691-1704.
- Varcárcel, A. (2007). Vindicación del Humanismo. *Isegoría, Revista de Filosofía Moral y Política*, 36, 7 – 61.

- Vila, E. S. (2006). El laberinto de la educación pública: globalización, participación, diferencia y exclusión social. *Revista de Educación*, 339, 903 – 920.
- Vilanova, S., García M. B. & Señorino, O. (2007). Concepciones acerca del aprendizaje: diseño y validación de un cuestionario para profesores en formación [Versión Electrónica]. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9 (2). Extraído el 29 de Marzo, 2009 de <http://redie.uabc.mx/vol9no2/contenido-vilanova.html>.
- Villar, L. M. (1988). Introducción. En L. M. Villar, *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores* (pp. 11 – 20). Alcoy: Marfil.
- Villar, L. M. (1991). *El formador de maestros ante la educación multicultural*. Ponencia presentada en el "Congreso Internacional de Educación Multicultural". Ceuta. Extraído el 11 de Junio, 2009 de <http://qid.us.es/villar/docs/1ceuta.pdf>.
- Villar, L. M. (1992). [Formación del profesorado en la perspectiva de la educación intercultural en Europa](#). *Bordón*, 44 (1), 59-74.
- Villar, L. M. (1997). Pensamientos de los profesores (en décimo aniversario de un congreso). *Bordón*, 49 (1), 5-14.
- Vinsonneau, G. (1998). ¿Qué currículum a las puertas de una Europa pluricultural? El caso de Francia. En X. Besalú, G. Campani & J. M. Palaudàrais (comp.), *La educación intercultural en Europa. Un enfoque curricular* (pp. 116 – 135). Barcelona: Pomares.
- Vonk, J. H. C. (2000). El contexto social cambiante de la enseñanza en la Europa Occidental. En B. Biddle, T. Good & I. Goodson, *La enseñanza y los profesores III. La reforma de la enseñanza en un mundo en transformación* (pp. 21 – 98). Barcelona: Paidós.
- Wiersma, W. (1995). *Research methods in education. An introduction* (6ª ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Wieviorka, M. (2004). La identidad, el sujeto y la democracia. En En A. Medina, A. Rodríguez & A. Ibáñez, *Interculturalidad, formación del profesorado y educación* (pp. 51 – 54). Madrid: Pearson.
- Williams, R. (1997). *Sociología de la cultura*. Barcelona: Paidós.
- Wittrock, M. C. (dir.) (1989). *La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós.
- Wlodarczyk, S. (1972). *Teacher beliefs and Open education. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*. Chicago. Extraído el 14 de Junio, 2009 de http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/3b/21/88.pdf.
- Wynn, C. (1974). *A Position Paper on Teacher Competencies for Cultural Diversity in Connection with the AACTE Multicultural Education/Competency-Based Teacher Education Project*. Extraído el 21 de Junio, 2009 de http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/35/28/fd.pdf.
- Zabalza, M. A. (2006). Buscando una nueva hoja de ruta en la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 340, 51-58.
- Zapata-Barrero, R. (2001). *Ciudadanía, democracia y pluralismo cultural: hacia un nuevo contrato social*. Barcelona: Anthropos.

- Zeichner, K. M. & Liston, D. P. (1999). Enseñar a reflexionar a los futuros docentes. En A. Pérez Gómez, J. Barquín & J. F. Angulo, *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica* (pp. 506 – 532). Madrid: Akal.
- Zeichner, K. M. (1993). *Educating Teachers for Cultural Diversity. NCRTL Special Report*. Michigan: National Center for Research on Teacher Learning.