



**UNIVERSIDAD DE GRANADA**

Facultad de Ciencias de la Educación

Departamento de Didáctica y Organización Escolar

**LAS CREENCIAS DE LOS FUTUROS DOCENTES SOBRE  
LA DIVERSIDAD CULTURAL. UN ESTUDIO EN LA  
UNIVERSIDAD DE GRANADA**

**TESIS DOCTORAL**

REALIZADA POR

EVA FCA. HINOJOSA PAREJA

DIRIGIDA POR

DRA. M<sup>a</sup> DEL CARMEN LÓPEZ LÓPEZ

*Programa de Doctorado "Fundamentos del Currículum y Formación del Profesorado  
en las áreas de Educación Primaria y Secundaria"*

**GRANADA, 2013**

Editor: Editorial de la Universidad de Granada  
Autor: Eva Francisca Hinojosa Pareja  
D.L.: GR 609-2014  
ISBN: 978-84-9028-835-1



La doctoranda Eva Francisca Hinojosa Pareja y la directora de la tesis Dra. M<sup>a</sup> del Carmen López López, garantizamos, al firmar esta tesis doctoral, que el trabajo ha sido realizado por la doctoranda bajo la dirección de la directora de la tesis y hasta donde nuestro conocimiento alcanza, en la realización del trabajo, se han respetado los derechos de otros autores a ser citados, cuando se han utilizado sus resultados o publicaciones.

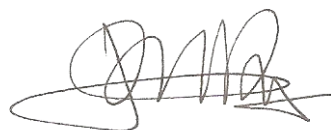
Granada, a 30 de abril de 2013

Directora de la Tesis



Fdo.: Dra. M<sup>a</sup> del Carmen López López

Doctoranda



Fdo.: Eva Fca. Hinojosa Pareja



*A mis padres,  
por tener fe en mi y  
ayudarme en cada paso*

*A Alberto,  
por su amor incondicional*



## AGRADECIMIENTOS

Son muchas las personas que, directa o indirectamente, han hecho posible la realización de este proyecto. A algunas de ellas quisiera agradecerse especialmente con estas palabras.

En primer lugar, me gustaría dar las gracias a la Dra. M<sup>a</sup> del Carmen López, directora de este trabajo, por sus consejos y dedicación, por ser mi MAESTRA, con mayúsculas, y por mostrarme diariamente el buen hacer docente e investigador.

Gracias también a la Dra. Purificación Pérez, al Dr. Clemente Rodríguez y al Dr. Antonio Fernández quienes, de manera desinteresada, me han ayudado a comprender mejor el complejo mundo de la estadística.

Igualmente, les doy las gracias a todos los futuros docentes que han participado en la investigación y que son, al fin y al cabo, los protagonistas de ella, así como a los profesores y profesoras que me abrieron gustosamente las puertas de sus aulas para recoger información.

Me gustaría expresar mi agradecimiento al grupo FORCE y al Departamento de Didáctica y Organización Escolar, por acogerme desde mis inicios en la docencia y la investigación, por apoyarme en la realización de este proyecto y por darme la oportunidad de aprender cada día junto a ellos.

También les doy las gracias a Bea y María, amigas y compañeras en esta andadura profesional, porque su ayuda y comprensión han sido un apoyo fundamental en mi formación como docente e investigadora.

Un agradecimiento muy especial merece mi familia, mis padres y hermanos, mis abuelos, los que están y los que se fueron, y mi familia política. Vuestro cariño, vuestras sonrisas y palabras de aliento son una fuente de motivación muy importante que me ha acompañado a lo largo de este proyecto y durante toda mi vida.

Gracias a todas mis amigas y entre ellas, especialmente a Fátima y Mari Loli, por estar siempre a mi lado, por su calidez y sus ánimos.

Y gracias a Alberto, por darme la mano en cada caída y celebrar conmigo cada éxito, por ser parte misma de la esencia de este trabajo.

A todas y a todos, muchas gracias.





## RESUMEN

Esta investigación centra su atención en el estudio de las creencias de los futuros docentes de la Universidad de Granada sobre la diversidad cultural. Conocer qué creen los estudiantes de Magisterio y qué impacto ejerce el proceso formativo en sus creencias, son aspectos de gran relevancia para el diseño de propuestas de formación inicial del profesorado, para el propio aprendizaje de los futuros docentes y para su práctica posterior. En el caso concreto de las creencias sobre diversidad cultural adquiere más importancia, si cabe, pues configuran las expectativas de los futuros docentes, su conocimiento sobre el alumnado, en definitiva, su práctica profesional. Por tanto, explorar las creencias de los futuros docentes sobre la diversidad cultural en entornos que, como los actuales, son esencialmente multiculturales, se hace imprescindible en la formación de un profesorado comprometido con una educación inclusiva y socialmente justa.

Para ello, se ha optado por un enfoque metodológico descriptivo, por encuesta y de carácter transversal. Como instrumento para recabar información, se ha elaborado y validado un cuestionario cerrado, con cuatro opciones de respuesta. La información recogida ha sido sometida a distintos análisis: análisis univariados (descriptivos), para estudiar las creencias de los futuros docentes al comienzo y al final de su periodo formativo; análisis bivariados (correlacionales y de comparación de la diferencia de medias), para analizar las relaciones entre las creencias de los futuros docentes y variables independientes como el curso y la especialidad; y análisis multivariados (análisis factorial exploratorio), para agrupar las creencias en un conjunto limitado de factores y contrastarlo con los constructos teóricos que estructuran el cuestionario.

Los resultados obtenidos han puesto de manifiesto que es posible acceder, describir y analizar las creencias de los futuros docentes sobre la diversidad cultural. De manera general, se aprecia que los estudiantes tienen creencias positivas en relación a la diversidad cultural en cuestiones generales, pero que se tornan más polarizadas cuando se les cuestiona sobre aspectos concretos de la práctica educativa. Asimismo, se ha evidenciado que las creencias de los futuros docentes varían en función del curso y de la especialidad, mostrando que la formación inicial ejerce cierto impacto en algunas creencias y potencia una visión más favorable hacia la diversidad cultural en los estudiantes que están finalizando su formación inicial. Se encuentra, igualmente, que las creencias sobre diversidad cultural están interrelacionadas, conformando un sistema interdependiente y de gran complejidad, y que es posible agruparlas en torno a 7 factores coherentes con la estructura inicial configuradora del cuestionario.

Las conclusiones obtenidas en esta investigación han permitido aumentar el conocimiento sobre las creencias de los futuros docentes acerca de la diversidad

cultural y aportar claves importantes para la elaboración de propuestas de formación docente que tomen en consideración las creencias de los estudiantes en el proceso formativo y que incrementen el compromiso de los docentes, de sus formadores y de la propia institución responsable de la formación docente con la diversidad cultural y la construcción de una sociedad más justa e igualitaria.

## ABSTRACT

This research focuses on the study of the beliefs about cultural diversity of student teachers at the University of Granada. Knowing what student teachers of the Education Faculty believe and what impact the training process exerts on their beliefs are matters of great importance for the design of proposed initial teacher training, both for their own learning as future teachers and for their further practice. In the specific case of beliefs about cultural diversity it becomes even more important, if possible, since it shapes future teachers' expectations, their knowledge of their pupils, in short, their professional practice. Therefore, exploring the future teachers' beliefs about cultural diversity in environments which, like the present, are essentially multicultural is essential in the formation of teachers committed to an inclusive and socially just education.

To do this, a descriptive methodological approach by means of a cross-cutting survey has been chosen. As a tool to gather information a closed questionnaire with four answer choices was developed and validated. The information collected has been subjected to various analyses: univariate analysis (descriptive) to study the student teachers' beliefs at the beginning and end of their training period, bivariate analyses (correlational and comparison of difference of means) to analyse the relation between student teachers' beliefs and independent variables such as the course and specialty studied, and multivariate analysis (exploratory factorial analysis), to group beliefs in a limited set of factors, and to compare it with the theoretical constructs that structure the questionnaire.

The results have shown that it is possible to access, analyse and describe the future teachers' beliefs about cultural diversity. In general, we see that students have positive beliefs regarding issues of cultural diversity in general but become more polarized when challenged on specific aspects of educational practice. It has also been shown that the future teachers' beliefs vary depending on the course and specialty, showing that initial training exerts some impact on some beliefs and empowers a more favourable view towards cultural diversity in students who are completing their initial training. It was also found that beliefs about cultural diversity are interrelated, forming a highly complex interdependent system, which can be grouped around seven factors consistent with the initial structure shaping the questionnaire.

Findings from this research have enabled us to know more about student teachers' beliefs about cultural diversity and provide important clues to the development of teacher training proposals that take students' beliefs into account in the learning process and increase the commitment of teachers, their trainers and the institution responsible for teacher training in cultural diversity and building a more just and egalitarian society.



# ÍNDICE

## PRIMERA PARTE. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

<b>CAPÍTULO I. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>23</b>
1. Justificación del problema de investigación .....	25
2. Supuestos básicos de la investigación.....	29
2.1. La educación en y para la diversidad cultural como campo de investigación en el ámbito nacional .....	30
2.1.1. Líneas y trabajos de investigación .....	30
2.1.2. Balance de los progresos y nuevos desafíos.....	37
2.2. La figura del docente en contextos multiculturales.....	38
2.2.1. Hacia un perfil docente culturalmente sensible .....	39
2.2.2. Competencias para una docencia comprometida con la diversidad cultural .....	45
3. Propósitos del estudio.....	49
3.1. Problema de investigación .....	49
3.2. Objetivos de la investigación .....	49
3.3. Hipótesis.....	50
3.4. Preguntas que orientan la investigación.....	51
4. Valor teórico de la investigación .....	51
5. Modelo de investigación.....	52
<b>CAPÍTULO II. EDUCAR A UN ALUMNADO CULTURALMENTE HETEROGÉNEO</b>	<b>55</b>
1. Contextualización del hecho multicultural .....	57
1.1. Aproximación epistemológica.....	57
1.1.1. La cultura como concepto controvertido .....	57
1.1.2. La construcción identitaria: pertenencia única o yo múltiple.....	61
1.1.3. Multiculturalidad e interculturalidad .....	64

1.2. Contextualización social.....	66
1.2.1. El fenómeno de la globalización.....	66
1.2.2. La multiculturalidad como rasgo distintivo de la sociedad actual .....	68
1.2.3. Incertidumbre axiológica.....	72
1.3. Contextualización normativa. Un breve apunte.....	75
1.3.1. De las declaraciones europeas al marco normativo español.....	75
1.3.2. La atención a la diversidad cultural en la legislación educativa española .....	79
2. La educación en contextos multiculturales: enfoques teóricos y prácticas formativas.....	82
2.1. Posicionamientos teóricos ante la diversidad cultural .....	82
2.2. La práctica formativa.....	89
<b>CAPÍTULO III. EL EJERCICIO DE LA DOCENCIA EN CONTEXTOS MULTICULTURALES.....</b>	<b>97</b>
1. La formación intercultural del profesorado: limitaciones y desafíos.....	100
1.1. Huellas del pasado y dilemas del presente .....	100
1.2. Hacia una formación renovada e intercultural. Algunas consideraciones generales.....	105
1.2.1. Revisión de enfoques teóricos de formación y búsqueda de alternativas .....	106
1.2.2. Hacia una reconversión de la formación inicial del profesorado.....	114
2. Fundamentos para el desarrollo de una formación inicial del profesorado culturalmente relevante.....	118
2.1. Currículum formativo comprometido con la diversidad cultural.....	119
2.2. Conocimiento base para la enseñanza en contextos multiculturales.....	126
2.2.1. Conocimiento del contenido y didáctico del contenido .....	128
2.2.2. Conocimiento pedagógico .....	129
2.2.3. Conocimiento de los estudiantes .....	131
2.2.4. Conocimiento de los contextos sociales y profesionales .....	132

2.2.5. Conocimiento cultural.....	133
2.2.6. La emergencia del conocimiento práctico.....	134
2.3. La relevancia de las creencias en la formación inicial del profesorado ....	136
2.3.1. Conceptualización y características de las creencias.....	136
2.3.2. Las creencias de los futuros docentes acerca de la diversidad cultural .....	141
2.3.3. Las creencias de los docentes en la formación inicial del profesorado .	145
2.4. Compromiso institucional con la diversidad cultural.....	148
3. Algunas iniciativas de formación docente centradas en la diversidad cultural.	154
<b>CAPÍTULO IV. FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO Y DIVERSIDAD CULTURAL. FOTOGRAFÍA DE UN CAMPO DE ESTUDIO .....</b>	<b>163</b>
1. Antecedentes.....	166
2. Panorama actual de la investigación en el ámbito nacional e internacional .....	173
2.1. Estudios centrados en la evaluación de planes y programas de formación docente .....	176
2.1.1. Planes y programas de formación docente no comprometidos expresamente con la diversidad cultural.....	176
2.1.2. Planes y programas de formación docente comprometidos con la diversidad cultural.....	179
2.2. Investigaciones sobre el impacto de propuestas formativas comprometidas con la diversidad cultural.....	182
2.2.1. Impacto de propuestas formativas desarrolladas en los centros de formación del profesorado .....	182
2.2.2. Impacto de experiencias formativas que incluyen inmersión en la realidad .....	187
2.3. Estudios centrados en las actitudes, creencias y conocimientos de los futuros docentes en relación a la diversidad cultural.....	192

## **SEGUNDA PARTE. TRABAJO EMPÍRICO**

<b>CAPÍTULO V. MARCO METODOLÓGICO .....</b>	<b>201</b>
---	------------



1. La investigación sobre el pensamiento del profesor: marco de los estudios sobre creencias.....	203
2. Enfoque metodológico .....	208
3. Variables .....	210
4. Población.....	213
5. Recogida de información: el cuestionario .....	218
5.1. Aproximación a los aspectos generales del cuestionario .....	220
5.2. Elaboración del cuestionario.....	221
5.3. Validación del instrumento.....	222
5.4. Primera aplicación y análisis de la fiabilidad del instrumento .....	224
5.5. Aplicación definitiva .....	229
6. Análisis de datos.....	229
<b>CAPÍTULO VI. RESULTADOS.....</b>	<b>233</b>
1. Resultados derivados del análisis descriptivo univariado.....	235
1.1. Análisis descriptivo correspondiente al alumnado de primer curso de Magisterio.....	236
1.2. Análisis descriptivo correspondiente al alumnado de tercer curso de Magisterio.....	241
1.3. Análisis descriptivo contrastado de primer y tercer curso de Magisterio.....	247
2. Resultados derivados del análisis bivariado .....	252
2.1. Resultados del análisis correlacional .....	253
2.1.1. Análisis correlacional relativo a la dimensión 1 .....	253
2.1.2. Análisis correlacional relativo a la dimensión 2.....	257
2.1.3. Análisis correlacional relativo a la dimensión 3.....	260
2.1.4. Análisis correlacional relativo a la dimensión 4.....	263
2.2. Resultados de la prueba “t” en función del curso .....	266
2.2.1. Diferencias significativas en la dimensión 1 .....	271

2.2.2. Diferencias significativas en la dimensión 2 .....	273
2.2.3. Diferencias significativas en la dimensión 3 .....	275
2.2.4. Diferencias significativas en la dimensión 4 .....	278
2.3. Resultados del análisis de la varianza unifactorial en función de la especialidad.....	280
2.3.1. Contrastes “post hoc” relativos a la dimensión 1 .....	288
2.3.2. Contrastes “post hoc” relativos a la dimensión 2 .....	292
2.3.3. Contrastes “post hoc” relativos a la dimensión 3 .....	296
2.3.4. Contrastes “post hoc” relativos a la dimensión 4 .....	302
3. Resultados derivados del análisis multivariado. Análisis factorial exploratorio .....	306
3.1. Análisis de componentes principales y análisis factorial exploratorio.....	307
3.2. Descripción y contraste de la estructura factorial .....	313
<b>CAPÍTULO VII. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES .....</b>	<b>323</b>
1. Conclusiones de la investigación.....	325
1.1. Conclusiones relativas al objetivo 1.....	325
1.2. Conclusiones relativas a los objetivos 2 y 3.....	326
1.3. Conclusiones relativas al objetivo 4.....	329
1.4. Conclusiones relativas al objetivo 5.....	333
1.5. Conclusiones relativas a los objetivos 6 y 7.....	336
2. Implicaciones de la investigación .....	340
2.1. Implicaciones para el campo de estudio sobre las creencias de los futuros docentes.....	340
2.2. Implicaciones para la formación inicial del profesorado .....	343
<b>CHAPTER VII. CONCLUSIONS AND IMPLICATIONS .....</b>	<b>345</b>
1. Conclusions of the research .....	347
1.1. Conclusions on objective 1 .....	347
1.2. Conclusions on objectives 2 and 3.....	348

1.3. Conclusions on objective 4 .....	351
1.4. Conclusions on objective 5 .....	354
1.5. Conclusions on objectives 6 and 7 .....	357
2. Implications of the research .....	360
2.1. Implications for the field of study of future teacher's beliefs .....	360
2.2. Implications for initial teacher training .....	363
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>365</b>

### **ÍNDICE DE ANEXOS (en CD adjunto)**

Anexo I. Cuestionario .....	2
Anexo II. Plantilla para validación del contenido por jueces .....	6
Anexo III. Análisis correlacional entre variables dependientes .....	12
Anexo IV. Análisis de la varianza. Comparaciones múltiples "post hoc" .....	26
Anexo V. Análisis factorial exploratorio. Matriz de correlaciones .....	94
Anexo VI. Análisis factorial exploratorio. Inversa de la matriz de correlaciones ..	103
Anexo VII. Análisis factorial exploratorio. Matriz de covarianzas anti-imagen.....	107
Anexo VIII. Análisis factorial exploratorio. Matriz de correlaciones reproducidas	117
Anexo IX. Análisis factorial exploratorio. Matriz de componentes rotados.....	126

### **ÍNDICE DE FIGURAS, GRÁFICOS Y TABLAS**

#### **FIGURAS**

Figura nº 1. Temáticas en la investigación sobre educación multicultural en el contexto nacional.....	31
Figura nº 2. Competencias docentes en relación a la diversidad cultural .....	48
Figura nº 3. Diseño de la investigación .....	54

Figura nº 4. Enfoques, modelos y programas de educación multicultural.....	84
Figura nº 5. Retos de la institución educativa .....	92
Figura nº 6. Dilemas sobre las percepciones de las personas implicadas .....	101
Figura nº 7. Orientaciones en la formación inicial del profesorado.....	107
Figura nº 8. Conocimiento base para una docencia comprometida con la diversidad.....	127
Figura nº 9. Evaluación de planes y programas de formación docente.....	176
Figura nº 10. Investigaciones sobre el impacto de propuestas formativas comprometidas con la diversidad cultural .....	182
Figura nº 11. Fases en la elaboración y aplicación del cuestionario.....	220

## **GRÁFICOS**

Gráfico nº 1. Extranjeros residentes en España.....	69
Gráfico nº 2. Distribución de los estudios revisados por categorías .....	175
Gráfico nº 3. Género .....	214
Gráfico nº 4. Edad .....	215
Gráfico nº 5. Curso.....	215
Gráfico nº 6. Especialidad.....	216
Gráfico nº 7. Experiencia docente previa .....	216
Gráfico nº 8. Elección de la titulación.....	217
Gráfico nº 9. Nivel de satisfacción con la formación inicial.....	217
Gráfico nº 10. Formación complementaria en diversidad cultural .....	218
Gráfico nº 11. Diferencia de medias en función del curso. Dimensión 1.....	273
Gráfico nº 12. Diferencia de medias en función del curso. Dimensión 2.....	274
Gráfico nº 13. Diferencia de medias en función del curso. Dimensión 3.....	277
Gráfico nº 14. Diferencia de medias en función del curso. Dimensión 4.....	280
Gráfico nº 15. Contrastes “post hoc”. Dimensión 1.....	291
Gráfico nº 16. Contrastes “post hoc”. Dimensión 2.....	295

Gráfico nº 17. Contrastes “post hoc”. Dimensión 3.....	301
Gráfico nº 18. Contrastes “post hoc”. Dimensión 4.....	305
Gráfico nº 19. Análisis de componentes principales. Gráfico de sedimentación ...	309

## **TABLAS**

Tabla nº 1. Acepciones del término cultura.....	58
Tabla nº 2. Propuestas para la construcción de un currículum comprometido con la diversidad cultural .....	119
Tabla nº 3. Definiciones de creencia.....	137
Tabla nº 4. Revisión de la investigación.....	174
Tabla nº 5. Distribución de las variables dependientes en función de su contenido .....	213
Tabla nº 6. Estadísticos de fiabilidad. Alfa de Cronbach.....	225
Tabla nº 7. Estadísticos total-elemento.....	226
Tabla nº 8. Estadísticos de fiabilidad por bloques y dimensiones. Alfa de Cronbach .....	228
Tabla nº 9. Estadísticos de fiabilidad. Dos Mitades .....	228
Tabla nº 10. Resultados del análisis descriptivo de primer curso.....	236
Tabla nº 11. Resultados del análisis descriptivo de tercer curso.....	242
Tabla nº 12. Resultados del análisis descriptivo contrastado.....	247
Tabla nº 13. Correlaciones entre variables dependientes y variables de la dimensión 1.....	254
Tabla nº 14. Correlaciones entre variables dependientes y variables de la dimensión 2.....	257
Tabla nº 15. Correlaciones entre variables dependientes y variables de la dimensión 3.....	260
Tabla nº 16. Correlaciones entre variables dependientes y variables de la dimensión 4.....	263
Tabla nº 17. Prueba de Levene y prueba “t” para la igualdad de medias.....	267
Tabla nº 18. Estadísticos de grupo y prueba “t” para la igualdad de medias en la dimensión 1.....	271

Tabla nº 19. Estadísticos de grupo y prueba “t” para la igualdad de medias en la dimensión 2.....	273
Tabla nº 20. Estadísticos de grupo y prueba “t” para la igualdad de medias en la dimensión 3.....	275
Tabla nº 21. Estadísticos de grupo y prueba “t” para la igualdad de medias en la dimensión 4.....	278
Tabla nº 22. Prueba de Levene para la homogeneidad de varianzas .....	281
Tabla nº 23. Resultados de ANOVA.....	283
Tabla nº 24. Pruebas robustas de igualdad de las medias. Prueba de Welch.....	287
Tabla nº 25. Contrastes “post hoc”. Dimensión 1 .....	288
Tabla nº 26. Contrastes “post hoc”. Dimensión 2 .....	292
Tabla nº 27. Contrastes “post hoc”. Dimensión 3 .....	296
Tabla nº 28. Contrastes “post hoc”. Dimensión 4.....	302
Tabla nº 29. Condiciones de aplicación del análisis factorial exploratorio.....	306
Tabla nº 30. Análisis de componentes principales. Varianza total explicada .....	307
Tabla nº 31. Análisis factorial exploratorio. Matriz de componentes rotados.....	310
Tabla nº 32. Diversidad cultural circunscrita a determinados espacios.....	313
Tabla nº 33. Diversidad cultural marcada por la superioridad de la cultura hegemónica .....	314
Tabla nº 34. Práctica educativa actual sensible a la diversidad cultural .....	315
Tabla nº 35. Perspectiva idealizada de la diversidad cultural y condiciones desde las que debe abordarse.....	316
Tabla nº 36. Creencias negativas en relación al alumnado de culturas distintas a la autóctona .....	317
Tabla nº 37. La educación como factor de reproducción cultural dominante.....	317
Tabla nº 38. Multiculturalismo y discriminación positiva.....	318
Tabla nº 39. Contraste factores-dimensiones.....	319
Tabla nº 40. Estadísticos de fiabilidad. Alfa de Cronbach por factores .....	320



**PARTE I**  
**FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

---





**CAPÍTULO I**  
**EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**





*If we have faith in men, we cannot be content with saying that they are human persons while doing nothing concrete to enable them to exist as such*

(Freire, 1970, 83)

Este primer capítulo es una aproximación al objeto de estudio que da sentido a este trabajo, centrado en el análisis de las creencias de los futuros docentes acerca de la diversidad cultural. En él se justifica el problema de investigación, la razón de ser del estudio y se destacan los aspectos más relevantes que dan sentido al mismo. Seguidamente, se detallan los supuestos básicos en los que se enmarca la investigación, que se concretan en una revisión de la producción científica desarrollada en torno a la educación en y para la diversidad cultural en nuestro país y en la figura del docente, como elemento clave en los procesos educativos sensibles a la diversidad cultural. A continuación, se describen los propósitos que guían la investigación y su valor teórico. Finalmente, se presenta las fases y el diseño de investigación seguido.

## **1. JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

Los centros educativos actuales, como espacios sociales, albergan una amplia diversidad de culturas. Tal diversidad, aunque intrínseca al ser humano y presente en todos los contextos, se ha visto acrecentada por el desarrollo tecnológico, las posibilidades de movilidad de las personas y los procesos migratorios durante los últimos años, hasta llegar a convertirse en un rasgo distintivo de la sociedad actual. La “aldea global” que auguraba McLuhan es hoy un hecho constatado.

En el contexto descrito, el desarrollo de procesos educativos que reconozcan la diversidad cultural, desde una perspectiva socialmente justa y equitativa, como fuente de aprendizaje y enriquecimiento mutuo, se plantea como un importante desafío para cualquier sistema educativo en el siglo XXI (Esteve, 2004; Darling-Hammond, 2006; Ainscow, 2008) por diferentes motivos. De una parte, la heterogeneidad cultural del alumnado no es, en cierto modo, equivalente a la diversidad cultural del profesorado, que mantiene unos patrones sociales, económicos y culturales similares entre sí y, en ocasiones, distantes respecto al alumnado al que enseña. Este hecho, que diferentes autores definen como división cultural (*cultural divide*) (Gay y Howard, 2000; Sleeter, 2001; Gay, 2010),

evidencia que existe, de manera general, una relativa distancia cultural entre profesorado y alumnado que condiciona la relación educativa entre ambos y que, si no es tenida en cuenta adecuadamente, puede funcionar como un obstáculo en la enseñanza y el aprendizaje.

Por otro lado, diferentes aportaciones teóricas, informes internacionales y trabajos de investigación alertan sobre situaciones de desigualdad social, económica y escolar asociadas a la procedencia cultural y/o étnica del alumnado. Esta cuestión es definida como división demográfica (*demographic divide*) por Banks y otros (2005), o como brecha en el logro (*achievement gap*) por Nieto (2006). En este sentido, son esclarecedoras las cifras del último informe PISA (OCDE, 2010), donde se señala, para el contexto español y europeo, que los resultados académicos obtenidos por el alumnado de familias autóctonas son significativamente superiores a los obtenidos por alumnado inmigrante. El trabajo de Salinas y Santín (2012) corrobora estos los hallazgos y destaca, además, que la probabilidad de matricularse en una escuela concertada disminuye significativamente en función de la nacionalidad y el nivel de ingresos familiares. Paradójicamente, parece ser que, a medida que los contextos sociales incrementan su ya inherente diversidad, en las instituciones educativas aumentan las desigualdades por razones culturales, sociales o económicas (Nieto, 2006). Sin embargo, la excelencia en la educación es difícil de alcanzar si persisten situaciones discriminatorias en los sistemas educativos o existen posturas racistas, sexistas o elitistas entre el colectivo docente (Boyer y Radzik-Marsh, 1994).

Estos imperativos, que algunos autores han acertado en llamar imperativos demográficos (Banks y otros, 2005; Furman, 2008; Gay, 2010), se han convertido en centro de atención de quienes se interesan por la diversidad cultural en el contexto educativo. Preocupación que *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).

Un ejemplo de esta progresiva incorporación al discurso educativo de un mayor reconocimiento de la diversidad cultural se puede observar en el modelo educativo que se plantea desde el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En todas las declaraciones formuladas en las distintas Conferencias de Ministros participantes en el proceso de Bolonia (Lisboa, 1997; Sorbona, 1998; Bolonia, 1999; Praga, 2001; Berlín, 2003; Bergen, 2005; Londres, 2007; Lovaina, 2009) el respeto a la diversidad de lenguas y culturas aparece, explícitamente, como elemento clave para el desarrollo social y epistemológico de la nueva Europa. Muestras 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 son puntos fuertes en la

construcción del EEES y han sido destacados en declaraciones como la de Bergen (2005) o Londres (2007). Esta consideración de la multiculturalidad ofrece un marco facilitador para potenciar una visión positiva de la diversidad y situarla como núcleo central en los procesos educativos.

No obstante, pese a la creciente sensibilidad y compromiso hacia la diversidad cultural en el ámbito de los principios y declaraciones educativas, en la práctica estos discursos son sustituidos, en muchos casos, por una visión de la diversidad como problema o déficit que requiere ser compensado (Dietz, 2003). Algunos docentes asocian la diversidad cultural con bajos niveles lingüísticos o académicos, con el aumento de conflictividad en los centros, con relaciones difíciles con las familias, etc. Hecho que genera una situación de confusión, rechazo e impotencia entre el profesorado que, en ocasiones, termina traducándose en acciones docentes segregadoras, estereotipadas y/o superficiales (Dilworth y Brown, 2001; Cochran-Smith, 2004; Colectivo IOE, 2006; Aguado, Gil y Mata, 2008; Moliner y Moliner, 2010).

Los hechos mencionados requieren una institución educativa que entienda la diversidad cultural como un valor añadido, como un elemento que enriquece los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta concepción invita a un replanteamiento del modo en que se concibe la educación, en general, y el papel del docente, en particular (Escudero, 2012; Marín Gracia, 2013). Desde este prisma, la educación se entiende como motor de cambio social, cambio que se puede promover a través de propuestas educativas contrahegemónicas y comprometidas con los valores democráticos, la justicia social y la igualdad. La adopción de este compromiso conlleva, igualmente, una transformación del papel y perfil tradicionalmente atribuido a los docentes y una renovación de la formación del profesorado hacia apuestas más decididas y cercanas al enfoque intercultural.

El profesorado se convierte así en factor clave en el desarrollo de procesos de enseñanza de calidad que aseguren el derecho de todos y todas a aprender y en la construcción de un sistema educativo intercultural e inclusivo (Darling-Hammond, 2006; Nieto, 2006; Vezub, 2007; León, 2008). Como señala Torres Santomé (2006, 102) *es muy difícil pensar en el sistema educativo como la panacea para acabar con todas las modalidades de opresión y de marginación de una sociedad o de una determinada comunidad, pero esos ideales son imposibles sin una buena red de centros de enseñanza y sin un profesorado bien formado y motivado*. Figura clave en los éxitos y fracasos educativos alcanzados por el alumnado y por el centro educativo en su conjunto, el docente, lo que enseña y, especialmente, cómo lo enseña, se presentan como elementos estratégicos a tener en cuenta en una educación comprometida con la diversidad cultural. El perfil docente requerido para educar en un contexto caracterizado por los cambios, la inmediatez y un alumnado con identidades diversas, híbridas y fluidas (Michael-Luna y Marri, 2011), se caracteriza por un fuerte compromiso ético en diversos frentes. Estos

frentes pueden concretarse en: una ética crítica, igualitaria y justa de la educación; una ética profesional sustentada en un conjunto de conocimientos y competencias que le habiliten para ejercer su profesión con garantías de calidad; una ética comunitaria democrática; y una ética de las relaciones basada en el respeto y la responsabilidad (Escudero, 2006).

Este perfil confiere un énfasis especial al “ser” del docente, a sus creencias, valores y compromisos. La relevancia otorgada estos elementos también es evidenciada y justificada a través de los hallazgos obtenidos desde la línea de investigación sobre pensamientos del profesor (Shavelson y Stern, 1981; Fenstermacher, 1994; Calderhead, 1996; Shulman, 2005; Feiman-Nemser, 2008). Desde este marco de indagación, diferentes autores afirman que los procesos educativos están determinados, en gran medida, por decisiones que los docentes toman de manera inconsciente. De este modo, la docencia queda fuertemente influenciada por rutinas y creencias implícitas y, no tanto, por teorías aprendidas sobre la enseñanza (Pajares, 1992; De Vicente, 2006; Gay, 2010; Korthagen, 2010).

A pesar de esta relevancia conferida al pensamiento del docente, muchas voces denuncian la escasa consideración prestada a elementos como las creencias durante la formación inicial del profesorado (Grossman y McDonald, 2008; Grant y Gibson, 2011). El sistema de creencias, construido desde la niñez, en la andadura por el sistema educativo y en sus experiencias de vida, ayuda a los futuros docentes a interpretar sus experiencias formativas y, más tarde, a enfrentarse, con pericia y profesionalidad, a su actividad docente en contextos multiculturales. Constituye la base sobre la que se conforma su identidad y conocimiento profesional. Por ello, se considera especialmente pertinente conocer y atender las creencias que presentan los futuros docentes de manera general y sobre la diversidad cultural, en particular, durante la formación inicial de 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. Mecanismos que permitan evitar que las creencias se conviertan en obstáculos para una adecuada canalización de las experiencias formativas y una correcta atención a la diversidad cultural en su futuro desempeño profesional (Banks y otros, 2005; Hammerness, Darling-Hammond y Bransford, 2005; Aguado y otros, 2008; Nieto y McDonough, 2011). En esta misma dirección se pronuncian también organismos internacionales como la Comisión Europea (2010), que destaca la reflexión y reconsideración de las actitudes y posicionamientos de los futuros docentes hacia la diversidad cultural como uno de los elementos básicos a tener en cuenta en la formación del profesorado.

Sin embargo, la formación inicial del profesorado se desarrolla, habitualmente, sin prestar demasiada atención al carácter multicultural de los entornos sociales y educativos. En este sentido, es una constante el reclamo de una

formación inicial que prepare a los futuros docentes para desempeñar su labor profesional de un modo culturalmente sensible y relevante (Villegas y Lucas, 2002; Gay y Kirkland, 2003; Cochran-Smith, David y Fries, 2004; Zeichner, 2009). Una formación de estas características supone una transformación de las propuestas formativas tradicionales en cuanto a su contenido, metodología, sistemas de evaluación, estructuración de los programas y grado de compromiso asumido desde el ámbito institucional y político. Se trata, por tanto, de formar PARA la diversidad cultural, en cuanto a la demanda social de un profesorado capaz de educar en contextos multiculturales, 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.

La escasa atención prestada a las creencias y a la multiculturalidad durante la formación inicial se extiende, igualmente, a la investigación acerca de las creencias sobre diversidad cultural en la formación docente. Aún considerándose un ámbito de estudio prioritario en la actualidad (Gail y Carter, 2008; Gay, 2010), el número de investigaciones realizadas es escaso y se suelen centrar en muestras reducidas o en la evaluación de propuestas formativas puntuales y de carácter local (Grant y Gibson, 2011).

Conscientes de las deficiencias señaladas, esta investigación surge con la intención de contribuir a un mayor conocimiento de las creencias sobre la diversidad cultural que poseen los futuros docentes al iniciar y finalizar su formación inicial, indagar en la posible relación entre éstas y la formación que reciben, y extraer claves que puedan ser útiles para el aumento de la sensibilidad y compromiso hacia la diversidad cultural en la formación del profesorado. En resumen, responder al imperativo puesto de manifiesto por Escudero (2007) cuando afirma:

*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).*

## **2. SUPUESTOS BÁSICOS DE LA INVESTIGACIÓN**

Los supuestos básicos que dan sentido y justifican el desarrollo de la presente investigación se encuentran relacionados con dos ámbitos:

- La investigación sobre educación en y para la diversidad cultural



- La figura del docente como factor clave en los procesos educativos comprometidos con la diversidad cultural

## **2.1. La educación en y para la diversidad cultural como campo de investigación en el ámbito nacional**

En este epígrafe se presenta un breve balance de las líneas de investigación predominantes a nivel nacional en relación a la educación en y para la diversidad cultural, por ser éste el marco desde el que se desarrolla la presente investigación. Sin ánimo de ser exhaustivos, se pretende ilustrar las áreas de atención preferente, la evolución experimentada y las necesidades más urgentes que se plantean en este ámbito.

El estado de la investigación en el campo de la educación en y para la diversidad cultural, ha sido objeto de estudio por parte de diferentes autores que han llevado a cabo exhaustivas revisiones de la producción científica. En base a las contribuciones de Bartolomé (1997), Aguado (2004), Martínez (2007) y Rodríguez Izquierdo (2009), y de la revisión bibliográfica que se ha realizado al respecto, se exponen, a continuación, las líneas de investigación prioritarias y los principales hallazgos y conclusiones extraídas.

### **2.1.1. Líneas y trabajos de investigación**

Existe un cierto consenso en situar el interés por la diversidad cultural en la investigación educativa de nuestro país a principios de la década de los '90. Hasta entonces, los trabajos realizados habían sido aislados, sin que llegaran a conformar una línea de investigación consolidada. Entre los factores más relevantes que han contribuido, de manera decidida, a impulsar esta línea de trabajo, figuran el incremento de la población inmigrante extracomunitaria y la presión internacional ejercida desde el Consejo de Europa y desde organizaciones internacionales como la UNESCO (López López, 2002; Martínez, 2007; Rodríguez Izquierdo, 2009). Muestra del incipiente pero firme interés por esta temática, desde finales de los '80 y, fundamentalmente, comienzos de la década de los '90, se suceden eventos y congresos de carácter científico que sitúan la diversidad cultural en el centro del debate educativo. Entre ellos destaca 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), el Congreso sobre educación multicultural, celebrado en la ciudad de Ceuta en 1992 (AA.VV, 1992) o el X Congreso Nacional de Pedagogía, sobre interculturalidad y educación, celebrado en Salamanca en el mismo año.

Durante las dos últimas décadas, los trabajos de investigación se han sucedido de manera ininterrumpida y con rapidez hasta conformar, hoy por hoy, un área de investigación consolidada. Los primeros trabajos referidos a la diversidad cultural en nuestro país se centraron, 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 estudios destacan los trabajos de San Román (1984, 1986), el Grupo de Enseñantes con Gitanos (1990) o Fernández Enguita (1996). Posteriormente, han sido numerosos los estudios realizados, los enfoques adoptados y los objetos de estudio abordados. Para 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.

Tomando de referencia la aportación realizada por Rodríguez Izquierdo (2009), la investigación desarrollada en este ámbito, en el contexto nacional, se puede estructurar en torno a las siguientes temáticas:

*Figura nº 1. Temáticas en la investigación sobre educación multicultural en el contexto nacional*



Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de Rodríguez Izquierdo (2009)

- ***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, convirtiéndose en 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 y otros (1997), referidas a las características, distribución y escolarización del alumnado inmigrante; las investigaciones llevadas a cabo por el Colectivo IOE (2002, 2008), que radiografía el 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, que amplía en 2011 mediante el análisis de documentación editada por la Generalitat de Cataluña sobre política de integración y de escolarización de los inmigrantes, así como entrevistas en profundidad a políticos y técnicos de los diferentes niveles de la administración catalana (Garreta, 2011).
- 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 el trabajo de Rodríguez Martínez (2009), acerca de la incorporación de alumnado inmigrante a un centro de Secundaria.
- Actitudes y opiniones hacia la población inmigrante en las aulas, con investigaciones como las realizadas por Calvo (2000) y el Colectivo IOE (2006), donde analiza el discurso tanto de profesorado como de alumnado de origen inmigrante; el estudio realizado por Sanhueza y Cardona (2009), cuyo propósito es evaluar la sensibilidad intercultural en alumnos de Educación Primaria, así como examinar la posible existencia de diferencias étnicas, de edad y de género; la investigación realizada por Olmos (2009), donde se explora el discurso político, técnico-administrativo, normativo y escolar del sistema educativo andaluz ante la población inmigrante extranjera; la investigación desarrollada por Herrera y Lorenzo (2011), donde se analiza la convivencia escolar en contextos multiculturales según la opinión de los miembros de la comunidad escolar (alumnado, familia, profesorado, equipo directivo y personal de administración) en diferentes centros de Educación Primaria y Secundaria; o el trabajo de Pérez y Sarrate (2013) que indaga, a partir de un cuestionario, escala de actitudes y

entrevistas, en las actitudes, valores y percepciones de estudiantes universitarios sobre la población inmigrante.

Esta área de investigación sigue hoy día ofreciendo un panorama actualizado de la situación del alumnado inmigrante y de las dinámicas de escolarización en que participan. Especial relevancia cobra el interés por las actitudes hacia esta población, como condicionante significativo del éxito o fracaso de las propuestas educativas que se llevan a cabo.

- ***Modelos de intervención educativa y propuestas didácticas***

Se trata de una línea de menor producción científica, pero clave, como reconoce Bartolomé (1997). Indagar en modelos de intervención es necesario para que la realidad educativa pueda construirse desde los parámetros interculturales que proponen los estudios teóricos o empíricos referidos a los centros educativos y a las actitudes y creencias de los agentes implicados.

Los trabajos realizados desde esta línea se sitúan en perspectivas muy diferenciadas, apostando por modelos variados. Algunas de las investigaciones más representativas son las realizadas por Díaz-Aguado (1996), sobre el aprendizaje cooperativo; Aguado (1996), que 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), que desarrolla una propuesta de intervención desde el ámbito municipal; Coll, Barberá y Onrubia (2000), que centran su atención en las prácticas de evaluación; los trabajos realizados por Pérez y Pomares (2002) a favor de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL); la investigación de Castilla (2009), que trata la misma temática desde una perspectiva más crítica o el trabajo de Del Olmo (2012), donde se analiza la realidad de las aulas de enlace de la Comunidad de Madrid desde la perspectiva de los procesos de innovación en este marco de actuación; la investigación de Moya (2002), donde se evalúan los programas educativos interculturales de la ciudad de Madrid; Muñoz Jordan (2004), que valora la diversidad cultural en los libros de texto de Educación Secundaria; la investigación de Alcalde (2008), que analiza diferentes programas de actuación educativa orientados al alumnado de origen extranjero; la propuesta de Essomba (2006), dirigida a equipos directivos y profesorado en ejercicio; el estudio de Arnáiz (2009), donde se analiza la aplicación de las medidas de atención a la diversidad del alumnado con necesidades de apoyo educativo en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria en la Región de Murcia; y, finalmente, destacan dos interesantes trabajos de investigación-acción desarrollados por Madero, Mantilla y García (2011) y Sales, Ferrández y Moliner (2012). El primero de ellos se centra en analizar los discursos y prácticas dirigidas a atender a la diversidad en dos Institutos de Educación Secundaria madrileños, mientras que el segundo se ocupa de desarrollar procesos

de autoevaluación, a partir de una *Guía para la construcción de la escuela intercultural inclusiva*, en dos centros de Educación Primaria de la Comunidad Valenciana.

Como se puede comprobar, también las áreas dentro de esta línea abarcan diferentes aspectos de la realidad educativa como son las prácticas de evaluación, las 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 han llevado 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, los estudios hallados 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 y otros (2003) o Broeder y 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 surge posteriormente a las demás áreas dentro de este campo de estudio (Bartolomé y otros, 1999). No obstante, se le augura un futuro prometedor pues se trata de dos aspectos esenciales a la hora de construir una sociedad realmente intercultural.

Aunque con un recorrido menor que las anteriores, esta línea ha producido algunos trabajos de gran interés. Entre ellos se encuentra el estudio desarrollado por Bartolomé y otros (1997, 2004b), que analiza los procesos de construcción de las identidades en contextos multiculturales. En una investigación posterior, Bartolomé y Cabrera (2007) y Marín Gracia (2013) exponen los resultados hallados tras la aplicación de la encuesta *La juventud ante la ciudadanía* a 378 alumnos/as. Otra muestra del esfuerzo investigador desplegado en esta línea son los trabajos de Soriano (2001, 2004) que, centrados en el alumnado inmigrante, proporcionan interesantes reflexiones acerca de las características de la ciudadanía intercultural y las cuestiones relativas a su puesta en práctica en relación con el papel del estado y la construcción identitaria del alumnado

inmigrante. En una línea similar a las investigaciones descritas, aunque en el contexto catalán, 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 multicultural ha sido el estudio de las actitudes y las creencias de los agentes implicados en el proceso educativo. En este sentido, se pueden encontrar estudios dirigidos a alumnado (Calvo, 2000; Colectivo IOE, 2006; Sanhueza y Cardona, 2009), a familias y otros miembros de la comunidad educativa (Defensor del Pueblo, 2003; Olmos, 2009; Herrera y Lorenzo, 2011) y, de manera especial, al profesorado, quizás por la relevancia de su rol en la mejora de la práctica educativa, así como por el papel clave que juega en el desarrollo personal y social de su alumnado.

Tomando como referencia estos estudios centrados en el profesorado, se puede afirmar que los trabajos revisados han destinado sus esfuerzos básicamente al profesorado en ejercicio y a su formación inicial. Estos trabajos constituyen un importante referente, sobre todo a la hora del diseño de los planes de estudio, pues aportan claves de gran importancia sobre el papel de la formación inicial en el mantenimiento o modificación de las actitudes y las creencias que posee el futuro profesorado.

Las investigaciones revisadas son numerosas y los resultados nada concluyentes. Sin embargo, por la población que toman en consideración, es posible diferenciar entre las investigaciones centradas en actitudes y creencias de profesorado en ejercicio o aquellas focalizadas en los futuros docentes.

Algunos de los trabajos más relevantes centrados en las actitudes del profesorado en ejercicio son los aportados por Ortega y Minguez (1991), Jordan (1994), Bartolomé y otros (1997), Jiménez, Díaz y Carballo (2005-2006), Leiva (2008) o Salas y otros (2012). En su conjunto, rescatan unos resultados positivos en cuanto a las actitudes hacia la diversidad cultural, pero, al mismo tiempo, alertan sobre un cierto porcentaje de profesorado que muestra actitudes desfavorables. Asimismo, estos trabajos declaran que las actitudes positivas no siempre se trasladan e inciden en la práctica educativa diaria. Con conclusiones menos alentadoras concluye la investigación realizada por López Reillo y González García (2006), donde, en principio, aparece un discurso positivo en torno a la diversidad cultural, pero éste pierde solidez cuando se consideran las formas de abordaje pedagógico con alumnado culturalmente diverso. A esta área de investigación pertenece también el trabajo de López López (1999) que, a través de un estudio biográfico-narrativo, analiza el conocimiento declarado y en la acción del profesorado que trabaja en contextos multiculturales. Junto a los trabajos descritos, el estudio del Colectivo IOE (2006) analiza el discurso del profesorado y

del alumnado inmigrante. En el caso del profesorado, prevalece el enfoque compensatorio mayoritariamente. Finalmente, merecen especial atención los trabajos de Moliner y Moliner (2010) y Guzmán, Feliciano y Jiménez (2011). El primero de ellos, desde una perspectiva cualitativa, analiza las percepciones del profesorado de un centro educativo singular (90% de alumnado es de etnia gitana), encontrando el predominio una concepción de la cultura restringido a la etnia. El segundo se centra en la perspectiva del profesorado coordinador de Programas de Educación Intercultural. En este caso, ante la disparidad de respuestas obtenidas, los autores se plantean la necesidad de buscar alternativas que partan desde la diversidad y no desde la desigualdad.

En cuanto a los estudios que centran la atención en la formación inicial del profesorado, se encuentran los trabajos realizados por Del Arco (1998), Aldea (2001), Sales, Moliner y Sanchiz (2001), Moliner y García (2005), Rodríguez Marcos, González, Egea y Gutiérrez (2004), Rodríguez Izquierdo (2005, 2008), León, Mira y Gómez (2007), Pastor (2010), Arques (2011) o López e Hinojosa (2012). Todos ellos evidencian una consideración positiva de la diversidad cultural, al tiempo que reflejan, como la investigación sobre el profesorado en ejercicio, un porcentaje de futuros docentes con percepciones menos favorables a la diversidad. Asimismo, se trata de investigaciones que sitúan las actitudes y creencias favorables hacia la diversidad cultural, usualmente, en cuestiones generales sobre igualdad de derechos o respeto entre culturas, pero estos posicionamientos se tornan menos favorables cuando se relacionan con aspectos de la práctica educativa o el alumnado culturalmente diverso. Con un matiz más positivo se encuentran los estudios desarrollados por Campoy y Pantoja (2005) y Martínez y Zurita (2011), hallando unas concepciones mayoritariamente positivas acerca de la diversidad cultural en los futuros docentes encuestados.

También relacionados con los futuros docentes, destacan otros estudios centrados en el análisis de planes, programas y propuestas de formación inicial del profesorado. Entre ellos, los trabajos de Moliner y García (2005), Palomero (2006) y Gómez Barreto (2012) obtienen, como resultado, que el tratamiento que otorgan los planes de estudio analizados a la diversidad cultural es, en todos los casos, insuficiente. Otros estudios se preocupan por el impacto de propuestas formativas más concretas, ya sea centradas en una asignatura, como es el caso del trabajo de Herrada (2010), o en un programa de prácticas internacionales, como el estudio realizado por Durán (2011). Ambos estudios alcanzan resultados positivos vinculados al cambio de actitudes y adquisición de conocimientos relacionados con la diversidad cultural.

En todos los estudios revisados se reclama más y mejor formación del profesorado, más recursos, mayor implicación y compromiso de la administración educativa. La formación del profesorado en y para la diversidad cultural se perfila así como elemento clave de la mejora educativa en sociedades multiculturales. Esta

constatación es la que ha guiado el interés de esta investigación por conocer la relación que se establece entre la formación inicial del profesorado y las creencias sobre la diversidad cultural con las que los futuros docentes inician y finalizan su proceso formativo.

### **2.1.2. Balance de los progresos y nuevos desafíos**

- Se constata el esfuerzo realizado en la 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 faciliten la proyección de las propuestas teóricas en la realidad educativa. Apreciación ésta que converge con las formuladas en otras revisiones de carácter internacional como las realizadas por Hollins y Torres (2005) y Grant y Gibson (2011).
- Predomina una investigación muy centrada en el alumnado inmigrante que evidencia la conveniencia de emprender nuevas investigaciones que consideren a todo el alumnado y no sólo al procedente de procesos migratorios, ya que la educación en y para la diversidad cultural debe dirigirse a toda la ciudadanía.
- Las temáticas abordadas son diversas. Destacan algunas temáticas emergentes como la transición entre niveles educativos, la consideración de nuevos espacios formativos, las propuestas de intervención educativa referidas al desarrollo del currículum o acciones educativas no formales (Bartolomé, 1997; Rodríguez Izquierdo, 2009).
- Aunque se describe un sistema educativo homogeneizante y jerarquizado que tiende a concebir la diversidad cultural como problema, apenas existen propuestas críticas, de carácter transformador, centradas en la institución educativa que impliquen al centro en su conjunto y comprometan a la comunidad. Por el contrario, las propuestas, a menudo, responden a un modelo compensatorio cuya incidencia en la construcción de una escuela intercultural es relativa.
- En cuanto a la metodología de investigación utilizada, existe un amplio abanico de posibilidades: desde propuestas cuantitativas, centradas sobre todo en una perspectiva descriptiva, con la encuesta como instrumento de recogida de datos, hasta propuestas cualitativas, sobre todo desde una perspectiva etnográfica. No obstante, como aprecian Hollins y Torres (2005) y Grant y Gibson (2011) y nosotros mismos en la revisión realizada,



en muchas de las investigaciones revisadas se aprecian importantes deficiencias desde el punto de vista metodológico. Algunas investigaciones se centran en muestras pequeñas y poco generalizables, no hacen referencia al enfoque metodológico en que se apoyan, la muestra o las técnicas empleadas. En ocasiones, tampoco se ofrece información relativa a los instrumentos utilizados, ni se presentan evidencias de su fiabilidad y validez. La investigación que se presenta supone una mejora en esta línea, pues se realiza con la participación de un conjunto poblacional amplio (1.464 futuros docentes), aporta información sobre los aspectos mencionados y utiliza un instrumento válido y fiable.

- Resalta la importancia conferida al profesorado como agente de cambio. Por ello, se considera necesario incrementar la investigación centrada en su figura (ya sea durante la formación inicial, como esta investigación, o en el transcurso de su ejercicio profesional) y destinada tanto a profundizar en sus concepciones, valores o creencias, como a analizar buenas prácticas desarrolladas en relación a una formación comprometida con la diversidad cultural (Rodríguez Izquierdo, 2009).
- Coincidiendo también con demandas expuestas desde el ámbito internacional, existe, en nuestro contexto, la necesidad de desarrollar investigaciones que analicen no sólo propuestas formativas puntuales, sino también la efectividad de programas completos de formación inicial de profesorado en relación a su impacto en el aprendizaje, en las creencias y actitudes que presentan los futuros docentes, así como en su proyección práctica en el desempeño profesional posterior (Grant y Gibson, 2011; Chang, Anagnostopoulos y Omae, 2011). Esta investigación puede constituir un avance en esta dirección, pues estudia las creencias sobre diversidad cultural de futuros docentes que están comenzando y finalizando su proceso de formación inicial, abarcando todo el periodo formativo, al tiempo que analiza los cambios experimentados en función de aspectos como el curso y la especialidad.

## **2.2. La figura del docente en contextos multiculturales**

Existe gran acuerdo entre los investigadores de la enseñanza en considerar al profesorado como agente clave en el proceso educativo y en su transformación hacia una perspectiva intercultural. Tanto es así, que autores como Jordan (1994), López López (2001), Esteve (2004) o Ainscow (2008) sitúan al docente en el centro del desafío que supone responder a la pluralidad de culturas presentes en la institución educativa y garantizar a cada alumno una educación de calidad. Sin embargo, para que la transformación hacia procesos educativos más

interculturales tenga lugar, es imprescindible que los futuros docentes, ya desde su formación inicial, comiencen a tener conciencia y sensibilidad intercultural (Marx y Moss, 2011).

La intención de este epígrafe se centra en concretar qué significa ser docente en un contexto multicultural, de modo que sirva de referente básico para comprender el papel que juegan las creencias sobre la diversidad cultural en la práctica educativa y en el proceso de convertirse en un docente sensible y comprometido con la pluralidad de culturas (Villegas y Lucas, 2002). Se considera pertinente, en este sentido, definir un perfil docente abierto y emancipador, que incluya los estándares más importantes de la profesión (Darling-Hammond, 2001) y pueda contribuir a la conformación de programas formativos relevantes para los futuros docentes (Cano, 2008). Este perfil tendrá, a su vez, que prestar atención a los condicionantes culturales, sociales, políticos, económicos, etc. en los que se enmarca e impulsar procesos dirigidos a su transformación hacia cauces más equitativos y justos (Liston y Zeichner, 1993). En un sentido similar se posiciona Popkewitz (1990) indicando que, tanto las instituciones de formación, como las condiciones laborales y sociales de la profesión docente, son escenarios a considerar en cualquier propuesta de formación del profesorado.

Por estas razones, a continuación, se presenta una breve descripción del contexto actual de la enseñanza y de un posible perfil docente comprometido con la diversidad cultural. Este perfil se concreta, al término del epígrafe, en el conjunto de competencias que requieren los docentes para desarrollar su labor profesional en contextos multiculturales, entendiendo estas competencias como *un saber actuar complejo que se apoya sobre la movilización y la utilización eficaz de una variedad de recursos* (Tardif, 2008, 3).

### **2.2.1. Hacia un perfil docente culturalmente sensible**

Ser docente en la actualidad no es tarea fácil. A la complejidad propia de la enseñanza, se unen los cambios y exigencias de la sociedad postmoderna (Tejada, 2000), los problemas derivados de los procesos de selección y evaluación del profesorado (Escudero, 2010) y las dificultades e incertidumbres que actualmente genera la carrera docente (Gimeno, 2010). Las condiciones que caracterizan el actual contexto de la enseñanza se pueden resumir, por tanto, en rutinas, sobrecarga laboral, incremento de las exigencias sociales y educativas,... que acrecientan la gran responsabilidad que supone la tarea de educar. Fruto de estas condiciones, el docente se enfrenta a una profesión polémica, en la que conviven elementos profesionalizadores con otros que desprofesionalizan (Vonk, 2000; Marcelo, 2001; Hargreaves, 2003; Grant y Gibson, 2011). Autores como Tedesco (2001), Vezub (2007) o Fernández Rodríguez, Rodríguez Navarro y Rodríguez Rojo (2010) sintetizan las características de este panorama. Centrando la atención en el

trabajo de Arnaus (1999), Fullan (2002) y Marcelo (2009), el contexto actual de la enseñanza se define por las siguientes 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.
- Un contexto institucional que se mueve entre la mentalidad burocrática y el control técnico (lo que favorece la continuidad de modelos de formación del profesorado tecnicistas).
- Los dilemas de la práctica educativa y de la propia naturaleza incierta y compleja de la enseñanza, que invitan al desarrollo de un perfil docente más cercano a un tomador de decisiones, que un ejecutor rutinario de herramientas y estrategias (Borko y Shavelson, 1988).
- La enseñanza como práctica social, histórica y política. Se trata de una actividad profundamente conectada con las demás esferas de la vida social. Lo que ocurre en estas esferas tiene importantes repercusiones en la práctica educativa, unas veces en forma de reformas, otras, como es el caso de la multiculturalidad, en formas diferentes de ver la vida.

El conjunto de estas claves y, de manera más especial, la última mención a la conformación multicultural de los contextos sociales y educativos, sitúan al docente ante la responsabilidad de desarrollar propuestas formativas más acordes con la realidad actual y la pluralidad de culturas que la conforman. Medina y Domínguez (2004) señalan, a este respecto, que el contexto actual de la enseñanza enfrenta al docente con la acción formativa tradicionalmente asumida, con la institución educativa e, incluso, con sus propias convicciones.

Este nivel de confrontación y exigencia no es asumido de igual modo por todo el colectivo de docentes, lo que se traduce, en el ámbito concreto de la diversidad cultural, en distintos posicionamientos. Camilleri (1985), por ejemplo, describe que el profesorado puede oscilar entre un enfoque sustentado en la teoría del déficit, entendiendo que el alumnado de culturas minoritarias presentan carencias, o en la teoría conflictualista, vinculando la diversidad cultural a una situación problemática. Posiciones éstas que nos disponen ante una perspectiva negativa de la diversidad cultural.

También Paine (1989) destaca la variedad de maneras en las que los docentes entienden la diversidad cultural de su alumnado. La primera de ellas es la consideración de la diversidad como resultado de una diferencia individual. Esta perspectiva se sustenta en explicaciones biológicas y orienta al docente hacia la solución de los “problemas” derivados de dicha diferencia. La segunda visión se apoya en las diferencias categoriales. En este sentido, la diversidad se asocia con diferencias de comportamiento, modos de expresión y lenguaje, preferencias, etc.

En ninguna de estas dos visiones se atiende a la representación social de la diversidad, ni a su conexión con otros elementos externos a la persona. Caso contrario ocurre en la tercera visión, focalizada en las diferencias contextuales. Desde esta perspectiva, se entiende que las diferencias existen fruto del contexto social en el que se desarrollan y que se relacionan estrechamente con factores externos a la persona. Finalmente, se sitúa la percepción de la diversidad desde el punto de vista pedagógico, que recoge aportaciones de las anteriores y concibe la diversidad a partir de elementos personales y colectivos. El foco de atención se sitúa en las consecuencias de la diversidad cultural para los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Junto a las descripciones anteriores, también se encuentran otras propuestas que, aún asumiendo el importante porcentaje de profesorado que mantiene modelos individualistas, categoriales o de déficit, también reconocen la presencia de docentes que apuestan por una actuación más 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 se profesa en cada momento, subrayando cuatro posicionamientos:

- El profesor como agente de reproducción cultural, que se vincula a una racionalidad técnica.
- El profesor como intérprete y reconstructor cultural, relacionado con una racionalidad práctica.
- El profesor como transformador socio-cultural, coherente con una racionalidad crítica.
- El profesor como promotor de interacciones socioculturales en una sociedad plural, que se relaciona con una racionalidad sistémica y compleja, más acorde con la globalización que inunda nuestra sociedad.

Essomba (2006), apoyado en los resultados de una investigación sobre el discurso de la comunidad educativa acerca de la diversidad cultural, también distingue cuatro posicionamientos en el profesorado: los docentes centrados exclusivamente en los contenidos escolares y preocupados por equiparar el nivel de conocimientos de los estudiantes de origen inmigrante; los centrados en la metodología e interesados en una adecuada adaptación del currículum a las necesidades del alumnado; los docentes que focalizan la atención en las competencias personales del alumnado y aquellos otros interesados en su crecimiento socio-afectivo.

En cualquiera de estos posicionamientos, los profesores, como recoge Tardif (2004), son actores constructores de significados y conocimientos. Por ello, ante esta variedad de perspectivas hacia la diversidad cultural, cabe preguntarse, ¿cuáles son las características que pueden contribuir a que los docentes en ejercicio y futuros profesores conduzcan su labor profesional en contextos

culturalmente heterogéneos hacia enfoques interculturales, que superen la teoría del déficit y caminen hacia la promoción de interacciones socio-culturales? Esta cuestión invita a un replanteamiento de lo que significa ser docente, de su perfil profesional y de las competencias que se le requieren (Marcelo, 2002; Perrenoud, 2004; Garreta, 2011).

En aulas culturalmente diversas, como son las actuales, un docente que sea parte misma del currículum, que indague en su desarrollo e innove en sus prácticas, se convierte en una función no solo deseable sino también necesaria. Essomba (2006) sitúa el acento en la conveniencia de cambiar la orientación: desde los planteamientos modernos y conservadores a una perspectiva profesional transformadora y dinámica; desde los parámetros tecnológicos hacia otros más ideológicos. Planteamiento que bien recuerda a las funciones del profesorado que describía Ben-Peretz (1988) y que iban desde la trasmisión de contenidos, a la adaptación del currículum o su completa reconstrucción. La primera de ellas es catalogada por el autor como *currículos a medida del profesor* (Ben-Peretz, 1988, 242), donde el docente se enfrenta ante prescripciones diseñadas externamente que lleva a la práctica sin modificación alguna. En la segunda aproximación, con un carácter más activo, el docente asume cierta responsabilidad y adapta e incorpora ideas al currículum. La tercera insta al docente a formar parte del diseño y desarrollo curricular, transformándolo a partir de la reflexión sobre la propia práctica.

La transición hacia la tercera aproximación que describe Ben-Peretz (1988) supone todo un proceso de profesionalización (o re-profesionalización) de la función docente, entendida desde el marco que describen Marcelo y Vaillant (2009) o Grant y Gibson (2011), entre otros. Este proceso ofrece la oportunidad de reafirmar la docencia como una profesión reconocida legal y socialmente y a los profesores como profesionales autónomos, responsables, comprometidos con la educación y con la diversidad de su alumnado (Feiman-Nemser, 2001). Un profesionalismo que se concibe como extendido (Marcelo y Vaillant, 2009) o abierto (Vonk, 2000), que sitúa al docente en el centro del proceso educativo y de la mejora de la calidad de la educación. Esta idea de profesionalismo va más allá de visiones tradicionales que lo asocian a un concepto neutro, vinculado al mundo laboral, a la eficacia, a la ideología neoliberal y a su uso como instrumento de legitimación de los códigos sociales y culturales de poder ligados a la escolaridad (Popkewitz, 1990). Se trata de una oportunidad intencional de conexión con la realidad de las aulas y de empoderamiento de los docentes (Hilferty, 2008), desde una educación entendida como búsqueda del bien común (Pizzi, 2006). La enseñanza de calidad, desde esta perspectiva, reside, en gran medida, en las características más humanas del docente: ética, imaginación, cuidado a las personas, compromiso y responsabilidad social (Yinger, 2005; Hargreaves y Shirley, 2012).

Partiendo de estas características, a continuación se destacan algunos de los rasgos docentes más relevantes a la hora de contribuir a una educación respetuosa con la diversidad cultural (Torres Santomé, 2006). No se trata de definir un perfil de profesor ideal y cerrado (Esteve, 2009; De la Herrán, 2011), sino de destacar algunas disposiciones, conocimientos y saberes que el futuro docente puede adquirir y desarrollar para desempeñar su función de manera más exitosa. Entre algunos de los autores que ya se han pronunciado en este sentido, se encuentran Grossman, Wilson y Shulman (1989), De Vicente (1994), Sánchez y Carrión (2001), Perrenoud (2004), Love y Kruger (2005), Escudero (2006), Pérez Gómez (2010) o De la Herrán (2011).

Sánchez y Carrión (2001), por ejemplo, en alusión a los rasgos que caracterizan al docente para atender la diversidad del alumnado, señalan: un claro convencimiento de que la diversidad es un valor en sí misma y enriquece los contextos sociales y educativos, lo que invita al docente a favorecer una construcción colectiva de la cultura escolar y adoptar una perspectiva intercultural desde la que se valoren las culturas silenciadas en el currículum (Torres Santomé, 2008); asumir la equidad como modo prioritario de mejorar la educación y la sociedad; defender la justicia social como camino que garantiza la equidad, atendiendo las necesidades de los estudiantes sin olvidar sus desiguales puntos de partida en el aprendizaje, así como las desventajas derivadas de factores socio-económicos (Ladson-Billings, 1999; Cochran-Smith, 2004); apostar por una toma de decisiones colegiada y una construcción conjunta, dialogada y colectiva de la propuesta curricular (Darling-Hammond, 2001); potenciar y practicar en el aula la solidaridad y la cooperación como alternativas a la competitividad y el individualismo, pues ambos aspectos enfatizan una idea compartida del bienestar a todos los niveles. La investigación llevada a cabo por Love y Kruger (2005), que analiza la enseñanza exitosa en contextos culturalmente heterogéneos, subraya, como características del profesorado, algunas de las ya mencionadas: 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.

En base a estos rasgos y a la propuesta formulada por Escudero (2006), entendemos que un perfil docente comprometido con la diversidad cultural debe sustentarse en:

- Una ideología, valores, creencias y compromisos sustentados en una ética crítica, intercultural y justa de la educación. La labor docente está fuertemente influenciada por la política (educativa, social, laboral...), pero simultáneamente, los docentes también son parte activa de la misma y tienen el poder de transformarla en su contexto más próximo (Smyth, 1997). Tedesco (1995) reclama la necesidad de ser además de docentes, militantes y Torres Santomé (2006) plantea la pertinencia de que el

profesorado ejerza un liderazgo moral. Se deduce, de sendas contribuciones, que es necesario apostar por una educación democrática, crítica e inclusiva, lo que supondría adquirir un compromiso moral con valores cívicos como la igualdad, libertad, respeto, confianza, humanidad o solidaridad, entre otros (Besalú, 2007a). Esta posición pone el acento en el pensamiento, creencias y actitudes de los docentes, que han de ser favorables a la multiculturalidad, para posibilitar un compromiso profesional, sociopolítico y ético con el alumnado culturalmente diverso (Kane, 2002; Zeichner, 2009).

- 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 (Jordan, 2006) o ejercer un liderazgo pedagógico (Torres Santomé, 2006). Es decir, que el docente sea un profesional capaz de implementar y reflexionar sobre todo lo concerniente al diseño, desarrollo, evaluación e innovación de los procesos educativos desde una perspectiva intercultural. Esta ética se corresponde con el dominio de la materia, que englobaría tanto el conocimiento del contenido como el didáctico del contenido (Grossman y otros, 1989), el ámbito del saber (conocimiento) y del saber hacer (tacto pedagógico) (Novoa, 2009). Este bagaje ha de sustentarse en una práctica flexible y plural, que impulse el intercambio y la interacción constructiva entre las distintas culturas presentes en el aula (López López, 2001; Essomba, 2006), desde una perspectiva alejada del etnocentrismo aún imperante y sustentada en una concepción de la cultura como construcción dinámica y compleja (Banks, 1994; Franzé, 2008).
- Una ética comunitaria democrática, para la colaboración con los demás docentes, con el centro, las familias y la comunidad. Es lo que Jares (2002) y Esteve (2004) llaman voluntad de cooperación y aprendizaje para la convivencia, que conlleva una responsabilidad para con la sociedad que no puede eludirse (Fernández Enguita, 2005). Para Giroux (2009), se trata de entender la educación como algo más que una inversión, la ciudadanía como algo más que consumo, el aprendizaje como algo más que la preparación para un trabajo y la democracia como algo más que la toma de decisiones en el contexto local. De este modo, la educación se convierte en un referente ético, político y social, la apuesta por una democracia participativa que debe ser ampliada continuamente.
- 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 todo el alumnado puede aprender y es

igualmente importante (Ainscow, 2008). Otros autores identifican esta ética con una orientación hacia la persona (Jordan, 2006), un deseo de comunicación y apertura (Esteve, 2004) o actuar en primera persona con cada estudiante (Besalú, 2007a). En cualquier caso, el acento se sitúa sobre el conocimiento de los alumnos, de su cultura, sentimientos y emociones, de sus singularidades y contextos de procedencia (Banks y otros, 2005).

### **2.2.2. Competencias para una docencia comprometida con la diversidad cultural**

El Espacio Europeo de Educación Superior, como marco en el que se desarrolla la formación inicial del profesorado en nuestro país, ha rescatado el discurso de las competencias y lo ha trasladado a todos los países de la Unión Europea. La incorporación de este discurso a la educación superior responde a un imperativo de adecuación a las exigencias cambiantes del contexto actual y de reconducción de la formación hacia una mayor conexión con la realidad profesional. A pesar del debate que envuelve al término, autores como Cano (2007) o Yániz (2008) entienden que la formación basada en competencias supone la intensificación del carácter integral de la educación y la responsabilidad social de la formación superior, al tratarse de un discurso relacionado con prácticas eficaces en distintas profesiones y con la gestión responsable del conocimiento y el uso de los recursos que les son propios.

Los planes de estudio conducentes a la obtención del grado en Educación Infantil y Primaria, actualmente en vigor en la Universidad de Granada, responden a las indicaciones efectuadas desde el Ministerio de Educación y Ciencia y desde el Espacio Europeo de Educación Superior. Este último establece una serie de competencias clave genéricas y específicas para el área de Ciencias de la Educación y, más concretamente, para la formación del profesorado, a través de los resultados alcanzados en el Proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2006). Entre estas competencias, aparecen algunas relacionadas explícitamente con la diversidad cultural, lo cual corrobora el discurso europeo de reconocimiento de la multiculturalidad que se aprecia en las distintas declaraciones y documentos que ha impulsado el proceso de Bolonia.

Por su parte, el Ministerio de Educación y Ciencia, concretando las recomendaciones formuladas desde el EEES, publica las Ordenes ECI/3854/2007, ECI/3857/2007 y ECI/3858/2007 de 27 de diciembre, en las que se especifican los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro de Educación Infantil, Maestro de Educación Primaria, Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. Junto a estas órdenes y los Libros Blancos de los títulos elaborados por la Agencia Nacional de Evaluación de la



Calidad y la Acreditación (ANECA, 2005), la Universidad de Granada establece una serie de competencias instrumentales, personales, sistémicas, disciplinares y profesionales entre las que también aparecen algunas menciones relacionadas con la diversidad cultural.

A partir de este discurso en torno a las competencias, se aprecia la presencia de un nuevo concepto vinculado a la diversidad cultural: las competencias interculturales. Este concepto aglutina el conjunto de disposiciones, saberes, conocimientos, habilidades, etc. que caracterizan a un docente comprometido con la diversidad cultural. Se trata de un término controvertido por la diversidad de acepciones, disciplinas y prácticas que integra. La complejidad del término ha contribuido al desarrollo de distintas definiciones y modelos teóricos explicativos (modelos de composición, basados en tipologías de habilidades y conocimientos; modelos co-orientativos; modelos de desarrollo o evolutivos; modelos adaptativos; modelos causales). Estos modelos han transcurrido desde la concreción de la competencia intercultural en base a factores como la motivación, conocimiento o habilidades, hasta incorporar, en los modelos más recientes, aspectos relativos al contexto y al impacto de la competencia en distintos ámbitos (efectividad percibida, satisfacción, etc.) (Spitzberg y Changnon, 2009).

Entre las distintas definiciones que se pueden hallar en torno al término, Bennett (2009), por ejemplo, entiende la competencia intercultural como el conjunto de habilidades y características cognitivas, afectivas y comportamentales que sustentan una interacción efectiva y apropiada en contextos culturales diversos. El compendio de estas habilidades y características ha generado largos listados, a menudo, poco funcionales, como se puede observar en el trabajo de recopilación desarrollado por Spitzberg y Changnon (2009). Por ello Deardorff (2009) prefiere centrar la atención en temáticas más amplias, en lugar de aspectos concretos. Para esta autora, los temas principales que definen la competencia intercultural son cuatro: empatía, visión personal acerca de la diversidad cultural, adaptabilidad y habilidades de relación y comunicación. Otras aportaciones que siguen esta línea, identificando los ámbitos a los que hace referencia la competencia intercultural, son las desarrolladas por Byram (1997) y Cushner y Mahon (2009), en el contexto internacional, o Vargas (2007) y Rodríguez Izquierdo (2008), en el ámbito nacional.

Los trabajos de Byram (1997) y Cushner y Mahon (2009) coinciden en señalar, como elementos de la competencia intercultural, los siguientes: conocimiento profundo de la cultura y de las distintas manifestaciones culturales, actitudes positivas hacia la diversidad cultural, habilidades para interpretar otras manifestaciones culturales y relacionarlas con cultura propia y conciencia cultural crítica. En el ámbito nacional, Vargas (2007), por ejemplo, entiende que la competencia intercultural está integrada por una comprensión de la cultura como aspecto inherente al ser humano, por el respeto a las diferencias y el

reconocimiento de los valores transculturales que nos unen, así como por habilidades sociales como la empatía, la resolución pacífica de conflictos y el trabajo en equipo. Rodríguez Izquierdo (2008), en base a la propuesta desarrollada por Aneas (2003), agrupa este compendio de características en torno a tres macro-competencias: diagnosticar, relacionarse y afrontar la práctica de una manera intercultural.

Existen, a su vez, otras propuestas interesadas en describir las competencias docentes en relación a la diversidad cultural. Aunque no están expresamente vinculadas al término de competencia intercultural, los aspectos que subrayan son, en parte, compartidos por las aportaciones más ligadas a este concepto. En este sentido apunta la propuesta de Wynn (1974), Ouellet (1991), Villegas y Lucas (2002), Irvine (2003), Banks y otros (2005), Trumbull y Pacheco (2005), Nieto (2006), Comisión Europea (2010) o Vila (2012).

Para Villegas y Lucas (2002), por ejemplo, un docente sensible y comprometido con la diversidad cultural presentará las siguientes competencias:

- Es socioculturalmente consciente, reconoce que hay múltiples modos de percibir la realidad y que están influenciados por el contexto social.
- Utiliza diferentes recursos para el aprendizaje.
- Se ve a sí mismo como corresponsable en el aprendizaje de su alumnado y en la mejora de la educación.
- Comprende cómo construyen conocimiento sus estudiantes y los tiene en cuenta en una construcción conjunta del mismo.
- Conoce la vida de sus estudiantes y utiliza su contexto e intereses en el diseño y desarrollo del currículum.

También con una aportación de especial relevancia, se encuentran Trumbull y Pacheco (2005). Estos autores proponen las competencias que debiera desarrollar cualquier docente en relación a la diversidad cultural a través de una extensa guía que incluye ejemplos y estrategias para su desarrollo durante la formación del profesorado. Su descripción de las competencias está basada en una investigación previa y en los estándares establecidos al respecto por diferentes agencias y organismos estadounidenses. Se trata de una propuesta articulada en torno a 3 bloques: competencias relacionadas con la cultura y el conocimiento intercultural, con la lengua y con la etnicidad.

Figura nº 2. Competencias docentes en relación a la diversidad cultural

Cultura	Lengua	Etnicidad
<ul style="list-style-type: none"><li>• Conciencia sobre la propia identidad cultural, el análisis de la cultura escolar, la dimensión cultural del currículum y el uso de estrategias de evaluación justas y válidas para todo el alumnado</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Creación de entornos de aprendizaje colaborativo donde se desarrollen habilidades de alfabetización teniendo en consideración la lengua materna del alumnado, entre otros aspectos</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Altas expectativas para todo el alumnado, respeto y reconocimiento de la identidad, actitud desafiante ante la discriminación, reconocimiento y abordaje de las relaciones desiguales en una comunidad educativa</li></ul>

Fuente: Elaboración propia a partir de la aportación de Trumbull y Pacheco (2005)

También adquiere una importancia significativa la aportación realizada por la Comisión Europea (2010), dado el calado institucional y político que pueden alcanzar las recomendaciones vertidas en este sentido. Su propuesta emerge de un grupo de trabajo reunido en Oslo, en 2007, con la finalidad de intercambiar buenas prácticas en relación a la formación del profesorado para la diversidad cultural y, con ello, fundamentar la toma de decisiones en materia de política educativa y programas de formación de docentes. El informe resultante establece las siguientes competencias docentes en relación a la diversidad cultural:

- Habilidades de investigación en el aula y la posibilidad de colaborar con la investigación académica.
- Supervisar la eficacia de sus intervenciones en el aula.
- Reflexionar críticamente sobre su propia práctica.
- Trabajar en colaboración.
- Examinar y reconsiderar actitudes y posicionamientos hacia otras culturas.
- Desarrollar la empatía.
- Tratar a todos los estudiantes como individuos.
- Promover el éxito de todos los estudiantes.
- Tratar adecuadamente los prejuicios en la escuela.
- Impulsar la enseñanza de la lengua en el alumnado que no presenta un nivel de dominio elevado.
- Hacer un buen uso de los recursos que el alumnado aporta al aula.
- Comunicarse con eficacia y con sensibilidad cultural con las familias.

Como se desprende de las aportaciones presentadas, la dimensión personal del docente, sus creencias, pensamientos, valores, actitudes, etc. cobran una gran relevancia. En el caso concreto de las creencias, esta relevancia es especialmente destacada, pues se trata de constructos que influyen, de manera decisiva, en el comportamiento del docente, en su práctica profesional y en la atención que otorgan a la diversidad cultural (Pajares, 1992; Richarson, 1996; Putnam y Borko, 2000).

Este marco descrito invita a profundizar en cuestiones como las siguientes: ¿cómo se trasladan los discursos normativos a la práctica del aula universitaria?, ¿qué impacto ejerce la formación inicial que se está desarrollando actualmente en la conformación de un pensamiento, unas creencias y unos valores favorables a la diversidad cultural? Interrogantes que se sitúan en la génesis de la investigación que se presenta.

### **3. PROPÓSITOS DEL ESTUDIO**

Una vez establecida la justificación del problema de investigación y los fundamentos básicos en los que se enmarca, se presentan los propósitos que guían este trabajo. Para ello, en primer lugar, se describe el problema de investigación, así como los objetivos específicos que se persiguen. Seguidamente, se formulan las hipótesis que funcionan como elementos de estudio en el transcurso del proceso de indagación. El epígrafe concluye con algunas preguntas de investigación que han orientado este trabajo.

#### **3.1. Problema de investigación**

El problema que da origen a esta investigación se centra en estudiar las creencias sobre diversidad cultural que poseen los futuros docentes al iniciar y al finalizar el proceso de formación, así como analizar la relación entre estas creencias y la formación inicial, a través del estudio de variables como el curso y la especialidad. Con esta intención se pretende extraer implicaciones que puedan orientar el diseño y desarrollo de propuestas de formación inicial del profesorado sensibles y comprometidas con la diversidad cultural, al tiempo que contribuir a la mejora de la práctica docente en contextos multiculturales.

Estos propósitos generales permiten definir el problema de investigación: *Estudio de las creencias acerca de la diversidad cultural de los futuros docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.*

#### **3.2. Objetivos de la investigación**

De acuerdo con lo expuesto, el problema de investigación se concreta en los siguientes objetivos:

1. Elaborar un instrumento válido y fiable que permita recabar información sobre las creencias respecto a la diversidad cultural de los futuros docentes.

2. Describir las creencias sobre diversidad cultural de los candidatos a docentes al comienzo de su periodo de formación.
3. Describir las creencias sobre diversidad cultural del alumnado de Magisterio al finalizar su periodo de formación.
4. Contrastar las creencias sobre diversidad cultural del alumnado de primer y último curso de Magisterio de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.
5. Explorar si las creencias de los futuros docentes sobre diversidad cultural varían en función de la especialidad de Magisterio que cursan.
6. Analizar las relaciones existentes entre las creencias de los futuros docentes acerca de la diversidad cultural.
7. Agrupar las creencias de los futuros docentes sobre diversidad cultural en un conjunto limitado de factores.

### **3.3. Hipótesis**

A partir de los objetivos presentados, se establecen una serie de hipótesis generales, de manera que puedan servir como elementos descriptivos que guíen la investigación:

- Hipótesis 1: Es posible construir un instrumento válido y fiable que permita acceder a las creencias acerca de la diversidad cultural.
- Hipótesis 2: Es posible describir las creencias sobre diversidad cultural de los estudiantes de Magisterio al iniciar su proceso de formación.
- Hipótesis 3: Es posible describir las creencias sobre diversidad cultural de los futuros docentes al finalizar su proceso de formación.
- Hipótesis 4: Existen diferencias significativas en las creencias sobre diversidad cultural de los estudiantes de Magisterio en función del curso.
- Hipótesis 5: Las creencias sobre diversidad cultural de los futuros docentes varían significativamente en función de la especialidad.
- Hipótesis 6: Existen asociaciones significativas entre las distintas creencias acerca de la diversidad cultural de los futuros docentes.
- Hipótesis 7: Es posible agrupar las creencias sobre diversidad cultural de los candidatos a docentes en un conjunto finito de factores.

### 3.4. Preguntas que orientan la investigación

El proceso de investigación siempre es un proceso de cuestionamiento, orientado por preguntas concretas acerca de un problema de estudio. Este cuestionamiento, aunque sea la causa originaria del proceso, permanece a lo largo de su desarrollo, acompaña al investigador, lo ayuda a conocer más de cerca la realidad y poder extraer, a su término, algunas conclusiones que permitan seguir indagando en pro de la mejora educativa. Las preguntas que han acompañado este proceso de investigación se resumen en las siguientes:

- ¿Es posible acceder, conocer y profundizar en las creencias de los futuros docentes sobre la diversidad cultural a través de un enfoque de investigación cuantitativo?
- ¿Cuáles son las creencias sobre diversidad cultural con que inician y finalizan el proceso formativo los futuros docentes de la Universidad de Granada?
- ¿Qué semejanzas y diferencias se aprecian?
- ¿Existe alguna relación entre la especialidad y las creencias de los candidatos a profesores? Y en el caso en el que se produzca esta relación, ¿en qué dirección varían las creencias?
- ¿Las creencias sobre diversidad cultural se encuentran relacionadas entre sí? Y si es así, ¿en qué sentido?
- ¿Es posible agrupar las creencias sobre diversidad cultural en un conjunto limitado de factores?

## 4. VALOR TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

El estudio de las creencias sobre diversidad cultural de los futuros docentes de la Universidad de Granada puede contribuir especialmente en las siguientes direcciones:

- En la construcción y difusión de un instrumento, válido y fiable, que permite conocer las creencias sobre diversidad cultural de los candidatos a docentes.
- En la conformación de un marco teórico sólido acerca de las creencias de los estudiantes de Magisterio sobre la diversidad cultural, los enfoques teóricos en los que se posicionan y el compromiso que observan en relación a la práctica formativa actual.

- En el diseño de propuestas formativas relevantes y sensibles a la diversidad cultural que, en base a los hallazgos obtenidos en la investigación, sean capaces de cuestionar las creencias de los futuros docentes, transformarlas -en los casos que sea necesario- hacia enfoques educativos críticos e interculturales, al tiempo que favorecen la adquisición de compromisos más fuertes y duraderos con la diversidad cultural.
- En la práctica educativa, al determinar claves relevantes para la mejora de las propuestas de formación inicial del profesorado.
- En la progresiva concienciación, por parte de los docentes y la comunidad educativa, sobre la relevancia de atender a la diversidad cultural desde perspectivas interculturales, inclusivas, socialmente justas y equitativas, superando, con ello, visiones que vinculan la diversidad cultural a situaciones conflictivas y problemáticas.
- En un cambio de mentalidad hacia nociones más dinámicas, abiertas y flexibles de la cultura y la identidad de cada persona, que posibilite el encuentro entre culturas, el enriquecimiento mutuo y la construcción de una sociedad verdaderamente intercultural.

## **5. MODELO DE INVESTIGACIÓN**

Para responder a los propósitos señalados se ha optado por una aproximación cuantitativa al objeto de estudio, concretada en un diseño descriptivo, por encuesta, de carácter transversal.

En el desarrollo de la investigación por encuesta se pueden distinguir diferentes fases que convergen en el diseño de investigación elegido. En este caso, la investigación se ha estructurado de acuerdo a una serie de fases establecidas en base a las aportaciones de Fox (1981), León y Montero (2004), McMillan y Schumacher (2005), Albert (2008) y Nieto y Recamán (2010). Éstas pueden apreciarse en la figura nº 3.

En los momentos iniciales tiene lugar el planteamiento del objeto de estudio, que va tomando forma a partir de la aproximación al marco teórico de la investigación. El desarrollo de este proceso permite concretar el problema de investigación de manera más precisa y formular los objetivos que finalmente orientan este trabajo. Se trata de dos acciones que se retroalimentan mutuamente, ya que la profunda revisión bibliográfica, que se realiza de manera gradual, ayuda a perfilar el objeto de estudio y este proceso de concreción concluye gracias a la exhaustiva exploración del marco teórico del estudio.

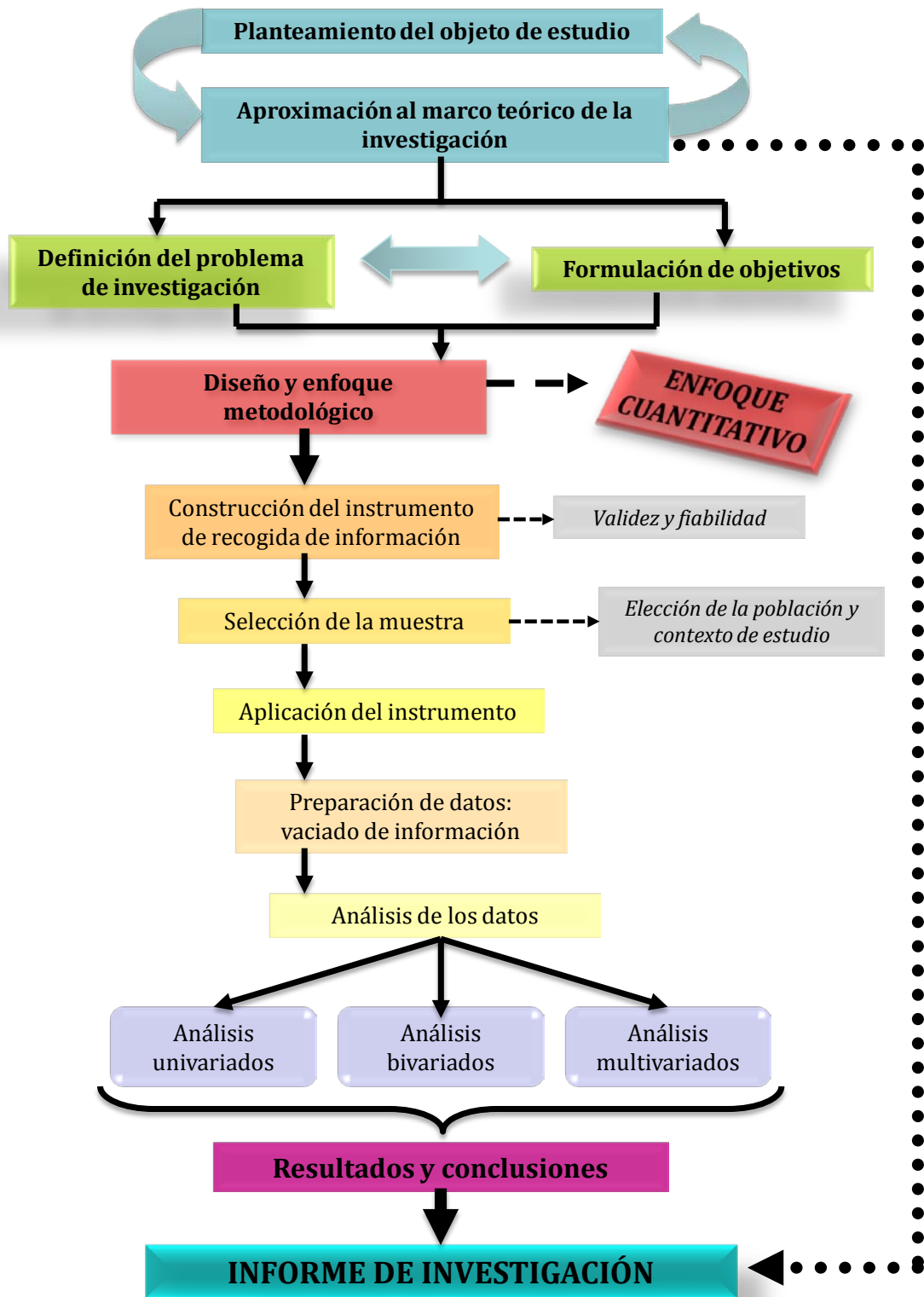
De la finalidad del estudio, los objetivos propuestos y los fundamentos teóricos de este campo de investigación, emerge la selección del enfoque metodológico. Una vez seleccionado, se suceden una serie de etapas de naturaleza más empírica. La primera está dedicada a la construcción del instrumento para la recogida de información que, en este caso, se concreta en un cuestionario tipo Likert. El instrumento ha sido sometido a una revisión de expertos y una prueba piloto con objeto de determinar su validez y fiabilidad. Posteriormente, se procede a seleccionar la población y el contexto de estudio, que en este caso se concreta en los estudiantes de primero y tercero de las siete especialidades de Magisterio de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada (Educación Infantil, Primaria, Musical, Especial, Física, Lengua Extranjera y Audición y Lenguaje).

Una vez seleccionados los participantes del estudio, se aplica el instrumento elaborado. Esta aplicación tiene lugar durante el curso académico 2010-2011 y se realiza por contacto directo. Se recogen 1.464 cuestionarios, cuya información es vaciada conformando una matriz de datos con la ayuda del programa estadístico SPSS 19.0. La información recabada ha sido analizada mediante pruebas estadísticas de tipo univariado (análisis descriptivo), bivariado (análisis correlacional, pruebas de diferencia de medias y análisis de la varianza) y multivariado (análisis factorial exploratorio). Los resultados derivados de los análisis son interpretados y se establecen las conclusiones, fase en la que se retoma nuevamente la fundamentación teórica y se contrastan los resultados con otros estudios y hallazgos previos. El proceso finaliza con la elaboración del presente informe de investigación.

La siguiente figura sintetiza el proceso descrito.



Figura nº 3. Diseño de la investigación



Fuente: Elaboración propia

**CAPÍTULO II**  
EDUCAR A UN ALUMNADO  
CULTURALMENTE HETEROGÉNEO





*Como mujer, no tengo país. Como mujer, no quiero país.  
Como mujer, mi país es el mundo entero.*

(Woolf, 1938)

La multiculturalidad, como fenómeno, no constituye un hecho reciente, pero sí lo es la intensidad y magnitud con la que se manifiesta y la sensibilidad desde la que se analiza. En este sentido, diferentes autores consideran que el mayor avance en el pensamiento internacional acerca de la educación ha sido el reconocimiento de que existen múltiples interpretaciones de la realidad y múltiples formas de enseñar y aprender (Delors, 1996; UNESCO, 2009). Esta diversidad se refleja no sólo en el conocimiento, también en los valores y manifestaciones culturales. Favorecer la convivencia entre culturas, entre diferentes universos simbólicos, y convertirla en una oportunidad de enriquecimiento mutuo es hoy una necesidad y un desafío social y educativo a nivel planetario.

Con la intención de profundizar en este desafío, este capítulo comienza con la contextualización epistemológica, social y normativa del hecho multicultural. A continuación se centra en el contexto educativo, en los distintos enfoques teóricos de educación multicultural y en la práctica formativa.

## **1. CONTEXTUALIZACIÓN DEL HECHO MULTICULTURAL**

### **1.1. Aproximación epistemológica**

#### **1.1.1. 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 Kroeber y Kluckhohn (1952). Esta apreciación, unida a la manipulabilidad ideológica del término, convierte la cultura en un concepto polémico (Abdallah-Pretceille, 2001). Desde distintas disciplinas (psicología, antropología, sociología, etc.) la cultura ha sido un constructo clave para entender el mundo que nos rodea. En este caso particular, es un elemento estratégico para entender la multiculturalidad y el compromiso de la educación hacia ella (Banks, 1994).

Cada enfoque (educativo, social, político...) de atención a la diversidad cultural encierra una noción muy concreta de cultura, aunque en muchas ocasiones no se explicita de forma clara. Es necesario, por tanto, clarificar las concepciones, intentando así solventar lo que algunos autores han considerado como una de las principales barreras para el avance en las investigaciones sobre diversidad cultural y educación (García Castaño, Pulido y Montes, 1999).

Haciéndonos eco de las diversas aportaciones a la conceptualización del término, se puede 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 (García Amilburu, 2002). En la siguiente tabla se recogen, de manera sintética, algunas de las acepciones más divulgadas del término cultura.

Tabla nº 1. Acepciones 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

Fuente: García Amilburu (2002, 89)

Otros autores (Friedman, 1994; Williams, 1997; Touriñán, 2004) añaden a estas acepciones otras como la instrucción recibida, 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. Distintas disciplinas se han esforzado, desde hace décadas, en ofrecer una definición de cultura. En un primer momento, el interés se centró en la cultura como cultivo de la mente y 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 extensa centrada en la cultura como objeto de estudio se encuentran la psicología, antropología y sociología. Las aproximaciones de corte psicologista han gozado, durante años, de cierto prestigio en los entornos científicos y aún hoy, en muchos sectores, se siguen considerando adecuadas para explicar la complejidad que

comporta la noción de cultura. Desde esta orientación se entiende la cultura como un conjunto de peculiaridades psicológicas que uno adquiere al nacer y crecer en un determinado grupo y que unifican los comportamientos. La identificación de la cultura con los aspectos mencionados, *entroniza la cultura como única dimensión explicativa de las interacciones y relaciones sociales* (Santamaría, 2002, 70).

Algunas de las aproximaciones de tipo sociológico y antropológico suponen una dura crítica a esta visión, que consideran reduccionista. Apuestan, por el contrario, por perspectivas más amplias donde los aspectos sociales, políticos y económicos toman un papel relevante, configurando una aproximación flexible, dinámica, integradora. Esta necesidad de reconstrucción conceptual es la que ha llevado a algunos autores a anunciar la muerte o transfiguración de la cultura (Cambi, 2006). Otros, en cambio, advierten de las consecuencias y riesgos que pudiera comportar la no adopción de un concepto más flexible, abierto y dinámico de la cultura. Entre estos riesgos cabe destacar la interpretación de la diversidad en términos de déficit o desde prejuicios morales; la fosilización de la cultura o su descontextualización; la adopción de perspectivas jerárquicas de las culturas; y un excesivo énfasis conferido a las diferencias (Abdallah-Preteuille, 2001). Geertz (2001), por ejemplo, advierte del riesgo que representa la adopción de una concepción de la cultura ligada exclusivamente a sistemas simbólicos.

*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, se pueden encontrar dos posicionamientos teóricos en torno a 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. Aunque tradicionalmente ambas perspectivas estaban bien delimitadas, hoy día tienden a mostrar convergencias que les confieren un carácter más híbrido y cierta complementariedad.

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 de 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 y otros (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 y 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 es destacada por García Amilburu (2002, 93), que llama 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.

Desde organismos internacionales, como la UNESCO (2006, 2009), 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 de las distintas aproximaciones al concepto de cultura, se puede concluir que, entre los rasgos más relevantes de este concepto, figuran su:

- Carácter sistémico, interrelacionado e interdependiente de las esferas económica, política y social en un espacio y un tiempo determinados (Pérez Gómez, 1998; Abdallah-Preteille, 2001)
- Naturaleza dinámica, compleja y cambiante (Banks, 1994).
- Dimensión social como ente público, producto de la práctica social (Friedman, 1994; Geertz, 2001; Ruiz, 2003).
- Consideración 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).
- Concepción como conjunto de significados, construidos y adquiridos (Gimeno, 2001), que dan sentido a la realidad y a la propia existencia. En este sentido apunta Geertz cuando habla 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.

- Visión 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 no implica homogeneización, sino reconocimiento y organización de las diferencias.

### **1.1.2. La construcción identitaria: pertenencia única o yo múltiple**

Hablar de cultura en términos de diversidad cultural, entender las dinámicas sociales y culturales que nos rodean y comprender la multiculturalidad como uno de los rasgos más relevantes de estas dinámicas, implica atender al papel que desempeña la cultura en la construcción de la identidad personal y colectiva y 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. Cada teoría describe una estructura diferente de la identidad y la primacía de unos u otros elementos en su construcción. Así, Friedman (1994), por ejemplo, distingue entre las aproximaciones propias de las teorías tradicionalistas (o culturalistas), modernistas y postmodernistas; lo cual evidencia cómo desde las distintas concepciones de la cultura se pueden extraer visiones diferenciadas de la identidad, su estructura y su construcción.

Lejos de pretender enumerar exhaustivamente los numerosos atributos adjudicados al término identidad y a su estructura, optamos por profundizar en algunos posicionamientos sugerentes en torno a la misma. Para Maaluf (1999, 20) la identidad *es lo que hace que yo no sea idéntico a ninguna otra persona*. 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 citado, nos sitúa en la tesitura de preguntarnos aquello que muchos investigadores se han cuestionado durante décadas: ¿se puede hablar de una identidad única o de identidades múltiples? Responder a la pregunta lleva a considerar dos posicionamientos diferenciados de identidad que recogen los estudios culturales (Grossberg, 1996). El primero de ellos entiende que hay un contenido esencial e intrínseco a cada identidad que es definido por un origen o experiencia común. Este posicionamiento apuesta por descubrir ese origen auténtico, que será el que defina de forma integral la



identidad. Se trata de 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. La primacía de uno/s de estos rasgos sobre otros ha provocado, en múltiples ocasiones, conflictos a nivel personal y social (fundamentalismo, nacionalismo...). Autores como Maaluf (1999, 2009) advierten de la importancia de la que aún goza este modelo en ciertos movimientos culturalistas y nacionalistas que apuestan por una identidad única, basada en una sola pertenencia, que se presenta como contrapuesta o superior a la identidad del otro.

*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).*

Para Banks y otros (2005), el problema se sitúa en que, en demasiadas ocasiones, se han priorizado las identificaciones nacionales sobre las de la comunidad cultural o global. Esta tendencia sólo podrá ser superada por una concepción más profunda y amplia de la identidad que integre todos los rasgos o elementos que la constituyen.

El segundo posicionamiento entiende 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, lingüístico, familia, profesional, clase social...). No todos tienen la misma importancia, pero sí todos tienen valor. Estos elementos están presentes en todas las personas, aunque nunca se genera una combinación idéntica, siendo aquí donde reside la diversidad de identidades, la riqueza de la pluralidad identitaria. Esta segunda aproximación es la más consensuada a nivel teórico. Sin embargo, no se define con una única teoría, 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).

Entender la identidad de manera múltiple no implica considerar que tenemos distintas identidades. En la línea propuesta por Barlomé y otros (1999), Marín Gracia (2002), Cambi (2006) o UNESCO (2009), la identidad es considerada una estructura de múltiples dimensiones que resulta de la interconexión de numerosos elementos de una forma específica. Este “yo múltiple” pone el énfasis en el proceso de reconstrucción permanente que acompaña a la identidad, superando así la concepción predeterminada defendida por otros posicionamientos (Gobbo, 2000).

Adoptar esta perspectiva requiere de un esfuerzo cognitivo y ético considerable, y del ejercicio de la libertad, ya que supone la superación de la

pertenencia única y la apertura a la alteridad a través de una construcción identitaria sustentada en una ética de la comunicación. Esta ética surge de entender la comunicación como medio para construir el encuentro, y como un fin en sí misma, desde una voluntad colectiva que compatibiliza lo común y esencial a toda la humanidad con la diversidad de manifestaciones culturales. Los valores que comporta la ética descrita tienden hacia un carácter universal humanizador y transcultural que se apoya en la escucha, el diálogo y la conversación con el otro (Pérez Tapias, 2002; Cambi, 2006; Cortina, 2010).

El punto clave radica, pues, en el proceso de construcción de la identidad. Para Castells (1998), por ejemplo, esta construcción de la identidad se realiza desde tres perspectivas:

- Identidad legitimadora: esta forma de construcción identitaria estaría inducida por las instituciones hegemónicas de la sociedad, con el fin de transmitir y propagar su 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.

Wieviorka (2004) propone dos lógicas de construcción de la identidad: lógica de lo idéntico, que rescata la colectividad, la referencia a lo común, y lógica de la singularidad pura, basada en la autoconstrucción de sí mismo mediante la diferenciación. En una línea similar, 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 en último lugar por Castells). Esta doble caracterización hace referencia a los dos posicionamientos sobre la identidad antes descritos. 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 lo común. La segunda propuesta (autenticidad o proyecto) apuesta por una construcción identitaria a través de la interrelación y la referencia a los otros, más cercana a la idea de “yo múltiple” ya subrayada. Desde esta perspectiva, el proceso de construcción de la identidad depende directamente del otro, del diálogo que se construye entre ambos, de la capacidad personal de asumir las diferencias y con ellas, cuestionar nuestras propias convicciones y comportamientos (Estrada, 1997; Vila, 2012). Este modo de construcción de la identidad será, por tanto, el único capaz de garantizar la autoafirmación, maduración personal y crecimiento colectivo hacia una sociedad cosmopolita y plural, pues *sólo en la relación con el otro dejamos de ser provincianos y de absolutizar nuestra identidad como la única posible. Por ello, la personalidad es*

*siempre dinámica, transaccional y fruto de un compromiso abierto a la evolución* (Estrada, 1997, 42).

Cabe destacar, no obstante, que la construcción de la identidad tiene lugar y se entiende de manera distinta según el contexto y el momento histórico. Así, en la sociedad tradicional premoderna, la persona se hallaba estrechamente vinculada a lazos primarios, costumbres y valores arraigados a los que 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 múltiples pertenencias y orientaciones.

Según lo expuesto, la identidad se entiende como una negociación continua, la búsqueda de equilibrio entre diferentes orientaciones, diferentes pertenencias (Naïr, 2006). Este proceso de construcción de la identidad, que ocurre tanto a nivel personal como colectivo, deberá ser reforzado desde la educación, sin dar primacía absoluta a una pertenencia concreta y apostando por la construcción de identidades abiertas, resultantes del diálogo y la convivencia entre culturas (Pizzi, 2006; Ruiz, Calderón y Torres, 2011; Vila, 2012).

### **1.1.3. Multiculturalidad e interculturalidad**

Con la intención de profundizar en el concepto de diversidad cultural, se considera pertinente finalizar este epígrafe prestando atención a algunos de los términos protagonistas de una interesante polémica en este ámbito: multiculturalidad e interculturalidad. Igualmente, se hará mención a otros términos relacionados semánticamente como son pluriculturalidad y multiculturalismo. Estos conceptos, en ocasiones, conllevan un posicionamiento teórico concreto hacia la diversidad cultural y en otros casos, tan sólo se refieren a un hecho.

En primer lugar, en relación a los conceptos multiculturalidad y pluriculturalidad, cabría afirmar que se trata de términos que designan un rasgo característico y consustancial al entorno social (Bolívar, 2004). Como señala Portera (2011), los prefijos “pluri” y “multi” subrayan la existencia de diferentes culturas. En este sentido, no son más que términos descriptivos de un hecho comprobable, como es la composición culturalmente diversa de la sociedad, sin ninguna connotación que indique un posicionamiento concreto hacia la diversidad cultural.

El término multiculturalismo, en cambio, designa un tipo concreto de respuesta hacia el hecho multicultural a nivel político, social y educativo, que pone énfasis en las diferencias y la lucha por el reconocimiento, como se aprecia en el famoso ensayo de Taylor (1993). A pesar de que, teóricamente, las particularidades de cada término están claras, en la realidad es habitual encontrar

un uso indistinto entre multiculturalidad y multiculturalismo. Así pues, puede encontrarse el concepto de educación multicultural tanto para describir una educación que está centrada en la diversidad cultural, como para denominar una propuesta educativa de naturaleza multiculturalista. Es importante, por tanto, especificar que cuando se plantea el término multicultural en este trabajo, se hace desde la perspectiva descriptiva de una sociedad en la que coexisten diferentes culturas. Desde esta perspectiva, se entiende por educación multicultural el conjunto de *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* (López López, 2002, 31). Mientras que, cuando se haga referencia al enfoque concreto de atención a la diversidad, se utilizará el término multiculturalismo.

Por otra parte, el término intercultural, al igual que ocurría en los casos antes descritos, también es objeto de cierta confusión semántica. En nuestro país, por ejemplo, el concepto de educación intercultural puede entenderse como toda respuesta educativa que tiene en cuenta a la diversidad cultural, independientemente de que sea coherente o no con el enfoque educativo intercultural (Aguado, 1996). A pesar de esta confusión, a nivel teórico existe gran acuerdo en considerar que el concepto intercultural define un enfoque concreto de atención a la diversidad que entiende la multiculturalidad como valor y apuesta por el intercambio entre culturas para el enriquecimiento mutuo.

En algunos países anglo-parlantes, como Australia, Canadá o Estados Unidos, la denominación de *multicultural education* hace mención tanto al enfoque multiculturalista, como al intercultural. La diferenciación entre uno y otro no siempre es nítida entre los autores, pudiéndose dar el caso de que la misma denominación de cobertura a ambos enfoques (Portera, 2011).

La argumentación vertida en estos casos es que la práctica educativa, como práctica compleja y contextualizada, suele desarrollarse superponiendo y mezclando elementos de diferentes enfoques teóricos. Siguiendo esta tesis y apostando por una perspectiva integradora, se encuentran autores como Nieto y Santos (1997) y Ouellet (1991). Éste último, por ejemplo, define el enfoque intercultural haciendo referencia a posiciones antirracistas y pluralistas, así como punto de encuentro de distintas orientaciones como puede ser la educación internacional y la educación global. Sales (2004), en el ámbito nacional, aunque en otros términos, también apostará por una consideración de los enfoques intercultural e inclusivo de manera conjunta.

A este respecto, Grant y Brueck (2011) establecen que la diferenciación entre distintas tradiciones teóricas se debe replantear desde una perspectiva global. Para ellos, se trata de conceptos que integran multitud de enfoques

diferentes, deliberaciones interdisciplinarias, aproximaciones adicionales y complementarias, que favorecen que diferentes conceptos se tomen de manera paralela e incluso indistinta. Como ejemplo, señalan 56 modelos diferentes que integrarían elementos tanto de la educación multicultural como intercultural. Entre ellos, se pueden observar la educación antirracista, humanística, internacional, holística, medioambiental, global, postestructuralista, crítica, post-colonial, cooperativa, democrática, para la paz, feminista, culturalmente relevante, artística, para la justicia social, etc.

En este caso, como en muchas otras ocasiones, se trataría de considerar esta diversidad de ámbitos interrelacionados, más que como una limitación conceptual, como símbolo de un campo rico y complejo que no siempre responde a concepciones teóricas previas (Grant y Brueck, 2011).

## **1.2. Contextualización social**

Vivimos en sociedades en continuo cambio y evolución. Cambios que se reflejan en todas las esferas de la vida social (tecnológica, epistemológica, social, política, territorial, económica, cultural,...) y que han hecho de la diversidad cultural uno de los rasgos que mejor caracterizan el mundo en que vivimos.

Por ello, para entender el hecho multicultural y su relación con la educación, conviene enmarcar la diversidad cultural en un universo más amplio y global, que permita comprender las dinámicas y problemáticas (emergentes e históricas) que supone la realidad compleja y plural en la que convivimos. Con este objetivo, algunos autores exploran la sociedad actual en torno a una serie de rasgos, entre los que figuran su carácter globalizado, multicultural y de incertidumbre axiológica (Tejada, 2000; López López, 2002).

### **1.2.1. El fenómeno de la globalización**

La metáfora del mundo como una gran aldea global es hoy una realidad incuestionable e irreversible (Beck, 1998, 2008). La globalización es un fenómeno de amplia y reciente difusión que configura la realidad actual. Sin embargo, su origen tiene lugar en un momento histórico no tan reciente. Ya en el Renacimiento y en el periodo de las colonizaciones, la expansión del mundo occidental ha sido un hecho ampliamente constatado. Aún así, es en las últimas décadas cuando cobra su máxima expresión gracias al auge del desarrollo tecnológico de sistemas de información, comunicación y transporte, que contribuyen de manera decisiva a *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).

El término globalización no está exento de complejidad y polémica. Se pueden encontrar un sinfín de matices, niveles o factores que se vinculan a distintas acepciones: globalización como discurso capitalista de carácter transnacional (Calvo, 2000); como fenómeno que ha separado lo social de lo económico, desintegrando la sociedad y, con ella, las instituciones y las relaciones sociales (Touraine, 2006; Díez Gutiérrez, 2010); como proceso de homogeneización cultural, donde el pensamiento único, ligado a perspectivas occidentalizadas de corte neoliberal, aspira a expandirse e instalarse a nivel planetario (Ramonet, 1998; Aranguren y Sáez, 1998; Aguiló, 2009); como una dictadura del mercado que, frente a cualquier planteamiento axiológico, se sustenta sobre una injusta y desigual distribución de la riqueza (Fernández, 2003); como un proceso de desterritorialización y pérdida de soberanía de los estados-nación (Sassen, 2003) y su progresiva transformación en estados co-nacionales (Castells, 1999); como globalización de la ciencia, la comunicación, la tecnología *que se constituye a través de intercambio y flujos de información* (Castells, 1999, 2). Consideraciones, todas ellas, que aluden a un fenómeno complejo que impregna los distintos ámbitos de la vida social.

Si se analizan las características descritas, se podría decir 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), se puede considerar que las potencialidades del fenómeno de la globalización van más allá de una crítica destructiva a su cara más mercantilizadora. Comprender los beneficios del proceso globalizador, supone diferenciar lo que Beck llama globalismo, de globalidad o globalización. De acuerdo con este autor, se puede 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 los procesos de interconexión planetaria y globalización a la interrelación entre estados-nación y otros actores transnacionales. Estos conceptos y sus matices diferenciadores encierran una realidad paradójica, ya que mientras la libertad se coloca 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 y otros, 2005). Esta paradoja pone de manifiesto el poder de la globalización para *articular 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).

Entre los tres términos descritos por Beck (2002), globalidad y globalización serán factores de gran relevancia en la configuración del nuevo orden social como entorno culturalmente plural. Las distintas culturas se encuentran hoy más cerca que nunca a nivel espacial y temporal, conformando un mundo en el que no existen distancias y en el que la interdependencia se revela en ámbitos globales y locales. Este mundo global e interconectado se presenta más flexible que antaño; las fronteras se diluyen y la movilidad de personas se hace más patente. La coexistencia de diferentes culturas es un hecho y la convivencia entre ellas una necesidad. Globalidad y globalización suponen, por tanto, procesos irreversibles desde los cuales se han de dar respuestas adecuadas desde una perspectiva más humanizadora, tomándolos como oportunidad para promover un mayor entendimiento entre culturas y para repensar el mismo concepto de cultura (Gimeno, 2001) alejándonos de posiciones etnocentristas y homogeneizantes. Algunas recomendaciones en esta dirección pueden ser: incorporar una ética a nivel planetario y establecer un orden social nuevo a nivel internacional más igualitario, solidario, inclusivo y justo (López López, 2001; Beck, 2008; Maalouf, 2009); favorecer políticas internacionales de reconocimiento de la diversidad cultural (Sosa, 2012); 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 no circunscrita exclusivamente al concepto de nacionalidad; y/o potenciar la cooperación internacional estableciendo pactos entre estados (Bauman, 2001). Recomendaciones, todas, que pueden favorecer la convivencia intercultural y contribuir a la construcción de una sociedad que garantice a todos el pleno desarrollo de los derechos y valores democráticos.

El desarrollo de estas premisas plantea a la educación un reto ineludible: formar para una ciudadanía plural, 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 del sistema educativo, que deberán centrarse en la formación integral de la persona (Touraine, 2006), hasta la organización y gestión del centro, que necesariamente habrá de ser democrática (Darling-Hammond, 2001), o la función docente, donde el profesorado será un mediador entre el conocimiento y el alumno, un facilitador del aprendizaje.

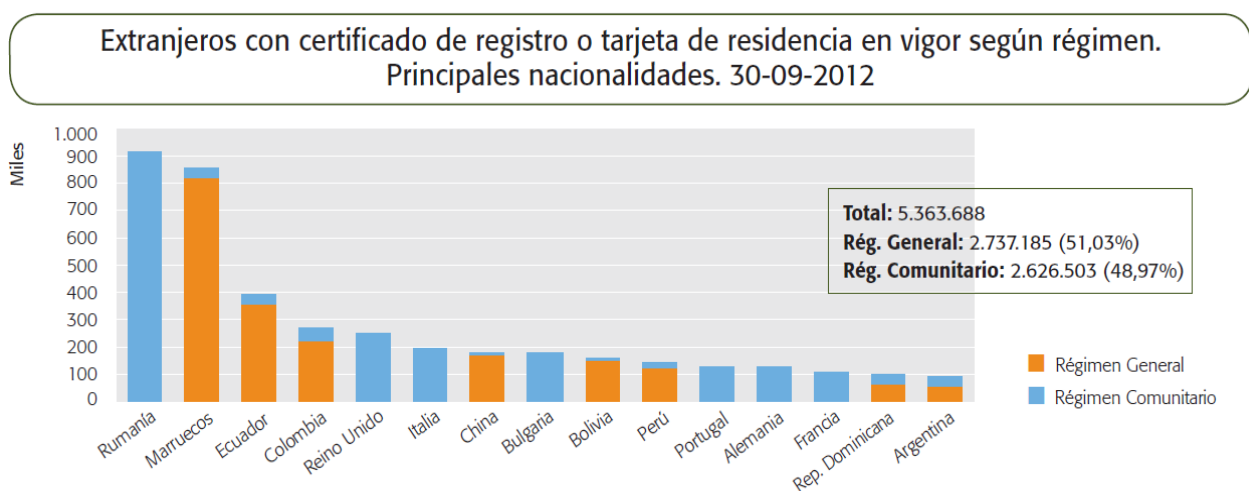
### **1.2.2. La multiculturalidad como rasgo distintivo de la sociedad actual**

La diversidad cultural de la sociedad es una constante en todo el planeta y lo ha sido a lo largo de los siglos. En la actualidad, sin embargo, este rasgo se ha visto intensamente reforzado. Los movimientos migratorios, la globalización y la progresiva construcción de un espacio transnacional de libre circulación de personas, capitales y recursos, entre otros factores, han contribuido de manera decisiva en la construcción de una sociedad cada vez más plural. La

multiculturalidad se presenta, así, como un hecho de gran relevancia y en permanente construcción que actúa como organizador del orden social, sustituyendo a otros criterios tradicionales como la clase social (Friedman, 1994).

En España, por ejemplo, el porcentaje de personas con nacionalidad distinta a la española gira en torno al 12% de la población total (5.363.688 extranjeros residentes en España con certificado de registro o tarjeta de residencia, a fecha de 30 de septiembre de 2012). Las procedencias, como se puede ver en el gráfico siguiente, son muy diferentes, lo que evidencia gran parte de la diversidad cultural existente en nuestro país y la relevancia socio-política y educativa del tema.

Gráfico nº 1. Extranjeros residentes en España



Fuente: Ministerio de Empleo y Seguridad Social, septiembre 2012

La importancia del debate en torno a la pluralidad cultural no se ciñe a nuestro país, sino que se extiende, aunque con matices diferenciados, al resto del planeta. En Estados Unidos, como país pionero en la preocupación por atender la diversidad cultural desde la educación, este interés surge en los años sesenta, como crítica radical a los planteamientos sustentados por la política de emigración del *melting-pot*, de corte asimilacionista (Abdallah-Pretceille, 2001). En Europa, en cambio, el debate sobre la diversidad cultural se ha planteado con dos propósitos distintos: dotar de legitimidad a las naciones sin estado (Varcárcel, 2007) y responder al creciente fenómeno de la inmigración. Esta variedad de orígenes y propósitos ha desembocado en diferentes respuestas a la diversidad cultural a lo largo del tiempo. Portera (2006) las concreta en torno a seis modelos que han definido el encuentro-desencuentro entre culturas:

1. Eliminación de la diversidad cultural a través de distintos mecanismos (económicos, sociales, militares, etc.). Triste es el ejemplo, en este sentido, del modelo desarrollado en la ex Yugoslavia.



2. Asimilación de la cultura mayoritaria y/o hegemónica. Como ejemplo de este modelo se puede considerar la población precolonial de América o de África y las medidas de asimilación cultural que sufrieron tras las colonizaciones de los países europeos.
3. Segregación en función de la cultura de procedencia, mediante la conformación de guettos, como fue el caso del apartheid en Sudáfrica.
4. Fusión de culturas, entendida como el comienzo del *melting pot* establecido en Estados Unidos. En este caso su aplicación, sustentada, en un principio, sobre valores democráticos, fue fallida favoreciendo, a su término, la auto-segregación y derivación a un modelo asimilacionista.
5. Universalismo, sustentado en valores entendidos como universales. Modelo que proviene de discursos propios de la modernidad y busca una gestión de la diversidad amparada en lo común, no considerando las diferencias. Ejemplo de ello es la Unión Soviética u otros estados comunistas.
6. Multiculturalismo, modelo sustentado en la creencia de que la cultura es necesaria para la conformación de la identidad y por eso es necesario preservarla y reconocerla. Algunos ejemplos de este modelo se pueden encontrar en la gestión suiza de la diversidad cultural o a la autonomía de la región italiana del Alto Adige.

A esta clasificación expuesta por Portera (2006) cabría agregar un nuevo modelo, surgido especialmente en el contexto europeo, que se define como intercultural. Este modelo propone el reconocimiento de la diversidad cultural como legítima y se apoya en una reconstrucción conjunta de la sociedad en la que esta diversidad se considere una riqueza común (y no un factor de segregación) y fuente de intercambio y desarrollo conjunto (y no un elemento utilizado para primar particularismos culturales) (Muñoz Sedano, 2005).

La Unión Europea mantiene, desde hace años, un compromiso expreso de reconocimiento de las minorías culturales y una apuesta discursiva por el modelo intercultural. Sin embargo, las meras intenciones y un discurso dentro de lo políticamente correcto sustentado en una dimensión cívica post-nacional (Innerarity y Acha, 2010), parecen no ser suficientes. En la práctica, la gestión de la diversidad cultural suele acompañarse de procesos severos de regulación del fenómeno de la inmigración o de restricción de derechos. Estas medidas, en momentos de crisis económica y política como el actual, parecen adquirir especial relevancia como se constata en el creciente apoyo a las propuestas de expulsión y exclusión planteadas por partidos de extrema derecha en países como Grecia o las decisiones adoptadas por el gobierno español, que restringen el derecho a la asistencia sanitaria a parte de la población inmigrante (Decreto-Ley 16/2012).

Informes sobre el Desarrollo Humano alertan de que el posicionamiento político generalizado a favor del reconocimiento de la diversidad cultural a partir del incremento de regímenes democráticos puede ocultar, en ocasiones, la

desconsideración de la identidad cultural o el sometimiento a procesos de exclusión y/o discriminación política, social y económica (PNUD, 2004, 2011). En esta misma línea, 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, muestra claras evidencias de que, bajo una apariencia correcta, el discurso que se difunde encierra paradojas que indican que los medios de comunicación españoles aún están lejos de aceptar realmente la diversidad cultural.

Se hace necesario, pues, partir del marco asimétrico en el que se desarrollan las relaciones entre culturas y de los posicionamientos ideológicos subyacentes (Del Campo, 2002; García Castaño y Granados, 2002). En este sentido, distintos autores advierten de la construcción y fomento político y mediático de la islamofobia (Calvo, 2000), sobre todo a raíz de los atentados terroristas de los últimos años y la política del miedo potenciada desde algunos sectores. Este tipo de hechos está favoreciendo la concepción social del otro como amenaza (Salazar, 2008). La búsqueda política de chivos expiatorios aumenta, así como los conflictos interétnicos, limitando sensiblemente la expansión de políticas interculturales y la construcción de una ciudadanía basada en el pluralismo social y democrático.

La visión de la diversidad cultural como amenaza hunde sus raíces en la propia construcción histórica de la concepción occidental de sujeto y en su evolución hasta la actualidad, donde la superficialidad de las libertades ciudadanas, el desencanto, la desorientación ética y la vulnerabilidad de las creencias individuales potencian el miedo al encuentro entre culturas (Estrada, 1997). El otro supone un continuo cuestionamiento de la visión personal del mundo, *minan y revientan por dentro todas las categorías polares del orden social* (Beck, 2007, 55). De ahí que estudios como el realizado por Cea y Valles (2011), por ejemplo, reflejen que un 79% de la población española percibe la inmigración como excesiva o elevada y un 75% afirma que la política de inmigración es demasiado tolerante o más bien tolerante, entre otros aspectos. Asimismo, se percibe, en comparación con la información recabada en 2008, un ascenso de la islamofobia y la acentuación de estereotipos que culpabilizan a la inmigración de la detracción de oportunidades laborales (pérdida salarial y de puestos de trabajo) y de acceso a los recursos públicos (acaparan ayudas, perciben más de lo que aportan). Otros estudios e investigaciones realizados en la última década a nivel nacional e internacional (Calvo, 2000; Colectivo IOE, 2002; European Union Agency for Fundamental Rights, 2009) también muestran que, a pesar de que en algunos contextos mejora la percepción y actitudes hacia la multiculturalidad, aún persiste el rechazo hacia la diversidad cultural.

Desde estas posiciones resulta fácil vincular la diversidad cultural a conflictos, problemas o desigualdad. Sin embargo, la diversidad cultural no va ligada necesariamente a estas situaciones (Dietz, 2003). Con la finalidad de

potenciar el carácter enriquecedor de la diversidad cultural y promover un mayor y mejor entendimiento mutuo, igualdad y justicia social, en las últimas décadas se han desarrollado numerosos avances a nivel epistemológico, social, normativo,... Algunos de estos avances hacen referencia a políticas de reconocimiento de las minorías étnicas y culturales; aspectos de tipo legislativo y judicial de ampliación y regulación de derechos y obligaciones, como se puede comprobar con la evolución de la legislación europea y nacional en este sentido; el incremento de estudios sobre la cultura y la identidad; el énfasis conferido al desarrollo de una ciudadanía democrática y plural y el tratamiento del conflicto (mediante la consolidación de la figura del mediador intercultural) (Bartolomé y otros, 1999; García Garrido, 2004). En el área educativa concretamente, la lucha contra la segregación, la educación bilingüe, el carácter público de la financiación de la escuela o la equidad, dan cuenta de estos avances desde el ámbito de la investigación y de la práctica escolar (Leblanc y Witty, 1996; Rodríguez Izquierdo, 2009).

Aún sabiendo que la gestión de la diversidad cultural es compleja y no responde a una receta única (García Castaño y Granados, 2002), ni fácil, se considera acertado potenciar medidas que contribuyan a hacer realidad el proyecto intercultural. Entre ellas, cabe destacar el fomento de políticas democráticas participativas, de un sistema económico justo y comprometido con el bien común (Felber, 2012), de una ética sustentada en valores universales consensuados (Cortina, 2010) y respetuosos con la diversidad de manifestaciones culturales, y de una educación que fomente el encuentro entre culturas, el enriquecimiento mutuo y la construcción de la identidad fruto del intercambio con el otro.

### **1.2.3. Incertidumbre axiológica**

Los cambios en el escenario social ya descritos se encuentran asociados a un intenso debate en el ámbito sociológico aún inconcluso. Para Giddens (1999), por ejemplo, nos encontramos en una etapa de radicalización y universalización de los principios, valores, instituciones que sustentaban la modernidad. Otros sociólogos e investigadores, entre ellos Lyotard (1987), vinculan este nuevo periodo con la 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). Desde esta perspectiva, la modernidad supuso la victoria de la razón y la búsqueda de un modelo único de verdad, bien y belleza, planteado como cruzada bajo la expansión de un modelo de civilización impuesto. Sin embargo, los grandes relatos de la modernidad han sufrido importantes desengaños con el devenir histórico, poniendo en evidencia el poder de la razón ilustrada. En contraposición a la coherencia y continuidad pretendidas en la modernidad, actualmente se plantea

como necesaria la aceptación de la discontinuidad y la carencia de fundamentos incuestionables. Como características principales de este nuevo paradigma humano aparecen: el desfundamiento de la realidad, la pérdida de fe en el progreso, el pragmatismo, el desencanto y la indiferencia, la autonomía, entendida desde la despersonalización (Touraine, 2006), el valor de lo heterogéneo, la descentralización, el historicismo o fin de la historia, el resurgir de fundamentalismos y localismos producto de la crítica al etnocentrismo, y la primacía de la estética frente a la ética (Pérez Gómez, 1998).

Ante tales fundamentos, la razón y los valores considerados universales se relativizan dejando al ser humano ante cierto vacío axiológico. En las últimas décadas, distintos autores alertan de la incertidumbre valorativa o desorientación ética que acompaña al ser humano en la actualidad (Camps, 1993; Giddens, 1999; Pérez Tapias, 2002; Touraine, 2006). El reino de Anomia, según describe Brunner (2000) la época que vivimos parafraseando a Dahrendorf, no sólo conlleva desorientación valorativa, también supone una pérdida de referentes desde los que definimos nuestras identidades personales y sociales. Otros autores ponen el acento en que la crisis valorativa supone una *atrofia del saber moral* (Ortega, 2005, 336) o ausencia de modos adecuados de transmisión de las claves para interpretar los acontecimientos de nuestra historia personal y social a otras generaciones. No sólo es que exista duda sobre los valores propios, sino que no sabemos cómo transmitirlos por las características de la nueva sociedad, la nueva información, el nuevo conocimiento y la pluralidad de referentes ideológicos, intelectuales, morales, religiosos que nos sitúa en un lugar plagado de ambivalencias donde no existe un *ethos* compartido (Aranguren y Sáez, 1998; Pérez Tapias, 2002). En esta línea, Beck (1998, 2008) describe la sociedad actual como la sociedad del riesgo, calificando la ética imperante como una ética basada en la idea de seguridad y protección individual, lo que implica que los valores morales surgen del miedo a la inseguridad más que de la necesidad de construir una “buena” sociedad.

Esta desoladora perspectiva invita a preguntarse ¿cómo convivir juntos sin una ética compartida? La respuesta a esta paradoja llevará, una vez más, a un debate no resuelto entre relativismo y universalidad. Desde la postmodernidad se ha criticado, de manera abrumadora, la universalidad propia de la modernidad, acusándola de sustentarse sobre las bases de la cultura occidental y de excluir otras visiones de la realidad. Apostar por un universalismo tal, puede comportar el riesgo de la uniformidad y la hegemonía de una cultura sobre las demás (Bartolomé y otros, 1999). Sin embargo, el relativismo al que peligrosamente nos acerca la postmodernidad, se aproxima al “todo vale” sin percatarse de que la práctica real de este axioma implica una lógica de la fuerza que legitima los valores del más fuerte sobre el más débil (Aranguren y Sáez, 1998). Si bien es cierto que este relativismo postmoderno ha abierto la puerta a una nueva consideración y reconocimiento de la diversidad cultural, visibilizando lo heterogéneo como un valor cultural y social, debiera tomarse con cautela para que no se traduzca en

motivo de fragmentación social y resurgir de fundamentalismos. Salvar esta paradoja entre relativismo y universalidad implica, por tanto, un esfuerzo de razonamiento crítico 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 todas las formas culturales concretas han de ser toleradas. Por ello, crear las condiciones favorables para la convivencia en contextos plurales, requiere apostar por una ética común, cosmopolita, que compatibilice los principios universales y aquellos específicos de cada cultura (Cortina, 2010; Santerini, 2010).

Pensar en esta ética común implica, en primer lugar, entender que existen valores morales que no se subordinan a la cultura, aunque reciban influencia de ella. Pertenecer a una u otra cultura no debiera afectar a nuestra condición como personas, ni a los valores que se desprenden de esta condición, en los cuales no caben relativismo ni indiferencia, sino un universalismo transcultural (Pérez Tapias, 2002; Altarejos y Moya, 2003; Varcárcel, 2007). Por ello, serán estos valores morales los que den cuenta de la radical igualdad de todos los seres humanos. Aranguren y Sáez (1998) denominan a esta distinción entre valores morales y otro tipo de valores, creencias, costumbres propias de cada persona como binomio existencial. En su modelo antropológico plantean que todas las personas somos radicalmente iguales y diferentes al mismo tiempo: iguales en cuanto a que somos *una realidad inacabada, un fin en sí misma y portadora de una eminente dignidad* (Aranguren y Sáez, 1998, 46), y diferentes en cuanto a que somos irrepetibles e insustituibles, con unas creencias, valores y costumbres diferentes y con una manera propia de vivir. En segundo lugar, una ética común también implica entender la universalidad como cultura pública (Pérez Gómez, 1998; Bartolomé y otros, 1999) y democrática. Ambas premisas conllevan una búsqueda conjunta y dialogada de referentes compartidos. Algunos ejemplos de referentes con este carácter se pueden encontrar en declaraciones y documentos internacionales entre los que destaca la Declaración Universal de los Derechos Humanos, promulgada por la Organización de las Naciones Unidas en 1948. La Declaración recoge una serie de valores y prácticas que podrían servir de base para la construcción de una ética transcultural y conseguir cierto consenso mundial 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, de la humanidad (López Salort, 2008).

Desde este prisma, el desarrollo de una ética cosmopolita que favorezca la convivencia constructiva y la ciudadanía transcultural, requiere de una educación que prepare para vivir juntos más allá de las diferencias (Delors, 1996). Promover esta ética común es un importante desafío para los sistemas educativos y la institución educativa pues les demanda la formación de una ciudadanía responsable, que mantenga activo el régimen democrático desde una perspectiva participativa y radical (Oraisón, 2005). Responder a este desafío conlleva 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). Se trata de una apuesta por una educación crítica, emancipatoria (Freire, 1979), que ante el relativismo y la pérdida de referentes, se apoye en valores consensuados al servicio de la justicia social, la equidad y la democracia (Pérez Tapias, 2002; Ortega, 2005; Escudero, 2006). La segunda dirección implica la reivindicación del derecho de toda persona a la educación de calidad e instiga a reforzar los espacios y las prácticas democráticas, al desarrollo de una profesión docente más cívica en la que desempeñar un papel más activo en la reconstrucción de la esfera pública (Rigal, 1999; Subirats, 1999; Darling-Hammond, 2001; Hargreaves y Shirley, 2012).

### **1.3. Contextualización normativa. Un breve apunte**

#### **1.3.1. De las declaraciones europeas al marco normativo español**

Aún sin ser legislación propiamente dicha, se comenzará esta andadura por el marco normativo general con las directrices marcadas desde 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 que estimula la adopción de medidas más concretas de los estados que integran la Unión.

En distintos Tratados y Declaraciones promulgados por la Unión Europea (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 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 otros tratados posteriores como el Tratado de Amsterdam (1997), la Carta de Derechos Fundamentales (1999), el Tratado de Maastrich (2002) y en la propia Constitución Europea (2004). En esta última se señala que:

*La Unión se fundamenta en los valores de respeto de la dignidad humana, libertad, democracia, igualdad, Estado de Derecho y respeto de los derechos humanos, incluidos los derechos de las personas pertenecientes a minorías. Estos valores son comunes a los Estados miembros en una sociedad caracterizada por el pluralismo, la no discriminación, la tolerancia, la justicia, la solidaridad y la igualdad entre mujeres y hombres (Art. 1-2, Título I).*

Esta declaración general ha sido posteriormente concretada en dos directivas: la 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 la 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 objetivo de la primera de ellas, por ejemplo, es *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 miembros, este objetivo tiene como destinatarios también a personas de terceros países que residen en cualquiera de los estados de la Unión.

Centrando la atención en el ámbito español, se tomará de referencia la Constitución Española (1978), como la Carta Magna que sirve de referente a desarrollos normativos posteriores. La Constitución Española mantiene la unidad de la nación, pero se reconoce de forma explícita la existencia de diferentes nacionalidades y regiones con cultura y lengua propias, así como la riqueza de las mismas como patrimonio que será respetado y protegido. La Constitución establece así el Derecho a la Autonomía: *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 (Art. 2, Título Preliminar)*. Asimismo, destacan los artículos 13 y 14, relativos al establecimiento de los derechos y libertades individuales. Ambos subrayan la igualdad de derechos y libertades y la prohibición clara de cualquier tipo de discriminación. Sin embargo, es de reseñar 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 en relación a quienes no lo son.

Respecto a la libertad religiosa, en la Ley Orgánica 7/1980, de 5 de Julio, de libertad religiosa (BOE de 24 de julio de 1980), se reconoce las diferentes religiones existentes, así como la libertad de culto. En esta Ley se consideran válidos los matrimonios religiosos católico, evangélico, judío e islámico, no siendo reconocidos, desde un punto de vista jurídico, los matrimonios celebrados en otras religiones o mediante otros ritos.

El Real Decreto 1/1995, de 24 de marzo, por el que se aprueba el Estatuto de los Trabajadores (BOE de 25 de marzo de 1995), muestra el avance en el reconocimiento de la igualdad de derechos en el ámbito laboral en artículos como el 4 y el 17.

*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, Capítulo II, Título I).*

La 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), ha sido 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 (BOE de 30 de septiembre de 2003). Estas modificaciones introducidas evidencian la preocupación por reconocer los derechos y libertades de los extranjeros y la mejora en el régimen jurídico de entrada y permanencia en territorio español. Sin embargo, en la segunda modificación señalada también destaca la preocupación por las nuevas formas delictivas que acompañan a los procesos migratorios y las medidas sancionadoras que deben adoptarse al respecto, vinculando así inmigración con alteración del orden social. Otras modificaciones relevantes en el reconocimiento de la diversidad cultural han sido: la modificación del artículo 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 (Ley Orgánica 11/2003), que pretende responder a los problemas que encuentran las mujeres de distintas procedencias culturales que solicitan la separación o el divorcio.

La Ley 62/2003 de 30 de diciembre (BOE de 31 de diciembre de 2003) de Medidas Fiscales, Administrativas y de Orden Social recoge medidas para la aplicación del principio de la Igualdad de Trato, definiendo éste como: *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* (Art. 28, Capítulo III, Título II). Algunas de las medidas concretas que se proponen en esta Ley 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 de 3 de noviembre de 2007-); fomento de la igualdad en la negociación colectiva; fomento de planes de igualdad y medidas en materia laboral. Éstas últimas medidas para hacer efectivo el principio de Igualdad de Trato suponen las siguientes modificaciones:

- 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.

Por su parte, la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la Igualdad efectiva de mujeres y hombres (BOE de 23 de Marzo de 2007) supone un gran avance en el reconocimiento de la igualdad de género, aportando medidas para hacerla efectiva a nivel político, mediático, social, etc. En relación a la diversidad cultural, se aprecia 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.

En virtud de cumplir las consideraciones propuestas desde la Unión Europea y la Constitución Española, las medidas legislativas vigentes en relación a la diversidad cultural han avanzado en su reconocimiento, sus derechos y libertades, mejorando el marco jurídico en pro de la convivencia intercultural. Sin embargo, todavía quedan muchos retos por los que seguir trabajando a nivel legislativo, pues aún predominan normativas reguladoras de la inmigración que tienen como principal foco de atención las medidas de control e integración en la cultura mayoritaria y/o hegemónica del país de acogida (Cea y Vallés, 2011). Algunos de los retos 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.

### **1.3.2. La atención a la diversidad cultural en la legislación educativa española**

Con distintos matices, propios de las diferentes ideologías e intereses, la tradición reformista de nuestro país en materia educativa ha dado lugar a variadas leyes que denotan cierto avance en el reconocimiento de la diversidad cultural en el sistema educativo. Sin embargo, este reconocimiento no se ha traducido, en todos los casos, en una apuesta decidida por medidas de carácter intercultural. En la legislación educativa española, desde el fin de la dictadura franquista hasta la Ley Orgánica 1/1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), de 3 de octubre (BOE de 4 de octubre de 1990), no se encuentra ningún capítulo dedicado específicamente a la atención a la diversidad cultural. Las menciones relativas a este tema se agrupan, en el mejor de los casos, en propuestas de educación compensatoria que, aunque reconocen la existencia de diferencias culturales y su necesaria consideración en los procesos educativos, tienden a vincularse con una perspectiva problemática del hecho multicultural y con enfoques asimilacionistas impulsados desde la cultura mayoritaria (Nieto y Santos, 1997).

Actualmente, la Ley que regula el sistema educativo es la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE de 4 de Mayo de 2006), Ley estatal que tendrá que concretarse en distintas normativas autonómicas. Las bases pedagógicas e ideológicas en que se sustenta reflejan una perspectiva democrática y comprensiva de la educación, basada en la equidad y el reconocimiento del alumnado, cuestiones que pueden apreciarse en el Preámbulo de la Ley y en los principios que la sostienen:

1. La calidad, mejorar los resultados, 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.

A lo largo de la Ley aparecen varias menciones a la diversidad cultural, entendiendo la atención a la diversidad como uno de los pilares básicos sobre los que apoyar la práctica escolar. Este propósito se recoge tanto en los objetivos a nivel general, como en los diferentes niveles educativos. Entre los fines generales se encuentra:

*g) 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. (Capítulo I, Título Preliminar).*

En el caso de los niveles obligatorios el compromiso es evidente, instando, por ejemplo, a conocer y apreciar valores y normas de convivencia; a conocer, comprender y respetar otras culturas; a ejercer una ciudadanía responsable y democrática basada en los Derechos Humanos como referente común a todas las culturas (Capítulo III, Título I). En cambio, en los niveles no obligatorios, como Educación Infantil, no hay referencias a la diversidad cultural.

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 Capítulo II del Título Preliminar: *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 (Art. 3.8).* En concreto, las medidas que se proponen son:

*5. (...) 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. (Art. 22, Capítulo III, Título I).*

En cuanto a la perspectiva adoptada, es de carácter compensatorio, 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 (Capítulo I, Título II) y en el artículo 80.2 (Capítulo II, Título II). Aunque la perspectiva compensatoria haya supuesto, en ocasiones, la segregación y el aumento del fracaso escolar de algunos alumnos (Escudero, 2004), la Ley propone explícitamente que el desarrollo de los programas sea simultáneo a la escolarización en grupos ordinarios, y realza el papel que proporcionan la administración educativa en la adopción de medidas de asesoramiento a las familias sobre los derechos, deberes y oportunidades de la incorporación al sistema educativo español (Art. 79, Capítulo I, Título II).

En cuanto a la admisión de alumnado, la Ley se pronuncia a favor de la no discriminación en el Capítulo III: *En ningún caso habrá discriminación por razón de*

*nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social (Art. 84.3).*

En otro momento, se subraya la importancia de atender y considerar la diversidad cultural en 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 (Art. 121, Capítulo II, Título V).*

Estas referencias expresas a la diversidad cultural chocan con la ausencia de menciones dirigidas a la formación del profesorado, aspecto básico, como es bien sabido, en la atención a la diversidad.

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 evidencian esta importancia son, entre otros, el compromiso que se establece en la exposición de motivos con la necesidad de atender la diversidad del alumnado y que queda recogido en el siguiente principio:

*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 (Art. 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 (Art. 46, 48 y 56, Capítulo III, Título II) y, especialmente, en la elaboración del Proyecto Educativo de Centro (Art. 120, Capítulo I, Título IV). Sin embargo, cuando se centra la atención en la formación del profesorado, las menciones a la diversidad cultural disminuyen. En el caso de la formación inicial no existe referencia alguna, mientras que en relación a la formación permanente se contempla la diversidad cultural desde una perspectiva más amplia, no explícita, cuando se alude a las singularidades del alumnado.

Especial mención merece también 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 ser una clara apuesta por el establecimiento de una cultura de paz, no-violencia, tolerancia, solidaridad y respeto hacia la diversidad cultural. En la línea propuesta por el Programa de Acción sobre una Cultura de Paz (aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1999), la presente Ley establece, entre otros, los fines siguientes:

*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 (Art. 2).*

A partir de las directrices referenciadas en estas leyes educativas, en 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, donde se están desarrollando distintas actuaciones que, generalmente, inciden en la preocupación por la competencia lingüística, siempre con un marcado carácter transitorio.

Este breve apunte legislativo en relación a la diversidad cultural refleja los progresos experimentados. Sin embargo, más allá de la declaración de principios, la realidad y la práctica educativa reservan importantes retos en la educación en y para la diversidad cultural, posiblemente porque este desafío requiera de algo más que un cambio normativo que, aunque sin duda necesario, se revela insuficiente.

## **2. LA EDUCACIÓN EN CONTEXTOS MULTICULTURALES: ENFOQUES TEÓRICOS Y PRÁCTICAS FORMATIVAS**

### **2.1. Posicionamientos teóricos ante la diversidad cultural**

La educación en contextos multiculturales tiende a asociarse con la inmigración, conflictos de disciplina en los centros escolares y situaciones problemáticas (Ortega y Mínguez, 1991). Estas consideraciones son habituales en los centros educativos, fomentando una visión parcial y sesgada de la educación en contextos multiculturales (Banks y McGee, 1995) que, unida a la variabilidad de respuestas adoptadas a nivel teórico y práctico para afrontar el reto que supone la diversidad cultural, pueden provocar cierta confusión que termina derivando en prácticas inadecuadas y contradictorias (Kincheloe y Steinberg, 1999).

Numerosos autores, en un intento por sistematizar esta dispersión, han definido diferentes enfoques teóricos de muy distintas características. Estos enfoques, que Banks (2009) identifica con el concepto de paradigmas (retomado el clásico trabajo de Kuhn en 1970), se pueden definir como un conjunto de patrones, principios, creencias, valores, técnicas, etc. compartidas por los miembros de una comunidad. A pesar de considerarse paradigmas diferenciados desde el punto de vista teórico, en la práctica pueden coexistir en un mismo contexto y sus características estar entremezcladas, o puede darse el predominio de unos sobre otros, resultando compleja una identificación ajustada.

Las aportaciones en este sentido oscilan entre las que presentan dos enfoques (usualmente multicultural e intercultural) hasta las que identifican categorizaciones más elaboradas de hasta 9 enfoques, como la propuesta por Banks (2009). Algunas clasificaciones clásicas a nivel internacional son las realizadas por Gibson, en 1976 (Banks y McGee, 1995), y Sleeter y Grant en 1988, con cinco aproximaciones diferentes: *Teaching the exceptional and the culturally different; human relations; single-group studies; multicultural education; multicultural social justice education*. Ésta última recientemente revisada en base a nuevos datos demográficos y a las últimas investigaciones realizadas sobre educación multicultural, así como recontextualizada en el marco normativo estadounidense y el movimiento de rendición de cuentas (Sleeter y Grant, 2009). Igualmente relevante es la propuesta de Kincheloe y Steinberg (1999), que diferencia entre cinco orientaciones. Desde el ámbito europeo destaca la propuesta de Häkinnen (2001), con una clasificación de origen social, que contempla tres aproximaciones: el enfoque “conflicto” del pluralismo cultural; enfoque “equilibrio” del pluralismo cultural y enfoque multicultural, o la de Portera (2011), quien retoma clasificaciones previas y las contextualiza en el marco europeo. A nivel nacional destacan, entre otros, el trabajo de Muñoz Sedano (1997) tomando como eje las políticas educativas (enfoque conservador, neoliberal, socialdemócrata y sociocrítico), clasificación renovada posteriormente (Muñoz Sedano, 2001). En esta misma línea, se sitúan otros autores como García Garrido (2004). Otras clasificaciones también relevantes son las desarrolladas por García Castaño y otros (1999), donde se describen seis enfoques de educación multicultural, la propuesta de López López (2002), donde se revisan las diferentes respuestas al hecho multicultural centrando la atención especialmente en los enfoques multicultural e intercultural, y el trabajo realizado por Bartolomé y otros (1997).

Tomando como referencia esta última propuesta, se exponen a continuación los diferentes enfoques de educación multicultural, clasificados según su finalidad última, y algunos de los modelos y programas educativos que engloban.

Figura nº 4. Enfoques, modelos y programas de educación multicultural



Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de Bartolomé y otros (1997)

- ***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. Para Muñoz Sedano (2001), se trata de una perspectiva ligada a políticas educativas conservadoras. Se fundamenta en la convicción de que la igualdad de derechos supone la negación de todo atisbo de diversidad. El énfasis, por consiguiente, 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 y sobre ella han de construirse la sociedad y la escuela.

En el ámbito educativo, estas características se traducen en una concepción de la diversidad como déficit, como problema, en la que el fracaso escolar es culpa exclusivamente del estudiante (Kincheloe y Steinberg, 1999). Las consecuencias prácticas de este planteamiento derivan en el desarrollo de medidas tendentes a la eliminación de la diversidad mediante la asimilación de los patrones culturales de la cultura mayoritaria y/o hegemónica, la segregación, o tratando de remediar el supuesto déficit que presentan las personas de culturas diferentes a ésta.

El enfoque descrito engloba distintos modelos y programas específicos como (Bartolomé y otros, 1997): modelo asimilacionista, con programas de inmersión lingüística en la lengua del país de acogida, que ponen el énfasis en el aprendizaje de patrones culturales dominantes; modelo compensatorio, con

programas de apoyo al aprendizaje, que pretenden recuperar al alumnado con problemas; modelo segregacionista, que deriva en la existencia de escuelas diferenciadas en función de las singularidades étnicas, culturales o religiosas y que se sustenta, en este caso, en la consideración de que las minorías han de ser aisladas en aras a garantizar la supremacía de la cultura dominante.

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

Este segundo enfoque se origina, para algunos, en la década de los '60, con el resurgir de los estudios étnicos (*Black studies movement*) y el auge de distintos movimientos sociales para el reconocimiento de los derechos civiles de colectivos excluidos, y para otros, como Banks (1993), se remonta a décadas atrás, concretamente con la publicación de *History of the Negro Race in America* por George Washington Williams en 1882. Se trata de un enfoque que tiene como principal finalidad el reconocimiento de la pluralidad de culturas presentes en la sociedad y la lucha por la igualdad social, económica y política de todas las culturas. En el contexto europeo, autores como Portera (2006, 2011) sitúan su origen en la década de los '70, momento en el que despierta el interés por definir e implementar estrategias dirigidas a la escolarización de hijos/as de inmigrantes, como la Pedagogía para extranjeros o *Ausländerpädagogik* en Alemania o la *Pédagogie d'accueil* en Francia, iniciativas estas que, a pesar de surgir con la intención de reconocer la diversidad cultural, se convirtieron en propuestas asimilacionistas y compensatorias.

Dentro de este enfoque, aún compartiendo finalidad, pueden considerarse dos perspectivas muy distantes: pluralismo liberal, que enfatiza en los aspectos globales, y multiculturalismo, que revaloriza lo particular. Ambos modelos han protagonizado, desde la década de los '60, un intenso debate a nivel social, político, ético y educativo aún vigente. Muestra de ello es el ensayo de Taylor (1993) y los comentarios a éste por parte de Rockefeller y Walzer, o las contribuciones de Habermas (1999), Sartori (2001) y Azurmendi (2003).

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 ocasiones, en un currículum construido sobre la base de la cultura occidental, no neutral (Kincheloe y Steinberg, 1999).

Desde el enfoque multiculturalista, el acento se sitúa en el reconocimiento político y social de las diferencias. Parte de la base de que la identidad de la persona necesita, para su construcción, del reconocimiento de la cultura a la que pertenece. Se enfatiza, pues, la identidad y los derechos colectivos de las distintas comunidades étnicas y culturales tratando de evitar, así, la ceguera a las diferencias de otros enfoques (Taylor, 1993; Besalú, 2007b). Las implicaciones educativas son variadas y van desde la incorporación de contenidos étnicos, a la creación de escuelas separadas o el desarrollo de programas de reconocimiento de la lengua materna (Bartolomé y otros, 1997).

Los enfoques descritos hasta el momento han sido ampliamente criticados por la segregación y desigualdad social que favorecen, y la falta de perspectiva global de la que adolecen. En todos los casos, las medidas adoptadas son parciales y han provocado fragmentación social, la redefinición de las desigualdades, marginación y exclusión (Obermiller, 1974; Dilworth y Brown, 2001; Bauman, 2003).

- ***Enfoque hacia una opción intercultural basada en la simetría cultural***

El enfoque intercultural es el enfoque que mayor acogida ha tenido en los últimos años, tanto desde niveles teóricos y de investigación, como desde organismos internacionales (Naciones Unidas, la UNESCO, Consejo de Europa,...) (Portera, 2011).

A nivel teórico, surge como resultado de aportaciones de diferentes disciplinas como la filosofía, sociología, antropología o psicología (Pizzi, 2006). De estas aportaciones derivan algunas de las asunciones básicas del enfoque: el sujeto se concibe como constructor activo de la cultura; la interacción y la intersubjetividad son consideradas características inherentes a la persona y la sociedad; se apuesta por una perspectiva metodológica global y pluridimensional; la alteridad, el reconocimiento, el consenso, los Derechos Humanos y la laicidad configuran su dimensión ética. Estos supuestos evidencian un enfoque que va más allá del reconocimiento de las diferencias y apuesta por la diversidad como un valor y fuente de enriquecimiento mutuo (Abdallah-Pretceille, 2001).

Desde el punto de vista educativo, se trata de un enfoque que va más allá de una distribución equitativa de puntuaciones de test, es una teoría y una práctica que enfatiza el humanismo, constructivismo y pedagogías equitativas (Grant y Gibson, 2011). Está destinado a todo el alumnado, no sólo el procedente de otras culturas; ligado a un proyecto educativo y social global; que busca reducir prejuicios y desarrollar actitudes favorables a la diversidad cultural; que considera la lengua

materna como apoyo importante en el aprendizaje escolar y que reconoce el derecho personal de cada estudiante a recibir una educación diferenciada, con especial consideración a la formación de su identidad personal (Bartolomé, 1997; Muñoz Sedano, 2005; Besalú, 2007b). Su objetivo, en palabras de Jordan (2006), es el desarrollo de un sentimiento de igualdad en todo el alumnado como requisito previo para cultivar las diferencias culturales. Son numerosos los autores que han sintetizado los principios que sustenta la educación desde el enfoque intercultural (Ouellet, 1991; Muñoz Sedano, 2001; Pérez Tapias, 2002; Carbonell, 2005; UNESCO, 2006, 2009; Pizzi, 2006; Bleszynska, 2008). A continuación se recogen los propuestos por López López (2002):

- 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.
- Una concepción dinámica de la cultura.
- Asunción de la diversidad como algo positivo y enriquecedor para todos.
- La escuela como una institución abierta y comprometida con la mejora 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 del alumnado como elemento clave del currículum.
- Una formación de todo el profesorado centrada en la diversidad cultural.

Trasladar a la práctica estos principios es una tarea ardua y difícil pues comporta transformaciones importantes en la percepción de las personas, en la política educativa, compromiso social, cultura profesional, propuestas curriculares y en el propio profesorado y su formación. El desconocimiento existente en los contextos escolares de la investigación realizada sobre diversidad cultural (Abdallah-Pretceille, 2001; Besalú, 2007b) y la hostilidad que en ocasiones se visibiliza en torno a este tema (MacCannell, 1988) contribuyen a incrementar la distancia entre los planteamientos teóricos y la práctica educativa. Ante este distanciamiento, Bartolomé y otros (1997) y Carbonell (2005) proponen una serie de actuaciones previas para que el proyecto intercultural pueda implementarse de forma adecuada. Entre ellas figuran: reconocer la existencia de actitudes excluyentes y discriminadoras; tomar conciencia 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; y esforzarse por cambiarlas de una manera comprometida.

Este enfoque engloba diferentes modelos como el holístico de Banks (con una propuesta de carácter institucional), el multiculturalismo verde o la educación global (Muñoz Sedano, 2001). Entre los programas más usuales de este enfoque se encuentran: programas de relaciones humanas en la escuela, programas

orientados a valorar la diferencia y vivir la diversidad, programas multiculturales lingüísticos dentro de un marco multicultural más amplio (Bartolomé y otros, 1997) o programas destinados a educar para ciudadanía democrática (Bolívar, 2004).

Esta última propuesta es especialmente significativa por las posibilidades que ofrece para la construcción de una convivencia enriquecedora y pacífica, caracterizada por el intercambio cultural y la búsqueda del bien común, y por el protagonismo del que ha gozado en las agendas estatales educativas durante los últimos años (Bolívar, 2004; EURYDICE, 2005; Oraisón, 2005; Marín Gracia, 2013). La educación para la ciudadanía democrática se sustenta en una concepción amplia de la ciudadanía, no sólo definida desde parámetros políticos, jurídicos o legales restrictivos, sino desde su vertiente social, económica, cultural, más expansiva y global. Desde este prisma, se apela a una ciudadanía que promueva nuevas formas de construcción identitaria, que equilibre intereses individuales y colectivos y trascienda las fronteras del estado-nación (Martiniello, 1995; López López, 2001; Cabrera, 2002). Las implicaciones prácticas de esta propuesta son significativas. En opinión de Cortina (1999), Bartolomé (2004a), Bolívar (2007), Höffe (2007) y Leite, Fernandes y Marques (2013), por ejemplo, esta educación debería, entre otros aspectos:

- Capacitar para el ejercicio de una ciudadanía cosmopolita e intercultural, lo que ha de reflejarse en una educación inclusiva y en una práctica formativa igualitaria, democrática y socialmente justa.
- Atender a aspectos políticos, económicos, sociales e identitarios.
- Promover una formación específica sobre la ciudadanía, democracia y participación ciudadana, así como desarrollar la competencia ciudadana y las virtudes cívicas.
- Favorecer un clima educativo que prime la libertad, la autonomía, la comprensión de la propia cultura y la apertura a las demás.
- Proporcionar fundamentos racionales para la comunicación dialógica y el desarrollo de un pensamiento crítico.
- Sustentarse en una institución educativa que funcione como microespacio de relaciones sociales y culturales que construyen ciudadanía, como organización de todos y para todos, posibilitando el ejercicio de la ciudadanía desde una perspectiva afectiva y efectiva.
- ***Enfoque hacia una sociedad más justa luchando contra la asimetría cultural, social y política***

El cuarto enfoque que se propone, llamado desde otras clasificaciones sociocrítico o multiculturalismo crítico (Muñoz Sedano, 1997; Kincheloe y Steinberg, 1999), tiene como finalidad última denunciar la injusticia derivada de la asimetría cultural y luchar por una sociedad más justa. Se trata de un enfoque que

ha tenido un importante impulso desde la década de los '80, como consecuencia de los resultados, en bastantes ocasiones poco satisfactorios, de algunas políticas y prácticas sustentadas en posicionamientos asimilacionistas, multiculturalistas o pluralistas, entre otros (Bartolomé y otros, 1997).

En el ámbito educativo, se trata de un enfoque cercano a lo que Giroux y Flecha definen como pedagogía crítica, una pedagogía que *debe erosionar más que acomodarse a las estructuras y discursos disciplinarios dominantes* (Giroux y Flecha, 1992, 23). Este enfoque, sustentado sobre la base de una desigualdad social existente, considera la educación como una práctica que, lejos de ser neutra, debe dirigirse hacia la acción liberadora y emancipadora de las personas (Freire, 1979). Las propuestas educativas de naturaleza sociocrítica pretenden 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, equidad y justicia social (Giroux y Flecha, 1992; Irvine, 2003; Zeichner, 2009). En el sentido, Cabruja (1998) entiende que la práctica educativa supondría un ejercicio de deconstrucción de las identidades culturales, de los procesos de dominación y exclusión, al tiempo que se dota a la escuela de los instrumentos necesarios para ello.

Algunos modelos concretos dentro de este enfoque son: la educación antirracista, que denuncia las actitudes racistas y busca la formación y concienciación de todos y el modelo radical, que promueve la toma de conciencia desde el interior de las minorías marginadas (Bartolomé, 1997; Banks, 2009).

## **2.2. La práctica formativa**

La presencia de diversidad cultural en la institución educativa ha derivado en una disparidad de respuestas teóricas, como se ha descrito, y también múltiples medidas prácticas. El etnocentrismo puesto de manifiesto durante décadas por los sistemas educativos, ha provocado la conformación de una institución educativa, en cierto modo, homogeneizante en sus medios, recursos, estrategias, contenidos, currículum en general (tanto implícito como explícito) que, apoyada en una idea de superioridad (Juliano, 1993), ha estado al servicio de la cultura hegemónica y ha negado, en múltiples ocasiones, la necesidad de atención a la diversidad cultural, étnica y de género (Dilworth y Brown, 2001). Por ello, Campani (1998) declara que, a nivel europeo y norteamericano, la atención a la diversidad se ha organizado más desde la perspectiva de la integración, que desde el reconocimiento de la diferencia.

Sin embargo, autores como Alegret (1998), Besalú (2007b) o Leite y Pacheco (2008) subrayan que la institución educativa ha experimentado un progresivo reconocimiento de la diversidad cultural, posiblemente por la

democracia imperante en los países occidentales y el compromiso creciente con el reconocimiento de los derechos fundamentales de todas las personas. Este reconocimiento ha contribuido al nacimiento de una mayor sensibilidad y compromiso hacia la diversidad cultural en los centros educativos y en el currículum. La cultura es un factor a considerar no sólo en la selección de contenidos a enseñar, sino en las vivencias y aprendizajes que se realizan en las aulas (Besalú, 2007b). Esta evolución en la atención a la diversidad cultural es también señalada por Garreta (2011) cuando afirma que en España se ha pasado de la despreocupación por la escolarización del alumnado no autóctono, perteneciente a culturas minoritarias, a propuestas con un carácter más integrador en las aulas ordinarias. Para este autor el tránsito no ha sido lineal, pues durante las décadas de los '80 y '90 se puso el énfasis en una perspectiva compensatoria que ha tenido resultados, en muchas ocasiones, negativos para el alumnado, pues ha fomentado el etiquetado, así como la derivación hacia medidas reactivas y marginales en lugar de preventivas (Escudero, 2004).

Esta evolución experimentada en la atención a la diversidad en las instituciones educativas, evidencia que existen distintos enfoques en la práctica. Siguiendo a Sáez (1997), se pueden diferenciar enfoques científico- tecnológicos y enfoques comprensivos. En el primer caso, la tendencia será la anulación de la diversidad, de manera que la homogeneidad prevalezca como criterio en el diseño y desarrollo del currículum, y en la organización y funcionamiento del centro educativo. Este discurso ha tenido, en diferentes momentos y contextos, una amplia acogida. Amparado en una hipotética igualdad y sustentado en lemas como "todos somos iguales", este enfoque ha apostado por un tratamiento educativo ajeno a las diferencias (o *color blindness*, como señala Cochran-Smith (2004, 42). Sin embargo, aunque retóricamente atrayente, se trata de un enfoque que encierra una visión negativa de la diversidad cultural, considerada, en el mejor de los casos, como una cuestión irrelevante, carente de importancia. La deriva práctica de este planteamiento lleva a acciones asimilacionistas, donde la construcción identitaria se sustenta en la cultura hegemónica, dando lugar a procesos que perpetúan las desigualdades existentes.

En el segundo caso, la diversidad es reconocida y considerada como un valor social y educativo. Las propuestas formativas son variadas y van desde la integración, hasta la organización del alumnado en función de criterios culturales o las medidas compensatorias. También en este caso, autores como Ouellet (1991) llaman la atención sobre los posibles efectos perversos de este enfoque cuando deriva en una pedagogía centrada en las diferencias culturales. En ese caso, es posible incurrir en prácticas educativas que presenten el contexto social en términos dicotómicos (nosotros versus ellos), incrementando la brecha cultural.

Besalú (1998), basándose en McCarthy (1994), describe una categorización diferente de los enfoques de atención a la diversidad cultural en la práctica

educativa, sustentada en los modelos de política curricular. Entre ellos se encuentran:

- Enfoques socialdemócratas, predominantes durante las décadas de los '60 a los '80, se centran en la compensación de las desigualdades en aquellos alumnos que padecen “privaciones” de carácter cultural.
- Enfoques conservadores, que proponen una educación ciega a las diferencias. Pretenden un currículum academicista reacio ante cualquier señal de diversidad.
- Enfoques críticos, que apuestan por prácticas contrahegemónicas y una alfabetización crítica para luchar contra las desigualdades. Sus prácticas pedagógicas son democráticas y persiguen la igualdad, con la finalidad de reestructurar el currículum para incorporar a las minorías.

Las medidas que más han destacado a nivel europeo en los últimos años se caracterizan por seguir un enfoque socialdemócrata y tender hacia la comprensividad en la enseñanza (Vinsonneau, 1998), y se han concretado en acciones 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; e incorporación de profesores de apoyo (EURIDYCE, 2005).

En esta tendencia general se pueden encontrar diferencias en función de cada estado. Así, se observa que Francia, por ejemplo, lleva a la práctica el discurso intercultural sobre todo focalizado en las relaciones interpersonales y en el reconocimiento de las diferencias; Alemania, desde la eliminación del etnocentrismo y el racismo, mediante, entre otros aspectos, un mejor conocimiento del mundo y la asunción de la alteridad en la construcción de la propia identidad; y Suiza, Inglaterra y Holanda, a través de un planteamiento basado en la eliminación de los prejuicios y la consideración de la interculturalidad como parte integrada en la formación de cualquier ciudadano (Portera, 2006).

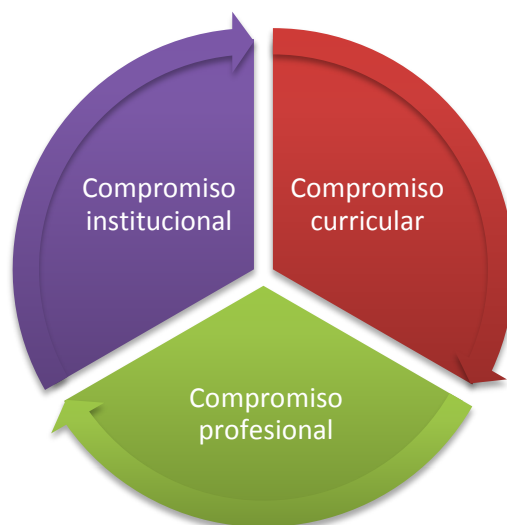
En el contexto nacional, estas medidas también han diferido en función de las distintas Comunidades Autónomas. No obstante, es posible apreciar que los criterios que han orientado el conjunto de estas propuestas han sido, principalmente, la normalización, acción positiva, integración, participación social, coordinación y evaluación continua. De manera general, las medidas desplegadas para atender a la diversidad cultural se pueden clasificar de la siguiente manera:

- Planes de atención a la diversidad con carácter general:
  - Incorporación de medidas en los proyectos curriculares.
  - Planes concretos de Atención a la Diversidad.
  - Integración de medidas en los Planes de Compensatoria.

- Acciones incluidas en planes concretos para el colectivo inmigrante (planes de acogida, de atención lingüística, etc.).
- Medidas dentro de un Plan socio-comunitario (Rodríguez Navarro y otros, 2011).

Es importante subrayar que las medidas concretas llevadas a cabo para atender a la diversidad en las últimas décadas han dado paso, en algunas ocasiones, a interesantes avances y, en otros casos, a procesos segregadores y asimilacionistas. De esta manera, la institución educativa se debate entre la reproducción de los valores autóctonos y la apertura hacia un alumnado cultural y socialmente diverso (Colectivo IOE, 2008); entre una sociedad plural y una institución marcada por una tradición homogeneizante (Abdallah-Pretceille, 2001). Es por ello que la diversidad cultural sigue considerándose uno de los mayores retos al que debe enfrentarse la institución educativa. Este reto engloba aspectos institucionales, curriculares y profesionales que han sido referenciados por diferentes autores (McLaren, 1999; Dilworth y Brown, 2001; Carbonell, 2005; Jordan, 2006; León, 2008; UNESCO, 2009; Garreta, 2011; Escudero, 2012). A modo de síntesis, se subrayan los más relevantes:

*Figura nº 5. Retos de la institución educativa*



Fuente: Elaboración propia

- Impulsar un mayor compromiso institucional para evitar la creación de guettos en las escuelas y la incorporación tardía del alumnado al sistema educativo, así como para mejorar las ratios, proponer medidas de lucha contra las desigualdades y, con ello, caminar hacia la equidad y garantía de unos aprendizajes indispensables para todos. Algunos desafíos concretos en este sentido son: incorporar más profesionales de apoyo en el aula para atender a la diversidad; potenciar a los equipos docentes que están innovando en esta dirección; incrementar la comunicación con las familias

minoritarias y fomentar su participación activa en el centro educativo; y establecer conciertos con otros agentes sociales involucrados.

- Promover un currículum intercultural que integre visiones del mundo desde diferentes perspectivas socio-culturales y que favorezca un aprendizaje de la lengua desde la consideración de la diversidad lingüística como un valor. Igualmente, se destaca la necesidad de favorecer una educación crítica que proporcione un lenguaje de análisis cultural y social al alumnado.
- A nivel profesional, se requiere la lucha activa contra las creencias, estereotipos y tópicos racistas y xenófobos de los docentes, a los que se le anima a considerar las diferencias intra-culturales y no sólo las inter-culturales. Para ello, se plantea imprescindible una formación inicial y permanente del profesorado que sea culturalmente sensible y relevante.

Besalú (2007b) 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 institucional y el profesorado. De hecho, diferentes investigaciones destacan el centro educativo, el profesorado y las relaciones establecidas entre ambos, como núcleos imprescindibles para mejorar la atención a la diversidad cultural (López López, 2002; Pagani, Robustelli y Martinelli, 2011). Respecto al profesorado, tiene lugar una aproximación con mayor detenimiento en otros capítulos. Por ello, en este momento se centrará la atención en la institución educativa, su cultura y el currículum que se diseña y desarrolla en ella.

- ***Propuestas desde el ámbito de la cultura institucional***

Existen una serie de factores culturales relacionados con la institución educativa que inciden, facilitando o dificultando de manera determinante, en la atención a la diversidad cultural. Para Essomba (2007), en las instituciones educativas se pueden encontrar cuatro tipos de cultura en relación a la diversidad cultural. Esta clasificación (que se establece en función de los procesos de formación emprendidos, la socialización de la actuación profesional y el grado de apertura al entorno), diferencia entre una cultura institucional comunitaria, reticular, acogedora y compensatoria.

La primera de ellas se caracteriza por su apertura al entorno. La atención a la diversidad cultural es considerada como una parte importante del desarrollo



comunitario, por lo que se suelen promover iniciativas de naturaleza inclusiva y una imagen positiva de la multiculturalidad. En la cultura reticular el aprendizaje y el trabajo compartido ocupan un lugar prioritario. La atención a la diversidad se entiende en términos académicos, pero desde los valores y contenidos de la cultura mayoritaria y/o hegemónica. La cultura acogedora entiende el centro educativo como una continuación del espacio familiar. La atención a la diversidad, desde este prisma, se focaliza en aspectos socioemocionales y en proporcionar un clima de confianza que favorezca el sentimiento de seguridad en el alumnado. Finalmente, la cultura compensatoria mantiene una consideración del profesorado como transmisor de contenidos y una visión de déficit con respecto a la diversidad cultural. Por ello, la atención a la diversidad se centra en cubrir las posibles carencias que presente el alumnado a la hora de adquirir contenidos conceptuales y procedimentales.

Entre ellas, Essomba (2007) se decanta por el fomento de una cultura comunitaria pues se trata de un tipo de cultura institucional que incrementa la colaboración, las competencias profesionales y entiende la multiculturalidad como oportunidad de crecimiento para todos.

- ***Propuestas desde el ámbito curricular y organizativo***

En esta línea se encuentran iniciativas que van desde la declaración de principios generales de actuación a propuestas concretas a desarrollar a nivel curricular y organizativo. Entre algunas de las sugerencias formuladas a nivel general destaca la propuesta de Delors (1996), en su informe para la UNESCO, donde se plantean, como pilares básicos para sustentar la educación, los siguientes: aprender a conocer; aprender a hacer; aprender a vivir juntos y aprender a ser. Entre ellos, aprender a vivir juntos entronca directamente con la necesidad de educar en y para la diversidad cultural, situando la educación como instrumento privilegiado para generar la comprensión mutua y el intercambio con el otro. Para ello, Delors establece dos vías complementarias: la primera se centra en descubrir al otro, reconocerlo y, con ello, descubrirnos y reconocernos a nosotros mismos. La segunda vía busca la comprensión de la interdependencia de los seres humanos mediante la realización de proyectos comunes.

En esta misma dirección cabe destacar, entre otras, la propuesta de escuelas como comunidades de aprendizaje, como organizaciones que aprenden (Flecha y Tortajada, 1999; Bolívar, 2000); el ejercicio de un liderazgo distribuido, transformador e inclusivo (Bolívar, 2010; Hansuvadha y Slater, 2012; León, 2012); la Educación para Todos (Torres, 2000; UNESCO, 2007); las Escuelas Red (Calatayud, 2008); o la propuesta de aprendizaje distribuido (Brunner, 2000).

De manera más específica, autores como Jordan (2006), Essomba (2006), León (2008), Sánchez Rojo (2010) o Araque y Barrio (2010) apuestan por la inclusión de medidas concretas a nivel organizativo y curricular para convertir la

institución educativa en un espacio de encuentro y enriquecimiento colectivo. Algunas de las medidas formuladas en esta dirección son:

- Cooperar con otras instituciones y crear redes a través de programas de trabajo conjunto con otros agentes externos.
- Incorporar el respeto a la diversidad cultural y los compromisos adquiridos en relación a ella en los Proyectos de Centro y en las programaciones de aula. Asimismo, se recomienda delimitar en estos documentos las directrices básicas para atender a la diversidad cultural (estableciendo, por ejemplo, las bases para la elaboración de un plan de acogida o una consideración flexible del tiempo y el espacio) y para la formación permanente del profesorado en este sentido.
- Establecer un diálogo en la comunidad educativa para consensuar las cuestiones que conforman el Reglamento de Organización y Funcionamiento.
- Reflexionar conjuntamente sobre el currículum global del centro y el clima socioeducativo que genera.
- Crear una Comisión de Atención a la Diversidad encargada específicamente de diseñar, desarrollar y evaluar estrategias para atender a la diversidad.

Los trabajos de Villegas y Lucas (2002) y la propia UNESCO (2009), entre otros, recogen también algunas prácticas que se pueden implementar en este sentido: fomentar una construcción colectiva del conocimiento, donde los intereses, experiencias y manifestaciones culturales del alumnado tengan un papel protagonista que ayude a disminuir la brecha entre la vivencia escolar y personal del estudiante; desarrollar el currículum a partir de la incorporación de múltiples perspectivas, entendiendo que no es un proceso neutro ni se produce en el vacío, sino un instrumento facilitador del aprendizaje que se construye en un contexto cultural y social concreto; diseñar actividades diversas que se adapten a las peculiaridades del alumnado; y desarrollar estrategias de evaluación no estandarizadas que respondan a las necesidades y particularidades del alumnado.

A pesar de las numerosas iniciativas emprendidas y los esfuerzos por llevarlas a la práctica educativa, lo cierto es que aún se limitan a centros y voluntades concretas. Se requiere, pues, de un mayor compromiso político, social e institucional para hacer extensibles estos esfuerzos y promover, de manera eficaz, la atención a la diversidad cultural.



**CAPÍTULO III**  
**EL EJERCICIO DE LA DOCENCIA EN**  
**CONTEXTOS MULTICULTURALES**





*What we now call multicultural education also is a composite. It is no longer solely race, or class, or gender. Rather, it is the infinite permutations that come about as a result of the dazzling array of combinations human beings recruit to organize and fulfill themselves. Like jazz, no human being is ever the same in every context. The variety of "selves" we perform have made multicultural education a richer, more complex and more difficult enterprise to organize and implement than previously envisioned*

(Ladson-Billings, 2003, 50)

Si el profesorado, como se ha argumentado en capítulos precedentes, es un factor clave para la mejora educativa (Nieto, 2006; Vezub, 2007), su formación inicial debe ser un ámbito prioritario de actuación (Feiman-Nemser, 2001; Montero, 2006a). Siguiendo a Villar (1992, 59) *cualquier reforma educativa necesita, en primera instancia, la mejora de la formación del profesorado*. En los últimos años existe, en este sentido, un esfuerzo generalizado por mejorar la formación docente y su adecuación a los cambios sociales (EURYDICE, 2005; Cochran-Smith, Zeichner y Fries, 2006; Arnesen y otros, 2008). En el ámbito concreto de la formación en y para la diversidad cultural, estos esfuerzos se han dirigido, principalmente, hacia la conformación de un discurso más comprometido con un enfoque intercultural de la educación. Sin embargo, los avances realizados a nivel teórico y las declaraciones efectuadas por parte de distintos organismos nacionales e internacionales, han tenido una incidencia escasa y desigual en los programas de formación del profesorado (Sleeter, 2001; Hollins y Torres, 2005; Grant y Gibson, 2011).

Este tercer capítulo teórico pretende indagar en la literatura sobre formación del profesorado y diversidad cultural de manera que se pueda valorar el estado actual de la cuestión, extraer claves para diseñar e implementar propuestas formativas culturalmente sensibles, comprometidas y críticas y, con ello, contribuir de manera adecuada al desafío que supone el desarrollo de una práctica docente intercultural. Para responder a estos propósitos, el capítulo se estructura de la siguiente manera: un primer epígrafe, introductorio, en el que se analiza el contexto formativo actual, así como los desafíos teóricos y prácticos que representa la incorporación de la perspectiva intercultural a la formación inicial del profesorado; el segundo apartado describe los fundamentos curriculares e institucionales para el desarrollo de una formación culturalmente relevante; y en tercer y último lugar, se detallan algunas propuestas formativas desarrolladas en el marco de la formación docente.

## **1. LA FORMACIÓN INTERCULTURAL DEL PROFESORADO: LIMITACIONES Y DESAFÍOS**

La formación del profesorado es un factor esencial para el éxito de cualquier iniciativa que persiga la mejora de la educación (Darling-Hammond, 2006; Escudero, 2006). Por esta razón, la adopción de un planteamiento intercultural en el ámbito educativo supone, necesariamente, una reformulación de la formación docente desde nuevos parámetros, reformulación que no será fácil. Como afirma Fullan (2002, 141), *sería más fácil si pudiéramos legislar la forma de pensar*, pues se trata, en última instancia, de un cambio en el pensamiento de los docentes, en la tradición formativa y en el funcionamiento, estructura y cultura institucional que la promueve y sustenta.

Aunque existen distintas etapas en la formación y desarrollo profesional de los docentes, debido a nuestro objeto de estudio, se centrará la atención en la formación inicial del profesorado, entendida ésta como *el tránsito por parte del profesor en formación por un itinerario formativo diseñado específicamente para dotarle de los conocimientos, habilidades y disposiciones necesarias para ejercer su tarea docente* (Marcelo, 2001, 562). Sin embargo, somos conscientes de que la formación del profesorado debe concebirse como un continuo (*learning-to-teach continuum*) (Feiman-Nemser, 2001, 1015), en el que la etapa de formación inicial, la fase de inducción a la práctica profesional y la formación permanente se encuentran inevitablemente interconectadas. En este epígrafe, se profundiza, por tanto, en las dificultades y limitaciones de la formación inicial del profesorado y en los desafíos que representa la inclusión de la diversidad cultural en este periodo formativo.

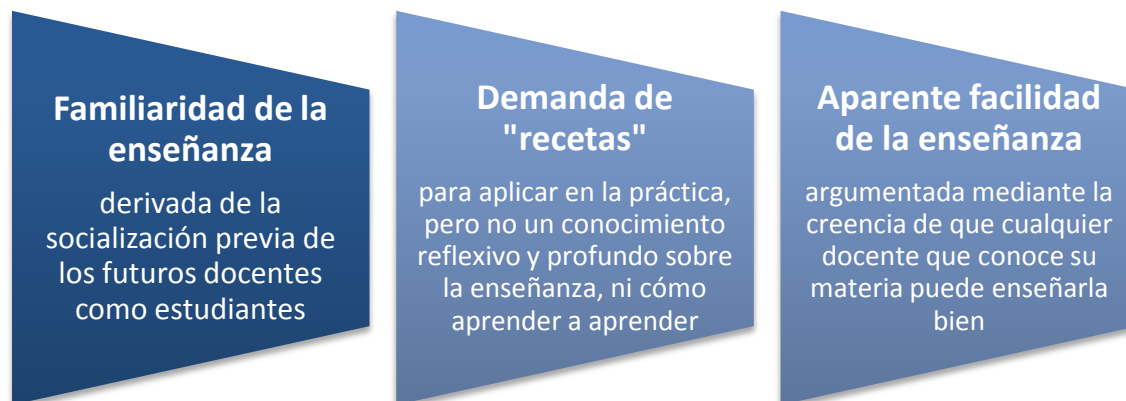
### **1.1. Huellas del pasado y dilemas del presente**

Más allá de las virtualidades asociadas a la formación inicial del profesorado, existen también numerosas deficiencias, limitaciones y dilemas que dificultan el proceso de aprender a enseñar (Liston y Zeichner, 1993; Feiman-Nemser, 2001; Darling-Hammond, 2006). Deficiencias, en parte, vinculadas con la atención a la diversidad cultural y la falta de consideración otorgada a las creencias en el proceso de formación para la docencia.

En términos generales, los dilemas acerca de la formación inicial del profesorado se pueden agrupar en torno a dos ámbitos: uno referido a las percepciones de las personas implicadas en el proceso formativo (reflejo de las adoptadas por la sociedad en su conjunto) y, en estrecha conexión con éste, aquel otro relativo al currículum formativo (saberes que integra, modelo de desarrollo, estructura, etc.).

En relación al primer ámbito, Darling-Hammond (2006) hace referencia a los siguientes aspectos:

Figura nº 6. Dilemas sobre las percepciones de las personas implicadas



Fuente: Elaboración propia a partir de la aportación de Darling-Hammond (2006)

Los aspectos señalados relativizan la importancia del periodo de formación inicial del profesorado, lo que permite, en cierto modo, entender que las titulaciones que forman para la docencia hayan sido las de más corta duración entre las que figuran en el sistema universitario, situación ésta afortunadamente superada en las actuales titulaciones de grado.

Respecto a los dilemas ligados a cuestiones curriculares e institucionales, cabe señalar el carácter obsoleto de algunos contenidos y metodologías docentes implementadas en la formación inicial del profesorado y la desconexión entre discursos y prácticas formativas. Apreciaciones como estas han llevado a Margalef (2000), Feiman-Nemser (2001), Marcelo (2002), Montero (2006b), Kosnik y Beck (2009), Pérez Gómez (2010) o De la Herrán (2011) a considerar la formación inicial actual como epistemológicamente fragmentada y dispersa, desvinculada de la práctica, academicista, sustentada en una racionalidad técnica y basada en la transmisión de conocimientos y el uso desmedido de estrategias que potencian un rol pasivo del alumnado y un aprendizaje poco útil. Para Kane (2002), esta caracterización proviene de una formación especialmente centrada en responder a cuestiones como ¿qué se enseña y cómo?, más que reflexionar sobre ¿quién enseña y con qué finalidad? En opinión de Esteve (2009) y Pérez Gómez (2010), este modelo de formación mezcla cierto *idealismo ingenuo* y *mecanicismo técnico* (Pérez Gómez, 2010, 40) que se sustenta en la concepción de que el conocimiento, como constructo lineal, técnico y neutral, se transmiten directamente a la mente del alumno y de ésta a su práctica.

También Vezub (2007) establece que la formación inicial del profesorado presenta una serie de dificultades entre las que destaca, además de las descritas, la ausencia de materias de índole social y cultural que promuevan un conocimiento



sobre los problemas sociales y educativos contemporáneos. Junto a ello, subraya la falta de reflexión sobre la práctica y en la práctica, así como una escasa consideración de la cultura colaborativa en los docentes. Limitaciones a las que se podría añadir la debilidad de las instituciones encargadas de la formación del profesorado en el conjunto de las que integran el sistema universitario, desconexión con otras etapas formativas, ausencia de seguimiento de egresados, baja exigencia en la selección inicial del profesorado, escasa influencia en la toma de decisiones política y la falta de atención que recibe la formación inicial en las reformas educativas (Bolívar, 2006; Montero, 2006b).

Si se atiende específicamente a la formación del profesorado para la diversidad cultural, se aprecia una clara descompensación entre el avance otorgado al tema desde el punto de vista teórico (Melnick y Zeichner, 1995; Dee y Henkin, 2002; Montero, 2006a; Jennings, 2007; Aguado y otros, 2008; Czop, Garza y Battle, 2010) y su baja incidencia y traslación a los planes de formación docente, en los que se suele incluir, en el mejor de los casos, alguna asignatura esporádica y, generalmente, de carácter optativo (Esteve, 2006), que resulta claramente insuficiente.

Se constata, igualmente, que la incorporación del componente multicultural a la formación inicial del profesorado no suele ser un proceso suficientemente explorado, que ofrezca información sobre el impacto y los resultados obtenidos. Morrier, Irving, Dandy, Dmitriyev y Ukeje (2007), tomando de referencia los programas y titulaciones relacionadas con la educación multicultural en 14 estados de EE.UU., señalan que la efectividad de dichos programas es cuestionable porque no existen muchas investigaciones que den cuenta de los resultados alcanzados. También el Grupo INTER (2006b), en una investigación liderada por Teresa Aguado acerca de la formación del profesorado en algunos países europeos (Noruega, Reino Unido, Letonia, República Checa, Portugal y España), se pronuncia en este mismo sentido. Aunque la totalidad de países participantes en esta investigación desarrollan algunos programas de formación inicial bajo el tópico de formación intercultural, no se puede afirmar que sus fundamentos encajen con este enfoque, pues en la mayoría de los casos se asocia la diversidad a situaciones problemáticas, deficitarias o específicas. Por otra parte, el número de materias en la formación inicial del profesorado, donde la diversidad es objeto central de estudio, es bastante reducido y suelen tener un carácter optativo.

En el ámbito nacional, las indagaciones realizadas vienen a confirmar estas mismas consideraciones. La investigación desarrollada por García López (2002), por ejemplo, muestra que el 71% de los planes de estudio de Magisterio en la geografía española carecen de asignaturas relacionadas con la diversidad cultural. De igual modo concluyen Moliner y García (2005), tras analizar 155 planes de estudio, afirmando que la formación centrada en la diversidad cultural, desde el punto de vista curricular, es insuficiente. Dos años más tarde, Essomba (2007)

declara que, entre las 46 universidades españolas que ofertan estudios de Magisterio, 13 universidades no ofrecen ninguna asignatura relacionada con la diversidad cultural. En total, se encuentran 63 asignaturas con algún descriptor relacionado con la temática pero, entre ellas, sólo 11 son obligatorias y una troncal. El resto son materias optativas, es decir, quedan a voluntad de los estudiantes el hecho de cursarlas o no hacerlo. Este mismo autor desarrolla, tres años después, un nuevo estudio para investigar la situación en las nuevas titulaciones de grado, donde encuentra que estas características se repiten de manera similar en los nuevos planes de estudio (Essomba, 2010), poniendo de manifiesto que el futuro no se presenta más prometedor. Una vez más, parece que las reformas se centran más en los aspectos estructurales (forma) que en los curriculares (fondo), al menos en cuanto a lo que la formación inicial del profesorado para la diversidad cultural se refiere (Gay, 2010; Coelho, Oller y Serra, 2011).

Esta apreciación se recoge, igualmente, en aportaciones teóricas donde se explicita tanto en relación al modelo formativo, como al contenido de la formación, las estrategias metodológicas abordadas o las disposiciones de los estudiantes y profesorado involucrado. En este sentido, Nieto y Santos (1997), Sleeter (2001), Gorski (2006) y Gay (2010) señalan que la formación del profesorado refleja un punto de vista eurocéntrico marcado por teorías del déficit, donde se concibe la diversidad del alumnado como problema a remediar. Como solución, suelen aportarse medidas de corte asimilacionista o folclóricas que contribuyen más a la segregación y a la discriminación que a una educación mutuamente enriquecedora a nivel personal y colectivo. Otros autores irán más allá, insistiendo que igualmente importante que el enfoque conceptual adoptado, será replantear el tipo de diversidad considerado (Jennings, 2007; Aguado y otros, 2008). De este modo, se reprocha a la formación del profesorado una concepción restringida de la diversidad cultural, asociada a situaciones y grupos específicos, presentando esto el serio riesgo de ignorar algunas formas de diversidad y entenderla como característica desligada de la propia naturaleza del ser humano. Circunstancia a la que se une la escasez de menciones a dimensiones sociales y políticas de la enseñanza, y a problemas asociados a la desigualdad del alumnado (Cochran-Smith, 1995; Nieto y Santos, 1997; Banks y otros, 2005; Grant y Gibson, 2011). También Gay y Kirkland (2003), Ladson-Billings (2006) y Matus e Infante (2011) llaman la atención sobre este último aspecto, alertando del riesgo de instrumentalización política de la diversidad cultural que tiene lugar desde algunas posiciones neoliberales, que asocian su inclusión en el currículum a un aspecto novedoso, políticamente correcto, neutral, apolítico y técnico, sin reparar en las causas, motivaciones e intereses que promueven y perpetúan las desigualdades por razones culturales. En este sentido, la diversidad cultural se concibe como “algo” que debe gestionarse por los docentes, pero no como un hecho conectado a dimensiones sociales, económicas y políticas.

Este tipo de limitaciones se acompaña, en ocasiones, de una actitud reticente del futuro profesorado hacia la formación para la diversidad cultural (Jordan, 1994) que aumenta la dificultad de ofrecer una formación adecuada y efectiva. Para Gay y Howard (2000) estas reticencias adoptan dos formas: en primer lugar, el miedo y/o rechazo a enseñar a estudiantes culturalmente distintos al docente; en segundo lugar, la resistencia a tratar directamente temas de cultura y racismo durante la formación del profesorado. Ambas actitudes son, para estos autores, consecuencia de la inseguridad, prejuicios o desconocimiento que reina entre el colectivo docente.

También el modelo pedagógico elegido para desarrollar esta formación ha sido objeto de críticas. Bleicher (2011) llama la atención sobre las pocas ocasiones en las que los futuros docentes ponen a prueba sus percepciones o experiencias previas en relación a la diversidad cultural a través de vivencias prácticas. De igual modo, distintas voces denuncian la ausencia de un modelo formativo integral que atienda a las creencias, prejuicios, estereotipos, en definitiva, al pensamiento del futuro docente a nivel no sólo cognitivo, sino también ideológico, emocional y afectivo (Bullough, 2000; López López, 2003; Medina y Domínguez, 2004; Arnesen y otros, 2008; Garreta, 2011).

La optatividad, los cursos segregados, la ausencia de componentes prácticos y de una formación integral del futuro docente y una perspectiva teórica ligada al déficit siguen siendo constantes en los actuales planes de estudios, confirmando así una formación para la diversidad cultural, en general, deficiente. Banks (1993) entiende que para que la formación del profesorado (y cualquier proceso educativo) se pueda entender como sensible y relevante culturalmente, debe contemplar cambios en el currículum, materiales y recursos, estilos de enseñanza y aprendizaje, actitudes, percepciones y comportamientos del profesorado, objetivos, normas y cultura de la organización. Sin embargo, en el contexto universitario, estos cambios se han entendido de modo limitado, disgregado y parcial, por lo que es probable que los resultados y éxitos sean igualmente sesgados y parciales.

Todo ello contribuye a que los docentes consideren que les falta preparación para ejercer la profesión con alumnado culturalmente heterogéneo (Gay y Howard, 2000; Villegas y Lucas, 2002; Banks y otros, 2005; Sales, 2006; Essomba, 2008; Grant y Gibson, 2011). Los docentes en ejercicio, por ejemplo, demandan formación en relación a una comprensión más profunda del hecho multicultural, aprender a analizar la práctica habitual a la luz de lo planteado en los Proyectos de centro con respecto a la diversidad cultural, percibir la diversidad como un aspecto enriquecedor del ser humano, aprender y desarrollar estrategias pedagógicas que favorezcan un modelo educativo intercultural, introducir a las familias y promover una mayor participación en el centro, implicar a toda la comunidad educativa con un enfoque intercultural, aumentar las expectativas

hacia todo el alumnado, etc. (Jordan, 1996; Bartolomé y otros 1997; Colectivo IOE, 2006; Leiva, 2008; Moliner y Moliner, 2010; Salas y otros, 2012). Estas mismas necesidades son igualmente reiteradas, desde la investigación, en distintos países como Reino Unido (Comisión Europea, 2010), Italia (Santerini, 2010), China (Yuen, 2004), Portugal (Barroso y Leite, 2011) o España (Essomba, 2007). En estos trabajos los docentes describen la formación inicial recibida como insuficiente para afrontar la docencia en contextos multiculturales y desarrollar un currículum comprometido con la justicia social.

Por su parte, la formación inicial del profesorado tampoco alberga mejores resultados. Los futuros docentes tienen escasas o nulas experiencias interculturales y sus concepciones suelen estar vinculadas a una visión deficitaria, restrictiva y poco crítica de la diversidad cultural (Melnick y Zeichner, 1998; Silverman, 2010; López e Hinojosa, 2012). Durante el proceso de formación inicial, los estudiantes echan en falta una preparación más comprometida con la diversidad, al tiempo que algunos de ellos mantienen actitudes y creencias negativas hacia la multiculturalidad (Aldea, 2001; Rodríguez Izquierdo, 2005; Whitfield, Klug y Whitney, 2007; Dedeoglu y Lamme, 2009; Akiba, 2011; Martínez y Zurita, 2011). A pesar de considerarse un aprendizaje indispensable en el ejercicio docente, estudios como el desarrollado por Pérez García (2008) muestran que, al término de la formación inicial, el respeto a las diferencias culturales y personales de los alumnos y demás miembros de la comunidad educativa no se ha adquirido (ni en el transcurso de la formación teórica ni en la formación práctica). Esta constatación muestra la ineficacia de la formación inicial del profesorado para la diversidad cultural que Gay (2010) resume de la siguiente manera:

*Many prospective and practicing teachers are troubled by the apparent contradictions between these ideals and realities and have difficulty in finding a comfortable ideological place for themselves in the conflict. They respond by trying to find consolation in silence, denial, and social disassociation; emphasizing aspects of diversity (such as gender, social class, and individuality) that are not as troublesome for them; separating themselves from any personal responsibility for causing and correcting oppressions and inequities; and concentrating on what should be to the exclusion of what is (Gay, 2010, 146).*

## **1.2. Hacia una formación renovada e intercultural. Algunas consideraciones generales**

Pese a los males atribuidos a la formación inicial de los docentes, ésta es indispensable para el desarrollo de las competencias necesarias para el desempeño adecuado de la labor profesional (Escudero, 2006). El proceso de aprender a enseñar responde a la idea de *lifelong learning*, pues requiere de una

actualización constante para responder a las complejas, cambiantes y diversas demandas de los estudiantes (Hammerness y otros, 2005, Cano, 2008). Como apuntan Northfield y Gunstone (1997) y Montero (2006b), la formación inicial del profesorado es una actividad siempre incompleta por definición, puerta de entrada al desarrollo profesional, que no debiera depender exclusivamente de las políticas reformistas, sino centrarse en la mejora personal y profesional de los futuros docentes, en la reconstrucción del saber profesional con los sujetos de la formación (que han de ser sujetos y no objetos) y en una construcción y aprendizaje conjuntos. Según Marcelo (2009), para que un programa de formación sea exitoso debe entenderse como un eslabón más en el continuo formativo que supone aprender a enseñar. Sugiere que la formación inicial se centre en el aprendizaje de la experiencia y el proceso de construcción del conocimiento, un aprendizaje sustentado en la progresiva investigación sobre la propia práctica, un aprendizaje en colaboración con los compañeros/as. En definitiva, que el periodo de formación inicial aporte a los futuros docentes las herramientas necesarias para seguir aprendiendo a lo largo de su vida.

Con la intención de superar las limitaciones y dilemas ya descritos, se consideran relevantes las indicaciones formuladas por Marcelo (2002), Esteve (2004), Zabalza (2006) o Vezub (2007) en las que se plantea la conveniencia de revisar los enfoques teóricos desde los que se articulan los procesos formativos, así como desarrollar planteamientos formativos a largo plazo que reconsideren el perfil de profesor y su papel en la construcción de saberes prácticos.

### **1.2.1. Revisión de enfoques teóricos de formación y búsqueda de alternativas**

Recientes investigaciones, como las llevadas a cabo por McNeal (2005), Tsigilis, Tsioumis y Gregoriadis (2006), OCDE (2009) o Dedeoglu y Lamme (2011), acreditan la correspondencia (no exenta de complejidad y limitaciones) entre conocimiento, creencias y prácticas docentes en el aula. En estas investigaciones se propone una visión más amplia de la formación del profesorado que no sólo tenga en cuenta las funciones más racionales de la persona, sino que también contemple las formas de procesamiento tácitas e irracionales. La importancia de cuestionar los enfoques tradicionales de formación docente es secundada por autores como Esteve (2004), Zabalza (2006), Vezub (2007) o Pérez Gómez (2010), que plantean la revisión de estos enfoques para la incorporación de aspectos vinculados al “ser” del docente y a la realidad multicultural en la que vivimos, ambos imprescindibles en la mejora de la calidad de la docencia y grandes desafíos a los que se enfrentan las instituciones dedicadas a la formación del profesorado.

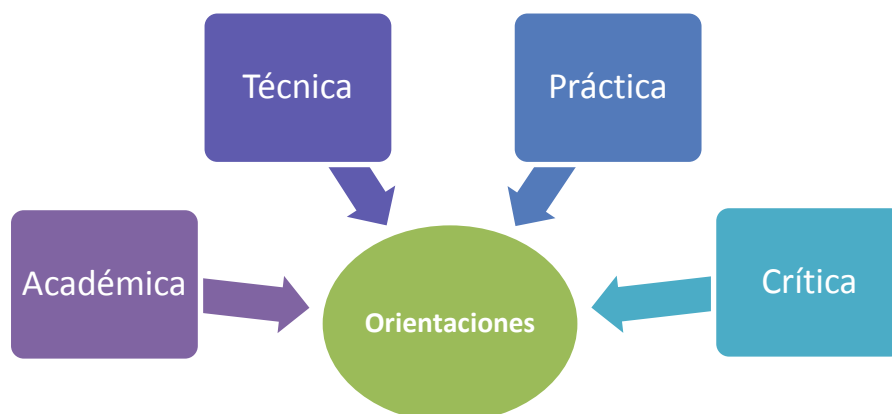
Sin embargo, no existe consenso respecto al planteamiento más adecuado, ni tampoco sobre el currículum, contenidos, procedimientos o estrategias más pertinentes para garantizar una adecuada formación docente. Las distintas

racionalidades o paradigmas, como configuraciones del pensamiento construidas social e históricamente, han generado distintos modos de hacer, diferentes modelos que se han ido alternando y entrando en conflicto según el momento (Loya, 2008). Estas distintas racionalidades, entendidas como conjunto de asunciones o maneras de concebir la naturaleza y los propósitos de la escolarización, la enseñanza y la formación de los profesores (Zeichner, 1983), nos aproximan teóricamente a diferentes modos de entender la realidad educativa y a prácticas concretas. No se trata, por tanto, de entenderlas como algo previamente definido, sino como construcciones en constante evolución que pueden reconducirse en función de los fines hacia los que se desee dirigir la acción formativa. Para Zeichner (1983), estas racionalidades se pueden clasificar en un número limitado de paradigmas a nivel teórico, pero no en la práctica. No se trata de aproximaciones excluyentes, rígidas, ni cerradas, sino que pueden desarrollarse conjuntamente en un mismo programa de formación (Zeichner, 1983; Loya, 2008).

En relación a estos paradigmas, en el contexto internacional son clásicas las clasificaciones establecidas por Zeichner (1983), Carr y Kemmis (1988) -con una categorización recientemente revisada (Kemmis, Cole y Suggett, 2007)-, Feiman-Nemser (1990) o Loya (2008). Entre ellas, Feiman-Nemser (1990), por ejemplo, establece cinco orientaciones que se concretan en académica, práctica, técnica, personal y crítica.

A nivel nacional son relevantes, entre otras, las clasificaciones desarrolladas por Pérez Gómez (1992), De Vicente (1992), García Pérez (2006) y Monereo (2010a y 2010b). Rescatando la clasificación de Pérez Gómez (1992), las orientaciones que funcionan como marco de referencia de las distintas propuestas de formación del profesorado quedan resumidas en la figura nº 7.

*Figura nº 7. Orientaciones en la formación inicial del profesorado*



Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de Pérez Gómez (1992)

La primera gran orientación entiende la enseñanza como proceso de transmisión y adquisición de conocimientos (Feiman-Nemser, 1990). El docente es

percibido como un especialista y, por ende, su formación se centra exclusivamente en la provisión del conocimiento que debe transmitir, objetivo que se verá alcanzado dominando la materia y respetando su estructura más que a través de su aplicación o adquisición de estrategias didácticas (Rodríguez Lestegás, 1998). Algunas propuestas concretas que pueden vincularse a esta orientación son el enfoque enciclopédico (docente como compendio de conocimiento y cultura general) o el comprensivo (docente como intelectual) (Pérez Gómez, 1992).

La orientación técnica, predominante en la investigación y la práctica formativa durante décadas, pretende dotar a la enseñanza de rigor a través de su consideración como ciencia. Bajo una filosofía positivista, la enseñanza se concibe como una actividad objetiva en la que la eficacia viene de la mano de la aplicación rigurosa de técnicas científicas dirigidas a solucionar problemas concretos de la práctica diaria. El conocimiento base para la profesión docente es un conocimiento sustentado en procedimientos y dotado de un status superior al conferido a la práctica. La docencia se convierte en una práctica guiada, instrumental, prescrita, alejada de los planteamientos éticos, ideológicos o morales (Rodríguez Lestegás, 1998). La formación del profesorado, desde este prisma, se sustenta en la capacitación científica ligada a la disciplina concreta y a las competencias técnicas relacionadas con los procedimientos de aplicación del conocimiento científico. Dentro de esta orientación se encuentran enfoques basados en el entrenamiento (ligado al paradigma de investigación proceso-producto) o la adopción de decisiones (con programas basados en la microenseñanza) (De Vicente, 1992; Pérez Gómez, 1992).

La orientación práctica se fundamenta en una concepción de la enseñanza como práctica social, compleja, contextualizada, impregnada de aspectos morales, intencional aunque imprevisible (Schön, 1992). El valor de la actividad docente se sitúa, desde esta perspectiva, no sólo en los resultados obtenidos por los estudiantes, sino también en la propia actuación del docente, convirtiendo la capacidad reflexiva e indagadora del profesorado en un aspecto central de la formación. Esta orientación presenta la experiencia como fuente de conocimiento, entendiendo que la teoría no se crea de manera separada y alejada de la práctica (Feiman-Nemser, 1990). Dado el carácter experiencial de esta aproximación, la formación del profesorado se centra, especialmente, en el aprendizaje de la práctica y en la práctica, así como en la concepción del docente como artista y profesional que genera conocimiento a partir de la práctica. Estos planteamientos generales han dado lugar a una importante evolución diferenciando dos corrientes que, para Pérez Gómez (1992), se corresponden con un enfoque tradicional sustentado en la práctica, que entiende la enseñanza como un oficio artesanal, y otro enfoque orientado hacia la práctica reflexiva que enfatiza las importantes aportaciones de autores como Clandinin y Connelly (1987) o Schön (1992). Estas aportaciones subrayan el concepto de conocimiento práctico, que deriva de un proceso de reflexión en la acción y sobre la acción docente.

La orientación crítica o de reconstrucción social se sustenta en una concepción de la educación y la enseñanza como acciones transformadoras y emancipadoras de los condicionantes sociales, que tienen por objeto mejorar el desarrollo personal y social bajo ideales como la justicia y la igualdad (Freire, 1979; Carr y Kemmis, 1988). El docente es concebido como un profesional autónomo, crítico y reflexivo, comprometido ética y políticamente con la educación y con el fomento de la autonomía, el aprendizaje y el pensamiento crítico de su alumnado. Dentro de este planteamiento general, Pérez Gómez (1992) distingue entre el enfoque de crítica y reconstrucción social, donde destacan como referentes las aportaciones de Giroux y Flecha (1992) o Liston y Zeichner (1993), y el enfoque centrado en la investigación-acción y la formación del profesorado para la comprensión, con importantes exponentes como Stenhouse (1984) o Carr y Kemmis (1988). La formación del profesorado, desde este prisma, se centra en elementos socio-políticos, el desarrollo de habilidades de reflexión crítica y el papel del profesor como agente del cambio social (Rodríguez Lestegás, 1998).

Estas grandes orientaciones, que han marcado la formación del profesorado, han influido también en la forma en que, desde la formación docente, se ha concebido la diversidad cultural. Así pues, atendiendo al lugar que se otorga a la diversidad cultural en la formación del profesorado, se pueden encontrar dos planteamientos formativos: el enfoque segregado, donde la inclusión de temas relacionados con la diversidad cultural supone el desarrollo de cursos esporádicos o experiencias prácticas que, con carácter puntual, se anexan al currículum; y el enfoque de infusión o de integración, donde la diversidad cultural impregna el currículum formativo, desde los contenidos a las actividades, experiencias prácticas, metodología, evaluación, recursos, etc. (Zeichner, 1993; Melnick y Zeichner, 1995; Jenks, Lee y Kanpol, 2001). Si se atiende a la revisión de la investigación efectuada, se puede observar cómo el primer de ellos es el más habitual en las propuestas formativas comprometidas con la diversidad cultural, aunque también el menos efectivo. El segundo enfoque, por su parte, evidencia unos resultados formativos más positivos y un mayor respaldo teórico (Villegas y Lucas, 2002; Irvine, 2003; Cochran-Smith y otros, 2004; Moliner y García, 2005; Aguado y otros, 2008; Gay, 2010), aunque, por su complejo desarrollo, es el menos implementado.

Si se centra la atención en el enfoque de educación multicultural adoptado desde las propuestas formativas, se puede observar cómo, usualmente, las tipologías de formación centrada en la diversidad cultural se basan en clasificaciones realizadas, de manera general, para toda actividad educativa (descritas en el segundo capítulo), como la realizada por Banks y McGee (1995), Kincheloe y Steinberg (1999) o Sleeter y Grant (1988, 2009). No obstante, algunos autores han tomado en consideración estas clasificaciones y han propuesto algunas tipologías centradas expresamente en la formación del profesorado. Dos



de las clasificaciones más destacadas en este sentido son la elaborada por Jenks y otros (2001) y la realizada por Gorski (2009).

Jenks y otros (2001) establecen una categorización centrada en la diversidad cultural en base a cuestiones ideológicas, concretando tres orientaciones: conservadora, liberal y crítica. La primera de ellas considera prioritaria la idea de igualdad (entendida como homogeneidad) por encima de la diferencia. Asume que existe diversidad cultural, pero lo hace en un contexto asimilador en el que las diferencias se diluyen en un discurso marcado por un pretendido éxito para todos/as. Así mismo, se caracteriza por un compromiso con los mismos estándares académicos para todo el alumnado y la creencia de que la cultura no juega un papel importante en el éxito escolar. La orientación liberal concibe la excelencia a través de la libertad, el reconocimiento y la tolerancia a la diversidad cultural, sin embargo, obvian los conflictos de identidad y los problemas de convivencia que pudiera ocasionar esta consideración. Al igual que en el modelo conservador, se confía en que las decisiones políticas de los grupos hegemónicos pueden garantizar la igualdad de oportunidades y la libre competencia. El modelo crítico, a diferencia de los anteriores, concibe la equidad y la excelencia en términos más amplios, atendiendo a las condiciones en las que se construyen estos conceptos y a quién benefician las prácticas concretas dispuestas para alcanzarlos. A consecuencia de esto, se entiende que la calidad educativa se alcanza atendiendo a factores diversos como: relaciones de poder, cultura, etnia, status social, género, etc. Dejar en manos de la libre competencia estos asuntos dificultará el logro de una educación social y culturalmente justa.

Gorski (2009), a partir del estudio de 45 programas formativos centrados en la diversidad cultural, establece cinco aproximaciones: enseñanza al "otro"; enseñanza con sensibilidad cultural y tolerancia; enseñanza con competencia multicultural; enseñanza en un contexto sociopolítico; enseñanza como resistencia y práctica contra-hegemónica. La primera de ellas se trata de una propuesta formativa dirigida a preparar futuros docentes para trabajar con estudiantes de culturas diversas con la intención de que asimilen la cultura dominante. El tratamiento curricular de la multiculturalidad, desde este enfoque, suele organizarse en torno al estudio de las características de personas agrupadas por su cultura, situación económica, lugar de nacimiento, etc. La segunda orientación formativa se basa en las relaciones intergrupales, la tolerancia y la celebración de la diferencia. Con esta idea, se prepara a los futuros docentes para ser tolerantes y sensibles a la diversidad cultural. La inclusión de la diversidad cultural en el currículum se centra en la erradicación de prejuicios. El tercer enfoque atiende a la idea de competencia intercultural y enseñanza culturalmente relevante. La formación se dirige a proporcionar a los estudiantes el conocimiento y las habilidades prácticas necesarias para implementar un currículum multicultural que atienda a las necesidades del alumnado. El cuarto y quinto enfoque se construyen sobre las teorías críticas (educación libertaria, multiculturalismo

crítico, educación para la justicia social, pedagogía crítica, etc.) y desarrollan una formación dirigida a promover un análisis crítico del sistema de influencias de poder, opresión y dominación a nivel institucional y también en su propia práctica. La diferencia entre ambos estriba en que el quinto enfoque pone énfasis, además, en la búsqueda de estrategias para la acción y la enseñanza contrahegemónica.

Esta misma diferenciación entre el cuarto y quinto enfoque también será identificada por Cochran-Smith (2004) al describir dos aproximaciones distintas al paradigma crítico: la primera de ellas es la que aglutina programas formativos que preparan a los estudiantes creando disonancia crítica. Este enfoque parte de la consideración de que la formación del profesorado, al igual que la escolaridad en general, se desarrolla siguiendo una tradición conservadora que mantiene una aproximación teórica y práctica que perpetúa las desigualdades. El objetivo de estos programas se sitúa en interrumpir estas influencias a partir de experiencias que pongan en cuestión las implicaciones de estas políticas y prácticas de formación. Algunas estrategias utilizadas para ello son las experiencias de campo, los estudios de caso, un estudio del currículum basado en la teoría crítica, seminarios que potencian la reflexión crítica y proyectos de investigación-acción. De otro lado, se sitúan aquellos programas que preparan a los futuros docentes a partir de la resonancia colaborativa. Con esta perspectiva se pretende intensificar el aprendizaje a partir del trabajo conjunto en comunidades de aprendizaje. Desde este enfoque se sostiene que no sólo es necesario adquirir habilidades para criticar los procedimientos establecidos, sino potenciar el rol de los profesores como reformadores a través de su proceso de desarrollo y aprendizaje docente. El propósito último se sitúa en prologar e intensificar las influencias de las experiencias vividas en la universidad y las del colegio, enmarcadas en una visión potencialmente transformadora. Algunas estrategias utilizadas al respecto son las mismas que en el caso anterior, pero enfatizando el potencial de cambio de estas experiencias: proyectos de investigación-acción desarrollados cooperativamente entre futuros docentes y docentes en ejercicio, investigación colaborativa en el seno de la universidad, programas de planificación y evaluación desarrollados conjuntamente por profesorado universitario, centros y futuros docentes.

Se considera, en virtud de la descripción expuesta, que las orientaciones académica y técnica, así como los enfoques conservadores y liberales, o aquellos basados en la educación del "otro" o el fomento de la tolerancia, no resultan eficaces a la hora de fundamentar y articular una formación intercultural del profesorado. Aún aportando claves que pueden tomarse en consideración, se hace necesaria una aproximación práctica y crítica que las supere y otorgue un papel más relevante al conocimiento práctico y personal, así como a las disposiciones y creencias de los futuros profesores, aportando respuestas a esas zonas inciertas, singulares y conflictivas de la práctica que escapan a los enfoques más tradicionales (Schön, 1992; Muñoz Sedano, 2005; Esteve, 2009).

La evolución en estas orientaciones formativas del profesorado y la ineficacia que han mostrado algunas de ellas, ha dado lugar a la génesis de enfoques alternativos con un carácter más holístico, global y complejo que posibilitan la inclusión de la diversidad cultural como un elemento relevante en el proceso de aprender a enseñar. Enfoques integradores que incluyen la interacción y complementariedad entre los diversos escenarios de actuación docente y los componentes emocional, práctico y personal como elementos relevantes en el proceso de aprender a enseñar. Algunas de estas iniciativas han sido propuestas por Putnam y Borko (2000), Hammerness y otros (2005), Darling-Hammond (2006), De la Herrán y González (2002), De la Herrán (2010) y Korthagen (2010).

Darling-Hammond (2006), por ejemplo, sitúa como núcleos de la formación docente: 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 y en un mundo en continuo cambio, donde la diversidad cultural es una de las características predominantes. En cuanto a su puesta en práctica, esta autora aporta una serie de claves basadas en: una formación coherente e integrada, que une teoría y práctica mediante una experiencia práctica supervisada, extensiva y prolongada en el tiempo, que se sustenta en nuevas relaciones de reciprocidad con las escuelas. En el modelo de Darling-Hammond, las instituciones universitarias deben colaborar con los centros escolares para aprender juntos, transformarse mutuamente y mejorar en una misma dirección, es decir, tener una misma *agenda de transformación* (Darling-Hammond, 2006, 302). En relación a estos aspectos, la autora plantea tres cuestiones imprescindibles en la organización de un programa de formación del profesorado:

- Coherencia e integración dentro del programa y con otros programas. Debe evitar la fragmentación, siendo cuidadosamente secuenciado en base a la teoría disponible sobre aprender a enseñar. El programa debe ser diseñado para interactuar con otros bajo un riguroso proceso de asesoramiento y trabajo de los estudiantes en los centros. El aprendizaje de la materia va unido al aprendizaje de contenidos pedagógicos. Los diferentes cursos están interconectados y también así su planificación curricular, que deberá responder a una concepción común de la enseñanza y el aprendizaje.
- Supervisión clínica extensiva e intensiva, unida al trabajo con diferentes metodologías o estrategias pedagógicas como el análisis de la enseñanza y los estudios de caso. Mientras muchos programas apuestan por una formación práctica posterior a la teórica, la autora propone una formación simultánea, con al menos un año académico de duración, bajo la supervisión directa de uno o más expertos.

- Fomento de nuevas relaciones con los colegios, entendiendo las aulas escolares como espacios de aprendizaje práctico de los futuros docentes, que participan de la vida del centro, reestructuran el currículum y el programa de formación simultáneamente.

Por su parte, la propuesta de De la Herrán y González (2002) y De la Herrán (2010) se basa en la idea de totalidad y complejidad. Totalidad en cuanto que plantean 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, mostrada en una gran variedad de facetas, de aspectos que se relacionan de manera múltiple. Partiendo de ambas premisas, su propuesta formativa procura incluir aspectos olvidados en otras tradiciones como el ego docente, entendido como representación de la personalidad del docente autocondicionada por dependencias y apegos. La formación, desde esta postura, se estructura en torno a tres ejes: formación técnica y crítica; desempeño egótico-técnico; autoconocimiento y mejora profunda. Con el desarrollo de estos ámbitos se pretende proporcionar medios, recursos, estrategias para mermar el poder del ego docente y transitar a un nivel más elevado de madurez personal; enriquecer, profundizar y ampliar la reflexión; y tomar conciencia del “yo” y su incidencia en la toma de decisiones (De la Herrán y González, 2002; De la Herrán, 2010).

Para Korthagen (2010), la orientación de formación más adecuada debe ser la resultante de la superación del enfoque centrado en la teoría, más tradicional, y del técnico centrado solamente en la práctica, que entiende la docencia como un oficio y al docente como un mero aprendiz que observa y traslada a su práctica lo observado. El enfoque que propone se fundamenta en investigaciones que indican que el comportamiento del profesor se origina, en gran parte, a partir de pensamientos irracionales e inconscientes, por lo que se limita el valor de la teoría como base para la formación del profesorado. Se necesita una perspectiva más holística, perspectiva que el autor integra en su enfoque mediante distintos niveles de reflexión que facilitan la integración de lo personal y lo profesional en la enseñanza. Las características principales de este enfoque realista son: se centra en situaciones reales, se basa en la reflexión, es una intervención guiada, la teoría no es algo dado por el profesor sino a crear por los propios estudiantes, y concibe el aprendizaje eficaz de la profesión docente basado en la experiencia personal de situaciones prácticas concretas.

Esteve (2009) plantea, a modo de síntesis, que es necesario superar los enfoques idealizados de la profesión de enseñanza, que la proponen como paraíso maravilloso y obvian las dificultades que el profesorado encontrará en su camino profesional. Y apuesta, por tanto, por enfoques como los descritos, que evidencian las condiciones actuales y se centran en analizar los factores que influyen en la

enseñanza y las estrategias que se pueden emprender para su mejora. Para Pérez Gómez (2010), las implicaciones de un enfoque de estas características en el currículum formativo del profesorado son, entre otras, las siguientes:

- Partir de problemas reales, utilizando fuentes de información primarias, que surjan de esa realidad.
- Cuestionarse las propias concepciones, experimentar, vivenciar el aprendizaje.
- Fomentar el trabajo en grupo, el debate, la cooperación y el enfrentarse a las discrepancias sobre cuestiones polémicas.
- Concebir el currículum como un conjunto de problemáticas más que como contenidos disciplinares cerrados y yuxtapuestos.

### **1.2.2. Hacia una reconversión de la formación inicial del profesorado**

Otras cuestiones generales reiteradamente subrayadas en relación a la mejora de la formación inicial de los docentes se concretan en el desarrollo de planteamientos a largo plazo, centrados en los estudiantes y sustentados en un perfil de profesor repensado (Marcelo, 2002; Esteve, 2004; Zabalza, 2006; Vezub, 2007). Como se ha mencionado, de nada sirve (ni es posible) condensar todos los aprendizajes que ha de adquirir el profesor durante la formación inicial. Es necesario una mayor conexión entre la formación inicial y permanente y que ésta se vaya acomodando a las necesidades docentes de cada etapa del desarrollo profesional, así como que ambas conformen un continuo bajo un marco conceptual concreto que comprenda una misma misión, visión y filosofía (Bullough, 2000; Feiman-Nemser, 2001; Loughran, 2007). 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 enfoques, la formación inicial debe centrarse 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, crítica, respetuosa y comprometida con la diversidad cultural (Taylor, 2010).

Por otra parte, el carácter multicultural de la sociedad plantea nuevas demandas al profesorado y el desempeño de nuevos roles. La formación del profesorado no debiera diseñarse a expensas de estos aspectos, sino tomarlos como referencia (García Pérez, 2006; Novoa, 2009) para garantizar la coherencia entre la demanda social y la capacitación profesional del profesorado. Esta recomendación insta a las instituciones encargadas de la formación a incluir la diversidad cultural como un aspecto relevante que impregne la totalidad del

currículum formativo, de una manera coherente y conectada con la práctica (Zeichner y otros, 1998; León, 1999; Nieto, 2000; Cochran-Smith, 2003; Richardson, 2003; Tsigilis y otros, 2006; Moriña, 2008). Para Villegas y Lucas (2002) este proceso requiere un examen crítico del currículum y una apuesta por un enfoque comprometido con la diversidad que tenga una proyección clara en objetivos, contenidos, metodología, actividades y sistemas de evaluación, de manera que sean sensibles a la diversidad y culturalmente relevantes.

Reconocer y respetar la diversidad cultural e inundar la formación del profesorado de una perspectiva intercultural implica, pues, una transformación de los programas y estrategias formativas. Por ello, como importante reto para el futuro, Darling-Hammond (2006) destaca la necesidad de que dicha transformación se construya sobre modelos fuertes de formación basados en la investigación y experiencia acumulada, y capaces de resistir las presiones externas. También deben ser propuestas que vayan más allá de las preocupaciones superficiales que, en ocasiones, dirigen la discusión científica acerca de la formación y que se centran, principalmente, en la duración de los programas o en su certificación. Deben, en este sentido, dirigirse hacia la “caja negra” de la formación, a lo que ocurre dentro, a cómo se diseña y qué currículum formal y oculto se está desarrollando. Para Loughran (2007), este planteamiento se traduce en entender la enseñanza como una actividad de naturaleza problemática que promueva el cuestionamiento crítico de los futuros docentes, redirigiendo la incertidumbre de la práctica. Conocer otras culturas, reconocerlas y respetarlas es más que conocer otra lengua, otras costumbres u otras festividades y gastronomías, es más que sensibilizar para que los estudiantes tengan una actitud caritativa o una visión romántica e idealista sobre la diversidad cultural (Leite, 2005). Se trata de orientar la práctica docente hacia la justicia social, la equidad y el pensamiento crítico de una manera rigurosa.

Llevar estos preceptos a la práctica formativa, plantean necesariamente la traslación de una formación centrada en la asimilación de conocimientos a una formación centrada en los futuros docentes, dirigida a la construcción de saberes prácticos (Feiman-Nemser, 2001), donde el formador de maestros no es un depositario del conocimiento, sino que éste se construye de manera colectiva. Dicha transformación implica tratar a los profesores en formación como personas que aprenden activamente y construyen conocimiento a diferentes niveles y en diferentes contextos (Putnam y Borko, 2000; Akiba, 2011). Loughran (2007, 7) relaciona este principio formativo con el desafío a la “*tiranía de hablar*”, o creencia en que el aprendizaje se produce tan sólo con la transmisión de información, invitando a ir más allá, hacia procesos metacognitivos y reflexivos desde los que hacer frente a la tarea de enseñar (Hammerness y otros, 2005). Desde estos supuestos se hace necesario ofrecer a los futuros docentes oportunidades para reflexionar sobre su pensamiento y descubrirse como profesores en la experiencia propia y en la de otros. Igualmente ineludible será fomentar su autonomía

progresiva, tener en cuenta su conocimiento y creencias previas y promover una construcción conjunta de significados (García Pérez, 2006).

Los futuros docentes no pueden contribuir a que el alumnado adquiera competencias interculturales si ellos mismos, como docentes, no las desarrollan. De ahí que Leite entienda de gran relevancia la puesta en marcha de procesos formativos para que los futuros docentes adquieran *una competencia promotora de una emancipación cultural (...) esa formación de profesores implica que trascorra en un ambiente de contraste de opiniones y de intercambio de puntos de vista, esto es, que permita la creación de comunidades de aprendizaje personal y profesional* (Leite, 2005, 12). También desde el Espacio Europeo de Educación se demanda una formación no sólo para la diversidad, sino en la diversidad y un profesorado con competencia intercultural (Byran, 1997). 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, la cooperación entre universidades y estados (MEC, 2003) y la formación de ciudadanos que participen activamente en una sociedad declarada plural y diversa.

Centrar la atención en los estudiantes invita a una formación que surge de sus necesidades reales. Esta necesidad de conexión con su realidad ha contribuido a que autores como Marcelo (2009) y Fernández Rodríguez y otros (2010) reclamen la consideración de otros contextos de aprendizaje dentro del proceso de formación inicial, como es el caso del contexto social e informal donde, según estos autores, tienen lugar un importante compendio de aprendizajes de gran relevancia. La vinculación con otros contextos facilitará la extrapolación de conceptos teóricos a la práctica, la promoción de una actuación autónoma y responsable del futuro docente y su involucración en acciones colaborativas que contribuirán a que contemple la práctica apoyado en los otros y emocionalmente más seguro (Monereo, 2010b).

A modo de síntesis de lo expuesto en este epígrafe, Cochran-Smith (1995, 2004), Nieto (2000), Aguado y otros (2008) y Zeichner (2010) emiten una serie de recomendaciones para el desarrollo de una formación del profesorado renovada, centrada en los estudiantes, crítica y que sitúe la diversidad y la justicia social en el centro de atención:

a) Adoptar una posición clara y explícita sobre la justicia social y la diversidad que no sólo se traduzca en un discurso durante la formación del profesorado, sino en una práctica en sí misma que contribuya a que los docentes adquieran valores y desarrollen actitudes que favorezcan una actuación justa y eficaz con todo el alumnado (Ladson-Billings, 1999; Furman, 2008). Es decir, practicar una pedagogía reconstruccionista, una pedagogía que ayude a los futuros docentes a aprender a enseñar y combatir las desigualdades sociales e institucionales. Este principio implica una revisión no sólo del contenido en sí, también de la selección

del contenido, los recursos disponibles, las actividades para el aprendizaje, las estrategias de evaluación empleadas, etc.

b) Convertir la diversidad cultural y la justicia social en elementos omnipresentes en la formación del profesorado, que no aparezcan como asignaturas opcionales o contenidos puntuales en el seno de alguna de ellas, sino que estén presentes en todas las materias, fruto de un compromiso colectivo y con carácter obligatorio en algunas de ellas. De este modo se podría ayudar a los futuros docentes a mirar críticamente las situaciones de desigualdad que tienen lugar en los centros escolares, ofrecerles múltiples oportunidades (teóricas y prácticas) para acercarse a la diversidad del alumnado y analizar los contextos y condiciones en que se aprende.

c) Insertar el proceso de formación inicial en un proceso de aprendizaje continuado, como un viaje de transformación durante toda la vida. Para ayudar a los futuros docentes a prepararse para ese viaje, la institución universitaria puede:

- Construir el aprendizaje sobre lo que los futuros docentes traen consigo (conocimiento e intereses, recursos culturales y lingüísticos) entendiendo que estos conocimientos, creencias y experiencias no son neutrales sino que se insertan en un contexto cultural, social e histórico determinado y condicionado por el status y la ideología.
- Favorecer procesos de enseñanza y aprendizaje significativos en el seno de comunidades de estudiantes a partir del desarrollo de una comunidad de amigos críticos (*critical friends*) (Nieto, 2000, 185). Estas comunidades aportarán competencias para aprender entre iguales y trabajar en colaboración, de manera respetuosa a la vez que crítica.
- Localizar la enseñanza en la cultura de la escuela y la comunidad. Entender la actividad docente como actividad inserta en una cultura escolar y comunitaria, favoreciendo una formación con (no en contra de) individuos, familias y comunidades.
- Promover la construcción de nuevas identidades docentes más comprometidas con la diversidad cultural y la justicia social.
- Aprender a combatir los prejuicios y estereotipos propios y ajenos.

Por todo ello, Cochran-Smith (2004) señala que la formación centrada en la diversidad cultural no es un asunto que se pueda solventar mediante la incorporación de algunos contenidos curriculares o test de evaluación, o mediante la simple aplicación de acciones políticas descoordinadas, sino que se trata de un aspecto profundamente relacionado con el aprendizaje y con la política en sí. En primera instancia, es un asunto fundamentalmente de aprendizaje en tanto que debiera afectar al proceso aprender a enseñar del futuro docente en su conjunto, a



todos los niveles y de manera integral, así como al aprendizaje de los formadores de profesorado. En segunda instancia, se trata igualmente de un problema político por su relación con la justicia social y la equidad, por su vinculación con una posición ideológica determinada y su conexión con las condiciones sociales, políticas y económicas de la sociedad en la que se inserta.

## **2. FUNDAMENTOS PARA EL DESARROLLO DE UNA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO CULTURALMENTE RELEVANTE**

Aún teniendo presente la situación descrita, no todo son limitaciones y desafíos. La realidad educativa superior encierra propuestas relevantes y comprometidas con la diversidad cultural, aunque aún son iniciativas minoritarias y de carácter local. Este segundo epígrafe se centra en rescatar algunas de estas aportaciones para fundamentar una perspectiva intercultural en la formación inicial del profesorado. Como apuntan Villegas y Lucas (2002) y Cochran-Smith (2003), se trata de articular una aproximación a la complejidad, múltiples significados y fuerzas implicadas en los procesos formativos del profesorado y, especialmente, en las iniciativas teóricas y prácticas dirigidas a la formación de docentes sensibles y competentes interculturalmente.

Las propuestas que han servido de base al desarrollo de este epígrafe son diversas pero, al mismo tiempo, complementarias ya que aportan aspectos clave a considerar en la formación inicial del profesorado respecto a la diversidad cultural que, en nuestra opinión, deben conjugarse. Estas aportaciones son: el modelo de formación intercultural (Camilleri, 1985; Ouellet, 1991, 2000; Jordan, 1994; Batelaan y Coomans, 1995; Abdallah-Preteille, 2001; Sales, 2004; Essomba, 2006; Portera, 2006; Besalú, 2007b; Moriña, 2008), multiculturalismo crítico (Banks, 1993, 2009; Boyer y Baptiste, 1996; Sleeter, 2001; Nieto, 2000; Irvine, 2003), modelo antirracista (Alegret, 1992), modelo holístico de educación global (Merryfield, 2000; López López, 2002; Heilman, 2009), modelos sustentados en el desarrollo de la sensibilidad intercultural o la competencia intercultural (Bennett, 1993; Byram, 1997; Deardorff, 2009; Cushner y Mahon, 2009), propuestas dirigidas a dimensiones personales, afectivas e introspectivas (Korthagen, 2010; Medina y Dominguez, 1999, 2004; De la Herrán y González, 2002; Lougran, 2007; Russell, 2007), enseñanza culturalmente sensible o CRT (*Culturally Responsive Teaching*) (Villegas y Lucas, 2002; Gay y Kirkland, 2003; Vavrus, 2008), reconstruccionismo social y pedagogía crítica (Giroux y McLaren, 1990; King, 1991; Graham y Young, 1998; Popkewitz, 2010) y otras propuestas cercanas de naturaleza crítica como la teoría crítica de la raza (Ladson-Billings, 1999, 2006; Chapman, 2011) o la enseñanza para la justicia social (Cochran-Smith y otros, 2004; Darling-Hammond, 2002; Zeichner, 1993, 2009).

Este epígrafe se centra, en primer lugar, en los fundamentos que deben articular un currículum culturalmente sensible y relevante. A continuación, se detallan distintas aportaciones en relación al conocimiento base para enseñar a un alumnado culturalmente heterogéneo, prestando especial atención a las creencias de los futuros docentes como elemento significativo en el proceso formativo. Para finalizar, se atenderá a la dimensión institucional de la formación inicial y cómo ésta puede contribuir a proporcionar un marco adecuado para el desarrollo de propuestas interculturales.

## 2.1. Currículum formativo comprometido con la diversidad cultural

Richard, Brown y Forde (2007) y Taylor (2010) afirman que una formación realmente intercultural y que tenga efecto en la práctica docente, debe sustentarse en el aprendizaje de los futuros docentes de una pedagogía culturalmente sensible, pues es la única capaz de facilitar y sostener el aprendizaje de todo el alumnado. Pero, ¿qué aspectos integra esta pedagogía?, ¿qué nivel de compromiso representa para la construcción del currículum de la formación inicial docente?

Algunas propuestas que pueden dar luz a estos interrogantes son, entre otras, las elaboradas por Jordan (1994), Banks (1993, 2009), Haberman y Post (1998), Garmon (2004, 2005), Moliner y García (2005), Muñoz Sedano (2005), Besalú (2007b), Richard y otros (2007), Rodríguez Izquierdo (2008) y Grant y Gibson (2011). El siguiente cuadro sintetiza los elementos más destacables de cada una de ellas.

*Tabla nº 2. Propuestas para la construcción de un currículum comprometido con la diversidad cultural*

Ámbito internacional	Ámbito nacional
<b>Banks (1993, 2009):</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Contenido multicultural</li> <li>• Incorporación de múltiples perspectivas</li> <li>• Reducción del prejuicio</li> <li>• Pedagogía equitativa</li> <li>• Cultura escolar empoderada y equitativa</li> </ul>	<b>Jordan (1994) y Besalú (2007b):</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimientos pedagógicos</li> <li>• Disposiciones personales</li> </ul>
<b>Haberman y Post (1998):</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Auto-conocimiento</li> <li>• Auto-aceptación</li> <li>• Habilidades sociales</li> <li>• Conocimiento del desarrollo humano</li> <li>• Conocimiento del currículum</li> <li>• Conocimiento del contexto</li> </ul>	<b>Moliner y García (2005):</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Amistad con personas de otras culturas</li> <li>• Desarrollo de creencias y actitudes favorables</li> <li>• Resolución de conflictos</li> <li>• Respeto</li> </ul>
	<b>Muñoz Sedano (2005):</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Actitudes y valores</li> <li>• Conocimientos</li> </ul>

<b>Garmon (2004, 2005):</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Disposiciones: Apertura, autoconciencia y compromiso</li><li>• Experiencias: interculturales, educativas y de apoyo grupal</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Competencias pedagógicas</li></ul>
<b>Richard y otros (2007):</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Dimensión instruccional</li><li>• Dimensión personal</li><li>• Dimensión institucional</li></ul>	<b>Rodríguez Izquierdo (2008):</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Ámbito cognitivo</li><li>• Ámbito emocional</li><li>• Ámbito comportamental</li></ul>
<b>Grant y Gibson (2011):</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Conocimiento del contexto</li><li>• Conocimiento cultural</li><li>• Auto-conocimiento</li><li>• Habilidades</li><li>• Comunidades reflexivas</li><li>• Experiencias de campo</li><li>• Evaluación de competencias</li></ul>	

Fuente: Elaboración propia

Entre las aportaciones internacionales de la tabla anterior, cabe destacar la propuesta de Banks (1993, 2009) quién, tras una vasta revisión de la investigación, señala que una educación que tenga en cuenta la multiculturalidad debe incluir los siguientes aspectos:

1. Integración de contenido multicultural en el currículum, a partir de la utilización de distintas fuentes y contenidos de diverso origen cultural.
2. Construcción del conocimiento desde múltiples perspectivas y marcos de referencia, fomentando en los estudiantes una comprensión más profunda de las asunciones culturales implícitas en el conocimiento y las distintas perspectivas que lo construyen.
3. Reducción del prejuicio, centrada en la modificación de actitudes y creencias a través de métodos y recursos de la enseñanza.
4. Desarrollo de una pedagogía equitativa, mediante la modificación de la enseñanza para facilitar en éxito académico de todos y cada uno de los estudiantes.
5. Creación de una cultura escolar empoderada y equitativa, a través del estudio de las prácticas, formas de participación, logro académico y relaciones con el personal del centro y los estudiantes, con la intención de empoderar al alumnado que provienen de grupos (étnicos, raciales, culturales, de género y clase social) tradicionalmente excluidos para una participación más activa en el centro escolar.

Si se trasladan estas consideraciones a la formación del profesorado, se trataría de una formación que incluya aspectos multiculturales en la adquisición y construcción de conocimientos disciplinares y pedagógicos, que permita a los

futuros docentes desarrollar una práctica equitativa, que revise sus disposiciones y favorezca la reducción de sus prejuicios, y que promueva unas creencias y actitudes favorables hacia la diversidad cultural. Melnick y Zeichner (1995) se pronuncian también en este mismo sentido, al declarar que la formación del profesorado debe sustentarse en fundamentos teóricos sobre la educación intercultural, conocimientos culturales sólidos y un replanteamiento de las propias creencias, percepciones y actitudes de los futuros docentes. Elementos estos considerados en la propuesta de Richard y otros (2007), a los que añaden la dimensión institucional, imprescindible, en opinión de los autores, para desarrollar plenamente un currículum intercultural.

Haberman y Post (1998) también exponen las áreas en las que debiera sustentarse la formación inicial del profesorado. En este caso, el conocimiento sobre uno mismo, las habilidades sociales, así como la capacidad de reflexión y cambio personal ocupan, junto al conocimiento del contexto, del desarrollo humano y del currículum, un lugar prioritario en el proceso de aprender a enseñar. Garmon (2004, 2005) enfatiza, igualmente, elementos de índole personal al describir un currículum formativo de carácter intercultural. Como resultado de un trabajo de investigación, determina que existen seis factores con un alto impacto en el desarrollo de conciencia y sensibilidad multicultural, que divide en dos grupos: aquellos relativos específicamente a disposiciones y los concernientes a experiencias.

1. Disposiciones:

- a. Apertura, definida como una actitud receptiva a nueva información, a conocer otras ideas y opuesta a actitudes de resistencia ante nuevas experiencias y argumentos.
- b. Auto-conciencia/auto-reflexión, entendida como conciencia de las creencias y actitudes propias, al tiempo que habilidad para pensar críticamente sobre uno mismo.
- c. Compromiso con la justicia social, concretada en una preocupación constante y profunda por alcanzar la igualdad y equidad para todas las personas.

2. Experiencias:

- a. Experiencias interculturales, es decir, experiencias que incluyen una interacción directa con grupos culturalmente diferentes a uno mismo.
- b. Experiencias educativas, entendidas como un cuerpo significativo de conocimiento teórico y práctico adquirido durante la formación inicial del profesorado.
- c. Experiencias de apoyo grupal, mediante la creación de un ambiente de clase donde los estudiantes se sientan seguros para reflexionar abiertamente sobre aspectos relacionados con sus creencias acerca de la diversidad cultural, y aceptados por el resto de compañeros/as.

Una de las aportaciones más recientes, completas e interesantes es la detallada por Grant y Gibson (2011), elaborada tras revisar abundantes investigaciones. En su opinión, la formación inicial del profesorado comprometida con la diversidad cultural debe integrar las siguientes áreas:

- Conocimiento del contexto social de la escolaridad: estudiar la desigualdad y las estructuras sociopolíticas para entender que el contexto social está en la base de las decisiones pedagógicas.
- Conocimiento cultural: conocimiento relacionado con la cultura, con otras formas culturales y, especialmente, conocer cómo aplicar y conectar este conocimiento cultural con cada estudiante de una manera dinámica.
- Auto-conocimiento: entender la propia herencia cultural y su conformación en un contexto caracterizado por las relaciones entre privilegio y opresión.
- Habilidades o hábitos mentales: desarrollar habilidades para la indagación, reflexión, metacognición, etc. que permitan que los futuros docentes puedan adquirir y construir los conocimientos mencionados.
- Integración en comunidades reflexivas de la práctica: este aprendizaje no puede realizarse de manera individual, requiere de un espacio para pensar de manera compartida sobre el rol de la diversidad y la cultura en el aula y trabajar juntos para desarrollar una pedagogía adecuada en este sentido. Estas comunidades requieren una intensa colaboración entre universidad, comunidad escolar y social, de manera que puedan tener un impacto real en el aprendizaje de los futuros docentes y en la mejora de la práctica educativa.
- Experiencias de campo: la formación docente, en general, y la centrada en la diversidad cultural, en particular, cobran realmente sentido en el ámbito de la práctica. Sin embargo, los autores destacan el vacío concerniente al contenido de estas prácticas o a su supervisión, que usualmente queda en manos de un coordinador externo a la labor del estudiante, reclamando una consideración prioritaria de este ámbito de formación.
- Evaluación de competencias docentes, no exclusivamente de contenidos teóricos. Este último aspecto invita a la revisión de los indicadores, estándares y criterios que habitualmente se utilizan para la evaluación y certificación de los futuros docentes, mediante la incorporación de elementos más vinculados a los aspectos que se han ido destacando e instrumentos flexibles, diversificados e integrados en una evaluación continua del estudiante.

En el contexto nacional también existen distintas aproximaciones en relación a los elementos que debieran conformar un currículum realmente

significativo en términos interculturales. Tal es el caso, por ejemplo, de Jordan (1994) y Besalú (2007b), al indicar que los futuros docentes necesitan adquirir conocimientos de índole pedagógica (repertorio de estrategias, métodos didácticos, habilidades comunicativas y de liderazgo, capacitación para el trabajo con las familias, habilidad para diagnosticar necesidades de aprendizaje y adaptar el currículum a cada estudiante, etc.), así como disposiciones personales (actitud abierta hacia la diversidad, optimismo pedagógico, habilidades reflexivas, responsabilidad y compromiso con el aprendizaje de todo el alumnado, etc.). Muñoz Sedano (2005) plantea un currículum similar, aunque sustentado, en este caso, en torno a tres elementos: actitudes y valores, conocimientos y competencias pedagógicas. Respecto a las actitudes y valores, destaca el respeto a todas las culturas y al derecho a la diferencia, la consideración positiva y enriquecedora de la diversidad cultural, el interés por conocer otras culturas, el rechazo explícito a toda forma de discriminación y la superación del etnocentrismo, entre otros. En cuanto a los conocimientos, se subrayan el conocimiento cultural y contextual, conocimiento del currículum y su relación con la diversidad, conocimiento de los enfoques y modelos de educación multicultural así como de las condiciones para desarrollar un proyecto educativo intercultural. En relación a las competencias pedagógicas, se señalan la competencia para diseñar un currículum intercultural, uso de metodologías y técnicas diversas, competencia comunicativa, capacidad para diagnosticar necesidades educativas y detectar prejuicios y estereotipos, entre otras.

Moliner y García (2005) y Rodríguez Izquierdo (2008), sin embargo, sitúan los núcleos fundamentales de un programa formativo intercultural en torno a elementos de carácter eminentemente personal. La primera propuesta incluye, entre estos elementos, la amistad con personas de otras culturas y el desarrollo de creencias y actitudes para las relaciones con personas culturalmente diversas, una predisposición positiva hacia la coexistencia intercultural en la sociedad y en la escuela, la resolución de conflictos de manera asertiva y dialógica que permita conocer y conectar con otras culturas para comprender su visión del mundo y respeto hacia las diferencias culturales. Rodríguez Izquierdo (2008), por su parte, clasifica estos aspectos en los siguientes ámbitos: Cognitivo, contribuyendo a revelar y eliminar prejuicios y a construir un sistema de creencias basado en elementos asertivos; Emocional, favoreciendo el reconocimiento y manejo de las propias emociones a través de estrategias de autocontrol emocional; y Comportamental, ayudando al desarrollo de habilidades sociales para una comunicación e interacción efectivas.

Todas estas aproximaciones evidencian lo que Santerini (2010) acertadamente declara en relación a la formación de profesorado culturalmente sensible: se trata de una cuestión no sólo de conocer, sino también de hacer y de ser. Al igual que ocurriría en la conformación del perfil que sirve de base a la formación docente, se plantea imprescindible centrar la atención en una formación

dedicada a habilidades de reflexión, toma de decisiones..., pero a su vez, reafirmar, desde una perspectiva profesionalizadora, otros conocimientos como el pedagógico o el didáctico del contenido (Bolívar, 2006). En resumidas cuentas, competencias que se desprendan del mundo de la investigación y de la práctica, pero con la suficiente capacidad para empoderar al profesorado de manera que sea autónomo, reflexivo y crítico, capaz no sólo de aplicar herramientas sino de crear y recrear el currículum como elemento de transformación educativa y social (Popkewitz, 1990).

Las propuestas descritas llaman la atención sobre la incorporación de nuevos elementos al currículum formativo del profesorado, pero también ponen de manifiesto la necesidad de incorporar modificaciones de índole metodológica. En este sentido, la literatura especializada en formación del profesorado y diversidad cultural (Jordan, 1994; Melnick y Zeichner, 1995; Banks, 2001; Besalú, 2007a; Gay, 2010; Nieto y McDonough, 2011) así como la investigación sobre programas formativos que tienen un impacto positivo en el desarrollo de la competencia intercultural de los futuros docentes (Milner, 2006; Christensen; 2007; Moore; 2009; McKnight, Hoban y Nielsen; 2011; Patchen; 2012), han destacado, de manera reiterada, que existen dos elementos clave para el éxito de un currículum formativo comprometido con la diversidad cultural: la reflexión y la práctica (fundamentada teóricamente).

En relación a la reflexión, se trata de un medio y un fin formativo al mismo tiempo. Un instrumento básico e imprescindible para la formación del profesorado, ya que permite hacer consciente un saber, un pensamiento o creencia y, con ello, dotar de sentido su propia práctica. Este proceso también es un fin en sí mismo, pues otorga al futuro docente un mayor control sobre esas creencias, facilita su modificación y permite su utilización para fomentar el aprendizaje personal y del alumnado (De Vicente, 2006; Richard, 2006). La reflexión, en sí misma, no asegura el cambio de creencias, ni un nivel elevado de concienciación cultural, pero sí puede contribuir en gran medida a ello como muestra, entre otros, el estudio de Szecsi, Spillman, Vazquez-Montilla y Mayberry (2010). Además, se trata de una herramienta que, bien conocida y aplicada, permite a los futuros docentes poner en práctica procesos cognitivos que mejoran la comprensión de su acción docente, les ayuda a justificar, de manera coherente, su actividad profesional y a conocer la influencia que tienen sus creencias en el éxito o fracaso del alumnado (Jordan, 1994, 1996b; De Vicente, 2006).

Sin embargo, no toda reflexión versa sobre el mismo contenido. En el ámbito de la diversidad cultural, la reflexión puede dirigirse hacia: las propias creencias y actitudes personales; desmantelamiento de mitos relacionados con la diversidad cultural que la asocian a situaciones problemáticas y déficits; nociones teóricas concretas sobre educación multicultural o conceptos como raza, cultura, etnicidad; contexto socioeconómico y relaciones de poder, discriminación y

desigualdad, así como a las implicaciones que tienen estos aspectos en los estudiantes de culturas no hegemónicas (Banks, 2001; Leite, 2005; Moliner y García, 2005; Zippay, 2010).

Reflexionar sobre estos y otros contenidos implica, antes de nada, un tiempo y un espacio para la reflexión así como el desarrollo de estrategias útiles que la guíen y capaciten al estudiante para continuar haciéndolo durante su desarrollo profesional. Algunas estrategias, en este sentido, pueden ser el autoestudio a través de narrativas (biográficas o de ficción) (Loughran, 2007; Conle, 2009; Gunn, 2011), estudio de casos que aporten perspectivas alternativas (Melnick y Zeichner, 1995), incidentes críticos (Knight-Diop y Oesterreich, 2009; Monereo, 2010a), reflexión entre iguales sobre hábitos o comportamientos en el aula (Graham y Young, 1998; Contreras, Ruiz, Zagalaz y Romero, 2002; Wang y Olson, 2009) o implementación de ciclos de enseñanza reflexiva mentorizada (Schön, 1992; De Vicente, 2006; Besalú, 2007a; Gay, 2010), entre otras.

Por otra parte, el uso de estrategias metodológicas que incorporen experiencias prácticas se apoya en el argumento declarado por Ben-Peretz (1988) acerca de que la formación del profesorado no puede sustentarse en la simple idea de transmitir soluciones diseñadas por personas externas, sino que deberá tender a desarrollar competencias para que el profesor sea capaz de dar soluciones apoyadas en la teoría, pero eficaces y adaptadas al contexto concreto de enseñanza-aprendizaje y a sus estudiantes. En la misma dirección apunta Russell (2007) cuando afirma que sólo a través de la práctica se logran cambios efectivos en el mundo de las ideas: *los valores personales me inspiran para producir cambios potenciales, pero solo después de que haya cambiado exitosamente mis prácticas, hago evolucionar mis valores tanto como para adquirir la comprensión personal de las razones por las cuales las nuevas prácticas son más productivas* (Russell, 2007, 183).

Para Banks y otros (2005) la experiencia práctica es fundamental a la hora de proporcionar alternativas de enseñanza culturalmente relevantes. Para estos autores, difícilmente se podrá aprender a enseñar imaginando cómo es la buena enseñanza o posicionándose en lo opuesto a lo que se ha visto que no funciona. La clave se sitúa en el desarrollo de experiencias prácticas en un contexto donde desarrollan una enseñanza comprometida con la diversidad cultural. Estas experiencias ofrecen la posibilidad de llevar a cabo procesos de supervisión que permiten detectar y modificar creencias contrarias a la diversidad cultural (Villar, 1992). De hecho, existen claras evidencias de cómo las experiencias prácticas han modificado las creencias iniciales de los futuros docentes hacia posiciones más positivas, han mejorado la confianza en las propias habilidades docentes y han propiciado una comprensión más profunda de la realidad multicultural (Zygmunt-Fillwalk, 2005; Gayle-Evans y Michael, 2006; Zozakiewicz, 2010).



La tipología de experiencias prácticas es amplia, encontrando propuestas de experiencias en centros educativos, inmersiones en comunidades culturales distintas a la propia y realización proyectos en colaboración con escuelas y comunidades locales. De todas ellas, los programas centrados en la inmersión o en el aprendizaje-servicio han tenido bastante auge en los últimos años, proporcionando experiencias enriquecedoras tanto para los docentes en formación, como para el contexto en el que se ha desarrollado la iniciativa. Estas iniciativas son consideradas también actuaciones significativas para generar una formación del profesorado culturalmente sensible y modificar las creencias y percepciones previas de los futuros docentes en un sentido positivo y beneficioso (FERENCE y COLLEGE, 2006; BELL, HORN y ROXAS, 2007; PHILLION, MALEWSKI, SHARMA y WANG, 2009; MARX y MOSS, 2011), siempre que se compaginen con una formación teórica sólida y una reflexión profunda supervisada (NERO, 2009; BLEICHER, 2011; CHANG y OTROS, 2011). Son experiencias que generan un compromiso y relación más estrecha entre profesorado universitario, estudiantes y comunidad, favorecen una concepción del conocimiento como constructo social fruto de la colaboración y el trabajo en equipo y concibe la formación docente como un compromiso compartido y colectivo (OUELLET, 2000; DEE y HENKIN, 2002; MONTERO, 2006b; MENTER y MURRAY, 2011).

## **2.2. Conocimiento base para la enseñanza en contextos multiculturales**

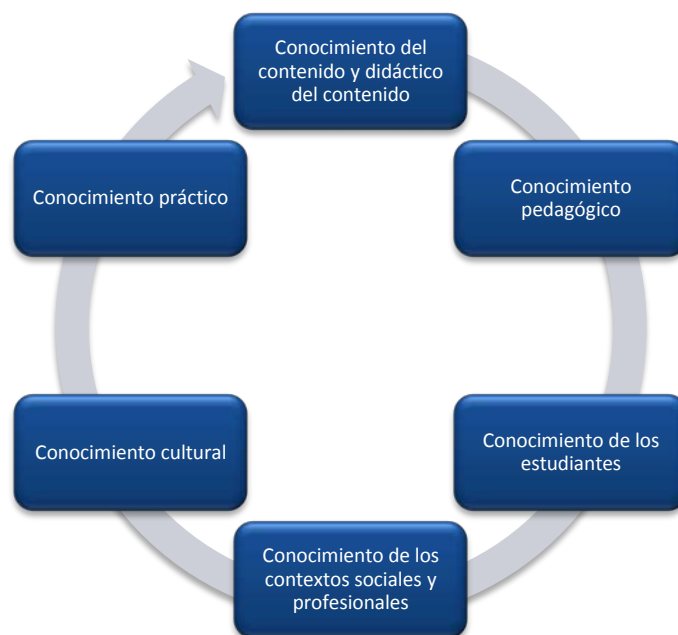
Establecer un conocimiento base para la profesión docente puede considerarse un intento de establecer un conocimiento general y generalizable suficiente para desempeñar la profesión con ciertas garantías de calidad. Sin embargo, no es este el planteamiento ni el propósito del presente epígrafe. Muy al contrario, y de acuerdo con De Vicente (1994), se admite el limitado poder de generalización del conocimiento para la docencia, aunque se entiende que existe un cuerpo importante de conocimiento acerca de la enseñanza, el aprendizaje de los docentes y cómo mejorar la educación que, aunque fuertemente contextualizado, pudiera resultar útil para que los aspirantes y docentes en ejercicio puedan tomar decisiones, interpretar situaciones, aprender durante toda su carrera profesional y mejorar su acción docente.

Este conocimiento para la docencia se construye a partir de la investigación, pero también desde la práctica de los propios docentes, por lo que tiene una naturaleza compleja y contextualizada (COCHRAN-SMITH y LYTLE, 1999; MORAL, 2000; BOLÍVAR, 2002). Desde esta perspectiva, el conocimiento práctico personal (CLANDININ y CONNELLY, 1987) o profesional-personal (TAMIR, 2005), se va construyendo de manera colectiva en el seno de la comunidad educativa, enriqueciéndose a partir de la experiencia en la enseñanza y la reflexión individual

y compartida sobre la práctica diaria. Darling-Hammond (2006) entiende que se trata de un conocimiento mediatizado por dos cuestiones: la enseñanza como una profesión con ciertas expectativas morales y técnicas, y la enseñanza como actividad pública al servicio de una sociedad democrática. Ambas realidades conllevan una serie de implicaciones para la formación y ponen el acento en algunos tipos de conocimiento imprescindibles que, para la autora, no se habían tenido en cuenta en los planteamientos más tradicionales de la formación como es el conocimiento de los estudiantes o del currículum, entre otros. Por ello, más que retórica basada en políticas polarizadas sobre la enseñanza, sustentadas en ideas simplistas acerca de buenas prácticas irreales, los docentes necesitan adquirir un conocimiento más profundo sobre su alumnado, su contexto, qué estrategias utilizar, cuándo y cómo hacerlo para que todo el alumnado pueda aprender, cómo aprender continuamente de la propia práctica y de la de sus colegas. Para Feiman-Nemser (2001) estos conocimientos necesarios se resumen en aquellos que capacitan al docente para ser un intelectual que desarrolla el currículum y que construye conocimiento en la práctica.

Son muchos los autores que han reflexionado sobre el conocimiento base para la enseñanza, en general, y la enseñanza centrada en la diversidad cultural (Shulman, 1987; Borko y Shavelson, 1988; Grossman, 1990; De Vicente, 1994; Bolívar, 1995, 2005; Cochran-Smith y Lytle, 1999; Gay y Howard, 2000; Feiman-Nemser, 2001; Hammerness y otros, 2005; Banks y otros, 2005; Marcelo y Vaillant, 2009; Nieto y McDonough, 2011). Rescatando las aportaciones de algunos de ellos se detallan, a continuación, los tipos de conocimiento que pudieran configurar la base para una docencia comprometida con la diversidad cultural:

*Figura nº 8. Conocimiento base para una docencia comprometida con la diversidad*



Fuente: Elaboración propia

### **2.2.1. Conocimiento del contenido y didáctico del contenido**

El conocimiento del contenido tienen un carácter disciplinar, se centran en un conocimiento de los principios fundamentales, conceptos, relaciones, teorías y procedimientos de un campo concreto de estudio, el conocimiento de los marcos explicativos estructuradores de las ideas y las reglas que sustentan el estudio empírico de la disciplina. Así mismo, integra la naturaleza del conocimiento y avances en otras áreas relacionadas (De Vicente, 1994; Feiman-Nemser, 2001).

Este tipo de conocimiento resulta de gran relevancia en la práctica de la enseñanza, señalándose por diferentes autores como uno de los pilares básicos en los que se apoya la docencia y el aprendizaje del alumnado (Grossman, 1990; Kosnik y Beck, 2009; Marcelo y Vaillant, 2009). Sin embargo, cuando esta importancia concebida a la materia se ha vinculado a una perspectiva academicista de la educación, ha impregnado casi exclusivamente el currículum de formación del profesorado derivando, en ocasiones, en un menosprecio de los aspectos didácticos de la práctica docente (Ben-Peretz, 1988; Montero, 2001; Darling-Hammond, 2006).

Pero no es posible concebir una enseñanza de calidad y un aprendizaje sustantivo tan sólo por el hecho de que un docente conozca adecuadamente y en profundidad el contenido de la materia que imparte. La enseñanza, así como el proceso de aprender a enseñar, deben tener, como foco principal, el proceso de “traducción” del conocimiento disciplinar a un conocimiento asequible y útil para el alumnado. Esta traslación no se realiza de manera directa, el conocimiento no se transmite del mismo modo en el que el formador lo ha adquirido. Se produce todo un concierto de distintos aspectos que el docente debe articular durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, proceso que Popkewitz (2010) ha acertado en llamar alquimia. Ya desde décadas atrás, autores como Shulman (1987), Ben-Peretz (1988), De Vicente (1994) o Bolívar (2005) llaman la atención sobre la necesaria consideración de los aspectos didácticos vinculados a los contenidos disciplinares, designando este tipo de conocimiento como conocimiento didáctico del contenido y subrayando la importancia de contemplarlo desde el comienzo de la formación del profesorado, en el periodo formativo inicial. Para Feiman-Nemser (2001) y Marcelo y Vaillant (2009) este tipo de conocimiento se traduce en entender cómo aprenden los estudiantes y adecuar el conocimiento a este proceso de aprendizaje mediante explicaciones adecuadas y alternativas, modelos, ejemplos y procedimientos para trasladar al alumnado un contenido concreto. Darling-Hammond (2002) lo describe como el conjunto de habilidades para dar respuesta a las demandas disciplinares en función de las necesidades de los estudiantes.

Los avances han sido amplios y este tipo de conocimiento destaca, en la actualidad, como uno de los conocimientos imprescindibles para la docencia. A pesar de ello, la práctica de la formación del profesorado sigue articulándose en

base a distintas áreas de conocimiento segregadas, más que integradas a la luz de los principios subyacentes a cada una de esas disciplinas. De poco sirve considerar de una parte el proceso de desarrollo cognitivo del alumnado y, por otra, los conceptos disciplinares que deben aprender o las estrategias didácticas que se van a utilizar para ello. Se trata de tomarlos conjuntamente de manera que ese proceso de alquimia o traducción del conocimiento sea relevante, contextualizado y adecuado al alumnado (Popkewitz, 2010). Se trata, en resumidas cuentas, de superar la tradicional dicotomía que expone Tedesco (2001) sobre la formación científica versus la formación pedagógica, entendiendo que ambas son importantes y han de tomarse de manera conjunta.

Junto a esta consideración acerca del conocimiento didáctico, igualmente relevante será la incorporación de múltiples perspectivas en el mismo. El acuciante etnocentrismo que caracteriza la conformación de las disciplinas mediante la representación de unas metanarrativas propias exclusivamente del grupo cultural hegemónico, ha llevado a Ladson-Billings (1999), Gay y Howard (2000), Banks (2001), Banks y otros (2005), Vavrus (2008) o Leer (2009), entre otros autores, a reclamar una selección de contenidos, tanto en el currículum de la educación básica como en la educación superior y formación del profesorado, que tenga presentes distintos referentes culturales y étnicos. La cuestión, aunque parezca evidente, ha entrañado un intenso debate entre defensores de distintos enfoques teóricos, como se puede observar en los ensayos de Taylor (1993). Por una parte, desde perspectivas multiculturalistas se apuesta por una inclusión de contenidos propios de distintos grupos culturales, mientras que desde otros enfoques, como el pluralismo, se defiende que la selección de contenidos tenga en cuenta referentes universales y criterios de calidad intelectual por encima del origen étnico o cultural de cada elemento. Si bien es cierto que las posiciones extremas pueden acarrear contrapartidas de segregación o el riesgo de cierta universalidad falsa, construida desde patrones etnocéntricos, la apuesta de autores como Gay y Howard (2000), Montero (2000) o Vavrus (2008) no se sitúa en introducir elementos de distintas culturas sin reflexión previa, sino apostar por el equilibrio entre lo común, lo universal y el reconocimiento de las diferencias y los particularismos (Montero, 2000) a través de una selección más abierta, que incorpore otras miradas y perspectivas, que atienda a un conjunto más amplio de contenidos. Esa apertura no tiene por qué acarrear una selección concreta, sino un marco referencial más amplio, inclusivo y enriquecedor.

### **2.2.2. Conocimiento pedagógico**

Se trata de un conocimiento que integra un repertorio de herramientas didácticas, estrategias, teorías de enseñanza, distintas aproximaciones al currículum y técnicas de planificación, desarrollo y evaluación. Así mismo, también

es un conocimiento que atiende a las habilidades necesarias para desempeñar la labor docente, asesorar al alumnado y su familia, organizar el aula generando un clima apropiado para el aprendizaje, seleccionar la acción, herramienta o estrategia más oportuna en cada momento y para cada estudiante (De Vicente, 1994; Darling-Hammond, 2002; Kosnik y Beck, 2009).

Para que esto sea posible, el docente necesita también conocer los códigos de comunicación del aula, los climas que generan actividad, tensión, reflexión, analizar las señales que emiten los estudiantes, estructurar grupos de trabajo, etc. (De Vicente, 1994; Esteve, 2009). Ben-Peretz (1988), Borko y Shavelson (1988) Schön (1992) y Feiman-Nemser (2001) plantean la necesidad de que los futuros docentes adquieran la habilidad de análisis del currículum (que requiere habilidades de observación, interpretación, análisis, síntesis y reflexión), destrezas para reflexionar sobre la práctica e innovar en ella, colaborar y trabajar en equipo y habilidad para tomar decisiones de manera coherente y reflexionada.

Hammerness y otros (2005), García Pérez (2006) y Grant y Gibson (2011) también subrayan, como elemento imprescindible del conocimiento pedagógico, el desarrollo de la metacognición, pues lo entienden como requerimiento básico para comprender la complejidad que entraña el proceso de enseñanza y aprendizaje, poder reflexionar sobre la propia actuación docente y tomar decisiones conscientes y razonadas.

Este conocimiento debe sustentarse en una pedagogía constructivista, antirracista, equitativa, con la capacidad de atender y considerar a cada uno de los estudiantes, su diversidad y sus necesidades (Banks, 1993; Darling-Hammond, 2002; Villegas y Lucas, 2002). Derivado de este imperativo, Banks y otros (2005) establecen que las estrategias didácticas, materiales, actividades, modos de enseñanza, etc. deben ser compatibles con las experiencias culturales diversas del alumnado y permitir la conexión entre su contexto, el contenido del aprendizaje y la práctica docente. Se trata, en este sentido, de emplear recursos centrados en el estudiante (Vavrus, 2008) y que reduzcan la distancia entre la cultura de los estudiantes y la cultura escolar. Algunas medidas al respecto van en dirección de reconocer y utilizar la cultura y la lengua de los estudiantes en el desarrollo de los procesos educativos; respetar y contribuir a la construcción de la identidad de los estudiantes; aumentar la participación del alumnado en el aula y en el centro escolar, empoderando a los grupos culturales marginados; crear puentes entre los colegios, las familias y las comunidades locales; incorporar elementos de la comunidad en la vida escolar y enfatizar más en la cooperación que en la competición en el aula (Gay y Howard, 2000; Gay, 2010).

Entre éstas, destaca especialmente la evaluación. El conocimiento de un amplio rango de conceptos básicos sobre evaluación y la implementación de herramientas, estrategias y criterios que se adecúen a las necesidades de cada

estudiante ha llevado a autores como Gay y Howard (2000), Banks y otros (2005) o Grant y Gibson (2011) a destacarlo como un área prioritaria en la formación. De esta manera, los autores subrayan la relevancia de una cuidadosa selección de estrategias y medidas de rendimiento culturalmente apropiadas, el uso de instrumentos diversos no estandarizados, dar prioridad a la expresión oral y otros medios de evaluación como las dramatizaciones, juegos de rol, entrevistas, observaciones, evaluación entre iguales, etc.

Para Vavrus (2008) el conjunto de estas medidas se resumen en el conocimiento y la habilidad para diseñar actividades de aprendizaje adecuadas al alumnado, una evaluación que utilice estrategias e instrumentos diversos y la habilidad para reflexionar críticamente sobre la propia práctica.

### **2.2.3. Conocimiento de los estudiantes**

Para Esteve (2009), uno de los problemas más frecuentes en la formación del profesorado se plantea en relación al conocimiento del alumnado y, con él, a la capacitación de los futuros docentes para saber adaptar el contenido de la enseñanza a su nivel de conocimiento. Este proceso invita a los docentes a conocer el contenido, la didáctica del contenido (como se describió anteriormente) y, conjuntamente, conocer el modo en que el alumnado puede aprender ese contenido (Grossman, 1990; Feiman-Nemser, 2001; Vavrus, 2008). La docencia, en última instancia, está al servicio del estudiante, por lo que el conocimiento del mismo como medio para promover un aprendizaje más significativo, resulta un imperativo ético irrenunciable (Darling-Hammond, 2002; Morrier y otros, 2007).

Este tipo de conocimiento integra elementos como el desarrollo psicológico, moral, del lenguaje, motivacional, físico, emocional, etc. del estudiante, así como otros elementos culturales, sociales, étnicos o económicos que inciden en su modo y posibilidades de aprendizaje (De Vicente, 1994).

Darling-Hammond (2006) y Gay y Howard (2000) subrayan que el conocimiento de los estudiantes no se debe producir de modo estereotipado, sino en estrecha vinculación con su desarrollo en el contexto social, visibilizando así las influencias sociales, escolares y culturales en el mismo. De esta forma, revalorizan el papel de la cultura en el aprendizaje e instan a incluir el conocimiento de los estudiantes no sólo en su faceta psicológica, sino también sociológica y antropológica. Para Gay y Howard (2000), este conocimiento incluye especialmente aspectos de naturaleza cultural, antropológica, sociolingüística, social y étnica. Villegas y Lucas (2002) entienden este conocimiento ligado, también, a cuestiones personales de los propios estudiantes, siendo preciso un acercamiento a sus familias, aficiones propias de su edad, su contexto más cercano, etc. para alcanzar un conocimiento profundo y adecuado del alumnado. De igual

modo se pronuncian Nieto y McDonough (2011) al plantear la conveniencia de un conocimiento sobre los estudiantes que incluya a sus comunidades. No se trata sólo de conocer el proceso de desarrollo, las diferencias culturales de una manera más o menos superficial, sino conocer a los estudiantes de manera profunda y contextualizada.

Banks y otros (2005) señalan este conocimiento como uno de los fundamentos esenciales para la construcción, adaptación, evaluación del currículum y de la metodología empleada, lo que entraña la adquisición de habilidades relacionadas con la observación y el análisis de las situaciones concretas, herramientas para la recolección de datos y evidencias sobre el trabajo y progreso del estudiante, su manera de pensar y su estilo de aprendizaje. Para Darling-Hammond (2002), favorecer la adquisición de estas habilidades otorgará una comprensión más profunda y rica del estudiante proporcionando un apoyo más adecuado al desarrollo de su identidad y al aporte de más oportunidades (y más efectivas) de aprendizaje. A este respecto apunta la autora:

*To "see" students in another way, teachers need to learn to look and listen carefully and nonjudgmentally in order to understand who students really are, what they think, and how they make decisions about how they behave (Darling-Hammond, 2002, 210).*

#### **2.2.4. Conocimiento de los contextos sociales y profesionales**

Este tipo de conocimiento se concreta en una aproximación a los contextos sociales y sus componentes culturales, ideológicos, económicos, políticos y los propios de la institución educativa (este último incluye también cuestiones profesionales, legales, organizativas y éticas de la profesión), entendiendo que estos contextos están en la base de las decisiones que se toman a nivel educativo (Giroux y McLaren, 1990; De Vicente, 1994; Ladson-Billings, 2006; Marcelo y Vaillant, 2009; Grant y Gibson, 2011). Autores como Vavrus (2008) entienden que la relevancia este tipo de conocimiento en los procesos formativos del profesorado estriba en su conexión con las estructuras de poder que lo sustentan. Conocer el contexto, así como sus condicionantes y limitaciones, posibilitará comprender distintas situaciones y factores causantes de las desigualdades. Por ello, Darling-Hammond (2002) afirma que este conocimiento debe tener un importante componente intencional de transformación en el aula y en la sociedad que debiera sostenerse sobre una apuesta firme por una sociedad más justa e igualitaria.

Sin embargo, para Liston y Zeichner (1993), Zeichner y otros (1998) y Zeichner (2010), cuando se trata este tipo de conocimiento no suele atenderse al examen de las condiciones institucionales y sociales del trabajo docente, ni de la escolarización, ni de las limitaciones que suponen para un adecuado desempeño y formación. A pesar de ello, estos autores reclaman la incorporación de este tipo de

conocimiento en la formación del profesorado al considerar que *el aula no es una isla* (Zeichner y otros, 1998, 90) sino que está influenciada por la cultura escolar, la vida y experiencia del alumnado, profesorado y comunidad escolar, por factores sociales, económicos, políticos, etc. De todo ello dependerá en gran medida el diseño, desarrollo y evaluación del currículum que se implementarán así como su propia experiencia docente y personal en el centro escolar.

Por otra parte, autores como Vezub (2007) sitúan el énfasis en la vinculación de este tipo de conocimiento con los desafíos que la sociedad presenta a la labor docente y la institución educativa. En este sentido, manifiesta la importancia de incorporar una perspectiva glocal que permita al docente establecer puentes, relaciones entre lo que le ocurre a él mismo, en su aula, con sus estudiantes y los cambios que acontecen a niveles más globales. Para este autor *el desafío es que los docentes se apropien de nuevas claves de lectura, interpretación y acción que les permitan trabajar en contextos escolares heterogéneos, con problemas sociales y culturales diversos* (Vezub, 2007, 21).

### **2.2.5. Conocimiento cultural**

Formar a un profesorado comprometido con la diversidad requiere, junto a los demás conocimientos descritos, comprender en profundidad qué es la cultura y qué implica la diversidad cultural del alumnado en la realidad del aula. Sin embargo, como señala Ladson-Billings (2006), el concepto de cultura es utilizado a menudo, en la educación y particularmente en la formación de docentes, como un “cajón de sastre”, sin una fundamentación adecuada, con la intención de explicar todos aquellos factores educativos y sociales que no pueden ser explicados por razones de carácter psicológico. Se concibe, así, desde visiones estáticas y asociadas a los estados y/o las naciones, obviando el punto de vista social y antropológico. Esta consideración de la cultura en la formación del profesorado ha sido descrita por Ladson-Billings (2006) como “la pobreza de la cultura”. Como contrapartida, el conocimiento cultural debería articularse en torno a una noción dinámica, profunda y compleja de la cultura, evitando estereotipos y alejándose de la visión de la cultura como algo del otro, en lugar de entenderla como una característica propia de la naturaleza de todo ser humano (King, 1991; Vavrus, 2008; Santerini, 2010).

Este tipo de conocimiento encierra una comprensión personal y experiencial de valores, costumbres y tradiciones de culturas diferentes a la propia, así como el conocimiento de la propia cultura y su impacto en las prácticas de los docentes (Morrier y otros, 2007; Gay, 2010). Autores como Gay y Howard (2000), Villegas y Lucas (2002) y Grant y Gibson (2011) ponen el acento en el significado de la cultura, el impacto en el aprendizaje y la escolarización, el modo en que los colegios y aulas funcionan como culturas en sí mismas, la naturaleza de



la diversidad cultural y la influencia de la cultura propia en el proceso de socialización, interacción y comunicación.

Las bases conceptuales, fundamentos teóricos e históricos de los distintos modelos de educación multicultural así como sus implicaciones prácticas en el contexto del aula y en el centro educativo, serían elementos de este conocimiento cultural (Gay y Howard, 2000; Muñoz Sedano, 2005; Vavrus, 2008).

Ouellet (2000) establece que es fundamental que los futuros docentes adquieran un cuerpo de conocimientos teóricos acerca de la cultura y la diversidad cultural, la búsqueda de la cohesión social y la problemática generada por la discriminación y desigualdad. Para este autor, sin este conocimiento no se podrá promover una reflexión crítica sobre las condiciones externas e internas a la escolarización ni de la propia práctica. Entre las áreas que componen este cuerpo teórico imprescindible, Ouellet (2000) incluye:

- Cuestiones relativas a la cultura, etnicidad e identidad en el contexto actual
- Obstáculos a las relaciones interculturales: prejuicios, discriminación, heterofobia, racismo, etc.
- Igualdad de oportunidades, exclusión y discriminación positiva así como sus posibles efectos
- Nación, comunidad y estado; diferentes tipos de estado, ciudadanía y educación para la democracia
- Modelos y políticas de educación multicultural, y su proyección práctica en algunos países.

Gay (2010) señala que sin este conocimiento cultural existe la posibilidad de que los futuros docentes entiendan la diversidad cultural de manera diferente, vinculada a cuestiones externas al propio ser humano y su naturaleza social y cultural, desarrollen actitudes negativas hacia la diversidad cultural y generen falsas conclusiones sobre la credibilidad y competencia de las personas procedentes de otras culturas.

#### **2.2.6. La emergencia del conocimiento práctico**

El conocimiento práctico hace referencia a la síntesis entre teoría y práctica, entre el saber, el saber hacer y el saber ser, los elementos lógicos y racionales y aquellos más emotivos, motivacionales, afectivos, ideológicos, emergiendo como un nuevo pensamiento desde una práctica compartida y reflexionada (Bolívar, 2002; Medina, 2011). Se trata de un tipo de conocimiento que, aunque estrechamente vinculado a la práctica profesional, puede comenzar a construirse desde la formación inicial, al poner en relación los procesos de socialización del futuro docente como estudiante, el conocimiento teórico adquirido en la formación

y las primeras acciones prácticas como docentes en un contexto educativo (Pérez Gómez, 2010).

A este respecto, es de destacar el importante trabajo realizado por Cochran-Smith y Lytle (1999, 2001, 2009) en el que se critica la usual asociación de conocimiento base para la enseñanza con conocimiento formal y teórico proveniente de la investigación educativa (que las autoras llaman conocimiento para la práctica y que enfatiza un rol del docente como aplicador de técnicas y de fundamentos teóricos). También cuestionan la postura contraria, que asocia las bases de la enseñanza con el conocimiento de la práctica, entendido éste como un conocimiento en la acción, que surge exclusivamente tras la experiencia docente y la reflexión sobre la práctica, en los términos en los que apuntara Schön (1992). Las autoras proponen una nueva concepción del conocimiento para la enseñanza capaz de superar esta disyuntiva que definen como conocimiento en la práctica. Esta concepción entiende que no existe un universo de conocimiento desligado de la práctica, sino que el conocimiento útil para la docencia emerge cuando los docentes entienden el conocimiento teórico como generador de interrogantes que le llevan a indagar sobre su práctica, teorizarla en el seno de una comunidad concreta y conectarla con temáticas de carácter más general (social, cultural, político, etc.). Desde esta perspectiva, la discusión, la problematización del conocimiento y la práctica están constantemente presentes. Los docentes no son ajenos al conocimiento, sino parte de él, como constructores del mismo. Por ello, lo consideran una poderosa herramienta de innovación y transformación del contexto actual de la enseñanza.

Entendiendo de este modo el conocimiento base para la enseñanza, se hace necesario un uso distinto de las oportunidades prácticas que tienen lugar durante la formación inicial del profesorado, trascendiendo la mera aplicación de la teoría y promoviendo la reflexión, deliberación, problematización de las situaciones, generando interrogantes más que respuestas y favoreciendo una disposición culturalmente informada, abierta a la crítica y a una construcción colectiva del saber docente. Este conocimiento, dinámico, cambiante, en constante evolución, podrá constituir la base del desarrollo y aprendizaje profesional posterior. Este conocimiento, que no se genera, sin más, con la acción docente, sino que surge de una acción consciente, orientada por unas finalidades educativas y coherentemente desarrollada, hace de la labor docente una actividad comprometida con la indagación y transformación de la práctica (Pérez Gómez, 2010; Medina, 2011).

## **2.3. La relevancia de las creencias en la formación inicial del profesorado**

Como se ha podido apreciar, aprender a enseñar en contextos multiculturales conlleva atender a aspectos ligados al conocimiento teórico y práctico, así como desarrollar una serie de competencias ligadas a lo que Delors (1996) denomina “saber ser”. Convertirse en docente requiere tomar decisiones de distinta índole vinculadas con la profesión. Sin embargo, esta toma de decisiones no es ajena a las emociones, actitudes y creencias previas de los futuros docentes, su ideología y concepciones, que condicionan y configuran, de manera no consciente, su acción docente haciéndola más o menos sensible a la diversidad cultural (McNeal, 2005; Tsigilis y otros, 2006; OCDE, 2009; Dedeoglu y Lamme, 2011). Por esta razón, el interés por las creencias, la reducción de los prejuicios, el compromiso ético de los docentes con la diversidad cultural..., son cuestiones de gran relevancia para la formación intercultural del profesorado. La necesaria consideración de las creencias en los procesos formativos estriba, además, en su condición de filtro de la formación y puente de conexión entre el pensamiento de los futuros docentes y las teorías explícitas que estructuran el conocimiento base para la enseñanza (Gay, 2010; Pérez Gómez, 2010). De ahí que la articulación de los distintos tipos de conocimiento expuestos no sea posible si no se atiende a la comprensión que los docentes tienen de sí mismos, del proceso de enseñanza y aprendizaje, de los contextos sociales y políticos de la escolarización en los que se insertan (Liston y Zeichner, 1993). En este sentido, diferentes autores sitúan el análisis de las creencias, la conformación de nuevas visiones a partir de la experiencia personal y socio-cultural de los futuros docentes, así como el conocimiento del docente como persona, como ámbitos de atención preferente en la formación del profesorado (Gay y Howard, 2000; Feiman-Nemser, 2001; Darling-Hammond, 2002; Villegas y Lucas, 2002; Vavrus, 2008). Sin embargo, se trata de elementos usualmente poco considerados durante la formación, articulados de manera difusa y escasamente analizados en el currículum formativo (Gay, 2010).

De este cúmulo de razones se desprende el presente apartado, con el propósito de indagar en la conceptualización y características de las creencias de los futuros docentes, profundizar en aquellas referidas a la diversidad cultural, así como en las implicaciones que derivan de su consideración como elemento central de la formación inicial del profesorado.

### **2.3.1. Conceptualización y características de las creencias**

Siguiendo las indicaciones de Pajares (1992), se establece a continuación el significado de las creencias y cómo difieren de constructos similares con el fin de

clarificar su consideración como elemento formativo y como objeto de este estudio. Describir el término creencia no es tarea sencilla y ha provocado un amplio debate. 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 y otros, 1984; Einserhart y otros, 1988; Pajares, 1992) y menos aún diferenciarla de otros constructos similares como el conocimiento o la actitud. Esta falta de acuerdo se constata en la amplitud y confusión terminológica que envuelve a los estudios sobre el pensamiento del profesor y que también se traslada a este ámbito particular. La elección de unidades de análisis ha llevado a los investigadores a la utilización de términos como reglas o principios prácticos (Elbaz, 1988); imágenes (Calderhead y Robson, 1991); perspectivas de enseñanza (Zeichner, 1993); conocimiento práctico personal (Clandinin y Connelly, 1987); creencias (Pajares, 1992; Richardson, 1996). Para Da Ponte (1999), en esta disyuntiva existen dos posiciones alternativas: asumir que no es útil proporcionar denominaciones técnicas que confronten o incluso contradigan los usos de estos conceptos en el ámbito del sentido común, o seleccionar y definir de manera precisa uno de ellos para centrar la investigación. Asociados a esta segunda opción, se encuentran dos desafíos: decidir y caracterizar el constructo clave, y definirlo en relación a otros constructos relacionados con él. En este sentido, el concepto elegido en este trabajo ha sido el término creencia por ser el más adecuado a la finalidad de nuestro estudio.

Definir siempre es acotar y no es fácil cuando se trata de un concepto híbrido, interno, una disposición del pensamiento que no se ajusta 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 destacadas son:

Tabla nº 3. Definiciones de creencia

Rokeach (1968, 113)	<i>Proposición simple, consciente o inconsciente, inferida desde lo que una persona dice o hace, capaz de ser precedido por la frase "creo que..." (citado en Pajares, 1992)</i>
Pajares (1992, 316)	<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</i>
Richardson (1996, 103)	<i>Pensamientos psicológicamente contruidos, premisas o proposiciones sobre el mundo que se consideran como verdaderas</i>
Fickel	<i>Conjunto de potentes esquemas sobre la educación, el conocimiento, el aprendizaje y la enseñanza, a partir de los cuales los docentes toman decisiones</i>

(1999, 2) **|** *conscientes y priorizadas* (citado en Jiménez y Feliciano, 2006).

Fuente: Elaboración y traducciones propias

De las definiciones citadas se puede inferir 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 diferentes autores, siendo el dilema más frecuentemente debatido el de la relación entre conocimiento y creencias (Pajares, 1992; Richardson, 2003).

Conocimiento y creencias, aunque epistemológicamente diferenciadas, son nociones que la investigación sobre la enseñanza a menudo ha utilizado indistintamente. La difícil conceptualización de ambas y su interdependencia hacen compleja la tarea de diferenciación. Tal es el caso, que muchos investigadores tratan uno y otro 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 y Feliciano, 2006). Otros autores como Sola (1999) consideran que todo conocimiento implica creencia pero no toda creencia implica conocimiento.

Más allá de este debate se aprecia, no obstante, cierto acuerdo en considerar que la diferencia entre ambos conceptos se sitúa 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 y otros (1989) consideran que las creencias son más discutibles que el conocimiento. De otro lado, Nespor y otros (1984) o Pajares (1992) entienden que la diferencia se basa también en la carga afectiva y la naturaleza episódica de las creencias. Estas características son también puestas de manifiesto por Grossman y otros (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 conocimiento y creencias marcan, de alguna manera, la calidad del saber profesional, apoyándose y condicionándose mutuamente, orientando ambas la acción formativa (Medina y Domínguez, 1997; Richardson, 2003).

Las creencias se van adquiriendo desde el nacimiento, conformándose durante toda la vida como estudiantes. De ahí que una de las características de las creencias, como disposiciones o proposiciones mentales, sea que se forman desde la infancia y tienden a perpetuarse, conformando un sistema individual, fruto del proceso de transmisión cultural y de las experiencias de vida. Este sistema está

compuesto por creencias de diferentes tipos que delimitan la realidad en categorías significativas (Eisenhart, Shrum, Harding y Cuthbert, 1988). Para Nespor y otros, 1984, los 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 –necesidades personales, intenciones, planes o estados mentales- o si es externa –entorno-.

Entre ellas, las creencias más básicas, ligadas al yo más interno, son las más relevantes. Serán las que más influyan en la conformación de las creencias ulteriores y las menos modificables, pues suponen el pilar que sustenta el resto del sistema de creencias. Después, a medida que van aconteciendo diferentes experiencias, se elaboran nuevas creencias que funcionan como patrones desde los cuales se analizan las nuevas experiencias (López Fuentes, 2001).

El proceso de adquisición de las creencias se encuentra determinado por diferentes aspectos, que van desde el contexto socio-cultural (ya sea el contexto social más general, como la cultura institucional o el clima del centro educativo y del aula), la razón propia, conocimiento, 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 responde la creencia (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 y 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 de la creencia mediante un punto de vista previo (López Fuentes, 2001). Para Richardson (1996), estos ámbitos o categorías que influyen en la configuración de las creencias se resumen en tres: 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 y Robson (1991) quienes muestran la influencia de lo personal en la construcción de las creencias y la toma de decisiones.

Todos estos componentes convierten las creencias en constructos siempre singulares, contextualizados y de naturaleza variada (Wlodarczyk, 1972). De este modo, el sistema de creencias de cada individuo se compone de creencias relacionadas entre sí y con otras estructuras cognitivas y afectivas complejas, donde cada grupo de creencias acerca de un objeto o situación se conecta y forma actitudes que se traducirán en acciones (Pajares, 1992). A pesar de esta singularidad, otros autores como Sola (1999) mantienen que muchas de estas creencias son compartidas con otras personas al estar instaladas en un mismo contexto sociocultural, evidenciando así que la construcción de creencias también

es, de alguna manera, 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 que con el tiempo se vuelve sólido y arraigado.

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 se asocian a aspectos emocionales y se muestran 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 e influyen en la construcción del conocimiento. También desempeñan un papel fundamental en la definición de la conducta y la organización de los conocimientos y la información (Pajares, 1992). Aunque diferentes estudios muestran la gran distancia entre lo que el profesorado cree, piensa y hace (Calderhead, 1996), también se encuentran amplias muestras de que las creencias influyen en la práctica del aula, que guían el comportamiento y que condicionan lo que el profesor aprende, lo que decide enseñar y la manera y estilo con que enseña (Richarson, 1996; Putnam y Borko, 2000). Muestra de ello son los resultados obtenidos por Ross y 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. La compleja relación entre creencias y comportamiento es también expuesta en el trabajo de Van der Schaaf, Stokking y Verloop (2008) donde algunas de las creencias descritas por el profesorado se relacionan significativamente con las evaluaciones realizadas por el alumnado acerca del comportamiento del docente en clase.

Si se centra la atención en la investigación acerca de las creencias de los profesores, se puede observar cómo, de manera general, los focos de atención varían sustancialmente: investigaciones centradas en el propio docente y su comportamiento como foco del estudio de las creencias (Van der Schaaf y otros, 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 y Ertmer, 2008), el Prácticum (Latorre, 2006), el bilingüismo (Pena Díaz y Porto, 2008), los objetivos del currículum y de la educación (Boyd y Arnold, 2000) u otros aspectos como las creencias en relación al liderazgo en la escuela (Ross y Gray, 2006), las creencias en el proceso de formación del profesorado (Browlee, Purdie y Boulton-Lewis, 2001) o las creencias del profesorado universitario (Jiménez y Correa, 2002; Marín Díaz, 2004).

### **2.3.2. Las creencias de los futuros docentes acerca de la diversidad cultural**

Son numerosas las investigaciones que denuncian el bajo nivel de compromiso del profesorado con la diversidad cultural, su consideración como problema, sus actitudes contrarias y el desarrollo de prácticas poco propicias para hacer frente al reto que supone responder a la diversidad cultural desde la educación (López Reillo y González García, 2006; López López, 2003; Colectivo IOE, 2006; Leiva, 2008).

Entre las causas que favorecen y mantienen la continuidad de este panorama figuran, entre otras, la ausencia de una formación docente sensible a la diversidad cultural y la desconsideración de las creencias, estereotipos y prejuicios existentes en el colectivo docente (Bullough, 2000; López López, 2003; Medina y Domínguez, 2004; Arnesen y otros, 2008; Czop y otros, 2010; Garreta, 2011). Diferentes autores señalan las creencias como el obstáculo fundamental que plantea la educación en contextos multiculturales, al ser una cuestión no tratada en profundidad, incluso tabú, poco reflexionada y escasamente cuestionada por los futuros docentes (Fullan, 2002; Esteve, 2004; Bartolomé, 2008; Gay, 2010; Zippay, 2010). Por este motivo, algunos autores incluso sugieren, como cuestión inaplazable y necesaria, llevar a cabo una selección del profesorado más rigurosa y sustentada en sus creencias, de modo que se asegure, de manera previa al proceso formativo, unas disposiciones iniciales positivas al desempeño docente en sociedades multiculturales (Haberman y Post, 1998). Un profesor que centra su labor en la reproducción de la cultura hegemónica (López López, 2002) o mantiene creencias que sustentan un modelo asimilacionista de educación, difícilmente podrá desarrollar competencias afines a una ética crítica, sustentada en el respecto, la justicia social o la diversidad cultural (Bartolomé, 2008). Es, por tanto, una prioridad atender a las creencias docentes y hacerlo desde el comienzo de la carrera profesional, en la formación inicial.

El imperativo de atender a las creencias de los futuros docentes sobre la diversidad cultural se sitúa, desde distintas posiciones teóricas (CRT, teoría crítica de la raza o multiculturalismo crítico), en favorecer una progresiva concienciación cultural crítica y el reconocimiento de uno mismo como ser cultural (Villegas y Lucas, 2002; Gay y Kirkland, 2003; Banks y otros, 2005; Ladson-Billings, 2006). Este propósito conlleva un análisis cuidadoso de las creencias sobre diversidad cultural (Putnam y Borko, 2000; De Vicente, 2006; Aguado y otros, 2008; Leite y Pacheco, 2008; Grant y Gibson, 2011). En estos mismos términos se pronuncian Liston y Zeichner (1993) al destacar que la formación del profesorado debería aspirar a articular los valores y creencias de los estudiantes, de tal forma que sean capaces de razonar adecuadamente sus acciones en su futuro desempeño profesional. Para ello, proponen, junto a Hammerness y otros (2005), un análisis crítico de las creencias de partida de los estudiantes, con la intención de que tomen conciencia de ellas y examinen la pertinencia de su justificación, consideren otras



alternativas y aprecien otros puntos de vista, tanto en la sociedad como en su propio pensamiento.

Banks y otros (2005) ponen el acento en que los futuros docentes sean conscientes de que su visión del mundo está mediatizada por las experiencias vividas y su cultura. Nieto y McDonough (2011) añadirán a esta reflexión sobre la propia identidad y las creencias sobre diversidad cultural, la toma de conciencia de que la construcción de estos elementos se sitúa en un contexto donde intervienen distintas relaciones de poder. En este mismo sentido apunta King (1991) y Liggett (2011) al afirmar que la reflexión sobre las creencias no tiene valor si no se acompaña de una crítica a la ideología dominante. Para estos autores, los enfoques tradicionales no contribuyen a que los futuros profesores adquieran las habilidades críticas necesarias para examinar las creencias en una sociedad racista y cómo éstas afectan a su propio conocimiento y consideración de sí mismos y de las personas de otras culturas. Bartolomé (2008) llama la atención sobre la carga ideológica de las creencias y la necesidad de reflexionar sobre las mismas atendiendo al contexto de su producción, con la intención de dificultar su reproducción inconsciente en la práctica profesional.

Desde esta perspectiva, no es suficiente con ser conscientes de nuestras propias creencias, sino serlo también de su proceso de construcción, de cómo afectan al proceso de aprendizaje, a la práctica y al futuro logro del alumnado (Liston y Zeichner, 1993, Gay, 2010). Wang y Olson (2009) proponen “desaprender para aprender”, es decir, transformar las creencias subjetivas e incuestionadas de los futuros docentes en nuevas estrategias para formar a estudiantes heterogéneos. Se trata, para estos autores, de un viaje al interior de uno mismo, un viaje complejo, intelectual y afectivo, que difícilmente puede asumirse en solitario. Este proceso o viaje ha sido descrito, en diferentes ocasiones, como una progresión jerárquica a través de diferentes fases o etapas por las que el futuro docente va transitando hacia la adquisición de mayor conciencia o sensibilidad multicultural (Mills y Ballantyne, 2010; Dedeoglu y Lamme, 2011). La descripción de estas etapas se ha estructurado en diversas teorías de desarrollo de las creencias y la identidad del futuro docente. En este sentido, destaca el trabajo de Gay (1985) que resume las clásicas teorías de desarrollo de la identidad de los docentes desarrolladas por Banks, Thomas y Cross, estableciendo tres etapas diferenciadas: Pre-encuentro, Encuentro y Post-encuentro. Para Gay, la primera etapa está dominada por la ausencia de cuestionamiento, valores “euro-americanos”, no existe conciencia cultural y no ha sido adquirido ningún conocimiento relativo a la cultura y/o la diversidad cultural y, si existiera, se dirigiría hacia la asimilación, segregación o discriminación de las culturas no hegemónicas. La segunda etapa, se concreta en un proceso de transformación que incluye dos aspectos: un conjunto de experiencias de confrontación con la realidad multicultural y las reacciones a estas experiencias. El replanteamiento de las creencias previas y la reflexión sobre la cultura y la etnicidad se acompañan, en esta fase, de cierto etnocentrismo y

ambivalencia de sentimientos. Si de este proceso resulta un mayor autocontrol, concienciación, apertura y análisis crítico de las creencias propias, la persona estará en disposición de desarrollar la tercera etapa o Post-encuentro. Esta última etapa se caracteriza por la confianza y el orgullo hacia la propia identidad cultural, permeando las relaciones de respeto, reconocimiento y una nueva visión del mundo y la cultura.

Ford y Dillard (1996) establecen cuatro fases necesarias para convertirse en un docente culturalmente sensible y que afectan, en gran medida, a una profunda modificación de sus creencias previas: construcción de uno mismo como objeto de estudio y reflexión, deconstrucción a través de auto-reflexión crítica, concienciación social crítica y acción político-social crítica. Para estas autoras, este proceso debe estar integrado en la formación del profesorado de manera recursiva. Cuantas más veces el futuro docente tenga oportunidad de construir-deconstruir-reflexionar-actuar, más garantías habrá de que sus creencias se modifican hacia una consideración más positiva y enriquecedora de la diversidad cultural.

Otro modelo de desarrollo, especialmente relevante en este ámbito, es el desarrollado por Bennett (1986, 1993 y 2004) y sustentado en seis etapas (*Developmental Model of Intercultural Sensitivity*). Su modelo se basa en el desarrollo de la sensibilidad intercultural a través de la experiencia subjetiva de la diversidad y transcurre en una progresión desde una posición etnocéntrica (*ethnocentric stages*) a una posición etnorelativa (*ethnorelative stages*) (Bennett, 1986, 182). Estas posiciones se dividen en seis niveles: la más etnocéntrica se corresponde con la etapa de rechazo, y le siguen defensa y minimización de la diversidad. A continuación se sitúan las etapas de aceptación, adaptación e integración que configurarían la etapa de desarrollo más etnorelativa.

Hill-Jackson, Sewell y Waters (2007) establecen un modelo de desarrollo que comprende disposiciones, que van desde la defensa a la resistencia, respecto a cinco ámbitos que consideran importantes en la conformación de una persona culturalmente sensible y competente: complejidad cognitiva, visión del mundo o filosofía personal, sensibilidad intercultural, ética y percepción de la autoeficacia. Para estos autores, las personas que presentan una disposición favorable en todos estos ámbitos se podrían definir como culturalmente competentes.

La consideración de estas teorías, siempre de manera contextualizada y flexible, lleva a entender que las creencias del docente son susceptibles de modificación en los procesos formativos, a pesar de tratarse de un proceso de enorme complejidad. De igual modo, insta a tener en cuenta las creencias, identidad y experiencias previas del futuro docente a la hora de diseñar y desarrollar procesos formativos (Gay, 1985; Banks, 2009). Cuando se parte de lo que los estudiantes conocen y creen, las experiencias educativas adquieren un

nuevo nivel de significación, más contextualizado, complejo y profundo. García Pérez (2006) subraya, en este sentido, que la formación del profesorado debería establecer distintos niveles de los saberes, o lo que el autor llama hipótesis de progresión, permitiendo el ajuste y adaptación de la formación a los distintos niveles de desarrollo de los futuros docentes. De este modo, Gay (1985) apunta, por ejemplo, la pertinencia de desarrollar estrategias dirigidas a adquirir conocimientos en la fase de Pre-encuentro, mientras que otras etapas como la de Encuentro y Post-encuentro son más propicias para aplicar el conocimiento, analizar, sintetizar o evaluar. Bennett (1986, 2004) también señala, en esta dirección, la pertinencia de usar estrategias de concienciación cultural y cambio de actitudes para las primeras etapas, estrategias de simulación, rol play, narrativas de experiencias personales para el paso de la minimización de la diversidad a la aceptación y, para las últimas etapas, estrategias que promuevan el reconocimiento y valoración de la diversidad, estrategias de discusión, contacto y comunicación entre diferentes culturas. En la última etapa, es especialmente interesante el ámbito de la ética y la construcción de un sistema de valores transcultural.

La labor de la institución que forma al profesorado en este ámbito es crucial, por su capacidad para ir adaptando la formación a los estudiantes y proporcionando oportunidades para reflexionar, experimentar y compartir su pensamiento más personal. Banks y otros (2005) encuentran que esta labor puede centrarse en la promoción de una serie de creencias y actitudes básicas para una enseñanza culturalmente sensible: respeto por todos los estudiantes y sus experiencias culturales, confianza en sus habilidades para aprender (o lo que Zeichner y otros (1998), Ainscow (2001), Villegas y Lucas (2002) y Cochran-Smith (2003) identifican con la creencia de que todo el alumnado puede aprender, desarrollando unas altas expectativas hacia todos y todas), buena voluntad, capacidad para cambiar las propias prácticas si son inadecuadas y compromiso con el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Cochran-Smith (2003) también incluirá en este listado entender los resultados de aprendizaje más allá del rendimiento medido en test estandarizados, comprenderlo desde parámetros de justicia social para evitar las posibles consecuencias negativas de los test en la realidad escolar de los niños/as con peores resultados.

Otros autores como Bisquerra (2005), Fernández y López (2007), Grossman y McDonald (2008), Fernández, Palomero y Teruel (2009) o Knight-Diop y Oesterreich (2009), llaman la atención sobre la importancia de considerar aspectos vinculados a los sentimientos y emociones durante la formación, como aspectos claves en la construcción de la identidad profesional y la modificación de las creencias en los aspirantes a profesores. En esta misma dirección apunta De Vicente al declarar que *las emociones no sólo pertenecen al dominio de lo personal y privado sino que hay que pensarlas también como experiencias sociales y políticas que se construyen de acuerdo a como se organiza y se lleva a cabo la enseñanza. Y*

*hay que pensar también que las emociones no son contrarias a la racionalidad, sino que la relación entre conocimiento y emoción es de interdependencia (De Vicente, 2006, 225-226).*

### **2.3.3. Las creencias de los docentes en la formación inicial del profesorado**

Durante décadas, los investigadores han pensado que el comportamiento del profesor está dirigido exclusivamente por las teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje que adquiere durante la formación y ejercicio profesional. Si se confía en esta afirmación, pudiera tener cierta lógica la utilización de enfoques tradicionales de formación del profesorado. Sin embargo, ahora se sabe que gran número de decisiones en la enseñanza se toman de forma instantánea, inconsciente, a veces dirigidas por rutinas (Shavelson y Stern, 1981) o creencias implícitas (Pajares 1992; Marcelo, 2009; Korthagen, 2010). Las investigaciones realizadas en este sentido proponen una visión más amplia de la formación del profesorado que no sólo tenga en cuenta las funciones más racionales de la persona, sino que contemple, también, aquellas otras que no responden a esta lógica racional, sino a una lógica más difusa y vivencial.

Lo que el profesor cree y piensa, con qué se identifica, cómo se ve a sí mismo, cómo entiende la cultura y la diversidad..., se refleja en su práctica profesional, en sus acciones, en su planificación y evaluación, en sus expectativas hacia el alumnado y el desarrollo académico y personal de éste. Por tanto, la consideración de la figura docente, como persona, de sus pensamientos, creencias y actitudes es un factor clave en su formación para la diversidad cultural (Zeichner, 1993; Villar, 1991). Siguiendo a Sola (1999, 682) *formar al profesor crítico supone antes que nada enfrentarle a sus creencias*, cuestión ésta especialmente relevante cuando nos referimos a la diversidad cultural pues, como evidencia la investigación, existe un predominio de creencias etnocéntricas entre los docentes, que conducen a prácticas asimilacionistas.

Esta relevancia conferida a las creencias ha sido enfatizada 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 y Robson, 1991; Pajares, 1992; Richardson, 1996; Browlee, Purdie y Boulton-Lewis, 2001; Bretones, 2003; López López, 2004; Banks y otros, 2005; Latorre, 2006). El futuro docente, cuando comienza su formación, tiene un sistema de creencias arraigado, adquirido más o menos conscientemente y asumido, con frecuencia, de manera acrítica mediante la observación y participación en el sistema educativo y el escenario social (Liston y Zeichner, 1993; Bullough, 2000;

Putnam y Borko, 2000). Este sistema de creencias actúa como filtro de la información que recibe, condicionando la producción de conocimiento y el tipo de aprendizaje que realiza (Kagan, 1992; Boyd y Arnold, 2000; Richardson, 2003; Oliver, 2009). Investigadores como Murphy, Delli y Edwards (2004), en un estudio sobre las creencias de los profesores sobre la buena enseñanza, comparan 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.

Las creencias hacen que el sujeto interprete la realidad que le rodean y tome decisiones en consonancia con éstas; son lentes que ayudan a interpretar la realidad e indicadores de las decisiones que se adoptan y juicios individuales que se formulan (Włodarczyk, 1972; Shavelson y Stern, 1981; Eisenhart y otros, 1988; Grossman y otros, 1989; Pajares, 1992; Bullough, 2000). Todo lo que el futuro docente va a experimentar y las decisiones que tomarán durante la formación (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), así como el comportamiento, las estrategias utilizadas, disposición y, en suma, aprendizajes, están influenciados poderosamente por sus creencias (Borko y Putnam, 1996; Feiman-Nemser, 2001).

Calderhead y Robson (1991), en una investigación sobre el conocimiento de los futuros docentes, dan 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), suelen ser poco claras, pues se generan de forma inconsciente y azarosa. Además, en ocasiones, se suelen identificar con enfoques de enseñanza tradicionales que, a menudo, discrepan con lo propuesto desde los nuevos enfoques de enseñanza (Feiman-Nemser, 2001). El futuro docente necesitará, por tanto, reflexionar sobre sus creencias, tomar conciencia de la influencia de éstas en su toma de decisiones y entender la enseñanza de un modo diferente a su propia experiencia como estudiante (Hammerness y otros, 2005; Darling-Hammond, 2006). Kane (2002) se refiere a este proceso de cambio con las siguientes palabras:

*El hecho de que las opiniones e ideas preconcebidas de los alumnos-profesores resulten de su socialización como estudiantes no es de suyo algo inesperado o problemático. Pero el carácter persistente de tales creencias y prejuicios, consolidados en buena medida sin una comprensión de los principios y teorías pedagógicas ni una apreciación del papel del docente y de las finalidades de la educación, plantea serios problemas a los formadores de maestros (Kane, 2002, 4).*

No obstante, algunos autores muestran sus reservas con respecto al impacto de la formación inicial en la modificación de las creencias de los futuros docentes por las siguientes razones (Pajares, 1992; Richardson, 1996):

- Porque las creencias son constructos abstractos, persistentes y sólidos, que configuran lo que somos, nuestro yo más personal.
- Porque conforman un sistema interconectado e interdependiente, donde la modificación de una creencia conlleva, en ocasiones, el cambio de otras o de todo el sistema (De Vicente, 1996). Por ejemplo, aquellas creencias derivadas de las primeras experiencias son de difícil modificación, mientras que las creencias sobre cuestiones superfluas se modifican más fácilmente (Eisenhart y otros, 1988).
- Porque su modificación depende, en última instancia, de la voluntad del sujeto y su capacidad para afrontar los cambios (Munby, 1988; Marín Díaz, 2004), ambos aspectos fuertemente influenciados, a su vez, por el contexto socio-cultural y profesional en el que se desarrolla la formación inicial y la labor docente (Tabachnick y Zeichner, 1988; Putnam y Borko, 2000; Lee y Dallman, 2008).

En los casos en los que el cambio llega a producirse, el proceso tampoco es sencillo, no es rápido ni unívoco, sino que se produce a través de un proceso marcado por avances y retrocesos, *zigzagueante* (Contreras y otros, 2002, 147). Es un proceso lento, ambiguo para el sujeto que lo experimenta, lleno de dudas y de gran complejidad. No obstante, Decker y Rimm-Kaufman (2008) afirman que las creencias de los docentes son más fáciles de modificar en sus años de formación que durante el ejercicio profesional, aspecto este que reafirma la importancia de las creencias en el proceso de formación inicial.

A pesar de las dificultades, ambigüedades y resistencias, diferentes investigaciones muestran que la formación tiene impacto en el cambio de las creencias (Porlán, 1994; Bell, 1997; Brownlee, Purdie y Boulton-Lewis, 2001; Contreras y otros, 2002; Richardson, 2003; Almarza, 2005; Gayle-Evans y Michael, 2006; Cicchelli y Cho, 2007; Mattheoudakis, 2007; He y Cooper, 2009; Bleicher, 2011; Bodur, 2012). En este sentido apunta la revisión que realiza Bretones (2003), coincidente en parte con la realizada en este trabajo, concluyendo que una gran parte de los estudios revisados evidencia que las creencias de los estudiantes evolucionan hacia concepciones más elaboradas y complejas tras el proceso formativo. No obstante, a pesar de las recomendaciones que enfatizan el valor de las creencias en la formación inicial de los profesores, el papel que éstas realmente juegan en los programas formativos, así como el impacto de los procesos formativos en la modificación de las creencias, está lejos de quedar resuelto (Van der Schaaf y otros, 2008; Grant y Gibson, 2011).

Las creencias en el proceso de formación inicial del profesorado pueden entenderse desde una doble perspectiva: como un elemento de cambio, así como determinante de dicho cambio (Putnam y Borko, 2000). Ante esta doble perspectiva la formación debe ser el vehículo para clarificarlas y reflexionar sobre ellas; instrumento para que el futuro docente reconozca la influencia de las creencias en su quehacer docente y medio para generar nuevas creencias, más complejas y profundas, sobre la enseñanza y el aprendizaje (Grossman y otros, 1989; Marín Díaz, 2004). Según Pérez Gómez (2010) será justamente la capacidad de la persona a la hora de relacionar, con cierta congruencia, estos estamentos mentales la que defina su eficacia personal y profesional. De modo similar argumentan Oliver (2009) y Monereo (2010a) cuando plantean que la formación sólo concluirá en un aprendizaje significativo del futuro docente cuando exista un cambio simultáneo de las creencias personales, las representaciones mentales, los conocimientos que las fundamentan y las emociones y sentimientos asociados a estas creencias y conocimientos.

Una formación del profesorado adecuada será aquella que conecte de manera armónica las teorías explícitas con las implícitas, que ayude al futuro docente a reducir la distancia entre ambas, a entender los patrones culturales existentes en su pensamiento, reconstruyendo su conocimiento a partir del cuestionamiento de sus teorías implícitas, de la reformulación de sus creencias en función de la teoría y la práctica experimentada o reconfigurada a partir de otras prácticas y teorías. Hasta ese momento, según Russell (2007), Korthagen (2010) y Pérez Gómez (2010), no habrá garantías de que los docentes orienten su práctica en función de las complejas situaciones del aula y la heterogeneidad del alumnado.

## **2.4. Compromiso institucional con la diversidad cultural**

Aunque se han realizado importantes avances teóricos y algunos prácticos hacia una formación intercultural del profesorado, Feiman-Nemser (2001) advierte, acertadamente, que estas modificaciones deben tener lugar no sólo a nivel conceptual o práctico, sino también a nivel estructural y contextual para que los efectos sean realmente transformadores y positivos en el aprendizaje de los futuros docentes. Para Grant y Gibson (2011) la institución encargada de la formación del profesorado y la política educativa (en su nivel local, comunitario y estatal) tienen un extraordinario impacto en los compromisos adquiridos por los formadores de profesores y el currículum implementado durante la formación.

La formación del profesorado, entendida como *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* (Medina y Domínguez, 1999, 73), es algo que compete no sólo al docente, sino que implica a múltiples contextos

institucionales que habrán de tenerse en cuenta para comprender y mejorar los procesos formativos y reforzar su compromiso con la diversidad cultural (Grossman y McDonald, 2008). Por ello, Melnick y Zeichner (1995) declaran la necesidad de atender a cuestiones políticas como los procesos de selección del profesorado y otros aspectos institucionales a menudo ignorados en el diseño y desarrollo de propuestas culturalmente sensibles en la formación docente.

La institución universitaria responsable de la formación del profesorado conforma un marco peculiar, con una cultura y valores propios, que condicionarán la puesta en marcha de los planes formativos y su compromiso con la diversidad cultural. También es la responsable del diseño de las propuestas de formación y del currículum que los formadores de maestros van a implementar. De ahí que desarrollar una propuesta de formación intercultural requiera de un compromiso expreso por parte de las instituciones encargadas de la formación del profesorado, ya que se requieren esfuerzos a nivel personal, pero también colectivos e institucionales (Melnick y Zeichner, 1998; Cochran-Smith, 2003, Grant y Gibson, 2011). Para Nieto y McDonough (2011) son precisamente las instituciones universitarias las que, en ocasiones, obstaculizan los esfuerzos emprendidos, por lo que plantean fijar estos compromisos a tres niveles: a nivel de programa, a nivel institucional y entre instituciones (con centros y con otras universidades).

Melnick y Zeichner (1995) describen, a este respecto, cuatro enfoques distintos relacionados con los aspectos institucionales de la formación del profesorado centrada en la diversidad cultural: el primer enfoque lo constituyen aquellas instituciones que reclutan formadores de profesorado de grupos culturales minoritarios y/o excluidos; el segundo se centra en la creación de consorcios donde un grupo de instituciones combinan sus recursos para contratar a personal experimentado en formación para la diversidad que se encarga de una parte del programa formativo; el tercer enfoque se ocupa de formar específicamente para la diversidad cultural a los miembros de un departamento o facultad; y el cuarto enfoque se focaliza en generar relaciones entre facultades o departamentos con personal predominantemente autóctono, con universidades con un número significativo de profesorado y estudiantes pertenecientes a grupos minoritarios y/o excluidos. Todos los enfoques pueden aportar ideas y alternativas válidas para generar un compromiso institucional con la diversidad, sin embargo, es importante tener presente que la formación para la diversidad cultural es una responsabilidad de toda la institución.

Jordan (1994), Nieto (2006) o Ezer, Miller y Patkin (2006) proponen, para mejorar el compromiso institucional con la diversidad cultural: impregnar toda la gestión, actuaciones, propuestas, actividades, etc. que se emprendan desde la institución formativa del componente multicultural; implicar a los futuros docentes como protagonistas activos en las acciones desarrolladas nivel curricular y de centro; establecer grupos de trabajo interdisciplinarios acerca de contenidos y



procesos que favorezcan una perspectiva intercultural del currículum; desarrollar una planificación y evaluación conjunta y rigurosa de los programas formativos y la inclusión de la diversidad cultural en ellos; favorecer la investigación sobre aspectos relacionados con la diversidad cultural y la justicia social.

Zeichner y otros (1998) resumen estas y otras recomendaciones en torno a los siguientes principios:

- Una misión, políticas y procedimientos institucionales que reflejen los valores de la diversidad y la educación intercultural.
- Una universidad comprometida a nivel institucional con una formación intercultural del profesorado.
- Unos programas formativos que sean ejemplos vivos de educación culturalmente sensible.
- Unos requerimientos de admisión a los programas formativos que atiendan, junto a los criterios académicos, criterios relacionados con la multiculturalidad.
- Unos formadores de profesorado competentes y comprometidos con una formación intercultural.

Este último principio es señalado por otros autores como una de las claves principales en el compromiso institucional hacia la diversidad cultural. Para Irvine (2003) se trata de promover una mirada alternativa en la docencia y la investigación en la universidad, ver con un “ojo cultural”. Esta mirada alternativa debe ser redirigida hacia cuatro focos:

- Cambiar la dirección de la investigación, acercándose a la realidad de los centros educativos.
- Cambiar la formación de los investigadores, incluyendo aspectos más complejos y profundos, tanto sociales como éticos.
- Cambiar la naturaleza de las cuestiones de investigación, que deben unir intereses y preocupaciones de todos los implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje y deben ser multidimensionales, contextualizadas, interdisciplinarias y complejas.
- Cambiar la concepción de cultura y raza, así como la influencia de estos elementos en la práctica diaria.

Graham y Young (1998), Gay y Howard (2000) y Coelho y otros (2011) señalan que los profesores universitarios necesitan una formación similar que la que se describe para los futuros docentes en términos de diversidad cultural, deben reflexionar sobre sus asunciones previas e implementar estrategias formativas acordes con la realidad multicultural y el perfil de docente requerido. Los estudios realizados por Bai y Ernet (2008), en el marco internacional, y Jiménez y Correa (2002), en el ámbito nacional, son una muestra de cómo influyen

las creencias de los formadores de profesores en su alumnado. Solo una comunidad compuesta de personas realmente comprometidas con la diversidad puede marcar la diferencia y convertir la formación en una etapa verdaderamente satisfactoria cultural y socialmente (Wang y Olson, 2009).

Las recomendaciones institucionales descritas tendrán una influencia local, limitada, si no se ven acompañadas de un marco político, nacional e internacional, que las legitime y refuerce. Por ello, siguiendo a López López (2004, 393), se entiende 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*. Sin embargo, se puede observar que actualmente, como apuntan Cochran-Smith y Fries (2011), no existe una política de formación del profesorado única y consensuada, sino múltiples discursos que se entrecruzan para dar lugar a distintas acciones y medidas de formación. El debate que envuelve la política en materia educativa incluye negociaciones entre distintas posiciones ideológicas acerca de temas como la enseñanza y el aprendizaje, currículum, diferencia y diversidad, rendición de cuentas, el papel de la escolaridad en los estados democráticos e incluso la relación entre educación y políticas económicas o de salud. En un profundo análisis de los discursos políticos en Estados Unidos, en relación a la formación del profesorado y la calidad educativa, Cochran-Smith y Fries (2011) encuentran cinco discursos simultáneos: la ausencia de calidad en el profesorado y la desigualdad educativa, la calidad docente y el mercado laboral, la calidad docente en una sociedad globalizada, calidad y profesionalización en la formación del profesorado y calidad docente y justicia social. Estos discursos tienen su base en construcciones particulares sobre la educación y la formación, y derivan en políticas y recomendaciones concretas. De manera paralela, también en el contexto español y europeo se pueden apreciar muestras de distintos discursos políticos en relación a la diversidad cultural y la formación del profesorado.

En el marco nacional, por ejemplo, la legislación educativa española ha mostrado, como se ha descrito en apartados precedentes, un creciente compromiso institucional con la diversidad cultural que se puede 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). A pesar de que aún se encuentra bastante patente una concepción de la diversidad ligada a la compensación, ambas leyes conforman un panorama favorecedor para el desarrollo de propuestas acordes con un planteamiento intercultural de la formación del profesorado y de la educación.

En el escenario universitario, la creación del EEES abre las puertas de la formación del profesorado a nuevas posibilidades. Aún así, dado el alto nivel de

autonomía curricular que poseen las universidades (establecido en la Ley Orgánica de Universidades del año 2007), cada institución tiene cierta potestad para diseñar su propio currículum sin demasiadas prescripciones iniciales. Por ello, a parte de las recomendaciones emitidas desde instancias europeas e internacionales, el compromiso institucional con la diversidad cultural es un aspecto ligado a cada contexto concreto, por lo que cabría examinar cada caso para determinar el nivel en el que se encuentra este compromiso. Como esta tarea excede el propósito de esta investigación y ya se ha tratado, en apartados previos, la situación actual de la formación para la diversidad cultural, aquí sólo se hará mención, brevemente, a algunas de las recomendaciones emitidas desde organismos europeos e internacionales a este respecto.

En relación al compromiso europeo, se constata un cierto interés por atender la diversidad cultural de los estados miembros, aunque el discurso predominante se encuentre muy vinculado a aspectos económicos y el aumento de la competitividad en la sociedad del conocimiento. Los principios y el plan de actuación establecidos desde el EEES tienen a la diversidad cultural como foco de interés, pues se plantea un modelo sensible a las diferencias culturales, étnicas y religiosas basado en el respeto a la diversidad de los 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 europea, supone una cuestión relevante, favorecida por la movilidad de profesionales y la adaptación de los currículum a las recomendaciones europeas (Villar, 1992).

Este compromiso se concreta en algunas de las recomendaciones vertidas, desde el Consejo de Europa o la Comisión Europea, a través de declaraciones como la *Declaración de la Conferencia Europea de Ministros "Intercultural Education: managing diversity, strengthening democracy"* (Atenas, 2003) o los distintos grupos de trabajo convocados desde la Comisión Europea, como el *Peer Learning Activity (PLA)*, reunido en Oslo en 2007 (Comisión Europea, 2010). Entre las recomendaciones emitidas por estos organismos destacan: 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; analizar, identificar y difundir ejemplos de buenas prácticas interculturales; desarrollar instrumentos de garantía de calidad inspirados en la educación para la ciudadanía democrática, teniendo en cuenta la dimensión intercultural; desarrollar estrategias educativas y métodos de trabajo para preparar a los docentes en el manejo de las nuevas situaciones que surgen en

nuestras escuelas (como resultado de la discriminación, el racismo, la xenofobia, el sexismo y la marginación) de forma no violenta; fomentar una formación intercultural para todo el profesorado, no sólo aquel destinado a desarrollar su labor profesional en contextos con presencia de grupos culturales minoritarios y/o excluidos; impulsar una formación del profesorado que aporte conocimientos relacionados con la diversidad cultural, al tiempo que promueva la conformación de compromisos con la misma; favorecer políticas de selección y retención de personal docente y estudiantes de diferentes orígenes culturales; etc.

Igualmente cabe señalar el proyecto *Policies and practices for teaching sociocultural diversity* (Arnesen y otros, 2008) que, promovido por el Consejo de Europa, pretende promover una cultura democrática y favorecer el diálogo intercultural en Europa. Para ello, el proyecto busca redirigir algunos temas clave para la formación del profesorado e introducir algunos principios para guiar la práctica intercultural en los países miembros de la Unión Europea, respaldando, con ello, el compromiso institucional y político con la formación del profesorado en y para la diversidad cultural. Fruto de un profundo análisis de la formación del profesorado existente en Europa, en el proyecto de Arnesen y otros (2008) se formulan recomendaciones como: que la formación se centre en la adquisición de competencias interculturales; que la diversidad y la inclusión sean los principales contenidos del currículum en la formación del profesorado; que los agentes, instituciones y personas encargadas de diseñar el currículum formativo tomen las decisiones en colaboración; que se desarrolle un sistema de evaluación sobre la incorporación de la diversidad cultural a los programas formativos del profesorado; que se implemente un sistema de acreditación en competencias interculturales, entre otras.

A nivel internacional existen, en este sentido, otros esfuerzos dirigidos a favorecer una educación intercultural y una formación del profesorado acorde a estos planteamientos, como es el caso de la UNESCO. Algunas de las declaraciones más representativas formuladas desde este organismo y vinculadas con la diversidad cultural son: *Foro Mundial sobre 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 otros acuerdos como la *Convención sobre la Protección y la Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales* (UNESCO, 2005) o la *Agenda21 de la cultura* (aprobada el 8 mayo 2004 en Barcelona, por el IV Foro de Autoridades Locales para la Inclusión Social de Porto Alegre, en el marco del primer Foro Universal de las Culturas). En la *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI*, por ejemplo, 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).*

Iniciativas como estas generan un marco favorecedor para poner en marcha procesos formativos de carácter intercultural, sustentados en la responsabilidad compartida de docentes, instituciones de formación y políticas educativas de carácter nacional e internacional comprometidos con el respeto a la diversidad cultural.

### **3. ALGUNAS INICIATIVAS DE FORMACIÓN DOCENTE CENTRADAS EN LA DIVERSIDAD CULTURAL**

Llevar a la práctica los fundamentos descritos supone una tarea, cuanto menos, compleja. Aún así, se desarrollan iniciativas, de distinta envergadura, con la finalidad última de mejorar la formación inicial del profesorado para desempeñar una docencia de calidad en contextos culturalmente diversos. En este epígrafe se presentan algunas de estas iniciativas con el ánimo de ilustrar los progresos y avances experimentados, tanto desde el ámbito internacional como nacional, proporcionar elementos para la reflexión y el debate, y abrir caminos para la innovación y mejora en este ámbito.

Estas propuestas son diversas en cuanto a su localización, duración, relevancia curricular (programas, materias, actividades aisladas), contenidos abordados y metodologías de trabajo. Utilizando la localización como criterio de clasificación, las propuestas que se describen a continuación se pueden catalogar de la siguiente manera:

En relación a las propuestas internacionales, la revisión bibliográfica efectuada pone de manifiesto que el país más prolijo en iniciativas destinadas a cualificar al profesorado para trabajar en contextos multiculturales es Estados Unidos, sobre todo a partir de los años 70 cuando la *American Association of Colleges of Teacher Education* (AACTE) y el *National Council for Accreditation of Teacher Education* (NCATE) estimulan el crecimiento de programas de educación multicultural en la formación del profesorado (Nieto y Santos, 1997; Hill-Jackson y otros, 2007). Estas organizaciones, respaldadas por la administración estatal y local, establecen diferentes estándares, entre los que figuran la cultura y la

multiculturalidad, como requisitos para otorgar la certificación que habilita para ejercer la docencia.

En el marco de estos estándares destacan programas como el desarrollado por Tabachnick y Zeichner (1993) (citado en López López, 2002), titulado *Teachers for diversity*. Este programa optativo, de tres semestres de duración, incluye enseñanza teórica y práctica que los estudiantes desarrollan 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 en contextos multiculturales y en el uso de 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 el fin de modificarlas o reafirmarlas.

Smith (1994), por su parte, desarrolla, durante el verano de 1992, un programa formativo con dos objetivos principales: concienciar sobre la diversidad cultural y alentar a los futuros docentes a retar la desigualdad social y promover la diversidad cultural. Para ello, toma como punto de partida el cuestionamiento de los propios valores personales y culturales. La exploración de las creencias y concepciones se realiza a partir de ensayos sobre identidad social y experiencias de escolarización. A partir de estos ensayos, se resume lo aprendido y se insta a reflexionar y desarrollar un plan de acción. Los resultados obtenidos muestran el éxito del programa, aunque se subraya la dificultad que tienen algunos alumnos/as para reflexionar sobre sus propias convicciones.

En Pennsylvania, Cochran-Smith (2004) enmarca su propuesta formativa en y para la diversidad cultural dentro de un programa formativo más amplio centrado en la justicia social, llamado *Project START*. Se trata de un programa de cinco años de duración, dirigido a futuros docentes de educación básica, con la intención de prepararlos para trabajar “en contra de lo establecido” (*against the grain*) (Cochran-Smith, 2004, 24). Parte de la consideración del profesor como un investigador de su propia práctica, un profesional reflexivo y un agente de transformación educativa y social, capaz de tomar decisiones responsables sustentadas en la justicia social y la equidad, así como de mostrar resistencia a las decisiones inapropiadas. Su propuesta metodológica se basa en la resonancia colaborativa, generada a partir del trabajo cooperativo entre profesorado de universidad, profesores en ejercicio y futuros docentes. Los futuros docentes matriculados asisten a cursos teóricos, grupos de estudio, seminarios y proyectos de investigación-acción colaborativos. Algunos ejemplos de estrategias utilizadas en el transcurso de la formación son: el diseño de proyectos curriculares, redes de profesores, crítica reflexiva sobre temas teóricos y prácticos implementados en la universidad y los centros de prácticas, etc. Todo el profesorado involucrado tiene la oportunidad de participar en los cursos, actividades en los centros y en la universidad, publicaciones y fórums profesionales que tengan lugar durante el

periodo formativo. Durante 12 meses los docentes en formación realizan prácticas en centros educativos. Se forman grupos de 3 o 4 estudiantes por centro y una vez a la semana tienen un encuentro con su supervisor de la universidad y el profesorado colaborador del centro para reflexionar conjuntamente sobre su práctica. Así mismo, una vez al mes tiene lugar un seminario conjunto en la universidad sobre aspectos teórico-prácticos de la enseñanza y el aprendizaje, así como sobre el proceso de aprender a enseñar. También hay encuentros bisemanales entre supervisores y profesores colaboradores para revisar sus propias teorías y prácticas. Los encuentros son grabados y analizados en un proyecto de investigación posterior que da cuenta de los resultados positivos (tanto para los estudiantes como para los centros involucrados) y el incremento del aprendizaje de los futuros docentes implicados en el proyecto.

Junto a programas formativos como los descritos, existen también propuestas más parciales vinculadas a materias, prácticum o actividades puntuales. Este es el caso de la iniciativa descrita por Davis y Moely (2007) en Tulane (Nueva Orleans), que se realiza en colaboración entre la administración local (Oficina de Aprendizaje-Servicio) y la universidad. Las experiencias de aprendizaje-servicio se ofertan como créditos complementarios a cuatro asignaturas del plan de estudios conducente al título de Maestro/a. Se trata de experiencias cuidadosamente planificadas y evaluadas que ofrecen la oportunidad de aplicar la teoría a la práctica, desarrollar aprendizajes experienciales y vivenciales, aportar un servicio a la comunidad y reflexionar, de manera oral y escrita, al iniciar la experiencia, durante su desarrollo y al final. Durante el aprendizaje-servicio, los futuros docentes colaboran en tareas docentes en distintos centros educativos, desempeñan actividades de tutoría individual y en pequeños grupos, participan en las sesiones de evaluación, reuniones con familias y actividades extraescolares. Su acción es grabada en video y posteriormente analizada de manera individual y colectiva con la ayuda del tutor/mentor en el aula y en la universidad, así como por los distintos coordinadores de los centros implicados. En este proceso se presta especial atención al interés deparado a la diversidad cultural del alumnado y a la participación activa y efectiva de todos los estudiantes. Los resultados alcanzados en las evaluaciones muestran que las experiencias parecen desarrollar actitudes positivas en relación con la participación ciudadana, mejoran las auto-percepciones y las concepciones hacia los demás y el aprendizaje de estrategias para la enseñanza en contextos multiculturales.

La iniciativa descrita por He y Cooper (2009) describe la puesta en práctica del modelo ABC de Schmidt durante dos cursos de un programa de formación inicial del profesorado en la Universidad de Carolina del Norte. Este modelo surge del esfuerzo por combinar la auto-reflexión con experiencias prácticas para la mejora de la competencia multicultural. Las actividades desarrolladas se centran en: la redacción de una autobiografía para reflexionar sobre el patrimonio cultural

propio y las creencias sobre educación y diversidad; la escritura de biografías de estudiantes recogidas en distintas experiencias de campo; y la reflexión sobre la comparación transcultural de ambas biografías y sobre la propia acción docente desarrollada en las prácticas. La evaluación de la propuesta arroja resultados positivos en relación al aumento de conciencia cultural, auto-conocimiento y disposición para el trabajo con estudiantes diversos, evidenciando el potencial de las experiencias formativas que combinan actividades prácticas y reflexivas.

En la propuesta presentada por Waddell (2011) se describen experiencias de inmersión en comunidades y el trabajo llevado a cabo con las familias implicadas en el proceso educativo. Tal es el caso del proyecto *ACCESS* (Acceso a colaboraciones con la comunidad para mejorar el éxito del estudiante), que surge como consecuencia de una serie de discusiones en un foro local sobre la mejora de la formación del profesorado, y toma forma a través de una secuencia de iniciativas que incluyen inmersión de verano en una comunidad, trabajo con las familias y prácticas de docencia. Cada una de estas experiencias proporciona a los estudiantes múltiples oportunidades para cruzar las fronteras culturales, comprender mejor a su futuro alumnado y a sí mismos como seres culturales, explorar los problemas concretos de la comunidad y la forma en que se abordan, y contribuir en su resolución, de manera colaborativa, junto con la comunidad educativa y local. Las actividades desplegadas incluyen lecturas sobre educación multicultural, exposiciones por parte de miembros de la comunidad, discusión sobre las temáticas tratadas, simulaciones, excursiones locales, actividades de aprendizaje-servicio en asociaciones, centros y ONGs, actividades con las familias y prácticas en centros educativos. Los hallazgos derivados de la evaluación de las experiencias son alentadores y demuestran que han tenido un impacto significativo en el aprendizaje de los estudiantes.

Tomando en consideración otras coordenadas geográficas, destacan propuestas como el programa de Gill y Chalmers (2007), dedicado a la diversidad, transculturalidad, inclusión, antirracismo y justicia social en la Universidad de British Columbia, en Vancouver (Canadá) o el programa de postgrado de Formación Intercultural desarrollado en Milán (Italia) por Santerini (2010). El primero de ellos está destinado a futuros maestros que hayan completado un grado anterior y tiene una duración de dos años. La idea fundamental del programa es la adquisición de conocimientos generalistas a la vez que se abordan cuestiones relativas a la identidad, pertenencia, representación de la diversidad, Derechos Humanos, responsabilidad social y respeto mutuo a través del cuestionamiento de las creencias y el apoyo al cambio en las escuelas. El programa, de carácter teórico el primer año, se centra en las creencias y concepciones iniciales para ir deconstruyéndolas en base a distintos modelos teóricos y análisis críticos. El segundo año está dedicado a la creación de equipos de trabajo en escuelas de la ciudad, donde los futuros docentes y el profesorado en ejercicio trabajan juntos en la mejora de los centros escolares. Las actividades realizadas en



este periodo se desarrollan en la universidad y en las escuelas. Estas actividades se centran en acciones puntuales como talleres o exposiciones y en el diseño e implementación de un proyecto desarrollado por los equipos de trabajo en base a las necesidades de cada centro. Algunos temas sobre los que han versado los proyectos son: los Derechos Humanos en las aulas, la ciudadanía intercultural, arte y música y proyectos comunitarios que promueven el activismo social. La evaluación efectuada al finalizar los dos años evidencia que los aspectos mejor valorados han sido el trabajo por proyectos y la participación de la comunidad. Algunas limitaciones destacadas versan sobre la necesidad de mayor apoyo y concienciación del personal en las escuelas y en la universidad. Los estudiantes implicados demandan expresamente que “se haga lo mismo que se enseña”.

El programa de postgrado de Formación Intercultural desarrollado por Santerini (2010), está diseñado para trabajadores sociales y futuros docentes e incorpora aspectos teóricos y prácticas de campo. La parte teórica incluye dimensiones ampliamente consensuadas en este campo formativo como: el concepto de cultura, auto-reflexión, relaciones culturales, entrenamiento en actitudes y habilidades sociales como el respeto y la empatía, la revisión de prejuicios y estereotipos, dimensiones ético-políticas de la cultura y la ciudadanía. A nivel metodológico, se trata de un programa formativo personalizado, donde el trabajo individual de reflexión y desarrollo de habilidades cobra un papel fundamental. Algunas estrategias utilizadas son la discusión, simulaciones y estudios de caso, rol-play, resolución de problemas, exploración de dilemas culturales y herramientas para la auto-reflexión. La vinculación con la práctica se desarrolla a través de distintas experiencias que van alternando el desarrollo de proyectos educativos de intervención, con prácticas de formación, actividades en la comunidad y periodos de intercambio en el extranjero.

En el contexto nacional existen interesantes propuestas destinadas a incrementar el grado de compromiso con la diversidad cultural, como la descrita por Medina y Domínguez (1999, 2004). Estos autores proponen un modelo formativo intercultural basado en un discurso empático-comunicativo. Su propuesta, aunque con un carácter amplio y dedicado 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 modelo se basa en: autobiografía contextualizada, colaboración entre colegas, autoanálisis de las

prácticas, diálogo reflexivo y evaluación conjunta del programa mediante una metodología participativa (Medina y Domínguez, 1999).

Otra propuesta destacable es la desarrollada por Sales (2004, 2006), en la Universidad Jaume I, a través de una iniciativa formativa centrada en la diversidad cultural para futuros docentes contextualizada en el EEES y vinculada a la asignatura de Bases Pedagógicas de la Educación Especial. En esta propuesta, la autora describe una serie de estrategias que facilitan la formación inicial del profesorado 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 regula y hace de la diversidad el eje vertebrador de la materia. Entre estas estrategias, destacan especialmente los proyectos de trabajo interdisciplinar, que para la autora constituyen *una opción que busca el equilibrio entre comprensividad y diversidad, la representatividad de la diversidad en los contenidos y estrategias de aprendizaje del aula y la transformación del aula y la escuela en un espacio de creación de cultura y participación democrática inclusiva* (Sales, 2004, 143). Se trata de una propuesta globalizada dirigida a todo el alumnado, optando así por un modelo integrado de la formación que otorga un carácter intercultural a todas las actuaciones del aula. Los objetivos y contenidos están relacionados con procedimientos y actitudes, con la toma de decisiones, reflexión crítica, toma de conciencia de las creencias propias, inducción teórica del análisis de la realidad práctica y la búsqueda de alternativas educativas innovadoras, entre otros. En cuanto al desarrollo de la propuesta, va aconteciendo de manera abierta y flexible y adaptándose continuamente a los intereses, necesidades y proceso de aprendizaje de los estudiantes. El docente adopta una posición de co-investigador y guía la acción del estudiante. Las experiencias formativas se estructuran en torno a las siguientes fases:

- Clarificación de conceptos previos y debate en torno a los modelos teóricos que sustentan estas concepciones. Se esclarecen conceptos fundamentales de la materia y las condiciones socio-históricas en las que se producen.
- Análisis de una realidad práctica a partir del estudio de un caso. Se plantean cuestiones en torno a la organización de una escuela concreta para que se transforme en una escuela intercultural e inclusiva.
- Diseño y desarrollo de un proyecto de acción. Para ello, se plantean hipótesis de trabajo que se van analizando y abordando en la propia clase, donde llevan materiales y trabajan activamente. Se tratan aspectos organizativos de la escuela y se redefine el currículum a través de unidades didácticas.
- Exposición de los distintos proyectos y evaluación por parte del profesorado y los estudiantes.

Para finalizar, se destaca la propuesta formativa del Grupo INTER (2006a) que, a través de la elaboración de una guía práctica para impulsar la educación

intercultural en la escuela, desarrolla una interesante iniciativa para la formación inicial y permanente del profesorado. Los objetivos que se persiguen son:

- *Hacer explícitas sus ideas implícitas sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje.*
- *Reconsiderarlas críticamente en relación con las prácticas actuales.*
- *Replantear las ideas y las estrategias de los procesos de enseñanza y aprendizaje para decidir si se desea cambiar la forma de enseñar y, si es así, qué se cambiaría.*
- *Proporcionar información, ejemplos, recursos y materiales que puedan ayudar al lector a cambiar sus prácticas si así lo decide (Grupo INTER, 2006a, 1).*

La Guía se estructura en torno a ocho módulos donde se tratan distintas temáticas relacionadas con la educación intercultural y cómo llevarlas a la práctica. Dentro de cada módulo se aporta información teórica, actividades prácticas, propuestas para la colaboración, planificación curricular, recursos específicos y actividades de reflexión. Estos módulos son: educación obligatoria ¿por qué y para qué?; diversidad versus homogeneidad en la escuela; escuela, familia y comunidad; presupuestos teóricos; políticas educativas; evaluación y calidad; estructura y organización escolar; estrategias de enseñanza y aprendizaje. El documento finaliza con un glosario y recursos adicionales.

En síntesis, las propuestas revisadas pretenden, mayoritariamente, favorecer la adquisición de competencias interculturales en los futuros docentes y, con ello, contribuir a la mejora de la formación inicial del profesorado, de los centros educativos y de la sociedad en su conjunto. Para ello, estas iniciativas se proponen objetivos específicos dirigidos a explorar y cuestionar las creencias, tomar conciencia de la diversidad cultural o adquirir conocimientos relacionados con la multiculturalidad, entre otros. Todos ellos son propósitos recomendados por autores como Jordan (1994), Garmon (2005), Besalú (2007b) o Banks (2009) a la hora de articular un currículum formativo sensible a la diversidad cultural. Los enfoques metodológicos empleados tienen, como focos fundamentales: la unión entre teoría y práctica; el trabajo cooperativo entre profesorado de universidad, profesores en ejercicio y futuros docentes; el desarrollo de prácticas en centros y/o comunidades; y la reflexión crítica individual y compartida. Las estrategias metodológicas más utilizadas se basan en la narrativa, la discusión grupal, los estudios de caso o la realización de proyectos en pequeños grupos. La relevancia conferida a estos elementos ha sido ampliamente avalada por Zeichner y otros (1998), Putnam y Borko (2000), Feiman-Nemser (2001), Cochran-Smith (2004) o Hammerness y otros (2005) cuando señalan la práctica, la reflexión y la participación activa de los futuros docentes en su propio proceso de aprendizaje como aspectos imprescindibles en la formación inicial del profesorado. Sin embargo, en las propuestas descritas se aprecia cierta ausencia de menciones a los procesos de evaluación, a pesar de considerarse un ámbito muy relevante en opinión de Grant y Gibson (2011). En relación a este aspecto, las menciones encontradas hacen referencia, principalmente, a las evaluaciones de las propias

propuestas. Cuando la evaluación se refiere al aprendizaje de los futuros docentes, el discurso se centra en los resultados alcanzados y, en muy contadas ocasiones, se hace alusión a procedimientos, instrumentos o criterios utilizados en la evaluación.



## **CAPÍTULO IV**

### **FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO Y DIVERSIDAD CULTURAL. FOTOGRAFÍA DE UN CAMPO DE ESTUDIO**





*La comprensión mutua entre humanos, tanto próximos como extraños, es en adelante vital para que las relaciones humanas salgan de su estado bárbaro de incompreensión. De allí la necesidad de estudiar la incompreensión desde sus raíces, sus modalidades y sus efectos. (...) Constituiría, al mismo tiempo, una de las bases más seguras para la educación por la paz, a la cual estamos ligados por esencia y vocación*

(Morín, 1999, 3)

La investigación sobre diversidad cultural y formación del profesorado es un campo relativamente joven. Mientras que los primeros artículos sobre diversidad cultural tienen su nacimiento en la década de los setenta, su vinculación con la formación del profesorado no es explorada hasta finales de la década de los ochenta y principios de los noventa (Grant y Gibson, 2011). La escasez de investigación, sobre todo de carácter empírico, en este sentido, fue ya denunciada en la revisión realizada por Grant y Secada (1990) a comienzos de los noventa. El interés por esta temática se remonta, por tanto, a las tres últimas décadas y se debe, entre otros factores: al aumento de la diversidad cultural en las aulas y a la situación de desigualdad que, con frecuencia, sufren los miembros de minorías étnicas en el sistema educativo; al impulso conferido desde la administración y organismos internacionales; y a la consideración del docente como factor clave para el aprendizaje y la mejora de los procesos educativos. Consideraciones estas que se trasladan a las universidades y centros de formación de profesorado comprometidos con una formación para la diversidad cultural, donde se comienzan a desarrollar cursos, planes de estudio, experiencias prácticas, etc. en este sentido (Hollins y Torres, 2005). Al mismo tiempo, se inician investigaciones que pretenden documentar y analizar estos procesos formativos y estudiar en qué medida contribuyen al desarrollo de una formación culturalmente sensible que capacite a los candidatos a docentes a desempeñar su trabajo bajo parámetros de equidad y justicia social. Interés que continúa aún vigente, como muestra la importante cantidad de estudios desarrollados en los últimos años en este ámbito y la consolidación de este área de investigación, centrada en la formación de profesores para la diversidad cultural, en el campo de la formación del profesorado (Sleeter, 2001; Zeichner, 2005; Gail y Carter, 2008; Gay 2010; OCDE, 2010).

Con la intención de conocer el estado de la cuestión sobre el objeto de estudio de la presente investigación, este capítulo se centra en la revisión de la producción científica acerca de la formación del profesorado y la diversidad



cultural. En un primer momento se analizan los antecedentes para, posteriormente, realizar una revisión más exhaustiva y actualizada que corresponde al periodo comprendido entre 2005 y 2012, tanto a nivel nacional como internacional.

## **1. ANTECEDENTES**

La investigación sobre formación del profesorado y diversidad cultural ha sido revisada en numerosas ocasiones. Sleeter (1985) y Grant y Secada (1990) han realizado algunas de las primeras revisiones y, con ello, han contribuido al desarrollo de estudios posteriores y a la consolidación de esta línea de investigación. Estos mismos autores han realizado revisiones más actualizadas posteriormente, rescatando algunos de los hallazgos y contribuciones de sus primeros trabajos (Sleeter, 2000; Sleeter, 2001; Grant y Gibson, 2011). Las revisiones analizadas aglutinan, en su mayoría, trabajos de investigación estadounidenses y, en algunos casos, atienden al contexto internacional de manera más general.

A nivel nacional no se han encontrado revisiones publicadas que se ocupen específicamente de la formación del profesorado y la diversidad cultural. Esta área de investigación es tratada, en nuestro país, como parte de la línea de investigación, más amplia, de educación intercultural. Tal es el caso de las revisiones generales realizadas por Bartolomé y otros (1997), Aguado (2004), Martínez (2007) o Rodríguez Izquierdo (2009), entre otras.

Entre las revisiones más representativas del área se pueden encontrar las realizadas por Ladson-Billings (1999), Sleeter (2001), Cochran-Smith y otros (2004), Hollins y Torres (2005), Trent, Kea y Oh (2008) y Grant y Gibson (2011). De manera paralela a las revisiones citadas, también se pueden encontrar otras, igualmente interesantes, pero con un carácter más específico, como la realizada por Furman (2008), que analiza diferentes revisiones, y la presentada por Castro (2010), que se centra exclusivamente en la producción científica acerca de las percepciones de los futuros docentes al comienzo de su formación inicial.

Si se toma de referencia la aportación de Ladson-Billings (1999), desde la perspectiva de la teoría crítica de la raza, se aprecia un trabajo que incorpora nuevas teorías críticas al ámbito de la formación del profesorado. En su revisión expone los fundamentos teóricos de la teoría crítica de la raza, revisa la producción científica de la década de los noventa y presenta algunos programas formativos que ejemplifican cómo puede entenderse la formación del profesorado desde esta perspectiva.

Algunas de las conclusiones más llamativas de su trabajo versan sobre la necesidad de investigar en esta área, pero atendiendo a la proyección práctica de la formación, es decir, estudiando cómo la formación del profesorado puede mejorar el aprendizaje y logro académico de todo el alumnado. Así mismo, denuncia que los programas de formación docente que tratan cuestiones de diversidad cultural, lo hacen desde los planteamientos de la mayoría hegemónica, blanca, de clase media, promoviendo el mero cumplimiento de estándares estatales o preceptos de agencias de acreditación, sin que haya una teoría o visión clara de lo subyacente. Para la autora, este hecho tiene una repercusión negativa en la formación del profesorado, donde la diversidad queda relegada a un curso, taller o módulo aislado. Considera que la teoría crítica de la raza es una manera más adecuada de formar a los profesores para la diversidad cultural, pues va más allá de compromisos superficiales y puntuales.

El trabajo realizado por Sleeter (2001) supone un avance respecto a sus revisiones anteriores (Sleeter, 1985; Sleeter, 2000) y plantea una revisión sustentada en las diferentes estrategias formativas para la diversidad utilizadas en Estados Unidos. Para ello, parte de dos líneas de acción que se dirigen a reducir la distancia cultural entre profesorado y alumnado: introducir más profesorado de diversas culturas en la profesión docente y tratar de desarrollar actitudes y conocimiento multicultural base en los futuros docentes blancos. Dentro de esta segunda acción, destacan los estudios sobre experiencias de inmersión en centros educativos y comunidades, cursos de educación multicultural o intervenciones a nivel de plan de estudios.

Algunas de las conclusiones expuestas en su trabajo de revisión llaman la atención sobre la necesidad de una mayor y más profunda discusión acerca de cómo se evalúan e interpretan las experiencias formativas. Se destaca, al igual que lo harán otras revisiones, que se trata de un campo de investigación parcelado, predominantemente desarrollado a pequeña escala. También propone, como líneas futuras de actuación, la investigación de programas alternativos de formación de docentes pertenecientes a minorías étnicas y culturales, el análisis de los discursos silenciados de estas minorías en los programas ordinarios, o el estudio de la eficacia de programas formativos que unan prácticas de campo y conocimiento teórico, que vinculen las experiencias formativas con la comunidad y los últimos avances de la investigación en este sentido.

Cochran-Smith y otros (2004) desarrollan un trabajo centrado en las características o hallazgos de la investigación, en sus marcos teóricos de partida, como ya lo hiciera Sleeter (2000) y posteriormente Grant y Gibson (2011), y en la práctica y política educativa asociadas a los programas formativos del profesorado. En su revisión, señalan que son necesarios cambios básicos en la investigación desarrollada en este campo pues, aunque se muestran estudios que indican que la formación tiene un impacto positivo en los futuros docentes, los hallazgos son

generalmente inconsistentes, existiendo deficiencias metodológicas, y muy pocos estudios a gran escala o longitudinales. Al igual que Grant y Secada (1990), advierten también que estas características del campo pudieran deberse a que existe una marginalización continua y una falta de financiación de proyectos relacionados con la diversidad cultural. Proponen que se examinen las fuerzas externas que son responsables del diseño y desarrollo de los planes de estudio y manifiestan su preferencia por un abordaje de la multiculturalidad en la totalidad de los planes de estudio, y no a partir de cursos aislados.

Entre las recomendaciones para el futuro de la investigación que emiten en su revisión figuran, entre otras: la incorporación de múltiples perspectivas teóricas; el fomento de experiencias de aprendizaje transformadoras que trasgredan la ideología que prevalece basada en la meritocracia; la génesis de un conocimiento base y curricular expandido que rete al conocimiento base actual para la enseñanza; la incorporación de aproximaciones basadas en la indagación que faciliten que los futuros docentes transformen las teorías multiculturales en práctica; la investigación sobre los efectos de la formación para la diversidad en los docentes y en su alumnado (qué es exitoso en los programas de formación y qué claves son las que funcionan a la hora de formar a profesorado eficaz); y la recuperación de prácticas que incrementen el número de profesorado de distintas etnias y culturas.

El trabajo de Hollins y Torres (2005) revisa los estudios desde 1980 a 2002 en el contexto estadounidense. Se trata de una revisión especialmente extensa y sistemática que analiza 101 estudios que responden a criterios previamente establecidos. Divide los trabajos seleccionados en función del objeto de estudio que abordan, diferenciando entre:

- Investigaciones sobre las predisposiciones de los futuros docentes. Sobre esta línea, principalmente cuantitativa, los autores destacan que los futuros docentes no se sienten preparados para abordar la enseñanza en clases heterogéneas. Exponen, también, la debilidad metodológica de este conjunto de estudios y la ausencia de muestras de fiabilidad y validez de los instrumentos de medida utilizados.
- Investigaciones sobre la preparación de los futuros docentes y su respuesta a la formación recibida. En este caso, clasifican los estudios en función de la tipología de formación: cursos sobre reducción del prejuicio, cursos sobre pedagogía equitativa y experiencias de campo. Los hallazgos son, en su mayoría, positivos (aunque también evidencia estudios con resultados negativos), destacando el incremento de la conciencia cultural, sensibilidad y conocimiento más complejo acerca de la diversidad cultural una vez finalizada la formación. Se trata de una línea de indagación, básicamente cualitativa, con grandes limitaciones metodológicas en cuanto a las

descripciones del contexto, curso o participantes, muestras pequeñas y sin criterios de selección y estudios a corto plazo.

- Investigaciones sobre experiencias de futuros docentes de color. El mayor hallazgo se centra en el sentimiento de alineación y falta de consideración en los programas formativos que sienten los estudiantes participantes en estos estudios. También se señalan limitaciones metodológicas relativas a la generalización de resultados, como en casos anteriores.
- Investigación sobre evaluación de programas formativos para la diversidad cultural. Es el área menos explorada, pero evidencia el interés de algunas universidades por introducir la diversidad en su currículum a gran escala. No obstante, los resultados muestran que las evidencias prácticas no son siempre las esperadas y que aún existe una gran distancia entre la teoría y la práctica. También se destacan algunos problemas relacionados con las muestras y deficientes descripciones de los planes formativos.

La principal conclusión que se desprende de su trabajo es que, aunque hay un número de líneas de investigación prometedor, se necesita más investigación longitudinal, comparada, a gran escala y de muestras grandes, que vaya más allá de los estudios de caso único y a corto plazo. Se propone examinar los nexos entre la preparación, el aumento de conocimiento, mejora de la disposición de los futuros docentes, práctica docente y aprendizaje del alumnado. Declaran, así mismo, la necesidad de indagar sobre la efectividad de la formación de los docentes, así como en las repercusiones de esas prácticas formativas. Finalmente, se realiza un llamamiento para incrementar la financiación y atención otorgada a este ámbito de investigación.

Por su parte, Trent y otros (2008) revisan 46 estudios publicados entre 1997 y 2006 sobre la educación multicultural en la formación inicial del profesorado. Efectúa un análisis de contenido sobre los estudios seleccionados en función de la revista, temática que abordan, metodología, características de los participantes y hallazgos.

Los autores encuentran, entre otros hallazgos, que, aunque la investigación continúa, la producción científica no ha crecido significativamente respecto a décadas anteriores; tampoco se modifican mucho las metodologías, siendo los cuestionarios y escalas los instrumentos más usuales (a pesar de las conclusiones expuestas por Hollins y Torres (2005), sigue sin ofrecerse información sobre la validez y fiabilidad de los mismos) y se ciñen a muestras pequeñas, lo que evidencia cierta debilidad metodológica. Hay heterogeneidad de participantes, aunque sigue predominando género femenino, raza blanca y clase media. Sobre los objetos de estudio abordados destacan tres: actitudes y creencias, currículum y didáctica y el impacto de los programas formativos en los futuros docentes. Las aproximaciones teóricas de partida no se especifican en la mitad de los estudios. La

otra mitad presenta marcos teóricos sustentados en la teoría crítica de la raza, tipología formativa y dimensiones descritas por Banks, teoría crítica y teoría antirracista. Otras teorías minoritarias son el modelo de Bennett sobre la sensibilidad intercultural o la pedagogía emancipatoria. Finaliza la revisión destacando la necesidad de una mayor financiación para tratar adecuadamente la complejidad que entraña investigar sobre formación del profesorado para la diversidad cultural.

La reciente y amplia revisión realizada por Grant y Gibson (2011) se estructura en torno a tres preguntas: ¿de dónde venimos?, ¿dónde estamos ahora? y ¿hacia dónde vamos? La primera de ellas responde a la revisión propiamente dicha, y se sustenta en un análisis, de tipo conceptual, centrado en los marcos teóricos y objetos de investigación de los trabajos seleccionados. Se trata de una revisión de 152 estudios llevados a cabo por dieciséis investigadores de reconocido prestigio en este campo. La segunda cuestión se centra en la política estadounidense y el debate entre profesionalidad y desregulación de la formación del profesorado. La tercera es una propuesta para la investigación futura donde se sugiere que la política se una a la ola de profesionalización y a la llamada a la investigación en ese sentido, es decir, que la política atienda a las demandas que se realizan desde la investigación y no las ignore en la planificación e implementación de medidas dirigidas a mejorar la formación multicultural del profesorado. En relación al proceso de revisión, Grant y Gibson (2011) analizan toda la producción científica de acuerdo a las siguientes cuestiones:

- La concepción que manifiestan los distintos estudios del término “diversidad” y “formación del profesorado”.
- La aproximación que realizan al objeto de estudio, diferenciando entre tres problemas: la escolarización en colegios urbanos (problema demográfico), buenas prácticas en la formación del profesorado y la formación desde una orientación de justicia social.
- La efectividad de los programas de formación y los procesos de reclutamiento y selección del profesorado.
- La relación entre la formación y la práctica posterior de los docentes, conexión de gran relevancia para los autores y a la que aluden muy pocos estudios aún.
- El propio contenido de la formación, donde se detallan las siguientes áreas de conocimiento: generatividad (habilidad para conectar el conocimiento nuevo con el previo), contexto social de la escolaridad, conocimiento cultural, auto-conocimiento, habilidades mentales, comunidades reflexivas de la práctica, experiencias de campo y evaluación por competencias a los futuros docentes.
- Apoyo institucional recibido, donde se muestran distintos argumentos acerca de que la financiación, recursos y apoyos recibidos desde la

administración y la propia institución producen importantes diferencias entre unos programas formativos y otros, centrando el núcleo del debate en la mejora de la formación inicial del profesorado.

En el transcurso de esta revisión se exponen las limitaciones de gran parte de los trabajos analizados y que vienen a coincidir con algunos hallazgos ya expuestos en revisiones previas. Los autores encontraron que solo hay tres referencias que incluyen estudios longitudinales y sólo dos emplean análisis cuantitativo. La mayoría de las referencias atienden a estudios de caso, descripciones de programas propios o estudios descriptivos por encuesta de tipo local. Por ello, declaran que mientras la investigación realizada enriquece el campo y ofrece una fuerte base para recomendaciones prácticas, no constituye necesariamente una base empírica adecuada, ratificando, con ello, la misma conclusión que emitían 20 años atrás en una de sus primeras revisiones (Grant y Secada, 1990).

Algunas de las recomendaciones o áreas de investigación futuras que se proponen son: evaluar la efectividad de la formación del profesorado para la diversidad y su conexión con la práctica y con la enseñanza en la escuela primaria y/o infantil; analizar los roles de supervisores y profesores colaboradores y su impacto en el aprendizaje de los futuros docentes; revisar cómo se estructuran las experiencias de campo y qué impacto tienen en la práctica posterior; estudiar los efectos de la desregulación de la formación en la calidad del aprendizaje; investigar la formación del profesorado de carácter transnacional.

Furman (2008), centrado en aspectos más concretos, lleva a cabo un estudio de revisiones previas sobre la formación multicultural del profesorado. Entre las existentes, selecciona las siete que encuentra más representativas. Su análisis tiene como principal fortaleza el esfuerzo de síntesis y la discusión de los resultados donde se repiensa la investigación realizada en relación a dos tensiones o puntos de inflexión que impregnan todos los trabajos revisados: la tensión demográfica y la tensión de la efectividad.

Respecto a la primera de las tensiones, se afirma que la mayoría de investigaciones parten de la hipótesis de que existe un profesorado homogéneo, en términos socio-culturales, frente a un alumnado heterogéneo. La solución que se da a esta tensión, usualmente, es intentar reclutar a profesorado minoritario o formar adecuadamente al mayoritario. Sin embargo, en este trabajo se apuesta, como solución alternativa, por seleccionar a profesorado con creencias positivas previas para formarlos como docentes. También se pone en entredicho la crítica sobre la “blancura” que expone Sleeter (2001), pues dice que hay una mayor cantidad de investigación con participantes de culturas mayoritarias porque la mayoría de profesorado, en general, cumple esas características. Igualmente, se considera importante rescatar las prácticas que funcionan en las aulas

heterogéneas y aplicar este conocimiento a la formación, ambos campos (teoría y práctica) los considera desconectados. Se argumenta, así mismo, que es necesario escuchar a voces tradicionalmente silenciadas en la investigación sobre formación del profesorado, pero advierte del riesgo de una selección intencionada de esas "otras voces", atendiendo a criterios de raza y desconsiderando otros como el idioma, nacionalidad, género, orientación sexual, religión, capacidad o clase social.

La tensión de la efectividad trae a colación una paradoja que evidencia la investigación y la formación del profesorado para la diversidad cultural en multitud de ocasiones. Para Furman, es imprescindible que la formación del profesorado sea, en sí misma, culturalmente sensible y no sólo lo sea el contenido o las directrices para el trabajo futuro en las escuelas. Para ello argumenta, junto con otros autores como Ladson-Billings (1999), que para que la formación multicultural del profesorado sea realidad y produzca resultados positivos debe ser multicultural en sí misma, por definición. Es decir, una formación intrínsecamente multicultural, antirracista y transnacional, alejada de visiones apolíticas de la enseñanza y ciega a las diferencias.

Al contrario que en otras revisiones, en esta se enfatiza la necesidad de impulsar investigaciones cualitativas, centradas en casos concretos, que permitan un abordaje en profundidad, una adecuada contextualización, una revisión reflexiva de la práctica, que atiendan a las estructuras de poder del contexto universitario, que faciliten un acercamiento a la percepción de estudiantes y responsables de la formación y que vayan más allá del uso de pruebas estandarizadas para investigar la efectividad de los programas formativos. Al final de la revisión, Furman realiza un balance de los abordajes teóricos destacando que casi todos los trabajos se rigen por un imperativo demográfico relacionado con la creciente diversidad en el alumnado, la desigualdad a la que es sometido, así como las distancias culturales advertidas entre profesorado y alumnado (Banks, 1993; Cochran-Smith, 2004), más que por modelos teóricos concretos. Algunos de los fundamentos teóricos encontrados son las teorías socioconstructivistas del aprendizaje, la teoría crítica de la raza, la teoría cosmopolita o el multiculturalismo crítico.

La revisión realizada por Castro (2010) analiza estudios empíricos, publicados entre 1985 y 2007, centrados en las visiones/perspectivas de los futuros docentes acerca de la diversidad cultural. La revisión se desarrolla teniendo como principal propósito la búsqueda de temas emergentes y cambios o discontinuidades en los hallazgos de esas investigaciones. Para ello, se seleccionan 55 artículos que se clasifican en tres periodos. El análisis de la investigación publicada en cada periodo aporta un perfil singular de las visiones de los futuros docentes en esa etapa: 86-94, fase inicial caracterizada por la falta de tolerancia a la diversidad y el vacío teórico en los estudios sobre cómo enseñar a estudiantes diversos; 95-99, expansión de estudios sobre percepciones futuros docentes que

muestran visiones de déficit y prejuicios, junto a marcos teóricos centrados en lo personal, las actitudes y las creencias de los futuros docentes; y 2000-2007, investigación contemporánea que revela actitudes y creencias contradictorias en los estudiantes a profesores, marcos teóricos centrados, al igual que el periodo precedente, en lo personal (actitudes y creencias), junto con prácticas institucionales dirigidas a cambiar las percepciones. En las tres etapas se encuentra falta de complejidad a la hora de abordar temas relacionados con la diversidad cultural.

Los resultados hallados sugieren que, aunque los estudios recientes indican un cambio hacia actitudes más positivas, persisten, en las visiones de los futuros docentes sobre la diversidad, problemas que pudieran provocar que éstos sólo admitan niveles mínimos de complejidad en la formación multicultural. Los futuros docentes interactúan más que antes con culturas diversas (internet, viajes, intercambios...) pero esto, según el autor, no tiene por qué generar espontáneamente competencias interculturales y actitudes positivas. Existe también la posibilidad de que se refuerce el pensamiento estereotipado, especialmente si no se acompaña de una reflexión crítica acerca de la experiencia. De hecho, Castro afirma que estas actitudes, aparentemente positivas, podrían enmascarar una falta de comprensión real de la multiculturalidad, los privilegios de los grupos mayoritarios y las desigualdades. Incluso alerta sobre la posibilidad de que actualmente los futuros docentes sean más sofisticados en el uso de calificativos y los resultados de las investigaciones puedan verse afectados y no corresponder con las visiones reales.

## **2. PANORAMA ACTUAL DE LA INVESTIGACIÓN EN EL ÁMBITO NACIONAL E INTERNACIONAL**

Una vez presentadas algunas de las revisiones realizadas en este campo de estudio, en este epígrafe se profundiza en la producción científica de los últimos años en el marco nacional e internacional, en el campo de la formación inicial del profesorado y diversidad cultural.

Para la revisión en el contexto internacional, se han utilizado las bases de datos ERIC y SCOPUS, así como distintos manuales que tratan la formación inicial del profesorado y la diversidad cultural. Los manuales revisados han sido: *Studying diversity in Teacher Education* (Ball y Tyson, 2011); *Educating teachers for diversity. Meeting the challenge* (OCDE, 2010); *Handbook of Teacher Education* (Townsend y Bates, 2007); *Studying Teacher Education: The report of the AERA Panel on Research and Teacher Education* (Cochran-Smith y Zeichner, 2005). Los descriptores utilizados en las bases de datos consultadas han sido: “teacher education”, “preservice”, “diversity” y “multicultural” o “intercultural”. La



búsqueda se ha reducido a aquellas publicaciones realizadas entre 2005 y 2012 (ambos incluidos). Con estos criterios de búsqueda, a fecha de 20 de agosto de 2012, se obtienen en ERIC 173 resultados y en SCOPUS 40. Ambas bases de datos comparten 17 de las entradas emitidas, por lo que el total real de documentos encontrados en las bases, junto a los manuales revisados, es de 199.

La producción científica de ámbito nacional ha sido revisada a través de las bases de datos CSIC-ISOC, DIALNET y TESEO. Los descriptores utilizados han sido: “formación”, “profesorado” o “docente” (alternativamente), “diversidad cultural” y “multicultural” o “intercultural” (alternativamente). Los años de publicación considerados han sido los mismos que en el ámbito internacional y la búsqueda se ha realizado en la misma fecha obteniendo un total de 36 entradas en la base de datos ISOC, 30 en la base de datos DIALNET y 65 en TESEO. Las bases ISOC y DIALNET comparten 10 registros, lo que hace que el total de documentos hallados en el ámbito nacional sea de 121 publicaciones.

Entre todos los documentos extraídos se han tenido en cuenta aquellos que cumplan los siguientes requisitos: que contengan los descriptores citados, que hayan sido publicados entre 2005 y 2012, que sean estudios empíricos, no exclusivamente teóricos, que sean accesibles y tengan por objeto de estudio la formación inicial del profesorado para la diversidad cultural. En la tabla nº 4 pueden verse, con mayor detalle, las bases de datos utilizadas, los resultados obtenidos y el total de documentos que cumplen con los criterios previstos para esta revisión de la investigación:

Tabla nº 4. Revisión de la investigación

Base de datos		Total de resultados obtenidos	Total de documentos que cumplen criterios*
Contexto internacional	ERIC	173	71
	SCOPUS	40	12
	Manuales	3 (de 62 trabajos de investigación)	3
Contexto nacional	ISOC	36	5
	DIALNET	30	4
	TESEO	65	3
<b>Total de estudios revisados</b>			<b>99</b>

Nota: \*Documentos considerados eliminando las entradas duplicadas

Teniendo en cuenta los requisitos y criterios descritos, se han considerado 98 documentos. De ellos, 12 corresponden al contexto nacional y 86 son estudios internacionales.

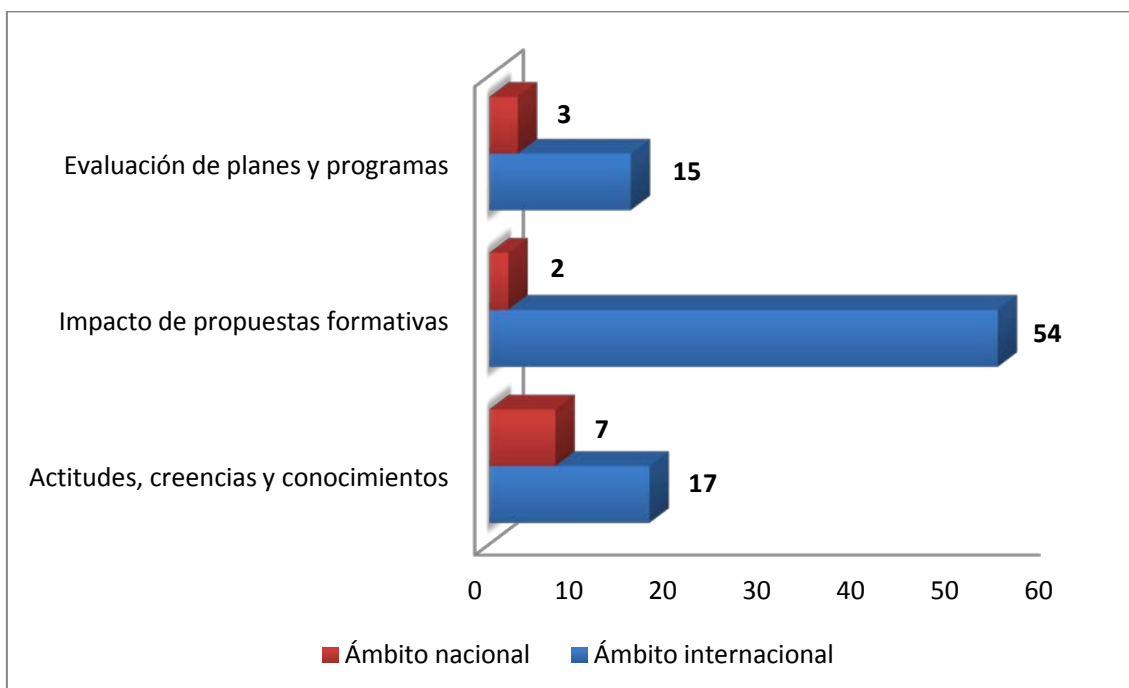
Tomando como punto de partida las clasificaciones establecidas por Sleeter (2001) y Hollins y Torres (2005), algunas cuestiones clave extraídas de la literatura sobre formación del profesorado para la diversidad cultural y los

problemas de investigación abordados en los trabajos revisados, nuestra revisión se estructura en torno a:

- Estudios sobre la evaluación de planes de estudio y programas de formación inicial del profesorado.
- Investigaciones sobre el impacto de propuestas formativas comprometidas con la diversidad cultural en los futuros docentes.
- Estudios sobre actitudes, creencias y conocimientos de los futuros docentes en relación a la diversidad cultural.

Atendiendo a esta estructura, los estudios revisados se distribuyen de la siguiente manera:

*Gráfico nº 2. Distribución de los estudios revisados por categorías*



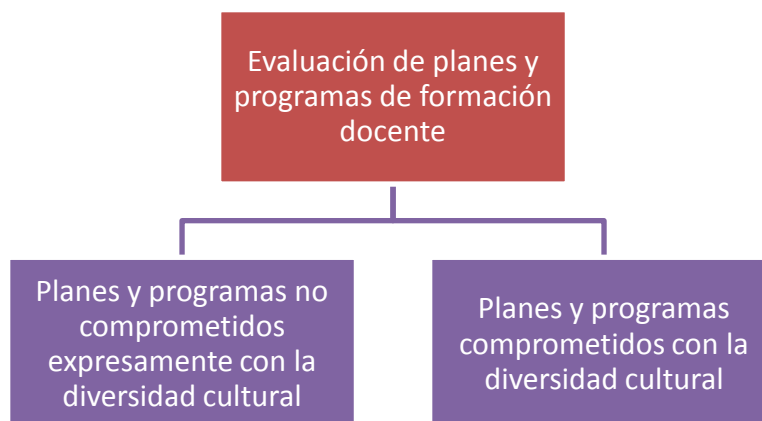
Como se puede apreciar en el gráfico nº 2, el grupo de investigaciones más numeroso a nivel nacional se ubica en torno al estudio de las actitudes, creencias y conocimientos de los futuros docentes acerca de la diversidad cultural, en menor medida, la evaluación de planes de estudio y programas formativos y, por último, el análisis del impacto de propuestas formativas en el aprendizaje, actitudes y creencias de los candidatos a docentes. Aún así, los estudios realizados en este sentido son pocos, lo que evidencia que se trata de un campo poco explorado. Por su parte, las investigaciones desarrolladas en el contexto internacional tienden, mayoritariamente, a indagar en el impacto de las propuestas formativas. Sin embargo, prestan una atención menor al estudio de las actitudes, creencias y

conocimiento de los futuros docentes y a la evaluación de planes y programas de formación inicial.

## 2.1. Estudios centrados en la evaluación de planes y programas de formación docente

La categoría dedicada a la evaluación de planes y programas formativos aglutina 17 trabajos del total revisado. Estos estudios se interesan, principalmente, por evaluar el tratamiento que distintos planes y programas de formación inicial del profesorado conceden a la diversidad cultural. Sin embargo, no todos los planes y programas revisados mantienen el mismo compromiso respecto a la diversidad cultural. Por ello, en este epígrafe se distingue entre el estudio de los planes y programas que no manifiestan un compromiso expreso con una formación culturalmente sensible del profesorado y aquellos otros que sí reflejan este compromiso.

Figura nº 9. Evaluación de planes y programas de formación docente



Fuente: Elaboración propia

### 2.1.1. Planes y programas de formación docente no comprometidos expresamente con la diversidad cultural

Las investigaciones recogidas bajo este apartado (8) tienen como finalidad evaluar el tratamiento que se concede a la multiculturalidad desde distintos planes y programas de formación docente no comprometidos expresamente con la diversidad cultural.

En el ámbito internacional destaca el trabajo realizado por Ezer y otros (2006) que analiza los enfoques que sustentan los planes de estudio de dos universidades de Israel, a partir de las perspectivas proporcionadas por el profesorado universitario que participa en ellos. El uso de una metodología mixta

permite a los investigadores desvelar que el profesorado mantiene un enfoque pluralista respecto a sus estudiantes y se aprecia una presencia y conciencia, cada vez mayor, del multiculturalismo en las dos facultades. Sin embargo, los autores consideran que este último enfoque todavía no ha sido investigado a fondo, ni ha penetrado en todos los ámbitos de la actividad universitaria.

El trabajo liderado por Wolff, Severiens y Meeuwisse (2010) examina el papel que desempeñan los programas formativos en el éxito de los estudiantes de minorías étnicas mediante la comparación de los entornos de aprendizaje de tres programas de formación de docentes. Mediante entrevistas a estudiantes, responsables de la formación y estudio del currículum desarrollado, los autores hallan que los estudiantes minoritarios parecen ser más sensibles al ambiente formativo y que las experiencias formativas en que participan se viven de manera diferente en función del grupo cultural al que se pertenezca (mayoritario o minoritario). Los resultados sugieren que un ambiente abierto y unas prácticas adaptadas específicamente a cuestiones de diversidad contribuyen, entre otros factores, al éxito educativo de estos estudiantes.

Otros trabajos evalúan los planes de estudio desde la percepción de los futuros docentes y el análisis de documentos institucionales. Este es el caso de las investigaciones lideradas por Aimée y Miller (2010) y Gainer y Larrotta (2010). Con métodos mixtos y cualitativos respectivamente, estos trabajos concluyen que los estudiantes no se sienten preparados para trabajar en aulas multiculturales, por lo que es necesario incorporar contenidos relacionados con la diversidad cultural en su formación. También el análisis de documentos institucionales aporta evidencias de la falta de atención a estos aspectos. Ambos estudios destacan la necesidad de revisar la formación del profesorado, así como el valor de la experiencia práctica durante la misma. Gainer y Larrotta (2010) van aún más allá, aportando a esta visión negativa un matiz positivo, pues entienden que, aún en planes de estudio diseñados para mantener el status quo, es posible hallar espacios de interrupción de los discursos hegemónicos que pueden ser utilizados para analizar críticamente la realidad e introducir discursos alternativos necesarios para una preparación culturalmente responsable.

El estudio de Popplewell (2010) se centra en la evaluación de un plan de estudios a partir del análisis de 17 libros de texto y manuales que utiliza el profesorado. El análisis muestra tendencias relacionadas con tres elementos clave: marco teórico, marco de diversidad cultural y marco experiencial. Los hallazgos revelan un acceso limitado a tópicos y temas multiculturales.

En el ámbito nacional destacan tres investigaciones preocupadas por la evaluación de planes de estudio. El trabajo de Moliner y García (2005) analiza el contenido de 155 programas formativos de 42 universidades. A pesar de la escasa presencia de descripciones y referencias al enfoque metodológico seguido, la

revisión muestra que el tratamiento de la diversidad cultural en las universidades españolas es insuficiente. Como primera medida para la mejora, los autores destacan la importancia de desarrollar actitudes positivas hacia la diversidad y la inclusión que sirvan de guía a nuevos enfoques educativos. En la misma línea, pero tomando de referencia la Universidad de Zaragoza, Palomero (2006) evidencia que en los planes de estudio de Maestro no hay ninguna asignatura específica relativa a la diversidad cultural. Tan sólo encuentra menciones más o menos explícitas en 6 asignaturas de las 319 que componen el plan de estudios.

La Tesis Doctoral desarrollada por Gómez Barreto (2012) analiza el plan de estudios de Magisterio de Educación Infantil de la Universidad de Castilla-La Mancha a través de la opinión y percepciones de los futuros docentes y del profesorado universitario. Un abordaje mixto permite recabar información de 846 estudiantes y 23 profesores. Para el profesorado, la formación que plantea el plan de estudios en relación a la competencia intercultural es insuficiente: pocas asignaturas, contenidos escasos y con poca profundidad y falta formación en métodos de investigación. Por otra parte, la mayoría de los estudiantes otorgan una valoración poco favorable hacia las personas de otras culturas y evidencian actitudes y creencias negativas hacia la multiculturalidad. Lo que para el autor guarda relación con los hallazgos derivados del análisis de los planes de estudio, en los que no figuran competencias sobre estos aspectos.

El conjunto de estudios recogidos en este apartado evalúan diferentes planes de estudio y programas de formación a nivel nacional e internacional a través de documentos institucionales, de las percepciones de profesores universitarios y estudiantes, así como de los materiales utilizados.

La evaluación del componente multicultural de diversos planes de estudio muestra que la diversidad cultural no es tenida en cuenta o lo es, en el mejor de los casos, insuficientemente. Las perspectivas de profesores y estudiantes arrojan luz sobre la necesidad de mejorar la formación del profesorado para la diversidad de manera contundente, del mismo modo que lo hacen los análisis de documentos institucionales (donde se evidencia la escasa o nula consideración de contenidos de índole multicultural) y los materiales utilizados para el aprendizaje de los estudiantes.

Respecto a los métodos desplegados, destacan los enfoques cualitativos en más de la mitad de los estudios revisados, donde el análisis documental y de contenido, así como la utilización de entrevistas, observaciones, reflexiones y evaluaciones aparecen como las estrategias más utilizadas. También en tres ocasiones se utilizan métodos mixtos que unen a este enfoque la utilización de cuestionarios aplicados a muestras amplias y la triangulación de la información recabada desde diferentes fuentes.

### **2.1.2. Planes y programas de formación docente comprometidos con la diversidad cultural**

Las investigaciones recogidas en esta categoría (10) se han realizado fuera de las fronteras de nuestro país. Uno de los primeros estudios revisado en este sentido ha sido el desarrollado por McDonald (2005), que valora el grado de inclusión de la justicia social en dos planes de estudio a través de 22 entrevistas a profesorado universitario, observaciones de aula, revisión de currículums y encuestas a estudiantes. Los resultados obtenidos muestran que ambos planes están altamente comprometidos con la diversidad cultural y la justicia social, pero este compromiso, que debe manifestarse tanto individual, como organizativa e institucionalmente, no llega a alcanzarse en estos tres niveles. Del análisis se desprende que la inclusión es más evidente en las experiencias prácticas.

Jennings (2007), igualmente preocupado por la inclusión de aspectos sobre diversidad en la formación del profesorado, analiza qué tipos de contenidos son los que se han incorporado y qué opinión les merece a los coordinadores de la formación en 142 universidades públicas de Estados Unidos. Utilizando, como instrumento para recabar información, un cuestionario on-line, desvela que la raza/etnia es el tema más abordado, seguido de las necesidades específicas de apoyo educativo, la diversidad lingüística, económica, de género y orientación sexual. La mayoría de los programas analizados han incluido temas de diversidad en todas las materias y sesiones del programa. En relación a la opinión de los coordinadores, éstos reconocen que los objetivos de una formación para la diversidad cultural son alcanzables y se está caminando por la senda adecuada.

La investigación-acción desarrollada por Johnston y otros (2009) también se centra en el proceso de incorporación del componente multicultural en la formación, en este caso, a partir de la creación de un Instituto de Diversidad. Este estudio, que continúa la línea marcada por otras investigaciones previas que han estudiado la formación del profesorado de la Universidad de Alberta, se propone mejorar la sensibilidad y compromiso con la diversidad cultural de un programa formativo mediante la creación de redes entre la universidad y la comunidad local. Con este propósito, se diseña el Instituto de la Diversidad y se pone en práctica con la participación de 50 estudiantes matriculados en el programa de formación. Los resultados manifiestan una acogida positiva de esta iniciativa por parte de estudiantes y profesorado, el desarrollo de nuevas comprensiones, el cambio de concepciones previas sobre la diversidad cultural y la modificación de algunas prácticas pedagógicas. También el trabajo de Blythe (2010) se concreta en un estudio de caso sobre el proceso de introducción de la educación multicultural en un programa de formación del profesorado. A partir de entrevistas, observaciones y análisis documental, Blythe encuentra que el proceso de inclusión conlleva diferentes retos que concreta en: establecimiento de una visión conjunta sobre la diversidad cultural, creación de contextos de aprendizaje cuidados, revisión de

prejuicios y mayor conexión entre teoría y práctica a través de comunidades de aprendizaje.

Con la finalidad de evaluar planes y programas formativos comprometidos con la diversidad desde la perspectiva de los responsables de la formación, se desarrollan las investigaciones lideradas por Morrier y otros (2007), Jordan (2008), Potts, Triplett y Rose (2008) y Jeffrey (2009). El estudio de Morrier y otros (2007) surge de un trabajo previo centrado en el análisis de los requisitos para la certificación del profesorado en 50 estados de los Estados Unidos. Los resultados de este trabajo inicial indican el creciente interés por la diversidad cultural en la preparación del profesorado y muestran las transformaciones que han tenido lugar en multitud de titulaciones y universidades. Como consecuencia, este estudio se propone evaluar la percepción de los decanos de las Facultades de Educación de Georgia acerca de este proceso de cambio y de la eficacia de las medidas abordadas. Tras la aplicación de una encuesta, los decanos declaran que sus instituciones son eficaces en la preparación intercultural del profesorado y aportan recomendaciones para hacer extensiva la transformación curricular a todo el estado de Georgia. Como resultado, estas recomendaciones son remitidas a la Junta de Regentes y, finalmente, consideradas para reformar la formación en todo su territorio. Jordan (2008), con unos resultados bastante menos alentadores, recaba información acerca de la percepción de profesores universitarios sobre el impacto de la Ley *No child left behind* en un programa de formación inicial del profesorado. Las entrevistas realizadas a 6 formadores desvelan que, tras un aparente énfasis en un discurso sustentado en la igualdad de todo el alumnado, en la Ley subyace el privilegio blanco y racismo institucional que provoca un impacto negativo para el profesorado y los candidatos a docentes en dos direcciones: por un lado, los estudiantes experimentan grandes contradicciones entre su formación universitaria y la realidad de las aulas; por otro lado, los estándares nacionales reducen a la mitad (y en algunos casos eliminan) los aspectos requeridos relacionados con la educación para la diversidad cultural. No obstante, Jordan se muestra optimista, pues los profesores entrevistados manifiestan poner en práctica tácticas y estrategias conducentes a una preparación culturalmente más pertinente a pesar de la legislación vigente.

Con matices distintos se desarrolla la investigación de Potts y otros (2008), interesados en conocer, a partir de la opinión de 18 profesores universitarios, cuáles de las medidas adoptadas en un programa de formación que presenta un enfoque de infusión en el tratamiento de la diversidad cultural, han influido más en el aprendizaje de los futuros docentes. Los resultados destacan que las prácticas de campo, la reflexión constante y la disposición de tiempo y espacio para el encuentro, el debate y el intercambio de experiencias han sido las claves más exitosas. Como aspectos a mejorar en el futuro, los participantes señalan una mayor conexión con la comunidad, un mayor compromiso del profesorado inmerso en el proceso y el desarrollo de una evaluación continua de los

estudiantes. En una investigación afín, Jeffrey (2009) destaca, como claves en el aprendizaje, el clima generado en las aulas y el compromiso del profesorado universitario.

Otros estudios han evaluado planes y programas formativos sensibles a la diversidad cultural a partir de la opinión de los estudiantes. El trabajo de Holmes y Herrera (2009) evalúa el programa *Bilingual/Bicultural Education Students Interacting to Obtain Success* a través de la opinión vertida por los futuros docentes participantes. Los resultados obtenidos que indican una mejora de los procesos de reflexión, la creación de espacios conjuntos para el intercambio de ideas y el abordaje de temas relacionados con la diversidad y la equidad. Los futuros docentes participantes también describen desafíos notables sobre la falta de oportunidades para tratar temas relacionados con la identidad y profundizar en aspectos más complejos que rodean a la diversidad cultural. Stephenson, Anderson, Rio y Millward (2009) entrevistan a cuatro promociones sucesivas de estudiantes con el fin de recabar información sobre la opinión que les merece el tratamiento de la diversidad cultural que se lleva a cabo en su programa formativo. Los estudiantes identifican, como fortalezas: la ubicación (cerca de comunidades con gran diversidad cultural), el clima de las aulas, el compromiso institucional y la composición heterogénea de los grupos de estudiantes.

Las investigaciones revisadas en esta categoría analizan planes y programas formativos desde distintas perspectivas y con distintos propósitos. Algunos trabajos evalúan cambios curriculares, otros evalúan planes y programas desde la óptica de los responsables de la formación y otros se centran en la opinión de los estudiantes.

En relación a los hallazgos, de manera general se constata que el compromiso expresado por los planes y programas revisados suele generar compromisos también en sus prácticas formativas. Algunos de los estudios revisados destacan, como fortalezas de las propuestas formativas, el tratamiento otorgado a la diversidad cultural desde las experiencias prácticas, la reflexión generada o los espacios para el encuentro, entre otras. Otros trabajos enfatizan también la importancia del compromiso institucional y personal para que la inclusión de la diversidad cultural se realice de forma exitosa. Entre los desafíos para el futuro, se destacan la revisión de prejuicios, la conexión con la comunidad o el desarrollo de procesos de evaluación continua.

Respecto a las metodologías de investigación utilizadas, predominan las investigaciones de naturaleza cualitativa, seguidas de los trabajos cuantitativos y, en menor medida, una metodología mixta. Como instrumentos para la recogida de información destacan las entrevistas, observaciones, análisis de planes de estudio y documentos en los estudios cualitativos y el cuestionario en los trabajos cuantitativos. Estos estudios suelen acoger muestras importantes y



representativas y, a menudo, son investigaciones de larga duración. Se trata, en la mayoría de los casos, de investigaciones a gran escala con fuentes de financiación externas.

## 2.2. Investigaciones sobre el impacto de propuestas formativas comprometidas con la diversidad cultural

Esta categoría es la que aglutina mayor número de investigaciones (56) lo que evidencia el interés experimentado por este aspecto. Para describir con mayor profundidad los trabajos revisados, el epígrafe se ha estructurado de acuerdo a la localización de las propuestas formativas, distinguiendo así entre las investigaciones que analizan el impacto de propuestas que tienen lugar en los centros de formación del profesorado, de aquellas otras que estudian experiencias de inmersión (en centros educativos, comunidades locales y comunidades distintas a la propia o *cross-cultural*). La siguiente figura sintetiza la estructura del epígrafe.

Figura nº 10. Investigaciones sobre el impacto de propuestas formativas comprometidas con la diversidad cultural



Fuente: Elaboración propia

### 2.2.1. Impacto de propuestas formativas desarrolladas en los centros de formación del profesorado

Esta sección recoge 29 trabajos de investigación destinados a conocer el impacto, en los futuros docentes, de cursos de formación sobre educación en y para la diversidad cultural desarrollados en los centros de formación del profesorado.

Centrando la atención en el contexto internacional, Guidry y Sowa (2005) y Wasonga (2005) aparecen como los primeros trabajos revisados con resultados

positivos. Guidry y Sowa (2005), con la intención de proporcionar una formación culturalmente más relevante, deciden poner en práctica una estrategia basada en el diálogo on-line con profesorado de distintos orígenes culturales (procedentes de países como Egipto, Japón, Ghana y Estados Unidos). El estudio del contenido de los diálogos de 22 estudiantes con este profesorado desvela una mayor conciencia sobre la importancia de ver el mundo desde diferentes ópticas y contribuye a entender la diversidad como algo inherente al ser humano, evitando etiquetajes superficiales. Así mismo, los candidatos a docentes han podido comprender que su visión de la realidad es limitada y está conectada con su propia experiencia. Wasonga (2005), por su parte, se centra en analizar la influencia de un curso sobre el conocimiento y las actitudes de los futuros docentes y ver cómo se relacionan ambas variables. Se aplican 3 encuestas desvelando que la formación influye notablemente en el conocimiento y en las actitudes, pero que ambas variables no están relacionadas entre sí, por lo que el conocimiento no se puede usar como predictor del cambio actitudinal en los procesos formativos. Paredes (2009) desarrolla un trabajo con metodología mixta con 60 estudiantes hallando resultados igualmente positivos y destacando que la influencia del curso en el conocimiento se había centrado, principalmente, en el conocimiento del contenido, de la lengua y pedagógico. Cho y DeCastro (2006) también se interesan por el posible cambio actitudinal de futuros docentes en formación mediante el uso de un cuestionario. Los resultados, en principio positivos, son tomados con cautela por los autores pues destacan que, junto a actitudes favorables, hay estudiantes que no consideran beneficiosa la educación multicultural y niegan la presencia de racismo. Tsigilis y otros (2006) centran su problema de investigación en la variación de actitudes y su relación con el comportamiento. A través de las respuestas de 148 estudiantes a un cuestionario, se constata una mejora de las actitudes sobre diversidad cultural y que éstas podían ser, en parte, predichas por el comportamiento, pero no exclusivamente, pues otras variables como el conocimiento también incidieron en su conformación. Szecsi y otros (2010), en la búsqueda de la influencia de la formación en las actitudes de los estudiantes, encuentran una influencia positiva en cuanto a una mayor conciencia sobre la cultura y el reconocimiento de la necesidad de una formación mayor y más relevante para la diversidad cultural.

Otras investigaciones se preocupan por el impacto de la formación sobre las concepciones, creencias y opiniones de los estudiantes. Este es el caso de los trabajos de Fox y Diaz-Greenberg (2006), Moore (2009), Kinloch (2011), Laughter (2011) y Liggett (2011) quienes, mediante aproximaciones cualitativas a través del análisis de documentos realizados por los estudiantes, entrevistas y observaciones de clase, establecen que la formación recibida ha tenido un impacto importante en la modificación de las concepciones previas. Algunos de estos resultados se observan en una problematización de las creencias previas, comprensión más profunda de la cultura, significados más amplios relacionados con la enseñanza en

contextos multiculturales y evidencias de una concienciación crítica incipiente. Tan sólo en el trabajo de Laughter (2011) se aprecia, junto a algunos resultados positivos en relación al cambio de concepciones, una visión de la diversidad cultural aún mediatizada, en algunos casos, por cuestiones biológicas. Estos estudios enfatizan la reflexión, discusión e intercambio con los compañeros/as y el trabajo colaborativo como las herramientas más importantes utilizadas en los programas formativos estudiados y claves de su éxito.

Las investigaciones desarrolladas por Milner (2006), Christensen (2007), McKnight y otros (2011) y Patchen (2012), todas ellas estudios de caso de corte cualitativo, se centran en el estudio de los aprendizajes y conocimientos adquiridos durante la formación en y para la diversidad cultural. En el caso de Milner (2006) el propósito se dirige expresamente a analizar la influencia de determinadas experiencias de enseñanza-aprendizaje en el aprendizaje de los futuros docentes, hallando que las actividades dirigidas a la concienciación, a la reflexión crítica y a la vinculación entre teoría y práctica son las que obtuvieron un mayor impacto. Christensen (2007), por su parte, afirma que los futuros docentes han desarrollado un incremento de la comprensión cognitiva de conceptos de educación intercultural, lo que incrementa su conciencia y competencia intercultural. En este estudio se destaca la reflexión y la perspectiva etnográfica adoptada en el curso como claves de mayor relevancia en la formación recibida por los estudiantes. McKnight y otros (2011) señalan que también los participantes en su investigación han incrementado y profundizado su conocimiento y adquirido una mayor concienciación acerca de temas vinculados a la diversidad cultural. Patchen (2012), con el objetivo de fomentar el aprendizaje y evitar la disonancia cognitiva de sus estudiantes, analiza el impacto que tiene el uso del cine como herramienta de reflexión y conocimiento del otro en una asignatura sobre educación intercultural. El autor encuentra, a través del análisis de contenido de las reflexiones de los estudiantes, que la estrategia ayuda a comprender mejor la diversidad cultural, sobre todo en futuros docentes con una relación limitada con personas de diferentes orígenes. También proporciona la oportunidad de conocer la tendencia de los estudiantes hacia las comparaciones binarias y simplistas cuando describen aspectos relacionados con la diversidad y que sus respuestas varían considerablemente en función de la etnia.

También con la intención de analizar el impacto en el aprendizaje y en las percepciones de los futuros docentes sobre la diversidad cultural de propuestas de formación se encuentran los estudios realizados por Lenski, Crumpler, Stallworth y Crawford (2005), Cain (2010) y Gunn (2011). El primer de ellos se centra en el impacto de un proyecto de investigación-acción, diseñado para desarrollar formas más efectivas de abordar la diversidad cultural en la preparación de los futuros profesores, partiendo de la etnografía como eje central. La propuesta formativa incluye la descripción de una comunidad mediante observación etnográfica, la reflexión sobre la observación y la elaboración de un informe final grupal.

Mediante el análisis del contenido de entrevistas y documentos elaborados por 22 estudiantes, los autores descubren que los futuros docentes comienzan a interactuar con otras perspectivas distintas a la propia, examinar más críticamente las situaciones que observaron y sus propias creencias así como desarrollar una conciencia profunda de la función del profesor en el currículum. Un estudio de seguimiento posterior de seis de los participantes muestra que los cambios se mantienen durante su primer año de enseñanza. Cain (2010) utiliza la narrativa de ficción on-line como estrategia para potenciar la reflexión sobre aspectos relacionados con la diversidad cultural. Con una metodología mixta, recoge evidencias de 10 estudiantes durante un semestre, hallando que la estrategia había facilitado la reflexión, comunicación, concienciación y mejor entendimiento de la multiculturalidad. Gunn (2011), por su parte, examina la pertinencia del uso de estudios de caso como estrategia metodológica adecuada para formar a futuros docentes para la diversidad. Los estudios de caso son utilizados durante un semestre, en el que se recaban datos cualitativos y cuantitativos. Los resultados revelan que la estrategia influye positivamente en las percepciones de la mayoría de estudiantes, incrementa su motivación, la discusión es más profunda y la transferencia a la práctica es más potente.

Con unos hallazgos menos concluyentes, destacan los trabajos de Espiritu (2006), Hill-Jackson y otros (2007) y Fernsten (2009) que indagan en la incidencia de cursos de educación multicultural sobre las creencias y disposiciones de los estudiantes. Espiritu (2006) analiza el contenido de trabajos de clase y observaciones de 23 candidatos a docentes, hallando que la formación ha tenido diferentes impactos en función de la posición de privilegio social, cultural y económico de los participantes. Los estudiantes de los grupos privilegiados minimizan su posición y su contribución a las desigualdades socio-culturales y actitudes racistas, mientras que los estudiantes en desventaja asumen una postura más crítica hacia la sociedad y la diversidad. Estos hallazgos manifiestan la necesidad de considerar la experiencia previa de los estudiantes y la adecuación de la misma a las distintas oportunidades de aprendizaje como importantes puntos de partida en la formación del profesorado. Hill-Jackson y otros (2007), en un estudio con 200 estudiantes, desvelan que el impacto de la formación varía en función del perfil de cada persona. Los perfiles hallados son dos: “defensores” y “resistentes”. Cada perfil muestra una respuesta distinta a cuestiones relativas a complejidad cognitiva, visión del mundo, sensibilidad intercultural, ética y percepción de la auto-eficacia, que va a condicionar el impacto de las experiencias formativas hacia una dirección más positiva en el primer perfil y más reacia en el segundo. Fernsten (2009), a partir de la administración de un cuestionario a 48 estudiantes, establece que la incidencia de la preparación recibida varía en función del acceso a culturas distintas a la propia y el conocimiento previo sobre diversidad cultural.

Otros trabajos muestran resultados aún menos alentadores, pues concluyen que no se produce impacto alguno en los aprendizajes de los estudiantes y que, a

veces, refuerzan estereotipos y/o conocimientos previos poco favorables hacia la diversidad cultural. Así, por ejemplo, Locke (2005) entrevista y observa a 13 estudiantes descubriendo que la formación diseñada para cuestionar marcos de referencia previos y modos de conocimiento, no ha tenido impacto alguno en las respuestas de los futuros docentes, logros que sí han conseguido el entorno social o los medios de comunicación. De Courcy (2007) realiza una investigación-acción con 37 estudiantes durante un curso de educación multicultural. Los resultados en este caso son contrarios a los previstos, pues han reforzado concepciones desfavorables previas y, aunque se evidencia que los estudiantes son susceptibles a nuevas ideas, tienden a construirlas en términos de déficit. También Henkin y Steinmetz (2008) y Szabo y Anderson (2009) alcanzan resultados parecidos. Henkin y Steinmetz (2008) administran un cuestionario de preguntas abiertas a 56 estudiantes, obteniendo unas respuestas breves, genéricas y superficiales que señalan un nivel bajo de comprensión y concienciación. Szabo y Anderson (2009) constatan que las intenciones iniciales no ha tenido la repercusión esperada, pues se aprecia un escaso o nulo impacto en las concepciones, actitudes y conocimientos previos de los docentes en formación.

Conclusiones similares se encuentran en los trabajos de Berta-Avila y William-White (2010), Reiter y Davis (2011) y Han (2012). El primero de ellos identifica, mediante el uso de narrativas, que los futuros docentes tienden hacia la concepciones de la diversidad marcadas por lo políticamente correcto, presentan un escaso conocimiento de cuestiones vinculadas a la diversidad cultural y necesitan fuertes soportes e indicaciones precisas para desarrollar procesos de crítica y reflexión. En el estudio de Reiter y Davis (2011), 153 estudiantes responden a un cuestionario manifestando que la formación recibida tampoco ha tenido ninguna incidencia en sus actitudes y creencias previas. Han (2012) ratifica estas conclusiones y achaca este hecho a la falta de tiempo y a la tendencia conservadora predominante en la formación docente.

En el contexto nacional tan sólo se encuentra el trabajo de Herrada (2010). Se trata de un estudio etnográfico en el que han participado 40 estudiantes que cursan una asignatura relacionada con la diversidad cultural. Su propósito es analizar la evolución que sufre la conceptualización del término "raza" en los estudiantes en el transcurso de la formación. Para ello se vale de observaciones, ensayos de los futuros profesores y la administración de un cuestionario. Tras el análisis de la información recabada, Herrada constata que los estudiantes problematizan el concepto, se replantean sus creencias y actitudes asociadas al mismo, incluso en algunos casos, extrapolan lo aprendido al contexto del aula.

A modo de resumen, nos encontramos ante un conjunto de investigaciones que obtienen resultados, en su mayoría, positivos y subrayan una mejora del conocimiento y una modificación favorable de las percepciones y actitudes hacia la diversidad cultural. También hay estudios con resultados contradictorios, donde

los hallazgos varían considerablemente en función del perfil de los participantes o de sus experiencias previas, y estudios donde la formación no ha tenido influencia alguna en los estudiantes o esta influencia ha sido negativa. Un aspecto que sí es constante, en la mayor parte de estudios, es la recomendación y conveniencia de que los temas relacionados con la diversidad cultural sean incluidos a lo largo de todo el programa formativo y no de manera ocasional a todas luces insuficiente. Así mismo, se detalla, a menudo, que la reflexión crítica, el intercambio y el diálogo deben ser estrategias a incluir y considerar en la formación para la diversidad cultural.

A nivel metodológico, los trabajos ligados a esta categoría utilizan un enfoque predominantemente cualitativo, valiéndose de entrevistas, observaciones y documentos elaborados por los estudiantes. Seguidos, en menor medida, de aquellos que utilizan una metodología mixta y aquellos que se basan en un enfoque cuantitativo mediante cuestionarios. Algunos estudios presentan limitaciones conceptuales y metodológicas referidas, fundamentalmente, a los instrumentos de recogida de información, a la escasa atención prestada al proceso de desarrollo de la investigación, al análisis de la información recabada y a la descripción de los programas formativos.

### **2.2.2. Impacto de experiencias formativas que incluyen inmersión en la realidad**

Los estudios basados en el análisis del impacto de propuestas formativas que incluyen inmersión (27) atienden a diferentes tipos de experiencias: propuestas formativas que tienen lugar en centros educativos (prácticum), inmersiones en la comunidad local (aprendizaje-servicio) y experiencias en comunidades distintas a la autóctona o *cross-cultural* (inmersión en familias, intercambio de estudios, etc.). Entre todas ellas, las prácticas en centros educativos son las más numerosas, aglutinando 18 de las 27 investigaciones que se incluyen bajo este epígrafe.

Centrando la atención en el contexto internacional, se puede observar cómo algunos de los primeros estudios revisados en esta categoría corresponden al análisis de la eficacia de experiencias prácticas en centros educativos desarrolladas en Estados Unidos. Almarza (2005) analiza la eficacia de un prácticum durante dos años a través de la respuesta de 240 futuros docentes. Se trata de un estudio cualitativo basado en el modelo realista de Korthagen que expone el proceso que sufren los futuros docentes desde la frustración inicial al contacto con la realidad, hasta la deconstrucción de preconceptos y reconstrucción sustentada en la experiencia multicultural vivida. Almarza pone de manifiesto la relevancia de la reflexión sobre la práctica, así como la utilidad de este tipo de experiencias en una formación del profesorado culturalmente sensible. El estudio de Czop y otros

(2010), centrado en el cambio de actitudes y creencias tras participar en prácticas de este tipo y con una metodología afín a la utilizada por Almarza, también llega a conclusiones similares. Los trabajos de Zygmunt-Fillwalk (2005) y Zygmunt-Fillwalk y Leitze (2006) analizan el cambio de actitudes de dos promociones de futuros docentes participantes en un programa formativo que incluye inmersión en un colegio culturalmente diverso, a través de la aplicación de un cuestionario, entrevistas y grupos focales. Los hallazgos apuntan hacia una ampliación del conocimiento y la modificación positiva de actitudes y creencias previas. Además, se constata que este cambio se mantiene estable durante un periodo de varios años. Los autores sugieren que las oportunidades para la inmersión cultural, la construcción de relaciones, la reflexión y el apoyo profesional han sido los catalizadores para el cambio. Gayle-Evans y Michael (2006), preocupados por estudiar cómo afecta el prácticum en la toma de conciencia de los futuros docentes sobre aspectos relacionados con la diversidad cultural, aplican un cuestionario a 32 estudiantes antes y después del proceso formativo, obteniendo unos resultados positivos que muestran el aumento del nivel de concienciación. También con una valoración exitosa concluye el trabajo de Hsu (2009), que integra un blog en una experiencia de prácticum como herramienta para potenciar una formación culturalmente más sensible. Se analizan las entradas del blog y se aplica una escala antes y después de la experiencia, descubriendo que la herramienta motiva a los estudiantes a reflexionar sobre su práctica y compartir experiencias. Sus actitudes hacia la diversidad y hacia el desempeño profesional en aulas multiculturales son más positivas al término de la formación.

Con resultados igualmente positivos y destacando la reflexión y la formación teórico-práctica como elementos clave en la preparación de futuros docentes, concluyen los trabajos de Cicchelli y Cho (2007), He y Cooper (2009), Bleicher (2011) y Bodur (2012). Cicchelli y Cho (2007) describen la efectividad del prácticum realizado por 61 futuros docentes. Esta efectividad, valorada en función del cambio de actitudes y creencias de los participantes, fue más evidente y significativa en el caso de estudiantes blancos. Para los autores, este hallazgo evidencia que la cultura de los futuros docentes puede influir en la efectividad de los programas formativos para la diversidad cultural. He y Cooper (2009) desarrollan una investigación centrada en analizar el impacto, en la mejora del conocimiento multicultural de los futuros docentes, de un curso de formación que incluye experiencias de campo en centros educativos y se sustenta en el modelo ABC de Schmitd. Para ello, utilizando un diseño cuasiexperimental y una escala Likert, estudian las diferencias entre dos grupos, uno participa en la propuesta formativa y otro es el grupo-control. Los resultados muestran que el conocimiento y la comprensión multicultural aumentan en mayor medida en el grupo que cursa el modelo formativo evaluado. Bleicher (2011), por su parte, estudia el cambio de percepción en 95 docentes en formación a través de un cuestionario, aplicado antes y después de la experiencia de prácticum, y el análisis de reflexiones y

entrevistas con los estudiantes. Los hallazgos revelan un cambio significativo en las percepciones y la mejora de la confianza en las propias habilidades docentes. Bodur (2012) realiza una investigación con la intención de observar la evolución en las creencias y actitudes de dos grupos de estudiantes. Uno de ellos cursa un programa destinado a la formación para la diversidad cultural que incluye experiencias de campo en centros educativos, mientras que el otro es el grupo-control. Los datos se recaban a través de un cuestionario adaptado y entrevistas semi-estructuradas. Los resultados evidencian que el grupo que participa en el programa formativo finaliza sus estudios con creencias y actitudes más positivas y una comprensión más profunda de la realidad multicultural. Creen, por ejemplo, de que el rendimiento del alumnado no es algo inherente al origen socio-cultural o ambiente familiar (creencia que si manifiestan los estudiantes del grupo-control).

Dos estudios focalizan su atención en la eficacia de procesos de mentoría durante el desarrollo de las prácticas de los futuros docentes. En un caso, la mentoría es ejercida por un estudiante que tutoriza a un alumno concreto de cultura distinta a la propia (Klug, Luckey, Wilkins y Whitfied, 2006). En el otro estudio (Zozakiewicz, 2010), el mentor es un profesor experimentado del centro escolar que muestra competencia y sensibilidad intercultural y que supervisa, guía y colabora con el futuro docente durante su periodo de prácticum. Ambos casos, a través de distintas metodologías (mixta y cualitativa respectivamente) alcanzan resultados positivos, indicando que la experiencia ha aumentado la comprensión sobre aspectos relacionados con la multiculturalidad y las prácticas pedagógicas hacia colectivos culturalmente diversos.

Junto a este grupo de estudios, hay otros cuyos resultados no son tan positivos y esperanzadores. Del Prado, Phelps y Friedland (2007) en un estudio donde analizan los diarios de campo y entrevistas de 38 futuros docentes, hallan que los estudiantes se muestran reacios a abordar cuestiones vinculadas con la diversidad cultural, no tienen demasiado conocimiento de la realidad de otros grupos culturales, prestan escasa atención a la diversidad de su alumnado y creen que lo más adecuado e igualitario es un tratamiento ajeno a las diferencias, lo más homogéneo posible. Kyles y Olafson (2008) estudian las creencias y actitudes antes y después de la formación práctica mediante la aplicación de tres escalas y el análisis de escritura reflexiva y autobiográfica de los estudiantes. Las escalas muestran que no hay variación en las creencias y actitudes iniciales, mientras que el análisis cualitativo evidencia que hay algún beneficio en algunos casos y que depende, en gran medida, del tipo de experiencia de los estudiantes. Aquellos que tienen experiencias de carácter multicultural, desarrollan creencias más favorables que los que viven experiencias monoculturales. Settlage, Southerland, Smith y Ceglie (2009), por su parte, investigan las creencias de auto-eficacia en un diseño longitudinal con 48 futuros docentes, hallando que no sufrieron modificación alguna tras participar en el prácticum. De igual modo, Lockhart (2010) y Zippay (2010) describen las concepciones y creencias hacia la diversidad de futuros



docentes durante el proceso de formación práctica y al finalizarlo. Ambos estudios, de carácter cualitativo, indican que la formación recibida no ha tenido incidencia alguna en los estudiantes debido a que sus creencias previas han obstaculizado la adquisición de competencias de carácter intercultural.

Los estudios que indagan en el impacto de propuestas prácticas de inmersión en la comunidad local en los estudiantes son menos numerosos. Bell y otros (2007) realizan un trabajo centrado en las concepciones y aprendizajes que se desarrollan en una experiencia de servicio a la comunidad (tutorización en casas de juventud y escuelas). Mediante el análisis de ensayos, autobiografías y la administración de un cuestionario, los autores establecen que la experiencia ha tenido un impacto positivo en los estudiantes, desarrollando concepciones más complejas hacia la diversidad cultural. Bollin (2007), con un estudio cualitativo a través de diarios de futuros docentes en el transcurso de prácticas de aprendizaje-servicio en la comunidad, aporta también hallazgos positivos en cuanto al refuerzo de actitudes y valores de respeto, responsabilidad y confianza en las propias capacidades, mejora en el conocimiento de uno mismo, una mayor comprensión del desafío que supone enseñar en aulas heterogéneas y el desmantelamiento de estereotipos previos. Davis y Moely (2007), mediante la aplicación de una escala a 217 estudiantes y Waddell (2011) a través de un estudio de caso con 33 futuros profesores, concluyen de igual modo, aportando resultados positivos en relación al desarrollo de actitudes favorables a la diversidad cultural, la mejora del conocimiento de uno mismo y el incremento del compromiso con la comunidad. Chang y otros (2011), realizan un interesante trabajo donde se estudia la influencia de variables contextuales y personales en el aprendizaje de los estudiantes que cursan prácticas de aprendizaje-servicio en la comunidad. Para ello, seleccionan una muestra de 212 candidatos a los que administran distintos instrumentos de corte cualitativo y cuantitativo. Los resultados indican que la aproximación pedagógica utilizada (especialmente la discusión sobre la práctica) es la variable que mayor influencia ejerce en los aprendizajes de los estudiantes. La influencia de otras variables como el sexo, edad, origen socio-cultural, no muestran resultados unívocos, fluctuando en función del tipo de resultado de aprendizaje contemplado. En la mayoría de estos estudios se destaca la relación estrecha que se establece con personas de otras culturas, el clima de relaciones y la dedicación y compromiso del profesorado universitario como principales factores de aprendizaje.

Para finalizar esta subcategoría, la atención se centrará en los estudios que analizan el impacto, en los futuros docentes, de las experiencias *cross-cultural* de inmersión en familias de culturas distintas a la propia o de intercambio con estudiantes. Los estudios revisados en este sentido tienen como punto de partida programas formativos estadounidenses, mientras que las comunidades de acogida son de origen italiano, inglés, hondureño y dominicano. Todos ellos presentan una metodología cualitativa o mixta y se proponen estudiar la incidencia de la formación recibida en la percepción, creencias, actitudes, conocimientos y/o

aprendizajes de los futuros docentes. Estos trabajos, como recomendaciones para la futura implementación de este tipo de programas, alertan sobre la necesidad de una planificación cuidada y minuciosa, así como de la relevancia de un compromiso con la comunidad de acogida. Ference y College (2006) encuentran, en su trabajo, que la formación ha incrementado el desarrollo personal, conocimiento y comprensión de los estudiantes y ha desarrollado actitudes más favorables hacia la diversidad. En la investigación de Nero (2009) se ratifican estos hallazgos y se incluye el incremento en la complejidad conceptual y la reflexión crítica. También Marx y Moss (2011), así como Phillion y otros (2009), confirman estos resultados aportando, en este último caso, que los futuros docentes son capaces de trasladar el aprendizaje obtenido en la experiencia a la práctica desarrollada posteriormente en el aula.

A nivel nacional solo se ha encontrado una investigación que tenga como objeto de estudio el descrito en este epígrafe. Nos referimos al estudio de Durán (2011), cuyo propósito es analizar las respuestas de futuros docentes respecto a su participación en un prácticum realizado en un país distinto al propio (el intercambio se realiza entre España y Reino Unido). Una muestra de 45 estudiantes responden a un cuestionario elaborado a tal efecto. Los resultados indican que el impacto de la experiencia depende en gran medida del perfil de los participantes. En el caso de los españoles, se ha adquirido mayor conocimiento, conexión con experiencias previas y confianza en sí mismos que en el caso del grupo inglés. El autor argumenta que la razón puede encontrarse en que para los españoles era la primera experiencia *cross-cultural*, mientras que los ingleses ya habían realizado numerosas experiencias de esta naturaleza.

El conjunto de estudios descritos en este apartado destacan una respuesta generalmente positiva hacia las experiencias prácticas de inmersión realizadas por los estudiantes. En más de la mitad de estudios se muestran evidencias de una mejora del conocimiento multicultural, una progresiva toma de conciencia, un cambio en las creencias iniciales hacia posiciones más favorables y una mejora en las actitudes, lo que otorga a las experiencias prácticas un importante potencial transformador a nivel cognitivo y afectivo. También, en numerosas ocasiones, se hace referencia a la unión entre teoría y práctica que se establece a partir de estas experiencias, la mejora en las relaciones entre estudiantes y alumnado/comunidad, la mejora en la práctica docente y en la percepción de autoeficacia. En estos casos, la reflexión es considerada un aspecto de gran importancia para el aprendizaje significativo.

El diseño y abordaje metodológico seleccionado en esta tipología de estudios varía en gran medida, encontrando trabajos con una metodología mixta que utilizan la observación, documentos elaborados por los estudiantes, entrevistas y cuestionarios como instrumentos de recogida de información, otros trabajos de corte cualitativo donde prima el análisis de contenido de porfolios,

entrevistas, observaciones y grupos de discusión y estudios exclusivamente cuantitativos desarrollados a través de cuestionarios de elaboración propia o adaptados. Se aprecia, asimismo, que en algunos estudios existen importantes limitaciones conceptuales, pues los términos “actitudes”, “creencias”, etc. se utilizan indistintamente, con el mismo significado, así como limitaciones metodológicas en cuanto a la representatividad de las muestras elegidas, la construcción y la validación de instrumentos para la recogida de información, procesos que o bien no se explicitan, o bien se muestran con deficiencias, de manera incompleta.

### **2.3. Estudios centrados en las actitudes, creencias y conocimientos de los futuros docentes en relación a la diversidad cultural**

A esta categoría pertenecen 24 estudios con el propósito principal de examinar cuáles son las actitudes, creencias y conocimientos con los que los futuros docentes inician, desarrollan y/o finalizan los procesos de formación. Aunque son estudios muy vinculados a las propuestas formativas, no tienen como finalidad expresa analizar la efectividad de esa formación, su estructura, propósitos o metodología, sino conocer cuál es la visión de los estudiantes sobre la diversidad cultural.

Entre los trabajos de ámbito internacional, se encuentra la investigación de De Castro y Cho (2005), cuyo propósito es examinar las actitudes de un grupo de 160 estudiantes y docentes en ejercicio hacia el alumnado y familias de culturas distintas a la autóctona. Se trata de un trabajo que utiliza una escala tipo Likert, de elaboración propia, para recabar la información. Los hallazgos muestran que los participantes tienen actitudes positivas hacia la diversidad, aunque no se sienten preparados para trabajar con alumnado culturalmente diverso. La mayoría de encuestados achacan al ambiente familiar el bajo rendimiento del alumnado socio-culturalmente diverso. Se trata de un estudio que tiene una serie de repercusiones en los programas formativos locales, pues se advierte que, tras su publicación, se realizaron cambios en el currículum y relacionados con las familias y la diversidad cultural en la formación inicial. Ese mismo año, Salas, Flores y Smith (2005) realizan un estudio similar con 518 estudiantes, encontrando unos resultados menos llamativos y unas actitudes moderadamente positivas hacia la diversidad cultural. Este estudio evidencia que las actitudes podrían estar mediadas por cuestiones como la etnia, el bilingüismo y el lugar de nacimiento. También centrado en las actitudes, se desarrolla el estudio dirigido por Dedeoglu y Lamme (2009), que analizan las actitudes hacia la diversidad cultural y lingüística y cómo afecta la demografía a estas disposiciones iniciales. Para ello, aplican un cuestionario a 274 estudiantes y evidencian que la amistad entre diversas culturas,

la religión, la ideología y los viajes al extranjero tienen un impacto significativo en las respuestas, mientras que otras variables, como la raza, no mantienen una influencia destacada. Posteriormente, han repetido el estudio con una muestra de 548 estudiantes obteniendo resultados análogos (Dedeoglu y Lamme, 2011). Ford y Quinn (2010) en un trabajo similar dirigido a determinar la influencia de variables contextuales y personales en la modificación de actitudes hacia la diversidad, realizan un estudio con 163 estudiantes al comienzo de su formación. Los resultados alcanzados apuntan hacia unas actitudes positivas, aunque guiadas por “lo políticamente correcto” e influidas, principalmente, por cuestiones raciales y de género, contraviniendo así lo expuesto por Dedeoglu y Lamme.

Otros estudios centran su atención en el conocimiento y en las creencias de los futuros docentes, más que en las actitudes. Es el caso de Whitfield y otros (2007), quienes describen, a través de un estudio de varios años y una metodología mixta, las creencias de los futuros docentes sobre diversidad cultural, la formación del profesorado y los elementos para mejorar su aprendizaje sobre la diversidad. Sus hallazgos confirman que los futuros docentes tienen creencias favorables hacia la diversidad, pero un escaso conocimiento sobre la enseñanza en contextos multiculturales y sobre las necesidades particulares del alumnado. Lee y Dallman (2008), por su parte, también se interesan por las creencias de los candidatos a docentes a través de un estudio en profundidad de tres casos. En su estudio se constata la presencia de creencias contradictorias respecto a la diversidad, ya que conviven creencias más abiertas, globales e integradas, con otras que vinculan la diversidad cultural a cuestiones biológicas más que sociales. Los participantes enfatizan la necesidad de formación práctica para atender a la diversidad y muestran tendencias hacia el interculturalismo más que posturas asimilacionistas. Se destaca que los futuros docentes no se sienten preparados para trabajar en aulas multiculturales y que sería importante, por tanto, que todo su currículum formativo esté impregnado de contenido y sensibilidad multicultural. A conclusiones muy similares llega Bowser (2009) en su estudio, con 346 estudiantes, y Jaber (2009), con 175 futuros docentes, resaltando ambos unas creencias positivas sobre la diversidad cultural, pero una conceptualización de la misma superficial y ceñida, exclusivamente, a las relaciones humanas. Matus e Infante (2011) analizan los discursos de 6 estudiantes sobre diversidad cultural mediante narrativas y constata que los participantes se refieren a la identidad cultural desde un punto de vista normalizado y piensan que trabajar en aulas multiculturales requiere de herramientas especiales, distintas a las habituales, lo que, según los autores, nos aproxima a futuras prácticas discriminatorias en las escuelas.

Con un propósito algo distinto, se encuentra la investigación de Han y Singh (2007), que parte de una investigación más amplia realizada por el Comité Permanente de Educación y Formación Profesional Docente de la Cámara de Representantes de Australia *Top of the class*. Con una muestra de 520 futuros

docentes, 512 profesores universitarios y 515 maestros en ejercicio esta investigación explora los factores que ayudan y/o dificultan el acceso, participación y logro académico y personal de estudiantes de minorías étnicas en los programas de formación. Centrándose en 47 entrevistas de las realizadas a estudiantes, en este trabajo se desvela que los futuros docentes pertenecientes a grupos culturales minoritarios se sienten alejados, no representados, en sus programas de formación, al tiempo que experimentan contradicciones en este proceso. Contradicciones que se pueden observar en la brecha existente entre sus expectativas y lo que sucede en la práctica, las dificultades del idioma, la marginación de su lenguaje en la formación y, por lo tanto, de su conocimiento sobre la educación. Con este trabajo, los autores pretenden sensibilizar a los actores políticos que toman decisiones respecto a la formación del profesorado para ayudar en la captación de estudiantes de grupos minoritarios para la docencia.

Por otra parte, Hopkins-Gillispie (2009) se propone investigar qué entienden los estudiantes por educación multicultural y cómo trabajar con alumnado diverso. Con un método mixto y una muestra de 99 participantes, recoge evidencias de que lo más importante para los futuros docentes es poseer conocimiento y conciencia multicultural. Subraya, como factor clave un currículum, la incorporación de temas de diversidad cultural y la colaboración entre el profesorado. Joseph y Southcott (2009) se cuestionan, en términos parecidos, cómo entienden la educación multicultural y la diversidad los futuros docentes de la especialidad de música en el último curso de formación, a través de un cuestionario on-line y entrevistas. Los resultados muestran una concepción de la música como herramienta efectiva para la educación multicultural, aunque consideran que sigue primando una aproximación “occidentalizada” en la educación musical para la diversidad cultural. También denuncian el desfase existente entre teoría y práctica tras la realización del prácticum al final de su formación.

Desde Irlanda del Norte, Montgomery y McGlynn (2009) reflexionan sobre las concepciones de los futuros docentes sobre las relaciones comunitarias y la formación multicultural del profesorado. Con un diseño mixto y longitudinal, los investigadores realizan un seguimiento a una cohorte de estudiantes durante su proceso de formación. Los candidatos a docentes muestran voluntad y compromiso con las cuestiones relativas a las relaciones comunitarias y la diversidad cultural, a pesar de tener un conocimiento bastante limitado de los conceptos implícitos. También señalan la formación como un factor clave y reconocen no sentirse preparados para trabajar en aulas culturalmente diversas. Mills y Ballantyne (2010) estudian las creencias de los futuros docentes, sustentados en la teoría de Garmon. Esta teoría agrupa a las creencias en tres dimensiones: apertura, autoconocimiento y compromiso con la justicia social. Mediante un estudio en profundidad de 48 auto-etnografías, los autores hallan que

esta clasificación se corresponde con los resultados obtenidos y que es una clasificación jerárquica, que indica cierta evolución desde el primer factor al tercero. Sin embargo, mantienen que no todos los estudiantes alcanzan el último nivel de desarrollo a pesar de las buenas intenciones reflejadas en sus programas formativos.

Con un interesante abordaje metodológico y la utilización de diversos análisis estadísticos, Silverman (2010) estudia las concepciones hacia la diversidad de 88 futuros docentes. Sugiere que los estudiantes aglutinan bajo el paraguas de la "diversidad" diversos constructos que ignoran o sobre los que no se cuestionan. Tienden hacia el acuerdo en términos generales, pero discrepan en gran medida en cuestiones específicas relativas a la identidad. También encuentra que el sentido de auto-eficacia no predice suficientemente la responsabilidad de los futuros docentes hacia su futuro alumnado heterogéneo, aunque ésta última si puede usarse como predictiva del compromiso. Akiba (2011) desarrolla un trabajo centrado en la búsqueda de aquellas características personales y formativas que inciden significativamente en el cambio de creencias durante el proceso formativo. Mediante la aplicación de un cuestionario, a 243 futuros docentes, encuentra que existen tres características que influyen directamente en la modificación de las creencias de los estudiantes hacia posturas más favorables hacia la diversidad cultural: el trabajo colaborativo a través de comunidades de aprendizaje, el desarrollo de propuestas formativas desde teorías constructivistas del aprendizaje y la realización de experiencias prácticas. Bedard, Van Horn y García (2011), en un proyecto de investigación-acción, cuestionan la opinión de los futuros docentes acerca del impacto que creen que la cultura puede tener sobre la alfabetización. Mediante este proyecto, los autores consiguen que los estudiantes experimenten y reconozcan la influencia de la cultura en la enseñanza y aprendizaje de la lecto-escritura.

En el ámbito nacional se han encontrado 8 estudios relativos a conocimientos, actitudes y creencias de los futuros docentes acerca de la diversidad cultural. El más lejano en el tiempo es el trabajo de Campoy y Pantoja (2005), que pretenden conocer las percepciones de las personas implicadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje: alumnado, profesorado, orientadores/as y futuros docentes. Las aportaciones correspondientes a futuros docentes se recogen mediante una escala Likert aplicada a 103 estudiantes. Los hallazgos encontrados ponen de manifiesto percepciones positivas sobre la diversidad cultural. Los estudiantes creen que la diversidad cultural no genera conflictos, ni es un factor de riesgo para el rendimiento escolar, aunque consideran que actualmente no se atiende adecuadamente a la diversidad en los centros escolares y que el profesorado necesita una mayor formación al respecto. Martínez y Zurita (2011) obtienen unos resultados similares y descubren que no existen diferencias significativas en las respuestas en función del sexo y la edad. León y otros (2007) concluyen de igual modo, no encontrando diferencias respecto al sexo y la edad,

aunque en este caso las respuestas de los 200 estudiantes encuestados si varían en función de la especialidad elegida. Igualmente observan actitudes positivas, aunque el alumnado que no conoce a colectivos de inmigrantes tiende a mostrar actitudes más reacias, sobre todo hacia personas de origen magrebí. También Rodríguez Izquierdo (2005, 2008) llega a los mismos resultados respecto a la especialidad, sexo y edad. Su investigación, sin embargo, manifiesta la existencia de una concepción difusa sobre la diversidad, falta de preparación de los futuros docentes y una vinculación clara entre diversidad e inmigración. Para la autora, predominan las actitudes asimilacionistas y un interés por el dominio de la lengua.

La polaridad y ambivalencia en los resultados hallados es una constante en las investigaciones emprendidas por Pastor (2010), Arques (2011) y López e Hinojosa (2012). Pastor (2010), con el propósito de desvelar las actitudes y estereotipos de futuros maestros de Educación Física, encuesta mediante escala, cuestionario y diferencial semántico a 2524 estudiantes obteniendo, como resultado, un pensamiento que varía considerablemente en función del grupo de inmigrantes de referencia, evidenciando que las variables contextuales podían ser elementos determinantes en la construcción de pensamientos sobre diversidad cultural. Para este autor, las actitudes de los estudiantes esconden un sentimiento ligado a lo políticamente correcto que los aleja de una sociedad realmente igualitaria y tolerante. Arques (2011), con propósitos análogos, estudia las actitudes hacia la diversidad cultural mediante la aplicación de la escala validada por León y otros (2007), descubriendo que las actitudes son positivas en cuestiones generales sobre igualdad de derechos, pero se tornan menos favorables cuando se vinculan a relaciones directas con personas de culturas distintas a la propia. López e Hinojosa (2012) encuentran, igualmente, que los futuros docentes tienden a manifestar creencias positivas en relación a principios generales relacionados con el respeto a la diversidad cultural, pero estas creencias se polarizan a medida que se concretan en cuestiones vinculadas a la práctica escolar, el rol del profesorado o el alumnado de culturas distintas a la autóctona.

A modo de síntesis, se aprecia que en la mayoría de los estudios revisados se parte de la base de que las disposiciones, creencias y percepciones de los estudiantes son elementos de gran importancia, pues funcionan como filtros en los procesos formativos y condicionan no sólo lo que se aprende, sino también su práctica profesional futura. Por ello, conocer estas disposiciones, tener información acerca de su evolución y comprender cuál es su relación con otros elementos formativos o características personales de los estudiantes se convierte en ámbito de interés científico. Igualmente se observa un uso indistinto de los términos “actitudes”, “percepciones”, “creencias” y “concepciones”, entre otros. Términos, todos ellos, que intentan describir el pensamiento de los futuros docentes hacia la diversidad cultural y que lo hacen aún desde un uso indiscriminado y confuso de los términos, como ya se había señalado en otro epígrafe de este trabajo.

Se trata de estudios que presentan a los futuros docentes con actitudes y creencias, en general, favorables hacia la diversidad cultural. No obstante, en porcentajes dispares, se siguen hallando algunas predisposiciones negativas hacia aspectos concretos vinculados con la multiculturalidad. Su conocimiento acerca de la diversidad y lo que implica a nivel social, epistemológico, económico, etc. es escaso y superficial en la mayoría de los estudios revisados. Igualmente, se confirma que los futuros docentes no se sienten preparados para trabajar en aulas multiculturales. Diferentes estudios muestran que estas actitudes y creencias se encuentran relacionadas con variables como el sexo, la etnia, la religión o la ideología de cada persona, entre otros factores.

Respecto a la metodología, existen diferencias notables entre el contexto nacional e internacional: a nivel nacional, todos los estudios seleccionados son de corte cuantitativo y utilizan como instrumentos para la recogida de información escalas o cuestionarios, principalmente de elaboración propia, mientras que a nivel internacional encontramos que la mitad de los trabajos utilizan cuestionarios (en su mayoría adaptados de otras investigaciones previas), algunos estudios se valen de métodos mixtos (cuestionarios y entrevistas y/o grupos focales) y otras investigaciones son puramente cualitativas (investigación-acción y estudios de caso que utilizan entrevistas, cuestionario abierto y auto-etnografía como fuentes de información). Al igual que en revisiones anteriores, también en este caso se aprecian deficiencias desde el punto de vista metodológico (en algunos casos no se hace referencia a los métodos y técnicas empleadas, ni a la muestra o tipo de muestreo realizado en el estudio) y falta información relativa a la validez y fiabilidad de los instrumentos utilizados.





**PARTE II**  
**TRABAJO EMPÍRICO**

---



**CAPÍTULO V**  
**MARCO METODOLÓGICO**





*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)

Este quinto capítulo está dedicado a la metodología de investigación. En un primer momento se enmarca la investigación en la línea de estudios sobre pensamiento del profesor. Seguidamente se expone el enfoque de investigación seleccionado, se describen las variables del estudio y la población. A continuación se detalla el instrumento para la recogida de información y el proceso seguido para su elaboración. Y, finalmente, se especifican los tipos de análisis y tratamiento dado a la información recabada.

## **1. LA INVESTIGACIÓN SOBRE EL PENSAMIENTO DEL PROFESOR: MARCO DE LOS ESTUDIOS SOBRE CREENCIAS**

La investigación sobre las creencias de los profesores surge como línea de investigación de especial relevancia dentro del ámbito de estudios sobre 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 el desempeño profesional (Porlán, 1994; Richardson, 1996; Sola, 1999).

El interés por comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje, ha llevado, en las últimas décadas, a la consideración del docente como actor; constructor de conocimiento; narrador, en primera persona, de su propia vida. Su pensamiento, conocimiento y creencias se convierten en referentes de la acción didáctica. El interés por lo que piensan y conocen los docentes, como medio para comprender los procesos educativos, es una importante línea de investigación que, en su momento, supuso un giro de gran relevancia en la historia de la investigación sobre la enseñanza.

Esta línea de investigación se caracteriza, principalmente, por apoyarse en una perspectiva constructivista del aprendizaje y decantarse por nuevas

concepciones alternativas de la enseñanza, basadas en la imagen del profesor como tomador de decisiones o como diseñador (Villar, 1988). Las preguntas de investigación que han sido protagonistas en esta línea de trabajo han sido, principalmente: *¿Cuáles son los pensamientos en torno a la enseñanza? ¿Cuáles los conceptos, teorías implícitas y saberes profesionales? ¿Cuáles los contenidos de raíz rigurosa ligados al pensamiento personal y colaborativo?* (Medina y Domínguez, 1997, 506). Su origen se remonta a la década de los 70, especialmente, a partir de trabajos pioneros como los desarrollados por Shavelson (1973), Shulman y Elstein (1975), Clark y Yinger (1977) o Peterson y Clark (1978), y de las orientaciones efectuadas por el NIE (National Institute of Education) en una reunión que tuvo lugar en 1974. Al contexto español llegaría algunos años más tarde, durante la década de los 80. La celebración del I Congreso sobre “Pensamientos de los Profesores y toma de Decisiones”, celebrado en 1986 en la Rábida (Huelva), supuso un hito de gran importancia en el respaldo y auge de esta línea de investigación (De Vicente, 1996).

Sin embargo, los estudios sobre pensamiento del profesor no han permanecido impasibles ante el paso del tiempo, sino que han ido experimentando una interesante evolución que ha sido descrita en distintos trabajos y revisiones realizadas por autores como Shavelson y Stern (1981), Nespov y otros (1984), Eisenhart y otros (1988), Calderhead (1988, 1996), Carter (1990), Fenstermacher (1994), Munby, Russell y Martin (2001), Shulman (1987, 2005) o Cochran-Smith y Lytle (1999, 2001, 2009). Entre ellos, Calderhead (1988, 1996) profundiza en la investigación acerca del conocimiento y las creencias de los docentes, metodologías empleadas e implicaciones para la formación del profesorado; Carter (1990) revisa la investigación desarrollada en torno a tres aproximaciones distintas al proceso de aprender a enseñar: investigaciones ligadas a un marco psicológico y focalizadas en aspectos cognitivos, trabajos realizados desde la perspectiva del conocimiento práctico y centrados en el conocimiento pedagógico del contenido; Fenstermacher (1994) indaga en 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; Shulman (1987, 2005) analiza qué deben saber los profesores, cuáles son las fuentes del conocimiento base para el desempeño docente, cuáles son los procesos didácticos que se llevan a cabo y qué vinculación tienen con las políticas de formación del profesorado. Su mayor contribución radica en el impulso conferido al conocimiento pedagógico de la materia. Cochran-Smith y Lytle (1999, 2001, 2009), por su parte, revisan y describen tres concepciones diferentes en función de la relación entre el conocimiento y la práctica de la enseñanza: conocimiento para la práctica, de la práctica y en la práctica, apostando por esta última concepción como la que mejor describe la naturaleza del conocimiento para la enseñanza, pues empodera el papel

de los docentes en la construcción de conocimiento y establece puentes entre teoría y práctica.

En el ámbito español, destacan revisiones como la desarrollada por De Vicente (1996), Medina y Domínguez (1997), Porlán, Rivero y Martín (1998), López López (2001), Bolívar (2005) o Jiménez y Feliciano (2006). De Vicente (1996), por ejemplo, analiza la investigación realizada desde comienzos de los años 80 hasta 1996, efectuando un balance sobre la evolución en los estudios sobre el pensamiento del profesor y las temáticas más relevantes de investigación; Porlán y otros (1998) se centran en los estudios acerca de las concepciones didácticas y científicas de los docentes; la revisión de López López (2001) resume las principales líneas de cambio en la evolución de los estudios de conocimiento; Bolívar (2005) revisa la investigación sobre conocimiento del contenido y didáctico del contenido generada en el marco del Programa de desarrollo del conocimiento de la enseñanza de Shulman, prestando especial atención a sus implicaciones para las didácticas específicas y la formación del profesorado. También se encuentran revisiones más específicas como la de Bretones (2003), centrada en la producción científica relativa a las creencias de los estudiantes de Magisterio.

Los trabajos descritos muestran que la evolución de los estudios sobre el conocimiento y las creencias ha transcurrido por diferentes etapas. En un primer momento, la investigación se vincula al paradigma proceso-producto, intentando establecer una relación entre el comportamiento, pensamiento del docente y rendimiento del alumnado. Sin embargo, las críticas vertidas sobre este paradigma de investigación y el auge experimentado por la psicología cognitiva durante la década de los 70 (Calderhead, 1996), permitieron a la línea de investigación centrada en el pensamiento del profesor encontrar su verdadera ubicación. En este momento, la línea de investigación comienza a centrarse en el pensamiento de los docentes, en sus juicios y toma de decisiones, en sus percepciones y creencias, dando lugar a una abundante producción científica. Investigadores como Morine-Dershimer (1988) identificaron, en esta etapa, los principales núcleos de investigación en el pensamiento del profesor en función de los tipos de actividades cognitivas en la enseñanza: la planificación, el pensamiento y las decisiones interactivas y las creencias de los docentes, diferenciando éstas en función de los sujetos de estudio (profesorado principiante y experimentado). Periodo que también ha sido objeto de múltiples críticas por autores como Carter (1990), al considerar que estas producciones no conducen a un marco adecuado para el estudio del conocimiento y las creencias de los profesores ya que se muestran las diferencias entre expertos y noveles justificándolas, casi exclusivamente, en los años de experiencia docente.

La aparición de nuevos conceptos como conocimiento práctico (Clandinin y Connelly, 1987; Calderhead, 1988, 1991; Schön, 1992) y conocimiento pedagógico



del contenido (Shulman, 1987) abriría las puertas a un nuevo periodo en los estudios sobre el pensamiento del profesor. En esta etapa, la consideración del conocimiento como constructo únicamente teórico da paso a otras concepciones más vinculadas a la práctica, evidenciando una progresiva reconciliación entre la teoría y la práctica que aporta una visión más compleja de este campo de estudio. Razón que lleva a Munby y otros (2001) a definir este periodo como un hito en el desarrollo de la epistemología de la práctica docente.

Como resultado de esta etapa surge el interés por analizar no sólo los procesos cognitivos que intervienen en la docencia, sino también el contenido de dichos procesos, determinar cuál es el conocimiento profesional o base para la enseñanza, su naturaleza y contenido. Toman especial relevancia en este sentido las investigaciones desarrolladas por Schön (1992) o Shulman (2005), entre otros.

Estas investigaciones, que en su origen estuvieron definidas por un fuerte carácter individual han ido, poco a poco, desembocando en una visión más social y contextualizada del conocimiento de los docentes (Calderhead, 1996; Cochran-Smith y Lytle, 1999, 2009). En este sentido, Bolívar (2002) y Tardif (2004) apuntan al desarrollo de una investigación más biográfica y narrativa, en la que se revaloriza la voz de los propios docentes. Este enfoque de investigación ha tenido, como consecuencia metodológica que muchos de los trabajos de estas últimas etapas se hayan dirigido hacia la narrativa como estrategia de indagación. Sin embargo, la derivación hacia enfoques cualitativos no está exenta de críticas que denuncian su falta de generalización a muestras amplias de población (Munby y otros, 2001). Es por ello que actualmente se puede observar cierta tendencia hacia la complementariedad entre paradigmas, generando investigaciones cualitativas, cuantitativas o de enfoques metodológicos mixtos (Murphy y otros, 2004), respondiendo así al llamamiento realizado por Calderhead (1996) que invita a utilizar metodologías diversas que muestren distintas aproximaciones capaces de explorar la complejidad del constructo investigado.

Tres décadas de fructífera producción científica en el campo del pensamiento de los docentes han proporcionado hallazgos de gran relevancia para la consideración de la enseñanza y del proceso de aprender a enseñar. Aunque, como apunta Calderhead (1996), el ámbito de estudio del conocimiento base en cualquier área profesional es un área de estudio desafiante y potencialmente inacabada en la que se nos insta a continuar investigando y generando nuevos conocimientos. Por ello continúa siendo, aún hoy, un campo muy interesante de exploración para numerosos investigadores (De Vicente, 2006; Grossman y McDonald, 2008; Feiman-Nemser, 2008; Cochran-Smith y Lytle, 2009; Marcelo y Vaillant, 2009; Pérez Gómez, 2010; Elliot, 2010; Hernández y Maquilón, 2011).

Los hallazgos proporcionados por esta línea de investigación en el transcurso del tiempo han favorecido el desarrollo de cambios y mejoras a nivel

teórico, práctico e incluso político en el campo de la formación docente a nivel mundial. Algunas de las contribuciones más relevantes se pueden consultar en los trabajos de Shavelson y Stern (1981), Clandinin y Connelly (1987), Morine-Dersheimer (1988), Fenstermacher (1994), Calderhead (1991, 1996), Montero (2000), Bolívar (2005) y Jiménez y Feliciano (2006). A modo de síntesis, se destacan las siguientes:

- Considera al docente centro de cualquier intento de mejora de la calidad de la enseñanza, un profesional que posee abundante conocimiento sobre la enseñanza, que reflexiona y construye conocimiento.
- Ha evidenciado que los docentes, en ejercicio y en formación, poseen un complejo sistema de creencias que incide directamente en la práctica profesional, pues configuran sus expectativas sobre el alumnado, su conocimiento (didáctico, del contenido, pedagógico, ...), su comportamiento en el aula y su identidad profesional, y también incide en sus posibilidades de aprendizaje durante su formación inicial y permanente, ya que las creencias filtran la información que se recibe, condicionan la construcción del conocimiento y, con ello, el éxito o fracaso en los procesos formativos emprendidos.
- Ha ayudado a identificar la naturaleza y complejidad de la enseñanza y ha ampliado el conocimiento sobre las competencias o saberes docentes necesarios para el desempeño profesional.
- Ha puesto de manifiesto la necesidad de contar con el conocimiento, 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 métodos alternativos de aprendizaje como la reflexión o el estudio de casos.
- Ha evidenciado que la mayoría del conocimiento de los docentes es de naturaleza práctica, contextual e interactiva.
- Considera que aprender a enseñar es diferente de otras formas de aprendizaje y ha de entenderse atendiendo a la práctica de la enseñanza, a lo abstracto del pensamiento docente (aspectos afectivos y cognitivos) y al desarrollo de actitudes.
- Ha propiciado una utilización más práctica de la teoría producida por los expertos al acercarse al profesor, a su pensamiento y a su práctica diaria a través de su propia mirada.
- Ha favorecido una reconceptualización de la investigación educativa, pasando de una investigación sobre el profesorado, a una investigación con el profesorado. De esta forma, ha enfatizado las potencialidades de la metodología cualitativa, así como la necesidad de aproximaciones metodológicas complementarias que aborden adecuadamente la complejidad de este campo de estudio.

## 2. ENFOQUE METODOLÓGICO

El enfoque metodológico seleccionado para responder a los objetivos propuestos se corresponde con un enfoque de investigación por encuesta. Este tipo de metodología se clasifica habitualmente como un método de investigación descriptivo, pues con él se pretende la obtención de datos de una muestra representativa seleccionada con el fin de describir/relacionar las características de la población objeto de estudio con determinados ámbitos de información. Además de describir estas características, la metodología seleccionada permite descubrir frecuencias, distribución estadística y explorar relaciones entre las variables implicadas generalizando, más tarde, las conclusiones obtenidas al universo poblacional (Bisquerra, 1989; McMillan y Schumacher, 2005; Alaminos y Castejón, 2006; Buendía, Colás y Hernández, 2010; Nieto y Recamán, 2010). Otros autores, definen 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 y Manion, 1990). Aunque la palabra descripción indique, a primera vista, la exposición, sin más, de unos datos reales, la investigación descriptiva puede ir más allá, instando al investigador a interpretar, analizar detenidamente la información recabada y extraer conclusiones significativas y relevantes (Best, 1974; Van Dalen y Meyer, 1981). Dos condiciones justifican el uso de esta tipología de investigación y la elección de la misma (Fox, 1981): por un lado, se entiende 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 las condiciones propicias para acceder a esa información y hacerla pública a la comunidad científica.

La investigación descriptiva, y en concreto la investigación por encuesta, ocupa un lugar primordial en las indagaciones educativas (Cohen y Manion, 1990; Nieto y Recamán, 2010), más aún cuando el objetivo de investigación se centra en procesos evolutivos o de cambio (Cardona, 2005). Entre las ventajas 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, lo que la convierte en una metodología especialmente adecuada para recabar información acerca de creencias, percepciones y opiniones sobre un tópico educativo; y establecer relaciones causales entre los componentes o variables seleccionadas (Alaminos y Castejón, 2006; Buendía y otros, 2010; Lodico, Spaulding y Voegtler, 2010). Se trata de un tipo de investigación que gran parte de autores ubican en el enfoque cuantitativo, como método no experimental (Cardona, 2005; Albert, 2008) o “ex post facto” (Wiersma, 1995; León y Montero, 2004).

La clasificación de los métodos descriptivos no está exenta de polémicas, lo que motiva la existencia de distintas tipologías que difieren en uno o varios de sus componentes. Bisquerra (1989), por ejemplo, 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 y Buendía (1992), de acuerdo con Bisquerra en sus tres primeros métodos, sugieren un cuarto, 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 y Castejón, 2006; Cohen y Manion, 1990). Otros autores, como Cardona (2005), añaden a esta clasificación el diseño descriptivo simple.

Esta investigación podría considerarse un estudio descriptivo, por encuesta, de carácter transversal. Esta elección permitirá describir al conjunto de una población en un momento determinado, así como establecer diferencias entre subgrupos de población y encontrar relaciones entre las variables a estudiar (Wiersma, 1995; Gall, Borg y Gall, 1996; León y Montero, 2004; Alaminos y Castejón, 2006). La selección 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 y Montero, 2004).

En cuanto a los instrumentos, la entrevista y el cuestionario figuran como técnicas de recogida de información más habituales (Blaxter, Hughes y Tight, 2008). Otros instrumentos propios de esta modalidad son los test estandarizados y las escalas de actitud (Bisquerra, 1989; Colás y Buendía, 1992).

En el desarrollo de la investigación por encuesta se pueden distinguir diferentes fases que convergen en el diseño de investigación elegido. No obstante, previo al desarrollo de las fases, Cohen y Manion (1990) advierten de la relevancia 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.

Tomando en consideración estos requisitos y en base a aportaciones de Fox (1981), León y Montero (2004), McMillan y Schumacher (2005), Albert (2008) y Nieto y Recamán (2010), el desarrollo de la presente investigación se ha guiado por las fases que ya fueron detalladas en el Capítulo I (planteamiento del objeto de estudio y aproximación al marco teórico; concreción del problema y formulación de objetivos; selección del enfoque metodológico; construcción del instrumento para recabar información; selección de la población; aplicación del instrumento; preparación y análisis de los datos; establecimiento de resultados y conclusiones).

### 3. VARIABLES

Con el fin de concretar y operativizar el objeto de estudio, se definen a continuación los elementos de análisis de la investigación. Esta información específica se ha denominado, desde la literatura científica, “constante” o “variable”. Se definen como constantes aquellas características o condiciones que son las mismas para todos los individuos de la muestra. Las variables, en cambio, son aquellas características que toman un valor diferente o una condición diferente en función de los individuos (Wiersma, 1995). Serán estos últimos elementos los que 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 esta investigación.

A través de la revisión teórica realizada y tomando de referencia las aportaciones de otras investigaciones cercanas a esta temática (Jordan, 1994; Bartolomé y otros, 1997; Sales y García, 1997; Adler y Confer, 1998; Calvo, 2000; Taylor, 2000; Aldea, 2001; Pohan y Aguilar, 2001; Calvo, Alejo y Calvo, 2002; Dee y Henkin, 2002; Defensor del Pueblo, 2003; Moliner y García, 2005; Colectivo IOE, 2006; Leiva, 2008; Rodríguez Izquierdo, 2008; He y Cooper, 2009; Ford y Quinn, 2010; Silverman, 2010; Akiba, 2011; Arques, 2011; Chang y otros, 2011), se ha seleccionado un conjunto de variables, tanto independientes como dependientes, que se concretan en:

#### ***Variables Independientes:***

- Sexo. Las posibilidades de respuesta son hombre o mujer.
- Edad. Estructurada en tres rangos de 5 años y las posibilidades de respuesta son 18 a 22, 23 a 27 e igual o superior a 28 años.
- Curso. Las posibilidades son 1º o 3º, recogiendo toda la variabilidad posible en las Diplomaturas de Magisterio de todas las especialidades.
- Especialidad. La población escogida cursa las siete especialidades de Magisterio, por lo que las opciones de respuesta serán: Magisterio de Primaria, Infantil, Educación Física, Educación Musical, Audición y Lenguaje, Educación Especial y Lengua Extranjera.
- Experiencia previa como docente. Entendemos por experiencia previa cualquier actividad de enseñanza realizada con anterioridad al comienzo de su formación inicial para la docencia. La variabilidad de respuesta en este caso es sí 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/as 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 aquella recibida fuera del plan de estudios de su titulación y vinculada con el tema que nos ocupa. En este caso, la variabilidad de respuesta es sí o no. En caso afirmativo, se insta a los/as informantes a especificar o describir el tipo de formación recibida.

### ***Variables Dependientes:***

Las variables dependientes corresponden a los 79 ítems que integran el cuestionario destinado a recabar la información sobre el objeto de estudio. Estos ítems (cuyo proceso de definición y selección puede verse con mayor detalle en los epígrafes destinados al proceso de construcción del instrumento) emergen de distintas aproximaciones al objeto de estudio, enfoques teóricos acerca de la educación en y para la diversidad cultural, cuestiones relacionadas con la práctica educativa y la formación del profesorado, extraídas de la revisión de la literatura y de otros instrumentos de investigación previos. Esta revisión evidencia que se trata de un campo de indagación complejo y amplio e invita a la consideración de múltiples elementos, aspectos y temáticas.

Derivado de tal complejidad, las variables dependientes pueden quedar agrupadas inicialmente en función de dos criterios:

1. Las temáticas básicas a las que hace referencia su contenido (sociedad, educación, profesorado, alumnado y práctica educativa)
2. El carácter teórico (creencias relacionadas con un enfoque de la diversidad cultural como problema o con un enfoque positivo de la misma) o práctico del ítem (acerca del grado de compromiso con la diversidad cultural que los futuros docentes creen que posee la práctica educativa actual).

En relación a las temáticas, se puede observar que las variables dependientes se refieren a:

- *La sociedad culturalmente diversa*

Ítems que pretenden 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 algunas de las cuestiones más relevantes en este bloque.

- *La educación en contextos multiculturales*

Engloba aspectos relacionados con la educación en contextos multiculturales de forma general. Estos aspectos se relacionan con los fines de la educación, diferentes modelos de educación multicultural, funcionamiento de los

centros educativos en contextos multiculturales, compensación educativa o la participación de las familias en los procesos educativos, entre otros.

- *Profesorado*

En este caso se atiende a las creencias relacionadas con el profesorado. Algunos de los aspectos contemplados 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 atención a la diversidad cultural o la influencia de las creencias docentes en los procesos educativos.

- *Alumnado*

Integrado por ítems relacionados con creencias de los docentes en formación sobre el alumnado. El tratamiento que recibe en el centro educativo, los agrupamientos, las dificultades de aprendizaje y el fracaso escolar son algunos de los aspectos incluidos en este bloque temático.

- *Práctica educativa*

Variables centradas en la práctica educativa con alumnado culturalmente diverso. Las cuestiones incorporadas son básicamente de naturaleza curricular y se relacionan con la planificación de la enseñanza, objetivos, contenidos, evaluación, recursos y la propia acción docente.

De manera paralela a las temáticas descritas, las variables dependientes también se pueden agrupar en relación a su carácter teórico o práctico. El primer conjunto de ítems está relacionado con los enfoques teóricos que sirven de marco de referencia a la configuración de las creencias sobre diversidad cultural (descritos en el Capítulo II). Siguiendo a Hill-Jackson y otros (2007, 177), es posible aglutinar estas posiciones teóricas en torno a dos perfiles: aquellos futuros docentes que presentan una visión de la diversidad cultural como problema (que los autores denominan *resisters*) y aquellos que mantienen un posicionamiento favorable a la diversidad cultural (*advocates*). En base a esta distinción, los ítems referidos a los posicionamientos teóricos se han aglutinado en dos bloques: enfoque de la diversidad cultural como problema y enfoque positivo de la diversidad cultural.

El segundo conjunto de variables atiende a creencias vinculadas a las prácticas educativas actuales en la formación básica y en la capacitación inicial del profesorado. En este caso, se recogen declaraciones favorables a las prácticas educativas más sensibles y comprometidas con la diversidad cultural y afirmaciones que apuntan una posición desfavorable.

Atendiendo a las clasificaciones expuestas, las variables dependientes se distribuyen de la siguiente manera:

Tabla nº 5. Distribución de las variables dependientes en función de su contenido

DISTRIBUCIÓN SEGÚN TEMÁTICAS	<b>Sociedad culturalmente diversa</b>		Ítems 1 al 19
	<b>Educación en contextos multiculturales</b>		Ítems 20 al 32
	<b>Profesorado</b>		Ítems 33 al 54
	<b>Alumnado</b>		Ítems 55 al 68
	<b>Práctica educativa</b>		Ítems 69 al 79
DISTRIBUCIÓN SEGÚN CARÁCTER TEÓRICO O PRÁCTICO	<b>Bloque 1. MODELOS TEÓRICOS</b>	<b>Dimensión 1.</b> <i>Enfoque de la diversidad cultural como problema</i>	Ítems 3, 5, 6, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 19, 29, 32, 42, 57, 59, 61, 63, 64, 65, 66, 68
		<b>Dimensión 2.</b> <i>Enfoque positivo de la diversidad cultural</i>	Ítems 1, 2, 4, 7, 8, 10, 16, 18, 20, 22, 27, 39, 52, 55, 67
	<b>Bloque 2. GRADO DE COMPROMISO DE LA PRÁCTICA FORMATIVA</b>	<b>Dimensión 3.</b> <i>Prácticas formativas favorables a la diversidad cultural</i>	Ítems 23, 24, 25, 28, 30, 33, 35, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 51, 60, 62, 69, 71, 72, 78
		<b>Dimensión 4.</b> <i>Prácticas formativas desfavorables a la diversidad cultural</i>	Ítems 21, 26, 31, 34, 36, 37, 38, 40, 41, 49, 53, 54, 56, 58, 70, 73, 74, 75, 76, 77, 79

Fuente: Elaboración propia

#### 4. POBLACIÓN

La población 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. La primera se corresponde con el total de la población, mientras que la segunda se concreta en aquel conjunto de casos que, reuniendo los criterios determinados en la investigación para la selección de la población, son accesibles para el investigador en el momento de la recogida de información. Por ello, se trata de una población delimitada por consideraciones prácticas que, en este caso, se traducen en que sean personas que asisten a clase en los distintos momentos dispuestos para la aplicación del instrumento y decidan cumplimentarlo libremente. Para Gal, Borg y Gal (1996), la población accesible debería ser el conjunto de individuos a considerar en el proceso de investigación. Sin embargo, habitualmente es imposible encuestar a poblaciones de gran tamaño, lo cual hace necesario seleccionar porciones representativas de esas poblaciones. El procedimiento por el que se selecciona esta parte, de modo que los resultados se puedan generalizar a toda la población, es el muestreo (Gaitán y Piñuel, 1998).

En el estudio que se presenta, la población total se corresponde con los estudiantes de 1º y 3º de todas las especialidades de Magisterio de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. En conjunto, ascienden a

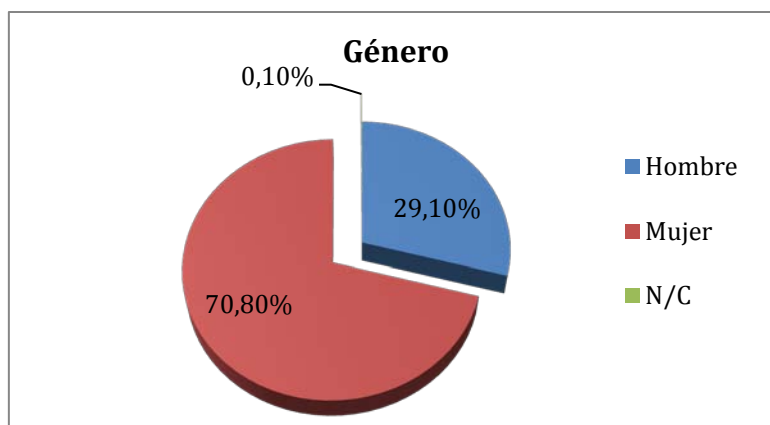


un total de 1822 estudiantes matriculados en los cursos y especialidades citados durante el curso académico en el que se aplica definitivamente el instrumento y se efectúa la recogida de información (curso 2010-2011).

Esta población se caracteriza por tener una edad, en su mayoría, comprendida entre los 18 y los 22 años, con un alto porcentaje de representación femenina, de un nivel socio-económico medio y residentes en la ciudad de Granada, pero de diversas procedencias, con frecuencia pertenecientes a la provincia de Granada o a 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.

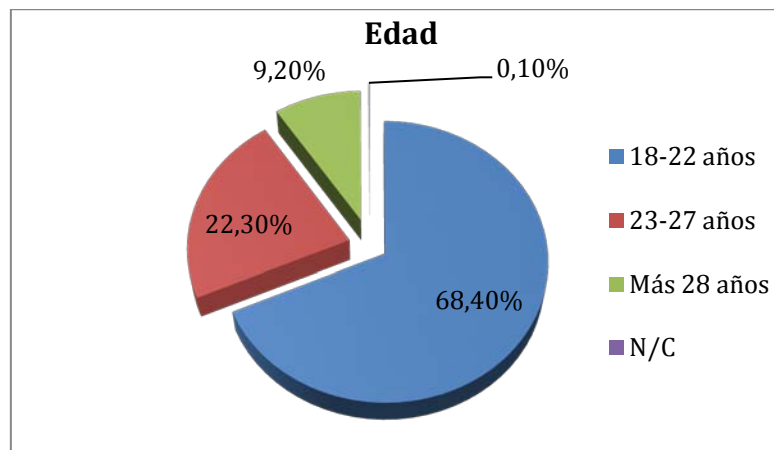
En este caso particular, el colectivo elegido para el estudio se corresponde con la población accesible o muestral, por tratarse de una población finita, relativamente amplia y por la accesibilidad a la misma, por lo tanto no se ha utilizado ningún método de muestreo. En la investigación han participado 1.464 estudiantes de Magisterio, que representan el 80,35% de la población total. La distribución de este conjunto poblacional, en función de las variables independientes consideradas en el estudio, se puede apreciar en los siguientes gráficos:

Gráfico nº 3. Género



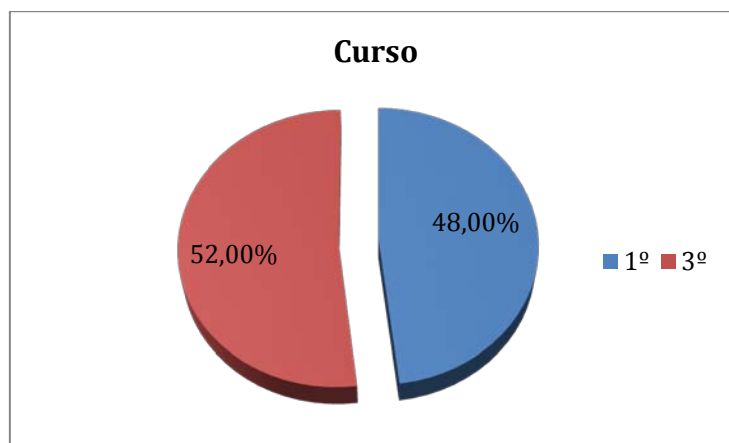
En cuanto a la variable género, la población accesible se distribuye de la manera que muestra el gráfico nº 3. Como se puede observar, la mayoría de los informantes son de género femenino (70,80%, 1037 mujeres) mientras que los hombres representan el 29,10% (lo que corresponde a 426 sujetos). Una persona no ha respondido a esta cuestión, por lo que se observa un 0,10% de valores perdidos.

Gráfico nº 4. Edad



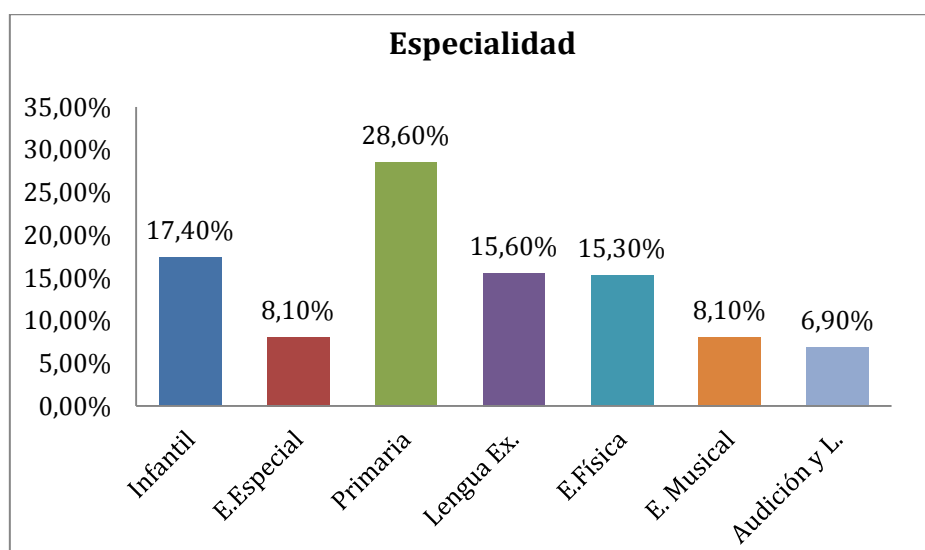
La edad de los participantes en este estudio oscila entre los 18 y los 22 años mayoritariamente (68,40%), ubicándose en este intervalo un total de 1001 informantes. A continuación se sitúan los estudiantes entre 23 y 27 años que representan el 22,30% del total, es decir, 327 sujetos y, finalmente, los mayores de 28 años, en una frecuencia de 135, correspondiéndose con el 9,20%. Un informante (0,10%) no ha emitido respuesta a esta cuestión.

Gráfico nº 5. Curso



La distribución de los estudiantes en función del curso se presenta bastante equilibrada. Matriculados en primer curso de todas las especialidades de Magisterio se encuentran 702 estudiantes (48%), mientras que en tercer curso se sitúan 762 personas, equivalentes al 52% del total de informantes.

Gráfico nº 6. Especialidad



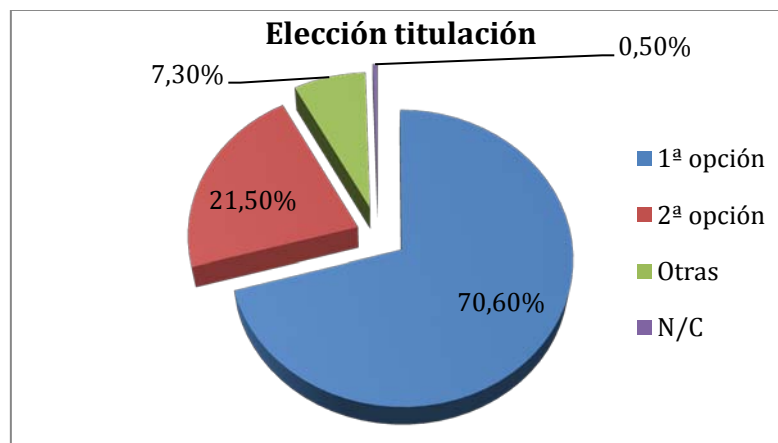
En cuanto a la especialidad, la distribución de la muestra evidencia que el porcentaje mayor de informantes se encuentra en Educación Primaria (28,60%), con 418 estudiantes. Seguidamente se encuentran, en porcentajes cercanos que van desde el 17,40 al 15,30%, las especialidades de Educación Infantil, Lengua Extranjera y Educación Física, con un número de sujetos que oscila entre 255 y 224. En las últimas posiciones figuran las especialidades de Educación Musical, Educación Especial y Audición y Lenguaje que, con porcentajes que oscilan entre el 8,10 y el 6,90%, se revelan como las especialidades menos numerosas aglutinando 119, 118 y 101 estudiantes respectivamente.

Gráfico nº 7. Experiencia docente previa



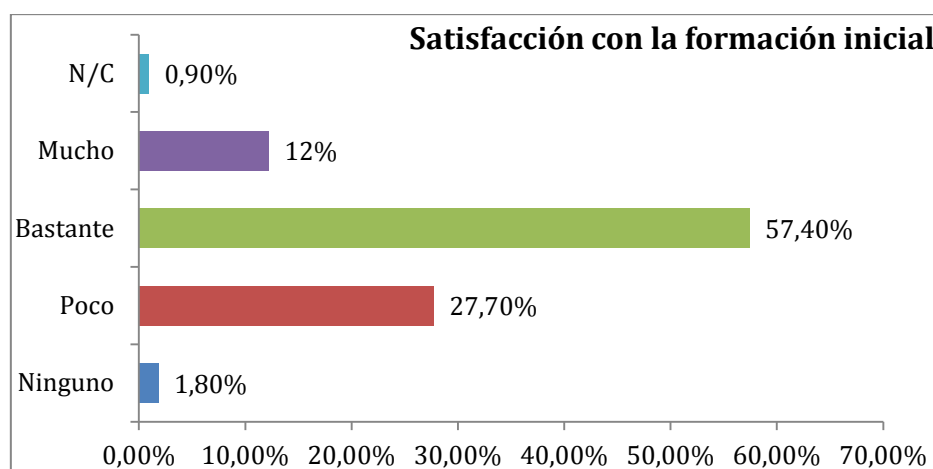
La mayoría de los participantes no han tenido experiencia previa relacionada con la docencia (77,80%, 1139 sujetos). Sin embargo, 321 personas (21,90%) si poseen alguna experiencia previa como enseñantes al comienzo de su formación inicial. Cuatro personas no han respondido a esta cuestión, por lo que encontramos un 0,30% de valores perdidos.

Gráfico nº 8. Elección de la titulación



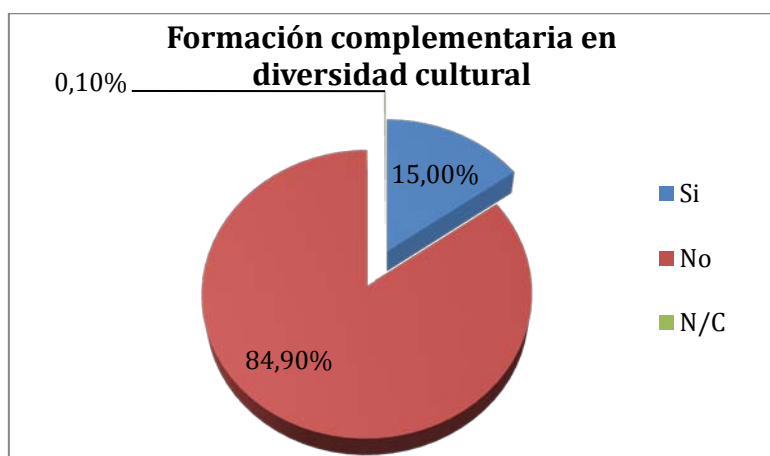
La elección de la titulación de Magisterio como 1ª opción se aprecia en el 70,60%, (1034 informantes). Un 21,50% (315 sujetos) eligieron la Diplomatura como 2ª opción, mientras que sólo un 7,30% (107 personas), sitúan su elección entre "otras". También, en este caso, hay 8 participantes (0,50%) que no han contestado a esta cuestión.

Gráfico nº 9. Nivel de satisfacción con la formación inicial



El nivel de satisfacción con la formación inicial recibida es, mayoritariamente, bueno ya que un 57,40% del total se posiciona en la opción “bastante” (840 informantes). La opción “poco” ha sido seleccionada por 406 personas (27,70%). Seguidamente, se encuentra la opción “mucho”, con el 12,20% de respuestas (178 informantes). El nivel de satisfacción menos elegido es “ninguno”, seleccionado por 27 estudiantes (1,80%). Existen 13 personas (0,90%) que no se han pronunciado respecto a la formación recibida.

Gráfico nº 10. Formación complementaria en diversidad cultural



En último lugar, se encuentra la variable formación complementaria relacionada con la diversidad cultural. La mayoría de los estudiantes, concretamente 1244 personas, no han recibido ningún tipo de formación adicional sobre diversidad cultural, lo que representa un 84,90%. Se encuentran, a su vez, 219 informantes que declaran haber recibido algún tipo de formación complementaria en este sentido (15,00%). Finalmente, se puede observar un porcentaje del 0,1% que no ha contestado a esta cuestión (correspondiéndose con 1 valor perdido).

## 5. RECOGIDA DE INFORMACIÓN: EL CUESTIONARIO

Las características de esta investigación, los objetivos perseguidos, así como las numerosas virtualidades asignadas al cuestionario como instrumento para la recogida de información, han llevado a optar por este instrumento como la opción más apropiada para investigar las creencias de los futuros docentes.

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

orales (Albert, 2008). Para Gail y Carter (2008), el cuestionario es la técnica más ampliamente utilizada en los estudios sobre creencias de los docentes, afirmación que se puede hacer extensible a las investigaciones realizadas en esta temática, en el ámbito español, donde el cuestionario, a veces como único instrumento de recogida de información y otras veces acompañado por la entrevista, tiene una presencia mayoritaria (Jordan, 1994; Bartolomé y otros, 1997; Sales y otros, 2001; Defensor del Pueblo, 2003; Colectivo IOE, 2006; Martínez y Zurita, 2011).

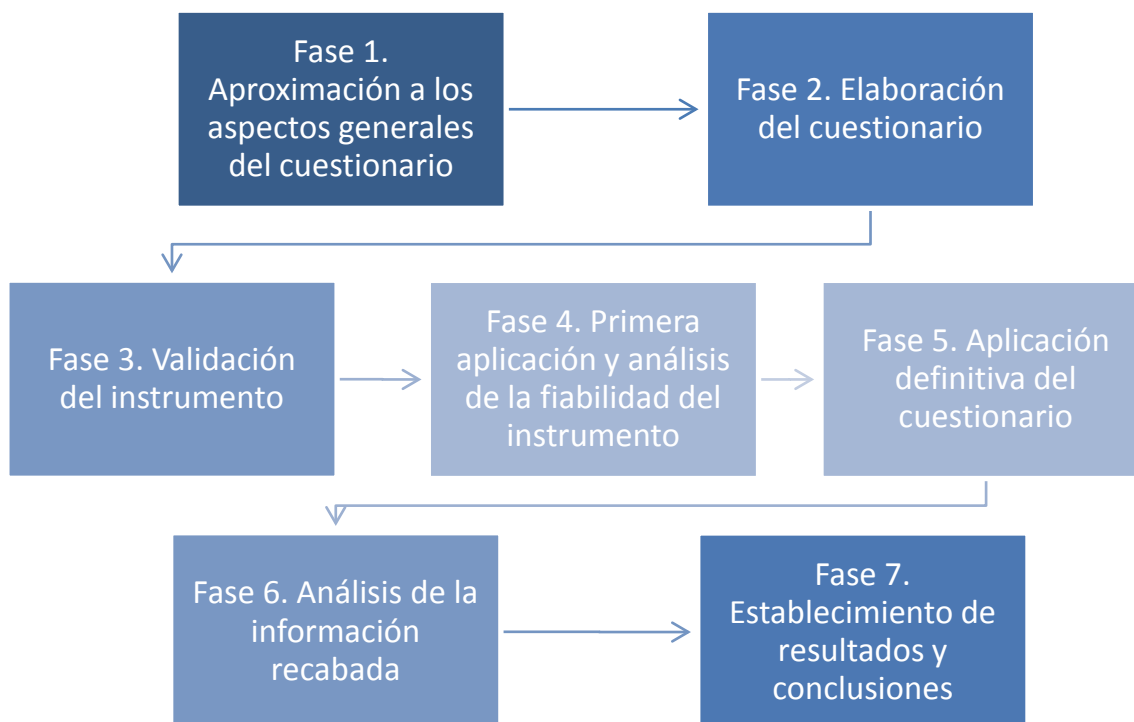
Algunas de las características más significativas de este instrumento según Nisbet y Entwistle (1980), Gal, Borg y Gal (1996) y González González (1999), y que han contribuido a su selección como instrumento de indagación en esta investigación, son:

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

Entre los distintos métodos de aplicación y tipos de cuestionario, nuestro instrumento es un cuestionario administrado por contacto directo, lo cual significa que la aplicación se hará de manera personal, en contacto directo con los encuestados. Este procedimiento mejora el porcentaje de cuestionarios recabados (entre el 80 y 85%) y ofrece la posibilidad de clarificar las dudas que pudieran plantearse durante el proceso de aplicación (León y Montero, 2004). Se trata de un cuestionario de preguntas cerradas (Van Dalen y Meyer, 1981), es decir, preguntas acompañadas de una serie de opciones de respuestas predeterminadas entre las que deberá elegir el informante, y politématico, pues contiene dimensiones o bloques temáticos diferenciados (Albert, 2008).

El diseño, construcción y aplicación del cuestionario debe llevarse a cabo siguiendo una secuencia y fases ampliamente subrayadas por diferentes autores. La propuesta que se detalla a continuación, y que se ha seguido en la elaboración del cuestionario en esta investigación, se apoya en las aportaciones de Fox (1981), Colás y Buendía (1992), Wiersma (1995), Cabrera (2003), García Muñoz (2003), McMillan y Schumacher (2005), Alaminos y Castejón (2006) y Lodico y otros (2010).

Figura nº 11. Fases en la elaboración y aplicación del cuestionario



Fuente: Elaboración propia

## 5.1. Aproximación a los aspectos generales del cuestionario

El cuestionario utilizado en el estudio responde a un proceso de elaboración propia para su mejor ajuste a los objetivos pretendidos, al problema de investigación, a la población y al contexto de la investigación. No obstante, como se ha especificado previamente, se han tenido en cuenta otras aportaciones teóricas, así como escalas y cuestionarios utilizados en otras investigaciones cercanas a esta temática, como las empleadas por Jordan (1994), Bartolomé y otros (1997), Sales y García (1997), Calvo (2000), Aldea (2001), Pohan y Aguilar (2001), Defensor del Pueblo (2003), Rodríguez Izquierdo (2005), Colectivo IOE (2006) y He y Cooper (2009). Todos ellos aportaron valiosa información a la hora de considerar las temáticas, bloques, dimensiones, contenido de los ítems y han servido como base y justificación del propio instrumento.

En esta primera fase de preparación se establece la población a la que se dirige y el objetivo del cuestionario: describir las creencias de los estudiantes de Magisterio de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada acerca de la diversidad cultural.

Una vez fijados los objetivos y la población, se consigna por escrito la información recabada sobre el objeto de estudio (Fox, 1981). Para ello se elabora,

en un primer momento, una batería de ítems que configuran un listado de los aspectos generales que se consideran relevantes tras la exhaustiva revisión bibliográfica. En este caso, algunos de los aspectos inicialmente fijados atienden al contexto social, fines de la educación, modelo y funciones del profesor, alumnado, modelo educativo-social, aula, currículum, formación de profesorado, institución educativa, política educativa, etc. A partir de estos grandes temas y tras una deliberación conjunta sobre ellos, se concretan las temáticas, bloques y dimensiones que anteriormente se han descrito y que servirán de base para elaborar y reelaborar los ítems que integran el cuestionario.

## 5.2. Elaboración del cuestionario

Esta segunda fase ha sido la más compleja en el proceso de elaboración del cuestionario. Como apuntan Cohen y Manion (1990), las preguntas suponen el elemento de mayor importancia en la investigación descriptiva por encuesta. En este caso, a la relevancia y complejidad que entraña la elaboración de preguntas en cualquier cuestionario, se la naturaleza compleja de la propia temática abordada, que incide en aspectos éticos y sociales de gran envergadura y que, mal formulados, pueden llevar a conclusiones erróneas basadas en respuestas políticamente correctas o falseadas.

Se trata, por tanto, de una fase difícil de cubrir, de reiteradas revisiones que ha llevado a agrupar y reagrupar las distintas cuestiones según los temas y bloques principales de contenido, y en la que se ha perseguido una redacción precisa y cuidadosa de cada uno de los ítems. En un principio, el cuestionario contaba con 124 ítems pero, tras sucesivas depuraciones, quedó integrado por 84 ítems. En este proceso se ha atendido a las recomendaciones formuladas por Alaminos y 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 se especifica el tipo de ítems y respuestas que conforman el instrumento. Se opta 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. Este tipo de escala permite recabar información y analizar las diferencias individuales respecto a los ítems propuestos.



Para ello se requiere 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 y Castejón, 2006; Albert, 2008; Nieto y Olmos, 2010). En este caso, los valores empleados en la codificación de las respuestas se concretan en: 1, totalmente en desacuerdo; 2, en desacuerdo; 3, de acuerdo y 4, totalmente de acuerdo.

En un segundo momento, se procede a la secuenciación de las preguntas. Para ello, se tiene en cuenta el contenido, la agrupación por grupos temáticos y la incidencia negativa o positiva que pueden tener ciertas preguntas sobre otras (Gaitán y Piñuel, 1998).

### **5.3. Validación del instrumento**

La validez es uno de los principales requisitos que cualquier instrumento de recogida de información debe poseer. Se entiende que un instrumento es válido cuando mide lo que se pretende medir (McMillan y Schumacher, 2005). La validez puede considerarse en función de diferentes tipos de evidencias. Así, se puede encontrar la validez de contenido, validez de criterio y validez de constructo (Colás y Buendía, 1992).

Con el fin de garantizar la validez del instrumento y, con ello, contribuir a alcanzar el segundo objetivo propuesto para el presente trabajo (*Determinar la validez y fiabilidad del instrumento elaborado*) se han llevado a cabo diferentes acciones: una revisión exhaustiva de la literatura, con el fin de apoyar las dimensiones e ítems del cuestionario sobre una base teórica sólida, una revisión de su contenido por jueces expertos, lo que permite conocer si los ítems recogidos son representativos del objeto que se pretende estudiar. En un segundo momento, una vez aplicado el instrumento y recabada la información necesaria, se ha desarrollado un análisis factorial exploratorio. Este análisis también ha contribuido, entre otros aspectos, a la valoración de la validez de constructo (García, Gil y Rodríguez, 2000; Peña, 2002).

- ***Revisión de la literatura***

Respecto a la revisión de la literatura, los hallazgos más relevantes se exponen en los capítulos teóricos precedentes y confirman que el instrumento incluye y se hace eco de supuestos y principios teóricos válidos sobre las creencias de los futuros docentes acerca de la diversidad cultural.

- ***Revisión del instrumento por jueces***

Con la intención de comprobar, de manera previa a la primera aplicación del cuestionario, que el instrumento es válido y que sus ítems son pertinentes, claros,

significativos y están adecuadamente redactados, se somete el instrumento a una exhaustiva revisión por jueces. El proceso acontecido y el dictamen de los mismos permite, de una parte, perfeccionar el instrumento siguiendo las indicaciones y recomendaciones emitidas y, de otra parte, avalar que se trata de un instrumento válido a nivel de contenido (Albert, 2008). Este proceso de revisión se ha llevado a cabo en tres momentos diferenciados:

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

En la primera etapa se realiza un proceso de revisión de otros trabajos de elaboración de cuestionarios sobre temáticas cercanas o similares a nuestro objeto de estudio. Entre ellos destacan los realizados por Duffy y Metheny (1978), Smith (1994), Stanley (1996), Rodríguez Marcos y otros (2004), Benjamin, Petersen, Sink y Walker (2003), Ortiz (2003), Vilanova, García y Señorino (2007) o De la Calle, García, Giménez y Ortega (2008).

La plantilla elaborada (Anexo II), está compuesta por tres secciones:

- Primera: se solicita información personal al juez experto (Organismo en el que trabaja, Facultad, Departamento, Categoría Profesional y Años de Experiencia).
- Segunda: valoración específica de cada uno de los ítems que componen el cuestionario. Concretamente se solicita a los jueces que valoren, en una escala de 1 a 4 (1: Nada; 2: Poco; 3: Bastante; 4: Mucho), el nivel de claridad, pertinencia y significatividad de cada uno de los ítems. Se habilita, igualmente, un espacio para las observaciones.
- 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 jueces a que especifiquen si añadirían o suprimirían algún ítem, y se les invita, si así lo desean, a sugerir la incorporación de otros aspectos a tener en cuenta.

En la segunda etapa, los jueces evalúan y revisan el cuestionario y cumplimentan la plantilla dispuesta. El grupo de jueces que han participado en este proceso está integrado por 6 personas, todas ellas de la Universidad de Granada. Los departamentos a los que pertenecen son: Pedagogía (1), Didáctica y Organización Escolar (2), Psicología Evolutiva y de la Educación (1), Didáctica de las Ciencias Experimentales (1) y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (1). Esta variedad de departamentos y áreas de conocimiento aporta información rica y diversa que contribuye, en gran medida, a la mejora del

cuestionario. Respecto a la categoría profesional, dos de ellos son profesores titulares de Universidad, tres son catedráticos de Universidad y uno catedrático de Escuela Universitaria. Todos tienen una dilatada experiencia como docentes universitarios (51, 33, 30, 21 y 12 años) que avala su revisión y dota de mayor validez esta investigación.

Durante la última etapa se analiza la información recabada y se toman decisiones de distinta índole. Las valoraciones son, en general, positivas. En algunos casos se insta a redactar de diferente forma algunos ítems, sugerencias que son aceptadas. El principal hallazgo es el general acuerdo en la necesidad de disminuir el número de ítems. Los cambios derivados de la revisión de los jueces se traducen, finalmente, en un cuestionario de 79 ítems que ratifica la validez de contenido del instrumento.

- ***Análisis factorial exploratorio***

El análisis factorial exploratorio, como resultante de la aplicación definitiva del instrumento, se detalla en mayor profundidad en el capítulo de resultados.

#### **5.4. Primera aplicación y análisis de la fiabilidad del instrumento**

La fase piloto de aplicación del cuestionario es descrita, por Nisbet y 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, se comprueban aspectos tan relevantes como la ordenación de las preguntas, la redacción de los ítems, la reactancia de los informantes, la duración de la encuesta, así como la receptividad de la población seleccionada al método y al instrumento elaborado (Fox, 1981; Gaitán y Piñuel, 1998; Alaminos y Castejón, 2006). Así mismo, posibilita el cálculo de la fiabilidad del cuestionario (Lodico y otros, 2010) (objetivo 2 de la investigación). 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, es decir, un instrumento es fiable cuando presenta un alto grado de consistencia de medida (McMillan y Schumacher, 2005; Albert, 2008; Buendía y otros, 2010).

En esta fase de la investigación, dirigida a la primera aplicación del cuestionario (prueba piloto), se hace necesario una selección de la población. Para ello se utiliza el muestreo de criterio, con el fin de seleccionar aquellos casos que se ajustan a un/unos criterio/s predeterminados (Gal, Borg y Gal, 1996; Alaminos y Castejón, 2006). Los criterios seleccionados para el muestreo, en este caso, son el curso y la especialidad en la que los informantes se encuentran matriculados. Los cursos y especialidades elegidos son primero de Educación Infantil y primero de

Educación Primaria. Con el fin de encontrar un grupo suficiente de informantes, se selecciona la asignatura de Didáctica General, troncal. Finalmente, la muestra se compone de 50 informantes de características similares a la población a la que se le administrará el instrumento posteriormente. En la elección del tamaño muestral se han seguido las indicaciones formuladas por Gaitán y Piñuel (1998) y García Muñoz (2003), quienes recomiendan que el número de encuestados/as esté comprendido entre 30 y 100.

La aplicación piloto del cuestionario se inicia tras un contacto previo con el profesorado encargado de la asignatura de Didáctica General en las titulaciones de Magisterio de Educación Infantil y Educación Primaria, la elección de los grupos de alumnado para la aplicación de la prueba piloto y establecimiento de las fechas y horarios. Las únicas dudas expresadas por los estudiantes encuestados giran en torno a la variable independiente "Formación complementaria". Sin embargo, el porcentaje de duda es muy pequeño (6%), por lo que no se ha considerado pertinente eliminar esta variable.

Esta aplicación piloto permite controlar la duración del tiempo de aplicación (de 20 a 30 minutos aproximadamente), comprobar que la población es receptiva al cuestionario, que el acceso a la misma es posible y calcular la fiabilidad del instrumento.

La fiabilidad de un cuestionario puede analizarse 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 y Buendía, 1992). En nuestro caso, el cálculo de la fiabilidad se ha realizado a través de dos procedimientos: coeficiente de correlación 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). Respecto al Método de las Dos Mitades, *consiste en dividir en dos mitades equivalentes las mediciones obtenidas con un solo instrumento y, posteriormente, correlacionar ambas mitades para obtener la fiabilidad* (Colás y Buendía, 1992, 240).

Para calcular el Alfa de Cronbach se utiliza el programa estadístico SPSS 19.0 (Statistical Package for the Social Sciences), con el que se obtiene 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), se puede extraer como conclusión que el cuestionario es altamente fiable.

Tabla nº 6. Estadísticos de fiabilidad. Alfa de Cronbach

Alfa de Cronbach	Nº de elementos
,824	79

En un segundo momento, con el fin de corroborar la conclusión expuesta, se aplica 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.

Tabla nº 7. 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

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.

De manera más pormenorizada, se ha aplicado el mismo coeficiente de correlación Alfa de Cronbach a cada uno de los bloques y dimensiones que estructuran el cuestionario. Los resultados obtenidos se muestran en la tabla nº 8 (todos ellos con un nivel de confianza del 95% ( $p \leq 0,05$ )).

Tabla nº 8. Estadísticos de fiabilidad por bloques y dimensiones. Alfa de Cronbach

BLOQUE 1				BLOQUE 2			
Alfa de Cronbach		N		Alfa de Cronbach		N	
,729		37		,745		42	
Dimensión 1		Dimensión 2		Dimensión 3		Dimensión 4	
Alfa de Cronbach	N	Alfa de Cronbach	N	Alfa de Cronbach	N	Alfa de Cronbach	N
,719	22	,700	15	,765	21	,583	21

Nota: N=número de elementos

El primer bloque, centrado en los modelos teóricos, alcanza un coeficiente de  $r= 0,729$ . Dentro del mismo, la primera dimensión obtiene un  $r= 0,719$  y la Dimensión 2  $r= 0,700$ . Estos resultados reflejan una alta fiabilidad, tanto para el bloque como para cada dimensión de manera específica. El segundo bloque, relativo al grado de compromiso de la práctica educativa con la diversidad cultural, obtiene, como resultado, un coeficiente de correlación de  $r= 745$ . Este bloque se desglosa en dos dimensiones: la tercera dimensión, que logra un  $r= 0,765$  y la Dimensión 4, con un coeficiente de  $r= 0,583$ . En este caso, tanto el bloque general como la Dimensión 3 presentan una alta fiabilidad. La Dimensión 4, sin embargo, alcanza un coeficiente menor. Aún así, por su proximidad al coeficiente de  $0,600$ , considerado como aceptable, y por formar parte de un bloque con una fiabilidad elevada, se decide mantener su configuración inicial.

Con el fin de completar los resultados obtenidos, también se somete el cuestionario al Método de las Dos Mitades. Para la aplicación de esta prueba se utiliza nuevamente 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.

Tabla nº 9. Estadísticos de fiabilidad. Dos Mitades

Alfa de Cronbach	Parte 1	Valor	,702
		Nº de elementos	40(a)
	Parte 2	Valor	,699
		N de elementos	39(b)
	Nº total de elementos		79
Correlación entre formas			,700
Coeficiente de Spearman-Brown	Longitud igual		,823
	Longitud desigual		,824
Dos mitades de Guttman			,822

El Método de las Dos Mitades 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 más elevado, permite afirmar que el instrumento es, finalmente, fiable.

Una vez estudiada la fiabilidad y validez que presenta el instrumento, se procede a su elaboración definitiva. En este último proceso se selecciona el formato final que adoptará el cuestionario y se redactan las instrucciones para su cumplimentación. Finalmente, el cuestionario cuenta con tres partes diferenciadas:

1. Título e instrucciones para su 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).

## **5.5. Aplicación definitiva**

Tras analizar lo acontecido en la aplicación piloto del cuestionario y proceder a su reelaboración, se lleva a cabo la aplicación definitiva con el conjunto poblacional descrito anteriormente. Esta aplicación se realiza una vez comprobado que el instrumento presenta evidencias de validez de contenido y una alta fiabilidad. Se realiza por contacto directo durante el curso académico 2010-2011 en las siete especialidades de Magisterio de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada (Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Musical, Educación Especial, Educación Física, Audición y Lenguaje y Lengua Extranjera).

## **6. ANÁLISIS DE DATOS**

Una vez recabados los datos, se procede a su tratamiento y análisis. Para ello, en un primer momento, la información recogida es vaciada en una matriz de datos diseñada conforme a las variables definidas para este estudio. El proceso de confección de la matriz de datos, así como el desarrollo de los distintos análisis estadísticos a los que ha sido sometida, se ha realizado mediante el mismo paquete estadístico que el utilizado para determinar la fiabilidad del instrumento (SPSS 19.0). Con la intención de responder a los objetivos propuestos en la investigación se han llevado a cabo los siguientes análisis:



- **Análisis univariante**

Los análisis realizados de tipo univariante pretenden responder a los objetivos 2, 3 y 4 del presente trabajo (*estudiar las creencias sobre diversidad cultural de los candidatos a docentes al comienzo y al final de su periodo de formación y contrastar las creencias sobre diversidad cultural manifestadas por el alumnado de primer y último curso de Magisterio*) mediante un acercamiento a la caracterización de los/as participantes, estudio de la tendencia en las creencias exploradas mediante la estimación de promedios y análisis de la distribución y dispersión de los datos a partir de la medición de variables tomadas de forma individual (Pérez Juste, García Llamas, Gil y Galán, 2009). Se ha estudiado la distribución de frecuencias, medidas de tendencia central, como la media aritmética y la mediana, y medidas de dispersión de los datos como la desviación típica. Este tipo de análisis ha permitido establecer una descripción inicial de la muestra seleccionada en función de cada una de las variables consideradas (Sánchez Huete, 2007).

- **Análisis bivariante**

El análisis de datos bivariante hace referencia a la búsqueda de relaciones estadísticas entre dos variables, relaciones que pueden aportar información acerca de si *las mediciones de una variable tienden a fluctuar de forma coherente con respecto a las mediciones de la otra, lo cual convierte a una de las variables en un buen predictor de la otra* (Ritchey, 2008, 369). En este sentido se han realizado dos tipos de análisis de datos: los referidos a la medición de la correlación entre dos variables (concerniente al objetivo 6: *analizar las relaciones existentes entre las creencias de los futuros docentes acerca de la diversidad cultural*) y los dirigidos a la comparación de la diferencia de medias de dos variables (relativos a los objetivos 4 y 5: *contrastar las creencias sobre diversidad cultural del alumnado de primer y último curso y explorar si las creencias de los futuros docentes sobre diversidad cultural varían en función de la especialidad de Magisterio que cursan*). El primer conjunto de análisis de datos hace referencia a la correlación o grado de relación entre dos variables. Esta medición se realiza a través de una serie de coeficientes de correlación lineal (cuyo uso depende del tipo de variable) que aportan información sobre el grado en el que cambian las puntuaciones de una variable de manera simultánea con las puntuaciones de otra variable (Vargas, 1998; Etxeberria y Tejedor, 2005). El segundo conjunto acoge los contrastes de diferencias de medias que van a permitir determinar el grado de asociación de una variable sobre la media de otra variable (Vargas, 1998; Rubio y Berlanga, 2012), es decir, mide *la significación estadística de las diferencias entre las medias que la variable dependiente presenta en los distintos grupos de la variable independiente* (Iglesias y Sulé, 2003, 18). A este respecto, por las características de los datos y

variables, se ha seleccionado la prueba “t” para muestras independientes en los casos en los que la variable independiente es dicotómica y, por tanto, la comparación de medias se realiza entre dos grupos, y el análisis de varianza unifactorial (ANOVA) cuando los grupos de comparación son tres o más.

- **Análisis multivariante**

Este tipo de análisis permite estudiar, de forma simultánea, más de dos variables, posibilitando la exploración de las relaciones e interdependencia entre ellas (objetivo 6). Dentro de los distintos métodos de análisis multivariante se ha utilizado el análisis factorial, pues permite explicar la dependencia lineal partiendo de la variabilidad observada en un conjunto de variables manifestadas en base a otro conjunto de variables latentes, es decir, identificar una estructura determinada a partir de las observaciones recogidas (Stewart, 1981; Spearritt, 1997). En este caso se ha empleado el análisis factorial exploratorio porque se pretende descubrir la estructura de los datos de una manera inductiva, partiendo del análisis de las posibles relaciones entre variables (Iglesias y Sulé, 2003; Byrne, 2005). El análisis factorial exploratorio ha permitido, de una parte, resumir la información aportada por los diferentes ítems que componen el cuestionario en un conjunto reducido de factores, así como indagar sobre una posible estructura subyacente en base a las intercorrelaciones entre las variables observadas sugiriendo, con ello, un modelo que pueda explicar y resumir las creencias acerca de la diversidad cultural (García y otros, 2000; Peña, 2002) (objetivo 7 de la investigación: *agrupar las creencias de los futuros docentes sobre diversidad cultural en un conjunto limitado de factores*). De otra parte, permite estudiar la validez del instrumento utilizado en la recogida de información (estudio conducente, junto con las acciones expuestas a lo largo del presente capítulo, a dar respuesta al objetivo 1 propuesto para este estudio: *elaborar un instrumento válido y fiable que permita recabar información sobre las creencias respecto a la diversidad cultural de los futuros docentes*).

Los análisis descritos, al ser mayoritariamente pruebas de tipo paramétrico, exigen, en mayor o menor medida dependiendo de cada prueba, que los datos reúnan una serie de características o se adapten a un conjunto de supuestos. Entre ellos cabe destacar, de manera generalizada (sin menosprecio de la comprobación de supuestos particulares y específicos en aquellas pruebas que lo requieran), una distribución normal, la independencia en las observaciones/respuestas obtenidas, la homocedasticidad u homogeneidad de las varianzas y la selección de una muestra superior a 30 casos (Tejedor, 1999; Rubio y Berlanga, 2012). Tener en cuenta estos criterios, así como su comprobación, será un aspecto necesario para la aplicación de estas pruebas estadísticas, al tiempo que posibilita una mayor efectividad en los análisis, la detección de posibles errores y una mejor revisión

pública y futura replicabilidad del estudio (Leinhardt y Leinhardt, 1997; Salvador y Gargallo, 2003).

Respecto al primer supuesto, dado el gran tamaño muestral, se puede asumir que las variables se aproximan a una distribución normal respaldándose en el Teorema Central del Límite. Este Teorema, en términos generales, asegura la convergencia de las variables hacia una distribución normal a medida que el tamaño muestral aumenta (Johnson y Kuby, 2004; Ritchey, 2008). En el segundo supuesto, la independencia en las observaciones viene garantizada por el tipo de diseño y enfoque metodológico seleccionados y explicitados en el capítulo I y a lo largo del presente capítulo IV. Al tratarse de un diseño por encuesta transversal, las respuestas han sido recabadas en un único momento a cada uno de los participantes (distribuidos en grupos separados en función del curso y la especialidad), pudiéndose garantizar, con ello, que las respuestas son independientes y no repetidas. El tercer supuesto (homocedasticidad) será estudiado para cada prueba en concreto mediante el test de Levene y la prueba de Bartlett. En aquellos casos en los que no se pueda garantizar este supuesto, se usará un estadístico alternativo más robusto. El último supuesto también queda comprobado y garantizado si se observa la descripción del conjunto poblacional al que se ha aplicado el instrumento (1.464 estudiantes).

**CAPÍTULO VI**  
**RESULTADOS**





*Cada descubrimiento abre un nuevo campo para la investigación de los hechos,  
nos muestra la imperfección de nuestras teorías*

(Sir Humphry Davy, 1778 - 1829)

El Capítulo VI, dedicado a los resultados, se estructura en función del tipo de análisis aplicado. Así, el primer epígrafe presenta los resultados derivados del análisis descriptivo univariado; el segundo epígrafe focaliza su atención en los análisis bivariados, distinguiendo entre aquellos de tipo correlacional y la comparación de la diferencia de medias en función de las variables independientes “curso” y “especialidad”; y el tercer epígrafe recoge el análisis de tipo multivariado (en este caso, análisis factorial exploratorio).

## **1. RESULTADOS DERIVADOS DEL ANÁLISIS DESCRIPTIVO UNIVARIADO**

Los resultados que se exponen a continuación corresponden al análisis descriptivo univariado de la información recabada. Estos resultados pueden apreciarse a través de diferentes tablas que muestran las puntuaciones (porcentajes, medianas, medias y desviaciones típicas) obtenidas por cada uno de los ítems que integran el cuestionario. En el caso de los porcentajes, se exponen de acuerdo con las opciones de respuesta consideradas (1=Totalmente en desacuerdo; 2=En desacuerdo; 3=De acuerdo y 4=Totalmente de acuerdo). Las demás puntuaciones se presentan de manera general, pues hacen referencia a promedios relativos a cada variable.

Asimismo, el epígrafe se estructura en tres apartados con la intención de diferenciar entre la descripción de las creencias que manifiestan los futuros docentes acerca de la diversidad cultural al inicio de su formación (tabla nº 10), al finalizar el proceso formativo (tabla nº 11) y tomando conjuntamente ambos cursos de modo comparado (tabla nº 12).

## 1.1. Análisis descriptivo correspondiente al alumnado de primer curso de Magisterio

A continuación se detallan los resultados obtenidos a partir del análisis descriptivo de las respuestas de los estudiantes de primero de Magisterio de las siete especialidades ofertadas por la Universidad de Granada, en base a los porcentajes, medianas, medias y desviaciones típicas.

En el análisis se detallan los porcentajes de respuesta más destacados y, posteriormente, los porcentajes acumulados más significativos. A continuación, se centra la atención en los valores más altos y bajos de medias y medianas, seguidamente, se atiende a las desviaciones típicas más reseñadas y, para concluir, se destacan algunos ítems de especial relevancia por acoger las desviaciones típicas más bajas, las medias más altas y los porcentajes de respuesta más elevados.

Tabla nº 10. Resultados del análisis descriptivo de primer curso

Nº	Ítem	1º Curso						
		% respuesta				Md	X	DT
		1	2	3	4			
1	La diversidad cultural enriquece la convivencia ciudadana	1,4	6,0	46,1	46,4	3,0	3,38	,664
2	La Declaración de Derechos Humanos constituye un referente válido para todas las culturas	2,3	13,8	46,8	37,1	3,0	3,19	,753
3	Ser ciudadano de pleno derecho debe ser exclusivo de las personas autóctonas del país	45,5	32,8	15,8	5,9	2,0	1,82	,904
4	Todas las culturas poseen el mismo valor	8,6	12,2	26,2	53,0	4,0	3,24	,969
5	Es el fenómeno la inmigración el que confiere el carácter multicultural a los contextos sociales	3,2	21,4	62,6	12,8	3,0	2,85	,669
6	La presencia de personas de culturas distintas a la autóctona supone una amenaza a la estabilidad social	43,8	40,9	13,1	2,2	2,0	1,74	,766
7	El Estado debe adoptar medidas que beneficien a grupos/personas más desfavorecidos de otras culturas	5,9	26,4	45,8	22,0	3,0	2,84	,833
8	La existencia de unos valores compartidos es imprescindible para la convivencia entre culturas	1,6	8,3	48,6	41,5	3,0	3,30	,687
9	Hay culturas que no son integrables en una sociedad democrática	21,3	30,4	31,7	16,6	2,0	2,44	1,003
10	En sociedades plurales la mejor forma de organización social es aquella que se construye desde el diálogo entre las distintas culturas existentes	1,2	6,4	48,7	43,8	3,0	3,35	,652
11	La diversidad de religiones y etnias es un obstáculo para la convivencia en una sociedad democrática	34,9	39,5	20,1	5,5	2,0	1,96	,877
12	La política estatal debe definirse sobre la base de los patrones de la cultura mayoritaria	16,2	38,8	35,4	9,6	2,0	2,38	,868
13	En periodos de crisis económica se deben atender prioritariamente las necesidades laborales y sociales de la población autóctona	14,2	28,8	34,2	22,8	3,0	2,66	,983
14	El valor conferido a una cultura viene dado en función de su aportación al desarrollo y progreso social	8,3	29,8	52,7	9,3	3,0	2,63	,765
15	La entrada de personas de otros países se debe regular en función de su contribución al bienestar general del país de acogida	11,4	28,4	43,0	17,2	3,0	2,66	,893
16	El régimen democrático es el que proporciona mayor desarrollo y bienestar a todos los ciudadanos	3,6	18,8	46,1	31,5	3,0	3,05	,803

17	Las culturas minoritarias de un país deben renunciar a los valores y costumbres que contradicen el orden legal establecido por la mayoría	36,0	39,6	18,4	6,1	2,0	1,95	,886
18	En contextos multiculturales se debe posibilitar que cada grupo cultural se organice con normas específicas según sus singularidades	12,5	38,4	41,9	7,1	2,0	2,44	,800
19	Las culturas no autóctonas suelen estar en una situación de desventaja social respecto a la/s autóctona/s	9,8	24,6	49,7	15,9	3,0	2,72	,847
20	Una educación para todos debe aceptar todas las formas culturales existentes	2,0	9,5	33,4	55,1	4,0	3,42	,745
21	Educar en la diversidad cultural sólo es necesario cuando hay alumnado de otros países	53,4	30,9	11,2	4,5	1,0	1,67	,845
22	La formación religiosa de los estudiantes es competencia de la escuela	42,9	35,7	17,4	3,9	2,0	1,82	,854
23	El sistema educativo debe generar medidas que compensen las posibles desigualdades por razones de origen cultural	2,2	11,8	53,3	32,8	3,0	3,17	,710
24	La institución escolar debe favorecer el aprendizaje de unos valores éticos compartidos	0,9	7,6	48,6	43,0	3,0	3,34	,654
25	El sistema educativo actualmente prepara para el ejercicio pleno de la ciudadanía a todo el alumnado, independientemente de su cultura de procedencia	5,8	25,3	48,9	20,1	3,0	2,83	,811
26	La educación reproduce y transmite prioritariamente los patrones culturales del grupo social hegemónico	3,8	27,8	57,7	10,7	3,0	2,75	,691
27	Las familias del alumnado de culturas distintas a la autóctona se interesan más por la educación de sus hijos/as	22,6	49,5	21,8	6,1	2,0	2,11	,822
28	El funcionamiento de los centros educativos en contextos multiculturales responde a una dinámica participativa	3,1	23,7	58,8	14,4	3,0	2,85	,693
29	Una enseñanza centrada en la especificidad cultural (lengua, valores, creencias, costumbres) de cada estudiante contribuye a la fragmentación social	17,2	34,5	35,1	13,1	2,0	2,44	,924
30	Las medidas de compensación adoptadas por la institución educativa y destinadas a subsanar las posibles desigualdades deben tener un carácter transitorio	15,2	39,8	38,3	6,7	2,0	2,37	,819
31	La institución educativa debe enseñar sólo la religión mayoritaria del país	51,1	30,4	13,7	4,8	1,0	1,72	,874
32	Los centros educativos que acogen alumnado de distintas culturas tienen menos prestigio social	46,2	31,9	16,2	5,8	2,0	1,82	,906
33	El profesorado está cualificado para desarrollar su labor docente en aulas culturalmente heterogéneas	12,7	33,4	37,8	16,1	3,0	2,57	,907
34	Los docentes prefieren trabajar en aulas culturalmente homogéneas	11,8	30,5	42,3	15,4	3,0	2,61	,884
35	El modelo educativo que se propone con el Espacio Europeo de Educación Superior mejorará la formación del profesorado para la diversidad cultural	8,1	21,3	57,6	13,0	3,0	2,76	,779
36	El trabajo en aulas culturalmente heterogéneas debería ser una opción elegida por el profesorado	34,7	34,7	22,3	8,2	2,0	2,04	,948
37	Los diplomados en Magisterio están más cualificados para desarrollar su labor docente en aulas multiculturales que el futuro profesorado de Educación Secundaria	16,5	38,0	30,7	14,8	2,0	2,44	,935
38	Sólo los profesores que trabajan con alumnado de distintas culturas deben tener una formación específica para atender a la diversidad cultural	51,6	34,5	11,0	2,9	1,0	1,65	,788
39	Las creencias positivas del profesorado hacia la diversidad cultural del alumnado influyen de manera favorable en el desempeño de su actividad profesional	2,6	11,5	45,7	40,1	3,0	3,23	,754
40	La formación para la diversidad cultural en Magisterio es insuficiente	8,0	30,1	39,0	22,9	3,0	2,77	,894
41	La mayoría del profesorado en ejercicio tiene	10,4	37,2	40,7	11,7	3,0	2,54	,831



	prejuicios respecto al alumnado procedente de culturas distintas a la propia							
42	La presencia de alumnado de distintas culturas en el aula exige al docente una mayor actualización pedagógica	2,9	17,8	54,0	25,3	3,0	3,02	,740
43	Formar al profesorado para la diversidad cultural debe contemplarse de forma transversal en el Plan de Estudios de Magisterio	3,2	15,3	54,4	27,2	3,0	3,06	,742
44	Los docentes favorecen un clima de diálogo e intercambio que posibilita el enriquecimiento mutuo entre los alumnos de distinta procedencia cultural	2,9	18,6	55,5	23,0	3,0	2,99	,730
45	La formación para atender a la diversidad cultural se adquiere durante el ejercicio profesional	4,4	29,5	48,8	17,4	3,0	2,79	,775
46	El profesorado de Educación Secundaria recibe una formación inicial adecuada para atender al alumnado culturalmente diverso	13,2	52,6	28,0	6,1	2,0	2,27	,765
47	La colaboración entre profesores es imprescindible para el trabajo en aulas multiculturales	1,9	6,5	41,7	49,9	3,0	3,40	,695
48	Los formadores de profesores están cualificados para formar en la diversidad cultural	6,6	34,1	48,2	11,1	3,0	2,64	,765
49	Los docentes deben primar la adquisición de los valores, creencias y costumbres de la cultura autóctona	15,1	37,3	34,8	12,8	2,0	2,45	,898
50	Las Facultades de Educación forman al profesorado para atender a la diversidad cultural	10,2	39,3	41,1	9,4	3,0	2,50	,802
51	Durante el periodo de formación inicial del profesorado debe haber asignaturas específicas que preparen para trabajar con colectivos culturalmente diversos	3,8	12,1	55,6	28,6	3,0	3,09	,741
52	La existencia de diversidad cultural en el aula favorece el desarrollo profesional del docente	2,3	9,5	51,2	37,0	3,0	3,23	,712
53	Las creencias de los docentes respecto a la diversidad cultural no se modifican con la formación inicial que reciben en la universidad	10,1	42,3	39,0	8,6	2,0	2,46	,790
54	La formación del profesorado para la diversidad cultural es innecesaria	57,9	29,2	9,0	3,9	1,0	1,59	,812
55	La presencia de alumnado de diferentes culturas enriquece la institución educativa	2,2	12,3	51,9	33,6	3,0	3,17	,720
56	La presencia de estudiantes de culturas distintas a la autóctona es más patente en centros públicos que en privados y/o concertados	3,9	13,0	41,2	41,9	3,0	3,21	,814
57	Los estudiantes de culturas minoritarias suelen presentar problemas de aprendizaje	7,4	24,8	52,5	15,2	3,0	2,76	,799
58	Para el buen funcionamiento del aula es necesario que los estudiantes se agrupen según su cultura de procedencia	60,8	28,6	8,0	2,6	1,0	1,52	,753
59	La cultura de origen del alumnado no autóctono es causa de muchos de los problemas de convivencia en la escuela	17,3	37,6	37,7	7,4	2,0	2,35	,850
60	El alumnado de culturas minoritarias recibe un tratamiento igualitario en los centros educativos	9,4	38,6	40,7	11,3	3,0	2,54	,815
61	Trabajar con alumnado culturalmente diverso complica la labor docente	23,6	34,4	36,5	5,6	2,0	2,24	,875
62	El alumnado culturalmente diverso recibe apoyos específicos para incorporarse en igualdad de condiciones a los centros educativos	4,7	31,9	54,6	8,8	3,0	2,68	,700
63	La mayor parte del alumnado de culturas distintas a la autóctona proviene de contextos marginales	10,4	44,5	39,1	6,0	2,0	2,41	,754
64	Los estudiantes de procedencia cultural distinta a la autóctona presentan altos niveles de fracaso escolar	8,2	42,2	41,2	8,4	2,0	2,50	,764
65	Atender a la diversidad cultural en las aulas es más fácil cuando el alumnado pertenece al mundo occidental	18,0	39,7	34,1	8,3	2,0	2,33	,864
66	El alumnado de diferentes culturas muestra dificultad para integrarse socialmente	7,9	34,6	47,5	10,0	3,0	2,60	,774

67	La presencia de alumnado culturalmente heterogéneo en el aula favorece el aprendizaje	5,4	30,4	42,9	21,3	3,0	2,80	,834
68	Los estudiantes suelen mostrar reticencias a relacionarse con alumnado de grupos culturales distintos al propio	7,3	32,3	50,6	9,8	3,0	2,63	,759
69	Las actuales propuestas curriculares se adaptan a las diferencias culturales presentes en el aula	8,7	35,4	49,1	6,9	3,0	2,54	,748
70	La cuestión básica a la que el profesor debe prestar atención en aulas culturalmente heterogéneas es el aprendizaje de la lengua	9,7	31,0	47,1	12,1	3,0	2,62	,821
71	Los contenidos curriculares contemplan los valores de las diferentes culturas representadas en el aula	8,4	42,9	43,6	5,1	2,0	2,45	,720
72	La evaluación en aulas multiculturales se apoya en estrategias diversas para adaptarse a las peculiaridades culturales de cada estudiante	4,9	38,6	50,1	6,4	3,0	2,58	,687
73	Los libros de texto reproducen estereotipos culturales	6,1	29,4	48,3	16,1	3,0	2,74	,798
74	La planificación curricular responde a criterios basados principalmente en las singularidades de la cultura mayoritaria	3,9	25,5	56,3	14,3	3,0	2,81	,720
75	El profesorado no dispone de los recursos necesarios para atender a la diversidad cultural	6,2	31,3	47,6	15,0	3,0	2,71	,793
76	La presencia de alumnado culturalmente heterogéneo no tiene que implicar cambios en el diseño, desarrollo y evaluación del currículum	16,0	38,6	33,3	12,1	2,0	2,42	,898
77	Los docentes deben centrar su enseñanza en las diferencias culturales de los estudiantes	12,6	41,9	37,9	7,6	2,0	2,40	,803
78	Los recursos usados en el aula son diversificados para atender a las singularidades culturales del alumnado	6,4	42,1	45,4	6,1	3,0	2,51	,708
79	El sistema de evaluación utilizado actualmente perjudica al alumnado de culturas distintas a la autóctona	15,7	42,5	34,1	7,7	2,0	2,34	,832

Nota: % respuesta= Porcentaje de respuesta; Md= Mediana; X= Media; DT= Desviación Típica

Si se centra la atención en los porcentajes alcanzados en las distintas opciones de respuesta, se observa que destacan los ítems 5, 20, 26, 28, 35, 44, 51, 54, 58 y 74, todos ellos con porcentajes superiores al 55%. De los ítems señalados, el 5, 20, 26, 28, 35, 44, 51 y 74 reflejan altos porcentajes en las opciones de respuesta “de acuerdo” y “totalmente de acuerdo”, mientras que los ítems 54 y 58 presentan estos elevados porcentajes en la opción “totalmente en desacuerdo”. Especialmente significativos son el ítem 5, donde un 62,6% de los estudiantes de primer curso manifiestan estar de acuerdo con que *es el fenómeno de la inmigración el que confiere el carácter multicultural a los contextos sociales*, y el ítem 58, que evidencia que el 60,8% de los futuros docentes de primero se posicionan totalmente en desacuerdo con que *para el buen funcionamiento del aula es necesario que los estudiantes se agrupen según su cultura de procedencia*.

Tomando de referencia los porcentajes acumulados en las opciones de respuesta “de acuerdo” y “totalmente de acuerdo”, destacan los ítems 1 (*La diversidad cultural enriquece la convivencia ciudadana*) y 10 (*En sociedades plurales la mejor forma de organización social es aquella que se construye desde el diálogo entre las distintas culturas existentes*), con un 92,5%. Con un porcentaje algo inferior, aunque igualmente significativo (91,6%), se encuentran los ítems 24 (*La institución escolar debe favorecer el aprendizaje de unos valores éticos compartidos*)

y 47 (*La colaboración entre profesores es imprescindible para el trabajo en aulas multiculturales*). Finalmente, cabe señalar el ítem 8 (*La existencia de unos valores compartidos es imprescindible para la convivencia entre cultura*), con un 90,1% en estas mismas opciones de respuesta. En todos los casos, la convergencia de porcentajes recogidos alcanza o supera el 90%, lo que evidencia un acuerdo ampliamente compartido en las cuestiones descritas.

Los mayores niveles de discrepancia corresponden a los ítems 18, 50, 53, 63, 64, 71, y 78, todos ellos con porcentajes acumulados superiores al 80% en las opciones “en desacuerdo” y “de acuerdo” y con una diferencia inferior a 5 puntos. Destacan, por presentar los porcentajes más elevados, los ítems 71 (42,9% “en desacuerdo” y 43,6% “de acuerdo”), 78 (42,1% “en desacuerdo” y 45,4% “de acuerdo”) y 64 (42,2% “en desacuerdo” y 41,2% “de acuerdo”). Según estos valores, las creencias de los estudiantes de primero de Magisterio se polarizan especialmente cuando se plantea que los contenidos curriculares contemplan valores de las diferentes culturas presentes en el aula, los recursos son diversificados para atender las singularidades del alumnado y los estudiantes culturalmente diversos presentan altos niveles de fracaso escolar.

Si se atienden a los valores alcanzados por la media, se observa que las puntuaciones más altas se encuentran en los ítems 1, 2, 4, 8, 10, 16, 20, 23, 24, 39, 42, 43, 47, 51, 52, 55 y 56, todas ellas superiores a 3 (“de acuerdo”). Especialmente relevantes son los ítems 1, 8, 10, 20, 24 y 47 con las medias más elevadas (3,38; 3,30; 3,35; 3,42; 3,34 y 3,40 respectivamente), lo que indica que los futuros docentes de primer curso de la Universidad de Granada creen, mayoritariamente, que una educación para todos debe aceptar todas las formas culturales existentes, que la colaboración entre profesores es imprescindible en aulas multiculturales, que la diversidad enriquece la convivencia, que la mejor forma de organización social es la que se construye mediante el diálogo, que la escuela debe favorecer unos valores éticos compartidos y que la existencia de valores compartidos es imprescindible a la hora de convivir en una sociedad multicultural. En relación a las medianas, coincidiendo, en cierto modo, con las puntuaciones medias por la ponderación que realiza de las respuestas obtenidas, destacan los ítems 4 y 20. Ambos presentan los valores más elevados, en la opción de respuesta “totalmente de acuerdo”, lo que refleja que los estudiantes de primer curso tienden a considerar que *todas las culturas tienen el mismo valor y que una educación para todos debe aceptar todas las formas culturales existentes*.

Los valores medios más bajos obtenidos en las medias se sitúan en los ítems 3, 6, 11, 17, 21, 22, 31, 32, 38, 54 y 58. Entre ellos destacan los ítems 58 (1,52), 54 (1,59), 38 (1,65) y 21 (1,67), presentando puntuaciones cercanas a 1 (“totalmente en desacuerdo”). De este modo, se puede afirmar que los estudiantes de 1º curso de Magisterio se muestran especialmente en desacuerdo con el agrupamiento según la cultura de procedencia del alumnado, con que la formación del

profesorado para la diversidad sea innecesaria, con que la formación específica para atender a la diversidad deba dirigirse sólo a profesorado que trabaja con alumnado de distintas culturas y con el hecho de que una educación en la diversidad cultural sólo vaya dirigida a alumnado de otros países. En el caso de las medianas de menor valor, son señalados estos mismos ítems (21, 31, 38, 54 y 58), con la puntuación 1 (“totalmente en desacuerdo”) en todos los casos.

Atendiendo a las desviaciones típicas, los valores más bajos y, por tanto, los mayores niveles de convergencia, corresponden a los ítems 1 (*La diversidad cultural enriquece la convivencia ciudadana*), 5 (*Es el fenómeno de la inmigración el que confiere el carácter multicultural a los contextos sociales*), 10 (*En sociedades plurales la mejor forma de organización social es aquella que se construye desde el diálogo entre las distintas culturas existentes*) y 24 (*La institución escolar debe favorecer el aprendizaje de unos valores éticos compartidos*), todos ellos con desviaciones típicas que oscila entre 0,650 y 0,670. Las puntuaciones más elevadas se encuentran en los ítems 9 (1,003), 13 (0,983) y 4 (0,969). Dichos valores evidencian poco consenso respecto al hecho de que existen culturas que no son integrables en una sociedad democrática, que se debe atender prioritariamente las necesidades laborales y sociales de la población autóctona en periodos de crisis económica y que todas las culturas tienen el mismo valor.

Especialmente significativos son los ítems 1, 10 y 24, pues presentan las desviaciones típicas más bajas (0,664; 0,652 y 0,654 respectivamente), las puntuaciones medias más altas (3,38; 3,35 y 3,34) y los porcentajes de respuesta acumulados más elevados (92,5%; 92,5% y 91,6%). Por todo ello se puede afirmar que los estudiantes que cursan primero de Magisterio creen, especialmente, que *la diversidad cultural enriquece la convivencia ciudadana*, que *en las sociedades plurales la mejor forma de organización social es aquella que se construye desde el diálogo entre las distintas culturas existentes* y que *la institución escolar debe favorecer el aprendizaje de unos valores éticos compartidos*.

## **1.2. Análisis descriptivo correspondiente al alumnado de tercer curso de Magisterio**

La siguiente tabla recoge los resultados del análisis descriptivo de los datos recabados en tercer curso de Magisterio. Su exposición e interpretación sigue la misma estructura que se ha indicado en el apartado anterior.

Tabla nº 11. Resultados del análisis descriptivo de tercer curso

Nº	Ítem	3º Curso						
		% respuesta				Md	X	DT
		1	2	3	4			
1	La diversidad cultural enriquece la convivencia ciudadana	1,1	7,0	39,1	52,8	4,0	3,44	,671
2	La Declaración de Derechos Humanos constituye un referente válido para todas las culturas	1,3	15,0	46,8	36,9	3,0	3,19	,732
3	Ser ciudadano de pleno derecho debe ser exclusivo de las personas autóctonas del país	52,6	26,1	14,8	6,5	1,0	1,75	,935
4	Todas las culturas poseen el mismo valor	8,2	14,6	22,5	54,8	4,0	3,24	,982
5	Es el fenómeno la inmigración el que confiere el carácter multicultural a los contextos sociales	2,9	21,0	61,4	14,7	3,0	2,88	,679
6	La presencia de personas de culturas distintas a la autóctona supone una amenaza a la estabilidad social	48,7	33,9	12,7	4,7	2,0	1,73	,857
7	El Estado debe adoptar medidas que beneficien a grupos/personas más desfavorecidos de otras culturas	6,6	25,5	44,4	23,5	3,0	2,85	,856
8	La existencia de unos valores compartidos es imprescindible para la convivencia entre culturas	2,3	7,7	45,6	44,4	3,0	3,32	,713
9	Hay culturas que no son integrables en una sociedad democrática	26,3	31,1	29,9	12,7	2,0	2,29	,994
10	En sociedades plurales la mejor forma de organización social es aquella que se construye desde el diálogo entre las distintas culturas existentes	1,1	8,8	42,5	47,6	3,0	3,37	,688
11	La diversidad de religiones y etnias es un obstáculo para la convivencia en una sociedad democrática	39,6	35,5	18,8	6,1	2,0	1,91	,906
12	La política estatal debe definirse sobre la base de los patrones de la cultura mayoritaria	15,8	41,1	33,2	9,9	2,0	2,37	,865
13	En periodos de crisis económica se deben atender prioritariamente las necesidades laborales y sociales de la población autóctona	20,2	27,2	31,0	21,6	3,0	2,54	1,042
14	El valor conferido a una cultura viene dado en función de su aportación al desarrollo y progreso social	11,1	30,1	48,9	9,9	3,0	2,58	,816
15	La entrada de personas de otros países se debe regular en función de su contribución al bienestar general del país de acogida	16,1	31,3	35,0	17,6	3,0	2,54	,961
16	El régimen democrático es el que proporciona mayor desarrollo y bienestar a todos los ciudadanos	4,1	16,1	45,4	34,4	3,0	3,10	,812
17	Las culturas minoritarias de un país deben renunciar a los valores y costumbres que contradicen el orden legal establecido por la mayoría	40,5	36,6	15,5	7,4	2,0	1,90	,920
18	En contextos multiculturales se debe posibilitar que cada grupo cultural se organice con normas específicas según sus singularidades	14,8	36,8	38,6	9,8	2,0	2,43	,859
19	Las culturas no autóctonas suelen estar en una situación de desventaja social respecto a la/s autóctona/s	9,0	24,0	48,0	19,1	3,0	2,77	,859
20	Una educación para todos debe aceptar todas las formas culturales existentes	2,0	11,6	27,6	58,8	4,0	3,43	,773
21	Educar en la diversidad cultural sólo es necesario cuando hay alumnado de otros países	62,5	24,1	8,7	4,7	1,0	1,56	,840
22	La formación religiosa de los estudiantes es competencia de la escuela	51,9	29,9	14,1	4,1	1,0	1,70	,859
23	El sistema educativo debe generar medidas que compensen las posibles desigualdades por razones de origen cultural	3,4	12,3	47,7	36,6	3,0	3,17	,773
24	La institución escolar debe favorecer el aprendizaje de unos valores éticos compartidos	2,0	9,2	41,5	47,3	3,0	3,34	,727
25	El sistema educativo actualmente prepara para el ejercicio pleno de la ciudadanía a todo el alumnado, independientemente de su cultura de procedencia	8,8	29,2	42,0	20,1	3,0	2,73	,879
26	La educación reproduce y transmite prioritariamente	3,2	24,9	55,8	16,1	3,0	2,85	,719

	los patrones culturales del grupo social hegemónico							
27	Las familias del alumnado de culturas distintas a la autóctona se interesan más por la educación de sus hijos/as	23,2	51,5	20,9	4,3	2,0	2,06	,782
28	El funcionamiento de los centros educativos en contextos multiculturales responde a una dinámica participativa	2,6	29,6	55,6	12,2	3,0	2,77	,686
29	Una enseñanza centrada en la especificidad cultural (lengua, valores, creencias, costumbres) de cada estudiante contribuye a la fragmentación social	19,6	37,3	31,6	11,6	2,0	2,35	,923
30	Las medidas de compensación adoptadas por la institución educativa y destinadas a subsanar las posibles desigualdades deben tener un carácter transitorio	20,0	44,4	30,4	5,1	2,0	2,21	,818
31	La institución educativa debe enseñar sólo la religión mayoritaria del país	57,1	26,1	12,0	4,7	1,0	1,64	,869
32	Los centros educativos que acogen alumnado de distintas culturas tienen menos prestigio social	43,2	29,5	20,1	7,3	2,0	1,91	,958
33	El profesorado está cualificado para desarrollar su labor docente en aulas culturalmente heterogéneas	19,5	41,4	29,4	9,7	2,0	2,29	,890
34	Los docentes prefieren trabajar en aulas culturalmente homogéneas	11,6	22,5	42,0	23,9	3,0	2,78	,939
35	El modelo educativo que se propone con el Espacio Europeo de Educación Superior mejorará la formación del profesorado para la diversidad cultural	8,5	31,6	47,4	12,5	3,0	2,64	,808
36	El trabajo en aulas culturalmente heterogéneas debería ser una opción elegida por el profesorado	40,1	32,1	19,9	7,9	2,0	1,96	,958
37	Los diplomados en Magisterio están más cualificados para desarrollar su labor docente en aulas multiculturales que el futuro profesorado de Educación Secundaria	14,4	35,2	33,3	17,0	3,0	2,53	,938
38	Sólo los profesores que trabajan con alumnado de distintas culturas deben tener una formación específica para atender a la diversidad cultural	60,4	26,9	9,8	2,9	1,0	1,55	,786
39	Las creencias positivas del profesorado hacia la diversidad cultural del alumnado influyen de manera favorable en el desempeño de su actividad profesional	2,1	9,7	37,0	51,2	4,0	3,37	,746
40	La formación para la diversidad cultural en Magisterio es insuficiente	5,5	20,1	35,4	39,0	3,0	3,08	,897
41	La mayoría del profesorado en ejercicio tiene prejuicios respecto al alumnado procedente de culturas distintas a la propia	7,8	35,3	44,8	12,1	3,0	2,61	,797
42	La presencia de alumnado de distintas culturas en el aula exige al docente una mayor actualización pedagógica	2,0	11,5	48,4	38,1	3,0	3,23	,725
43	Formar al profesorado para la diversidad cultural debe contemplarse de forma transversal en el Plan de Estudios de Magisterio	3,9	9,5	48,7	38,0	3,0	3,21	,767
44	Los docentes favorecen un clima de diálogo e intercambio que posibilita el enriquecimiento mutuo entre los alumnos de distinta procedencia cultural	3,2	24,1	51,4	21,3	3,0	2,91	,758
45	La formación para atender a la diversidad cultural se adquiere durante el ejercicio profesional	5,9	31,2	48,7	14,2	3,0	2,71	,779
46	El profesorado de Educación Secundaria recibe una formación inicial adecuada para atender al alumnado culturalmente diverso	18,9	54,3	22,3	4,4	2,0	2,12	,759
47	La colaboración entre profesores es imprescindible para el trabajo en aulas multiculturales	1,3	5,3	31,8	61,6	4,0	3,54	,659
48	Los formadores de profesores están cualificados para formar en la diversidad cultural	9,7	42,0	41,6	6,6	2,0	2,45	,758
49	Los docentes deben primar la adquisición de los valores, creencias y costumbres de la cultura autóctona	20,1	38,0	29,7	12,1	2,0	2,34	,933
50	Las Facultades de Educación forman al profesorado para atender a la diversidad cultural	16,4	50,1	28,1	5,3	2,0	2,22	,781

51	Durante el periodo de formación inicial del profesorado debe haber asignaturas específicas que preparen para trabajar con colectivos culturalmente diversos	2,5	11,4	47,6	38,6	3,0	3,22	,742
52	La existencia de diversidad cultural en el aula favorece el desarrollo profesional del docente	1,6	9,3	44,7	44,3	3,0	3,32	,707
53	Las creencias de los docentes respecto a la diversidad cultural no se modifican con la formación inicial que reciben en la universidad	11,9	42,1	36,0	10,0	2,0	2,44	,828
54	La formación del profesorado para la diversidad cultural es innecesaria	65,5	18,0	10,1	6,4	1,0	1,57	,911
55	La presencia de alumnado de diferentes culturas enriquece la institución educativa	2,8	11,8	42,1	43,3	3,0	3,26	,772
56	La presencia de estudiantes de culturas distintas a la autóctona es más patente en centros públicos que en privados y/o concertados	5,3	12,8	35,0	46,9	3,0	3,23	,869
57	Los estudiantes de culturas minoritarias suelen presentar problemas de aprendizaje	6,8	24,7	50,7	17,8	3,0	2,79	,810
58	Para el buen funcionamiento del aula es necesario que los estudiantes se agrupen según su cultura de procedencia	63,4	24,3	9,6	2,6	1,0	1,52	,776
59	La cultura de origen del alumnado no autóctono es causa de muchos de los problemas de convivencia en la escuela	22,2	38,7	32,3	6,8	2,0	2,24	,873
60	El alumnado de culturas minoritarias recibe un tratamiento igualitario en los centros educativos	11,6	42,7	34,6	11,2	2,0	2,45	,839
61	Trabajar con alumnado culturalmente diverso complica la labor docente	20,3	31,2	38,4	10,1	2,0	2,38	,919
62	El alumnado culturalmente diverso recibe apoyos específicos para incorporarse en igualdad de condiciones a los centros educativos	5,8	36,5	49,2	8,4	3,0	2,60	,725
63	La mayor parte del alumnado de culturas distintas a la autóctona proviene de contextos marginales	10,6	41,2	42,0	6,3	2,0	2,44	,764
64	Los estudiantes de procedencia cultural distinta a la autóctona presentan altos niveles de fracaso escolar	7,5	40,7	43,5	8,4	3,0	2,53	,753
65	Atender a la diversidad cultural en las aulas es más fácil cuando el alumnado pertenece al mundo occidental	19,1	40,1	34,0	6,9	2,0	2,29	,851
66	El alumnado de diferentes culturas muestra dificultad para integrarse socialmente	8,3	36,1	48,3	7,3	3,0	2,55	,748
67	La presencia de alumnado culturalmente heterogéneo en el aula favorece el aprendizaje	5,4	28,1	45,3	21,1	3,0	2,82	,823
68	Los estudiantes suelen mostrar reticencias a relacionarse con alumnado de grupos culturales distintos al propio	8,4	36,3	47,1	8,2	3,0	2,55	,762
69	Las actuales propuestas curriculares se adaptan a las diferencias culturales presentes en el aula	7,7	45,2	40,4	6,7	2,0	2,46	,733
70	La cuestión básica a la que el profesor debe prestar atención en aulas culturalmente heterogéneas es el aprendizaje de la lengua	7,9	37,0	43,8	11,4	3,0	2,59	,793
71	Los contenidos curriculares contemplan los valores de las diferentes culturas representadas en el aula	11,7	48,0	34,8	5,5	2,0	2,34	,754
72	La evaluación en aulas multiculturales se apoya en estrategias diversas para adaptarse a las peculiaridades culturales de cada estudiante	8,7	40,0	45,0	6,2	3,0	2,49	,741
73	Los libros de texto reproducen estereotipos culturales	3,4	25,8	49,9	20,9	3,0	2,88	,768
74	La planificación curricular responde a criterios basados principalmente en las singularidades de la cultura mayoritaria	2,8	24,4	55,4	17,4	3,0	2,87	,719
75	El profesorado no dispone de los recursos necesarios para atender a la diversidad cultural	5,4	25,9	48,8	19,9	3,0	2,83	,804
76	La presencia de alumnado culturalmente heterogéneo no tiene que implicar cambios en el diseño, desarrollo y evaluación del currículum	22,7	42,6	27,8	6,9	2,0	2,19	,864
77	Los docentes deben centrar su enseñanza en las	12,9	41,4	34,0	11,7	2,0	2,44	,861

diferencias culturales de los estudiantes								
78	Los recursos usados en el aula son diversificados para atender a las singularidades culturales del alumnado	6,2	48,6	40,0	5,2	2,0	2,44	,689
79	El sistema de evaluación utilizado actualmente perjudica al alumnado de culturas distintas a la autóctona	12,8	41,6	35,6	10,1	2,0	2,43	,839

Nota: % respuesta= Porcentaje de respuesta; Md= Mediana; X= Media; DT= Desviación Típica

Si se observan los datos correspondientes al alumnado de tercer curso de Magisterio se puede comprobar que se han obtenido porcentajes superiores al 55% en los ítems 5, 20, 21, 26, 28, 31, 38, 54, 58 y 74. De ellos, los ítems 5, 20, 26, 28 y 74 se sitúan en las opciones “de acuerdo” y “totalmente de acuerdo”, mientras que los ítems 21, 31, 38, 54 y 58 presentan porcentajes elevados en la opción de respuesta “totalmente en desacuerdo”. Especialmente destacable es el ítem 54 (*La formación del profesorado para la diversidad cultural es innecesaria*), donde el 65,5% de los estudiantes de tercero se muestran “totalmente en desacuerdo”. Le sigue el ítem 58, con un 63,4% de los futuros docentes “totalmente en desacuerdo” con que *para el buen funcionamiento del aula es necesario que los estudiantes se agrupen según su cultura de procedencia*. El ítem 21 (*Educación en la diversidad cultural solo es necesario cuando hay alumnado de otros países*), recoge un 62,5% de respuestas en la opción “totalmente en desacuerdo”; el ítem 5, donde el 61,4% están “de acuerdo” con que *es el fenómeno de la inmigración el que confiere el carácter multicultural a los contextos sociales*, y el ítem 38 con un 60,4% “totalmente en desacuerdo” con que *sólo los profesores que trabajan con alumnado de distintas culturas deben tener una formación específica para atender a la diversidad cultural*.

Considerando los porcentajes acumulados en las opciones de respuesta “de acuerdo” y “totalmente de acuerdo”, destacan los ítems 1, 8, 10 y 47 con valores iguales o superiores al 90% (91,9; 90; 90,1 y 93,4 respectivamente). En este sentido, los futuros docentes de tercero de Magisterio creen, de manera generalizada, que *la diversidad cultural enriquece la convivencia ciudadana, la existencia de unos valores compartidos es imprescindible para la convivencia entre culturas, en sociedades plurales la mejor forma de organización social es aquella que se construye desde el diálogo entre las distintas culturas existentes y que la colaboración entre profesores es imprescindible para el trabajo en aulas multiculturales*.

Las mayores discrepancias se aprecian en los ítems 48, 63, 64, 69 y 72. En estos ítems los porcentajes acumulados superan el 80% en las opciones “de acuerdo” y “en desacuerdo”, con diferencias iguales o inferiores a 5 puntos. Destacan el ítem 69 (*Las actuales propuestas curriculares se adaptan a las diferencias culturales presentes en el aula*) donde un 45,2% de estudiantes se posiciona “de acuerdo” y un 40,4% “en desacuerdo”, el ítem 72 (*La evaluación en aulas multiculturales se apoya en estrategias diversas para adaptarse a las peculiaridades culturales de cada estudiante*), con un 45,0% en la opción “de



acuerdo” y un 40,0% “en desacuerdo”, y el ítem 64 (*Los estudiantes de procedencia cultural distinta a la autóctona presentan altos niveles de fracaso escolar*), donde el 43,5% se manifiestan “de acuerdo” y el 40,7% “en desacuerdo”.

Si se observan las medias, los valores más altos se encuentran en los ítems 1, 2, 4, 8, 10, 16, 20, 23, 24, 39, 40, 42, 43, 47, 51, 52, 55 y 56, todos ellos superiores al 3 (“de acuerdo”). Destacan especialmente los ítems 1, 10, 20, 39 y 47, lo que evidencia el acuerdo existente en relación a que la colaboración entre profesores es imprescindible para el trabajo en aulas multiculturales (3,54), la diversidad cultural enriquece la convivencia (3,44), una educación para todos debe aceptar todas las formas culturales (3,43), en sociedades plurales la mejor forma de organización social es la construida desde el diálogo entre las distintas culturas (3,37) y las creencias positivas del profesorado hacia la diversidad cultural del alumnado influyen de manera favorable en el desempeño de su actividad profesional (3,37). Por su parte, las medianas ofrecen una información similar, corroborando lo establecido por las medias, a excepción del ítem 4, que se encuentra entre las medias elevadas, pero sin destacar significativamente, hecho que sí ocurre si atendemos a las medianas pues presenta una puntuación de 4 (“totalmente de acuerdo”). Considerando esta puntuación, podemos afirmar que el alumnado de último curso de Magisterio está de acuerdo con que *todas las culturas poseen el mismo valor*.

Los valores más bajos de las medias se encuentran en los ítems 3, 6, 11, 17, 21, 22, 31, 32, 36, 38, 54 y 58. Destacan los ítems 58 (1,52), 38 (1,55), 21 (1,56) y 54 (1,57) por ser los que presentan las puntuaciones más bajas. Con ello, se muestra el desacuerdo puesto de manifiesto por los futuros docentes de tercer curso respecto a las siguientes afirmaciones: *para el buen funcionamiento del aula es necesario que los estudiantes se agrupen según su cultura de procedencia, sólo los profesores que trabajan con alumnado de distintas culturas deben tener una formación específica para atender a la diversidad cultural, educar en la diversidad cultural sólo es necesario cuando hay alumnado de otros países y la formación del profesorado para la diversidad cultural es innecesaria*. Por su parte, las medianas con valores menos elevados (igual a 1) se sitúan en los ítems 3, 21, 22, 31, 38, 54 y 58. Esta constatación evidencia que los estudiantes de tercer curso no creen, mayoritariamente, que ser ciudadano de pleno derecho deba ser exclusivo de las personas autóctonas, que educar en la diversidad cultural solo sea necesario cuando haya alumnado de otros países, que la formación religiosa sea competencia de la escuela, que la institución educativa deba enseñar sólo la religión mayoritaria del país, que sólo deban tener una formación específica para atender a la diversidad cultural el profesorado que trabaja con alumnado de distintas culturas, que la formación para la diversidad cultural sea innecesaria y que para el buen funcionamiento del aula sea necesario que los estudiantes se agrupen según su cultura de procedencia.

Las desviaciones típicas más bajas se sitúan en los ítems 28 (0,686), 5 (0,679), 1 (0,671) y 47 (0,659), lo que evidencia un especial acuerdo respecto a que el funcionamiento de centros en contextos multiculturales es participativo, la inmigración es la que confiera el carácter multicultural a los contextos sociales, la diversidad cultural enriquece la convivencia y la colaboración entre profesorado es imprescindible para trabajar en aulas multiculturales. Los valores más altos se encuentran en los ítems 13 (1,042), 9 (0,994), 4 (0,982) y 15 (0,961). Estos valores reflejan que los futuros docentes divergen especialmente en las siguientes cuestiones: *en periodos de crisis económica se deben atender prioritariamente las necesidades laborales y sociales de la población autóctona, hay culturas que no son integrables en una sociedad democrática, todas las culturas poseen el mismo valor y la entrada de personas de otros países se debe regular en función de su contribución al bienestar general del país de acogida.*

Son de especial significación los ítems 1 y 47, pues recogen las desviaciones típicas más bajas (0,671 y 0,659 respectivamente), las medias más altas (3,44 y 3,54) y los porcentajes de respuesta más elevados (91,9% y 93,4% para las opciones “de acuerdo” y “totalmente de acuerdo”). En este sentido, los estudiantes de tercero de Magisterio se muestran especialmente de acuerdo con que la diversidad cultural enriquece la convivencia ciudadana y con que la colaboración es un aspecto imprescindible para el trabajo docente en aulas culturalmente diversas.

### 1.3. Análisis descriptivo contrastado de primer y tercer curso de Magisterio

En este apartado se realiza una primera aproximación al contraste de las creencias de los futuros docentes acerca de la diversidad cultural al iniciar y al finalizar el proceso formativo. Esta aproximación será meramente exploratoria, pues se profundizará en ella más tarde con los análisis bivariados. Con esta intención, en la siguiente tabla se muestran las puntuaciones obtenidas para primero y tercero conjuntamente, siguiendo la estructura y distribución establecidas con anterioridad. En este caso, se omite el contenido de los ítems por encontrarse ya explicitados en las tablas anteriores.

Tabla nº 12. Resultados del análisis descriptivo contrastado

Nº	1º Curso							3º Curso						
	% respuesta				Md	X	DT	% respuesta				Md	X	DT
	1	2	3	4				1	2	3	4			
1	1,4	6,0	46,1	46,4	3,0	3,38	,664	1,1	7,0	39,1	52,8	4,0	3,44	,671
2	2,3	13,8	46,8	37,1	3,0	3,19	,753	1,3	15,0	46,8	36,9	3,0	3,19	,732
3	45,5	32,8	15,8	5,9	2,0	1,82	,904	52,6	26,1	14,8	6,5	1,0	1,75	,935
4	8,6	12,2	26,2	53,0	4,0	3,24	,969	8,2	14,6	22,5	54,8	4,0	3,24	,982
5	3,2	21,4	62,6	12,8	3,0	2,85	,669	2,9	21,0	61,4	14,7	3,0	2,88	,679

6	43,8	40,9	13,1	2,2	2,0	1,74	,766	48,7	33,9	12,7	4,7	2,0	1,73	,857
7	5,9	26,4	45,8	22,0	3,0	2,84	,833	6,6	25,5	44,4	23,5	3,0	2,85	,856
8	1,6	8,3	48,6	41,5	3,0	3,30	,687	2,3	7,7	45,6	44,4	3,0	3,32	,713
9	21,3	30,4	31,7	16,6	2,0	2,44	1,003	26,3	31,1	29,9	12,7	2,0	2,29	,994
10	1,2	6,4	48,7	43,8	3,0	3,35	,652	1,1	8,8	42,5	47,6	3,0	3,37	,688
11	34,9	39,5	20,1	5,5	2,0	1,96	,877	39,6	35,5	18,8	6,1	2,0	1,91	,906
12	16,2	38,8	35,4	9,6	2,0	2,38	,868	15,8	41,1	33,2	9,9	2,0	2,37	,865
13	14,2	28,8	34,2	22,8	3,0	2,66	,983	20,2	27,2	31,0	21,6	3,0	2,54	1,042
14	8,3	29,8	52,7	9,3	3,0	2,63	,765	11,1	30,1	48,9	9,9	3,0	2,58	,816
15	11,4	28,4	43,0	17,2	3,0	2,66	,893	16,1	31,3	35,0	17,6	3,0	2,54	,961
16	3,6	18,8	46,1	31,5	3,0	3,05	,803	4,1	16,1	45,4	34,4	3,0	3,10	,812
17	36,0	39,6	18,4	6,1	2,0	1,95	,886	40,5	36,6	15,5	7,4	2,0	1,90	,920
18	12,5	38,4	41,9	7,1	2,0	2,44	,800	14,8	36,8	38,6	9,8	2,0	2,43	,859
19	9,8	24,6	49,7	15,9	3,0	2,72	,847	9,0	24,0	48,0	19,1	3,0	2,77	,859
20	2,0	9,5	33,4	55,1	4,0	3,42	,745	2,0	11,6	27,6	58,8	4,0	3,43	,773
21	53,4	30,9	11,2	4,5	1,0	1,67	,845	62,5	24,1	8,7	4,7	1,0	1,56	,840
22	42,9	35,7	17,4	3,9	2,0	1,82	,854	51,9	29,9	14,1	4,1	1,0	1,70	,859
23	2,2	11,8	53,3	32,8	3,0	3,17	,710	3,4	12,3	47,7	36,6	3,0	3,17	,773
24	0,9	7,6	48,6	43,0	3,0	3,34	,654	2,0	9,2	41,5	47,3	3,0	3,34	,727
25	5,8	25,3	48,9	20,1	3,0	2,83	,811	8,8	29,2	42,0	20,1	3,0	2,73	,879
26	3,8	27,8	57,7	10,7	3,0	2,75	,691	3,2	24,9	55,8	16,1	3,0	2,85	,719
27	22,6	49,5	21,8	6,1	2,0	2,11	,822	23,2	51,5	20,9	4,3	2,0	2,06	,782
28	3,1	23,7	58,8	14,4	3,0	2,85	,693	2,6	29,6	55,6	12,2	3,0	2,77	,686
29	17,2	34,5	35,1	13,1	2,0	2,44	,924	19,6	37,3	31,6	11,6	2,0	2,35	,923
30	15,2	39,8	38,3	6,7	2,0	2,37	,819	20,0	44,4	30,4	5,1	2,0	2,21	,818
31	51,1	30,4	13,7	4,8	1,0	1,72	,874	57,1	26,1	12,0	4,7	1,0	1,64	,869
32	46,2	31,9	16,2	5,8	2,0	1,82	,906	43,2	29,5	20,1	7,3	2,0	1,91	,958
33	12,7	33,4	37,8	16,1	3,0	2,57	,907	19,5	41,4	29,4	9,7	2,0	2,29	,890
34	11,8	30,5	42,3	15,4	3,0	2,61	,884	11,6	22,5	42,0	23,9	3,0	2,78	,939
35	8,1	21,3	57,6	13,0	3,0	2,76	,779	8,5	31,6	47,4	12,5	3,0	2,64	,808
36	34,7	34,7	22,3	8,2	2,0	2,04	,948	40,1	32,1	19,9	7,9	2,0	1,96	,958
37	16,5	38,0	30,7	14,8	2,0	2,44	,935	14,4	35,2	33,3	17,0	3,0	2,53	,938
38	51,6	34,5	11,0	2,9	1,0	1,65	,788	60,4	26,9	9,8	2,9	1,0	1,55	,786
39	2,6	11,5	45,7	40,1	3,0	3,23	,754	2,1	9,7	37,0	51,2	4,0	3,37	,746
40	8,0	30,1	39,0	22,9	3,0	2,77	,894	5,5	20,1	35,4	39,0	3,0	3,08	,897
41	10,4	37,2	40,7	11,7	3,0	2,54	,831	7,8	35,3	44,8	12,1	3,0	2,61	,797
42	2,9	17,8	54,0	25,3	3,0	3,02	,740	2,0	11,5	48,4	38,1	3,0	3,23	,725
43	3,2	15,3	54,4	27,2	3,0	3,06	,742	3,9	9,5	48,7	38,0	3,0	3,21	,767
44	2,9	18,6	55,5	23,0	3,0	2,99	,730	3,2	24,1	51,4	21,3	3,0	2,91	,758
45	4,4	29,5	48,8	17,4	3,0	2,79	,775	5,9	31,2	48,7	14,2	3,0	2,71	,779
46	13,2	52,6	28,0	6,1	2,0	2,27	,765	18,9	54,3	22,3	4,4	2,0	2,12	,759
47	1,9	6,5	41,7	49,9	3,0	3,40	,695	1,3	5,3	31,8	61,6	4,0	3,54	,659
48	6,6	34,1	48,2	11,1	3,0	2,64	,765	9,7	42,0	41,6	6,6	2,0	2,45	,758
49	15,1	37,3	34,8	12,8	2,0	2,45	,898	20,1	38,0	29,7	12,1	2,0	2,34	,933
50	10,2	39,3	41,1	9,4	3,0	2,50	,802	16,4	50,1	28,1	5,3	2,0	2,22	,781
51	3,8	12,1	55,6	28,6	3,0	3,09	,741	2,5	11,4	47,6	38,6	3,0	3,22	,742
52	2,3	9,5	51,2	37,0	3,0	3,23	,712	1,6	9,3	44,7	44,3	3,0	3,32	,707
53	10,1	42,3	39,0	8,6	2,0	2,46	,790	11,9	42,1	36,0	10,0	2,0	2,44	,828
54	57,9	29,2	9,0	3,9	1,0	1,59	,812	65,5	18,0	10,1	6,4	1,0	1,57	,911
55	2,2	12,3	51,9	33,6	3,0	3,17	,720	2,8	11,8	42,1	43,3	3,0	3,26	,772
56	3,9	13,0	41,2	41,9	3,0	3,21	,814	5,3	12,8	35,0	46,9	3,0	3,23	,869
57	7,4	24,8	52,5	15,2	3,0	2,76	,799	6,8	24,7	50,7	17,8	3,0	2,79	,810
58	60,8	28,6	8,0	2,6	1,0	1,52	,753	63,4	24,3	9,6	2,6	1,0	1,52	,776
59	17,3	37,6	37,7	7,4	2,0	2,35	,850	22,2	38,7	32,3	6,8	2,0	2,24	,873
60	9,4	38,6	40,7	11,3	3,0	2,54	,815	11,6	42,7	34,6	11,2	2,0	2,45	,839
61	23,6	34,4	36,5	5,6	2,0	2,24	,875	20,3	31,2	38,4	10,1	2,0	2,38	,919
62	4,7	31,9	54,6	8,8	3,0	2,68	,700	5,8	36,5	49,2	8,4	3,0	2,60	,725
63	10,4	44,5	39,1	6,0	2,0	2,41	,754	10,6	41,2	42,0	6,3	2,0	2,44	,764
64	8,2	42,2	41,2	8,4	2,0	2,50	,764	7,5	40,7	43,5	8,4	3,0	2,53	,753
65	18,0	39,7	34,1	8,3	2,0	2,33	,864	19,1	40,1	34,0	6,9	2,0	2,29	,851
66	7,9	34,6	47,5	10,0	3,0	2,60	,774	8,3	36,1	48,3	7,3	3,0	2,55	,748
67	5,4	30,4	42,9	21,3	3,0	2,80	,834	5,4	28,1	45,3	21,1	3,0	2,82	,823
68	7,3	32,3	50,6	9,8	3,0	2,63	,759	8,4	36,3	47,1	8,2	3,0	2,55	,762

69	8,7	35,4	49,1	6,9	3,0	2,54	,748	7,7	45,2	40,4	6,7	2,0	2,46	,733
70	9,7	31,0	47,1	12,1	3,0	2,62	,821	7,9	37,0	43,8	11,4	3,0	2,59	,793
71	8,4	42,9	43,6	5,1	2,0	2,45	,720	11,7	48,0	34,8	5,5	2,0	2,34	,754
72	4,9	38,6	50,1	6,4	3,0	2,58	,687	8,7	40,0	45,0	6,2	3,0	2,49	,741
73	6,1	29,4	48,3	16,1	3,0	2,74	,798	3,4	25,8	49,9	20,9	3,0	2,88	,768
74	3,9	25,5	56,3	14,3	3,0	2,81	,720	2,8	24,4	55,4	17,4	3,0	2,87	,719
75	6,2	31,3	47,6	15,0	3,0	2,71	,793	5,4	25,9	48,8	19,9	3,0	2,83	,804
76	16,0	38,6	33,3	12,1	2,0	2,42	,898	22,7	42,6	27,8	6,9	2,0	2,19	,864
77	12,6	41,9	37,9	7,6	2,0	2,40	,803	12,9	41,4	34,0	11,7	2,0	2,44	,861
78	6,4	42,1	45,4	6,1	3,0	2,51	,708	6,2	48,6	40,0	5,2	2,0	2,44	,689
79	15,7	42,5	34,1	7,7	2,0	2,34	,832	12,8	41,6	35,6	10,1	2,0	2,43	,839

Nota: % respuesta= Porcentaje de respuesta; Md= Mediana; X= Media; DT= Desviación Típica

Tomando de referencia los datos correspondientes al alumnado de primero y tercero conjuntamente, se observa que, de acuerdo con los valores alcanzados en los porcentajes de respuesta, los futuros docentes de tercer curso presentan un mayor grado de acuerdo que los estudiantes de primer curso en relación a los ítems 1, 34, 39, 40, 42, 43, 47, 51, 52 y 55, donde las puntuaciones se han elevado entre 7 y 17 puntos en las opciones de respuesta “de acuerdo” o “totalmente de acuerdo”. Entre todos ellos, destacan especialmente los ítems 39, 40, 42, 43, 47, 51 y 55, pues presentan diferencias superiores a 10 puntos, descubriendo que los estudiantes de tercer curso están más de acuerdo que los de primero con que las creencias positivas del profesor hacia la diversidad cultural influyen de manera favorable en su desempeño profesional, la formación para la diversidad en Magisterio es insuficiente, formar al profesorado para la diversidad cultural debe contemplarse de forma transversal en el Plan de Estudios de Magisterio, la colaboración entre docentes es imprescindible para trabajar en aulas multiculturales, durante la formación debe haber asignaturas específicas relacionadas con el trabajo con alumnado culturalmente diverso y con que la presencia de alumnado culturalmente diverso exige una mayor actualización para el docente. Los demás ítems (1, 34 y 52) también evidencian, aunque en menor medida, cierta tendencia hacia un mayor acuerdo en tercer curso respecto a que la diversidad cultural enriquece la convivencia, los docentes prefieren trabajar en aulas culturalmente homogéneas y la diversidad cultural favorece el desarrollo profesional del docente.

Caso opuesto es el hallado en los ítems 3, 15, 21, 22, 33, 35, 38, 48, 50, 54, 69 y 71, donde los estudiantes de tercero presentan un mayor nivel de desacuerdo que los de primero, mostrando porcentajes que han variado entre 7 y 13 puntos en las puntuaciones obtenidas. Cabe destacar, entre ellos, los ítems 35 y 50, donde los porcentajes difieren más de 10 puntos en las opciones de respuesta “en desacuerdo” o “totalmente en desacuerdo”. La diferencia señalada evidencia que los futuros docentes de tercer curso están más en desacuerdo que los de primero con las siguientes afirmaciones: *el modelo educativo que se propone con el Espacio Europeo de Educación Superior mejorará la formación del profesorado para la diversidad cultural y las Facultades de Educación forman al profesorado para atender a la diversidad cultural*. No obstante, en el ítem 35, a pesar de que los

valores son más bajos, los futuros docentes siguen estando de acuerdo, aunque en menor medida en tercero que en primero, con que el modelo que se propone desde el Espacio Europeo de Educación Superior mejorará la formación para la diversidad cultural. En la misma línea, aunque con una diferencia menor, apuntan los ítems 3, 15, 21, 22, 33, 38, 48, 54, 69 y 71, reflejando que los estudiantes de último curso están menos de acuerdo que los de primer curso con creencias como: *ser ciudadano de pleno derecho debe ser exclusivo de personas autóctonas del país, la entrada de personas de otros países se debe regular en función de su contribución al bienestar general del país de acogida, educar en la diversidad cultural sólo es necesario cuando hay alumnado de otros países, la formación religiosa de los estudiantes es competencia de la escuela, el profesorado está cualificado para desarrollar su labor docente en aulas culturalmente heterogéneas, sólo los profesores que trabajan con alumnado de distintas culturas deben tener una formación específica para atender a la diversidad cultural, los formadores de profesores están cualificados para formar en la diversidad cultural, la formación del profesorado para la diversidad cultural es innecesaria, las actuales propuestas curriculares se adaptan a las diferencias culturales presentes en el aula y los contenidos curriculares contemplan los valores de las diferentes culturas representadas en el aula.*

Si se centra la atención en los porcentajes de respuesta acumulados en las opciones “de acuerdo” y “totalmente de acuerdo” de una parte y “en desacuerdo” y “totalmente en desacuerdo” de otra, se observa que los valores descritos, en ambos cursos, sufren pocas modificaciones, ubicándose prácticamente en los mismos ítems y con puntuaciones muy similares. No obstante, si se consideran las opciones “de acuerdo” y “en desacuerdo” conjuntamente, se puede observar que en primero se muestra una mayor concentración de porcentajes de respuesta en cuestiones donde se aprecia algo más de discrepancia en tercero. Este es el caso de los ítems 18 (*En contextos multiculturales se debe posibilitar que cada grupo cultural se organice con normas específicas según sus singularidades*), 71 (*Los contenidos curriculares contemplan los valores de las diferentes culturas representadas en el aula*) y 72 (*La evaluación en aulas multiculturales se apoya en estrategias diversas para adaptarse a las peculiaridades culturales de cada estudiante*), que han pasado de unos porcentajes acumulados, en las opciones “de acuerdo” y “en desacuerdo”, de 80,3%, 86,5% y 88,7% en primer curso, a unos porcentajes de 75,4%, 82,8% y 85% en tercer curso, respectivamente.

En relación a las puntuaciones alcanzadas por las medias en primero y tercero, se aprecia que no hay grandes distancias. Destacan, no obstante, los ítems 33, 40, 42, 43, 48, 50, 51 y 76 con una diferencia de medias superior a 0,2. Entre ellos, las medias de los ítems 40, 42, 43 y 51 son más elevadas, lo que significa que existe un mayor acuerdo de los futuros docentes de tercero en relación a que la formación para la diversidad cultural en Magisterio es insuficiente, la presencia de alumnado de distintas culturas en el aula exige al docente una mayor actualización pedagógica, formar al profesorado para la diversidad cultural debe contemplarse

de forma transversal en el Plan de Estudios, y que durante el periodo de formación inicial debe haber asignaturas específicas que preparen para trabajar con colectivos culturalmente diversos. Es especialmente significativo el ítem 40, pues la diferencia observada en la media manifiesta un cambio en la tendencia de las respuestas, pasando del desacuerdo en primero (con una media de 2,77) al acuerdo en tercero (3,08), mostrando unos futuros docentes que creen, con mayor firmeza, que la formación del profesorado para la diversidad cultural es insuficiente. Por su parte, los ítems 33, 48, 50 y 76 muestran valores medios más bajos, evidenciando un mayor desacuerdo en relación a que el profesorado está cualificado para desarrollar su labor docente en aulas culturalmente heterogéneas, los formadores de profesores están cualificados para formar en la diversidad cultural, las Facultades de Educación forman al profesorado para atender a la diversidad y la presencia de alumnado culturalmente heterogéneo no tiene que implicar cambios en el diseño, desarrollo y evaluación del currículum.

Observando los valores más altos de las medianas se aprecia que, en ambos cursos, son especialmente señalados los ítems 4 y 20, por lo que los estudiantes de Magisterio coinciden en señalar su total acuerdo en cuanto a que todas las culturas poseen el mismo valor y una educación para todos debe aceptar todas las formas culturales existentes. Los cambios más destacados corresponden a los ítems 1, 39 y 47 (*La diversidad cultural enriquece la convivencia ciudadana; Las creencias positivas del profesorado hacia la diversidad cultural del alumnado influyen de manera favorable en el desempeño de su actividad profesional y La colaboración entre profesores es imprescindible para el trabajo en aulas multiculturales*) que han pasado de una mediana de 3 a una de 4 en tercero mostrando, así, un mayor acuerdo de los estudiantes respecto a estas afirmaciones. Respecto a las medianas más bajas, los ítems se corresponden excepto en los casos 3 y 22, donde se ha pasado de un 2 en primero, a un valor de 1 en tercero intensificando el desacuerdo sobre el hecho de que ser ciudadano de pleno derecho deba ser exclusivo de las personas autóctonas del país y la formación religiosa de los estudiantes sea competencia de la escuela.

Las desviaciones típicas más destacadas para ambos cursos son similares. Las puntuaciones menos elevadas se sitúan, en ambos casos, en torno a los ítems 1 (*La diversidad cultural enriquece la convivencia ciudadana*) y 5 (*Es el fenómeno de la inmigración el que confiere el carácter multicultural a los contextos sociales*) mostrando que, tanto en primero como en tercero, las respuestas de los estudiantes convergen en gran medida en estas afirmaciones. Sin embargo, a pesar de presentar valores muy próximos, los estudiantes de primero también han mostrado respuestas poco disgregadas en los ítems 10 y 24, mientras que los futuros docentes de tercero lo han hecho en los ítems 28 y 47. Las desviaciones típicas más elevadas se sitúan en los mismos ítems (13, 9 y 4), indicando que las creencias del alumnado de primero y tercero se dispersan en las siguientes cuestiones: *en periodos de crisis económica se deben atender prioritariamente las*

*necesidades laborales y sociales de la población autóctona, hay culturas que no son integrables en una sociedad democrática y todas las culturas poseen el mismo valor. Como excepción, se encuentra el ítem 15 (La entrada de personas de otros países se debe regular en función de su contribución al bienestar general del país de acogida), donde la desviación típica es más elevada, mostrando mayor dispersión en las creencias del alumnado de tercero.*

Finalmente, en relación a los ítems más reseñados por la confluencia de desviaciones típicas bajas, medias elevadas y porcentajes altos, se encuentra que, tanto en primero como en tercero, el ítem 1 (*La diversidad cultural enriquece la convivencia ciudadana*) aparece como especialmente significativo. Sin embargo, se aprecian también algunas pequeñas diferencias, pues mientras el alumnado de primer curso considera que *en las sociedades plurales la mejor forma de organización social es aquella que se construye desde el diálogo entre las distintas culturas existentes* (ítem 10) y *la institución escolar debe favorecer el aprendizaje de unos valores éticos compartidos* (ítem 24), el alumnado de tercero subraya que *la colaboración entre profesores es imprescindible para el trabajo en aulas multiculturales* (ítem 47).

## **2. RESULTADOS DERIVADOS DEL ANÁLISIS BIVARIADO**

Los resultados de este segundo epígrafe se corresponden con los análisis bivariados conducentes al estudio de las relaciones estadísticas entre las variables. Concretamente se pretende: por una parte, estudiar el grado de asociación de las creencias de los futuros docentes acerca de la diversidad cultural (análisis correlacional) y, por otra parte, analizar la posible relación del proceso formativo con las creencias a través del estudio contrastado de las medias de las variables dependientes en función del curso y de la especialidad en la que se encuentran matriculados los estudiantes.

De ambos propósitos derivan los tres apartados en que se estructura el epígrafe. El primero de ellos se centra en los análisis de correlación lineal simple entre variables dependientes. El segundo describe los resultados de la comparación de medias, en función del curso, a través de la prueba “t” para muestras independientes. El tercero expone los resultados del contraste de medias, según la especialidad, mediante el análisis de la varianza unifactorial – ANOVA-.

## 2.1. Resultados del análisis correlacional

El estudio de índices estadísticos de correlación permite determinar la existencia de relación entre dos variables, el tipo de relación y cuantificar su intensidad. Esto es, medir el grado de asociación lineal entre las puntuaciones de las variables evidenciando si existe relación (a través de la prueba de significación), si esta relación es directa –positiva- o inversa –negativa- y cuál es la magnitud de dicha relación (a través del valor que otorga el coeficiente de correlación a cada medición, y que oscila entre -1 y +1) (Vargas, 1998; Etxeberria y Tejedor, 2005; Field, 2009). En este caso concreto, se ha optado por un análisis de correlación lineal simple o bivariada, pues se ocupa de contrastar pares de variables (Ritchey, 2008).

Entre los diferentes coeficientes de correlación disponibles, se ha seleccionado el coeficiente “por rangos” de Spearman, dado que las variables dependientes sometidas al análisis presentan una escala ordinal (Vargas, 1998). La interpretación de la fuerza de la relación, expresada a través de este coeficiente, seguirá las indicaciones establecidas por Field (2009), que considera que un coeficiente de 0,1 indica una relación débil, de 0,3 una relación media o moderada y a partir de 0,5 un grado de correlación alto o fuerte.

La presentación de los resultados se estructura de acuerdo a las distintas dimensiones en que se agrupan las variables dependientes del cuestionario. Considerando la cantidad de variables tenidas en cuenta en el análisis (79x79), así como el elevado número de correlaciones halladas, se mostrarán sólo los ítems que presentan una correlación significativa a un nivel de confianza del 99% ( $p \leq 0,01$ ) y una relación moderada o alta (coeficiente de correlación  $\geq 0,3$ ). No obstante, la totalidad de correlaciones obtenidas pueden consultarse en el Anexo III.

### 2.1.1. Análisis correlacional relativo a la dimensión 1

Este apartado presenta los resultados del análisis correlacional entre las creencias de los futuros docentes sobre diversidad cultural (variables dependientes) y las variables que componen la dimensión 1 “Enfoque de la diversidad cultural como problema”.

Los resultados, expuestos en la tabla nº 13, identifican los ítems considerados en el análisis, el coeficiente de correlación alcanzado, el nivel de significación y el total de casos analizados en cada par de variables.



Tabla nº 13. Correlaciones entre variables dependientes y variables de la dimensión 1

	ÍTEMS DIMENSIÓN 1													
	Ít3	Ít6	Ít9	Ít11	Ít12	Ít13	Ít15	Ít17	Ít42	Ít57	Ít63	Ít64	Ít66	Ít68
<b>Ít1</b> Coef.	-,214**	<b>-,354**</b>	-,148**	-,260**	-,125**	-,176**	-,156**	-,197**	,187**	-,058*	-,069**	-,067*	-,145**	-,083**
Sig.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,029	,010	,012	,000	,002
N	1442	1448	1442	1449	1421	1449	1448	1443	1438	1432	1416	1413	1416	1414
<b>Ít3</b> Coef.	1,000	<b>,408**</b>	,250**	<b>,301**</b>	,239**	<b>,355**</b>	,250**	,243**	-,172**	,050	,112**	,090**	,188**	,118**
Sig.		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,059	,000	,001	,000	,000
N	1447	1436	1431	1436	1410	1438	1436	1432	1426	1420	1404	1401	1404	1403
<b>Ít6</b> Coef.	,408**	1,000	<b>,346**</b>	<b>,382**</b>	,262**	<b>,377**</b>	<b>,326**</b>	,283**	-,108**	,126**	,131**	,192**	,218**	,108**
Sig.	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
N	1436	1452	1437	1443	1413	1442	1441	1437	1431	1425	1409	1406	1409	1407
<b>Ít9</b> Coef.	,250**	,346**	1,000	<b>,323**</b>	,230**	,283**	,285**	,224**	-,010	,146**	,119**	,126**	,163**	,106**
Sig.	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,711	,000	,000	,000	,000	,000
N	1431	1437	1447	1437	1410	1439	1439	1433	1430	1422	1405	1402	1406	1404
<b>Ít11</b> Coef.	,301**	,382**	,323**	1,000	,195**	,263**	,190**	,258**	-,086**	,093**	,119**	,136**	,220**	,153**
Sig.	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,001	,000	,000	,000	,000	,000
N	1436	1443	1437	1453	1415	1444	1443	1438	1433	1427	1410	1408	1410	1409
<b>Ít12</b> Coef.	,239**	,262**	,230**	,195**	1,000	<b>,317**</b>	,245**	,230**	-,038	,120**	,133**	,163**	,177**	,111**
Sig.	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,150	,000	,000	,000	,000	,000
N	1410	1413	1410	1415	1425	1418	1418	1414	1407	1404	1384	1383	1384	1387
<b>Ít13</b> Coef.	,355**	,377**	,283**	,263**	,317**	1,000	<b>,407**</b>	,177**	-,039	,125**	,120**	,163**	,235**	,145**
Sig.	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,144	,000	,000	,000	,000	,000
N	1438	1442	1439	1444	1418	1454	1445	1439	1434	1429	1411	1409	1411	1411
<b>Ít15</b> Coef.	,250**	,326**	,285**	,190**	,245**	,407**	1,000	,208**	-,016	,097**	,139**	,171**	,192**	,158**
Sig.	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,556	,000	,000	,000	,000	,000
N	1436	1441	1439	1443	1418	1445	1453	1439	1434	1431	1411	1409	1412	1410
<b>Ít20</b> Coef.	-,234**	-,336**	-,233**	-,293**	-,159**	-,190**	-,169**	-,306**	,232**	-,027	-,088**	-,047	-,084**	-,047
Sig.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,312	,001	,079	,002	,080
N	1436	1441	1437	1443	1418	1444	1445	1438	1433	1429	1412	1408	1412	1411
<b>Ít21</b> Coef.	,297**	,317**	,179**	,271**	,165**	,212**	,192**	,277**	-,186**	,074**	,089**	,077**	,128**	,087**
Sig.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,005	,001	,004	,000	,001
N	1439	1445	1440	1447	1418	1447	1446	1441	1437	1430	1413	1411	1413	1412
<b>Ít31</b> Coef.	,253**	,325**	,207**	,257**	,248**	,263**	,236**	,283**	-,137**	,085**	,129**	,119**	,153**	,153**
Sig.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,001	,000	,000	,000	,000
N	1432	1437	1435	1439	1411	1440	1440	1435	1438	1432	1411	1409	1411	1409
<b>Ít39</b> Coef.	-,181**	-,182**	-,092**	-,193**	-,075**	-,156**	-,058*	-,179**	<b>,315**</b>	,040	-,017	,033	-,021	-,017
Sig.	,000	,000	,001	,000	,005	,000	,029	,000	,000	,129	,537	,212	,424	,529
N	1421	1426	1423	1427	1404	1428	1429	1423	1427	1422	1401	1398	1400	1399
<b>Ít43</b> Coef.	-,127**	-,134**	-,069**	-,127**	-,043	-,071**	-,045	-,129**	,342**	,095**	-,044	,006	,043	,005
Sig.	,000	,000	,009	,000	,106	,007	,088	,000	,000	,000	,098	,835	,106	,845
N	1420	1424	1422	1426	1402	1427	1427	1423	1427	1423	1400	1396	1399	1400

<b>Ít47</b>	<i>Coef.</i>	-,164**	-,145**	-,101**	-,151**	-,063*	-,092**	-,066*	-,168**	,305**	,031	-,007	-,002	-,015	,010
	<i>Sig.</i>	,000	,000	,000	,000	,019	,000	,012	,000	,000	,247	,807	,945	,577	,706
	<i>N</i>	1429	1435	1431	1436	1408	1437	1437	1432	1435	1430	1407	1404	1408	1407
<b>Ít49</b>	<i>Coef.</i>	,318**	,258**	,182**	,205**	,254**	,336**	,208**	,195**	-,105**	,104**	,124**	,094**	,190**	,120**
	<i>Sig.</i>	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	<i>N</i>	1423	1428	1426	1429	1405	1431	1430	1427	1430	1424	1401	1398	1400	1400
<b>Ít52</b>	<i>Coef.</i>	-,224**	-,213**	-,111**	-,194**	-,112**	-,136**	-,070**	-,230**	,316**	,064*	-,008	-,025	-,048	-,012
	<i>Sig.</i>	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,008	,000	,000	,016	,750	,343	,071	,651
	<i>N</i>	1427	1431	1428	1433	1408	1435	1435	1428	1434	1429	1406	1403	1406	1406
<b>Ít55</b>	<i>Coef.</i>	-,281**	-,305**	-,223**	-,275**	-,144**	-,235**	-,219**	-,258**	,300**	-,024	-,081**	-,045	-,074**	-,069**
	<i>Sig.</i>	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,375	,002	,092	,006	,010
	<i>N</i>	1426	1431	1428	1433	1408	1434	1435	1428	1433	1429	1407	1404	1407	1406
<b>Ít57</b>	<i>Coef.</i>	,050	,126**	,146**	,093**	,120**	,125**	,097**	,050	,119**	1,000	,191**	<b>,367**</b>	,295**	,190**
	<i>Sig.</i>	,059	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,059	,000		,000	,000	,000	,000
	<i>N</i>	1420	1425	1422	1427	1404	1429	1431	1422	1428	1437	1405	1402	1405	1404
<b>Ít63</b>	<i>Coef.</i>	,112**	,131**	,119**	,119**	,133**	,120**	,139**	,083**	,018	,191**	1,000	<b>,362**</b>	,245**	,189**
	<i>Sig.</i>	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,002	,507	,000		,000	,000	,000
	<i>N</i>	1404	1409	1405	1410	1384	1411	1411	1406	1405	1405	1421	1409	1412	1408
<b>Ít64</b>	<i>Coef.</i>	,090**	,192**	,126**	,136**	,163**	,163**	,171**	,110**	,128**	,367**	,362**	1,000	<b>,385**</b>	,242**
	<i>Sig.</i>	,001	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000
	<i>N</i>	1401	1406	1402	1408	1383	1409	1409	1404	1403	1402	1409	1418	1407	1404
<b>Ít66</b>	<i>Coef.</i>	,188**	,218**	,163**	,220**	,177**	,235**	,192**	,101**	,082**	,295**	,245**	,385**	1,000	<b>,343**</b>
	<i>Sig.</i>	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,002	,000	,000	,000		,000
	<i>N</i>	1404	1409	1406	1410	1384	1411	1412	1405	1405	1405	1412	1407	1421	1409
<b>Ít68</b>	<i>Coef.</i>	,118**	,108**	,106**	,153**	,111**	,145**	,158**	,072**	,060*	,190**	,189**	,242**	,343**	1,000
	<i>Sig.</i>	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,007	,025	,000	,000	,000	,000	
	<i>N</i>	1403	1407	1404	1409	1387	1411	1410	1405	1404	1404	1408	1404	1409	1419

Nota: \*\*La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral). \*La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral). Ít= Ítem; *Coef.*= Coeficiente de correlación de Spearman; *Sig.*= Prueba de significación (bilateral); *N*= Número de casos

En relación a los resultados recogidos en la tabla nº 13 se observa que, de manera general, del total de variables que describen un enfoque de la diversidad cultural como problema, los ítems 3, 6, 9, 11, 12, 13, 15, 17, 42, 57, 63, 64, 66 y 68 son los que presentan una relación significativa y moderada con las variables dependientes del estudio. Entre éstas, destaca la correlación alcanzada con los ítems: 3, 6, 9, 11, 12, 13, 15, 57, 63, 64, 66 y 68 (dimensión 1); 1, 20, 39, 52, 55 (dimensión 2); 43, 47 (dimensión 3) y 21, 31, 49 (dimensión 4).

De manera más detallada, se observa una correlación destacada entre el ítem 6 y los ítems 1 (-0,354), 3 (0,408), 9 (0,346) y 15 (0,326). En este sentido, se evidencia que las respuestas de los estudiantes acerca de si *la presencia de personas de culturas distintas a la autóctona supone una amenaza a la estabilidad social*, se relacionan de manera inversa con las respuestas sobre si *la diversidad*

*cultural enriquece la convivencia ciudadana* y de manera directa con las siguientes cuestiones: *ser ciudadano de pleno derecho debe ser exclusivo de las personas autóctonas del país, hay culturas que no son integrables en una sociedad democrática y la entrada de personas de otros países se debe regular en función de su contribución al bienestar general del país de acogida.*

Los ítems 11 y 13 también se encuentran significativamente asociados a los ítems 3 (0,301 y 0,355) y 6 (0,382 y 0,377). De esta manera, el grado de acuerdo de los estudiantes con que *la diversidad de religiones y etnias es un obstáculo para la convivencia en una sociedad democrática* y con que *en periodos de crisis económica se deben atender prioritariamente las necesidades laborales y sociales de la población autóctona*, está relacionado con la creencia de que ser ciudadano de pleno derecho es algo reservado sólo a las personas autóctonas y que las personas de culturas distintas a la autóctona representan una amenaza a la estabilidad social. Asimismo, se encuentra una relación directa entre los ítems 11 y 9 (0,323), asociando las siguientes afirmaciones: *la diversidad de religiones y etnias es un obstáculo para la convivencia en una sociedad democrática y hay culturas que no son integrables en una sociedad democrática.* Igualmente relevantes son las correlaciones halladas entre el ítem 13 y los ítems 12 (0,317) y 15 (0,407). Estos coeficientes advierten de la asociación entre las respuestas de los estudiantes acerca de que *en periodos de crisis económica se deben atender prioritariamente las necesidades laborales y sociales de la población autóctona* y sobre la necesidad de que la política estatal se defina desde los patrones de la cultura mayoritaria y que exista una regulación de la entrada de personas de otros países en función de su contribución al bienestar general del país de acogida.

La correlación entre los ítems 42 y 39 alcanza un coeficiente de 0,315. Este coeficiente evidencia una relación directa entre las creencias acerca de si *la presencia de alumnado de distintas culturas en el aula exige al docente una mayor actualización pedagógica* y si *las creencias positivas del profesorado hacia la diversidad cultural del alumnado influyen de manera favorable en el desempeño de su actividad profesional.* Coeficientes próximos son los alcanzados entre el ítem 64 y los ítems 57 (0,367), 63 (0,362) y 66 (0,385). Estos datos muestran que la creencia de los estudiantes de Magisterio de que *los estudiantes de procedencia cultural distinta a la autóctona presentan altos niveles de fracaso escolar*, está asociada a la idea de que los estudiantes de culturas minoritarias presentan problemas de aprendizaje (57), provienen de contextos marginales (63) y muestran dificultad para integrarse socialmente (66). A su vez, el ítem 66 se encuentra relacionado con el ítem 68 (0,343), evidenciando la vinculación entre la creencia de que *el alumnado de diferentes culturas muestra dificultad para integrarse socialmente* y que *los estudiantes suelen mostrar reticencias a relacionarse con alumnado de grupos culturales distintos al propio.*

### 2.1.2. Análisis correlacional relativo a la dimensión 2

Los resultados que se exponen seguidamente hacen referencia al análisis correlacional entre las variables dependientes del estudio y los ítems integrantes de la dimensión 2 “Enfoque positivo de la diversidad cultural”. La información obtenida se muestra en la siguiente tabla.

Tabla nº 14. Correlaciones entre variables dependientes y variables de la dimensión 2

	ÍTEMS DIMENSIÓN 2								
	Ít1	Ít8	Ít10	Ít20	Ít22	Ít39	Ít52	Ít55	Ít67
<b>Ít1</b> <i>Coef.</i>	1,000	,271**	,339**	,316**	-,148**	,244**	,301**	,329**	,201**
<i>Sig.</i>		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
<i>N</i>	1459	1445	1435	1448	1446	1432	1438	1438	1415
<b>Ít6</b> <i>Coef.</i>	-,354**	-,161**	-,281**	-,336**	,148**	-,182**	-,213**	-,305**	-,196**
<i>Sig.</i>	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
<i>N</i>	1448	1439	1429	1441	1440	1426	1431	1431	1408
<b>Ít10</b> <i>Coef.</i>	,339**	,270**	1,000	,285**	-,184**	,337**	,331**	,308**	,164**
<i>Sig.</i>	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000
<i>N</i>	1435	1427	1440	1430	1429	1416	1420	1422	1398
<b>Ít17</b> <i>Coef.</i>	-,197**	-,135**	-,193**	-,306**	,206**	-,179**	-,230**	-,258**	-,116**
<i>Sig.</i>	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
<i>N</i>	1443	1435	1426	1438	1437	1423	1428	1428	1405
<b>Ít20</b> <i>Coef.</i>	,316**	,275**	,285**	1,000	-,167**	,281**	,322**	,352**	,222**
<i>Sig.</i>	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000
<i>N</i>	1448	1440	1430	1453	1443	1428	1434	1434	1410
<b>Ít21</b> <i>Coef.</i>	-,253**	-,186**	-,294**	-,357**	,283**	-,264**	-,270**	-,326**	-,123**
<i>Sig.</i>	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
<i>N</i>	1451	1443	1433	1447	1445	1430	1437	1436	1412
<b>Ít23</b> <i>Coef.</i>	,293**	,239**	,293**	,353**	-,111**	,303**	,337**	,385**	,218**
<i>Sig.</i>	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
<i>N</i>	1446	1438	1429	1442	1441	1425	1432	1431	1409
<b>Ít24</b> <i>Coef.</i>	,366**	,348**	,366**	,392**	-,166**	,340**	,357**	,370**	,197**
<i>Sig.</i>	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
<i>N</i>	1450	1442	1432	1446	1444	1430	1436	1436	1411
<b>Ít31</b> <i>Coef.</i>	-,277**	-,157**	-,243**	-,282**	,333**	-,233**	-,217**	-,282**	-,112**
<i>Sig.</i>	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
<i>N</i>	1444	1436	1427	1439	1438	1432	1437	1438	1409
<b>Ít39</b> <i>Coef.</i>	,244**	,235**	,337**	,281**	-,137**	1,000	,307**	,335**	,190**
<i>Sig.</i>	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000
<i>N</i>	1432	1425	1416	1428	1425	1437	1427	1430	1400
<b>Ít42</b> <i>Coef.</i>	,187**	,218**	,266**	,232**	-,125**	,315**	,316**	,300**	,115**
<i>Sig.</i>	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
<i>N</i>	1438	1430	1422	1433	1432	1427	1434	1433	1404

<b>Ít43</b>	<b>Coef.</b>	,207**	,181**	,243**	,236**	-,122**	,272**	<b>,340**</b>	<b>,309**</b>	,148**
	<b>Sig.</b>	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	<b>N</b>	1431	1424	1415	1426	1425	1420	1426	1425	1400
<b>Ít47</b>	<b>Coef.</b>	,241**	,246**	,283**	,293**	-,176**	,346**	<b>,351**</b>	<b>,338**</b>	,145**
	<b>Sig.</b>	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	<b>N</b>	1441	1433	1424	1436	1434	1430	1435	1435	1407
<b>Ít51</b>	<b>Coef.</b>	,234**	,235**	,257**	,299**	-,107**	,290**	<b>,400**</b>	<b>,381**</b>	,191**
	<b>Sig.</b>	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	<b>N</b>	1445	1437	1429	1440	1439	1434	1439	1439	1410
<b>Ít52</b>	<b>Coef.</b>	,301**	,222**	,331**	,322**	-,139**	,307**	1,000	<b>,495**</b>	,235**
	<b>Sig.</b>	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000
	<b>N</b>	1438	1432	1420	1434	1431	1427	1443	1434	1405
<b>Ít54</b>	<b>Coef.</b>	-,198**	-,161**	-,249**	-,300**	,192**	-,239**	-,317**	<b>-,309**</b>	-,121**
	<b>Sig.</b>	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	<b>N</b>	1435	1427	1419	1431	1429	1426	1430	1432	1403
<b>Ít55</b>	<b>Coef.</b>	,329**	,246**	,308**	,352**	-,138**	,335**	,495**	1,000	<b>,303**</b>
	<b>Sig.</b>	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	<b>N</b>	1438	1431	1422	1434	1431	1430	1434	1443	1408
<b>Ít58</b>	<b>Coef.</b>	-,224**	-,156**	-,260**	-,293**	,256**	-,299**	-,329**	-,371**	-,101**
	<b>Sig.</b>	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	<b>N</b>	1441	1433	1424	1437	1435	1431	1436	1439	1411
<b>Ít67</b>	<b>Coef.</b>	,201**	,140**	,164**	,222**	-,010	,190**	,235**	,303**	1,000
	<b>Sig.</b>	,000	,000	,000	,000	,702	,000	,000	,000	
	<b>N</b>	1415	1406	1398	1410	1407	1400	1405	1408	1420

Nota: \*\*La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral). \*La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral). Ít= Ítem; Coef.= Coeficiente de correlación de Spearman; Sig.= Prueba de significación (bilateral); N= Número de casos

A la vista de los resultados mostrados en la tabla nº 14, se aprecia que las correlaciones más significativas corresponden a los ítems 1, 8, 10, 20, 22, 39, 52, 55 y 67. Por su parte, entre el conjunto de variables dependientes, los ítems 6, 17, 42 (dimensión 1), 1, 10, 20, 39, 52, 55, 67 (dimensión 2), 23, 24, 43, 47, 51 (dimensión 3), 21, 31, 54 y 58 (dimensión 4), son los que se relacionan de manera más destacada con las variables de esta dimensión.

Centrando la atención en los coeficientes de correlación, se observa que los ítem 10 y 20 se encuentran asociados al ítem 1 (0,339 y 0,316). Este vínculo muestra que el hecho de que los estudiantes creen que *la diversidad cultural enriquece la convivencia ciudadana* y que *una educación para todos debe aceptar todas las formas culturales existentes*, se encuentra relacionado directamente con la creencia de que *en sociedades plurales la mejor forma de organización social es aquella que se construye desde el diálogo entre las distintas culturas existentes*. A su vez, el ítem 20 también se relaciona, de manera especial, con los ítems 6 (-0,336) y 17 (-0,306), aunque en este caso la relación es inversa. Los coeficientes obtenidos

evidencian que la creencia de los estudiantes respecto a la aceptación de todas las formas culturales en el ámbito educativo, está vinculada al desacuerdo con que la presencia de personas de culturas distintas a la autóctona sean una amenaza a la estabilidad social y que las culturas minoritarias deban renunciar a los valores y costumbres que contradigan el orden legal establecido.

Igualmente destacadas son las correlaciones obtenidas entre el ítem 39 y los ítems 10 (0,337), 23 (0,303) y 24 (0,340). Así, la información analizada manifiesta que el hecho de que los estudiantes piensen que *las creencias positivas del profesorado hacia la diversidad cultural del alumnado influyen de manera favorable en el desempeño de su actividad profesional*, está relacionado con la creencia de que la mejor forma de organización social es aquella que se apoya en el diálogo entre culturas, que el sistema educativo debe generar medidas para compensar las posibles desigualdades y que la institución escolar debe favorecer el aprendizaje de valores éticos compartidos.

Los ítems 52 y 55 aparecen asociados a los ítems 1 (0,301 y 0,329), 10 (0,331 y 0,308), 20 (0,322 y 0,352), 23 (0,337 y 0,385), 24 (0,357 y 0,370), 39 (0,307 y 0,335), 42 (0,316 y 0,300), 43 (0,340 y 0,309), 47 (0,351 y 0,338) y 51 (0,400 y 0,381). El grado de acuerdo manifestado por los estudiantes sobre el enriquecimiento que supone la diversidad cultural para el desarrollo profesional y la institución educativa, se encuentra relacionado con el grado de acuerdo expresado con: una organización social basada en el diálogo, una educación que acepte todas las formas culturales, un sistema educativo que genere medidas de compensación de posibles desigualdades y una institución que favorezca el aprendizaje de valores compartidos. Además, los ítems 52 y 55 se relacionan de forma directa con las siguientes afirmaciones: *las creencias positivas del profesorado hacia la diversidad cultural del alumnado influyen de manera favorable en el desempeño de su actividad profesional; la presencia de alumnado de distintas culturas en el aula exige al docente una mayor actualización pedagógica; formar al profesorado para la diversidad cultural debe contemplarse de forma transversal en el Plan de Estudios de Magisterio; la colaboración entre profesores es imprescindible para el trabajo en aulas multiculturales; y durante el periodo de formación inicial del profesorado debe haber asignaturas específicas que preparen para trabajar con colectivos culturalmente diversos.*

Junto a las relaciones descritas, el ítem 55 presenta una correlación significativa inversa con los ítems 6 (-0,305), 21 (-0,326) y 54 (-0,309), y una correlación directa con el ítem 67 (0,303). De este modo, el nivel de acuerdo declarado por los futuros docentes acerca de que *la presencia de alumnado de diferentes culturas enriquece la institución educativa*, se relaciona, en sentido inverso, con la creencia de que las personas de culturas distintas a la autóctona son una amenaza a la estabilidad social, que la educación en la diversidad cultural sólo es necesaria cuando hay alumnado de otros países y que la formación del

profesorado para la diversidad es innecesaria. Paralelamente, el ítem 55 también se relaciona, de manera directa, con las respuestas expresadas por los estudiantes en relación a que la diversidad cultural favorece el aprendizaje. Entre todas las correlaciones halladas en el ítem 55, destaca especialmente su relación con el ítem 52 (.495), al presentar el coeficiente de correlación más elevado en el total de variables. Este resultado muestra la importante asociación entre la creencia de que la diversidad cultural del alumnado enriquece la institución educativa y favorece el desarrollo profesional del docente.

### 2.1.3. Análisis correlacional relativo a la dimensión 3

Los resultados que se presentan corresponden al análisis correlacional entre las variables dependientes y las variables que componen la dimensión 3 “Prácticas formativas favorables a la diversidad cultural”. Estos resultados pueden observarse en la siguiente tabla.

Tabla nº 15. Correlaciones entre variables dependientes y variables de la dimensión 3

	ÍTEMES DIMENSIÓN 3										
	Ít23	Ít24	Ít33	Ít43	Ít46	Ít47	Ít48	Ít50	Ít51	Ít69	Ít71
<b>Ít1</b> Coef.	,293**	<b>,366**</b>	-,050	,207**	-,079**	,241**	-,005	-,021	,234**	-,031	-,061*
Sig.	,000	,000	,056	,000	,004	,000	,842	,424	,000	,242	,023
N	1446	1450	1443	1431	1360	1441	1421	1429	1445	1402	1397
<b>Ít8</b> Coef.	,239**	<b>,348**</b>	,007	,181**	-,074**	,246**	,055*	,029	,235**	,034	-,021
Sig.	,000	,000	,805	,000	,007	,000	,037	,278	,000	,199	,434
N	1438	1442	1436	1424	1356	1433	1414	1421	1437	1393	1389
<b>Ít10</b> Coef.	,293**	<b>,366**</b>	-,068*	,243**	-,125**	,283**	,012	-,009	,257**	-,007	-,049
Sig.	,000	,000	,011	,000	,000	,000	,645	,746	,000	,804	,070
N	1429	1432	1425	1415	1346	1424	1406	1413	1429	1386	1380
<b>Ít20</b> Coef.	<b>,353**</b>	<b>,392**</b>	,018	,236**	-,107**	,293**	,042	-,005	,299**	,019	-,057*
Sig.	,000	,000	,486	,000	,000	,000	,114	,840	,000	,470	,032
N	1442	1446	1438	1426	1357	1436	1416	1425	1440	1398	1394
<b>Ít21</b> Coef.	-,284**	<b>-,348**</b>	,108**	-,196**	,168**	-,263**	,046	,080**	-,220**	,015	,097**
Sig.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,083	,002	,000	,573	,000
N	1445	1449	1441	1429	1358	1439	1419	1427	1443	1399	1395
<b>Ít23</b> Coef.	1,000	<b>,440**</b>	-,031	,248**	-,080**	,277**	,006	-,026	,299**	-,015	-,065*
Sig.		,000	,246	,000	,003	,000	,828	,323	,000	,587	,015
N	1451	1446	1436	1424	1354	1435	1415	1423	1439	1397	1392
<b>Ít24</b> Coef.	,440**	1,000	-,044	,248**	-,093**	<b>,338**</b>	,029	,002	<b>,313**</b>	,024	-,017
Sig.	,000		,097	,000	,001	,000	,274	,931	,000	,377	,523
N	1446	1455	1441	1430	1361	1439	1421	1427	1443	1400	1395
<b>Ít33</b> Coef.	-,031	-,044	1,000	-,091**	,238**	-,036	<b>,308**</b>	<b>,308**</b>	-,104**	,242**	,249**
Sig.	,246	,097		,001	,000	,175	,000	,000	,000	,000	,000

<i>N</i>	1436	1441	1448	1431	1361	1440	1421	1428	1444	1395	1392
<b>Ít39</b> <i>Coef.</i>	,303**	,340**	-,073**	,272**	-,142**	<b>,346**</b>	-,028	-,053*	,290**	,007	-,008
<i>Sig.</i>	,000	,000	,006	,000	,000	,000	,298	,048	,000	,791	,755
<i>N</i>	1425	1430	1431	1420	1353	1430	1411	1417	1434	1387	1383
<b>Ít42</b> <i>Coef.</i>	,267**	,272**	-,169**	<b>,342**</b>	-,203**	<b>,305**</b>	-,049	-,108**	,297**	-,051	-,134**
<i>Sig.</i>	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,064	,000	,000	,057	,000
<i>N</i>	1431	1436	1437	1427	1359	1435	1416	1425	1440	1392	1388
<b>Ít43</b> <i>Coef.</i>	,248**	,248**	-,091**	1,000	-,145**	<b>,324**</b>	-,045	-,114**	<b>,328**</b>	-,043	-,057*
<i>Sig.</i>	,000	,000	,001		,000	,000	,090	,000	,000	,110	,034
<i>N</i>	1424	1430	1431	1436	1357	1430	1411	1416	1433	1388	1383
<b>Ít46</b> <i>Coef.</i>	-,080**	-,093**	,238**	-,145**	1,000	-,181**	,280**	<b>,331**</b>	-,106**	,209**	,211**
<i>Sig.</i>	,003	,001	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000
<i>N</i>	1354	1361	1361	1357	1365	1359	1359	1352	1363	1330	1325
<b>Ít47</b> <i>Coef.</i>	,277**	,338**	-,036	,324**	-,181**	1,000	,064*	-,079**	<b>,347**</b>	,012	-,080**
<i>Sig.</i>	,000	,000	,175	,000	,000		,015	,003	,000	,645	,003
<i>N</i>	1435	1439	1440	1430	1359	1446	1420	1426	1442	1394	1389
<b>Ít48</b> <i>Coef.</i>	,006	,029	,308**	-,045	,280**	,064*	1,000	<b>,374**</b>	-,052	,222**	,197**
<i>Sig.</i>	,828	,274	,000	,090	,000	,015		,000	,051	,000	,000
<i>N</i>	1415	1421	1421	1411	1359	1420	1426	1409	1424	1382	1379
<b>Ít50</b> <i>Coef.</i>	-,026	,002	,308**	-,114**	,331**	-,079**	,374**	1,000	-,081**	,269**	,265**
<i>Sig.</i>	,323	,931	,000	,000	,000	,003	,000		,002	,000	,000
<i>N</i>	1423	1427	1428	1416	1352	1426	1409	1434	1430	1390	1383
<b>Ít51</b> <i>Coef.</i>	,299**	,313**	-,104**	,328**	-,106**	,347**	-,052	-,081**	1,000	-,076**	-,073**
<i>Sig.</i>	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,051	,002		,004	,006
<i>N</i>	1439	1443	1444	1433	1363	1442	1424	1430	1450	1397	1393
<b>Ít52</b> <i>Coef.</i>	,337**	,357**	-,056*	,340**	-,083**	,351**	,032	,010	,400**	,014	-,044
<i>Sig.</i>	,000	,000	,033	,000	,002	,000	,234	,707	,000	,597	,099
<i>N</i>	1432	1436	1437	1426	1358	1435	1416	1427	1439	1394	1389
<b>Ít54</b> <i>Coef.</i>	-,250**	-,296**	,091**	-,185**	,187**	-,311**	,041	,080**	-,290**	,044	,137**
<i>Sig.</i>	,000	,000	,001	,000	,000	,000	,123	,003	,000	,100	,000
<i>N</i>	1428	1433	1434	1423	1354	1433	1415	1422	1437	1391	1387
<b>Ít55</b> <i>Coef.</i>	,385**	,370**	-,077**	,309**	-,136**	,338**	-,032	-,047	,381**	-,035	-,058*
<i>Sig.</i>	,000	,000	,004	,000	,000	,000	,233	,074	,000	,192	,029
<i>N</i>	1431	1436	1437	1425	1358	1435	1417	1426	1439	1394	1389
<b>Ít69</b> <i>Coef.</i>	-,015	,024	,242**	-,043	,209**	,012	,222**	,269**	-,076**	1,000	<b>,356**</b>
<i>Sig.</i>	,587	,377	,000	,110	,000	,645	,000	,000	,004		,000
<i>N</i>	1397	1400	1395	1388	1330	1394	1382	1390	1397	1406	1386
<b>Ít71</b> <i>Coef.</i>	-,065*	-,017	,249**	-,057*	,211**	-,080**	,197**	,265**	-,073**	,356**	1,000
<i>Sig.</i>	,015	,523	,000	,034	,000	,003	,000	,000	,006	,000	
<i>N</i>	1392	1395	1392	1383	1325	1389	1379	1383	1393	1386	1402

Nota: \*\*La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral). \*La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral). *Ít*= Ítem; *Coef.*= Coeficiente de correlación de Spearman; *Sig.*= Prueba de significación (bilateral); *N*= Número de casos



A tenor de estos resultados, se puede afirmar que los ítems de la dimensión 3 que correlacionan de manera significativa con las variables dependientes son el 23, 24, 33, 43, 46, 47, 48, 50, 51, 69 y 71. Estas correlaciones se sitúan entre los ítems citados y las variables 42 (dimensión 1), 1, 8, 10, 20, 39, 52, 55 (dimensión 2), 23, 24, 33, 43, 46, 47, 48, 50, 51, 69, 71 (dimensión 3), 21 y 54 (dimensión 4).

Observando estas correlaciones con mayor detenimiento, se aprecia que el ítem 23 correlaciona significativa y moderadamente con el ítem 20 (0,353). Esta correlación da cuenta de la asociación entre la creencia de que *el sistema educativo debe generar medidas que compensen las posibles desigualdades por razones de origen cultural y que una educación para todos debe aceptar todas las formas culturales existentes*. También el ítem 24 correlaciona de manera destacada con el ítem 20 (0,392), junto con otros ítems como el 1 (0,366), 8 (0,348), 10 (0,366), 21 (-0,348) y 23 (0,440). Por lo que el nivel de acuerdo expresado por los candidatos a docentes respecto a que *la institución escolar debe favorecer el aprendizaje de unos valores éticos compartidos*, se relaciona con que la multiculturalidad enriquece la convivencia, que es imprescindible la existencia de valores compartidos para la convivencia entre culturas, que la mejor forma de organización social es la que se construye desde el diálogo y que el sistema educativo debe generar medidas para compensar las posibles desigualdades. Caso contrario es el ítem 21, donde se observa que la tendencia en las respuestas al ítem 24, se asocian de manera inversa con que una educación en la diversidad cultural sólo es necesaria cuando hay alumnado de otros países.

Los ítems 43 y 42 alcanzan un coeficiente de correlación de 0,342. Tal coeficiente muestra que el estar de acuerdo con una formación del profesorado para la diversidad cultural de carácter transversal, está relacionado con la creencia de que la presencia de diversidad cultural exige mayor actualización pedagógica al docente. Ambos ítems se encuentran, a su vez, relacionados con el ítem 47 *-la colaboración entre profesores es imprescindible para el trabajo en aulas multiculturales-* (0,324 y 0,305 respectivamente). Por su parte, el ítem 47 presenta unos coeficientes de correlación destacados con los ítems 24 (0,338) y 39 (0,346), lo que evidencia la vinculación entre este ítem y la consideración de que las creencias positivas del profesorado hacia la diversidad influyen de manera favorable en su desempeño profesional y que la institución educativa debe favorecer el aprendizaje de valores éticos compartidos.

Con un coeficiente de 0,308 destaca la correlación entre los ítems 48 y 33. En este caso, la creencia, manifestada por los futuros docentes, de que *los formadores de profesores están cualificados para formar en la diversidad cultural* está directamente relacionada con el ítem que afirma que *el profesorado está cualificado para desarrollar su labor docente en aulas culturalmente heterogéneas*. Ambos ítems presentan también una correlación destacada con el ítem 50 (0,308 y 0,374) revelando que estas cuestiones se relacionan, asimismo, con la creencia de

que las Facultades de Educación forman al profesorado para atender a la diversidad cultural. Paralelamente, el ítem 50 se encuentra asociado al ítem 46 (0,331). Este dato muestra la relación existente entre la afirmación de que las Facultades de Educación forman a los docentes para atender la diversidad cultural y que el profesorado de Educación Secundaria recibe una formación inicial adecuada en este sentido.

El grado de acuerdo sobre la pertinencia de que haya asignaturas específicas referidas a la diversidad cultural durante el periodo de formación inicial del profesorado, se relaciona especialmente con que *la institución escolar debe favorecer el aprendizaje de unos valores éticos compartidos*, con que *formar al profesorado para la diversidad cultural debe contemplarse de forma transversal en el Plan de Estudios de Magisterio* y con que *la colaboración entre profesores es imprescindible para el trabajo en aulas multiculturales*. Por último, se destaca la correlación alcanzada entre el ítem 71 y 69 (0,356), manifestando el vínculo entre la creencia que afirma que *los contenidos curriculares contemplan los valores de las diferentes culturas representadas en el aula* y que *las actuales propuestas curriculares se adaptan a las diferencias culturales presentes en el aula*.

#### 2.1.4. Análisis correlacional relativo a la dimensión 4

Este apartado atiende a los resultados derivados del análisis correlacional entre las creencias de los futuros docentes y las variables de la dimensión 4 “Prácticas formativas desfavorables a la diversidad cultural”. Estos resultados pueden apreciarse en la tabla nº 16.

Tabla nº 16. Correlaciones entre variables dependientes y variables de la dimensión 4

	ÍTEMS DIMENSIÓN 4						
	Ít21	Ít31	Ít36	Ít38	Ít49	Ít54	Ít58
<b>Ít3</b> Coef.	,297**	,253**	,259**	,228**	<b>,318**</b>	,223**	,293**
Sig.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
N	1439	1432	1432	1431	1423	1423	1429
<b>Ít6</b> Coef.	<b>,317**</b>	<b>,325**</b>	,245**	,233**	,258**	,256**	,293**
Sig.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
N	1445	1437	1437	1436	1428	1428	1434
<b>Ít13</b> Coef.	,212**	,263**	,210**	,164**	<b>,336**</b>	,134**	,218**
Sig.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
N	1447	1440	1440	1439	1431	1431	1437
<b>Ít20</b> Coef.	<b>-,357**</b>	<b>-,282**</b>	<b>-,211**</b>	<b>-,294**</b>	<b>-,153**</b>	<b>-,300**</b>	<b>-,293**</b>
Sig.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
N	1447	1439	1439	1438	1429	1431	1437
<b>Ít21</b> Coef.	1,000	<b>,348**</b>	,299**	<b>,395**</b>	,191**	<b>,344**</b>	<b>,409**</b>

<i>Sig.</i>		,000	,000	,000	,000	,000	,000
<i>N</i>	1456	1442	1442	1441	1432	1433	1439
<b>Ít22</b> <i>Coef.</i>	,283**	<b>,333**</b>	,191**	,283**	,189**	,192**	,256**
<i>Sig.</i>	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
<i>N</i>	1445	1438	1437	1436	1428	1429	1435
<b>Ít24</b> <i>Coef.</i>	-,348**	-,276**	-,206**	-,298**	-,117**	-,296**	-,284**
<i>Sig.</i>	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
<i>N</i>	1449	1442	1442	1441	1433	1433	1439
<b>Ít31</b> <i>Coef.</i>	,348**	1,000	,278**	<b>,359**</b>	,295**	,241**	<b>,320**</b>
<i>Sig.</i>	,000		,000	,000	,000	,000	,000
<i>N</i>	1442	1449	1443	1442	1433	1436	1442
<b>Ít36</b> <i>Coef.</i>	,299**	,278**	1,000	<b>,323**</b>	,248**	,211**	<b>,325**</b>
<i>Sig.</i>	,000	,000		,000	,000	,000	,000
<i>N</i>	1442	1443	1449	1443	1434	1435	1441
<b>Ít38</b> <i>Coef.</i>	,395**	,359**	,323**	1,000	,230**	<b>,363**</b>	<b>,386**</b>
<i>Sig.</i>	,000	,000	,000		,000	,000	,000
<i>N</i>	1441	1442	1443	1448	1434	1434	1441
<b>Ít47</b> <i>Coef.</i>	-,263**	-,190**	-,172**	-,274**	-,079**	<b>-,311**</b>	-,269**
<i>Sig.</i>	,000	,000	,000	,000	,003	,000	,000
<i>N</i>	1439	1441	1441	1440	1431	1433	1438
<b>Ít52</b> <i>Coef.</i>	-,270**	-,217**	-,207**	-,289**	-,153**	<b>-,317**</b>	<b>-,329**</b>
<i>Sig.</i>	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
<i>N</i>	1437	1437	1439	1437	1428	1430	1436
<b>Ít54</b> <i>Coef.</i>	,344**	,241**	,211**	,363**	,193**	1,000	<b>,421**</b>
<i>Sig.</i>	,000	,000	,000	,000	,000		,000
<i>N</i>	1433	1436	1435	1434	1426	1440	1435
<b>Ít55</b> <i>Coef.</i>	-,326**	-,282**	-,200**	-,291**	-,210**	-,309**	<b>-,371**</b>
<i>Sig.</i>	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
<i>N</i>	1436	1438	1438	1437	1429	1432	1439
<b>Ít58</b> <i>Coef.</i>	,409**	,320**	,325**	,386**	,234**	,421**	1,000
<i>Sig.</i>	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
<i>N</i>	1439	1442	1441	1441	1432	1435	1446

Nota: \*\*La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral). \*La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral). *Ít*= Ítem; *Coef.*= Coeficiente de correlación de Spearman; *Sig.*= Prueba de significación (bilateral); *N*= Número de casos

Si se atiende a los valores recogidos en la tabla nº 16 de manera general, se observa que los ítems de la dimensión 4 que presentan una correlación destacada con el conjunto de variables dependientes son los ítems 21, 31, 36, 38, 49, 54 y 58. Estas correlaciones se sitúan entre los ítems mencionados y las variables 3, 6, 13 (dimensión 1), 20, 22, 52, 55 (dimensión 2), 24, 47 (dimensión 3), 21, 31, 36, 38, 54, 58 (dimensión 4).

Centrando la atención en los coeficientes de correlación, se aprecia que el ítem 21 correlaciona, de manera destacada, con los ítems 6 (0,317) y 20 (-0,357). Este resultado manifiesta que la tendencia al acuerdo en cuanto a la necesidad de educar en la diversidad cultural sólo cuando haya alumnado de otros países se relaciona directamente con la creencia de que *la presencia de personas de culturas distintas a la autóctona supone una amenaza a la estabilidad social* e inversamente con la afirmación acerca de que *una educación para todos debe aceptar todas las formas culturales existentes*.

Por su parte, el ítem 31 presenta unos coeficientes de correlación destacables con los ítems 6 (0,325), 21 (0,348) y 22 (0,333), evidenciando la asociación de las respuestas de los candidatos a docentes en cuanto a que *la institución educativa debe enseñar sólo la religión mayoritaria del país*, con que *la presencia de personas de culturas distintas a la autóctona supone una amenaza a la estabilidad social*, que *la formación religiosa de los estudiantes es competencia de la escuela* y que *educar en la diversidad cultural sólo es necesario cuando hay alumnado de otros países*. También el ítem 38 se encuentra asociado a los ítems 21 (0,395) y 31 (0,359), así como al ítem 36 (0,323). Este resultado muestra que el grado de acuerdo de los estudiantes con que sean sólo los docentes que trabajen con alumnado de culturas distintas los que tengan formación para atender a la diversidad, está relacionado con que una educación en la diversidad es necesaria sólo cuando hay alumnado de otros países, con que los centros educativos sólo deben enseñar la religión mayoritaria del país y con que trabajar en aulas multiculturales sea una opción elegida por el profesorado.

La creencia de que *los docentes deben primar la adquisición de los valores, creencias y costumbres de la cultura autóctona* alcanza unos coeficientes de correlación destacados (0,318 y 0,336) con los ítems 3 (*Ser ciudadano de pleno derecho debe ser exclusivo de las personas autóctonas del país*) y 13 (*En periodos de crisis económica se deben atender prioritariamente las necesidades laborales y sociales de la población autóctona*).

La correlación entre el ítem 54 y los ítems 20 y 47, obtiene unos valores de -0,300 y -0,311. En este caso, la creencia acerca de que la formación del profesorado para la diversidad cultural es innecesaria, se relaciona de manera inversa con la creencia de que la educación para todos debe aceptar todas las formas culturales y que la colaboración es imprescindible para el trabajo en aulas multiculturales. Al mismo tiempo, el ítem 54, junto al ítem 58, presentan unas correlaciones destacadas con los ítems 21 (0,344 y 0,409), 38 (0,363 y 0,386) y 52 (-0,317 y -0,329). Así, se muestra que la creencia de que la formación del profesorado para la diversidad no es necesaria y que los estudiantes deben agruparse según su cultura para el buen funcionamiento del aula, se asocia con las siguientes afirmaciones: *educar en la diversidad cultural sólo es necesario cuando hay alumnado de otros países* y *sólo los profesores que trabajan con alumnado de distintas culturas deben*

*tener una formación específica para atender a la diversidad cultural. Caso contrario ocurre en el ítem 52 (La existencia de diversidad cultural en el aula favorece el desarrollo profesional del docente), donde la tendencia en las respuestas de los estudiantes es inversa respecto a los ítems 54 y 58.*

Finalmente destacan las correlaciones entre el ítem 58 y los ítems 31 (0,320), 36 (0,325), 54 (0,421) y 55 (-0,371). Estas correlaciones dan cuenta de la relación directa existente entre la creencia que defiende que los estudiantes se agrupen en función de su cultura de procedencia, con las creencias acerca de que la institución educativa sólo debe enseñar la religión mayoritaria del país, que el trabajo en aulas multiculturales debe ser una opción elegida por el propio docente y con que la formación del profesorado para la diversidad es innecesaria. Igualmente, evidencia la relación inversa entre el ítem 58 y la creencia acerca de que *la presencia de alumnado de diferentes culturas enriquece la institución educativa.*

## **2.2. Resultados de la prueba “t” en función del curso**

La prueba de diferencia de medias ha permitido contrastar las puntuaciones obtenidas en dos grupos o subgrupos de población y, con ello, comprobar si existe alguna relación significativa entre la variable independiente de agrupación y la variable dependiente considerada (Ritchey, 2008).

El propósito de comparar las respuestas de los estudiantes en función del curso en el que se encuentran matriculados ha llevado a seleccionar, entre los estadísticos disponibles, la prueba “t Student” para la comparación de dos muestras independientes. Este estadístico ha sido seleccionado porque el análisis se realiza con variables dependientes que son agrupadas por una variable independiente (*curso*) que presenta dos categorías (*primero y tercero*) (De la Puente, 2009).

Previo al uso de esta prueba, se requiere atender a determinados supuestos que deben presentar los datos. Además de los supuestos derivados de su carácter paramétrico (ya comentados en el Capítulo dedicado a la metodología), Morales (2008) recomienda que las muestras tengan un tamaño similar (que ninguno de los grupos considerados presente un tamaño tres veces mayor que otro). En este caso concreto, como se puede apreciar en las tablas nº 18, 19, 20 y 21, en ninguna ocasión se vulnera el citado supuesto.

El estadístico “t” también es susceptible al supuesto de homocedasticidad u homogeneidad de las varianzas poblacionales (Mateos-Aparicio y Martín, 2003). Por ello, con la finalidad de ajustar los cálculos del error estándar y de los grados de libertad del estadístico “t” para las varianzas desiguales, la propia

administración de la prueba extrae dos tipos de resultados: aquellos dirigidos a la comparación entre variables, cuando se han asumido varianzas iguales, y cuando no se han asumido dichas varianzas (Morales, 2008). Para discriminar el resultado más adecuado a cada contraste, los datos han sido sometidos a la prueba de Levene. Si el resultado derivado es significativo (a un nivel de significación de  $p \leq 0,05$ ) se rechazará la hipótesis nula de varianzas iguales y se atenderá a los resultados extraídos para aquellos casos donde “no se han asumido varianzas iguales”.

Los resultados obtenidos en la prueba de Levene y en la prueba “t” se detallan en la tabla nº 17. En ella se puede apreciar el estadístico “F” y la significación alcanzada para cada ítem en la prueba de Levene, así como el valor del estadístico “t”, grados de libertad, significación, diferencia de medias, error típico de la diferencia e intervalo de confianza para la diferencia en la prueba “t”. La significación estadística se establece a un nivel de  $\alpha = 0,05$  (nivel de confianza del 95%). Por tanto, el criterio utilizado para el rechazo de la hipótesis nula (en este caso, que no hay diferencias en las creencias de los futuros docentes sobre la diversidad cultural en función del curso) es de  $p \leq 0,05$ .

Tabla nº 17. Prueba de Levene y prueba “t” para la igualdad de medias

Ítem/ Varianzas	PRUEBA DE LEVENE		PRUEBA T PARA LA IGUALDAD DE MEDIAS							
	F	Sig.	t	gl	Sig.	Dif.	Error	95%		
								Inf.	Sup.	
Ít_1 Si No	,794	,373	-1,764	1457	,078	-,062	,035	-,130	,007	
			-1,765	1449,639	,078	-,062	,035	-,130	,007	
Ít_2 Si No	,099	,753	-,123	1445	,902	-,005	,039	-,081	,072	
			-,123	1433,511	,902	-,005	,039	-,081	,072	
Ít_3 Si No	2,775	,096	1,405	1445	,160	,068	,048	-,027	,163	
			1,407	1442,368	,160	,068	,048	-,027	,163	
Ít_4 Si No	,839	,360	-,012	1435	,991	-,001	,052	-,102	,100	
			-,012	1428,767	,991	-,001	,052	-,102	,100	
Ít_5 Si No	,010	,921	-,788	1434	,431	-,028	,036	-,098	,042	
			-,788	1427,064	,431	-,028	,036	-,098	,042	
Ít_6 Si No	9,106	,003	,035	1450	,972	,001	,043	-,082	,085	
			,035	1449,198	,972	,001	,043	-,082	,085	
Ít_7 Si No	,441	,507	-,216	1449	,829	-,010	,044	-,097	,077	
			-,217	1445,177	,829	-,010	,044	-,097	,077	
Ít_8 Si No	1,196	,274	-,569	1448	,570	-,021	,037	-,093	,051	
			-,570	1446,045	,569	-,021	,037	-,093	,051	
Ít_9 Si No	,483	,487	2,805	1445	,005	,147	,053	,044	,250	
			2,804	1430,927	,005	,147	,053	,044	,250	
Ít_10 Si No	4,072	,044	-,450	1438	,652	-,016	,035	-,085	,053	
			-,451	1436,654	,652	-,016	,035	-,085	,053	
Ít_11 Si No	3,240	,072	1,033	1451	,302	,048	,047	-,043	,140	
			1,035	1447,199	,301	,048	,047	-,043	,140	

Ít_12	Si	,088	,766	,246	1423	,805	,011	,046	-,079	,102
	No			,246	1408,805	,805	,011	,046	-,079	,102
Ít_13	Si	6,890	,009	2,213	1452	,027	,118	,053	,013	,222
	No			2,218	1451,330	,027	,118	,053	,014	,222
Ít_14	Si	5,736	,017	1,291	1432	,197	,054	,042	-,028	,136
	No			1,294	1431,755	,196	,054	,042	-,028	,136
Ít_15	Si	10,560	,001	2,405	1451	,016	,117	,049	,022	,213
	No			2,413	1450,477	,016	,117	,049	,022	,213
Ít_16	Si	,707	,401	-1,091	1447	,276	-,046	,042	-,130	,037
	No			-1,091	1440,553	,275	-,046	,042	-,130	,037
Ít_17	Si	2,495	,114	,987	1446	,324	,047	,048	-,046	,140
	No			,989	1442,350	,323	,047	,047	-,046	,140
Ít_18	Si	4,941	,026	,080	1433	,936	,004	,044	-,083	,090
	No			,080	1432,739	,936	,004	,044	-,082	,089
Ít_19	Si	,001	,970	-1,198	1453	,231	-,054	,045	-,142	,034
	No			-1,199	1445,370	,231	-,054	,045	-,141	,034
Ít_20	Si	1,402	,237	-,423	1451	,672	-,017	,040	-,095	,061
	No			-,424	1447,414	,672	-,017	,040	-,095	,061
Ít_21	Si	,486	,486	2,490	1454	,013	,110	,044	,023	,197
	No			2,490	1441,160	,013	,110	,044	,023	,197
Ít_22	Si	1,009	,315	2,636	1449	,008	,119	,045	,030	,207
	No			2,637	1439,546	,008	,119	,045	,030	,207
Ít_23	Si	5,611	,018	-,175	1449	,861	-,007	,039	-,083	,070
	No			-,176	1448,988	,861	-,007	,039	-,083	,070
Ít_24	Si	8,334	,004	-,138	1453	,890	-,005	,036	-,076	,066
	No			-,139	1452,478	,889	-,005	,036	-,076	,066
Ít_25	Si	14,688	,000	2,233	1444	,026	,100	,045	,012	,187
	No			2,240	1443,996	,025	,100	,044	,012	,187
Ít_26	Si	,186	,666	-2,502	1418	,012	-,094	,037	-,167	-,020
	No			-2,506	1415,549	,012	-,094	,037	-,167	-,020
Ít_27	Si	3,817	,051	1,171	1427	,242	,050	,042	-,034	,133
	No			1,169	1406,271	,243	,050	,043	-,034	,133
Ít_28	Si	2,395	,122	1,962	1424	,050	,072	,037	,000	,143
	No			1,961	1414,135	,050	,072	,037	,000	,143
Ít_29	Si	,162	,687	1,848	1435	,065	,090	,049	-,006	,186
	No			1,848	1423,010	,065	,090	,049	-,006	,186
Ít_30	Si	2,604	,107	3,623	1408	,000	,158	,044	,072	,244
	No			3,623	1394,470	,000	,158	,044	,072	,244
Ít_31	Si	,009	,925	1,710	1447	,088	,078	,046	-,012	,168
	No			1,709	1433,285	,088	,078	,046	-,012	,168
Ít_32	Si	1,789	,181	-2,014	1448	,044	-,099	,049	-,195	-,003
	No			-2,019	1446,407	,044	-,099	,049	-,195	-,003
Ít_33	Si	2,076	,150	5,936	1446	,000	,280	,047	,188	,373
	No			5,931	1431,175	,000	,280	,047	,188	,373
Ít_34	Si	,172	,679	-3,484	1436	,001	-,168	,048	-,263	-,073
	No			-3,493	1434,995	,000	-,168	,048	-,262	-,074
Ít_35	Si	9,594	,002	2,686	1362	,007	,115	,043	,031	,200

	<i>No</i>			2,688	1361,999	,007	,115	,043	,031	,200
<b>Ít_36</b>	<i>Si</i>	,316	,574	1,677	1447	,094	,084	,050	-,014	,182
	<i>No</i>			1,678	1439,075	,094	,084	,050	-,014	,182
<b>Ít_37</b>	<i>Si</i>	,074	,786	-1,844	1416	,065	-,092	,050	-,189	,006
	<i>No</i>			-1,844	1405,304	,065	-,092	,050	-,189	,006
<b>Ít_38</b>	<i>Si</i>	,066	,797	2,418	1446	,016	,100	,041	,019	,181
	<i>No</i>			2,418	1434,256	,016	,100	,041	,019	,181
<b>Ít_39</b>	<i>Si</i>	1,623	,203	-3,505	1435	,000	-,139	,040	-,216	-,061
	<i>No</i>			-3,503	1419,645	,000	-,139	,040	-,216	-,061
<b>Ít_40</b>	<i>Si</i>	1,041	,308	-6,597	1434	,000	-,312	,047	-,405	-,219
	<i>No</i>			-6,598	1422,878	,000	-,312	,047	-,405	-,219
<b>Ít_41</b>	<i>Si</i>	2,633	,105	-1,738	1428	,082	-,075	,043	-,159	,010
	<i>No</i>			-1,735	1405,915	,083	-,075	,043	-,159	,010
<b>Ít_42</b>	<i>Si</i>	12,906	,000	-5,410	1441	,000	-,209	,039	-,284	-,133
	<i>No</i>			-5,404	1421,513	,000	-,209	,039	-,284	-,133
<b>Ít_43</b>	<i>Si</i>	11,032	,001	-3,812	1434	,000	-,152	,040	-,230	-,074
	<i>No</i>			-3,818	1430,315	,000	-,152	,040	-,230	-,074
<b>Ít_44</b>	<i>Si</i>	7,774	,005	1,978	1433	,048	,078	,039	,001	,155
	<i>No</i>			1,981	1430,185	,048	,078	,039	,001	,155
<b>Ít_45</b>	<i>Si</i>	,909	,341	1,920	1438	,055	,079	,041	-,002	,159
	<i>No</i>			1,921	1428,657	,055	,079	,041	-,002	,159
<b>Ít_46</b>	<i>Si</i>	5,735	,017	3,591	1363	,000	,148	,041	,067	,229
	<i>No</i>			3,590	1359,088	,000	,148	,041	,067	,229
<b>Ít_47</b>	<i>Si</i>	3,167	,075	-3,927	1444	,000	-,140	,036	-,210	-,070
	<i>No</i>			-3,918	1415,745	,000	-,140	,036	-,210	-,070
<b>Ít_48</b>	<i>Si</i>	,263	,608	4,643	1424	,000	,187	,040	,108	,267
	<i>No</i>			4,642	1412,363	,000	,187	,040	,108	,267
<b>Ít_49</b>	<i>Si</i>	,655	,418	2,361	1437	,018	,114	,048	,019	,209
	<i>No</i>			2,365	1433,885	,018	,114	,048	,019	,209
<b>Ít_50</b>	<i>Si</i>	9,261	,002	6,497	1432	,000	,272	,042	,190	,354
	<i>No</i>			6,489	1412,054	,000	,272	,042	,190	,354
<b>Ít_51</b>	<i>Si</i>	9,942	,002	-3,396	1448	,001	-,132	,039	-,209	-,056
	<i>No</i>			-3,396	1437,090	,001	-,132	,039	-,209	-,056
<b>Ít_52</b>	<i>Si</i>	2,613	,106	-2,406	1441	,016	-,090	,037	-,163	-,017
	<i>No</i>			-2,405	1429,843	,016	-,090	,037	-,163	-,017
<b>Ít_53</b>	<i>Si</i>	1,776	,183	,450	1419	,653	,019	,043	-,065	,104
	<i>No</i>			,451	1413,571	,652	,019	,043	-,065	,104
<b>Ít_54</b>	<i>Si</i>	7,093	,008	,382	1438	,703	,017	,046	-,072	,107
	<i>No</i>			,384	1437,437	,701	,017	,045	-,072	,107
<b>Ít_55</b>	<i>Si</i>	12,807	,000	-2,269	1441	,023	-,089	,039	-,167	-,012
	<i>No</i>			-2,276	1440,568	,023	-,089	,039	-,166	-,012
<b>Ít_56</b>	<i>Si</i>	4,887	,027	-,523	1436	,601	-,023	,045	-,111	,064
	<i>No</i>			-,525	1435,224	,600	-,023	,044	-,110	,064
<b>Ít_57</b>	<i>Si</i>	,007	,934	-,893	1435	,372	-,038	,042	-,121	,045
	<i>No</i>			-,894	1428,362	,372	-,038	,042	-,121	,045
<b>Ít_58</b>	<i>Si</i>	,557	,455	,217	1444	,828	,009	,040	-,070	,088
	<i>No</i>			,218	1438,109	,828	,009	,040	-,070	,088



<b>Ít_59</b>	<i>Si</i>	,001	,977	2,541	1434	,011	,116	,046	,026	,205
	<i>No</i>			2,544	1429,835	,011	,116	,046	,026	,205
<b>Ít_60</b>	<i>Si</i>	,661	,416	1,956	1431	,051	,086	,044	,000	,171
	<i>No</i>			1,958	1428,111	,050	,086	,044	,000	,171
<b>Ít_61</b>	<i>Si</i>	4,450	,035	-3,002	1425	,003	-,143	,048	-,236	-,050
	<i>No</i>			-3,008	1423,079	,003	-,143	,048	-,236	-,050
<b>Ít_62</b>	<i>Si</i>	3,847	,050	1,926	1414	,054	,073	,038	-,001	,148
	<i>No</i>			1,929	1411,170	,054	,073	,038	-,001	,147
<b>Ít_63</b>	<i>Si</i>	,358	,550	-,783	1419	,434	-,032	,040	-,111	,048
	<i>No</i>			-,783	1414,065	,434	-,032	,040	-,111	,048
<b>Ít_64</b>	<i>Si</i>	,196	,658	-,779	1416	,436	-,031	,040	-,110	,048
	<i>No</i>			-,779	1403,077	,436	-,031	,040	-,110	,048
<b>Ít_65</b>	<i>Si</i>	,413	,520	,859	1405	,391	,039	,046	-,050	,129
	<i>No</i>			,858	1394,335	,391	,039	,046	-,050	,129
<b>Ít_66</b>	<i>Si</i>	,493	,483	1,204	1419	,229	,049	,040	-,031	,128
	<i>No</i>			1,202	1400,617	,230	,049	,040	-,031	,128
<b>Ít_67</b>	<i>Si</i>	,767	,381	-,479	1418	,632	-,021	,044	-,107	,065
	<i>No</i>			-,479	1405,481	,632	-,021	,044	-,107	,065
<b>Ít_68</b>	<i>Si</i>	,632	,427	1,955	1417	,051	,079	,040	,000	,158
	<i>No</i>			1,955	1410,361	,051	,079	,040	,000	,158
<b>Ít_69</b>	<i>Si</i>	,201	,654	2,089	1404	,037	,083	,040	,005	,160
	<i>No</i>			2,087	1385,844	,037	,083	,040	,005	,160
<b>Ít_70</b>	<i>Si</i>	,383	,536	,681	1413	,496	,029	,043	-,055	,113
	<i>No</i>			,680	1392,259	,497	,029	,043	-,055	,114
<b>Ít_71</b>	<i>Si</i>	,133	,715	2,907	1400	,004	,115	,039	,037	,192
	<i>No</i>			2,914	1397,250	,004	,115	,039	,037	,192
<b>Ít_72</b>	<i>Si</i>	6,451	,011	2,407	1389	,016	,092	,038	,017	,168
	<i>No</i>			2,414	1389,000	,016	,092	,038	,017	,168
<b>Ít_73</b>	<i>Si</i>	7,137	,008	-3,305	1400	,001	-,138	,042	-,220	-,056
	<i>No</i>			-3,299	1376,958	,001	-,138	,042	-,220	-,056
<b>Ít_74</b>	<i>Si</i>	,733	,392	-1,642	1401	,101	-,063	,038	-,139	,012
	<i>No</i>			-1,642	1386,154	,101	-,063	,038	-,139	,012
<b>Ít_75</b>	<i>Si</i>	1,415	,234	-2,830	1415	,005	-,120	,043	-,204	-,037
	<i>No</i>			-2,832	1405,744	,005	-,120	,042	-,204	-,037
<b>Ít_76</b>	<i>Si</i>	7,969	,005	4,836	1414	,000	,226	,047	,135	,318
	<i>No</i>			4,828	1390,841	,000	,226	,047	,134	,319
<b>Ít_77</b>	<i>Si</i>	4,780	,029	-,909	1415	,364	-,040	,044	-,127	,047
	<i>No</i>			-,912	1414,115	,362	-,040	,044	-,127	,046
<b>Ít_78</b>	<i>Si</i>	,887	,347	1,861	1400	,063	,069	,037	-,004	,143
	<i>No</i>			1,859	1383,461	,063	,069	,037	-,004	,143
<b>Ít_79</b>	<i>Si</i>	,476	,490	-2,042	1409	,041	-,091	,045	-,178	-,004
	<i>No</i>			-2,043	1401,680	,041	-,091	,045	-,178	-,004

Nota: *Si*= Se han asumido varianzas iguales; *No*= No se han asumido varianzas iguales; *Sig.*= Significación (bilateral); *Dif.*= Diferencia de medias; *Error*= Error típico de la diferencia; *95%*= Intervalo de confianza para la diferencia; *Inf.*= Inferior; *Sup.*= Superior

Según los resultados mostrados en la tabla nº 17, se observa que 25 ítems han alcanzado un  $p$ -valor significativo ( $\leq 0,05$ ) en la prueba de Levene. De esta manera, en los ítems 6, 10, 13, 14, 15, 18, 23, 24, 25, 35, 42, 43, 44, 46, 50, 51, 54, 55, 56, 61, 62, 72, 73, 76 y 77 no se asumirán varianzas iguales a la hora de interpretar los datos vertidos por el estadístico “t”.

Una vez considerada la homocedasticidad de las variables, se aprecia que existen diferencias estadísticamente significativas, no atribuibles al azar, en las medias alcanzadas por 36 variables dependientes en función del curso. Por ello, en los ítems 9, 13, 15, 21, 22, 25, 26, 28, 30, 32, 33, 34, 35, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 55, 59, 61, 69, 71, 72, 73, 75, 76 y 79 se rechaza la hipótesis nula descrita, con un intervalo de confianza del 95%, pudiéndose afirmar que el curso influye en ellos de manera significativa. Las diferencias significativas halladas presentan una magnitud que va desde una variación de 0,312 puntos en las medias obtenidas por primero y tercero en el ítem 40, a la fluctuación de 0,072 en el ítem 28. No se ha considerado necesario estimar el tamaño del efecto ya que la escala de medida es la misma para todas las variables dependientes, hecho que facilita y permite el contraste de la magnitud de la diferencia con las puntuaciones directas obtenidas sin necesidad de estandarizarlas.

A continuación se presentan los resultados significativos de la prueba “t” obtenidos específicamente por estas 36 variables y sus medias correspondientes, con objeto de profundizar en la dirección y magnitud de la diferencia hallada. La exposición se estructura según las dimensiones configuradoras del cuestionario.

### 2.2.1. Diferencias significativas en la dimensión 1

Este apartado se centra en los resultados derivados de la prueba “t” y los estadísticos de grupo para los ítems de la dimensión 1 (“Enfoque de la diversidad cultural como problema”) que presentan diferencias estadísticamente significativas.

Tabla nº 18. Estadísticos de grupo y prueba “t” para la igualdad de medias en la dimensión 1

Ítem/ Curso	ESTADÍSTICOS DE GRUPO			PRUEBA T PARA LA IGUALDAD DE MEDIAS					
	N	X	DT	t	gl	Sig.	Dif.	Error	
Ít_9	1º	691	2,44	1,003	2,805	1445	,005	,147	,053
	3º	756	2,29	,994					
Ít_13	1º	698	2,66	,983	2,218	1451,330	,027	,118	,053
	3º	756	2,54	1,042					
Ít_15	1º	693	2,66	,893	2,413	1450,477	,016	,117	,049
	3º	760	2,54	,961					
Ít_32	1º	693	1,82	,906	-2,014	1448	,044	-,099	,049

3 <sup>o</sup>	757	1,91	,958					
Ít_42 1 <sup>o</sup>	687	3,02	,740	-5,404	1421,513	,000	-,209	,039
3 <sup>o</sup>	756	3,23	,725					
Ít_59 1 <sup>o</sup>	689	2,35	,850	2,541	1434	,011	,116	,046
3 <sup>o</sup>	747	2,24	,873					
Ít_61 1 <sup>o</sup>	683	2,24	,875	-3,008	1423,079	,003	-,143	,048
3 <sup>o</sup>	744	2,38	,919					

Nota: N= Número de casos; X= Media; DT= Desviación Típica; Sig.= Significación (bilateral); Dif.= Diferencia de medias; Error= Error típico de la diferencia

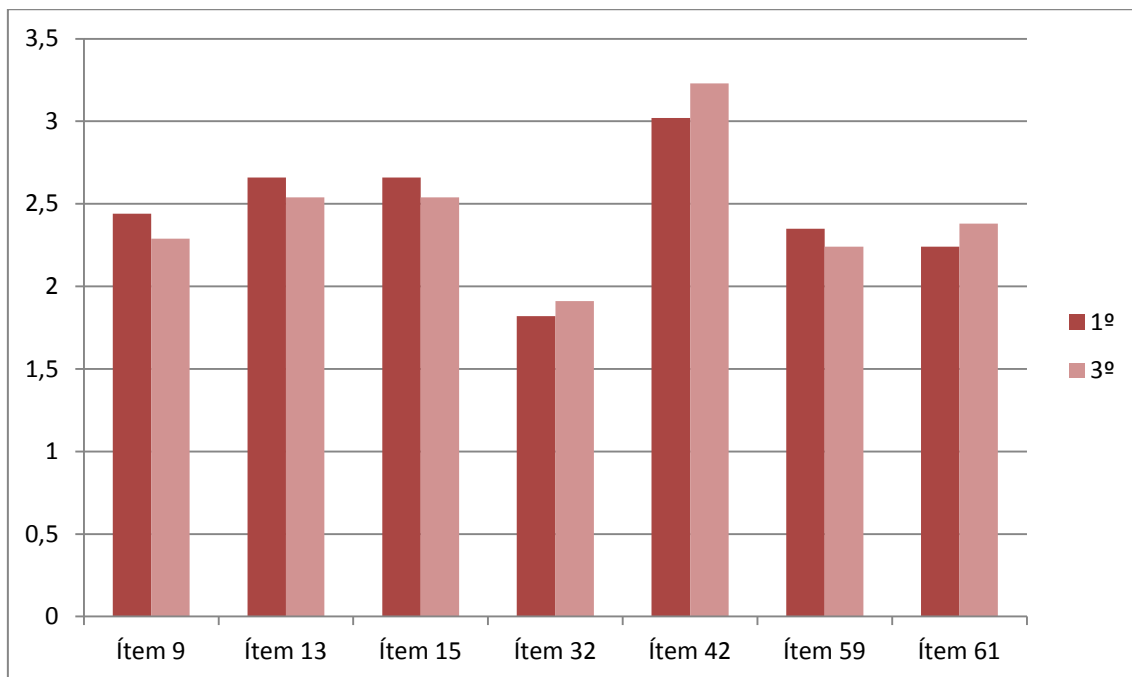
Como se observa en la tabla nº 18, a pesar de que las diferencias de medias expuestas son, en su conjunto, estadísticamente significativas, no todas presentan la misma relevancia. Así, se aprecia que la mayor diferencia en las creencias de los futuros docentes en función del curso se sitúa en el ítem 42 (-0,209). Esta diferencia manifiesta que, aunque los estudiantes de primer y tercer curso están de acuerdo, estos últimos están más de acuerdo que los de primero con que *la presencia de alumnado de distintas culturas en el aula exige al docente una mayor actualización pedagógica*. A continuación, en orden de importancia, se encuentra el ítem 9, con una diferencia de medias de 0,147. En relación a este ítem, se considera que los candidatos a docentes de tercer curso presentan un mayor desacuerdo con que *hay culturas que no son integrables en una sociedad democrática* que los estudiantes de primero. Caso contrario ocurre en el ítem 61, donde la diferencia de medias alcanzada (-0,143) evidencia que los futuros docentes de tercero están menos en desacuerdo que los de primero con que *trabajar con alumnado culturalmente diverso complique la labor docente*.

Los ítems 13, 15 y 59, con una diferencia de medias cercana (0,118, 0,117 y 0,116 respectivamente), muestran que los estudiantes de tercer curso presentan un mayor desacuerdo que los de primero respecto a: que en periodos de crisis económica se deba atender prioritariamente las necesidades de la población autóctona; que la entrada de personas de otros países se deba regular en función de su contribución al bienestar general del país de acogida; y que la cultura de origen del alumnado no autóctono sea causa de muchos de los problemas de convivencia en la escuela.

La menor diferencia encontrada se sitúa en el ítem 32 (-0,099), mostrando que, de manera muy leve, los futuros docentes de tercero evidencian un menor desacuerdo que los de primero en relación a que *los centros educativos que acogen alumnado de distintas culturas tienen menos prestigio social*.

Estos resultados se pueden observar en el siguiente gráfico.

Gráfico nº 11. Diferencia de medias en función del curso. Dimensión 1



Nota: Puntuaciones medias por curso

Si se centra la atención en las barras del gráfico nº 11, se constata que, de manera general, no existe una tendencia unificada hacia un mayor acuerdo o desacuerdo en el conjunto de ítems. En los ítems 9, 13, 15 y 59 se observa un mayor desacuerdo en los estudiantes de tercero. Por el contrario, los ítems 32, 42 y 61 muestran que las posturas de los estudiantes de tercero tienen hacia un mayor acuerdo que las presentadas por los futuros docentes de primero. Igualmente se aprecia cómo la mayor diferencia se sitúa en el ítem 42 y la menor en el ítem 32.

### 2.2.2. Diferencias significativas en la dimensión 2

Seguidamente se exponen los resultados de la prueba “t” y los estadísticos de grupo para aquellos ítems de la dimensión 2 (“Enfoque positivo de la diversidad cultural”) que presentan diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 19. Estadísticos de grupo y prueba “t” para la igualdad de medias en la dimensión 2

Ítem/ Curso	ESTADÍSTICOS DE GRUPO			PRUEBA T PARA LA IGUALDAD DE MEDIAS					
	N	X	DT	t	gl	Sig.	Dif.	Error	
Ít_22	1º	694	1,82	,854	2,636	1449	,008	,119	,045
	3º	757	1,70	,859					
Ít_39	1º	685	3,23	,754	-3,505	1435	,000	-,139	,040
	3º	752	3,37	,746					
Ít_52	1º	692	3,23	,712	-2,406	1441	,016	-,090	,037

3º	751	3,32	,707					
Ít_55 1º	690	3,17	,720	-2,276	1440,568	,023	-,089	,039
3º	753	3,26	,772					

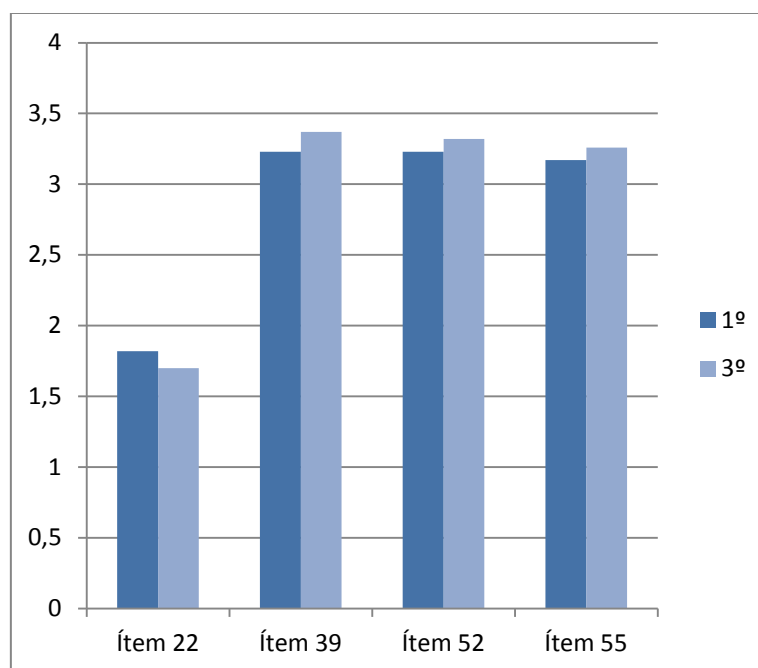
Nota: *N*= Número de casos; *X*= Media; *DT*= Desviación Típica; *Sig.*= Significación (bilateral); *Dif.*= Diferencia de medias; *Error*= Error típico de la diferencia

De acuerdo con los datos mostrados, la dimensión 2 es la que aglutina menos diferencias entre las medias alcanzadas por los estudiantes de primero y tercero de Magisterio. Tan sólo en cuatro ítems se aprecian diferencias estadísticamente significativas. Entre ellas destaca, especialmente, la diferencia en el ítem 39 (-0,139). Este dato evidencia que los candidatos a docentes de tercer curso creen, de manera más contundente, que *las creencias positivas del profesorado hacia la diversidad cultural del alumnado influyen de manera favorable en el desempeño de su actividad profesional*.

Con una diferencia de medias de 0,119 se sitúa el ítem 22, poniendo de manifiesto que los estudiantes de tercero presentan un mayor desacuerdo que los de primero con que la formación religiosa de los estudiantes sea competencia de la escuela. En la dirección opuesta figuran los ítems 52 y 55, donde se aprecian diferencias de medias de -0,090 y -0,089 respectivamente. Ambos ítems señalan que los futuros docentes de tercer curso están más de acuerdo con que *la diversidad cultural en el aula favorece el desarrollo profesional del docente* y con que *la presencia de alumnado de diferentes culturas enriquece la institución educativa*.

El siguiente gráfico ilustra las diferencias de medias señaladas.

Gráfico nº 12. Diferencia de medias en función del curso. Dimensión 2



Nota: Puntuaciones medias por curso

El gráfico nº 12 muestra que, dentro de la dimensión 2, existe una tendencia general hacia un mayor acuerdo en las creencias de los futuros docentes de tercero. Esta tendencia se observa en los ítems 39, 52 y 55. Igualmente se constata gráficamente el aumento en el desacuerdo de los estudiantes de tercero, frente a la media alcanzada por el alumnado de primer curso, en el ítem 22. Es posible apreciar que la diferencia de medias más elevada se sitúa en el ítem 39 y la menos elevada en el ítem 55.

### 2.2.3. Diferencias significativas en la dimensión 3

Este apartado expone los resultados de la prueba “t” y los estadísticos de grupo de los ítems de la dimensión 3 (“Prácticas formativas favorables a la diversidad cultural”) que presentan diferencias estadísticamente significativas.

Tabla nº 20. Estadísticos de grupo y prueba “t” para la igualdad de medias en la dimensión 3

Ítem/ Curso	ESTADÍSTICOS DE GRUPO			PRUEBA T PARA LA IGUALDAD DE MEDIAS				
	N	X	DT	t	gl	Sig.	Dif.	Error
Ít_25 1º	693	2,83	,811	2,240	1443,996	,025	,100	,044
3º	753	2,73	,879					
Ít_28 1º	687	2,85	,693	1,962	1424	,050	,072	,037
3º	739	2,77	,686					
Ít_30 1º	671	2,37	,819	3,623	1408	,000	,158	,044
3º	739	2,21	,818					
Ít_33 1º	694	2,57	,907	5,936	1446	,000	,280	,047
3º	754	2,29	,890					
Ít_35 1º	670	2,76	,779	2,688	1361,999	,007	,115	,043
3º	694	2,64	,808					
Ít_43 1º	688	3,06	,742	-3,818	1430,315	,000	-,152	,040
3º	748	3,21	,767					
Ít_44 1º	688	2,99	,730	1,981	1430,185	,048	,078	,039
3º	747	2,91	,758					
Ít_46 1º	667	2,27	,765	3,590	1359,088	,000	,148	,041
3º	698	2,12	,759					
Ít_47 1º	691	3,40	,695	-3,927	1444	,000	-,140	,036
3º	755	3,54	,659					
Ít_48 1º	684	2,64	,765	4,643	1424	,000	,187	,040
3º	742	2,45	,758					
Ít_50 1º	684	2,50	,802	6,489	1412,054	,000	,272	,042
3º	750	2,22	,781					
Ít_51 1º	693	3,09	,741	-3,396	1437,090	,001	-,132	,039
3º	757	3,22	,742					
Ít_69 1º	670	2,54	,748	2,089	1404	,037	,083	,040

3 <sup>o</sup>	736	2,46	,733					
Ít_71 1 <sup>o</sup>	669	2,45	,720	2,907	1400	,004	,115	,039
3 <sup>o</sup>	733	2,34	,754					
Ít_72 1 <sup>o</sup>	669	2,58	,687	2,414	1389,000	,016	,092	,038
3 <sup>o</sup>	722	2,49	,741					

Nota: N= Número de casos; X= Media; DT= Desviación Típica; Sig.= Significación (bilateral); Dif.= Diferencia de medias; Error= Error típico de la diferencia

Según los datos recogidos en la tabla nº 20, la dimensión 3 es la que acoge mayor número de diferencias de medias entre sus ítems. Estas diferencias son especialmente destacadas en los ítems 33 y 50, donde las medias varían 0,280 y 0,272 puntos respectivamente. Tales diferencias advierten que los estudiantes de tercer curso están menos de acuerdo que los futuros docentes de primero con que *el profesorado está cualificado para desarrollar su labor docente en aulas culturalmente heterogéneas* y con que *las Facultades de Educación forman al profesorado para atender a la diversidad cultural*. En estrecha conexión con estas variables, se sitúan los ítem 48 (con una diferencia de 0,187) y 46 (0,148), donde se aprecia un menor acuerdo en el alumnado de tercer curso en relación a si *los formadores de profesores están cualificados para formar en la diversidad cultural* y si *el profesorado de Educación Secundaria recibe una formación inicial adecuada para atender al alumnado culturalmente diverso*.

También se aprecia un descenso en el acuerdo manifestado por los estudiantes de tercero, frente a los futuros docentes de primer curso, en el ítem 30 (0,158). Este hecho evidencia que los futuros docentes de tercero presentan un mayor desacuerdo en lo relativo a que *las medidas de compensación adoptadas por la institución educativa y destinadas a subsanar las posibles desigualdades deben tener un carácter transitorio*.

En sentido inverso se sitúan las diferencias de medias alcanzadas por los ítems 43 (-0,152), 47 (-0,140) y 51 (-0,132). Estas diferencias muestran que los futuros docentes, que se encuentran finalizando su proceso formativo, están más de acuerdo con que *formar al profesorado para la diversidad cultural debe contemplarse de forma transversal*, que *la colaboración entre profesores es imprescindible para trabajar en aulas multiculturales* y que *debe haber asignaturas específicas que preparen para trabajar con colectivos culturalmente diversos durante el periodo de formación inicial*. Sin embargo, este acuerdo desciende cuando se plantea que *el modelo formativo del Espacio Europeo de Educación Superior mejorará la formación del profesorado para la diversidad cultural*. Descenso que se puede comprobar mediante la diferencia de medias hallada en el ítem 31 (0,115).

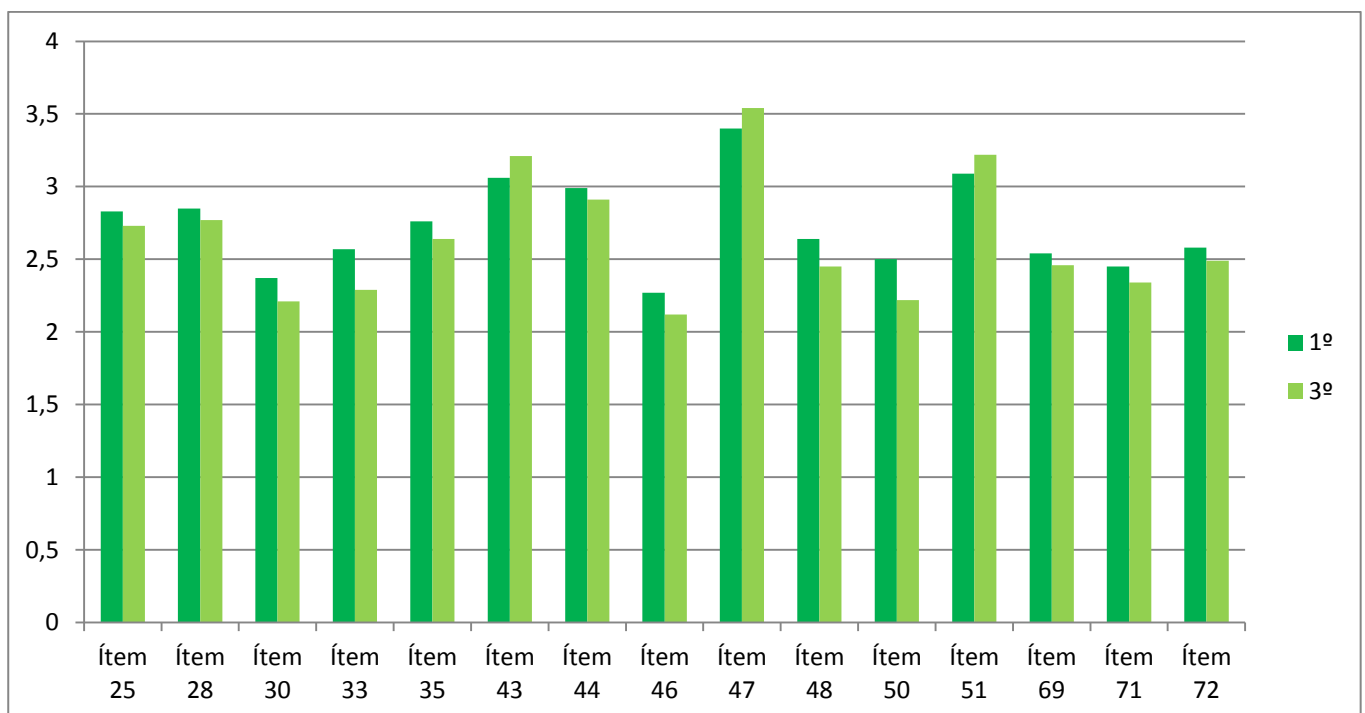
Con la misma diferencia de medias se encuentra el ítem 71 (0,115), seguido del ítem 25 (0,100). Esto evidencia un mayor desacuerdo en los estudiantes de tercer curso respecto a que *los contenidos curriculares contemplan los valores de las*

*diferentes culturas representadas en el aula y que el sistema educativo actualmente prepara para el ejercicio pleno de la ciudadanía a todo el alumnado, independientemente de su cultura de procedencia.*

Los ítems 72 y 69 obtienen una diferencia de medias cercana, de 0,092 y 0,083 puntos respectivamente. Estas diferencias dan cuenta de un menor grado de acuerdo, expresado por los estudiantes de tercer curso, acerca de que la evaluación en aulas multiculturales se apoya en estrategias diversas para adaptarse a las peculiaridades culturales de cada estudiante y que las actuales propuestas curriculares se adaptan a las diferencias culturales presentes en el aula.

En último lugar, con las diferencias de medias más bajas de la Dimensión 3, se encuentran los ítems 44 (0,078) y 28 (0,072). En ambos ítems, aunque de manera leve, se aprecia que los futuros docentes de tercer curso están menos de acuerdo que los de primero con que *los docentes favorecen un clima de diálogo e intercambio que posibilita el enriquecimiento mutuo entre los alumnos de distinta procedencia cultural* y que *el funcionamiento de los centros educativos en contextos multiculturales responde a una dinámica participativa.*

Gráfico nº 13. Diferencia de medias en función del curso. Dimensión 3



Nota: Puntuaciones medias por curso

En el gráfico nº 13 se ilustran los resultados descritos. De manera generalizada, en esta dimensión se aprecia una tendencia hacia un menor acuerdo en los estudiantes de tercer curso respecto a las medias alcanzadas por los de primero. Tan sólo en los ítems 43, 47 y 51 el grado de acuerdo es mayor, ítems en los que los estudiantes de primero se sitúan mayoritariamente de acuerdo, pero



que en tercer curso se ratifica con una mayor contundencia. Igualmente, se observa que la mayor distancia entre las medias de ambos cursos se sitúa en el ítem 33 y la menor de ellas en el ítem 28.

#### 2.2.4. Diferencias significativas en la dimensión 4

Los resultados que se muestran seguidamente conciernen a la prueba “t” y los estadísticos de grupo para los ítems de la dimensión 4 (“Prácticas formativas desfavorables a la diversidad cultural”) que presentan diferencias estadísticamente significativas.

Tabla nº 21. Estadísticos de grupo y prueba “t” para la igualdad de medias en la dimensión 4

Ítem/ Curso	ESTADÍSTICOS DE GRUPO			PRUEBA T PARA LA IGUALDAD DE MEDIAS				
	N	X	DT	t	gl	Sig.	Dif.	Error
Ít_21 1º	696	1,67	,845	2,490	1454	,013	,110	,044
3º	760	1,56	,840					
Ít_26 1º	681	2,75	,691	-2,502	1418	,012	-,094	,037
3º	739	2,85	,719					
Ít_34 1º	688	2,61	,884	-3,484	1436	,001	-,168	,048
3º	750	2,78	,939					
Ít_38 1º	692	1,65	,788	2,418	1446	,016	,100	,041
3º	756	1,55	,786					
Ít_40 1º	685	2,77	,894	-6,597	1434	,000	-,312	,047
3º	751	3,08	,897					
Ít_49 1º	689	2,45	,898	2,361	1437	,018	,114	,048
3º	750	2,34	,933					
Ít_73 1º	669	2,74	,798	-3,299	1376,958	,001	-,138	,042
3º	733	2,88	,768					
Ít_75 1º	675	2,71	,793	-2,830	1415	,005	-,120	,043
3º	742	2,83	,804					
Ít_76 1º	676	2,42	,898	4,828	1390,841	,000	,226	,047
3º	740	2,19	,864					
Ít_79 1º	677	2,34	,832	-2,042	1409	,041	-,091	,045
3º	734	2,43	,839					

Nota: N= Número de casos; X= Media; DT= Desviación Típica; Sig.= Significación (bilateral); Dif.= Diferencia de medias; Error= Error típico de la diferencia

Tomando en consideración la tabla anterior, se observa que la mayor diferencia de medias, tanto en esta dimensión como en la totalidad de variables dependientes, se sitúa en el ítem 40 (-0,312 puntos de diferencia). Así, los candidatos a docentes que se encuentran al término de su periodo formativo afirman, de manera más rotunda que los de primero, que *la formación para la diversidad cultural en Magisterio es insuficiente*.

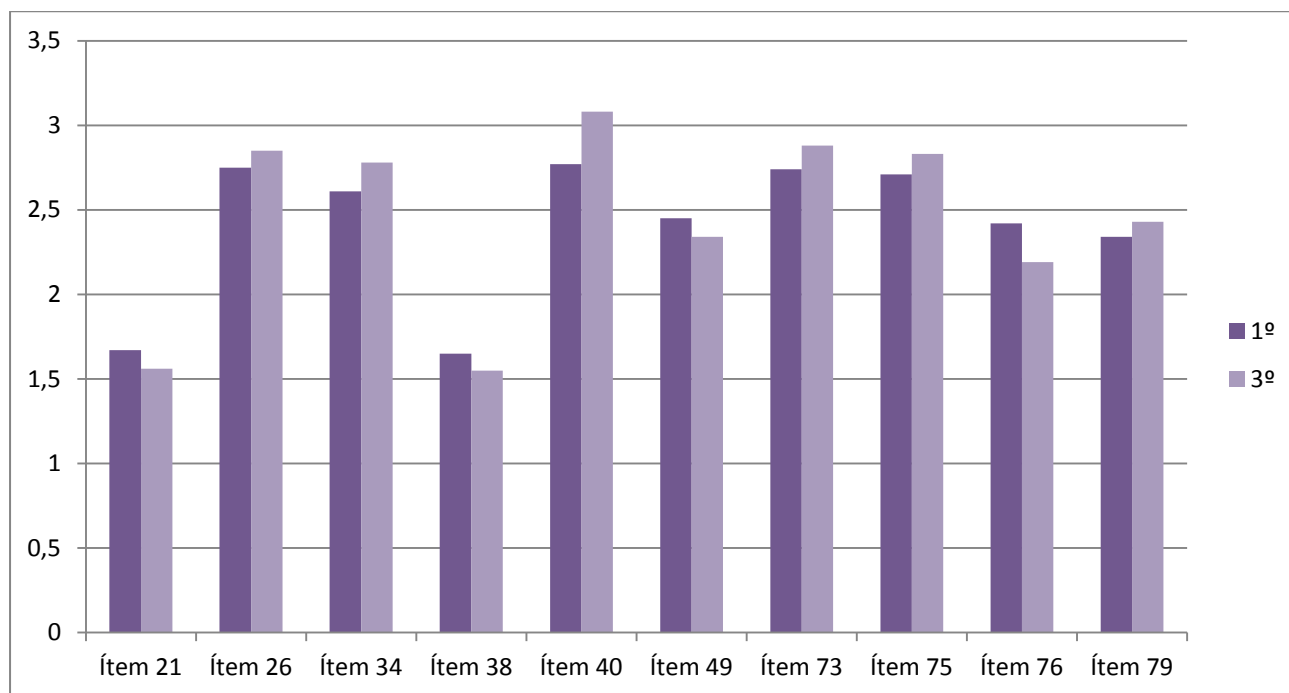
Seguidamente, en orden de importancia, se encuentra el ítem 76 (0,226), donde el desacuerdo de los estudiantes de primero respecto a que *la presencia de alumnado culturalmente heterogéneo no tiene que implicar cambios en el diseño, desarrollo y evaluación del currículum*, es más acusado en el caso de los estudiantes de tercer curso.

Con una diferencia de medias de -0,168 se encuentra el ítem 34, evidenciando que los futuros docentes de tercero están más de acuerdo que los de primer curso en relación a que los docentes prefieren trabajar en aulas culturalmente homogéneas. También aumenta el acuerdo en los ítems 73 (-0,138) y 75 (0-,120). En estos casos, los estudiantes de tercer curso se muestran más de acuerdo que los futuros docentes de primero con que *los libros de texto reproducen estereotipos culturales* y que *el profesorado no dispone de los recursos necesarios para atender a la diversidad cultural*.

Los ítems 49 (0,114), 21 (0,110) y 38 (0,100) dan cuenta de una diferencia de medias de 0,114, 0,110 y 0,100 puntos respectivamente. Estos datos apuntan hacia un mayor desacuerdo en los estudiantes de tercer curso, respecto a las medias alcanzadas por primero, con que los docentes deban primar la adquisición de los valores, creencias y costumbres de la cultura autóctona; con que educar en la diversidad cultural sólo sea necesario cuando hay alumnado de otros países; y con que sólo los profesores que trabajan con alumnado de distintas culturas deben tener una formación específica para atender a la diversidad.

Sin embargo, los ítems 26 (-0,094) y 79 (-0,091) muestran unas diferencias de medias que reflejan un mayor grado de acuerdo en los futuros docentes de tercero con que *la educación reproduce y transmite prioritariamente los patrones culturales del grupo social hegemónico* y que *el sistema de evaluación utilizado actualmente perjudica al alumnado de culturas distintas a la autóctona*.

Gráfico nº 14. Diferencia de medias en función del curso. Dimensión 4



Nota: Puntuaciones medias por curso

Si se observa el gráfico nº 14, se constata que los estudiantes de tercero están más de acuerdo que los futuros docentes de primer curso en los ítems 26, 34, 40, 73, 75 y 79. Los ítems 21, 38, 49 y 76, por el contrario, presentan un mayor desacuerdo en el caso de los futuros docentes de tercer curso. La representación gráfica también pone de manifiesto que la mayor diferencia de medias se sitúa en el ítem 40 y la menos destacada en el ítem 79.

### 2.3. Resultados del análisis de la varianza unifactorial en función de la especialidad

El análisis de la varianza unifactorial entre grupos (ANOVA) ha permitido determinar si existen diferencias significativas entre las medias obtenidas por cada variable dependiente en función de un factor -o variable independiente- que agrupa distintos subgrupos (en este caso, las distintas especialidades en las que se encuentran matriculados los estudiantes) (Rubio y Berlanga, 2012). Asimismo, ha facilitado información acerca de entre qué grupos poblacionales concretos tienen lugar esas diferencias a través de los contrastes “a posteriori” o “post hoc”, contrastes que posibilitan controlar la tasa de error que se obtendría al efectuar múltiples comparaciones de medias mediante la prueba “t” (Vargas, 1998; Iglesias y Sulé, 2003).

El ANOVA tiene su base en el estadístico “F”, que será el que determine su significatividad (Ritchey, 2008). Este estadístico requiere el cumplimiento de los mismos supuestos generales que otros tipos de pruebas paramétricas (normalidad, independencia, homocedasticidad) (Tejedor, 1999; Mateos-Aparicio y Martín, 2003). Entre ellos, el único supuesto que no puede garantizarse en la totalidad de variables es la homocedasticidad. En los casos en los que no se pueda afirmar este supuesto, se usarán estadísticos robustos a la heterocedasticidad de las varianzas. Asimismo, la selección del tipo de contraste “post hoc” también se ha realizado atendiendo a los nombrados supuestos, así como al tamaño que presentan los grupos a comparar. Siguiendo las recomendaciones de Sánchez-Mateos (1992), Catena, Ramos y Trujillo (2003) y Morales (2008), en la aplicación del ANOVA se van a utilizar los siguientes estadísticos:

- Para la comparación de medias se utilizará el estadístico “F” en aquellas variables que cumplan el supuesto de homogeneidad de varianzas y el estadístico Welch en las variables con varianzas heterogéneas.
- Para los contrastes “post hoc” se utilizará la prueba de Games-Howell, por ser robusta a la homocedasticidad y no requerir grupos de tamaño idéntico.

Con la intención de discriminar en qué variables se puede asumir la igualdad de las varianzas y, con ello, realizar una adecuada selección del estadístico a utilizar, se ha administrado nuevamente la prueba de Levene (a un nivel de significación de  $p \leq 0,05$ ). Los resultados derivados de esta prueba se pueden observar en la tabla nº 22, donde se recoge el número de ítem, el valor del estadístico, grados de libertad y la significación alcanzada para cada ítem.

Tabla nº 22. Prueba de Levene para la homogeneidad de varianzas

Nº	PRUEBA DE LEVENE	gl1	gl2	Sig.
Ítem_1	3,061	6	1452	,006
Ítem_2	1,329	6	1440	,241
Ítem_3	,929	6	1440	,473
Ítem_4	,940	6	1430	,465
Ítem_5	1,689	6	1429	,120
Ítem_6	1,234	6	1445	,286
Ítem_7	2,327	6	1444	,031
Ítem_8	2,077	6	1443	,053
Ítem_9	1,124	6	1440	,346
Ítem_10	1,218	6	1433	,294
Ítem_11	,797	6	1446	,573
Ítem_12	1,720	6	1418	,113
Ítem_13	1,515	6	1447	,169
Ítem_14	,457	6	1427	,840

Ítem_15	1,896	6	1446	,078
Ítem_16	,212	6	1442	,973
Ítem_17	,707	6	1441	,644
Ítem_18	1,755	6	1428	,105
Ítem_19	,763	6	1448	,599
Ítem_20	8,201	6	1446	,000
Ítem_21	3,994	6	1449	,001
Ítem_22	,968	6	1444	,445
Ítem_23	4,028	6	1444	,001
Ítem_24	1,135	6	1448	,339
Ítem_25	6,029	6	1439	,000
Ítem_26	3,997	6	1413	,001
Ítem_27	1,437	6	1422	,197
Ítem_28	2,128	6	1419	,048
Ítem_29	,893	6	1430	,499
Ítem_30	,559	6	1403	,763
Ítem_31	1,495	6	1442	,176
Ítem_32	2,447	6	1443	,023
Ítem_33	2,241	6	1441	,037
Ítem_34	2,015	6	1431	,061
Ítem_35	4,476	6	1357	,000
Ítem_36	,311	6	1442	,931
Ítem_37	2,026	6	1411	,059
Ítem_38	4,133	6	1441	,000
Ítem_39	,705	6	1430	,646
Ítem_40	1,567	6	1429	,153
Ítem_41	1,253	6	1423	,277
Ítem_42	1,950	6	1436	,070
Ítem_43	3,881	6	1429	,001
Ítem_44	1,443	6	1428	,195
Ítem_45	1,226	6	1433	,290
Ítem_46	3,975	6	1358	,001
Ítem_47	2,337	6	1439	,030
Ítem_48	1,008	6	1419	,418
Ítem_49	1,276	6	1432	,265
Ítem_50	1,628	6	1427	,136
Ítem_51	1,350	6	1443	,232
Ítem_52	1,774	6	1436	,101
Ítem_53	,328	6	1414	,922
Ítem_54	6,658	6	1433	,000
Ítem_55	2,659	6	1436	,014
Ítem_56	1,444	6	1431	,194
Ítem_57	,463	6	1430	,836

Ítem_58	8,405	6	1439	,000
Ítem_59	2,993	6	1429	,007
Ítem_60	,316	6	1426	,929
Ítem_61	,894	6	1420	,498
Ítem_62	4,138	6	1409	,000
Ítem_63	1,881	6	1414	,081
Ítem_64	1,031	6	1411	,404
Ítem_65	2,191	6	1400	,041
Ítem_66	,718	6	1414	,635
Ítem_67	2,522	6	1413	,020
Ítem_68	2,657	6	1412	,014
Ítem_69	,297	6	1399	,939
Ítem_70	1,398	6	1408	,212
Ítem_71	2,117	6	1395	,049
Ítem_72	,638	6	1384	,700
Ítem_73	,816	6	1395	,557
Ítem_74	1,719	6	1396	,113
Ítem_75	1,491	6	1410	,178
Ítem_76	1,692	6	1409	,119
Ítem_77	3,768	6	1410	,001
Ítem_78	,735	6	1395	,622
Ítem_79	,608	6	1404	,724

Nota:  $N^{\circ}$ = Número de ítem;  $gl$ = Grados de libertad;  $Sig.$ = Significación

A vista de los resultados de la tabla nº 22, se observa que 25 ítems han alcanzado un  $p$ -valor significativo en la prueba de Levene. Por tanto, en los ítems 1, 7, 20, 21, 23, 25, 26, 28, 32, 33, 35, 38, 43, 46, 47, 54, 55, 58, 59, 62, 65, 67, 68, 71 y 77 se rechaza la hipótesis nula de varianzas iguales y se utilizarán los estadísticos robustos al supuesto de homocedasticidad.

A continuación se muestran los resultados derivados del análisis de la varianza unifactorial para la totalidad de variables dependientes que integra el cuestionario. Estos resultados se dividen en dos tablas (tabla nº 23 y 24). La primera de ellas recoge los ítems analizados mediante el estadístico "F" y la segunda los sometidos a la prueba de Welch. La significación estadística, en ambos casos, se establece a un nivel de  $\alpha = 0,05$ . El criterio establecido, por tanto, para rechazar la hipótesis nula (que no hay diferencia, en términos estadísticos, entre las medias de los distintos grupos poblacionales considerados) se basa en un  $p$ -valor  $\leq 0,05$ .

Tabla nº 23. Resultados de ANOVA

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Ítem_2 Inter-grupos	21,888	6	3,648	6,785	,000
Intra-grupos	774,229	1440	,538		

	<i>Total</i>	796,116	1446			
<b>Ítem_3</b>	<i>Inter-grupos</i>	13,407	6	2,235	2,653	,015
	<i>Intra-grupos</i>	1212,750	1440	,842		
	<i>Total</i>	1226,158	1446			
<b>Ítem_4</b>	<i>Inter-grupos</i>	10,849	6	1,808	1,907	,076
	<i>Intra-grupos</i>	1355,756	1430	,948		
	<i>Total</i>	1366,605	1436			
<b>Ítem_5</b>	<i>Inter-grupos</i>	1,520	6	,253	,557	,765
	<i>Intra-grupos</i>	650,271	1429	,455		
	<i>Total</i>	651,791	1435			
<b>Ítem_6</b>	<i>Inter-grupos</i>	11,303	6	1,884	2,862	,009
	<i>Intra-grupos</i>	951,143	1445	,658		
	<i>Total</i>	962,446	1451			
<b>Ítem_8</b>	<i>Inter-grupos</i>	6,935	6	1,156	2,369	,028
	<i>Intra-grupos</i>	704,166	1443	,488		
	<i>Total</i>	711,101	1449			
<b>Ítem_9</b>	<i>Inter-grupos</i>	14,217	6	2,369	2,381	,027
	<i>Intra-grupos</i>	1433,195	1440	,995		
	<i>Total</i>	1447,411	1446			
<b>Ítem_10</b>	<i>Inter-grupos</i>	9,714	6	1,619	3,638	,001
	<i>Intra-grupos</i>	637,669	1433	,445		
	<i>Total</i>	647,383	1439			
<b>Ítem_11</b>	<i>Inter-grupos</i>	16,334	6	2,722	3,457	,002
	<i>Intra-grupos</i>	1138,714	1446	,787		
	<i>Total</i>	1155,047	1452			
<b>Ítem_12</b>	<i>Inter-grupos</i>	5,490	6	,915	1,220	,293
	<i>Intra-grupos</i>	1063,391	1418	,750		
	<i>Total</i>	1068,881	1424			
<b>Ítem_13</b>	<i>Inter-grupos</i>	8,358	6	1,393	1,353	,230
	<i>Intra-grupos</i>	1490,044	1447	1,030		
	<i>Total</i>	1498,402	1453			
<b>Ítem_14</b>	<i>Inter-grupos</i>	5,082	6	,847	1,351	,231
	<i>Intra-grupos</i>	894,553	1427	,627		
	<i>Total</i>	899,635	1433			
<b>Ítem_15</b>	<i>Inter-grupos</i>	8,314	6	1,386	1,604	,142
	<i>Intra-grupos</i>	1248,960	1446	,864		
	<i>Total</i>	1257,275	1452			
<b>Ítem_16</b>	<i>Inter-grupos</i>	6,557	6	1,093	1,679	,122
	<i>Intra-grupos</i>	938,474	1442	,651		
	<i>Total</i>	945,031	1448			
<b>Ítem_17</b>	<i>Inter-grupos</i>	8,550	6	1,425	1,750	,106
	<i>Intra-grupos</i>	1173,317	1441	,814		
	<i>Total</i>	1181,867	1447			
<b>Ítem_18</b>	<i>Inter-grupos</i>	5,095	6	,849	1,230	,288
	<i>Intra-grupos</i>	985,563	1428	,690		
	<i>Total</i>	990,658	1434			
<b>Ítem_19</b>	<i>Inter-grupos</i>	6,836	6	1,139	1,567	,153
	<i>Intra-grupos</i>	1052,583	1448	,727		
	<i>Total</i>	1059,419	1454			
<b>Ítem_22</b>	<i>Inter-grupos</i>	11,444	6	1,907	2,607	,016
	<i>Intra-grupos</i>	1056,573	1444	,732		
	<i>Total</i>	1068,017	1450			
<b>Ítem_24</b>	<i>Inter-grupos</i>	16,471	6	2,745	5,833	,000
	<i>Intra-grupos</i>	681,485	1448	,471		

	<i>Total</i>	697,956	1454			
<b>Ítem_27</b>	<i>Inter-grupos</i>	7,541	6	1,257	1,963	,068
	<i>Intra-grupos</i>	910,525	1422	,640		
	<i>Total</i>	918,066	1428			
<b>Ítem_29</b>	<i>Inter-grupos</i>	3,207	6	,534	,624	,711
	<i>Intra-grupos</i>	1224,071	1430	,856		
	<i>Total</i>	1227,278	1436			
<b>Ítem_30</b>	<i>Inter-grupos</i>	7,174	6	1,196	1,776	,100
	<i>Intra-grupos</i>	944,483	1403	,673		
	<i>Total</i>	951,657	1409			
<b>Ítem_31</b>	<i>Inter-grupos</i>	10,061	6	1,677	2,217	,039
	<i>Intra-grupos</i>	1090,634	1442	,756		
	<i>Total</i>	1100,696	1448			
<b>Ítem_34</b>	<i>Inter-grupos</i>	5,364	6	,894	1,064	,382
	<i>Intra-grupos</i>	1202,055	1431	,840		
	<i>Total</i>	1207,419	1437			
<b>Ítem_36</b>	<i>Inter-grupos</i>	8,631	6	1,438	1,585	,148
	<i>Intra-grupos</i>	1308,352	1442	,907		
	<i>Total</i>	1316,983	1448			
<b>Ítem_37</b>	<i>Inter-grupos</i>	11,181	6	1,864	2,133	,047
	<i>Intra-grupos</i>	1233,008	1411	,874		
	<i>Total</i>	1244,189	1417			
<b>Ítem_39</b>	<i>Inter-grupos</i>	5,017	6	,836	1,479	,182
	<i>Intra-grupos</i>	808,258	1430	,565		
	<i>Total</i>	813,275	1436			
<b>Ítem_40</b>	<i>Inter-grupos</i>	17,473	6	2,912	3,567	,002
	<i>Intra-grupos</i>	1166,702	1429	,816		
	<i>Total</i>	1184,175	1435			
<b>Ítem_41</b>	<i>Inter-grupos</i>	11,947	6	1,991	3,030	,006
	<i>Intra-grupos</i>	935,244	1423	,657		
	<i>Total</i>	947,192	1429			
<b>Ítem_42</b>	<i>Inter-grupos</i>	5,384	6	,897	1,647	,131
	<i>Intra-grupos</i>	782,408	1436	,545		
	<i>Total</i>	787,792	1442			
<b>Ítem_44</b>	<i>Inter-grupos</i>	8,217	6	1,369	2,480	,022
	<i>Intra-grupos</i>	788,434	1428	,552		
	<i>Total</i>	796,651	1434			
<b>Ítem_45</b>	<i>Inter-grupos</i>	10,772	6	1,795	2,991	,007
	<i>Intra-grupos</i>	860,226	1433	,600		
	<i>Total</i>	870,997	1439			
<b>Ítem_48</b>	<i>Inter-grupos</i>	10,012	6	1,669	2,860	,009
	<i>Intra-grupos</i>	828,047	1419	,584		
	<i>Total</i>	838,059	1425			
<b>Ítem_49</b>	<i>Inter-grupos</i>	19,371	6	3,228	3,878	,001
	<i>Intra-grupos</i>	1192,005	1432	,832		
	<i>Total</i>	1211,376	1438			
<b>Ítem_50</b>	<i>Inter-grupos</i>	11,825	6	1,971	3,091	,005
	<i>Intra-grupos</i>	909,922	1427	,638		
	<i>Total</i>	921,747	1433			
<b>Ítem_51</b>	<i>Inter-grupos</i>	12,354	6	2,059	3,755	,001
	<i>Intra-grupos</i>	791,163	1443	,548		
	<i>Total</i>	803,517	1449			
<b>Ítem_52</b>	<i>Inter-grupos</i>	12,945	6	2,158	4,334	,000
	<i>Intra-grupos</i>	714,832	1436	,498		



	<i>Total</i>	727,777	1442			
<b>Ítem_53</b>	<i>Inter-grupos</i>	10,520	6	1,753	2,691	,013
	<i>Intra-grupos</i>	921,331	1414	,652		
	<i>Total</i>	931,851	1420			
<b>Ítem_56</b>	<i>Inter-grupos</i>	7,550	6	1,258	1,776	,100
	<i>Intra-grupos</i>	1013,795	1431	,708		
	<i>Total</i>	1021,344	1437			
<b>Ítem_57</b>	<i>Inter-grupos</i>	2,977	6	,496	,766	,597
	<i>Intra-grupos</i>	926,870	1430	,648		
	<i>Total</i>	929,847	1436			
<b>Ítem_60</b>	<i>Inter-grupos</i>	26,329	6	4,388	6,546	,000
	<i>Intra-grupos</i>	955,882	1426	,670		
	<i>Total</i>	982,211	1432			
<b>Ítem_61</b>	<i>Inter-grupos</i>	15,094	6	2,516	3,126	,005
	<i>Intra-grupos</i>	1142,630	1420	,805		
	<i>Total</i>	1157,724	1426			
<b>Ítem_63</b>	<i>Inter-grupos</i>	16,135	6	2,689	4,736	,000
	<i>Intra-grupos</i>	802,830	1414	,568		
	<i>Total</i>	818,966	1420			
<b>Ítem_64</b>	<i>Inter-grupos</i>	9,681	6	1,614	2,830	,010
	<i>Intra-grupos</i>	804,564	1411	,570		
	<i>Total</i>	814,245	1417			
<b>Ítem_66</b>	<i>Inter-grupos</i>	11,672	6	1,945	3,393	,003
	<i>Intra-grupos</i>	810,611	1414	,573		
	<i>Total</i>	822,283	1420			
<b>Ítem_69</b>	<i>Inter-grupos</i>	8,811	6	1,469	2,694	,013
	<i>Intra-grupos</i>	762,686	1399	,545		
	<i>Total</i>	771,497	1405			
<b>Ítem_70</b>	<i>Inter-grupos</i>	3,045	6	,507	,780	,586
	<i>Intra-grupos</i>	916,355	1408	,651		
	<i>Total</i>	919,399	1414			
<b>Ítem_72</b>	<i>Inter-grupos</i>	4,935	6	,822	1,605	,142
	<i>Intra-grupos</i>	709,392	1384	,513		
	<i>Total</i>	714,326	1390			
<b>Ítem_73</b>	<i>Inter-grupos</i>	7,611	6	1,268	2,066	,054
	<i>Intra-grupos</i>	856,279	1395	,614		
	<i>Total</i>	863,889	1401			
<b>Ítem_74</b>	<i>Inter-grupos</i>	5,826	6	,971	1,882	,081
	<i>Intra-grupos</i>	720,362	1396	,516		
	<i>Total</i>	726,188	1402			
<b>Ítem_75</b>	<i>Inter-grupos</i>	5,757	6	,960	1,498	,175
	<i>Intra-grupos</i>	902,878	1410	,640		
	<i>Total</i>	908,635	1416			
<b>Ítem_76</b>	<i>Inter-grupos</i>	14,216	6	2,369	3,036	,006
	<i>Intra-grupos</i>	1099,614	1409	,780		
	<i>Total</i>	1113,830	1415			
<b>Ítem_78</b>	<i>Inter-grupos</i>	6,679	6	1,113	2,294	,033
	<i>Intra-grupos</i>	676,997	1395	,485		
	<i>Total</i>	683,675	1401			
<b>Ítem_79</b>	<i>Inter-grupos</i>	10,063	6	1,677	2,412	,025
	<i>Intra-grupos</i>	976,202	1404	,695		
	<i>Total</i>	986,265	1410			

Nota: *gl*= Grados de libertad; *F*= Valor del estadístico; *Sig.*= Significación

El estadístico “F” indica que en 30 de las 54 variables sometidas al análisis se rechaza la hipótesis nula. Por ello, se puede afirmar que, a un nivel de confianza del 95%, en los ítems 2, 3, 6, 8, 9, 10, 11, 22, 24, 31, 37, 40, 41, 44, 45, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 60, 61, 63, 64, 66, 69, 76, 78 y 79 existen diferencias significativas entre las medias alcanzadas por las distintas especialidades de Magisterio.

Tabla nº 24. Pruebas robustas de igualdad de las medias. Prueba de Welch

Nº	Estadístico <sup>a</sup>	gl1	gl2	Sig.
Ítem_1	6,056	6	470,225	,000
Ítem_7	3,046	6	473,919	,006
Ítem_20	5,650	6	474,405	,000
Ítem_21	4,887	6	478,873	,000
Ítem_23	6,998	6	476,723	,000
Ítem_25	3,871	6	469,200	,001
Ítem_26	1,480	6	461,018	,183
Ítem_28	3,365	6	463,398	,003
Ítem_32	1,233	6	475,340	,288
Ítem_33	6,243	6	477,492	,000
Ítem_35	4,195	6	437,793	,000
Ítem_38	5,403	6	475,185	,000
Ítem_43	4,221	6	460,464	,000
Ítem_46	4,229	6	445,876	,000
Ítem_47	6,148	6	477,265	,000
Ítem_54	4,077	6	470,537	,001
Ítem_55	4,940	6	467,825	,000
Ítem_58	5,788	6	476,192	,000
Ítem_59	2,672	6	465,670	,015
Ítem_62	1,968	6	457,041	,069
Ítem_65	7,515	6	454,634	,000
Ítem_67	4,266	6	460,507	,000
Ítem_68	3,225	6	463,051	,004
Ítem_71	3,010	6	460,736	,007
Ítem_77	1,387	6	460,346	,218

Nota: <sup>a</sup>. Distribuidos en F asintóticamente; N<sup>o</sup>= Número de ítem; gl= Grados de libertad; Sig.= Significación

Si se aprecian los valores mostrados en la tabla nº 24, se observa que la prueba de Welch arroja unos resultados llamativos. De las 25 variables consideradas en dicho análisis, 21 obtienen un resultado significativo, con un intervalo de confianza del 95%. En estos 21 casos (ítems 1, 7, 20, 21, 23, 25, 28, 33, 35, 38, 43, 46, 47, 54, 55, 58, 59, 65, 67, 68 y 71) se rechaza la hipótesis nula, pudiéndose afirmar que existen diferencias significativas entre las medias de las distintas especialidades.

Los resultados apreciados en ambas tablas indican que, efectivamente, existen diferencias significativas en 51 variables en función de la especialidad, pero no matiza entre qué grupos se sitúa dicha diferencia. Por ello, seguidamente a la prueba de Levene y a la aplicación de los estadísticos “F” y Welch, aquellas variables donde se han detectado diferencias han sido sometidas al contraste “post hoc” de Games-Howell. Los resultados significativos derivados de estos contrastes (a un nivel de significación de  $p \leq 0,05$ ) se pueden observar, de manera resumida, en las tablas nº 25, 26, 27 y 28 (las comparaciones múltiples completas pueden ser consultadas en el Anexo IV). En estas tablas se especifican, para cada ítem, las medias obtenidas por las distintas especialidades, las desviaciones típicas, el valor del estadístico “F” o Welch (según corresponda), su nivel de significación y los resultados vertidos por el contraste Games-Howell. La exposición de estos resultados se estructura según las distintas dimensiones consideradas en el cuestionario.

### 2.3.1. Contrastes “post hoc” relativos a la dimensión 1

A continuación se muestran los resultados derivados de los contrastes “post hoc” aplicados a los ítems de la dimensión 1 (“Enfoque de la diversidad cultural como problema”) que presentan diferencias de medias estadísticamente significativas.

Tabla nº 25. Contrastes “post hoc”. Dimensión 1

Nº	ESP	X	DT	F	Sig	WCH	Sig	G-HW
Ítem_3	EI	3,24	,923	2,653	,015			EF < LE
	EE	3,26	,961					
	EP	3,16	,920					
	LE	3,37	,833					
	EF	3,08	,962					
	EM	3,34	,879					
	AL	3,13	,971					
Ítem_6	EI	1,72	,828	2,862	,009			LE < (EP, EF)
	EE	1,67	,807					
	EP	1,77	,794					
	LE	1,57	,716					
	EF	1,84	,865					
	EM	1,74	,822					
	AL	1,84	,907					
Ítem_9	EI	2,35	,977	2,381	,027			EE < EF
	EE	2,21	1,084					
	EP	2,34	,973					
	LE	2,37	1,033					
	EF	2,56	,940					
	EM	2,23	1,033					
	AL	2,36	1,045					
Ítem_11	EI	1,77	,795	3,457	,002			EI < EF
	EE	1,99	,929					
	EP	1,93	,878					

	<i>LE</i>	1,86	,911					
	<i>EF</i>	2,10	,897					
	<i>EM</i>	2,00	,891					
	<i>AL</i>	2,04	1,009					
<b>Ítem_61</b>	<i>EI</i>	2,15	,888	3,126	,005			<b>EI &lt; (EP, EF)</b>
	<i>EE</i>	2,23	,903					
	<i>EP</i>	2,37	,896					
	<i>LE</i>	2,26	,916					
	<i>EF</i>	2,45	,869					
	<i>EM</i>	2,41	,942					
	<i>AL</i>	2,28	,881					
	<b>Ítem_63</b>	<i>EI</i>	2,50					
<i>EE</i>		2,37	,826					
<i>EP</i>		2,31	,729					
<i>LE</i>		2,37	,732					
<i>EF</i>		2,53	,719					
<i>EM</i>		2,44	,749					
<i>AL</i>		2,67	,735					
<b>Ítem_65</b>		<i>EI</i>	2,28	,845			7,515	,000
	<i>EE</i>	1,92	,800					
	<i>EP</i>	2,27	,830					
	<i>LE</i>	2,26	,851					
	<i>EF</i>	2,51	,833					
	<i>EM</i>	2,47	,946					
	<i>AL</i>	2,39	,860					
	<b>Ítem_66</b>	<i>EI</i>	2,61	,748				
<i>EE</i>		2,51	,803					
<i>EP</i>		2,48	,736					
<i>LE</i>		2,50	,727					
<i>EF</i>		2,67	,786					
<i>EM</i>		2,66	,812					
<i>AL</i>		2,76	,747					
<b>Ítem_68</b>		<i>EI</i>	2,63	,726			3,225	,004
	<i>EE</i>	2,54	,856					
	<i>EP</i>	2,48	,761					
	<i>LE</i>	2,58	,746					
	<i>EF</i>	2,64	,775					
	<i>EM</i>	2,73	,750					
	<i>AL</i>	2,74	,700					

Nota: *N*<sup>o</sup>= Número de ítem; *ESP*= Especialidad; *X*= Media; *DT*= Desviación Típica; *F*= Valor del estadístico; *Sig.*= Significación; *WCH*= Prueba Welch; *G-HW*= Prueba Games-Howell

Si se observan los datos de la tabla nº 25 se puede comprobar que, del total de variables que integran la dimensión 1, en cinco ítems (6, 61, 63, 65 y 68) existen diferencias estadísticamente significativas entre tres o más especialidades, mientras que en las variables 3, 9, 11 y 66 se presentan diferencias entre las medias alcanzadas por dos especialidades.

Entre estas variables destaca especialmente el ítem 65, por ser el que acoge diferencias significativas entre un mayor número de especialidades. Así, los resultados muestran que existen importantes diferencias entre la media alcanzada por Educación Especial (1,92) y el resto de especialidades (2,28; 2,27; 2,26; 2,51; 2,47; 2,39), evidenciando que los estudiantes de Educación Especial presentan un desacuerdo más acusado que los futuros docentes del resto de especialidades en

que *atender a la diversidad cultural en las aulas es más fácil cuando el alumnado pertenece al mundo occidental*. En este mismo ítem se advierte, igualmente, que la especialidad de Educación Física (2,51) también alcanza diferencias significativas con Educación Primaria (2,27) y Lengua Extranjera (2,26), subrayando que los futuros docentes de Educación Física están más de acuerdo que los estudiantes de Primaria y Lengua Extranjera respecto a esta variable.

También se destaca el ítem 63. En este caso, las diferencias significativas se encuentran en la especialidad de Educación Primaria (2,31) con respecto a Educación Infantil (2,50), Educación Física (2,53) y Audición y Lenguaje (2,67), siendo Educación Primaria la que presenta una media menor. Igualmente se aprecian diferencias entre los estudiantes de Lengua Extranjera (2,37) y Audición y Lenguaje (2,67), obteniendo Lengua Extranjera la media más baja. Ambos resultados evidencian que los candidatos a docentes de Primaria y Lengua Extranjera presentan un menor grado de acuerdo que los estudiantes del resto de especialidades citadas con que *la mayor parte del alumnado de culturas distintas a la autóctona proviene de contextos marginales*.

En el ítem 6 las diferencias significativas halladas se sitúan entre Lengua Extranjera (1,57) con respecto a Educación Primaria (1,77) y Educación Física (1,84), mostrando que el alumnado de Lengua Extranjera presenta un desacuerdo mayor que los estudiantes de Educación Primaria y Educación Física en relación a que *la presencia de personas de culturas distintas a la autóctona supone una amenaza a la estabilidad social*. En un sentido similar apunta el ítem 61, donde la especialidad de Educación Infantil (2,15) difiere significativamente de las medias alcanzadas por Primaria (2,37) y Física (2,45), poniendo de manifiesto la diferencia en el nivel de acuerdo sobre la creencia de que *trabajar con alumnado culturalmente diverso complica la labor docente*. También significativas son las diferencias localizadas en el ítem 68 entre Educación Primaria (2,48) y Educación Musical (2,73), junto con Audición y Lenguaje (2,74), siendo los estudiantes de Educación Primaria los que muestran un menor acuerdo acerca de que *los estudiantes suelen mostrar reticencias a relacionarse con alumnado de grupos culturales distintos al propio*.

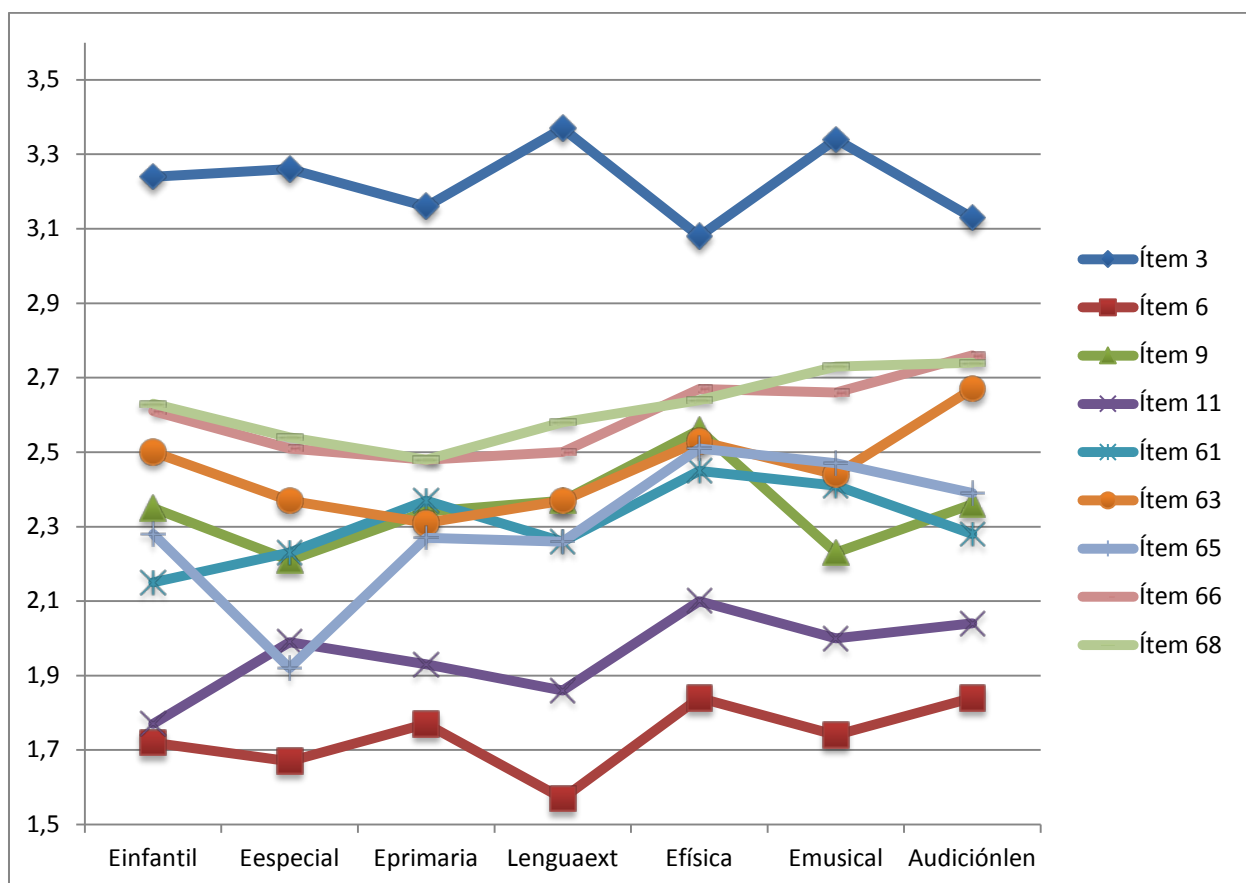
El ítem 66 presenta una diferencia de medias entre las especialidades de Educación Primaria, con la media más baja (2,48), y Audición y Lenguaje, con la media más alta (2,76). Tal diferencia pone de manifiesto que los estudiantes que cursan Educación Primaria están menos de acuerdo que los de Audición y Lenguaje con que el alumnado de culturas diferentes muestre dificultad para integrarse socialmente.

Para finalizar, se muestran las diferencias de los ítems 3, 9 y 11, que tienen como protagonista la especialidad de Educación Física. En el primer caso, la diferencia se encuentra entre esta especialidad y Lengua Extranjera, siendo

Educación Física la que obtiene la media más baja (3,08) y Lengua Extranjera la media mayor (3,37). El ítem 9 sitúa la diferencia de medias en las especialidades de Educación Física (2,56) y Educación Especial (2,21), mostrando ésta última la media más baja. Entre Educación Física y Educación Infantil se localiza la diferencia de medias en el ítem 11, siendo Educación Física (2,10) la que alcanza la media más elevada e Infantil la media más baja (1,77). A la vista de estos resultados, se puede afirmar que los estudiantes de Educación Física se muestran menos de acuerdo que el alumnado de Lengua Extranjera con que ser ciudadano de pleno derecho debe ser un privilegio sólo para las personas autóctonas del país; y más de acuerdo que los futuros docentes de Especial e Infantil con que hay culturas que no son integrables en una sociedad democrática y que la diversidad de religiones y etnias es un obstáculo para la convivencia.

Atendiendo a los resultados de la tabla nº 25, se ha elaborado el siguiente gráfico que ilustra estas diferencias de medias.

Gráfico nº 15. Contrastes "post hoc". Dimensión 1



Nota: Puntuaciones medias por especialidad

Si se centra la atención en el gráfico nº 15, se corrobora que las mayores distancias de medias en esta primera dimensión se encuentran, mayoritariamente, entre las especialidades de Educación Especial y Lengua Extranjera respecto de las medias alcanzadas por Educación Física y Audición y Lengua.

Igualmente es posible apreciar que, entre estas especialidades, existe cierta tendencia hacia un mayor desacuerdo en el alumnado de Educación Especial y Lengua Extranjera, mientras que los estudiantes de Educación Física y Audición y Lenguaje suelen presentar creencias que tienden hacia un nivel de acuerdo más elevado, a excepción del ítem 3, donde estas posiciones se invierten.

### 2.3.2. Contrastes “post hoc” relativos a la dimensión 2

Este apartado centra su atención en los resultados de los contrastes “post hoc” en los ítems de la dimensión 2 (“Enfoque positivo de la diversidad cultural”) con diferencias de medias significativas. Estos datos se exponen en la tabla nº 26.

Tabla nº 26. Contrastes “post hoc”. Dimensión 2

Nº	ESP	X	DT	F	Sig	WCH	Sig	G-HW
Ítem_1	EI	3,46	,613			6,056	,000	LE > (EP, EF, AL)  EF < (EI, EE)
	EE	3,47	,663					
	EP	3,40	,624					
	LE	3,57	,578					
	EF	3,23	,757					
	EM	3,41	,719					
	AL	3,26	,787					
Ítem_2	EI	3,23	,692	6,785	,000			LE > (EI, EE, EP, EF, EM, AL)
	EE	3,01	,747					
	EP	3,18	,771					
	LE	3,43	,637					
	EF	3,07	,769					
	EM	3,15	,772					
	AL	3,11	,737					
Ítem_7	EI	2,97	,876			3,046	,006	EF < (EI, EE)
	EE	2,97	,801					
	EP	2,84	,786					
	LE	2,81	,866					
	EF	2,68	,857					
	EM	2,92	,853					
	AL	2,75	,899					
Ítem_10	EI	3,41	,679	3,638	,001			LE > (EP, EF)
	EE	3,41	,672					
	EP	3,28	,684					
	LE	3,49	,559					
	EF	3,26	,702					
	EM	3,40	,644					
	AL	3,34	,731					
Ítem_20	EI	3,56	,638			5,650	,000	EI > (EP, EF, AL)  EF < (EE, LE)
	EE	3,57	,676					
	EP	3,40	,781					
	LE	3,52	,673					
	EF	3,25	,853					
	EM	3,38	,739					
	AL	3,26	,902					
Ítem_22	EI	1,74	,817	2,607	,016			EE < (EP, AL)
	EE	1,58	,771					

	EP	1,84	,867					
	LE	1,71	,886					
	EF	1,70	,888					
	EM	1,74	,800					
	AL	1,94	,908					
Ítem_52	EI	3,40	,634	4,334	,000			EF < (EI, LE)
	EE	3,30	,740					
	EP	3,25	,713					
	LE	3,34	,676					
	EF	3,11	,709					
	EM	3,34	,745					
	AL	3,18	,805					
Ítem_55	EI	3,30	,745			4,940	,000	LE > (EP, EF) EF < EI
	EE	3,22	,835					
	EP	3,16	,713					
	LE	3,39	,691					
	EF	3,07	,752					
	EM	3,22	,770					
	AL	3,13	,808					
Ítem_67	EI	3,02	,798			4,266	,000	EI > (EP, EF, EM)
	EE	2,84	,908					
	EP	2,78	,778					
	LE	2,83	,863					
	EF	2,70	,829					
	EM	2,69	,821					
	AL	2,74	,853					

Nota:  $N^{\circ}$ = Número de ítem;  $ESP$ = Especialidad;  $X$ = Media;  $DT$ = Desviación Típica;  $F$ = Valor del estadístico;  $Sig.$ = Significación;  $WCH$ = Prueba Welch;  $G-HW$ = Prueba Games-Howell

Atendiendo a los datos de la tabla nº 26 se observa que en cinco variables existen diferencias estadísticamente significativas entre más de tres especialidades (ítems 1, 2, 20, 55 y 67) y en cuatro ítems (7, 10, 22 y 52) se aprecian diferencias entre tres especialidades.

El ítem 1 se encuentra entre las variables con mayor número de diferencias. Éstas se sitúan en la especialidad de Lengua Extranjera (3,57) con respecto a Educación Primaria (3,40), Educación Física (3,23) y Audición y Lenguaje (3,26), siendo Lengua Extranjera la especialidad que presenta una media más alta. Al mismo tiempo, se encuentran diferencias, estadísticamente significativas, en Educación Física (3,23) con respecto a Educación Infantil (3,46) y Educación Especial (3,47), habiendo alcanzado la media más baja Educación Física. Estas diferencias manifiestan que los futuros docentes de Lengua Extranjera están más de acuerdo que sus compañeros/as de Primaria, Educación Física y Audición y Lenguaje con que la *diversidad cultural enriquece la convivencia ciudadana*. Paralelamente, Educación Física presenta un desacuerdo mayor que Educación Infantil y Educación Especial respecto a esta misma creencia.

Entre los ítems más destacados se encuentra, también, el ítem 2. Las diferencias de medias se localizan entre Lengua Extranjera, que obtiene una media de 3,43, y el resto de especialidades, que alcanzan medias sustantivamente menores (3,23; 3,01; 3,18; 3,07; 3,15; 3,11). Estos resultados evidencian que, aun



estando todos los grupos de acuerdo, los estudiantes de Lengua Extranjera presentan un acuerdo mucho más acusado que el resto acerca de que *La Declaración de Derechos Humanos constituye un referente válido para todas las culturas*.

A continuación, por orden de importancia, se halla el ítem 20. En este caso, las diferencias significativas de medias se sitúan entre Educación Infantil (3,56), con una media más alta, y Educación Primaria (3,40), Educación Física (3,25) y Audición y Lenguaje (3,26), con unas medias más bajas. También se encuentran diferencias entre Educación Física (3,25) y Educación Especial (3,57) y Lengua Extranjera (3,52), siendo Educación Física el grupo que presenta la media menor del conjunto de especialidades. Por tanto, los candidatos a docentes que cursan Educación Infantil creen, de manera más acentuada que los estudiantes de Educación Primaria, Educación Física y Audición y Lenguaje, que *una educación para todos debe aceptar todas las formas culturales existentes*. Acuerdo que es menos acusado en Educación Física, en comparación con las especialidades de Educación Especial y Lengua Extranjera.

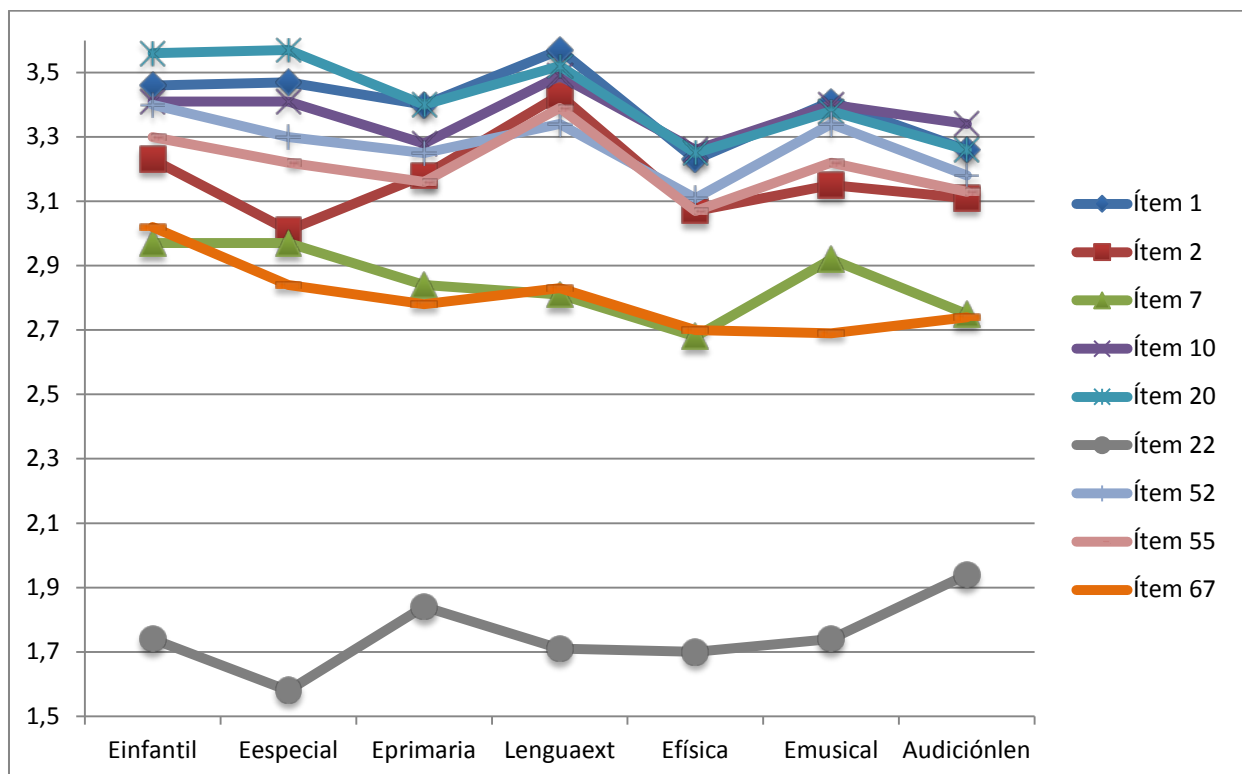
Respecto a la creencia de que *la presencia de alumnado de diferentes culturas enriquece la institución educativa* (ítem 55), existen diferencias significativas en la especialidad de Lengua Extranjera (3,39) con respecto a Educación Primaria (3,16) y Educación Física (3,07), situándose Lengua Extranjera con una media mayor. A su vez, Educación Física (3,07) también difiere especialmente de Educación Infantil (3,30), que alcanza una media más elevada. En el mismo sentido apunta también el ítem 67, donde las diferencias se sitúan entre Educación Infantil, con una media de 3,02 y Educación Primaria (2,78), Educación Física (2,70) y Educación Musical (2,69), que logran medias menores. Este resultado evidencia que los estudiantes de Educación Infantil están más de acuerdo que los futuros docentes de Educación Primaria, Educación Física y Educación Musical con que *la presencia de alumnado culturalmente heterogéneo en el aula favorece el aprendizaje*.

En los ítems 7 y 52 la especialidad de Educación Física obtiene la media más baja. Para el ítem 7, la diferencia se encuentra en esta especialidad (2,68), con respecto a Educación Infantil (2,97) y Educación Especial (2,97), mientras que en el ítem 52 la diferencia se sitúa en Educación Física (3,11) con respecto a Educación Infantil (3,40) y Lengua Extranjera (3,34). Estas distancias apuntan a que los estudiantes de Educación Física están menos de acuerdo que los futuros docentes de Educación Infantil y Educación Especial con que el estado debe adoptar medidas que beneficien a grupos/personas más desfavorecidos, y menos de acuerdo, también, que sus compañeros/as de Educación Infantil y Lengua Extranjera con que la existencia de diversidad cultural en el aula favorece el desarrollo profesional del docente.

Por último, se encuentran los ítems 10 y 22. En el primer caso, las diferencias significativas se localizan en Lengua Extranjera (3,49) con respecto a Educación Primaria (3,28) y Educación Física (3,26), poniendo de manifiesto que el alumnado de Lengua Extranjera afirma con más contundencia que *en sociedades plurales la mejor forma de organización social es aquella que se construye desde el diálogo entre las distintas culturas existentes*. Las diferencias del ítem 22 se sitúan entre Educación Especial (1,58) y las especialidades de Educación Primaria (1,84) y Audición y Lenguaje (1,94), siendo Educación Especial la que presenta la media más baja. El contraste, en este caso, evidencia que los estudiantes de Educación Especial presentan un mayor desacuerdo con que la formación religiosa de los estudiantes sea competencia de la escuela.

A continuación se muestra la representación gráfica de las diferencias de medias señaladas.

Gráfico nº 16. Contrastes "post hoc". Dimensión 2



Nota: Puntuaciones medias por especialidad

El gráfico nº 16 pone de manifiesto, al igual que los resultados de la tabla nº 26, que las mayores distancias de medias se sitúan, de manera generalizada, entre las especialidades de Educación Infantil, Especial y Lengua Extranjera en relación con las medias de Educación Primaria, Física y Audición y Lenguaje.

Al mismo tiempo, el gráfico muestra que, de estas especialidades, Educación Infantil, Educación Especial y Lengua Extranjera presentan un mayor grado de

acuerdo. Mientras, en los grupos de Educación Primaria, Educación Física y Audición y Lenguaje se aprecia un nivel de acuerdo menor, a excepción del ítem 22, donde la tendencia queda invertida.

### 2.3.3. Contrastes “post hoc” relativos a la dimensión 3

Los resultados que se describen en este tercer apartado responden a los datos extraídos de los contrastes “post hoc” en los ítems de la dimensión 3 (“Prácticas formativas favorables a la diversidad cultural”) que presentan diferencias de medias significativas. Estos resultados se pueden observar en la siguiente tabla.

Tabla nº 27. Contrastes “post hoc”. Dimensión 3

Nº	ESP	X	DT	F	Sig	WCH	Sig	G-HW
Ítem_23	EI	3,26	,749			6,998	,000	EP < (LE, AL)  EF < (EI, EE, LE, EM, AL)
	EE	3,22	,807					
	EP	3,10	,697					
	LE	3,30	,779					
	EF	2,94	,738					
	EM	3,24	,715					
	AL	3,33	,665					
Ítem_24	EI	3,41	,694	5,833	,000			EF < (EI, EE, LE)  EP < LE
	EE	3,41	,618					
	EP	3,31	,662					
	LE	3,48	,611					
	EF	3,14	,789					
	EM	3,36	,700					
	AL	3,28	,736					
Ítem_25	EI	2,69	,888			3,871	,001	EP > (EI, EF)
	EE	2,62	,979					
	EP	2,90	,804					
	LE	2,81	,824					
	EF	2,66	,845					
	EM	2,75	,833					
	AL	2,92	,765					
Ítem_28	EI	2,81	,682			3,365	,003	EF < (EP, LE)
	EE	2,80	,610					
	EP	2,83	,667					
	LE	2,92	,714					
	EF	2,63	,698					
	EM	2,85	,691					
	AL	2,80	,763					
Ítem_33	EI	2,48	,929			6,243	,000	EE < (EI, EP, LE, EF, AL)
	EE	2,08	,811					
	EP	2,58	,915					
	LE	2,39	,899					
	EF	2,37	,864					
	EM	2,29	,938					
	AL	2,48	,893					
Ítem_35	EI	2,68	,840			4,195	,000	EF < (EP, LE)
	EE	2,64	,742					

	<i>EP</i>	2,82	,754					
	<i>LE</i>	2,75	,746					
	<i>EF</i>	2,51	,847					
	<i>EM</i>	2,61	,805					
	<i>AL</i>	2,69	,802					
<b>Ítem_43</b>	<i>EI</i>	3,22	,773			4,221	,000	<b>LE &gt; (EP, EF, EM)</b>
	<i>EE</i>	3,03	,900					
	<i>EP</i>	3,08	,738					
	<i>LE</i>	3,31	,710					
	<i>EF</i>	3,06	,698					
	<i>EM</i>	3,03	,760					
	<i>AL</i>	3,15	,789					
<b>Ítem_45</b>	<i>EI</i>	2,84	,773	2,991	,007			<b>EE &lt; (EI, EP)</b>
	<i>EE</i>	2,58	,710					
	<i>EP</i>	2,81	,760					
	<i>LE</i>	2,75	,778					
	<i>EF</i>	2,65	,802					
	<i>EM</i>	2,66	,815					
	<i>AL</i>	2,86	,796					
<b>Ítem_46</b>	<i>EI</i>	2,23	,822			4,229	,000	<b>EE &lt; (EI, EP, AL)</b>
	<i>EE</i>	1,95	,696					<b>LE &lt; EP</b>
	<i>EP</i>	2,28	,737					
	<i>LE</i>	2,09	,730					
	<i>EF</i>	2,17	,749					
	<i>EM</i>	2,25	,780					
	<i>AL</i>	2,30	,840					
<b>Ítem_47</b>	<i>EI</i>	3,51	,667			6,148	,000	<b>EF &lt; (EI, EE, LE, AL)</b>
	<i>EE</i>	3,63	,664					
	<i>EP</i>	3,43	,675					
	<i>LE</i>	3,58	,627					
	<i>EF</i>	3,28	,719					
	<i>EM</i>	3,40	,745					
	<i>AL</i>	3,58	,588					
<b>Ítem_48</b>	<i>EI</i>	2,58	,830	2,860	,009			<b>EF &lt; (EP, LE)</b>
	<i>EE</i>	2,49	,707					
	<i>EP</i>	2,61	,751					
	<i>LE</i>	2,58	,763					
	<i>EF</i>	2,36	,766					
	<i>EM</i>	2,55	,716					
	<i>AL</i>	2,55	,760					
<b>Ítem_50</b>	<i>EI</i>	2,35	,848	3,091	,005			<b>AL &lt; EP</b>
	<i>EE</i>	2,27	,798					
	<i>EP</i>	2,47	,787					
	<i>LE</i>	2,32	,750					
	<i>EF</i>	2,32	,784					
	<i>EM</i>	2,36	,853					
	<i>AL</i>	2,13	,791					
<b>Ítem_51</b>	<i>EI</i>	3,26	,683	3,755	,001			<b>EF &lt; (EI, EE, LE)</b>
	<i>EE</i>	3,26	,759					
	<i>EP</i>	3,16	,710					
	<i>LE</i>	3,23	,756					
	<i>EF</i>	3,00	,758					
	<i>EM</i>	3,07	,774					
	<i>AL</i>	3,08	,857					
<b>Ítem_60</b>	<i>EI</i>	2,30	,828	6,546	,000			<b>EI &lt; (EP, LE, EF)</b>
	<i>EE</i>	2,22	,873					<b>EE &lt; (EP, LE, EF)</b>
	<i>EP</i>	2,61	,790					

	<i>LE</i>	2,59	,820					
	<i>EF</i>	2,55	,815					
	<i>EM</i>	2,46	,830					
	<i>AL</i>	2,51	,838					
<b>Ítem_69</b>	<i>EI</i>	2,46	,721	2,694	,013			<b>EE &lt; (LE, EM)</b>
	<i>EE</i>	2,30	,786					
	<i>EP</i>	2,53	,727					
	<i>LE</i>	2,57	,741					
	<i>EF</i>	2,44	,743					
	<i>EM</i>	2,61	,761					
	<i>AL</i>	2,52	,725					
<b>Ítem_71</b>	<i>EI</i>	2,42	,748			3,010	,007	<b>EP &gt; (EE, EF)</b>
	<i>EE</i>	2,23	,666					
	<i>EP</i>	2,50	,764					
	<i>LE</i>	2,35	,713					
	<i>EF</i>	2,31	,703					
	<i>EM</i>	2,37	,776					
	<i>AL</i>	2,41	,754					

Nota: *N*<sup>o</sup>= Número de ítem; *ESP*= Especialidad; *X*= Media; *DT*= Desviación Típica; *F*= Valor del estadístico; *Sig.*= Significación; *WCH*= Prueba Welch; *G-HW*= Prueba Games-Howell

La tabla nº 27, con 16 ítems que han obtenido un *p*-valor significativo en el contraste Games-Howell, da cuenta de que la dimensión 3 es la que integra un mayor número de variables, cuyas medias difieren de manera significativa. Asimismo, se aprecia que, de estas 16 variables, la mitad presentan diferencias entre más de tres especialidades (ítems 23, 24, 33, 43, 46, 47, 51 y 60). En siete ítems (25, 28, 35, 45, 48, 69 y 71) se observa que las medias difieren entre tres especialidades y en una ocasión (ítem 50) la diferencia se establece entre dos.

En el conjunto de ítems de la dimensión 3, que presentan diferencias significativas, destaca especialmente el ítem 23. En él, las medias difieren entre Educación Primaria (3,10) y los grupos de Lengua Extranjera (3,30) y Audición y Lenguaje (3,33), siendo Educación Primaria la que presenta la media más baja. Al mismo tiempo, se observa que Educación Física (2,94) obtiene una media menor que Educación Infantil (3,26), Educación Especial (3,22), Lengua Extranjera (3,30), Educación Musical (3,24) y Audición y Lenguaje (3,33). Tales diferencias ponen de manifiesto que los estudiantes de Educación Primaria y Educación Física no presentan tanto acuerdo como el resto de futuros docentes con que el sistema educativo debe generar medidas que compensen las posibles desigualdades por razones de origen cultural.

También, con un número importante de diferencias de medias, se encuentra el ítem 60, donde es posible apreciar que las especialidades de Educación Infantil (2,30) y Educación Especial (2,22) obtienen medias menores que los grupos de Educación Primaria (2,61), Lengua Extranjera (2,59) y Educación Física (2,55). La discrepancia en las creencias de los estudiantes de estas especialidades evidencia que en Educación Infantil y Educación Especial se aprecia un desacuerdo más acusado que en Educación Primaria, Lengua Extranjera y Educación Física respecto

a que el alumnado de culturas minoritarias esté recibiendo un tratamiento igualitario en los centros educativos.

Frente a la afirmación de que *la institución escolar debe favorecer el aprendizaje de unos valores éticos compartidos* (ítem 24), se observan diferencias entre Educación Física (3,14) y las especialidades de Educación Infantil (3,41), Educación Especial (3,41) y Lengua Extranjera (3,48), alcanzando Educación Física la media menor y, con ella, un acuerdo menos acusado. Lengua Extranjera también discrepa con Educación Primaria (3,31), siendo ésta última la especialidad que alcanza una media más baja. En un sentido opuesto se encuentra el ítem 33. En esta ocasión, la especialidad de Educación Especial es la que se desmarca, con una media de 2,08, de Educación Infantil (2,48), Primaria (2,58), Lengua Extranjera (2,39), Educación Física (2,37) y Audición y Lenguaje (2,48). Por ello, es posible afirmar que los estudiantes de Educación Especial están más en desacuerdo que sus compañeros/as con que *el profesorado está cualificado para desarrollar su labor docente en aulas culturalmente heterogéneas*.

El ítem 46 también destaca la especialidad de Educación Especial (1,95), que logra una media significativamente menor que Educación Infantil (2,23), Educación Primaria (2,28) y Audición y Lenguaje (2,30). A su vez, Lengua Extranjera (2,09) obtiene una media distinta a Educación Primaria (2,28), revelando que los estudiantes de Educación Especial y Lengua Extranjera se muestran en desacuerdo, de manera más contundente que los estudiantes de Educación Infantil, Primaria y Audición y Lenguaje, con que *el profesorado de Educación Secundaria recibe una formación inicial adecuada para atender al alumnado culturalmente diverso*. En el ítem 47 (*La colaboración entre profesores es imprescindible para el trabajo en aulas multiculturales*), sin embargo, las diferencias de medias se sitúan en la especialidad de Educación Física (3,28) con respecto a Educación Infantil (3,51), Educación Especial (3,63), Lengua Extranjera (3,58) y Audición y Lenguaje (3,58), siendo Educación Física la que presenta la media más baja.

Con diferencias de medias entre cuatro especialidades se encuentran los ítems 43 y 51. El primero de ellos expresa las diferencias entre la media obtenida por Lengua Extranjera (3,31) y las medias de Educación Primaria (3,08), Educación Física (3,06) y Educación Musical (3,03). Esta discrepancia muestra un mayor acuerdo en los estudiantes de Lengua Extranjera con que se contemple de forma transversal, en el Plan de estudios de Magisterio, la formación del profesorado para la diversidad cultural. El ítem 51, por su parte, refleja la diferencia entre las creencias de los estudiantes de Educación Física (3,00) y sus compañeros/as de Educación Infantil (3,26), Educación Especial (3,26) y Lengua Extranjera (3,23), siendo Educación Física la especialidad con la media más baja. En este caso, son los futuros docentes de Educación Física los que evidencian un menor acuerdo sobre

si debería haber asignaturas específicas en la formación inicial del profesorado que preparen para trabajar con colectivos culturalmente diversos.

Los ítems 28, 35 y 48 obtienen resultados similares en el contraste de Games-Howell, señalando que, en los tres casos, existen diferencias significativas de medias entre las especialidades de Educación Física (con una media de 2,63; 2,51 y 2,36 respectivamente) y los grupos de Educación Primaria (2,83; 2,82; 2,61) y Lengua Extranjera (2,92; 2,75; 2,58), situándose Educación Física con la media más baja en las tres variables. Estos resultados revelan que los futuros docentes de Educación Física se encuentran más en desacuerdo que los estudiantes de Educación Primaria y Lengua Extranjera con que el funcionamiento de los centros educativos en contextos multiculturales responda a una dinámica participativa, con que el modelo educativo que se propone con el Espacio Europeo de Educación Superior mejore la formación del profesorado para la diversidad cultural, y con que los formadores de profesores estén cualificados para formar en la diversidad cultural.

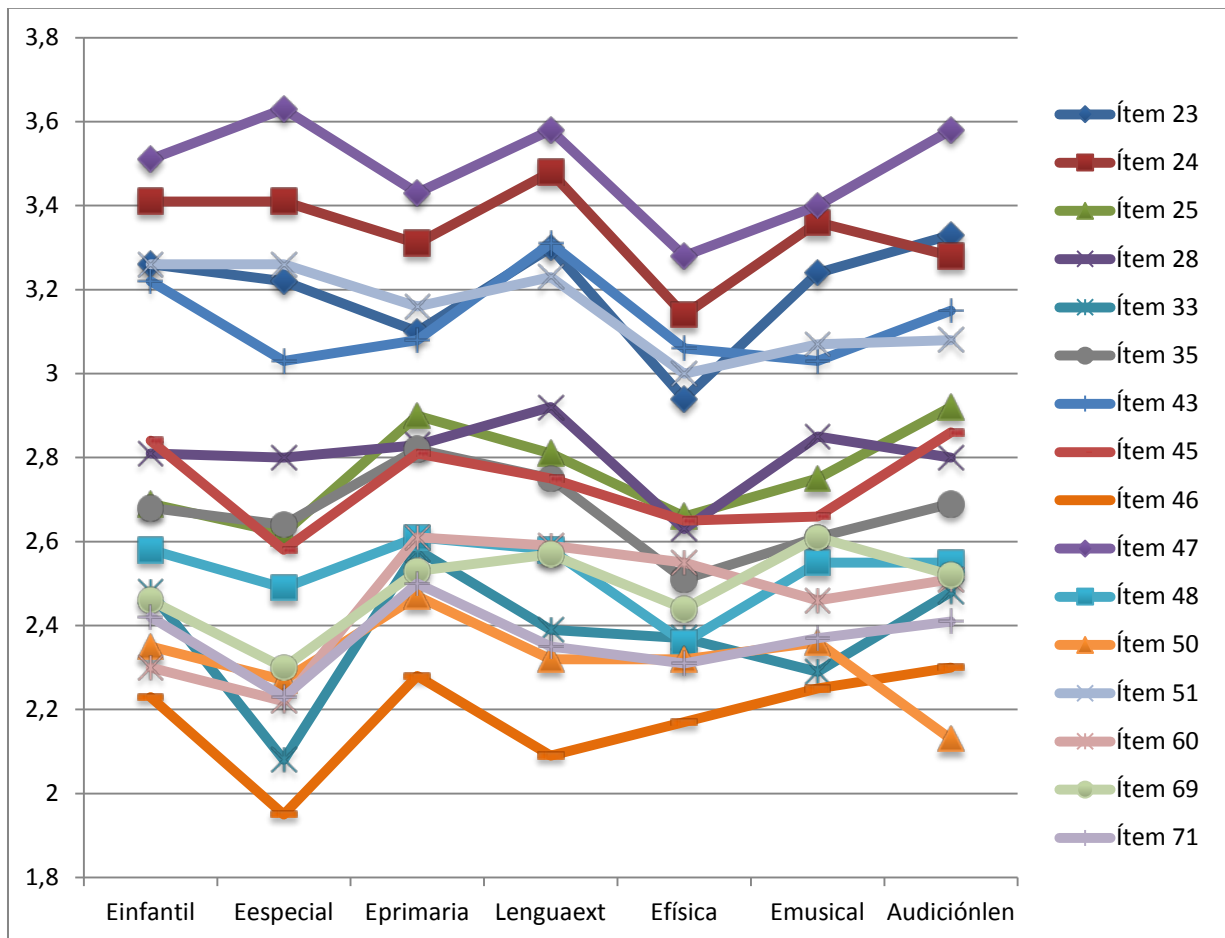
Educación Primaria aparece como especialidad destacada en los contrastes de medias para los ítems 25 y 71. En el primero de ellos, las diferencias significativas se localizan en esta especialidad (2,90) con respecto a Educación Infantil (2,69) y Educación Física (2,66). Estos resultados evidencian que los candidatos a docentes de Educación Primaria muestran un mayor acuerdo que los estudiantes de Educación Infantil y Educación Física en la creencia de que el sistema educativo actualmente prepara para el ejercicio pleno de la ciudadanía a todo el alumnado. Las creencias de los futuros docentes acerca de que *los contenidos curriculares contemplan los valores de las diferentes culturas representadas en el aula*, difieren en la especialidad de Educación Primaria (2,50) con respecto a Educación Especial (2,23) y Educación Física (2,31), siendo Primaria la que presenta la media más elevada y, con ella, un acuerdo mayor.

En los ítems 45 y 69 la especialidad protagonista es Educación Especial que, en ambos casos, alcanza la media menor del conjunto. En el ítem 45, las discrepancias se encuentran en esta especialidad (2,58) con respecto a Educación Infantil (2,84) y Primaria (2,81), lo que evidencia que los estudiantes de Educación Especial están menos de acuerdo que los matriculados en Educación Infantil y Primaria con que la formación para atender a la diversidad cultural se adquiera durante el ejercicio profesional. Por su parte, el ítem 69 sitúa las diferencias significativas de medias entre Educación Especial (2,30) y las especialidades de Lengua Extranjera (2,32) y Educación Musical (2,36). Este resultado declara que los futuros docentes de Educación Especial mantienen un desacuerdo más pronunciado que los estudiantes de Lengua Extranjera y Educación Musical en cuanto a que *las actuales propuestas curriculares se adaptan a las diferencias culturales presentes en el aula*.

Por último, respecto al ítem 50, los contrastes realizados para esta variable reflejan que Audición y Lenguaje, con una media de 2,13, difiere sustancialmente de Educación Primaria (2,47), evidenciando que los estudiantes de Audición y Lenguaje mantienen un desacuerdo mayor que sus compañeros/as de Primaria con respecto a que *las Facultades de Educación forman al profesorado para atender a la diversidad cultural*.

Seguidamente se expone el gráfico nº 17, donde se ilustran las diferencias de medias anteriormente subrayadas.

Gráfico nº 17. Contrastes "post hoc". Dimensión 3



Nota: Puntuaciones medias por especialidad

Si se observa el gráfico nº 17 se aprecia que, aun tratándose de una dimensión en la que existen diferencias de medias entre la práctica totalidad de grupos, las especialidades en las que se sitúan las mayores distancias son, principalmente, Educación Primaria, Educación Física, Educación Especial y Lengua Extranjera.

A pesar de tal cantidad de resultados significativos, no se aprecia que las distintas especialidades sigan una tendencia generalizada hacia el acuerdo o el desacuerdo en sus respuestas, como ocurría en las dimensiones previas. Por las



características de esta dimensión, dedicada a una valoración de las prácticas educativas actuales en relación a la multiculturalidad, tanto las variables, como las respuestas que engloba, son muy diversas. Sin embargo, sí es posible advertir que, en múltiples ítems, cuando el alumnado de las especialidades de Educación Especial y Lengua Extranjera muestra un acuerdo destacado, los grupos de Educación Infantil, Primaria y Educación Física tienden a niveles menores de acuerdo y viceversa. Este hecho resalta que ambos grupos de especialidades mantienen cierta tendencia a responder de manera opuesta.

#### 2.3.4. Contrastes “post hoc” relativos a la dimensión 4

A continuación se presentan los resultados proporcionados por los contrastes “post hoc” en los ítems de la dimensión 4 (“Prácticas formativas desfavorables a la diversidad cultural”) con diferencias de medias estadísticamente significativas. Los resultados se exponen en la siguiente tabla.

Tabla nº 28. Contrastes “post hoc”. Dimensión 4

Nº	ESP	X	DT	F	Sig	WCH	Sig	G-HW
Ítem_21	EI	1,58	,874			4,887	,000	LE < (EP, EF)
	EE	1,52	,834					
	EP	1,67	,866					
	LE	1,40	,693					
	EF	1,75	,898					
	EM	1,66	,829					
	AL	1,64	,811					
Ítem_38	EI	1,53	,734			5,403	,000	LE < (EP, EF, EM) EP > EE
	EE	1,44	,713					
	EP	1,68	,815					
	LE	1,42	,700					
	EF	1,70	,803					
	EM	1,70	,840					
	AL	1,71	,891					
Ítem_40	EI	3,06	,858	3,567	,002			EP < (EI, EE)
	EE	3,14	,922					
	EP	2,80	,911					
	LE	2,94	,871					
	EF	2,88	,927					
	EM	2,93	,917					
	AL	3,01	,964					
Ítem_41	EI	2,68	,756	3,030	,006			LE < (EI, EE)
	EE	2,77	,888					
	EP	2,56	,808					
	LE	2,45	,842					
	EF	2,51	,792					
	EM	2,55	,791					
	AL	2,63	,849					
Ítem_49	EI	2,53	,964	3,878	,001			EI > (EE, LE)
	EE	2,18	,961					
	EP	2,42	,883					
	LE	2,21	,926					

	EF	2,44	,846					
	EM	2,50	,941					
	AL	2,38	,914					
Ítem_54	EI	1,65	,944			4,077	,001	<b>EE &lt; (EI, EP, EF, EM)</b>
	EE	1,35	,749					
	EP	1,60	,826					
	LE	1,43	,773					
	EF	1,62	,822					
	EM	1,73	,999					
	AL	1,70	,985					
	Ítem_58	EI	1,59	,836				
EE		1,32	,613					
EP		1,51	,745					
LE		1,37	,639					
EF		1,68	,801					
EM		1,53	,796					
AL		1,58	,863					
Ítem_76		EI	2,35	,887	3,036	,006		
	EE	2,07	,828					
	EP	2,38	,895					
	LE	2,17	,882					
	EF	2,34	,849					
	EM	2,24	,925					
	AL	2,35	,921					

Nota:  $N^{\circ}$ = Número de ítem;  $ESP$ = Especialidad;  $X$ = Media;  $DT$ = Desviación Típica;  $F$ = Valor del estadístico;  $Sig.$ = Significación;  $WCH$ = Prueba Welch;  $G-HW$ = Prueba Games-Howell

A vista de los resultados expuestos en la tabla nº 28, se observa que la dimensión 4 es la que presenta menor número de diferencias de medias significativas en el contraste Games-Howell. Aún así, se hallan 8 variables que alcanzan una significación de  $p \leq 0,05$ , de las cuales tres presentan diferencias entre más de tres especialidades, cuatro variables sitúan sus diferencias entre tres grupos y un ítem lo hace entre dos especialidades.

De las 8 variables significativas en esta dimensión, los ítems 38 y 58 son los que presentan mayor número de diferencias de medias. El ítem 38 sitúa esta diferencia entre la especialidad de Lengua Extranjera (1,42) y los grupos de Educación Primaria (1,68), Educación Física (1,70) y Educación Musical (1,70). Paralelamente, también Educación Primaria (1,68) manifiesta diferencias destacadas con Educación Especial (1,44). Por ello, se puede afirmar que los estudiantes de Lengua Extranjera y Educación Especial se encuentran más en desacuerdo que los futuros docentes de Educación Primaria, Educación Física y Educación Musical con que sólo los profesores que trabajan con alumnado de distintas culturas deban tener una formación específica para atender a la diversidad. En el ítem 58, ante la creencia de que *para el buen funcionamiento del aula es necesario que los estudiantes se agrupen según su cultura de procedencia* se aprecian posiciones especialmente diferenciadas entre los estudiantes de Educación Infantil (1,59) y Educación Física (1,68) y los futuros docentes de Educación Especial (1,32) y Lengua Extranjera (1,37). Entre ellas, Educación

Infantil y Educación Física presentan las medias más elevadas y, con ello, un desacuerdo menos acusado que el resto de especialidades citadas.

A continuación, por orden de importancia, se encuentra el ítem 54. En él, se observa que la especialidad de Educación Especial (1,35) alcanza una media significativamente inferior que las especialidades de Infantil (1,65), Primaria (1,60), Educación Física (1,62) y Educación Musical (1,73). Este resultado revela que los estudiantes de Educación Especial muestran un desacuerdo más contundente que sus compañeros/as de Infantil, Primaria, Educación Física y Educación Musical ante la creencia de que *la formación del profesorado para la diversidad cultural es innecesaria*.

Con diferencias de medias entre tres especialidades se sitúan los ítems 21, 40, 41 y 49. Los ítems 21 y 41 comparten el grupo de Lengua Extranjera como especialidad que alcanza una media menor en ambos casos. En el ítem 21 la diferencia de medias se localiza en esta especialidad (1,40) con respecto a Educación Primaria (1,67) y Educación Física (1,75), acreditando que los futuros docentes de Lengua Extranjera muestran un desacuerdo mayor que los estudiantes de Primaria y Educación Física respecto a que educar en la diversidad cultural sólo es necesario cuando hay alumnado de otros países. Las diferencias apreciadas en el ítem 41 se disponen de un modo similar, siendo Lengua Extranjera el grupo con la media menor (2,45) y Educación Infantil (2,68) y Educación Especial (2,77) las especialidades que obtienen las medias más elevadas. Tales diferencias dan cuenta de que los estudiantes de Lengua Extranjera están menos de acuerdo que los de Educación Infantil y Educación Especial con que *la mayoría del profesorado en ejercicio tiene prejuicios respecto al alumnado procedente de culturas distintas a la propia*.

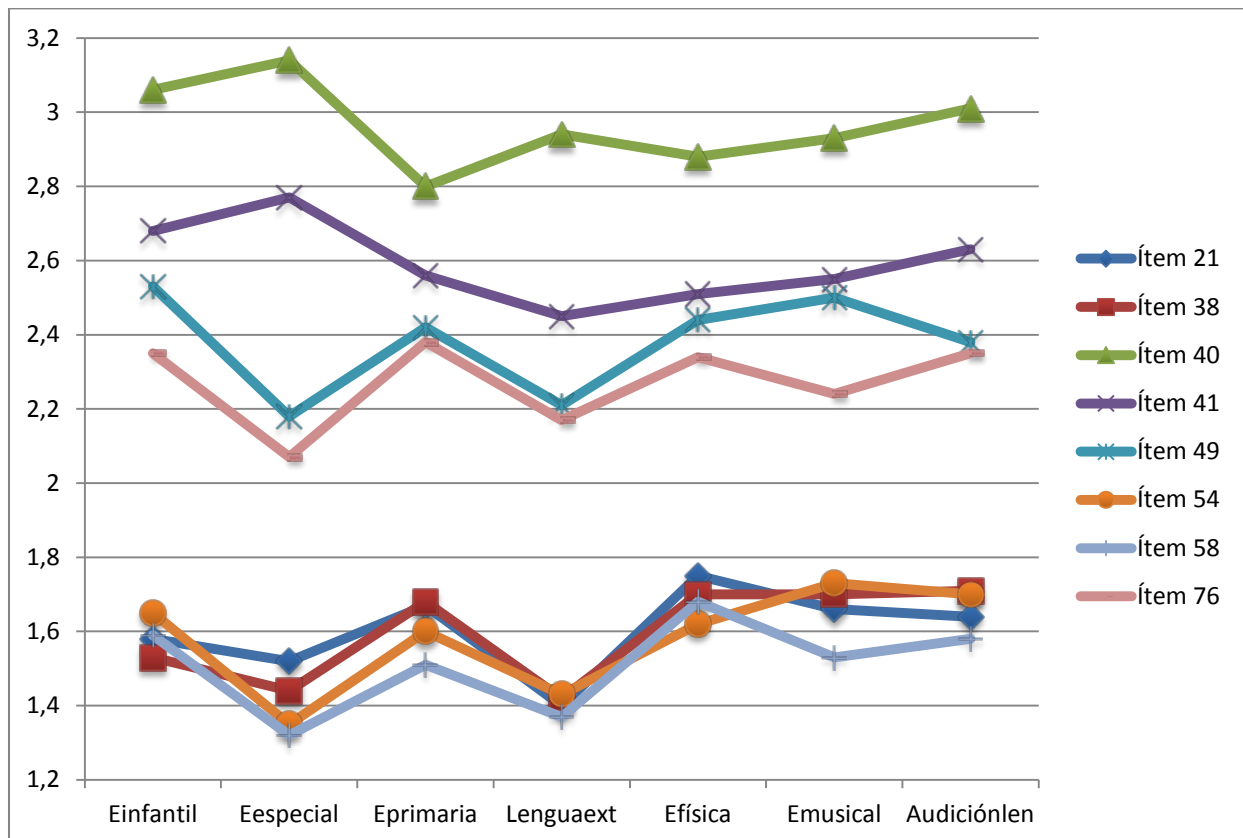
El ítem 40 localiza la diferencia de medias entre Educación Primaria (2,80) y las especialidades de Educación Infantil (3,06) y Educación Especial (3,14), siendo Primaria el grupo que presenta la media más baja. De ahí que se pueda afirmar que los estudiantes de Educación Primaria están menos de acuerdo que los futuros docentes de Infantil y Educación Especial con que la formación para la diversidad cultural que recibe el alumnado de Magisterio es insuficiente. En el ítem 49, por su parte, los estudiantes de Educación Infantil (2,53) se posicionan menos en desacuerdo que sus compañeros/as de Educación Especial (2,18) y Lengua Extranjera (2,21) con que los docentes deban primar la adquisición de valores, creencias y costumbres de la cultura autóctona.

Finalmente se encuentra el ítem 76, con una diferencia de medias entre dos especialidades. En esta ocasión la diferencia se sitúa entre los grupos de Educación Especial (2,07) y Educación Primaria (2,38), siendo Educación Especial la especialidad que obtiene la media menor. Este resultado pone de manifiesto que los estudiantes de Educación Especial creen, de manera más acusada que los

futuros docentes de Educación Primaria, que la presencia de alumnado culturalmente heterogéneo tiene que implicar cambios en el diseño, desarrollo y evaluación del currículum.

La representación gráfica de las diferencias de medias descritas puede observarse en el gráfico nº 18.

Gráfico nº 18. Contrastes "post hoc". Dimensión 4



Nota: Puntuaciones medias por especialidad

Observando atentamente el gráfico, se aprecia que las especialidades que muestran una mayor distancia entre sus medias son Educación Infantil, Educación Especial, Primaria, Lengua Extranjera y Educación Física.

Aunque la mayoría de los ítems se sitúan en una posición de desacuerdo (opciones de respuesta 1 y 2), el gráfico muestra que, de manera generalizada para la dimensión 4, las especialidades de Educación Infantil, Primaria y Educación Física tienden hacia un nivel de acuerdo mayor, mientras que los grupos de Educación Especial y Lengua Extranjera presentan la tendencia hacia un desacuerdo más pronunciado. Esta tendencia no es apreciada, excepcionalmente, en los ítems 40 y 41, donde la lógica descrita se invierte.

### 3. RESULTADOS DERIVADOS DEL ANÁLISIS MULTIVARIADO. ANÁLISIS FACTORIAL EXPLORATORIO

A continuación se muestran los resultados derivados del análisis factorial exploratorio. Se trata de un análisis multivariado que ha permitido explicar la dependencia lineal partiendo de la variabilidad observada en un conjunto de variables manifestada en base a otro conjunto de variables latentes. Es decir, ha posibilitado identificar una estructura determinada a partir de las observaciones recogidas (Stewart, 1981; Spearritt, 1997). El análisis factorial ha permitido, además, el contraste de esta estructura subyacente con la estructura teórica considerada en la elaboración del cuestionario, proporcionando claves importantes para el estudio de su validez.

Este análisis se ha realizado a través de dos procedimientos: un análisis de componentes principales y un análisis factorial exploratorio propiamente dicho. No obstante, antes de realizar el análisis se consideran algunos criterios sobre la viabilidad del mismo. Siguiendo a García y otros (2000), las condiciones para una adecuada aplicación del análisis factorial exploratorio son: el test de esfericidad de Barlett, la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin y el análisis de residuales. En relación a los dos primeros criterios, las puntuaciones obtenidas se pueden observar a continuación.

Tabla nº 29. Condiciones de aplicación del análisis factorial exploratorio

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,887
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado	16648,5
	aproximado	19
	gl	3081
	Sig.	,000

El valor del estadístico de medida de adecuación muestral ha sido  $KMO=0,887$ . Por su proximidad a 0,9, puede considerarse como muy adecuado (De Vicente y Manera, 2003), pues denota que las intercorrelaciones entre las diversas variables que conforman el instrumento, tomadas por binomios y sumadas en su totalidad, son más importantes que las intercorrelaciones parciales (aquellas que correlacionan dos variables descontando la influencia de una tercera), tomadas por binomios y sumadas en su totalidad, lo que resulta crucial para el buen devenir del análisis factorial. Este resultado viene corroborado a nivel individual en cada una de las variables a partir de la matriz de covarianzas anti-imagen (véase Anexo VII). En esta matriz los valores del MSA (Measure of Sampling Adequancy), en todos los casos, se aproximan a la unidad (todos superan el 0,5), lo que indica que

además de ser una muestra adecuada, cada una de las variables es pertinente para la realización del análisis.

La matriz de covarianzas anti-imagen también muestra que los elementos fuera de la diagonal representan correlaciones parciales entre variables cercanas a 0 (en ningún caso supera el valor 1), lo que indica que todas las variables son pertinentes para ubicar a cada uno de los ítems en los factores resultantes.

La prueba de esfericidad de Bartlett (tabla nº 29), por su parte, ofrece un nivel de significación de 0,000, evidenciando que existe cierta relación entre las variables y posibilitando la aplicación del análisis factorial. El último criterio se relaciona con el análisis de residuales (véase Anexo VIII). En este caso se encuentran 495 (16%) residuales no redundantes con valores absolutos mayores que 0,05, lo que indica un buen ajuste de los datos a la estructura propuesta de componentes principales.

### 3.1. Análisis de componentes principales y análisis factorial exploratorio

Una vez comprobados los criterios y considerando, por tanto, que la matriz de correlaciones supera las condiciones necesarias para que el análisis factorial pueda ejecutarse, se procede a la aplicación de la técnica de componentes principales con rotación ortogonal varimax. En el análisis se excluyen los valores perdidos.

Los resultados obtenidos se exponen en la tabla nº 30 donde se indica, para cada componente, los autovalores iniciales, los valores resultantes de la extracción y los derivados de la rotación (valores totales, porcentaje de varianza explicado y porcentaje acumulado).

Tabla nº 30. Análisis de componentes principales. Varianza total explicada

COM	AUTOVALORES INICIALES			SUMA DE SATURACIONES AL CUADRADO DE LA EXTRACCIÓN			SUMA DE LAS SATURACIONES AL CUADRADO DE LA ROTACIÓN		
	Total	% de la	%	Total	% de la	%	Total	% de la	%
		varianza	acumulado		varianza	acumulado		varianza	acumulado
1	9,030	11,430	11,430	9,030	11,430	11,430	5,823	7,371	7,371
2	4,786	6,059	17,488	4,786	6,059	17,488	4,179	5,290	12,661
3	4,436	5,616	23,104	4,436	5,616	23,104	2,802	3,547	16,208
4	2,190	2,772	25,876	2,190	2,772	25,876	2,644	3,346	19,554
5	1,727	2,186	28,063	1,727	2,186	28,063	2,473	3,130	22,684
6	1,542	1,952	30,015	1,542	1,952	30,015	1,829	2,315	25,000
7	1,398	1,770	31,785	1,398	1,770	31,785	1,816	2,299	27,298
8	1,326	1,678	33,463	1,326	1,678	33,463	1,660	2,102	29,400

9	1,281	1,622	35,085	1,281	1,622	35,085	1,593	2,016	31,416
10	1,249	1,581	36,666	1,249	1,581	36,666	1,564	1,980	33,396
11	1,219	1,543	38,208	1,219	1,543	38,208	1,552	1,964	35,361
12	1,195	1,513	39,721	1,195	1,513	39,721	1,533	1,940	37,301
13	1,159	1,467	41,189	1,159	1,467	41,189	1,387	1,756	39,057
14	1,154	1,461	42,650	1,154	1,461	42,650	1,379	1,745	40,802
15	1,123	1,422	44,071	1,123	1,422	44,071	1,359	1,721	42,522
16	1,107	1,401	45,472	1,107	1,401	45,472	1,299	1,644	44,166
17	1,073	1,358	46,830	1,073	1,358	46,830	1,290	1,633	45,799
18	1,063	1,345	48,176	1,063	1,345	48,176	1,289	1,632	47,431
19	1,047	1,325	49,501	1,047	1,325	49,501	1,248	1,579	49,010
20	1,023	1,295	50,796	1,023	1,295	50,796	1,246	1,577	50,588
21	1,010	1,278	52,074	1,010	1,278	52,074	1,174	1,487	52,074

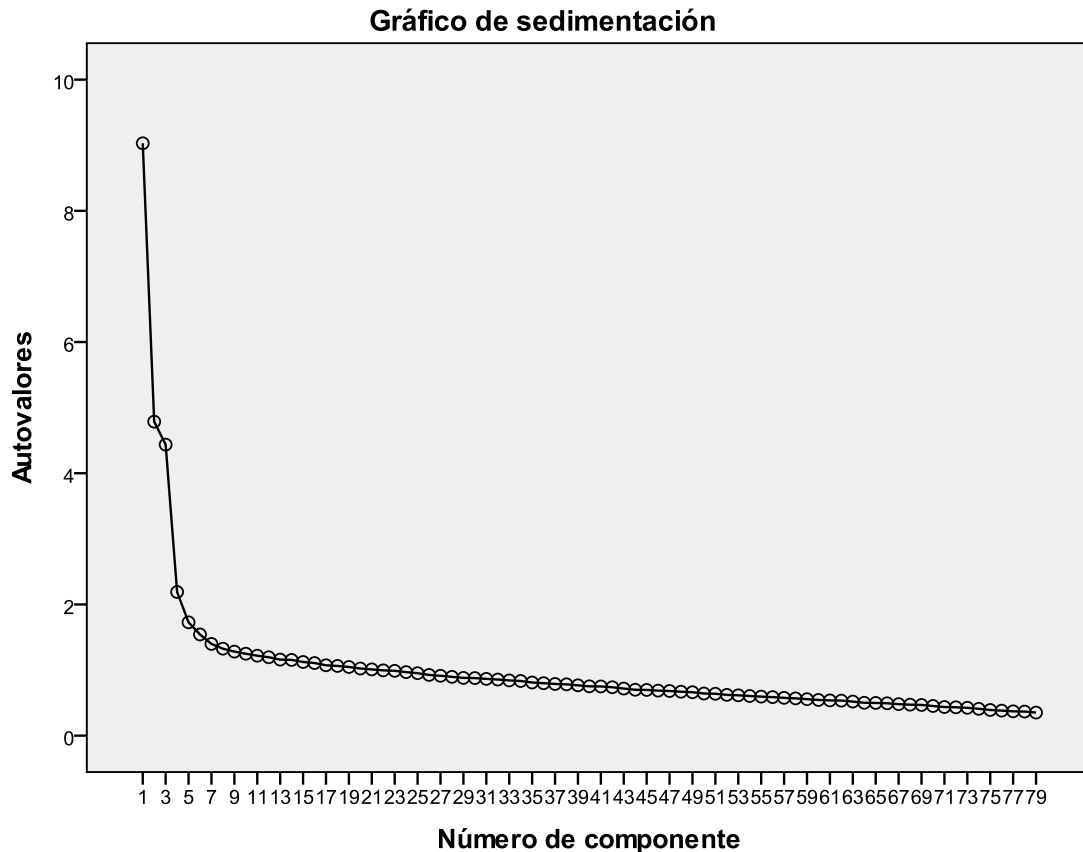
Nota: *Método de extracción* = Análisis de componentes principales. *Com* = Componente

Como se aprecia en la tabla nº 30, el resultado obtenido es una estructura de 21 componentes que, siguiendo el criterio establecido por Kaiser (1970), presentan un *eigenvalue* superior a 1. Estos 21 factores explican el 52,074% de la varianza total explicada. Si se observan los porcentajes de varianza explicados por cada uno de los componentes de forma independiente, se aprecia que el primero explica un 11,43% de la varianza, el segundo componente un 6,05% y a partir del tercero (que explica un 5,61%) todos se sitúan por debajo del 3%. Estas puntuaciones llevan a considerar que el constructo de las creencias acerca de la diversidad cultural es un constructo complejo y multifactorial, pues no se destaca ningún componente general. Los valores de las comunalidades se encuentran entre 0,406 y 0,637 (en su mayoría por encima de 0,5) lo que indica que los factores comunes explican una varianza por encima del 50% en la mayoría de las variables.

Sin embargo, aunque bien ajustado y explicando un adecuado porcentaje de la varianza, el conjunto de componentes propuesto no responde a una estructura teórica lógica y el *eigenvalue* de los diferentes factores decrece en gran medida a partir del factor 7. Este hecho se puede observar atendiendo a los últimos componentes en la matriz de componentes rotados (véase Anexo IX), donde se muestra el número reducido de ítems con carga superior a 0,3. Por esto, y para facilitar la interpretación de los componentes extraídos en el análisis precedente, se ha indagado en la búsqueda de una estructura factorial que se aproxime a las directrices teóricas con las que se elaboró el instrumento. Para ello, se ha seguido la técnica de selección de factores del *screen-test* o gráfico de sedimentación, que representa gráficamente el autovalor alcanzado por cada componente. Este método ha sido sugerido por los autores Cattell y Vogelmann (1977) como un método más apropiado que el propuesto por Kaiser (1970), quien establece que la selección de componentes se realice en base a un *eigenvalue* superior a 1. Atendiendo al gráfico de sedimentación (gráfico nº 19) se observa cómo la línea va

descendiendo más drásticamente en los primeros factores quedando cada vez más recta a partir del factor 4 y, sobre todo, a partir del 7.

Gráfico nº 19. Análisis de componentes principales. Gráfico de sedimentación



Teniendo como referente estas observaciones, se han analizado diferentes estructuras en función del porcentaje de varianza explicado y la literatura especializada que sirvió de base para la construcción del cuestionario (estructuras desde 4 componentes –atendiendo a las dimensiones configuradoras del instrumento-, hasta 5, 6 o 7 componentes). Igualmente, y atendiendo a las comunalidades obtenidas para cada una de las variables, se han estudiado estas estructuras excluyendo las variables con una comunalidad inferior a 0,5, con la intención de examinar hasta qué punto podían estar ocasionando distorsiones en los resultados (Fabrigar, Wegener, MacCallun y Strahan, 1999). Los resultados obtenidos (en términos de varianza total explicada), sin estas variables, fueron similares a los obtenidos con el total de variables, por ello se decide contemplarlas en su totalidad.

La comprobación de las distintas estructuras señaladas se realiza mediante un análisis factorial exploratorio, ajustando el número de factores a extraer. El método de extracción utilizado es el método de componentes principales y la rotación, ortogonal varimax. Finalmente, se opta por una estructura compuesta por 7 factores que explican el 31,785% de la varianza total y responden a una



distribución interpretable y coherente teóricamente. Así mismo, se comprueba que este modelo de exploración de datos puede considerarse adecuado, ya que presenta 485 (15.0%) residuos no redundantes con valores absolutos superiores a 0,05. Para la configuración de los factores se han tenido en cuenta los ítems con cargas superiores a 0,3 (Costelo y Osborne, 2005). Del mismo modo, se ha tomado como criterio asignar cada ítem a un sólo factor, por lo que aquellos ítems que presentan cargas para más de un factor (ítems multifactoriales), se han ubicado en aquel factor donde alcanzan una carga más elevada (Morales, 2011) o donde, conceptualmente, se aproximan de manera más adecuada, siempre que posean cargas altas en el factor de ubicación.

Tabla nº 31. Análisis factorial exploratorio. Matriz de componentes rotados

ÍTEMS	COMPONENTES						
	1	2	3	4	5	6	7
Ítem_58	,610	,182	,046	-,168	,121	,107	,023
Ítem_38	,607	,147	,078	-,068	,070	,014	-,012
Ítem_54	,547	,062	,026	-,190	,097	,043	-,086
Ítem_21	,453	,310	,063	-,166	,033	-,013	,028
Ítem_31	,428	,377	,028	-,050	,133	-,029	-,063
Ítem_22	,427	,190	,070	,024	,001	-,001	,119
Ítem_47	-,423	,004	-,003	,356	,074	,103	,183
Ítem_51	-,415	-,005	-,067	,263	-,054	,171	,324
Ítem_36	,402	,323	,038	,000	,060	-,077	,077
Ítem_52	-,396	-,081	,079	,395	-,013	,160	,270
Ítem_42	-,387	,076	-,105	,217	,138	,326	,187
Ítem_20	-,365	-,237	,056	,326	-,027	-,004	,301
Ítem_55	-,363	-,231	-,024	,350	-,099	,173	,337
Ítem_27	,344	,028	,050	-,040	-,077	,179	,290
Ítem_39	-,338	-,123	,062	,270	,011	,336	,091
Ítem_76	,330	,137	,136	,028	,062	-,252	-,003
Ítem_40	-,309	,030	-,283	,059	,085	,305	,275
Ítem_53	,293	,213	-,077	,054	,063	-,083	,158
Ítem_43	-,286	,060	-,056	,243	,019	,236	,275
Ítem_13	,127	,631	,038	-,005	,147	-,117	-,057
Ítem_6	,175	,569	,010	-,305	,142	,099	-,166
Ítem_3	,201	,557	,011	-,217	,032	-,031	,086
Ítem_9	,049	,554	,035	-,136	,043	,211	-,188
Ítem_15	,115	,548	,028	,050	,132	-,015	-,150
Ítem_12	,146	,483	,159	,150	,089	,144	-,118
Ítem_49	,252	,463	,091	,076	,156	-,164	,030
Ítem_14	-,015	,462	,072	,126	,072	-,104	-,003
Ítem_11	,148	,450	,011	-,256	,105	,089	-,109
Ítem_17	,303	,356	,042	-,087	-,052	,223	-,251

Ítem_29	,044	,328	,073	-,032	,127	-,026	,057
Ítem_30	,175	,231	,130	-,058	,073	,003	,075
Ítem_69	,039	-,007	,656	-,010	,014	,037	-,126
Ítem_71	,085	,039	,616	-,054	,059	,008	-,079
Ítem_50	,076	,006	,593	,015	-,035	-,126	,064
Ítem_72	,029	,090	,542	-,077	-,024	,067	,079
Ítem_25	-,017	,159	,501	,157	,058	-,209	-,064
Ítem_62	-,074	,061	,469	,031	,046	-,006	-,155
Ítem_44	-,124	,116	,469	,182	-,017	-,087	,172
Ítem_48	,088	-,016	,467	,174	,056	-,256	,072
Ítem_33	,141	,054	,447	,075	-,023	-,303	,036
Ítem_35	,002	,031	,447	,095	,043	-,051	,223
Ítem_78	,079	,058	,440	-,139	-,094	,086	,138
Ítem_46	,319	,016	,392	-,065	,028	-,227	,096
Ítem_60	,134	,050	,377	,151	-,168	-,212	-,167
Ítem_28	-,071	,024	,367	,229	-,043	,084	,217
Ítem_75	-,090	,127	-,290	,066	,194	,189	,210
Ítem_70	-,008	,182	,226	,115	,149	,116	,048
Ítem_16	-,006	,034	,119	,558	-,021	,046	-,161
Ítem_2	-,035	-,048	,077	,549	,011	-,006	,011
Ítem_10	-,214	-,230	,032	,547	-,036	,192	-,007
Ítem_8	-,217	,100	,029	,481	-,023	-,009	,149
Ítem_1	-,180	-,249	-,003	,477	-,090	,078	,192
Ítem_24	-,384	-,154	,050	,425	-,017	,128	,233
Ítem_4	-,070	-,292	-,019	,414	,081	,031	,078
Ítem_5	-,031	,031	,013	,325	-,096	,139	-,003
Ítem_56	-,270	,066	-,046	,277	,255	,226	-,127
Ítem_45	,005	,158	,121	,245	,155	-,053	,030
Ítem_64	,013	,090	-,024	-,035	,693	,156	-,057
Ítem_66	,065	,214	-,016	-,046	,646	,015	,068
Ítem_57	,000	,099	-,003	,086	,601	,060	-,024
Ítem_63	,035	,059	,019	-,012	,586	,061	-,085
Ítem_68	,092	,120	,023	-,102	,520	-,029	,294
Ítem_59	,165	,251	,045	-,142	,495	,032	-,040
Ítem_61	,039	,168	,014	-,045	,416	,337	-,266
Ítem_65	,296	,150	-,017	,121	,312	,199	-,194
Ítem_26	-,024	,099	,049	,158	,040	,439	,081
Ítem_79	,010	-,105	-,091	,058	,060	,423	,289
Ítem_73	-,048	-,099	-,088	,162	-,007	,412	,090
Ítem_19	-,075	-,116	-,081	-,022	,078	,403	,021
Ítem_41	,076	,057	-,242	-,083	,160	,393	,253
Ítem_74	-,072	,053	-,108	,174	,163	,362	,000
Ítem_32	,238	,103	-,150	-,041	,256	,309	-,217

Ítem_34	,081	,132	-,209	,111	,244	,300	-,140
Ítem_37	,109	,147	,143	,165	,082	,182	,047
Ítem_67	-,041	-,178	,025	,190	-,071	,084	,480
Ítem_77	,056	,090	,124	-,091	,065	-,006	,456
Ítem_7	-,097	-,298	,087	,111	-,110	,038	,443
Ítem_23	-,310	-,134	,000	,276	-,096	,152	,372
Ítem_18	,111	-,119	,069	,064	-,059	,225	,358
% varianza explicada	11,430	6,059	5,616	2,772	2,186	1,952	1,770
% varianza acumulado	5,742	11,147	16,219	20,869	24,787	28,303	31,785

Nota: *Método de extracción* = Análisis de componentes principales; *Método de rotación* = Normalización Varimax con Kaiser. La rotación ha convergido en 32 iteraciones. Cargas significativas  $\geq 0,3$

Los factores que muestra la tabla nº 31 resumen consistencias en las correlaciones entre ítems para ayudar a analizar la naturaleza de los constructos, ya que los factores se componen de los ítems que tienen mayores correlaciones entre sí. Por ello es necesario, además de realizar el análisis estadístico, analizar conceptualmente los ítems y ver qué tienen en común, o lo que es lo mismo, ver en qué medida definen un mismo factor (Morales, 2011). Con este propósito, una vez establecidos los factores, se procede a su interpretación en base a los ítems con cargas significativas, es decir, que presentan un nivel de saturación igual o superior a 0,3. Para interpretar los factores de la manera más adecuada teóricamente, se han considerado los ítems 47, 52, 20 y 55 como parte del factor IV, el ítem 20 como parte del factor VI y el ítem 51 como parte del factor VII, donde sus saturaciones son cercanas a las obtenidas en los factores de origen y siempre significativas ( $\geq 0,3$ ). Los ítems 27 y 39 han sido descartados de la definición por su lejanía conceptual en relación a los posibles factores de ubicación. Finalmente los factores se definen de la siguiente manera:

- FACTOR 1. Diversidad cultural circunscrita a determinados espacios
- FACTOR 2. Diversidad cultural marcada por la superioridad de la cultura hegemónica
- FACTOR 3. Práctica educativa actual sensible a la diversidad cultural
- FACTOR 4. Perspectiva idealizada de la diversidad cultural y condiciones desde las que debe abordarse
- FACTOR 5. Creencias negativas en relación al alumnado de culturas distintas a la autóctona
- FACTOR 6. La educación como factor de reproducción cultural dominante
- FACTOR 7. Multiculturalismo y discriminación positiva

### 3.2. Descripción y contraste de la estructura factorial

Este apartado se centra en la descripción de cada uno de los factores resultantes del análisis factorial exploratorio en base a los niveles de saturación que han alcanzado las variables dentro de los distintos factores. Asimismo, estos factores se contrastan con los constructos teóricos en los que se ha basado la elaboración del instrumento. Al término del apartado, se expone una tabla-resumen del contraste y se analiza la consistencia interna de los factores.

- **Factor 1. Diversidad cultural circunscrita a determinados espacios**

El primer factor está conformado por 9 ítems: 58, 38, 54, 21, 31, 22, 36, 42 y 76. Entre ellos destacan los ítems 58, 38 y 54, con una carga superior al 0,5 y los ítems 21, 31, 22 y 36 con cargas que sobrepasan el 0,4.

Tabla nº 32. Diversidad cultural circunscrita a determinados espacios

Ítem	Variables	Saturación
Ítem_58	Para el buen funcionamiento del aula es necesario que los estudiantes se agrupen según su cultura de procedencia	0,610
Ítem_38	Sólo los profesores que trabajan con alumnado de distintas culturas deben tener una formación específica para atender a la diversidad	0,607
Ítem_54	La formación del profesorado para la diversidad cultural es innecesaria	0,547
Ítem_21	Educar en la diversidad cultural sólo es necesario cuando hay alumnado de otros países	0,453
Ítem_31	La institución educativa debe enseñar sólo la religión mayoritaria del país	0,428
Ítem_22	La formación religiosa de los estudiantes es competencia de la escuela	0,427
Ítem_36	El trabajo en aulas culturalmente heterogéneas debería ser una opción elegida por el profesorado	0,402
Ítem_42	La presencia de alumnado de distintas culturas en el aula exige al docente una mayor actualización pedagógica	-0,387
Ítem_76	La presencia de alumnado culturalmente heterogéneo no tiene que implicar cambios en el diseño, desarrollo y evaluación del currículum	0,330

Se trata de un factor que aglutina creencias vinculadas a una perspectiva poco sensible a la diversidad cultural, segregacionista y homogeneizante. Desde esta óptica se entiende que la diversidad cultural está circunscrita a espacios concretos donde existe alumnado inmigrante, lo que hace recomendable que el alumnado se agrupen en función de su origen cultural para llevar a cabo una misma práctica educativa que sólo será implementada por el profesorado que así lo solicite.

El conjunto de ítems que integra el factor 1 están presentes, casi en su totalidad (a excepción del ítem 22, que se encuentra en la dimensión 2 y el ítem 42 que se sitúa en la dimensión 1), en la cuarta dimensión teórica considerada en la construcción del instrumento. Se constata así su coherencia con la descripción teórica de ambos constructos pues, en el caso de la dimensión 4, el centro de

atención se sitúa en las prácticas formativas desfavorables a la diversidad cultural, prácticas que sin duda recogen las perspectivas poco sensibles, segregacionistas y homogeneizantes presentes en este primer factor.

- **Factor 2. Diversidad cultural marcada por la superioridad de la cultura hegemónica**

Este factor está conformado por 11 ítems: 13, 6, 3, 9, 15, 12, 49, 14, 11, 17 y 29. Entre ellos destacan significativamente los ítems 13, 6, 3, 9 y 15, con una carga superior al 0,5 y los ítems 12, 49, 14 y 11 con cargas que sobrepasan el 0,4.

*Tabla nº 33. Diversidad cultural marcada por la superioridad de la cultura hegemónica*

Ítem	VARIABLES	Saturación
Ítem_13	En periodos de crisis económica se deben atender prioritariamente las necesidades laborales y sociales de la población autóctona	0,631
Ítem_6	La presencia de personas de culturas distintas a la autóctona supone una amenaza a la estabilidad social	0,569
Ítem_3	Ser ciudadano de pleno derecho debe ser exclusivo de las personas autóctonas del país	0,557
Ítem_9	Hay culturas que no son integrables en una sociedad democrática	0,554
Ítem_15	La entrada de personas de otros países se debe regular en función de su contribución al bienestar general del país de acogida	0,548
Ítem_12	La política estatal debe definirse sobre la base de los patrones de la cultura mayoritaria	0,483
Ítem_49	Los docentes deben primar la adquisición de los valores, creencias y costumbres de la cultura autóctona	0,463
Ítem_14	El valor conferido a una cultura viene dado en función de su aportación al desarrollo y progreso social	0,462
Ítem_11	La diversidad de religiones y etnias es un obstáculo para la convivencia en una sociedad democrática	0,450
Ítem_17	Las culturas minoritarias de un país deben renunciar a los valores y costumbres que contradicen el orden legal establecido por la mayoría	0,356
Ítem_29	Una enseñanza centrada en la especificidad cultural (lengua, valores, creencias, costumbres) de cada alumno/a contribuye a la fragmentación social	0,328

Recoge creencias relacionadas con una perspectiva de superioridad en relación a la diversidad cultural que entiende que las culturas minoritarias y/o no hegemónicas tienen que supeditarse a los intereses de la cultura mayoritaria y/o dominante desde un posicionamiento que subraya el distinto valor conferido a las mismas. En la práctica educativa se traduce en una primacía de los valores, costumbres,... de la cultura dominante.

El conjunto de variables que acoge este segundo factor se encuentra íntimamente vinculadas a la dimensión teórica 1 (a excepción del ítem 49 que se encuentra recogido en la dimensión 4). Esta vinculación evidencia la estrecha conexión entre ambos constructos, pues en la dimensión 1, referida a un enfoque teórico de la diversidad cultural como problema, también plantea, entre otros

aspectos, una consideración de la diversidad cultural marcada por la superioridad de la cultura mayoritaria y/o hegemónica.

- **Factor 3. Práctica educativa actual sensible a la diversidad cultural**

El factor 3 se compone de 14 ítems: 69, 71, 50, 72, 25, 62, 44, 48, 33, 35, 78, 46, 60 y 28. Entre ellos destacan los ítems 69, 71, 50, 72 y 25 con una carga superior al 0,5 y los ítems 62, 44, 48, 33, 35 y 78, con cargas que sobrepasan el 0,4.

*Tabla nº 34. Práctica educativa actual sensible a la diversidad cultural*

Ítem	Variabes	Saturación
Ítem_69	Las actuales propuestas curriculares se adaptan a las diferencias culturales presentes en el aula	0,656
Ítem_71	Los contenidos curriculares contemplan los valores de las diferentes culturas representadas en el aula	0,616
Ítem_50	Las Facultades de Educación forman al profesorado para atender a la diversidad cultural	0,593
Ítem_72	La evaluación en aulas multiculturales se apoya en estrategias diversas para adaptarse a las peculiaridades culturales de cada estudiante	0,542
Ítem_25	El sistema educativo actualmente prepara para el ejercicio pleno de la ciudadanía a todo el alumnado, independientemente de su cultura	0,501
Ítem_62	El alumnado culturalmente diverso recibe apoyos específicos para incorporarse en igualdad de condiciones a los centros educativos	0,469
Ítem_44	Los docentes favorecen un clima de diálogo e intercambio que posibilita el enriquecimiento mutuo entre los alumnos de distinta procedencia cultural	0,469
Ítem_48	Los formadores de profesores están cualificados para formar en la diversidad cultural	0,467
Ítem_33	El profesorado está cualificado para desarrollar su labor docente en aulas culturalmente heterogéneas	0,447
Ítem_35	El modelo educativo que se propone con el Espacio Europeo de Educación Superior mejorará la formación del profesorado para la diversidad cultural	0,447
Ítem_78	Los recursos usados en el aula son diversificados para atender a las singularidades culturales del alumnado	0,440
Ítem_46	El profesorado de Educación Secundaria recibe una formación inicial adecuada para atender al alumnado culturalmente diverso	0,392
Ítem_60	El alumnado de culturas minoritarias recibe un tratamiento igualitario en los centros educativos	0,377
Ítem_28	El funcionamiento de los centros educativos en contextos multiculturales responde a una dinámica participativa	0,367

Este factor aglutina afirmaciones referentes a creencias que ponen de manifiesto la sensibilidad y compromiso de la práctica educativa hacia la diversidad cultural, el enriquecimiento mutuo que supone, el establecimiento de las condiciones de igualdad en las que se desarrolla la práctica educativa y la adecuada cualificación y desempeño profesional de los docentes.

Todas las variables que configuran este tercer factor se encuentran presentes en la dimensión teórica 3, evidenciando que, en ambos casos, la atención se centra en prácticas formativas favorables a la diversidad cultural. La conexión

teórica entre el factor 3 y la dimensión 3 queda corroborada, por tanto, a partir de las respuestas proporcionadas por los participantes en la investigación.

- **Factor 4. Perspectiva idealizada de la diversidad cultural y condiciones desde las que debe abordarse**

Factor que está conformado por 12 ítems: 16, 2, 10, 8, 1, 24, 4, 52, 47, 55, 20 y 5. Entre ellos destacan los ítems 16, 2 y 10 con una carga superior al 0,5 y los ítems 8, 1, 24 y 4 con cargas que sobrepasan el 0,4.

*Tabla nº 35. Perspectiva idealizada de la diversidad cultural y condiciones desde las que debe abordarse*

Ítem	VARIABLES	Saturación
Ítem_16	El régimen democrático es el que proporciona mayor desarrollo y bienestar a todos los ciudadanos	0,558
Ítem_2	La Declaración de Derechos Humanos constituye un referente válido para todas las culturas	0,549
Ítem_10	En sociedades plurales la mejor forma de organización social es aquella que se construye desde el diálogo entre las distintas culturas	0,547
Ítem_8	La existencia de unos valores compartidos es imprescindible para la convivencia entre culturas	0,481
Ítem_1	La diversidad cultural enriquece la convivencia ciudadana	0,477
Ítem_24	La institución escolar debe favorecer el aprendizaje de unos valores éticos compartidos	0,425
Ítem_4	Todas las culturas poseen el mismo valor	0,414
Ítem_52	La existencia de diversidad cultural en el aula favorece el desarrollo profesional del docente	0,395
Ítem_47	La colaboración entre profesores es imprescindible para el trabajo en aulas multiculturales	0,356
Ítem_55	La presencia de alumnado de diferentes culturas enriquece la institución educativa	0,350
Ítem_20	Una educación para todos debe aceptar todas las formas culturales existentes	0,326
Ítem_5	Es el fenómeno la inmigración el que confiere el carácter multicultural a los contextos sociales	0,325

En este caso se presentan ítems vinculados a una perspectiva idealizada de la diversidad cultural, que se considera positiva en sí misma. Esta aproximación enfatiza el diálogo social y los valores compartidos como elementos importantes y favorecedores de una convivencia armónica en contextos multiculturales. La práctica educativa se entiende en términos postmodernos, asumiendo que toda forma cultural debe ser aceptada y supone un valor añadido a la educación.

A excepción de los ítems 24, 47 (dimensión 3) y 5 (dimensión 1), el factor 4 se corresponden con la segunda dimensión teórica. La dimensión 2 está dedicada a un enfoque teórico positivo de la diversidad cultural, por lo que los aspectos presentes en este factor acerca de la aceptación de la diversidad cultural y el establecimiento de valores compartidos, forman parte inexcusable de un enfoque teórico que favorezca la diversidad cultural.

- **Factor 5. Creencias negativas en relación al alumnado de culturas distintas a la autóctona**

El quinto factor incluye 8 ítems: 64, 66, 57, 63, 68, 59, 61 y 65. Entre ellos, son especialmente significativos los ítems 64, 66, 57, 63 y 68 con una carga superior al 0,5 y los ítems 59 y 61 con cargas que sobrepasan el 0,4.

*Tabla nº 36. Creencias negativas en relación al alumnado de culturas distintas a la autóctona*

Ítem	Variabes	Saturación
Ítem_64	Los estudiantes de procedencia cultural distinta a la autóctona presentan altos niveles de fracaso escolar	0,693
Ítem_66	El alumnado de diferentes culturas muestra dificultad para integrarse socialmente	0,646
Ítem_57	Los estudiantes de culturas minoritarias suelen presentar problemas de aprendizaje	0,601
Ítem_63	La mayor parte del alumnado de culturas distintas a la autóctona proviene de contextos marginales	0,586
Ítem_68	Los estudiantes suelen mostrar reticencias a relacionarse con alumnado de grupos culturales distintos al propio	0,520
Ítem_59	La cultura de origen del alumnado no autóctono es causa de muchos de los problemas de convivencia en la escuela	0,495
Ítem_61	Trabajar con alumnado culturalmente diverso complica la labor docente	0,416
Ítem_65	Atender a la diversidad cultural en las aulas es más fácil cuando el alumnado pertenece al mundo occidental	0,312

Los ítems recogidos en este factor hacen referencia a creencias relacionadas con una visión negativa del alumnado procedente de culturas distintas a la autóctona, que los vincula con el fracaso escolar, problemas de aprendizaje o de integración social, estableciendo así una asociación entre diversidad cultural y déficit.

Todos estos elementos forman parte, asimismo, de la dimensión teórica 1, centrada en una concepción de la diversidad cultural como problema. La correspondencia teórica entre ambos constructos queda así ratificada empíricamente.

- **Factor 6. La educación como factor de reproducción cultural dominante**

Este factor está conformado por 9 ítems: 26, 79, 73, 19, 41, 74, 32, 40 y 34. Entre ellos destacan los ítems 26, 79, 73 y 19 con una carga superior 0,4.

*Tabla nº 37. La educación como factor de reproducción cultural dominante*

Ítem	Variabes	Saturación
Ítem_26	La educación reproduce y transmite prioritariamente los patrones culturales del grupo social hegemónico	0,439



Ítem_79	El sistema de evaluación utilizado actualmente perjudica al alumnado de culturas distintas a la autóctona	0,423
Ítem_73	Los libros de texto reproducen estereotipos culturales	0,412
Ítem_19	Las culturas no autóctonas suelen estar en una situación de desventaja social respecto a la/s autóctona/s	0,403
Ítem_41	La mayoría del profesorado en ejercicio tiene prejuicios respecto al alumnado procedente de culturas distintas a la propia	0,393
Ítem_74	La planificación curricular responde a criterios basados principalmente en las singularidades de la cultura mayoritaria	0,362
Ítem_32	Los centros educativos que acogen alumnado de distintas culturas tienen menos prestigio social	0,309
Ítem_40	La formación para la diversidad cultural en Magisterio es insuficiente	0,305
Ítem_34	Los docentes prefieren trabajar en aulas culturalmente homogéneas	0,300

Las creencias que resume este factor están relacionadas con el carácter excluyente de la práctica educativa actual. Desde este prisma se priman las necesidades de los grupos sociales dominantes, el profesorado tiene prejuicios respecto al alumnado culturalmente diverso, ejerce su labor profesional favoreciendo unas condiciones desiguales para este alumnado y la formación del profesorado muestra una importante falta de compromiso en relación a la preparación para el desempeño profesional en aulas multiculturales.

Excepto los ítems 19 y 32, que hacen referencia a un enfoque teórico de la diversidad cultural como problema, los ítems constituyentes del factor 6 corresponden a la dimensión teórica 4, centrada en prácticas formativas desfavorables a la diversidad cultural. El paralelismo teórico entre ambos constructos queda, por consiguiente, contrastado empíricamente a través de las respuestas de los futuros docentes encuestados.

- **Factor 7. Multiculturalismo y discriminación positiva**

El último factor resultante del análisis está compuesto por 6 ítems: 67, 77, 7, 23, 18 y 51. Entre ellos destacan significativamente los ítems 67, 77 y 7 con una carga superior al 0,4.

*Tabla nº 38. Multiculturalismo y discriminación positiva*

Ítem	Variables	Saturación
Ítem_67	La presencia de alumnado culturalmente heterogéneo en el aula favorece el aprendizaje	0,480
Ítem_77	Los docentes deben centrar su enseñanza en las diferencias culturales de los estudiantes	0,456
Ítem_7	El Estado debe adoptar medidas que beneficien a grupos/personas más desfavorecidos de otras culturas	0,443
Ítem_23	El sistema educativo debe generar medidas que compensen las posibles desigualdades por razones de origen cultural	0,372
Ítem_18	En contextos multiculturales se debe posibilitar que cada grupo cultural se organice con normas específicas según sus singularidades	0,358

Ítem_51	Durante el periodo de formación inicial del profesorado debe haber asignaturas específicas que preparen para trabajar con colectivos culturalmente diversos	0,324
---------	---	-------

Recoge creencias vinculadas a una perspectiva multiculturalista, centrada en las diferencias, admitiendo la posibilidad de organizarlas a través de normativas específicas y la necesidad de contemplar medidas de discriminación positiva que permitan compensar posibles desigualdades entre los diferentes grupos.

Se trata del único factor que no encuentra una conexión directa con una dimensión teórica en concreto. En este caso, los ítems 67, 7 y 18 están vinculados a la dimensión 2, el ítem 77 a la dimensión 4 y los ítems 23 y 51 a la dimensión 3. Por ello, no es posible afirmar que exista correspondencia entre este factor 7 y alguna de las dimensiones teóricas que se tomaron de referencia para la configuración del cuestionario.

A modo de resumen, se expone seguidamente el contraste de los factores resultantes del análisis y las dimensiones teóricas consideradas en la elaboración del instrumento de manera conjunta.

Tabla nº 39. Contraste factores-dimensiones

DIMENSIONES TEÓRICAS		FACTORES
<b>Bloque 1: MODELOS TEÓRICOS</b>	<b>Dimensión 1:</b> Enfoque de la diversidad cultural como problema	<b>Factor 2:</b> Diversidad cultural marcada por la superioridad de la cultura hegemónica
		<b>Factor 5:</b> Creencias negativas en relación al alumnado de culturas distintas a la autóctona
	<b>Dimensión 2:</b> Enfoque positivo de la diversidad cultural	<b>Factor 4:</b> Perspectiva idealizada de la diversidad cultural y condiciones desde las que debe abordarse
<b>Bloque 2: GRADO DE COMPROMISO DE LA PRÁCTICA FORMATIVA</b>	<b>Dimensión 3:</b> Prácticas formativas favorables a la diversidad cultural	<b>Factor 3:</b> Práctica educativa actual sensible a la diversidad cultural
		<b>Factor 1:</b> Diversidad cultural circunscrita a determinados espacios
	<b>Dimensión 4:</b> Prácticas formativas desfavorables a la diversidad cultural	<b>Factor 6:</b> La educación como factor de reproducción cultural dominante
<b>Sin dimensión específica</b>		<b>Factor 7:</b> Multiculturalismo y discriminación positiva

Observando la tabla nº 39, se aprecia que en 6 de los 7 factores resultantes del análisis factorial exploratorio existe una correspondencia con las dimensiones teóricas que se consideraron en la construcción del cuestionario, extraídas tras una profunda revisión de la literatura. Sin embargo, aunque la correspondencia es destacable, es posible observar que el análisis revela una estructura más desglosada. Así, por ejemplo, la dimensión 1 engloba el factor 2, que hace referencia a una concepción de la diversidad cultural marcada por la superioridad de la cultura hegemónica, y el factor 5, que se centra en creencias negativas en relación al alumnado de culturas distintas a la autóctona. La dimensión 2, sin embargo, se encuentra representada por un solo factor, el factor 4, que mantiene una perspectiva idealizada de la diversidad cultural y las condiciones desde las que debe abordarse. También representada por un solo factor (factor 3) se encuentra la dimensión 3, que aglutina ítems centrados en prácticas educativas sensibles a la diversidad cultural. La dimensión 4, por su parte, incluye los factores 1 y 6, preocupados por una concepción de la diversidad cultural circunscrita a determinados espacios (factor 1) y por un enfoque de la educación como factor de reproducción de la cultura dominante (factor 6). El último lugar de la tabla lo ocupa el factor 7, que integra ítems pertenecientes a diversas dimensiones teóricas.

Con todo, se deduce que las dimensiones que mantienen una posición favorable hacia la diversidad cultural encuentran una correspondencia clara con factores concretos resultantes del análisis, mientras que aquellas dimensiones con matices más desfavorables se encuentran desglosadas en varios factores. Por ello, a pesar del factor 7, se puede afirmar que la estructura subyacente a las respuestas de los estudiantes encuestados es, de manera general, coherente teóricamente con la estructura propuesta para la construcción del cuestionario. Este hallazgo muestra que es posible reducir el número de variables a un conjunto menor de factores y evidencia que el instrumento construido presenta cierto grado de validez de constructo.

Finalmente, con el propósito de acreditar la consistencia interna de los constructos extraídos, se ha comprobado la fiabilidad de cada uno de los componentes. Para ello, se ha calculado el coeficiente Alfa de Cronbach para cada factor de manera independiente, considerando en cada caso las variables con cargas superiores a 0,3 y un nivel de confianza del 95% ( $p \leq 0,05$ ). En la tabla nº 40 se muestran los distintos factores, el número de variables que contienen y el coeficiente obtenido en cada caso.

*Tabla nº 40. Estadísticos de fiabilidad. Alfa de Cronbach por factores*

<b>FACTORES</b>	<b>Nº variables</b>	<b>α de Cronbach</b>
F1. Diversidad cultural circunscrita a determinados espacios	9	,726
F2. Diversidad cultural marcada por la superioridad de la cultura	11	,773

hegemónica		
F3. Práctica educativa actual sensible a la diversidad cultural	14	,777
F4. Perspectiva idealizada de la diversidad cultural y condiciones desde las que debe abordarse	12	,774
F5. Creencias negativas en relación al alumnado de culturas distintas a la autóctona	8	,730
F6. La educación como factor de reproducción cultural dominante	9	,581
F7. Multiculturalismo y discriminación positiva	6	,534

Como se puede observar, los siete factores muestran unos índices de consistencia interna aceptables, que oscilan entre 0,534 para el factor 7 y 0,777 para el factor 3. Si se toma como referencia un coeficiente de 0,600, se observa que los cinco primeros factores presentan una alta fiabilidad, mientras que el factor 6 y 7 se encontrarían por debajo de esa cifra, aunque cercanos a ella.

Estos niveles de fiabilidad corroboran la idea de que el constructo que se desea medir con el instrumento elaborado es de naturaleza multidimensional y compleja, y que los distintos ítems propuestos miden con cierta fiabilidad cada subconjunto o factor resultante.



# **CAPÍTULO VII**

## **CONCLUSIONES E IMPLICACIONES**





*Fuente de intercambios, de innovación y de creatividad, la diversidad cultural es, para el género humano, tan necesaria como la diversidad biológica para los organismos vivos. En este sentido, constituye el patrimonio común de la humanidad y debe ser reconocida y consolidada en beneficio de las generaciones presentes y futuras.*

(Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural, 2002)

Este último capítulo presenta las conclusiones y las implicaciones del estudio. En primer lugar, se exponen las conclusiones obtenidas en función de cada uno de los objetivos e hipótesis que han orientado la investigación. A continuación se describen las implicaciones del estudio, haciendo referencia a dos ámbitos: la investigación sobre las creencias de los futuros docentes y la formación inicial del profesorado.

## **1. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN**

### **1.1. Conclusiones relativas al objetivo 1**

El primer objetivo propone la elaboración de un instrumento válido y fiable que permita recabar información sobre las creencias de los futuros docentes acerca de la diversidad cultural. A partir de este objetivo, se establece la siguiente hipótesis: es posible construir un instrumento válido y fiable que permita acceder a las creencias sobre la diversidad cultural.

El cuestionario utilizado para recabar información se ha elaborado a través de un largo proceso de revisión bibliográfica, redacción y selección de ítems, aplicación piloto y aplicación definitiva. A lo largo de este proceso, se han estudiado las evidencias de fiabilidad y validez del instrumento a partir de las siguientes acciones: análisis de la consistencia interna, revisión de la literatura sobre esta temática, revisión por jueces y análisis de la estructura factorial.

El análisis de la consistencia interna muestra una fiabilidad alta y tanto la revisión bibliográfica, como la revisión efectuada por los jueces, ponen de manifiesto que el instrumento presenta validez de contenido. Estas evidencias se han complementado mediante el análisis factorial exploratorio. En este caso, los resultados muestran que, de manera general, la estructura factorial obtenida empíricamente es coherente con las dimensiones teóricas que se consideraron en la construcción del instrumento, aportando evidencias de validez de constructo.



También se observa que, aunque existe esta correspondencia, aparece un factor que no se vincula especialmente a ninguna dimensión y una estructura factorial más desglosada, especialmente en aquellos factores con matices más desfavorables a la diversidad cultural:

- La dimensión 1 (“Enfoque de la diversidad cultural como problema”) incluye dos factores: el factor 2, centrado en una concepción de la diversidad cultural marcada por la superioridad de la cultura hegemónica, y el factor 5, sobre creencias negativas en relación al alumnado de culturas distintas a la autóctona.
- La dimensión 2 (“Enfoque positivo de la diversidad cultural”) está representada por el factor 4, que mantiene una perspectiva idealizada de la diversidad cultural y las condiciones desde las que debe abordarse.
- La dimensión 3 (“Prácticas formativas favorables a la diversidad cultural”) está relacionada con el factor 3, centrado en prácticas educativas sensibles a la diversidad cultural.
- La dimensión 4 (“Prácticas formativas desfavorables a la diversidad cultural”) engloba dos factores: el factor 1, que describe una concepción de la diversidad cultural circunscrita a determinados espacios, y el factor 6, que responde a un enfoque de la educación como factor de reproducción de la cultura dominante.

A la luz de estas conclusiones se puede afirmar que el cuestionario presenta evidencias de validez de contenido y de constructo, así como una fiabilidad elevada. Por tanto, se acepta la hipótesis 1 y se considera que el objetivo 1 ha sido alcanzado.

## **1.2. Conclusiones relativas a los objetivos 2 y 3**

Con los objetivos 2 y 3 se pretende estudiar las creencias sobre diversidad cultural de los candidatos a docentes al comienzo y al final de su periodo de formación. En base a sendos objetivos, se establecen dos hipótesis: es posible describir las creencias sobre diversidad cultural de los estudiantes de Magisterio al iniciar su proceso de formación (hipótesis 2) y al finalizarlo (hipótesis 3).

De los resultados obtenidos se desprende que los futuros docentes comienzan y finalizan su formación con unas creencias positivas hacia la diversidad cultural en torno a principios y declaraciones de carácter general, relacionadas, principalmente, con la sociedad culturalmente diversa y con la educación en contextos multiculturales. Algunas de estas creencias inciden en el acuerdo mayoritario acerca de que todas las culturas, sin excepción, poseen el mismo valor y que la diversidad cultural enriquece la convivencia. Esta conclusión

ha sido subrayada en otras investigaciones, como las realizadas por Taylor (2000), Dee y Henkin (2002), Ford y Quinn (2010) o Martínez y Zurita (2011).

Tanto en primer curso como en tercero, los futuros docentes consideran la inmigración como el fenómeno que confiere el carácter multicultural a los contextos sociales. Esta creencia refleja una visión restrictiva y superficial de la diversidad cultural, que se asemeja a la señalada por Rodríguez Izquierdo (2005), Jaber (2009) o Silverman (2010) y que ha sido fuertemente cuestionada por autores como Banks (1994), Santamaría (2002) o Franzé (2008). La vinculación de la multiculturalidad con el fenómeno migratorio refleja la desconsideración de la diversidad inherente a individuos y grupos dentro de una misma cultura y, con ello, una concepción de la cultura cerrada, estática, relacionada con el territorio de procedencia y, posiblemente, con el concepto de estado-nación. En este sentido, los futuros docentes mantienen unas creencias alejadas de las teorías sociológicas y antropológicas actuales que conciben la cultura como un constructo dinámico, complejo, único, construido y reconstruido por cada persona de forma singular (Geertz, 2001; Ruiz, 2003).

Los futuros docentes de primer y tercer curso creen que la existencia de unos valores compartidos es imprescindible para la convivencia entre culturas y que en sociedades plurales la mejor forma de organización social es aquella que se construye desde el diálogo entre las distintas culturas existentes. Ambas afirmaciones se sitúan en la línea propuesta por Aranguren y Sáez (1998) y Cortina (2010) cuando plantean la necesidad de buscar referentes compartidos que hagan posible la conformación de una ética intercultural o cosmopolita sobre la que sustentar los principios y normas que regulen la convivencia. En coherencia con ello, los estudiantes, especialmente los de primer curso, piensan que la institución escolar debe favorecer el aprendizaje de unos valores éticos compartidos.

Los futuros docentes, especialmente los de tercer curso, creen que todas las personas, independientemente de su cultura, deben ser ciudadanos de pleno derecho. Sin embargo, estas posiciones se polarizan de manera significativa y desvelan que un número importante de estudiantes creen, igualmente, que en periodos de crisis económica se deben atender prioritariamente las necesidades laborales y sociales de la población autóctona, que hay culturas que no son integrables en una sociedad democrática o que la entrada de personas de otros países se debe regular en función de su contribución al bienestar general del país de acogida (esta última creencia especialmente en tercer curso).

Por otra parte, autores como Pérez Tapias (2002), Espiritu (2006) o Varcárcel (2007) advierten, igualmente, del peligro que pudiera suponer el establecimiento de referentes comunes basándose en un relativismo exacerbado donde todas las formas culturales tuvieran cabida. Aunque todas las culturas y todas las personas son igualmente valiosas y dignas, no todas las formas culturales

debieran ser toleradas. Por ello, la creencia mostrada por los futuros docentes de primero y tercero acerca de que una educación para todos debe aceptar todas las formas culturales existentes, supone una aproximación a posicionamientos relativistas, propios de la postmodernidad, y exentos de perspectiva crítica hacia ciertas formas culturales no asumibles. A la misma conclusión llega Rodríguez Izquierdo (2008, 9), destacando que los futuros docentes suelen aceptar la diversidad cultural sin reservas, posición que designa como *multiculturalismo optimista*.

La relevancia conferida a la colaboración entre el profesorado en aulas multiculturales y el desacuerdo manifestado hacia el desarrollo de una educación en la diversidad cultural solo cuando hay alumnado de otros países y hacia los agrupamientos en función de la cultura de procedencia, dan cuenta de que los estudiantes de primero y tercero de Magisterio también mantienen algunas creencias cercanas a planteamientos educativos interculturales. En este sentido se ratifican resultados de otros estudios (Campoy y Pantoja, 2005; Whitfield y otros, 2007; Hopkins-Gillispie, 2009; Martínez y Zurita, 2011) y se destacan elementos que han sido considerados, a nivel teórico, como adecuados para impulsar el intercambio constructivo entre las diferentes culturas presentes en el aula (Jordan, 2006; Besalú, 2007b).

Sin embargo, el acuerdo de los futuros docentes respecto a estas cuestiones no es compartido cuando se pronuncian sobre que los contenidos, los recursos, las actuales propuestas curriculares o la evaluación se adaptan a las peculiaridades culturales de cada estudiante. En estos casos las creencias se polarizan, quedando muy divididas entre el acuerdo y el desacuerdo, evidenciando contradicciones que coinciden con los resultados de otros estudios (Lee y Dallman, 2008; Arques, 2011), y muestran la complejidad del sistema de creencias de los futuros docentes.

Igualmente enfrentadas se encuentran las creencias de los estudiantes en relación a que el alumnado de procedencia cultural distinta a la autóctona presenta altos niveles de fracaso escolar. Por tanto, existe un elevado porcentaje de estudiantes de primer y tercer curso que asocian la diversidad cultural a déficits y carencias formativas, vinculación esta ya descrita por Camilleri (1985), López López (2002) o Essomba (2006) cuando exponen los distintos posicionamientos de los docentes ante la diversidad cultural. Este hecho corrobora resultados obtenidos por Sales y otros (2001), Zippay (2010) o Matus e Infante (2011), al tiempo que contradice los hallazgos destacados en otros trabajos, como el de Campoy y Pantoja (2005), donde se indica que los estudiantes no vinculan diversidad cultural y fracaso escolar.

La necesidad de una formación del profesorado que atienda a aspectos relacionados con la diversidad cultural no sólo es un reclamo desde la teoría, también los propios futuros docentes se pronuncian en este sentido, demandando

una formación del profesorado más comprometida con la diversidad cultural y que ésta se desarrolle en todos los contextos, no sólo en aquellos donde se encuentre alumnado de distintas procedencias étnicas y/o culturales. Esta conclusión es habitual en la investigación sobre formación inicial del profesorado y diversidad cultural, tanto realizada en nuestro país (Moliner y García, 2005; Rodríguez Izquierdo, 2008; Gómez Barreto, 2011), como en el ámbito internacional (De Castro y Cho, 2005; Montgomery y McGlynn, 2009; Szecsi y otros, 2010), y muestra que, también en nuestro contexto más próximo, los futuros docentes consideran escasa la atención prestada a la diversidad cultural en su formación como docentes.

Por otra parte, los futuros docentes, especialmente los de tercer curso, son conscientes de la importancia que ejercen las creencias en los procesos de enseñanza y aprendizaje, pues piensan que tener unas creencias positivas hacia la diversidad cultural influye favorablemente en el desempeño profesional. Lee y Dallman (2008) también destacan esta conclusión, al encontrar que los candidatos a docentes consideran que el conocimiento, creencias y actitudes hacia la diversidad pueden influir en el proceso de aprendizaje de su futuro alumnado.

A la vista de estas conclusiones, se aceptan las dos hipótesis propuestas y se considera que los objetivos han sido cubiertos: al inicio y al final del proceso formativo ha sido posible describir las creencias sobre diversidad cultural de los futuros docentes.

### **1.3. Conclusiones relativas al objetivo 4**

El cuarto objetivo versa sobre el estudio contrastado de las creencias sobre diversidad cultural de los estudiantes de primer y último curso de Magisterio. La hipótesis correspondiente a este objetivo afirma que existen diferencias significativas en las creencias sobre diversidad cultural de los estudiantes de Magisterio en función del curso (hipótesis 4).

Los resultados obtenidos, tanto en la primera aproximación de carácter descriptivo, como en la prueba "t", indican que algunas de las creencias sobre diversidad cultural de los futuros docentes varían en función del curso. En concreto, existen diferencias significativas aproximadamente en la mitad de las variables (en 36 de las 79 variables dependientes). En las demás creencias consideradas no se aprecian diferencias destacables.

En este sentido, los estudiantes de último curso creen, de manera más pronunciada que los de primero, que la presencia de alumnado de distintas culturas exige una mayor actualización pedagógica, que complica la labor docente y que los centros educativos que acogen alumnado de distintas culturas tienen

menos prestigio social. Se deduce, por tanto, que los futuros docentes de tercero son más conscientes de que educar en contextos multiculturales es una tarea compleja y requiere de una formación permanente (Darling-Hammond, 2001; Cochran-Smith, 2004; Ladson-Billings, 2006). Sin embargo, también existe cierto riesgo de que los estudiantes, tras cursar su formación inicial, estén relacionando la responsabilidad que supone atender adecuadamente a la diversidad cultural con una mayor complicación del desempeño profesional y con un desprestigio de la institución educativa y, por ende, con una perspectiva que asemeja la diversidad con situaciones problemáticas y destinos docentes no deseables. Esta misma vinculación ha sido destacada en investigaciones como la realizada por López López (2001), Del Prado y otros (2007) y León y otros (2007), al señalar que los futuros docentes creen que la diversidad cultural puede conllevar situaciones problemáticas y consecuencias negativas para la institución educativa.

No obstante, parece ser que en el caso de los estudiantes de tercer curso esta perspectiva problemática ligada al ejercicio de la docencia en ámbitos multiculturales no se vincula a la cultura del alumnado, pues no creen que la cultura de origen del alumnado sea causa de muchos de los problemas de convivencia en la escuela. Asimismo, conciben la diversidad cultural como elemento que enriquece la sociedad, la institución educativa e incluso el propio desarrollo profesional del docente. Están más de acuerdo que los futuros docentes de primero con que las creencias positivas del profesorado hacia la diversidad cultural del alumnado influyen de manera favorable en el desempeño de su actividad profesional. Que los estudiantes de tercero manifiesten unas creencias más positivas en estos ámbitos hace pensar que la formación (junto a otros aspectos) pudiera estar generando cierta conciencia sobre la relevancia de la diversidad cultural y su potencial como elemento de crecimiento personal y profesional, y de construcción colectiva de una sociedad más justa. Algunos estudios dedicados a comprobar el impacto que ejerce la formación en las creencias sobre diversidad cultural apuntan en esta misma línea, mostrando que la formación puede tener una incidencia notable a la hora de potenciar una visión positiva de la diversidad cultural en los futuros docentes (Christensen, 2007; McKnight y otros, 2011).

En coherencia con estas conclusiones, los estudiantes de tercer curso están más en desacuerdo que los de primero con que hay culturas que no son integrables en una sociedad democrática, que en periodos de crisis económica se debe atender prioritariamente las necesidades de la población autóctona, que la entrada de personas de otros países se debe regular en función de su contribución al bienestar general del país o que ser ciudadano de pleno derecho debe ser exclusivo de las personas autóctonas del país. Estas creencias reflejan una mayor conciencia sobre el reconocimiento político y social de todas las culturas, requerimiento que López López (2002) subraya como imprescindible para el desarrollo de una perspectiva intercultural en el contexto educativo y social. Ford y Quinn (2010) y Arques

(2011) llegan a hallazgos similares y señalan que gran número de estudiantes vinculan las concepciones favorables hacia la diversidad cultural con la igualdad de derechos.

Si se centra la atención en el ámbito educativo, los futuros docentes de tercero también afirman, en mayor medida que los estudiantes de primer curso, que educar en la diversidad cultural no sólo es necesario cuando hay alumnado de otros países. Desde un enfoque educativo intercultural se insiste en que la educación en y para la diversidad cultural tiene como destinatario a todo el alumnado, independientemente de su cultura (Bartolomé, 1997; Muñoz Sedano, 2005; Besalú, 2007b). Por otra parte, los futuros docentes de tercero están más en desacuerdo con que los docentes deben primar la adquisición de los valores, creencias y costumbres de la cultura autóctona y con que la presencia de alumnado culturalmente heterogéneo no tiene que implicar cambios en el diseño, desarrollo y evaluación del currículum. Si se relacionan ambos hallazgos, se puede deducir que los futuros docentes de último curso tienden, más que aquellos que comienzan el proceso formativo, hacia un enfoque educativo intercultural y rechazan otras posiciones de naturaleza asimilacionista.

Algunas de las diferencias halladas entre las creencias de los estudiantes de primero y tercero de Magisterio revelan que éstos últimos no creen que el profesorado esté cualificado para desarrollar su labor docente en aulas culturalmente heterogéneas, ni que la formación del profesorado para la diversidad cultural sea suficiente, mostrándose así más insatisfechos y críticos con la formación inicial del profesorado. Ambas cuestiones ratifican resultados de otros estudios donde los futuros docentes describen una percepción negativa hacia el tratamiento que recibe la diversidad cultural en la formación inicial del profesorado y hacia la propia competencia intercultural (Rodríguez Marcos y otros, 2004; Campoy y Pantoja, 2005; De Castro y Cho, 2005; Montgomery y McGlynn, 2009). En su opinión se está dando un trato insuficiente a esta temática en los procesos formativos, tal y como apuntan el Grupo INTER (2006b), Palomero (2006), Morrier y otros (2007) o Essomba (2007, 2010). Quizás por ello, los estudiantes de tercer curso están más de acuerdo que los de primero con que se incluyan asignaturas específicas que preparen para trabajar con colectivos culturalmente diversos durante el periodo de formación inicial y que, de manera paralela, también se contemple este tipo de formación de manera transversal a lo largo del plan de estudios. La conveniencia de incluir contenidos específicos y realizar un tratamiento transversal de la diversidad cultural en la formación inicial del profesorado también ha sido subrayada por los futuros docentes en las investigaciones realizadas por De Castro y Cho (2005), Hopkins-Gillispie (2009) y Gómez Barreto (2011) y en distintas aproximaciones teóricas (Ouellet, 2000; Villegas y Lucas, 2002; Gay, 2010).

Por otra parte, los candidatos a docentes que se encuentran terminando su periodo de formación inicial están menos de acuerdo que sus compañeros/as de primer curso respecto a que la evaluación actualmente se apoye en estrategias diversas para adaptarse a las peculiaridades de cada estudiante y que las propuestas curriculares se adapten a las diferencias culturales. Esta diferencia es aún mayor cuando se les pregunta sobre los contenidos curriculares, ya que consideran que no contemplan la diversidad cultural del alumnado. Asimismo, tampoco creen que los docentes favorezcan un clima de diálogo e intercambio que posibilite el enriquecimiento mutuo, ni que los centros funcionen de manera participativa. Sin embargo, estos futuros docentes están más de acuerdo que los de primer curso con que los libros de texto reproducen estereotipos culturales, que el profesorado no dispone de recursos necesarios para atender a la diversidad cultural, que la educación reproduce y transmite prioritariamente los patrones culturales del grupo social hegemónico y que el sistema de evaluación utilizado actualmente perjudica al alumnado de distintas culturas a la autóctona. En definitiva, no creen que el sistema educativo actualmente prepare para el ejercicio pleno de la ciudadanía a todo el alumnado, independientemente de su cultura de procedencia. La diferencia advertida en estas creencias, aunque no exenta de contradicciones (ya que en algunas de las afirmaciones señaladas se aprecian posturas polarizadas), puede indicar la emergencia de un pensamiento más crítico sobre la realidad educativa actual en algunos de los futuros docentes de tercer curso, al cuestionar al profesorado, los centros educativos y la propia administración y su respuesta a la diversidad cultural. Para Giroux y McLaren (1990), King (2001), Ladson-Billings (2006) o Zeichner (2010), el desarrollo de un pensamiento más crítico posibilitará la comprensión de las distintas situaciones y factores causantes de las desigualdades y, con ello, la búsqueda de alternativas más justas que permitan dirigir la acción docente hacia la transformación educativa y social. Tal vez fruto de esta búsqueda de alternativas los estudiantes de tercero están más de acuerdo con que la colaboración entre profesores es imprescindible para trabajar en aulas multiculturales.

Las conclusiones expuestas muestran que, efectivamente, el curso parece tener incidencia en algunas de las creencias sobre diversidad cultural de los futuros docentes y que esta incidencia, aunque leve, ha sido positiva, pues se aprecia una tendencia general hacia posiciones más favorables a la diversidad cultural, perspectivas más críticas y una conciencia cultural más desarrollada en tercer curso. Este hallazgo ratifica conclusiones expuestas por otras investigaciones que también describen el impacto positivo de la formación en la variación de las creencias de los futuros docentes sobre la diversidad cultural (Guidry y Sowa, 2005; Fox y DiazGreenberg, 2006; Moore, 2009; Szecsi y otros, 2010; Laughter, 2011; McKnight y otros, 2011), pero también contradicen los resultados obtenidos en otros trabajos como los desarrollados por De Courcy

(2007), Szabo y Anderson (2009) o Gomez Barreto (2011), donde no se aprecian variaciones en estas creencias tras cursar la formación inicial.

La tendencia hacia unas creencias más positivas en los estudiantes de tercer curso puede estar evidenciando la estructura evolutiva que autores como Gay (1985), Bennett (1986, 1993 y 2004), Ford y Dillard (1996) o Mills y Ballantyne (2010) encuentran en el desarrollo de las creencias y la conciencia cultural. En base a los niveles de desarrollo que establecen estos autores, los futuros docentes de tercero se situarían en posiciones intermedias de concienciación social, receptivas al encuentro entre culturas, pero plagadas de ambivalencias, ya que aún siguen apareciendo creencias polarizadas y las variaciones halladas se han localizado principalmente en las dimensiones sobre la práctica formativa actual, mientras que las dimensiones sobre enfoques teóricos han sufrido menos diferencias. Este hecho pone de relieve la difícil y compleja tarea que supone la modificación de las creencias hacia perspectivas más positivas y favorables a la diversidad cultural (Pajares, 1992; Richardson, 1996). Asimismo, se corrobora lo que advierten Eisenhart y otros (1988) y De Vicente (1996) sobre la modificación de las creencias. Estos autores indican que aquellas creencias que tratan aspectos de mayor profundidad, que afectan a dimensiones más personales, son más difíciles de modificar que las creencias sobre cuestiones externas. En cualquier caso, se trata de un proceso lento, complejo, incierto y cargado de contradicciones (Contreras y otros, 2002; Irez, 2006), que no afecta a todas las personas, ni a todas las creencias, de la misma forma y al mismo tiempo.

A pesar de que la formación que reciben los futuros docentes se considera aún insuficiente, las conclusiones indican que los avances realizados en este sentido durante los últimos años parecen estar teniendo cierto calado en algunas de las creencias de los futuros docentes, por lo que se acepta la hipótesis establecida y se considera que el objetivo 4 ha sido alcanzado.

#### **1.4. Conclusiones relativas al objetivo 5**

El objetivo 5 se centra en explorar si las creencias de los futuros docentes sobre diversidad cultural varían en función de la especialidad de Magisterio que cursan. La hipótesis que se extrae de dicho propósito declara que las creencias sobre diversidad cultural de los futuros docentes varían significativamente en función de la especialidad.

Los resultados alcanzados han mostrado que la especialidad está relacionada con la variación de más de la mitad de las creencias de los futuros docentes (51 creencias de las 79 consideradas). En las creencias restantes no se han apreciado diferencias significativas en función de esta variable. Este hallazgo ratifica los resultados obtenidos por Rodríguez Izquierdo (2008) que también



encuentra diferencias en los posicionamientos de los futuros docentes en función de las distintas especialidades.

Las diferencias halladas en las creencias de los futuros docentes se sitúan, principalmente, entre dos grupos de especialidades: por una parte, los estudiantes de Educación Especial y Lengua Extranjera y, por otra parte, el alumnado de Educación Primaria, Educación Física y Audición y Lenguaje (esta última especialidad sobre todo en la primera dimensión).

Tomando como referencia las distintas dimensiones configuradoras del cuestionario, se aprecia que en la dimensión 1 (“Enfoque de la diversidad cultural como problema”), los estudiantes de Educación Especial y Lengua Extranjera mantienen posiciones más favorables a la diversidad cultural, porque no creen que atender a la diversidad cultural en las aulas sean más fácil cuando el alumnado pertenece al mundo occidental, que la mayor parte del alumnado de culturas distintas a la autóctona proviene de contextos marginales o que la presencia de personas de culturas distintas a la autóctona suponga una amenaza a la estabilidad social. Mientras, los futuros docentes de Educación Física y Audición y Lenguaje creen que trabajar con alumnado culturalmente diverso complica la labor docente, que hay culturas que no son integrables en una sociedad democrática y que la diversidad de religiones y etnias es un obstáculo para la convivencia. Estas conclusiones discrepan, en cierta medida, con lo expuesto en la investigación de León y otros (2007) cuando señalan que los futuros docentes de Lengua Extranjera se posicionan en un enfoque de la diversidad cultural como problema y/o déficit más que otras especialidades como Educación Musical.

También en las creencias relativas a un enfoque positivo de la diversidad cultural (dimensión 2) se encuentran distancias entre las especialidades señaladas. Así, los estudiantes de Educación Infantil, Educación Especial y Lengua Extranjera tienden hacia este enfoque de manera más acusada que las especialidades de Educación Primaria, Educación Física y Audición y Lenguaje. Con respecto al primer grupo, por ejemplo, los estudiantes de Educación Especial y Lengua Extranjera afirman que diversidad cultural enriquece la convivencia ciudadana y la institución educativa o que en sociedades plurales la mejor forma de organización social es aquella que se construye desde el diálogo entre las distintas culturas existentes. Al igual que en nuestro estudio, Rodríguez Izquierdo (2008) descubre que los estudiantes de Educación Infantil y Lengua Extranjera mantienen creencias más favorables a la diversidad cultural, mientras que los futuros docentes de Educación Física presentan unas concepciones más negativas. Sin embargo, estas conclusiones discrepan de los resultados hallados por Arques (2011) en los que los estudiantes de Educación Infantil se muestran poco favorables a la diversidad cultural.

En relación a la dimensión 3 (“Prácticas formativas favorables a la diversidad cultural”), los futuros docentes de Educación Especial no creen que se responda adecuadamente a la diversidad cultural en la práctica formativa, ya que están más en desacuerdo que los estudiantes de las demás especialidades con que el alumnado de culturas minoritarias esté recibiendo un tratamiento igualitario en los centros educativos, que el profesorado esté cualificado para desarrollar su labor docente en aulas culturalmente heterogéneas o que las actuales propuestas curriculares se adapten a las diferencias culturales presentes en el aula. Los estudiantes de Educación Primaria, en cambio, creen que el sistema educativo prepara para el ejercicio pleno de la ciudadanía a todo el alumnado y que los contenidos curriculares contemplan los valores de las diferentes culturas representadas en el aula. El conjunto de estas creencias muestra que los futuros docentes de Educación Especial y los estudiantes de Educación Primaria también tienden a responder de manera distinta cuando se les pregunta acerca del compromiso de la práctica formativa actual con la diversidad cultural.

Por otra parte, los futuros docentes de Educación Física creen, en menor medida que otras especialidades, que la institución escolar debe favorecer el aprendizaje de unos valores éticos compartidos, que la colaboración entre profesores es imprescindible para el trabajo en aulas multiculturales o que debería haber asignaturas específicas en la formación inicial del profesorado que preparen para la diversidad cultural. Estas creencias halladas en los estudiantes de Educación Física corroboran los resultados expuestos por Pastor (2010). En su investigación, este autor concluye que los futuros docentes de esta especialidad presentan unas creencias “políticamente correctas”, pero aún alejadas de un enfoque favorable a la diversidad cultural.

Respecto a aquellas creencias que reflejan unas prácticas formativas desfavorables a la diversidad cultural (dimensión 4), los estudiantes de Educación Especial y Lengua Extranjera manifiestan, de manera más contundente que los futuros docentes de Educación Primaria y Educación Física, la relevancia de una formación del profesorado comprometida con la diversidad cultural. Este hallazgo se puede observar en el menor grado de acuerdo de los futuros docentes de Educación Primaria y Educación Física con que la formación para la diversidad cultural que recibe el alumnado de Magisterio es insuficiente, así como en el menor acuerdo de los estudiantes de Educación Especial y Lengua Extranjera con que la formación del profesorado para la diversidad cultural es innecesaria y con que sólo los profesores que trabajan con alumnado de distintas culturas deban tener una formación específica para atender la diversidad.

Asimismo, también los estudiantes de Educación Primaria y Educación Física creen, en mayor medida que los futuros docentes de Educación Especial y Lengua Extranjera, que educar en la diversidad cultural sólo es necesario cuando hay alumnado de otros países y que los agrupamientos del alumnado en función de

su cultura son necesarios para el buen funcionamiento del aula. Estas creencias evidencian que los estudiantes de Educación Especial y Lengua Extranjera son más críticos con las prácticas formativas desfavorables a la diversidad cultural que los estudiantes de Primaria o Educación Física.

A partir de las conclusiones descritas se puede afirmar que existen diferencias en las creencias de los futuros docentes en función de la especialidad que cursan. Esta conclusión, tomada conjuntamente con las detalladas en el objetivo 4, ratifica que la formación está relacionada con la variación de las creencias que mantienen los futuros docentes. Por ello, se acepta la hipótesis planteada y se considera que el objetivo 5 ha sido cubierto.

## **1.5. Conclusiones relativas a los objetivos 6 y 7**

Los objetivos 6 y 7 pretenden analizar las relaciones existentes entre las creencias de los futuros docentes acerca de la diversidad cultural y, a partir de estas relaciones, agrupar las creencias en un conjunto limitado de factores. De este objetivo se desprenden dos hipótesis: existen asociaciones significativas entre las distintas creencias de los futuros docentes acerca de la diversidad cultural (hipótesis 6) y es posible agrupar las creencias sobre diversidad cultural en un conjunto finito de factores (hipótesis 7).

Los resultados derivados del análisis correlacional han revelado que algunas de las creencias de los futuros docentes sobre la diversidad cultural se relacionan entre sí de manera significativa y moderada (concretamente 41 de las 79 variables analizadas).

Considerando las distintas dimensiones estructuradoras del cuestionario, se aprecia que en la dimensión 1 (“Enfoque de la diversidad cultural como problema”), la creencia de que la diversidad cultural supone una amenaza a la estabilidad social, se relaciona con las siguientes creencias: ser ciudadano de pleno derecho debe ser exclusivo de las personas autóctonas, hay culturas que no son integrables en una sociedad democrática y la entrada de personas de otros países se debe regular en función de su contribución al bienestar general del país de acogida. Aspectos, todos ellos, que enfatizan creencias conservadoras sobre la diversidad cultural, donde predomina la afirmación de la cultura hegemónica (Muñoz Sedano, 2005). Asimismo, se aprecia que los futuros docentes que creen que los estudiantes de procedencia cultural distinta a la autóctona presentan altos niveles de fracaso escolar, también creen que presentan problemas de aprendizaje, dificultad para integrarse y que provienen de contextos marginales. Esta vinculación muestra que los estudiantes que mantienen una perspectiva en la que la diversidad cultural está asociada al déficit (Kincheloe y Steinberg, 1999; Moliner

y Sanchiz, 2001), relacionan el déficit académico con otro tipo de carencias de naturaleza cognitiva, social y económica.

En cuanto al enfoque positivo de la diversidad cultural (dimensión 2), los futuros docentes asocian que la diversidad cultural enriquece la convivencia ciudadana y la institución educativa, con que favorece el desarrollo profesional de los docentes y con que en sociedades plurales la mejor forma de organización social es aquella que se construye desde el diálogo entre las distintas culturas existentes. También Cambi (2006), Ruiz y otros (2011) o Vila (2012), destacan el diálogo como elemento cardinal en la conformación de una ética transcultural y humanizadora que fomente el potencial enriquecedor de la diversidad cultural y favorezca una construcción identitaria más rica y abierta, así como una convivencia pacífica entre culturas. Estas asociaciones muestran, igualmente, que los futuros docentes vinculan el enriquecimiento que supone la diversidad cultural a nivel social, con otros ámbitos como el educativo o el profesional.

Cuando se encuentran asociaciones entre las creencias de las dimensiones 1 y 2 (enfoque positivo y enfoque de la diversidad cultural como problema), las relaciones tienden a ser inversas, mostrando que se trata de perspectivas diferentes y contrarias, tal y como establecen Banks (2009), Sleeter y Grant (2009) o Portera (2011). Este hallazgo puede observarse, por ejemplo, en la relación entre la creencia de que la diversidad cultural enriquece la convivencia y el desacuerdo con que la diversidad cultural supone una amenaza a la estabilidad social, o en la asociación entre el acuerdo con que el alumnado de diferentes culturas enriquece la institución educativa y el rechazo a que la educación en la diversidad cultural sólo sea necesaria cuando hay alumnado de otros países.

De otro lado, las creencias de dimensiones vinculadas a la práctica formativa tienden a asociarse entre sí y también con las dimensiones teóricas. Así, las creencias relativas a la práctica formativa favorable a la diversidad cultural (dimensión 3), se asocia entre sí y con la dimensión 2 (enfoque positivo de la diversidad cultural), mientras que las creencias sobre la práctica formativa desfavorable (dimensión 4), se relacionan entre sí y con la dimensión 1 (enfoque de la diversidad cultural como problema). Estas asociaciones indican que la valoración que realizan los estudiantes sobre el compromiso de la práctica formativa actual es coherente con los enfoques teóricos en los que se sitúan sus creencias sobre la diversidad cultural, lo que muestra que las creencias sobre la práctica formativa y profesional están relacionadas con las creencias más personales de los estudiantes de Magisterio. También Arques (2011) halla, en este mismo sentido, que una valoración favorable de la diversidad cultural contribuye a una concepción más positiva de la educación multicultural.

En la dimensión 3 este hallazgo se observa, por ejemplo, en la asociación que establecen los futuros docentes respecto a que la institución escolar debe

favorecer el aprendizaje de unos valores éticos compartidos, con que la multiculturalidad enriquece la convivencia, que es imprescindible la existencia de valores compartidos para la convivencia entre culturas y que el sistema educativo debe generar medidas para compensar las posibles desigualdades. Llama la atención, no obstante, la relación hallada entre creencias que enfatizan lo común a todas las personas y la necesidad de establecer referentes compartidos, con otras creencias de carácter compensatorio propias, según Bartolomé y otros (1997), de un enfoque de la diversidad cultural como problema. Esta conclusión invita a replantear la lógica compensatoria desde una perspectiva más inclusiva y socialmente justa, donde el acento se sitúe en la lucha contra las desigualdades existentes, pero en el seno del aula, evitando la segregación o los etiquetajes.

Los futuros docentes que creen que los formadores de profesores están cualificados para formar en la diversidad cultural, también afirman que el profesorado está cualificado para desarrollar su labor en aulas multiculturales, que las Facultades de Educación forman al profesorado para atender a la diversidad cultural y que el profesorado de Educación Secundaria recibe una formación inicial adecuada en este sentido. Esta conexión muestra que los estudiantes de Magisterio relacionan la calidad de la formación inicial con el grado de cualificación en el desempeño profesional. Quizás por ello también asocian la formación del profesorado para la diversidad cultural de carácter transversal, con la creencia de que la diversidad cultural exige mayor actualización pedagógica.

Se aprecia, igualmente, una relación pronunciada entre la creencia de que las actuales propuestas curriculares se adaptan a las diferencias culturales presentes en el aula y que los contenidos curriculares contemplan los valores de las diferentes culturas representadas en el aula. Parece ser, en este caso, que los estudiantes vinculan las adaptaciones curriculares con una adaptación de los contenidos, relación que no se establece con otros elementos, como la evaluación, la metodología o los recursos, igualmente importantes para atender a la diversidad cultural. Esta asociación puede estar relacionada con que la atención a la diversidad cultural en el currículum se conciba, para algunos futuros docentes, como la adaptación de los contenidos exclusivamente (Essomba, 2006).

En la última dimensión (dimensión 4), referida a las prácticas formativas desfavorables a la diversidad cultural, también se muestra la tendencia descrita en la tercera dimensión. Esta tendencia se puede apreciar en la vinculación de la creencia de que educar en la diversidad cultural sólo es necesario cuando hay alumnado de otros países, con que la presencia de personas de culturas distintas a la autóctona supone una amenaza a la estabilidad social. A su vez, los estudiantes que mantienen las creencias mencionadas, también creen que sólo los docentes que trabajen con alumnado de culturas distintas deben tener formación para atender a la diversidad y que trabajar en aulas multiculturales debe ser una opción elegida por el profesorado, entre otros aspectos. Como se ha puesto de manifiesto,

estas creencias muestran la relación establecida entre un enfoque teórico de la diversidad cultural como problema, con prácticas formativas desfavorables a la diversidad cultural.

Las conclusiones expuestas permiten aceptar la hipótesis 6, ya que revelan que las creencias de los futuros docentes acerca de la diversidad cultural se encuentran interrelacionadas. También muestran que el sistema de creencias de los futuros docentes es interdependiente y complejo, corroborando así las aportaciones de Pajares (1992), Calderhead y Robson (1991) o Richardson (2003) al respecto.

Por otra parte, las relaciones halladas entre las creencias de los futuros docentes acerca de la diversidad cultural han permitido agruparlas en un conjunto limitado de factores. Concretamente se han encontrado 7 factores que han sido denominados de la siguiente manera: diversidad cultural circunscrita a determinados espacios (factor 1); diversidad cultural marcada por la superioridad de la cultura hegemónica (factor 2); práctica educativa actual sensible a la diversidad cultural (factor 3); perspectiva idealizada de la diversidad cultural y condiciones desde las que debe abordarse (factor 4); creencias negativas en relación al alumnado de culturas distintas a la autóctona (factor 5); la educación como factor de reproducción cultural dominante (factor 6) y multiculturalismo y discriminación positiva (factor 7). Aunque el conjunto resultante explica un porcentaje de varianza mejorable, la estructura es coherente con la propuesta teórica considerada en la construcción del instrumento y presenta unos coeficientes de consistencia interna aceptables para cada uno de los factores.

El conjunto de factores descrito evidencia que las creencias acerca de la diversidad cultural son constructos complejos y multifactoriales, pues no destaca ningún componente general con la suficiente capacidad como para albergar la totalidad de creencias de los futuros docentes sobre esta temática. Este hallazgo también ha sido descrito por Garmon (2005), Hill-Jackson y otros (2007), Mills y Ballantyne (2010) o Arques (2011), que han agrupado las creencias de los futuros docentes sobre la diversidad cultural en múltiples factores.

Los resultados obtenidos revelan, asimismo, que en el factor 7 existen algunos aspectos contradictorios, que hacen difícil su delimitación de acuerdo a un modelo teórico. Este hallazgo enfatiza la complejidad de las creencias de los futuros docentes sobre la diversidad cultural y anima a replantear la teorización sobre las creencias de los futuros docentes acerca de la diversidad cultural desde nuevas perspectivas más globales, tal y como apuntan Grant y Brueck (2011).

A partir de las conclusiones expuestas se acepta la hipótesis 7 y se considera que los objetivos 6 y 7 han sido alcanzados.

## **2. IMPLICACIONES DE LA INVESTIGACIÓN**

Los estudios de las creencias de los futuros docentes acerca de la diversidad cultural descritos a lo largo de este trabajo, han desvelado distintos tópicos, metodologías y hallazgos que proporcionan un conocimiento valioso para la mejora de la formación del profesorado y de la educación en general. A pesar de ello, se trata de un campo de estudio aún fragmentado (Sleeter, 2001) y no suficientemente explorado (Montero, 2000) que plantea nuevos desafíos, interrogantes y algunas recomendaciones que han sido detalladas por autores como Ladson-Billings (1999, 2011), Sleeter (2001), Hollins y Torres (2005), Cochran-Smith y otros (2006), Grossman y McDonald (2008) o Grant y Gibson (2011). Esta investigación ha profundizado en algunas de las direcciones propuestas por estos autores y ha generado una serie de implicaciones relacionadas, especialmente, con dos ámbitos: el campo de estudio de las creencias de los futuros docentes y la formación inicial del profesorado.

### **2.1. Implicaciones para el campo de estudio sobre las creencias de los futuros docentes**

Los resultados y conclusiones obtenidas en esta investigación han permitido aumentar nuestro conocimiento sobre las creencias de los futuros docentes acerca de la diversidad cultural, creencias que, como se ha puesto de manifiesto, condicionan el proceso de convertirse en docente, el desarrollo profesional posterior, la práctica docente y el futuro aprendizaje del alumnado. No se trata, por tanto, de un asunto trivial, más aún cuando los futuros docentes que finalizan su formación inicial lo hacen con creencias contradictorias, superficiales y, en ocasiones, desfavorables a la diversidad cultural. Creencias que posteriormente, en su desempeño profesional, pudieran dar lugar a procesos formativos discriminatorios o segregadores.

Por ello, consideramos un acierto el hecho de situar a los futuros docentes en el centro de la investigación sobre la mejora de la formación del profesorado y de la práctica educativa, pues implica reconocerlos como personas que, en última instancia, aprenden activamente junto al alumnado, construyen conocimiento propio y son protagonistas indiscutibles del proceso formativo (Feiman-Nemser, 2001; Hammerness y otros, 2005). De hecho, desarrollar investigaciones que indaguen en la proyección práctica de la formación del profesorado y su impacto en el aprendizaje y pensamiento de los futuros docentes, es un desafío señalado por diferentes agendas para el futuro de la investigación en este campo de estudio (Sleeter, 2001; López López, 2002; Cochran-Smith, Davis y Fries, 2004; Grossman y McDonald, 2008; Rodríguez Izquierdo, 2009). A pesar de ello, Morrier y otros (2007) indican que el estudio del impacto de la formación del profesorado es un

ámbito poco explorado, afirmación que se corrobora si se observa el reducido número de estudios desarrollados a nivel nacional a este respecto. La investigación que se presenta aporta unas conclusiones valiosas sobre este asunto, indicando que la formación inicial del profesorado ejerce cierto impacto en el desarrollo de unas creencias más positivas hacia la diversidad cultural y mostrando, a su vez, en qué aspectos concretos ha tenido lugar esta influencia y qué cuestiones continúan siendo un desafío para los procesos formativos. También abre la puerta a nuevas investigaciones que analicen dicho impacto en las creencias de los nuevos graduados y, con ello, documenten los avances y/o retrocesos experimentados en la formación del profesorado en y para la diversidad cultural.

En esta línea sería, igualmente, conveniente continuar indagando en los factores concretos de la formación que pueden estar afectando a la variación de las creencias de los futuros docentes descrita en este trabajo. Akiba (2011) proporciona unos resultados interesantes en este sentido, que podrían conformar la base de una nueva indagación. Este autor señala, como características que influyen en el cambio en las creencias, el trabajo colaborativo y el desarrollo de propuestas formativas sustentadas en teorías constructivistas del aprendizaje y en la realización de experiencias prácticas. Igualmente interesante se considera el estudio de la incidencia que, junto al proceso formativo, pudieran estar ejerciendo otras variables en las creencias sobre la diversidad cultural. Dedeoglu y Lamme (2009), Fernsten (2009) y Pastor (2010) identifican el contacto con personas culturalmente diversas, el conocimiento previo sobre la diversidad cultural, la religión y la ideología como variables relacionadas con la modificación de las creencias sobre diversidad cultural. De manera paralela a estas variables, Sleeter (2001) y Grant y Gibson (2011) también recomiendan el estudio de otras relacionadas con los responsables del proceso formativo, como el profesorado universitario, la cultura institucional o la administración educativa, ya que son importantes mediadores del impacto que ejerce la formación en los futuros docentes.

Por otra parte, y como aconsejan Ladson-Billings (1999), Hollins y Torres (2005) o Chang y otros (2011), se considera conveniente investigar la evolución de las creencias de los futuros docentes durante su ejercicio profesional, indagando así en la relación entre formación inicial y desempeño profesional, respecto al mantenimiento o modificación de las creencias sobre la diversidad cultural.

Todas las propuestas descritas, así como la propia investigación realizada, implican convertir las creencias de los futuros docentes en objeto de estudio, tarea esta que comporta una gran complejidad. Las creencias son constructos abstractos, multidimensionales e interrelacionados con múltiples esferas de la vida de las personas, lo que dificulta su concreción y evidencia la necesidad de adoptar enfoques de investigación integrales y holísticos que incorporen distintas visiones y aproximaciones teóricas al respecto. A pesar de la complejidad que comporta



este objeto de estudio, los resultados obtenidos llevan a considerar que el enfoque metodológico descriptivo por encuesta ha sido adecuado para acceder, describir y analizar las creencias de los futuros docentes. Más aún si se tiene en cuenta el amplio número de participantes y el carácter transversal de la investigación, el cual ha permitido recabar información en diferentes cursos de manera simultánea, contemplado así la extensión completa del plan de estudios. La realización de investigaciones con estas características, que atiendan a muestras grandes y que permitan la generalización de los resultados, ha sido un reclamo constante desde las revisiones de la investigación realizadas en este ámbito de conocimiento en los últimos años (Zeichner, 2005; Grant y Gibson, 2011). Al mismo tiempo, también parece conveniente, como señala Furman (2008), el desarrollo de investigaciones de corte cualitativo y longitudinal que permitan complementar los resultados obtenidos en este estudio desde una perspectiva más interpretativa y profunda. Ambas aproximaciones, tomadas en su conjunto, podrán proporcionar una visión más global e integrada de las creencias de los futuros docentes sobre la diversidad cultural. Cook y Reichard (1986), Wittrock (1989), Morín (1994), Bolívar (1999) o De la Herrán, Hashimoto y Machado (2005) también apuestan por la complementariedad entre diferentes abordajes metodológicos, concibiendo el diálogo entre ellos como una condición necesaria para comprender la complejidad que entraña el pensamiento de los profesores.

En relación al instrumento para recabar la información, se considera que ha sido adecuado y que recoge un amplio espectro de las posibles creencias de los estudiantes sobre la diversidad cultural. Siguiendo las indicaciones realizadas por Hollins y Torres (2005) en este sentido, se ha prestado especial atención al proceso de elaboración del cuestionario y se han especificado las evidencias de validez y fiabilidad que presenta. El instrumento se encuentra, por tanto, a disposición de otras personas que deseen utilizarlo para el estudio de las creencias sobre diversidad cultural de los estudiantes matriculados en el recién implantado Grado de Maestro de Educación Infantil y Primaria. Teniendo siempre presente la necesaria adaptación y contextualización del instrumento, el cuestionario también es susceptible de aplicación en contextos similares al descrito. No obstante, previamente a su futura utilización, se recomienda la realización de un análisis factorial confirmatorio que corrobore la estructura factorial explorada.

Por último, nos unimos al llamamiento de Trent y otros (2008), entre otros, en su demanda de un mayor compromiso de instituciones gubernamentales y académicas con la investigación sobre formación del profesorado y diversidad cultural, de manera que se proporcionen los medios y los apoyos necesarios que permitan desarrollar las líneas de investigación expuestas, así como ampliar y profundizar en este tipo de estudios.

## 2.2. Implicaciones para la formación inicial del profesorado

El estudio de las creencias de los futuros docentes sobre la diversidad cultural y su relación con variables vinculadas al proceso de formación inicial del profesorado ha puesto de relieve creencias que mantienen una consideración positiva de la diversidad cultural, al mismo tiempo que otros posicionamientos caracterizados por la afirmación de la cultura hegemónica. Aún así, la formación podría estar relacionada con la variación en las creencias de los futuros docentes. Estos hallazgos invitan a considerar el potencial, en ocasiones cuestionado (Darling-Hammond, 2006), de la formación inicial a la hora de favorecer unas creencias positivas hacia la diversidad y la adopción de posicionamientos éticos comprometidos con ella. Asimismo aporta conocimiento sobre algunos aspectos que continúan representando un desafío para la formación que actualmente se desarrolla en la universidad (perspectiva idealizada de los futuros docentes respecto a la diversidad cultural, relativismo hacia algunas manifestaciones culturales, concepción problemática de la diversidad cultural y falta de visión crítica sobre la práctica formativa en contextos multiculturales...). Atender a estas creencias y hacer frente a los desafíos que conllevan, insta a reflexionar sobre qué formación inicial es la más oportuna para el desarrollo de competencias interculturales en los futuros docentes.

En este sentido, los hallazgos revelan la necesidad de impulsar una formación del profesorado intercultural en sí misma, antirracista y transnacional (Ladson-Billings, 1999; Furman, 2008). Para ello, se requiere una apuesta más firme por una orientación práctica y crítica, que incida en los aspectos singulares y conflictivos de la práctica, así como en las condiciones sociales, económicas y políticas que la envuelven, desde una perspectiva contrahegemónica y comprometida con la diversidad cultural (Cochran-Smith, 2004; Muñoz Sedano, 2005; Ladson-Billings, 2006; Esteve, 2009).

Igualmente, estos resultados ponen de manifiesto la pertinencia de emprender procesos formativos que traten, explícitamente y en profundidad, temas relacionados con la cultura, la construcción de la identidad y la diversidad cultural (Banks y otros, 2005; Hopkins-Gillispie, 2009; Zeichner, 2009; Gay, 2010), desde posicionamientos favorables a la diversidad, pero también críticos con ciertas formas culturales no asumibles. La complejidad de la temática y la ambigüedad, polémica y contradicciones que la envuelven, requiere de la adopción de nuevos enfoques que enfatizen las interconexiones existentes entre los distintos ámbitos de conocimiento y una comprensión más completa de los procesos de enseñanza y aprendizaje, recomendación compartida también por Marcelo (2002), Zabalza (2006), Darling-Hammond (2006), Korthagen (2010) o Pérez Gómez (2010).

Sin embargo, para que la formación tenga una incidencia más notable en las creencias sobre la diversidad cultural, los futuros docentes se debe situar, necesariamente, en el centro de la acción formativa. Como destaca Nieto (2000), la formación inicial debe construir el conocimiento sobre lo que los futuros docentes saben, creen y sienten, sobre sus intereses y recursos culturales. Bennett (2004) o Hill-Jackson y otros (2007), entre otros, también llaman la atención sobre ello y plantean la conveniencia de adaptar el currículum formativo al nivel de desarrollo de la conciencia y competencia intercultural de los futuros docentes, así como a sus creencias iniciales sobre la diversidad cultural. Esto contribuirá a que las creencias no se conviertan en obstáculos para un aprendizaje realmente significativo (Banks y otros, 2005; Gay, 2010; Pérez Gómez, 2010) y a fortalecer la sensibilidad y compromiso con la diversidad cultural (Love y Kruger, 2005; Sales, 2006; Aguado y otros, 2008; Cochran-Smith y Fries, 2011).

Además de centrar la formación en el estudiante, el desarrollo de creencias favorables a la diversidad cultural requiere modificaciones en la metodología y en la evaluación de la formación inicial. Autores como Jordan (1994), Besalú (2007a), Moriña (2008), Moore (2009) o Patchen (2012) han destacado la importancia de la reflexión y la práctica a la hora de desarrollar propuestas formativas culturalmente relevantes. A partir de estas experiencias formativas es posible hacer emerger las creencias implícitas de los futuros docentes, cuestionarlas y proporcionar oportunidades para su modificación.

Por último, una propuesta formativa que incluya los elementos descritos no puede restringirse a una mención esporádica o a una materia optativa, requiere un tratamiento a largo plazo a través de un enfoque de infusión (*infusión approach*) (Zeichner, 1993, 14), donde la diversidad cultural impregna todos y cada uno de los elementos del currículum (competencias, metodología, evaluación...), de manera intencional y explícita (Jenks y otros, 2001; Villegas y Lucas, 2002; Irvine, 2003; Moliner y García, 2005).

Aún conscientes de las posibles limitaciones, consideramos que investigaciones como esta pueden contribuir a conformar propuestas formativas más comprometidas con la diversidad cultural, que tomen en consideración las creencias en el proceso formativo y que ayuden a los futuros docentes y a sus formadores a comprometerse con la diversidad cultural y a trabajar en favor de una sociedad más justa e igualitaria.

**CHAPTER VII**  
CONCLUSIONS AND IMPLICATIONS





*Fuente de intercambios, de innovación y de creatividad, la diversidad cultural es, para el género humano, tan necesaria como la diversidad biológica para los organismos vivos. En este sentido, constituye el patrimonio común de la humanidad y debe ser reconocida y consolidada en beneficio de las generaciones presentes y futuras.*

(Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural, 2002)

This final chapter presents the conclusions and implications of the study. First, the conclusions obtained are presented on the basis of each of the objectives and hypotheses that have guided the research. The implications of the study are then described, referring to two areas: research on the student teachers' beliefs and initial teacher training.

## **1. CONCLUSIONS OF THE RESEARCH**

### **1.1. Conclusions on objective 1**

The first objective proposes the development of a valid and reliable instrument that enabled information to be collected on prospective teachers' beliefs about cultural diversity. From this objective, the following hypothesis was established, namely, that it is possible to construct a valid and reliable instrument that allows access to beliefs about cultural diversity.

The questionnaire used to collect information was developed through a long process reviewing the literature, drafting and selecting items, a pilot application and definitive application. Throughout this process, the evidence of reliability and validity of the instrument was studied from the following standpoint: internal consistency analysis, review of the literature on this subject, review by judges and analysis of the factorial structure.

The internal consistency analysis shows a high reliability and therefore the literature review and the review by the judges show that the instrument has content validity. These tests were supplemented by exploratory factorial analysis. In this case, the results show that, in general, the empirically derived factorial structure is consistent with the theoretical dimensions considered in the construction of the instrument, providing evidence of construct validity. It is also noted that although there is this correspondence, there appears a factor not

specifically linked to any dimension and a more disaggregated factorial structure, especially in those factors with nuances more unfavourable to cultural diversity:

- Dimension 1 (“Focus on cultural diversity as a problem”) includes two factors: factor 2, which focuses on a conception of cultural diversity marked by the superiority of the dominant culture, and factor 5 on negative beliefs about students from different cultures to the native.
- Dimension 2 (“Positive approach to cultural diversity”) is represented by factor 4, which maintains an idealized perspective of cultural diversity and the conditions from which must be addressed.
- Dimension 3 (“Favourable training practices for cultural diversity”) is related to factor 3, focusing on educational practices sensitive to cultural diversity.
- Dimension 4 (“Training practices unfavourable to cultural diversity”) involves two factors: factor 1, which describes a conception of cultural diversity confined to certain areas, and factor 6, which responds to a focus on education as a factor reproducing the dominant culture.

In light of these findings it can be stated that the questionnaire has evidence of content validity and construct as well as high reliability. Therefore, hypothesis 1 is accepted and it is considered that objective 1 has been reached.

## **1.2. Conclusions on objectives 2 and 3**

Objectives 2 and 3 study beliefs about the cultural diversity of candidate teachers at the beginning and end of their training. Based on two separate targets, two hypotheses are established: it is possible to describe student teachers’ beliefs about cultural diversity at the beginning of the formation process (hypothesis 2) and at the end (hypothesis 3).

The results obtained suggest that future teachers begin and end their initial training with a positive belief towards cultural diversity around principles and general statements, related mainly to a culturally diverse society and education in multicultural contexts. Some of these beliefs achieve majority agreement that all cultures, without exception, are of equal worth and that cultural diversity enriches coexistence. This conclusion has been highlighted in other studies, such as those made by Taylor (2000), Dee and Henkin (2002), Ford and Quinn (2010) or Martínez and Zurita (2011).

Both in the first year and in the third, prospective teachers consider immigration as the phenomenon which brings about multicultural social contexts. This belief reflects a narrow and superficial vision of cultural diversity, which is similar to that found by Rodríguez Izquierdo (2005), Jaber (2009) or Silverman

(2010), and has been strongly questioned by authors such as Banks (1994), Santamaría (2002) or Franzé (2008). Linking multiculturalism with migration reflects the disregard of the diversity inherent in individuals and groups within the same culture and, therefore, a conception of culture as closed, static, linked to the territory of origin and possibly with the concept of the nation-state. In this sense, future teachers hold a belief distinct from current sociological and anthropological theories that see culture as a dynamic, complex, unique construct, built and rebuilt by each person in a unique way (Geertz, 2001; Ruiz, 2003).

Student teachers of the first and third courses believe that the existence of shared values is indispensable for the coexistence of cultures and that in plural societies the best form of social organization is one that is built from the dialogue between the different cultures that exist. Both statements follow the line proposed by Aranguren and Sáez (1998) and Cortina (2010) when they suggest the need to search for shared references that enable the creation of an intercultural or cosmopolitan ethics which underpin the principles and rules to regulate the interaction. Consistent with this, students, especially those of the first course, think that the school should encourage the learning of shared ethical values.

Student teachers, especially those in the third year, believe that all people, regardless of culture, should be full citizens. However, these positions are significantly polarized and reveal that a considerable number of students believe, equally, that in periods of economic crises the labour and social needs of the local population must be prioritized, there are cultures that cannot be integrated into a democratic society and that the entry of people from other countries should be regulated according to their contribution to the general welfare of the host country (this latter belief especially in the third year).

Moreover, authors like Perez Tapias (2002), Espiritu (2006) or Varcárcel (2007) warn, too, of the danger that the establishment of common benchmarks, based on an exacerbated relativism, could involve where all cultural forms were accommodated. Although all cultures and all people are equally valuable and worthy, not all cultural forms should be tolerated. Therefore, the belief shown by future teachers of first and third years that an education for all has to accept all existing cultural forms is close to a relativistic position, typical of postmodernism, and without a critical perspective that certain cultural forms are unacceptable. Rodríguez Izquierdo (2008, 9) comes to the same conclusion, noting that prospective teachers usually accept cultural diversity unreservedly, a position designated as *optimistic multiculturalism*.

The relevance conferred on collaboration among teachers in multicultural classrooms and disagreement manifested toward the idea that development of an education in cultural diversity applies only when there are students from other countries and in forming groupings according to the culture of origin, indicates



that students in first and third years of the Education Faculty also keep some beliefs close to intercultural educational approaches. In this sense the results of other studies can be confirmed (Campoy & Pantoja, 2005; Whitfield et al., 2007; Hopkins-Gillispie, 2009; Martínez & Zurita, 2011) and elements highlighted that have been considered, theoretically, as appropriate to promote constructive exchange between the different cultures present in the classroom (Jordan, 2006; Besalú, 2007b).

However, future teachers' agreement on these issues is not shared when they state that the content, resources, current curriculum or evaluation should be adapted to the cultural peculiarities of each student. In these cases the beliefs are biased, being sharply divided between agreement and disagreement, showing contradictions that match the results of other studies (Lee & Dallman, 2008; Arques, 2011) and showing the complexity of future teachers' belief systems.

Equally conflicting are the student teachers' beliefs regarding pupils of different cultural background as having high levels of school failure compared to the local population. Therefore, there is a high percentage of first and third year student teachers that associate cultural diversity with deficits and lack of training, a link already described by Camilleri (1985), López López (2002) or Essomba (2006) when discussing the various positions of teachers to cultural diversity. This corroborates results obtained by Sales et al. (2001), Zippay (2010) or Matus and Infante (2011), while contradicting prominent findings in other studies, such as those of Campoy and Pantoja (2005), indicating that students do not link cultural and academic failure.

The need for teacher training that addresses issues related to cultural diversity is not just a theoretical demand; student teachers themselves also spoke about it, demanding teacher training more committed to cultural diversity and that this should be developed in all contexts, not just those where there are students of different ethnic and / or cultural origins. This finding is common in research on initial teacher training and cultural diversity, both in Spain (Moliner & García, 2005; Rodríguez Izquierdo, 2008; Gómez Barreto, 2011) and in the international arena (De Castro & Cho, 2005; Montgomery & McGlynn, 2009; Szecsi et al., 2010), and also shows that in the nearest context future teachers considered too little attention was paid to cultural diversity in their training as teachers.

Moreover, future teachers, especially those in their third year, are aware of the importance that beliefs exert in teaching and learning processes, because they think that having a positive belief towards cultural diversity influences job performance. Lee and Dallman (2008) also emphasize this conclusion, finding that teacher candidates consider knowledge, beliefs and attitudes towards diversity can influence the learning process of their future pupils.

In view of these findings, these two proposed hypotheses are accepted and the objectives have been covered: future teachers' beliefs about cultural diversity at the beginning and end of the training process can be described.

### **1.3. Conclusions on objective 4**

The fourth objective deals with the study contrasting beliefs about cultural diversity of the students of the first and last years of their course. The hypothesis for this objective affirms that there are significant differences in student teachers' beliefs about cultural diversity depending on the course they are studying (hypothesis 4).

The results, both in the first descriptive approximation and in the "t" test indicate that some of the future teachers' beliefs about cultural diversity vary depending on the course. Specifically, there are significant differences in about half of the variables (in 36 of the 79 dependent variables). In other beliefs there are no remarkable differences.

In this sense, the final year students believe, more strongly than the first year students, that the presence of students from different cultures requires more educational update, which complicates teaching and that schools that welcome students from different cultures have less social prestige. It follows, therefore, that future teachers of the third year are more aware that multicultural education is a complex task and requires permanent training (Darling-Hammond, 2001; Cochran-Smith, 2004; Ladson-Billings, 2006). However, there is also some risk that these students, after completing their initial training, will relate the responsibility of dealing properly with cultural diversity as a major complication in their professional role and certain lack of prestige for the school and, therefore, with a perspective that diversity implies problematic situations and undesirable teacher destinations. This same relationship has been highlighted in the research of López López (2001), Del Prado et al. (2007) and León et al. (2007), stating that future teachers believe that cultural diversity can lead to problematic situations and negative consequences for the school.

Nevertheless, it appears that in the case of third-year students this perspective of problems connected to the practice of teaching in multicultural settings is not linked to the culture of the pupils, since they do not believe that the pupils' home culture is the cause of many of problems of coexistence in school. Similarly, they conceived of cultural diversity as enriching society, the school and even their professional development as teachers. They are more in agreement than first-year teachers that teachers' positive beliefs towards pupils' cultural diversity favourably influence the performance of their work. That third-year students express more positive beliefs in these areas suggests that training (along with

other aspects) may be generating some awareness of the importance of cultural diversity and its potential as an element of personal and professional growth, and of the collective construction of a more just society. Some studies devoted to testing the impact that training exerts on beliefs about cultural diversity point in this same direction, showing that training can have a major impact when promoting a positive view of cultural diversity in future teachers (Christensen, 2007; McKnight et al., 2011).

Consistent with these findings, third-year students disagree more than first-year students with the proposition that there are cultures that cannot be integrated into a democratic society, that in periods of economic crisis priority should be given to the needs of the local population, that the entry of people from other countries should be regulated according to their contribution to the general well-being of the country or that being a full citizens must be restricted to the indigenous people of the country. These beliefs reflect a greater awareness of the political and social recognition of all cultures, a requirement that López López (2002) emphasizes as essential for the development of an intercultural perspective in the social and educational context. Ford and Quinn (2010) and Arques (2011) reach similar findings and indicate that large numbers of students link the concepts favourable to cultural diversity with equal rights.

If the focus of attention is put on education, future teachers of the third year also claim, to a greater extent than first-year students, that educating them in cultural diversity is necessary not only when there are students from other countries. From an educational approach, intercultural education and cultural diversity must be addressed to all students, regardless of their culture (Bartolomé, 1997; Muñoz Sedano, 2005; Besalú, 2007b). Moreover, future teachers of the third year disagree more that teachers must prioritize the acquisition of values, beliefs and customs of the indigenous culture and that the presence of culturally diverse students does not have to involve changes in the design, development and evaluation of the curriculum. If both findings are related, we can deduce that final year student teachers tend, more than those who are beginning the training process, towards an intercultural educational approach and reject other positions seeking assimilation.

Some of the differences found between the beliefs of students in the first and third years in the Education faculty reveal that the latter do not believe that teachers are qualified to develop their teaching in culturally heterogeneous classrooms, and that the education of teachers for cultural diversity is insufficient, thus showing more dissatisfaction and criticism of initial teacher training. Both issues confirm results from other studies where future teachers described a negative perception of the treatment given to cultural diversity in initial teacher training and into their own intercultural competence (Rodríguez Marcos et al., 2004; Campoy & Pantoja, 2005; De Castro & Cho, 2005; Montgomery & McGlynn,

2009). In their opinion, insufficient treatment is being given to this subject in the training process, as pointed out by INTER Group (2006b), Palomero (2006), Morrier et al. (2007) or Essomba (2007, 2010). Perhaps because of this, third-year students are more in agreement than the first year with the inclusion of specific subjects to prepare them for working with culturally diverse groups during the initial training period and, in parallel, also contemplate this type of transversal training throughout the curriculum. The desirability of including specific content and making a crosscutting treatment of cultural diversity in initial teacher training has also been underlined by future teachers in the research conducted by De Castro and Cho (2005), Hopkins-Gillispie (2009) and Gómez Barreto (2011) and in different theoretical approaches (Ouellet, 2000; Villegas & Lucas, 2002; Gay, 2010).

Moreover, the teacher candidates who are completing their initial training period are less in agreement with their colleagues of the first year that currently evaluation should be supported by various strategies of adapting to the peculiarities of each student and of curricular proposals adapted to cultural differences. This difference is even greater when asked about the curriculum, because they believe they should not consider the pupils' cultural diversity. Likewise, they do not believe that teachers should foster a climate of dialogue and exchange that enables mutual enrichment, or that the schools should work in a participatory manner. However, these future teachers are more in agreement than those of the first year that textbooks reproduce cultural stereotypes, that teachers do not have the resources necessary to respond to cultural diversity, education reproduces and transmits primarily cultural patterns of the hegemonic social group and that the assessment system currently used harms pupils from different cultures to the native. In short, they do not believe that the current education system prepares all pupils for the full exercise of citizenship, regardless of their culture of origin. The difference noticed in these beliefs, although not without contradictions (as in some of the statements mentioned polarized positions can be discerned), may indicate the emergence of more critical thinking about current educational reality in some of the third-year student teachers who are questioning teachers, schools, and government agencies and their response to cultural diversity. For Giroux and McLaren (1990), King (2001), Ladson-Billings (2006) or Zeichner (2010), the development of more critical thinking will allow the understanding of the different situations and factors causing inequalities and thus, the search for more just alternatives that allow teachers to direct teaching action towards educational and social transformation. Perhaps the result of this search for alternatives is that third-year students agree that teacher collaboration is essential for working in multicultural classrooms.

The above conclusions show that, in fact, the course seems to have an impact on some of future teachers' beliefs about cultural diversity and that this effect, although slight, is positive, because it shows a general trend towards positions more favourable to cultural diversity, and that more critical perspectives

and cultural awareness have developed by the third year. This finding confirms other researchers' conclusions that also describe the positive impact of training on the change in student teachers' beliefs about cultural diversity (Guidry & Sowa, 2005; Fox & Diaz-Greenberg, 2006; Moore, 2009; Szecsi et al., 2010; Laughter, 2011; McKnight et al., 2011), but they also contradict the results obtained in other studies such as those developed by De Courcy (2007), Szabo and Anderson (2009) or Gomez Barreto (2011), where no visible variations in these beliefs were found after completing initial training.

The trend towards more positive beliefs of third-year students may be demonstrated by the evolving structure that authors like Gay (1985), Bennett (1986, 1993 y 2004), Ford and Dillard (1996) or Mills and Ballantyne (2010) found in the development of beliefs and cultural awareness. Based on the levels of development established by these authors, prospective third-year teachers would be at intermediate stages of social awareness, receptive to the encounter between cultures, but fraught with ambivalences, as polarized beliefs still appear and variations were found mainly in the dimension of current training practice, while the dimensions on theoretical approaches suffered fewer differences. This fact highlights the difficult and complex task involving the modification of beliefs towards more positive and favourable prospects for cultural diversity (Pajares, 1992; Richardson, 1996). Furthermore, it corroborates what Eisenhart et al. (1988) and De Vicente (1996) warn on the modification of beliefs. These authors suggest that those beliefs that treat deeper aspects, that affect personal dimensions, are more difficult to change than beliefs about external issues. In any case, it is a slow, complex, uncertain process and full of contradictions (Contreras et al., 2002; Irez, 2006), which does not affect everybody, or all beliefs, in the same way and at the same time.

Although future teachers still considered their training insufficient, the findings indicate that the progress made in this regard in recent years seems to have a certain value for some of the future teachers' beliefs, so the hypothesis established has been accepted and objective 4 has been reached.

#### **1.4. Conclusions on objective 5**

Objective 5 focuses on exploring whether the future teachers' beliefs about cultural diversity vary depending on the teaching specialty. The hypothesis extracted from this proposition states that future teachers' beliefs about cultural diversity vary significantly depending on the specialty.

The results have shown that more than half of the future teachers' beliefs (51 beliefs of the 79 considered) vary according to the specialty, although no significant differences were found in the remaining beliefs. This finding confirms

the results obtained by Rodríguez Izquierdo (2008) who also found differences in the attitudes of future teachers in terms of the different specialties.

The differences found in the beliefs of student teachers are divided mainly between two groups of specialties: on the one hand, students in Special Education and Foreign Languages and, on the other hand, students of Elementary Education, Physical Education and Listening and Language (the last specialty especially in the first dimension).

Taking as a reference the various dimensions that shape the questionnaire we see that in dimension 1 ("Focus on cultural diversity as a problem"), students in Special Education and Foreign Language maintain more favourable positions to cultural diversity, because they do not believe that catering to cultural diversity in the classroom is easier when students belong to the Western world, that most of the students from cultures other than Spanish come from marginal contexts or that the presence of people from different cultures from the indigenous poses a threat to social stability. Meanwhile, the future teachers of Physical Education and Listening and Speech believe that working with culturally diverse students complicates teaching, that there are cultures that are not integrated into a democratic society and that diversity of religions and ethnicities is a hindrance to coexistence. These findings differ to some extent with the research of León et al. (2007) who point out that the attitude of future foreign language teachers is that cultural diversity as a problem and/or deficit more than other specialties such as Music Education.

Furthermore, there are differences in positive approach to beliefs about cultural diversity (dimension 2) among the specialties mentioned. Thus, students in Early Childhood Education, Special Education and Foreign Languages tend to have a more pronounced positive approach than the specialties of Primary Education, Physical Education and Listening and Language. Regarding the first group, for example, students in Special Education and Foreign Languages claim that cultural diversity enriches coexistence in society and the educational institution and that in plural societies the best form of social organization is one that is built on the dialogue between the different existing cultures. As in our study, Rodríguez Izquierdo (2008) found that students of Early Childhood Education and Foreign Language had more favourable beliefs about maintaining cultural diversity while future teachers of Physical Education had negative conceptions. However, these findings differ from the results found by Arques (2011) in which students of Early Childhood Education showed themselves unfavourable to cultural diversity.

In relation to dimension 3 ("Favourable training practices for cultural diversity"), future special education teachers did not believe that training practice enabled them to respond adequately to significant differences in cultural diversity, as they disagree more than students of other specialties that students of minority

cultures receive equal treatment in schools, that teachers are qualified to develop their teaching in culturally heterogeneous classrooms or that the current curriculum proposals are adapted to the cultural differences present in the classroom. Elementary Education students, however, believe that the education system prepares all students for the full exercise of citizenship and the curriculum content provides for the values of the different cultures represented in the classroom. All these beliefs shows that future teachers of Special Education and Elementary Education also tend to respond differently when asked about the commitment of current training practice with cultural diversity.

Moreover, future Physical Education teachers believe, to a lesser extent than other specialties, that the school should promote the learning of shared ethical values, that teacher collaboration is essential for working in multicultural classrooms or that there should be specific subjects in initial teacher training to prepare them for cultural diversity. These beliefs found in Physical Education students corroborate the results reported by Pastor (2010). In his research, the author concluded that future teachers in this specialty have a “politically correct” belief, but have a still far from sympathetic approach to cultural diversity.

Regarding those beliefs that reflect training practices unfavourable to cultural diversity (dimension 4), students in Special Education and Foreign Languages manifest, more forcefully than future teachers of Elementary and Physical Education, the relevance of a teacher training committed to cultural diversity. This finding can be seen in the lower level of agreement of future teachers of Elementary and Physical Education that cultural diversity training received by Education students is insufficient and the lesser agreement by Special Education and Foreign Language teacher students, that education for cultural diversity is unnecessary and that only teachers who work with students from different cultures should have specific training to address diversity.

In addition, the students of Elementary Education and Physical Education believe, more than future teachers of Special Education and Foreign Languages, that educating them in cultural diversity is only necessary when there are students from other countries and that grouping together students based on their culture is necessary for the proper functioning of the classroom. These beliefs show that Special Education and Foreign Languages students are more critical of training practices unfavourable to cultural diversity than students from Elementary Education or Physical Education.

From the findings described above it can be said that there are differences in the beliefs of student teachers depending on the specialty they take. This finding, taken together with those detailed in objective 4, confirms that training is related to the variation of future teachers’ beliefs. Therefore, the hypothesis is accepted and it is considered that objective 5 has been covered.

## 1.5. Conclusions on objectives 6 and 7

Objectives 6 and 7 seek to analyze the relationships between future teachers' beliefs about cultural diversity and, based on these relationships, beliefs were grouped into a limited set of factors. This objective led to two hypotheses: there are significant associations between the different beliefs of future teachers about cultural diversity (hypothesis 6) and it is possible to group beliefs about cultural diversity in a finite set of factors (hypothesis 7).

The results from the correlational analysis revealed that some of the future teachers' beliefs on cultural diversity are significantly and moderately interrelated (that is, 41 of the 79 variables analyzed).

Taking the various dimensions structuring the questionnaire, it can be appreciated that in dimension 1 ("Focus on cultural diversity as a problem"), the belief that cultural diversity is a threat to social stability, is related to the following beliefs: full citizenship must be unique to the indigenous population, there are cultures that cannot be integrated into a democratic society and the entry of people from other countries should be regulated according to their contribution to the general welfare of the host country. All of these aspects emphasize conservative beliefs about cultural diversity, where the affirmation of the hegemonic culture dominates (Muñoz Sedano, 2005). It also shows that future teachers, who believe that students of different cultural background to the indigenous have high levels of school failure, also believe that they present learning problems, have difficulty in integrating and come from marginal contexts. This link shows that students who maintain a perspective in which cultural diversity is associated with deficits (Kincheloe & Steinberg, 1999; Moliner & Sanchiz, 2001), relate academic deficits with other cognitive, social and economic deficiencies.

On the positive approach to cultural diversity (dimension 2), future teachers associated that cultural diversity enriches social coexistence and the school, that it promotes the professional development of teachers and that in pluralistic societies the best form of social organization is that built on dialogue between the different cultures that exist. As Cambi (2006), Ruiz et al. (2011) and Vila (2012) emphasize, dialogue is a cardinal element in shaping a trans-cultural and humanizing ethic that encourages the enriching potential of cultural identity and promotes a richer and more open construction of identity as well as peaceful coexistence between cultures. These associations equally show that future teachers' link the enrichment that cultural diversity entails socially with other areas such as education or professional development.

When associations are found between beliefs of dimensions 1 and 2 (positive approach to cultural diversity and focus on cultural diversity as a problem), the relationships tend to be reversed, showing that it is a matter of



different and opposing perspectives, as established by Banks (2009), Sleeter and Grant (2009) and Portera (2011). This finding can be seen, for example, in the relationship between the belief that cultural diversity enriches coexistence and disagreement that cultural diversity is a threat to social stability, or the association between agreement that students of different cultures enrich the educational institution and the rejection that education in cultural diversity is necessary only when there are pupils from other countries.

On the other hand, the beliefs about dimensions related to teacher training practice tend to be associated with each other and with the theoretical dimensions. Thus, beliefs about teacher training practice positive to cultural diversity (dimension 3) are associated with each other and with dimension 2 (positive approach to cultural diversity), while unfavourable beliefs about teacher training practice relate to each other and with dimension 1 (focus on cultural diversity as a problem). These associations indicate that the assessment made by students on the commitment of the current training practice is consistent with theoretical approaches which locate their beliefs about cultural diversity, showing that beliefs about teacher training and professional practice are related with the personal beliefs of student teachers. Arques (2011) also found, in this sense, that a favourable assessment of cultural diversity contributes to a more positive conception of multicultural education.

In dimension 3 this finding is seen, for example, in the association that future teachers establish that the school should favour the learning of certain shared ethical values that enrich multicultural coexistence, which is essential to the existence of shared values for coexistence between cultures and that the educational system must generate measures to compensate for any inequalities. What is striking, however, is the relationship found between beliefs that emphasize what is common to all people and the need for shared references with other compensatory beliefs, according to Bartholomew et al. (1997), approaching cultural diversity as a problem. This conclusion invites us to rethink the compensatory logic from a more inclusive and socially just perspective, where the accent is placed on the fight against inequalities, but within the classroom, avoiding segregation or labels.

Student teachers who believe that teacher trainers are qualified to teach about cultural diversity also claim that teachers are qualified to perform their work in multicultural classrooms, that Faculties of Education train teachers to tackle cultural diversity and that secondary school teachers receive adequate initial training in this regard. This connection shows that student teachers relate the quality of initial training with the degree of qualification in professional performance. Perhaps for this reason they also associate teacher training with transversal cultural diversity with the belief that cultural diversity teaching requires greater updating.

The pronounced relationship between the belief that the current curriculum proposals are adapted to cultural differences present in the classroom and that curriculum content satisfies the values of the different cultures represented in the classroom is also noted. Apparently, in this case, the students link curricular adaptations with content adaptation, a relationship that is not established with other elements, such as evaluation, methodology or resources, which are equally important to address cultural diversity. This association may be related to fact that for some future teachers attention to cultural diversity in the curriculum is conceived only as the adaptation of content (Essomba, 2006).

In the last dimension (dimension 4), referring to training practices that are unfavourable to cultural diversity, the trend described in the third dimension is also shown. This tendency can be seen in the relationship of the belief that educating for cultural diversity is only necessary when there are pupils from other countries with the presence of people from cultures other than the native poses a threat to social stability. In turn, students who hold the beliefs mentioned also believe that only teachers working with pupils from different cultures should be trained to deal with diversity and working in multicultural classrooms should be a choice made by the teachers, among other respects. As has been shown, these beliefs illustrate the relationship established between a theoretical approach to cultural diversity as a problem with adverse training practices for cultural diversity.

The above findings enable hypothesis 6 to be accepted, since they reveal that the future teachers' beliefs about cultural diversity are interrelated and that the belief system of future teachers is interdependent and complex, thus corroborating the contributions of Pajares (1992), Calderhead and Robson (1991) and Richardson (2003) in this regard.

Moreover, the relationships found between future teachers' beliefs about cultural diversity have allowed them to be grouped into a limited set of factors. Specifically, 7 factors have been found that have been labelled as follows: cultural diversity confined to certain spaces (factor 1), cultural diversity marked by the superiority of the hegemonic culture (factor 2), current educational practice sensitive to cultural diversity (factor 3), idealized perspective of cultural diversity and conditions from which it must be addressed (factor 4), negative beliefs about pupils from cultures different from the autochthonous (factor 5), education as a reproduction of the dominant culture (factor 6) and multiculturalism and affirmative action (factor 7). Although the resulting set explains a percentage of variance that can be improved, the structure is consistent with the theoretical proposal considered in constructing the instrument and presents some internal consistency coefficients for each of the factors.

The set of factors described is evidence that beliefs about cultural diversity are complex and multifactorial constructs, as no general component is highlighted that is able to accommodate all prospective teachers' beliefs on this subject. This finding has also been described by Garmon (2005), Hill-Jackson et al. (2007), Mills and Ballantyne (2010) and Arques (2011), which grouped the future teachers' beliefs on cultural diversity in multiple factors.

The results also reveal that in factor 7 there are some contradictory aspects that make them difficult to delimit according to a theoretical model. This finding emphasizes the complexity of future teachers' beliefs on cultural diversity and encourages us rethink the theories about the future teachers' beliefs on cultural diversity from new global perspectives, as Grant and Brueck (2011) point out.

From the above findings hypothesis 7 is accepted in and it is considered that objectives 6 and 7 have been achieved.

## **2. IMPLICATIONS OF THE RESEARCH**

Studies of future teachers' beliefs about cultural diversity described throughout this work have revealed different topics, methodologies and findings that provide valuable knowledge to improve teacher training and education in general. Nevertheless, it is a still fragmented (Sleeter, 2001) and insufficiently explored field of study (Montero, 2000) that poses new challenges, questions and recommendations as detailed by authors such as Ladson-Billings (2011), Sleeter (2001), Hollins and Torres (2005), Cochran-Smith et al. (2006), Grossman and McDonald (2008) or Grant and Gibson (2011). This research has delved into some of the directions proposed by these authors and generated a series of related implications, especially in two spheres: future teachers' beliefs and initial teacher training.

### **2.1. Implications for the field of study of future teachers' beliefs**

The results and conclusions obtained in this research have increased the understanding of future teachers' beliefs about cultural diversity, beliefs which, as shown, determine the process of becoming a teacher, subsequent professional development, teaching practice and future pupil learning. It is not therefore a trivial matter, especially when student teachers complete their initial training do so with superficial, contradictory beliefs that are sometimes unfavourable to cultural diversity. Later in their professional performance these beliefs may lead to discriminatory or segregating teaching processes.

Therefore, it seems right to place student teachers at the centre of this research on improving teacher training and educational practice, since it involves recognizing them as people who ultimately learn actively with their pupils, build their own personal knowledge and are leading players in the learning process (Feiman-Nemser, 2001; Hammerness et al., 2005). In fact, the development of research that investigates the practical projection of teacher training and its impact on the learning and thinking of future teachers is a challenge identified by different agendas for future research in this field (Sleeter, 2001; López López, 2002; Cochran-Smith, Davis & Fries, 2004; Grossman & McDonald, 2008; Rodríguez Izquierdo, 2009). In spite of that, Morrier et al. (2007) indicate that the study of the impact of teacher training is an area little explored, an affirmation corroborated when looking at the small number of national studies conducted in this regard. The research presented here provides valuable conclusions on this issue, indicating that initial teacher training exerts some impact on the development of more positive beliefs towards cultural diversity and showing, in turn, what specific aspects give rise to this influence and what issues remain challenges for the learning processes. It also opens the door to new research that analyses this impact on the beliefs of new graduates and thus, documents progress and/or setbacks experienced in teacher training in and for cultural diversity.

In this line it would likewise be appropriate to continue delving into the specific training factors that may affect the change in the beliefs of student teachers described in this paper. Akiba (2011) provides some interesting results in this regard which could form the basis of a new inquiry. He points out, as characteristics that influence the change in beliefs, collaborative work and the development of training proposals grounded on constructivist theories of learning and carrying out practical experience. Equally interesting is the study of the effect that, together with the training process, other variables might exert on beliefs about cultural diversity. Dedeoglu and Lamme (2009), Fernsten (2009) and Pastor (2010) identified contact with culturally diverse people, prior knowledge of cultural diversity, religion and ideology as factors related to the modification of beliefs about cultural diversity. In parallel to these variables, Sleeter (2001) and Grant and Gibson (2011) also recommend the study of others related to those responsible for the training process, such as university professors and institutional culture or educational administration, as they are important mediators of the impact training future teachers can have.

On the other hand, as Ladson-Billings (1991), Hollins and Torres (2005) or Chang et al. (2011) advised, it is appropriate to investigate the evolution of student teachers' beliefs during their professional training practice, and to investigate the relationship between initial training and professional performance with respect to the maintenance or modification of beliefs about cultural diversity.

All proposals described, and the research itself, involve converting future teachers' beliefs into the subject of study, a complex task. Beliefs are abstract constructs, multidimensional and interrelated with multiple spheres of people's lives, which hinders its realization, and highlights the need for integrated, holistic research that incorporates distinct visions and different theoretical approaches to the subject. Despite the complexity this subject of study entails, the results lead to the conclusion that the descriptive methodological approach through a survey has been adequate to access, analyse and describe the future teachers' beliefs, and more so if the large number of participants and the transversal nature of the investigation is taken into account. This has enabled information to be gathered on different courses simultaneously, so the full extent of the studies plan has been considered. Conducting research with these characteristics dealing with large samples and allowing results to be generalized has been a constant demand from the reviewers of the research conducted in this area of knowledge in recent years (Zeichner, 2005; Grant & Gibson, 2011). At the same time, as Furman (2008) noted, it also seems necessary to develop qualitative and longitudinal research that permits the results obtained in this study to be complemented from a deeper, more interpretive perspective. Both approaches, taken together, may provide a more comprehensive and integrated vision of future teachers' beliefs on cultural diversity. Cook and Reichard (1986), Wittrock (1989), Morín (1994), Bolívar (1999) or De la Herrán, Hashimoto and Machado (2005) also opted for the complementarities between different methodological approaches, designing the dialogue between them as a necessary condition for understanding the complexity of teachers' thinking.

In relation to the instrument to collect the information, it is considered to be appropriate and to include a wide spectrum of students' possible beliefs about cultural diversity. Following the indications made by Hollins and Torres (2005) in this regard, special attention has been paid to the process of developing the questionnaire and evidence of its validity and reliability are presented. The instrument is therefore available to others who wish to use it to study the beliefs about cultural diversity of the students enrolled in the newly established Degree of Early Childhood Education and Elementary Education. Keeping in mind the necessary adaptation and contextualization of the instrument, the questionnaire may also be applied in contexts similar to that described. However, prior to future use, we recommend conducting a confirmatory factorial analysis to corroborate the factorial structure explored.

Finally, we join the call of Trent et al. (2008), among others, in their demand for a greater commitment from government and academic institutions to research on teacher training and cultural diversity, so as to provide the means and the necessary support to further develop the research exposed, and expand and deepen this type of study.

## 2.2. Implications for initial teacher training

The study of the future teachers' beliefs about cultural diversity and its relationship with variables related to the process of initial teacher training has highlighted beliefs that have a positive consideration of cultural diversity, while other positions are characterized by the affirmation of the dominant culture. Even so, training may be related to the variations in student teachers' beliefs. These findings invite the consideration of the sometimes questioned potential of initial training (Darling-Hammond, 2006) when promoting positive beliefs toward diversity and adoption of ethical positions committed to it. It also provides knowledge about some aspects that remain a challenge for teacher training currently being conducted at the university (idealized perspective of future teachers regarding cultural diversity, relativism to some cultural manifestations, problematic conception of cultural diversity, and lack of critical vision about training practice in multicultural contexts...). Addressing these beliefs and dealing with the challenges they bring, encourages us to reflect on what type of initial training is the most favourable for the development of intercultural skills in future teachers.

In this regard, the findings reveal the need to promote intercultural teacher education in itself which is anti-racist and transnational (Ladson-Billings, 1999; Furman, 2008). To do this we need to rely on firmer practical guidance and criticism, which impinges on the unique and conflicting aspects of practice and in the social, economic and political conditions that surround it, with a counter-hegemonic perspective and committed to cultural diversity (Cochran-Smith, 2004; Muñoz Sedano, 2005; Ladson-Billings, 2006; Esteve, 2009).

Similarly, these results highlight the relevance of undertaking training processes that deal explicitly and in depth with issues related to culture, the construction of identity and cultural diversity (Banks et al., 2005; Hopkins-Gillispie, 2009; Zeichner, 2009; Gay, 2010) from favourable positions for diversity, but also critical of certain cultural forms that cannot be assimilated. The complexity of the issue and the ambiguity, controversy and contradictions that surround it, require new approaches that emphasize the interconnections between different areas of knowledge and a fuller understanding of the processes of teaching and learning, a recommendation also shared by Marcelo (2002), Zabalza (2006), Darling-Hammond (2006), Korthagen (2010) or Pérez Gómez (2010).

However, for training to have a more notable impact on beliefs about cultural diversity, student teachers must be located necessarily at the centre of the training. As noted by Nieto (2000), initial training has to build knowledge about what future teachers know, believe and feel, about their interests and cultural resources. Bennett (2004) and Hill-Jackson et al. (2007), among others, also call attention to it and raise the need for adapting the training curriculum at the future

teachers' development level of consciousness and intercultural competence, and their initial beliefs about the cultural diversity. This will contribute to preventing beliefs from becoming obstacles for a really significant learning (Banks et al., 2005; Gay, 2010; Pérez Gómez, 2010) and enhance the responsiveness and commitment to cultural diversity (Love & Kruger, 2005; Sales, 2006; Aguado et al., 2008; Cochran-Smith & Fries, 2011).

Besides focusing on student training, the development of beliefs favourable to cultural diversity requires changes in methodology and the evaluation of initial training. Authors such as Jordan (1994), Besalú (2007a), Moriña (2008), Moore (2009) and Patchen (2012) have highlighted the importance of reflection and practice in developing culturally relevant training proposals. From these formative experiences the future teachers' beliefs can be brought out, questioning them and providing opportunities for modifying them.

Finally, a training proposal that includes the elements described in this work cannot be restricted to sporadic mention or an optional choice; it requires long-term treatment through the *infusion approach* (Zeichner, 1993, 14), where cultural diversity permeates each and every element of the curriculum (skills, methodology, evaluation), intentionally and explicitly (Jenks et al., 2001; Villegas & Lucas, 2002; Irvine, 2003; Moliner & García, 2005).

Even aware of its possible limitations, we believe that research like this may help shape training proposals more committed to cultural diversity, which take beliefs into account in the learning process and help future teachers and the teachers who train them to engage with cultural diversity and to work towards a more just and egalitarian society.

# **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

---





- AA.VV. (1992). *Educación multicultural e intercultural*. Granada: Impredisur.
- Abdallah-Pretceille, M. (2001). *La educación intercultural*. Barcelona: Idea Books.
- Adler, S. A. y Confer, B. J. (1998). *A practical inquiry: Influencing preservice teachers' beliefs toward diversity and democracy*. Comunicación presentada al Annual Meeting of the National Council for the Social Studies. Recuperado de [http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/16/5a/76.pdf](http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/16/5a/76.pdf)
- Agenda21 de la cultura*, aprobada el 8 mayo 2004 en el IV Foro de Autoridades Locales para la Inclusión Social, Porto Alegre. Recuperada de <http://www.femp.es/files/566-58-archivo/Agenda%2021%20de%20la%20Cultura.pdf>
- Aguaded, E. M. (2005). *Diagnóstico basado en el currículum intercultural de aulas multiculturales en educación obligatoria* (Tesis Doctoral). Granada: Universidad de Granada.
- Aguado, M. T. (1996). *Diversidad cultural e igualdad escolar. Formulación y evaluación de un modelo de actuación educativa en contextos escolares multiculturales*. Madrid: CIDE.
- Aguado, M. T. (2004). Investigación en educación intercultural. *Educatio*, 22, 39 – 57.
- Aguado, M. T., Gil, I. y Mata, P. (2008). El enfoque intercultural en la formación del profesorado. Dilemas y propuestas. *Revista Complutense de Educación*, 19 (2), 275-292.
- Aguiló, A. J. (2009). Globalización neoliberal y antropodiversidad: (tres) propuestas para promover la paz y el diálogo intercultural. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 24 (4). Recuperado de <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/nomadas/24/antoniaguilo.pdf>
- Aimée, J. y Miller, J. (2010). Preparing Pre-service Teachers for Multicultural Classrooms. *Australian Journal of Teacher Education*, 35 (2), 35-48.
- Ainscow, M. (2008). Garantizar que cada alumno es importante: la mejora de la equidad dentro de los sistemas. En J. Gairín y S. Antúnez (Ed.), *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad* (pp. 261 – 282). Madrid: Wolters Kluwer.
- Akiba, M. (2011). Identifying Program Characteristics for Preparing Pre-Service Teachers for Diversity. *Teachers College Record*, 113 (3), 658-697
- Alaminos, A. y Castejón, J. L. (2006). *Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión*. Alcoy: Marfil.
- Albert, M. J. (2008). *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. L. (1992). Racismo y educación. En P. Feroso (Ed.), *Educación intercultural: la Europa sin fronteras* (pp. 93-110). Madrid: Narcea.
- Alegret, J. L. (1998). Diversidad cultural y convivencia social. En X. Besalú, G. Campani y J. M. Palaudàrais (Comp.), *La educación intercultural en Europa. Un enfoque curricular* (pp. 43 – 50). Barcelona: Pomares.
- Almarza, D. J. (2005). Connecting multicultural education theories with practice: a case study of an intervention course using the Realistic Approach in Teacher Education. *Bilingual Research Journal*, 29 (3), 527-539.
- Altarejos, F. y Moya, A. A. (2003). Del relativismo cultural al etnocentrismo (y vuelta). *Estudios sobre Educación*, 4, 23 – 34.
- Aneas, A. (2003). *Competencias interculturales transversales en la empresa: un modelo para la detección de necesidades formativas* (Tesis Doctoral). Barcelona: Universidad de Barcelona.
- ANECA (2005). *Libro blanco del título de Grado en Magisterio*. Madrid: ANECA.
- Aranguren, L. A. y Sáez, P. (1998). *De la tolerancia a la interculturalidad. Un proceso educativo en torno a la diferencia*. Madrid: Alianza.
- Araque, N. y Barrio, J. L. (2010). Atención a la diversidad y desarrollo de procesos educativos inclusivos. *Prisma Social, Revista de Ciencias Sociales*, 4, 1-37.
- Arnáiz, P. (2009). Análisis de las medidas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación*, 349, 203-223.
- Arnaus, R. (1999). La formación del profesorado: un encuentro comprometido con la complejidad educativa. En A. Pérez Gómez, J. Barquín y 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. y Ferrer, F. (2008). *Policies and practices for teaching sociocultural diversity. A Survey report*. Council of Europe Publishing.
- Arques, E. M. (2011). *Análisis de las actitudes hacia la inmigración de los estudiantes de Magisterio de la universidad de Alicante* (Tesis Doctoral). Alicante: Universidad de Alicante.
- 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. y 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.
- Ball, A. F. y Tyson, C. A. (2011). *Studying diversity in teacher education*. Lanham: AERA
- Banks, J. A. (1993). Multicultural education: historical development dimensions and practice. *Review of Research in Education*, 19 (3), 3-49.
- Banks, J. A. (1994). *An introduction to multicultural education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Banks, J. A. (2001). Citizenship Education and Diversity: Implications for Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 52 (1), 5-16.
- Banks, J. A. (2009). Multicultural education: dimensions and paradigms. En J.A. Banks (Ed.), *The Routledge International Companion to Multicultural Education* (pp. 9-32). New York: Routledge.
- Banks, J. A. y McGee, Ch. A. (1995). *Handbook of research on multicultural education*. New York: MacMillan.
- Banks, J. A., Cochran-Smith, M., Moll, L., Richert, A., Zeichner, K., LePage, P., Darling-Hammond, L., Duffy, H. y McDonald, M. (2005). Teaching diverse learners. En L. Darling-Hammond y J. Bransford, *Preparing teachers for a changing world: what teachers should learn and be able to do* (pp. 232-274). San Francisco : Jossey-Bass.
- Barroso, M. y Leite, C. (2011). Desafios à gestão de um currículo socialmente comprometido. *Indagatio Didactica*, 3 (1), 95-108.
- Bartolome, L. I. (2008). *Ideologies in education. Unmasking the trap of teacher neutrality*. New York: Peter Lang.
- Bartolomé, M. (1997). Panorámica general de la investigación sobre educación intercultural en Europa. *Revista de Investigación Educativa*, 15 (1), 7 - 28.
- Bartolomé, M. (2004a). Identidad y ciudadanía: hacia una sociedad intercultural. *Bordón*, 56 (1), 65- 79.
- Bartolomé, M. (2004b). Educación intercultural y ciudadanía. En J. Jordán; X. Besalú; M. Bartolomé; T. Aguado; C. Moreno y M. Sanz, *La formación del profesorado en Educación Intercultural* (pp. 93-122). Madrid: MEC.
- Bartolomé, M. y Cabrera, F. A. (Coord.) (2007). *Construcción de una ciudadanía intercultural y responsable. Guía para el profesorado de Secundaria*. Madrid: Narcea.
- 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. y Marín Gracia, M. A. (1999). Diversidad y multiculturalidad. *Revista de Investigación Educativa*, 17 (2), 277 - 319.

- Batelaan, P. y Coomans, F. (1995). *Bases internacionales para la educación intercultural incluyendo la educación antirracista y sobre los Derechos Humanos*. Hilversum: UNESCO/Consejo Europeo. Recuperado de <http://www.interculturemap.org/upload/att/200702050622340.Bases%20internacionales%20de%20la%20e.%20intercultural.pdf>
- 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.
- Beck, U. (2008). *La sociedad del riesgo mundial. En busca de la seguridad perdida*. Barcelona: Paidós.
- Bedard, C., Van Horn, L., y García, V. M. (2011). The impact of culture on literacy. *Educational Forum*, 75 (3), 244-258.
- Bell, C. A., Horn, B. R. y Roxas, K. C. (2007). We know it's service, but what are they learning? Preservice teachers' understandings of diversity. *Equity and Excellence in Education*, 40 (2), 123-133.
- Bell, L. (1997). *A Longitudinal Measure of the Perceptual Impact of a Cultural Diversity Teaching Practicum on the Interpersonal Competency of Student Teachers*. Comunicación presentada al Annual Meeting of American Vocational Association. Recuperado de [http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/15/cb/a9.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/15/cb/a9.pdf)
- Benjamin, J., Petersen, N., Sink, C. y Walker, B. (2003). *A Follow-Up Study of "Teacher Beliefs Survey": A Psychometric Investigation of the Instrument and Its Educational Implications*. Comunicación presentada al Annual Meeting of American Educational Research Association, New Orleans. Recuperado de [http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/19/fd/c7.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/19/fd/c7.pdf)
- Bennett, M. J. (1986). A developmental approach to training intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 10 (2), 179-196.
- Bennett, M. J. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity (revised). En R. M. Paige (Ed.), *Education for the Intercultural Experience* (pp. 21-71). Yarmouth, Me: Intercultural Press.

- Bennett, M. J. (2004). Becoming interculturally competent. En J.S. Wurzel (Ed.), *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education* (pp. 62-77). Newton, MA: Intercultural Resource Corporation.
- Bennett, M. J. (2009). Cultivating intercultural competence: a process perspective. En D.K. Deardorff y D. Bok, *The SAGE Handbook of intercultural competence* (pp. 121-140). California: Thousand Oaks.
- Ben-Peretz, M. (1988). Teoría y práctica curriculares en programas de formación de profesorado. En L. M. Villar, *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores* (pp. 239 - 258). Alcoy: Marfil.
- Berta-Avila, M. I. y William-White, L. (2010). A Conscious Agenda for Cultivating Future Teachers' Equity and Social Justice Paradigms. *Teacher Education and Practice*, 23 (4), 399-425.
- Besalú, X. (1998). Currículum nacional y currículum intercultural en Cataluña y España. En X. Besalú, G. Campani y J. M. Palaudàrais (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. Recuperado de [www.pangea.org/aecgit/pdf/27jornadas/Xavier\\_Besalu.pdf](http://www.pangea.org/aecgit/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.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 95-114.
- Blaxter, L., Hughes, C. y Tight, M. (2008). *Cómo se investiga*. Barcelona: Graó.
- Bleicher, E. (2011). Parsing the language of racism and relief: Effects of a short-term urban field placement on teacher candidates' perceptions of culturally diverse classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 27, 1170-1178.
- Bleszynska, K. M. (2008). Constructing intercultural education. *Intercultural Education*, 19 (6), 537 - 545.
- Blythe, L. (2010). *A Case Study of Multicultural Infusion across a Teacher Preparation Program in Secondary Education*. Columbia: UMI Dissertation Publishing/ProQuest. Recuperado de <http://proquest.umi.com/pqdlink?Ver=1&Exp=12-20-2016&FMT=7&DID=2101505961&RQT=309&attempt=1>
- Bodur, Y. (2012). Impact of course and fieldwork on multicultural beliefs and attitudes. *The Educational Forum*, 76 (1), 41-56.
- Bolívar, A. (1995). *El conocimiento de la enseñanza. Epistemología de la investigación curricular*. Granada: FORCE/Universidad de Granada.

- 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. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). Recuperado de <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- Bolívar, A. (2004). Ciudadanía y escuela pública en el contexto de diversidad cultural. *Revista mexicana de investigación educativa*, 9 (20), 15 – 38.
- Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9 (2), 1-39.
- Bolívar, A. (2006). La formación inicial del profesorado y el desarrollo de las instituciones. En J.M. Escudero y A.L. Gómez (Ed.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 123-154). Barcelona: Octaedro.
- Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía: algo más que una asignatura*. Madrid: Graó.
- Bolívar, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3 (5), 79-106.
- Bollin, G. G. (2007). Preparing teachers for Hispanic immigrant children: a service learning approach. *Journal of Latinos and Education*, 6 (2), 177-189.
- Borko, H. y Shavelson, R. J. (1988). Especulaciones sobre la formación del profesorado: recomendaciones de la investigación sobre procesos cognitivos de los profesores. En L. M. Villar, *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores* (pp. 259 – 276). Alcoy: Marfil.
- Bowser, A. D. (2009). Transforming teacher education to support multicultural technology pedagogy: An assessment of preservice teachers' beliefs about multiculturalism and diversity. *Dissertation Abstracts International: The Humanities and Social Sciences*, 69 (8), 3007.
- Boyd, D. y Arnold, M. L. (2000). Teachers beliefs, antiracism and moral education: problems of intersection. *Journal of Moral Education*, 29 (1), 23-45.
- Boyer, J. y Baptiste, H. P. (1996). The crisis in teacher education in America. Issues of recruitment and retention of culturally different (minority) teachers. En J. Siluka (Ed.), *Handbook of research on teacher education (2nd ed.)* (pp. 779-794). New York: Macmillan.
- Boyer, J. y Radzik-Marsh, K.A. (1994). Multicultural Teacher Education Programs in America: a friendly confrontation. En M.A. Atwater, K.A. Radzik-Marsh y M.

- Strutchens, *Multicultural Education. Inclusion for all* (pp. 7-18). Athens: University of Georgia.
- Bretones, A. (2003). Las preconcepciones del estudiante de profesorado: de la construcción y transmisión del conocimiento a la participación en el aula. *Educar*, 32, 25 – 54.
- Broeder, P. y Mijares, L. (2003). *Plurilingüismo en Madrid: las lenguas de los alumnos de origen inmigrante en primaria*. Madrid: CIDE.
- Brownlee, J., Purdie, N. y 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. y 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. Santiago de Chile: UNESCO. Recuperado de <http://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/brunner.pdf>
- Buendía, L., Colás, M.P. y Hernández, F. (2010). *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.
- Byran, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Byrne, B. (2005). Factor Analytic Models: Viewing the Structure of an Assessment Instrument from Three Perspectives. *Journal of Personality Assessment*, 85 (1), 17-32.
- Cabrera, F. (2002). Hacia una nueva concepción de la ciudadanía en una sociedad multicultural. En M. Bartolomé (Coord.), *Identidad y Ciudadanía: Un reto a la educación intercultural* (pp. 79 -104). Madrid: Narcea.
- Cabrera, F. (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, y J. M. Palaudàrais (comp.), *La educación intercultural en Europa. Un enfoque curricular* (pp. 51 – 66). Barcelona: Pomares.
- Cain, M. (2010). Culturally responsive teaching awareness through online fiction. *Multicultural Education & Technology Journal*, 4 (2), 113-125.
- Calatayud, M. A. (2008). *La escuela del futuro. Hacia nuevos escenarios*. Madrid: Editorial CCS.



- 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 (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 709 – 725). New York: McMillan.
- Calderhead, J. y Robson, M. (1991). Images of teaching: Student teachers' early conceptions of classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 7 (1), 1–8.
- Calvo, G. F., Alejo, J. y Calvo, 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.
- Calvo, T. (2000). *Inmigración y racismo, así sienten los jóvenes del siglo XXI*. Madrid: Cauce Editorial.
- 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, y J. M. Palaudàrais (Comp.), *La educación intercultural en Europa. Un enfoque curricular* (pp. 105 – 116). Barcelona: Pomares.
- Campoy, T. y Pantoja, A. (2005). Hacia una expresión de diferentes culturas en el aula: percepciones sobre la educación multicultural. *Revista de Educación*, 336, 415-436
- Camps, V. (1993). *Los valores de la educación*. Madrid: Alauda.
- Cano, E. (2007). Las competencias de los docentes. En Blanco, F. (Dir.) y López, A. (Coord.), *El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado* (pp. 33-60). Madrid: MEC/Instituto Superior de Formación del Profesorado.
- Cano, E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 12 (3), 1-16. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123COL1.pdf>
- 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.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.

- Carter, K. (1990). Teachers' knowledge and learning to teach. En W. R. Houston, *Handbook of Research on Teacher Education: A Project of the Association of Teacher Educators* (pp. 291-310). New York: Macmillan.
- Castells, M. (1998). *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* [Documento sin publicar]. Seminario sobre Diversidad Cultural y Migraciones. Granada: Universidad de Granada.
- Castro, A.J. (2010). Themes in the research on preservice teachers' views of cultural diversity: implications for researching millennial preservice teachers. *Educational Researcher*, 39 (3), 198–210.
- Catena, A., Ramos, M. M. y Trujillo, H. M. (2003). Análisis univariado de varianza. En A. Catena, M.M. Ramos y H.M. Trujillo, *Análisis multivariado. Un manual para investigadores* (pp. 47-92). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Cattell, R. B. y Vogelmann, S. A. (1977). A comprehensive trial of the Scree and KG criteria for determining the number of factors. *Multivariate Behavioral Research*, 12, 289-325.
- Cea, M. A. y Vallés, M. (2011). *Evolución del racismo y la xenofobia en España*. Madrid: Ministerio de Trabajo e Inmigración.
- Chang, S., Anagnostopoulos, D. y Omae, H. (2011). The multidimensionality of multicultural service learning: The variable effects of social identity, context and pedagogy on pre-service teachers' learning. *Teaching and Teacher Education*, 27, 1078-1089.
- Chapman, T. K. (2011). A Critical Race Theory analysis of past and present institutional processes and policies in teacher education. En A.F. Ball y C. A. Tyson (Ed.), *Studying diversity in teacher education* (pp. 237-256). Lanham: AERA.
- Cho, G. y DeCastro, D. (2006). Is Ignorance Bliss? Pre-service Teachers' Attitudes Toward Multicultural Education. *The High School Journal*, 89 (2), 24-28.
- Christensen, L. L. (2007). A case study of intercultural development for pre-service language teachers. En J.L. Higbee, D.B. Lundell y I.M. Duranczyk, *Diversity and the Postsecondary Experience* (pp. 75-91). Minneapolis: Center for Research on Developmental Education and Urban Literacy.
- Cicchelli, T. y Cho, S. (2007). Teacher multicultural attitudes: intern/teaching fellows in New York City. *Education and Urban Society*, 39 (3), 370-381.
- Clandinin, D. J. y Connelly, F. M. (1987). Teachers' personal knowledge: what counts as personal in studies of the personal. *Journal of curriculum studies*, 19 (6), 487 – 500.

- Clark, C. M. y Yinger, R. J. (1977). Research on teacher thinking. *Curriculum inquiry*, 7, 279-394.
- Cochran-Smith, M. (1995). Color blindness and basket making are not the answer: confronting the dilemmas of race, culture, and language diversity in teacher education. *American Educational Research Journal*, 32 (3), 493-522.
- Cochran-Smith, M. (2003). The Multiple Meanings of Multicultural Teacher Education: A Conceptual Framework. *Teacher Education Quarterly*, 30 (2), 7-26.
- Cochran-Smith, M. (2004). *Walking the road: Race, diversity and social justice in teacher education*. New York: Teachers College Press.
- Cochran-Smith, M. y Fries, K. (2011). Teacher education for diversity: policy and politics. En Ball, A. F. y Tyson, C. A. (ed.), *Studying diversity in teacher education* (pp. 339-362). Lanham: AERA.
- Cochran-Smith, M. y Lytle, S. L. (1999). Relationships of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities. *Review of Research in Education*, 24, 249-305.
- Cochran-Smith, M. y Lytle, S. L. (2001). Beyond certainty: taking an inquiry stance on practice. En A. Lieberman y L. Miller (Eds.), *Teachers caught in the action. Professional development that matters*. New York: Teachers College (pp. 45-60).
- Cochran-Smith, M. y Lytle, S. L. (2009). *Inquiry as Stance: Practitioner Research for the Next Generation. Practitioners Inquiry*. New York: Teachers College.
- Cochran-Smith, M. y Zeichner, K. (Ed.) (2005). *Studying Teacher Education: The report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*. Washington D.C.: AERA.
- Cochran-Smith, M., Davis, D. y Fries, K. (2004). Multicultural teacher education. En J. A. Banks y C. A. M. Banks (Eds.), *Handbook of research in multicultural education* (pp. 931-975). San Francisco: Jossey-Bass.
- Cochran-Smith, M., Zeichner, K. M. y 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.
- Coelho, E., Oller, J. y Serra, J.M. (2011). Repensando la formación inicial del profesorado para abordar el tratamiento a la diversidad cultural y lingüística en el aula. *@tic, Revista d'innovació educativa*, 7, 52-61.
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Colás, M. P. y 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?* Recuperado de [http://casus.usal.es/inmed/documentos/es01\\_esp.pdf](http://casus.usal.es/inmed/documentos/es01_esp.pdf)
- Coll, C., Barberá, E. y Onrubia, J. (2000). La atención a la diversidad en las prácticas de evaluación. *Infancia y Aprendizaje*, 90, 111-132.
- Comisión Europea (2010). *How can Teacher Education and Training policies prepare teachers to teach effectively in culturally diverse settings?* Report of the Peer Learning Activity, Oslo, May 2007. Recuperado de [http://www.kslll.net/Documents/PLA\\_Teaching%20effectively%20in%20culturally%20diverse%20settings\\_May%2007.pdf](http://www.kslll.net/Documents/PLA_Teaching%20effectively%20in%20culturally%20diverse%20settings_May%2007.pdf)
- Comunidad Europea (1957). *Tratado constitutivo de la Comunidad Europea de la Energía Atómica* (BOE de 1 de enero de 1986). Recuperado 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. Recuperado de [http://www.coe.int/t/e/cultural\\_cooperation/education/standing\\_conferences/e\\_21stsessionathens2003.asp](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: UNESCO. Recuperado de [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm)
- Conle, C. (2009). Tensions became inquiry. A circumvention of polarization through experiential narratives. En X. Li, C. Conle y P. Elbaz, *Shifting polarized positions. A narrative approach in teacher education* (pp. 155 – 181). New York: Peter Lang.
- Consejo de la Unión Europea (1998). *Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo* (Declaración de La Sorbona). Recuperado 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). Recuperado de [http://www.eees.es/pdf/Bolonia\\_ES.pdf](http://www.eees.es/pdf/Bolonia_ES.pdf)
- Consejo de la Unión Europea (2001). *Declaración de Praga. Hacia el Área de la Educación Superior Europea*. Recuperado de [http://www.ciccp.es/ImgWeb/Sede%20Nacional/Declaraciones%20Bolonia\\_Ber/Declaraci%C3%B3n%20de%20Praga.pdf](http://www.ciccp.es/ImgWeb/Sede%20Nacional/Declaraciones%20Bolonia_Ber/Declaraci%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). Recuperado de [http://www.boloniaensecundaria.es/boloniaensecundaria/img/Comunicado\\_berlin.pdf](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). Recuperado de [http://www.institucional.us.es/eees/formacion/html/bergen\\_declaracion.htm](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*. Recuperado de [http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/antecedentes/Comunicado de Londres 2007.pdf](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). Recuperado de [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Leuven Louvain-la-Neuve Communiqu%C3%A9 April 2009.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communicu%C3%A9_April_2009.pdf)
- Constitución Española (1978). Recuperada de [http://www.la-moncloa.es/NR/rdonlyres/79FF2885-8DFA-4348-8450-04610A9267F0/0/constitucion ES.pdf](http://www.la-moncloa.es/NR/rdonlyres/79FF2885-8DFA-4348-8450-04610A9267F0/0/constitucion_ES.pdf)
- Contreras, O. R., Ruiz, L. M., Zagalaz, M. L. y 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. y 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.
- Cortina, A. (2010). *Justicia cordial*. Madrid: Trotta.
- Costelo, A. B. y Osborne, J. W. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment Research & Evaluation*, 10 (7). Recuperado de <http://pareonline.net/getvn.asp?v=10&n=7>
- Cushner, K. y Mahon, J. (2009). Intercultural competence in teacher education. Developing the intercultural competence of educators and their students: creating the blueprints. En D.K. Deardorff y D. Bok, *The SAGE Handbook of intercultural competence* (pp. 304-320). California: Thousand Oaks.
- Czop, L., Garza, R. y Battle, J. (2010). Multicultural teacher education: examining the perceptions, practices and coherence in one teacher preparation program. *Teacher Education Quarterly*, 37 (2), 115-135.
- Da Ponte, J.P. (1999). Teachers' beliefs and conceptions as a fundamental topic in teacher education. En K. Krainer y F. Goffree (Eds.), *On research in teacher education: From*

- a study of teaching practices to issues in teacher education* (pp. 43-50). Osnabrück, Germany: Forschungsinstitut für Mathematikdidaktik.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- Darling-Hammond, L. (2002). Educating a profession for equitable practice. En L. Darling-Hammond, J. French y S.P. Garcia-Lopez (Eds.), *Learning to teach for social justice* (pp. 201 - 213). New York: Teachers College Press.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 57 (3), 300 - 314.
- Davis, T. C. y Moely, B. (2007). Preparing pre-service teachers and meeting the diversity challenge through structured service-learning and field experiences in urban schools. En T. Townsend y R. Bates (Eds.), *Handbook of Teacher Education* (pp. 283-300). Países Bajos: Springer.
- De Courcy, M. (2007). Disrupting preconceptions: challenges to pre-service teachers' beliefs about ESL children. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 28 (3), 188-203.
- De la Calle, C., García, J. M., Giménez, P. y 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. (2010). Coordinadas para redefinir la formación del profesorado: Del profesor reflexivo al profesor consciente. *Educación y futuro digital*, 1-25. Recuperado de <http://eyf.cesdonbosco.com/pub/verDocumento.aspx?identificador=331>
- De la Herrán, A. (2011). ¿Más allá del profesor reflexivo y de la reflexión sobre la práctica? En A. Medina Rivilla, A. de la Herrán y C. Sánchez Romero (Coord.), *Formación pedagógica y práctica del profesorado* (pp. 117-152). Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- De la Herrán, A. y 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. y Machado, E. (2005). *Investigar en educación. Fundamentos, aplicación y nuevas perspectivas*. Madrid: Dilex.
- De la Puente, C. (2009). *Estadística descriptiva e inferencial y una introducción al método científico*. Madrid: Editorial Complutense.
- De Vicente, M. A. y Manera, J. (2003). El análisis factorial y por componentes principales. En J. P. Lévy y J. Varela, *Análisis multivariable para las Ciencias Sociales* (pp. 327-358). Madrid: Prentice Hall.
- De Vicente, P. (1992). *La formación del profesorado y su enseñanza*. Granada: Adhara.

- De Vicente, P. (1994). ¿Qué conocimiento necesitan los profesores? *Innovación Educativa*, 3, 11-30.
- De Vicente, P. (1996). *Una década de investigación sobre pensamiento de los profesores en la Universidad de Granada*. Comunicación presentada al Congreso "European Conference on Educational Research". Lahti, Finlandia.
- De Vicente, P. (2006). Algunos conceptos clave en el hacer del profesor. *Enseñanza*, 24, 205-232.
- Deardorff, D.K. (2009). Synthesizing conceptualizations of intercultural competence: a summary and emerging themes. En D.K. Deardorff y D. Bok, *The SAGE Handbook of intercultural competence* (pp. 264-270). California: Thousand Oaks.
- DeCastro, D. y Cho, G. (2005). Do Parents Value Education? Teachers' Perceptions of Minority Parents. *Multicultural Education*, 13 (2), 44-46.
- Decker, L. E. y Rimm-Kaufman, S. E. (2008). Personality Characteristics and Teacher Beliefs among Pre-Service Teachers. *Teacher Education Quarterly*, 35 (2), 45-64.
- Dedeoglu, H. y Lamme, L. L. (2011). Selected demographics, attitudes, and beliefs about diversity of preservice teachers. *Education and Urban Society*, 43 (4), 468-485.
- Dee, J. R. y 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*. Recuperado 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 Olmo, M. (2012). Buenas prácticas, ¿desde el punto de vista de quién? Una contribución a la controversia sobre las aulas de enlace. *Revista de Educación*, 358, 111-128.
- Del Prado, P., Phelps, S. y Friedland, E. S. (2007). Preservice educators' perceptions of teaching in an Urban Middle School setting: A lesson from the Amistad. *Multicultural Education*, 15 (1), 33-37.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: UNESCO/ Santillana.
- Díaz-Aguado, M. J. (1996). *Educación multicultural y aprendizaje cooperativo en contextos heterogéneos*. Madrid: CIDE.
- Dietz, G. (2003). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación. Una aproximación antropológica*. Granada: EUG-CIESAS.

- Díez Gutiérrez, E. J. (2010). La globalización neoliberal y sus repercusiones en educación. *REIFOP*, 13 (2), 23-38.
- Dilworth, M. E. y 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 D.C.: AERA.
- Directiva 2000/43/CE del Consejo, de 29 de junio de 2000, relativa a la aplicación del principio de igualdad de trato de las personas independientemente de su origen racial o étnico (Diario Oficial de las Comunidades Europeas, 19.7.2000).
- 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 (Diario Oficial de las Comunidades Europeas, 2.12.2000).
- Duffy, G. G. y Metheny, W. (1978). *The development of an instrument to measure teacher beliefs about reading*. Comunicación presentada al Annual Meeting of the National Reading Conference. Florida. Recuperado de [http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/3f/15/bc.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/3f/15/bc.pdf)
- Durán, R. (2011). Spanish and British Teacher Trainees on Exchange in Primary Schools Abroad: an Intercultural Experience in Educational Settings. *Porta Linguarum*, 15, 115-133.
- Eisenhart, M. A., Shrum, J. L., Harding, J. R., y 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.
- Elliott, J. (2010). El “estudio de la enseñanza y del aprendizaje”: una forma globalizadora de investigación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 223-242.
- Entrena, F. (2001). *Modernidad y cambio social*. Madrid: Trotta.
- Escudero, J. M. (2004). *Diversidad, equidad y educación compensatoria: propósitos inconclusos y retos emergentes* (Documento inédito).
- Escudero, J. M. (2006). La formación del profesorado y la garantía del derecho a una buena educación para todos. En J. M. Escudero y A. L. Gómez (Eds.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 21 – 51). Barcelona: Octaedro.
- Escudero, J. M. (2007). La formación del profesorado, esa asignatura siempre pendiente. *Andalucía Educativa*, 63, 24-26.
- Escudero, J. M. (2010). La selección y evaluación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 201-222.



- Escudero, J. M. (2012). La educación inclusiva, una cuestión de derecho. *Educatio Siglo XXI*, 30 (2), 109-128.
- Espiritu, P. (2006). Questioning The Aloha in a multicultural teacher education course. *Asia-Pacific Journal of Education*, 26 (1), 37-50.
- 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. (2007). Competencias del profesorado y atención al alumnado de familia inmigrada. Análisis y propuestas de mejora. En F. Blanco (Dir.) y A. López Hernández (Coord.), *El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado* (pp. 97-112). Madrid: MEC/Instituto Superior de Formación del Profesorado.
- 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.
- Essomba, M. A. (2010). Teacher education for diversity in Spain: moving from theory to practice. En OCDE, *Educating teachers for diversity. Meeting the challenge* (pp. 219-236). OCDE/CERI.
- 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.
- Esteve, J. M. (2009). La formación de profesores: Bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial. *Revista de Educación*, 350, 15-29.
- Estrada, J. A. (1997). Identidad y reconocimiento del otro en una sociedad mestiza. En F. Bautista y S. Sánchez (Eds.), *Granada, ciudad intercultural e integradora* (pp. 11-77). Granada: Ayuntamiento de Granada.
- Etxeberria, J. y Tejedor, F. J. (2005). *Análisis descriptivo de datos en educación*. Madrid: La Muralla.
- European Union Agency for Fundamental Rights (2009). *European Union Minorities and discrimination survey*. Recuperado de [http://www.fra.europa.eu/fraWebsite/eu-midis/index\\_en.htm](http://www.fra.europa.eu/fraWebsite/eu-midis/index_en.htm)
- EURYDICE (2005). *La integración escolar del alumnado inmigrante en Europa*. Madrid: EURYDICE. Recuperado de [http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0\\_integral/045ES.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0_integral/045ES.pdf)
- Ezer, H., Millet, S. y Patkin, D. (2006). Multicultural perspectives in the curricula of two colleges of education in Israel: 'The curriculum is a cruel mirror of our society'. *Teachers and Teaching*, 12 (4), 391-406.

- Fabrigar, L.R., Wegener, D. T., MacCallun, R. C. y Strahan, E. J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological Methods*, 4 (3), 272-299.
- Feiman-Nemser, S. (1990). Teacher preparation: structural and conceptual alternatives. En W. R. Houston (Ed.), *Handbook for Research on Teacher Education* (pp. 212-133). New York: Macmillan.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 6, 1013-1055.
- Feiman-Nemser, S. (2008). Teacher learning. How do teachers learn to teach? En M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser y D. J. McIntyre (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring Questions in Changing Contexts* (pp. 697-705). Nueva York: Routledge.
- Felber, C. (2012). *La economía del bien común*. Barcelona: Deusto.
- 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* (pp. 3-56). Washington, D.C.: American Educational Research Association.
- Ference, R. y College, B. (2006). Building and sustaining short-term cross-cultural immersion programs in Teacher Education. *AILACTE Journal*, 3, 11-24.
- Fernández Enguita, M. (1996). *Escuela y etnicidad: el caso del pueblo gitano*. Madrid: CIDE/Ministerio de Educación y Ciencia.
- Fernández Enguita, M. (2005). *La educación intercultural en la sociedad multicultural*. Recuperado de [http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id\\_article=807](http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=807)
- Fernández Rodríguez, E.; Rodríguez Navarro, H. y Rodríguez Rojo, M. (2010). La formación inicial de profesionales de la educación: un análisis crítico de los nuevos planes de estudio en el contexto del "capitalismo académico". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 151-174.
- Fernández, A. y López, M. C. (2007). La inclusión del componente emocional en la formación inicial de maestros. Una experiencia para el desarrollo de la conciencia sensorial. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43 (3). Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1714Lopez.pdf>
- 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.
- Fernández, M., Palomero, J. E. y Teruel, M. P. (2009). El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros. *REIFOP*, 12 (1), 33-50.
- Fernsten, L. (2009). Teacher candidates, discourse and diversity. *Teacher Development*, 13 (3), 239-250.

- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage Publications.
- Flecha, R. y 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.
- Ford, T. L. y Dillard, C.B. (1996). Becoming multicultural: a recursive process of self- and social construction. *Theory into Practice*, 35 (4), 232-238.
- Ford, T. N. y Quinn, L. (2010). First year teacher education candidates. What are their perceptions about multicultural education? *Multicultural Education*, 17 (4), 18-24.
- Fox, D. J. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: EUNSA.
- Fox, R. K. y Diázzeenberg, R. (2006). Culture, multiculturalism and foreign/world language standards in U.S. teacher preparation programs: toward a discourse of dissonance. *European Journal of Teacher Education*, 29 (3), 401-422.
- Franzé, A. (2008). Diversidad cultural en la escuela. Algunas contribuciones antropológicas. *Revista de Educación*, 345, 111 – 132.
- Freire, P. (1970). *Cultural action for freedom*. Middlesex, England: Penguin Books.
- 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.
- Furman, J. S. (2008). Tensions in multicultural teacher education research. Demographics and the need to demonstrate effectiveness. *Education and Urban Society*, 41 (1), 55-79.
- Gail, M. y Carter, G. (2008). Science teacher attitudes and beliefs. En S. K. Abell y N. G. Lederman (Eds.), *Handbook of research on science education* (pp. 1067 – 1104). New York: Routledge.
- Gainer, J. S. y Larrotta, C. (2010). Reproducing and interrupting subtractive schooling in teacher education. *Multicultural Education*, 17 (3), 41-47.
- Gaitán, J. A. y Piñuel, J. L. (1998). *Técnicas de investigación en comunicación social. Elaboración y registro de datos*. Madrid: Síntesis.
- Gall, M. D., Borg, W. R. y 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 y otros, *Antropología de la educación*. Madrid: Síntesis.
- 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. y Granados, A. (2002). Inmigración, Educación e Interculturalidad. En H. Muñoz y otros, *Rumbo a la Interculturalidad en educación* (pp. 63-96). México D. F.: UAM.
- García Castaño, F. J., Pulido, R. A. y Montes, A. (1999). La educación multicultural y el concepto de cultura. En F. J. García Castaño y 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 cultura, 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 y 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. Recuperado de <http://www.ucm.es/info/site/docu/21site/a2glopez.pdf>
- García Muñoz, T. (2003). *El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación*. Recuperado de [http://personal.telefonica.terra.es/web/medellinbadajoz/sociologia/El\\_Cuestionario.pdf](http://personal.telefonica.terra.es/web/medellinbadajoz/sociologia/El_Cuestionario.pdf)
- García Pérez, F. (2006). Formación del profesorado y realidades educativas: una perspectiva centrada en los problemas prácticos profesionales. En J.M. Escudero y A.L. Gómez (Eds.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 269-309). Barcelona: Octaedro.
- García, E., Gil, J. y Rodríguez, G. (2000). *Análisis factorial*. Madrid: La Muralla.
- Garmon, M. A. (2005). Six Key Factors for Changing Preservice Teachers' Attitudes/Beliefs about Diversity. *Educational Studies*, 38 (3), 275 — 286
- Garmon, M.A. (2004). Changing preservice teachers' attitudes/beliefs about diversity. What are the critical factors? *Journal of Teacher Education*, 55 (3), 201-213.
- Garreta, J. (1997). *La integració sociocultural de les minories ètniques* (Tesis Doctoral). Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Garreta, J. (2011). La atención a la diversidad cultural en Cataluña: exclusión, segregación e interculturalidad. *Revista de Educación*, 355, 213-233.
- Gay, G. (1985). Implications of selected models of ethnic identity development for educators. *The Journal of Negro Education*, 54 (1), 43-55.

- Gay, G. (2010). Acting on beliefs in teacher education for cultural diversity. *Journal of Teacher Education*, 61 (1-2), 143-152.
- Gay, G. y Howard, T.C. (2000). Multicultural teacher education for the 21st century. *The Teacher Educator*, 36 (1), 1 - 16.
- Gay, G. y Kirkland, K. (2003). Developing Cultural Critical Consciousness and Self-Reflection in Preservice Teacher Education. *Theory into Practice*, 42 (3), 181-187.
- Gayle-Evans, G. y Michael, D. (2006). A study of pre-service teachers' awareness of multicultural issues. *Multicultural Perspectives*, 8 (1), 44-50.
- Geertz, C. (2001). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Giddens, A. (1999). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza.
- Gill, H. y Chalmers, G. (2007). Documenting diversity: an early portrait of a collaborative teacher education initiative. *International Journal of Inclusive Education*, 11 (5-6), 551-570.
- Gimeno, J. (2001). *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (2010). La carrera profesional para el profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 243-260.
- Giroux, H. A. (2009). Education and the Crisis of Youth: Schooling and the Promise of Democracy. *The Educational Forum*, 73 (1), 8 — 18.
- Giroux, H. A. y Flecha, R. (1992). *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: El Roure.
- Giroux, H. y McLaren, P. (1990). La educación del profesorado como espacio contrapúblico: apuntes para una definición. En Th. S. Popkewitz (Ed.), *Formación del profesorado. Tradición, teoría, práctica* (pp. 244-271). Valencia: Universidad de Valencia.
- Gobbo, F. (2000). *Interculturale. Il progetto educativo nella società complesse*. Roma: Carocci.
- Gómez Barreto, I. (2012). *La competencia intercultural en la formación inicial e los maestros de educación infantil en la Universidad de Castilla-La Mancha* (Tesis Doctoral). Madrid: UNED.
- 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.
- González González, D. (1999). El proceso de investigación por encuesta. En L. Buendía, D. González, J. Gutiérrez y M. Pegalajar, *Modelos de análisis de la investigación educativa* (pp. 133 - 170). Granada: Universidad de Granada.

- González, J. y Wagenaar R. (2006). *Tuning Educational Structures in Europe (II). La contribución de las Universidades al Proceso de Bolonia*. Bilbao: Universidad de Deusto y Universidad de Groningen.
- Gorski, P. C. (2006). Complicity with conservatism: the de-politicizing of multicultural and intercultural education. *Intercultural Education*, 17 (2), 163 – 177.
- Gorski, P. C. (2009). What we're teaching teachers: An analysis of multicultural teacher education coursework syllabi. *Teaching and Teacher Education*, 25, 309-318.
- Graham, R. y Young, J. (1998). Curriculum, Identity, and Experience in Multicultural Teacher Education. *The Alberta Journal of Educational Research*, XLIV (4), 397-407.
- Grant, C. A. y Brueck, S. (2011). A global invitation. Toward the expansión of dialogue, reflection and creative engagement for intercultural and multicultural education. En C. A. Grant y A. Portera, *Intercultural and multicultural education. Enhancing global interconnectedness* (pp. 3-11). London: Routledge.
- Grant, C. A. y Gibson, M. (2011). Diversity and teacher education. A historical perspective on research and policy. En A. F. Ball y C. A. Tyson (Eds.), *Studying diversity in teacher education* (pp. 19-62). Lanham: AERA.
- Grant, C. A. y Secada, W. (1990). Preparing teachers for diversity. En W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 403–422). New York: MacMillan.
- Grossberg, L. (1996). Identity and cultural studies – Is that all there is? En S. Hall y P. Du Gay (Eds.), *Questions of cultural indentity* (pp. 87 – 107). London: Sage.
- Grossman, P. (1990). *The making of a teacher. Teacher knowledge and teacher education*. New York: Teachers College Press.
- Grossman, P. y 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., Wilson, S. M. y 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.
- Grupo INTER (2006a). *Guía INTER: una guía práctica para aplicar la educación intercultural en la escuela*. Madrid: MEC/CIDE.
- Grupo INTER (2006b). *Educación Intercultural: necesidades de formación de profesorado desde la perspectiva europea*. Madrid: Estudios de la UNED.
- Guidry, J. y Sowa, P. (2005). Preparing for Multicultural Schools: Teacher Candidates Dialogue Online with Teachers from Egypt, Japan, Ghana, and the U.S. *Teacher Education Quarterly*, 32 (1), 61-75.

- Gunn, A. A. (2011). *Developing a culturally responsive literacy pedagogy: preservice teachers, teaching cases and postcard narratives*. Florida: UMI Dissertation Publishing. Recuperado de <http://gradworks.umi.com/34/32/3432801.html>
- Guzmán, R., Feliciano, L. y Jiménez, A. (2011). Dificultades de aprendizaje del alumnado inmigrante hispano: la perspectiva de los coordinadores de Programas de Educación Intercultural. *Revista de Educación*, 355, 547-570.
- Haberman, M. y Post, L. (1998). Teachers for multicultural schools: The power of selection. *Theory into Practice*, 37 (2), 96-104.
- Habermas, J. (1999). *La inclusión del otro. Ensayos sobre teoría política*. Barcelona: Paidós.
- Häkkinen, K. (2001). Sociedades multiculturales y pluralistas: modelos y conceptos. En D. Turton y J. González, *Diversidad étnica en Europa: Desafíos al estado-nación* (pp. 137 - 147). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Hammerness, K., Darling-Hammond, L. y Bransford, J. (2005). How teachers learn and develop. En L. Darling-Hammond y J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world. What teachers should learn and be able to do* (pp. 358-389). San Francisco: Jossey-Bass.
- Han, J. y Singh, M. (2007). Getting world english speaking student teachers to the *Top of the Class*: Making hope for ethnocultural diversity in teacher education robust. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 35 (3), 291-309
- Han, K. T. (2012). "These things do not ring true to me": preservice teacher dispositions to social justice literature in a remote state teacher education program. *The Urban Review*, en prensa, 1-24.
- Hansuvadha, N. y Slater, C. (2012). Culturally competent school leaders: the individual and the system. *The Educational Forum*, 76 (2), 174-189.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society. Education in the age of insecurity*. Philadelphia: Open University Press.
- Hargreaves, A. y Shirley, D. (2012). *La cuarta vía. El prometedor futuro del cambio educativo*. Barcelona: Octaedro.
- He, Y. y Cooper, J. E. (2009). The ABCs for Pre-Service Teacher Cultural Competency Development. *Teaching Education*, 20 (3), 305-322
- Heilman, E. E. (2009). Terrains of Global and Multicultural Education. En T. F. Kirkwood-Tucker (Ed.), *Visions in Global Education. The globalization of curriculum and pedagogy in teacher education and schools. Perspectives from Canada, Rusia and U.S.* (pp. 25-46). New York: Peter Lang.
- Henkin, R. y Steinmetz, L. (2008). The Need for diversity education as perceived by preservice teachers. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 8 (1), 101 - 109.

- Hernández, F. y Maquilón, J. (2011). Las creencias y las concepciones. Perspectivas complementarias. *REIFOP*, 14 (1), 165-175.
- Herrada, R. I. (2010). El concepto de raza según los futuros docentes. Experiencia formativa necesaria para enseñar en escuelas multiculturales. *Enseñanza & Teaching*, 28 (2), 97-111.
- Herrera, L. y Lorenzo, O. (2011). Convivencia escolar y diversidad cultural. Estudio cuantitativo sobre la opinión de los miembros de la comunidad educativa. *Exedra*, nº especial, 207-252.
- Hilferty, F. (2008). Teacher professionalism and cultural diversity: skills, knowledge and values for a changing Australia. *The Australian Educational Researcher*, 35 (3), 53-68.
- Hill-Jackson, V., Sewell, K. L. y Waters, C. (2007). Having our say about multicultural education. *Kappa Delta Pi Record*, 43 (4), 174-181.
- Höffe, O. (2007). *Ciudadano económico, ciudadano del Estado, ciudadano del mundo. Ética política en la era de la globalización*. Buenos Aires: Katz.
- Hollins, E. R. y Torres, M. (2005). Research on preparing teachers for diverse populations. En Cochran-Smith, M. y Zeichner, K. M. (Eds.), *Studying teacher education. The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education* (pp. 477 - 548). Washington: AERA.
- Holmes, M. A. y Herrera, S. G. (2009). Enhancing advocacy skills of teacher candidates. *Teaching Education*, 20 (2), 203-213.
- Hopkins-Gillispie, D. (2009). Preservice Teachers: Teacher Preparation, Multicultural Curriculum and Culturally Relevant Teaching. *AILACTE Journal*, 6, 71-91.
- Hsu, H. (2009). Preparing teachers to teach literacy in responsive ways that capitalize on students' cultural and linguistic backgrounds through Weblog technology. *Multicultural Education and Technology Journal*, 3 (3), 168-181
- Iglesias, S. y Sulé, M.A. (2003). Introducción al análisis multivariable. En J. P. Lévy y J. Varela, *Análisis Multivariante para las Ciencias Sociales* (pp. 3-34). Madrid: Prentice Hall.
- Innerarity, C. y Acha, B. (2010). Los discursos sobre ciudadanía e inmigración en Europa: Universalismo, extremismo y educación. *Política y Sociedad*, 47 (2), 63-84.
- Irez, S. (2006). Are We Prepared?: An assessment of preservice science teacher educators' beliefs about nature of science. *Science Education*, 90 (6), 1113-1143.
- Irvine, J. J. (2003). *Educating teachers for diversity. Seeing with a cultural eye*. London: Teachers College Press.



- Jaber, H. H. (2009). Personal and professional beliefs of preservice teachers about diversity. *Dissertation Abstracts International, A: The Humanities and Social Sciences*, 69 (7), 2570.
- Jares, X. R. (2002). Aprender a convivir. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 79-92.
- Jeffrey S. W. (2009). Preparing teachers to work with diversity issues in Israel: Paradigms, puzzles and praxis. *Multicultural Perspectives*, 11 (1), 37-42
- Jenks, C., Lee, J.O. y Kanpol, B. (2001). Approaches to Multicultural Education in Preservice Teacher Education: Philosophical Frameworks and Models for Teaching. *The Urban Review*, 33 (2), 87-105.
- Jennings, T. (2007). Addressing diversity in US teacher preparation programs: A survey of elementary and secondary programs' priorities and challenges from across the United States of America. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1258-1271.
- Jiménez, A. B. y Correa, 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, A. B. y Feliciano, L. (2006). Pensar el pensamiento del profesorado. *Revista Española de Pedagogía*, 64 (233), 105-122.
- Jiménez, M. A., Díaz, M. T. y Carballo, R. (2005-2006). Repuesta 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.
- Johnson, R. y Kuby, P. (2004). *Estadística elemental: lo esencial*. México: Cengage Learning.
- Johnston, I., Carson, T., Richardson, G., Donald, D., Plews, J. y Kim, M. (2009). Awareness, Discovery, Becoming, and Debriefing: Promoting Cross-Cultural Pedagogical Understanding in an Undergraduate Education Program. *Alberta Journal of Educational Research*, 55 (1), 1-17
- Jordan, C. F. (2008). Perceptions of teacher educators: Effects of the no child left behind act on the preparation of preservice teachers to teach in a diverse society. *Dissertation Abstracts International, A: The Humanities and Social Sciences*, 68 (12), 5036.
- 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. (2006). *¿Qué educación intercultural para nuestra escuela?* Recuperado de [http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/jordan\\_escuela.pdf](http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/jordan_escuela.pdf)

- Joseph, D. y Southcott, J. (2009). 'Opening the doors to multiculturalism': Australian pre-service music teacher education students' understandings of cultural diversity. *Music Education Research*, 11 (4), 457-472.
- 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.
- Kaiser, H. F. (1970). A second generation little jiffy. *Psychometrika*, 35, 401-415.
- Kane, R. G. (2002). How we teach the teachers: new ways of theorize practice and practice theory. *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, 32 (3), 1-22. Recuperado de <http://www.ibe.unesco.org/en/services/online-materials/publications/prospects/tableofcontents/prospect-123.html>
- Kemmis, S., Cole, P. y Suggett, D. (2007). *Hacia una escuela socialmente crítica. Orientaciones para el currículo y la transición*. Valencia: Nau Llibres.
- Kincheloe, J. y Steinberg, S. (1999). *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona: Octaedro.
- King, J.E. (1991). Dysconscious racism: ideology, identity, and the miseducation of teachers. *The Journal of Negro Education*, 60 (2), 133-146.
- Kinloch, V. (2011). Crossing boundaries, studying diversity: Lessons from preservice teachers and urban youth. En A.F. Ball t C. A. Tyson (Eds.), *Studying diversity in teacher education* (pp. 153-170). Lanham: AERA.
- Klug, B. J., Luckey, A. S., Wilkins, S. y Whitfied, P.T. (2006). Stepping out of our own skins: overcoming resistance of isolated preservice teacher populations to embracing diversity in educational settings. *Multicultural Perspectives*, 8 (3), 30-37.
- Knight-Diop, M. y Oesterreich, H. A. (2009). Pedagogical possibilities: engaging cultural rules of emotion. *Teachers College Record*, 111 (11), 2678-2704.
- Korthagen, F. A. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24, 2), 83 - 102.
- Kosnik, C. y Beck, C. (2009). *Priorities in teacher education*. London: Routledge.
- Kroeber, A. L. y Kluckhohn, C. (1952). *Culture: A critical review of concepts and definitions*. Cambridge: Mass.
- Kyles, C. R., y Olafson, L. (2008). Uncovering preservice teachers' beliefs about diversity through reflective writing. *Urban Education*, 43 (5), 500-518.
- Ladson-Billings, G. (2003). New directions in multicultural education: complexities, boundaries, and critical race theory. En J. Banks y C. Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 50-65). San Francisco: Jossey-Bass.

- Ladson-Billings, G. (2006). It's not the culture of poverty, it's the poverty of culture: the problem with teacher education. *Anthropology and Education Quarterly*, 37 (2), 104-109.
- Ladson-Billings, G. J. (1999). Preparing teachers for diverse student populations: A Critical Race Theory perspective. *Review of Research in Education*, 24, 211 - 247.
- 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.
- Laughter, J. C. (2011). Rethinking assumptions of demographic privilege: diversity among white preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27, 43-50.
- LeBlanc, P. y Witty, E. P. (1996). Equity challenges. En J. Siluka (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 837 - 866). New York: McMillan.
- Lee, S. y Dallman, M.E. (2008). Engaging in a reflective examination about diversity: interviews with three preservice teachers. *Multicultural Education*, 15 (4), 36-44.
- Leer, E. B. (2009). Preparing teachers for a multicultural society: a model for teacher education. *AILACTE Journal*, 6, 53-69.
- Leinhardt, G. y Leinhardt, S. (1997). Exploratory Data Analysis. En Keeves, J. P. (Ed.), *Educational Research, Methodology and Measurement: An International Handbook (2ª edición)*. Oxford: Elsevier Science Ltd (519 - 528)
- 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.
- Leite, C. y Pacheco, N. (2008). Os dispositivos pedagógicos na educação inter/multicultural. *InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, 13 (27), 109-117.
- Leite, C., Fernandes, P. y Marques, S. (2013). O lugar da educação para a cidadania no sistema educativo português: perspetivas de docentes de uma escola TEIP. *Educação*, 36 (1), 35-43.
- 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.
- Lenski, S. D., Crumpler, T. P. Stallworth, C. y Crawford, K. (2005). Beyond awareness: preparing culturally responsive preservice teachers. *Teacher Education Quarterly*, 32 (2), 85-100.
- León, B., Mira, A. R. y Gómez, T. (2007). Evaluación de las opiniones sobre inmigración y multiculturalidad en la escuela de alumnos de Magisterio. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 12 (5/2), 259-282.

- León, M. J. (1999). La formación del profesorado para una escuela para todos. Un análisis de los planes de estudio del maestro especialista en Educación Primaria y en Educación Especial de las universidades españolas. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 3 (2). Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev32ART1.pdf>
- León, M. J. (2008). El reto de educar en una sociedad plural. *Educatio Siglo XXI*, 26, 161-178.
- León, M. J. (2012). El Liderazgo para y en la Escuela Inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 30 (1), 133-160.
- León, O. G. y Montero, I. (2004). *Métodos de investigación en psicología y educación*. Madrid: McGraw Hill.
- Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos (BOE de 30 de abril de 1982).
- 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 45/1999, de 29 de noviembre, sobre el desplazamiento de trabajadores en el marco de una prestación de servicios transnacional (BOE de 30 de noviembre de 1999).
- Ley 62/2003, de 30 de diciembre, de Medidas Fiscales, Administrativas y de Orden Social (BOE de 31 de diciembre de 2003).
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE de 4 de octubre de 1990).
- 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).
- Liggett, T. (2011). Critical multicultural education and teacher sense of agency. *Teaching Education*, 22 (2), 185-197.

- Liston, D. P. y Zeichner, K. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.
- Locke, S. (2005). Institutional social and cultural influences on the multicultural perspectives of preservice teachers. *Multicultural Perspectives*, 7 (2), 20-28.
- Lockhart, J. (2010). Critical investigations into interns' urban teaching apprenticeship experiences. *Dissertation Abstracts International, A: The Humanities and Social Sciences*, 70 (10), 3815.
- Lodico, M. G., Spaulding, D. T. y Voegtle, K. H. (2010). *Methods in educational research. From theory to practice (2ª Edition)*. San Francisco: Jossey-Bass.
- 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, M. C. e Hinojosa, E. F. (2012). El estudio de las creencias sobre la diversidad cultural como referente para la mejora de la formación docente. *Educación XXI*, 15 (1), 195 - 218.
- López Reillo, P. y 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*. Recuperado de [http://www.redligare.org/IMG/pdf/creencias\\_profesorado\\_alumnado\\_diversa\\_procedencia\\_cultural.pdf](http://www.redligare.org/IMG/pdf/creencias_profesorado_alumnado_diversa_procedencia_cultural.pdf)
- López Rozo, G. (2006). Escuela, diversidad cultural y educación intercultural. En A. Uribe y otros (Eds.), *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.

- Loughran, J. (2007). Enacting a pedagogy of teacher education. En T. Russell y J. Loughran (Eds.), *Enacting a pedagogy of teacher education. Values, relationships and practices* (pp. 1-15). Abingdon: Routledge.
- Love, A. y 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.
- Loya, H. (2008). Los modelos pedagógicos en la formación de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46 (3), 1 – 9.
- Lyotard, J. (1987). *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra.
- Maalouf, A. (2009). *El desajuste del mundo: cuando nuestras civilizaciones se agotan*. Madrid: Alianza.
- 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.
- Madero, B., Mantilla, S. y García, I. (2011). Repensando la diversidad en la escuela. *Revista Estudios de Juventud*, 95, 145-160.
- 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 y A. Villa, *La función docente* (pp. 9 – 26). Madrid: Síntesis.
- Marcelo, C. (2002). Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida. *Educación*, 30, 27-56.
- Marcelo, C. (2009). Formalidad e informalidad en el proceso de aprender a enseñar. *Revista de Educación*, 350, 31-55.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- Margalef, L. (2000). La formación inicial del profesorado: de las prácticas educativas transmisivas a las prácticas participativas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 39, 157-168.
- 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 y 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.
- Marín Gracia, M. A. (2013). La construcción de una ciudadanía intercultural inclusiva: instrumentos para su exploración. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 21 (29). Recuperado de <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1144>
- Martín, L., Alcalá a, E., Garí, A., Mijares, L., Sierra, I. y 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.
- Martínez, A. y Zurita, F. (2011). Actitudes y percepciones del alumnado de Magisterio en la especialidad de Educación Primaria ante los procesos migratorios. *Aula Abierta*, 39 (2), 91-102.
- 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.
- Marx, H. y Moss, D. M. (2011). Please mind the culture gap: Intercultural development during a teacher education study abroad program. *Journal of Teacher Education*, 62 (1), 35-47.
- Mateos-Aparicio, G. y Martín, M. (2003). Análisis de la varianza y de la covarianza. En J. Lévy y J. Varela, *Análisis multivariable para las Ciencias Sociales* (pp. 145-213). Madrid: Pearson.
- 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.
- Matus, C. y Infante, M. (2011). Undoing diversity: knowledge and neoliberal discourses in colleges of education. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 32 (3), 293-307.
- McDonald, M. y Zeichner, K. (2005). How teachers learn and develop. En L. Darling-Hammond y J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world. What teachers should learn and be able to do* (pp. 358-389). San Francisco: Jossey-Bass.
- McKnight, A. Hoban, G. y Nielsen, W. (2011). Using *Slowmation* for animated storytelling to represent non-Aboriginal preservice teachers' awareness of "relatedness to country". *Australasian Journal of Educational Technology*, 27 (1), 41-54.

- 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. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual* (5ª ed.). Madrid: Pearson Addison Wesley.
- McNeal, K. (2005). The influence of a multicultural teacher education program on teachers' multicultural practices. *Intercultural Education*, 16 (4), 405 — 419.
- MEC (2003). *La integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Documento Marco*. Madrid: MEC.
- Medina, A. (2011). La construcción del conocimiento práctico, base de la identidad profesional. En A. Medina, A. de la Herrán y C. Sánchez Romero (Coord.), *Formación pedagógica y práctica del profesorado* (pp. 89-116). Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Medina, A. y Domínguez, C. (1997). Análisis y evolución del conocimiento y creencias del profesorado: La construcción del conocimiento profesional en la última década. *Publicaciones. Escuela Universitaria de Profesorado de Melilla*, (25-26-27), 497-531.
- Medina, A. y Domínguez, C. (1999). Formación del profesorado: aprendizaje profesional en contextos interculturales. *XXI, Revista de Educación*, 1, 69 – 97.
- Medina, A. y Domínguez, C. (2004). La formación del profesorado ante los nuevos retos de la interculturalidad. En A. Medina, A. Rodríguez y A. Ibáñez, *Interculturalidad, formación del profesorado y educación* (pp. 27 – 51). Madrid: Pearson.
- Melnick, S. y 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.
- Melnick, S. y Zeichner, K. M. (1998). Teacher Education's responsibility to address diversity issues: enhancing institutional capacity. *Theory into Practice*, 37 (2), 88 – 95.
- Menter, I. y Murray, J. (2011). *Developing Research in Teacher Education*. London: Routledge.
- Merryfield, M. M. (2000). Why aren't teachers being prepared to teach for diversity, equity, and global interconnectedness? A study of lived experiences in the making of multicultural and global educators. *Teaching and Teacher Education*, 16, 429-443.
- Michael-Luna, S. y Marri, A. R. (2011). Rethinking diversity in resegregated schools: lessons from a case study of urban K-8 preservice teachers. *Urban Education*, 46 (2) 178-201.
- Mills, C. y Ballantyne, J. (2010). Pre-service teachers' dispositions towards diversity: Arguing for a developmental hierarchy of change. *Teaching and Teacher Education*, 26, 447-454.



- Milner, H. R. (2006). Preservice teachers' learning about cultural and racial diversity: implications for urban education. *Urban Education*, 41 (4), 343-375.
- Moliner, L. y Moliner, O. (2010). Percepciones del profesorado sobre la diversidad. Estudio de un caso. *Revista Educación Inclusiva*, 3 (3), 23-33.
- Moliner, O. y García, R. (2005). Teachers' initial training in cultural diversity in Spain: attitudes and pedagogical strategies. *Intercultural Education*, 16 (5), 433 – 442.
- Monereo, C. (2010a). La formación del profesorado: Una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana De Educación*, 52, 149-178.
- Monereo, C. (2010b). ¡Saquen el libro de texto! resistencia, obstáculos y alternativas en la formación de los docentes para el cambio educativo. *Revista de Educación*, 352, 583-597.
- Montero, 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, L. (2001). La construcción del conocimiento en la enseñanza. En C. Marcelo (Ed.), *La función docente* (pp. 47-83). Madrid: Síntesis.
- Montero, L. (2006a). Profesores y profesoras en un mundo cambiante: el papel clave de la formación inicial. *Revista de Educación*, 340, 66-86.
- Montero, L. (2006b). Las instituciones de la formación permanente, los formadores y las políticas de formación en el Estado de las Autonomías. En J.M. Escudero y A.L. Gómez (Eds.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 155-194). Barcelona: Octaedro.
- Montgomery, A. y McGlynn, C. (2009). New peace, new teachers: student teachers' perspectives of diversity and community relations in Northern Ireland. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 25 (3), 391-399.
- Moore, F. (2009). Confronting assumptions, biases, and stereotypes in preservice teachers' conceptualizations of science teaching through the use of book club. *Journal of research in science teaching*, 46 (9), 1041–1066.
- Moraga, F. (2006). Inmigración y educación. En P. Polo (Coord.), *Educación, diversidad cultural y ciudadanía* (pp. 184 – 209). Recuperado de <http://www.scribd.com/doc/37220819/Educacion-Diversidad-Cultural-y-Ciudadania>
- Moral, C. (2000). Formación para la profesión docente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 37, 171-186.
- Morales, P. (2008). *Estadística aplicada a las Ciencias Sociales*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.

- Morales, P. (2011). *El análisis factorial en la construcción e interpretación de tests, escalas y cuestionarios*. Recuperado de <http://www.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/AnalisisFactorial.pdf>
- Morín, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Morine-Dershimer, 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.
- Morrier, M. J., Irving, M. A., Dandy, E., Dmitriyev, G. y Ukeje, I.C. (2007). Teaching and Learning within and across Cultures: Educator Requirements across the United States. *Multicultural Education*, 14 (3), 32-40.
- 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: dilemas ante la conducta y la práctica profesionales. En L. M. Villar, *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores* (pp. 63 – 85). Alcoy: Marfil.
- Munby, H., Russell, T. y Martin, A. K. (2001). Teacher's knowledge and how it develops. En V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching (4ª Edition)* (pp. 877-894). Washington: AERA.
- 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*, 1, 81 – 106.
- Muñoz Sedano, A. (2005). La formación de profesores en educación intercultural. En Asociación de Enseñantes con Gitanos, *Memoria de papel (1980-2005)*. Recuperado de <http://aecgit.pangea.org/memoria/pdf/Antonio%20Munoz.pdf>
- Murphy, P K., Delli, L. A. y 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.
- Nair, S. (2006). *Diálogo de culturas e identidades*. Madrid: Editorial Complutense.

- Nero, S. (2009). Inhabiting the other's world: language and cultural immersion for US-based teachers in the Dominican Republic. *Language, Culture and Curriculum*, 22 (3), 175-194.
- Nespor, J. y otros (1984). *The teacher beliefs study: An Interim Report. Research on the Social Context of Teaching and Learning*. Recuperado de [http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/2e/bb/b4.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/2e/bb/b4.pdf)
- Nieto, S y Recamán, A. (2010). Investigación y conocimiento científico en educación. En S. Nieto y M. J. Rodríguez (Coord.), *Investigación y evaluación educativa en la sociedad del conocimiento* (pp. 81-139). Salamanca: Aquilafuente.
- Nieto, S. (2000). Placing equity front and center. Some thoughts on transforming teacher education for a new century. *Journal of Teacher Education*, 51 (3), 180-187.
- Nieto, S. (2006). Solidarity, courage and heart: what teacher educators can learn from a new generation of teachers. *Intercultural Education*, 17 (5), 457 — 473.
- Nieto, S. y McDonough, K. (2011). "Placing equity front and center" revisited. En A. F. Ball y C. A. Tyson (Ed.), *Studying diversity in teacher education* (pp. 363-384). Lanham: AERA.
- Nieto, S. y Olmos, S. (2010). Técnicas e instrumentos para la recogida de datos. En S. Nieto y M. J. Rodríguez (Coord.), *Investigación y evaluación educativa en la sociedad del conocimiento* (pp. 175-192). Salamanca: Aquilafuente.
- Nieto, S. y Santos, M. A. (1997). Formación multi/intercultural del profesorado: perspectivas en los Estados Unidos y en España. *Teoría de la Educación*, 9, 55-74.
- Nisbet, J. D. y Entwistle, N. J. (1980). *Métodos de investigación educativa*. Barcelona: Oikos-tau.
- Northfield, J. y Gunstone, R. (1997). Teacher education as a process of developing teacher knowledge. En J. Loughran y T. Russell (Comp.), *Teaching about teaching. Purpose, passion and pedagogy in teacher education* (pp. 48-56). London: Falmer Press.
- Novoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*, 350, 203-218.
- Obermiller, P. J. (1974). *Ethnicity and Education: the intercultural dimension*. Ohio: Urban Appalachian Council.
- OCDE (2009). *Informe TALIS. La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje*. Madrid: Santillana.
- OCDE (2010). *PISA 2009 Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación.

- Okuma-Nyström, M. K. (2009). Globalization, identities, and diversified school education. En J. Zajda y otros (Eds.), *Nation-building, identity and citizenship education* (pp. 25 – 42). London: Springer.
- Oliver, C. (2009). El valor formativo y las ataduras de las creencias en la formación del profesorado. Aquello que no se ve, pero se percibe en el aula. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12 (1), 63-75.
- Olmos, A. (2009). *La población inmigrante extranjera y la construcción de la diferencia. Discursos de alteridad en el sistema educativo andaluz* (Tesis Doctoral). Granada: Universidad de Granada.
- Oraisón, M. (2005). *La construcción de la ciudadanía en el siglo XXI*. Barcelona: Octaedro.
- Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil (BOE de 29 de diciembre de 2007).
- Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria (BOE de 29 de diciembre de 2007).
- Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, en las que se especifican los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (BOE de 29 de diciembre de 2007).
- Ortega, P. (2005). Educación y conflicto. *Revista Galega do Ensino*, 13 (45), 333 – 352.
- Ortega, P. y Mínguez, R. (1991). Actitudes hacia el hecho multicultural. *Teoría de la Educación, Revista Interuniversitaria* 3, 47 – 58.
- Ortiz, A. (2003). El cuestionario en la detección de necesidades formativas de las personas adultas desde la perspectiva del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/456Ortiz.pdf>
- Ouellet, F. (1991). *L'éducation interculturelle. Essai sur le contenu de la formation des maîtres*. París: L'Harmattan.
- Ouellet, F. (2000). Training teachers for intercultural/anti-racist education. En M. Leicester, C. Modgil y S. Modgil (Eds.), *Education, culture and values (vol. II). Institutional Issues. Pupils, schools and teacher education* (pp. 169-180). London: Falmer Press.
- Pagani, C., Robustelli, F. y Martinelli, C. (2011). School, cultural diversity, multiculturalism, and contact. *Intercultural Education*, 22 (4), 337-349.
- Paine, L. (1989). *Orientations toward diversity: What do prospective teachers bring?* East Lansing, MI: National Center for Research on Teacher Education.

- 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.
- Paredes, M. E. (2009). Language attitudes, linguistic knowledge, and the multicultural education of pre-service teachers: A sociolinguistic study. *Dissertation Abstracts International, A: The Humanities and Social Sciences*, 69 (12), 4604.
- Pastor, J.C. (2010). *Actitudes y estereotipos encontrados en la formación inicial del profesorado de educación física hacia el inmigrante* (Tesis Doctoral). Albacete: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Patchen, T. (2012). "Little Rascals" in the "City of God": Film Reflection and Multicultural Education. *International Journal of Progressive Education*, 8 (2), 60-83.
- Pena Díaz, C. y Porto, M. D. (2008). Teacher beliefs in a CLIL education project. *Porta Linguarum*, 10, 151-161.
- Peña, D. (2002). *Análisis de datos multivariantes*. Madrid: McGraw-Hill.
- Pérez García, P. (2008). Competencias adquiridas por los futuros docentes desde la formación inicial. *Revista de Educación*, 347, 343-367.
- Pérez Gómez, A. I. (1992). La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En J. Gimeno y A. I. Pérez, *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 398-429). Madrid: Morata.
- Pérez Gómez, A. I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Pérez Gómez, A. I. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 37 – 60.
- Pérez Juste, R., García Llamas, J. L., Gil, J. A. y Galán, A. (2009). *Estadística aplicada a la educación*. Madrid: Pearson.
- 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, G. y Sarrate, M.L. (2013). Diversidad cultural y ciudadanía. Hacia una educación superior inclusiva. *Educación XX1*, 16 (1), 85-104.
- Pérez, J. M. y 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.

- Peterson, P. y Clark, C.M. (1978). Teachers' reports of their cognitive processes during teaching. *American Educational Research Journal*, 75, 555-565.
- Phillion, J., Malewski, E. L., Sharma, S. y Wang, Y. (2009). Reimagining the Curriculum: Future Teachers and Study Abroad. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 18, 323-339.
- Pizzi, F. (2006). *Educare al bene comune. Linee di pedagogia interculturale*. Milano: Vita e Pensiero.
- PNUD (2004). *Human Development Report 2004*. New York: PNUD.
- PNUD (2011). *Informe sobre Desarrollo Humano 2010*. Madrid: PNUD.
- Pohan, C. A. y Aguilar, T.E. (2001). Measuring Educators' Beliefs About Diversity in Personal and Professional Contexts. *American Educational Research Journal*, 38 (1), 159-182.
- Popkewitz, Th. (1990). Ideología y formación social en la educación del profesorado. En Th. S. Popkewitz (Ed.), *Formación del profesorado. Tradición, teoría, práctica* (pp. 6-34). Valencia: Universidad de Valencia.
- Popkewitz, Th. (2010). The limits of teacher education reforms: school subjects, alchemies, and an alternative possibility. *Journal of Teacher Education*, 61 (5), 413-421.
- 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. y Martín, R. (1998). Conocimiento profesional y epistemológico de los profesores II: estudios empíricos y conclusiones. *Enseñanza de las Ciencias*, 16 (2), 271-288.
- Portera, A. (2006). *Globalizzazione e pedagogia interculturale. Interventi nella scuola*. Gardolo: Erickson
- Portera, A. (2011). Intercultural and multicultural education. Epistemological and semantic aspects. En C.A. Grant y A. Portera, *Intercultural and multicultural education. Enhancing global interconnectedness* (pp. 12-30). London: Routledge.
- Potts, A. D., Triplett, C. F. y Rose, D. G. (2008). An infused approach to multicultural education in a pre-service teacher program: Perspectives of teacher educators. *International Journal of Multicultural Education*, 10 (1), 1-15.
- Putnam, R. T. y Borko, H. (2000). El aprendizaje del profesor: implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición. En B. J. Biddle, T. L. Good y 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: Debate.
- 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 de 3 de noviembre de 2007).

Real Decreto Legislativo 1/1995, de 24 de marzo, por el que se aprueba el Estatuto de los Trabajadores (BOE de 29 de marzo de 1995).

Real Decreto Legislativo 2/1995, de 7 de abril, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Procedimiento Laboral (BOE de 11 de abril de 1995).

Real Decreto legislativo 5/2000, de 4 de agosto, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley sobre Infracciones y Sanciones en el Orden Social (BOE de 8 de agosto de 2000).

Reiter, A. B y Davis, S. N. (2011). Factors influencing pre-service teachers' beliefs about student achievement: evaluation of a pre-service teacher diversity awareness program. *Multicultural Education*, 19 (3), 41-46.

Richard, H. V., Bronw, A.F. y Forde, T.B. (2007). Addressing diversity in schools: culturally responsive pedagogy. *Teaching exceptional children*, 39 (3), 64-68.

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.

Richardson, V. (2003). Preservice teachers' beliefs. En J. Raths y A. C. McAninch (Eds.), *Teacher beliefs and classroom performance: The impact of teacher education* (pp. 1-22). Greenwich, CT: Information Age Publishers.

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.

Ritchev, F. J. (2008). *Estadística para las ciencias sociales*. México D.F.: McGraw-Hill.

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). Atención educativa a la diversidad étnico-cultural: nuevas competencias profesionales del profesorado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12 (3). Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123COL4.pdf>

Rodríguez Izquierdo, R. M. (2009). La investigación sobre la educación intercultural en España. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 17 (4), 1 – 29. Recuperado de <http://epaa.asu.edu/epaa/>

Rodríguez Lestegas, F. (1998). La formación inicial de los maestros en la actualidad: Historia de una inconsecuencia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación*

del *Profesorado*, 1 (1), 1-13. Recuperado de [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1224540880.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224540880.pdf)

- Rodríguez Marcos, A., González, P., Egea, M. y Gutiérrez, 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 y 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. Recuperado de <http://www.rieoei.org/3096.htm>
- Rodríguez Navarro, H., Gallego, B., Sansó, C., Navarro, J., Velicias, M. y Lago, M. (2011). La educación intercultural en los centros escolares españoles. *REIFOP*, 14 (1), 101-112.
- Ross, J. A. y Gray, P. (2006). School Leadership and Student Achievement: The Mediating Effects of Teacher Beliefs. *Canadian Journal of Education*, 29 (3), 798-822.
- Rubio, M. J. y Berlanga, V. (2012) Cómo aplicar las pruebas paramétricas bivariadas t de Student y ANOVA en SPSS. Caso práctico. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 5 (2), 83-100.
- Ruiz, C. (2003). *Educación intercultural. Una visión crítica de la cultura*. Barcelona: Octaedro.
- Ruiz, C., Calderón, A. y Torres, F. J. (2011). Construir la identidad en los márgenes de la globalización: educación, participación y aprendizaje. *C&E. Cultura y Educación*, 23 (4), 589-599.
- Russell, T. (2007). How experience changed my values as a teacher educator. En T. Russell y J. Loughran (Eds.), *Enacting a pedagogy of teacher education. Values, relationships and practices* (pp. 182 - 191). Abingdon: Routledge.
- Sáez, J. (1997). Aproximación a la diversidad: algunas consideraciones teóricas. En N. Illán y A. García (Coord.), *La diversidad y la diferencia en la Educación Secundaria Obligatoria: Retos educativos para el siglo XXI* (pp. 19 - 36). Málaga: Aljibe.
- Salas, A., Urbano, C., Prada, E., Palomar, V., Suárez, N., Zapico, R., Guatierri, J., y Díez, E. (2012). La educación intercultural. Percepciones y actitudes del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 58 (1), 1-15. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/4652Salas.pdf>
- Salas, C. M., Flores, B. B. y Smith, H. L. (2005). Preservice teachers' attitudes toward language diversity in South Texas. *Teacher Education and Practice*, 18 (3), 297-314.
- 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, A. (2004). Hacia una escuela inclusiva e intercultural: los proyectos de trabajo como propuesta curricular y formativa. *XXI, Revista de Educación*, 6, 139-153.
- Sales, 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, A. y García, R. (1997). Educación intercultural y formación de actitudes interculturales. *Revista Española de Pedagogía*, 55 (207), 317 – 336.
- Sales, A., Ferrández, R. y Moliner, O. (2012). Escuela intercultural inclusiva: estudio de caso sobre procesos de autoevaluación. *Revista de Educación*, 358, 153-173.
- Sales, A., Moliner, O. y 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. y Santín, D. (2012). Selección escolar y efectos de la inmigración sobre los resultados académicos españoles en PISA 2006. *Revista de Educación*, 358, 382-405.
- Salvador, M. y Gargallo, P. (2003). *Análisis Exploratorio de Datos*. Recuperado de <http://www.5campus.com/leccion/aed>
- 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.
- Sánchez Huete, J. C. (2007). *Estadística básica aplicada a la educación*. Madrid: CCS.
- Sánchez Rojo, A. (2010). Educación intercultural. Hacia una convivencia pacífica en la escuela. *Prisma Social, Revista de Ciencias Sociales*, 5, 1-31.
- Sánchez, A. y Carrión, J. J. (2001). Una aproximación al perfil formativo del docente para atender a la diversidad del alumnado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 223-248.
- Sánchez-Mateos, J.D. (1992). *Algunos problemas básicos del análisis de varianza*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Sanhueza, S. V. y Cardona, M. C. (2009). Evaluación de la sensibilidad intercultural en alumnado de educación primaria escolarizado en aulas culturalmente diversas. *Revista de Investigación Educativa*, 27, (1), 247-262.
- Santamaría, E. (2002). Inmigración y barbarie. La construcción social y la política del inmigrante como amenaza. *Papers*, 66, 59 – 75.
- Santerini, M. (2010). Intercultural competence teacher-training models: the Italian experience. En OCDE, *Educating teachers for diversity. Meeting the challenge* (pp. 185-201). OCDE/CERI.

- 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. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Settlage, J., Southerland, S. A., Smith, L. K., y Ceglie, R. (2009). Constructing a doubt-free teaching self: Self-efficacy, teacher identity, and science instruction within diverse settings. *Journal of Research in Science Teaching*, 46 (1), 102-125.
- Shavelson, R. J. (1973). What is *the* basic teaching skill? *Journal of Teacher Education*, 14, 144-151.
- Shavelson, R. J. y Stern, P. (1981). Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments, decisions, and behaviour. *Review of Educational Research*, 51, 455-498.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1-22.
- Shulman, L. S. (2005). El saber y entender de la profesión docente. *Estudios públicos*, 99, 195-224.
- Shulman, L. S. y Elstein, A. S. (1975). Studies of problem solving, judgment, and decision making. En F. N. Kerlinger (Ed.), *Review of research in education* (Vol. 3) (pp. 3-42). Itasca, Illinois: F. E. Peacock.
- Silverman, S. K. (2010). What Is Diversity? An Inquiry Into Preservice Teacher Beliefs. *American Educational Research Journal*, 47 (2), 292-329
- Sleeter, C. (1985). A need for research on preservice teacher education for mainstreaming and multicultural education. *Journal of Educational Equity and Leadership*, 5, 205-215.
- Sleeter, C. (2000). Epistemological diversity in research on preservice teacher preparation for historically underserved children. *Review of research in education*, 25, 209-250.
- Sleeter, C. (2001). Preparing teachers for culturally diverse schools. Research and the overwhelming presence of whiteness. *Journal of Teacher Education*, 52 (2), 94-106.
- Sleeter, C. y Grant, C. A. (1988). *Making choices for multicultural education. Five approaches to race, class, and gender*. Columbus: Merrill.
- Sleeter, C. y Grant, C. A. (2009). *Making choices for multicultural education. Five approaches to race, class, and gender*. (6ª ed). Hoboken, NJ: Wiley.
- Smith, R. W. (1994). *Preparing teachers for diversity: the challenges of teaching multicultural education*. Comunicación presentada al Annual Meeting of the American Educational Research Association. New Orleans. Recuperado de

[http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/14/e7/4e.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/14/e7/4e.pdf)

- Smyth, J. (1997). Teaching and social policy: images of teaching for democratic change. En B.J. Biddle, T.L. Good y I.F. Goodson, *International Handbook of Teachers and Teaching* (pp. 1081-1144). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Sola, M. (1999). El análisis de las creencias del profesorado como requisito de desarrollo profesional. En A. Pérez Gómez, J. Barquín y 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.
- Sosa, S. (2012). Globalización, diversidad cultural y Estado-nación: hacia un nuevo cosmopolitismo del reconocimiento a las identidades culturales en el sistema mundial del siglo XXI. *Revista de Relaciones Internacionales de la UNAM*, 112, 101-131.
- Sotés, P. (2000). Uso y adquisición de la segunda lengua en un programa de inmersión: diferencias individuales. *Infancia y Aprendizaje*, 92, 29-49.
- Spearritt, D. (1997). Factor analysis. En J.P. Keeves (Ed.), *Educational Research, Methodology, and Measurement: An International Handbook, Second Edition* (pp. 528-539). Oxford: Pergamon Press.
- Spitzberg, B. H. y Changnon, G. (2009). Conceptualizing intercultural competence. En D.K. Deardorff y D. Bok, *The SAGE Handbook of intercultural competence* (pp. 2-52). California: Thousand Oaks.
- 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.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Stephenson, M., Anderson, H., Rio, N. y Millward, P. (2009). Investigating location effects in a multicultural teacher education programme. *Asia Pacific Journal of Education*, 29 (1), 87-99.
- Stewart, D. W. (1981). The Application and Misapplication of Factor Analysis in Marketing Research. *Journal of Marketing Research*, 18 (1), 51-62.
- 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.

- Szabo, S. y Anderson, G. (2009). Helping teacher candidates examine their multicultural attitudes. *Educational Horizons*, 87 (3), 190-197.
- Szecsí, T., Spillman, C., Vázquez-Montilla, E. y Mayberry, S. C. (2010). Transforming teacher cultural landscapes by reflecting on multicultural literature. *Multicultural Education*, 17 (4), 44-48.
- Tabachnick, B. R. y Zeichner, K. M. (1988). Influencias individuales y contextuales en las relaciones entre las creencias del profesor y su conducta de clase: estudios de caso de dos profesores principiantes de Estados Unidos. En Villar, L. M., *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores* (pp. 135 - 148). Alcoy: Marfil.
- Tamir, P. (2005). Conocimiento profesional y personal de los profesores y de los formadores de profesores. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9 (2), 1-10. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART3.pdf>
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Tardif, J. (2008). Desarrollo de un programa por competencias: De la intención a su implementación. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12 (3), 1-16. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123ART2.pdf>
- 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*. Comunicación presentada al Annual Meeting of the Association of Teacher Educators. Orlando.
- Taylor, R. W. (2010). The role of teacher education programs in creating culturally competent teachers. A moral imperative for ensuring the academic success of diverse student populations. *Multicultural Education*, 17 (3), 24-28.
- Tedesco, J. C. (1995). *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Anaya.
- Tedesco, J. C. (2001). *Profesionalización y capacitación docente*. Buenos Aires: Instituto de Planeamiento de la Educación/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. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev41ART1.pdf>
- Tejedor, F. J. (1999). *Análisis de la varianza*. Madrid: La Muralla.
- 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 Santomé, J. (2008). Diversidad cultural y contenidos escolares. *Revista de Educación*, 345, 83-110.
- 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.
- Townsend, T. y Bates, R. (Eds.) (2007). *Handbook of Teacher Education*. Países Bajos: Springer
- Trent, S. C., Kea, C. D. y Oh, K. (2008). Preparing preservice educators for cultural diversity: how far have we come? *Exceptional Children*, 74 (3), 328 – 350.
- Trumbull, E. y Pacheco, M. (2005). *Leading with diversity. Cultural competencies for teacher preparation and professional development*. Providence, RI: The Education Alliance at Brown University.
- Tsigilis, N., Tsioumis, K. y Gregoriadis, A. (2006). Prospective early childhood educators' attitudes toward teaching multicultural classes: a planned behavior theory perspective. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 27 (3), 265-273.
- UNESCO (1990). *Foro Mundial sobre la Educación. Declaración Mundial sobre educación para todos*. Jomtien, Tailandia: UNESCO.
- UNESCO (2000). *Foro Mundial sobre la Educación. Informe final*. París: UNESCO.
- UNESCO (2005). *Convención sobre la Protección y la Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales*. París: UNESCO.
- UNESCO (2006). *Guidelines on intercultural education*. París: UNESCO.
- UNESCO (2009). *UNESCO World Report. Investing in Cultural Diversity and Intercultural Dialogue*. París: UNESCO.
- Unión Europea (1997). *Tratado de Amsterdam* (BOE de 7 de mayo de 1999). Recuperado 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)*. Recuperado de [http://www.europarl.europa.eu/charter/docs/pdf/a5\\_0064\\_00\\_es\\_es.pdf](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*. Recuperado de [http://www.boe.es/aeboe/consultas/enlaces/documentos/ue/Trat\\_EU\\_consol.pdf](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*. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/JOHtml.do?uri=OJ:C:2004:310:SOM:ES:HTML>
- Van Dalen, D. B. y Meyer, W. J. (1981). *Manual de técnica de la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.

- Van der Schaaf, M. F., Stokking, K. M. y 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.
- Vargas, A. (1998). *Estadística descriptiva e inferencial*. Cuenca: Universidad de Castilla- La Mancha.
- Vargas, M. J. (2007). La diferencia como valor: Hacia una ciudadanía intercultural. Conceptualización de la diversidad cultural e intervención educativa. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 11 (2), 1-11. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev112COL3.pdf>
- Vavrus, M. (2008). Culturally Responsive Teaching. En T.L. Good (Ed.), *21st Century Education: A Reference Handbook*. (pp. 49–58). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Vezub, L. F. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado. Revista De Currículum y Formación Del Profesorado*, 11 (1), 1-23. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev111ART2.pdf>
- Vila, E. S. (2012). Un juego de espejos. Pensar la diferencia desde la pedagogía intercultural. *Educación XX1*, 15 (2), 119-135.
- Vilanova, S., García M. B. y 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. Recuperado de <http://gid.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.
- Villegas, A. M. y Lucas, T. (2002). Preparing culturally responsive teachers rethinking the curriculum. *Journal of Teacher Education*, 53 (1), 20-32.
- Vinsonneau, G. (1998). ¿Qué currículum a las puertas de una Europa pluricultural? El caso de Francia. En X. Besalú, G. Campani y J. M. Paludàrais (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 y I. Goodson, *La enseñanza y los profesores III. La reforma de la enseñanza en un mundo en transformación* (pp. 21 – 98). Barcelona: Paidós.
- Waddell, J. (2011). Crossing borders without leaving town: the impact of cultural immersion on the perceptions of teacher education candidates. *Issues in Teacher Education*, 20 (2), 23-36.
- Wang, H. y Olson, N. (2009). *A journey to unlearn and learn in multicultural education*. New York: Peter Lang.
- Wasonga, T.A. (2005). Multicultural education knowledgebase, attitudes and preparedness for diversity. *International Journal of Educational Management*, 19 (1), 67-74.
- Whitfield, P., Klug, B. J. y Whitney, P. (2007). Situative cognition: barrier to teaching across cultures. *Intercultural Education*, 18 (3), 259-264.
- 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 A. Medina, A. Rodríguez y 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. (1989). *La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós.
- Wlodarczyk, S. (1972). *Teacher beliefs and Open education*. Comunicación presentada al Annual Meeting of the American Educational Research Association. Chicago. Recuperado de [http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/3b/21/88.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/3b/21/88.pdf)
- Wolff, R., Severiens, S. y Meeuwisse, M. (2010). Attracting and retaining diverse student teachers. En OCDE, *Educating teachers for diversity. Meeting the challenge* (pp. 137 – 162). OCDE/CERI .
- Wynn, C. (1974). *A Position Paper on Teacher Competencies for Cultural Diversity in Connection with the AACTE Multicultural Education/Competency-Based Teacher Education Project*. Recuperado de [http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/35/28/fd.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/35/28/fd.pdf)
- Yániz, C. (2008). Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado. *Red\_U. Revista de Docencia Universitaria*, 6 (1), 1-14. Recuperado de <http://redaberta.usc.es/redu/index.php/REDU/article/view/59/41>
- Yinger, R. J. (2005). The promise of education. *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy*, 31 (4), 307-310.

- Yuen, C. Y. (2004). The early experience of intercultural teacher education in Hong Kong. *Intercultural Education*, 15 (2), 151 — 166.
- Zabalza, M. A. (2006). Buscando una nueva hoja de ruta en la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 340, 51-58.
- Zeichner, K. M. (1983). Alternative Paradigms of Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 34 (3), 3-9.
- Zeichner, K. M. (1993). *Educating Teachers for Cultural Diversity*. NCRTL Special Report. Michigan: National Center for Research on Teacher Learning.
- Zeichner, K. M. (2005). A research agenda for teacher education. En M. Cochran-Smith y K.M. Zeichner (Eds.), *Studying Teacher Education: the report of the AERA Panel of Research and Teacher Education* (pp. 737-759). Washington: AERA.
- Zeichner, K. M. (2009). *Teacher education and the struggle for social justice*. New York: Routledge.
- Zeichner, K. M. (2010). Nuevas epistemologías en la formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 123-150.
- Zeichner, K. M., Grant, K., Gay, G., Gillette, M., Valli, L. y Villegas, A.M. (1998). A research informed vision of good practice in multicultural teacher education: design principles. *Theory into Practice*, 37 (2), 163 – 171.
- Zippay, C. F. (2010). *An exploration of the critical and reflective thinking and the culturally relevant literacy practices of two preservice teachers*. Tennessee: UMI Dissertation Publishing. Recuperado de <http://proquest.umi.com/pqdlink?Ver=1&Exp=12-20-2016&FMT=7&DID=2060610951&RQT=309&attempt=1>
- Zozakiewicz, C. (2010). Culturally responsible mentoring: exploring the impact of an alternative approach for preparing student teachers for diversity. *The Teacher Educator*, 45 (2), 137-151.
- Zygmunt-Fillwalk, E. M. (2005). Disequilibrium and reconstruction: the urban encounter as catalyst for preservice educators' cultural transformation. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 26 (2), 133-147.
- Zygmunt-Fillwalk, E. M. y Leitze, A. (2006). Promising practices in preservice teacher preparation: The Ball State University urban semester. *Childhood Education*, 82 (5), 283-291.



