

La relevancia de las creencias sobre diversidad cultural en la formación del docente. The significance of beliefs on cultural diversity in the training of teachers

Eva Fca. Hinojosa Pareja

Becaria FPU del Ministerio de Educación

M^a del Carmen López López

Universidad de Granada

La formación del profesorado para la diversidad cultural: el papel de las creencias

Uno de los rasgos más característicos de los centros educativos en estos momentos lo constituye la presencia de un alumnado culturalmente diverso. Gestionar de forma adecuada tal diversidad cultural y asegurar una educación de calidad para todos/as que posibilite la construcción de una ciudadanía plural, intercultural y democrática se plantea como uno de los retos más importantes a los que se enfrenta el sistema educativo en general y el profesorado en particular (López López, 2001; Ainscow, 2008).

Responder adecuadamente a este desafío implica que el profesorado sea competente para educar en la diversidad cultural, capaz de apoyar su actividad profesional en una ideología, valores, creencias y compromisos sustentados en una ética profesional que haga posible el éxito de todo el alumnado; en una ética comunitaria democrática y en una ética de las relaciones educativas que parta de la profunda creencia de que todo el alumnado puede aprender (Escudero, 2006).

Tomar en cuenta este nuevo perfil docente supone dar un giro al planteamiento tradicional de la formación, pues no consiste tan sólo en adquirir conocimientos sino también, y fundamentalmente, en promover unas actitudes y creencias determinadas, transformación ésta apoyada por numerosas investigaciones (Bartolomé y otros, 1997; Colectivo IOE, 2006). Se trata, por tanto, de formarse PARA la diversidad cultural en cuanto a la demanda social de un profesorado capaz de educar en contextos multiculturales y hacerlo con ciertas garantías de calidad, a la vez que EN la diversidad cultural, como contexto en el que los futuros docentes viven y se desarrollan como personas, ciudadanos y profesionales.

Sin embargo, la formación del profesorado en y para la diversidad se encuentra hoy día con algunas limitaciones: mientras que la teoría sobre diversidad cultural ha crecido enormemente en los últimos años, los procesos de formación del profesorado para la diversidad cultural han recibido una atención menor (EURYDICE, 2005b) produciendo un cierto olvido que se ha solventado, en el mejor de los casos, mediante una serie de declaraciones de carácter general (Esteve, 2006) o la inclusión de alguna asignatura esporádica y optativa. Sin embargo, la formación del profesorado para la diversidad cultural no puede responder a compromisos particulares de ciertas áreas o departamentos, sino que deberá articularse de forma coordinada por el conjunto de formadores responsables. Se trata de un proceso que debe gozar de un respaldo interdisciplinar, desde el que las

diferentes didácticas específicas, junto al resto de campos de conocimiento, refuercen su compromiso con la inclusión de la diversidad cultural como eje clave del proceso de aprender a enseñar.

Hacer efectiva esta premisa exige prestar atención a las creencias de los docentes desde la propia formación inicial favoreciendo su explicitación; convirtiéndolas en objeto de reflexión; e impulsando la construcción de un conocimiento más comprensivo, fructífero y sensible a la diversidad cultural en los futuros docentes. Lo que el profesor cree y piensa se refleja en su práctica del aula, en su planificación y evaluación, en sus expectativas hacia los alumnos/as, etc. Por tanto, la consideración de la figura docente y de sus creencias habrá de ser el primer eslabón a tener en cuenta en su formación para la diversidad cultural (Zeichner, 1993), más aún cuando existe, como evidencia la investigación, un amplio porcentaje de docentes con creencias que tienden hacia posturas desfavorables en relación a la diversidad cultural (Jordán, 1994; Colectivo IOE, 2006).

Encontramos, a este respecto, diferentes programas y propuestas a desarrollar por las instituciones encargadas de la formación inicial del profesorado que incluyen las creencias de los futuros docentes como elemento clave en la formación inicial en y para la diversidad cultural (Zeichner, 1993; Banks, 2001; Sales Ciges, 2006). A modo de síntesis, algunos de sus elementos más destacados son: la reflexión, en palabras de Pope (1988) ser conscientes de nuestros “anteojos” a través de los cuales vemos el mundo, y la deliberación conjunta para el cuestionamiento y modificación de las creencias; la experimentación práctica de la teoría; la inclusión del componente comportamental y emocional en la formación, dando lugar a nuevas relaciones entre lo cognitivo y lo afectivo necesarias para desarrollar una buena labor docente (Grossman & McDonald, 2008). En definitiva, se trata de proporcionar experiencias significativas en cuanto a la diversidad cultural que permitan a los futuros docentes tomar conciencia de sus pensamientos y contrastarlos con la práctica educativa.

Nuestra investigación: el estudio de las creencias de los futuros docentes acerca de la diversidad cultural

Propósitos y metodología

El propósito de esta investigación se centra en el estudio de las creencias de los futuros docentes sobre la diversidad cultural al comienzo y final de su proceso formativo, con la intención de comprobar la influencia de la formación en el mantenimiento o modificación de las creencias iniciales. De manera específica, se concreta en los siguientes objetivos: Elaborar un instrumento que permita recabar información sobre las creencias respecto a la diversidad cultural; Estudiar las creencias del alumnado de Magisterio de Educación Infantil y Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada al iniciar su periodo de formación; Estudiar las creencias de los futuros docentes al finalizar su periodo de formación; Analizar los cambios experimentados en las creencias iniciales sobre la diversidad cultural tras el proceso de formación.

El ámbito de la investigación sobre las creencias docentes surge de la línea de investigación del pensamiento del profesor, convirtiéndose en un área ya consolidada en tres décadas de fecunda producción.

La búsqueda de comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje, ha llevado en las últimas décadas a una consideración del docente como actor; constructor de conocimiento; narrador en primera persona de su propia vida. El interés por lo que piensan y conocen los docentes como medio para comprender los procesos educativos, aparece como una importante línea de investigación dando un giro de gran relevancia en la historia de la investigación sobre la enseñanza.

Siguiendo esta línea, nuestra investigación se concreta en un enfoque metodológico eminentemente descriptivo, con el que pretendemos acceder a las creencias de los futuros docentes sobre diversidad cultural, estudiarlas, describirlas, comprenderlas en profundidad y analizar su evolución.

Atendiendo a la naturaleza de nuestro objeto de estudio y demandas del diseño de investigación, el criterio de complementariedad paradigmática será el que guíe el enfoque metodológico, aproximándonos a posturas comprensivas, más ajustadas a la realidad y al carácter complejo de la misma. Partiendo desde esta perspectiva compleja y evitando aproximaciones descontextualizadas, presentamos una aproximación interdisciplinar e interconectada, que se plasma en un abordaje de la realidad a investigar desde los siguientes ángulos: en un primer momento, a través de una aproximación cuantitativa que nos posibilite acercarnos al mundo de las creencias desde el estudio de casos múltiples, con una muestra amplia, mediante un diseño descriptivo transversal, para, en un segundo momento, en función de los resultados obtenidos, decantarnos si procede por una aproximación más profunda e interpretativa de la realidad hallada en la fase inicial mediante un estudio biográfico-narrativo de las creencias del profesorado en formación.

Actualmente, nos encontramos en el desarrollo del primer enfoque, cuyos avances veremos a continuación. En relación a las técnicas e instrumentos de recogida de información utilizados en este momento de la investigación, se ha optado por un cuestionario de elaboración propia, con preguntas cerradas y una escala de respuesta tipo Likert. Los datos recabados, han sido sometidos a un análisis descriptivo básico (distribución de frecuencias, medidas de tendencia central como la media aritmética y medidas de dispersión como la desviación típica) a través del programa estadístico SPSS 15.0 (Statistical Package for the Social Sciences).

Avances de la investigación

Los resultados que mostramos a continuación corresponden a tres de las cinco dimensiones contempladas en el *Inventario de creencias de los estudiantes de Magisterio de Educación Infantil y Primaria de la Universidad de Granada acerca de la diversidad cultural*. Las tablas recogen las puntuaciones (porcentajes, medias y desviaciones típicas) más significativas alcanzadas por los ítems que integran cada una de ellas.

Dimensión: Sociedad culturalmente diversa

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

Nº	Item	% respuestas				X	DT
		1	2	3	4		
1	La diversidad cultural enriquece la convivencia ciudadana.	0,0	12,0	44,0	44,0	3,32	,683
2	La Declaración de Derechos Humanos constituye un referente válido para todas las culturas.	0,0	16,3	55,1	28,6	3,12	,666
4	Todas las culturas poseen el mismo valor.	6,3	10,4	18,8	64,6	3,42	,919
5	Es el fenómeno la inmigración el que confiere el carácter multicultural a los contextos sociales.	0,0	17,8	73,3	8,9	2,91	,514
11	La diversidad de religiones y etnias es un obstáculo para la convivencia en una sociedad democrática.	46,0	34,0	20,0	0,0	1,74	,777
12	La política estatal debe definirse sobre la base de los patrones de la cultura mayoritaria.	6,4	40,0	38,3	14,9	2,62	,822

19	Las culturas no autóctonas suelen estar en una situación de desventaja social respecto a la/s autóctona/s.	6,0	42,0	38,0	14,0	2,60	,808
----	--	-----	------	------	------	------	------

Tabla 1. Dimensión: Sociedad culturalmente diversa

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

Las mayores discrepancias entre la posición *“De acuerdo”* y *“En desacuerdo”* corresponden a los ítems 12 (*“la política debe definirse sobre la base de los patrones de la cultura mayoritaria”*) y 19 (*“las culturas no autóctonas suelen estar en una situación de desventaja social respecto a las autóctonas”*).

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

Atendiendo a los valores alcanzados por las desviaciones típicas, observamos que el valor más bajo corresponde al ítem 5, por lo que existe una fuerte tendencia a creer que: *“Es el fenómeno de la inmigración el que confiere el carácter multicultural a los contextos sociales”*.

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

Dimensión: la educación en contextos multiculturales

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

N�	Item	% respuestas				X	DT
		1	2	3	4		
20	Una educación para todos debe aceptar todas las formas culturales existentes.	4,0	4,0	36,0	56,0	3,44	,760
21	Educar en la diversidad cultural sólo es necesario cuando hay alumnado de otros países.	48,0	40,0	8,0	4,0	1,68	,794
22	La formación religiosa de los estudiantes es competencia de la escuela.	34,7	42,9	14,3	8,2	1,96	,912
23	El sistema educativo debe generar medidas que compensen las posibles desigualdades por razones de origen cultural.	2,0	10,0	58,0	30,0	3,16	,681
24	La institución escolar debe favorecer el	2,0	6,0	48,0	44,0	3,34	,68

	aprendizaje de unos valores éticos compartidos.						8
26	La educación reproduce y transmite prioritariamente los patrones culturales del grupo social hegemónico.	6,3	37,5	50,0	6,3	2,56	,71 2
28	El funcionamiento de los centros educativos en contextos multiculturales responde a una dinámica participativa.	4,1	18,4	59,2	18,4	2,92	,73 1
30	Las medidas de compensación adoptadas por la institución educativa y destinadas a subsanar las posibles desigualdades deben tener un carácter transitorio.	16,7	50,0	25,0	8,3	2,25	,83 8

Tabla 2. Dimensión: La educación en contextos multiculturales

De acuerdo con los porcentajes de respuesta obtenidos, destacan los ítems 20, 23, y 28, todos ellos con puntuaciones superiores al 55% entre la posición "De acuerdo" y "Totalmente de acuerdo". Los futuros docentes creen mayoritariamente que la educación para todos debe aceptar todas las formas culturales existentes, que el sistema educativo debe generar medidas que compensen las desigualdades por motivos culturales, y que el funcionamiento de los centros en contextos multiculturales responde a una dinámica participativa.

Los futuros docentes reflejan un mayor enfrentamiento y discrepancia entre la posición "De acuerdo" y "En desacuerdo" en los  tems 26 ("*La educación reproduce y transmite prioritariamente los patrones culturales del grupo social hegemónico*") y 30 ("*Las medidas de compensación adoptadas por la institución educativa y destinadas a subsanar las posibles desigualdades deben tener un carácter transitorio*").

En relación a las medias, comprobamos que la media más alta corresponde al  tem 20 ("*Una educación para todos debe aceptar todas las formas culturales existentes*"), mientras que la más baja se encuentra en el  tem 21 (1,68) ("*Educación en la diversidad cultural sólo es necesario cuando hay alumnado de otros países*").

Centrándonos en los valores alcanzados por las desviaciones típicas, la puntuación más baja (0,681) corresponde al ítem 23, lo que pone de manifiesto que los estudiantes de Magisterio tienden a considerar que el sistema educativo debe generar medidas que compensen las posibles desigualdades por razón de procedencia cultural.

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

Dimensión: Profesorado

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

N ^o	Item	% respuestas				X	DT
		1	2	3	4		
33	El profesorado est cualificado para desarrollar su labor docente en aulas culturalmente heterogéneas.	4,0	56,0	26,0	14,0	2,50	,789
35	El modelo educativo que se propone con el Espacio Europeo de Educación Superior mejorar la formación del profesorado para la diversidad cultural.	2,1	21,3	57,4	19,1	2,94	,704
39	Las creencias positivas del profesorado hacia la diversidad cultural del alumnado influyen de manera favorable en el desempeño de su actividad profesional.	0,0	20	50	30	3,10	,707
45	La formación para atender a la diversidad cultural se adquiere durante el ejercicio profesional.	6,0	36,0	46,0	12,0	2,64	,776
47	La colaboración entre profesores es imprescindible para el trabajo en aulas multiculturales.	4,0	6,0	44,0	46,0	3,32	,768
52	La existencia de diversidad cultural en el aula favorece el desarrollo profesional del docente.	2,0	18,4	51,0	28,6	3,06	,747
53	Las creencias de los docentes respecto a la diversidad cultural no se modifican con la formación inicial que reciben en la universidad.	4,3	38,3	48,9	8,5	2,62	,709
54	La formación del profesorado para la diversidad cultural es innecesaria.	56,0	36,0	8,0	0,0	1,52	,646

Tabla 3. Dimensión: Profesorado

En este caso, los porcentajes más elevados, superiores al 55%, corresponden a los ítems 33, 35, y 54, lo que evidencia que los estudiantes no creen que el profesorado est cualificado para trabajar en aulas multiculturales, consideran, sin embargo, que el modelo educativo del EEES mejorar la formación para la diversidad cultural y se muestran convencidos de que la formación del profesorado para la diversidad cultural es necesaria.

Las mayores discrepancias entre la posición “De acuerdo” y “En desacuerdo” corresponden a los tems 45 (“La formación para atender a la diversidad cultural se adquiere durante el ejercicio profesional”) y 53 (“Las creencias de los docentes respecto a la diversidad cultural no se modifican con la formación inicial que reciben en la universidad”).

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

El valor más bajo (0,646) de las desviaciones típicas corresponde al tem 54 (“La formación del profesorado para la diversidad cultural es innecesaria”).

Especial mención merecen los ítems 39 y el 54. En el primer caso, encontramos una de las mayores medias junto con una desviación tpica especialmente baja, lo cual muestra que los estudiantes de Magisterio de Infantil y Primaria tienden a considerar que las creencias positivas de los docentes influyen favorablemente en su desempeño profesional. El tem 54, por su parte, presenta la menor

media y desviación típica de la tabla, lo que indica que la mayoría de los futuros docentes se muestran totalmente en desacuerdo con que la formación del profesorado para la diversidad cultural sea innecesaria.

Conclusiones

A continuación exponemos las conclusiones extraídas a partir de los resultados presentados previamente.

En relación a las creencias relacionadas con el carácter multicultural de la sociedad, los futuros docentes creen mayoritariamente que es el fenómeno migratorio el que confiere el carácter multicultural a la sociedad actual. Aunque tienden a considerar que todas las culturas tiene el mismo valor, sus posiciones divergen cuando se trata de clarificar el peso de la cultural mayoritaria en la definición de la política a seguir, o la situación de desigualdad social que puedan experimentar los miembros de culturas distintas a la autóctona.

Los estudiantes piensan, igualmente, que una educación para todos debe incorporar las diferentes formas culturales, que el sistema educativo debe adoptar medidas que garanticen la igualdad en la educación y que corresponde a la institución educativa impulsar el aprendizaje de unos valores éticos compartidos por todos independientemente de la procedencia cultural. Sin embargo, no se ponen de acuerdo respecto al hecho de que la educación actúe como mecanismo reproductor de los patrones culturales del grupo hegemónico, ni tampoco convergen a la hora de concretar si las medidas dirigidas a subsanar las desigualdades deben tener un carácter transitorio.

Finalmente, y en relación al profesorado, la mayoría de los futuros docentes creen que los profesores no están cualificados para trabajar en aulas multiculturales, que es necesaria la formación para la diversidad cultural, y que esta situación mejorará con la incorporación del nuevo modelo educativo que propone el Espacio Europeo de Educación Superior. Los aspectos en los que sus posiciones divergen más son aquellos que aluden al hecho de que la formación para la diversidad se adquiere durante la actividad profesional y que las creencias de los docentes se modifican con la formación inicial en la universidad.

Bibliografía

Ainscow, M. (2008). Garantizar que cada alumno es importante: la mejora de la equidad dentro de los sistemas. En J. Gairín & S. Antúnez (ed.) *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad*. Madrid: Wolters Kluwer. 261 – 282.

Banks, J. A. (2001). Citizenship Education and Diversity: Implications for Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 52 (1), 5-16.

Bartolomé, M. & otros (1997). *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Barcelona: Cedecs.

Colectivo IOE (2006). *Inmigración, género y escuela. Exploración de los discursos del profesorado y el alumnado*. Madrid: CIDE.

Escudero, J. M. (2006). La formación del profesorado y la garantía del derecho a una buena educación para todos. En J. M. Escudero & A. L. (edits.) (2006). *La formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro. 21 – 51.

Esteve, J. M. (2006). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. *Revista de Educación*, 340, 19 – 40.

EURYDICE (2005b). *La integración escolar del alumnado inmigrante en Europa*. Madrid: EURYDICE. Disponible en http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0_integral/045ES.pdf (Consultado el 12 de Marzo de 2009).

Grossman, P. & McDonald, M. (2008). Back to the future: directions for research in teaching and teacher education. *American Educational Research Journal*, 45 (1), 184 – 205.

Jordan, J. A. (1994). *La escuela multicultural: un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós.

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*. Granada: Grupo Editorial Universitario. 21 – 52.

Pope, M. (1988). Anteojos constructivistas: implicaciones para los procesos de enseñanza y aprendizaje. En L. M. Villar. *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy: Marfil. 149 – 174.

Sales Ciges, A. (2006). La formación inicial del profesorado ante la diversidad: una propuesta metodológica para el nuevo espacio europeo de educación superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (3), 201 – 217.

Zeichner, K. M. (1993). *Educating Teachers for Cultural Diversity*. NCRTL Special Report. Michigan: National Center for Research on Teacher Learning.