

**UNIVERSIDAD DE GRANADA**

Facultad de Educación, Economía y Tecnología de Ceuta



**UNIVERSIDAD  
DE GRANADA**

**RETOS FORMATIVOS DEL PROFESORADO  
EN UN CONTEXTO INTERCULTURAL.  
ESTUDIO EMPÍRICO EN LA CIUDAD  
AUTÓNOMA DE CEUTA**

***TESIS DOCTORAL***

*Doctoranda*

Yolanda Bel Blanca

*Directores*

Dra. María José Latorre Medina

Dr. Francisco Javier Blanco Encomienda

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales  
Autora: Yolanda Bel Blanca  
ISBN: 978-84-9163-277-1  
URI: <http://hdl.handle.net/10481/47163>

# ÍNDICE

<b>Introducción .....</b>	<b>3</b>
---------------------------	----------

## **PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

### **Capítulo 1. La educación intercultural**

1. Introducción .....	13
2. Contextualización conceptual .....	15
2.1. Primera aproximación epistemológica.....	16
2.2. Precisiones conceptuales .....	22
2.2.1. Multiculturalidad e interculturalidad .....	24
3. ¿Es necesaria la educación intercultural en Ceuta? .....	32
3.1. Ceuta, cara a cara .....	32
3.2. Las miradas a Ceuta .....	34
3.2.1. La mirada arrogante y autosuficiente .....	35
3.2.2. La mirada temerosa .....	35
3.2.3. La mirada lejana .....	35
3.2.4. La mirada profunda y comprometida .....	36
3.3. Algunos datos relevantes acerca del alumnado en España y en Ceuta .....	38
3.3.1. Datos de interés del alumnado extranjero en España .....	38
3.3.2. Algunas características de la Ciudad Autónoma de Ceuta .....	42
4. La atención a la diversidad en las leyes educativas en España .....	50
4.1. Leyes educativas españolas .....	50
4.1.1. Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa .....	51
4.1.2. Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación .....	52
4.1.3. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo .....	53

4.1.4. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación .....	54
4.1.5. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa .....	57
4.2. Algunas consideraciones sobre las leyes educativas españolas .....	59
5. Necesidad de documentos educativos interculturales .....	62

## **Capítulo 2. La formación inicial de docentes ante la nueva configuración social**

1. La formación del profesorado: un elemento esencial .....	69
1.1. La inversión en educación y en formación del profesorado .....	71
2. La formación inicial ante el nacimiento de una nueva escuela .....	78
2.1. Emociones y valores hacia la diversidad cultural durante la formación inicial de los futuros docentes .....	82
3. Necesidad de la formación inicial del profesorado en la realidad social actual .....	86
4. La formación inicial de los maestros en interculturalidad .....	92
5. Una visión de la formación inicial del profesorado en educación intercultural en Europa .....	97

## **Capítulo 3. La formación permanente de los maestros en interculturalidad**

1. La importancia de la formación permanente del docente .....	111
1.1. Formación permanente y calidad educativa .....	114
2. Los programas de formación permanente del profesorado .....	118
2.1. Programas de formación docente y diversidad cultural .....	121
3. Transformación social y formación del profesorado .....	124
3.1. Concepciones y actitudes de los maestros en su formación permanente .....	126
4. La necesidad de formación permanente en interculturalidad .....	131
4.1. La educación intercultural del profesorado: un nuevo reto .....	135
5. La formación permanente del profesorado en educación intercultural en Europa .....	138



## SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO

### Capítulo 4. Diseño y metodología de la investigación

1. Planteamiento del problema .....	153
2. Contexto de la investigación .....	154
3. Objetivos .....	155
3.1. Objetivo general .....	156
3.2. Objetivos específicos .....	156
4. Enfoque metodológico .....	157
4.1. Justificación de la metodología .....	157
4.2. Fases de la investigación .....	158
5. Población y muestra .....	160
6. Instrumento de recogida de datos .....	164
6.1. Análisis de las propiedades psicométricas del cuestionario .....	166
6.1.1. Validez .....	167
6.1.1.1. Validez de contenido .....	167
6.1.1.2. Validez de constructo .....	168
6.1.2. Fiabilidad .....	185
7. Análisis de datos .....	187

### Capítulo 5. Resultados

1. Resultados derivados del análisis descriptivo .....	193
1.1. Análisis descriptivo de la dimensión I: Contexto ceutí .....	193
1.2. Análisis descriptivo de la dimensión II: Centro escolar .....	199
1.3. Análisis descriptivo de la dimensión III: Ámbito personal .....	203
1.4. Análisis descriptivo de la dimensión IV: Política educativa .....	208
1.5. Análisis descriptivo de la dimensión V: Formación inicial de los docentes en educación intercultural .....	213
1.6. Análisis descriptivo de la dimensión VI: Formación permanente del profesorado en educación intercultural .....	219

2. Resultados derivados del análisis de contingencia .....	236
2.1. Análisis de contingencia por sexo .....	237
2.2. Análisis de contingencia por edad .....	241
2.3. Análisis de contingencia por número de años de experiencia .....	246
2.4. Análisis de contingencia por etapa educativa en la que se desarrolla la labor docente .....	254
2.5. Análisis de contingencia por tipo de centro según su titularidad .....	256
3. Resultados derivados del análisis bivariado para la identificación de diferencias significativas .....	261
3.1. Resultados de la prueba <i>t</i> de Student en función del sexo.....	261
3.1.1. Diferencias significativas en la dimensión I según el sexo .....	265
3.1.2. Diferencias significativas en la dimensión II según el sexo .....	267
3.1.3. Diferencias significativas en la dimensión III según el sexo....	268
3.1.4. Diferencias significativas en la dimensión IV según el sexo....	269
3.1.5. Diferencias significativas en la dimensión V según el sexo.....	271
3.1.6. Diferencias significativas en la dimensión VI según el sexo....	271
3.2. Resultados de la prueba <i>t</i> de Student en función de la etapa educativa .....	273
3.2.1. Diferencias significativas en la dimensión I según la etapa educativa .....	276
3.2.2. Diferencias significativas en las dimensiones II, III, V y VI según la etapa educativa .....	278
3.2.3. Diferencias significativas en la dimensión IV según la etapa educativa .....	278
3.3. Resultados de la prueba <i>t</i> de Student en función del tipo de centro .....	279
3.3.1. Diferencias significativas en la dimensión I según el tipo de centro .....	282
3.3.2. Diferencias significativas en la dimensión II según el tipo de centro .....	283
3.3.3. Diferencias significativas en la dimensión III según el tipo de centro .....	286

3.3.4. Diferencias significativas en la dimensión IV según el tipo de centro .....	287
3.3.5. Diferencias significativas en la dimensión V según el tipo de centro .....	288
3.3.6. Diferencias significativas en la dimensión VI según el tipo de centro .....	289
3.4. Resultados del ANOVA de un factor en función de la edad .....	292
3.4.1. Pruebas post hoc relativas a la dimensión I según la edad .....	300
3.4.2. Pruebas post hoc relativas a la dimensión II según la edad.....	301
3.4.3. Pruebas post hoc relativas a la dimensión III según la edad.....	301
3.4.4. Pruebas post hoc relativas a la dimensión IV según la edad ....	301
3.4.5. Pruebas post hoc relativas a la dimensión V según la edad.....	302
3.4.6. Pruebas post hoc relativas a la dimensión VI según la edad ....	305
3.5. Resultados del ANOVA de un factor en función del número de años de experiencia docente .....	307
3.5.1. Pruebas post hoc relativas a la dimensión I según el número de años de experiencia docente .....	315
3.5.2. Pruebas post hoc relativas a la dimensión II según el número de años de experiencia docente .....	317
3.5.3. Pruebas post hoc relativas a la dimensión III según el número de años de experiencia docente .....	317
3.5.4. Pruebas post hoc relativas a la dimensión IV según el número de años de experiencia docente .....	318
3.5.5. Pruebas post hoc relativas a la dimensión V según el número de años de experiencia docente.....	319
3.5.6. Pruebas post hoc relativas a la dimensión VI según el número de años de experiencia docente .....	323
4. Resultados derivados del análisis cluster .....	326

**Capítulo 6. Conclusiones, implicaciones, limitaciones y futuras líneas de investigación**

1. Conclusiones de la investigación .....	341
1.1. Conclusiones relativas al objetivo 1 .....	341
1.2. Conclusiones relativas al objetivo 2 .....	343
1.3. Conclusiones relativas al objetivo 3 .....	345
1.4. Conclusiones relativas al objetivo 4 .....	349
1.5. Conclusiones relativas al objetivo 5 .....	350
1.6. Conclusiones relativas al objetivo 6 .....	353
1.7. Conclusiones relativas al objetivo 7 .....	354
1.8. Conclusiones relativas al objetivo 8 .....	355
1.9. Conclusiones relativas al objetivo 9 .....	357
1.10. Conclusiones relativas al objetivo 10 .....	358
2. Implicaciones de la investigación .....	359
3. Limitaciones de la investigación .....	361
4. Futuras líneas de investigación .....	362
<b>Referencias bibliográficas .....</b>	<b>365</b>

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Modelo organizativo de esta Tesis Doctoral .....	8
Figura 2. Valores opuestos .....	20
Figura 3. Diferentes religiones de la sociedad ceutí .....	37
Figura 4. Diseño de la investigación .....	159

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Evolución de la población extranjera en España .....	39
Gráfico 2. Evolución del alumnado extranjero en España .....	40
Gráfico 3. Alumnos extranjeros en Educación Infantil y Primaria en España .....	40
Gráfico 4. Alumnos extranjeros por etapas en España .....	41
Gráfico 5. Densidad de población por autonomías en el año 2015 .....	43
Gráfico 6. Tasa de natalidad a nivel nacional y en Ceuta .....	45
Gráfico 7. Tasa global de fecundidad de la población extranjera .....	46
Gráfico 8. Abandono escolar temprano en la UE, a nivel nacional y en Ceuta .....	47
Gráfico 9. Alumnos extranjeros matriculados en centros educativos de Ceuta en 2001/2002 y 2014/2015 .....	47
Gráfico 10. Alumnos extranjeros matriculados en centros educativos de Ceuta, según su titularidad, en 2001/2002 y 2014/2015 .....	48
Gráfico 11. Gasto público en educación en España .....	73
Gráfico 12. Gasto público en Educación Infantil y Primaria en España .....	74
Gráfico 13. Gasto público en formación del profesorado en España .....	74
Gráfico 14. Gasto en educación del MECD en Ceuta .....	75
Gráfico 15. Gasto del MECD en Infantil y Primaria en Ceuta .....	76
Gráfico 16. Gasto del MECD en formación del profesorado en Ceuta .....	77
Gráfico 17. Porcentaje de habitantes por países de la Unión Europea .....	139

Gráfico 18. Distribución según los responsables del plan de formación continua .....	142
Gráfico 19. Distribución de la muestra por sexo .....	160
Gráfico 20. Distribución de la muestra por años de experiencia docente .....	161
Gráfico 21. Distribución de la muestra por centro .....	162
Gráfico 22. Distribución de la muestra por titularidad del Centro .....	163
Gráfico 23. Gráfico de sedimentación .....	171
Gráfico 24. Frecuencias absolutas para el ítem 24 .....	194
Gráfico 25. Frecuencias absolutas para el ítem 50 .....	195
Gráfico 26. Frecuencias absolutas para el ítem 38 .....	196
Gráfico 27. Frecuencias absolutas para el ítem 73 .....	196
Gráfico 28. Frecuencias absolutas para el ítem 48 .....	197
Gráfico 29. Frecuencias absolutas para el ítem 44 .....	197
Gráfico 30. Frecuencias absolutas para el ítem 59 .....	200
Gráfico 31. Frecuencias absolutas para el ítem 63 .....	203
Gráfico 32. Frecuencias absolutas para el ítem 35 .....	204
Gráfico 33. Frecuencias absolutas para el ítem 51 .....	205
Gráfico 34. Frecuencias absolutas para el ítem 20 .....	206
Gráfico 35. Frecuencias absolutas para el ítem 71 .....	207
Gráfico 36. Frecuencias absolutas para el ítem 40 .....	209
Gráfico 37. Frecuencias absolutas para el ítem 31 .....	209
Gráfico 38. Frecuencias absolutas para el ítem 27 .....	210
Gráfico 39. Frecuencias absolutas para el ítem 55 .....	211
Gráfico 40. Frecuencias absolutas para el ítem 26 .....	212
Gráfico 41. Frecuencias absolutas para el ítem 37 .....	212
Gráfico 42. Frecuencias absolutas para el ítem 6 .....	214
Gráfico 43. Frecuencias absolutas para el ítem 8 .....	215

Gráfico 44. Frecuencias absolutas para el ítem 5 .....	215
Gráfico 45. Frecuencias absolutas para el ítem 4 .....	216
Gráfico 46. Frecuencias absolutas para el ítem 1 .....	216
Gráfico 47. Frecuencias absolutas para el ítem 3 .....	217
Gráfico 48. Frecuencias absolutas para el ítem 2 .....	218
Gráfico 49. Frecuencias absolutas para el ítem 29 .....	222
Gráfico 50. Frecuencias absolutas para el ítem 61 .....	223
Gráfico 51. Frecuencias absolutas para el ítem 68 .....	223
Gráfico 52. Frecuencias absolutas para el ítem 45 .....	224
Gráfico 53. Frecuencias absolutas para el ítem 11 .....	224
Gráfico 54. Frecuencias absolutas para el ítem 18 .....	225
Gráfico 55. Frecuencias absolutas para el ítem 69 .....	226
Gráfico 56. Frecuencias absolutas para el ítem 49 .....	227
Gráfico 57. Frecuencias absolutas para el ítem 9 .....	227
Gráfico 58. Frecuencias absolutas para el ítem 21 .....	228
Gráfico 59. Frecuencias absolutas para el ítem 17 .....	228
Gráfico 60. Frecuencias absolutas para el ítem 47 .....	229
Gráfico 61. Frecuencias absolutas para el ítem 28 .....	232
Gráfico 62. Frecuencias absolutas para el ítem 39 .....	234
Gráfico 63. Diferencia de medias en función del sexo. Dimensión I .....	267
Gráfico 64. Diferencia de medias en función del sexo. Dimensión II .....	268
Gráfico 65. Diferencia de medias en función del sexo. Dimensión III .....	269
Gráfico 66. Diferencia de medias en función del sexo. Dimensión IV .....	271
Gráfico 67. Diferencia de medias en función del sexo. Dimensión VI .....	273
Gráfico 68. Diferencia de medias en función de la etapa educativa. Dimensión I .....	277
Gráfico 69. Diferencia de medias en función de la etapa educativa. Dimensión IV....	279

Gráfico 70. Diferencia de medias en función del tipo de centro. Dimensión I .....	283
Gráfico 71. Diferencia de medias en función del tipo de centro. Dimensión II .....	285
Gráfico 72. Diferencia de medias en función del tipo de centro. Dimensión III .....	287
Gráfico 73. Diferencia de medias en función del tipo de centro. Dimensión IV .....	288
Gráfico 74. Diferencia de medias en función del tipo de centro. Dimensión V .....	289
Gráfico 75. Diferencia de medias en función del tipo de centro. Dimensión VI .....	292
Gráfico 76. Diferencia de medias en función de la edad. Dimensión V .....	305
Gráfico 77. Diferencia de medias en función de la edad. Dimensión VI .....	307
Gráfico 78. Diferencia de medias en función de los años de experiencia docente. Dimensión I .....	317
Gráfico 79. Diferencia de medias en función de los años de experiencia docente. Dimensión V .....	323

### ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Características de la multiculturalidad y la interculturalidad .....	25
Tabla 2. Distribución de la muestra por edad .....	161
Tabla 3. Distribución de la muestra por etapa educativa .....	162
Tabla 4. Descripción de la muestra .....	163
Tabla 5. Distribución de ítems por dimensiones .....	166
Tabla 6. KMO y prueba de Bartlett .....	169
Tabla 7. Varianza total explicada .....	170
Tabla 8. Porcentaje de varianza explicada .....	172
Tabla 9. Análisis factorial exploratorio. Matriz de componentes rotados .....	172
Tabla 10. Ítems que conforman el factor 1 .....	175
Tabla 11. Ítems que conforman el factor 2 .....	178
Tabla 12. Ítems que conforman el factor 3 .....	179
Tabla 13. Ítems que conforman el factor 4 .....	180



Tabla 14. Ítems que conforman el factor 5 .....	182
Tabla 15. Alfa de Cronbach por factores .....	184
Tabla 16. Estadístico de fiabilidad. Alfa de Cronbach .....	185
Tabla 17. Comportamiento de los ítems .....	185
Tabla 18. Porcentajes, media y desviación típica correspondientes a la dimensión ‘Contexto ceutí’ .....	193
Tabla 19. Frecuencias absolutas para el ítem 32 .....	195
Tabla 20. Frecuencias absolutas para el ítem 52 .....	198
Tabla 21. Frecuencias absolutas para el ítem 67 .....	198
Tabla 22. Porcentajes, media y desviación típica correspondientes a la dimensión ‘Centro escolar’ .....	199
Tabla 23. Frecuencias absolutas para el ítem 42 .....	201
Tabla 24. Frecuencias absolutas para el ítem 56 .....	202
Tabla 25. Frecuencias absolutas para el ítem 60 .....	202
Tabla 26. Porcentajes, media y desviación típica correspondientes a la dimensión ‘Ámbito personal’ .....	204
Tabla 27. Frecuencias absolutas para el ítem 36 .....	205
Tabla 28. Porcentajes, media y desviación típica correspondientes a la dimensión ‘Política educativa’ .....	208
Tabla 29. Frecuencias absolutas para el ítem 30 .....	210
Tabla 30. Porcentajes, media y desviación típica correspondientes a la dimensión ‘Formación inicial de los docentes en educación intercultural’ .....	213
Tabla 31. Frecuencias absolutas para el ítem 19 .....	218
Tabla 32. Porcentajes, media y desviación típica correspondientes a la dimensión ‘Formación permanente del profesorado en educación intercultural’ .....	219
Tabla 33. Frecuencias absolutas para el ítem 13 .....	226
Tabla 34. Frecuencias absolutas para el ítem 22 .....	230
Tabla 35. Frecuencias absolutas para el ítem 16 .....	230

Tabla 36. Frecuencias absolutas para el ítem 23 .....	231
Tabla 37. Frecuencias absolutas para el ítem 70 .....	232
Tabla 38. Frecuencias absolutas para el ítem 58 .....	233
Tabla 39. Frecuencias absolutas para el ítem 43 .....	233
Tabla 40. Frecuencias absolutas para el ítem 62 .....	234
Tabla 41. Frecuencias absolutas para el ítem 64 .....	235
Tabla 42. Frecuencias absolutas para el ítem 10 .....	235
Tabla 43. Análisis de contingencia para la variable sexo .....	237
Tabla 44. Análisis de contingencia para la variable edad .....	241
Tabla 45. Análisis de contingencia para la variable años de experiencia docente .....	247
Tabla 46. Análisis de contingencia para la variable etapa educativa .....	254
Tabla 47. Análisis de contingencia para la variable tipo de centro según su titularidad .....	256
Tabla 48. Prueba de Levene y prueba $t$ para la igualdad de medias según el sexo .....	262
Tabla 49. Contraste de diferencias para la dimensión I según el sexo .....	265
Tabla 50. Contraste de diferencias para la dimensión II según el sexo .....	267
Tabla 51. Contraste de diferencias para la dimensión III según el sexo .....	268
Tabla 52. Contraste de diferencias para la dimensión IV según el sexo .....	270
Tabla 53. Contraste de diferencias para la dimensión VI según el sexo .....	271
Tabla 54. Prueba de Levene y prueba $t$ para la igualdad de medias según la etapa .....	273
Tabla 55. Contraste de diferencias para la dimensión I según la etapa .....	277
Tabla 56. Contraste de diferencias para la dimensión IV según la etapa .....	278
Tabla 57. Prueba de Levene y prueba $t$ para la igualdad de medias de los ítems con diferencias significativas según el tipo de centro .....	279
Tabla 58. Contraste de diferencias para la dimensión I según el tipo de centro .....	282
Tabla 59. Contraste de diferencias para la dimensión II según el tipo de centro .....	284

Tabla 60. Contraste de diferencias para la dimensión III según el tipo de centro .....	286
Tabla 61. Contraste de diferencias para la dimensión IV según el tipo de centro .....	287
Tabla 62. Contraste de diferencias para la dimensión V según el tipo de centro .....	288
Tabla 63. Contraste de diferencias para la dimensión VI según el tipo de centro .....	289
Tabla 64. Prueba de homogeneidad de varianzas según la edad .....	293
Tabla 65. Resultados del ANOVA según la edad .....	296
Tabla 66. Prueba post hoc según la edad. Dimensión I .....	300
Tabla 67. Prueba post hoc según la edad. Dimensión III .....	301
Tabla 68. Prueba post hoc según la edad. Dimensión IV .....	302
Tabla 69. Prueba post hoc según la edad. Dimensión V .....	302
Tabla 70. Prueba post hoc según la edad. Dimensión VI .....	305
Tabla 71. Prueba de homogeneidad de varianzas según los años de experiencia docente .....	307
Tabla 72. Resultados del ANOVA según los años de experiencia docente .....	311
Tabla 73. Prueba post hoc según los años de experiencia docente. Dimensión I .....	315
Tabla 74. Prueba post hoc según los años de experiencia docente. Dimensión III .....	318
Tabla 75. Prueba post hoc según los años de experiencia docente. Dimensión IV .....	319
Tabla 76. Prueba post hoc según los años de experiencia docente. Dimensión V .....	319
Tabla 77. Prueba post hoc según los años de experiencia docente. Dimensión VI .....	323
Tabla 78. Número de casos en cada conglomerado.....	326
Tabla 79. Centros de los conglomerados.....	326
Tabla 80. Análisis de varianza por conglomerado .....	330





---

# INTRODUCCIÓN

---



En los últimos años la escuela está afrontando nuevos desafíos, composiciones y estructuras. Los movimientos migratorios son un fenómeno evidente y cada vez más cotidiano que está determinando la configuración de nuestra sociedad. Los centros educativos son un fiel reflejo de ella, y por lo tanto, no podemos ni debemos eludir durante más tiempo la realidad multicultural de nuestras aulas.

En la colectividad parece que existe una conciencia de ayuda social, a través de prestaciones de los servicios sociales comunitarios y especializados, de atender a las minorías culturales extranjeras migrantes que se encuentran en riesgo de exclusión. Pero se comete el error de no analizar qué es lo que ocurre en las aulas. En nuestra opinión, es un gran fallo no hacerlo, ya que una de las mayores políticas sociales y de progreso es la atención educativa.

Este trabajo de investigación se circunscribe a la Ciudad Autónoma de Ceuta. Una ciudad española situada en el norte de África, con una extensión de 20 km<sup>2</sup> y una población censada de 86.567 habitantes. Ceuta está situada en la orilla africana del Estrecho de Gibraltar, bañada por el Mar Mediterráneo y el Océano Atlántico, limitando al oeste con Marruecos. Es, junto con Melilla, la única frontera de Europa en África y, por ende, la puerta de entrada de gran parte de la inmigración, regular e irregular, proveniente del continente africano. Este hecho fronterizo nos sitúa en un marco cultural, educativo y socio-demográfico privilegiado, ya que nos convierte en observatorio permanente de los flujos migratorios.

Ser una ciudad fronteriza supone un plus añadido que nos hace ser el portal de un número muy elevado de población extranjera y que desde el punto de vista educativo nos convierte en un contexto multicultural, situando al profesorado ante uno de sus grandes retos. Sin duda, la composición socio-cultural y demográfica de Ceuta y su evolución en los últimos años queda plasmada en las aulas, por lo que es imperiosa la necesidad de que la formación del profesorado sea la oportuna para dar una respuesta educativa satisfactoria.

Tarrés (2013) apunta que Ceuta es conocida como la ciudad de las cuatro culturas, una ciudad singular todavía desconocida para la mayoría de los españoles peninsulares.

Esta referencia a su diversidad cultural pone de manifiesto los cuatro principales grupos culturales que la componen: cristianos, musulmanes, judíos e hindúes.

Es este escenario multicultural el que motiva el presente trabajo de investigación. Queremos conocer si los maestros de Educación Infantil y Primaria de Ceuta cuentan con la formación y preparación necesaria para hacer frente a esta realidad incuestionable. Una comunidad educativa como la ceutí no puede dejar de analizar si los maestros poseen esa indispensable formación, si se les facilita los recursos e instrumentos para afrontarla con éxito, si la formación inicial está adecuadamente concebida o si la permanente ocupa el lugar relevante que necesita.

La formación del profesorado sigue siendo un tema de plena actualidad ya que en ese contexto cambiante, sigue siendo un elemento clave para afrontar con la calidad y garantías suficientes la nueva idiosincrasia del aula. Un aula que ha dejado de ser homogénea y monocultural, transformándose en heterogénea y multicultural.

En 2005, Ochoa, Rodríguez y Villaverde manifestaron en uno de sus trabajos que uno de los principales problemas para atender la educación intercultural era la falta de formación del profesorado. A este respecto, autores como Herrera (2005) revelan la urgencia de que los docentes que se encuentran en situaciones educativas pluriculturales reciban una preparación especial al respecto. La formación docente no puede permanecer ajena e impasible ante los nuevos escenarios educativos donde la pluriculturalidad debe ser una riqueza y no un problema.

Todo ello nos llevará en este trabajo a hablar de educación intercultural y analizar cuál es el nivel de formación de los maestros de infantil y primaria en esta materia.

Dar una respuesta adecuada a los nuevos retos de la sociedad actual y más concretamente a su reflejo multicultural en los centros educativos requiere de una formación sólida y consistente del profesorado. No podemos cerrar los ojos a la repercusión que los cambios socio-demográficos están teniendo en la educación. Esta situación nos obliga a un replanteamiento de la función docente y, por tanto, a una atención preferente a la formación del profesorado.

La formación inicial y permanente de los educadores es un factor clave para el correcto desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje y el adecuado desempeño de la práctica docente. Pero si además nos encontramos ante un nuevo marco educativo, diverso, plural y multicultural, las exigencias formativas son ineludibles. Esta nueva realidad social demográfica, étnica y cultural, necesita de un innovado perfil



profesional, un replanteamiento de la formación docente y un renovado concepto de educación (Aguaded, 2007; Bellón, 2007; Camacho y Padrón, 2005; Cardona, 2008a; Mas y Olmos, 2012; Palomares, 2006; Rodríguez, 2003b).

Tanto la formación inicial de los futuros docentes como la permanente son inadecuadas, están descontextualizadas, no tienen en cuenta la realidad heterogénea de las aulas y no ocupan el lugar preferente que les corresponde (Álvarez, 2013; Escalante, Fernández y Gaete, 2014; García, 2003; Imberón, 1994; Ochoa et al., 2005). Coincidiendo con las afirmaciones de diversos autores como Arteaga y García (2008), Cernadas, Santos y Lorenzo (2013), García y Castro (2012) o Gil (2012), sin una formación adecuada del profesorado no puede existir una educación de calidad. Ante este desolador panorama, no es de extrañar que muchos docentes sigan considerando la diversidad cultural en las aulas como un problema y no como un reto educativo enriquecedor (Domínguez, 2006; López y Pérez, 2013; Santos y Pérez, 1998).

Urge, por parte del profesorado, una reflexión crítica y profunda sobre su práctica docente (Cardona, 2008a; Fernández, 2013; Medina, Herrán y Sánchez, 2011) para tomar conciencia de la responsabilidad y obligación que tiene de formarse ante el reto actual e ineludible de un contexto socio-educativo multicultural (Aguado, 2003; Leiva, 2012; Santos y Pérez, 1998).

Como señalan García (2011) y Goenechea (2008), la formación permanente es la única vía para poder dar respuesta a la heterogeneidad de las aulas. Este último concepto también hay que asimilarlo a través de la formación para poder llegar a romper con ideas arcaicas y modelos inflexibles de aulas homogéneas que no se ajustan a la realidad (Arnáiz, 2012; García, 2003; Gómez, 2005).

Los docentes deben ser competentes interculturalmente (Aguaded, De la Rubia, González y Beas, 2012). Esto sólo es posible conseguirlo a través de una formación intercultural permanente, ya que ésta se convierte en imprescindible para adquirir y dominar conocimientos, destrezas, habilidades, estrategias y actitudes para dar respuestas exitosas en nuestras aulas y contextos multiculturales (Ayerbe, 2000; De Frutos, 2011; Escalante et al., 2014; Etxeberria, Karrera y Murua, 2010; Herrera, 2005; Leiva, 2012; López, 2009; López y Pérez, 2013; Medina, 2009; Montero, 2000; Sandoval, 2008).

En una ciudad como Ceuta, compuesta por cuatro culturas, siendo frontera de Europa en el continente africano y una sociedad claramente plural, la educación intercultural debe ser la base que impulse cualquier tipo de acción, especialmente la educativa.

Una educación intercultural que haga posible la interrelación, la cohesión social, la igualdad, la intercomunicación entre las diferentes culturas, compartiendo espacios, sentimientos y vida cotidiana con total naturalidad. En conclusión, una educación intercultural para la convivencia.

Estas consideraciones permiten definir el problema de investigación: conocer y analizar la formación del profesorado en educación intercultural en los centros públicos y concertados de Ceuta.

Todo el proceso de investigación de nuestra tesis está orientado en base a unos interrogantes relacionados con el problema de estudio. Además, nos encontramos con la dificultad de que prácticamente no existen trabajos previos sobre esta temática específica referida al profesorado ceutí. Este hecho, nos abre una gran variedad de preguntas que nos acompañarán durante todo el proceso investigador hasta llevarnos a unas conclusiones que permitan seguir explorando e indagando en una materia tan necesaria para atender de manera apropiada por parte de los maestros las aulas multiculturales. A modo de resumen, algunas de estas preguntas son las siguientes:

- ¿Podremos conocer las opiniones y creencias de los maestros acerca de la educación intercultural mediante un enfoque de investigación cuantitativo?
- ¿Qué opinan los maestros sobre su formación inicial en educación intercultural una vez finalizados sus estudios universitarios?
- ¿Cómo consideran los docentes la formación permanente en interculturalidad que se les oferta?
- ¿Cuál es el grado de motivación, compromiso e implicación de los educadores en su formación intercultural para atender las aulas diversas?
- ¿Cómo consideran los docentes que es la participación e implicación de la Administración y de los propios centros en materia de educación intercultural?
- ¿Piensan los maestros que las características singulares de Ceuta hace su labor más compleja en las aulas?

- ¿Creen los profesores que su grado de formación influye directamente en la calidad educativa?
- ¿Existen diferencias en las percepciones y en la formación en educación intercultural de los maestros según el sexo, la edad, la etapa educativa y el tipo de centro?

Esta Tesis Doctoral comienza con una introducción que nos sitúa en el origen del problema de investigación. Se hace necesaria la justificación del mismo siendo el inicio de la estructuración lógica y el análisis crítico que debe prevalecer en nuestro trabajo, partiendo de una coherencia y consistencia de los postulados y principios que son el punto de arranque de un investigador.

El primer bloque es el de la fundamentación teórica del que hemos realizado previamente un estudio profundo de la temática a través de una indagación pormenorizada. Este punto de partida es imprescindible para que nuestro trabajo pueda sustentarse teórica y conceptualmente en una base rigurosa.

El primer bloque mencionado está formado por tres capítulos. En el primero de ellos, nos adentramos en la educación intercultural propiamente dicha realizando una aproximación y unas precisiones conceptuales de términos fundamentales. Permitirá también analizar la necesidad de educación intercultural en Ceuta a través de algunos datos relevantes a nivel nacional y local; sin olvidar el nivel de atención que las leyes educativas españolas han ido prestando a este asunto, así como la necesidad de contar con documentos educativos interculturales.

El segundo capítulo nos sitúa específicamente en la formación inicial de los docentes para afrontar las aulas plurales profundizando en la necesidad de la formación en interculturalidad durante ese período. También se hace referencia a la formación inicial del profesorado en esta materia en Europa.

En el capítulo tercero escrutamos la formación permanente de los maestros en educación intercultural, sin olvidar cómo influye ésta en la calidad educativa, los programas que se ofertan a los docentes y las creencias y actitudes de los maestros durante la formación permanente ante el nuevo reto que suponen las aulas multiculturales. Así mismo, se mencionan aspectos acerca de la formación permanente del profesorado a nivel europeo.

El segundo bloque de nuestra tesis comprende la parte práctica y está estructurado en tres capítulos.

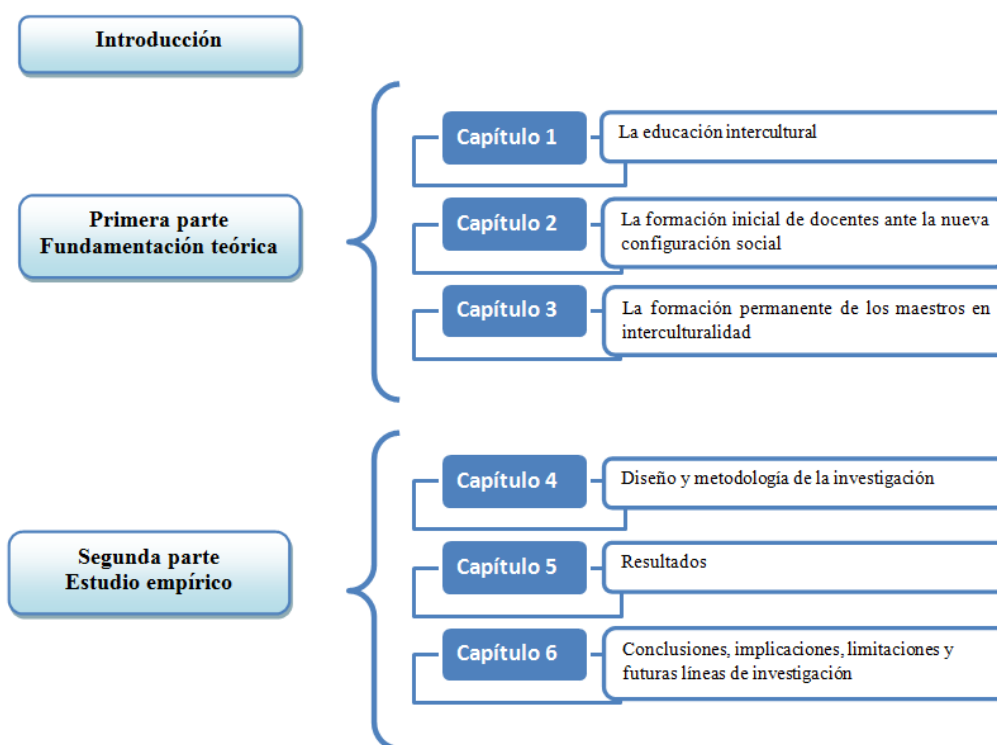
En esta fase de carácter empírico es esencial diseñar un instrumento para la recogida de información que en nuestro caso ha sido un cuestionario tipo Likert, para el cual se han calculado sus propiedades psicométricas (validez y fiabilidad).

Continuando con la estructura por capítulos de nuestro trabajo, el cuarto recoge todo lo referente a la metodología elegida, al contexto de la investigación, a los objetivos planteados, a la selección de la población y la muestra participante, al análisis de las propiedades psicométricas del cuestionario, al que hemos hecho referencia anteriormente, hasta llegar al análisis de datos.

El capítulo quinto recoge detalladamente los resultados extraídos tras realizar cada uno de los análisis planteados, mientras que en el capítulo sexto se plasman las conclusiones, las implicaciones, las limitaciones encontradas y las futuras líneas de investigación. De todo ello, deriva nuestro informe de investigación.

A través del esquema siguiente se sintetiza el modelo organizativo de esta Tesis (figura 1).

Figura 1. Modelo organizativo de esta Tesis Doctoral



Fuente: Elaboración propia.

---

**PRIMERA PARTE**  
*FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA*

---



## Capítulo 1.

### *LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL*

1. Introducción
2. Contextualización conceptual
3. ¿Es necesaria la educación intercultural en Ceuta?
4. La atención a la diversidad en las leyes educativas en España
5. Necesidad de documentos educativos interculturales





## 1. INTRODUCCIÓN

Habitualmente el término educación se suele utilizar con demasiada ligereza y sin analizar las dificultades y exigencias que a lo largo de los años se han ido imponiendo, muchas de ellas de manera natural, otras fortuitas, pero a las que los docentes siempre se han visto sometidos.

Blanco (2004) sostiene que:

Educación no es enseñar que dos más dos son cuatro. Eso puede hacerlo cualquiera. Lo que no puede conseguirse tan fácilmente es acompañar a un ser humano en su proceso de convertirse en persona, desarrollando todo su potencial al máximo y dotándolo de escala de valores y estrategias necesarias para integrarse en la sociedad y ser feliz. Esta es la labor del maestro: abrir puertas, mostrar caminos, ayudar a vencer miedos, impulsar, animar, estimular el crecimiento personal (p. 60).

Educación y enseñar es complejo. Resulta del máximo interés la visión de Bolívar (2015) señalando que para que la escuela pueda abordar de manera conjunta los problemas educativos debe actuar como una verdadera comunidad profesional de aprendizaje haciendo posible el intercambio entre docentes para conseguir una mejora profesional que permitirá, mediante la interdependencia y la responsabilidad colectiva, avanzar conjuntamente para proporcionar la mejor educación a los alumnos.

En nuestro país, una idea muy limitada del concepto de sistema educativo empieza a aflorar tímidamente en la Constitución de 1812. Tras los vaivenes de la época se aprueba en el año 1857 la Ley de Instrucción Pública más conocida como Ley Moyano. Tras fluctuaciones constantes de aquel tiempo y enfrentamientos acalorados se llega a una nueva normativa aprobada en la época republicana hasta la llegada de la dictadura en 1936. Algunas de las leyes educativas promulgadas en este periodo que afectaron a la Educación Primaria fueron, en 1945 la Ley sobre Educación Primaria y la Ley General de Educación de 1970. Una vez superada la dictadura y en una España democrática se aprueban otras leyes como la Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (LODE) en 1985; la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de España (LOGSE) en 1990; la Ley Orgánica de Educación (LOE) en 2006 y la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) en 2013.

Aunque en un apartado posterior analizaremos como la legislación contempla la diversidad cultural, muchas de estas leyes han regulado los aspectos formales o teóricos de la educación pero en la mayoría de los casos no se tiene en cuenta el hecho real y cierto de la diversidad de las aulas.

Si como decíamos al principio, hablar de educación es complejo y prolijo, lo es mucho más hablar de educación intercultural. Una educación que está caracterizada por su heterogeneidad y que rompe con estructuras homogéneas vetustas. Interculturalidad de la que todavía, en muchos casos, no se ha tomado conciencia o no se quiere.

No podemos ser ilusos en esta introducción y decir que llevar a las aulas la educación intercultural sea sencillo ni que esté libre de situaciones difíciles. Tal vez pueda parecer una forma ruda y directa en la que lo plantean Besalú y Tort (2009) cuando manifiestan que:

La multiculturalidad lleva en sí misma el germen del conflicto, en la medida en que confluyen en un mismo espacio personas y grupos que se desconocen, que tienen formas distintas de entender la realidad, que compiten por unos mismos recursos limitados, que, muy a menudo, no se encuentran en situación de igualdad (p. 84).

Pero tal vez sea el momento de dejar de escandalizarnos con las palabras para ser claros y poder conocer los escollos principales, marcando así el camino de inicio de una situación que sin más demora debemos afrontar.

Todos debemos sentirnos responsables de posibilitar una convivencia real. Debemos ser capaces de tomar decisiones conjuntas, de cultivar nuestras habilidades para la resolución de conflictos, conocernos más a nosotros mismos y a los demás con los que compartimos nuestro día a día, mantener relaciones interpersonales, comunicarnos de manera efectiva y afectiva, eliminar prejuicios e intransigencias, dialogar aceptando otros puntos de vista, ser solidarios, ser respetuosos, ser tolerantes, eliminar egoísmos y celos. Esto y mucho más es lo que posibilitará la convivencia.

Si en la vida en general es necesario poner en práctica todos los valores mencionados, en la escuela se hace imprescindible. Debemos convertirla realmente en un instrumento que facilite el desarrollo integral de los alumnos.

Cuando nos referimos a ese desarrollo integral, no lo estamos haciendo solo a lo académico sino también a lo personal y social. Si en los centros educativos por falta de

tiempo, por volumen de trabajo, por la tensión de tener que acabar un temario completo o por cualquier otro motivo, únicamente se atendiera la formación académica y se apartara la formación en valores, normas y actitudes como miembros participativos de la sociedad, estaríamos cercenando una parte esencial de la vida de nuestros alumnos. Para nosotros, a eso no podríamos llamarle una verdadera educación.

La socialización es algo intrínseco de la propia educación. La escuela permite la relación entre iguales donde comparten emociones, acciones y sentimientos. Es el nexo de unión entre el primer agente de socialización, que debe ser la familia, y un entorno que lo conforma toda la comunidad educativa.

La escuela es un verdadero valor para la interacción, el desarrollo de la autonomía, la autoestima, los valores necesarios para la convivencia, para saber afrontar adecuadamente la resolución de conflictos, para desarrollar las competencias sociales y las iniciativas personales. La escuela es un lugar idóneo para enseñar a convivir ya que está vinculada a los intereses, motivaciones y actitudes del entorno social. Como señalan Santos, Cernadas y Lorenzo (2014), “la escuela representa el único espacio de contacto obligatorio entre grupos sociales, en el que se dirime la experiencia de cooperación o de conflicto” (p. 125).

## **2. CONTEXTUALIZACIÓN CONCEPTUAL**

La diversidad cultural la podemos analizar desde distintas vertientes pero nosotros nos vamos a centrar en el ámbito educativo, ya que no podemos perder de vista que el objetivo de este trabajo es conocer si el profesorado está adecuadamente formado para hacer frente a las aulas multiculturales.

Aún así, consideramos oportuno aclarar en los siguientes apartados algunos conceptos básicos para que a medida que vayamos introduciéndonos en el trabajo no nos encontremos con errores conceptuales.

Entre los términos más destacados en su posterior análisis, nos encontramos con los de multiculturalidad e interculturalidad. Son las palabras más usadas por los autores que investigan sobre esta temática y no para todos se trata de lo mismo. Todo ello lo iremos puntualizando seguidamente.

En cualquier caso, de lo que no cabe la menor duda, como cita Rodríguez (2003a), es que “las escuelas se han convertido en microcosmos de la diversidad cultural de la sociedad mundial. Y esta no puede permanecer inmóvil como si nada hubiera cambiado” (p. 367).

Como podemos comprobar todas las afirmaciones nos conducen a la cuestión central de nuestro trabajo, la formación del profesorado. Se ratifican los innegables cambios en las aulas, en su composición y en su evolución. Sin embargo, todo parece indicar que la formación del profesorado no ha progresado ni se ha desarrollado de manera semejante. La nueva forma de pensar la educación en cuanto a la formación de los docentes debería comenzar con la reflexión sobre sus prácticas (Leguizamón, 2013). Desde ahí, se podrían analizar las dificultades, las carencias, las limitaciones, contrariedades en su labor diaria para, a través de la formación necesaria, ir dotándoles de los instrumentos necesarios para afrontar con éxito las aulas multiculturales. Tras esos primeros pasos, los docentes deben tomar conciencia de que deben estar en continua formación ya que, como indican Morales y Fernández (2011), a través de ella den respuesta a las nuevas necesidades producidas por los cambios de la sociedad en todos sus ámbitos.

## **2.1. Primera aproximación epistemológica**

La revisión de la literatura que hemos realizado nos ha permitido comprobar que, en el contexto actual, la educación intercultural es una necesidad ineludible e inaplazable. La formación del profesorado es un elemento clave para dar una respuesta educativa eficaz en las aulas multiculturales en las que estamos inmersos.

En 1998, Santos y Pérez pronosticaban que la formación del profesorado en educación multicultural o intercultural era una necesidad en alza. Casi veinte años después estamos sumergidos en la más pura diversidad social, cultural y educativa. Lo lamentable es que todavía no la hayamos atendido tal y como debiera ser.

A medida que avancemos en los siguientes epígrafes vamos a intentar clarificar a qué nos estamos refiriendo cuando hablamos de multiculturalidad e interculturalidad. Ambos conceptos irrumpieron en el ámbito educativo y hoy en día los utilizamos con cierta cotidianidad. Como podremos comprobar no son términos exactamente iguales.

Lo que es evidente es que han supuesto un enriquecimiento al fenómeno educativo y un acercamiento a la realidad de los centros escolares.

Para nosotros, el proceso educativo no puede avanzar adecuadamente ni al ritmo que exige la nueva configuración social si los docentes no poseen una formación adecuada. Sin ella, es comprensible la frustración que manifiestan, son entendibles los sentimientos de impotencia que experimentan. Lo peor de todo esto es que esos sentimientos son transmitidos a los alumnos, de manera implícita, convirtiendo al profesor en un obstáculo del proceso de enseñanza-aprendizaje o, como manifiesta Belli (2014), reproduciendo emociones muy nocivas que no permiten crear un clima amigable y de confianza donde el aprendizaje sea posible y no una mera imposición.

Es amargo y preocupante tener que llegar a manifestar que el profesor puede convertirse en un obstáculo, con todo lo que ello implica. Pero la lógica es evidente, no podemos formar si no estamos formados, no puede haber un sistema educativo de calidad sin una buena calidad del profesorado.

La profesión docente se enfrenta cada vez a mayores y nuevas exigencias, por eso, además de su formación inicial, que es a todas luces insuficiente, la formación permanente juega un papel capital. Una formación permanente cuya gran carga se viene dejando en manos de los propios profesores de manera voluntaria u optativa y de un modo individualista.

Una formación que en multitud de casos no avanza acorde con las necesidades reales de los maestros ni con las características del entorno.

Esta gran responsabilidad no puede cargarse exclusivamente en los hombros del profesorado. Las Administraciones competentes y las políticas educativas son parte esencial en la buena marcha del sistema. Sistema educativo que no solo afecta a los maestros en su formación sino que se debería analizar en multitud variables como el acceso a la carrera docente, los incentivos, los medios y recursos, el desarrollo profesional, así como, otros elementos que de manera directa o indirecta repercuten en la docencia. Sin querer eludir estos factores nos seguiremos centrando en el aspecto formativo como núcleo de nuestra investigación.

Cuando leemos a autores que manifiestan que la formación del profesorado en general es un componente fundamental pero que sin embargo todavía hoy es una cuestión que apenas se ha desarrollado (Calatayud, 2006; Mir y Ferrer, 2014; Morales y

Fernández, 2011; Palomares, 2002; Rodríguez, 2004), nos hace pensar que la formación específica en educación intercultural sigue siendo una asignatura pendiente ante la que queda un gran trabajo que realizar.

Aunque todavía perduren mentes obcecadas en las antiguas estructuras homogéneas, solo hay que abrir los ojos a la realidad para darse cuenta que pasaron a la historia. Es más, cada día la propia multiculturalidad se va haciendo más diversa. La necesidad de estar adecuadamente formados para educar en aulas plurales culturalmente es una evidencia. También es cierto que existen profesores sensibilizados e implicados de cara a su formación pero debemos salir del error de que esa formación solo debe ir dirigida a un grupo. Debemos romper con esa equivocación y concienciar de la responsabilidad que todos tenemos de formarnos en educación intercultural, ya que todos vivimos un mundo global y diverso.

La formación docente debe buscar su continuo perfeccionamiento para poder dar respuesta a las necesidades actuales. Unas necesidades que emanan de una realidad plural y cambiante que precisa de nuevas metodologías y estrategias. Sin ella, no serán factibles las innovaciones necesarias ni las imprescindibles transformaciones. Si éstas no se producen, solo tendrá cabida el estancamiento o el retroceso.

La investigación y la innovación son elementos consustanciales del proceso formativo docente. A través de ellos se deben habilitar espacios de intercambio de opinión y experiencias, abandonando la perspectiva tradicional individual y aislada. Una adecuada formación que permita al docente ser un verdadero investigador en el aula, la realización de una reflexión crítica sobre la práctica, la adquisición de competencias, destrezas, actitudes y capacidades que le lleven a desarrollar unas estrategias que posibiliten el análisis y la toma de decisiones que den respuesta a las nuevas exigencias sociales y educativas.

Tal y como lo definen Eirín, García y Montero (2009), ser un profesional de la educación hoy en día significa elevar a un compromiso de vida el análisis y la reflexión sobre la propia práctica. Con esto, queda puesto de manifiesto que, además de todos los factores que hemos enumerado hasta el momento, los valores y las creencias de los docentes juegan un papel primordial.

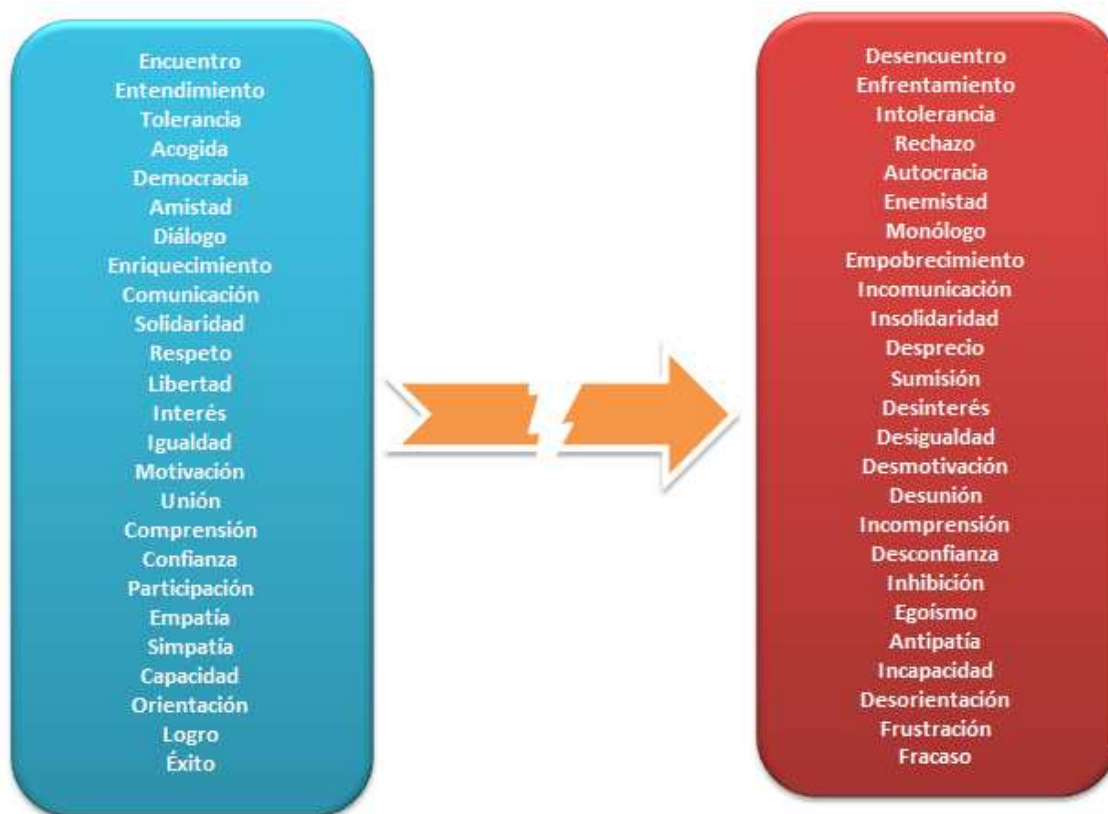
Durante la formación inicial y permanente suele darse un lugar casi exclusivo a los contenidos teóricos que, aún siendo importantes, suelen excluir el tratamiento de los

valores, las actitudes, la solidaridad, la participación democrática, el respeto a las diferencias o la convivencia. Este hecho se produce con total normalidad, tal vez sin pensar que cada uno tenemos nuestros propios prejuicios y creencias, y que como docentes tenemos la obligación de abrir nuestras mentes a todo lo que da forma a la interculturalidad. Igual que si una puerta está cerrada nadie podrá salir hasta que se abra, hasta que no abramos las de nuestras creencias nunca podrán salir valores que permitan la convivencia real. Y el no abrir esas puertas supone seguir enclaustrados en nuestros prejuicios, recelos, limitaciones y estereotipos.

Cuando esta cerrazón se da en un docente, se está convirtiendo en un freno para que sus alumnos se formen en libertad y en igualdad, dificultando los valores necesarios para la convivencia.

Hinojosa (2013) avala que son abundantes las investigaciones que denuncian el bajo nivel de compromiso de los docentes con la diversidad cultural. Con ello, no se está haciendo frente a una configuración plural que desde hace años se está ignorando en muchos casos. Y desde luego, no nos encaminará hacia valores y sentimientos imprescindibles para la convivencia. Todo lo contrario, puede suponer un retroceso, difícilmente recuperable, convirtiendo en negativos aspectos como:

Figura 2. Valores opuestos



Fuente: Elaboración propia

En el mundo actual es obvia la diversidad cultural aunque, desgraciadamente, todavía siguen existiendo estereotipos y actitudes negativas que consideran a determinados grupos o personas pertenecientes a ellos, como un problema. Por eso, uno de los principales objetivos debe ser, según López y Pérez (2013), “sustituir una visión de la interculturalidad problematizadora por otra abierta al reto y a la potencialidad enriquecedora que la diversidad lleva implícita” (p. 38).

La diversidad cultural es una característica de nuestro mundo, de nuestro país, de nuestra ciudad y, por lo tanto, de nuestras escuelas. Es un fenómeno social y antropológico que se ha visto potenciado por las migraciones.

Para muchas personas, el fenómeno migratorio puede ser un acontecimiento nuevo de estos últimos años pero para los ceutíes podría decirse que es algo innato. Desde que tenemos uso de razón, somos conscientes que vivimos en una ciudad fronteriza y las noticias relacionadas con la inmigración forman parte de nuestro día a día. La diversidad en Ceuta es estructural, por nuestra frontera y por la propia configuración de la sociedad ceutí desde el punto de vista étnico, cultural y religioso.



Por este motivo, la Ciudad Autónoma de Ceuta debe caminar en todos los ámbitos hacia la interculturalidad.

Todos debemos sentirnos responsables de hacer posible la convivencia en esta ciudad. Pero en nuestro espacio, en el educativo, debemos empezar a dar respuestas inmediatas en consonancia con la pluralidad del alumnado, que es el verdadero reflejo de la conformación de la sociedad ceutí. Una sociedad a la que la escuela tiene la obligación de dar una respuesta satisfactoria, adecuada y eficaz. Para ello, debemos tener claro qué sociedad queremos para poder transmitir todo lo necesario a los futuros adultos responsables. Y ese entorno que queremos no puede ser otro que el del encuentro y el entendimiento, o lo que es lo mismo, el de la convivencia.

Cada docente debería ser consciente de cuáles son sus limitaciones y prejuicios para poder llegar a superarlos. Se podría contar con una legislación educativa y un currículum intercultural pero de nada serviría si no se cuenta con un factor esencial, el compromiso y la implicación del profesor. Bolívar (2013) manifiesta que “sin el compromiso de los profesores poco pueden hacer las imposiciones externas o los incentivos económicos” (p. 69).

Si no contamos con la participación docente se hará muy complicado educar en valores, educar emocionalmente, educar en la participación activa, en definitiva, llegar a la educación para la convivencia.

La escuela, a través del profesorado, debe ser un espacio de transformación, de cambio social. De esta manera formaremos ciudadanos críticos, solidarios, democráticos, justos, activos y responsables. Latorre (2007) nos recuerda que el contexto escolar se configura como un espacio privilegiado de socialización emocional en el que el profesor se convierte en su referente más importante en cuanto a actitudes, comportamientos, emociones y sentimientos. Es por ello que no debemos desaprovechar la fortuna de trabajar en un lugar en el que las consecuencias humanas y sociales que derivan de él pueden ser muy importantes para promover el entendimiento y el encuentro entre formas de vida y puntos de vista tan diversos de nuestra sociedad.

Hoy, en cualquier lugar de nuestro país, la diversidad cultural es evidente. Como decíamos anteriormente, todo ello ha provocado sentimientos antagónicos. Por un lado, el reconocimiento de todos los aspectos positivos de la riqueza cultural y, por otro, las visiones negativas basadas en prejuicios y estereotipos que todavía algunos tienen. Por

eso, debemos seguir haciendo hincapié en todo lo que nos une que es mucho más que lo que nos separa.

La educación intercultural es una respuesta en el ámbito educativo para *todos* los alumnos. Por este motivo, los docentes deben avanzar en su formación intercultural sabiendo la responsabilidad que tienen en sus manos. La escuela debe garantizar la igualdad de oportunidades, reconociendo el derecho a ser diferentes. Su presencia en el currículum es un factor fundamental, así como, la participación, no sólo de profesores y alumnos, sino también de las familias y los agentes sociales.

En este ámbito, cabe resaltar sin duda la importancia de los valores. En la educación intercultural son un eje esencial. La utilización del diálogo, el análisis crítico, la correcta planificación de actividades, metodologías basadas en la cooperación y estrategias educativas que nos lleven a paliar conflictos desde edades tempranas.

Aguado (2003) reconoce la polémica y controversias que puede generar abordar las cuestiones relacionadas con la diversidad cultural. Pero para nosotros, la necesidad de avanzar en esta materia tiene mayor peso que otras consideraciones.

A lo largo de los siguientes puntos vamos a seguir adentrándonos en la formación docente en interculturalidad, en la importancia que ésta tiene, en la clarificación de determinados conceptos en relación con esta materia en el papel que han jugado las distintas leyes educativas en la atención a la diversidad cultural y en la necesidad de elaborar documentos educativos interculturales.

## **2.2. Precisiones conceptuales**

Cada vez se habla más de educación intercultural pero, en ocasiones, se utilizan términos relacionados sin la precisión adecuada. Entendemos como positivo ese interés por el conocimiento de la educación intercultural, ya que es un síntoma de buena disposición para abrir los ojos y avanzar en favor del respeto, la tolerancia, la diversidad y el conocimiento mutuo. Esta buena voluntad debe ser atendida con el máximo interés y con los medios necesarios si pretendemos ir concienciando a cada paso de la imperiosa necesidad de ser capaces de educar desde y para la convivencia. Para llegar a ese punto, además de instrumentos y herramientas, es imprescindible una adecuada formación inicial y permanente que atienda a las necesidades reales de las características plurales de los alumnos.

En las aulas, el intercambio entre personas de distintas culturas, no es que sea necesario sino que es inevitable. Esto nos obliga a despertar el interés entre los discentes a conocer, a comprender, a comunicarse, a compartir y a respetar a los demás.

Una verdadera interculturalidad debe estar presidida por la interacción entre las personas e impregnada de participación en igualdad de oportunidades que permita desarrollar las potencialidades de cada individuo. Si conocemos que los intereses y necesidades de los escolares no son los mismos, las respuestas educativas tampoco pueden serlo. Lo que sí debe ser común es el objetivo de educarlos para saber convivir en una sociedad abierta y plural.

Daunis (2011) destaca la preocupación existente por el ascenso de la intolerancia en nuestro país en el que se producen graves actos xenófobos. Sabemos que no es fácil llevar a la práctica una serie de valores que todavía chocan con mentes obtusas que, desgraciadamente, aún existen en el siglo XXI. Somos conocedores de la persistencia de muchos que no desean el diálogo entre culturas, la diversidad cultural o el fomento de la convivencia. Pero, del mismo modo, estamos convencidos que somos muchos más los que estamos dispuestos a seguir trabajando por ella. Este hecho tiene una extraordinaria importancia en el ámbito educativo pero no podemos olvidar que la responsabilidad recae en todos sin excepción (responsables políticos, familias, medios de comunicación, agentes sociales y ciudadanos en general). A lo largo de nuestra investigación iremos adentrándonos en aspectos relacionados con comportamientos que se manifiestan en contra de la convivencia, así como, otros que debemos promover e impulsar para luchar en favor de ella.

La finalidad de este trabajo no es entrar en discusiones semánticas pero consideramos necesario aclarar ciertos conceptos para situarnos en el marco adecuado cuando los utilicemos. Podríamos elaborar un glosario de términos como los que se pueden consultar en diversas páginas de internet pero nos centraremos fundamentalmente en dos que suelen utilizarse indebidamente ya que cada uno tiene sus matices. Nos estamos refiriendo a multiculturalidad e interculturalidad. Veamos a continuación cómo llegamos a ellos e introducimos posteriormente sus características principales.

### **2.2.1. Multiculturalidad e interculturalidad**

La educación multicultural nació en Estados Unidos debido a las necesidades educativas de la minoría negra, en primer lugar, añadiéndose luego los grupos de inmigrantes de distintas nacionalidades. Estos grupos aspiraban a una mayor y concreta atención educativa por lo que se diseñaron programas y cursos específicos. Uno de los objetivos que perseguía era preparar a los alumnos para afrontar una sociedad claramente desigual y promover la diversidad. Dando un paso adelante más en esa educación multicultural, los institutos se convirtieron en un lugar donde favorecer la igualdad educativa intentando transformar los programas de estudio, sus contenidos e incluyendo otros relacionados con la diversidad cultural. A finales del siglo pasado se seguía insistiendo en una mejora de los contenidos, el resto de elementos que tienen que ver con el currículum y, por supuesto, la formación del profesor. Otro punto en el que se sigue insistiendo por parte de la educación multicultural es la elaboración de programas para desarrollar actividades y valores favorables a la diversidad cultural.

En Europa, también comenzó a utilizarse el término en los años sesenta, fundamentalmente en Alemania, Reino Unido y Países Bajos por la cantidad de inmigrantes que iban llegando por razones laborales y económicas. Pensando en un futuro retorno, que nunca se produjo, a sus países de origen, se optó por no introducirlos en el sistema educativo ordinario sino que se llevó a cabo en centros especiales o aulas separadas. El problema comenzó cuando esas familias inmigrantes dejaron de serlo y se convirtieron en ciudadanos permanentes. Entonces se comprobó que esas fórmulas que se aplicaban eran erróneas porque, además de haber estado excluidos de la participación social, los niveles educativos eran muy bajos. Por tanto, supuso aislamiento, rechazo y exclusión.

A medida que pasaban los años, las críticas a la educación multicultural se iban multiplicando y es ahí cuando nace el término intercultural para superar sus carencias. Desde este concepto se tiene en cuenta la diversidad basándose en la interrelación y el intercambio de valores favoreciendo la cohesión social.

La educación intercultural se centra y destaca más lo que nos une que lo que nos diferencia teniendo como base la igualdad y el mutuo reconocimiento. Por ello, algunos críticos de la educación multicultural opinan que esta es rígida, que produce aislamiento y fragmentación ya que los modelos estructurados por grupos, culturas, religiones o cualquier otro elemento alejan de la realidad y excluyen.

Aunque las críticas hacia la educación multicultural se iban produciendo, no fue hasta los años noventa cuando comenzó a asentarse desde el punto de vista teórico, la educación intercultural, entendiéndose como un valioso instrumento para trabajar desde y para la igualdad de oportunidades y la integración. En la actualidad, la educación intercultural sigue desarrollándose apoyada en la comunicación, el entendimiento y la interrelación. No queremos pecar de ilusos porque sabemos las dificultades que conlleva aplicarla en la práctica pero debemos ser ambiciosos y dar pasos para su consecución.

En la siguiente tabla resumimos las características principales de la multiculturalidad y la interculturalidad.

Tabla 1. *Características de la multiculturalidad y la interculturalidad*

<b>Multiculturalidad</b>	<b>Interculturalidad</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Asociada a la descripción de unas características determinadas de un grupo o persona.</li> <li>• Relación de coexistencia.</li> <li>• Escasos contactos entre grupos.</li> <li>• Analiza y describe el valor de la diversidad cultural.</li> <li>• Se limita a aspectos curriculares.</li> <li>• Relacionada con los elementos más externos o visibles de las diferentes culturas.</li> <li>• Tratamiento estático de las culturas.</li> <li>• Enfatiza las diferencias.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relaciones interactivas.</li> <li>• Crítica reflexivo-constructiva de las culturas.</li> <li>• Desarrolla acciones sociales y educativas a favor de la convivencia.</li> <li>• Educación para todos.</li> <li>• Continuas relaciones de intercambio.</li> <li>• Mayor complejidad de elaboración de propuestas educativas.</li> <li>• Resultados eficaces y ricos.</li> <li>• Compartir y convivir.</li> <li>• Integradora.</li> <li>• Emplea las diferencias entre las culturas para promover el enriquecimiento recíproco.</li> <li>• Interrelación e intercomunicación en igualdad.</li> <li>• Exposición de ideas libremente para eliminar prejuicios y estereotipos.</li> <li>• Se adentra en las diferencias y en las similitudes.</li> <li>• Relaciones de convivencia.</li> <li>• Actúa y comparte la riqueza educativa para todos.</li> <li>• Análisis crítico-reflexivo buscando los aspectos de confluencia.</li> <li>• Profundiza en el cambio y la acción social.</li> <li>• Extiende las propuestas a todos los ámbitos sociales.</li> <li>• Justicia social y equidad.</li> <li>• Cohesión social.</li> <li>• Dinámica.</li> <li>• Enfoque globalizador.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia

Antes de continuar con el análisis de estos términos queremos introducir uno, no a modo de aclaración en su definición, sino como sentimiento latente que en ocasiones subyace y puede llevarnos por el camino de una falsa interculturalidad, o lo que es lo mismo, la imposibilidad de conseguir una convivencia real. Nos estamos refiriendo al asimilacionismo.

El asimilacionismo oculta, bajo su piel de cordero, el rechazo. En realidad no realiza ningún esfuerzo de acogida porque la sociedad en sí misma es diversa y nuestra vida diaria se desenvuelve en un medio plural. Este modelo lo que pretende es anular las características propias de cada cultura imponiendo una uniformidad adaptada al grupo mayoritario.

Esta corriente es contraria al respeto a la diversidad pero todavía para muchos es necesario y más cómodo (ámbito educativo incluido) imponer una cultura única similar a la dominante.

Este pensamiento de vuelta a la homogeneidad y de rechazo a lo distinto, además de primitivo y excluyente, es imposible de conseguir (exceptuando modelos sociopolíticos dictatoriales y aniquiladores). Pretender eso es cerrar los ojos a la realidad y a su nueva configuración. Es darle cabida al enfrentamiento y al desencuentro. Supondría la creación de mayores incertidumbres a la hora de formar ciudadanos justos, democráticos y solidarios.

Vivimos en un mundo multicultural y global, sin embargo, como dice Ramírez (2005), la diferencia cultural se ha ido convirtiendo cada vez más en un elemento de exclusión, marginación y desigualdad, más que en un factor de desarrollo mutuo y enriquecimiento. Estos peligrosos sentimientos no pueden desalentarnos en el camino hacia la convivencia. Debemos seguir aunando esfuerzos para que con el compromiso, la comunicación, la confianza, la cooperación y la implicación de todos consigamos construirla, desarrollarla y perfeccionarla.

Debemos reaprender continuamente la convivencia. La escuela es un lugar propio para ello, siempre y cuando haya una implicación de toda la comunidad educativa. Con la involucración de todos será más fácil avanzar y favorecer los cambios necesarios, así como, situarse en un proceso de aprendizaje permanente.

Una educación democrática, en el amplio sentido de la palabra, no solo depende de las instituciones políticas y administrativas, sino que también necesita del compromiso e implicación de cada uno de los actores que formamos parte de ella.

En la actualidad, cuando se habla de atención a la diversidad del alumnado, algunos docentes suelen hacerlo de manera limitada, basándose en planteamientos tradicionales, olvidándose que hoy en día los alumnos pueden presentar necesidades educativas específicas derivadas de otros factores que forman parte de nuestra vida escolar diaria, como es el origen cultural o social (Más y Olmos, 2012). Los conceptos van evolucionando, intentando dar cabida y respuesta a las diferentes situaciones educativas. Lo hemos comprobado con los dos términos que estamos analizando, multicultural e interculturalidad.

La multiculturalidad describe cada una de las culturas que están presentes en la sociedad e identifica la presencia de cada una de ellas dando por hecho su coexistencia. La interculturalidad va más allá. No sólo describe sino que se centra en las interrelaciones entre las culturas, no solo las identifica sino que pone en práctica y persigue puntos de encuentro. Y lo que es más importante, no pretende explicar una coexistencia sino que pretende alcanzar la convivencia.

Para Moret (2007), el multiculturalismo es la “coexistencia de distintas culturas en un mismo espacio, mientras que interculturalismo sería las relaciones que se dan entre las mismas” (p. 180). No debemos ser simplistas y pensar que la interculturalidad únicamente conlleva interrelación, aún siendo ésta esencial, insustituible y el eje fundamental. Pero ya enumerábamos con anterioridad, multitud de factores que aporta la interculturalidad (crítica reflexivo-constructiva, acciones sociales y educativas, igualdad de oportunidades, enriquecimiento mutuo, eliminación de prejuicios, cohesión social, etc.). Por lo tanto, la interculturalidad es un instrumento con un gran potencial que nos debe servir para superar la exclusión, respetar las diferencias, poner en valor lo mucho que nos une, formarnos en la diversidad, en los valores democráticos y alcanzar la convivencia.

A la hora de definir el concepto de multiculturalidad, hay una gran similitud entre los diferentes autores. En el caso de Cáceres, Hinojo y Aznar (2007), la multiculturalidad se centra en resaltar la simple coexistencia de varias culturas en un espacio determinado sin que exista relación alguna. O el ejemplo de Morales y

Fernández (2011) que consideran que hace referencia a la existencia de varias culturas diferentes pero sin ahondar más allá, con lo que no existe relación entre ellas.

La interculturalidad se asocia más con la integración de todas las características de los diferentes grupos, manteniendo relaciones de interacción. La multiculturalidad es más limitada ya que describe las características de una sociedad. En ella, casi no se dan situaciones de convivencia, limitándose a la coexistencia. La interculturalidad nos adentra en la convivencia, en la interrelación y en la riqueza de compartir. Para nosotros, es en esto donde radica la principal y gran diferencia entre un concepto y otro; aunque como hemos indicado, la interculturalidad está además impregnada de multitud de elementos indispensables para la convivencia.

La interculturalidad da el paso a la verdadera comunicación y relación, compartiendo experiencias, sentimientos e ideas. Además abarca un ámbito socio-educativo ya que también persigue la cohesión social. De ahí que las propuestas que se elaboran desde y para ella son más complejas, tanto por su amplitud como por sus ambiciosos objetivos, derivando en resultados más enriquecedores.

Para Zapata (2014), la interculturalidad “es un concepto propositivo que hace alusión a la dinámica que se genera entre los grupos e individuos culturalmente distintos que interactúan” (p. 220).

Como definición e incluso como discurso, hablar de interculturalidad nos sitúa en el escenario ideal. Pero que los miembros de esta sociedad, y más concretamente el profesor, pueda llevarla a la práctica en su aula es mucho más complejo. Un elemento fundamental para el docente es poseer la formación adecuada para poder dar una respuesta adecuada. En este tema profundizaremos en otros apartados de nuestra Tesis pero, como se puede comprobar, todos los comentarios terminan desembocando en el tema central de nuestro trabajo.

La interculturalidad está fundamentada en las interrelaciones y el entendimiento, apartando la discriminación y la segregación, entre otros elementos nocivos. Pero toda esta riqueza no puede hacer que demonicemos la multiculturalidad. No hay que dejar de reconocer que la perspectiva multicultural aporta muchos aspectos positivos al margen de la aparición de la interculturalidad debido a sus limitaciones. Aún así, era necesario llegar a una educación para la igualdad y la justicia social. El enfoque intercultural



señala que las diferencias culturales son la norma y están presentes en toda reflexión y práctica educativa.

Para autores como Gallego y González (2007) el modelo multicultural debía ser sustituido por una educación intercultural, ya que esta última, añade aspectos como el respeto, el diálogo y el enriquecimiento. O textos como el de Pulido (2005) que consideran que la interculturalidad es más que una etiqueta, siendo algo mucho más dinámico donde esos grupos e individuos interactúan, entran en contacto, dialogan, llegando a síntesis culturales y enriquecimientos mutuos.

Caminar hacia un modelo intercultural no es tarea fácil pero una mayor pérdida de tiempo nos terminará pasando factura. Un modelo educativo intercultural que parta de un replanteamiento crítico, que permita desarrollar competencias comunicativas y de cooperación, que examine los valores que promovemos y nos limitan, hasta llegar a ser capaces de compartir nuestra vida diaria con todos con total normalidad. Para ello, el docente debe tomar conciencia de la importancia de su papel. Un papel insustituible que si no es desarrollado y ejecutado adecuadamente por él mismo, se quedará sin hacer. Igual que en un juzgado nadie puede dictar sentencia más que un juez, en los centros educativos hay labores que únicamente puede llevar a cabo el profesorado. Sabemos que es una gran responsabilidad pero hay que ser consciente de ella para, de ese modo, realizar todos los esfuerzos necesarios para valorar positivamente la diversidad cultural, realizar un análisis crítico de los propios valores, enjuiciar la propia práctica, respetar y comprender las diversas identidades, desarrollar habilidades de diálogo y empatía, establecer relaciones constructivas y llegar a entender de forma positiva la pluralidad cultural.

Los docentes y los responsables de las instituciones educativas tienen ante sí un reto apasionante, el de la educación intercultural, la cual valora positivamente la diversidad cultural, intenta superar el racismo, la exclusión y la discriminación favoreciendo la comunicación y las relaciones apoyándose en los principios de igualdad y justicia social. Intenta cambiar ciertas visiones de la escuela para que a todos los alumnos se les garantice la igualdad de oportunidades.

La descripción de las características de una sociedad plural, como lo hace el enfoque multicultural, es necesaria, ya que nos sitúa en la situación real de nuestro contexto vital. Pero es ineludible dar un paso más y evolucionar a las interrelaciones, al encuentro y a la intercomunicación. La interculturalidad utiliza las diferencias entre las

culturas para promover el enriquecimiento recíproco. Mientras que la perspectiva multicultural enfatiza las diferencias, la intercultural se adentra en ellas pero también en las similitudes, manteniendo continuas relaciones de intercambio. La multiculturalidad puede definirse como estática porque, fundamentalmente, describe. En cambio, la interculturalidad es dinámica y tiene un enfoque globalizador ya que desarrolla acciones sociales y educativas en favor de la convivencia.

Los ambiciosos objetivos de la educación intercultural no podrán materializarse sin contar con unos docentes adecuadamente formados. Rodríguez (2003) exige una formación específica del profesorado en interculturalidad para poder comprenderla y actuar en las diversas situaciones en las que se desenvuelve. Si este hecho no se produce, no será posible la aplicación de estrategias interculturales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ni la introducción de nuevas metodologías para que interactúen los grupos culturales.

Pero además de la propia implicación del profesorado en su formación, es necesario que la oferta formativa en educación intercultural exista y que dé respuesta a las necesidades reales de los docentes. Entre otros aspectos, debe ser útil al profesor en la práctica, permitir procesos de reflexión entre la teoría y la práctica, abrir espacios de reflexión para intercambiar experiencias, ser coherente con la composición diversa de las aulas y dotarle de herramientas para trabajar adecuadamente en el aula multicultural.

Para seguir avanzando hacia la interculturalidad es necesario el análisis crítico-reflexivo buscando los aspectos de confluencia para llegar a una educación de todos y para todos.

Tras la revisión de las aportaciones hechas en lo referente al apartado que estamos tratando, nos parece clarificador lo manifestado por Ayerbe (2000):

Si, como muchas veces se ha dicho, el multiculturalismo parte de constatar la coexistencia en un tiempo y en un espacio de culturas diferentes, si apunta a la existencia de una situación dada y tiene un tono descriptivo, el término intercultural o interculturalismo parece más adecuado para los centros educativos. Tal y como sucede con la institución educativa, el interculturalismo tiene fuerza propositiva, enuncia objetivos, no se queda en la mera descripción de situaciones. Apunta a una relación e intercambio entre culturas diferentes, partiendo del mutuo reconocimiento, tolerancia y respeto. Más allá de la mera

coexistencia señala la interferencia, el diálogo y que la solución del problema no proviene de la marginación, de la construcción de barreras y del enclaustramiento en sí mismos. Y en el mundo moderno y en un grado cada vez mayor, el interculturalismo apunta a la convicción de que la diversidad es la característica con más capacidad de definición de la identidad cultural (p. 7).

No tendría sentido quedarse anclados en planteamientos que en la práctica no reflejan la heterogeneidad social y educativa. Todas las expresiones culturales, étnicas, religiosas o lingüísticas que están presentes en la sociedad y por tanto, en la escuela, hay que entenderlas como enriquecedoras.

La interculturalidad nos propone superar cualquier forma de exclusión. Para eso se necesita, a nivel escolar, docentes formados, centros implicados y una comunidad educativa comprometida. Hay que superar barreras, desigualdades y combatir la discriminación, la xenofobia y la exclusión. A veces no nos damos cuenta de las desigualdades que sufren, dentro y fuera de la escuela, los niños que forman parte de algunos grupos etnoculturales (precariedad económica, desestructuración familiar, distribución desigual en centros públicos o concertados, separación excesiva en aulas especiales, etc.).

Ante estas circunstancias existen pseudomodelos de inclusión o incluso todavía algunos, no erradicados, propios de siglos pasados.

Hemos utilizado el término pseudomodelos porque su trasfondo no es eliminar la exclusión sino que determinados grupos abandonen su propio bagaje y características culturales. Nos podemos referir, por ejemplo, al asimilacionismo, tratado con anterioridad, que lo que persigue es la homogeneización sociocultural, que una vez asimilada por la minoría o los foráneos, vivirán en igualdad de condiciones que el mayoritario o autóctono. U otros modelos trasnochados todavía en uso que únicamente se centran en la transmisión de conocimientos por parte del profesor, el alumno es un agente pasivo que memoriza sin utilizar un aprendizaje significativo y sin ninguna posibilidad de reflexión crítica.

Estos planteamientos son inaceptables y prehistóricos, situándose en el extremo opuesto de la interculturalidad que nunca ampararía el abandono de las costumbres y cultura propias para someterse a la de la parte dominante. Ni ampararía estructuras rígidas y homogeneizadoras que no deben tener cabida en los centros educativos.

La educación intercultural abre espacios de expresión sin prejuicios ni resistencias promoviendo el intercambio, la interacción y la cooperación entre culturas con un tratamiento igualitario de éstas. Es en esa interacción entre las personas de todas las culturas, donde se encuentra una de las grandes diferencias entre la multiculturalidad y la interculturalidad. Los principios de no discriminación, respeto y tolerancia son coincidentes en ambos términos pero en el planteamiento intercultural se aborda la relación entre las culturas. La convivencia es su eje vertebrador. Por eso la educación intercultural establece relaciones de intercambio en la diversidad y para la diversidad buscando la cohesión social y la convivencia democrática.

Una vez matizados los conceptos podríamos decir que la multiculturalidad se asemeja a una foto fija que describe la composición diversa que forma parte de determinados contextos. En cambio, la interculturalidad es dinámica ya que en ella se da la interrelación e intercomunicación entre las diferentes culturas respetando las características propias, compartiendo espacios, sentimientos, ideas y puntos de vista desde el respeto, la cohesión social y el enriquecimiento mutuo. En definitiva es vivir compartiendo o, en una palabra, *convivir*.

### **3. ¿ES NECESARIA LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN CEUTA?**

En este apartado vamos a referirnos a situaciones específicas de Ceuta y a algunos datos concretos nacionales y locales que pueden ser de interés para ir situándonos en la materia.

#### **3.1. Ceuta, cara a cara**

Probablemente, este pueda ser uno de los apartados más incómodos para cualquier persona que ostente responsabilidades en algún ámbito en Ceuta o incluso fuera de ella. Pero nos atreveríamos a decir más, tal vez lo sea para cualquier ceutí que pueda leerlo. A pesar de ello, consideramos mucho más importante mirar cara a cara a esta ciudad de una vez por todas. No es nuestra intención acusar ni culpar a nadie. Lo único que pretendemos es empezar a mostrar la realidad ceutí, en el pequeño espacio que nos permite esta Tesis, con el objetivo de tomar conciencia y actuar en consecuencia en beneficio del futuro educativo y convivencial de esta ciudad.

Como manifiesta Briones (2013) con respecto a Ceuta, “la diversidad cultural y religiosa visibilizada nos hacía sentirnos en un paisaje completamente diferente” (p. 18). Sí, por qué no decirlo. Ceuta posee unas características singulares que la hacen diferente. No mejor ni peor, simplemente diferente.

La diversidad cultural en Ceuta es congénita. Nacer en esta ciudad significa oír el castellano, el dariya, el sindhi o el haketí; ver un pantalón vaquero, una chilaba, un sari o un kipá; es compartir juegos con María, Fatima, Kissy y Ester. A estas características connaturales se les suma el ser frontera de Europa en África, hecho que incrementa, aún más si cabe, nuestra diversidad cultural.

Los ceutíes tenemos la suerte de disfrutar de este gran tesoro, que puede ser mal o bien gestionado. El primero de los casos, nos llevará a la quiebra, el segundo, a la convivencia. Las palabras son fáciles de pronunciar pero el verdadero valor está en llevarlas a la práctica. Es por ello, que no debemos ser utópicos ni desconocer, como manifiesta Tarrés (2013), que “la convivencia entre los grupos diversos presentes en una determinada sociedad no significa ausencia de conflicto, sino la gestión coherente y adecuada de la diversidad” (p. 34).

De esa gestión coherente y adecuada todos debemos sentirnos responsables. Todos los que disfrutamos día a día de ese jardín cuajado de flores de distintos colores, cada una con los pétalos de una tonalidad, cada una con un sépalo distinto pero que son la esencia de ese vergel florido. Si no somos capaces entre todos de mantenerlo y cuidarlo, las flores se marchitarán, las hojas amarillearán y sus colores se irán apagando hasta quedarse sin brillo y morir.

Desde el ámbito educativo, hay mucho que decir pero sobre todo hacer con respecto a este asunto. En él es donde la relación entre personas de diferentes culturas cobra mayor significación (Tejeiro, 2003). Ceuta es un crisol de culturas que se refleja en las aulas. Desde ahí, los docentes tienen la gran labor de enseñar/aprender desde la perspectiva de la educación intercultural. No debemos seguir eludiendo la configuración de las aulas ceutíes ni podemos ignorar los datos de fracaso, abandono y rendimiento escolar que nos sitúan en un lugar sonrojante.

La ciudad de las cuatro culturas debe ser mucho más que un eslogan promocional. Si queremos un futuro de convivencia y entendimiento, eduquemos desde edades tempranas en el respeto, la igualdad de oportunidades, la equidad, una educación

de calidad para todos, la apertura, la receptividad, la empatía, el entendimiento mutuo, la socialización, la comunicación, la cooperación, la solidaridad, en definitiva, convirtamos los centros educativos en espacios de transformación social. En este sentido, Calvo (2010a) afirma que:

El abanico de planteamientos de vida es cada día más amplio, por lo que si no aprenden los adolescentes y jóvenes a convivir en la diferencia puede producirse un auge en el recrudecimiento de los conflictos étnicos, culturales y religiosos. Esto será particularmente grave en el caso de las futuras generaciones, de modo que si no educamos a los más jóvenes en valores democráticos, de justicia, de tolerancia, de solidaridad y respeto a las minorías y a grupos diversos estaremos “criando cuervos” con tintes fanáticos, xenófobos y racistas. De ahí la radical importancia de la escuela en esa educación intercultural en valores de tolerancia, mestizaje, solidaridad y fraternidad. Esto es especialmente necesario en comunidades, como Ceuta y Melilla, cuya diversidad cultural, religiosa, étnica y de origen es de lo más variado (p. 24).

Pero si la imperiosa necesidad de una educación intercultural en Ceuta es una obviedad, ¿por qué no se realizan los esfuerzos necesarios para ello?, ¿por qué no se intentan aplicar las medidas adecuadas?, ¿se es consciente de las consecuencias?, ¿se está mirando a Ceuta con la importancia que merece?

Veamos a continuación algunas de las miradas que puede estar recibiendo esta ciudad.

### **3.2. Las miradas a Ceuta**

Algunas miradas de las que hablaremos en este apartado pueden venir dadas por docentes, administraciones, organismos, instituciones, centros educativos o cualquier agente que pueda ser responsable de procurar una convivencia en paz y armonía. Para nosotros, la sociedad en su conjunto.

Seguro que podríamos enumerar una mayor tipología de miradas pero mencionaremos las que, tras el paso de los años, a nuestro juicio, puede estar recibiendo Ceuta.

### **3.2.1. La mirada arrogante y autosuficiente**

Si recurrimos al Diccionario de la Real Academia Española, los términos arrogante y autosuficiente se definen de la siguiente manera:

- Arrogante: altanero, soberbio.
- Autosuficiente: que se basta a sí mismo.

Este tipo de mirada puede darse por parte de aquellos que consideran que, por su situación de poder o por sus años de experiencia, lo saben todo y nadie puede enseñarles nada nuevo. En estos casos la petulancia no les deja ver la realidad y los nuevos retos que la escuela diversa plantea. Además, suelen ir acompañados de patrones rígidos y obsoletos que no permiten avanzar hacia una educación abierta y plural. No llegan a comprender la afirmación de González y Barba (2014) cuando indican que “en la enseñanza, la experiencia no es suficiente” (p. 399).

### **3.2.2. La mirada temerosa**

Este tipo de mirada puede darse por parte del grupo mayoritario hacia las minorías u otro grupo que se convierte en la mayoría compartida. El miedo de no seguir siendo el grupo dominante y el recelo a poder perder las raíces y costumbres propias es lo que acompaña a esta mirada. Puede llegar a considerar que cualquier tipo de ayuda irá en beneficio de una invasión silenciosa hasta desplazar al grupo mayoritario y despojarlo de sus esencias y valores más profundos.

Es una mirada movida por el miedo y el pesimismo y que, desgraciadamente, como asevera Lluç (2005), son muchos quienes, abiertamente o de modo encubierto abonan las tesis de que la multiculturalidad, es perjudicial, motivo de conflicto, amenaza para la cohesión social y rémora para el progreso.

En estos casos, la opinión es que todos los miembros de la comunidad deben adoptar la forma de vida y costumbres de la clase dominante desechando las características individuales y la propia identidad.

### **3.2.3. La mirada lejana**

Ceuta es una ciudad extrapeninsular, enclavada en el continente africano, con una reducida superficie, escasez de recursos básicos, una elevada densidad de población

y como dice Calvo (2010a) a la que se le impone, junto con Melilla, “ser los guardianes de las puertas de África... que empobrecida llama de mil modos a las puertas de Europa” (p. 23).

Esta Ceuta, la real, es en la que vivimos diferentes culturas. Ante ella, la mirada lejana de algunos que piensan que estos veinte kilómetros cuadrados no les afecta. Otros, que sin necesidad de cruzar el Estrecho permanecen de brazos cruzados, con la única intención de buscar culpables con sus discursos vacíos y dedos acusadores. Un ejemplo de cómo se puede estar tan lejos estando físicamente en Ceuta. Esta es una mirada lejana y dañina.

Estos tres tipos de miradas que hemos visto hasta ahora son negativas, aciagas y perjudiciales para caminar hacia el objetivo de una educación intercultural y para continuar por la senda de la convivencia. No permiten la comunicación ni el intercambio; no promueven el respeto por las diferentes culturas ni una educación inclusiva y global; no respetan la cultura de cada persona sino que siempre marcan la diferencia con actitudes y el lenguaje entre “ellos” y “nosotros”.

Pero, afortunadamente, Ceuta es rica en diversidad y en miradas que están dispuestas a seguir trabajando en favor de una convivencia real y efectiva. Y a ella es a la que nos vamos a referir a continuación, una mirada profunda y comprometida.

#### ***3.2.4. La mirada profunda y comprometida***

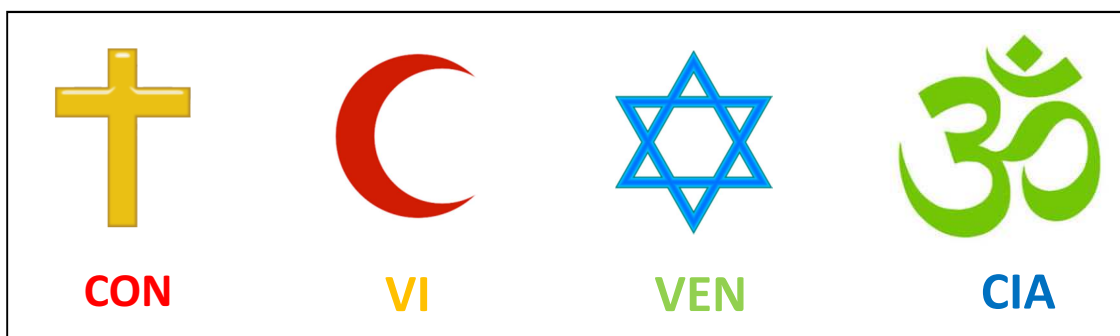
Ceuta es pequeña en su extensión pero grande en actitudes y valores que hacen posible una convivencia en paz y armonía. Somos muchos los que, movidos por diferentes circunstancias, intentamos aportar lo mejor de nosotros mismos para cimentar sólidamente el entendimiento, la justicia social, el compromiso con los valores, la participación, la igualdad de oportunidades o cualquier otro elemento que fortalezca la convivencia.

Todos tenemos mucho que aportar. Cada uno en su ámbito pero sin el concurso de la amplia mayoría no sería posible. En Ceuta existe un aspecto que forma parte de la vida personal de cada ciudadano pero que no debemos obviar. Nos referimos a la religión. Como señala Briones (2013) respecto a Ceuta, “el hecho religioso forma parte del hecho social, por tanto, para la gestión social es necesario conocerlo, contar y operar con él” (p. 23).



Con esto no queremos decir que el hecho religioso tenga que marcar la pauta en los pasos que se vayan dando pero sí que sea un elemento más a tener en cuenta a la hora de no herir sensibilidades ni erosionar el camino. La única manera de conseguirlo es respetando y conociendo para enriquecernos aún más. Alejándonos de recelos, desconfianzas y prejuicios.

Figura 3. *Diferentes religiones de la sociedad ceutí*



*Fuente:* Elaboración propia

Si alguna de estas sílabas desaparece, intenta superponerse o excluir a otra, podremos plasmar otros términos pero nunca podrá resultar la palabra CONVIVENCIA. La única manera de la que se puede escribir el término convivencia es respetando sus cuatro sílabas, sin imposiciones ni intransigencias.

Pero si en todos los sectores de la sociedad ceutí son importantes el compromiso y la involucración, en el ámbito educativo se multiplica. No podemos perder de vista que los niños de hoy serán los adultos activos de mañana. Si desde edades tempranas aprenden a respetar, a compartir, a reflexionar sobre puntos de vista distintos y a asumir valores de igualdad entre todos, conseguiremos que la convivencia sea un hecho normalizado.

Calvo (2010b) refleja en su estudio referido a Ceuta que la mayoría de los alumnos manifiestan deseos de convivir en paz, en solidaridad con todos y en respeto mutuo entre las culturas y religiones diferentes, constituyendo un horizonte de esperanza. Si en este momento, ese horizonte es esperanzador, los educadores tenemos la gran responsabilidad de que las nuevas generaciones sigan alimentando esa esperanza. Y aún diríamos más, convertirla en certeza y seguridad. Para ello hay una condición indispensable que concierne directamente al profesorado, su formación.

¿Tienen la formación necesaria para hacer frente a estos importantes y trascendentes retos que presentan las aulas multiculturales ceutíes?

A esta gran cuestión es donde nos lleva nuestro trabajo. A pesar de las miradas sean colaboradoras o no, con un camino menos dificultoso o más complejo, con un entorno más o menos comprometido, con unas administraciones más o menos implicadas, al margen de todo ello y en lo que respecta al profesorado, ¿está capacitado para afrontar el aula diversa y plural?, ¿su formación es la adecuada?, ¿sus valores y creencias allanan el camino?, ¿los recursos, normativas y elementos curriculares facilitan la labor?

A lo largo de nuestra investigación intentaremos ir dando respuesta a estos y otros interrogantes.

### **3.3. Algunos datos relevantes acerca del alumnado en España y en Ceuta**

Como apunta Hinojosa (2013), la multiculturalidad, como fenómeno, no es un hecho reciente, pero sí lo es la intensidad, magnitud y sensibilidad con la que se manifiesta y analiza.

Esta aseveración se reafirma en todo el territorio nacional y con mayor intensidad en Ceuta, de la que ya hemos comentado que, además de tener una composición innata diversa, es frontera de Europa en África, lo que supone un factor que intensifica la población inmigrante y extranjera.

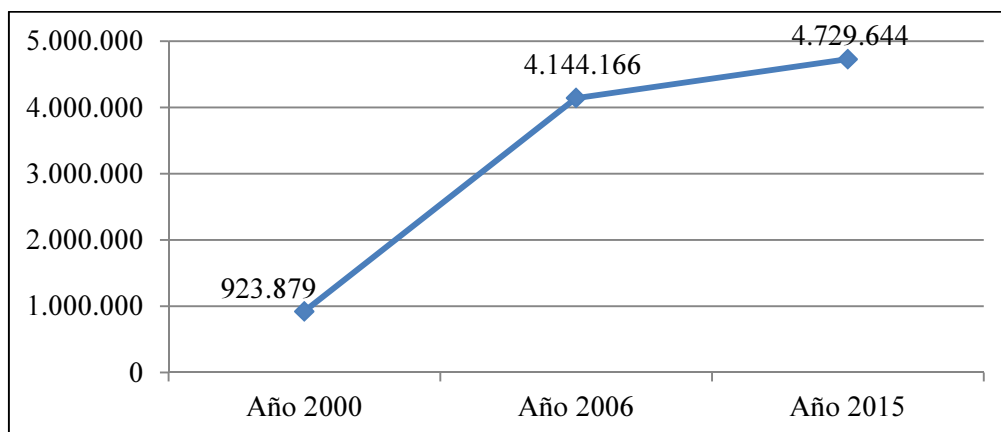
Veamos en los siguientes apartados datos que nos pueden ayudar a situarnos en la evolución de la población y el alumnado extranjero en España.

#### ***3.3.1. Datos de interés del alumnado extranjero en España***

En las últimas décadas España ha experimentado una transformación evidente en lo que se refiere al creciente número de inmigrantes. Nuestro país ha pasado de ser un generador de emigración a ser un receptor notable a nivel mundial. Este hecho ha generado en los últimos tiempos una realidad educativa más diversa aún (Gómez, 2005).

Según los datos del Instituto Nacional de Estadística, la población extranjera en España desde el año 2000 hasta 2015 se ha incrementado en un 80,46%.

Gráfico 1. *Evolución de la población extranjera en España*



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del INE<sup>1</sup>

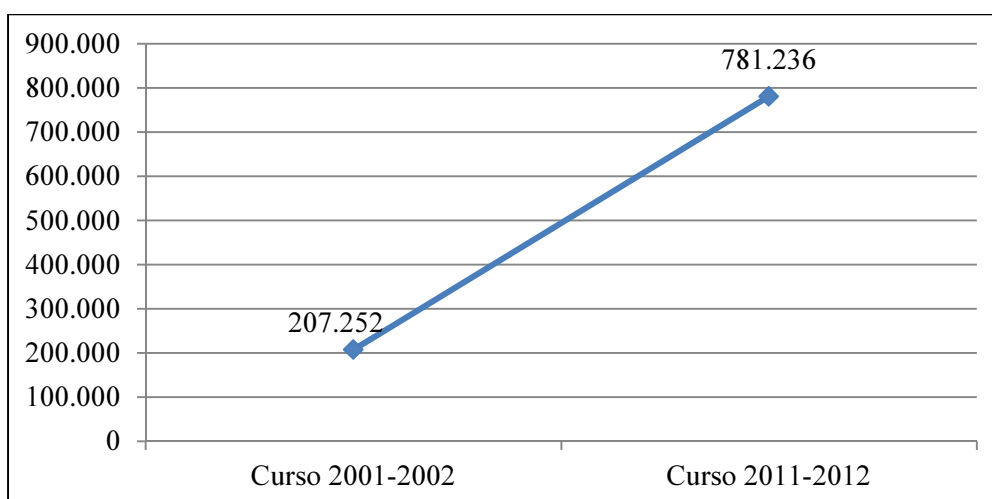
Esto hace de nuestro territorio y, por ende, de nuestras aulas, un espacio plural y diverso. Este hecho nos obliga a una renovación de nuestras concepciones a avanzar hacia una escuela democrática en la que predomine el respeto, la tolerancia, el pensamiento crítico, la curiosidad, el razonamiento, la acogida, el compartir y las interacciones para que todos seamos partícipes de la organización de la convivencia. La inmigración se ha convertido en un asunto trascendental a nivel económico, social, cultural, y nos permitimos destacar, educativo. Además nos encontramos con un fenómeno con voluntad de permanencia y hay razones muy diversas que nos hacen ver que va a persistir.

En lo que se refiere al ámbito educativo, veamos algunos datos publicados por el Instituto Nacional de Estadística referente a los alumnos extranjeros, haciendo una comparativa entre lo acontecido al inicio y al final de la década que va desde el curso 2001-2002 al 2011-2012 (últimos datos completos y definitivos publicados por el mencionado organismo).

En el período indicado, el número de alumnos extranjeros en nuestro país se ha incrementado en un 73,47% (gráfico 2). Específicamente en Educación Infantil y Primaria el aumento ha sido de 289.941 alumnos, llegando a la cifra total en esos niveles educativos en el curso 2011-2012 de 416.674 (gráfico 3). En esa misma década, el incremento de alumnos extranjeros en Educación Infantil ha sido del 72,95% (gráfico 4).

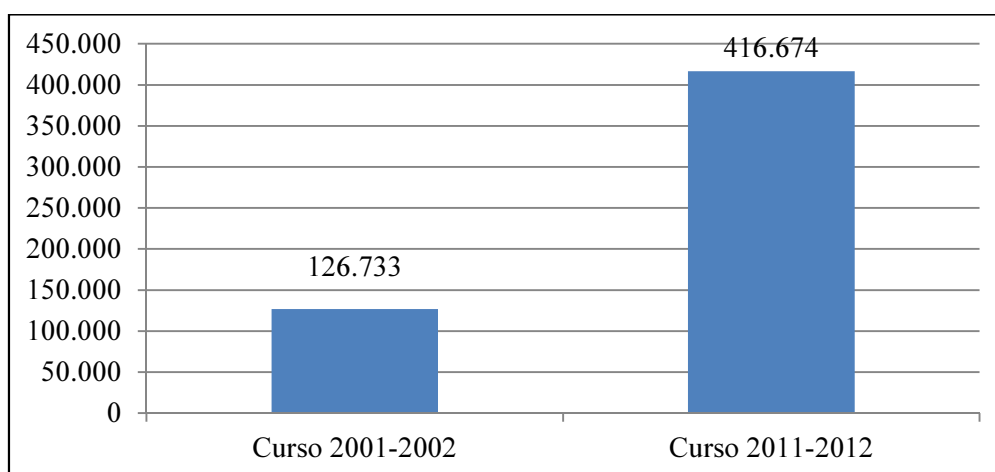
<sup>1</sup> Población extranjera en España. INEbase ([www.ine.es](http://www.ine.es))

Gráfico 2. Evolución del alumnado extranjero en España



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del INE<sup>2</sup>

Gráfico 3. Alumnos extranjeros en Educación Infantil y Primaria en España

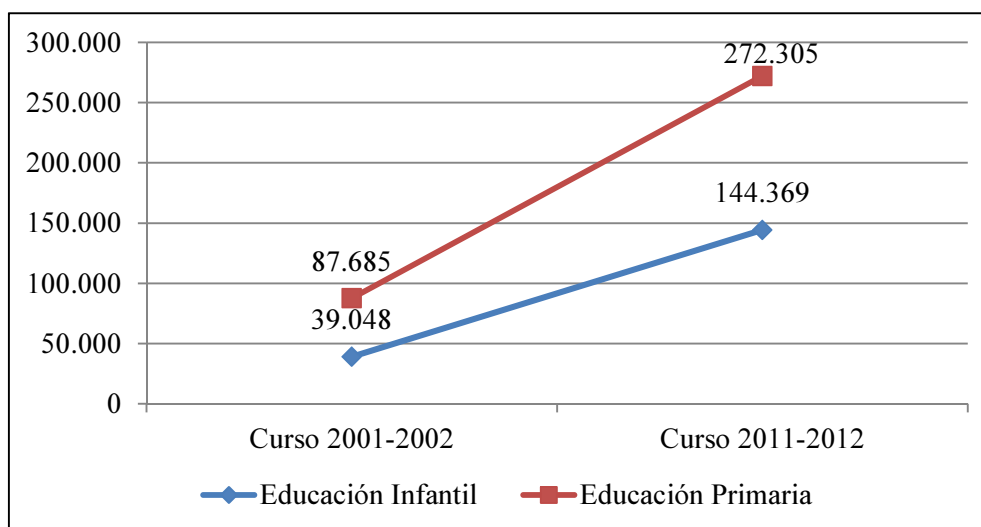


Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del INE<sup>3</sup>

Gráfico 4. Alumnos extranjeros por etapas en España

<sup>2</sup> Alumnado extranjero en España. INEbase (www.ine.es)

<sup>3</sup> Alumnado extranjero en Educación Infantil y Primaria en España. INEbase (www.ine.es)



*Fuente:* Elaboración propia a partir de los datos del INE<sup>4</sup>

Si realizamos un análisis de los datos por nacionalidades o continentes, también observamos datos de interés. En el curso 2011-2012, de todos los alumnos extranjeros provenientes de África, el 79,05% lo hace de Marruecos. Hemos pasado de tener en las aulas, en el curso 2001-2002, 38.611 alumnos marroquíes a 155.926 en el curso 2011-2012. Concretamente en Educación Infantil el incremento ha sido del 82,11%.

Si damos el salto a América del Sur podemos ver que se ha incrementado el número de alumnos de esa zona en 179.676. Hemos pasado de los 76.545 alumnos sudamericanos en el curso 2001-2002 a los 256.221 del curso 2011-2012.

Con los datos del alumnado llegado de distintos países, como por ejemplo China o Rumanía, ocurre lo mismo. Los alumnos chinos suponen el 50,68% de toda la inmigración en edad escolar que llega de Asia. Estos alumnos han pasado de un número total de 5.196 en el curso 2001-2002 a 27.607 alumnos en el curso 2011-2012. La misma línea ascendente se observa en relación a los escolares llegados de Rumanía. El incremento ha sido de 92.172 alumnos; en el curso 2001-2002 la cifra era de 5.415 mientras que en el curso 2011-2012 ascendió a 97.587.

En España tenemos alumnado procedente de los cinco continentes y de más de 165 países, es decir, de casi todos los oficialmente reconocidos en el mundo. Esto reafirma lo que Leiva (2012) expresa sobre que la multiculturalidad que define la situación escolar actual está caracterizada por la existencia de alumnos procedentes de diferentes lugares y culturas en espacios educativos comunes.

<sup>4</sup> Alumnado extranjero por etapas en España. INEbase ([www.ine.es](http://www.ine.es))

La diversidad en nuestro país es evidente. Si desgajásemos lo concerniente únicamente a la educación, el profesorado debe ser consciente de que su adecuada formación es imprescindible para poder afrontar con éxito la pluralidad de las aulas. Como advierten Santos y Pérez (1998), los docentes tienen el desafío de enseñar en clases multiculturales y atender también a diferencias referidas al color de la piel, la etnia, la cultura, la religión, la lengua, etc. Por eso, mejorar la calidad de la formación del profesorado debe ser un objetivo prioritario para que puedan convertirse en verdadero intermediarios y gestores en el aula.

Ortiz y Ocaña (2004) indican que los centros educativos son el medio apropiado para enseñar a convivir en valores. Debemos ser capaces de reforzar la educación democrática para que la escuela sea un espacio socializador eficiente y vigoroso. Una de las condiciones imprescindibles es que los docentes posean la formación adecuada. El propósito será inalcanzable si los profesores se siguen encontrando faltos de competencias para afrontar los nuevos retos de la educación.

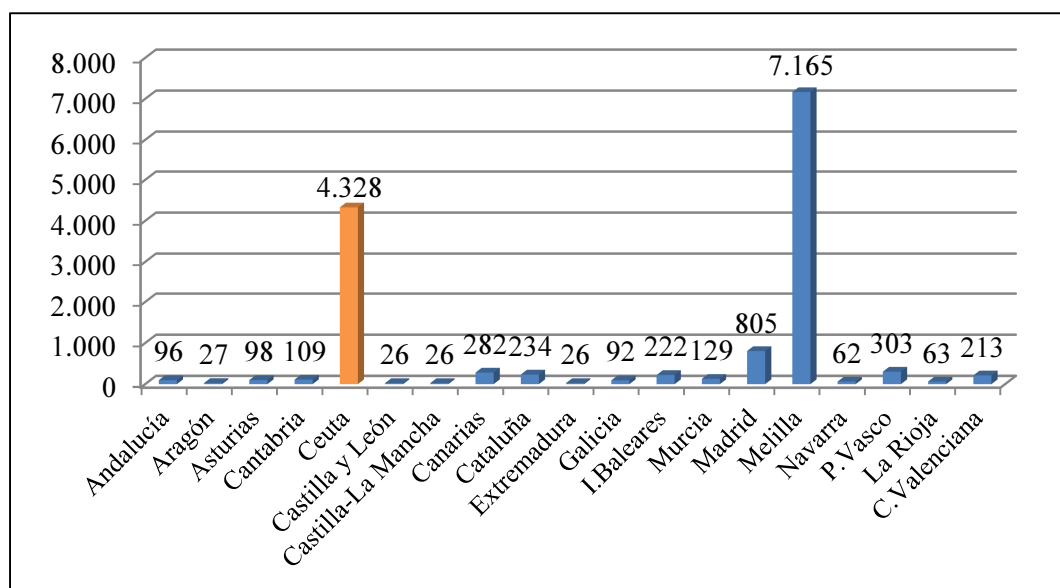
### ***3.3.2. Algunas características de la Ciudad Autónoma de Ceuta***

Ceuta es una ciudad española situada en el Norte de África. Su ubicación entre dos mares (Mar Mediterráneo y Océano Atlántico) y dos continentes (Europa y África), la sitúan en un enclave estratégico desde sus orígenes.

En sus veinte kilómetros cuadrados, viven cuatro culturas: cristiana, musulmana, judía e hindú. Por sus calles puede verse diversidad en la vestimenta, alimentación, costumbres e incluso en las infraestructuras como lugares de culto (iglesias, mezquitas, sinagoga, templo hindú) o los cementerios (crematorio en el caso de los hindúes). Si por las calles de Ceuta se presta oídos además del castellano, podemos escuchar dariya (dialecto principalmente utilizado por los musulmanes de Ceuta), haketía o sindhi.

Como decíamos, toda esta riqueza cultural se da en veinte kilómetros cuadrados y entre 86.567 habitantes, dato que nos sitúa como la segunda ciudad española en densidad de población. Según los últimos datos completos publicados por el Instituto Nacional de Estadística, la densidad de población media de nuestro país es de 93 habitantes por kilómetro cuadrado, en Ceuta esa cifra asciende espectacularmente a 4.328.

Gráfico 5. *Densidad de población por autonomías en el año 2015*



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del INE<sup>5</sup>

Esa tendencia, en lo que concierne al incremento progresivo de la población en Ceuta, parece no variar de cara al futuro. Lo decimos porque en la publicación del Instituto Nacional de Estadística de 22 de noviembre de 2013, en la que se realiza una proyección de la población en España a corto plazo (2013-2023), se observa que todas las autonomías perderían población, salvo Ceuta y Melilla. Los mayores descensos, en términos relativos, se registrarían en Cataluña (-10,6%), Comunidad Valenciana (-8,7%) y La Rioja (-8,3%). El conjunto de España perdería una media de 5,6%. Los dos únicos casos opuestos al resto del territorio nacional, es decir, en los que incrementaría la población serían los de Ceuta (9,5%) y Melilla (10,6%).

El hecho de nacer en Ceuta, es hacerlo per se en una ciudad multicultural además de fronteriza. Esta localidad española situada en el norte del continente africano es, junto con Melilla, la única frontera terrestre de Europa en África.

La presión migratoria en esa valla fronteriza de ocho kilómetros es constante y creciente. Los últimos datos facilitados por el gabinete de prensa del Ministerio del Interior ([www.interior.gob.es](http://www.interior.gob.es)) señalan que Ceuta y Melilla registraron en 2014 un aumento del 77%, respecto a 2013, de entradas irregulares que intentaron acceder por vía marítima, ocultos en vehículos o vulnerando el perímetro fronterizo. El número de inmigrantes irregulares llegados a las dos ciudades autónomas superó al total de

<sup>5</sup> Densidad de población por autonomías. INEbase ([www.ine.es](http://www.ine.es))

clandestinos que entraron en toda España por mar o cualquier otro punto de la península y los dos archipiélagos.

En los últimos años, las imágenes de las avalanchas continuas de miles de inmigrantes han recorrido el mundo. Organizaciones no gubernamentales, medios de comunicación internacionales y Administraciones están mostrando una gran preocupación por los asaltos masivos. Según las últimas informaciones, hay miles de inmigrantes esperando en los montes marroquíes buscando la oportunidad de llegar a Ceuta.

Otro aspecto llamativo de la frontera ceutí con Marruecos, como manifestó el Delegado del Gobierno el día 2 de julio de 2016, es que diariamente pasan por ella alrededor de 25.000 personas y más de 15.000 vehículos, bien para trabajar, para recurrir a los servicios sanitarios, sociales y educativos o para el comercio transfronterizo. Como menciona Saceda (2016), “la frontera del Tarajal en Ceuta se podría definir como una de las más peculiares que existen en el mundo” (p. 229), sin olvidar las diferencias significativas en muchos datos macroeconómicos entre los dos países fronterizos. Como ejemplo de ello, podríamos referirnos a la esperanza de vida al nacer, que en España es de 83,30 años, mientras que en Marruecos es de 74,02; el salario mínimo interprofesional que en España es de 764 euros al mes y en Marruecos es de 2300 dirhams (unos 200 euros); la tasa de natalidad (número de nacimientos por cada mil habitantes) en España es de 9 y en Marruecos es de 20,75; o el índice de fecundidad (número medio de hijos por mujer) en España es de 1,33 y en Marruecos es de 2,52. A esto podemos añadir lo que apunta Saceda (2016), según el cual “la brecha económica entre ambas orilla es alarmante, lo que induce a la aparición de diversas redes mafiosas dedicadas al tráfico de personas y de drogas” (p. 208).

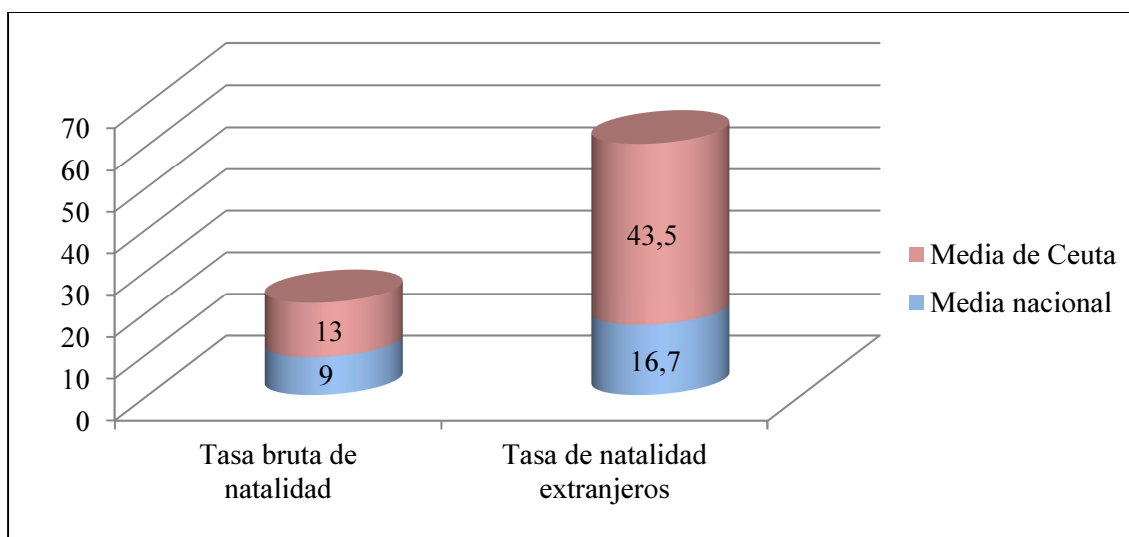
Vivir en Ceuta es conocer el significado de las palabras pluralidad cultural e inmigración. Esta ciudad es un observatorio privilegiado de los flujos migratorios y la diversidad. Como hemos manifestado anteriormente, en Ceuta conviven distintas culturas, además cuenta con una frontera sobre la que hemos dado varios datos contundentes. Aún así, vamos a ver algunos más referidos a su población extranjera.

En primer lugar cabe decir que, según los últimos datos publicados por el Instituto Nacional de Estadística, Ceuta es la segunda ciudad española con mayor tasa de natalidad. La media nacional es de 9 nacimientos por cada mil habitantes y la ceutí de 13. En este dato están incluidos todos los niños de las diferentes culturas y



nacionalidades que residen en Ceuta. Es algo que de entrada nos sitúa en los puestos más altos del ranking en nacimientos culturalmente diversos (4 puntos por encima de la media). En el gráfico 6 se representan los datos anteriores además de los referidos a nacionalidades extranjeras.

Gráfico 6. *Tasa de natalidad a nivel nacional y en Ceuta*  
(unidad: nacidos por cada 1000 habitantes)



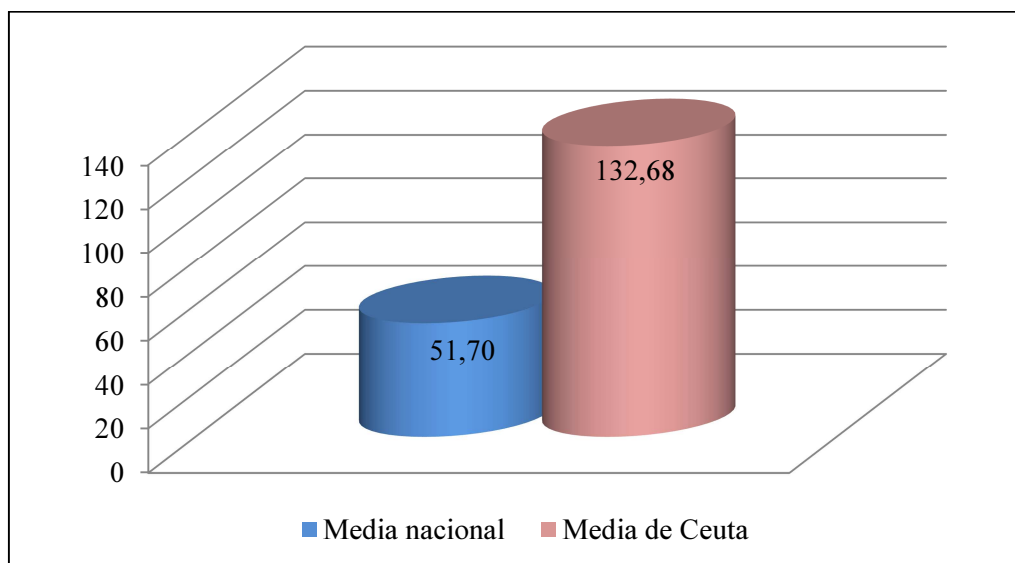
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del INE<sup>6</sup>

Así pues, Ceuta tiene la segunda tasa de natalidad global más alta de España, haciéndonos diversos de una manera sobresaliente en nuestro país la población infantil nacida de las diferentes culturas. Pero además, si analizamos la tasa de natalidad de extranjeros en Ceuta, estamos hablando de casi el triple que la media española, concretamente 26,8 puntos por encima.

En lo referente a la tasa global de fecundidad de la población extranjera, tal y como se puede apreciar en el gráfico 7, Ceuta está 80,98 puntos por encima, más de dos veces y media de la cifra a nivel nacional.

<sup>6</sup> Indicadores demográficos básicos: natalidad y fecundidad. INEbase ([www.ine.es](http://www.ine.es))

Gráfico 7. Tasa global de fecundidad de la población extranjera  
(unidad: nacidos por cada 1000 mujeres de 15 a 49 años)



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del INE<sup>7</sup>

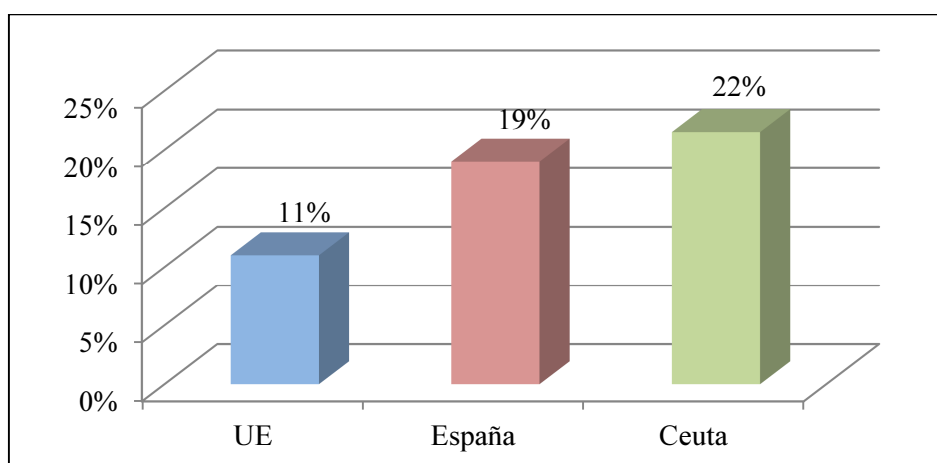
Con respecto al indicador coyuntural de fecundidad en la población extranjera, la media nacional es de 1,62; en Ceuta el dato supone casi el triple, concretamente es de 4,43.

Toda esta diversidad cultural, tanto de la población autóctona como alóctona, se evidencia también en las aulas. A continuación analizamos datos muy interesantes extraídos de la misma fuente, el Instituto Nacional de Estadística, así como, del Ministerio de Educación, pero esta vez referidos al ámbito educativo.

Según datos recientes del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte ([www.educacion.gob.es](http://www.educacion.gob.es)), en 2016 el abandono escolar temprano en Ceuta está 2,5 puntos porcentuales por encima del nacional y 10,5 del europeo. Y si nos remontamos dos años antes, a 2014, las diferencias son más acusadas: en Ceuta el abandono escolar temprano era del 29,5%, mientras que a nivel nacional era del 21,9% y a nivel europeo del 11,2%. En el siguiente gráfico se representan los datos más recientes, los de 2016, sobre abandono escolar temprano.

<sup>7</sup> Indicadores demográficos básicos: natalidad y fecundidad. INEbase ([www.ine.es](http://www.ine.es))

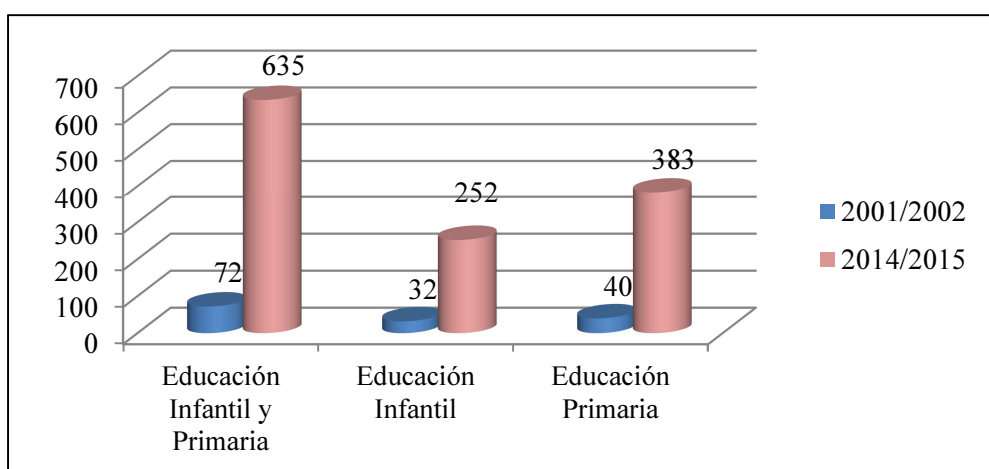
Gráfico 8. Abandono escolar temprano en la UE, a nivel nacional y en Ceuta



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte<sup>8</sup>

Por otra parte, si hacemos una comparativa entre los cursos 2001-2002 y 2014-2015, el total de alumnos extranjeros matriculados en centros educativos ceutíes se ha incrementado en un 86,09%. En el mismo periodo, en Educación Infantil y Primaria, el aumento ha sido de un 88,66% en su conjunto. De manera específica, en los años que estamos comparando, el número de alumnos extranjeros en Educación Infantil se ha incrementado en un 87,30% y en Primaria lo ha hecho en un 89,55%. A este respecto, el gráfico 9 recoge los datos absolutos correspondientes a ambas etapas educativas de manera conjunta e individual.

Gráfico 9. Alumnos extranjeros matriculados en centros educativos de Ceuta en 2001/2002 y 2014/2015

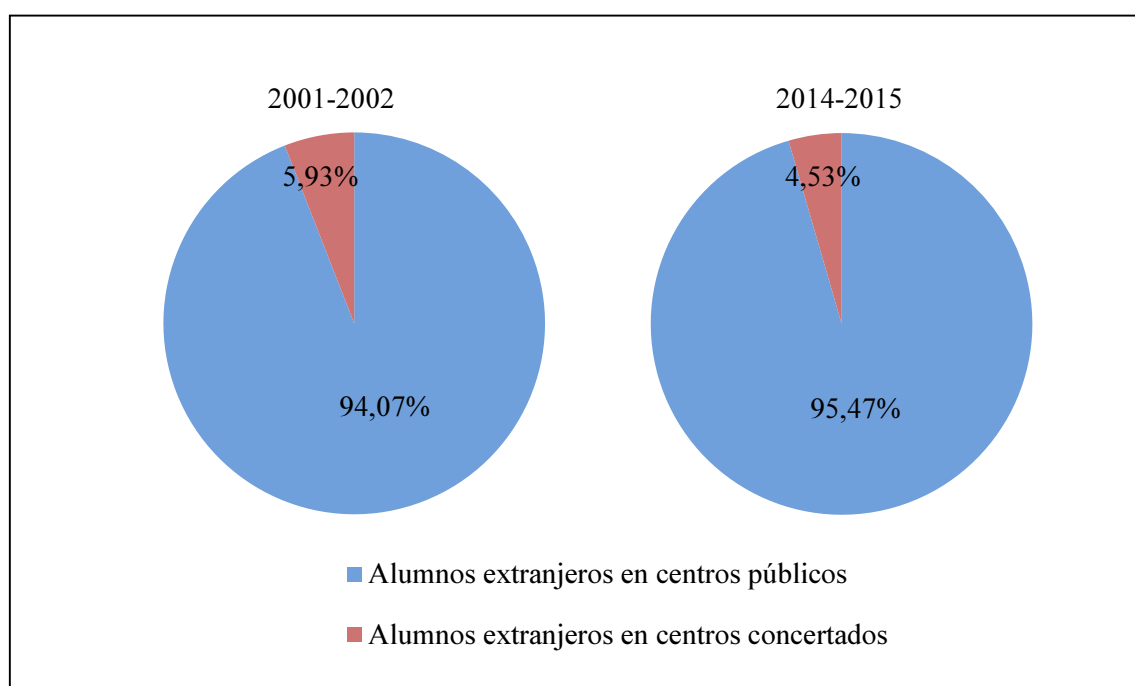


Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del INE<sup>9</sup>

<sup>8</sup> Datos sobre el abandono educativo temprano. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte ([www.educacion.gob.es](http://www.educacion.gob.es))

Por otro lado, cabe decir que la distribución de los alumnos extranjeros matriculados en centros de la Ciudad (en enseñanzas no universitarias) según su titularidad es la siguiente: en el curso 2001-2002, de los 135 alumnos extranjeros, 127 estaban matriculados en centros públicos, mientras que en el curso 2014-2015 ese dato fue de 971 alumnos extranjeros totales, de los cuales 927 estaban matriculados en centros de titularidad pública. En el gráfico 10 se puede observar la evolución de esta distribución.

Gráfico 10. *Alumnos extranjeros matriculados en centros educativos de Ceuta, según su titularidad, en 2001/2002 y 2014/2015*



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del INE<sup>10</sup>

De manera específica, en lo concerniente a las etapas para las que se ha desarrollado la presente investigación, el porcentaje correspondiente a Educación Infantil fue el mismo en 2001-2002 y en 2014-2015, cursos en los que el 100% de los alumnos se encontraban matriculados en colegios de titularidad pública. En el caso de Educación Primaria en el curso 2001-2002 el 90% de los alumnos estaban matriculados en centros públicos, elevándose en 2014-2015 hasta el 98,7%.

Que Ceuta es una ciudad multicultural, nadie puede ponerlo en duda. Es una radiografía perfecta del término propiamente dicho. Ceuta es una ciudad de encuentro y

<sup>9</sup> Educación, enseñanzas anteriores a la Universidad, alumnado extranjero. INEbase (www.ine.es)

<sup>10</sup> Educación, enseñanzas anteriores a la Universidad, alumnado extranjero. INEbase (www.ine.es)

nosotros como docentes tenemos la responsabilidad de aportar todo lo mejor para hacer posible una educación desde y para la interculturalidad.

Esta pequeña ciudad en dimensiones pero inmensa en cuanto a su diversidad cultural debe seguir avanzando cada día en los valores democráticos que la sustentan, la libertad, la justicia y la igualdad. Continuar cultivando las interrelaciones enriquecedoras de la diferencia cultural, el diálogo y el conocimiento, superando prejuicios, estereotipos y recelos. En Ceuta, y en el mundo no existe otra opción posible, ni para los defensores ni para los detractores. La multiculturalidad es un hecho cierto del que no podemos abstraernos, simplemente por ser ciudadanos de este mundo.

Como manifiesta Domínguez (2006), la singularidad de cada cultura repercute en todas las instituciones sociales, especialmente en las educativas. Por eso, para nosotros el ámbito escolar juega un papel crucial para vivir la normalidad de compartir espacios y sentimientos, en definitiva, para convivir.

Todo ello exige al profesorado una formación adecuada. Aún así, su labor no estará libre de dificultades, pero poseerá herramientas que le harán posible afrontar el aula diversa. Si el docente no está preparado, la sensación de impotencia, la desorientación, la desconfianza y la desmotivación harán mella en el proceso de enseñanza-aprendizaje hasta llegar a situaciones de incompreensión entre alumnado/profesorado dando lugar a sentimientos de tristeza, aburrimiento, miedo y frustración (Belli, 2014).

La educación intercultural no debe ser una educación segregada o compartimentada sino una educación para todos. El profesor debe empezar a reflexionar sobre su propia práctica docente, revisar sus actitudes y aptitudes, realizar autocrítica y abrirse al intercambio de experiencias. Incluso en aquellos casos de docentes que consideren que ya se han replanteado sus prácticas educativas, sus creencias, sus ideas y sus estrategias, nunca debe considerarse que todo está hecho. El reaprendizaje activo de los elementos que configuran la educación intercultural debe ser constante.

La diversidad en sí misma no es algo estático ni invariable, al contrario, es un elemento dinámico y vivo. La escuela y su profesorado deben abrir los ojos a la realidad heterogénea, romper sus estructuras rígidas, salir del armazón inflexible de la homogeneidad, readaptarse a los cambios sociales en un proceso de constante aprendizaje que exige del compromiso, la implicación, la participación, la interacción y

la solidaridad de todos. Esta exigencia se hace más acuciante cuando, como dice López (2003), en contextos como el ceutí, el aprovechamiento intercultural entre las distintas culturas no se da en los niveles deseados.

Lo manifestado hasta ahora nos lleva a reafirmarnos aún más en la necesidad perentoria e inaplazable de una adecuada formación del profesorado en interculturalidad si queremos conseguir el gran objetivo de educar desde y para la convivencia.

#### **4. LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LAS LEYES EDUCATIVAS EN ESPAÑA**

En el presente apartado iremos viendo cómo se ha atendido la diversidad por parte de las leyes educativas que en nuestro país han ido entrando en vigor.

##### **4.1. Leyes educativas españolas**

En el apartado introductorio de este capítulo mencionábamos algunas de las leyes educativas que en nuestro país han tenido vigencia. En tiempos pasados, los poderes políticos no tenían entre sus prioridades legislar en materia educativa. Un ejemplo de ello puede ser la Ley de Instrucción Pública, más conocida como Ley Moyano, que fue aprobada en 1857 y cuyas ideas fundamentales tuvieron vigencia hasta 1970 que se aprobó la Ley General de Educación. No dejaremos de mencionar algunos decretos promovidos durante la República o la Ley, de 1945, Reguladora de la Enseñanza Primaria aprobada durante la dictadura. Durante ese período franquista entraron en vigor otras leyes que afectaban al Bachillerato, al Servicio Español de Magisterio, a la ordenación de las universidades o, a la Enseñanza Media. Pero todas estas, al no tratar sobre Educación Infantil y Primaria no profundizaremos en ellas. Lo haremos con el resto de leyes educativas que han sido aprobadas en nuestro país desde 1970. Y más concretamente iremos viendo la atención que cada una de ellas ha prestado a la interculturalidad. Esas leyes son las siguientes:

- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación (LGE).
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE).
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).

No analizaremos la Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE), ya que nunca entró en vigor. Tampoco lo haremos con la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE), ya que, aunque fue aprobada y llegó a publicarse, nunca se aplicó por el cambio de Gobierno en nuestro país.

Antes de introducirnos en la normativa mencionada, no queremos dejar de hacer referencia a la norma legal de mayor rango dentro del ordenamiento jurídico español, la Constitución Española. Nuestra Carta Magna, aprobada en 1978, ampara como valores superiores la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo político. Recoge los derechos y deberes fundamentales, entre ellos, el derecho a la educación como uno de los esenciales que deben ser garantizados por los poderes públicos a todos los ciudadanos. A través del artículo 27 se desarrollan unos principios básicos en relación con ello. Concretamente, los apartados primero y segundo destacan el derecho que todos tenemos a la educación y al respeto de principios democráticos como la convivencia (Título I, Capítulo II, Sección 1ª).

Las diferentes leyes educativas que se han ido aprobando han tenido sus detractores y defensores. Seguirá ocurriendo porque éstas son elaboradas por los Gobiernos de turno y las críticas suelen estar cargadas de tendencias ideológicas y hasta partidistas.

Veamos a continuación, cada una de las leyes educativas españolas que han estado en vigor, partiendo del año 1970, y la atención que han prestado a la diversidad cultural.

#### ***4.1.1. Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa***

Esta Ley, publicada en el Boletín Oficial del Estado número 187 de 6 de agosto de 1970 fue aprobada en el último tramo de la época franquista.

En su artículo 47, apartado 3, dice que “se prestará especial atención a la educación de los emigrantes y de los hijos de estos en todos los niveles, ciclos y modalidades educativas” (Título I, Capítulo VI).

En el mismo capítulo, referido a las modalidades de enseñanza, se recoge en el artículo 48, apartados uno y dos, el siguiente texto:

1. Se establecerán cursos especiales para extranjeros, que permitan a estos seguir con el máximo aprovechamiento, cualquier ciclo del sistema educativo e informarse de la cultura española.
2. Esta modalidad educativa podrá impartirse en los propios centros docentes de régimen ordinario como materia complementaria o en cursos especiales a cargo de dichos centros o de cualquiera otros, con la autorización y bajo la supervisión del Ministerio de Educación y Ciencia (Título I, Capítulo VI).

#### ***4.1.2. La Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación***

Esta Ley, publicada en el Boletín Oficial del Estado número 159 de 4 de julio de 1985, persigue garantizar el derecho a la educación para todos, intentando desarrollar de esta manera el artículo 27 de la Constitución Española, destacando la consecución de una enseñanza básica, obligatoria y gratuita, sin ningún tipo de discriminación.

Su artículo primero está formado por tres apartados que hablan del derecho a la educación para todos los españoles, el acceso a niveles superiores sin ningún tipo de discriminación y al derecho a los extranjeros residentes en nuestro país. Su tenor literal es el siguiente:

1. Todos los españoles tienen derecho a una educación básica que les permita el desarrollo de su propia personalidad y la realización de una actividad útil a la sociedad. Esta educación será obligatoria y gratuita en el nivel de educación general básica y, en su caso, en la formación profesional de primer grado, así como en los demás niveles que la ley establezca.
2. Todos, asimismo, tienen derecho a acceder a niveles superiores de educación, en función de sus aptitudes y vocación, sin que en ningún caso el ejercicio de este derecho esté sujeto a discriminaciones debidas a la capacidad económica, nivel social o lugar de residencia del alumno.



3. Los extranjeros residentes en España tendrán también derecho a recibir la educación a que se refieren los apartados uno y dos de este artículo (Título Preliminar).

El artículo que le sigue se refiere a los fines de la actividad educativa, haciendo referencia a “la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia” (Título Preliminar, Artículo 2).

En artículos posteriores se reconoce a los alumnos algunos derechos básicos como el “derecho a recibir las ayudas precisas para compensar posibles carencias de tipo familiar, económica y sociocultural (Título Preliminar, Artículo 6.1, g).

#### ***4.1.3. La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo***

Esta ley, publicada en el Boletín Oficial del Estado número 238 de 4 de octubre de 1990, regula la estructura y organización del sistema educativo en sus niveles no universitarios. Nuevamente repite los principios de la ley anterior, aunque es cierto que no sigue utilizando los términos inmigrante o extranjero, sino que habla de desigualdades por causas sociales, económicas, culturales, geográficas o étnicas.

En sus párrafos iniciales dice:

La educación permite, en fin, avanzar en la lucha contra la discriminación y la desigualdad, sean estas por razón de nacimiento, raza, sexo, religión u opinión, tengan un origen familiar o social, se arrastren tradicionalmente o aparezcan continuamente con la dinámica de la sociedad (Preámbulo).

Por otro lado, en su articulado se expresa “la efectiva igualdad de derecho entre los sexos, el rechazo a todo tipo de discriminación y el respeto a todas las culturas” (Título Preliminar, Artículo 2.3, c).

Si seguimos avanzando en esta ley, en el Título referente a la compensación de las desigualdades en la educación, se recoge en el apartado 1 y 2 del artículo 63, lo siguiente:

1. Con el fin de hacer efectivo el principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación, los Poderes públicos desarrollarán las acciones de

carácter compensatorio en relación con las personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentren en situaciones desfavorables y proveerán los recursos económicos para ello.

2. Las políticas de educación compensatoria reforzarán la acción del sistema educativo de forma que se eviten las desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole (Título V, Artículo 63).

Y en el artículo siguiente dice:

Las Administraciones educativas asegurarán una actuación preventiva y compensatoria garantizando, en su caso, las condiciones más favorables para la escolarización, durante la educación infantil, de todos los niños cuyas condiciones personales, por la procedencia de un medio familiar de bajo nivel de renta, por su origen geográfico o por cualquier otra circunstancia, supongan una desigualdad inicial para acceder a la educación obligatoria y para progresar en los niveles posteriores (Título V, Artículo 64).

#### **4.1.4. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación**

Esta ley, publicada en el Boletín Oficial del Estado número 106 de 4 de mayo de 2006, recoge en sus primeras expresiones:

Para la sociedad, la educación es el medio de transmitir y, al mismo tiempo, de renovar la cultura y el acervo de conocimientos y valores que la sustentan, de extraer las máximas posibilidades de sus fuentes de riqueza, de fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, de promover la solidaridad y evitar la discriminación, con el objetivo fundamental de lograr la necesaria cohesión social (Preámbulo).

Del mismo modo, se hace referencia a tres principios fundamentales que sostienen esta ley. El primero de ellos es el siguiente:

1. Proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos (...). Conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales para lo que necesitan recibir una educación de calidad adaptada a sus necesidades. Al

mismo tiempo, se les debe garantizar una igualdad efectiva de oportunidades (...). En suma, se trata de mejorar el nivel educativo de todo el alumnado, conciliando la calidad de la educación con la equidad de su reparto (Preámbulo).

En el Capítulo referido a los principios y fines de la educación, nos encontramos en el artículo 1.c, como principio esencial, “la transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación” (Título Preliminar, Capítulo I).

En el apartado de los fines se recoge como uno de ellos “la formación en el respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad” (Título Preliminar, Capítulo I, Artículo 2.g.).

En el caso del Título referido a la ordenación de las enseñanzas, se recogen los objetivos de la Educación Primaria que en el artículo 17, apartados a, d y m, dice:

a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.

d) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.

m) Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas (Título I, Capítulo II).

A lo largo de su articulado, la ley de la que estamos hablando en este punto, considera la atención a la diversidad proponiendo unas medidas que a continuación se exponen, recogidas en los apartados 5 y 7 del artículo 22:

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 (Título I, Capítulo III).

El artículo 23 especifica una serie de objetivos que contribuirán al desarrollo de ciertas capacidades de los alumnos. Concretamente el primero de sus apartados dice:

a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática (Título I, Capítulo III).

En el Título concerniente a la equidad en la educación, y más concretamente en el artículo 71.2 de la atención educativa diferente a la ordinaria por diferentes motivos, entre ellos, el haberse incorporado tarde al sistema educativo (Título II, Capítulo I). En la misma línea se expresan los principios recogidos en el artículo 80.2, haciendo mención a las “desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole” (Título II, Capítulo II).

El artículo 79 habla de los programas específicos para los alumnos que menciona su sección tercera, es decir, los de incorporación tardía a nuestro sistema educativo, que en su punto dos dice que “el desarrollo de estos programas será en todo caso simultáneo a la escolarización de los alumnos en los grupos ordinarios, conforme al nivel y evolución de su aprendizaje” (Título II, Capítulo I).

El Capítulo III trata la escolarización y en el primero de los artículos que recoge, habla de la admisión de los estudiantes, expresando que “en ningún caso habrá discriminación por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social” (Artículo 84.3).

Otro de los puntos a los que también se hace referencia es al Proyecto educativo. El tenor literal del artículo 121 apartado 2, es el siguiente:

2. Dicho proyecto, que deberá tener en cuenta las características del entorno social y cultural del centro, recogerá la forma de atención a la diversidad del alumnado y la acción tutorial, así como el plan de convivencia, y deberá respetar el principio de no discriminación y de inclusión educativa como valores fundamentales, así como los principios y objetivos recogidos en esta Ley y en la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación (Título V, Capítulo II).

#### ***4.1.5. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa***

Esta ley, publicada en el Boletín Oficial del Estado número 295 de 10 de diciembre de 2013, es una modificación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Según la publicación del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte<sup>11</sup> presentada el día 10 de diciembre de 2013, los objetivos generales que persigue esta ley es disminuir la dispersión de requisitos y exigencias del sistema educativo en todo el territorio, disminuir tasas de abandono educativo temprano, aumentar tasas de titulación en Secundaria, mejorar el nivel de conocimientos en áreas prioritarias, establecer un sistema de señalización claro de los objetivos, promover la autonomía de los centros docentes, incorporar y potenciar las tecnologías de la información y la comunicación, impulsar y modernizar la Formación Profesional, mejorar el aprendizaje de lenguas extranjeras y racionalizar la oferta educativa.

Introduciéndonos en su articulado, nos encontramos en su Preámbulo las siguientes redacciones literales:

Solo un sistema educativo de calidad, inclusivo, integrador y exigente, garantiza la igualdad de oportunidades y hace efectiva la posibilidad de que cada alumno o alumna desarrolle el máximo de sus potencialidades (Preámbulo I).

Las transformaciones sociales inherentes a un mundo más global, abierto e interconectado, como éste en el que vivimos, han hecho recapacitar a los distintos países sobre la necesidad de cambios normativos y programáticos de

---

<sup>11</sup> [www.mecd.gob.es](http://www.mecd.gob.es)

mayor o menor envergadura para adecuar sus sistemas educativos a las nuevas exigencias (Preámbulo IV).

Si continuamos avanzando en la presente ley, se pueden leer las modificaciones realizadas al artículo 1 de la ley anterior. Todo ello queda recogido en un artículo único, del que solo haremos referencia a su apartado 1.b. Su tenor literal es el siguiente:

b) La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad (Artículo único).

Por otro lado, se añade una sección cuarta dentro del Capítulo I del Título II y un artículo 79 bis, cuyo apartado b dice que “la escolarización del alumnado que presenta dificultades de aprendizaje se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y permanencia en el sistema educativo” (Artículo 79 bis).

En el artículo referido a las normas de organización, funcionamiento y convivencia, el punto 1 queda redactado así:

1. Los centros elaborarán un plan de convivencia que incorporarán a la programación general anual y que recogerá todas las actividades que se programen con el fin de fomentar un buen clima de convivencia dentro del centro escolar, la concreción de los derechos y deberes de los alumnos y alumnas y las medidas correctoras aplicables en caso de su incumplimiento con arreglo a la normativa vigente, tomando en consideración la situación y condiciones personales de los alumnos y alumnas, y la realización de actuaciones para la resolución pacífica de conflictos con especial atención a las actuaciones de prevención de la violencia de género, igualdad y no discriminación (Artículo 124).

Se añaden también, algunas disposiciones adicionales, entre ellas, la siguiente referida al currículo:

En el currículo de las diferentes etapas de la Educación Básica se tendrá en consideración el aprendizaje de la prevención y resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, y de los valores que sustentan la democracia y los derechos humanos, que debe incluir en todo caso la prevención de la violencia de género y el estudio del holocausto judío como hecho histórico (Disposición adicional cuadragésima primera).

#### **4.2. Algunas consideraciones sobre las leyes educativas españolas**

Moreno (2015) sostiene que “sobre la situación de la enseñanza en nuestro país hay un acuerdo casi unánime: desde la implantación de la LOGSE es un desastre” (p. 54). Son muchas las opiniones de autores y docentes que ven que nuestro sistema educativo no consigue estabilizarse. Si esto es visto así de manera general, imaginémoslo como llega a ser en concreto en la atención que se le presta a la diversidad cultural.

Se puede llegar a comprender que en épocas anteriores a nuestra democracia constitucional, las leyes educativas no contemplaran aspectos concretos referidos a esa pluralidad cultural. Pero lo que no es comprensible es que en pleno siglo XXI y con una sociedad claramente diversa, las leyes educativas no recojan acciones específicas de manera extensa para su debida atención.

En tiempos predemocráticos, las rígidas estructuras políticas sociales y educativas, solo generaban normas para la homogeneidad. Pero ésta ya no tiene cabida en la sociedad de nuestro país. A pesar de las grandes carencias legislativas en atención a la diversidad cultural, los diferentes Gobiernos, según su ideología, siguen haciendo política con las leyes educativas, derogándolas cada vez que se da un cambio de partido en las urnas.

Los docentes desean madurez política para que los responsables públicos puedan llegar a redactar una ley, aceptada por una amplia mayoría, para que de este modo pueda ir consolidándose y no verse sometida a continuas derogaciones según las siglas del Gobierno de turno.

En multitud de ocasiones la responsabilidad de unos malos resultados educativos se imputa al profesorado. Sin duda alguna, son una pieza clave pero, en realidad, son

muchos más los actores que deben sentirse responsables, entre ellos, los encargados de elaborar y aprobar las leyes educativas.

Autores como Rodríguez (2003a), manifiestan que el pluralismo cultural actual exige un giro sustancial en las políticas educativas para que la educación se convierta en un instrumento de integración y de convivencia entre las culturas. No podemos negar que a medida que los años han ido transcurriendo se han desechado términos excluyentes en la legislación educativa y se han incorporado otros que permiten el reconocimiento de la diversidad cultural.

El hecho de reconocer esa diversidad cultural es bueno, pero no suficiente. Tal vez sea necesario, además de reconocerla, contemplar medidas y acciones interculturales concretas que permitan avanzar de manera real en las aulas hacia la interculturalidad, ya que, como dicen Agudo, Gil y Mata (2008), se debe aplicar un enfoque intercultural orientado a lograr una educación de calidad y justa para todos, en la medida en que lo intercultural es la única opción que garantiza la igualdad de oportunidades, siendo este, uno de los grandes objetivos de la educación.

La legislación ha ido introduciendo términos que intentan eliminar cualquier tipo de discriminación y otorgar los mismos derechos a todos los alumnos, independientemente de su situación económica, nivel social o cualquier otra característica. La normativa a lo largo del tiempo ha ido mejorando levemente textos que erradiquen las desigualdades por diferentes causas y procurando que se camine en favor de la convivencia. Todo esto es importante, ya que sigue siendo una preocupación generalizada, que, en la población escolar, todavía hoy, se están dando casos de discriminación y exclusión social (Torres y Fernández, 2014).

Pero no sólo hay que avanzar en conceptos y declaraciones de intenciones, sino que hay que hacer posible que en la práctica diaria se cuente con instrumentos que atiendan decididamente las aulas culturalmente diversas. Unas herramientas que, en ocasiones, han sido segregadoras por diferentes motivos, que en vez de permitir las interacciones y la convivencia entre los alumnos, lo que han hecho es distanciarlos mucho más y no avanzar desde y hacia la convivencia.

Para encontrar referencias al término interculturalidad, además de ser escaso, tenemos que situarnos en la ley del año 2006 calificándola como un elemento



enriquecedor. Al margen de esto, pocas novedades más podemos encontrar en otras leyes de educación.

Desgraciadamente, son muy escasos los documentos legislativos que verdaderamente posibilitan la educación intercultural. Es cierto que, a medida que han evolucionado, se han ido incorporando conceptos relacionados con valores que son imprescindibles para la convivencia pero, como ya hemos mencionado, nada de esto permite afrontar de manera real y efectiva la diversidad cultural de las aulas. Es inasumible que todavía no se atienda la diversidad cultural de manera adecuada, a pesar de que son muchos los autores, como Soriano (2012), que apuntan que “la educación no puede tener calidad si no es intercultural” (p. 50).

Otro factor que no debemos ignorar es que, a partir de las transferencias educativas a las Comunidades Autónomas, cada una ha ido elaborando sus propios documentos que dan desarrollo a la ley matriz. Cada territorio diseña sus textos específicos y es cierto que en algunos de ellos encontramos referencias más concretas a la diversidad cultural. Aun así, también son insuficientes y no posibilitan las herramientas necesarias en la práctica.

Actualmente, nos encontramos en un momento político que, después de dos citas electorales en seis meses, todo apunta a una tercera. Es llamativo que una de las cuestiones principales de la contienda política, para los partidos que han formado parte de la oposición, es la derogación de la actual ley. Por lo tanto, parece ser que próximamente nos podremos encontrar con otra ley educativa más. Esperemos que impere el sentido común y se tenga en cuenta que la conformación real de nuestro país, las características plurales del alumnado, que posibilite al profesorado una práctica docente y desarrollo profesional adecuado, una formación apropiada, una educación de calidad, una estructura y organización acorde a la realidad cultural diversa que garantice la plena participación de todos sin exclusiones.

Ahora bien, debemos tener claro que la aprobación de una ley educativa que atienda la diversidad cultural es un elemento muy importante pero no el único. Son también otros muchos factores los que se deben transformar y mejorar si pretendemos dar una respuesta satisfactoria y adaptada a la situación educativa actual.

## **5. NECESIDAD DE DOCUMENTOS EDUCATIVOS INTERCULTURALES**

De Frutos (2011) considera la educación como el arma más poderosa para afrontar el reto que supone la realidad multicultural. Si contamos con este potente instrumento debemos encaminar todos los elementos que lo componen hacia el objetivo que pretendemos, una educación intercultural.

Con una de las principales concepciones erróneas que hay que romper es con la de percibir la educación intercultural como una necesidad eventual y que únicamente concierne a los centros educativos que atienden a alumnos inmigrantes. Esta visión no deja ver su sentido real que es convertirse en una cuestión básica y fundamental de la educación general de todas las personas.

Los documentos educativos (Proyecto Curricular de Centro, Plan de Acción tutorial, Programaciones, etc.) deben garantizar los mismos derechos para todos los alumnos, sin que pueda existir falta de atención o exclusiones por razones étnicas, culturales o de cualquier otro tipo. El profesorado debe trabajar desde la transdisciplinariedad procurando una educación inter e intracultural (Herrera, 2005; Medina, 2009).

Inevitablemente hasta ahora, hay elementos que no están en manos de los docentes ni de los equipos de los centros educativos. Estos se diseñan en las altas instancias institucionales y administrativas. Probablemente en esos lugares haya profesionales con diferentes titulaciones, datos teóricos y estadísticos pero casi ninguno haya pasado ni desarrollado su práctica profesional en un aula de Educación Infantil o Primaria. De esta manera hay muchos teóricos y pocos prácticos que asemejen sus diseños y elaboraciones a la realidad del contexto educativo-pluricultural. Con estas circunstancias como punto de partida es lógico que en el resto de niveles de concreción del currículum cada uno de sus responsables encuentren limitaciones y dificultades.

Como manifiestan López y Pérez (2013), la educación intercultural es un objetivo inapelable al que debe responder hoy en día la vida de todos los centros educativos. Tal vez sean necesarios centros más abiertos y respetuosos con las diferencias y la diversidad, que inunden sus documentos con intervenciones escolares asumiendo la riqueza multicultural de todos los sujetos y grupos diversos presentes en las aulas y en la sociedad, debiendo dar una respuesta educativa para todos desde y para la convivencia.

El currículo va a regular los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje pero debe ser cada centro y cada profesor quien analice su contexto socio-educativo, los documentos de la escuela y del aula, reflexione sobre su práctica docente, sus conocimientos, percepciones, creencias y diseñe las estrategias adecuadas. El currículo debe tener unos cimientos integradores y que impliquen a todos los agentes que intervienen directa o indirectamente.

Autores como Lluich (2005) consideran que el objetivo fundamental de un currículum intercultural es ayudar a todos los alumnos a comprender la realidad sociocultural desde la complejidad y la diversidad, dotándolos de los conocimientos, las destrezas y las actitudes necesarias para reflexionar sobre la propia cultura y la de los demás.

Como puede comprobarse, su importancia es mayúscula pero, sin embargo, hasta ahora a la educación intercultural no se le ha dado la predominancia necesaria. Los diferentes Reales Decretos la han infravalorado ya que nunca la han presentado como un área curricular o, en la actualidad, como troncal. Se ha tratado siempre como algo complementario y transversal que, como todo lo clasificado bajo este formato, se trabaja según la disponibilidad horaria y la formación del docente. Desde nuestro punto de vista, debería ser algo obligatorio y que impregnara todo el currículum. Porque si lo seguimos tratando como algo secundario y bajo la disposición temporal y a criterio del maestro según sus gustos y su formación, nunca se hará ya que, por un lado, los horarios son muy ajustados, inflexibles y están muy tasados, y por otro, porque los propios docentes reconocen su falta de formación en esta materia y se limitan, con la mejor voluntad, a celebrar en días puntuales, efemérides determinadas.

Nunca la escuela ha vivido una composición tan heterogénea y acelerada por eso, sin demora, debe dejar de ser un instrumento homogeneizador y convertirse en un contexto inclusivo y para todos (Aguaded, 2007; Arnáiz, 2012). Deben ser instituciones abiertas, lugares de encuentro en los que se pueda compartir e interrelacionarse en igualdad, potenciando la convivencia y la cooperación tanto fuera como dentro del centro.

Todos los documentos institucionales que influyen en la intervención escolar, proyectos educativos, reglamentos, programaciones, etc. deben tener en cuenta las características del contexto social y cultural en el que se sitúan. Ya que tenemos la oportunidad de concretar un marco genérico a nuestro entorno, conozcamos nuestras

características propias para así poder adaptar y contextualizar los elementos curriculares. Como dice Rey (2011), la escuela que atiende la diversidad está arraigada en el entorno concreto donde se ubica, con sus características y condicionantes.

El escenario de diversidad cultural en el que nos encontramos nos debe servir para estructurar con riqueza el currículum. Tenemos que concebirlo como una gran oportunidad para propiciar el cambio tan necesario, dando respuestas a nuestra sociedad diversa y plural. Cuando hablamos de este currículum que pretendemos, no nos referimos a modificaciones o rectificaciones puntuales sino que ambicionamos un modelo en el que seamos capaces de formar alumnos competentes interculturalmente para que, al margen de ser mayoría o minoría, puedan participar de manera plena en nuestra sociedad multicultural con los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para convivir democráticamente y en igualdad. Un giro tan importante en las concepciones arraigadas y tradicionales sobre el currículum no es fácil pero no podemos olvidar que la escuela debe ser un espacio de innovación, de crítica y de interrelación abierta al entorno (Rey, 2011). En este sentido, Arnáiz (2012) considera que:

Junto a una serie de cambios globales en la esfera del sistema educativo, resulta crucial abordar diversas modificaciones en distintos ámbitos de la vida de los centros, a saber: su estructura organizativa, de forma que posibilite la educación y la plena participación de todos; el currículum, que ha de acoger los principios y actuaciones garantes de una educación atentas a la diversidad; los procesos de enseñanza-aprendizaje, de los cuales han de participar interactivamente todos los alumnos, compartiendo unas mismas experiencias comunes; y los propios profesionales de la educación, auténticos protagonistas de este cambio curricular (p. 39).

Los cambios y transformaciones en el currículum, en los objetivos, los contenidos, la previsión temporal, los recursos, la organización de actividades, la metodología, etc., no serán posibles sin dos condiciones indispensables de partida. Una, la contextualización de todos los elementos relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje y otra, una adecuada formación del docente. Es imprescindible analizar previamente las características específicas del contexto y conocer las señas de identidad de cada uno de los agentes implicados, así como, aplicar estrategias reales y perfectamente viables (Gómez, 2005). En lo que respecta a la formación del profesorado, es un factor fundamental para atender el reto de la educación intercultural

en las aulas aunque todavía son muchos los maestros que no se encuentran cualificados para afrontar la profunda transformación que requiere el sistema educativo enclavado en un contexto multicultural (Fernández, 2013). Mientras los docentes no sean competentes interculturalmente será muy difícil poder educar en y para la convivencia.

Un currículum intercultural debe iniciar la creación de entornos de apertura, respeto y curiosidad. Desde esa empatía y trabajando desde los valores se avanzará en la igualdad, la libertad, la autonomía, la responsabilidad y la solidaridad.

Las estrategias, los objetivos, los contenidos, en definitiva, el desarrollo curricular, debe ir dirigido a todos y no por el hecho de ser intercultural quedan excluidos centros, alumnos o profesores determinados. O como dice Escarbajal (2014) sobre el currículum intercultural que si de verdad pretende ser inclusivo, tiene que estar dirigido a todos, no solo a los extranjeros o inmigrantes.

Viendo los documentos educativos actuales se hace necesario replantearlos y analizarlos críticamente para adaptarlos al alumnado y a sus necesidades reales. Pero cuando hablamos de ese análisis, nos estamos refiriendo a todos los elementos que forman parte del proceso educativo, partiendo de los más complejos, como pueden ser las leyes, hasta los más concretos, como los materiales que a diario se utilizan en el aula. Sobre estos últimos, Lluch (2005) señala que el reto es conducirlos a una ampliación del concepto de multiculturalidad llevándolos del análisis del otro a la consideración de un nosotros amplio, diverso y heterogéneo. Sabemos que no es una tarea fácil, pero es obligación de todos afrontar este camino para hacer posible una educación intercultural.

Cáceres et al. (2007) hablan de un currículum abierto a las experiencias, diferencias, intereses, aspiraciones y perspectivas de aquellos que lo viven cada día. Un currículum que garantiza la calidad de conocimientos para todos. A lo que nosotros añadiríamos una serie de valores de los que debe tomarse conciencia a través de la práctica diaria hasta interiorizarlos y hacerlos propios.

Todo lo que comentamos puede ir acompañado de la dificultad de que los contenidos y otros elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje pueden quedar pronto obsoletos por los rápidos y continuos cambios sociales que estamos viviendo, pero el profesorado debe estar preparado para hacer frente al desafío de escenarios

cambiantes y la elaboración de propuestas educativas diferentes que contemplen la necesidad cultural del alumnado (Escarbajal, 2014; Zapata, 2014).

## Capítulo 2.

# *LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES ANTE LA NUEVA CONFIGURACIÓN SOCIAL*

1. La formación del profesorado: un elemento esencial
2. La formación inicial ante el nacimiento de una nueva escuela
3. Necesidad de la formación inicial del profesorado en la realidad social actual
4. La formación inicial de los maestros en interculturalidad
5. Una visión de la formación inicial del profesorado en educación intercultural en Europa





## 1. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO: UN ELEMENTO ESENCIAL

La importancia que tiene una adecuada formación del profesorado es incuestionable. Señalábamos en apartados anteriores de nuestro trabajo que son muchos los elementos y los agentes responsables que deben avanzar e implicarse para la mejora del proceso educativo. Pero, sin duda alguna, la formación del profesorado es un aspecto esencial. Sin una apropiada formación de los docentes, el sistema educativo puede encontrarse ante un problema de importantes consecuencias. A pesar de esta evidencia sigue siendo, en la mayoría de los casos, una asignatura pendiente.

Los continuos cambios sociales, políticos, culturales o de cualquier otra índole, exigen al docente estar a la altura para poder hacer frente a los nuevos desafíos. Será imposible generar respuestas satisfactorias y en contextos cambiantes sin una formación de calidad.

Mir y Ferrer (2014) manifiestan que la adecuada formación del profesorado se ha convertido en condición indispensable para el desarrollo de las funciones políticas y sociales. La trascendencia de una inadecuada formación de los docentes puede suponer un estancamiento y una clara obstrucción en los avances que reclama, cada vez con mayor intensidad, la realidad diversidad en la que vivimos. De este hecho deben tomar conciencia todas las instancias. No es solo nuestro centro, nuestra ciudad o nuestro país quienes lo reconocen y deben reaccionar, sino que incluso a nivel europeo se convocan Consejos relacionados con el ámbito educativo en los que, en ocasiones, se ha informado acerca de la formación del profesorado.

Es cierto que cada país de la Unión Europea tiene diferentes formas de contratación del profesorado, distintos requisitos, condiciones laborales o incentivos pero lo que es unánime es que mejorar la calidad de la formación debe ser un objetivo fundamental de los países europeos (Tiana, 2013).

En el documento publicado en el Diario Oficial de la Unión Europea el 12 de diciembre de 2007, se recogen las conclusiones del Consejo y de los representantes de los Gobiernos de los Estados miembros, reunidos el 15 de noviembre de 2007, sobre la mejora de la calidad de la educación del profesorado. Algunos de sus apartados, en resumen, se refieren a los siguientes aspectos:

- Procurar que los docentes están cualificados y motivados para responder a las necesidades de la sociedad.

- Mejorar la formación que se ofrece a los profesores.
- Diseñar unos principios comunes en los países de la Unión en lo que se refiere a competencias y cualificaciones de los docentes.
- Apoyar los esfuerzos del profesorado con un desarrollo profesional continuo.

Por otro lado, en el mismo texto se reconoce la importancia social que tiene la labor docente, la necesidad de poder responder a los desafíos de la diversidad en las aulas, las mejoras que pueden conseguirse en resultados académicos y, por tanto, la prioridad que hay que dar a la mejora de la formación del profesorado.

También cabe destacar que cada vez en las aulas la diversidad es mayor, por lo que es preciso que los docentes actualicen su formación de manera continua. Sin duda alguna, la formación del profesorado es crucial, pero se hace aún más relevante cuando la diversidad cultural es la nota característica de los centros educativos de nuestro tiempo. Esto requiere de un profesorado capacitado que tome conciencia y reconozca esa diversidad como una oportunidad para potenciar la escuela convirtiéndola en un lugar de encuentro donde nos enriquezcamos cada día desde la pluralidad.

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en el documento número 58 de PISA in FOCUS publicado en el año 2015, destaca que ningún sistema educativo es mejor que sus profesores. De hecho, la calidad del profesorado aparece reiteradamente como el elemento más importante a la hora de predecir los resultados académicos de los estudiantes.

Esta afirmación es de tal contundencia que deja claro dos elementos esenciales para el ámbito educativo: uno, que la calidad de un sistema educativo depende directamente de la calidad de sus docentes. Y otro, que los resultados en el aprendizaje de los alumnos están vinculados a la calidad del profesorado.

La responsabilidad que los docentes tienen en su profesión es de gran envergadura. Pero quién vaya a decidir o haya decidido dedicarse a ella debe conocerla y no puede eludirla. Un cometido que va cogido de la mano de la formación permanente. Ser docente es ser un estudiante-investigador constante, desde el inicio hasta el fin de su carrera profesional. En relación con lo que acabamos de expresar, recordaremos lo expresado por Eirín et al. (2009) cuando enuncian que no se puede olvidar que el desarrollo profesional debe considerarse un proceso continuo y dilatado

en el tiempo, que comienza con la formación inicial y finaliza cuando la vida laboral del profesor llega a su término.

Igual que en álgebra un monomio está formado por dos elementos (coeficiente y parte literal) pero se considera un único término, del mismo modo debe ocurrir con los docentes y su formación, dos conceptos tan vinculados que deben llegar a entenderse como uno solo. Y una vez que se es conocedor de esa relación es importante que la formación esté contextualizada teniendo presente en todo momento las características del medio socio-educativo. Actualmente, la orientación intercultural de la formación es algo imprescindible.

Una adecuada formación en interculturalidad va a permitir rechazar antiguas ideas de una escuela unívoca y homogénea, hará posible que el profesor pueda afrontar los nuevos retos, que deje de tener una percepción problemática de la diversidad, que posea un repertorio de estrategias organizativas y didácticas para desenvolverse adecuadamente y que aprecie de manera positiva la diversidad cultural a través de un acercamiento crítico a los valores culturales diversos (Aguado et al., 2008; Jordán, 2007; Leiva, 2006; Rodríguez, 2004).

### **1.1. La inversión en educación y en formación del profesorado**

Desde nuestro punto de vista, invertir en educación es invertir en progreso, desarrollo, bienestar, apertura y futuro. En los discursos de los responsables políticos es muy recurrente el tema de la financiación en educación y los ajustes a los que también se ve sometida en tiempos de crisis. Esas discusiones siempre están centradas en el aspecto cuantitativo, pero en muy pocas ocasiones se debate sobre la vertiente cualitativa. ¿Alguien se pone de acuerdo en qué porcentaje del presupuesto hay que dedicar a educación? ¿Hasta qué límite de millones de euros hay que seguir incrementando el presupuesto anual? ¿Cuál es su punto adecuado o es ilimitado? Estas y otras muchas preguntas más podríamos hacer y tal vez nos encontrásemos con multitud de contestaciones diferentes. Ahora bien, probablemente la respuesta más sencilla, rápida y breve sería: siempre más. Desde luego, son dos palabras fáciles de pronunciar, imposible de sostener en cualquier presupuesto general pero que con toda seguridad es la que menos esfuerzo físico y mental costaría aplicar.

Hablar desde el punto de vista cuantitativo puede hacerlo cualquier persona. Pero todo se complicaría más si centrásemos los esfuerzos en los aspectos cualitativos. Ante una inversión determinada, suficiente para unos e insuficiente para otros, por qué no nos preguntamos en qué aspectos es más conveniente centrarla, qué elementos hay que reforzar para avanzar en calidad, qué factores hay que incentivar para potenciar los resultados, hacia dónde debemos dirigirla para garantizar la igualdad de oportunidades y la atención a la diversidad.

Responder estas cuestiones sí que es un asunto mucho más complejo. Para ello se necesita más que un escaño en el que sentarse y tirarse los trastos a la cabeza entre los diferentes partidos políticos. Al menos para introducirse en ello hay que tener conocimientos en educación, capacidad para analizar los múltiples factores que componen esta compleja materia y, por supuesto, una verdadera y sincera intención de avanzar en este asunto.

Plantemos estas cuestiones, tanto cualitativas como cuantitativas, porque sobre ellas hay diferentes opiniones. Existen defensores de la opción puramente de mayor cantidad económica constante y otros que consideran que habría que replantearse la dirección de la inversión al ser un problema de calidad y no tanto de cantidad.

Veamos a continuación algunos indicadores cuantitativos de la inversión en educación en 2012 extraídos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte publicados en 2015.

En lo que se refiere al gasto total por alumno, en España era de 9.040 dólares en 2012, inferior a la media de la OCDE que se sitúa en 10.220 dólares y al de la Unión Europea (21 países) que era de 10.361.

Centrándonos en Educación Primaria, el gasto total por alumno en 2012 en nuestro país era de 7.111 dólares, algo por encima de Francia (7.013 dólares), superior al de Portugal (6.015 dólares) e inferior al de la OCDE (8.247 dólares) y la UE-21 (8.372 dólares).

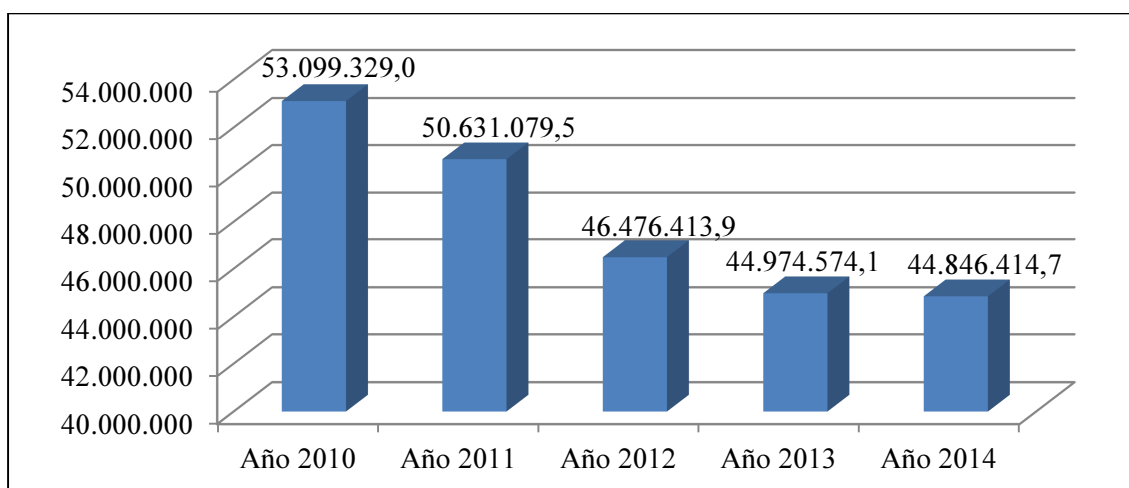
Si esa comparativa la realizamos en función del porcentaje del PIB per cápita, los datos son similares en las tres zonas. España tuvo un gasto total por alumno en instituciones educativas del 27,6% en relación al PIB por habitante, la OCDE del 27,4% y la UE-21 DEL 27,7%.

En cuanto al porcentaje del gasto público que se dedica a educación, en nuestro país representa un 8%, la media de los países OCDE un 11,6% y la UE-21 un 10%.

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en el año 2016 ha publicado los últimos datos provisionales de la anualidad 2014 referidos al gasto en educación. Valiéndonos de estos datos y partiendo del año 2010, veamos cuál ha sido su evolución en el último periodo.

En lo que se refiere al gasto público en educación que se refleja en las partidas del Ministerio, cada año ha ido descendiendo el montante total. La bajada de 2011 fue de 2,468.249,5 miles de euros con respecto a 2010; en el año 2012 fue de 4,154.665,6 miles de euros en el año 2013 fue de 1,501.839,8 miles de euros con respecto al año anterior y en 2014 la bajada fue de 128.159,4 miles de euros respecto al año 2013. En el gráfico 11 queda representada la inversión total en las anualidades mencionadas.

Gráfico 11. *Gasto público en educación en España*  
(unidad: miles de euros)



Fuente: *Elaboración propia a partir de los datos del MECD*<sup>12</sup>

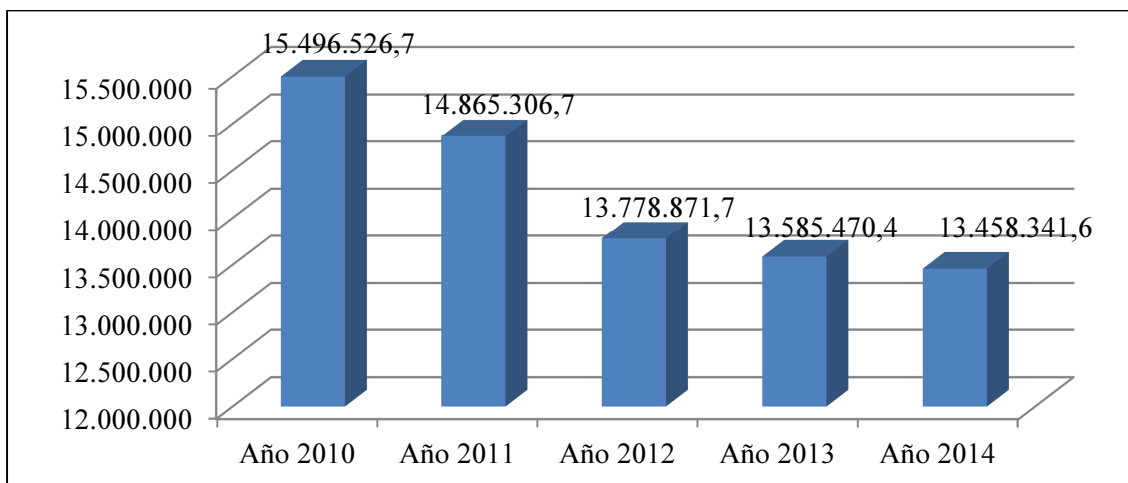
En lo concerniente al gasto público en nuestro país, específicamente destinado a Educación Infantil y Primaria, la evolución ha sido la siguiente: en el año 2011 descendió en 631.220 miles de euros con respecto al año anterior, en el año 2012 fue de 1,086.435 miles de euros; en el año 2013 fue de 193.401,3 con respecto al año anterior y en 2014 la bajada fue de 127.128,8 miles de euros respecto al año 2013.

Veamos cómo quedan representados en el gráfico 12 los datos absolutos.

<sup>12</sup> Estadísticas de la Educación. Gasto público. ([www.mecd.gob.es](http://www.mecd.gob.es))

Gráfico 12. Gasto público en Educación Infantil y Primaria en España

(unidad: miles de euros)

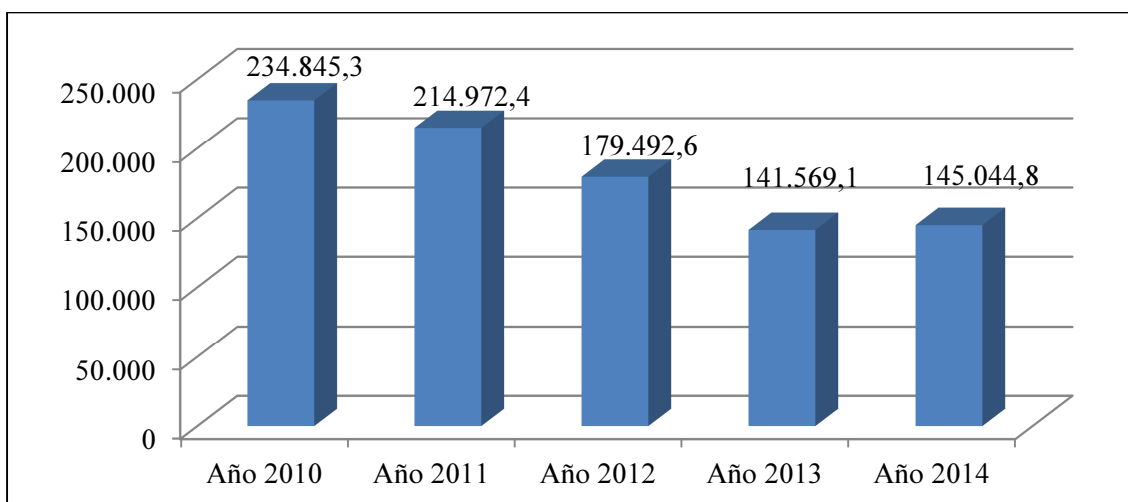


Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del MECD<sup>13</sup>

Dentro de los presupuestos del Ministerio de Educación aparece una partida destinada a la formación y perfeccionamiento del profesorado. Los datos indican que en el año 2011 sufrió una bajada de 19.872,9 miles de euros con respecto a 2010; en el año 2012 la caída fue de 35.479,8 miles de euros; en el año 2013 fue de 37.923,5 miles de euros con respecto al año anterior. En 2014 esta partida se incrementó en 3.475,7 miles de euros con respecto al año 2013.

Gráfico 13. Gasto público en formación del profesorado en España

(unidad: miles de euros)



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del MECD<sup>14</sup>

<sup>13</sup> Estadísticas de la Educación. Gasto público en Infantil y Primaria. ([www.mecd.gob.es](http://www.mecd.gob.es))

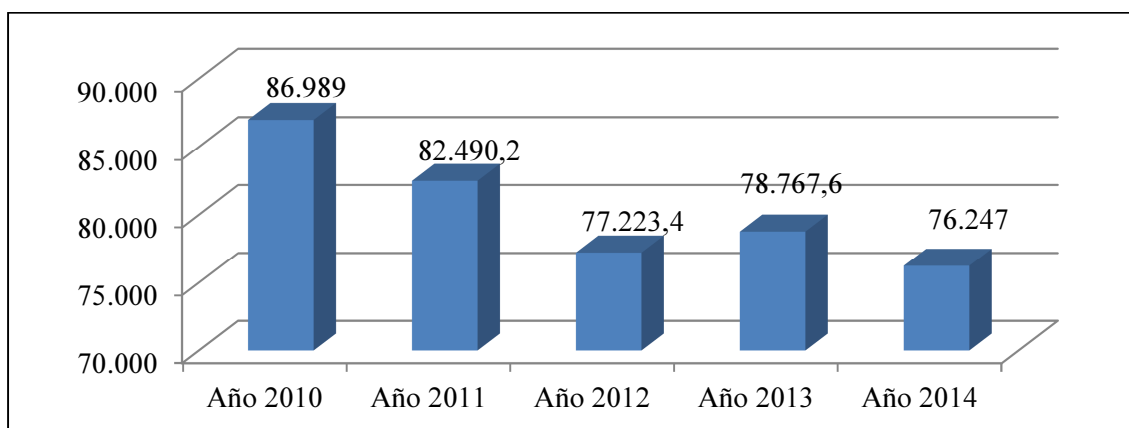
<sup>14</sup> Estadísticas de la Educación. Gasto en formación y perfeccionamiento del profesorado. ([www.mecd.gob.es](http://www.mecd.gob.es))

En los tres últimos gráficos hemos visto cuál ha sido el comportamiento, desde el punto de vista presupuestario, de tres factores: el gasto total en Educación en España, el gasto en Educación Infantil y Primaria y el destinado a formación del profesorado. A continuación, vamos a conocer esos tres mismos elementos pero referidos concretamente a la Ciudad Autónoma de Ceuta.

En la misma fuente que estamos utilizando aparece un anexo específico del gasto en educación del MECD en Ceuta. No podemos olvidar que nuestra ciudad no tiene transferidas las competencias en esta materia. Antes de plasmar los datos consideramos adecuado hacer unas aclaraciones. Una de ellas es que las cantidades que desde el Gobierno local se aporta a fines educativos no aparecen todas reflejadas en los datos que se presentan seguidamente. Otra es que tampoco se incluyen las cantidades que se destinan a la universidad, ya que se transfieren a la universidad andaluza (excepto la UNED). Y por último, no se incluyen las becas y ayudas que no se encuentran territorializadas (únicamente aparecen las ayudas para la adquisición de libros de texto y material didáctico e informático).

Con estas tres salvedades, analicemos en primer lugar, el gasto en educación del Ministerio en Ceuta desde el año 2010 al año 2014. El presupuesto del año 2011 sufrió un descenso de 4.498,8 miles de euros respecto al año 2010. En el año 2012, la bajada fue de 5.266,8. En 2013 hubo un incremento con respecto al año anterior de 1.5442,2 miles de euros. Y en 2014 se produjo un nuevo descenso de 2.520,6 miles de euros.

Gráfico 14. *Gasto en educación del MECD en Ceuta*  
(unidad: miles de euros)

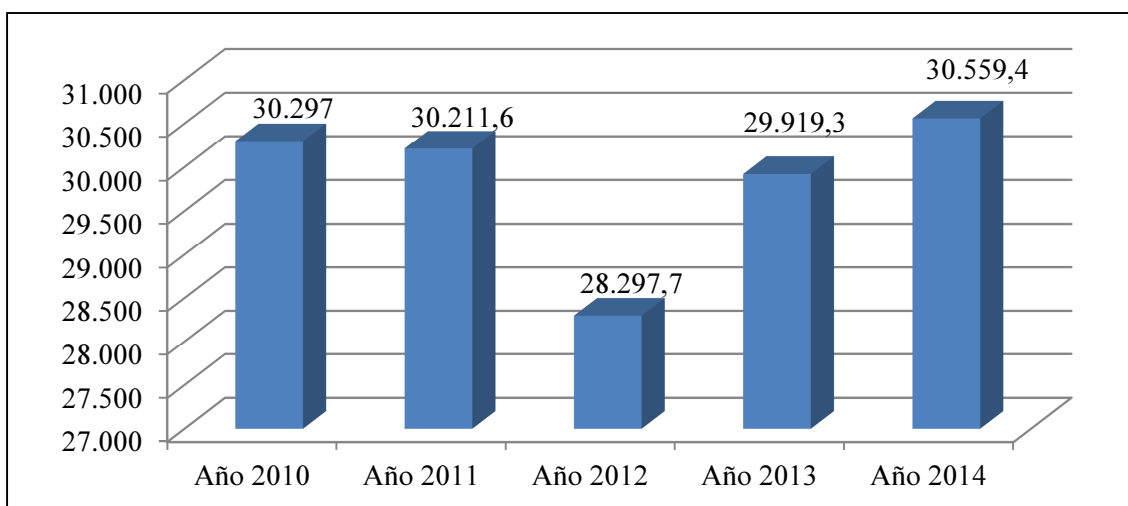


Fuente: *Elaboración propia a partir de los datos del MECD*<sup>15</sup>

<sup>15</sup> Estadísticas de la Educación. Gasto en educación del MECD en Ceuta. ([www.mecd.gob.es](http://www.mecd.gob.es))

En cuanto a gastos del Ministerio de Educación Infantil y Primaria en Ceuta; las partidas de las diferentes anualidades indican que en 2011 se produjo un leve descenso, con respecto a 2010, de 85,4 miles de euros. En 2012, la disminución fue de 1.913,9 miles de euros. En 2013, se produjo un incremento de 1.621,6 miles de euros. Y en el año 2014, una nueva subida de 650,1 miles de euros con respecto al año anterior.

Gráfico 15. *Gasto del MECD en Infantil y Primaria en Ceuta*  
(unidad: miles de euros)



Fuente: *Elaboración propia a partir de los datos del MECD*<sup>16</sup>

En el apartado referido al gasto que el Ministerio destina a Ceuta para la formación y perfeccionamiento del profesorado, las cifras han sufrido un descenso muy significativo en los últimos años.

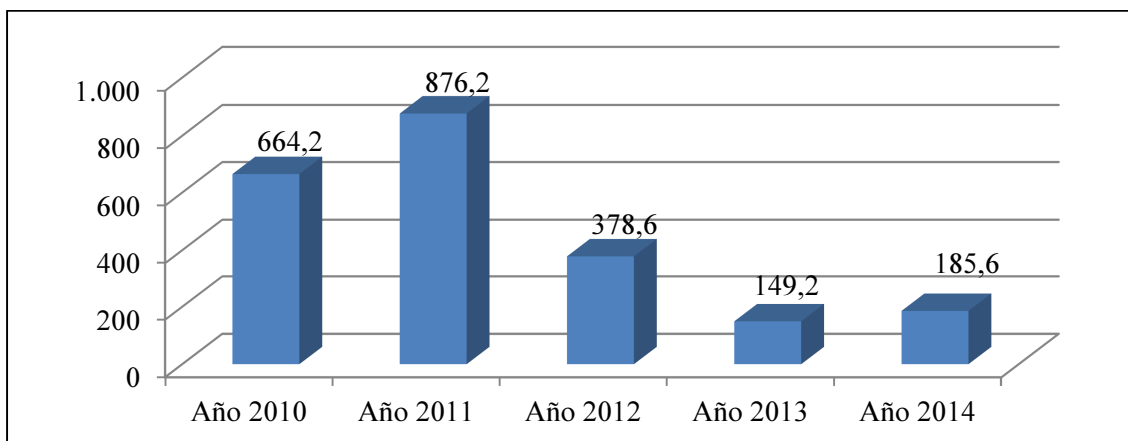
En el año 2011 es el único en el que se produce un incremento, 212 miles de euros con respecto a 2010. En los años 2012 y 2013 tienen lugar dos bajadas muy importantes, de 497,6 y 229,4 miles de euros respectivamente. En el año 2014 vuelve a incrementarse la partida pero de una manera poco significativa, 36,4 miles de euros.

<sup>16</sup> Estadísticas de la Educación. Gasto del MECD en Educación Infantil y Primaria en Ceuta. ([www.mecd.gob.es](http://www.mecd.gob.es))



Gráfico 16. Gasto del MECD en formación del profesorado en Ceuta

(unidad: miles de euros)



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del MECD<sup>17</sup>

Una vez vistos todos estos datos queda demostrado que en tiempos de dificultades económicas en un país, la educación no queda excluida de los ajustes y reducciones. Cuando llegan a producirse, hay opiniones que consideran que se está destruyendo parte de los derechos sociales.

Bonal (2015) expresa en uno de sus artículos que la disminución en el gasto público educativo dificulta incluso mantener derechos como la accesibilidad a la educación en condiciones de igualdad. Esta situación obliga a decidir la dirección de la inversión, es decir, destinar el dinero público a los aspectos más importantes para no cometer el error de dañar la educación de manera letal. Y, como decíamos antes, este ejercicio es mucho más peliagudo que una simple reducción de fondos.

Por otro lado, están las pruebas que analizan el rendimiento de los estudiantes y valoran los sistemas educativos de diferentes países estableciendo una clasificación posterior según los resultados. En el documento número 13 de *PISA in Focus*, publicado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en el año 2012, se manifiesta lo siguiente:

Los resultados de PISA muestran que el éxito del sistema educativo de un país depende más de cómo se invierten los recursos educativos que del volumen propio de la inversión. Los países con mayor rendimiento en PISA no son los más ricos, ni son los que destinan más dinero en educación (p. 1).

<sup>17</sup> Estadísticas de la Educación. Gasto del MECD en formación y perfeccionamiento del profesorado en Ceuta. ([www.mecd.gob.es](http://www.mecd.gob.es))

Esta afirmación nos señala la importancia de redirigir adecuadamente las inversiones en materia educativa. Pero junto a esto, encontramos otra aseveración que ratifica la significación de nuestro trabajo, es decir, la formación del profesorado.

El mismo documento número 13 de PISA in Focus de 2012 dice que de los países y economías con mayores ingresos, los que obtienen mejor rendimiento son los que tienden a invertir más en el profesorado. Y reitera a lo largo del texto que los países que mejor rinden priorizan la inversión en el profesorado antes que en reducir el tamaño de las clases.

Ante la evidencia que la inversión en el profesorado y su formación es un factor clave, seguimos encontrándonos en políticas que van en el lado inverso. En nuestro país, desde el año 2011 al año 2014 la partida destinada a formación y perfeccionamiento del profesorado ha descendido en un 32,5% y, en Ceuta en un alarmante 78,8%. Si esto está ocurriendo con la formación del profesorado, hablar de capacitar a docentes para afrontar los retos de la nueva escuela multicultural se hace muy complicado.

Las acciones que se están llevando a cabo no están mejorando la educación en nuestro país ni cuantitativa ni cualitativamente. En cuanto a la disminución de la inversión, lo ejecutado hasta ahora ha quedado plasmado con datos objetivos del propio Ministerio, y en cuanto a las prioridades en la dirección de los fondos, todo indica que no se están atendiendo los factores principales, como por ejemplo, la formación de los docentes para poder garantizar un sistema educativo de calidad.

## **2. LA FORMACIÓN INICIAL ANTE EL NACIMIENTO DE UNA NUEVA ESCUELA**

En las últimas décadas, los cambios producidos en la sociedad global en la que vivimos han sido muchos y muy diversos. Estas transformaciones nos sitúan ante una escuela que nada tiene que ver con desfasados modelos uniformes, inflexibles y obsoletos.

Debemos abrir los ojos ante un acontecimiento irrefutable: el nacimiento de una nueva escuela. La criatura está presente pero inexplicablemente los educadores que deben orientarla todavía se están gestando y tal vez no de la manera más apropiada. La secuencia de los hechos no parece lógica. Por este motivo, todos los agentes implicados

en esta materia, no podemos perder ni un minuto más, debiendo reaccionar con diligencia para tomar las medidas necesarias y dar una respuesta adecuada a esta nueva escuela. Sabemos que la formación de los docentes es determinante en la metamorfosis que debe experimentar el sistema educativo para desarrollar una labor acorde con la realidad. “Si la escuela no quiere quedarse obsoleta respecto a la respuesta a la realidad actual, tiene que comenzar replanteándose la formación del profesorado” (García, 2003, p. 51).

Parece ser que uno de los aspectos que tenemos que plantearnos es la formación del profesorado desde sus primeros momentos, es decir, desde su preparación universitaria. Ya en el año 2003, García advertía en sus textos que el profesorado, en su periodo de formación inicial, no estaba siendo formado para afrontar la nueva problemática derivada de la desaparición de la homogeneidad en las aulas.

La formación inicial de los docentes necesitaba una impostergable organización y un apremiante replanteamiento. Una de las reflexiones que nos invade a colación es la relacionada con el nivel de implicación de las Administraciones Públicas en la consecución de este objetivo. El diseño de las políticas educativas y económicas influye directamente en la mayor o menor complejidad para alcanzarlo.

Valverde (2015) manifiesta que la Unión Europea considera que el profesorado tiene la responsabilidad de desarrollar nuevos aspectos y hechos sobre la educación y la formación. Pero la pregunta que nos hacemos es si desde la formación inicial de los futuros docentes se están enfocando adecuadamente las cosas para hacerlo posible.

Llega a ser el mismo autor quien se cuestione la coherencia entre las demandas de la formación inicial del profesorado y el diseño curricular del Grado en Educación Primaria. Además, se discrepa de que los títulos universitarios de Grado, surgidos de la adaptación al espacio europeo, están dando lugar a una mejor profesionalización de los futuros maestros (Valverde, 2015).

Los planes de estudio y el currículo formativo de los futuros docentes deben ser acordes a la realidad diversa, rica, compleja y cambiante de las aulas. No tiene sentido que no vayan de la mano de la realidad del aula que es el reflejo de la sociedad que la envuelve.

Los planes de estudio son la estructura organizativa de las materias de las que el futuro maestro extraerá su conocimiento y experiencias. Por ello, una adecuada elección

de los contenidos de las distintas áreas de cada plan es fundamental. Debe estar compuesto por contenidos actualizados y adaptados a las nuevas circunstancias sociales, pues lo que el futuro docente aprenda en la Universidad no puede estar de espaldas a lo que se va a encontrar en la escuela y en su entorno. Actualmente debería entenderse como obligatorio en la formación inicial el contar con una oferta de calidad en educación intercultural. Sin ella, es imposible formar a los futuros maestros para desarrollar sus intervenciones en el aula.

Para diversos autores uno de los primeros aspectos en el que habría que formar a los futuros docentes es en la elaboración de currículos interculturales en el amplio sentido de la palabra (Jordán, 2007; Leiva, 2006). Pero parece que aún no se ha tomado conciencia de su trascendencia. No es extraño entonces que una vez finalizado el periodo de formación inicial, los maestros, al comenzar su trabajo, se den de bruces con la realidad, llegando a considerar el aula como un problema inacabable. Esto coincide con una de las conclusiones de la investigación realizada por Carrasco (2015), donde los participantes asociaban la diversidad cultural a los distintos problemas que surgen en la práctica.

No obstante, todavía sigue siendo escasa la relevancia que se le da a las asignaturas referidas a los fenómenos sociales, culturales, políticos y demográficos que revisten a los centros educativos. Las asignaturas de carácter obligatorio, no son suficientes para situar a los futuros maestros en esos contextos.

Sigue siendo imprescindible una nueva revisión de los contenidos de los planes de estudio para formar a los maestros incluyendo las asignaturas y los enfoques necesarios relacionados con la diversidad sociocultural en la que vivimos (García y Arroyo, 2014; Nieto, 2004). Ochoa et al. (2005) expresan, en este mismo sentido, la escasez de materias troncales u obligatorias que la sociedad necesita y demanda. Es cierto que analizando los programas, casi todas son asignaturas optativas o de libre configuración. Por lo que puede interpretarse que no se le da la importancia que verdaderamente tiene. Este es un asunto sobre el que, los máximos responsables, deberían pararse a reflexionar.

Pero además de ser importante qué enseñar, también lo es cómo enseñar. En la misma línea Imbernón (1994) advierte de la trascendencia que tiene que la Universidad se replantee, tanto los contenidos como la metodología con que éstos se transmiten.

En su preparación, todavía hay futuros docentes que se forman mayoritariamente en clases puramente expositivas, con técnicas centradas únicamente en el profesor y en una comunicación unidireccional. Este papel pasivo del actual alumno pero próximamente maestro, no favorece el desarrollo de habilidades que le permitan desenvolverse con éxito en su labor educativa. De esta manera no se propician las actitudes necesarias ni el pensamiento crítico. Como argumentan Mir y Ferrer (2014) es necesario transformar la formación inicial, de repensar sustancialmente la función del docente y modificar de forma coherente los programas y procesos que tienen que ver con su formación.

Debemos reconocer que siguen existiendo diferencias entre la formación inicial del profesorado y la realidad del aula. La formación universitaria de los futuros maestros no debe ser entendida como un estudio memorístico de materias que deben ser aprobadas en los años estipulados sin ni llegar a plantearse la responsabilidad que tendrá entre sus manos cuando ejerza la profesión, los posibles escenarios cambiantes y el afrontar las nuevas demandas que la sociedad reclama.

Como señala Caballero (2012) resulta imprescindible formar un maestro capaz de enfrentar los desafíos actuales y, todavía más, los del futuro. Y uno de ellos, sin duda, es la diversidad cultural, cada vez más variada y plural en sí misma. Se deben llevar a cabo las transformaciones curriculares necesarias para que afrontemos decididamente este desequilibrio entre la formación inicial y la escuela. En su estudio, Álvarez (2013) subraya la frustración de los educadores al entrar en contacto con la enseñanza por las expectativas que durante su formación inicial se han generado. Según el mismo autor, todo esto viene motivado por la gran distancia que hay entre la teoría y la práctica.

La formación inicial no debe entenderse como un almacenaje de conceptos teóricos. Desvincular la formación inicial de la práctica es un gran error. Esta formación no puede estar privada de experiencia, de las vivencias en primera persona del hecho educativo. Esta idea errónea debe ser modificada, al igual que lo es seguir con planes de estudio que no abordan las nuevas demandas sociales, ni dan respuesta a la configuración actual de las aulas.

La formación inicial del profesorado debe enseñar desde y para el respeto a la diversidad y reconocimiento de la diferencia cultural (Zapata, 2014). Si esta formación carece de estos aspectos estaremos ante un proceso inadecuado, incompleto y apartado

de la realidad. En esta línea, Mir y Ferrer (2014) hablan de un vacío formativo de la formación inicial para afrontar los cambios y las circunstancias a los que el hecho educativo se ve sometido en la actualidad debido al mundo cada vez más dinámico, global y diverso en el que vivimos.

Las promociones pasan sin haberse producido una renovación de calado en todos los elementos que componen la formación inicial de los futuros docentes, sin pensar en una nueva concepción de la enseñanza y del aprendizaje y sin preocuparnos lo suficiente de una adecuada intervención pedagógica.

En conclusión, se requiere un nuevo modelo de formación del profesorado (Rodríguez, 2003b) y una reforma en el perfil docente desde sus cimientos (Escalante, et al., 2014).

¿Hasta cuándo nos podemos seguir permitiendo dar la espalda a esta obviedad? ¿Quiénes serán los responsables de las consecuencias de este desfase? Lo que sí está claro es quiénes serán las víctimas, los alumnos en particular y la comunidad educativa en general.

### **2.1. Emociones y valores hacia la diversidad cultural durante la formación inicial de los futuros docentes**

Normalmente nuestras emociones, prejuicios y valoraciones se dejan ver a través de nuestras actitudes que suelen ir acompañadas de aceptación o rechazo hacia un asunto determinado. Como manifiestan Esteban y Bastiani (2010), decir que vivimos en un mundo intercultural no es algo novedoso. Desde nuestro punto de vista, ese hecho nos obliga de partida, a analizar y reflexionar nuestros comportamientos, actitudes, sentimientos y prejuicios hacia el mundo que nos rodea. En este apartado nos ceñiremos al periodo de formación inicial de los futuros docentes aunque debe quedar claro que es una tarea que el profesorado debe realizar de manera permanente a lo largo de su trayectoria profesional.

Realizar cambios no suele ser un trabajo fácil y mucho menos si nos referimos a formas de pensar o actitudes. Pero como estas últimas son conductas aprendidas y ofrecen la posibilidad de cambio, también es posible formar en actitudes interculturales. Durante la formación inicial de los futuros aspirantes a docentes sería un momento

adecuado para comenzar una intervención educativa que consiga modificar o mejorar las actitudes necesarias (Velarde, 2015).

Cuando se organiza y desarrolla un trabajo, no se puede desvincular de las propias creencias y emociones. Estas van a condicionar un diseño y ejecución pudiendo mermar la perspectiva de los estudiantes universitarios en su futura labor docente.

Uno de los objetivos prioritarios para la formación en interculturalidad es eliminar prejuicios, estereotipos y sentimientos contrarios a la convivencia. Debemos motivar que durante la formación inicial se analice, se reflexione de manera crítica y se puedan desarrollar estrategias que favorezcan el valor de la diversidad. El período de formación inicial es un buen momento para reflexionar, construir un conocimiento más comprensivo, comprometido y sensible hacia la diversidad cultural en los futuros docentes (López e Hinojosa, 2012). Si en el momento de ejercer su labor docente desean transmitir valores para la convivencia, es necesario que en su etapa previa se miren al espejo para intentar ir despojándose de todas las cargas que puedan obstaculizar ese camino.

Los programas universitarios han variado transformándose en grados y cumpliendo con las expectativas burocráticas y cuantitativas pero la duda está en que hayan supuesto una mejora cualitativa en la formación de los futuros maestros (Imbernón y Colén, 2014). Esa mejora en la calidad también implica revisar sentimientos y emociones hacia la diversidad cultural. Es necesario despertar la capacidad transformadora partiendo del análisis crítico para despojarse de emociones y pensamientos que no favorezcan el diálogo, la participación, la igualdad, el respeto a la diversidad y la interculturalidad.

La formación que hace años recibía el profesorado estaba encaminada a trabajar con grupos homogéneos (Nieto, 2004). Actualmente, hay que abrirse a la educación intercultural siendo el modelo que pretende asegurar la convivencia entre los miembros de las diferentes culturas (Latorre, 2004). La educación intercultural es la que facilita las interrelaciones, la comunicación y el compartir vivencias entre todos. Si la escuela es heterogénea, las respuestas educativas también deben serlo. Unas respuestas siempre inclusivas que combatan la discriminación y los prejuicios, que valoren la diversidad cultural fundamentándose en la igualdad, el respeto, la participación, la comunicación y la afectividad.

Desde su formación inicial, el futuro maestro debe conocer la importancia de su papel reflexivo e investigador. Una función que le hará romper barreras, cambiando incluso actitudes propias, corrigiendo fallos y potenciando los aciertos. Todo ello motivará la comunicación con los alumnos pero no solo a través de contenidos teóricos sino también emocionales.

Los futuros maestros participantes en la investigación de Carrasco (2015) alertan de que durante la formación inicial no se prepara ni se forma adecuadamente al profesorado en términos de valores interculturales. Latorre (2007) señala que tradicionalmente la educación se centraba en lo cognitivo olvidando la dimensión socio-afectiva y emocional. Continuar hoy por esa senda sería afianzar el error.

Una adecuada educación emocional favorece el desarrollo integral de la persona. Además, en un docente le complementa con elementos tan importantes como la confianza, el conocimiento de los propios sentimientos, una actitud positiva, la resistencia a la frustración, la mejora de la autoestima, un mejor sentido del humor, la capacidad para controlar el estrés o la ansiedad, el esfuerzo y el sacrificio para alcanzar nuevos objetivos, la perseverancia para superar dificultades u otras muchas competencias que son fundamentales para el desempeño exitoso en la labor docente.

Bisquerra (2005) define la educación emocional como:

Un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social (p. 96).

El bienestar del docente es un factor muy importante para que esté motivado y avance en sus responsabilidades diarias de manera grata. Con una firme base emocional, un buen ambiente y una formación adecuada, se puede ser más feliz en el desempeño de la práctica educativa.

Una inadecuada formación inicial hará que el trayecto se inicie de manera deficiente. No se podrá ir tomando conciencia y aprendiendo desde los primeros momentos formativos habilidades que permitan dar respuestas más eficaces y equitativas a la diversidad. Estas situaciones terminarán creando a medio plazo sensación de impotencia, frustración, desilusión, fracaso y malestar.



Para Alonso y Martínez (2011), el estado de bienestar que experimenta el docente en su trabajo es un factor de gran importancia para el desarrollo de procesos educativos en escenarios multiculturales.

En el proceso comunicativo con los demás también transmitimos lo que sentimos y los docentes no son una excepción. Lo comunicamos tanto, a través del lenguaje verbal como del no verbal que tanta fuerza tiene en el aula. Nuestras posturas, nuestros gestos, nuestras miradas, las expresiones faciales, el tono, la respiración y otros factores nos harán más o menos creíbles y son ellos los que van a delatar nuestro malestar aunque intentemos ocultarlo.

El profesor a través de sus emociones puede despertar actitudes y sentimientos favorables en sus alumnos o todo lo contrario. De ahí que estemos de acuerdo con Bisquerra (2005) cuando manifiesta que la formación inicial debería dotar de un bagaje sólido en materia de emociones y competencias emocionales.

La pluralidad de las aulas debe ser atendida a través de la educación intercultural que implica intercambio e interacción entre personas culturalmente diversas y profundiza en las complejidades de las relaciones sociales a través del desarrollo de habilidades reflexivas de diálogo y empatía intercultural (Essomba, 2006; Leiva, 2006; Moreno, 2010).

No debemos infravalorar la labor docente. Sabemos que no es una tarea fácil pero sí apasionante y enriquecedora. Para un profesor sin la formación adecuada puede llegar a convertirse en un calvario, por eso, es tan importante no desperdiciar el periodo de formación inicial. Incluso aprovechándolo, al enfrentarse por primera vez a un aula se detectarán muchas lagunas y falta de formación que deberá seguir adquiriendo a lo largo de la vida profesional. Por todo ello, Jordán (2007) insiste en la siguiente:

Resulta esencial que se trabaje, ya desde la formación inicial, no solo la competencia pedagógica para atender la diversidad, sino también, y ante todo, la sensibilidad emocional y ética, personal y profesional, que mueva al profesorado a asumirla, acogerla y tratarla de forma viva, convencida y comprometida (p. 66).

El período de formación inicial debe ser provechoso para situar al futuro maestro lo más cerca posible de la realidad del aula. Sus creencias, prejuicios y valores serán muy importantes porque en base a ellos enjuiciará e interpretará las cuestiones del

medio que le rodea, desembocando en la toma de decisiones. Por ello, es fundamental que desde su formación inicial hasta el final de su vida laboral, el docente active un proceso continuo de reflexión crítica, modificación de creencias erróneas, concienciación de las nuevas creencias y ejecución de acciones en el sentido adecuado en beneficio del entendimiento, la comunicación y la convivencia.

### **3. NECESIDAD DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO EN LA REALIDAD SOCIAL ACTUAL**

Sin duda alguna, como indican Bolívar y Bolívar (2012), para dar a la formación inicial del profesorado la importancia que verdaderamente tiene es necesario eliminar, entre otros aspectos, la errónea idea de que la enseñanza es una tarea sencilla y simple.

La formación inicial de los docentes necesita una revisión y mejoras evidentes. Merecidamente, desde diferentes instancias se va destacando, cada vez más, la importancia de la profesión docente. Es cierto que después en la práctica, las carencias son muchas pero la toma de conciencia sobre la trascendencia de la labor del profesorado es crucial para continuar avanzando.

Autores como Valverde (2015) señalan que a nivel internacional se coincide en la importancia que tiene que la formación inicial del profesorado sea de calidad, así como la insatisfacción con los modelos actuales de formación de los docentes. U otros como Imbernón y Colén (2014), que expresan la falta de las condiciones necesarias por parte de los candidatos a profesores en diversos países europeos.

Procurar una formación inicial adecuada depende de muchos factores que deberían ser reexaminados y de la corresponsabilidad de todos los agentes implicados. Los planes y programas aplicados durante la formación inicial deberían estar en continua revisión, ya que no deberían estar alejados e inconexos a la realidad del aula y del mundo que nos rodea. En el mismo sentido que expresa Marcelo (2002) debemos tener presente que los conocimientos que adquirimos durante la formación inicial tienen una fecha de caducidad. Los constantes cambios sociales y las limitaciones en la formación hacen que la inicial tenga que ser examinada pero también complementada con la permanente que deberá abordar toda la vida profesional del docente.

Camacho y Padrón (2005) consideran indispensable reflexionar sobre el nuevo concepto de educación y formación que precisa el actual perfil del profesorado y así adecuarse a las necesidades que la nueva realidad social transnacional reclama.

Se ha convertido en esencial abordar la formación inicial desde una óptica que conecte el conocimiento y la situación social que nos circunda. El futuro maestro, a través de la formación, deberá tomar conciencia de cómo las transformaciones socio-demográficas repercuten en el aula, así como, la obligación que tiene de adaptar la práctica docente al contexto y a las necesidades de los alumnos. Sería inútil hablar de renovación de modelos, de métodos didácticos, de estrategias o de otras cuestiones relacionadas con la organización escolar, si no existe, como punto de partida, una verdadera toma de conciencia sobre la trascendencia de la adecuada formación docente ante la realidad multicultural del aula.

La competencia social del profesor es un factor al que no debemos restar importancia (Latorre, Blanco y García, 2007). El maestro ha de comprender el término diversidad como algo enriquecedor. Debemos generar actitudes positivas hacia ella.

La transmisión de conocimientos y valores tienen que ser complementarios. La potenciación de la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, la participación y el respeto a la diversidad son algunos de los conceptos que deben ocupar un lugar preferente en la formación docente si verdaderamente queremos ofrecer una respuesta eficaz a nuestro contexto práctico. Todo ello contemplando la diversidad cultural como explican Arteaga y García (2008), no como un problema sino como una diferencia y un reto educativo o Domínguez (2006) como una gran riqueza, un reto emergente y un proceso en permanente ascenso.

Todavía no hemos avanzado lo suficiente en esta cuestión desde que hace casi veinte años Santos y Pérez (1998) extraían de su investigación que los profesores señalaban como un problema escolar trabajar con alumnos pertenecientes a diferentes grupos étnico-culturales. Es una constatación que los pasos que se van dando son lentos y pequeños, ya que años después del último estudio mencionado siguen dándose opiniones en el mismo sentido. Tal vez sea necesario atender a Goenechea (2008) cuando dice que los profesionales de la educación reciben una formación que les capacita para desarrollar su trabajo en una sociedad culturalmente homogénea, no existiendo coherencia entre lo que se aprende en la Universidad con la realidad del aula escolar con la que se topan más tarde.

Es incuestionable que la Universidad es el lugar clave en la formación inicial de los futuros docentes. Somos conscientes que enseñar en esa institución no es una tarea fácil. El profesorado, en ocasiones, no cuenta con los medios necesarios, el número de alumnos suele ser muy elevado, el nivel de conocimientos previos es muy distinto en cada uno de ellos, las motivaciones e intereses son variados, así como, las actitudes, las creencias, los valores y otros factores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, para Bretones (2003) el período de iniciación a la docencia es un momento crítico. Superar con éxito ese tiempo depende de varios factores, entre ellos, la formación adquirida en la Universidad. Por lo tanto, también recae sobre ella una gran responsabilidad para que la primera entrada del maestro en el mundo laboral no se convierta en un drama o en una experiencia insufrible.

Los poderes públicos deben implicarse en la colaboración y aportación de recursos a la Universidad. También debe estar regida por una legislación acorde con los acontecimientos presentes. Aún reconociendo las dificultades expresadas, la Universidad no puede seguir siendo lo que Escalante et al. (2014) definen como una instancia en la que se transmite una formación teórica descontextualizada de la realidad.

La Universidad tiene nuevos retos que afrontar porque recae sobre ella gran parte de la responsabilidad de la formación inicial de los futuros maestros. Por lo tanto, no puede quedarse anquilosada en planteamientos añejos que repercuten negativamente, no solo en la formación del futuro docente, sino que, como una cadena, este los transferirá a sus alumnos.

La formación inicial debe capacitar al ulterior maestro para afrontar de manera sólida y rigurosa la complejidad de la acción educativa. Así mismo, deberá proporcionarle conocimientos, estrategias, valores y métodos de intervención que hagan posible una educación de calidad. Según Cernadas, Santos y Lorenzo (2013), la adecuada formación del profesorado supone una de las últimas oportunidades para mejorar la calidad del aprendizaje y de las competencias que niños y jóvenes precisan para su despliegue en un mundo global.

Hay que reconocer que algunas mejoras se han producido en los últimos años en el enfoque de la formación inicial, aunque queda un largo camino que recorrer y muchos cambios que ejecutar. Por eso, no sabemos si como dice Palomares (2006) se necesita un replanteamiento total de la educación en España pero lo que sí compartimos con él es que “se precisan profesionales con capacidad para intervenir de manera

competente en situaciones divergentes” (p. 361). Para que esta última afirmación pueda producirse se ha de conocer las nuevas situaciones políticas, económicas, sociales, laborales y tecnológicas para llegar a comprender las nuevas demandas educativas (estructuras organizativas, curriculares, metodológicas, etc.).

El futuro maestro debe introducirse en nuevas estrategias de intervención, de valoración y de acción. Con la obligación de adaptar todas sus actuaciones al contexto en el que desarrolla su práctica, respetando la multiculturalidad en la que está inmersa.

Durante su formación inicial, el estudiante debe imbuirse de un espíritu reflexivo y crítico que le servirá durante este período formativo y en su labor profesional futura a estar permanentemente actualizado y replanteándose su quehacer diario para poder mejorar y responder con éxito a las demandas educativas de cada tiempo y lugar. Este planteamiento crítico-constructivo debe ser impulsado durante la etapa de formación inicial, el cual, una vez asimilado, sin solución de continuidad se aplicará durante toda la carrera profesional.

Tejada (2013) manifiesta que muchos profesores inician su actividad profesional con unas importantes carencias en el dominio de las competencias profesionales docentes. Esto justifica aún más la insistencia en una adecuada formación inicial que, como hemos reiterado en varias ocasiones, debe ser continuada con una correcta formación permanente durante toda la trayectoria profesional docente.

A lo largo de la formación inicial hay que facilitar los conocimientos y las herramientas para poder afrontar la complejidad de la acción educativa a través de un conjunto adecuado de técnicas y estrategias docentes. Durante ese período, la formación debe ser lo más completa posible, intentando dotar al futuro maestro de capacidad docente para gestionar correctamente las situaciones que puedan plantearse en el aula; capacidad de innovación tras un análisis crítico de las circunstancias; diferentes dinámicas y técnicas de trabajo; conocimientos organizativos; estrategias metodológicas; nuevas formas y vías de comunicación; diseños curriculares mediante objetivos y contenidos que den respuesta a la configuración heterogénea del aula y un largo etcétera de conocimientos, tácticas, destrezas y herramientas para responder a la realidad socio-educativa de hoy, para así, en la línea expresada por Cardona (2008b) la formación tenga en cuenta el nuevo marco social y el paisaje cultural y socio-demográfico.

Como decíamos anteriormente, estos conocimientos deben ir cogidos de la mano de los valores, intereses, actitudes y motivaciones. La formación inicial tiene que abrir las mentes a un proyecto de respeto y convivencia. Un modelo educativo inclusivo en el que las diferencias enriquezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Un docente que crea profundamente en el respeto al otro, en la tolerancia, la participación, la colaboración, la solidaridad y la convivencia. Y que destierre los prejuicios y los estereotipos. En definitiva, un maestro comprometido con todos que sepa que en las escuelas actuales hablar de educación es también hablar de acción social.

En 2011, Colmenero insiste en la importancia que tiene una formación del profesorado adecuada a la diversidad para afrontar el reto docente integrador. Formar educadores para enfrentarse a aulas uniformes, sin interacción, sin variedad de culturas, personalidades, creencias y motivaciones es permanecer alejados de la verdad de los centros educativos.

Goenechea (2008) se pregunta durante cuánto tiempo la comunidad educativa eludirá reflexionar sobre la nueva realidad multicultural. Es imprescindible saber hacia dónde queremos ir y qué futuros docentes queremos formar. De no ser así, seguiremos con una formación inicial desorientada, desfasada y errónea.

No podemos seguir formando en la cultura de la homogeneidad. Debemos formar a maestros que sean futuros agentes de cambio, competentes interculturalmente poniendo en práctica estrategias, conocimientos, habilidades y actitudes acordes con el entorno plural del que son miembros activos. Y como todo lleva un orden lógico, sólo cuando decidamos hacia dónde queremos ir podremos empezar a buscar el cómo (Goenechea, 2008).

Desde nuestro punto de vista, la interculturalidad sigue siendo una asignatura pendiente de la formación inicial. Sólo hay que analizar los planes de estudio o documentarse acerca de diferentes investigaciones y todos nos llevan a la misma conclusión. Nadie duda actualmente en el ámbito educativo que la formación sobre interculturalidad es una necesidad y que supone uno de los grandes retos presentes. Montero (2000) la señala como un tema primordial que debe impregnar los programas de formación del profesorado. Así, los planes de estudio tienen que estar diseñados para capacitar a los estudiantes que en los próximos años van a desarrollar su trabajo profesional en las aulas a plantear un proyecto educativo enriquecedor y no excluyente;

un proyecto que respete la diversidad y que se oponga a la marginación, la discriminación y el rechazo.

Por todo ello, tenemos que romper con modelos trasnochados que imposibilitan situarnos en la dimensión real del aula. Y en la línea que sugiere Domínguez (2006), generar otros que permitan construir las concepciones, procesos y el sistema metodológico idóneo para la educación de los estudiantes y que sea coherente con la interculturalidad.

Los datos educativos, culturales y socio-demográficos de Ceuta nos sitúan en el término más puro del concepto multiculturalidad. Ceuta es la segunda provincia española, después de Melilla, con mayor densidad de población. En ella convivimos cuatro culturas (cristiana, musulmana, judía e hindú). Además somos ciudad fronteriza con Marruecos y puerta de entrada de gran parte de la inmigración africana y única frontera de Europa en África, junto con la otra ciudad autónoma. Según los últimos datos definitivos publicados por el Instituto Nacional de Estadística, la tasa de natalidad de extranjeros en Ceuta es casi el triple que la nacional. La tasa global de fecundidad de extranjeros en Ceuta también multiplica por dos veces y media la nacional y el indicador coyuntural de fecundidad de extranjeros es casi el triple en Ceuta que a nivel nacional. Y como dato referido al total de alumnos extranjeros matriculados en nuestra ciudad en Educación Infantil y Primaria, en los últimos doce años se ha multiplicado por casi ocho. Si estos resumidos pero apabullantes datos de la Ciudad Autónoma de Ceuta no nos hacen reaccionar, todos los esfuerzos que estemos haciendo durante la formación inicial caerán en saco roto.

Aferrarse a un modelo desacertado que no responde a las características sociales y educativas del momento, no permitirá a los futuros maestros conocer cuál es la realidad que se van a encontrar, no podrán desenvolverse eficazmente en un contexto multicultural y carecerán de conocimientos, estrategias organizativas y didácticas. Estos déficits nos llevan a un panorama desalentador. A pesar de ello, no podemos cejar en el empeño de intentar proporcionar una formación inicial de calidad donde el futuro maestro tome conciencia de su compromiso con una sociedad multicultural, de la necesidad de realizar análisis críticos de su propia intervención educativa, de la trascendencia de adquirir conocimientos, instrumentos y herramientas esenciales para su desarrollo profesional, incluso llegando a generar cambios de las propias actitudes, valores y maneras de intervenir.

Aguaded (2007) considera necesaria la formación de un modelo distinto de docente y un modelo educativo diferente para afrontar el reto de la nueva configuración social desarrollando las competencias interculturales del profesorado.

Durante su formación inicial, el futuro maestro debe ser consciente de la necesidad, e incluso obligación, de continuar con una formación permanente ya que debe seguir nutriéndose de conocimientos, estrategias y actitudes receptivas, abiertas, flexibles, innovadoras y reflexivas que le permitan realizar un análisis certero de la situación en cada momento para dar una respuesta educativa congruente y real a cada momento y situación. Esta importante necesidad de formación permanente la desglosamos en el último capítulo de nuestro trabajo.

#### **4. LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS MAESTROS EN INTERCULTURALIDAD**

“La formación del profesorado es la clave real de una educación intercultural” (López, 2009, p. 12).

El papel del docente es clave a lo largo del proceso educativo. El profesor debe motivar a sus alumnos pero para ello es imprescindible que él sea el primero que crea y viva lo que está enseñando.

El maestro es un agente de cambio y además está ubicado en uno de los entornos más influyentes y transformadores como es la escuela. Desde ella debemos romper con prejuicios y estereotipos que son un obstáculo en el camino del entendimiento y las relaciones. No podemos cerrar los ojos al mundo en el que vivimos. Un entorno que evoluciona, cada vez más plural y en el que tenemos que aprender a vivir como iguales, a compartir y a interrelacionarnos con total naturalidad. Para ello debemos partir de reflexiones críticas que nos permitan eliminar esas ideas erróneas e infundadas para caminar hacia el encuentro y el enriquecimiento mutuo.

Como señalan Marín, Navarro, Ballarín, Rosich y Cabié (2011), en una sociedad culturalmente plural la escuela adquiere una relevancia esencial al convertirse en uno de los pocos ámbitos de contacto obligatorio entre mayoría-minorías culturales.

El docente, a través de la escuela, debe generar una transformación social para llegar a la igualdad real y efectiva. Es maravilloso ver como en Educación Infantil, los



niños son verdadero ejemplo de interculturalidad. Limpios y libres de prejuicios conviven, comparten, discuten, se abrazan, juegan, se miran con total normalidad sin estar contaminados de estereotipos y discriminaciones. Qué importante es el papel del profesor para que todo eso no se destruya ni sea irreparable.

Por ello, es imprescindible que el maestro se autoanalice de manera sincera. No hace falta pregonarlo pero que, al menos, no se mienta a sí mismo sobre sus propias miserias. Ninguna persona es perfecta y, por tanto, los docentes no lo son porque, igual que todos, viven en un contexto repleto de ideas diversas, contradictorias y muy dispares. No está de más preguntarse sobre las propias actitudes hacia la diversidad cultural, los pensamientos sobre las distintas culturas, los conocimientos sobre la educación intercultural, etc., porque como dice Goenechea (2008), “mientras la comunidad educativa no reflexione sobre cuál es su papel en esta nueva sociedad multicultural, no tendrá un horizonte al que dirigirse” (p. 134).

No vamos a repetir lo manifestado en apartados anteriores pero no debemos olvidar la necesidad de prestar más atención a los aspectos relacionados con las actitudes y las creencias hacia la diversidad cultural. Para Calatayud (2006), la escuela como institución fundamentalmente de socialización se encuentra en la disyuntiva de educar en contenidos, valores y actividades que entran en conflicto con las concepciones propias de otras culturas.

La formación del profesorado sobre interculturalidad es claramente insuficiente, por lo que se hace mucho más difícil la transformación y evolución de los centros educativos como espacios para saber valorar y convivir en la diversidad. Al igual que García (2003), destacamos la formación del profesorado sobre interculturalidad como una responsabilidad institucional para que nuestro sistema educativo no quede obsoleto y pueda dar respuestas satisfactorias a las cuestiones que se plantean en las aulas multiculturales. Esa formación, que debe ser tanto inicial como permanente, permitirá llevar a cabo una práctica docente comprometida y auténtica en favor de la convivencia. Es la única manera de romper con el enfoque de la pluralidad como un problema añadido en las aulas.

Aunque se siga destacando la importancia de la formación en educación interculturalidad, todavía queda un largo camino que recorrer. Esta formación específica no debe seguir siendo algo opcional sino que debe incluirse en la preparación docente como algo obligatorio, recogiendo de forma explícita dentro de los itinerarios y no

dejándose a la voluntad de cada docente, a lo que se suma que la que se oferta sigue siendo escasa (Aguado et al., 2008; Carrasco, 2015; Ortega, Campos, Herrera y Roa, 2004; Zapata, 2014).

Desde los centros educativos hay que dar el salto definitivo de la multiculturalidad a la interculturalidad, potenciando la interrelación, el diálogo y la convivencia entre todas las culturas, sin renunciar a la identidad original de cada una. Contar con maestros capacitados es indispensable para que esto se produzca. A partir de ahí, estaríamos en el camino de favorecer la reflexión sobre la propia práctica docente, avanzar en la innovación y mejora para desarrollar actitudes de apertura, comprender el sentido de la interacción y evolucionar hacia la convivencia. Una vez que eso se produzca, podremos empezar a hablar de educación intercultural en su sentido más amplio, sin circunscribirla exclusivamente al ámbito escolar, ya que la interrelación y la vida en común entre culturas no se limita a ese espacio. El objetivo se habrá conseguido cuando la interculturalidad sea un estilo de vida. Pero hasta llegar a ese momento, todavía con obstáculos en el camino, es necesario contar con docentes capacitados, mentalmente abiertos, con una actitud positiva hacia el cambio, con destrezas y habilidades metodológicas, empáticos, objetivos y sensibles para dar respuesta a los cambios que vienen produciéndose en nuestro entorno social.

En este sentido, Escalante et al. (2014) afirman que:

Los docentes interculturales son capaces de conocer a sus estudiantes socioculturalmente, poseen destrezas y habilidades para la integración de estos en las actividades didácticas y educativas y, además, son portadores de actitudes y creencias en las que no se concibe la cultura propia como universal y absoluta (p. 79).

Únicamente así podremos progresar favoreciendo el encuentro intercultural. Así, de acuerdo con Mayorga y Madrid (2015), para hacer frente a ese desafío se necesita dotar de competencias profesionales a los futuros docentes. Debemos seguir potenciando la formación permanente del profesorado y sus nuevos roles profesionales si queremos llegar a entender que las diferencias culturales son la norma y no algo extraño que viene a entorpecer nuestra labor educativa. Estas han existido siempre pero actualmente, en este mundo global en que nos mezclamos, compartimos, relacionamos y los flujos migratorios se han incrementado, esa diversidad se ha hecho más notable, tanto que hablar de ella es hablar de nuestras propias vidas. Aguado (2003) hace

referencia a esa diversidad escolar que siempre se ha dado en las aulas por el origen, el género, la etnia o la lengua pero destaca la trascendencia que está teniendo el fenómeno migratorio haciéndolas más explícitas y numerosas.

Ante esta circunstancia, el camino debe ser la educación intercultural que apuesta por la interacción, el intercambio y el diálogo entre personas de diferentes culturas (Ponzoni, 2014). Debemos utilizarla como un instrumento para erradicar desigualdades y discriminaciones; una educación intercultural abierta, solidaria y de calidad en la que todos los profesores deben estar debidamente formados (Calvo, 2010b; Latorre, 2004; Palomares, 2002).

Un profesor no formado para trabajar en este nuevo entorno social multicultural puede llegar a desmotivar a sus alumnos e incluso llevarlos al fracaso escolar. Como afirman Bolívar y Bolívar (2012), “cuando un profesor no sabe ejercer bien su oficio, son los estudiantes los que pierden” (p. 21).

El maestro debe asumir su papel y responsabilidades para orientar a los discentes a una escuela de convivencia. Por eso, no podemos eludir por más tiempo la formación intercultural del profesorado ya que es una demanda cada vez más emergente (Leiva, 2012).

Para Terrén (2003), las puertas de la escuela permiten que entre una gran bocanada de incertidumbre y desorientación. Esa impresión es lógico que se magnifique si el docente no cuenta con las herramientas necesarias para desenvolverse en el aula multicultural. Por ello, de acuerdo con García y Arroyo (2014) es necesario formar a todo el profesorado, sin excepción, hacia una postura positiva respecto a la Educación Intercultural, para lograr que conciban la clase en su integridad, con sus diferencias individuales, personales y, todo ello, en convivencia.

El docente a través de su práctica intercultural dará una respuesta educativa a todos sus alumnos, abandonando la perspectiva monocultural que todavía perdura. Esta práctica en solitario sería difícil llevarla a cabo y estaría muy limitada. Se necesita la implicación de todos los profesionales de la educación, promoviendo la cooperación y el intercambio. Sin un trabajo colaborativo, las transformaciones que perseguimos no se producirán.

En el continuo proceso de formación y desarrollo profesional nos debe guiar el objetivo principal de la educación intercultural que López (2009) define así:

El objetivo principal de la educación intercultural es formar individuos capaces de vivir y convivir en una sociedad basada en la tolerancia, la solidaridad y, en general, basada en valores morales que acepte diferentes contextos culturales y, así, aprovechar la circunstancia multicultural para practicar una educación más rica e integral, elaborando un currículum menos delimitador poniendo en práctica métodos más creativos orientados a una práctica docente reflexiva y comprometida, con la finalidad de desarrollar actitudes positivas en los alumnos hacia compañeros “diferentes” (p. 5).

La claridad en el objetivo que perseguimos es fundamental para saber hacia dónde dirigimos nuestra formación. Lo que es evidente es que sin ella no se puede poseer competencias interculturales para desarrollar las capacidades de comunicación y expresión, cultivando actitudes y valores que favorezcan la convivencia y la gestión pacífica y democrática de los conflictos. La competencia intercultural es actualmente una herramienta crucial para vivir en las sociedades plurales del siglo XXI (Etxeberria et al., 2010).

Acerca de las competencias, López y Pérez (2013) afirman que:

Las competencias superan el concepto de habilidades e integran saberes teóricos, prácticos y sobre todo vivenciales e implican al ser humano en su saber hacer, ser, actuar y sentir para responder a las demandas que conectan su formación con el desempeño de una profesión (p. 38).

Un docente formado, es decir, competente interculturalmente, promoverá una educación democrática que garantice ese derecho a todos los niños, basándose en los principios de igualdad y justicia social, sin exclusiones. A través de todo ello estaremos ofreciendo una educación de calidad, incluso que va más allá del ámbito escolar. La educación intercultural es imprescindible si queremos una educación de calidad para todos (Gil, 2012).

Es cada vez más obvio que se necesita un replanteamiento global de la formación inicial y permanente del profesorado, más allá de las reformas coyunturales que responden, en ocasiones, a intereses que no persiguen la construcción de la mejora escolar de manera profunda (Forteza, 2011). Cuesta mucho comprender cómo todavía el profesorado carece de esta formación y las Administraciones siguen con sus

planteamientos rígidos e ineficaces. ¿No llegan a comprender que si en el mosaico falta alguna pieza, la obra estará incompleta? En nuestro entorno cada pieza es de un color distinto, de una forma diferente pero todas necesarias para completar el dibujo final. Es inconcebible, lo que Escalante et al. (2014) aseveran acerca de que la práctica docente en la actualidad carece de la capacidad de actuación ante la diversidad cultural existente en los centros educativos.

La necesidad de formación de los docentes en interculturalidad es inequívoca. Es necesaria su toma de conciencia pero también la de toda la comunidad educativa en un proyecto común para avanzar en objetivos compartidos, superando las dificultades que se vayan encontrando por el camino para así llegar a la meta de la convivencia.

En lo que respecta al docente, evidentemente necesita que se le facilite los instrumentos y recursos adecuados pero depende en gran medida de él, tomar la iniciativa de su formación permanente para afrontar la diversidad étnica y cultural que configura nuestra sociedad plural y que ha generado nuevas demandas al sistema educativo (Bellón, 2007).

Después de todo lo manifestado, lo que sí es evidente es que sin una adecuada formación inicial y permanente en educación intercultural, el profesor tendrá serias dificultades para desenvolverse en el entorno educativo multicultural, derivando de ello consecuencias negativas, no solo para el desempeño de su labor diaria, sino para la evolución y desarrollo de los alumnos, así como para toda la comunidad educativa.

## **5. UNA VISIÓN DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN EUROPA**

Según Michelini, Santi y Stefanel (2013) son diversos los informes internacionales que hacen referencia a las necesidades de formación de los docentes, tanto en la etapa formativa inicial como en la permanente. Esto nos lleva a un punto coincidente, la importancia que tiene la formación del profesorado pero la necesidad que existe de potenciarla debido a las carencias que presenta.

A nivel europeo, las estructuras administrativas, la conformación del sistema educativo, su organización, el currículo, la normativa, los contenidos, las prioridades políticas y otros muchos elementos son diferentes según el país al que nos estemos refiriendo.

García y Martín (2012) consideran fundamental la formación del profesorado pero afirman que no en todos los países los planes de estudio se adecúan a las necesidades sociales y educativas actuales.

Es cierto que con el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior se busca una mayor semejanza y cohesión entre los diferentes países pero García y Martín (2012) advierten del riesgo que supone generalizar demasiado la idiosincrasia de Europa, ya que se podría perder de vista la situación particular de cada país a la hora de formar a los futuros maestros.

Las exigencias, requisitos y formación inicial de los futuros docentes son diversos según el país de la Unión Europea. Algunos de la zona norte destacan por la importancia que dan a la figura del profesor, al que a la vez se le exige unos requisitos mayores durante su formación inicial que a los de otros lugares. Aspectos como la nota de acceso, el proceso de selección, la organización, las diferentes pruebas, las asignaturas, los expedientes académicos o las competencias exigidas son dispares en unas zonas de Europa que en otras.

Las instituciones europeas acuerdan y aprueban documentos que recuerdan la importancia de la formación inicial y permanente del profesorado. El propio Tratado de la Unión Europea, en su texto consolidado, recoge en el Título XII la importancia de “mejorar la formación profesional inicial y permanente” (Artículo 166.2).

En el documento aprobado en el año 2014 por el Comité de la Unión Europea que contempla las conclusiones sobre la formación docente eficaz, se mencionan consideraciones y acuerdos acerca de la formación inicial. En sus consideraciones previas se destaca el papel fundamental que juegan los docentes y, más concretamente, en el apartado tercero se hace referencia a la necesidad de una formación inicial del profesorado de alta calidad. En lo concerniente a los acuerdos alcanzados, destacamos los números uno y tres que dicen así:

1. La formación inicial del profesorado debe proporcionar a los futuros profesores las competencias básicas necesarias para ofrecer una enseñanza de alta calidad, así como estimular la motivación para adquirir y actualizar esas competencias profesionales a lo largo de sus carreras. Aún teniendo en cuenta plenamente los contextos nacionales, no solo se debe incluir el conocimiento de la materia y las competencias pedagógicas reforzadas por periodos integrados de

práctica docente, sino también fomentar tanto la auto-reflexión como el trabajo en colaboración, la adaptación a las aulas multiculturales y la aceptación de roles de liderazgo.

3. La formación inicial del profesorado podría beneficiarse de los sistemas de garantía de calidad y las revisiones regulares, poniendo el énfasis en el logro de los resultados de aprendizaje requeridos, la calidad y la duración adecuada de la experiencia práctica y en asegurar la relevancia de lo que se enseña (p. 3).

El mismo texto al que nos estamos refiriendo invita a los estados miembros, dentro del respeto a la subsidiariedad, la autonomía institucional y de acuerdo con las circunstancias nacionales, a llevar a cabo una serie de acciones. Entre ellas, destacamos la primera que consiste en garantizar que los programas de formación inicial del profesorado ofrezcan oportunidades para que los futuros docentes adquieran todas las competencias relevantes que necesitan para comenzar con éxito su carrera profesional.

Otro de los documentos aprobado en el Parlamento europeo es la Resolución de 23 de septiembre de 2008 y publicado en el Boletín Oficial de la Unión Europea el 14 de enero de 2010, sobre la necesidad de mejorar la calidad de la formación del profesorado. En ella, el Parlamento muestra su apoyo a elementos referidos a la formación inicial. Destacamos los apartados uno y dos. En el primero de ellos apoya firmemente el análisis según el cual una mayor calidad en la formación del profesorado conlleva una mejora sustancial en los resultados de los estudiantes. Y, en el otro apartado, el Parlamento considera que una formación del profesorado de más alta calidad, junto a una política orientada a la selección de los mejores candidatos para la profesión, debería constituir una prioridad clave para todos los ministerios de educación.

Para muchos autores como Martínez (2013), el periodo de creación de un Espacio Europeo de Educación Superior ha permitido, en lo que se refiere a la formación inicial, una estructura homogénea de títulos pero quedándose en la superficie formal y administrativa de la formación de profesores. Desde la perspectiva de este autor, no se ha aprovechado la oportunidad para posibilitar itinerarios formativos diferenciados que den respuesta a las nuevas demandas sociales y profesionales.

Desde el punto de vista del contenido y la estructura de la formación también son numerosas las voces que apremian a su revisión ya que, durante formación inicial,

teoría y práctica siguen alejadas. Martínez (2013) manifiesta que si no se producen cambios en la situación actual, todo quedará reducido a cambios formales e insustanciales con escasa incidencia en la práctica.

La Europa del siglo XXI es la más diversa que conocemos desde sus orígenes. Esa pluralidad queda reflejada en las aulas y si los docentes no cuentan, desde su formación inicial, con las competencias, conocimientos y habilidades necesarias, no podrán gestionarla con éxito. Esta afirmación, aunque pueda parecer una obviedad, sigue sin verse respaldada por una formación del profesorado sólida y comprometida con la interculturalidad.

Como podemos comprobar a través de diferentes documentos europeos relacionados con el ámbito educativo, aún no existe una estrategia común en la formación inicial de los docentes, por lo que, si todavía no se ha llegado a un entendimiento en este aspecto, difícilmente se habrá profundizado en otros más específicos como la formación en educación intercultural.

Nadie es ajeno a la realidad multicultural europea, en cambio, no se está formando a los futuros docentes para saber dar respuesta a las nuevas situaciones de enseñanza-aprendizaje que se les va a presentar en la heterogeneidad de las aulas. Como consecuencia de esta situación se pueden extraer, entre otras conclusiones, que no se está proporcionando al profesorado en su formación inicial las competencias, conocimientos, habilidades, instrumentos, herramientas y recursos necesarios, es decir, no se está formando a futuros docentes competentes desde el punto de vista de la interculturalidad. Este hecho, además viene acompañado de otras carencias como la falta de reflexión para posibilitar una actitud de apertura al cambio, el análisis de las propias creencias, la transformación de actitudes, el conocimiento y el respeto a lo diferente, promover la igualdad de oportunidades, despertar el sentido crítico, desarrollar habilidades sociales y comunicativas, comprender la riqueza de la pluralidad, fomentar el conocimiento de diferentes características culturales y personales o tomar conciencia de la diversidad cultural como un elemento de enriquecimiento mutuo.

En un contexto en continua transformación y ante un alumnado cada vez más diverso, no es comprensible que uno de los pilares fundamentales de la formación inicial del profesorado no sea la educación intercultural.



En toda Europa, las instituciones formativas de los docentes deben tener en cuenta las realidades sociales y culturales que envuelven al ámbito educativo. La formación de los futuros docentes debe ser coherente y estar conectada a las realidades en las que posteriormente se va a desenvolver. En los países de la Unión Europea no existe un modelo único de formación inicial del profesorado, ni una duración similar de los estudios formativos, como tampoco unos requisitos iguales de acceso. En lo que se refiere a los contenidos curriculares durante la formación inicial, la generalidad de los países europeos deja la decisión en manos de las universidades. Por lo tanto, la institución universitaria debe tomar conciencia de su responsabilidad en la formación de los futuros docentes y de que ésta sea coherente con el mundo cambiante y diverso que le rodea.

Como ya empiezan a reconocer los propios organismos dependientes del Ministerio competente en nuestro país, a través, por ejemplo, de la publicación del XXI Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado (2015), se debería proporcionar a los interesados una mejor formación y contribuir al reconocimiento social y profesional de la figura del docente. En el mismo texto se menciona la necesidad de disponer de un sistema de formación profesional inicial del profesorado, de calidad, efectivo, eficiente y sometido a evaluación.

Ningún país de la Unión Europea debería olvidar, como destaca Rebolledo (2015), que una buena formación inicial proporciona los conocimientos, capacidades y herramientas necesarias para que el profesorado pueda afrontar las transformaciones de una sociedad cambiante y dinámica. Pero a pesar de ello, la formación para atender la interculturalidad en las aulas sigue siendo una asignatura pendiente.

Documentos europeos como la Resolución publicada en el Boletín Oficial de la Unión el 14 de enero de 2010, sobre la necesidad de mejorar la calidad de la formación del profesorado, que advierte en su apartado número veintisiete que:

Ante la llegada de una gran diversidad de población inmigrante, el cuerpo de docentes debe estar específicamente preparado para planteamientos y dinámicas de carácter intercultural, no solo dentro de las aulas, sino en relación con las familias y su entorno geográfico más próximo, donde la diversidad tiene su espacio natural (p. 17).

Nos parece muy limitado que se haga referencia a la educación intercultural únicamente por el hecho de la inmigración masiva que está recibiendo Europa, aún siendo uno de los elementos que obligan a ella. Pero lo más importante es que, aunque sea de manera puntual, ya se empieza a destacar su necesidad en los documentos oficiales. Ahora, el reto es pasar de la teoría a la práctica e incluir, verdaderamente, la interculturalidad en los planes formativos de los futuros docentes.

Aunque acabamos de decir que el último texto de la Unión Europea que hemos mencionado es limitado, por otro lado, nos parece muy interesante que no solo circunscriba la atención a la interculturalidad al aula sino que destaque el contexto familiar en su conjunto y el entorno geográfico, al menos, en el que se desarrolla y desenvuelve la persona.

El Parlamento y el Consejo de Europa aprobaron que el año 2008 fuera el Año Europeo del Diálogo Intercultural, tal y como aparece publicado en el Diario Oficial de la Unión de 30 de diciembre de 2006 en la decisión número 1.983. En ella se señalan, fundamentalmente, las consideraciones, el articulado, objetivos, contenidos, ejecución, cooperación, organización, presupuesto y destinatarios que justifican su celebración. Como era de esperar, ningunas de las medidas van dirigidas directamente a la formación de los docentes. Sí se puede leer en el artículo 2, apartado segundo, en el que se plasman los objetivos específicos del Año Europeo del Diálogo Intercultural, la intención de fomentar el papel de la educación como factor fundamental de aprendizaje de la diversidad, mejorar la comprensión de otras culturas y de desarrollo de capacidades y buenas prácticas sociales.

Lo que parece estar claro y es unánime es que la educación en los centros escolares es la vía más importante e insustituible para formar a los niños y jóvenes en los valores y experiencias necesarios para la convivencia. Sin embargo, no se profundiza en la pregunta de si los encargados de llevar a cabo esa tarea están adecuadamente formados para ejecutarla.

Ancheta (2007) realiza un análisis comparado acerca de la formación de los futuros educadores en varios países europeos y advierte del vacío presente en la formación inicial de los docentes para afrontar los cambios y las circunstancias a los que el hecho educativo se ve sometido actualmente debido al mundo más dinámico, plural y globalizado en el que vivimos.

En el Libro Blanco sobre el Diálogo Intercultural (2008) se destaca la importancia de que las instituciones encargadas de formar al profesorado deban tener presente la interculturalidad y todos los aspectos relacionados con ella para hacer posible que ulteriormente éstos puedan responder satisfactoriamente a la realidad que los rodea. El apartado que habla de la función de los educadores, expresa que los programas de formación del profesorado deberían prever estrategias pedagógicas y métodos de trabajo que prepare al profesorado para hacer frente a las nuevas situaciones y exigencias que se plantean como consecuencia de la diversidad.

La pluralidad en Europa no ha sido atendida hasta ahora de una manera concreta y organizada. Todas las instituciones y organismos deben responsabilizarse de ello. No es momento de buscar culpables sino de analizar las deficiencias y las desatenciones producidas, con la intención de planificar y prestar una verdadera atención a la multiculturalidad europea.

La actual configuración diversa de los países de la Unión no va a variar y si lo hace será hacia una mayor heterogeneidad. Todos somos conscientes de este hecho, por ello, son diversos los documentos en redacción o aprobados que tienen en cuenta esta proyección. Como ejemplos podemos mencionar la Declaración de Incheon para la Educación 2030 (2015) y el Marco de Acción (2015).

El primero de los documentos fue aprobado en el Foro Mundial sobre la Educación de 2015 en el que participaron ciento sesenta países. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), junto a otros organismos como el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), el Banco Mundial, el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA), el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR), promovieron el diálogo y la aprobación de compromisos a favor de la educación sobre una agenda propuesta para 2030. Lo relevante de la Declaración es que tiene como eje vertebrador la educación inclusiva y equitativa para todos.

En estrecha relación con ella, está el segundo de los documentos al que nos hemos referido, el Marco de Acción Educación 2030 aprobado el 4 de noviembre de 2015 en París por ciento ochenta y cuatro países. En él se destaca la diversidad en el ámbito educativo y la necesidad de atenderla a nivel regional, nacional y mundial. Teniendo en cuenta esa gran diversidad, marca como objetivo global garantizar una

educación inclusiva y equitativa de calidad y que se promuevan oportunidades de aprendizaje permanente para todos. Uno de sus apartados subraya la siguiente exigencia:

Deberán existir políticas y normativas docentes para asegurar que los docentes y educadores tengan las competencias necesarias, sean contratados y remunerados de forma adecuada, reciban una buena formación, estén profesionalmente calificados, se encuentren motivados, estén repartidos de manera equitativa y eficaz en todo el sistema educativo, y reciban apoyo dentro de sistemas dotados de recursos, eficaces y bien administrados (p. 11).

Se reconoce al profesor como la pieza esencial para poder alcanzar las metas y objetivos marcados en el presente y para el futuro. Sin su concurso, las aspiraciones de atender adecuadamente una educación plural para todos, sería imposible. Nuestras palabras se ven reforzadas con la afirmación expresada en el documento cuando manifiesta que “los docentes son la clave para el éxito de la agenda de la Educación 2.030 en su totalidad” (p. 26).

El maestro debe tomar conciencia de la trascendencia de su papel en el desarrollo de una educación cada vez más heterogénea. Su capacitación, su compromiso y su competencia son el motor que permitirá a los educando un desarrollo pleno.

Para hacer frente a las grandes responsabilidades y expectativas que recaen en el profesorado es imprescindible que posea una formación profunda y sólida.

Una de las estrategias que se señalan en el marco de acción es analizar y mejorar la calidad de la formación de los docentes, tanto inicial como permanente, para ofrecerles una capacitación de calidad.

La formación inicial tiene una duración determinada pero ese espacio de tiempo es fundamental para abrir el camino hacia la realidad de las aulas que el profesor tendrá que recorrer.

En la actualidad se hace imprescindible que, cuanto antes, los futuros docentes abran los ojos a una acción educativa heterogénea e intercultural. La ciudadanía que compone Europa y el mundo es muy diversa y sin la formación necesaria será difícil poder afrontar la pluralidad y a la vez saber respetar las propias identidades.

Los medios de comunicación nos muestran a diario algunas de las situaciones que Europa está viviendo y que la convierten a cada paso en un entorno más variado. Entre las actuaciones que se expresan para atender estas circunstancias nunca se menciona el ámbito educativo y, mucho menos se tiene en cuenta, las nuevas exigencias que suponen para la formación del profesorado.

La formación inicial europea necesita una revisión y actualización de sus planes y programas. Los contenidos educativos que se transmiten a los futuros docentes deben tener presente en todo momento la diversidad cultural y su puesta en valor para poder otorgarle un tratamiento normalizado. Además de contenidos teóricos que hay que reelaborar y replantear es clave trabajar a lo largo de ese periodo formativo inicial, actitudes y valores que permitan abrirse a la comunicación, el respeto, el diálogo, la solidaridad, la responsabilidad, la libertad, la empatía, la igualdad, la paz y la justicia social, entre otros, para poseer la capacidad de actuar adecuadamente en el contexto multicultural que les rodea. Si los docentes no se exigen a sí mismos esta capacitación, difícilmente podrán formar alumnos críticos, responsables, solidarios, justos y que crean en la convivencia.

Las instituciones políticas, educativas y sociales deben empezar a reconocer la carrera docente como una profesión de gran calado y trascendencia. No se puede exigir al profesorado cada vez mayores responsabilidades si desde las instancias superiores no se les otorga el reconocimiento, apoyo y recursos necesarios para ello. Si por otro lado, a los futuros docentes se les sigue formando a través de la lección magistral, con un mensaje unidireccional, estudiando de memoria apuntes que luego reproducirán por escrito en un examen, exámenes que si aprueban será suficiente para convertirlos en maestros, no se puede pretender que cuando el profesor novel llegue a las aulas, no se encuentre con un abismo casi infranqueable entre la formación recibida y la realidad que le rodea.

Si en un solo país la diversidad es muy plural, cuánto más lo será en el conjunto de la Unión Europea formada por veintiocho países, con una superficie de cuatro millones de kilómetros cuadrados, una población de más de quinientos ocho millones de habitantes, veinticuatro lenguas oficiales, sesenta lenguas regionales y minoritarias, distintas religiones y con el derecho adquirido de la libre circulación de las personas al no existir controles fronterizos entre sus países. Sin olvidar el gran asunto de la

inmigración. De todo ello, se puede deducir que Europa en sí misma es plural, a lo que hay que sumar los importantes flujos migratorios que está recibiendo.

Según los últimos datos publicados por Eurostat<sup>18</sup>, en mayo de 2016 había 34,3 millones de personas nacidas fuera de la Unión viviendo en un Estado miembro a 1 de enero de 2015. También eran 18,5 millones, las personas nacidas en un Estado miembro de la Unión Europea distinto de aquel en el que residían. En términos absolutos, el mayor número de extranjeros que vivían en los Estados miembros de la Unión Europea a 1 de enero de 2015 se registró en Alemania (7,5 millones de personas aproximadamente), el Reino Unido (5,4 millones aproximadamente), Italia (5 millones aproximadamente), España (4,5 millones aproximadamente) y Francia (4,4 millones aproximadamente). Los extranjeros en estos cinco lugares representaron colectivamente el 76% del número total de extranjeros que vivían en todos los Estados miembros de la Unión, mientras que esos cinco países tenían un 63% de la población de la Unión Europea.

No existen dudas sobre la multiculturalidad europea pero con estos datos hemos querido reforzar nuestros planteamientos acerca de la imperiosa necesidad de atender la educación intercultural y la convivencia como dos grandes retos en la actualidad.

Europa presenta una fisonomía ciudadana muy alejada de la homogeneidad que pudo caracterizarla en siglos pasados. Hoy nos encontramos en el polo opuesto y se deben aplicar fórmulas y mecanismos de entendimiento y encuentro para hacer posible una convivencia real.

La escuela juega un papel esencial en ese cometido y se hace imprescindible para ello, contar con docentes adecuadamente formados que sepan cómo y hacia dónde avanzar. Desde la formación inicial se debe despertar en los futuros profesores un espíritu crítico y reflexivo que les lleve a analizar, a lo largo de toda su carrera profesional, qué enseñar, para qué y cómo hacerlo.

Para nosotros, la revisión a nivel europeo de los diferentes planes de estudio dirigidos a los futuros docentes es una necesidad apremiante e inaplazable. Por otro lado, la educación intercultural debe estar presente de una manera preponderante. Mientras los programas de formación sigan sin tener en cuenta las características

---

<sup>18</sup> [ec.europa.eu/eurostat](http://ec.europa.eu/eurostat)

generales y específicas del contexto y sus ciudadanos, seguirán siendo erróneos, inadecuados e ineficaces.

Los universitarios que aspiran a ser buenos docentes reivindican una formación apropiada para que sus futuros alumnos puedan recibir una enseñanza adecuada, integral y enriquecedora. Una enseñanza que les facilite desarrollarse y desenvolverse en sus vidas. Pero para eso hay que empezar por dotar a los docentes de los conocimientos, capacidades y actitudes necesarios para hacerlos competentes interculturalmente. Eludir por más tiempo la multiculturalidad de nuestro entorno no tiene sentido. Las comunicaciones, la evolución demográfica, las diferentes culturas, los flujos migratorios, la conectividad, los movimientos sociales, los conflictos, la xenofobia, la pobreza, las desigualdades y otros muchos factores políticos, sociales y culturales, unos positivos y otros negativos, continuarán avanzando en nuestra sociedad, mientras sigue sin dotarse a los profesionales de la educación de las competencias necesarias para intentar potenciar, desde edades tempranas, los comportamientos y actitudes a favor de la convivencia y paliar aquellos que la menoscaban. Es responsabilidad de todos llevarlo a cabo pero la institución educativa es un gran potencial para concienciar en valores y actitudes, ya que su función social es indiscutible.





### Capítulo 3.

## *LA FORMACIÓN PERMANENTE DE LOS MAESTROS EN INTERCULTURALIDAD*

1. La importancia de la formación permanente del docente
2. Los programas de formación permanente del profesorado
3. Transformación social y formación del profesorado
4. La necesidad de formación permanente en interculturalidad
5. La formación permanente del profesorado en educación intercultural en Europa



## 1. LA IMPORTANCIA DE LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL DOCENTE

Cardona (2008b) sostiene que los nuevos retos que la sociedad plantea deben hacernos ver que la formación del docente ha de concebirse como una tarea inacabada y siempre susceptible de mejora y perfeccionamiento. Este espíritu de exigencia, inquietud, reflexión, crítica e inconformismo es el que debe inundar al maestro para estar en constante renovación y actualización. Es habitual que se critique a los profesionales de la medicina si no están en continua formación, adquiriendo nuevos conocimientos y técnicas que les permitan estar al día de los últimos avances médicos con la finalidad de prestar la mejor atención sanitaria posible y dar una respuesta acertada a cada caso que llega a su centro de trabajo.

Para nosotros el maestro es un doctor educativo y debe estar sometido a las mismas exigencias formativas que un médico. ¿Cuál es la única diferencia, que no tratamos patologías ni con la vida de las personas? Pues no nos atreveríamos a negarlo tan rotundamente.

Tal vez sea cierto que no tratamos la salud de las personas pero sí lo hacemos con el futuro de esos individuos. El proceso educativo va a influir directamente en la formación integral de los sujetos, en su papel activo y responsable dentro de la sociedad e incluso en sus enfoques vitales en temas fundamentales para la comunicación, la convivencia y el desarrollo individual y colectivo. Por lo tanto, no infravaloremos la profesión docente ni las responsabilidades que derivan de ella. El maestro también debe estar al día de los últimos estudios, investigaciones y descubrimientos. Tiene que afrontar diariamente la realidad de cada caso, sus características y particularidades. Una correcta formación permanente le capacitará a realizar un análisis de las situaciones y dar respuestas adecuadas a cada una de ellas. Esto, también repercutirá en la calidad de vida del estudiante de hoy y futuro adulto responsable y activo de mañana. Será por todo ello por lo que García y Castro (2012) apuntan que la formación permanente es necesaria para la supervivencia del profesorado.

Los incesantes cambios que se producen en nuestra sociedad repercuten en la educación, en los centros educativos, en las aulas y en sus principales protagonistas, los alumnos y los profesores. Ante estas transformaciones está más que justificada la obligatoriedad de un permanente reciclaje de los docentes.

Muchos maestros pueden caer en el error de pensar que por llevar una serie de años ejerciendo la profesión es innecesario continuar con su formación. Anteriormente hacíamos una comparación con el sector sanitario y lo incomprensible que sería que no siguieran formándose. Pues igual de inconcebible debe ser en el ámbito educativo, ya que en ningún momento profesional el docente alcanza la perfección y siempre tiene mucho que aprender. Además, en este mundo cambiante, las necesidades van variando y sus componentes también. Por eso, siempre hay nuevos contenidos que aprender, nuevas herramientas que manejar, nuevas estrategias para transmitir conocimientos, distintas formas de trabajar y diferentes habilidades que poner en práctica. Así nos lo exigen las situaciones que constituyen las aulas plurales.

La formación permanente del profesorado ha ido sufriendo continuos cambios en función de las reformas educativas provocando en los docentes una sensación de inconsistencia derivando en desmotivación y desánimo (Pérez, 2013).

Unas aulas plurales que como apuntan García y Arroyo (2014) necesitan de la implantación de la Educación Intercultural para que los docentes sean capaces de educar a los alumnos hacia una sociedad abierta y diversa, construyendo un nuevo concepto cultural que de sentido a sus vidas. Pero para llegar a esto es necesaria una transformación en la formación del profesorado.

Una sociedad sometida en los últimos años a cambios vertiginosos, demanda nuevos cometidos a los profesores. El maestro de la escuela tradicional que se limitaba a explicar y examinar ha pasado a la historia. A los actuales docentes se les exige tener a los alumnos motivados, diseñar actividades que respondan a sus intereses, favorecer la empatía, diagnosticar necesidades, organizar y gestionar situaciones, diseñar estrategias, experimentar nuevos canales de comunicación, regular los aprendizajes, fomentar el pensamiento crítico, adentrarse en las tecnologías de la información y la comunicación, potenciar el espíritu reflexivo, trabajar en equipo, manejar de forma adecuada los tiempos y espacios, despertar la curiosidad intelectual, asesorar al alumno en distintos campos, transmitir valores, elegir correctamente los recursos y materiales didácticos, avivar actitudes positivas en los discentes, afrontar la diversidad del aula y una innumerable cantidad de nuevas responsabilidades. Dada esta situación es normal que todo se desborde si ocurre lo que comentan Ochoa et al. (2005), añadirle al docente nuevas funciones sin que esté suficientemente preparado para ello.

Después de haber tratado la formación inicial en el capítulo anterior es evidente que no dota a los profesores de los conocimientos, capacidades y herramientas necesarias para hacer frente a las situaciones que se plantearán a lo largo de sus carreras docentes.

Un profesor constante en su formación permanente que además reflexiona de forma sistemática sobre su propia práctica y evalúa tanto las estrategias de enseñanza como sus consecuencias en el aprendizaje de los estudiantes será un mejor docente y desarrollará su labor de forma más eficaz. Michel (2015) afirma que el aprendizaje de los docentes se verifica en el aula, en el trabajo con los alumnos. Esta aseveración nos destaca que los esfuerzos que los profesores hayan hecho durante su formación inicial y los que sigan realizando a lo largo de la permanente, se pondrán a prueba en la actividad diaria del aula.

El docente es un actor fundamental en la escuela y, como ya hemos visto en epígrafes anteriores, su grado de formación afecta directamente al aprendizaje de los alumnos y a la realidad de la enseñanza. Marín, Latorre y Blanco (2010) nos recuerdan que la profesión docente se encuentra hoy día afectada por cambios ingentes que la sociedad, en todos sus ámbitos, está experimentando.

La falta de formación del docente puede generar problemas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, mientras que, una constante formación permanente permitirá fomentar una actividad que desarrolle, entre otros factores, la relevante función social que tiene la escuela.

Martínez y Villardón (2015) destacan también la importancia de la figura del profesor y la gran responsabilidad que entraña su trabajo. Por otro lado, subrayan la falta de reconocimiento social de la profesión, así como, una serie de factores que dificultan el desempeño de su trabajo, como puede ser la necesidad de tener presente las características de los alumnos o la cantidad de tareas y funciones a las que se enfrenta.

La sociedad actual necesita de un docente que responda a las demandas presentes. Pero para ello es imprescindible contar con programas formativos bien diseñados, que no estén descontextualizados, y que respondan a las necesidades reales de las aulas. La carencia de programas adecuadamente elaborados limita las posibilidades de adquirir nuevos instrumentos y estrategias por parte del docente

viéndose abocado a utilizar metodologías que restringen las posibilidades de desarrollo de los alumnos.

Como destacan Calderero, Perochena y Peris (2015), el maestro debe velar porque cada uno de sus alumnos pueda desplegar sus potencialidades. Este deber puede quedar en un deseo pero no en un logro si los docentes no están adecuadamente formados y, por tanto, en posesión de conocimientos, estrategias, habilidades, valores y competencias que lo hagan posible.

El desarrollo profesional y la formación permanente van cogidos de la mano. Ante una formación inicial insuficiente y deficitaria, la formación permanente adquiere una importancia aún mayor. La capacitación docente permitirá que el profesor desarrolle su labor con confianza, motivación, implicación, tomando conciencia de las peculiaridades del nuevo entorno socio-educativo y revisando cotidianamente su propia práctica.

Dentro de la formación del profesorado la educación intercultural es una nueva exigencia, desde nuestro punto de vista, de carácter obligatorio. Donate y González (2007) indican que es necesario que la escuela asuma la educación intercultural y que se convierta en una institución en la que sea posible asumir la diversidad cultural tanto en el plano institucional como en su dimensión relacional.

Para que todo esto sea factible hay que contar con la implicación de la Administración y, como eje esencial, con una adecuada formación del profesorado en interculturalidad pero como señalan García y Arroyo (2014), para que la educación intercultural se implante completamente en el actual sistema educativo para dar respuesta a la diversidad del alumnado, es necesario un cambio en la formación del profesorado.

### **1.1. Formación permanente y calidad educativa**

“No se puede mejorar la calidad de la enseñanza sin asegurar una buena formación de los docentes” (Imbernón, 1989, p. 488).

En nuestra vida cotidiana solemos buscar la calidad de los productos y servicios de los que nos abastecemos. Si vamos a adquirir una vivienda, en uno de sus detalles técnicos comprobamos que se ha construido con materiales de calidad; si practicamos

deporte procuraremos que las zapatillas u otro atuendo concreto sea de calidad; si llevamos nuestro coche, nuestro ordenador u otro aparato electrónico a un servicio técnico, también los esperamos que sea de calidad; en nuestra alimentación intentamos que los productos sean de la mejor calidad; en el ámbito medioambiental, los órganos responsables destacan la importancia de medir la calidad del aire; las Administraciones públicas analizan la calidad de las aguas de baño o, por ejemplo, servicios importantes se preocupan por cumplir con los requisitos necesarios para tener certificados de calidad. Porque, en definitiva, lo que buscamos son las mejores calidades posibles en nuestras vidas, en el más amplio sentido de la palabra.

Sin embargo, es paradójico, que en el ámbito educativo la calidad no ocupe un lugar tan preferente. Para cualquier empresa sería impensable no plantearse el procedimiento, el análisis y los requisitos para ofrecer un servicio o producto de calidad. Las empresas serias y punteras siempre tienen presente como objetivos principales conocer las necesidades de los potenciales clientes, diseñar los artículos o productos que cubren esas necesidades y mejorarlos a través de los análisis y evaluaciones permanentes.

Desde la fase inicial de diseño, una vez detectadas las necesidades reales, la elaboración del producto se ve sometida a un control exhaustivo durante todo el proceso hasta llegar a la verificación final de aquellos que se van a adquirir. En todo ese exigente procedimiento se debe controlar que el producto último no presente ningún fallo. De esta manera se consigue lo más importante, que el producto satisfaga al cliente.

Por lo tanto, la calidad permite, entre otras cosas, cumplir con los objetivos marcados, atender las necesidades y proporcionar resultados positivos. De este modo está garantizada la satisfacción del cliente y la del profesional a través de la eficacia y la eficiencia. Llegados a este punto, el trabajo no está finalizado. Los controles de calidad constantes deben seguir produciéndose para ir realizando las mejoras que sean necesarias.

Todo esto, que sería inimaginable que no se lo planteara cualquier empresa seria y relevante, al hablar de educación se desecha. ¿Queremos una educación de calidad? Si hiciéramos esta pregunta seguro que todos, sin pensarlo ni un segundo, diríamos que sí. Pero si nos parásemos a explicar con detenimiento, los esfuerzos, cambios y transformaciones que habría que realizar por parte de todos los agentes implicados, ¿la

respuesta sería la misma? Administraciones, profesores, alumnos, familias, agentes sociales, etc., ¿estarían dispuestos a afrontar este reto?, ¿o se buscarían caminos intermedios o medias tintas como hasta ahora para ofrecer una pseudo-calidad educativa?

¿Acaso la escuela no es una entidad seria y destacada que debe ofrecer calidad? Pues para ello, indefectiblemente, tiene que conocer las demandas de su entorno, las necesidades reales de sus clientes directos (los alumnos), elaborar documentos y procesos de enseñanza-aprendizaje eficaces y someterse a evaluaciones permanentes para alcanzar la calidad.

El profesional que ofrece el producto no puede estar satisfecho si no tiene la calidad adecuada. Como dice Marcelo (2002) para afrontar las necesidades de nuestros alumnos necesitamos escuelas de calidad y profesores adecuadamente formados.

La formación del profesorado es un pilar esencial para hacer posible una educación de calidad. Sabemos que no es el único elemento necesario para llegar a ella pero, para nosotros, es el principal. Forteza (2011) afirma que la formación del profesorado es uno de los ejes cardinales para garantizar, en el futuro, que todos los niños pueden transcurrir hacia una vida adulta de calidad.

Desde esta convicción será mucho más fácil ofrecer una educación de calidad. Para llegar a ella, el profesor debe abandonar la autocomplacencia y ser crítico con su propia práctica. El docente tiene que concebirse como un investigador que indaga, analiza y se cuestiona. No debe acomodarse en la rutina, ni estancarse en las nociones adquiridas, sino que, por el contrario, debe observar, analizar y controvertir lo que día a día ocurre en las aulas para, a continuación, dar una respuesta apropiada y llevar a cabo acciones específicas.

Si el profesor-investigador no reflexiona críticamente sobre su práctica diaria nunca llegará a transformar, ni siquiera avanzar, en las actuaciones que necesitan ponerse en marcha ante las diferentes circunstancias académicas.

Algunos de los mayores enemigos para que se produzcan estos cambios son, entre otros, el estancamiento, el inmovilismo, la pasividad, el desinterés y el creer que los años de experiencia dotan, por sí mismos, del conocimiento necesario para abordar de manera victoriosa cualquier asunto educativo. Este exceso de confianza, erróneo por otro lado, nos llevará a carecer de los atributos más elementales para afrontar con éxito



las tareas de las que somos responsables como docentes. Las repercusiones de este hecho no recaerán únicamente en el profesor, sino lo que es más grave, lo harán en el alumno, pudiéndolo llevar a la desmotivación y al fracaso escolar. Por eso, la pasividad del maestro ante la formación permanente puede tener consecuencias muy graves.

El profesor ejerciente tiene la suerte de estar inmerso en el aula donde experimenta de primera mano la realidad. Este es un factor esencial que la débil y deficiente concepción de la formación inicial no permite casi apreciar a los futuros maestros.

Estar sumergidos en la vida de las aulas es un gran tesoro que nos zambulle en su seno y nos permite bucear hasta sus profundidades. Y en esos maravillosos fondos nos fascinaremos por la variedad de formas de vida, comportamientos, relaciones y diversidad que es lo que da verdadero sentido y riqueza a ese ecosistema. Pues ya que el profesor tiene la fortuna de experimentar la vivencia del aula es donde la investigación en acción debe hacerse patente. Las continuas quejas de que teoría y práctica están muy alejadas pueden limarse si conseguimos que las mejoras continuas en nuestra formación docente nos lleven a una investigación crítico-constructiva que desemboque en acciones precisas en la práctica educativa. Esto derivará en una mejora de la calidad profesional y de la educación en su conjunto. La formación permanente del profesorado es uno de los criterios que definen la calidad de la educación (García y Castro, 2012).

La afirmación de Fernández (2013) es concluyente ya que señala como un objetivo básico y primordial, la mejora de la calidad de la práctica docente. Pero hasta ahora esto puede parecer una espiral compleja ya que si no tenemos unos docentes que se impliquen en la formación permanente, difícilmente podrán desempeñar nuevas funciones que les exige el sistema educativo actual.

Ese sistema educativo actual está, además, caracterizado por la diversidad cultural. Este hecho obliga a que los docentes tengan una formación adecuada en interculturalidad. Si esto no es así, no podrá contar con los conocimientos, estrategias y competencias para afrontar con éxito y desde la calidad, el aula plural. García y Arroyo (2014) declaran que:

El profesor ha de estar preparado para atender a los imprevistos que surjan y a las necesidades de los alumnos, sabiendo que su puesta en práctica no sólo tiene un contenido afectivo y moral, de respetar y conocer otras culturas, sino que ha

de formar personas críticas, con capacidad para convivir y cooperar con los demás, que posean actitudes y valores positivos ante la diversidad, y sobre todo, hacerlo desde la calidad educativa (pp. 140-141).

La formación de los docentes es la vía principal para dar una respuesta a las aulas multiculturales desde la igualdad, la libertad, la solidaridad, el respeto, la inclusión, la cooperación y el entendimiento. En nuestra opinión la formación en educación intercultural es el motor que nos hará avanzar hacia la convivencia.

Autores como Soriano (2012) son de la misma opinión al manifestar que en una sociedad diversa y plural como en la que vivimos, la única forma de lograr una educación de calidad es a través de la educación intercultural.

## **2. LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO**

Nadie puede dudar de la trascendencia que tiene la formación permanente pero ¿son adecuados los programas que se diseñan e imparten? De entrada, un número significativo de docentes suele manifestar que no existe una oferta formativa suficiente. Además son poco innovadores y no sirven posteriormente para la práctica del aula. No responden, mayoritariamente, a las demandas de los maestros. Creemos conveniente que pueda escucharse sus opiniones para ajustar la oferta a las necesidades principales que manifiesten. Ellos son los verdaderos conocedores del trabajo diario y, por lo tanto, saben de los aspectos que deben reforzarse. Todavía nos encontramos modelos de formación arcaicos. Es fundamental que incidan directamente en los mayores problemas que a los maestros se les presentan. Desde nuestro punto de vista, los programas deben ser sometidos a una profunda revisión porque hasta el momento, los intentos no han sido eficaces. Debemos cambiar el rumbo y el enfoque de la formación porque nunca se alcanzarán los objetivos que se pretenden si no se tienen en cuenta las demandas profesionales, si solo se basan en contenidos teóricos totalmente alejados de la realidad e inútiles en la práctica y si no se conocen las opiniones e intereses de los actores principales de la formación. De la Administración se requiere mayor implicación, aportación de los recursos necesarios, menos teorización en sus planteamientos y más cercanía a la realidad del aula.

En el mundo empresarial existe una herramienta muy útil llamada análisis DAFO. Se puede aplicar a cualquier negocio independientemente de su tamaño o actividad. Permite hacer un análisis externo e interno y ayuda a plantear medidas para aprovechar las oportunidades detectadas y eliminar las amenazas teniendo conciencia de las debilidades y fortalezas. Una vez que se plantean los objetivos, se eligen las estrategias para alcanzarlos mediante acciones concretas. Este mismo método puede aplicarse al ámbito educativo. De hecho hay experiencias en el campo de la formación on line a través de las tecnologías de la información y la comunicación. Se seguirían analizando las cuatro variables fundamentales (debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades), realizando una matriz de factores internos, externos, negativos y positivos y a partir de ese punto se decidirían las estrategias para alcanzar los objetivos planteados y se aplicarían las medidas precisas. Potenciar este tipo de instrumentos para la elaboración de los programas formativos puede ser muy provechoso. Nos va a ubicar en la situación real y a partir de ese momento las propuestas serán mucho más certeras y prácticas.

Las programaciones de formación permanente necesitan una profunda revisión y ser útiles para la reconstrucción de la práctica educativa a partir de la experiencia cotidiana. Pero nada de esto tiene sentido si no existe implicación y toma de conciencia por parte del profesor.

En uno de los artículos de Calatayud (2006) se contemplan algunas de las características que los docentes solicitan que reúna su formación. En resumen, se refieren a las siguientes:

- Una formación que responda a las necesidades reales de los docentes.
- Una formación que facilite la innovación pedagógica, así como, la reflexión sobre la propia práctica docente.
- Una formación que realmente ayude a la actualización de los conocimientos y estrategias docentes.
- Una formación con contenido teórico como práctico.
- Una formación impartida por ponentes de contrastada calidad.
- Una formación que permita la apertura y colaboración con diferentes centros.
- Una formación que posibilite espacios de reflexión para facilitar el intercambio de experiencias.
- Una formación de carácter obligatorio y no opcional.

- Una formación que esté relacionada con las necesidades que en la práctica presenta el docente.
- Una formación que tenga presente la realidad de los centros educativos y sus aulas.
- Una formación variada y de calidad.
- Una formación que esté dotada de una inversión adecuada en recursos personales, materiales, tecnológicos o de cualquier otra índole.

Esta misma autora coincide con Santos et al. (2014) en aspectos esenciales que demanda ante su formación del profesorado. Los principales están centrados en los siguientes aspectos:

- Revisar a fondo el modelo de formación del profesorado.
- Que la Administración pública elabore y pone en marcha un plan real y de calidad de formación permanente.
- Conocer otras experiencias exitosas para adaptarlas al propio centro.
- Un programa que convierta al centro escolar en el motor formativo de los docentes.
- Dotar a los profesores de estrategias pedagógicas para afrontar con éxito las labores educativas en nuestras aulas multiculturales.
- Atender ámbitos tan importantes como las diversas metodologías de enseñanzas actuales, el uso de las nuevas tecnologías, la atención a la diversidad, los procesos de calidad y de mejora continua del centro educativo, los conocimientos para hacer más efectivo el aprendizaje escolar, trabajar las habilidades sociales, el trabajo en grupo y la comunicación interpersonal.

Estas son sólo algunas de las reivindicaciones de los docentes para sus programas de formación permanente. Es una evidencia que el profesorado, en general, no está satisfecho con el enfoque que tiene la formación continua. Esta situación nos aleja de la capacitación de los docentes, llevándoles hacia la desmotivación y el desinterés por mejorar su formación a través de un programa que se la oferta que no responde a sus necesidades.

Una formación permanente inexistente, inadecuada o descontextualizada provoca aislamiento profesional y sensación de impotencia hacia las situaciones que pueden darse en el aula. Programas que no enfocan la educación intercultural como una

educación para todos. Que no tienen en cuenta las necesidades e intereses de sus destinatarios. Unos programas formativos que prácticamente son inútiles para la aplicación práctica. Que no fomentan el trabajo colaborativo entre profesionales y que todavía necesitan un giro hacia una perspectiva heterogénea. Unos programas que deberían permitir redefinir el trabajo del profesor ante los evidentes cambios sociales (Aguado et al., 2008; Marcelo, 2002).

Para elaborar esos programas, además de tener en cuenta las necesidades del profesorado, deberían ser sometidos a una evaluación externa realmente objetiva e independiente que garantice su mejora desde todos los puntos de vista, teniendo presente las características de los centros, las de los recursos y materiales, la metodología, la oportunidad que abre al debate pedagógico, los cambios que puede producir en los documentos educativos, su desarrollo práctico y la mejora e innovación que pueden aportar en los planes de los centros (D'Angelo y Rusinek, 2014).

No podemos permitirnos por más tiempo hacer oídos sordos al hecho de que los programas de formación del profesorado no son los adecuados. Ya hemos visto a lo largo de este trabajo, algunas de sus consecuencias, además de que estaríamos renunciando a la calidad educativa.

Si la escuela sigue queriendo ser un lugar de referencia para la construcción de sistemas de entendimiento, el establecimiento de una sociedad intercultural, poner en práctica el ejercicio de la convivencia en edades tempranas o garantizar la igualdad de oportunidades de los alumnos, necesita profesores correctamente formados siendo un requisito indispensable contar con programas formativos que los capaciten (García y Cobacho, 2005).

### **2.1. Programas de formación docente y diversidad cultural**

En los últimos años, ha disminuido la atención a la formación permanente. Tal vez sea por la cantidad de nuevas tareas, por el aumento en las exigencias, el incremento burocrático al que está sometido el profesor y todo aquel que tenga que ver con la educación, la necesidad de defender la profesión docente, los rápidos cambios sociales y culturales y un modelo formativo deficitario. En definitiva, un cúmulo de circunstancias que provocan cierta desatención a la formación permanente.

Los cambios sociales, culturales, políticos o económicos, no van a dejar de producirse, así que no podemos lamentarnos y permanecer indiferentes. García (2011) nos recuerda que la formación del profesorado es el elemento esencial para responder a las exigencias actuales. El docente debe adquirir competencias profesionales que le permitan dar respuesta a las nuevas estructuras sociales y educativas.

La formación permanente debe ser entendida por el maestro como algo intrínseco a su profesión. Por ello, hay que intentar acercarla a los propios centros escolares y no sólo que provenga de instituciones externas. Esta formación debe ser útil para la práctica educativa. En su tarea diaria el profesor se desenvuelve en una escuela plural, heterogénea y diversa. Es cierto que habrá profesores más o menos motivados pero lo que está claro es la obligatoriedad de ofrecerles formación que les sea de utilidad para poder enfrentarse a situaciones nuevas. Tal vez cuando esa oferta exista, el docente capte lo interesante y beneficioso en su día a día, haciendo desaparecer lagunas que hasta ahora tenía y dando una respuesta eficaz a sus alumnos.

Como describe Leiva (2012), el papel del profesor en la nueva configuración de la escuela es absolutamente trascendental. Esa nueva configuración es plural en el más amplio sentido de la palabra. Hay que destacar la franqueza del profesorado ya que son muchas las voces que vienen reclamando una formación específica para atender esa diversidad, reconociendo las dificultades e incluso incapacidad para actuar eficazmente. El papel del profesor es insustituible. Es el actor directo en la aplicación de las estrategias en el aula para dar una respuesta educativa adecuada. Su actitud positiva, compromiso y participación son indispensables para una formación permanente efectiva.

Debemos reconocer las dificultades que tiene el maestro a la hora de dar respuesta a la diversidad cultural. En los últimos años la metamorfosis que ha experimentado nuestra sociedad es manifiesta. Y este hecho, no ha venido acompañado de una adaptación en los procesos de formación docente. La formación inicial ya hemos visto las deficiencias que presenta y, en la mayoría de los casos, totalmente alejada de la realidad, lo que supone un choque entre la formación que se ha recibido y la experiencia en el aula. Pero a pesar de ser conocedores de esas imperfecciones, tampoco se han dado los pasos necesarios para ofertar una programación formativa a los docentes que responda a la verdadera problemática de sus aulas.

Autores como Carrasco (2015) o Jordán (2007) destacan la carencia que existe en formación específica en interculturalidad y la falta de atención en los programas formativos a la dimensión emocional, actitudinal y moral. Coincidimos con García y Arroyo (2014) cuando manifiestan que en estos momentos una educación que no tenga una orientación multicultural no será buena ni adecuada.

Al margen de reticencias personales o comodidades, creemos que nadie puede dudar de la heterogeneidad de nuestras aulas y de la necesidad de formar adecuadamente al profesorado a través de programas que respondan a sus necesidades. Pero una formación en interculturalidad para todos los docentes. No solo para aquellos que muestren ciertas inquietudes o se preocupen más por su formación sino para todos sin excepción y con carácter obligatorio.

Hay que romper con la visión que García y Arroyo (2014) explican que todavía existe en los programas formativos, que se dirigen a un profesorado selecto (profesorado voluntario, específico y sensible con la interculturalidad), son optativos y no reflexionan sobre el modelo educativo y social que se pretende construir partiendo de la realidad multicultural existente.

A veces el profesor no expresa, por vergüenza o porque lo vayan a tachar de mal profesional, sus limitaciones y dificultades para hacer frente a la diversidad cultural del aula. Para salir del paso sigue improvisando fórmulas o emplea algunas tradicionales que son un mal parche para salir adelante. En ocasiones, a través de investigaciones o cuestionarios anónimos expresan su incapacidad e impedimentos por los que no pueden dar una respuesta educativa apropiada. Son numerosos los casos en los que esto ocurre, encontrándonos bajo ese anonimato profesores abrumados que exigen una formación eficaz.

Debemos tener presente la advertencia de Morales y Fernández (2011) sobre un principio clave y es que vivimos en una sociedad plural, global y cambiante, y estos cambios afectan directamente a nuestro sistema educativo, y más concretamente, en lo que respecta a la formación y actualización de los docentes.

Cuando tomemos verdadera conciencia de ello y de las graves repercusiones que traen aparejada la falta de formación y los deficientes programas formativos del profesorado, tal vez hayamos perdido un tiempo precioso para educar a varias generaciones desde y para la convivencia.

### **3. TRANSFORMACIÓN SOCIAL Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO**

La composición de la escuela es el reflejo de la sociedad en la que vivimos. A lo largo de los años se ha visto sometida a continuas transformaciones, hecho que va a seguir produciéndose porque el mundo en el que nos desenvolvemos es cambiante y dinámico. La institución educativa no puede quedarse anticuada ni estática ante los constantes cambios sociales, culturales, demográficos o de cualquier otro tipo. La escuela debe avanzar y actualizarse para poder dar respuestas adecuadas a las situaciones presentes.

Como hemos mencionado, la composición de la escuela es el reflejo de nuestra sociedad pero también podríamos decir que la sociedad es producto de la escuela. Ésta es una entidad de mucha influencia, no sólo en nuestros conocimientos, sino también en nuestra forma de pensar y en nuestros valores. Si no es así, la escuela en realidad no está cumpliendo sus funciones correctamente.

A ella asisten, desde edades tempranas, niños que están allí un número de horas muy significativo en el día. Chicos que, como indicábamos, no sólo van a adquirir una formación cultural sino que también van a cultivar unos valores, unas ideas, unos hábitos y unas relaciones. La escuela es responsable de un gran número e importantes funciones que obliga a repensarla y reestructurarla. Los cambios incesantes de nuestro tiempo necesitan respuestas también de nuestro tiempo y no acciones propias de siglos pasados que son ineficaces ante los nuevos retos.

Una de las primeras condiciones para que los objetivos de la escuela se puedan ir atendiendo es contar con un profesorado comprometido y bien formado. Al profesorado no se le plantea un reto menor, todo lo contrario. Además de sus conocimientos teóricos debe ser capaz de transformarse revisando su forma de ser, pensar y trabajar. Si desde la escuela estamos formando a los pequeños ciudadanos de hoy y, por tanto, a los futuros ciudadanos adultos de mañana, la responsabilidad es mayúscula.

Los profesores son el motor de la institución social y educativa. Pero si de entrada ya falla el motor de arranque será imposible poner en marcha el vehículo. Los docentes deben ser conscientes de la trascendencia de su papel a nivel educativo y social. Si, como hemos dicho, la ciudadanía está en nuestras manos y en nuestras aulas, tenemos la obligación de ir construyendo una sociedad más justa, más solidaria, más igualitaria, más libre, más tolerante y libre de prejuicios. Como gran objetivo sería



excelente pero sin la implicación y formación del profesorado todo quedaría en una utopía. Procurar la formación en interculturalidad es esencial para dotar a los docentes de las competencias necesarias para afrontar con éxito la nueva aula multicultural.

Para Ballesteros, Aguado y Malik (2014), la escuela solo tiene sentido cuando se plantea el alcance de objetivos para todo el alumnado, independientemente de su contexto social, lugar de origen, de sus posibilidades familiares y personales. Para nosotros, el camino para llegar a conseguir las aspiraciones y obligaciones de la escuela actual es la Educación Intercultural. Pero debemos prestar atención a lo que dice Moreno (2010) porque aunque la opción intercultural es una solución cada vez más aceptada por las instancias responsables de la educación en contextos multiculturales, todavía la práctica educativa y la opinión de muchos, aún quedan alejadas de esta apuesta.

Existen todavía muchas barreras y resistencias que vencer para llegar a la plena educación intercultural. Los obstáculos que se presentan se dan tanto dentro como fuera de la escuela. La tarea de derribar esos inconvenientes es difícil pero no imposible. De hecho, en los últimos años se van dando pasos importantes en este sentido. No tiene sentido que siga existiendo una contradicción entre los valores que desde la escuela se pretenden promover y los valores que están en alza en nuestra sociedad (Pardo, 2005).

Los docentes tienen también la obligación de formarse en valores y actitudes. La educación intercultural apremia a ello. Por lo tanto, el profesorado en su formación debe saber que esta no consiste únicamente en atiborrarse de conocimientos teóricos, sino que es necesario imbuirse de valores en favor de la convivencia, de mecanismos de participación y relación, de justicia social, de planteamientos actuales, de cooperación e intercambio, en definitiva, de capacidades y competencias interculturales que posibiliten atender la diversidad como un elemento enriquecedor para todos.

Esa amplia formación en interculturalidad debe hacer tomar conciencia a los docentes de la necesidad de cambiar su estilo de enseñanza, de revisar sus creencias y actitudes ante la multiculturalidad, de transformar las herramientas didácticas para encaminarlas hacia la interculturalidad, reconocer sus limitaciones y la necesidad constante de enjuiciar la propia práctica, así como, la exigencia de participar de una formación continua a lo largo de su vida docente.

Sin duda alguna, las transformaciones sociales, demográficas, educativas o de cualquier otra naturaleza, obligan al profesorado a su urgente actualización, en el más amplio sentido de la palabra, para poder atender y afrontar adecuadamente y con calidad los nuevos retos que plantea la institución escolar diversa y plural.

### **3.1. Concepciones y actitudes de los maestros en su formación permanente**

La convivencia entre diferentes culturas, los flujos migratorios masivos, el hecho de ser ciudad-frontera, como es el caso de Ceuta y otros hechos que forman parte de este mundo global, han irrumpido en el contexto educativo sin la planificación ni la organización necesarias. El maestro se ve desbordado e incapacitado para atender todas estas transformaciones o, en el mejor de los casos, hace lo que puede con los conocimientos que tiene y los recursos que va buscando.

Ante este panorama, no podemos mirar para otro lado porque como menciona Leiva (2012), el reto actual de la diversidad cultural es ineludible. La formación del profesor y sus actitudes son un elemento fundamental para eliminar de la diversidad cultural cualquier tipo de discriminación. Por esta razón es tan importante en la formación del profesorado todo lo referido a actitudes, valores y creencias, además de estar hablando de un período tan crítico en el que los maestros desarrollan su labor, Educación Infantil y Primaria.

Debemos romper con la sensación de que la diversidad cultural en el aula es un problema. Bajo ningún concepto puede enfocarse como una obstrucción para el normal desarrollo de la práctica educativa. Las creencias del docente van a repercutir directamente en las expectativas que tenga sobre determinados alumnos. E incluso, sus propias actitudes van a influir en la de los demás. Hay estudios que indican que estos comportamientos son más habituales en profesores de mayor edad aunque, es cierto, que la gran mayoría manifiesta, independientemente de sus años, falta de formación para atender la diversidad cultural del aula.

El profesor debe estar formado para comprender que no nos hace ni mejores ni peores el profesar una religión determinada, tener un color de piel concreto, poseer unas costumbres, hablar una lengua diferente o provenir de un país extranjero. Toda esta diversidad ha de traducirse en riqueza. Y para ello, es inaplazable la formación del profesorado porque como menciona Sandoval (2008) debemos reconocer que la

formación que tienen los docentes no les hace estar suficientemente preparados para enfrentarse a la diversidad del aula y a un contexto que plantea constantes retos.

La formación necesita dotar suficientemente de requerimientos teóricos y prácticos, en los que, como hemos venido defendiendo hasta ahora, el componente actitudinal es crucial. En muchas ocasiones, nos escondemos en conceptos como culturas, pluralidad, complejidad u otros similares por miedo a no expresar el verdadero sentido de las cosas. El concepto cultura, no es más que un término teórico, por lo tanto, las culturas en sí mismas no son buenas o malas. Lo criticable, son los comportamientos de las personas y ahí nada tiene que ver ser de una religión u otra, haber nacido en un país u otro, tener un color de piel concreto, etc. Lo reprochable son los comportamientos o conductas y éstas son ejercidas por las personas. Y este es el punto clave de la cuestión, todos somos personas. Y nuestras escuelas están compuestas por personas con sus defectos y virtudes. Entre los defectos no puede encontrarse el rechazo, la tozudez o la cerrazón. Para ello el maestro debe romper primero sus propias barreras y, a continuación, las de sus alumnos. El docente debe abrir las mentes pero también los corazones. Porque, aunque a muchos se les olvide, en la escuela también debe haber corazón. Un corazón sin barreras, acogedor, generoso, comprensivo, respetuoso, tolerante, que se entregue en cada latido a todos por igual, sin discriminaciones ni segregaciones. Un corazón fuerte que con cada palpitación difunda educación intercultural a todas las vidas que componen el aula.

El currículum oculto es un elemento que se debe tener en cuenta en la formación del profesorado. Es una fuente de aprendizaje aunque no se explicita. No aparece escrito sobre el papel como el currículum oficial pero ejerce una influencia continua. Hay que intentar controlarlo para no caer en el adoctrinamiento ni en otros aspectos negativos que puede tener. Aunque también se puede utilizar en beneficio de una serie de valores que repercutan positivamente en la diversidad del aula.

Durante la formación permanente el maestro debe ir superando obstáculos y rompiendo con determinadas percepciones o formas de pensar. Además debe analizar sus esquemas de funcionamiento asumiendo un planteamiento crítico de sus propias intervenciones, sus actitudes y metodología.

La autoevaluación es fundamental para que el docente transforme su práctica educativa. Para ello hay que contar con una actitud reflexiva sobre la labor escolar que se realiza. La autocrítica llevará al profesor a saber qué aspectos debe mejorar y qué está

haciendo correctamente. Todo ello, llevará a un perfeccionamiento, no solo profesional, sino del alumno y del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Autoevaluación y autocrítica conducirán a una actualización y a un crecimiento de la práctica docente. La frase popular, renovarse o morir, es perfectamente aplicable a la formación del profesorado. Este, está obligado a responder en el contexto histórico en el que se encuentra, teniendo presente las características sociales, demográficas y culturales actuales. Por ese motivo, Goenechea (2008) opina que la única vía para armonizar la formación que reciben los profesores con nuestra sociedad multicultural es la formación permanente.

Para muchos profesionales de la educación, la escuela sigue manteniendo sus rutinas, estructuras organizativas tradicionales, concepciones curriculares anticuadas y estilos docentes algo anquilosados, además de reivindicar más recursos, material didáctico adecuado, espacios apropiados, mejor coordinación y mayor implicación de la Administración.

Si a la falta de formación permanente le sumamos todo lo mencionado, el profesor se siente desbordado y termina por considerar que la diversidad del aula es un problema que se suma a una cantidad ingente que ya tiene.

Hay que avanzar también en la visión individualista y reducida que algunos docentes tienen de la diversidad. Hay quienes siguen hablando de un alumno u otro de manera aislada o de “mi” aula en concreto como si fuera algo aislado de la sociedad o incluso del propio centro escolar. Debemos potenciar una amplitud de miras en la que el maestro sea consciente de que forma parte de una globalidad. Que todo lo que ocurre en el contexto que le rodea va a influir en la vida educativa.

La escuela no es una institución incomunicada del mundo. Todo lo contrario, es un fiel reflejo de la composición demográfica, cultural, social y política que nos rodea. Pero, una vez que tenemos esto claro, nos podemos preguntar si la influencia puede producirse a la inversa, es decir, la escuela a la sociedad. Nuestra respuesta es sí, rotundamente sí. Tal vez el planteamiento correcto no tiene que ser si la influencia puede producirse sino que la influencia de la escuela en la sociedad debe producirse. Esto significa que en los centros educativos se forman ciudadanos que son miembros del mundo, por lo que es evidente que mejores ciudadanos, mejorarán la sociedad y el entorno en el que viven. Esos niños y jóvenes que se forman hoy, van a ser los adultos

de mañana en los que recaerá el peso de las mayores responsabilidades vitales. Como dice De Frutos (2011), los niños son nuestra esperanza de cambio y la clave de la transformación real de nuestra sociedad multicultural.

A medida que avanzamos en nuestro trabajo vamos viendo que las responsabilidades de los docentes son mayúsculas y trascendentales. No lo decimos para que aquellos profesionales de la educación que puedan leer esto, entren en estado de ansiedad sino para que despierten a la importancia capital de la formación permanente.

El papel del maestro es insustituible y sus responsabilidades también. Estas no se acaban cuando enmarca su título y lo cuelga de la pared de la habitación más grande de su casa. En ese momento es cuando verdaderamente empiezan. El marco se deteriorará, las letras se ensombrecerán, la foto se desteñirá y solo a través de la formación permanente conseguiremos no ser un maestro mohoso, ni un recuerdo universitario sino un docente en plena vigencia con todo el colorido actual que le proporciona la escuela multicultural. Como señala García (2003), si la escuela no quiere quedarse obsoleta y desfasada respecto a la respuesta a la realidad actual, tiene que comenzar a replantearse la formación del profesorado.

La formación de los docentes no solo debe cambiar sino evolucionar. Necesita romper con viejas concepciones, un mayor espíritu crítico, disponer de instrumentos, estrategias, habilidades, técnicas y conocimientos para mejorar la interacción y la comunicación. Otro reto importante es la ruptura de creencias y estereotipos con un sesgo negativo y discriminatorio. Los estereotipos impiden el cambio. Lo que hacen es separar y marcar las diferencias. Los prejuicios son otro elemento negativo. Se dirigen hacia grupos determinados o hacia personas que pertenecen a ese grupo.

En la actualidad nadie entendería que pudieran existir sentimientos de rechazo, racismo o similares. Pero desgraciadamente se dan, sutilmente pero existen. En nuestra sociedad occidental que presume de avanzada, abierta, moderna y democrática, los prejuicios se producen de manera indirecta y sutil. Se evita expresarlos abiertamente porque socialmente generaría un total rechazo. Del mismo modo ocurre con el llamado racismo moderno. De manera teórica se defiende la igualdad y la justicia para todos pero, incluso en ocasiones inconscientemente, se experimenta incomodidad y otros sentimientos negativos hacia personas y/o grupos determinados.

El hecho de mostrar rechazo, incomodidad o considerar inferiores a personas o grupos por su raza, religión, sexo, clase social o cualquier otra condición o motivo es discriminación en toda regla. Da igual en el momento histórico que se produzca, en cualquier caso estamos hablando de lo mismo. Tal vez ahora ese racismo, rechazo y prejuicios se escondan tras la cobardía de la falsa diplomacia y el miedo a ser apuntado como un ser despreciable. En esta sociedad del avance y el progreso, se da lo que podríamos denominar igualitarismo hipócrita o acogida engañosa.

Muchos todavía conciben a determinados grupos o personas como una amenaza. Los consideran un riesgo para sus valores y costumbres tradicionales, que reciben más ayudas y atenciones por ir de víctimas, que se escudan en su situación para beneficiarse de todo lo que pueden y que en realidad están perdiendo el respeto al resto de la sociedad por el terreno que están ganando.

Todos estos pensamientos y sentimientos están presentes en nuestra sociedad pero ninguno de ellos puede invadir a los docentes. En caso de que sea así, el profesor debe romper con esas ataduras que no le dejarán avanzar ni a él ni a sus alumnos. Como asevera González et al. (2013), el profesorado tiene necesidades evidentes de formación en la materia que estamos investigando, constituyendo un reto urgente que desde nuestro sistema educativo debemos asumir.

Muchos centros no cuentan con un programa formativo en materia de interculturalidad. Los profesores reconocen su falta de formación específica pero no les resulta fácil encontrar las vías adecuadas para acceder a ella. En unas ocasiones porque ni se ofertan y en otras porque lo que se ofrece no resulta útil para la práctica en el aula.

No es una necesidad única de un colegio de Ceuta atender la formación permanente en interculturalidad de los docentes. Es una obligación de toda la comunidad escolar, de toda la ciudad, y diría más, del sistema educativo en su conjunto. Trabajar la interculturalidad de manera seccionada o en un solo aula, no es correcto ni nos conduce al logro de los objetivos interculturales que se plantean. Hay que partir de una visión global entendiendo que es un asunto que nos concierne a todos. La formación permanente sobre interculturalidad es una formación específica que deben recibir todos los docentes.

Como decíamos anteriormente, en nuestra sociedad actual nadie se atreve a decir que tiene prejuicios racistas, sexistas o de cualquier otro tipo. Pero irremediamente

en muchas ocasiones se dejan entrever en las actitudes y expresiones. La escuela en su función social y educativa es una herramienta fundamental para influir en su erradicación y lo que es más importante, evitar que aparezcan a través de un adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje basado en el respeto, la igualdad, las interrelaciones, el conocimiento de los demás, la escucha activa, la solidaridad y el entendimiento. Y para hacerlo posible es imprescindible que el profesor cuente con la formación adecuada y sea el primero que haya roto con sus prejuicios y actitudes que etiquetan a los alumnos. Si no es así, el fracaso para todos está garantizado.

La formación docente en educación intercultural puede convertirse en un instrumento capital a la hora de replantearse la acción educativa. Todo profesor debe reflexionar sobre su práctica con respecto a la diversidad cultural y analizar qué modelo de sociedad está fomentando porque los avances no serán posibles si el educador no presenta una actitud favorable hacia la interculturalidad (Essomba, 2006; Soriano, 2012).

Los efectos de los prejuicios y creencias erróneas pueden dar lugar al rechazo, al enfrentamiento, al aislamiento, al desinterés, al desprecio, a la desmotivación y a la desigualdad, entre otros factores. Un profesor que no está limitado a sus prejuicios y que avanza en una educación intercultural dará paso al entendimiento, a la comunicación, al respeto, al interés mutuo, a la igualdad y a la motivación.

#### **4. LA NECESIDAD DE FORMACIÓN PERMANENTE EN INTERCULTURALIDAD**

Como hemos visto, la falta de atención a la formación sobre interculturalidad, viene desde la formación inicial por lo que si el profesor en activo no se preocupa y se implica en su formación permanente carecerá de herramientas fundamentales para dar una respuesta adecuada a la realidad multicultural del aula. No estará dotado de los conocimientos, estrategias, métodos y técnicas que podrá usar en su aula, le resultará complicado el diseño de actividades adecuadas, la elaboración de contenidos correctos, le será más dificultoso estar concienciado y concienciar sobre determinadas conductas relacionadas con la diversidad cultural. Lo mismo le ocurrirá con las relaciones interpersonales dentro del aula, con el establecimiento de lazos reales y estables, el fomento del espíritu de colaboración o la creación de vínculos y actitudes positivas.

Argumentos que nos llevan a la misma conclusión que a otros autores como López (2009), “la formación del profesorado es la clave real de una educación intercultural” (p. 12).

Esta afirmación nadie la pone en tela de juicio, por lo tanto, el docente debe asumir su responsabilidad a pesar de todas las carencias del sistema y la falta de implicación de muchos participantes que deberían asumir la suya. Pero sigámonos centrandos en la figura del maestro. Hemos hablado de creencias y valores profundos porque debemos tener presente que la actitud de respeto hacia la diversidad cultural no es suficiente. Sin duda es un elemento indispensable y la piedra angular sobre la que edifiquemos pero la formación del profesor debe ir mucho más allá en conocimientos sobre las culturas, metodologías de intervención y técnicas pedagógicas de carácter intercultural.

La planificación curricular es un factor fundamental para que los objetivos, contenidos, selección de materiales específicos, actividades, relaciones institucionales, implicación de las familias en los proyectos de centro y otros aspectos esenciales, formen parte del quehacer diario docente. El maestro debe hacer realidad el convivir.

La empatía es una pieza crucial que el docente debe favorecer. Saber ponerse en el lugar del otro nos abre la mente, el entendimiento y elimina prejuicios. La comunicación y el diálogo son grandes aliados para conseguir este fin. De ahí, la persistencia incesante de autores como Montero (2000) en la trascendencia que tiene que todos los profesores estén continuamente formándose para ser capaces de enfrentarse con la diversidad cultural de sus centros.

Después de tanta literatura, nos podemos seguir preguntando si el profesorado está suficientemente preparado para atender la diversidad cultural de su aula. La respuesta lamentablemente sigue siendo la misma, no. Entre otras cosas porque nos hemos limitado a escribir mucho y a hacer poco. Lo mismo que ocurre en las aulas y en la formación del docente, mucha teoría y poca práctica. La única manera de transformar y avanzar es la acción. Necesitamos una formación específica en interculturalidad que nos haga competentes para diseñar soluciones, recursos y nos permita aplicar las técnicas y habilidades en nuestra práctica docente. Ya no existen excusas para más demora. Llevamos mucho tiempo perdido y son numerosas las investigaciones que nos apremian a reaccionar y tomar las riendas.



Arteaga y García (2008) insisten en la necesidad de contar con un equipo docente consciente, comprometido y reflexivo si buscamos una educación de calidad que atienda eficazmente la diversidad cultural de las aulas mediante estrategias eficaces que impliquen al profesorado para dar respuestas educativas adecuadas.

Los alumnos de Ceuta tienen el derecho a recibir una educación de calidad acorde con las características sociales de su ciudad. Por su parte, los profesores tienen la obligación de estar a la altura de las circunstancias y atender esa legítima demanda. Lo diremos hasta la saciedad, la formación permanente es ineludible durante más tiempo. Como venimos manifestando, el punto de partida es comprender la necesidad imperiosa de realizar cambios y avanzar. Los docentes deben sentirse responsables de las respuestas educativas que tienen que dar y esto solo se consigue con una formación adecuada y específica.

La escala de valores, creencias y actitudes tienen un peso muy importante, tanto en la formación como en la práctica académica. De ahí que insistamos en la trascendencia de estos aspectos. Sabemos la dificultad que puede suponer abordarlos pero el contexto educativo multicultural de Ceuta no puede esperar más. Han sido muchos los años en los que no se ha prestado la atención suficiente. El presente no puede permanecer inmóvil porque no sólo serían años tirados por la borda sino que también supondría un daño irreparable para el futuro.

En Ceuta, como en cualquier otro lugar, hay cosas que cambiarán por la propia inercia de la vida pero hay cuestiones que nunca lo harán y que siempre nos harán ser una ciudad multicultural. Nuestra situación geográfica es la que es, la frontera en un continente africano donde los niveles de vida están totalmente desequilibrados y todos desean alcanzar Europa a través de España. Esa puerta es Ceuta. En esta ciudad de apenas veinte kilómetros cuadrados, convivimos un crisol de culturas que nos convierte en miembros activos de una sociedad multicultural. Todas estas singularidades y otras muchas son permanentes y marcan la composición de nuestras aulas. Ningún docente en Ceuta es ajeno a esto por lo que, de manera urgente, la formación del profesor debe incorporar la reflexión sobre su práctica (Medina, et al., 2011). No consiste únicamente en aprenderse conceptos relacionados con la educación intercultural sino hacerlos realidad en la práctica. Hay que analizarse desde un pensamiento crítico reflexivo que nos haga encontrarnos de frente con nuestras carencias. Afrontarlas y paliarlas es lo que a continuación habría que hacer. Y hacerlo sin complejos ni miedos, todo lo contrario,

con la valentía de querer aportar en nuestro entorno todo lo mejor de nuestra tarea docente en beneficio de los alumnos, de la comunidad educativa y hasta de nosotros mismos.

Son muchos los docentes que reconocen la formación en interculturalidad como algo interesante pero que no terminan de poner en práctica. Ese es un paso esencial, su activación. Todavía quedan muchos esfuerzos por hacer para implantar la verdadera educación intercultural en las aulas. Si esa puesta en marcha no se produce, el profesor seguirá siendo parte del problema y no de la solución.

Como también señalan Gairín e Iglesias (2010), es fundamental analizar constantemente la práctica educativa, descubriendo los facilitadores o limitadores que no permiten reconocer y tratar las diferencias en el marco de una escuela inclusiva.

La puesta en práctica de programas de formación eficaces que doten a los profesionales de la educación de los instrumentos necesarios para responder a las nuevas exigencias multiculturales es un reto. Pero creemos indispensable que se escuchen sus opiniones para que las necesidades reales de las aulas no vayan por un lado y la formación por otro. Si los docentes están alertando de que los proyectos formativos han perdido todo el interés porque no sirven para la práctica del aula, o que no les dotan de estrategias metodológicas concretas o para la selección de materiales y recursos o para la adquisición de destrezas comunicativas, útiles y evaluadoras desde una perspectiva intercultural, ¿qué estamos haciendo más allá de cubrir el expediente burocrático y oficial? ¿Para decir desde las altas esferas a nivel mediático que se diseñan programas de formación con datos grandilocuentes? Lo que no aparece en las estadísticas es la escasa utilidad que estos tienen para los docentes y lo alejados que están de la realidad de nuestras aulas multiculturales. Y ahí es donde pocos se atreven a opinar y criticar pero si ese es uno de los problemas hay que decirlo alto y claro porque por encima de nuestros miedos o desmotivaciones están nuestros alumnos diversos que esperan de nosotros una respuesta, así como, una sociedad ávida de avances interculturales.

Arteaga y García (2008) nos vuelven a recordar la variedad de niveles curriculares y necesidades educativas en las aulas. Y manifiestan que la diversidad se convierte en un problema si de entrada esperamos grupos homogéneos.

Permanecer en un tiempo pretérito de escuelas monoculturales es no querer ver la realidad de Ceuta ni del resto del mundo. Negar la diversidad cultural, además de no tener sentido, conlleva problemas para la vida escolar. Resistirse al cambio es abocarse al fracaso. Necesitamos que la formación permanente en interculturalidad esté impregnada de actitudes positivas y comprometidas. Que haga ver al docente que cada alumno percibe la realidad de una forma y con unas actitudes diferentes. Los estilos de comunicación y de relacionarse también son distintos. Para intervenir correctamente son necesarias estrategias educativas para crear ambientes favorables al intercambio y entender la diversidad cultural como un elemento enriquecedor. Conocer y elegir estrategias metodológicas adecuadas llevará al profesor a actualizar su práctica y romper con esquemas anticuados e inflexibles. Es necesario derribar prejuicios, diagnosticar las necesidades educativas, conocer las peculiaridades sociales y culturales, construir un currículum rico en interculturalidad, en definitiva, dotar al maestro de más competencia. Aguaded et al. (2012) definen al profesorado competente interculturalmente como “aquel que diseña y aplica una docencia en la que en la base está el objetivo de atender y educar para la diversidad” (p. 158).

Y dadas las características ya mencionadas de Ceuta, nadie podrá dudar que la ciudad precisa una educación intercultural de manera urgente y obligatoria. Una ciudad de reducida superficie en la que conviven distintas culturas, religiones y etnias. Además hay que sumarle la inmigración regular e irregular que acoge. Todo ello no es teoría sino que es la verdadera realidad de la Ciudad Autónoma de Ceuta y se refleja en todos sus ámbitos, entre ellos, el educativo.

Dado que el profesorado es un miembro activo de esta sociedad diversa que hemos descrito, debe ser competente desde el punto de vista intercultural para afrontar esa incuestionable realidad. Las líneas principales las hemos mencionado a lo largo de este trabajo; a partir de ahí queda un largo camino por recorrer en la formación del profesorado hasta llegar a educar para la convivencia.

#### **4.1. La educación intercultural del profesorado: un nuevo reto**

Casi con total seguridad, ninguno de los docentes actuales haya sido educado en la escuela a través de la educación intercultural. De igual modo, es muy probable que hayan formado parte de aulas multiculturales pero nunca hayan sido formados en los planteamientos de la interculturalidad. Dada esta situación, los educadores no tienen

referencias previas de cómo desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la educación intercultural. Posteriormente, se habrán encontrado con una formación universitaria carente o con pocas opciones de formarse en esta materia. Por lo que, ante la situación que se les plantea, la formación permanente pasa a jugar un papel fundamental. Esa formación permanente debe hacerles competentes para atender el nuevo reto que suponen nuestras aulas multiculturales.

La educación intercultural no debemos entenderla como una moda sino que es uno de los retos más importantes que perciben los docentes actualmente, unos con mayor intensidad que otros, para dar una respuesta educativa adecuada a la diversidad entendida como un reto fascinante y no como un fenómeno problemático (Jordán, 2007).

El profesor debe estar impregnado de las esencias que le harán posible educar desde la interculturalidad. Para Jiménez (2016), la relación intercultural efectiva sería aquella que reconoce la validez de todas las culturas e incorpora sus aportaciones al mundo que nos rodea. En la institución educativa, el docente es el primero que debe tener claro este concepto, acompañado de otros como el absoluto respeto a las diferencias, el intercambio entre todos sin excepción para el enriquecimiento mutuo, la intercomunicación y la solidaridad. Pero no nos referimos a una claridad teórica o conceptual de los términos sino a una puesta en práctica real. Porque la convivencia es práctica, porque la verdadera convivencia se vive.

La interculturalidad es uno de los grandes desafíos docentes porque les remueve los pensamientos, los conocimientos, las ideas, las concepciones, la forma de enseñar, la manera de enjuiciar, en definitiva, es un revulsivo que les podrá hacer influir de manera muy directa en las normas de convivencia de los ciudadanos.

Para llegar a ese arduo y encomiable objetivo es preciso que el maestro lo conozca, lo piense, lo sienta y lo viva. Sin formación, no es posible que el educador llegue a ello, y lo que es peor, no puede transmitirlo a los alumnos. Como señalan Mir y Ferrer (2014), el proceso de formación de los docentes necesita, inexcusablemente, de la reflexión en, sobre y para la práctica, en las situaciones concretas y complejas de la vida del aula, del centro y de la comunidad educativa donde interviene el maestro.

La tarea del profesor no es una labor individual. A lo largo de nuestro trabajo hemos significado la responsabilidad que otros agentes también tienen. El sistema

educativo en su conjunto, las redes de intercambio entre profesionales, las políticas educativas, el trabajo colaborativo y otros muchos elementos más que son necesarios para adoptar un enfoque cultural, no solo implica al profesor sino que es una responsabilidad de la sociedad en su conjunto. Como manifiesta Soriano (2012):

Para llegar a la interculturalidad, la escuela debe trabajar para que su profesorado y alumnado avancen en el cruce cultural y proponerse la formación de personas respetuosas, activamente tolerantes, solidarias, críticas, que sepan reconocer y aceptar a los otros, cumplidoras de los derechos humanos, luchadoras por la justicia social y potentes en competencias emocionales, y por supuesto, que sepan traspasar las fronteras culturales y adquirir la capacidad de ver el mundo desde otros referentes culturales. Pero todo esto no solo es una gran labor de la escuela sino también de la sociedad (p. 61).

El profesor, aún sabiendo que es responsabilidad de todos el avanzar hacia la interculturalidad, no debe rendirse ante situaciones en las que no pueda sentir el respaldo general suficiente. Sin duda, de esta manera su camino será más complicado pero debe continuar en beneficio del futuro de la comunidad educativa y de la sociedad en su conjunto.

Los docentes son una pieza esencial en el proceso educativo y su influencia es tanta que, con la capacitación intercultural necesaria, puede conseguir importantes logros.

La formación permanente y el perfeccionamiento constante del maestro en educación intercultural son irremplazables para avanzar en la convivencia dentro y fuera de la escuela. Educar desde ella será una quimera si no se reflexiona sobre la propia práctica, las metodologías utilizadas, el enfoque que se le da a los recursos, el currículum en el que nos apoyamos, las programaciones que elaboramos, las actitudes y creencias que tenemos, las habilidades y competencias que poseemos o las propias limitaciones y carencias.

Solo a través de la implicación con una formación permanente adecuada en interculturalidad podremos responder satisfactoriamente al reto ilusionante que plantean nuestras aulas multiculturales.

## 5. LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN EUROPA

En el capítulo segundo hacíamos mención a la formación inicial del profesorado en Europa. Como hemos visto son muchas las mejoras que se deben realizar al presentar importantes carencias, deficiencias y desajustes. Este hecho provoca que la formación permanente adquiera mayor relevancia aún, ya que los docentes noveles inician su andadura con muchas lagunas y, en ocasiones, impactados por la gran diferencia entre la teoría y la práctica.

Algunos investigadores ya alertaban desde finales del siglo XX que la formación permanente del profesorado en Europa hasta ese momento estaba en crisis y que no daba respuesta a las necesidades de la época. Pero, casi finalizando el siglo pasado, se inician ciertos debates con la intención de superar esa negativa situación. Es por ello que autores como Vaniscotte (1998) lo entienden como una esperanza de cara a la formación en nuestro siglo.

Casi veinte años después se continúa reivindicando por parte del profesorado una formación permanente más adecuada desde el punto de vista de los contenidos, organización, recursos, temáticas y metodología.

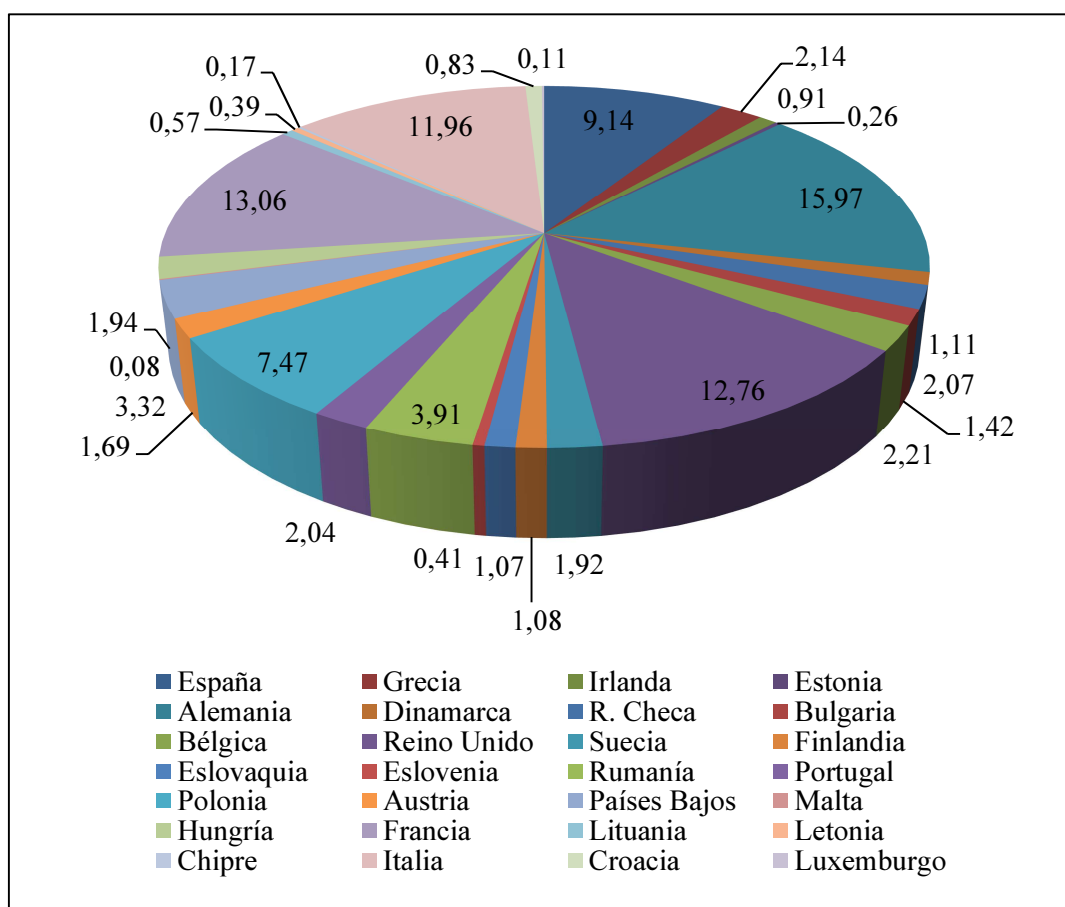
El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de nuestro país señala en el documento extraído del XXI Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado (2015) que la formación permanente, además de un derecho, es una obligación que tienen todos los docentes, y su organización constituye una responsabilidad para los centros y para las Administraciones educativas. Escuchando a todas las partes implicadas parece que en ocasiones se olvida el hecho de que es una obligación. Cada uno de los agentes intervinientes debe cumplir con la parte que le corresponde y no estancarse en la apatía o en la búsqueda de culpables mientras no se avanza.

La Unión Europea cuenta con una población de 508.450.856 habitantes según los últimos datos completos de Eurostat<sup>19</sup> en el año 2015. La distribución en porcentajes de habitantes en cada país de la Unión queda recogida en el gráfico 17.

---

<sup>19</sup> [ec.europa.eu/eurostat](http://ec.europa.eu/eurostat)

Gráfico 17. Porcentaje de habitantes por países de la Unión Europea



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Eurostat<sup>20</sup>

Cada uno de estos países tiene su propia idiosincrasia, presentan lenguas diversas, religiones diferentes y costumbres inherentes. Pero lo que sí se da en todos ellos es la multiculturalidad. Si tuviéramos que destacar una característica, para nosotros ese sería su rasgo esencial.

La sociedad actual es heterogénea y es una obligación de las instituciones responsables atenderla adecuadamente. Una de esas instituciones es, sin duda, la educativa. De ella se requieren muchas cosas pero será difícil que los docentes puedan cumplir exitosamente con los cometidos encomendados si no poseen una formación adecuada. Además, la diversidad europea y mundial obliga a que esa formación esté sustentada íntegra y transversalmente por la interculturalidad.

El Marco de Acción Educación 2030, aprobado en noviembre de 2015 por ciento ochenta y cuatro países, señala lo siguiente:

<sup>20</sup> Población por países (ec.europa.eu/eurostat)

En un tercio de los países para los que se dispone de datos, menos del 75% de los profesores de escuela primaria fueron capacitados según las normas nacionales. Las decisiones del pasado de bajar el nivel cuando había escasez de docentes han contribuido a intensificar una tendencia a tener en las aulas a personal no calificado y sin la preparación necesaria. La falta y/o inadecuación de un desarrollo profesional continuo y de apoyo para los docentes, así como de normas nacionales para la profesión docente, son los principales factores que empobrecen la calidad de los resultados del aprendizaje. Los sistemas educativos exitosos que garantizan la calidad y la equidad se han centrado en un desarrollo profesional continuo que favorece el aprendizaje y el mejoramiento de los mismos docentes a lo largo de sus carreras (p. 26).

En el extenso documento al que nos estamos refiriendo y más concretamente en el párrafo extraído, se trata con total claridad la situación que se está padeciendo por no haber exigido una formación adecuada del profesorado y las consecuencias de una incorrecta formación continua.

Cuando apunta al empobrecimiento de los resultados del aprendizaje, se está reconociendo las graves consecuencias que pueden derivar de la falta de formación de los docentes. Esas repercusiones van a verse reflejadas en los propios alumnos que no podrán desarrollarse en todas sus potencialidades. No significa sólo que pueden ver mermados sus conocimientos teóricos, que ya es suficientemente grave, sino que además va a influir en su desarrollo personal, en el análisis de sus propias actitudes y prejuicios, en la superación de estereotipos y en otros muchos elementos que le pueden ser de gran utilidad para su desarrollo integral como persona.

La Comisión Europea en el año 2015 elaboró un informe sobre la formación docente en Europa y, entre otros aspectos, destaca que el desarrollo profesional continuo del profesorado es uno de los pilares fundamentales de la estrategia europea para la mejora de la calidad en la educación.

El reconocimiento de las deficiencias producidas hasta ahora y la reacción que se pretende para subsanarlas otorgando a la formación permanente el lugar que le corresponde es un buen punto de partida para proyectar con más confianza y entusiasmo el futuro.



Los docentes de los países de la Unión han manifestado cuáles son los temas sobre los que necesitan mayor formación. Entre los cinco más destacados está el de la docencia dentro de un marco multicultural. Esta declaración de los propios profesores europeos nos reafirma en la necesidad de formarlos en educación intercultural. El profesorado se está encontrando con aulas totalmente heterogéneas y que los recursos, conocimientos y habilidades que posee no son suficientes para poder atenderlas de manera adecuada.

Desde nuestro punto de vista, este primer paso que da el educador para reconocer que le faltan estrategias, conocimientos y estrategias es muy positivo. Esa conclusión es fruto del análisis de la propia práctica, con lo que demuestra que ha sido autocrítico con su labor docente y que se exige más competencias en beneficio propio y de sus alumnos. Ese debe ser el punto de arranque por parte del docente y, a continuación, involucrarse en los programas formativos que se ofertan. Y es aquí donde los responsables de organizar la oferta formativa deben estar a la altura de las circunstancias.

En Europa suelen ser tres los responsables de organizar los programas formativos, según el país del que estemos hablando. En unos son las autoridades educativas de más alto nivel (normalmente los Ministerios de Educación), en otros, las autoridades locales o los mismos centros y, en tercer lugar, los propios profesores. En muchos casos suele darse la participación de las diferentes opciones.

Concretamente en Grecia es el Ministerio el responsable de elaborar los planes formativos y establecer las necesidades.

En la República Checa, Dinamarca, Alemania, Lituania, Los Países Bajos, Polonia, Eslovaquia, Finlandia y Suecia, la responsabilidad recae en las autoridades educativas locales o en las escuelas.

En Francia, Croacia, Italia, Austria, Noruega y la Antigua República Yugoslava de Macedonia, los encargados son tanto los Ministerios competentes, como los responsables locales o las escuelas.

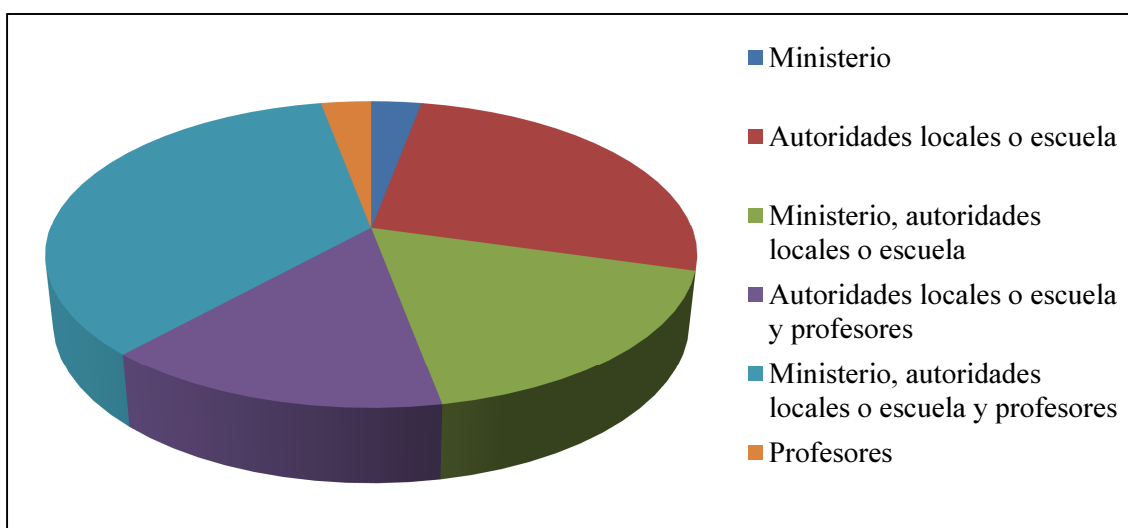
En países como Bélgica, Letonia, Hungría, Reino Unido e Islandia, las necesidades de formación las establecen las autoridades locales y las escuelas junto con los profesores.

En el caso de Bulgaria, Estonia, Irlanda, España, Chipre, Malta, Portugal, Rumanía, Eslovenia, Liechtenstein, Montenegro o Serbia es con la participación de los tres actores como se determinan las necesidades y el plan de formación continua.

Y es sólo en Luxemburgo donde son los propios docentes los responsables.

En el gráfico 18 podemos comprobar cómo queda la distribución según los órganos o personas responsables de determinar las necesidades formativas y de diseñar y elaborar el plan de formación continua.

Gráfico 18. *Distribución según los responsables del plan de formación continua*



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de Eurydice<sup>21</sup>

El desarrollo profesional continuo en Europa aparece regulado en la legislación de cada país. En términos generales se dan algunas de estas cuatro opciones: la primera, entendida como una obligación profesional; la segunda como algo necesario para conseguir un ascenso; la tercera, la unión de los dos casos anteriores y, el cuarto, como una actividad opcional.

En la amplia mayoría de los casos es una obligación profesional pero en cada país los matices son diferentes. Están aquellos que estipulan un número de horas anuales que pueden ir desde las ocho horas al año de Luxemburgo, a las sesenta y ocho de Serbia.

<sup>21</sup> La profesión docente en Europa. Informe de Eurydice (ec.europa.eu/eurydice)

Otros países lo expresan en número de días, entre los que no se dan grandes variaciones. Podemos estar hablando, por ejemplo, del mínimo de tres días en Bélgica o Finlandia, a los cuatro de Chipre o los cinco de Lituania y Eslovenia.

En otros países, aún siendo obligatoria la formación permanente, no se especifica un mínimo de horas ni de días. También están aquellos en los que siendo obligatoria, se anima a la participación al convertirlo en un requisito necesario para el ascenso. En los lugares donde no se establece como una obligación, sí está directamente relacionada con mecanismos de promoción. Es evidente que son diferentes las opciones en esta materia en Europa dependiendo del país al que nos refiramos.

Los docentes europeos han señalado una serie de incentivos que les motiva a la formación permanente. Uno de ellos son los incentivos económicos; otro, el ascenso; también nos encontramos con el mantenimiento del grado ocupacional y, para finalizar, con la movilidad profesional o el traslado a otro centro. Entre cada uno de ellos también existen diferencias según el país que analicemos.

Como hemos visto, las motivaciones son diferentes, la organización y las exigencias también. Pero no podemos pasar por alto la necesidad común expresada por los docentes de una formación permanente para poder afrontar la multiculturalidad de los centros educativos. Esa es para nosotros una cuestión verdaderamente trascendental.

En el mismo sentido, Rebolledo (2015) señala que en una sociedad cambiante y dinámica, la formación debe aportar conocimientos, estrategias, herramientas y recursos para que los profesionales adquieran las capacidades necesarias para adaptarse a las continuas transformaciones que se van sucediendo. Si esto no se produce, los docentes no podrán responder a los nuevos retos de nuestro entorno plural. De todo ello, derivarán unas consecuencias negativas para el desarrollo y aprendizaje de los propios alumnos, lo que tendrá efectos perjudiciales en la sociedad presente y futura.

Al margen de las posibilidades de promoción y de posibles mejoras retributivas, lo que verdaderamente debe mover a los docentes para su formación continua es la obligación que tienen de saber dar respuestas acordes a las circunstancias sociales y educativas actuales. La formación continua debe entenderse como algo inherente a la práctica docente. Separarlas es como dejar un puzle incompleto; un puzle en el que a veces se intuye el dibujo que vamos a construir pero nunca seremos capaces de ver terminado. En las aulas, el profesorado se va a encontrar con un puzle de innumerables

piezas. Cada una de ellas con una forma diferente, con una estructura distinta que hay que hacer encajar de manera perfecta, con matices dispares y coloridos diversos, en definitiva, piezas diferentes y todas ellas imprescindibles para poder finalizar la tarea con éxito.

Europa es diversa en sí misma por su variedad de lenguas, territorios, culturas, costumbres, religiones, etc. Pero además, en los últimos tiempos está recibiendo una oleada ingente de inmigrantes. Este fenómeno multiplica la pluralidad y tiene una incidencia directa en las aulas.

Según datos del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados<sup>22</sup> publicados en 2016, fueron 520.000 los refugiados e inmigrantes que llegaron a las costas europeas durante los primeros nueve meses del año 2015, mientras que durante todo el año 2014 fueron 216.054. Grecia fue uno de los países europeos en el que mayor incremento de llegadas por mar se produjeron en el año 2015. A finales de septiembre de ese mismo año había registradas 385.069. En el Mediterráneo en su conjunto, el 68% de todas las llegadas provienen de cinco puntos: Siria, Afganistán, Irak, Nigeria y Eritrea, el resto son de diversas procedencias.

Vemos como la propia diversidad europea se hace todavía más plural con los fenómenos sociales y demográficos que se producen. Los centros educativos y los docentes deben estar preparados para acoger y responder correctamente a las nuevas situaciones de multiculturalidad.

El Libro Verde sobre Inmigración y movilidad: retos y oportunidades de los sistemas educativos de la Unión Europea (2008) aprobado por la Comisión de las Comunidades Europeas, aborda de manera específica el importante reto que supone atender adecuadamente a los numerosos niños inmigrantes que en los últimos años se están incorporando a los sistemas educativos europeos. Este documento, en su apartado número cuatro, dice así:

La educación es clave en la preparación de estos alumnos para que se conviertan en ciudadanos integrados, realizados y productivos del país de acogida, lo que significa que la inmigración puede ser positiva tanto para los inmigrantes como para el país de acogida. Los colegios deben desempeñar un papel destacado en la creación de una sociedad inclusiva, puesto que representan la principal

---

<sup>22</sup> [www.acnur.es](http://www.acnur.es)

oportunidad para los jóvenes de las comunidades inmigrantes y de acogida de conocerse y respetarse mutuamente. La inmigración puede ser una experiencia educativa enriquecedora para todos: la diversidad lingüística y cultural puede aportar fabulosos recursos a los colegios. Puede ayudar a profundizar y reforzar las pedagogías, las capacidades y los propios conocimientos (p. 3).

La escuela es un lugar donde el alumno está un elevado porcentaje de horas del día. En ese medio se relacionará con diferentes tipos de personas y establecerá procesos de comunicación e interrelación. Es por ello que se considera un lugar clave para el desarrollo personal desde un punto de vista integral.

La diversidad debe ser entendida y vivida como un elemento enriquecedor y es el profesor el que tiene que propiciar en el aula ese ambiente. Pero, como venimos expresando a lo largo de este trabajo, para ello es necesario contar con docentes formados.

La formación permanente no puede estar descontextualizada. La oferta formativa debe tener presente las necesidades del profesorado y ser coherente con la realidad de las aulas.

El Libro Verde (2008), al que nos hemos referido anteriormente, indica en el apartado número diecisiete, que es preciso desarrollar nuevas capacidades docentes y nuevas formas de estrechar lazos y relaciones con las familias y comunidades inmigrantes. Esta última consideración coincide con lo que González (2010) pone de manifiesto a través de su investigación acerca de que los padres inmigrantes tenían pocas relaciones con la población autóctona y que no estaban muy integrados ni en la escuela ni en su lugar de residencia. De ahí que la autora destaque en las conclusiones de su estudio el importante papel que debe jugar la escuela para promover el intercambio, la participación de estas familias y la eliminación de prejuicios y estereotipos.

Para que el profesor pueda desarrollar esas nuevas capacidades tiene que recurrir a una formación permanente adecuada que le permita o, al menos, le facilite alcanzarlas. El texto se refiere a las nuevas fórmulas para estrechar lazos con las familias y las comunidades, pero nosotros creemos que no solo hay que hacerlo con aquellos que sean inmigrantes sino que esos nuevos modelos deberán aplicarse a todos los alumnos sin excepción.

La educación intercultural no va dirigida a grupos concretos excluyendo a otros. La educación intercultural va dirigida a todos porque todos formamos parte de la diversidad y porque todos convivimos en sociedad.

La Resolución del Parlamento Europeo de 19 de enero de 2016 que trata sobre el papel del diálogo intercultural, la diversidad cultural y la educación en la promoción de los valores fundamentales de la Unión Europea, en su apartado número tres, apuesta por promover en el terreno educativo un enfoque intercultural, interconfesional y basado en valores que permita potenciar el respeto mutuo, la integridad, los principios éticos, la diversidad cultural, la inclusión y la cohesión social.

A nivel europeo ya comienza a comprenderse la necesidad de la educación intercultural en los centros educativos. El paso siguiente es apostar de manera decidida por la formación del profesorado en este ámbito. Debemos reconocer que en algunos documentos de la Unión Europea se señala la demanda de potenciar programas formativos en esta materia.

En este sentido, el epígrafe número dieciocho de la Resolución del Parlamento Europeo de 19 de enero de 2016 a la que nos referíamos con anterioridad:

Subraya la importancia de invertir en programas de aprendizaje permanente destinados a los profesores para dotarles de las competencias pedagógicas necesarias sobre los temas de migración, aculturación y psicología social, además de permitirles utilizar la diversidad como fuente de un aprendizaje rico en las aulas (p. 7).

Tal vez el enfoque dado a esa formación que se pretende, sea limitado y haya que abrirlo a la amplitud máxima del término educación intercultural. Por otro lado, es necesario que desde los órganos de máxima responsabilidad institucional se tome conciencia de la obligación de invertir en la formación continua del profesorado.

Como advierte el Libro Blanco sobre el Diálogo Intercultural “Vivir juntos con igualdad” (2008), aprobado por el Consejo de Europa, las competencias para hacer posible el diálogo intercultural no se adquieren automáticamente: se deben aprender, practicar y mantener durante toda la vida. Es decir, que debe quedar muy claro que la experiencia docente no es suficiente para ser competente interculturalmente. Para llegar a serlo hay que formarse específicamente y de manera continuada en la materia.

Los sistemas educativos deben prestar una atención especial a la formación permanente del profesorado. Una formación que tiene que dar respuesta a las necesidades y demandas de los docentes, que sea útil para la práctica y coherente con el entorno plural en el que estamos inmersos.

Una buena formación permanente permitirá contar con un profesorado preparado, bien formado, motivado para afrontar los nuevos retos educativos y que sepa diseñar y aplicar estrategias para atender la pluralidad de la escuela. Un crecimiento profesional y personal que se reflejará en las aulas y que contagiará a los alumnos.

Europa debe tomar conciencia de ello. Los países de la Unión no pueden permanecer impasibles por más tiempo ante unos sistemas educativos que necesitan urgentemente un enfoque intercultural.





---

**SEGUNDA PARTE**  
*ESTUDIO EMPÍRICO*

---



## Capítulo 4.

# *DISEÑO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN*

1. Planteamiento del problema
2. Contexto de la investigación
3. Objetivos
4. Enfoque metodológico
5. Población y muestra
6. Instrumento de recogida de datos
7. Análisis de datos



## 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La formación inicial y permanente del profesorado es un factor clave para el correcto desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje y el adecuado desempeño de la práctica docente. Pero si además nos encontramos ante un nuevo marco educativo, diverso, plural y multicultural, las exigencias formativas son ineludibles. Esta nueva realidad social demográfica, étnica y cultural necesita un innovado perfil profesional, un replanteamiento de la formación docente y un renovado concepto de educación (Aguaded, 2007; Bellón, 2007; Camacho y Padrón, 2005; Cardona, 2008a; Mas y Olmos, 2012; Palomares, 2006; Rodríguez, 2003b).

Tanto la formación inicial de los futuros docentes como la permanente son inadecuadas, están descontextualizadas, no tienen en cuenta la realidad heterogénea de las aulas y no ocupan el lugar preferente que les corresponde (Álvarez, 2013; Escalante et al., 2014; García, 2003; Imbernón, 1994; Ochoa et al., 2005). Coincidiendo con las afirmaciones de diversos autores como Arteaga y García (2008), Cernadas et al. (2013), García y Castro (2012) o Gil (2012), sin una formación adecuada del profesorado no puede existir una educación de calidad. Ante este desolador panorama, no es de extrañar que muchos docentes sigan considerando la diversidad cultural en las aulas como un problema y no como un reto educativo enriquecedor (Domínguez, 2006; López y Pérez, 2013; Santos y Pérez, 1998).

Urge, por parte del profesorado, una reflexión crítica y profunda sobre su práctica docente (Cardona, 2008a; Fernández, 2013; Medina et al., 2011) para tomar conciencia de la responsabilidad y obligación que tiene de formarse ante el reto actual e ineludible de un contexto socio-educativo multicultural (Aguado, 2003; Leiva, 2012; Santos y Pérez, 1998).

Como señalan García (2011) y Goenechea (2008), la formación permanente es la única vía para poder dar respuesta a la heterogeneidad de las aulas. Este último concepto también hay que asimilarlo a través de la formación para poder llegar a romper con ideas arcaicas y modelos inflexibles de aulas homogéneas que no se ajustan a la realidad (Arnáiz, 2012; García, 2003; Gómez, 2005).

Los docentes deben ser competentes interculturalmente (Aguaded et al., 2012). Esto sólo es posible conseguirlo a través de una formación intercultural permanente, ya que ésta se convierte en imprescindible para adquirir y dominar conocimientos,

destrezas, habilidades, estrategias y actitudes para dar respuestas exitosas en nuestras aulas y contextos multiculturales (Ayerbe, 2000; De Frutos, 2011; Escalante et al., 2014; Etxeberria et al., 2010; Herrera, 2005; Leiva, 2012; López, 2009; López y Pérez, 2013; Medina, 2009; Montero, 2000; Sandoval, 2008).

En una ciudad como Ceuta, compuesta por cuatro culturas, siendo frontera de Europa en el continente africano y una sociedad claramente plural, la educación intercultural debe ser la base que impulse cualquier tipo de acción, especialmente la educativa.

Una educación intercultural que haga posible la interrelación, la cohesión social, la igualdad, la intercomunicación entre las diferentes culturas, compartiendo espacios, sentimientos y vida cotidiana con total naturalidad. En conclusión, una educación intercultural para la convivencia. Y es ahí donde surge el problema central: ¿están suficientemente formados en interculturalidad los maestros de Educación Infantil y Primaria de Ceuta para dar una respuesta educativa adecuada en sus aulas multiculturales?

## **2. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN**

Nuestra investigación se ha llevado a cabo en todos los centros de Educación Infantil y Primaria de la Ciudad Autónoma de Ceuta, tanto públicos como concertados; concretamente, se ha recabado la opinión de los maestros sobre aspectos relacionados con su formación en interculturalidad.

Los colegios que han participado en este trabajo son:

- Colegio de Educación Infantil y Primaria Pablo Ruiz Picasso.
- Colegio de Educación Infantil y Primaria Reina Sofía.
- Colegio de Educación Infantil y Primaria Príncipe Felipe.
- Colegio de Educación Infantil y Primaria Santa Amelia.
- Colegio de Educación Infantil y Primaria Rey Juan Carlos I.
- Colegio de Educación Infantil y Primaria Rosalía de Castro.
- Colegio de Educación Infantil y Primaria Santiago Ramón y Cajal.
- Colegio de Educación Infantil y Primaria Ramón María del Valle Inclán.

- Colegio de Educación Infantil y Primaria José Ortega y Gasset.
- Colegio de Educación Infantil y Primaria Vicente Aleixandre.
- Colegio de Educación Infantil y Primaria Federico García Lorca.
- Colegio de Educación Infantil y Primaria Maestro José Acosta.
- Colegio de Educación Infantil y Primaria Maestro Juan Morejón.
- Colegio de Educación Infantil y Primaria Mare Nostrum.
- Colegio de Educación Infantil y Primaria Andrés Manjón.
- Colegio de Educación Infantil y Primaria Lope de Vega.
- Colegio Concertado San Daniel.
- Colegio Concertado Santa María Micaela.
- Colegio Concertado Beatriz de Silva.
- Colegio Concertado Severo Ochoa.
- Colegio Concertado La Inmaculada.
- Colegio Concertado San Agustín.

Ceuta posee un enclave geoestratégico reconocido y ambicionado por todas las civilizaciones que a lo largo de los siglos han pasado por ella. Es una ciudad fronteriza entre Europa y África y entre diferentes culturas que forman parte de su realidad multicultural. Cristianos, musulmanes, judíos e hindúes componen fundamentalmente la estructura plural y diversa de esta ciudad.

El hecho de ser frontera de España y Europa en África la convierte en un observatorio privilegiado de los flujos migratorios. Los datos de la evolución de la población en los últimos años, la incesante inmigración, la población extranjera y la propia diversidad de sus habitantes autóctonos hacen de Ceuta un lugar singular, extraordinario y multicultural.

### **3. OBJETIVOS**

En los siguientes subapartados se plantearán cuáles son los objetivos que se persiguen con este trabajo.

### **3.1. Objetivo general**

Analizar la formación recibida por los maestros de Educación Infantil y Primaria de los colegios públicos y concertados de Ceuta para atender a la diversidad del alumnado en el aula.

### **3.2. Objetivos específicos**

Planteado en el apartado anterior el objetivo general de esta investigación, los objetivos específicos en los que se desglosa son los siguientes:

1. Elaborar un instrumento válido y fiable que permita recabar información sobre los retos formativos del profesorado de Educación Infantil y Primaria de Ceuta para atender la diversidad del alumnado.
2. Analizar el grado de satisfacción de los maestros con la formación inicial recibida sobre interculturalidad.
3. Conocer el grado de satisfacción y la importancia que el profesorado otorga a la formación permanente en educación intercultural.
4. Determinar el nivel de implicación y motivación de los maestros hacia la formación intercultural.
5. Conocer la percepción de los maestros sobre el grado de implicación de la Administración y los centros en cuanto a la formación intercultural.
6. Analizar la opinión de los maestros acerca de la influencia que tiene en las aulas el hecho de ser Ceuta una ciudad fronteriza.
7. Conocer la opinión de los maestros sobre la influencia de su formación en la calidad educativa.
8. Conocer si existe asociación significativa entre las opiniones de los maestros en materia de educación intercultural y el sexo, la edad, los años de experiencia docente, la etapa educativa y el tipo de centro.
9. Averiguar si existen diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado de Educación Infantil y Primaria en función de las distintas variables descriptivas.
10. Analizar si se pueden establecer distintos perfiles docentes entre los maestros en función de su visión acerca de la educación intercultural.



## **4. ENFOQUE METODOLÓGICO**

Para planificar este trabajo se ha partido de una amplia revisión bibliográfica para, de este modo, construir el marco conceptual. Tras esa tarea, se ha definido el problema, el contexto de investigación y se han planteado, tanto los objetivos que pretendemos alcanzar, como las hipótesis que se han declarado. Llegados a este punto se hace necesario justificar la metodología empleada y detallar las fases de la investigación.

### **4.1. Justificación de la metodología**

Cualquier investigación debe ser un proceso metódico, sistematizado y riguroso para intentar dar solución a determinados problemas o preguntas científicas. En ella, es importante decidir qué metodología se va a aplicar. Es conveniente conocer las diferentes opciones existentes y sus características para seleccionar el enfoque metodológico más adecuado.

En esta investigación se ha optado por una metodología de corte cuantitativo. Algunas razones por las que ha sido escogida son las siguientes:

- Es objetiva, sistemática y controlada. Vamos a utilizar un instrumento estandarizado (cuestionario) que cumple con los dos requisitos fundamentales: validez y fiabilidad. Por un lado, está sometido a un riguroso proceso de validación y, por otro, debido a su garantía de objetividad, obtendremos una información fiable.
- Generalizable. El hecho de que sea objetiva, como se ha indicado, con una medición exhaustiva y controlada, permite que sus resultados sean extrapolables a toda la población (con un determinado nivel de error).
- La información se obtiene a través de muestras amplias y significativas de la población, factor que refuerza nuestra afirmación de generalización de resultados y objetividad.
- Para dar respuesta a los objetivos planteados de manera adecuada debemos utilizar datos de tipo numérico que pueden ser medidos y cuantificados tras la aplicación de análisis estadísticos.

En un enfoque metodológico de carácter cuantitativo todos los aspectos de estudio son diseñados antes de la recogida de datos, por lo que nuestra posición ha sido neutral, sin influencia en los resultados. La recogida de datos, su procesamiento y análisis se han realizado sobre variables previamente determinadas.

#### **4.2. Fases de la investigación**

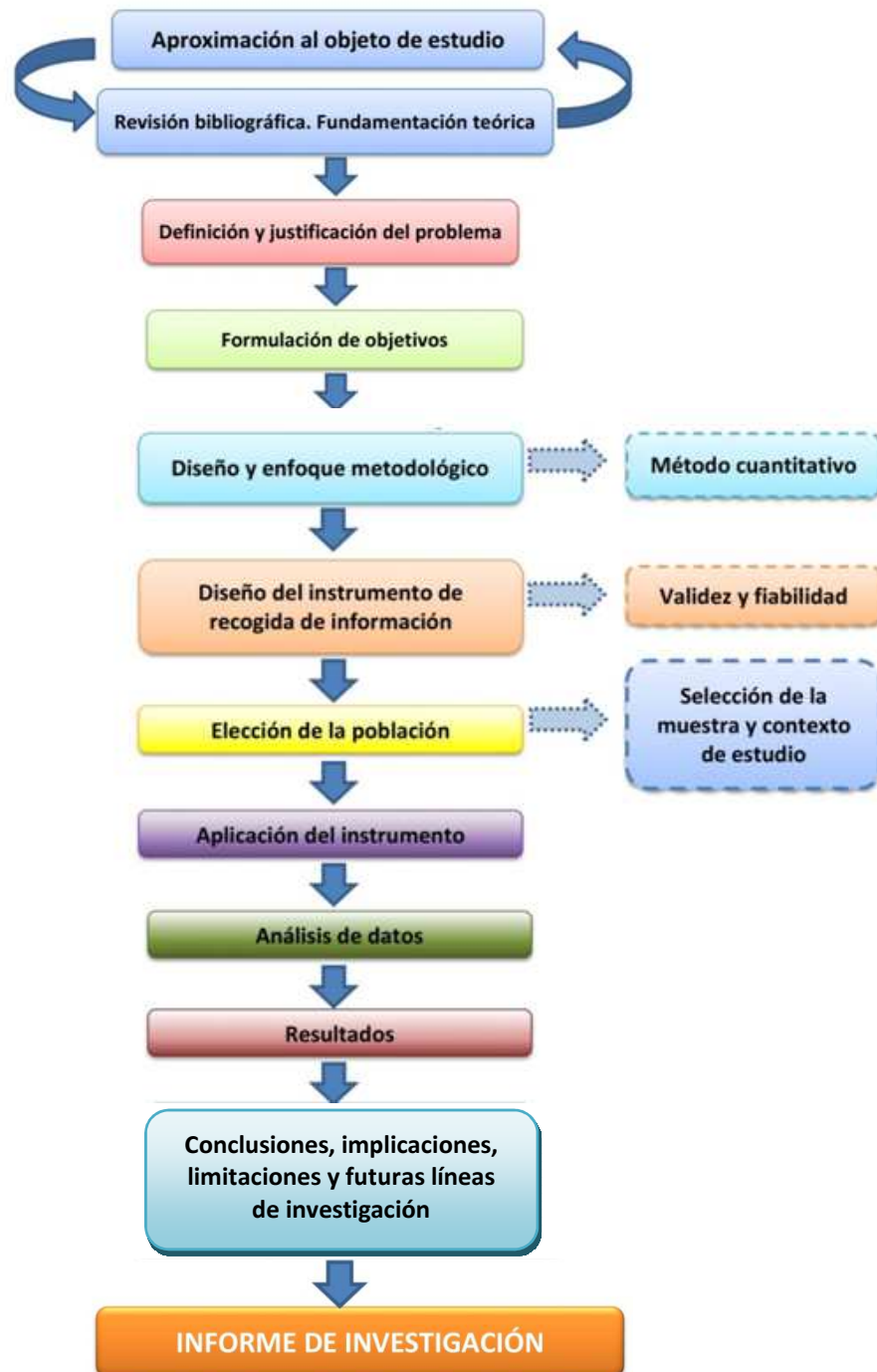
Hasta el momento, en el presente trabajo se han sentado las bases de su fundamentación teórica y se han realizado las precisiones conceptuales necesarias para esclarecer el camino respecto a la formación inicial y permanente del profesorado en educación intercultural.

Una vez introducidos en el estudio empírico y tras el planteamiento del problema, se adentra en él para llegar a la esencia fundamental de esta tesis que es conocer la formación del profesorado ceutí para afrontar la diversidad en sus aulas.

Para poder llegar a dar respuesta a esta cuestión ha quedado clarificado el contexto de investigación y los objetivos que se persiguen. Una vez que ha quedado definido el problema central y se ha llegado a plantear el propósito general de nuestra Tesis Doctoral que es analizar la formación recibida por los maestros de Educación Infantil y Primaria de los colegios públicos y concertados de Ceuta para atender a la diversidad del alumnado en el aula, se continuará profundizando con la elaboración de un instrumento válido y fiable que permita recabar información sobre los retos formativos del profesorado de Ceuta para atender la diversidad del alumnado, analizando su grado de satisfacción con la formación recibida sobre interculturalidad, estudiando la importancia que los docentes otorgan a la formación permanente en esta materia, determinando su nivel de participación y motivación hacia la formación intercultural, conociendo la percepción de los maestros sobre el grado de implicación de la Administración y los centros, averiguando la opinión de los maestros acerca del influjo que tiene en las aulas el hecho de ser Ceuta una ciudad fronteriza, conociendo la opinión de los educadores sobre la influencia de su formación en la calidad educativa, así como el análisis de la formación del profesorado de Educación Infantil y Primaria en educación intercultural según el sexo, la edad, la etapa educativa y el tipo de centro. Todo ello hará posible el análisis exhaustivo de la información y los datos extraídos hasta llegar a la manifestación de los resultados obtenidos y sus conclusiones. Junto a esta información aparecerán las limitaciones y las futuras líneas de investigación.

En la figura 4 queda plasmado de manera esquemática el diseño de esta investigación.

Figura 4. *Diseño de la investigación*



Fuente: Elaboración propia

## 5. POBLACIÓN Y MUESTRA

Hermoso y Hernández (2000) definen la población como el “conjunto de individuos o elementos sobre los que se quiere realizar un estudio” (p. 15).

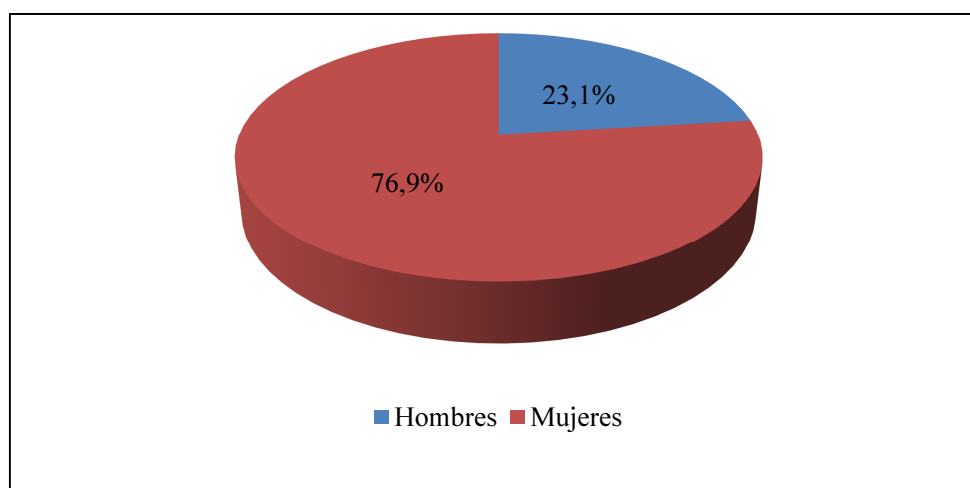
La población objeto de estudio, en nuestro caso, la constituyen todos los maestros de Educación Infantil y Primaria de los colegios públicos y concertados de Ceuta, es decir, 669 docentes. En la investigación han participado todos los centros públicos y concertados de Educación Infantil y Primaria de Ceuta (22 en total). Para preservar la confidencialidad de los datos se ha asignado a cada uno de ellos una letra que va de la *A* a la *U*.

El tipo de muestreo que se ha utilizado ha sido el aleatorio estratificado. Atendiendo a la definición dada por Scheaffer, Mendenhall y Lyan (2007), “una muestra aleatoria estratificada es la obtenida mediante la separación de los elementos de la población en grupos no solapados, llamados estratos, y la selección posterior de una muestra irrestricta aleatoria simple de cada estrato” (p. 126). A través de este tipo de muestreo se pretende garantizar que todos los estratos de interés estén representados de manera adecuada en la muestra.

La muestra ha quedado compuesta por 376 maestros. En cuanto a la representatividad de la misma, el error de muestreo cometido, teniendo en cuenta un nivel de confianza del 95%, ha sido tan sólo de un 3%.

De los maestros que cumplimentaron el cuestionario, 289 son mujeres y 87 hombres. El siguiente gráfico recoge los porcentajes correspondientes.

Gráfico 19. *Distribución de la muestra por sexo*



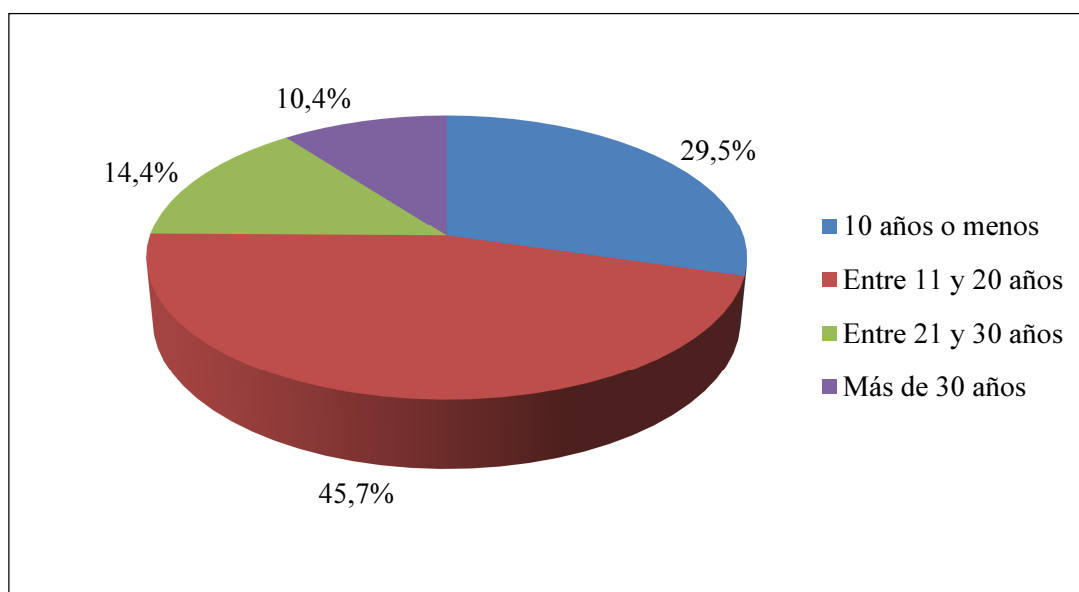
Si tenemos en cuenta la variable edad, la muestra está distribuida de la siguiente forma: un 7,2% de los maestros tiene 30 años o menos, un 40,2% entre 31 y 40 años, un 30,6% entre 41 y 50 años, un 18,1% entre 51 y 60 años y un 4% más de 60 años de edad. En la Tabla 2 se pueden observar las frecuencias absolutas correspondientes.

Tabla 2. *Distribución de la muestra por edad*

	<b>Encuestados</b>
30 años o menos	27
Entre 31 y 40 años	151
Entre 41 y 50 años	115
Entre 51 y 60 años	68
Más de 60 años	15
<b>Total</b>	<b>376</b>

En cuanto a la distribución de los maestros participantes según los años de experiencia, nos encontramos que 111 cuentan con 10 años o menos, 172 entre 11 y 20 años, 54 entre 21 y 30 años y 39 con más de 30 años de experiencia. En el gráfico 20 quedan representados los respectivos porcentajes.

Gráfico 20. *Distribución de la muestra por años de experiencia docente*



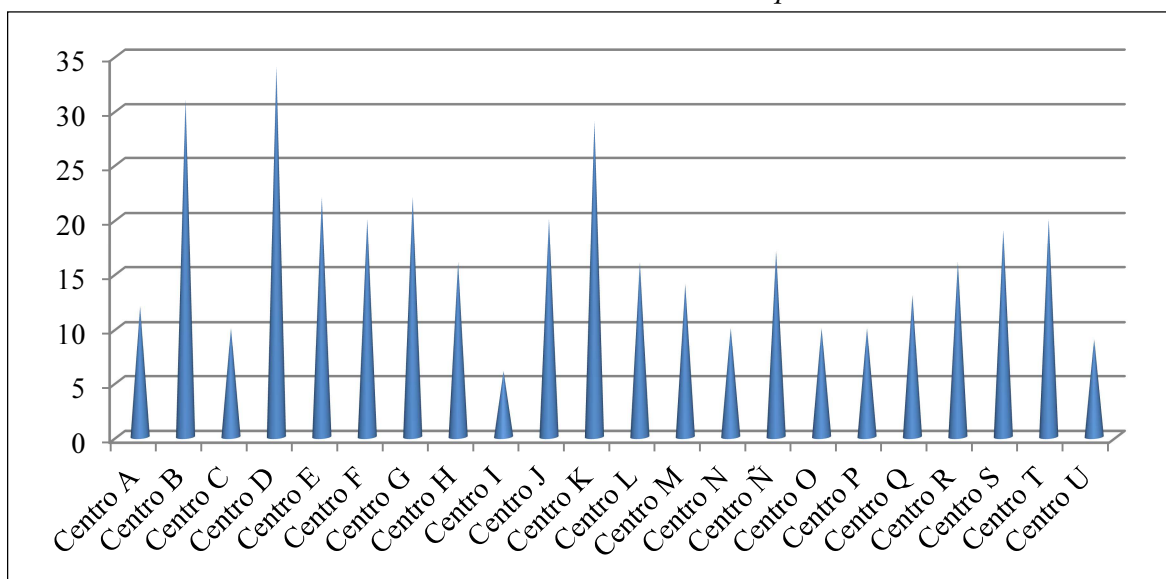
Continuando con la descripción de la muestra, pero en esta ocasión teniendo en cuenta la variable ‘etapa’, un 26,86% desarrolla su labor en Educación Infantil y un 73,14% en Primaria. El número absoluto de maestros que ejercen su labor en cada una de las etapas se muestra en la tabla que sigue:

Tabla 3. *Distribución de la muestra por etapa educativa*

<b>Encuestados</b>	
Educación Infantil	101
Educación Primaria	275
<b>Total</b>	<b>376</b>

Como hemos mencionado con anterioridad, en esta investigación han participado maestros de todos los centros públicos y concertados de Educación Infantil y Primaria de Ceuta. Si tenemos en cuenta la letra identificativa asignada a cada colegio para preservar la confidencialidad, el porcentaje correspondiente al colegio A es un 3,2%, al centro B un 8,2%, al C un 2,7%, al D un 9%, al E un 5,8%, al F un 5,3%, al G un 5,8%, al H un 4,3%, al I un 1,6%, al J un 5,3%, al K un 7,7%, al L un 4,3%, al M un 3,7%, al N un 2,7%, al Ñ un 4,5%, al O un 2,7%, al P un 2,7%, al Q un 3,4%, al R un 4,3%, al S un 5%, al T un 5,3% y al centro U un 2,4%. En el gráfico 21 se distingue más claramente el número de maestros que han participado en cada uno de los colegios.

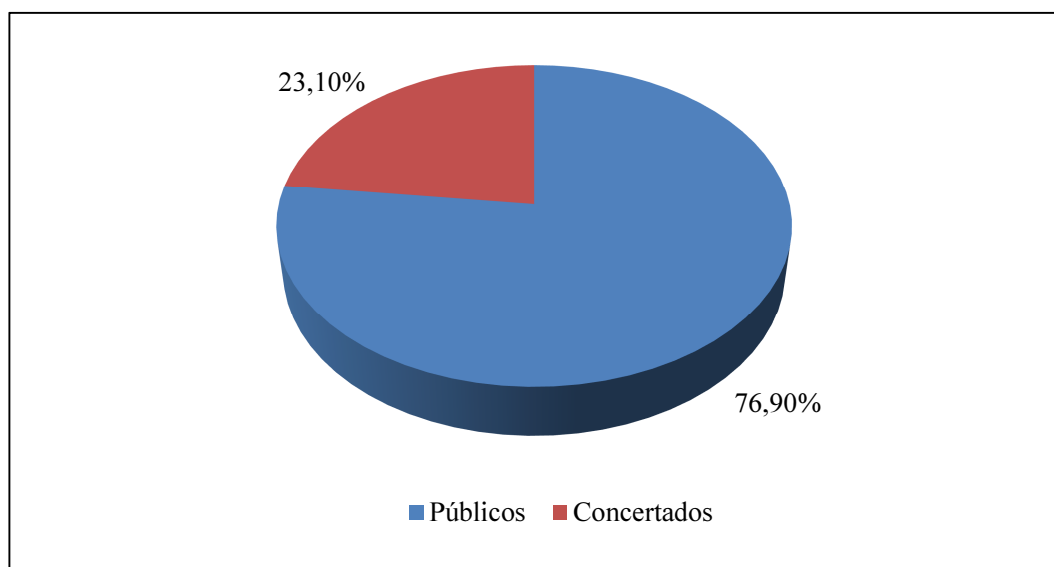
Gráfico 21. *Distribución de la muestra por centro*



Si tenemos en cuenta la ubicación de los centros que acabamos de describir en el apartado anterior, el 37% están situados en zonas céntricas y el 63% en la periferia.

En lo que se refiere al número de participantes según la titularidad de los centros, 289 pertenecen a colegios públicos y 87 a concertados. En el siguiente gráfico podemos ver los porcentajes.

Gráfico 22. *Distribución de la muestra por titularidad del Centro*



A modo de resumen, en la siguiente tabla recogemos las características principales de la muestra.

Tabla 4. *Descripción de la muestra*

Variable	Porcentajes
Sexo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mujeres: 76,9%</li> <li>• Hombres: 23,1%</li> </ul>
Edad	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 30 años o menos: 7,2%</li> <li>• Entre 31 y 40 años: 40,2%</li> <li>• Entre 41 y 50 años: 30,6%</li> <li>• Entre 51 y 60 años: 18,1%</li> <li>• Más de 60 años: 4%</li> </ul>
Experiencia docente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 10 años o menos: 29,5%</li> <li>• Entre 11 y 20 años: 45,7%</li> <li>• Entre 21 y 30 años: 14,4%</li> <li>• Más de 30 años: 10,4%</li> </ul>

Etapa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educación Infantil: 26,86%</li> <li>• Educación Primaria: 73,14%</li> </ul>
Ubicación de los colegios	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Centro: 37%</li> <li>• Periferia: 63%</li> </ul>
Colegio	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A: 3,2%</li> <li>• B: 8,2%</li> <li>• C: 2,7%</li> <li>• D: 9%</li> <li>• E: 5,8%</li> <li>• F: 5,3%</li> <li>• G: 5,8%</li> <li>• H: 4,3%</li> <li>• I: 1,6%</li> <li>• J: 5,3%</li> <li>• K: 7,7%</li> <li>• L: 4,3%</li> <li>• M: 3,7%</li> <li>• N: 2,7%</li> <li>• Ñ: 4,5%</li> <li>• O: 2,7%</li> <li>• P: 2,7%</li> <li>• Q: 3,4%</li> <li>• R: 4,3%</li> <li>• S: 5%</li> <li>• T: 5,3%</li> <li>• U: 2,4%</li> </ul>
Titularidad del centro	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Públicos: 76,9%</li> <li>• Concertados: 23,1%</li> </ul>

## 6. INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE DATOS

Teniendo en cuenta los objetivos de nuestro trabajo hemos optado por el instrumento más adecuado para la recogida de los datos, un cuestionario. La finalidad del cuestionario es la obtención, de manera sistemática y ordenada, de información proveniente de la población analizada sobre las variables que son objeto de la investigación. También cabe decir que la amplia mayoría de trabajos revisados y consultados sobre nuestra temática habían utilizado este mismo instrumento.

El cuestionario que hemos empleado, titulado “*Cuestionario sobre retos formativos del profesorado de Ceuta para atender a la diversidad del alumnado*”, es de elaboración propia después de una revisión amplia de la literatura especializada (Arteaga y García, 2008; García, 2005, entre otros), por un lado, y de varios instrumentos precedentes en relación a nuestro tema de estudio, por otro. Una vez elaborado el cuestionario fue sometido a la consideración de diversos expertos para su validación. El instrumento definitivo, tras su mejora y perfeccionamiento mediante este exhaustivo procedimiento, ha sido el aplicado para la recogida de información.



El cuestionario diseñado<sup>23</sup> está compuesto por 73 ítems y el formato de escala de respuesta utilizado ha sido de tipo Likert, con cuatro posibilidades de respuesta (1 = nada; 2 = poco; 3 = bastante; 4 = mucho). Más concretamente, la estructura del cuestionario es la siguiente: tras una primera parte donde se recogen diversas variables de identificación (cuestiones generales de la situación personal y profesional de los sujetos que participan en la investigación: sexo, edad, años de experiencia docente y etapa educativa en la que se desarrolla la labor profesional y titularidad del centro), los ítems del presente cuestionario giran en torno a seis dimensiones:

- Una primera dimensión formada por diez ítems referidos concretamente al contexto ceutí. En ella se plantean, entre otros aspectos, algunos relacionados con la evolución demográfica de Ceuta, el hecho de que sea una ciudad fronteriza, posibles causas del fracaso y el abandono escolar prematuro, el futuro de la convivencia en la ciudad o la oferta formativa en su entorno multicultural.
- La segunda dimensión la componen once ítems que están relacionados con el contexto específico del centro escolar. Entre otros elementos, se refieren a la planificación curricular, al Plan de Convivencia, a los posibles programas de mediación intercultural, al tipo de actividades que se desarrollan, al Proyecto Educativo, a los conflictos de convivencia en las aulas o a los objetivos interculturales en las programaciones.
- La tercera dimensión está formada por siete ítems que tratan sobre el ámbito personal del docente como, por ejemplo, el verdadero interés que tiene por su formación en Educación Intercultural, su predisposición ante el aula plural, sus limitaciones, sus carencias o prejuicios.
- La cuarta dimensión hace referencia a la política educativa en materia de interculturalidad. La componen siete ítems que plantean cuestiones relacionadas con las leyes educativas, con el grado de implicación de la Administración, con la política formativa o con su oferta en materia de interculturalidad.
- La quinta dimensión está formada por nueve ítems enfocados a la formación inicial de los docentes en educación intercultural. En su mayoría se refieren al periodo de formación universitaria en lo concerniente a la adquisición de

---

<sup>23</sup> El cuestionario se adjunta en el anexo.

conocimientos, elementos organizativos, metodológicos y curriculares en educación intercultural, así como, formación para el análisis de estereotipos.

- La sexta dimensión se refiere a la formación permanente del profesorado en interculturalidad. Está compuesta por veintinueve ítems que permiten conocer las opiniones de los docentes participantes en cuanto a su calidad, intercambio de experiencias, su importancia para la práctica docente, nivel de satisfacción con la formación permanente ofertada, implicación, relevancia, valoración y actitud.

Atendiendo a estas seis dimensiones, la distribución de los ítems es la siguiente:

Tabla 5. *Distribución de ítems por dimensiones*

DIMENSIÓN	ÍTEMS
I. Contexto ceutí	24, 32, 38, 44, 48, 50, 52, 53, 67 y 73
II. Centro escolar	25, 33 34, 41, 42, 56, 59, 60, 63, 66 y 72
III. Ámbito personal	20, 35, 36, 51, 57, 65 y 71
IV. Política educativa	26, 27, 30, 31, 37, 40 y 55
V. Formación inicial de docentes en Educación intercultural	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 y 19
VI. Formación permanente del profesorado en Educación intercultural	9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 21, 22, 23, 28, 29, 39, 43, 45, 46, 47, 49, 54, 58, 61, 62, 64 , 68, 69 y 70

En cuanto a la forma de administrar el cuestionario, se optó por el *método presencial* por ser el que más se adecuaba a nuestras necesidades y a la naturaleza de nuestro estudio. Además, con él nos asegurábamos una serie de cuestiones como: la recogida de información en un período de tiempo relativamente corto; la resolución de dudas o preguntas que pudieran existir acerca de nuestro trabajo; la menor inversión de tiempo y de esfuerzo en la localización de los encuestados.

### 6.1. Análisis de las propiedades psicométricas del cuestionario

“Cualquiera que sea el procedimiento de recogida de datos que se elija, siempre habrá que examinarlo críticamente para juzgar en qué medida es probable que sea fiable

y válido” (Bell, 2002, p. 119). Procedemos así a estudiar las propiedades psicométricas de nuestro cuestionario: la validez y la fiabilidad.

### **6.1.1. Validez**

De acuerdo con Bisquerra (1996), se denomina validez de un instrumento "al grado en que mide lo que pretende medir" (p. 91). Es decir, un cuestionario será válido si mide verdaderamente lo que dice medir.

Tras revisar la literatura, comprobamos que existen varios procedimientos para analizar la validez de un cuestionario (Beltrán y Rodríguez, 2004): validez de contenido, validez concurrente, validez predictiva, validez de constructo y validez aparente. En nuestro trabajo optamos por utilizar la validez de contenido y la validez de constructo.

#### *6.1.1.1. Validez de contenido*

Para analizar la validez de contenido de nuestro cuestionario, éste fue sometido a juicio de varios expertos, esto es, a un proceso de afinamiento de los ítems por el sistema de jueces especialistas en el campo. A este respecto, solicitamos a distintos profesores del área de Didáctica y Organización Escolar, así como a expertos en educación intercultural que analizaran el cuestionario y nos hicieran las oportunas objeciones. Cabe mencionar que las sugerencias que nos hicieron los profesores se dirigieron fundamentalmente a cuestiones de contenido, es decir, cambios de terminología, forma de redacción o de estilo de algún ítem, etc., llamándonos también la atención sobre el parecido entre distintos ítems y que podrían no ser bien discriminados por los docentes encuestados.

La evaluación del cuestionario a través del juicio de expertos ha sido un medio de gran utilidad para la validación del instrumento. Las opiniones han hecho posible incluir mejoras y eliminar aspectos redundantes o poco claros.

Inicialmente, se contactó con veinticinco expertos a los que se les solicitó su colaboración. A esta solicitud contestaron quince, a los que se les envió el protocolo de validación junto al cuestionario. Finalmente se obtuvo respuesta y colaboración de diez expertos. Algunos de sus datos académicos son:

- Juez 1: Profesora Titular de la Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Córdoba.

- Juez 2: Profesor Titular de la Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla.
- Juez 3: Profesor Titular de la Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Cádiz.
- Juez 4: Catedrática de la Facultad de Educación, Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Juez 5: Catedrático de la Facultad de Educación, Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Juez 6: Profesor Titular de la Facultad de Educación. Universidad de Murcia.
- Juez 7: Investigadora del Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Juez 8: Profesora Titular de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Pablo de Olavide.
- Juez 9: Profesor Titular de la Facultad de Educación, Economía y Tecnología de Ceuta, Universidad de Granada.
- Juez 10: Profesora Titular de la Facultad de Educación, Economía y Tecnología de Ceuta, Universidad de Granada.

El cuestionario inicialmente enviado estaba compuesto por ochenta ítems. El definitivo quedó en setenta y tres ya que algunos expertos recomendaron reducir ítems y otros señalaban la redundancia entre varios de ellos. También dos jueces propusieron matizar la redacción de cuatro ítems. Y uno de ellos sugirió retocar el título del cuestionario al ir dirigido específicamente al profesorado de Ceuta. Al margen de estas consideraciones, en general, los expertos calificaron el instrumento como muy válido y bien elaborado destacando en la amplia mayoría una alta valoración en cuanto a su pertinencia, claridad y relevancia.

Hechas las correcciones necesarias en base a las sugerencias aportadas, redactamos la versión definitiva del cuestionario.

#### *6.1.1.2. Validez de constructo*

Para analizar la validez de constructo, recurrimos al análisis factorial que, tal y como explica Morales (2013), pretende simplificar la información que nos da una

matriz de correlaciones para hacerla más fácilmente interpretable. Se pretende encontrar una respuesta a esta pregunta: ¿Por qué unas variables se relacionan más entre sí y menos con otras? Ante la gran cantidad de datos resultantes de la aplicación de nuestro instrumento de recogida de información, el análisis factorial nos permitirá reducirlos para comprender y explicar más adecuadamente las correlaciones.

Morales (2013) señala también que “el análisis factorial nos indica cómo tienden a agruparse los ítems o variables. Examinando el contenido conceptual de los ítems que pertenecen al mismo factor podemos comprender qué factores (o constructos) subyacentes explican las correlaciones entre los ítems” (p. 5).

Este tipo de análisis puede ayudar además a identificar las variables más relevantes dentro de un conjunto de ellas, para construir instrumentos y detectar ítems o variables redundantes, o que aporten poca información (Méndez y Rondón, 2012).

Para poder llevar a cabo adecuadamente el análisis factorial, en primer lugar cabe constatar que se cumplen los requisitos apropiados para realizar dicho análisis. Así, se ha realizado la prueba de esfericidad de Bartlett y obtenido la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO). En la primera de ellas, el análisis factorial tiene sentido si existen correlaciones entre las variables. Y a través de la segunda, se comparan las magnitudes de los coeficientes de correlación parcial (Santos et al., 2003).

En cuanto a estos dos métodos, los valores obtenidos pueden observarse en la siguiente tabla.

Tabla 6. *KMO y prueba de Bartlett*

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin		0,875
	Chi-cuadrado aproximado	13588,197
Prueba de esfericidad de Bartlett	gl	2628
	Sig.	0,000

Como se puede comprobar en la tabla 6, el estadístico de medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin es de 0,875. Su cercanía a 1 indica una muy buena adecuación de los datos al modelo de análisis factorial.

En lo que se refiere a la prueba de esfericidad de Bartlett, se ha obtenido un valor igual a 0,000, significativo al ser menor que 0,05, por lo que existe correlación suficiente entre las variables para llevar a cabo este tipo de análisis.

En la tabla 7, referida a la varianza total explicada, se suministra la información para cada componente.

Tabla 7. *Varianza total explicada*

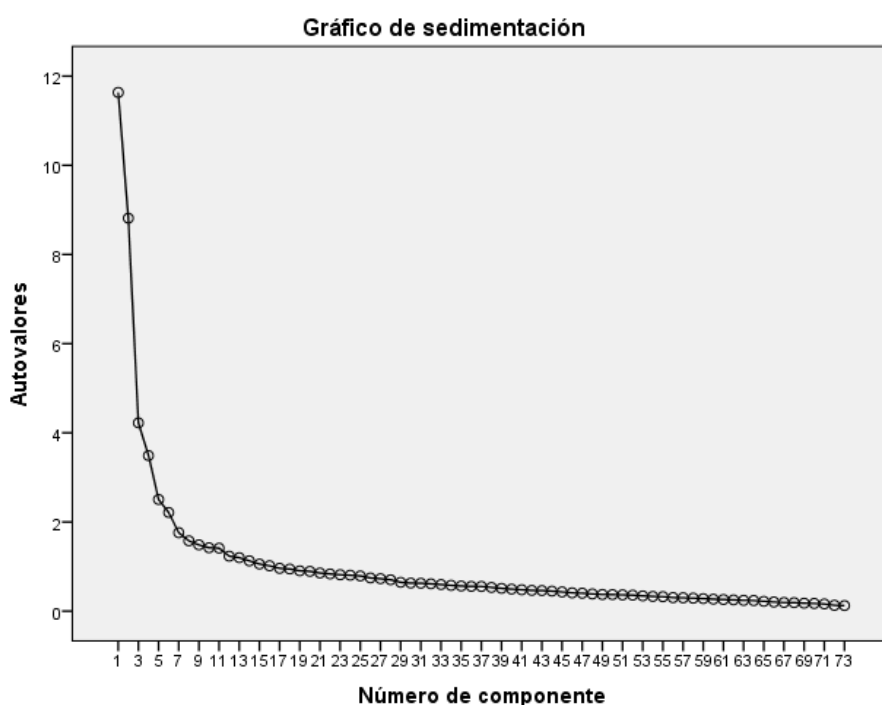
Componente	Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	11,633	15,936	15,936	8,765	12,007	12,007
2	8,813	12,073	28,009	4,823	6,607	18,613
3	4,222	5,783	33,792	4,311	5,906	24,519
4	3,488	4,778	38,570	4,165	5,706	30,224
5	2,505	3,431	42,001	3,921	5,371	35,596
6	2,212	3,030	45,031	3,382	4,632	40,228
7	1,760	2,411	47,442	2,684	3,677	43,905
8	1,577	2,161	49,602	2,516	3,447	47,352
9	1,486	2,036	51,638	1,620	2,219	49,571
10	1,422	1,948	53,585	1,546	2,118	51,689
11	1,413	1,935	55,520	1,458	1,998	53,686
12	1,234	1,690	57,210	1,429	1,957	55,644
13	1,199	1,643	58,853	1,420	1,945	57,589
14	1,128	1,545	60,398	1,419	1,944	59,533
15	1,057	1,448	61,846	1,405	1,924	61,457
16	1,018	1,394	63,240	1,302	1,783	63,240

En la tabla anterior, se advierte una disposición de 16 componentes, todos ellos con un autovalor o *eigenvalue* por encima de 1.

Si hacemos referencia a los porcentajes de la varianza de cada uno de los componentes mencionados, en el primero nos encontramos con un 15,936%, en el segundo un 12,073%, en el tercero un 5,783%, en el cuarto un 4,778%, en el quinto un 3,431% y en el sexto componente un 3,030%. Desde el séptimo hasta el decimosexto componente, los porcentajes de la varianza se sitúan por debajo del 3%.

Si tenemos en cuenta el conjunto de los dieciséis componentes que, como se indicaba anteriormente, presentan todos ellos un autovalor mayor que 1, explican el 63,24% de la varianza total. El número de componentes resulta excesivo, por lo que se hace necesario reducir su cantidad. Así, a través del gráfico de sedimentación en el que los autovalores van asociados con cada componente, se observa cómo la línea desciende de manera clara y muy pronunciada hasta el componente 9 para, a partir de él, comenzar a ser una línea mucho más recta y horizontal (gráfico 23).

Gráfico 23. *Gráfico de sedimentación*



Se han tenido en cuenta las orientaciones teóricas de la bibliografía especializada y los diferentes valores de distintas estructuras según el número de factores. La utilización del método de componentes principales y una rotación ortogonal varimax que ayuda a la interpretación de los factores minimizando el número de variables que presentan saturaciones altas, han hecho que la opción elegida sea la formada por 5 factores.

Esta composición de 5 factores explica el 42,001% de la varianza y presenta una estructura que cumple los criterios de la literatura especializada. La siguiente tabla contiene los datos referidos al porcentaje de la varianza explicada y el porcentaje acumulado con los 5 factores o componentes.

Tabla 8. *Porcentaje de varianza explicada*

FACTOR	Porcentaje de varianza explicada	Porcentaje acumulado
1	15,936	15,936
2	12,073	28,009
3	5,783	33,792
4	4,778	38,570
5	3,431	42,001

Se han considerado sólo los ítems cuyas saturaciones son superiores o iguales a 0,4 para algún factor. En caso de que algún ítem presente más de un valor, se selecciona el de saturación más elevada o bien, donde conceptualmente sea más adecuado.

Tabla 9. *Análisis factorial exploratorio. Matriz de componentes rotados*

ÍTEM	COMPONENTE				
	1	2	3	4	5
Ítem 1	,093	,157	,090	-,125	<b>,721</b>
Ítem 2	-,105	,145	-,019	-,010	<b>,706</b>
Ítem 3	-,049	,164	-,060	-,147	<b>,752</b>
Ítem 4	-,040	,187	,048	-,079	<b>,792</b>
Ítem 5	,040	,281	,049	-,026	<b>,590</b>
Ítem 6	-,027	,296	,084	-,025	<b>,555</b>
Ítem 7	,157	,156	-,210	-,097	,062
Ítem 8	,055	,220	,067	-,127	<b>,620</b>
Ítem 9	<b>,461</b>	,329	-,073	-,133	,071
Ítem 10	,130	<b>,610</b>	,133	-,062	,029
Ítem 11	,036	<b>,688</b>	,102	,041	,180
Ítem 12	,113	<b>,691</b>	,063	-,053	,091
Ítem 13	,064	<b>,747</b>	-,014	-,008	,167
Ítem 14	,219	<b>,690</b>	-,112	-,135	-,077
Ítem 15	,172	<b>,681</b>	,226	-,104	,091
Ítem 16	,198	<b>,646</b>	,243	-,137	,126
Ítem 17	-,074	<b>,593</b>	,190	-,052	,179
Ítem 18	<b>,529</b>	,326	-,020	-,263	,004
Ítem 19	<b>,517</b>	-,037	-,087	,016	-,206



Ítem 20	<b>,593</b>	,088	,132	-,183	,187
Ítem 21	-,114	<b>,520</b>	,262	,022	,199
Ítem 22	,022	<b>,539</b>	,256	-,016	,138
Ítem 23	,098	<b>,433</b>	,313	-,128	,187
Ítem 24	-,215	<b>,495</b>	,187	,015	,191
Ítem 25	,080	,319	<b>,551</b>	-,024	,138
Ítem 26	<b>,576</b>	-,212	-,030	,082	,033
Ítem 27	-,169	<b>,456</b>	,187	,107	,248
Ítem 28	<b>,499</b>	,016	,219	,026	-,226
Ítem 29	-,011	,312	,135	,088	,258
Ítem 30	-,055	,300	,088	,228	,212
Ítem 31	-,230	,387	,051	,146	,122
Ítem 32	<b>,772</b>	-,060	,047	-,083	,024
Ítem 33	,130	,227	<b>,765</b>	-,081	-,048
Ítem 34	,111	,231	<b>,797</b>	-,112	-,060
Ítem 35	<b>,416</b>	,014	,354	-,036	-,002
Ítem 36	<b>,510</b>	,036	,436	-,190	-,046
Ítem 37	<b>,579</b>	-,264	,018	,132	-,132
Ítem 38	<b>,589</b>	-,002	,035	,060	-,186
Ítem 39	,153	,024	,090	,392	-,147
Ítem 40	-,033	,301	,266	,238	,260
Ítem 41	,093	,189	<b>,585</b>	,094	,166
Ítem 42	,222	,196	<b>,586</b>	-,104	,263
Ítem 43	,214	,048	,197	<b>,507</b>	-,014
Ítem 44	<b>,635</b>	-,028	,153	-,006	,193
Ítem 45	<b>,621</b>	,146	,152	,129	,008
Ítem 46	-,074	,036	-,118	<b>,434</b>	,065
Ítem 47	<b>,667</b>	,136	,154	,022	-,082
Ítem 48	<b>,717</b>	,002	,051	,046	-,032
Ítem 49	<b>,697</b>	,102	,280	,024	,019
Ítem 50	<b>,707</b>	-,050	,116	,032	,068
Ítem 51	<b>,461</b>	-,156	,008	,220	-,034
Ítem 52	<b>,477</b>	-,065	-,036	,278	,266
Ítem 53	<b>,485</b>	-,142	-,101	,318	,265
Ítem 54	<b>,426</b>	,148	,195	,230	,104

Ítem 55	-,152	,264	,242	,258	,063
Ítem 56	,038	,016	-,090	,388	-,059
Ítem 57	,242	,242	,161	,158	,029
Ítem 58	,131	,195	,338	,144	-,118
Ítem 59	<b>,615</b>	,093	-,009	,168	,006
Ítem 60	,248	-,001	,075	<b>,650</b>	,095
Ítem 61	<b>,574</b>	,130	-,020	,176	,069
Ítem 62	-,007	,034	-,113	<b>,686</b>	-,230
Ítem 63	,213	-,037	,037	<b>,521</b>	-,017
Ítem 64	-,018	-,064	,137	<b>,719</b>	,016
Ítem 65	,294	-,275	-,197	,379	-,039
Ítem 66	,135	,172	<b>,740</b>	,059	,067
Ítem 67	,072	-,112	,035	<b>,698</b>	-,056
Ítem 68	<b>,681</b>	,148	,087	,126	,004
Ítem 69	<b>,677</b>	,128	,093	,091	-,038
Ítem 70	,351	-,114	-,061	,331	,035
Ítem 71	,055	-,036	-,033	<b>,677</b>	-,208
Ítem 72	,146	,191	<b>,707</b>	,036	,036
Ítem 73	<b>,495</b>	,013	,005	,164	-,160

Método de extracción: Análisis de componentes principales. Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser. La rotación ha convergido en 8 iteraciones.

En la tabla 9 se pueden visualizar las saturaciones de cada ítem y su pertenencia a un factor atendiendo a sus valores.

Cada uno de los factores ha sido denominado de la siguiente manera:

- *FACTOR 1*: Necesidad de formación en educación intercultural en el contexto ceutí.
- *FACTOR 2*: Aspectos favorables de la formación permanente en educación intercultural.
- *FACTOR 3*: Atención a la diversidad cultural en los centros educativos.
- *FACTOR 4*: Percepciones negativas de la diversidad cultural.
- *FACTOR 5*: Formación inicial de futuros docentes en materia de interculturalidad.

Una vez conocida la denominación de cada uno los 5 factores se procede a su descripción.

▪ **Factor 1: Necesidad de formación en educación intercultural en el contexto ceutí**

El factor 1 lo componen veintiséis ítems (número 9, 18, 19, 20, 26, 28, 32, 35, 36, 37, 38, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 59, 61, 68, 69 y 73).

Entre los ítems que forman parte de este factor destacan el número 32, 48 y 50 con saturaciones por encima de 0,7. Los ítems 49, 68, 69, 47, 44, 45 y 59 las presentan superiores a 0,6. Los ítems 20, 38, 37, 26, 61, 18, 19 y 36 por encima de 0,5 y las saturaciones superiores a 0,4 se encuentran en los ítems 28, 73, 53, 52, 9, 51, 54 y 35.

Tabla 10. *Ítems que conforman el factor 1*

Ítem	Variable	Saturación
Ítem 32	Considero necesario que se potencie la formación del profesorado ceutí en educación intercultural.	0,772
Ítem 48	La evolución demográfica en Ceuta obliga a aplicar una educación intercultural.	0,717
Ítem 50	Por sus características sociodemográficas, el profesor de Ceuta necesita programas formativos sobre educación intercultural.	0,707
Ítem 49	Un docente adecuadamente formado en educación intercultural motiva la transformación educativa.	0,697
Ítem 68	Resulta necesario crear espacios de reflexión entre los docentes para compartir las experiencias multiculturales de las aulas.	0,681
Ítem 69	Un docente formado en educación intercultural puede transmitir con mayor facilidad a sus alumnos una actitud de apertura y valoración positiva de la diversidad.	0,677
Ítem 47	La educación intercultural es un instrumento para reducir las desigualdades.	0,667
Ítem 44	La formación en educación intercultural en Ceuta debería ser obligatoria.	0,635
Ítem 45	La formación en educación intercultural influye en el estilo de enseñanza del docente.	0,621
Ítem 59	Sería interesante contar con un programa de mediación intercultural en el centro educativo para mantener un contacto permanente entre las familias y la escuela.	0,615
Ítem 20	Estoy interesado/a en recibir formación sobre educación en contextos multiculturales.	0,593

Ítem 38	Al ser Ceuta una ciudad fronteriza, las dificultades en el aula son mayores al verse reflejada una gran diversidad cultural.	0,589
Ítem 37	La política de formación del profesorado en Ceuta necesita un cambio.	0,579
Ítem 26	La política educativa necesita un giro en materia de interculturalidad.	0,576
Ítem 61	La formación en educación intercultural rompe barreras educativas entre los alumnos.	0,574
Ítem 18	Una oferta formativa efectiva sobre educación intercultural influye en la motivación del profesorado.	0,529
Ítem 19	Los planes de estudio, en lo que se refiere a la educación intercultural, necesitan una revisión urgente.	0,517
Ítem 36	Estoy dispuesto/a a atender y educar a un alumnado cada vez más diverso social y culturalmente.	0,510
Ítem 28	A la hora de diseñar la oferta formativa docente en materia de educación intercultural es imprescindible contar con la opinión del profesorado.	0,499
Ítem 73	El futuro de la convivencia en Ceuta será negativo si no conseguimos concienciar a los alumnos de la importancia de respetar a las diferentes culturas.	0,495
Ítem 53	Una de las causas principales de que Ceuta encabece el ranking de abandono escolar prematuro es la falta de educación intercultural en las aulas.	0,485
Ítem 52	El fracaso escolar en Ceuta se debe en gran medida a que no se aplica una educación intercultural en las aulas.	0,477
Ítem 9	La formación permanente del profesorado en educación intercultural es uno de los pilares que ayuda a asegurar la calidad de un sistema educativo.	0,461
Ítem 51	Soy consciente de mis limitaciones y falta de formación en el conocimiento de otras culturas.	0,461
Ítem 54	La formación recibida sobre educación intercultural me permite reflexionar sobre los estereotipos que los docentes tenemos hacia otras culturas.	0,426
Ítem 35	Considero como un desafío atender educativamente al alumnado inmigrante que llega a los centros educativos ceutíes.	0,416

Este factor es el que aglutina mayor número de ítems. Por un lado, aparecen los que hacen referencia a las revisiones y cambios necesarios en la política educativa, en el diseño de la oferta formativa, en la formación del profesorado ceutí y en los planes de estudio en materia de educación intercultural.

Por otro lado, se agrupan ítems que destacan la influencia de la formación en educación intercultural en la motivación del profesorado, en la calidad del sistema educativo, en el estilo de enseñanza, en la reducción de desigualdades, en la transformación educativa, en la mediación entre familia y escuela, en la reflexión entre docentes y en una valoración positiva de la diversidad.

Otro grupo de ítems dentro de este factor, aluden a las actitudes de los docentes para recibir formación sobre educación en contextos multiculturales, para atender a alumnado cada vez más diverso social y culturalmente, así como para afrontar sus limitaciones en el conocimiento de otras culturas.

Por último, se encuentran los ítems que atañen más directamente a las especificidades o singularidades de Ceuta, como es el caso de ser una ciudad fronteriza, su evolución demográfica, sus características sociodemográficas, el futuro de su convivencia o el grado de abandono y fracaso escolar que padece.

Este factor plantea cuestiones más cercanas y propias de Ceuta en relación con la formación intercultural e incluso cómo están afectando y pueden afectar en un futuro a la convivencia en la ciudad. La política educativa también tiene una repercusión directa en la formación del profesorado y en el grado de implicación en materia de interculturalidad. El mayor o menor compromiso en su aplicación, contando con una formación adecuada, va a influir directamente en la potenciación de valores y en la ruptura de barreras, prejuicios y estereotipos, así como en la superación de obstáculos y limitaciones que el propio profesorado pueda tener. Un sistema educativo de calidad debe ser abierto, atender y entender las especificidades de cada cual y poner en valor la riqueza que proporciona a todos la diversidad cultural.

▪ **Factor 2: Aspectos favorables de la formación permanente en educación intercultural**

Este factor está formado por trece ítems (número 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 23, 24 y 27). El más destacado por su alta saturación es el ítem 13 (por encima de 0,7); los ítems 12, 14, 11, 15, 16 y 10 (superior a 0,6); los ítems 17, 22 y 21 (más de 0,5) y los ítems 24, 27 y 23 (por encima de 0,4).

Tabla 11. *Ítems que conforman el factor 2*

Ítem	Variable	Saturación
Ítem 13	Durante la formación permanente se proporciona al profesorado información adecuada sobre educación intercultural para atender a la diversidad en el aula.	0,747
Ítem 12	La formación permanente que se oferta al profesorado en educación intercultural permite la reflexión sobre la propia práctica docente.	0,691
Ítem 14	La formación permanente en educación intercultural ayuda al profesor a utilizar sus actitudes y creencias culturales más adecuadamente para apoyar el desarrollo educativo de sus alumnos.	0,690
Ítem 11	Los docentes reciben formación permanente adecuada para abordar en el aula el análisis de estereotipos y la reducción de prejuicios culturales.	0,688
Ítem 15	En los cursos de formación en educación intercultural en los que he participado he adquirido habilidades para planificar y desarrollar estrategias metodológicas para atender la diversidad en el aula.	0,681
Ítem 16	La formación continua recibida en programas de educación intercultural me ha servido después en la práctica del aula.	0,646
Ítem 10	La formación permanente que reciben los docentes facilita el intercambio de experiencias entre distintos centros educativos.	0,610
Ítem 17	Durante el ejercicio de mi profesión la formación que he recibido sobre los modelos de identidad de la sociedad ceutí ha sido suficiente.	0,593
Ítem 22	Estoy satisfecho/a con la formación que he recibido en algún curso sobre diversidad cultural.	0,539
Ítem 21	El número de cursos de formación que he recibido en los últimos años, en materia de interculturalidad en el aula, ha sido suficiente.	0,520
Ítem 24	En Ceuta existe una oferta formativa suficiente para los docentes que desarrollan su labor en un entorno multicultural.	0,495
Ítem 27	El grado de implicación de la Administración competente en el desarrollo de un plan formativo específico para el profesorado de Ceuta, dadas sus especificidades educativas, es alto.	0,456
Ítem 23	El profesorado muestra un alto grado de implicación en las actividades formativas propuestas sobre educación intercultural.	0,433

Los ítems que forman parte de este factor destacan aspectos favorables que pueden derivarse de una adecuada formación en educación intercultural como puede ser el intercambio de experiencias, un adecuado plan formativo por parte del órgano competente, abordar el análisis de estereotipos, reflexionar sobre la propia práctica

docente, adquirir información para atender la diversidad, utilizar las creencias culturales más adecuadamente para apoyar el desarrollo educativo de los alumnos, adquirir habilidades para planificar y desarrollar estrategias metodológicas y evaluar y ponderar la formación recibida en educación intercultural, tanto general como específica, del contexto más cercano.

La formación permanente debería ser entendida como una obligación del profesorado para poder dar una respuesta de calidad a todos los alumnos, aglutinando y enriqueciéndose a través de la diversidad que presentan las aulas. Un docente adecuadamente formado podrá atender las nuevas exigencias derivadas de los continuos cambios sociales, culturales y globales que se vienen planteando con mayor intensidad en los últimos años. Mediante la educación intercultural los maestros podrán dar respuesta a las nuevas responsabilidades que la demanda sociocultural les exige. Para ello, es necesario contar con su implicación y compromiso adquiriendo una formación ineludible para responder con éxito a los nuevos retos.

▪ **Factor 3: Atención a la diversidad cultural en los centros educativos**

El factor 3 lo integran siete ítems (número 25, 33, 34, 41, 42, 66 y 72). Los ítems 34, 33, 66 y 72 presentan una alta saturación (por encima de 0,7). Otros ítems que tienen una saturación superior a 0,5 son el número 42, 41 y 25.

Tabla 12. *Ítems que conforman el factor 3*

Ítem	Variable	Saturación
Ítem 34	Las actividades que desde mi centro educativo se realizan tienen, en su mayoría, carácter multicultural.	0,797
Ítem 33	En el proyecto educativo de mi centro predomina el enfoque multicultural.	0,765
Ítem 66	En la planificación curricular de mi centro se tiene en cuenta la multiculturalidad de las familias.	0,740
Ítem 72	El Plan de Convivencia de mi centro atiende la diversidad cultural de manera real.	0,707
Ítem 42	Los objetivos interculturales son una prioridad en mis programaciones.	0,586
Ítem 41	Mi centro educativo cuenta con un programa formativo adecuado en materia de educación intercultural.	0,585
Ítem 25	Las actividades que se desarrollan en mi centro dan prioridad al enriquecimiento entre culturas.	0,551

Los ítems que conforman este factor versan sobre documentos y acciones que se encuadran dentro del propio centro escolar, como las actividades que se desarrollan, el proyecto educativo, el programa formativo propio del centro, las programaciones, la formación adquirida en la propia práctica del aula, la planificación curricular y el plan de convivencia. Todo ello vinculado a la educación intercultural.

La formación del profesorado se quedará a medio camino si posteriormente desde los propios centros escolares no se aplican acciones educativas interculturales. Los centros son la nave nodriza desde la que se deben vertebrar de manera coordinada y estructurada entre todos los agentes implicados (profesores, alumnos y familias) las medidas educativas adecuadas para favorecer el desarrollo integral de los alumnos. Los documentos por los que se rigen las actuaciones de estos centros deben tener una visión real de la conformación actual de las aulas para que verdaderamente atiendan de manera eficaz las necesidades individuales y colectivas de todos sus miembros. Los viejos textos ideados para escuelas homogéneas y monoculturales no tienen cabida en la configuración actual de las aulas. Los centros deben elaborar y actuar en base a documentos verdaderamente inclusivos y que tengan presente todas las sensibilidades de aquellos que los habitan. Cualquier documento escolar que no contemple la diversidad de nuestro entorno y de los miembros que lo componen difícilmente podrá dar una respuesta de calidad, eficaz, inclusiva, real e intercultural.

▪ **Factor 4: Percepciones negativas de la diversidad cultural**

Este factor está constituido por ocho ítems (número 43, 46, 60, 62, 63, 64, 67 y 71). El ítem 64 presenta una saturación superior a 0,7. Las de los ítems 67, 62, 71 y 60 se sitúan por encima de 0,6 y la de los ítems 63 y 43 son superiores a 0,5. El ítem 46 posee una saturación superior a 0,4.

Tabla 13. *Ítems que conforman el factor 4*

Ítem	Variable	Saturación
Ítem 64	La multiculturalidad en las aulas dificulta la calidad de la enseñanza.	0,719
Ítem 67	La mezcla de culturas, diferentes a la que tradicionalmente era mayoritaria en Ceuta, dificulta la labor del docente.	0,698
Ítem 62	Hay culturas que son muy difíciles de integrar en nuestra sociedad democrática.	0,686



Ítem 71	Considero que hay alumnado de culturas con las que es más difícil trabajar.	0,677
Ítem 60	Los conflictos de convivencia en las aulas son mayores cuando existe alumnado de diferentes culturas.	0,650
Ítem 63	Los centros educativos donde hay más alumnos de diferentes culturas tienen menos prestigio social.	0,521
Ítem 43	La diversidad cultural puede ocasionar incidentes en los centros educativos.	0,507
Ítem 46	Educación en la diversidad cultural sólo es necesario cuando hay alumnos de otros lugares de procedencia.	0,434

Este factor engloba una serie de ítems que plantean aspectos o percepciones negativas en relación con la diversidad cultural. De este modo, enfoca la diversidad como un problema y como la causa de incidentes. Por otro lado, aparece la idea de que sólo es necesario educar en la diversidad cuando hay alumnos de otras procedencias. Otras impresiones negativas son que se indica la religión como un problema para la convivencia, que los conflictos son mayores cuando existen diferentes culturas, que algunas de ellas son muy difíciles de integrar en una sociedad democrática, que cuanto mayor diversidad se da en un centro, menos prestigio social tiene, que la multiculturalidad dificulta la enseñanza, que los docentes cuentan con importantes carencias en educación intercultural, que la diversidad dificulta la labor docente y que hay alumnado de culturas con las que es más difícil trabajar.

La formación en valores democráticos, contra la xenofobia o cualquier otra circunstancia que sea excluyente, así como la apertura a la reflexión ante posibles prejuicios que puedan tener tanto alumnos como profesores es indispensable para abrir mentes y corazones. Hasta que no se superen ciertas barreras en lo concerniente a todo aquello que sea contrario a la educación intercultural, no se dejará de ver la diversidad cultural como un problema. La institución educativa y todos los que la componen deben romper con estereotipos que no les permiten evolucionar para apreciar el verdadero valor de la multiculturalidad. La formación en educación intercultural supone abrirse a un mundo nuevo en el que realmente compartamos, en el que consigamos convivir sin recelos ni prejuicios.

▪ **Factor 5: Formación inicial de futuros docentes en materia de interculturalidad**

El factor 5 contiene siete ítems (número 1, 2, 3, 4, 5, 6 y 8). Los ítems 4, 3, 1 y 2 son los más sobresalientes por presentar saturaciones por encima de 0,7. El ítem 8 se sitúa por encima de 0,6. Y los ítems 5 y 6 presentan saturaciones superiores a 0,5.

Tabla 14. *Ítems que conforman el factor 5*

Ítem	Variable	Saturación
Ítem 4	Durante mis estudios universitarios me dieron a conocer las estrategias metodológicas necesarias para desarrollar la práctica docente en un contexto educativo multicultural.	0,792
Ítem 3	En la formación recibida durante mis estudios universitarios se tuvieron en cuenta aquellos aspectos curriculares, organizativos y metodológicos necesarios para hacer frente a las exigencias que se derivan de la incorporación tardía de alumnos inmigrantes.	0,752
Ítem 1	Durante mi formación en la Universidad se me transmitieron los contenidos necesarios para adquirir una preparación adecuada en educación intercultural.	0,721
Ítem 2	En la formación recibida durante mis estudios universitarios se tuvieron en cuenta aquellos aspectos curriculares, organizativos y metodológicos necesarios para hacer frente a las exigencias que se derivan de la incorporación tardía de alumnos inmigrantes.	0,706
Ítem 8	Durante los estudios universitarios se dan a conocer a los futuros docentes los diferentes modelos de actuación e intervención para dar una respuesta adecuada a la diversidad del alumnado.	0,620
Ítem 5	Durante los estudios universitarios los futuros docentes reciben una formación adecuada para abordar en el aula el análisis de estereotipos y la reducción de prejuicios culturales.	0,590
Ítem 6	Los programas de formación en educación intercultural que los futuros docentes reciben durante sus estudios universitarios son los adecuados.	0,555

Los ítems que configuran este factor se centran directamente en la formación inicial de los futuros docentes en aspectos concernientes a los contenidos necesarios para adquirir una preparación adecuada en educación intercultural, en los aspectos curriculares, organizativos y metodológicos, en la adquisición de estrategias para desarrollar la futura práctica docente en un contexto multicultural, en la formación inicial adecuada para abordar en el aula análisis de estereotipos y reducción de

prejuicios, así como modelos de actuación e intervención para dar una respuesta satisfactoria a la diversidad del alumnado.

La formación inicial de los que serán educadores en las aulas no puede permanecer al margen de la realidad multicultural. Eso significaría partir, a sabiendas, de una inadecuada formación para aquellos que sin duda alguna van a tener que afrontar un aula multicultural. Negar esta obviedad es impartir una nefasta formación a los futuros docentes. En estos casos el salto de los estudios universitarios al aula podrá parecer un abismo, en el mejor de los casos, o una labor frustrante debido a la falta de conocimientos, herramientas y habilidades. La formación inicial no debe entenderse como una absorción de conocimientos memorísticos durante un número de años determinados alejados de la realidad diversa. La formación inicial debe acercar al futuro docente a lo que será su entorno de trabajo, a entender su diversidad como una oportunidad y a hacerle entender que ese es el inicio de una formación que deberá ser continua y permanente si verdaderamente quiere asumir su responsabilidad como docente en el más amplio sentido de la palabra.

Para ir concluyendo este apartado sobre los resultados del análisis factorial, a continuación se presentan las correspondencias que existen entre los factores y las dimensiones contempladas en el cuestionario y los valores del Alfa de Cronbach obtenidos por factores para conocer su consistencia interna.

Las correspondencias que se establecen entre los cinco factores derivados del análisis factorial exploratorio con las seis dimensiones propuestas en el cuestionario elaborado son muy notables. En el caso del factor 1, se detecta un cierto desglose ya que engloba elementos de la dimensión I y del VI. Es decir, que el factor 1, que hace referencia a la necesidad de formación en educación intercultural en el contexto ceutí, contiene aspectos tanto de la dimensión relativa al contexto ceutí como a la referida a la formación permanente del profesorado en educación intercultural. Como se observa, una correspondencia lógica directa entre factor y dimensiones. El factor 2, que recoge los aspectos favorables de la formación permanente en educación intercultural, establece una meridiana y evidente relación con la dimensión VI, que hace alusión a la misma temática. Idéntica claridad se detecta en la relación del factor 3, concerniente a la atención a la diversidad cultural en los centros educativos, con la dimensión II, que se denomina centro escolar y versa sobre aspectos idénticos. El factor 4 puede parecer más segregado; no obstante, se relaciona mayoritariamente con la dimensión VI permitiendo

comprender que las percepciones negativas de la diversidad cultural aparecen recogidas, en mayor medida, en la dimensión que alude a la formación permanente. Por su parte, el factor 5 engloba íntegramente componentes de la dimensión V, es decir, todo lo relativo a la formación inicial de los futuros docentes en educación intercultural.

Todo ello pone de manifiesto que los cinco factores abarcan las dimensiones I, II, V y VI. En cambio, se detecta que la dimensión IV, referida a la política educativa, prácticamente no se engloba de manera significativa en ningún factor, al igual que ocurre con la dimensión III (ámbito personal). Este hecho no debe parecer extraño ya que estas dos últimas dimensiones son tan específicas que no es inadecuada su independencia. Por lo tanto, se puede concluir que existe una manifiesta correspondencia entre los factores y las dimensiones planteadas. Del mismo modo, se acentúa la congruencia del instrumento elaborado.

Por otro lado, con la finalidad de garantizar la consistencia interna de los factores propuestos, se ha calculado el Alfa de Cronbach para cada uno de ellos, tal y como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 15. *Alfa de Cronbach por factores*

<b>Factor</b>	<b>Alfa de Cronbach</b>
1. Necesidad de formación en educación intercultural en el contexto ceutí	0,923
2. Aspectos favorables de la formación permanente en educación intercultural	0,886
3. Atención a la diversidad cultural en los centros educativos	0,870
4. Percepciones negativas de la diversidad cultural	0,810
5. Formación inicial de futuros docentes en materia de interculturalidad	0,871

En la tabla 15 se advierte que la consistencia interna es alta ya que los valores se sitúan entre 0,810 y 0,923. Estos datos corroboran que nuestro instrumento de recogida de datos es altamente fiable y consistente y que los ítems propuestos miden adecuadamente cada uno de los factores y dimensiones planteados.

### 6.1.2. Fiabilidad

La fiabilidad “es el grado en que una prueba o un procedimiento produce en todas las ocasiones resultados similares en unas condiciones constantes” (Bell, 2002, p. 119). Esto es, un instrumento será fiable cuando en sucesivas mediciones y en condiciones homogéneas arroje medidas iguales (Calvo, 1990).

Para obtener el coeficiente de fiabilidad del cuestionario utilizamos el Alfa de Cronbach. Tras realizar los pasos oportunos, obtuvimos un valor del Alfa de Cronbach de 0,910, que indica una consistencia interna muy aceptable para los elementos de la escala, por lo que se trata de un cuestionario altamente fiable.

Tabla 16. *Estadístico de fiabilidad. Alfa de Cronbach*

Alfa de Cronbach	Número de ítems
,910	73

Para ratificar lo expresado con anterioridad, se ha obtenido además el valor del Alfa de Cronbach si se elimina cada ítem. La siguiente tabla muestra los valores obtenidos:

Tabla 17. *Comportamiento de los ítems*

Ítem	Media de la escala si se elimina el ítem	Varianza de la escala si se elimina el ítem	Correlación ítem-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el ítem
Ítem 1	186,13	366,617	,291	,909
Ítem 2	186,34	370,602	,145	,910
Ítem 3	186,26	370,512	,146	,910
Ítem 4	186,22	368,448	,237	,909
Ítem 5	186,03	367,276	,297	,909
Ítem6	186,06	368,685	,262	,909
Ítem 7	185,52	371,834	,096	,910
Ítem 8	185,90	368,256	,262	,909
Ítem 9	185,09	362,483	,392	,908
Ítem 10	185,56	362,002	,378	,908
Ítem 11	185,89	364,707	,403	,908
Ítem 12	185,67	364,530	,389	,908
Ítem 13	185,73	364,885	,394	,908
Ítem 14	185,49	365,226	,340	,908

Ítem 15	185,69	361,653	,473	,907
Ítem 16	185,65	360,899	,479	,907
Ítem 17	185,96	366,134	,296	,909
Ítem 18	185,10	364,123	,403	,908
Ítem 19	184,92	366,770	,248	,909
Ítem 20	185,10	360,944	,456	,907
Ítem 21	186,03	366,620	,291	,909
Ítem 22	185,72	362,906	,363	,908
Ítem 23	185,49	365,397	,371	,908
Ítem 24	185,88	370,204	,185	,909
Ítem 25	185,28	363,310	,416	,908
Ítem 26	184,91	366,864	,298	,909
Ítem 27	185,91	368,665	,239	,909
Ítem 28	184,70	364,227	,372	,908
Ítem 29	185,79	367,782	,257	,909
Ítem 30	186,07	369,246	,226	,909
Ítem 31	185,88	372,449	,093	,910
Ítem 32	184,93	361,620	,475	,907
Ítem 33	185,26	362,856	,422	,908
Ítem 34	185,26	363,176	,412	,908
Ítem 35	185,09	364,361	,390	,908
Ítem 36	184,86	363,425	,438	,908
Ítem 37	184,88	367,238	,264	,909
Ítem 38	184,61	363,247	,377	,908
Ítem 39	185,01	366,488	,218	,910
Ítem 40	185,91	367,650	,317	,909
Ítem 41	185,62	360,664	,405	,908
Ítem 42	185,45	361,277	,463	,907
Ítem 43	185,56	363,874	,357	,908
Ítem 44	185,01	359,160	,480	,907
Ítem 45	185,03	360,175	,547	,907
Ítem 46	186,06	372,160	,055	,911
Ítem 47	184,85	359,585	,531	,907
Ítem 48	184,74	360,201	,490	,907
Ítem 49	184,86	358,873	,601	,906
Ítem 50	184,87	361,332	,501	,907
Ítem 51	185,22	366,748	,279	,909
Ítem 52	185,59	362,018	,377	,908
Ítem 53	185,61	363,347	,335	,908
Ítem 54	185,47	361,412	,467	,907
Ítem 55	185,91	369,995	,176	,909

Ítem 56	185,66	370,309	,101	,911
Ítem 57	185,33	364,327	,362	,908
Ítem 58	185,32	365,199	,294	,909
Ítem 59	185,01	361,493	,475	,907
Ítem 60	185,64	362,494	,385	,908
Ítem 61	185,12	362,333	,474	,907
Ítem 62	185,37	370,192	,109	,911
Ítem 63	185,48	365,690	,259	,909
Ítem 64	185,55	367,401	,216	,909
Ítem 65	185,56	371,789	,086	,910
Ítem 66	185,22	361,718	,453	,907
Ítem 67	185,46	368,516	,193	,910
Ítem 68	185,10	360,148	,561	,907
Ítem 69	184,96	360,420	,529	,907
Ítem 70	185,48	367,210	,246	,909
Ítem 71	185,32	369,007	,154	,910
Ítem 72	185,14	361,855	,445	,907
Ítem 73	184,62	365,078	,330	,908

Los diferentes coeficientes resultantes para cada ítem se sitúan entre 0,906 y 0,911, lo que corrobora la alta fiabilidad de todos y cada uno de ellos.

## 7. ANÁLISIS DE DATOS

Los datos recabados a través del cuestionario se codificaron y analizaron utilizando el paquete estadístico SPSS versión 21, volcándolos en una matriz de datos diseñada específicamente para que contemplara todos los elementos de estudio.

En nuestro trabajo hemos llevado a cabo un análisis descriptivo de cada uno de los ítems, a continuación hemos realizado un análisis de contingencia, seguidamente uno bivariado y, por último, un análisis clúster. En todos ellos hemos incluido gráficos y tablas para facilitar la visualización de los resultados.

Para situarnos con mayor exactitud, analicemos brevemente los aspectos más significativos de cada uno de los tipos de análisis mencionados.

### a) *Análisis descriptivo*

Como señalan Hernández, Fernández y Baptista (2010), “en un estudio descriptivo se selecciona una serie de cuestiones y se mide o recolecta información sobre cada una de ellas, para así describir lo que se investiga” (p. 60).

En nuestro trabajo se ha llevado a cabo un análisis descriptivo de cada uno de los ítems, extrayendo información acerca de las frecuencias, tantos por ciento, medias y desviaciones típicas.

La media es una medida de tendencia central que nos ha permitido conocer las puntuaciones que, por término medio, han otorgado los encuestados a cada uno de los ítems. Se trata de la suma de todos los valores de la distribución dividida por el número total de datos. Y a través de la desviación típica, que representa la raíz cuadrada de la varianza, hemos podido describir la dispersión del conjunto de datos en torno a la media.

La información que suministra la distribución de frecuencias para conocer cómo se comportan los elementos de una población nos permite, entre otros aspectos, resaltar los rasgos distintivos del carácter a estudiar (López y Hernández, 2016). En esta investigación, con las frecuencias hemos comprobado la tendencia en las opiniones de los encuestados acerca de las distintas cuestiones por las que se les preguntó (Romero, 2006).

Por lo tanto, este primer tipo de análisis nos ha permitido organizar, clasificar y resumir conjuntos de datos mediante índices numéricos y a través de representaciones gráficas (Pérez, García, Gil y Galán, 2012).

#### **b) *Análisis de contingencia***

A través del análisis de contingencia se han podido estudiar las posibles relaciones entre dos variables.

Uno de los índices que se ha utilizado para conocer la magnitud de la relación entre las variables es el coeficiente de correlación de Pearson. Tal y como lo definen Hernández et al. (2010) “es una prueba estadística para analizar la relación entre dos variables medidas en un nivel por intervalos o de razón” (p. 280).

En nuestro caso, las variables sexo, edad, números de años de experiencia docente, etapa educativa en la que se ejerce y tipo de centro según su titularidad, se cruzaron con cada uno de los setenta y tres ítems que componen nuestro cuestionario.

Para conocer la asociación entre variables/ítems se ha comparado el valor  $p$  (conocido también como  $p$ -valor) correspondiente al resultado obtenido con el nivel de



significación. A efectos prácticos, si el  $p$ -valor es menor que 0,05 se puede afirmar, con un nivel de confianza del 95%, que existe asociación significativa entre las variables. Si además es igual o menor a 0,01, la relación es más significativa aún, ya que se estaría reconociendo a un nivel de confianza del 99% (con sólo un 1% de probabilidad de error) que existe la asociación. Queremos apuntar que en este trabajo también han señalado casos de relaciones ligeramente significativas en los que el  $p$ -valor obtenido ha sido sólo menor o igual a 0,10.

#### **c) *Análisis bivariado para la identificación de diferencias significativas***

Este análisis bivariado va a permitir conocer si existen diferencias significativas en las respuestas de los docentes de Educación Infantil y Primaria en función de las variables descriptivas (sexo, edad, número de años de experiencia docente, etapa educativa en la que se ejerce y tipo de centro según su titularidad). Por un lado, para contrastar la diferencia de medias se recurrirá a la prueba  $t$  de Student de dos muestras independientes. Por otro lado, se aplicará el análisis de la varianza (ANOVA) de un factor para determinar si existen diferencias significativas, pero en este caso en función de un factor formado por más de dos subgrupos.

#### **d) *Análisis cluster***

Este tipo de análisis nos va a permitir clasificar y definir los elementos homogéneos. A partir de esos agrupamientos o conglomerados (cluster) se dará explicación y respuesta a los mismos. Es decir, tendremos grupos lo más homogéneos posible en sí mismos pero heterogéneos con respecto a los demás. Por lo tanto, el análisis cluster permite el establecimiento de conglomerados o, lo que es lo mismo, la agrupación de sujetos en función de su similitud u homogeneidad.



## Capítulo 5.

### *RESULTADOS*

1. Resultados derivados del análisis descriptivo
2. Resultados derivados del análisis de contingencia
3. Resultados derivados del análisis bivariado para la identificación de diferencias significativas
4. Resultados derivados del análisis cluster



## 1. RESULTADOS DERIVADOS DEL ANÁLISIS DESCRIPTIVO

A continuación se presentan los resultados obtenidos de nuestra investigación analizando, en primer lugar, los porcentajes, medias y desviaciones típicas correspondientes a cada uno de los ítems del cuestionario, cuyas opciones de respuesta son cuatro: nada (1), poco (2), bastante (3) o mucho (4).

### 1.1. Análisis descriptivo de la dimensión I: Contexto ceutí

Teniendo en cuenta las diferentes dimensiones en las que hemos distribuido nuestro cuestionario para un mejor análisis de datos, comenzaremos con la que hemos denominado “contexto ceutí”. En la siguiente tabla se muestran los porcentajes, medias y desviaciones típicas correspondientes a los ítems que conforman la citada dimensión.

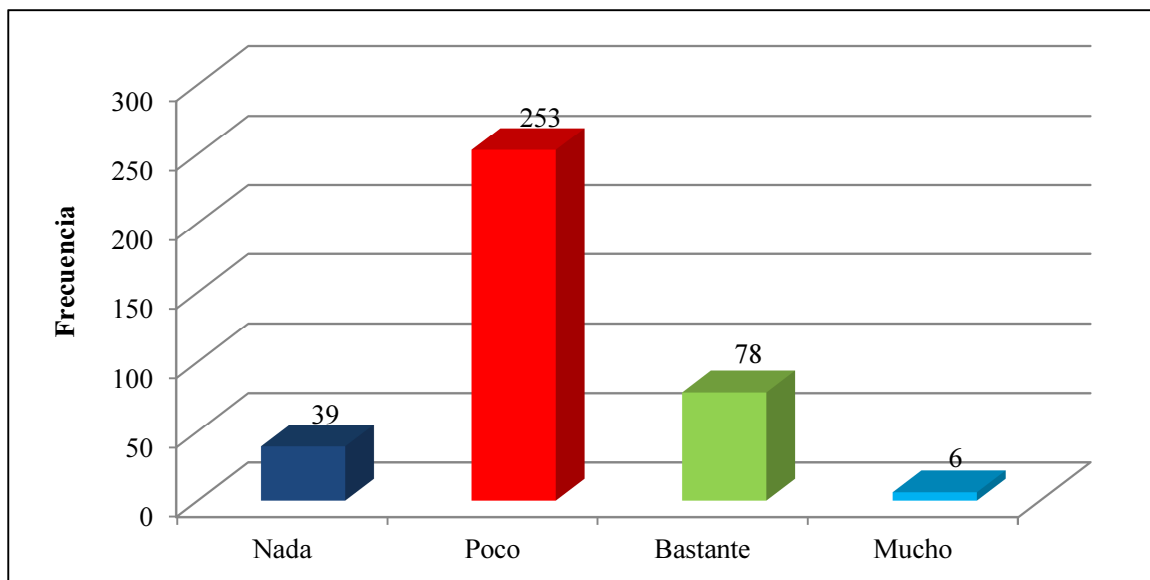
Tabla 18. Porcentajes, media y desviación típica correspondientes a la dimensión ‘Contexto ceutí’

Ítem		% respuestas				$\bar{X}$	D.T.
		1	2	3	4		
24	En Ceuta existe una oferta formativa suficiente para los docentes que desarrollan su labor en un entorno multicultural.	10,4	67,3	20,7	1,6	2,14	,598
32	Considero necesario que se potencie la formación del profesorado ceutí en educación intercultural.	2,7	13	58	26,3	3,08	,704
38	Al ser Ceuta una ciudad fronteriza, las dificultades en el aula son mayores al verse reflejada una gran diversidad cultural.	1,9	7,4	40,2	50,3	3,41	,764
44	La formación en educación intercultural en Ceuta debería ser obligatoria.	5,3	17,8	48,4	28,5	3	,823
48	La evolución demográfica en Ceuta obliga a aplicar una educación intercultural.	2,4	11,4	43,1	43,1	3,27	,755
50	Por sus características sociodemográficas, el profesor de Ceuta necesita programas formativos sobre educación intercultural.	2,4	9,8	58,5	29,3	3,15	,683
52	El fracaso escolar en Ceuta se debe en gran medida a que no se aplica una educación intercultural en las aulas.	14,1	38,8	38	9	2,42	,842
53	Una de las causas principales de que Ceuta encabece el ranking de abandono escolar prematuro es la falta de educación intercultural en las aulas.	14,9	38,8	37,8	8,5	2,40	,842
67	La mezcla de culturas, diferentes a la que tradicionalmente era mayoritaria en Ceuta, dificulta la labor del docente.	8,2	37,5	45,2	9	2,55	,771

73	El futuro de la convivencia en Ceuta será negativo si no conseguimos concienciar a los alumnos de la importancia de respetar a las diferentes culturas.	3,5	4,3	42	50,3	3,39	,729
----	---	-----	-----	----	------	------	------

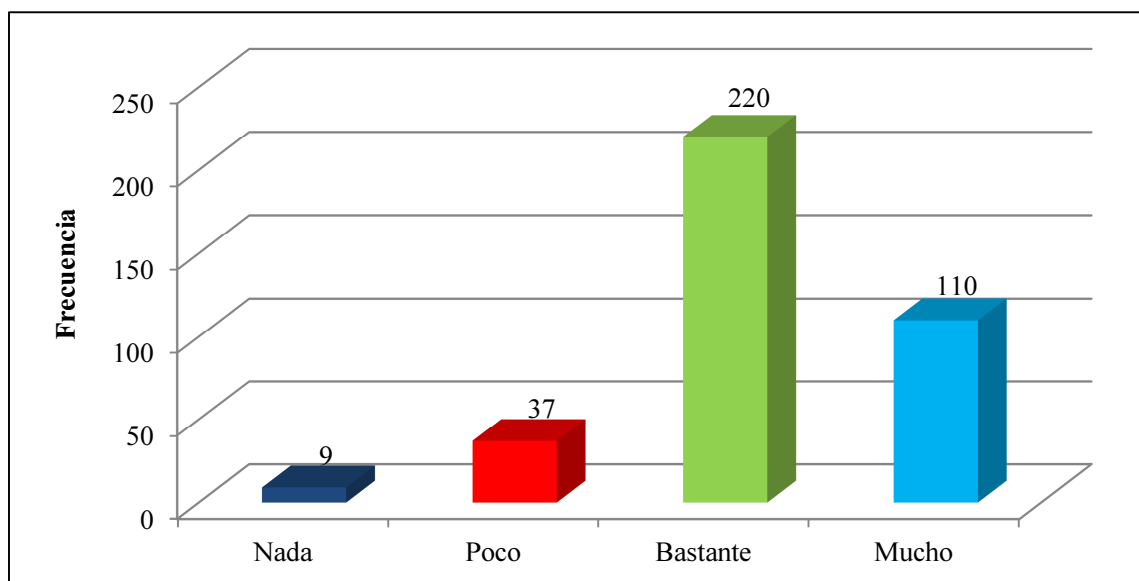
Si analizamos estos resultados comprobamos que el porcentaje de respuesta más alto recae sobre el ítem 24 (*en Ceuta existe una oferta formativa suficiente para los docentes que desarrollan su labor en un entorno multicultural*), con un 67,3% para la opción 2 (“poco”). Debemos considerar también que un 10,4% responde que “nada”. Ello nos lleva a determinar que el 77,7% de los maestros encuestados consideran que la oferta formativa es nada o poco suficiente para los docentes que en Ceuta desarrollan su labor en un entorno multicultural. En el gráfico siguiente se recogen los datos absolutos de respuestas respecto a este ítem.

Gráfico 24. Frecuencias absolutas para el ítem 24



Dentro de esta dimensión hay otros ítems que superan el 50% en alguna de las opciones de respuesta, como pueden ser el número 50, 32, 38 o 73. Así, en el ítem 50, el 58,5% de los maestros optan por la respuesta “bastante”, a lo que si le sumamos el 29,3% que lo hace por “mucho”, concluimos que un 87,8% cree que por sus características sociodemográficas el profesor de Ceuta necesita programas formativos sobre educación intercultural. En el gráfico 25 observamos su representación.

Gráfico 25. Frecuencias absolutas para el ítem 50



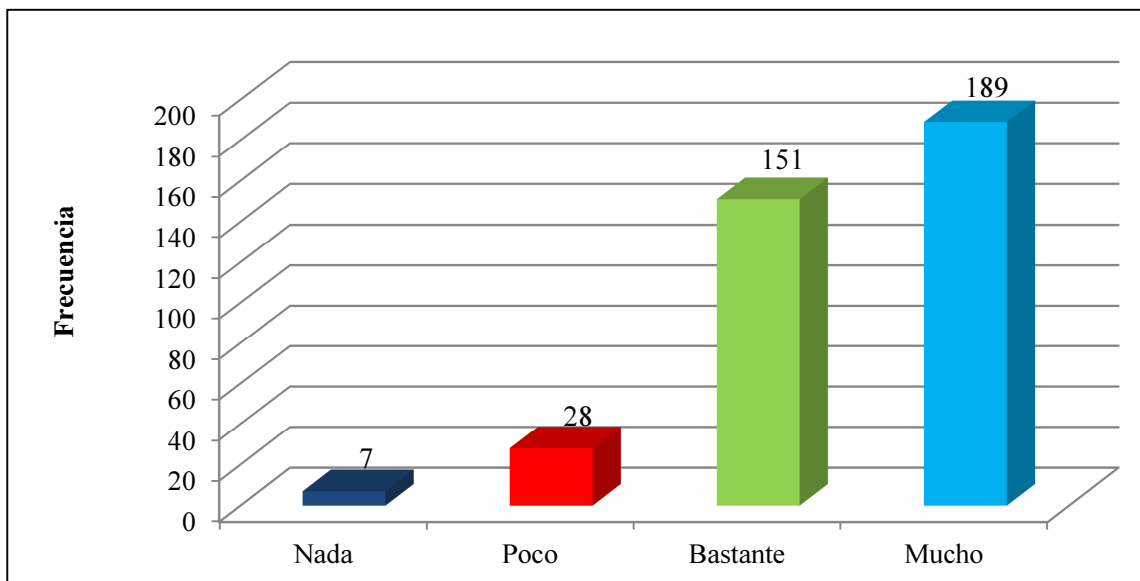
En lo que respecta al ítem 32, un 58% responde “bastante” y un 26,3% “mucho”. Eso quiere decir que el 84,3% considera bastante o muy necesario que se potencie la formación del profesorado ceutí en educación intercultural (tabla 19).

Tabla 19. Frecuencias absolutas para el ítem 32

	Encuestados
Nada	10
Poco	49
Bastante	218
Mucho	99
<b>Total</b>	<b>376</b>

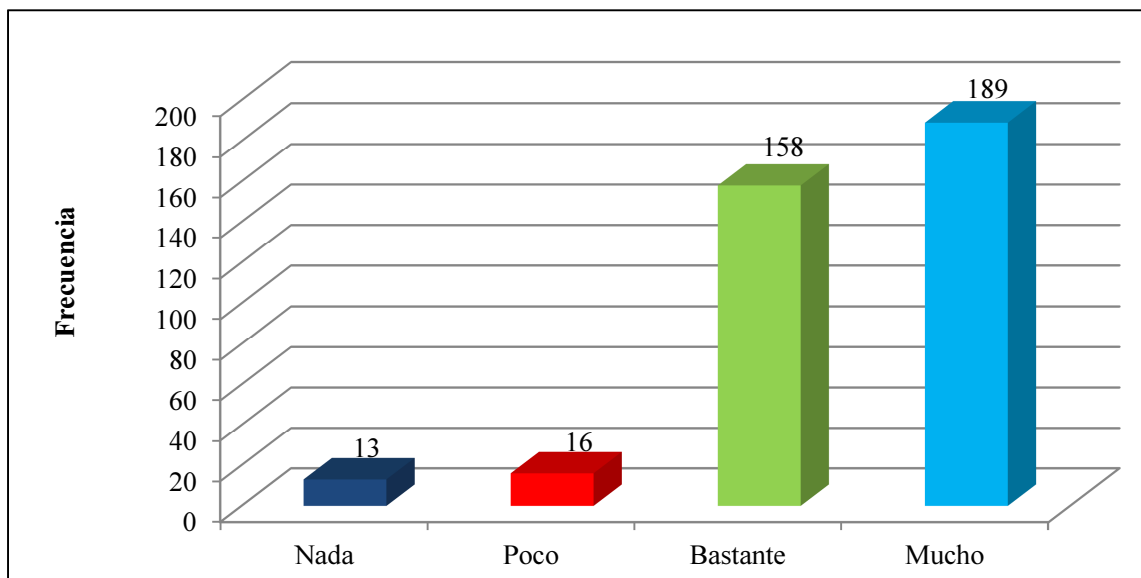
El ítem 38 destaca porque el 50,3% de los maestros optan por la respuesta “mucho” a lo que hay que sumar el 40,2% que lo hace por “bastante”. Eso quiere decir que el 90,5% de los encuestados considera que al ser Ceuta una ciudad fronteriza, las dificultades en el aula son mayores al verse reflejada una gran diversidad cultural. En el siguiente gráfico queda plasmada esta afirmación.

Gráfico 26. Frecuencias absolutas para el ítem 38



En la misma línea porcentual nos encontramos con el ítem 73. El 50,3% opta por la respuesta “mucho” y el 42% por “bastante”, lo que nos lleva a afirmar que el 92,3% de los maestros encuestados consideran que el futuro de la convivencia en Ceuta será negativo si no conseguimos concienciar a los alumnos de la importancia de respetar a las diferentes culturas (gráfico 27).

Gráfico 27. Frecuencias absolutas para el ítem 73

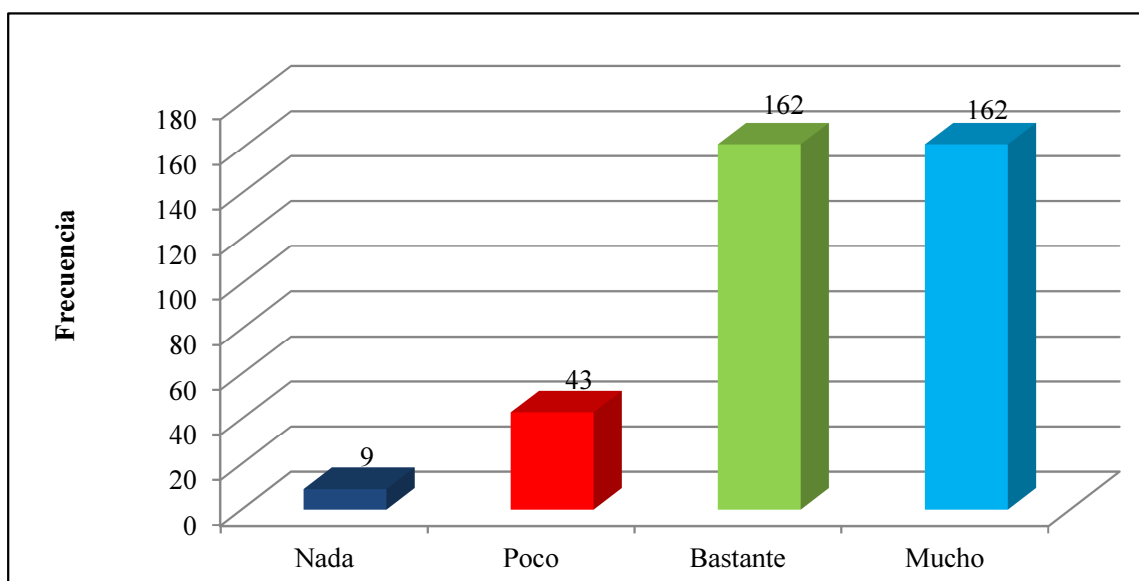


Otro ítem interesante en este ámbito es el número 48, ya que un 43,1% opta por la respuesta “bastante” y el mismo porcentaje por “mucho”. Es decir, que el 86,2%



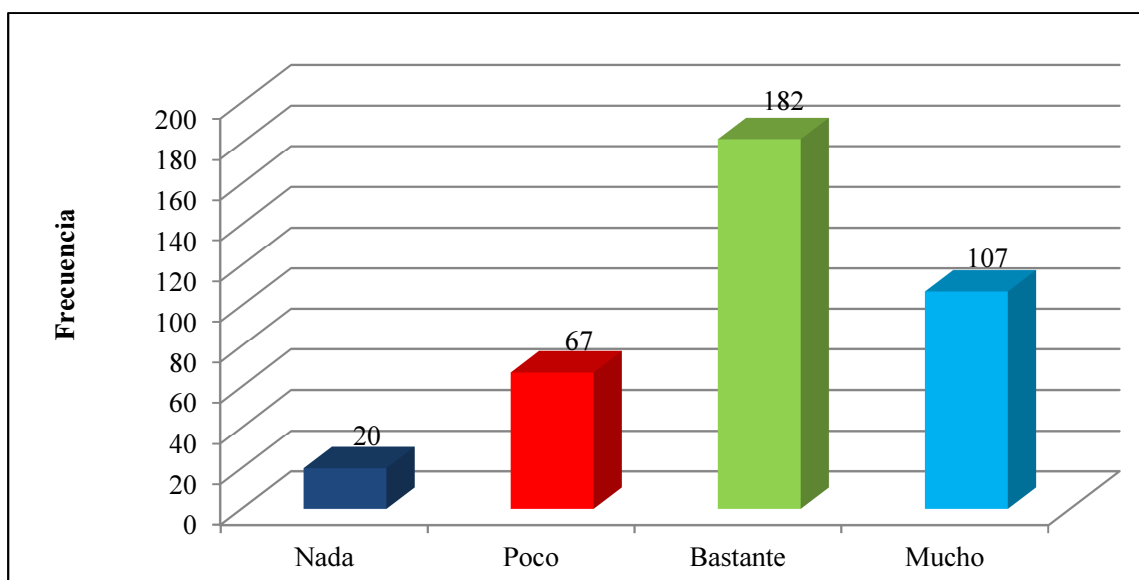
considera que la evolución demográfica en Ceuta obliga a aplicar una educación intercultural (gráfico 28).

Gráfico 28. Frecuencias absolutas para el ítem 48



También debemos tener en cuenta las respuestas otorgadas al ítem 44 y a las opciones “bastante” (48,4%) y “mucho” (28,5%). Según el 76,9% de los participantes, la formación en educación intercultural en Ceuta debería ser obligatoria (gráfico 29).

Gráfico 29. Frecuencias absolutas para el ítem 44



Otros ítems que forman parte de esta dimensión son el 52, 53 y 67. Los dos primeros se refieren al fracaso y al abandono escolar prematuro, respectivamente. Ambos se mueven aproximadamente en los mismos porcentajes de opinión. El primero

de ellos presenta un 52,9% de maestros que dicen que el fracaso escolar en Ceuta se debe “nada” o “poco” a no aplicar una educación intercultural, mientras que el 47% opina que se debe “bastante” o “mucho” a ello (tabla 20).

Tabla 20. *Frecuencias absolutas para el ítem 52*

	<b>Encuestados</b>
Nada	53
Poco	146
Bastante	143
Mucho	34
<b>Total</b>	<b>376</b>

El ítem 53 plasma que el 46,3% de los participantes considera que una de las causas principales de que Ceuta encabece el ranking de abandono escolar prematuro es la falta de educación intercultural, frente a un 14,9% que no lo relaciona con ese motivo y un 38,8% que lo vincula “poco”.

En lo que se refiere al ítem 67, el 45,2% de los docentes han optado por la respuesta “bastante” y el 9% por “mucho”, en cuanto a que la mezcla de culturas diferentes a la que tradicionalmente era mayoritaria en Ceuta, dificulta la labor del docente, frente a un 8,2% que responde “nada” y un 37,5% “poco” (tabla 21).

Tabla 21. *Frecuencias absolutas para el ítem 67*

	<b>Encuestados</b>
Nada	31
Poco	141
Bastante	170
Mucho	34
<b>Total</b>	<b>376</b>

De los ítems analizados hasta ahora, las medias más altas corresponden a los números 38 (3,41), 73 (3,39), 48 (3,27), 50 (3,15), 32 (3,08) y 44 (3,00). Mientras que las más bajas se encuentran en los ítems 24 (2,14), 53 (2,40), 52 (2,42) y 67 (2,55).

En relación a las desviaciones típicas, las puntuaciones más bajas se presentan en los ítems 24 (0,598), 50 (0,683), 32 (0,704), 73 (0,729) y 48 (0,755). Y las más altas en los números 52 (0,842), 53 (0,842), 44 (0,823), 67 (0,771) y 38 (0,764).

Atendiendo a estos datos, además de lo manifestado hasta ahora, destacamos por su media y desviación típica dentro de esta dimensión los ítems 50, 32, 73, 48 y 24. Eso quiere decir que la amplia mayoría de maestros de Educación Infantil y Primaria que han participado en este trabajo manifiesta que por sus características sociodemográficas, el profesor de Ceuta necesita programas formativos sobre educación intercultural; que considera necesario que se potencie la formación del profesorado ceutí en educación intercultural; que el futuro de la convivencia en Ceuta será negativo si no conseguimos concienciar a los alumnos de la importancia de respetar las diferentes culturas; que la evolución demográfica de Ceuta obliga a aplicar una educación intercultural y que en esta ciudad no existe una oferta formativa suficiente para los docentes que desarrollan su labor en un entorno multicultural.

## 1.2. Análisis descriptivo de la dimensión II: Centro escolar

Como indicábamos en uno de los apartados del presente trabajo, la segunda dimensión concierne de manera más directa al centro escolar. En la siguiente tabla se pueden visualizar los porcentajes, las medias y las desviaciones típicas de los ítems que la componen.

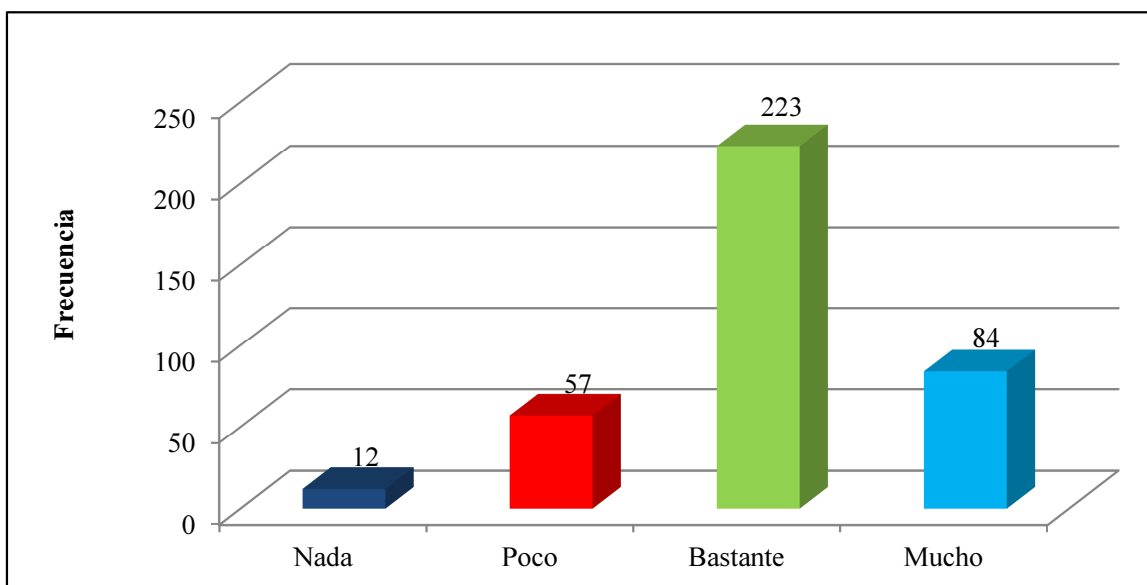
Tabla 22. *Porcentajes, media y desviación típica correspondientes a la dimensión 'Centro escolar'*

Ítem		% respuestas				$\bar{X}$	D.T.
		1	2	3	4		
25	Las actividades que se desarrollan en mi centro dan prioridad al enriquecimiento entre culturas.	3,5	30,3	55,3	10,9	2,74	,695
33	En el proyecto educativo de mi centro predomina el enfoque multicultural.	3,2	31,4	52,7	12,8	2,75	,713
34	Las actividades que desde mi centro educativo se realizan tienen, en su mayoría, carácter multicultural.	3,5	30,3	54	12,2	2,75	,709
41	Mi centro educativo cuenta con un programa formativo adecuado en materia de educación intercultural.	13,6	41,8	38	6,6	2,40	,870

42	Los objetivos interculturales son una prioridad en mis programaciones.	5,3	42,6	42,6	9,6	2,56	,738
56	La religión es el principal problema para trabajar la diversidad y la convivencia en el aula.	20,5	36,2	31,4	12	2,35	,937
59	Sería interesante contar con un programa de mediación intercultural en el centro educativo para mantener un contacto permanente entre las familias y la escuela.	3,2	15,2	59,3	22,3	3,01	,710
60	Los conflictos de convivencia en las aulas son mayores cuando existe alumnado de diferentes culturas.	11,7	47,1	33	8,2	2,38	,797
63	Los centros educativos donde hay más alumnos de diferentes culturas tienen menos prestigio social.	11,2	36,2	40,4	12,2	2,54	,848
66	En la planificación curricular de mi centro se tiene en cuenta la multiculturalidad de las familias.	2,7	30,9	50,8	15,7	2,80	,729
72	El Plan de Convivencia de mi centro atiende la diversidad cultural de manera real.	1,9	28,5	50,3	19,4	2,87	,734

El ítem número 59 cuenta con el mayor porcentaje de respuesta (59,3%) en la opción “bastante”. Podemos señalar también el 22,3% que opta por “mucho”. Todo ello nos indica que un 81,6% considera bastante o muy interesante contar con un programa de mediación intercultural en el centro educativo para mantener un contacto permanente entre las familias y la escuela. En el siguiente gráfico se representan las frecuencias absolutas de este ítem.

Gráfico 30. Frecuencias absolutas para el ítem 59



Por otro lado, en las actividades que desarrollan los centros escolares participantes, el 55,3% responde que dan prioridad al enriquecimiento entre culturas (ítem 25). No debe pasar desapercibido que un 33,8% dicen que “poco” o “nada”.

En el ítem 33 ocurre algo parecido al anterior. Un 52,7% contesta que en el proyecto educativo de su centro predomina “bastante” el enfoque multicultural frente a un nada despreciable 34,6% que contesta que “poco” o “nada”.

En lo que respecta a que en la planificación curricular del centro se tenga en cuenta la multiculturalidad de las familias (ítem 66), el 50,8% ha respondido que “bastante” en contraposición al 33,6% que ha respondido que se tiene “poco” en cuenta o “nada”.

Una situación similar se produce en las respuestas al ítem 72, en el que el 50,3% ha optado por “bastante”, mientras que el 30,4% señala que el Plan de Convivencia de su centro atiende “poco” o “nada” la diversidad cultural.

A través del ítem 41 queda plasmado, si tenemos en cuenta conjuntamente las respuestas 1 y 2 (“nada” y “poco”), que el 55,4% opina que su centro no cuenta con un programa formativo adecuado en materia de educación intercultural.

Los maestros en cuyas programaciones, los objetivos interculturales son una prioridad, se sitúan casi en la misma proporción que los de la opción contraria. En la tabla siguiente podemos comprobar cómo en el ítem 42, el 42,6% ha respondido que son “poco” prioritarios y el mismo porcentaje, que “bastante” prioritarios.

Tabla 23. *Frecuencias absolutas para el ítem 42*

	<b>Encuestados</b>
Nada	20
Poco	160
Bastante	160
Mucho	36
<b>Total</b>	<b>376</b>

En cuanto a que la religión pueda ser el principal problema para trabajar la diversidad y la convivencia en el aula (ítem 56), las respuestas se han planteado en este orden porcentual de mayor a menor: el 36,2% “poco”, el 31,4% “bastante”, el 20,5% “nada” y el 12% “mucho”. En la siguiente tabla se presentan los datos absolutos.

Tabla 24. *Frecuencias absolutas para el ítem 56*

	<b>Encuestados</b>
Nada	77
Poco	136
Bastante	118
Mucho	45
<b>Total</b>	<b>376</b>

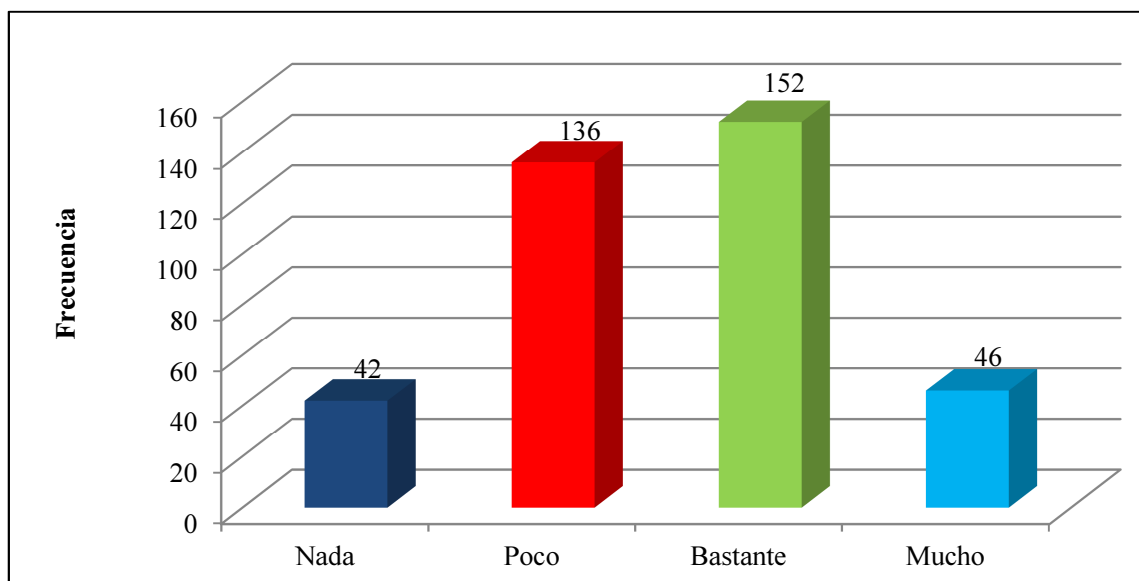
Mediante el ítem 60 conocemos el parecer de los participantes en cuanto a que puedan existir o no mayores conflictos de convivencia cuando el alumnado pertenece a diferentes culturas. La respuesta mayoritaria ha sido “poco” (47,1%), seguida de “bastante” (33%). En la tabla 25 se puede observar el número de maestros que marcaron cada una de las opciones de respuesta.

Tabla 25. *Frecuencias absolutas para el ítem 60*

	<b>Encuestados</b>
Nada	44
Poco	177
Bastante	124
Mucho	31
<b>Total</b>	<b>376</b>

Al preguntar a los docentes que han participado en este trabajo si los centros educativos donde hay más alumnos de diferentes culturas tienen menos prestigio social (ítem 63), el 40,4% contestaron que “bastante”. Si le unimos el 12,2% que optó por “mucho”, tenemos como resultado que más de la mitad, un 52,6%, consideran que tienen “bastante” o “mucho” menos prestigio social. A continuación, en el gráfico 31, se muestran los valores absolutos correspondientes.

Gráfico 31. Frecuencias absolutas para el ítem 63



Dentro de los ítems que forman parte de esta dimensión, la media más alta la encontramos en el número 59 (3,01). En orden descendente las medias que le siguen son las del ítem 72 (2,87), 66 (2,80), 33 (2,75), 34 (2,75), 25 (2,74), 42 (2,56), 63 (2,54), 41 (2,40), 60 (2,38) e ítem 56 (2,35).

En el caso de las desviaciones típicas, ordenadas de menor a mayor, son las siguientes: 0,695 (ítem 25), 0,709 (ítem 34), 0,710 (ítem 59), 0,713 (ítem 33), 0,729 (ítem 66), 0,734 (ítem 72), 0,738 (ítem 42), 0,797 (ítem 60), 0,848 (ítem 63), 0,870 (ítem 41) y 0,937 (ítem 56).

Una vez analizadas las medias y desviaciones típicas de esta dimensión, destaca el ítem 59 en el que los profesores plantean que sería interesante contar con un programa de mediación intercultural en el centro educativo para mantener un contacto permanente entre las familias y la escuela.

### 1.3. Análisis descriptivo de la dimensión III: **Ámbito personal**

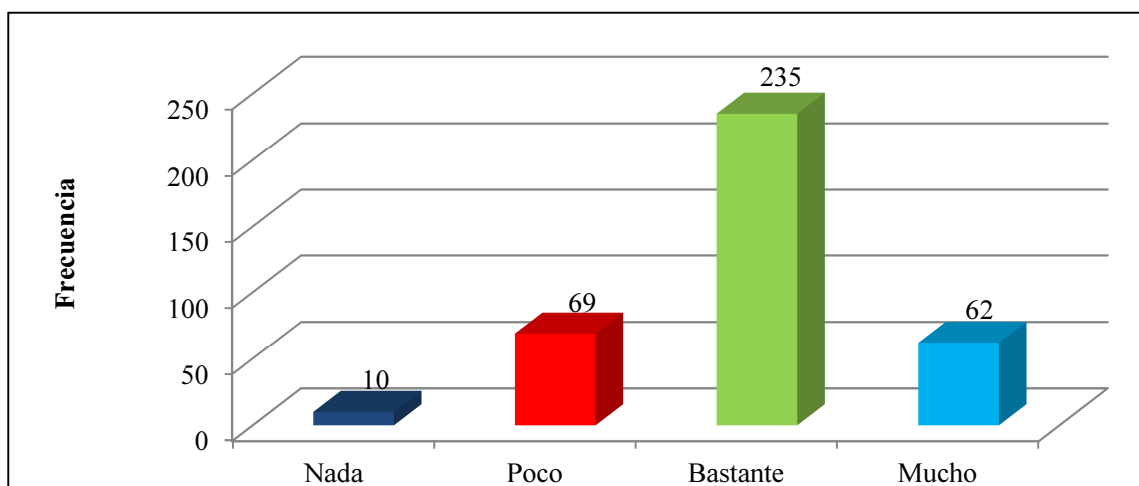
La tercera de las dimensiones es la formada por ítems relativos al ámbito personal. En la tabla número 26 quedan recogidos los porcentajes de respuestas en cada una de las opciones, las medias y las desviaciones típicas de cada ítem que forma parte de esta dimensión.

Tabla 26. Porcentajes, media y desviación típica correspondientes a la dimensión ‘Ámbito personal’

Ítem		% respuestas				$\bar{X}$	D.T.
		1	2	3	4		
20	Estoy interesado/a en recibir formación sobre educación en contextos multiculturales.	4,5	20,5	54,3	20,7	2,91	,766
35	Considero como un desafío atender educativamente al alumnado inmigrante que llega a los centros educativos ceutíes.	2,7	18,4	62,5	16,5	2,93	,671
36	Estoy dispuesto/a a atender y educar a un alumnado cada vez más diverso social y culturalmente.	1,9	9,3	60,1	28,7	3,16	,657
51	Soy consciente de mis limitaciones y falta de formación en el conocimiento de otras culturas.	4,8	23,1	60,1	12	2,79	,708
57	Soy capaz de analizar mis prejuicios y limitaciones respecto a las diferencias étnicas, culturales y religiosas gracias a la formación recibida en materia de interculturalidad.	5,9	29	55,9	9,3	2,69	,721
65	Tengo importantes carencias en educación intercultural.	9,6	41	43,6	5,9	2,46	,747
71	Considero que hay alumnado de culturas con las que es más difícil trabajar.	9	29,5	44,4	17	2,69	,858

Como podemos comprobar en la tabla anterior, el ítem número 35 es el que cuenta con un mayor porcentaje de respuesta, concretamente un 62,5% en la opción “bastante”. Si a ella le sumamos el 16,5% que ha contestado “mucho”, podemos decir que el 79% de los maestros participantes consideran como un desafío atender educativamente al alumnado inmigrante que llega a los centros educativos ceutíes. En el siguiente gráfico se presentan las frecuencias absolutas correspondientes a cada opción.

Gráfico 32. Frecuencias absolutas para el ítem 35





Otros ítems de esta dimensión que también cuentan con un porcentaje de respuesta en alguna de sus opciones por encima del 50% son los número 36, 51, 57 y 20.

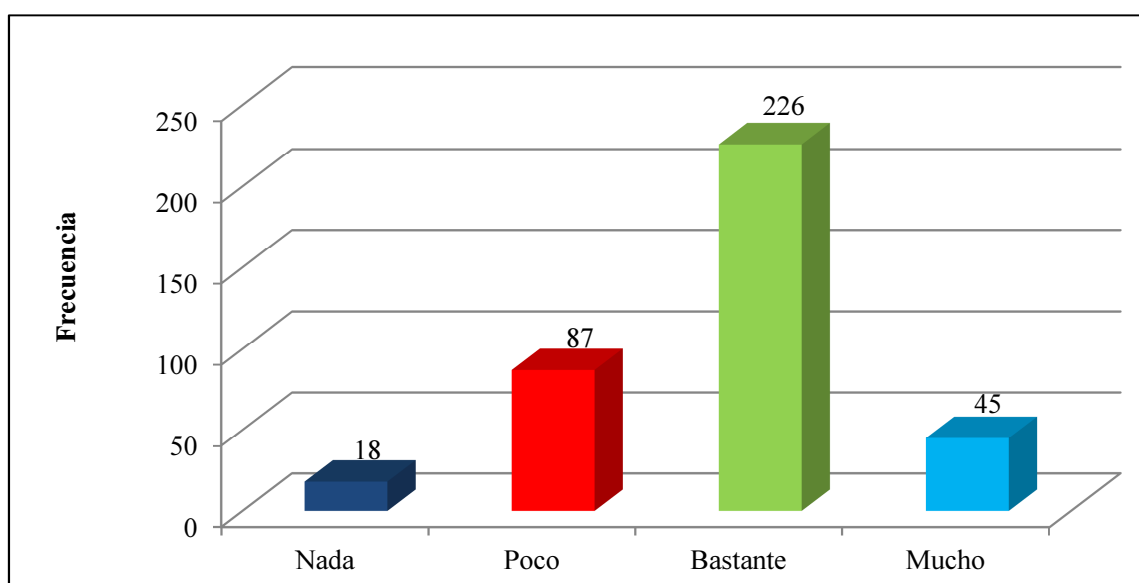
En el ítem 36, un 60,1% de los encuestados ha señalado la opción “bastante” y un 28,7% “mucho”. Si tenemos en cuenta conjuntamente los dos tipos de respuestas, observamos que el 88,8% de los maestros están dispuestos a atender y educar a un alumnado cada vez más diverso social y culturalmente. En la siguiente tabla se reflejan algunos de estos datos.

Tabla 27. *Frecuencias absolutas para el ítem 36*

	<b>Encuestados</b>
Nada	7
Poco	35
Bastante	226
Mucho	108
<b>Total</b>	<b>376</b>

El ítem 51 presenta un 60,1% de respuestas en la opción “bastante” a la que podríamos sumar un 12% que optó por “mucho”. Es decir, que un 72,1% es bastante o muy consciente de sus limitaciones y falta de formación en el conocimiento de otras culturas. En el siguiente gráfico mostramos los datos que acabamos de mencionar.

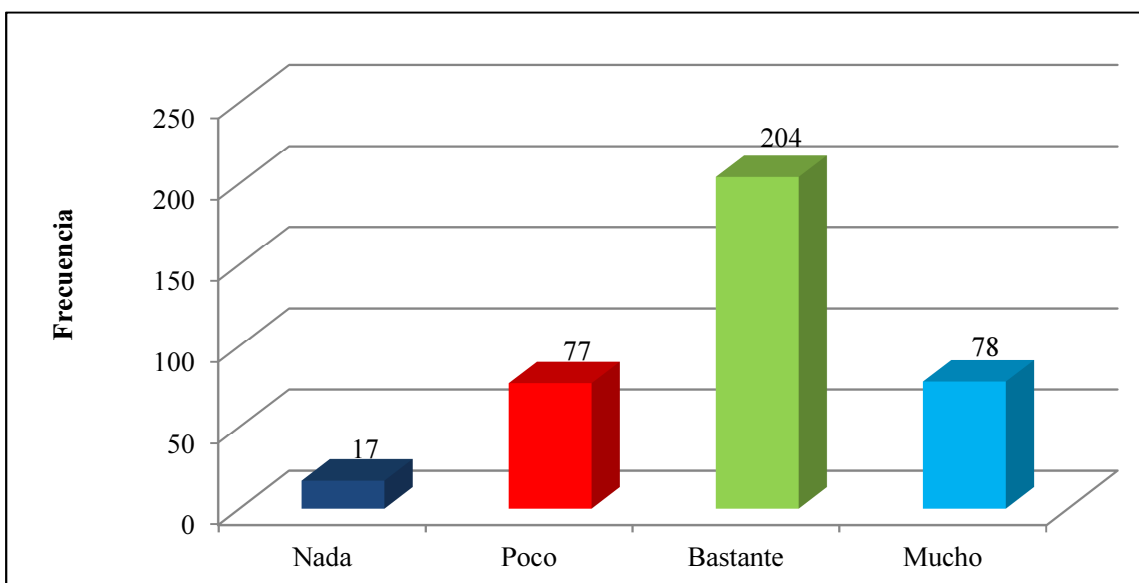
Gráfico 33. *Frecuencias absolutas para el ítem 51*



Otra de las cuestiones que se le ha planteado a los participantes es si son capaces de analizar sus prejuicios y limitaciones respecto a las diferencias étnicas, culturales y religiosas, gracias a la formación recibida en materia de interculturalidad (ítem 57), el 55,9% respondió “bastante”, el 29% “poco”, el 9,3% “mucho” y el 5,9% “nada”. Por lo tanto, aquellos que dicen no ser capaces de analizar sus prejuicios y limitaciones respecto a las diferencias étnicas, culturales y religiosas gracias a la formación recibida en interculturalidad, suponen el 34,9%.

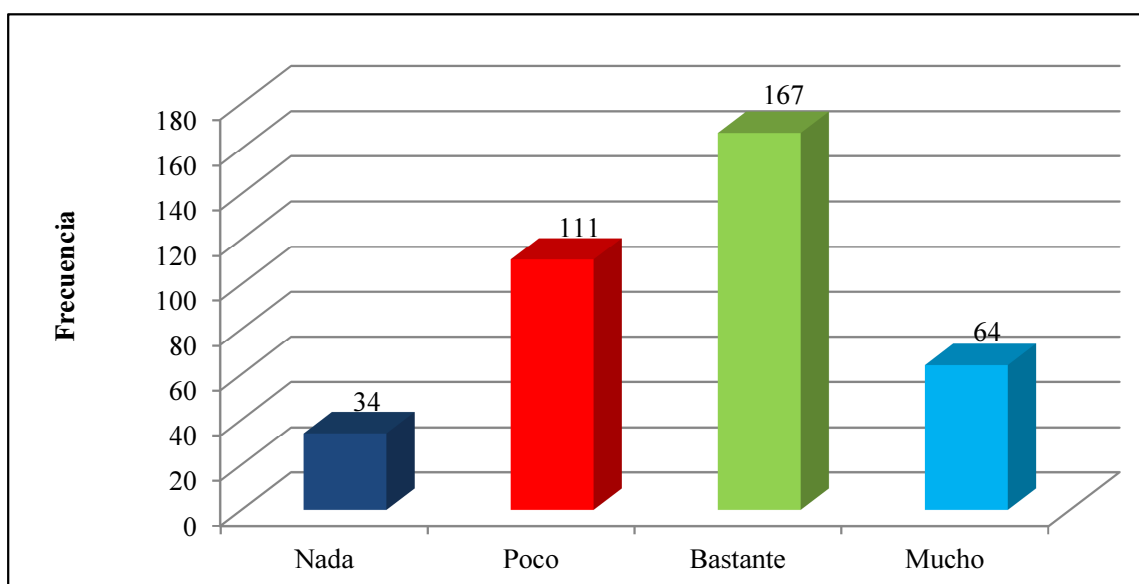
Mediante el ítem número 20 podemos conocer si los maestros están interesados en recibir formación sobre educación en contextos multiculturales. El porcentaje mayor se da en la opción “bastante” (54,3%), seguida de “mucho” (20,7%), “poco” (20,5%) y “nada” (4,5%). Es interesante conocer que el 75% se muestra bastante o muy interesado en recibir este tipo de formación. El gráfico siguiente deja constancia de ello.

Gráfico 34. Frecuencias absolutas para el ítem 20



El ítem 71 nos permite conocer si los docentes que han participado consideran que hay alumnado de culturas con las que es más difícil trabajar. En este caso, los porcentajes de respuesta en orden descendente son 44,4% (“bastante”), 29,5% (“poco”), 17% (“mucho”) y 9% (“nada”). Por lo tanto, el 61,4% opina que “bastante” o “mucho”. El gráfico siguiente recoge la representación de los datos correspondientes.

Gráfico 35. Frecuencias absolutas para el ítem 71



En cuanto a las carencias en educación intercultural de los maestros (ítem 65), el 43,6% responde que “bastante” y el 41% “poco”. Las opciones “nada” y “mucho” representan un 9,6% y un 5,9%, respectivamente. Esto nos indica que el 49,5% de los maestros reconoce tener importantes carencias en educación intercultural.

Si nos fijamos en las medias y desviaciones típicas, las primeras, en orden decreciente, son las relativas a los ítems 36 (3,16), 35 (2,93), 20 (2,91), 51 (2,79), 57 (2,69), 71 (2,69) e ítem 65 (2,46).

En cuanto a las desviaciones típicas, en orden creciente, se presentan en los ítems 36 (0,657), 35 (0,671), 51 (0,708), 57 (0,721), 65 (0,747), 20 (0,766) e ítem 71 (0,858).

Teniendo en cuenta estos valores podemos comprobar cómo destacan por mayor consenso, según las desviaciones típicas más bajas, los ítems 36, 35 y 51, coincidiendo con las medias más destacadas. En definitiva, lo principalmente relevante en esta dimensión para los maestros participantes ha sido en primer lugar, la disposición que muestran para atender y educar a un alumnado cada vez más diverso, seguido por considerar un desafío atender educativamente al alumnado inmigrante que llega a sus centros y, a continuación, la conciencia que tienen de sus limitaciones y la falta de formación en el conocimiento de otras culturas.

#### 1.4. Análisis descriptivo de la dimensión IV: Política educativa

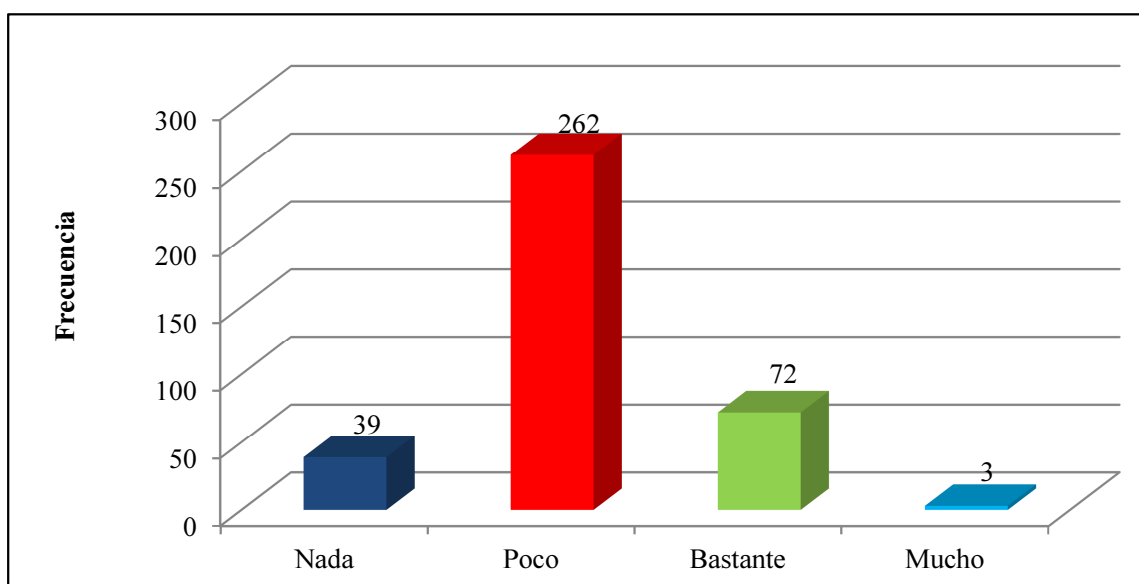
La cuarta dimensión es la que hemos denominado, política educativa. Los porcentajes de respuesta y los datos referidos a medias y desviaciones típicas se recogen en la siguiente tabla.

Tabla 28. *Porcentajes, media y desviación típica correspondientes a la dimensión 'Política educativa'*

Ítem		% respuestas				$\bar{X}$	D.T.
		1	2	3	4		
26	La política educativa necesita un giro en materia de interculturalidad.	1,3	13	59,8	25,8	3,10	,658
27	El grado de implicación de la Administración competente en el desarrollo de un plan formativo específico para el profesorado de Ceuta, dadas sus especificidades educativas, es alto.	13	66,2	18,6	2,1	2,10	,627
30	La información facilitada por la Administración competente sobre el alumnado inmigrante que se incorpora a lo largo del curso escolar es suficiente.	20,2	65,4	13,8	0,5	1,95	,600
31	La atención que las leyes educativas prestan a la educación intercultural es satisfactoria.	9,8	67,3	22,3	0,5	2,14	,571
37	La política de formación del profesorado en Ceuta necesita un cambio.	1,6	13,8	54	30,6	3,14	,701
40	El programa formativo que la Administración ofrece a los docentes está comprometido y atiende adecuadamente la educación intercultural.	10,4	69,7	19,1	0,8	2,10	,563
55	Las editoriales prestan atención a la diversidad cultural en los libros de texto y otros materiales que proporcionan a los centros.	15,2	60,9	22,6	1,3	2,10	,649

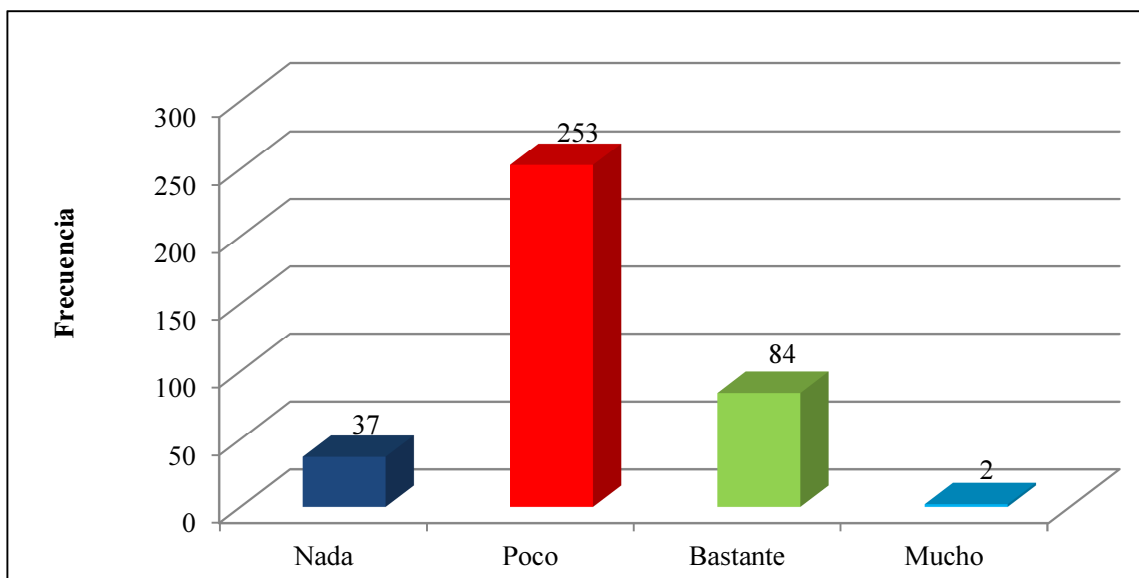
En este grupo de ítems podemos ver cómo todos tienen en algunas de sus opciones un porcentaje de respuesta por encima del 50% y, en su mayor parte, se acercan al 70%. De este modo constatamos que el porcentaje mayor se localiza en la segunda opción de respuestas del ítem 40. Esto quiere decir que el 69,7% de los docentes encuestados dicen que el programa formativo que la Administración ofrece a los maestros está poco comprometido y no atiende adecuadamente la educación intercultural. Si además sumamos el 10,4% que han elegido como respuesta la alternativa “nada”, ese porcentaje se incrementa hasta el 80,1%. Veamos estas afirmaciones plasmadas en el siguiente gráfico.

Gráfico 36. Frecuencias absolutas para el ítem 40



En el caso del ítem número 31, nos encontramos con un 67,3% de participantes que valoran que la atención que las leyes educativas prestan a la educación intercultural es poca. El 9,8% dice que no presta ninguna. Todo ello nos lleva a concluir que el 77,1% opina que las leyes educativas no prestan atención a la educación intercultural. Veamos los datos absolutos en el siguiente gráfico.

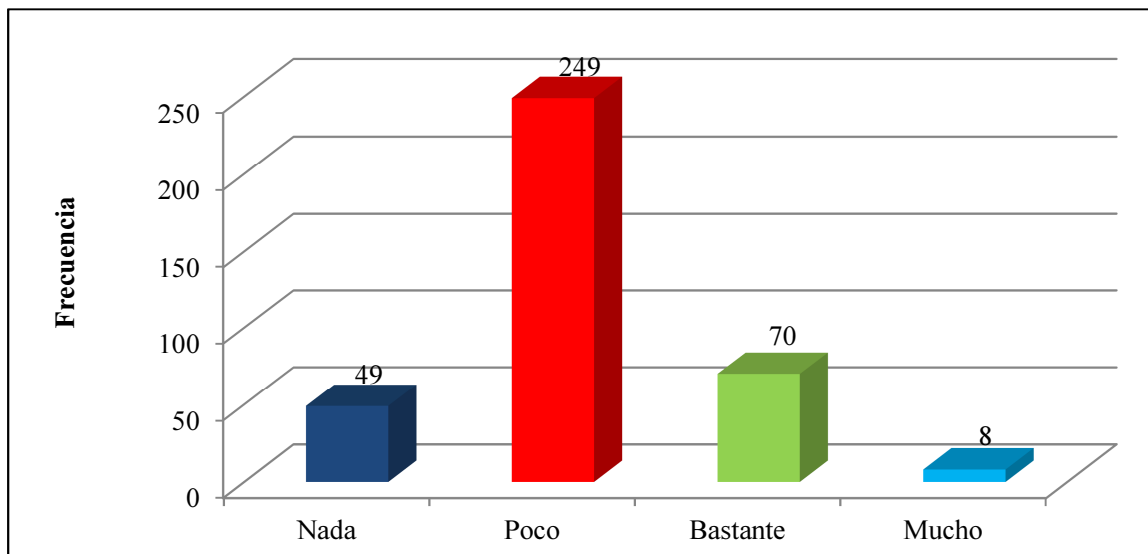
Gráfico 37. Frecuencias absolutas para el ítem 31



En lo que se refiere al grado de implicación de la Administración competente en el desarrollo de un plan formativo específico de Ceuta dadas sus especificidades educativas (ítem 27), el porcentaje más elevado de respuesta lo tenemos en la opción

“poco” (66,2%). Le siguen las alternativas “bastante” (18,6%), “nada” (13%) y “mucho” (2,1%). Si valoramos conjuntamente estos datos, podemos decir que el 79,2% considera que la implicación de la Administración competente en el desarrollo de un plan formativo específico para nuestra ciudad es poca o ninguna; en contraste con un 20,7% que opina que es bastante o mucha. Todos estos extremos se dejan ver en el siguiente gráfico.

Gráfico 38. Frecuencias absolutas para el ítem 27



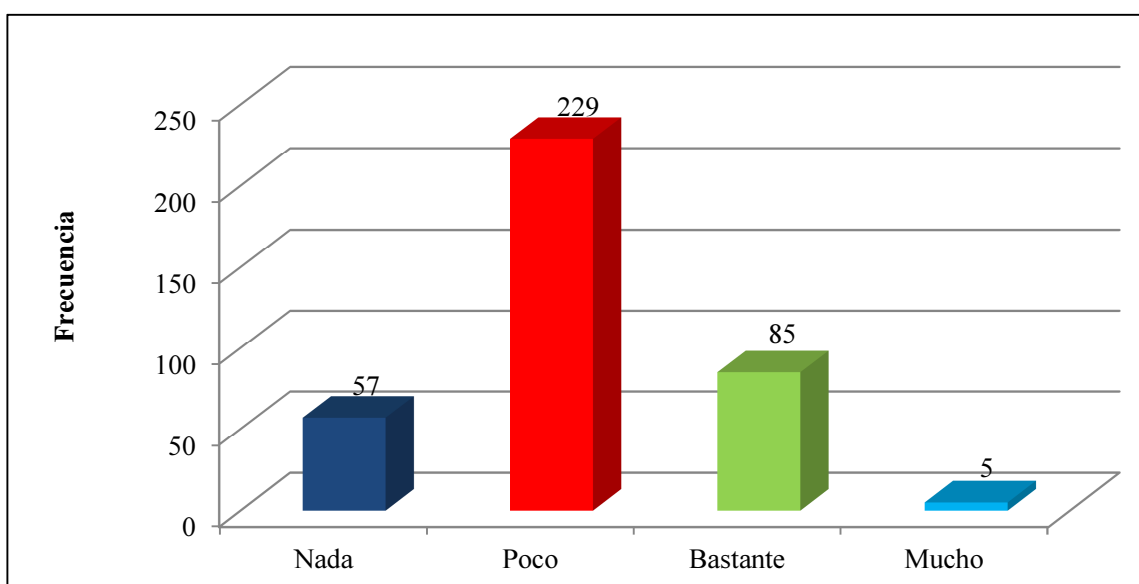
En la misma línea, podemos advertir con el ítem número 30, que los mayores porcentajes de respuesta se dan en las opciones “poco” (65,4%) y “nada” (20,2%). Las respuestas en el sentido contrario son “bastante” (13,8%) y “mucho” (0,5%). Es decir, que el 85,6% de los maestros opina que la información facilitada por la Administración competente sobre el alumnado inmigrante que se incorpora a lo largo del curso escolar es poca o ninguna, frente a un 14,3% que se sitúa en la posición contraria. Los datos absolutos de este ítem número 30 aparecen en la siguiente tabla.

Tabla 29. Frecuencias absolutas para el ítem 30

	Encuestados
Nada	76
Poco	246
Bastante	52
Mucho	2
<b>Total</b>	<b>376</b>

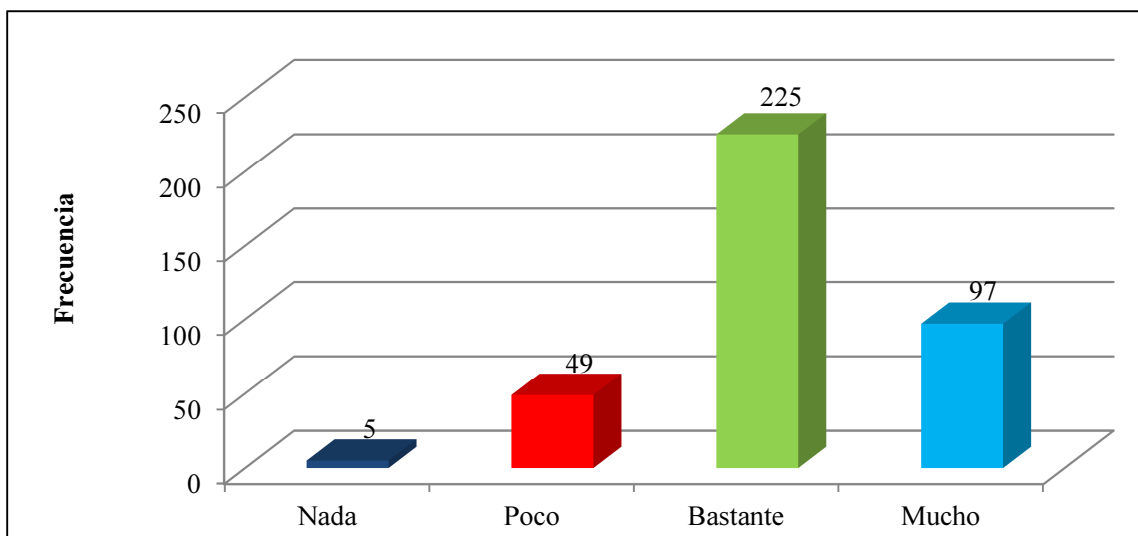
Con respecto al ítem 55, referido a las editoriales, observamos que el 60,9% opta por la contestación “poco”. Si a esto le sumamos el 15,2% que lo hace por “nada”, podemos decir que el 76,1% de los maestros de Educación Infantil y Primaria opina que las editoriales prestan poca o ninguna atención a la diversidad cultural en los libros de texto y otros materiales que proporcionan a los centros. En el gráfico 39 se puede apreciar el número de encuestados que marcaron cada una de las opciones de respuesta para este ítem.

Gráfico 39. Frecuencias absolutas para el ítem 55



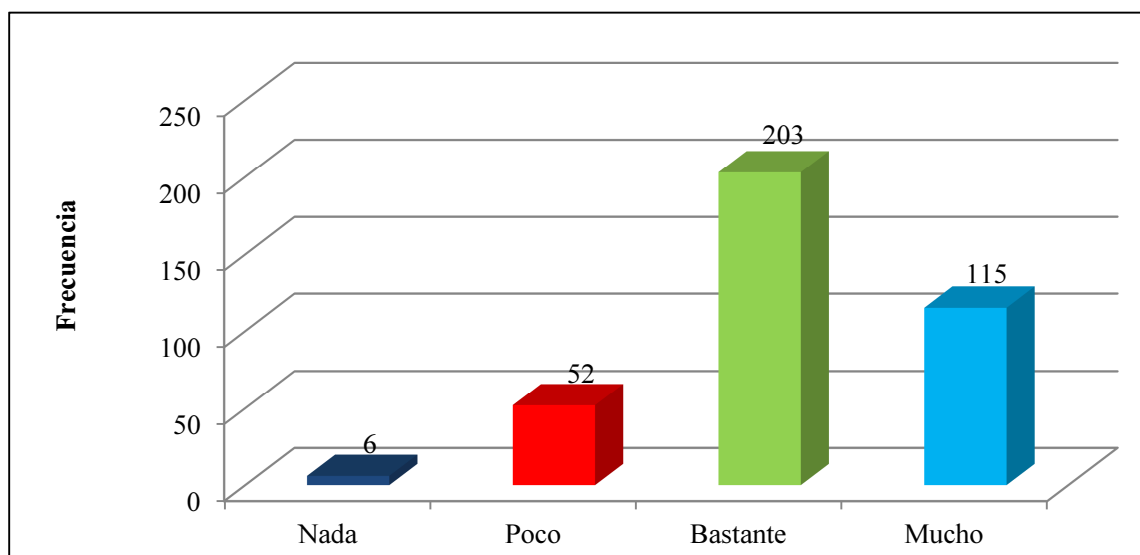
En cuanto a la opinión sobre la política educativa en interculturalidad, el gráfico 40 muestra las respuestas seleccionadas por los participantes en el ítem 26. En términos porcentuales, la mayoría optó por la respuesta “bastante” (59,8%) seguida de “mucho” (25,8%). Las opciones “poco” (13%) y “nada” (1,3%) obtuvieron unos porcentajes de respuesta menores. En base a todo ello, podemos decir que el 85,6% de los docentes piensan que la política educativa necesita un giro significativo en materia de interculturalidad. En el gráfico siguiente aparecen los valores absolutos de este ítem.

Gráfico 40. Frecuencias absolutas para el ítem 26



En el caso del ítem 37, las dos opciones mayoritariamente elegidas han sido “bastante” (54%) y “mucho” (30,6%). Esto nos permite concluir que el 84,6% de los encuestados opina que la política de formación del profesorado en Ceuta necesita un cambio importante. En el siguiente gráfico aparecen todas las respuestas emitidas.

Gráfico 41. Frecuencias absolutas para el ítem 37



Atendiendo a las medias y desviaciones típicas de los ítems que forman parte de esta dimensión, las primeras, en orden descendente, son las siguientes: 3,14 (ítem 37), 3,10 (ítem 26), 2,14 (ítem 31), 2,10 (ítems 27, 40 y 55), 1,95 (ítem 30).



Las desviaciones típicas, en orden creciente son: 0,563 (ítem 40), 0,571 (ítem 31), 0,600 (ítem 30), 0,627 (ítem 27), 0,649 (ítem 55), 0,658 (ítem 26), 0,701 (ítem 37).

En lo que se refiere a esta dimensión, todos estos valores nos permiten ver el alto grado de consenso de los docentes en primer lugar, en que el programa formativo que la Administración ofrece a los docentes está poco comprometido y no atiende adecuadamente la educación intercultural. En segundo lugar, que la atención que las leyes prestan a la educación intercultural es poca. En tercer lugar, que la información que facilita la Administración competente sobre el alumnado inmigrante que se incorpora a lo largo del curso es poca. En cuarto lugar, que el grado de implicación de la Administración en el desarrollo de un plan formativo específico para el profesorado de Ceuta dada sus especificidades educativas, es poco. A continuación opinan que las editoriales prestan poca atención a la diversidad cultural en los libros de texto y otros materiales que proporcionan a los centros. Seguidamente, que la política educativa necesita un importante giro en materia de interculturalidad. Y para terminar, que la política de formación del profesorado en Ceuta necesita un cambio significativo.

### 1.5. Análisis descriptivo de la dimensión V: Formación inicial de los docentes en educación intercultural

La quinta de las dimensiones es la relacionada con la formación inicial de los docentes en educación intercultural. En la tabla que se muestra a continuación aparecen las desviaciones típicas, medias y porcentajes de respuesta en cada una de las opciones consideradas.

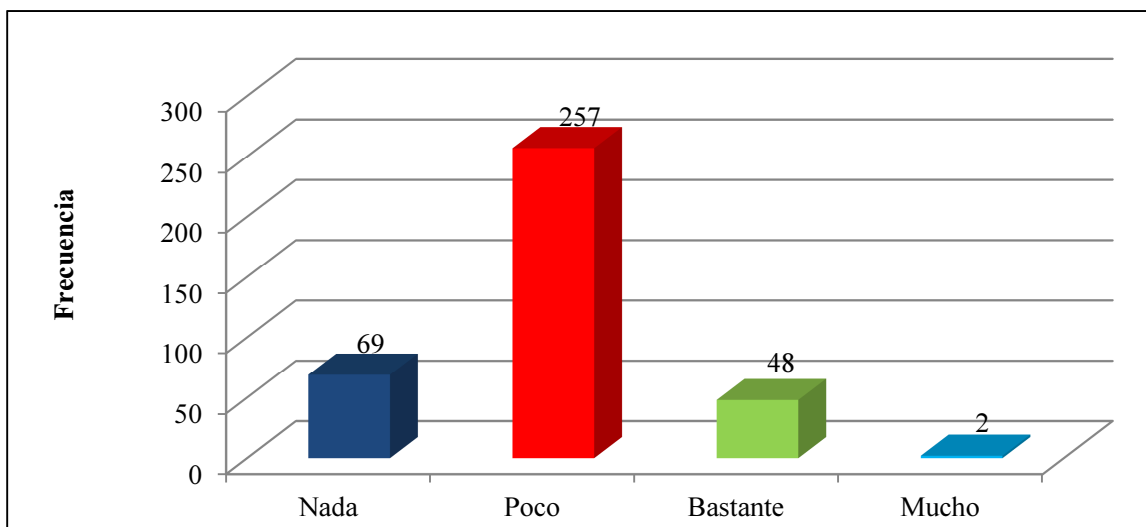
Tabla 30. *Porcentajes, media y desviación típica correspondientes a la dimensión 'Formación inicial de los docentes en educación intercultural'*

Ítem		% respuestas				$\bar{X}$	D.T.
		1	2	3	4		
1	Durante mi formación en la Universidad se me transmitieron los contenidos necesarios para adquirir una preparación adecuada en educación intercultural.	28,5	57,2	12,2	2,1	1,88	,692
2	En la formación recibida durante mis estudios universitarios se tuvieron en cuenta aquellos aspectos curriculares, organizativos y metodológicos necesarios para hacer frente a las exigencias que se derivan de la incorporación tardía de alumnos inmigrantes.	42,8	47,6	8,5	1,1	1,68	,673
3	Durante mi formación universitaria adquirí el conocimiento necesario para elaborar una programación de aula en un entorno multicultural.	36,4	53,7	7,7	2,1	1,76	,684

4	Durante mis estudios universitarios me dieron a conocer las estrategias metodológicas necesarias para desarrollar la práctica docente en un contexto educativo multicultural.	32,2	57,4	9	1,3	1,80	,652
5	Durante los estudios universitarios los futuros docentes reciben una formación adecuada para abordar en el aula el análisis de estereotipos y la reducción de prejuicios culturales.	19,7	63,8	15,4	1,1	1,98	,628
6	Los programas de formación en educación intercultural que los futuros docentes reciben durante sus estudios universitarios son los adecuados.	18,4	68,4	12,8	0,5	1,95	,576
7	Durante los estudios universitarios a los futuros docentes se les forma para trabajar en aulas culturalmente homogéneas.	7,4	39,4	50	3,2	2,49	,681
8	Durante los estudios universitarios se dan a conocer a los futuros docentes los diferentes modelos de actuación e intervención para dar una respuesta adecuada a la diversidad del alumnado.	12,2	65,7	20,5	1,6	2,11	,616
19	Los planes de estudio, en lo que se refiere a la educación intercultural, necesitan una revisión urgente.	2,9	17,6	47,1	32,4	3,09	,781

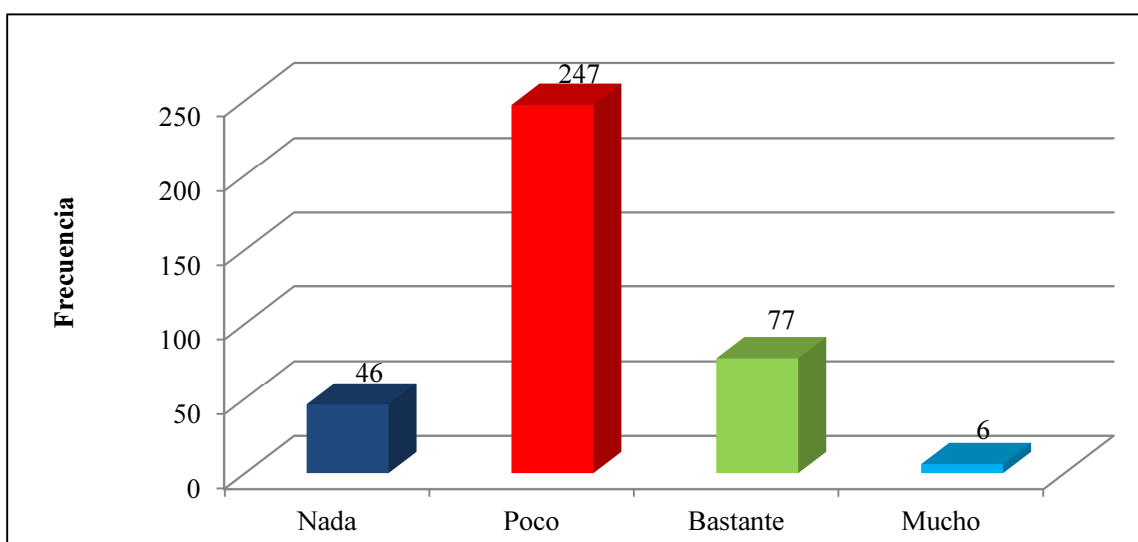
En este grupo el ítem que mayor porcentaje de respuesta ha obtenido ha sido el número 6 con un 68,4% en la opción 2 (“poco”). Le sigue, con un 18,4%, los que han respondido “nada”. El 12,8% han elegido “bastante” y un escaso 0,5% “mucho”. Si valoramos conjuntamente las dos opciones mayoritarias, podemos manifestar que un 86,8% de los maestros consideran que los programas de formación en educación intercultural que los futuros docentes reciben durante sus estudios universitarios son “poco” o “nada” adecuados. En el gráfico siguiente vemos reflejada esta afirmación.

Gráfico 42. Frecuencias absolutas para el ítem 6



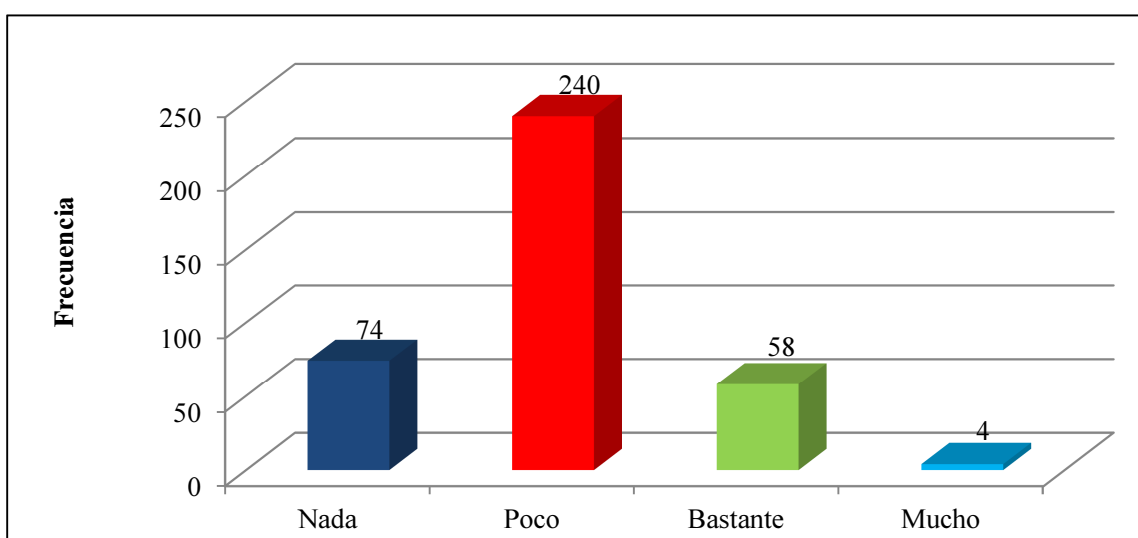
En el ítem 8 destaca la opción 2, “poco”. La responde un 65,7%. Si tenemos en cuenta el 12,2% que opta por “nada”, obtenemos que un 77,9% de los participantes opina que durante los estudios universitarios se dan a conocer poco o nada a los futuros docentes, los diferentes modelos de actuación e intervención para dar una respuesta adecuada a la diversidad del alumnado. Los datos se expresan en el gráfico 43.

Gráfico 43. *Frecuencias absolutas para el ítem 8*



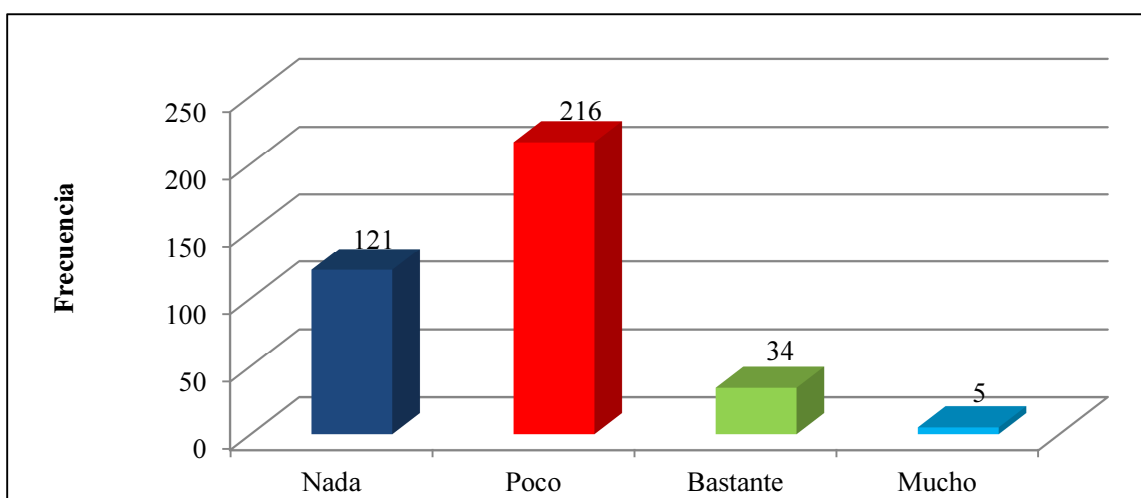
Con respecto al ítem 5, el orden de elección de respuestas de mayor a menor porcentaje es: “poco” (63,8%), “nada” (19,7%), “bastante” (15,4%) y “mucho” (1,1%). Es decir, que el 83,5% dice que durante los estudios universitarios, los futuros docentes reciben una formación poco o nada adecuada para abordar en el aula el análisis de estereotipos y la reducción de prejuicios culturales. Así queda representado en el gráfico 44.

Gráfico 44. *Frecuencias absolutas para el ítem 5*



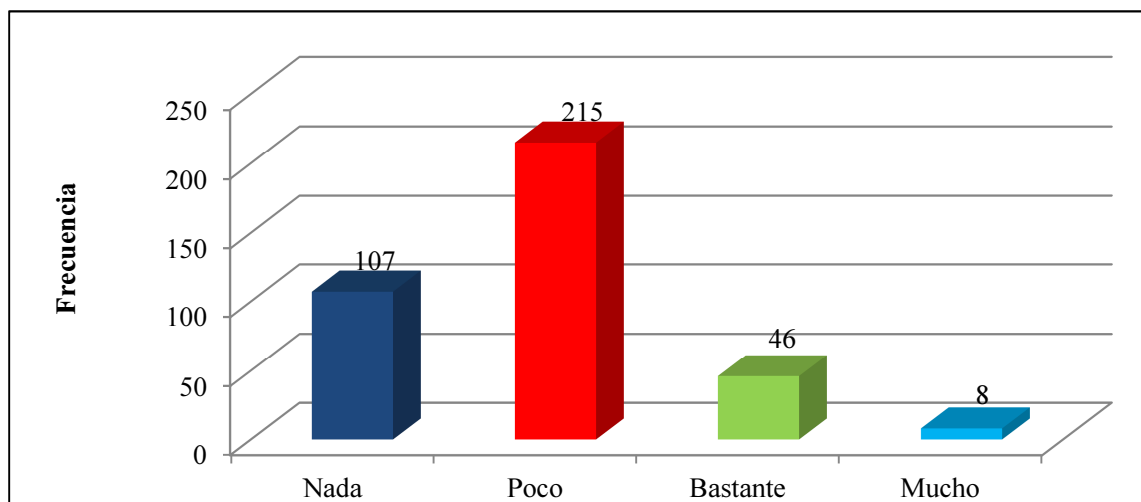
Cuando se pregunta a los encuestados si durante sus estudios universitarios se les dieron a conocer las estrategias metodológicas necesarias para desarrollar la práctica docente en un contexto educativo multicultural, el 57,4% contestó que “poco”, el 32,2% “nada”, el 9% “bastante” y el 1,3% “mucho”. Por lo tanto, en el ítem 4, el 89,6% ha respondido que no se le dieron a conocer esas estrategias metodológicas para desenvolverse en un contexto multicultural, frente al 10,3% que dice que sí. En el gráfico 45 apreciamos las respuestas en cada una de las opciones.

Gráfico 45. Frecuencias absolutas para el ítem 4



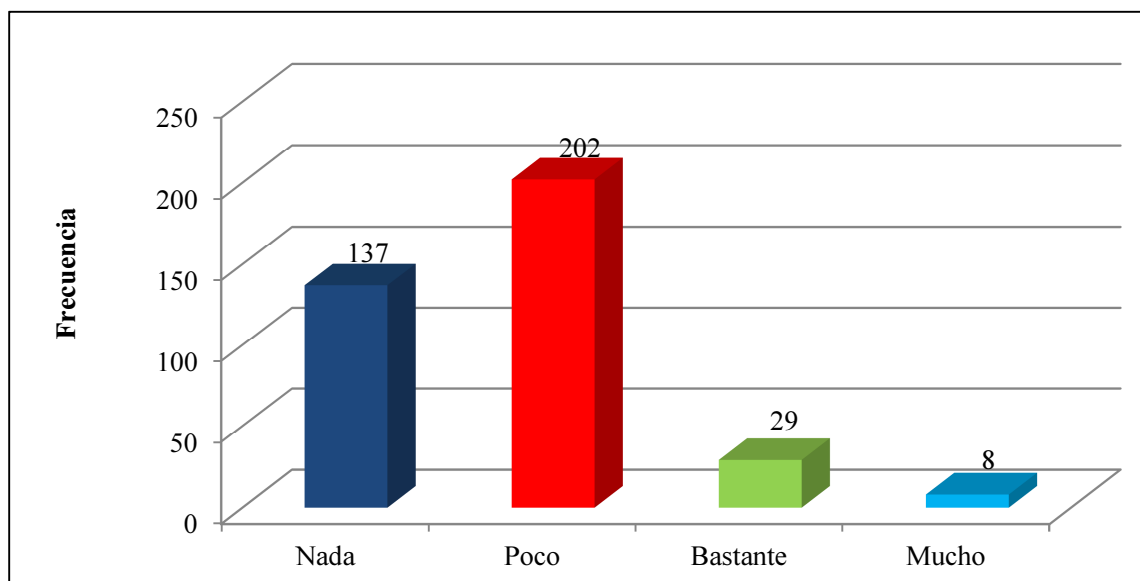
En cuanto al ítem número 1, la respuesta mayoritaria es “poco”, con un 57,2%, seguida de un 28,5% de la opción “nada”. Esto nos indica que el 85,7% expresa que durante su formación en la universidad se le transmitieron poco o nada, los contenidos necesarios para adquirir una preparación adecuada en educación intercultural. Veamos en el siguiente gráfico todas las respuestas obtenidas.

Gráfico 46. Frecuencias absolutas para el ítem 1



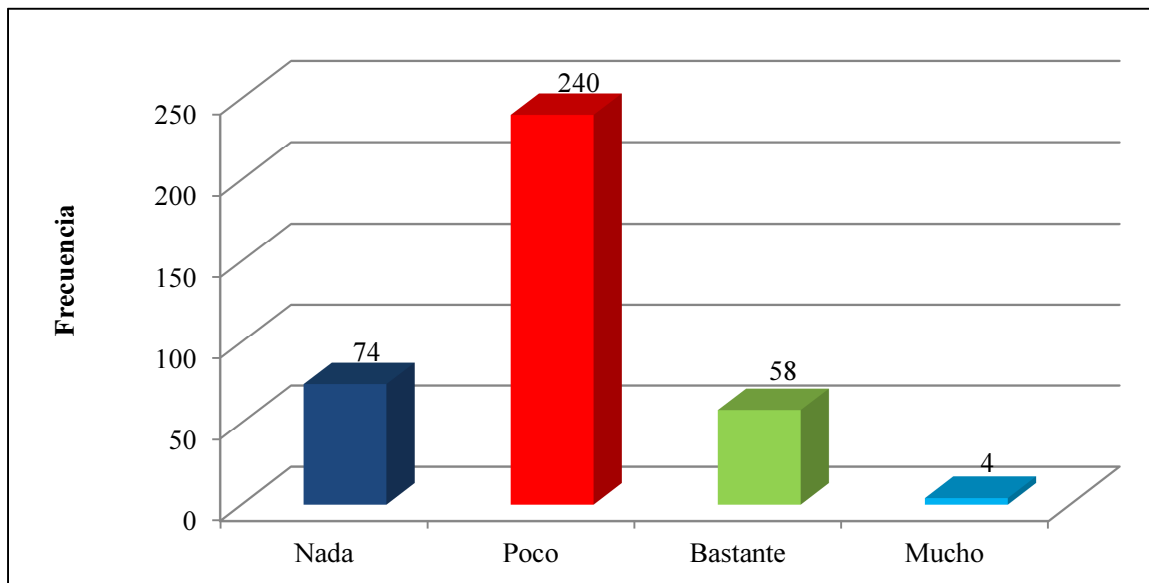
En el caso del ítem 3, la opción “poco” obtuvo el mayor porcentaje de respuesta (53,7%), seguido de “nada” (36,4%). Las opciones “bastante” y “mucho” obtuvieron porcentajes muy bajos, 7,7 y 2,1%, respectivamente. Estos datos nos llevan a expresar que el 90,1% opina que durante su formación universitaria adquirieron “poco” o “nada” el conocimiento necesario para elaborar una programación de aula en un entorno multicultural. Veámoslo representado en el siguiente gráfico

Gráfico 47. Frecuencias absolutas para el ítem 3



En el ítem número 2, las respuestas mayoritarias se dan en las opciones “poco” (47,6%) y “nada” (42,8%). Las minoritarias aparecen en “bastante” (8,5%) y “mucho” (1,1%). Estos valores nos llevan a aseverar que el 90,4% de los maestros participantes sostienen que en la formación recibida durante sus estudios universitarios se tuvieron en cuenta “poco” o “nada”, aquellos aspectos curriculares, organizativos y metodológicos necesarios para hacer frente a las exigencias que se derivan de la incorporación tardía de alumnos inmigrantes; en contraste con un 9,6% que dicen que se tuvieron en cuenta “bastante” o “mucho”. A continuación queda representada su interpretación gráfica.

Gráfico 48. Frecuencias absolutas para el ítem 2



El ítem 19 nos permite conocer la opinión de los docentes acerca de los planes de estudio. Los porcentajes obtenidos son del 47,1% (“bastante”), 32,4% (“mucho”), 17,6% (“poco”) y 2,9% (“nada”). Estas cifras concluyen que el 79,5% de los maestros cree que los planes de estudio, en lo que se refiere a la educación intercultural, necesita “bastante” o “mucho”, una revisión urgente.

Tabla 31. Frecuencias absolutas para el ítem 19

	Encuestados
Nada	11
Poco	66
Bastante	177
Mucho	122
<b>Total</b>	<b>376</b>

Si analizamos los valores obtenidos en las medias y desviaciones típicas, comenzando por las primeras, en orden descendente son: 3,09 (ítem 19), 2,49 (ítem 7), 2,11 (ítem 8), 1,98 (ítem 5), 1,95 (ítem 6), 1,88 (ítem 1), 1,80 (ítem 4), 1,76 (ítem 3) y 1,68 (ítem 2).

Las desviaciones típicas, en orden ascendente, son: 0,576 (ítem 6), 0,616 (ítem 8), 0,628 (ítem 5), 0,652 (ítem 4), 0,673 (ítem 2), 0,681 (ítem 7), 0,684 (ítem 3), 0,692 (ítem 1) y 0,781 (ítem 19).

El grado de consenso en la dimensión de formación inicial de los docentes en educación intercultural podríamos decir que se da en el siguiente orden: los programas de formación en educación intercultural que reciben los futuros docentes no son los adecuados; no se les da a conocer durante los estudios universitarios, diferentes modelos de actuación para responder a la diversidad del alumnado; no reciben una formación adecuada para abordar en el aula el análisis de estereotipos y reducir prejuicios; no se les da a conocer estrategias metodológicas para desenvolverse en un contexto educativo multicultural; durante el periodo de formación universitaria no se tuvieron en cuenta los aspectos curriculares, organizativos y metodológicos necesarios para hacer frente a las exigencias que se derivan de la incorporación tardía de alumnos inmigrantes; no adquirieron durante su formación inicial, los conocimientos necesarios para elaborar programaciones de aula en un entorno multicultural; no se les transmitieron los contenidos necesarios para adquirir una preparación adecuada en educación intercultural; y la revisión urgente de los planes de estudio en lo que se refiere a la educación intercultural.

### 1.6. Análisis descriptivo de la dimensión VI: Formación permanente del profesorado en educación intercultural

Esta dimensión recoge los ítems referidos a la formación permanente del profesorado en educación intercultural. En la tabla siguiente aparecen los porcentajes de respuesta a cada ítem, las medias y desviaciones típicas.

Tabla 32. *Porcentajes, media y desviación típica correspondientes a la dimensión 'Formación permanente del profesorado en educación intercultural'*

Ítem		% respuestas				$\bar{X}$	D.T.
		1	2	3	4		
9	La formación permanente del profesorado en educación intercultural es uno de los pilares que ayuda a asegurar la calidad de un sistema educativo.	5,9	17	55,6	21,5	2,93	,785

10	La formación permanente que reciben los docentes facilita el intercambio de experiencias entre distintos centros educativos.	12,5	39,6	37,5	10,4	2,46	,841
11	Los docentes reciben formación permanente adecuada para abordar en el aula el análisis de estereotipos y la reducción de prejuicios culturales.	13,6	61,2	24,5	0,8	2,13	,631
12	La formación permanente que se oferta al profesorado en educación intercultural permite la reflexión sobre la propia práctica docente.	8,2	51,9	37,5	2,4	2,34	,662
13	Durante la formación permanente se proporciona al profesorado información adecuada sobre educación intercultural para atender a la diversidad en el aula.	8,2	56,9	33,2	1,6	2,28	,633
14	La formación permanente en educación intercultural ayuda al profesor a utilizar sus actitudes y creencias culturales más adecuadamente para apoyar el desarrollo educativo de sus alumnos.	6,1	41	47,1	5,9	2,53	,700
15	En los cursos de formación en educación intercultural en los que he participado he adquirido habilidades para planificar y desarrollar estrategias metodológicas para atender la diversidad en el aula.	11,4	47,6	38,6	2,4	2,32	,704
16	La formación continua recibida en programas de educación intercultural me ha servido después en la práctica del aula.	10,4	48,4	36,2	5,1	2,36	,735
17	Durante el ejercicio de mi profesión la formación que he recibido sobre los modelos de identidad de la sociedad ceutí ha sido suficiente.	21,5	53,5	23,1	1,9	2,05	,721
18	Una oferta formativa efectiva sobre educación intercultural influye en la motivación del profesorado.	1,9	21,3	60,6	16,2	2,91	,666
21	El número de cursos de formación que he recibido en los últimos años, en materia de interculturalidad en el aula, ha sido suficiente.	23,9	55,3	19,7	1,1	1,98	,692
22	Estoy satisfecho/a con la formación que he recibido en algún curso sobre diversidad cultural.	13,6	49	34	3,5	2,29	,813
23	El profesorado muestra un alto grado de implicación en las actividades formativas propuestas sobre educación intercultural.	3,2	45,5	46,8	4,5	2,53	,636

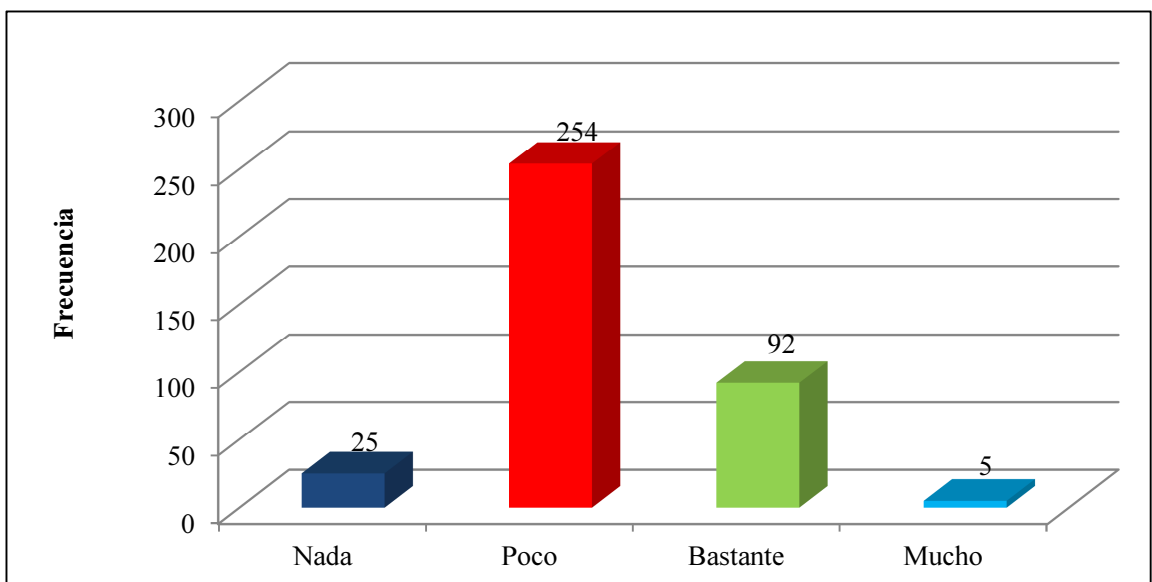


28	A la hora de diseñar la oferta formativa docente en materia de educación intercultural es imprescindible contar con la opinión del profesorado.	2,1	8	46,3	43,6	3,31	,710
29	Los programas de formación permanente en educación intercultural ofertados en Ceuta dan respuesta a las necesidades reales de los docentes.	6,6	67,6	24,5	1,3	2,22	,668
39	La diversidad cultural en un centro educativo supone un problema añadido en el desarrollo de la labor docente.	4,8	22,1	43,1	30,1	3	,900
43	La diversidad cultural puede ocasionar incidentes en los centros educativos.	9	44,1	39,4	7,4	2,45	,761
45	La formación en educación intercultural influye en el estilo de enseñanza del docente.	2,7	16,2	61,4	19,7	2,98	,683
46	Educación en la diversidad cultural sólo es necesario cuando hay alumnos de otros lugares de procedencia.	37	34,8	23,7	4,5	1,96	,887
47	La educación intercultural es un instrumento para reducir las desigualdades.	2,9	10,9	52,9	33,2	3,16	,730
49	Un docente adecuadamente formado en educación intercultural motiva la transformación educativa.	1,3	12,5	55,6	30,6	3,15	,679
54	La formación recibida sobre educación intercultural me permite reflexionar sobre los estereotipos que los docentes tenemos hacia otras culturas.	7,4	37	49,2	6,4	2,55	,725
58	La formación para atender a la diversidad cultural se adquiere durante la práctica docente.	6,1	33,5	45,2	15,2	2,69	,800
61	La formación en educación intercultural rompe barreras educativas entre los alumnos.	3,5	17,6	64,9	14,1	2,90	,667
62	Hay culturas que son muy difíciles de integrar en nuestra sociedad democrática.	12,5	27,7	43,1	16,8	2,64	,904
64	La multiculturalidad en las aulas dificulta la calidad de la enseñanza.	12,5	36,4	42,8	8,2	2,47	,816
68	Resulta necesario crear espacios de reflexión entre los docentes para compartir las experiencias multiculturales de las aulas.	2,9	18,1	63,6	15,4	2,91	,668
69	Un docente formado en educación intercultural puede transmitir con mayor facilidad a sus	2,4	14,4	59	24,2	3,05	,693

	alumnos una actitud de apertura y valoración positiva de la diversidad.						
70	A medida que se suceden las etapas educativas se va prestando menos atención a la educación intercultural.	8	38	46,5	7,4	2,53	,748

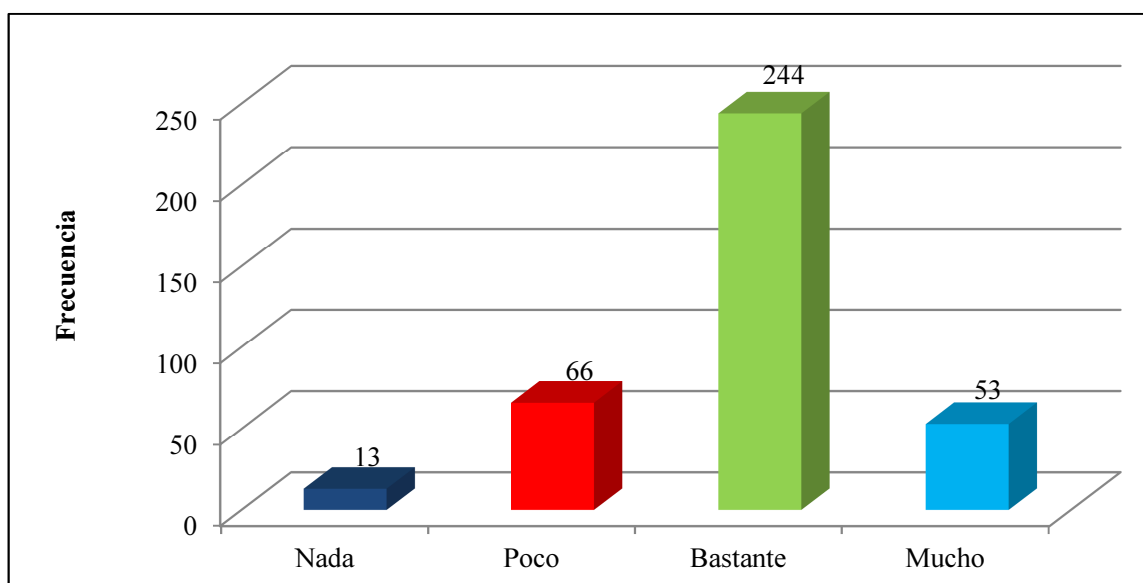
El ítem número 29, presenta un 67,6% de respuesta en la opción “poco”. Esto quiere decir que si a ese porcentaje le sumamos el 6,6% que ha contestado “nada”, se elevan hasta un 74,2% los que manifiestan que los programas de formación permanente en educación intercultural ofertados en Ceuta dan poca o ninguna respuesta a las necesidades reales de los docentes. Todas las contestaciones obtenidas se plasman en el siguiente gráfico.

Gráfico 49. Frecuencias absolutas para el ítem 29



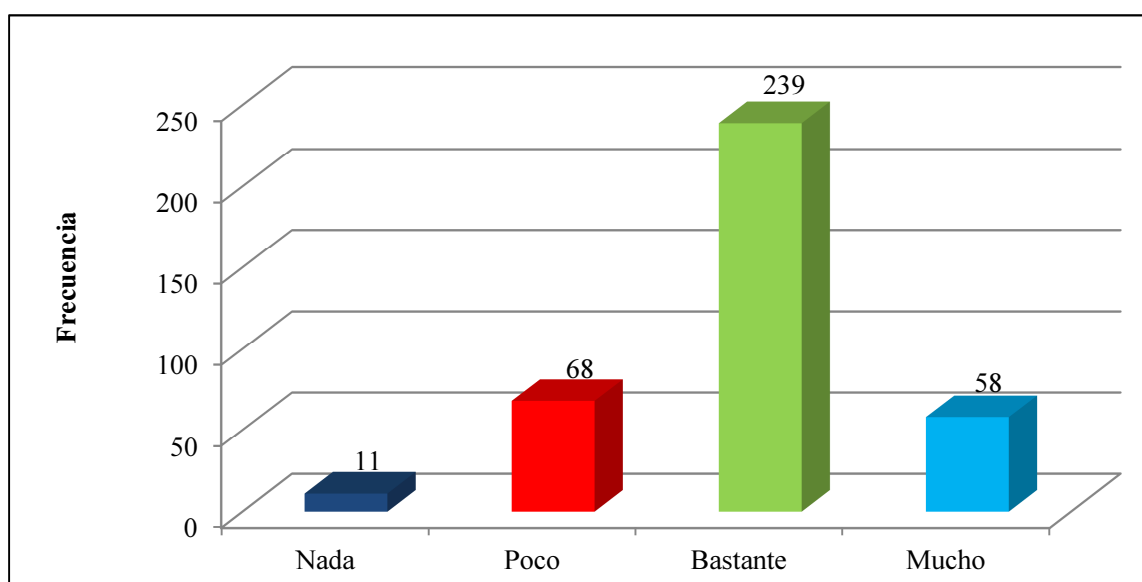
Con respecto al ítem 61, la mayoría ha optado por la respuesta “bastante” (64,9%), el 17,6% por “poco”, el 14,1% por “mucho” y el 3,5% por “nada”. Por lo tanto, un 79% de los maestros opina que la formación en educación intercultural rompe barreras educativas entre los alumnos.

Gráfico 50. Frecuencias absolutas para el ítem 61



En cuanto al ítem 68, las opciones “bastante” y “mucho” han sido contestadas por un 63,6% y un 15,4% respectivamente. Mientras que las respuestas “poco” y “nada” por un 18,1% y un 2,9% cada una. Es decir, un 79% considera que resulta bastante o muy necesario crear espacios de reflexión entre los docentes para compartir las experiencias multiculturales de las aulas. En el siguiente gráfico vemos los datos absolutos representados.

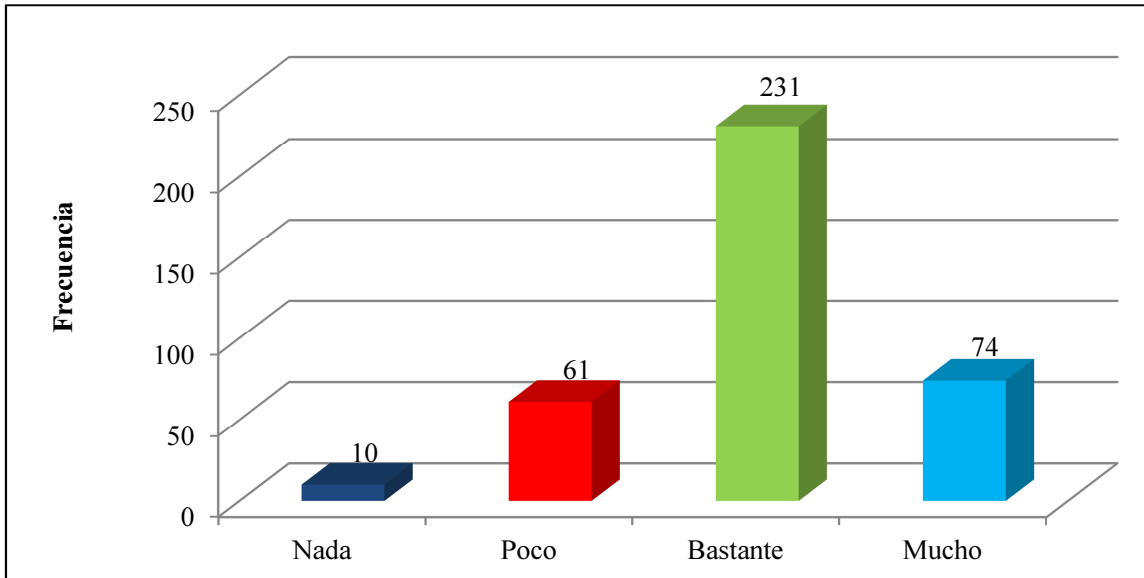
Gráfico 51. Frecuencias absolutas para el ítem 68



Las respuestas mayoritarias en el ítem 45 son “bastante” (61,4%) y “mucho” (19,7%). Por lo que podemos afirmar que el 81,1% de los encuestados consideran que la

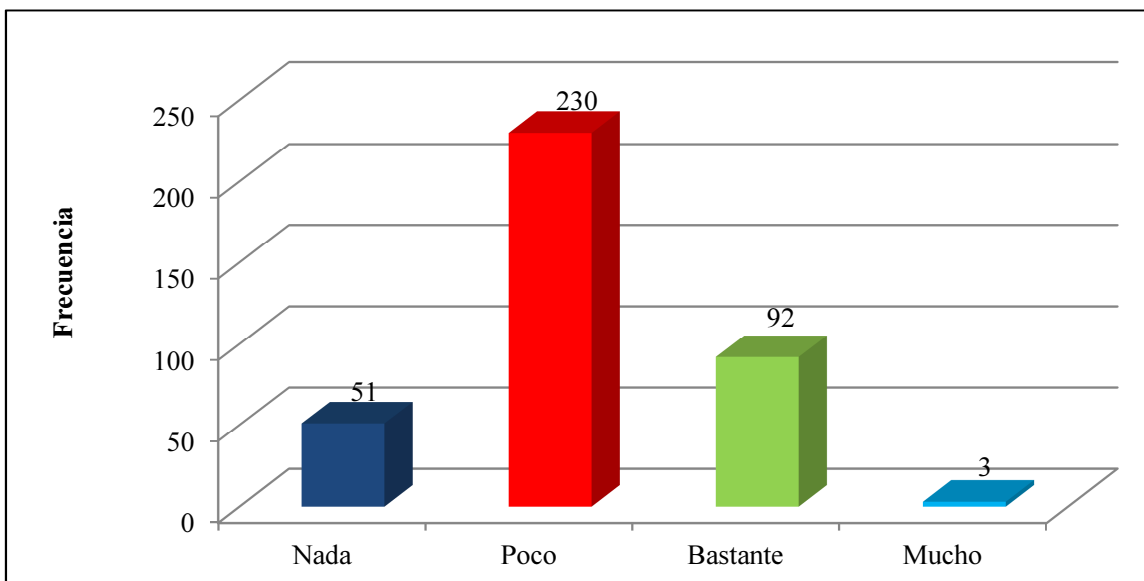
formación en educación intercultural influye bastante o mucho en el estilo de enseñanza de los docentes. En el lado contrario se sitúa el 16,2% que ha respondido “poco” y el 2,7% “nada”.

Gráfico 52. Frecuencias absolutas para el ítem 45



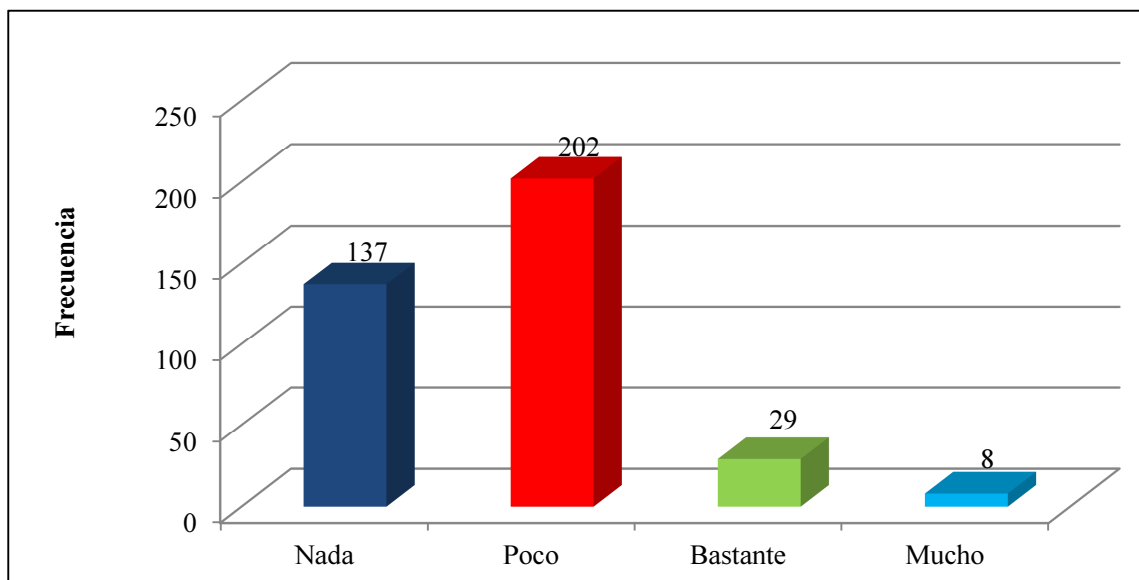
A la cuestión relacionada con la formación permanente para abordar en el aula el análisis de estereotipos y la reducción de prejuicios culturales (ítem 11), el 61,2% dice que reciben poca. Alcanza el 74,8% si le sumamos el 13,6% que ha respondido “nada”.

Gráfico 53. Frecuencias absolutas para el ítem 11



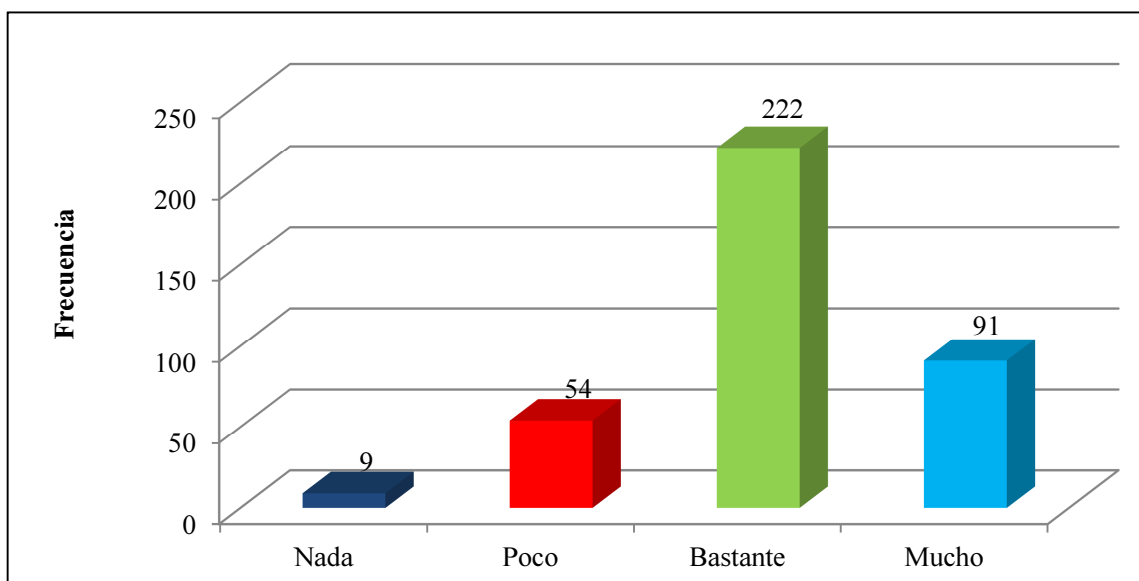
En el ítem 18, los porcentajes de respuesta han sido 60,6% “bastante”, 21,3% “poco”, 16,2% “mucho” y 1,9% “nada”. En base a ello concluimos que el 76,8% considera que una oferta formativa efectiva sobre educación intercultural influye bastante o mucho en la motivación del profesorado.

Gráfico 54. Frecuencias absolutas para el ítem 18



El 59% de los encuestados ha respondido “bastante”, seguida de la opción “mucho” con un 24,2%, al ítem 69. El 14,4% ha optado por “poco” y el 2,4% por “nada”. Por lo tanto, el 83,2% considera que un docente formado en educación intercultural puede transmitir con bastante o mucha más facilidad a sus alumnos, una actitud de apertura y valoración positiva de la diversidad. En el gráfico 55 aparece la representación de los datos absolutos.

Gráfico 55. Frecuencias absolutas para el ítem 69



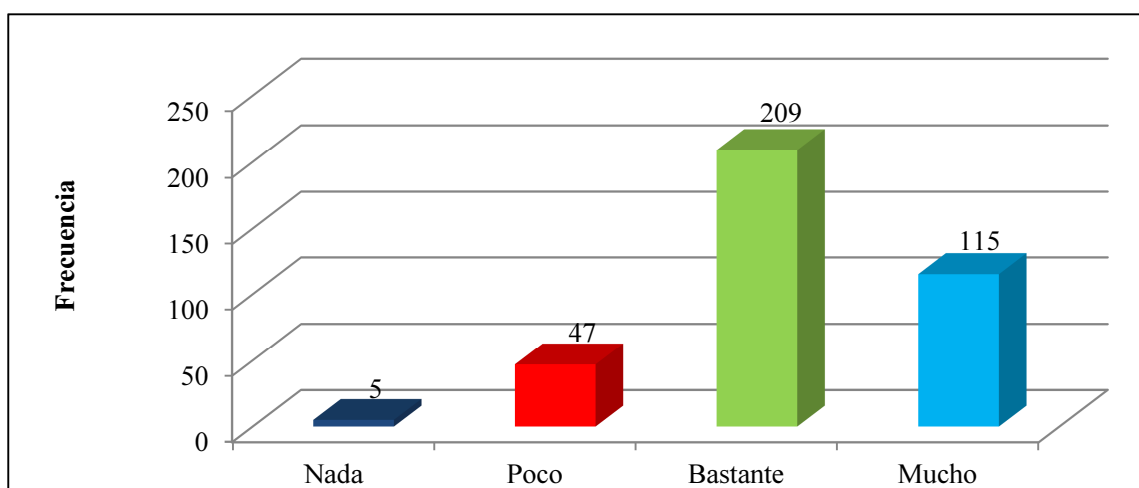
En el ítem número 13 se plantea si durante la formación permanente se proporciona al profesorado información adecuada sobre educación intercultural para atender a la diversidad en el aula. El 8,2% ha respondido “nada”, el 56,9% “poco”, el 33,2% “bastante” y el 1,6% “mucho”. Es decir, el 65,1% de los docentes manifiesta que durante la formación permanente se proporciona al profesorado poca o ninguna información sobre educación intercultural para atender la diversidad del aula. En la tabla siguiente se reflejan los datos absolutos.

Tabla 33. Frecuencias absolutas para el ítem 13

	Encuestados
Nada	31
Poco	214
Bastante	125
Mucho	6
<b>Total</b>	<b>376</b>

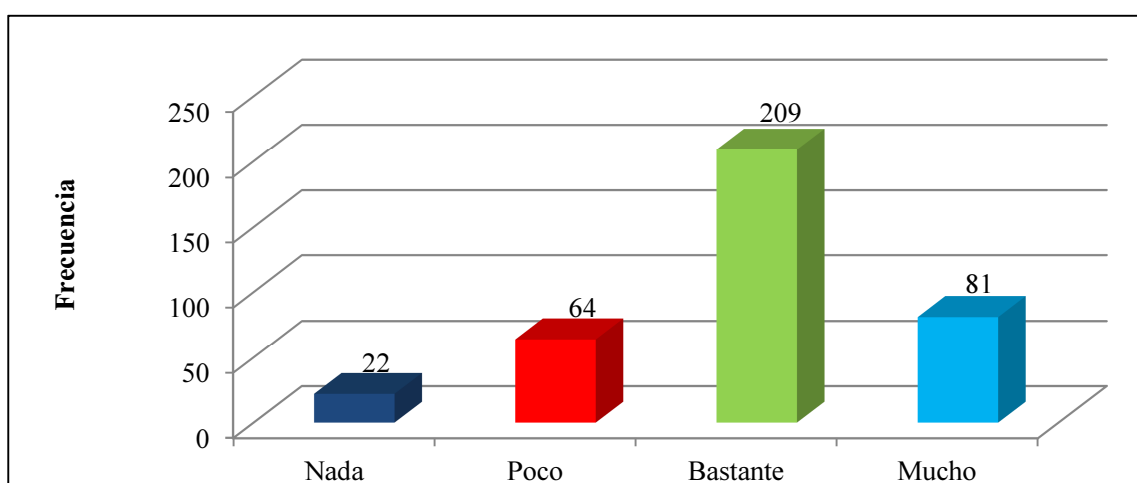
En lo que respecta al ítem número 49, los mayores porcentajes de respuestas se presentan en las opciones “bastante” (55,6%) y “mucho” (30,6%). Esto quiere decir que el 86,2% opina que un docente adecuadamente formado en educación intercultural motiva bastante o mucho la transformación educativa. En contraposición, el 13,8% que cree que poco o nada.

Gráfico 56. Frecuencias absolutas para el ítem 49



El ítem número 9 hace referencia a la formación permanente en interculturalidad como uno de los pilares de la calidad educativa. Por un lado, aparecen las respuestas mayoritarias “bastante” y “mucho”, con un 55,6% y un 21,5% respectivamente. Por otro lado, las opciones minoritarias, “poco” con un 17% y “nada” con un 5,9%. Estos datos nos permiten afirmar que el 77,1% de los encuestados opina que la formación permanente del profesorado en educación intercultural es uno de los pilares que ayuda a asegurar la calidad de un sistema educativo. En el gráfico 57 se representan los datos absolutos.

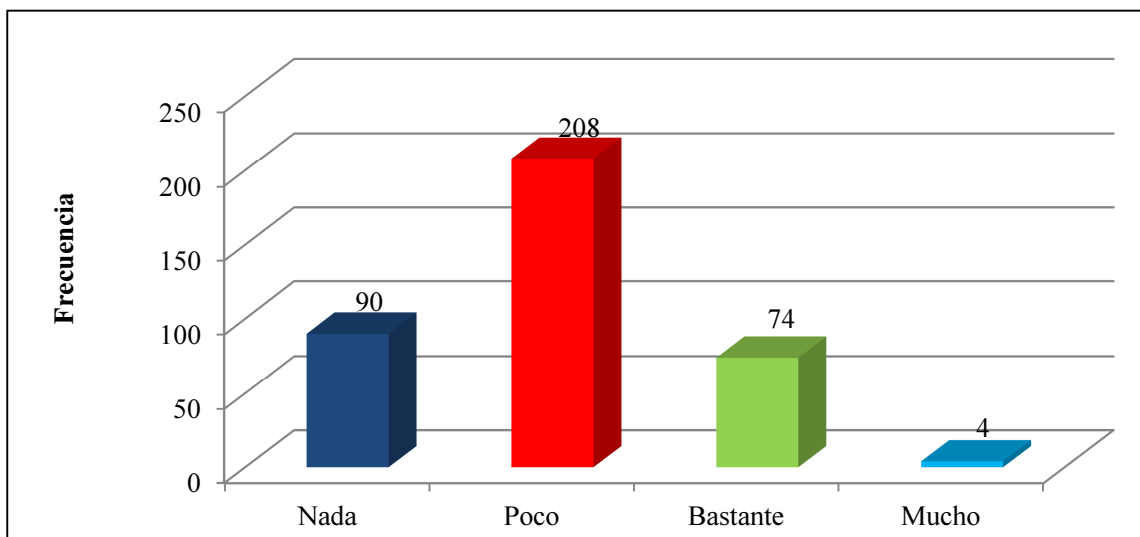
Gráfico 57. Frecuencias absolutas para el ítem 9



Si analizamos el ítem 21, el 55,3% de los maestros ha respondido “poco”, el 23,9% “nada”, el 19,7% “bastante” y el 1,1% “mucho”. Mediante las respuestas mayoritarias podemos concluir que el 79,2% de los docentes expresa que el número de

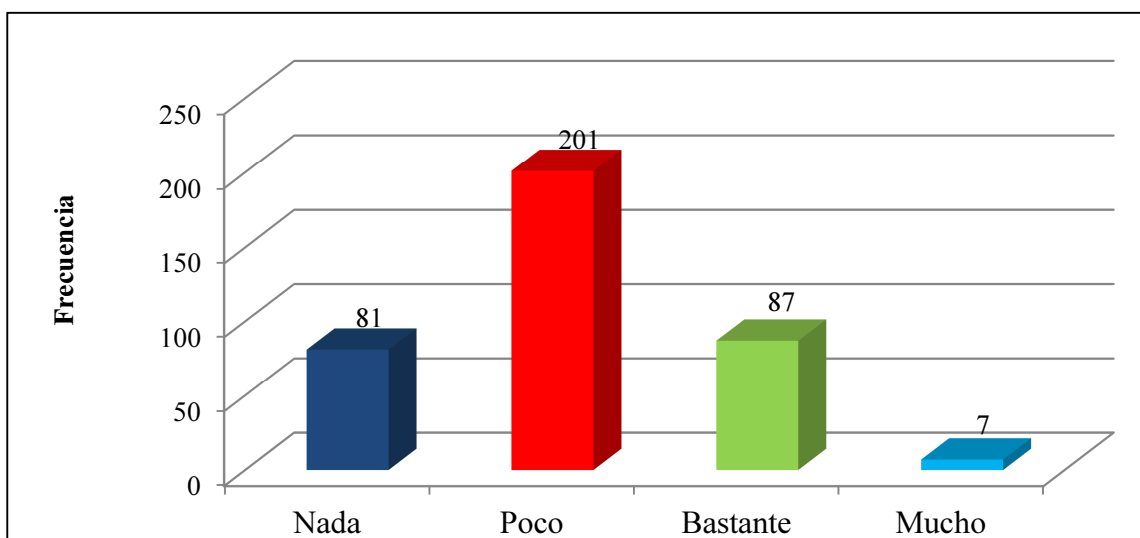
cursos de formación que ha recibido en los últimos años en materia de interculturalidad en el aula ha sido poco o nada. Veámoslo de manera gráfica.

Gráfico 58. Frecuencias absolutas para el ítem 21



En cuanto al ítem 17, volvemos a encontrar el mayor número de respuestas en la opción 2 (“poco”), un 53,5%. El 23,1% lo hace por “bastante”, el 21,5% por “nada” y el 1,9% por “mucho”. Las opciones 1 y 2 conjuntamente muestran que el 75% de los maestros manifiestan que durante el ejercicio de su profesión, la formación que ha recibido sobre los modelos de identidad de la sociedad ceutí ha sido “poco” o “nada”.

Gráfico 59. Frecuencias absolutas para el ítem 17

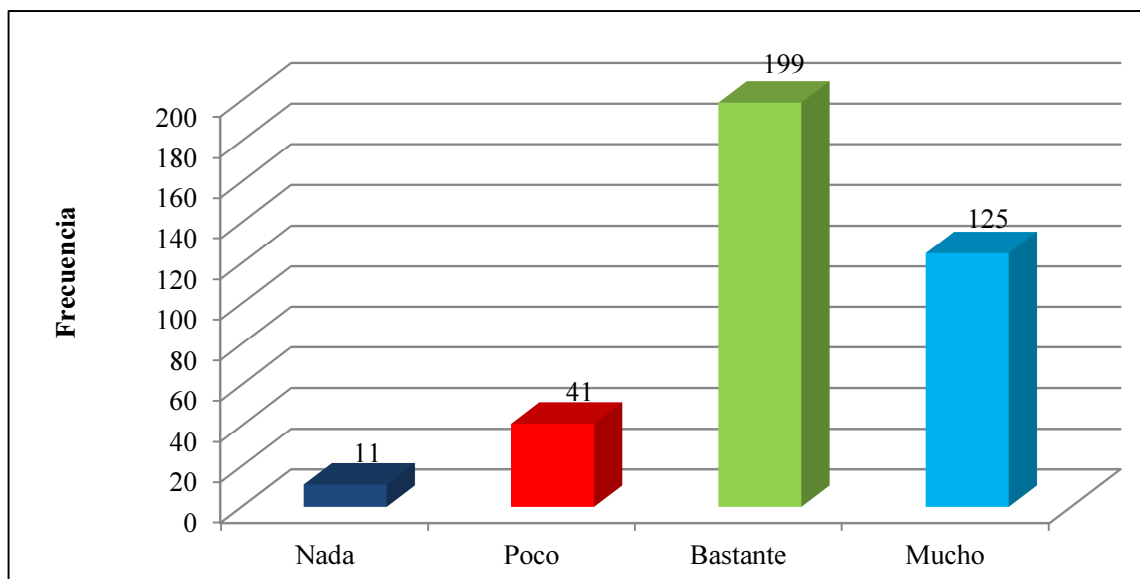


En lo que respecta al ítem 47, los porcentajes más elevados de respuesta se localizan en las opciones “bastante” (52,9%) y “mucho” (33,2%). Las respuestas “poco” y “nada” alcanzan un 10,9% y un 2,9% respectivamente. Estos datos nos llevan a



afirmar que el 86,1% opina que la educación intercultural es un instrumento para reducir las desigualdades.

Gráfico 60. Frecuencias absolutas para el ítem 47



En el ítem número 12, el 51,9% responde “poco”, el 37,5% “bastante”, el 8,2% “nada” y el 2,4% “mucho”. Por lo tanto, las opciones 1 y 2 nos permiten ver que el 60,1% de los maestros opina que la formación permanente que se oferta al profesorado en educación intercultural permite “poco” o “nada” la reflexión sobre la propia práctica docente.

Sobre si la formación recibida sobre educación intercultural les permite a los maestros reflexionar sobre estereotipos que tienen hacia otras culturas (ítem 54), el 7,4% ha contestado “nada”, el 37% “poco”, el 49,2% “bastante” y el 6,4% “mucho”. Es decir, el 44,4% de los maestros afirma que la formación recibida no les ha permitido reflexionar sobre los estereotipos que los docentes pueden tener hacia otras culturas.

El ítem 22 señala el nivel de satisfacción de los maestros acerca de la formación que han recibido en cursos sobre diversidad cultural. La respuesta “poco” ha sido la más contestada (49%), seguida de “bastante” (34%), “nada” (13,6%) y “mucho” (3,5%). Por lo tanto, el 62,6% expresa estar poco o nada satisfecho con la formación recibida en algunos cursos sobre diversidad cultural. En la siguiente tabla aparecen los datos absolutos.

Tabla 34. *Frecuencias absolutas para el ítem 22*

	<b>Encuestados</b>
Nada	51
Poco	184
Bastante	128
Mucho	13
<b>Total</b>	<b>376</b>

En el ítem 16 pregunta a los docentes si la formación continua que han recibido en programas de educación intercultural, les ha servido en la práctica del aula. La mayoría ha contestado “poco” (48,4%), a lo que si sumamos el 10,4% de aquellos que dicen que “nada” obtenemos un 58,8% que responden que esa formación en los programas sobre educación intercultural les ha servido poco o nada en la práctica del aula. Veamos todos los datos en la tabla siguiente.

Tabla 35. *Frecuencias absolutas para el ítem 16*

	<b>Encuestados</b>
Nada	39
Poco	182
Bastante	136
Mucho	19
<b>Total</b>	<b>376</b>

El ítem número 15 presenta un 47,6% en la opción “poco”, un 38,6% en la respuesta “bastante”, un 11,4% en “nada” y un 2,4% en “mucho”. Los maestros que han contestado “poco” o “nada” suman un 59%, por lo que este porcentaje opina que en los cursos de formación en educación intercultural en los que han participado han adquirido pocas o ninguna habilidad para planificar y desarrollar estrategias metodológicas para atender la diversidad en el aula.

En el ítem 14 la respuesta “bastante” es la mayoritaria con un 47,1%. Le sigue con un 41% la opción “poco”. En último lugar aparecen “nada” (6,1%) y “mucho” (2,53%). Por lo tanto, los profesores que opinan que la formación permanente en educación intercultural ayuda bastante o mucho al profesor a utilizar sus actitudes y creencias culturales más adecuadamente para apoyar el desarrollo educativo de sus alumnos es de un 53%.

El ítem 23 habla del grado de implicación de los docentes en las actividades formativas sobre interculturalidad. Un 3,2% ha respondido “nada”, un 45,5% “poco”, un 46,8% “bastante” y un 4,5% “mucho”. Es decir, que un 48,7% dice que el profesorado muestra poca o ninguna implicación en las actividades formativas propuestas sobre educación intercultural, frente al 51,3% que dice que tienen bastante o mucha. Veamos las frecuencias absolutas en la tabla 36.

Tabla 36. *Frecuencias absolutas para el ítem 23*

	<b>Encuestados</b>
Nada	12
Poco	171
Bastante	176
Mucho	17
<b>Total</b>	<b>376</b>

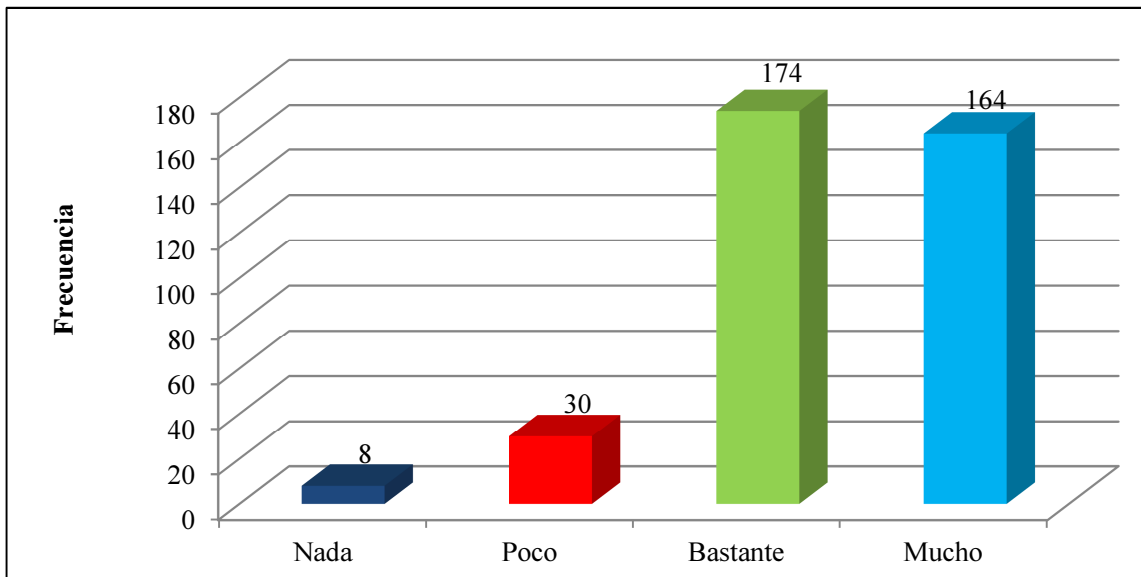
En cuanto a la atención que se presta a la educación intercultural en las diferentes etapas, la mayoría de los maestros han contestado al ítem 70, que “bastante” (46,5%), un 38% “poco”, un 8% “nada” y 7,4% “mucho”. Esto nos lleva a afirmar que el 53,9% considera que a medida que se suceden las etapas educativas se va prestando bastante o mucha menos atención a la educación intercultural. Cada uno de los valores aparece en la tabla siguiente.

Tabla 37. Frecuencias absolutas para el ítem 70

	<b>Encuestados</b>
Nada	30
Poco	143
Bastante	175
Mucho	28
<b>Total</b>	<b>376</b>

En lo referente al ítem 28 las respuestas “bastante” y “mucho” han sido las mayoritarias. La primera de ellas ha sido respondida por un 46,3% y la segunda por un 43,6%. Esto nos lleva a concluir que el 89,9% de los maestros participantes opina que a la hora de diseñar la oferta formativa docente en materia de educación intercultural es imprescindible contar con la opinión del profesorado. En el extremo opuesto se encuentra un 10,1% que ha respondido “nada” (2,1%) o “poco” (8%). En el gráfico 61 se representan las frecuencias absolutas.

Gráfico 61. Frecuencias absolutas para el ítem 28



En el ítem número 58, el porcentaje mayor se da en la respuesta “bastante” (45,2%). A continuación aparecen las opciones “poco” (33,5%), “mucho” (15,2%) y “nada” (6,1%). Todos estos datos nos indican que el 60,4% de los encuestados opina

que la formación para atender a la diversidad cultural se adquiere durante la práctica; mientras que el 39,6% cree lo contrario.

Tabla 38. *Frecuencias absolutas para el ítem 58*

	<b>Encuestados</b>
Nada	23
Poco	126
Bastante	170
Mucho	57
<b>Total</b>	<b>376</b>

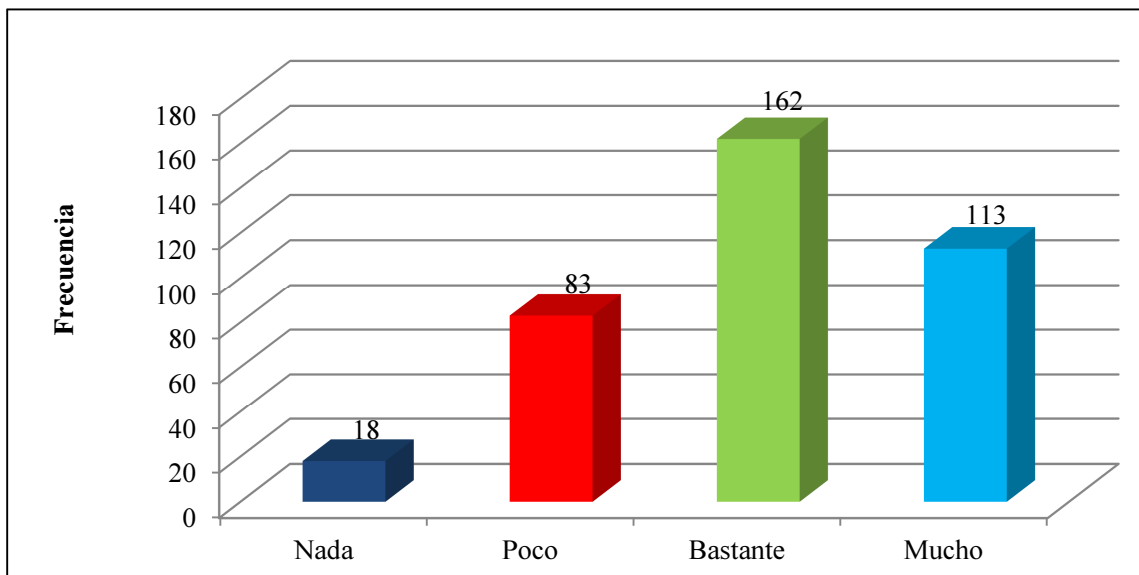
El ítem 43 plantea si la diversidad cultural puede ocasionar incidentes en los centros educativos. El 44,1% ha respondido que “poco”, el 39,4% “bastante”, el 9% “nada” y el 7,4% “mucho”. Esto nos sitúa por un lado, a aquellos que opinan que la diversidad cultural puede ocasionar bastante o muchos incidentes en los centros educativos (46,8%) y por tanto, con un 53,1% que manifiesta la opinión contraria. Los datos absolutos de este ítem aparecen en la tabla 39.

Tabla 39. *Frecuencias absolutas para el ítem 43*

	<b>Encuestados</b>
Nada	34
Poco	166
Bastante	148
Mucho	28
<b>Total</b>	<b>376</b>

El ítem 39 presenta dos opciones de respuesta mayoritaria. La primera de ellas es “bastante” con un 43,1% y la segunda, “mucho” con 30,1%. Esto nos indica que el 73,2% de los maestros expresan que la diversidad cultural en un centro educativo supone un problema añadido en el desarrollo de la labor docente. En el gráfico 62 quedan reflejados los datos de todas las respuestas.

Gráfico 62. Frecuencias absolutas para el ítem 39



A través del ítem 62 queremos saber la opinión de los docentes acerca de que si consideran que hay culturas que sean muy difíciles de integrar en nuestra sociedad democrática. La respuesta mayoritaria es “bastante” con 43,1%. Si tenemos en cuenta las opciones 3 y 4 (“bastante” y “mucho”) con un 43,1% y un 16,8%, respectivamente, podemos concluir que un 59,9% considera que hay culturas que son muy difíciles de integrar en nuestra sociedad democrática. Veamos los valores absolutos en la tabla 40.

Tabla 40. Frecuencias absolutas para el ítem 62

	Encuestados
Nada	47
Poco	104
Bastante	162
Mucho	63
<b>Total</b>	<b>376</b>

El ítem 64 ha sido respondido en la opción mayoritaria por el 42,8% (“bastante”). Las respuestas “mucho” y “bastante” suponen el 51%. Por ello podemos afirmar que el 51% de los maestros opina que la multiculturalidad en las aulas dificulta la calidad de la enseñanza.

Tabla 41. *Frecuencias absolutas para el ítem 64*

	<b>Encuestados</b>
Nada	47
Poco	137
Bastante	161
Mucho	31
<b>Total</b>	<b>376</b>

El ítem número 10 tiene como respuesta mayoritaria la opción “poco” con un 39,6%, lo que unido a la opción “nada” con un 12,5%, nos muestra que el 52,1% considera que la formación permanente que reciben los docentes no facilita el intercambio de experiencias entre distintos centros educativos.

Tabla 42. *Frecuencias absolutas para el ítem 10*

	<b>Encuestados</b>
Nada	47
Poco	149
Bastante	141
Mucho	39
<b>Total</b>	<b>376</b>

En lo que se refiere a las medias de cada uno de los ítems que componen esta dimensión, van desde 1,96, la más baja hasta 3,31 la más alta. De menor a mayor son: 1,96 (ítem 46), 1,98 (ítem 21), 2,05 (ítem 17), 2,13 (ítem 11), 2,22 (ítem 29), 2,28 (ítem 13), 2,29 (ítem 22), 2,32 (ítem 15), 2,34 (ítem 12), 2,36 (ítem 16), 2,45 (ítem 43), 2,46 (ítem 10), 2,47 (ítem 64), 2,53 (ítem 14), 2,53 (ítem 23), 2,53 (ítem 70), 2,55 (ítem 54), 2,64 (ítem 62), 2,69 (ítem 58), 2,90 (ítem 61), 2,91 (ítem 18), 2,91 (ítem 68), 2,93 (ítem 9), 2,98 (ítem 45), 3 (ítem 39), 3,05 (ítem 69), 3,15 (ítem 49), 3,16 (ítem 47) y 3,31 (ítem 28).

Las desviaciones típicas ordenadas también de menor a mayor son: 0,631 (ítem 11), 0,633 (ítem 13), 0,636 (ítem 23), 0,662 (ítem 12), 0,666 (ítem 18), 0,667 (ítem 61), 0,668 (ítem 29), 0,668 (ítem 68), 0,679 (ítem 49), 0,683 (ítem 45), 0,692 (ítem 21), 0,693 (ítem 69), 0,700 (ítem 14), 0,704 (ítem 15), 0,710 (ítem 28), 0,721 (ítem 17), 0,725 (ítem 54), 0,730 (ítem 47), 0,735 (ítem 16), 0,748 (ítem 70), 0,761 (ítem 43), 0,785 (ítem 9), 0,800 (ítem 58), 0,813 (ítem 22), 0,816 (ítem 64), 0,841 (ítem 10), 0,887 (ítem 46), 0,900 (ítem 39) y 0,904 (ítem 62).

Atendiendo a estos valores, algunos aspectos en los que existe consenso entre los maestros, dentro de esta dimensión, es que reciben poca formación permanente para abordar en el aula el análisis de estereotipos y la reducción de prejuicios culturales; que durante la formación permanente se les proporciona poca información sobre educación intercultural para atender a la diversidad del aula; que la formación permanente que se les oferta en educación intercultural les permite poco la reflexión sobre la propia práctica docente; que una oferta formativa efectiva sobre educación intercultural influye en la motivación del profesorado; que la formación en educación intercultural rompe barreras educativas entre los alumnos; que los programas de formación permanente en educación intercultural ofertados en Ceuta dan poca respuesta a las necesidades reales de los docentes; que resulta necesario crear espacios de reflexión entre los docentes para compartir las experiencias multiculturales de la aulas; que un docente adecuadamente formado en educación intercultural motiva la transformación educativa; que los cursos de formación que han recibido los maestros en los últimos años, en materia de interculturalidad en el aula, han sido pocos o que un docente formado en educación intercultural puede transmitir con mayor facilidad a sus alumnos una actitud de apertura y valoración positiva de la diversidad.

## **2. RESULTADOS DERIVADOS DEL ANÁLISIS DE CONTINGENCIA**

En el análisis de contingencia se comprueban las posibles relaciones entre dos variables. En nuestro trabajo, las variables sexo, edad, número de años de experiencia docente, etapa educativa en la que se ejerce y tipo de centro según su titularidad, se cruzarán con los 73 ítems que componen el cuestionario. Vamos a centrarnos en tres niveles de relaciones posibles: ligeramente significativa ( $p \leq 0,10$ ), significativa ( $p \leq 0,05$ ) y muy significativa ( $p \leq 0,01$ ).



## 2.1. Análisis de contingencia por sexo

A través de este análisis conoceremos si existen relaciones significativas entre los ítems que conforman nuestro cuestionario y la variable sexo. En la siguiente tabla aparecen los resultados de los casos en los que existe relación (ligeramente significativa, significativa o muy significativa).

Tabla 43. *Análisis de contingencia para la variable sexo*

Ítem	$\chi^2$	p-valor
10 La formación permanente que reciben los docentes facilita el intercambio de experiencias entre distintos centros educativos.	7,225	0,065*
11 Los docentes reciben formación permanente adecuada para abordar en el aula el análisis de estereotipos y la reducción de prejuicios culturales.	6,300	0,098*
12 La formación permanente que se oferta al profesorado en educación intercultural permite la reflexión sobre la propia práctica docente.	12,448	0,006***
14 La formación permanente en educación intercultural ayuda al profesor a utilizar sus actitudes y creencias culturales más adecuadamente para apoyar el desarrollo educativo de sus alumnos.	10,330	0,016**
17 Durante el ejercicio de mi profesión la formación que he recibido sobre los modelos de identidad de la sociedad ceutí ha sido suficiente.	10,550	0,014**
18 Una oferta formativa efectiva sobre educación intercultural influye en la motivación del profesorado.	12,894	0,005***
26 La política educativa necesita un giro en materia de interculturalidad.	11,337	0,010***
27 El grado de implicación de la Administración competente en el desarrollo de un plan formativo específico para el profesorado de Ceuta, dadas sus especificidades educativas, es alto.	13,361	0,004***
28 A la hora de diseñar la oferta formativa docente en materia de educación intercultural es imprescindible contar con la opinión del profesorado.	7,325	0,062*
32 Considero necesario que se potencie la formación del profesorado ceutí en educación intercultural.	7,199	0,066*

35	Considero como un desafío atender educativamente al alumnado inmigrante que llega a los centros educativos ceutíes.	7,505	0,057*
42	Los objetivos interculturales son una prioridad en mis programaciones.	7,003	0,072*
51	Soy consciente de mis limitaciones y falta de formación en el conocimiento de otras culturas.	8,199	0,042**
56	La religión es el principal problema para trabajar la diversidad y la convivencia en el aula.	7,062	0,070*
73	El futuro de la convivencia en Ceuta será negativo si no conseguimos concienciar a los alumnos de la importancia de respetar a las diferentes culturas.	7,430	0,059*

\*  $p \leq 0,10$     \*\*  $p \leq 0,05$     \*\*\*  $p \leq 0,01$

En base a los datos de la tabla 43 podemos decir que cuatro ítems tienen una relación muy significativa con la variable sexo (ítem 12, 18, 26, 27), otros tres la presentan significativa (ítem 14, 17, 51) y ocho ligeramente significativa (ítem 10, 11, 28, 32, 35, 42, 56, 73).

El ítem 12 presenta una relación muy significativa según el sexo ( $p \leq 0,01$ ). En este sentido, cabe señalar que los hombres consideran en mayor porcentaje (69%) que la formación permanente que se oferta al profesorado en educación intercultural permite poco o nada la reflexión sobre la propia práctica docente. No obstante, debemos decir que tanto hombres como mujeres tienen la misma opinión aunque con un porcentaje menor en el caso de ellas (57,5%).

En cuanto a que una oferta formativa efectiva sobre educación intercultural influye en la motivación del profesorado (ítem 18), la relación también es muy significativa con la variable sexo. En este caso, el porcentaje de mujeres (79,9%) es mayor que el de hombres (66,6%). Aunque ambos consideran como respuesta mayoritaria que la oferta formativa influye bastante o mucho en la motivación del profesorado.

El ítem 26 se relaciona muy significativamente con la variable sexo. El 95,4% de los hombres considera que la política educativa necesita un giro en materia de interculturalidad. Las mujeres se sitúan en 12,7 puntos menos. Aunque es cierto que los dos sexos consideran que debe producirse un giro importante en materia de interculturalidad.

Respecto al ítem 27 y la variable sexo también se da una relación muy significativa. Aunque, tanto hombres como mujeres, consideran mayoritariamente que el grado de implicación de la Administración competente es poco o nada en el desarrollo de un plan formativo específico para el profesorado de Ceuta, dadas sus especificidades educativas, debemos decir que los hombres se sitúan 14,4 puntos por encima a la hora de opinar que no existe ninguna implicación.

Como hemos indicado con anterioridad, además de los cuatro ítems en los que se da una relación muy significativa con la variable sexo, también aparecen otros tres en los que la relación es significativa ( $p \leq 0,05$ ). Uno de ellos es el número 14. Las mujeres que opinan que la formación permanente en educación intercultural ayuda al profesor a utilizar sus actitudes y creencias culturales más adecuadamente para apoyar el desarrollo educativo de sus alumnos, se encuentran 12,1 puntos porcentuales por encima de los hombres.

Otro de los ítems con relación significativa por sexo es el número 17. Aunque ambos opinan que durante el ejercicio de su profesión, la formación que ha recibido sobre los modelos de identidad de la sociedad ceutí ha sido poca o ninguna, los hombres se sitúan casi 14 puntos por encima e insisten en que ha sido ninguna.

El último de los ítems con relación significativa según el sexo es el número 51. En él un 83,9% de hombres dicen ser muy conscientes de sus limitaciones y falta de formación en el conocimiento de otras culturas, es decir, 15,4 puntos más que las mujeres que responden lo mismo (68,5%).

Los ítems en los que se da una relación ligeramente significativa con la variable sexo son los número 10, 11, 28, 32, 35, 42, 56 y 73.

En el ítem 10 se observa que son más los hombres que las mujeres los que dicen que la formación permanente que reciben los docentes facilita poco el intercambio de experiencias entre distintos centros educativos. Un 10,7% de hombres más que de mujeres manifiestan que no facilita intercambio ninguno.

Por su parte, el ítem 11 presenta una situación parecida al anterior. Más hombres que mujeres creen que los docentes reciben formación permanente poco o nada adecuada para abordar en el aula el análisis de estereotipos y la reducción de prejuicios culturales. Exactamente, en el caso de la opción “nada”, el porcentaje de hombres es mayor que el de mujeres en 9,3 puntos.

Con respecto al ítem 28, tanto hombres como mujeres consideran que a la hora de diseñar la oferta formativa docente en materia de educación intercultural es imprescindible contar con la opinión del profesorado. Con exactitud, la respuesta mayoritaria de las mujeres es “mucho” (7,4 puntos más que los hombres), mientras que la de ellos es “bastante” (14,6 puntos más que las mujeres).

El ítem 32 nos muestra que tanto hombres como mujeres consideran que es bastante necesario que se potencie la formación del profesorado ceutí en educación intercultural. Pero en el caso de los hombres, los que lo ven muy necesario están por encima de las mujeres en 12,1 puntos. En conjunto de los que lo ven bastante o muy necesario, también los hombres se sitúan con 8,5 puntos más.

En el ítem 35, los dos sexos optan mayoritariamente por la respuesta “bastante” pero los hombres con 5,5 puntos más. En cambio, las mujeres que no consideran como un desafío atender educativamente al alumnado migrante que llega a los centros educativos ceutíes superan a los hombres en 12,4 puntos. En el otro extremo se encuentra la opción “mucho” en la que los hombres están 6,9 puntos por encima de las mujeres.

El ítem número 42, nos muestra que para las mujeres los objetivos interculturales en sus programaciones son más prioritarios que para los hombres. Los hombres que le dan poca prioridad a estos objetivos superan a las mujeres en 14,9 puntos. Y los que no le dan ninguna o poca también están 15,4 puntos por encima.

En lo que se refiere al ítem 56, la respuesta mayoritaria de las mujeres es “poco” (38,8%), es decir, para ellas, la religión no es el principal problema para trabajar la diversidad y la convivencia en el aula. En cambio, la respuesta mayoritaria de los hombres es “bastante” (37,9%), lo que significa que ven la religión como uno de los principales problemas para trabajarlas. En la opción “poco”, las mujeres están por encima en 11,2 puntos, mientras que los hombres lo hacen en la opción “bastante” (8,5 más). Las mujeres que opinan que la religión no es el problema o lo es poco para trabajar la diversidad y la convivencia en el aula superan los hombres en 15,5 puntos, mientras que los hombres se sitúan 15,3 puntos por encima en las opciones que ven la religión como uno de los principales problemas.

El último de los ítems que presenta una relación ligeramente significativa con la variable sexo es el número 73. La respuesta mayoritaria, tanto de hombres como de

mujeres, se produce en la opción “mucho” pero en el caso de ellos es superior en 15,4 puntos. Es decir, que hay un porcentaje mayor de hombres que opinan que el futuro de la convivencia en Ceuta será negativo si no conseguimos concienciar a los alumnos de la importancia de respetar a las diferentes culturas.

## 2.2. Análisis de contingencia por edad

En este apartado vamos a analizar las relaciones significativas que puedan existir entre la variable edad y cada uno de los ítems que componen nuestro cuestionario. En la tabla 44 quedan reflejados los casos en los que existe relación ligeramente significativa ( $p \leq 0,10$ ), relación significativa ( $p \leq 0,05$ ) y relación muy significativa ( $p \leq 0,01$ ).

Tabla 44. *Análisis de contingencia para la variable edad*

Ítem	$\chi^2$	<i>p</i> -valor
1 Durante mi formación en la Universidad se me transmitieron los contenidos necesarios para adquirir una preparación adecuada en educación intercultural.	53,777	0,000***
2 En la formación recibida durante mis estudios universitarios se tuvieron en cuenta aquellos aspectos curriculares, organizativos y metodológicos necesarios para hacer frente a las exigencias que se derivan de la incorporación tardía de alumnos inmigrantes.	29,064	0,004***
3 Durante mi formación universitaria adquirí el conocimiento necesario para elaborar una programación de aula en un entorno multicultural.	46,285	0,000***
4 Durante mis estudios universitarios me dieron a conocer las estrategias metodológicas necesarias para desarrollar la práctica docente en un contexto educativo multicultural.	58,063	0,000***
5 Durante los estudios universitarios los futuros docentes reciben una formación adecuada para abordar en el aula el análisis de estereotipos y la reducción de prejuicios culturales.	30,029	0,003***
6 Los programas de formación en educación intercultural que los futuros docentes reciben durante sus estudios universitarios son los adecuados.	22,330	0,034**
14 La formación permanente en educación intercultural ayuda al profesor a utilizar sus actitudes y creencias culturales más adecuadamente para apoyar el desarrollo educativo de sus alumnos.	18,920	0,090*

15	En los cursos de formación en educación intercultural en los que he participado he adquirido habilidades para planificar y desarrollar estrategias metodológicas para atender la diversidad en el aula.	21,999	0,038**
20	Estoy interesado/a en recibir formación sobre educación en contextos multiculturales.	31,638	0,002***
23	El profesorado muestra un alto grado de implicación en las actividades formativas propuestas sobre educación intercultural.	23,164	0,026**
36	Estoy dispuesto/a a atender y educar a un alumnado cada vez más diverso social y culturalmente.	22,563	0,032**
40	El programa formativo que la Administración ofrece a los docentes está comprometido y atiende adecuadamente la educación intercultural.	19,286	0,082*
43	La diversidad cultural puede ocasionar incidentes en los centros educativos.	21,623	0,042**
44	La formación en educación intercultural en Ceuta debería ser obligatoria.	18,744	0,095*
45	La formación en educación intercultural influye en el estilo de enseñanza del docente.	19,032	0,088*
52	El fracaso escolar en Ceuta se debe en gran medida a que no se aplica una educación intercultural en las aulas.	18,728	0,095*
62	Hay culturas que son muy difíciles de integrar en nuestra sociedad democrática.	27,432	0,007***
66	En la planificación curricular de mi centro se tiene en cuenta la multiculturalidad de las familias.	23,494	0,024**
67	La mezcla de culturas, diferentes a la que tradicionalmente era mayoritaria en Ceuta, dificulta la labor del docente.	23,093	0,027**

\*  $p \leq 0,10$     \*\*  $p \leq 0,05$     \*\*\*  $p \leq 0,01$

En base a este análisis de contingencia por edad, encontramos siete ítems con una relación muy significativa (ítem 1, 2, 3, 4, 5, 20 y 62), siete con una relación significativa (ítem 6, 15, 23, 36, 43, 66 y 67) y cinco con ligeramente significativa (14, 40, 44, 45 y 52).

El ítem 1 indica una relación muy significativa con la variable edad. Las opciones mayoritarias de respuesta se dan en la opción “poco” en los segmentos de menor edad (30 años o menos; entre 31 y 40 años; entre 41 y 50 años) y en los de mayor

edad se opta por “nada” (entre 51 y 60 años; más de 60 años). Si enfrentamos los extremos de edades (entre 51 y 60 años y más de 60 años frente a 30 años o menos y entre 31 y 40 años), la opción “nada” en el extremos mayor son de un 51,5% y un 46,7% frente a los extremos más jóvenes que opta por ella en un 14,8% y un 13,9% de los casos. Es decir, a medida que aumenta la edad parece que los maestros han recibido menos formación en la universidad y no se les transmitieron los contenidos necesarios para adquirir una preparación adecuada en educación intercultural.

En el ítem 2 ocurre igual que en el anterior. Las respuestas mayoritarias de las tres primeras franjas de edad es “poco” y en las dos de mayor edad “nada”. Ello nos lleva a concluir que a mayor edad, menos formación recibida durante los estudios universitarios teniendo en cuenta aquellos aspectos curriculares, organizativos y metodológicos necesarios para hacer frente a las exigencias que se derivan de la incorporación tardía de alumnos inmigrantes. Las dos franjas de edades más jóvenes presentan un 14,8% y un 13,9% respectivamente en la opción “nada”, frente a las dos franjas mayores que muestran un 51,5% y un 46,7% cada una en la misma opción.

Con respecto al ítem 3, los participantes de mayor edad vuelven a responder mayoritariamente “nada” (58,8% y 60%). Los maestros de menor edad lo hacen a la opción “poco”. Es decir, que aunque durante la formación universitaria se siga adquiriendo poco conocimiento para elaborar una programación de aula en un entorno multicultural, si se incrementa la edad se considera que no se ha adquirido ningún conocimiento en esta materia.

En lo que refiere al ítem 4 ocurre igual que en los ítems anteriores relacionados con la edad. Las respuestas mayoritarias de los participantes de mayor edad las encontramos en la opción “nada” y en los de menor edad, en la opción “poco”. Se comprueba que a mayor edad, menos se dieron a conocer, durante los estudios universitarios, las estrategias metodológicas necesarias para desarrollar la práctica docente en un contexto educativo multicultural.

En el ítem 5, los maestros de mayor edad (entre 51 y 60 años; más de 60 años) son los que más responden que durante los estudios universitarios, los futuros docentes no reciben una formación adecuada para abordar en el aula el análisis de estereotipos y la reducción de prejuicios culturales. Los más jóvenes (30 años o menos; entre 31 y 40 años) responden que reciben poca formación para ese fin. Por lo tanto, a mayor edad, mayor falta de este tipo de formación para analizar los aspectos mencionados.

El ítem 20 plantea el interés que tienen los docentes en recibir formación sobre educación en contextos multiculturales. Los que mayor interés presentan son los más jóvenes (entre 31 y 40 años; 30 años o menos). Los que menos interés tienen son los de mayor edad (entre 51 y 60 años; más de 60 años). Si comparamos los jóvenes (entre 31 y 40 años) que están bastante o muy interesados en esta formación, con los mayores (más de 60 años), los jóvenes de la franja de edad mencionada les superan en 42,1 puntos. Por lo tanto, la edad está relacionada con el interés en recibir formación sobre educación en contextos multiculturales, ya que a mayor, menor interés.

El ítem 62 plantea a los docentes si hay culturas que sean muy difíciles de integrar en nuestra sociedad democrática. Aquellos que opinan que bastante o mucho van incrementando a medida que lo hace la edad. La diferencia entre los mayores y más jóvenes que piensan que existe bastante o mucha dificultad es de 45,2 puntos. Por lo tanto, existe una relación muy significativa entre la edad y el ítem propuesto.

Como dijimos, en relación a la edad hay otros ítems con los que se da una relación significativa. Estos son el número 6 15, 23, 36, 43, 66 y 67.

En referencia a los programas de formación en educación intercultural que los futuros docentes reciben durante sus estudios universitarios (ítem 6), las respuestas mayoritarias indican que son poco adecuados. Pero si además añadimos a aquellos que opinan que son nada adecuados, observamos que los más jóvenes (30 años o menos) son los que más opinan que esos programas no son los adecuados, en contraposición de los mayores de 60 años que son los que menos comparten este punto de vista. Entre ambos hay una diferencia de 29,6 puntos.

El ítem 15 plantea si en los cursos de formación en educación intercultural en los que han participado los docentes han adquirido habilidades para planificar y desarrollar estrategias metodológicas para atender la diversidad en el aula. Los participantes entre 41 y 50 años opinan mayoritariamente que poco o nada. En cambio, los compañeros más jóvenes, de 30 años o menos, se sitúan 21,7 puntos por debajo en esta opción de respuesta (su mayoritaria es “bastante”). Por lo tanto, los más jóvenes dicen haber adquirido bastantes de esas habilidades, mientras que el resto de docentes de mayor edad, no.

En cuanto al grado de implicación en las actividades formativas propuestas sobre educación intercultural (ítem 23), los dos grupos de edad más jóvenes manifiestan



bastante implicación, mientras que los otros tres grupos de mayor edad dicen que existe poca. Las respuestas de aquellos que opinan que no hay ninguna implicación o que hay poca, pertenecientes al grupo de mayor edad y al de menos edad, presentan una diferencia de 15,6 puntos.

El ítem 36, como hemos dicho anteriormente, es otro de los que presenta una relación significativa con la variable edad. Un dato que puede destacar es el 20% de maestros de más de 60 años que expresan estar poco dispuestos a atender y educar a un alumnado cada vez más diverso social y culturalmente. O también que ningún docente de esa misma franja de edad diga que está muy dispuesto. Por lo tanto, la edad está relacionada con la disposición para atender y educar a unos alumnos cada vez más diversos.

En relación con que si la diversidad puede ocasionar incidentes en los centros educativos (ítem 43), los grupos de mayor edad son los que más responden que bastantes o muchos. Esta contestación se da mayoritariamente en docentes de más de 60 años y en el que menos, en el de los más jóvenes (30 años o menos). La diferencia entre ambos es de 26,7 puntos.

La opinión de los maestros encuestados respecto a que si en la planificación curricular de sus centros se tiene en cuenta la multiculturalidad de las familias (ítem 66), el grupo más joven (30 años o menos) responde que poco (48,1%) frente al grupo de mayor edad (más de 60 años) que en esa misma opción presenta el porcentaje menor (26,7%). Entre ambos hay una diferencia de 21,4 puntos. Por lo tanto, a menor edad, más se considera que en la planificación curricular del centro se tiene poco en cuenta la multiculturalidad de las familias.

El último de los ítems que presenta una relación significativa con la variable edad es el número 67. Los maestros de mayor edad (más de 60 años) consideran que la mezcla de culturas, diferentes a la que tradicionalmente era mayoritaria en Ceuta, dificulta mucho la labor docente. Las dos franjas de edad que menos comparten esta visión son en las que se encuentran los más jóvenes (30 años o menos y entre 31 y 40 años). La diferencia entre ambas y el grupo de los maestros de mayor edad es de 19,3 y 23,4 puntos respectivamente.

Los ítems en los que se da una relación ligeramente significativa con la variable edad son los número 14, 40, 44, 45 y 52.

El ítem 14 presenta el grupo más joven (30 años o menos) como el que mayoritariamente considera que la formación permanente en educación intercultural ayuda poco al profesor a utilizar sus actitudes y creencias culturales más adecuadamente para apoyar el desarrollo educativo de sus alumnos (59,3%). El grupo que ha contestado mayoritariamente que ayuda mucho o bastante al profesor ha sido el situado entre los 41 y 50 años (59,1%).

En el ítem 40, aunque comprobamos que todos los maestros consideran que el programa formativo que la Administración ofrece a los docentes está poco o nada comprometido ni atiende adecuadamente la educación intercultural, quienes más lo destacan son los maestros de 30 años o menos (88,9%). En cambio, los que menos lo hacen dentro de la misma opción, son los docentes de entre 41 y 50 años (73,1%) y los mayores de 60 (73,3%).

En cuanto a que la formación en educación intercultural en Ceuta debería ser obligatoria (ítem 44), los que menos de acuerdo están con esta afirmación son los maestros de mayor edad. En cambio, los de menor edad (30 años o menos) opinan lo contrario (81,4%). En este ítem se concluye que a menor edad, mayor apoyo a que la formación en educación intercultural en Ceuta sea obligatoria.

El ítem 45 nos permite conocer que los maestros con más de 60 años manifiestan que la formación en educación intercultural influye bastante o mucho en el estilo de enseñanza del docente (93,3%), mientras que el grupo de los más jóvenes (30 años o menos) es quien menos respalda esta afirmación (70,3%).

En el ítem 52, el grupo de docentes de mayor edad (más de 60 años) son los que mayoritariamente opinan que el fracaso escolar en Ceuta se debe en gran medida a que no se aplica una educación intercultural en las aulas (60%). En el extremo contrario están los maestros de menor edad y son los que menor porcentaje de respuesta dan a esta opción (40,7%).

### **2.3. Análisis de contingencia por número de años de experiencia**

A continuación, vamos a ir analizando cada uno de los ítems de nuestro cuestionario para conocer si existen relaciones significativas con la variable número de años de experiencia docente. En la tabla 45 quedan reflejados los casos en los que existe

relación ligeramente significativa ( $p \leq 0,10$ ), relación significativa ( $p \leq 0,05$ ) y relación muy significativa ( $p \leq 0,01$ ).

Tabla 45. *Análisis de contingencia para la variable años de experiencia docente*

Ítem	$\chi^2$	p-valor
1 Durante mi formación en la Universidad se me transmitieron los contenidos necesarios para adquirir una preparación adecuada en educación intercultural.	56,270	0,000***
2 En la formación recibida durante mis estudios universitarios se tuvieron en cuenta aquellos aspectos curriculares, organizativos y metodológicos necesarios para hacer frente a las exigencias que se derivan de la incorporación tardía de alumnos inmigrantes.	40,925	0,000***
3 Durante mi formación universitaria adquirí el conocimiento necesario para elaborar una programación de aula en un entorno multicultural.	48,039	0,000***
4 Durante mis estudios universitarios me dieron a conocer las estrategias metodológicas necesarias para desarrollar la práctica docente en un contexto educativo multicultural.	53,473	0,000***
5 Durante los estudios universitarios los futuros docentes reciben una formación adecuada para abordar en el aula el análisis de estereotipos y la reducción de prejuicios culturales.	20,444	0,015**
6 Los programas de formación en educación intercultural que los futuros docentes reciben durante sus estudios universitarios son los adecuados.	19,296	0,023**
8 Durante los estudios universitarios se dan a conocer a los futuros docentes los diferentes modelos de actuación e intervención para dar una respuesta adecuada a la diversidad del alumnado.	16,830	0,051*
9 La formación permanente del profesorado en educación intercultural es uno de los pilares que ayuda a asegurar la calidad de un sistema educativo.	15,323	0,082*
12 La formación permanente que se oferta al profesorado en educación intercultural permite la reflexión sobre la propia práctica docente.	16,413	0,059*
17 Durante el ejercicio de mi profesión la formación que he recibido sobre los modelos de identidad de la sociedad ceutí ha sido suficiente.	15,322	0,082*
20 Estoy interesado/a en recibir formación sobre educación en contextos multiculturales.	22,388	0,008***

26	La política educativa necesita un giro en materia de interculturalidad.	15,614	0,075**
28	A la hora de diseñar la oferta formativa docente en materia de educación intercultural es imprescindible contar con la opinión del profesorado.	18,679	0,028**
32	Considero necesario que se potencie la formación del profesorado ceutí en educación intercultural.	17,311	0,044**
38	Al ser Ceuta una ciudad fronteriza, las dificultades en el aula son mayores al verse reflejada una gran diversidad cultural.	20,655	0,056*
41	Mi centro educativo cuenta con un programa formativo adecuado en materia de educación intercultural.	26,742	0,008***
44	La formación en educación intercultural en Ceuta debería ser obligatoria.	23,456	0,005***
52	El fracaso escolar en Ceuta se debe en gran medida a que no se aplica una educación intercultural en las aulas.	17,545	0,041**
56	La religión es el principal problema para trabajar la diversidad y la convivencia en el aula.	15,110	0,088*
60	Los conflictos de convivencia en las aulas son mayores cuando existe alumnado de diferentes culturas.	14,820	0,096*
61	La formación en educación intercultural rompe barreras educativas entre los alumnos.	18,304	0,032**
64	La multiculturalidad en las aulas dificulta la calidad de la enseñanza.	15,593	0,076*
65	Tengo importantes carencias en educación intercultural.	17,167	0,046**
71	Considero que hay alumnado de culturas con las que es más difícil trabajar.	17,514	0,041**

\*  $p \leq 0,10$     \*\*  $p \leq 0,05$     \*\*\*  $p \leq 0,01$

Como podemos comprobar en la tabla 45, hay relación muy significativa en siete ítems (1, 2, 3, 4, 20, 41 y 44), significativa en nueve ítems (5, 6, 26, 28, 32, 52, 61, 65 y 71) y ligeramente significativa en ocho ítems (8, 9, 12, 17, 38, 56, 60 y 64).

El ítem 1 presenta una relación muy significativa con el número de años de experiencia docente. Los maestros con mayor experiencia docente son los que más consideran que durante su formación en la universidad no se les transmitieron los contenidos necesarios para adquirir una preparación adecuada en educación

intercultural. La falta de transmisión de esos contenidos se da en un 17,1% de los docentes con 10 años de experiencia o menos, en un 20,9% en los de entre 11 y 20 años, en un 51,9% en los que tienen entre 21 y 30 años de experiencia y en un 61,5% en los que poseen más de 30 años. Vemos que entre los dos extremos existen 44,4 puntos de diferencia. Por lo tanto, se puede comprobar cómo a mayor número de años de experiencia docente, menos conocimiento de los contenidos necesarios para adquirir una preparación adecuada en educación intercultural.

En el ítem 2 comprobamos cómo los maestros con 10 años de experiencia o menos responden en un 34,2% que en la formación recibida durante sus estudios universitarios no se tuvieron en cuenta aquellos aspectos curriculares, organizativos y metodológicos necesarios para hacer frente a las exigencias que se derivan de la incorporación tardía de alumnos inmigrantes. A medida que aumentan los años de experiencia docente, lo hace también este porcentaje. La relación es pues, muy significativa entre ambas variables.

En el ítem 3 los docentes con mayor número de años de experiencia son los que más indican que durante su formación universitaria no adquirieron los conocimientos necesarios para elaborar una programación de aula en un entorno multicultural. Ese porcentaje va disminuyendo a medida que lo hacen los años de experiencia. Los docentes con 10 años de experiencia o menos que dicen que no adquirieron esos conocimientos son el 25,2%, los que tienen entre 11 y 20 años de experiencia, el 29,7%; entre 21 y 30 años, el 53,7% y los de más de treinta años de experiencia, el 74,4%. Por lo tanto, se da una relación muy significativa entre el número de años de experiencia docente y este ítem.

En el ítem 4 también se observa una relación muy significativa. El porcentaje de maestros que afirman que durante sus estudios universitarios no les dieron a conocer las estrategias metodológicas necesarias para desarrollar la práctica docente en un contexto educativo multicultural, aumenta a medida que lo hace el número de años de experiencia. Por lo tanto, cuantos más años de experiencia, mayor es el número de aquellos a los que no se les transmitieron las citadas estrategias metodológicas.

En lo que se refiere al interés que los docentes tienen en recibir formación sobre educación en contextos multiculturales (ítem 20), cuantos más años de experiencia docente tienen, menor es el interés por formarse en la materia. El 84,7% de los maestros con 10 años de experiencia o menos, muestran bastante o mucho interés en recibir

formación sobre educación en contextos multiculturales; en los que tienen entre 11 y 20 años de experiencia, ese porcentaje baja al 75%; en los de 21 a 30 años de experiencia, desciende hasta el 64,9% y, los maestros con más de treinta años de experiencia, presentan el porcentaje más bajo con un 61,6%. Según estos datos, podemos decir que a mayor número de años de experiencia docente, menor es el interés por recibir formación sobre educación en contextos multiculturales.

En el ítem 41 vemos como a medida que aumentan los años de experiencia, aumentan también aquellos maestros que en su centro educativo cuentan con un programa formativo poco o nada adecuado en materia de educación intercultural (a excepción de aquellos que tienen entre 21 y 30 años de experiencia). Como hemos mencionado, el mayor porcentaje de los que opinan que no cuentan con ese tipo de programa formativo son los docentes con más de 30 años de experiencia.

El último de los ítems que tiene una relación muy significativa con los años de experiencia docente es el número 44. Los dos tramos de menos años de experiencia (10 años o menos y entre 11 y 20 años) son los que más apoyan que la formación en educación intercultural en Ceuta debería ser obligatoria (81,9% y 80,2%, respectivamente). Por el contrario, las dos franjas de mayores años de experiencia son las que menores porcentajes presentan en esta opción (63% y 66,7%).

Con respecto a los ítems que tienen una relación significativa con los años de experiencia docente, recordemos que son el número 5, 6, 26, 28, 32, 52, 61, 65 y 71.

En cuanto al número 5, destacamos que el 11,7% de los maestros que tienen 10 años de experiencia o menos dicen que durante los estudios universitarios, los futuros docentes no reciben ninguna formación para abordar en el aula el análisis de estereotipos y la reducción de prejuicios culturales. Responde lo mismo el 19,2% de los que tienen entre 11 y 20 años, el 22,2% entre 21 y 30 años y el 41% de los que tienen más de 30 años de experiencia docente. Por lo tanto, podemos decir que a mayor experiencia, mayor porcentaje de respuestas que afirman que los futuros docentes no reciben el tipo de formación que menciona este ítem.

En el ítem 6 comprobamos que a medida que aumentan los años de experiencia, aumenta también el porcentaje de la opción nada. Es decir, que a mayor número de años de experiencia docente, más maestros piensan que los programas de formación en educación intercultural que los futuros docentes reciben durante sus estudios

universitarios no son los adecuados. Como hemos indicado, en esta opción los porcentajes más bajos se localizan en el profesorado con menos años de experiencia (15,3% y 15,1%) y los más elevados, en los que tienen mayor experiencia (24,1% y 33,3%).

En cuanto a que la política educativa necesite un giro en materia de interculturalidad (ítem 26), es cierto que todos los maestros apuestan masivamente por esa necesidad. Pero si nos fijamos en los que han respondido que es bastante necesario, los mayores porcentajes los encontramos en los dos tramos de mayor experiencia docente, entre 21 y 30 años de experiencia (74,1%) y más de 30 años de experiencia (64,1%). Los porcentajes más bajos los encontramos, en esta misma opción, en los maestros con 10 años de experiencia o menos (56,8%) y los que tienen entre 11 y 20 años de experiencia docente (56,4%).

El ítem 28 plantea si a la hora de diseñar la oferta formativa docente en materia de educación intercultural es imprescindible contar con la opinión del profesorado. El mayor porcentaje de respaldo y, además, en la opción “mucho” (61,5%), lo dan los docentes con más de 30 años de experiencia. Por otro lado, los maestros del grupo de mayor experiencia son los únicos cuyos miembros (100%) responden “bastante” o “mucho”. Las dos franjas de mayor experiencia docente son las que consideran que es bastante o muy necesario contar con la opinión del profesorado para diseñar la oferta formativa en interculturalidad.

En el ítem 32, los maestros de menor experiencia docente (10 años o menos) son los que más destacan la necesidad de que se potencie la formación del profesorado ceutí en educación intercultural (91%). Por otra parte, el porcentaje más bajo lo encontramos en los docentes con entre 21 y 30 años de experiencia (79,7%). A la vista de estos datos, los maestros con menos experiencia son los que consideran una necesidad potenciar la formación en Ceuta en educación intercultural.

Si en el ítem 52 nos fijamos en los dos extremos, es decir, en aquellos que manifiestan que el fracaso escolar se debe en gran medida a que no se aplica una educación intercultural en las aulas, y a los que opinan todo lo contrario, observamos que los maestros con mayor experiencia docente (entre 21 y 30 años y más de 30 años) son los que presentan porcentajes más altos en la opinión de que nada tiene que ver, mientras que los maestros con entre 11 y 20 años de experiencia son los que más responden que tiene mucho que ver. Por ello, podemos decir que los maestros con

menos años de experiencia docente consideran que el fracaso escolar sí puede deberse en gran medida a que no se aplica una educación intercultural.

En lo referente a que la formación en educación intercultural pueda romper barreras educativas entre los alumnos (ítem 61), los maestros que consideran que puede romper bastantes barreras son los de menor experiencia docente (10 años o menos y entre 11 y 20 años).

El ítem 65 se refiere a las carencias de los docentes en educación intercultural. Los maestros con más años de experiencia reconocen tener muchas carencias. En el lado opuesto está el profesorado con menos años de experiencia. Si tenemos en cuenta a los educadores que dicen tener bastantes y muchas carencias, también son mayoritarios los de mayor número de años (más de 30). Por tanto, cuantos más años de experiencia, mayores carencias en educación intercultural.

Dentro de los ítems que establecen relaciones significativas con el número de años de experiencia docente, el único que queda por señalar es el 71. En él, los dos grupos de mayor experiencia (entre 21 y 30 años y más de 30 años) son los que presentan los valores más altos, mientras que los de menor experiencia (10 años o menos y entre 11 y 20 años) tienen los más bajos. Esto nos lleva a afirmar que cuanto mayor sea el número de años de experiencia de los docentes, más consideran que hay alumnado de culturas con las que es más difícil trabajar.

Los ítems que tienen una relación ligeramente significativa con el número de años de experiencia docente son el 8, 9, 12, 17, 38, 56, 60 y 64.

En el ítem 8, aunque todos los profesores destacan como respuesta mayoritaria la opción “poco”, podemos ver en la opción “nada” que los maestros con más de 30 años de experiencia son los que sobresalen. En el extremo opuesto, dentro de esa misma opción, se encuentran los de menor experiencia. Atendiendo a estos datos decimos que los maestros más experimentados (más de 30 años de experiencia) son los que más opinan que durante los estudios universitarios no se dan a conocer a los futuros docentes los diferentes modelos de actuación e intervención para dar una respuesta adecuada a la diversidad del alumnado.

En el ítem 9, los docentes con menos años de experiencia (10 años o menos) son los que más opinan que la formación permanente del profesorado en educación intercultural es uno de los pilares que ayuda a asegurar la calidad de un sistema



educativo. Los profesores de mayor experiencia (más de 30 años) son los que menos lo piensan. Por lo tanto, cuantos menos años de experiencia, más se afirma que la formación permanente en interculturalidad es uno de los pilares que ayuda a garantizar la calidad del sistema educativo.

El ítem número 12 plantea que la formación permanente que se oferta al profesorado en educación intercultural permite la reflexión sobre la propia práctica docente. Los dos grupos con menos años de experiencia (10 años o menos y entre 11 y 20 años) son los que tienen un porcentaje más bajo en las opciones “poco” o “nada” y los dos grupos con más años de experiencia (entre 21 y 30 años y más de 30 años) son los que presentan porcentajes más altos. Eso nos indica que los maestros con más años de experiencia docente dicen que la formación permanente que se oferta al profesorado en educación intercultural permite poco o nada la reflexión sobre la propia práctica docente.

En el ítem 17, aunque los docentes eligen la opción “poco” en su respuesta, observamos como los que tienen mayor número de años de experiencia (más de 30 años) son los que más responden a la opción “nada”. A medida que van descendiendo los años de experiencia, más se acercan a la opción “poco”. Por lo tanto, a mayor número de años de experiencia docente más consideran los maestros que durante el ejercicio de su profesión, menos formación han recibido sobre los modelos de identidad de la sociedad ceutí.

El ítem 38 nos muestra que los maestros con menos experiencia docente son los que más consideran, en la opción “mucho”, que al ser Ceuta una ciudad fronteriza, las dificultades en el aula son mayores al verse reflejada una gran diversidad cultural.

En el ítem 56 los que consideran en mayor número que la religión no es el principal problema para trabajar la diversidad y la convivencia en el aula son los maestros que tienen entre 11 y 20 años de experiencia. Los que dicen que ese puede ser un problema bastante importante son los docentes con menos años de experiencia.

El ítem 60 plantea si los conflictos de convivencia en las aulas son mayores cuando existe alumnado de diferentes culturas. Los maestros que han respondido que bastante o mucho, son los que menos años de experiencia docente tienen y los que menos han optado por ella son los de mayor número de años de experiencia. Por tanto, los maestros con menos experiencia docente son los que más opinan que los conflictos de convivencia en las aulas son mayores cuando existe alumnado de diferentes culturas.

El último de los ítems cuya relación es ligeramente significativa con el número de años de experiencia docente es el 64. En él, los tres segmentos de mayor número de años de experiencia (entre 11 y 20 años, entre 21 y 30 años, más de 30 años) son los que presentan porcentajes más altos en las opciones “bastante” y “mucho”, es decir, que son los que más creen que la multiculturalidad en las aulas dificulta la calidad de la enseñanza. En cambio, los que en menor porcentaje responden esta opción son los maestros con menos experiencia docente (10 años o menos). Por lo tanto, los maestros con mayor número de años de experiencia docente son los que consideran que la multiculturalidad dificulta la calidad de la enseñanza.

#### 2.4. Análisis de contingencia por etapa educativa en la que se desarrolla la labor docente

Seguidamente, analizaremos cada uno de los ítems de nuestro cuestionario para saber si existen relaciones muy significativas, significativas o ligeramente significativas con la etapa educativa donde se lleva a cabo la labor docente.

Tabla 46. Análisis de contingencia para la variable etapa educativa

Ítem	$\chi^2$	p-valor
5 Durante los estudios universitarios los futuros docentes reciben una formación adecuada para abordar en el aula el análisis de estereotipos y la reducción de prejuicios culturales.	11,034	0,087*
35 Considero como un desafío atender educativamente al alumnado inmigrante que llega a los centros educativos ceutíes.	16,436	0,012**
45 La formación en educación intercultural influye en el estilo de enseñanza del docente.	15,533	0,016**
48 La evolución demográfica en Ceuta obliga a aplicar una educación intercultural.	12,234	0,057*
55 Las editoriales prestan atención a la diversidad cultural en los libros de texto y otros materiales que proporcionan a los centros.	10,970	0,089*
72 El Plan de Convivencia de mi centro atiende la diversidad cultural de manera real.	14,384	0,026**

\*  $p \leq 0,10$  \*\*  $p \leq 0,05$  \*\*\*  $p \leq 0,01$

Como podemos ver en la tabla 46, existe relación significativa en los ítems número 35, 45 y 72. En los ítems 5, 48 y 55 la relación es ligeramente significativa.

En el ítem 35 se aprecia un mayor porcentaje de maestros de Educación Primaria (83,6%) que consideran como un desafío atender educativamente al alumnado inmigrante que llega a los centros educativos ceutíes. Los maestros de Educación Infantil se sitúan 17,3 puntos por debajo en la misma afirmación (66,3%).

En relación a que si la formación en educación intercultural influye en el estilo de enseñanza del docente (ítem 45), los maestros de Educación Primaria expresan en un mayor porcentaje que influye bastante o mucho (82,8%). Los pertenecientes a Educación Infantil también manifiestan esta opción como la mayoritaria pero con 6,6 puntos menos.

En cuanto al Plan de Convivencia de los centros educativos que se menciona en el ítem 72, los maestros de Educación Infantil se sitúan 14 puntos por encima de los de Primaria a la hora de considerar que el citado Plan en sus centros atiende mucho la diversidad cultural de manera real.

Los ítems que señalamos con anterioridad como aquellos que tienen una relación ligeramente significativa con la etapa educativa en la que el maestro ejerce son los número 5, 48 y 55.

En lo que se refiere al ítem 5, aunque todos los maestros opinan mayoritariamente que durante los estudios universitarios los futuros docentes reciben poca formación para abordar en el aula el análisis de estereotipos y la reducción de prejuicios culturales, los de Educación Infantil lo piensan en un número mayor de casos (14,4 puntos más).

En el ítem 48, aunque todos los maestros expresan mayoritariamente que la evolución demográfica en Ceuta obliga a aplicar una educación intercultural, los que desarrollan su labor docente en Educación Primaria lo hacen en un número mayor (89,1%) que los de Infantil (78,2%).

En el ítem 55, todos los docentes coinciden en que las editoriales prestan poca atención a la diversidad cultural en los libros de texto y otros materiales que proporcionan a los centros. Pero los maestros de Educación Infantil lo manifiestan en un porcentaje mayor que los de Primaria (14,4 puntos por encima).

## 2.5. Análisis de contingencia por tipo de centro según su titularidad

A través de este análisis podremos conocer si existen relaciones muy significativas ( $p \leq 0,01$ ), significativas ( $p \leq 0,05$ ) o ligeramente significativas ( $p \leq 0,10$ ) entre los ítems de nuestro cuestionario y el tipo de centro según la titularidad del mismo. En la siguiente tabla quedan reflejados cada uno de estos casos.

Tabla 47. *Análisis de contingencia para la variable tipo de centro según su titularidad*

	Ítem	$\chi^2$	p-valor
15	En los cursos de formación en educación intercultural en los que he participado he adquirido habilidades para planificar y desarrollar estrategias metodológicas para atender la diversidad en el aula.	19,599	0,000***
16	La formación continua recibida en programas de educación intercultural me ha servido después en la práctica del aula.	14,590	0,002***
22	Estoy satisfecho/a con la formación que he recibido en algún curso sobre diversidad cultural.	14,668	0,005***
28	A la hora de diseñar la oferta formativa docente en materia de educación intercultural es imprescindible contar con la opinión del profesorado.	11,710	0,008***
32	Considero necesario que se potencie la formación del profesorado ceutí en educación intercultural.	8,591	0,035**
33	En el proyecto educativo de mi centro predomina el enfoque multicultural	18,489	0,000***
34	Las actividades que desde mi centro educativo se realizan tienen, en su mayoría, carácter multicultural.	21,978	0,000***
35	Considero como un desafío atender educativamente al alumnado inmigrante que llega a los centros educativos ceutíes.	11,753	0,008***
36	Estoy dispuesto/a a atender y educar a un alumnado cada vez más diverso social y culturalmente.	25,387	0,000***
37	La política de formación del profesorado en Ceuta necesita un cambio.	6,995	0,072*
41	Mi centro educativo cuenta con un programa formativo adecuado en materia de educación intercultural.	11,066	0,026**
42	Los objetivos interculturales son una prioridad en mis programaciones.	27,901	0,000***

46	Educación en la diversidad cultural sólo es necesario cuando hay alumnos de otros lugares de procedencia.	11,367	0,010***
49	Un docente adecuadamente formado en educación intercultural motiva la transformación educativa.	17,661	0,001***
50	Por sus características sociodemográficas, el profesor de Ceuta necesita programas formativos sobre educación intercultural.	24,184	0,000***
53	Una de las causas principales de que Ceuta encabece el ranking de abandono escolar prematuro es la falta de educación intercultural en las aulas.	7,476	0,058*
58	La formación para atender a la diversidad cultural se adquiere durante la práctica docente.	13,037	0,005***
60	Los conflictos de convivencia en las aulas son mayores cuando existe alumnado de diferentes culturas.	21,601	0,000***
62	Hay culturas que son muy difíciles de integrar en nuestra sociedad democrática.	10,944	0,012**
66	En la planificación curricular de mi centro se tiene en cuenta la multiculturalidad de las familias.	8,460	0,037**
67	La mezcla de culturas, diferentes a la que tradicionalmente era mayoritaria en Ceuta, dificulta la labor del docente.	6,493	0,090*
70	A medida que se suceden las etapas educativas se va prestando menos atención a la educación intercultural.	6,262	0,100*
71	Considero que hay alumnado de culturas con las que es más difícil trabajar.	9,910	0,019**

\*  $p \leq 0,10$     \*\*  $p \leq 0,05$     \*\*\*  $p \leq 0,01$

Como podemos comprobar en la tabla 47, existe relación muy significativa en catorce ítems (ítem 15, 16, 22, 28, 33, 34, 35, 36, 42, 46, 49, 50, 58 y 60), significativa en cinco ítems (ítem 32, 41, 62, 66 y 71) y ligeramente significativa en cuatro ítems (ítem 37, 53, 67 y 70).

En el ítem 15 se plantea si en los cursos de formación en educación intercultural en los que han participado los docentes han adquirido habilidades para planificar y desarrollar estrategias metodológicas para atender la diversidad en el aula. Todos los maestros responden mayoritariamente que han adquirido poco esas habilidades. Pero si tenemos en cuenta aquellos que han respondido que han adquirido pocas o ninguna, los maestros de los centros concertados lo hacen en mayor porcentaje (70,1%; 14,4 puntos más que los de los centros públicos).

En el ítem 16, los maestros opinan que la formación continua recibida en programas de educación intercultural les ha servido poco en la práctica del aula. Pero si nos fijamos en aquellos que manifiestan que no les ha servido nada, los docentes de los centros concertados se sitúan 13,4 puntos sobre los públicos.

En cuanto al nivel de satisfacción de los maestros con la formación que han recibido en algún curso sobre diversidad cultural (ítem 22), la mayoría está poco satisfecha. Si tenemos en cuenta los docentes que están poco o nada satisfechos, el porcentaje es mayor en los centros concertados que en los públicos (74,7% frente al 58,5%; 16,2 puntos de diferencia).

El ítem 28 plantea si a la hora de diseñar la oferta docente en materia de educación intercultural es imprescindible contar con la opinión del profesorado. Aquellos que consideran que hay que tener muy en cuenta la opinión de los docentes son en mayor número los pertenecientes a centros públicos. Los centros concertados se sitúan en 13,4 puntos menos.

En el ítem 33, los maestros de los colegios concertados creen, en mayor porcentaje que los de los públicos, que en los proyectos educativos de sus centros predomina poco o nada el enfoque multicultural. La diferencia entre ambos en este caso es de 23,8 puntos.

El ítem 34 plantea si las actividades que desde los centros educativos se realizan, tienen en su mayoría, carácter multicultural. Los maestros que opinan que poco o nada pertenecen a colegios concertados. Se sitúan en este tipo de respuesta 24,7 puntos por encima de los centros públicos.

En el ítem 35, la respuesta mayoritaria de los maestros es “bastante”. Pero si tenemos en cuenta a los docentes que han contestado que consideran “bastante” o “mucho” un desafío atender educativamente al alumnado inmigrante que llega a los centros educativos ceutíes, el porcentaje mayor se presenta en los colegios públicos, concretamente con 16,1 puntos por encima de los concertados.

Los maestros, tanto de colegios públicos como concertados, responden mayoritariamente en el ítem 36 que están bastante dispuestos a atender y educar a un alumnado cada vez más diverso social y culturalmente. Podemos señalar que en el caso de los colegios públicos el porcentaje es mayor.

El ítem 42 plantea si los objetivos interculturales son una prioridad en las programaciones de los docentes. Aquellos que señalan que poco o nada, son más numerosos en los centros concertados que en los públicos (24,5 puntos de diferencia entre ambos).

En el ítem 46, los maestros que en mayor porcentaje opinan que educar en la diversidad cultural sólo es necesario cuando hay alumnos de otros lugares de procedencia, son los pertenecientes a centros concertados que presentan 11 puntos de diferencia con los públicos en esta respuesta.

En cuanto a que un docente adecuadamente formado en educación intercultural motiva la transformación educativa (ítem 49), independientemente de la titularidad del centro, todos consideran que motiva bastante esa transformación pero en los centros públicos el dato es más elevado.

Respecto al ítem 50, aunque mayoritariamente los docentes han contestado que por sus características sociodemográficas, el profesor de Ceuta necesita programas formativos sobre educación intercultural, el porcentaje es mayor en los que ejercen su labor en centros públicos.

El ítem 58 plantea a los maestros si la formación para atender a la diversidad cultural se adquiere durante la práctica docente. Los que creen que es así, son en mayor número los docentes de colegios públicos (64,4%), con 17,3 puntos sobre los centros concertados.

El último de los ítems con una relación muy significativa con el tipo de centro es el número 60. En él vemos cómo los maestros de los centros concertados opinan más que los de los públicos (21,2 puntos) que los conflictos de convivencia en las aulas son mayores cuando existe alumnado de diferentes culturas.

Los ítems que tienen una relación significativa con la variable tipo de centro según su titularidad son cinco: número 32, 41, 62, 66 y 71.

Mediante el ítem 32 podemos comprobar que los maestros mayoritariamente consideran necesario que se potencie la formación del profesorado ceutí en educación intercultural aunque el porcentaje de respuestas en este sentido es más elevado en los docentes de los centros públicos.

En el ítem 41 observamos como la mayoría de los docentes responden que su centro educativo cuenta con un programa formativo poco o nada adecuado en materia de educación intercultural. En los centros concertados vemos un porcentaje mayor de respuestas en este sentido que en los públicos (62% frente a 53%).

En el ítem 62, aunque la mayoría de los docentes ha contestado que hay culturas que son bastante difíciles de integrar en nuestra sociedad democrática, el porcentaje es mayor entre los maestros de centros concertados (19,3 puntos más).

El ítem 66 plantea que si en la planificación curricular de los centros se tiene en cuenta la multiculturalidad de las familias. Si nos fijamos en los docentes que responden que se tiene en cuenta nada o poco, el porcentaje mayor se presenta en los centros concertados (16,2 puntos de diferencia).

El último de los ítems que tiene una relación significativa con la variable tipo de centro es el número 71. Los docentes, tanto en un tipo de centro como en otro, han respondido mayoritariamente que consideran que hay alumnado de culturas con las que son bastante más difíciles trabajar. El porcentaje de maestros de colegios concertados que dicen que es bastante o mucho más difícil, supera en 17,3 puntos al de los centros públicos.

En cuanto a los ítems que tienen una relación ligeramente significativa con el tipo de centro según su titularidad son el número 37, 53, 67 y 70.

Al ítem 37 la amplia mayoría de los maestros ha respondido que la política de formación del profesorado en Ceuta necesita un cambio. Ese porcentaje es mayor en los centros públicos.

En el ítem 53 vemos que los maestros de los centros concertados en su porcentaje más elevado de respuesta (43,7%) opinan que una de las causas principales de que Ceuta encabece el ranking de abandono escolar prematuro se debe bastante a la falta de educación intercultural en las aulas. En cambio, el mayor porcentaje de respuesta en los centros públicos (41,5%) es que se debe poco a eso. Un 57,5% del profesorado de los centros concertados cree que se debe bastante o mucho. Esta opinión es compartida en un 42,9% de maestros de centros públicos.

El ítem 67 nos muestra que los maestros dan como respuesta mayoritaria que la mezcla de culturas diferentes a la que tradicionalmente era mayoritaria en Ceuta, dificulta bastante la labor del docente. El porcentaje de maestros que opinan que es



bastante o mucho más difícil es 10,2 puntos más alta en los colegios concertados que en los públicos.

El último ítem con una relación ligeramente significativa con la variable que estamos tratando en este apartado es el número 70. En este ítem, los maestros pertenecientes a centros públicos consideran en mayor porcentaje que los de centros concertados que a medida que se suceden las etapas educativas se va prestando menos atención a la educación intercultural.

### **3. RESULTADOS DERIVADOS DEL ANÁLISIS BIVARIADO PARA LA IDENTIFICACIÓN DE DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS**

Este análisis bivariado va a permitir conocer si existen diferencias significativas en las respuestas ofrecidas por los docentes en función de las variables descriptivas. Por un lado, se presentan los resultados derivados de la prueba *t* de Student de dos muestras independientes para probar la diferencia en las medias. Por otro lado, se muestran los resultados del análisis de la varianza (ANOVA) de un factor para determinar si existen diferencias significativas, pero en este caso en función de un factor formado por más de dos subgrupos.

En los sucesivos apartados se describen, en primer lugar, los resultados del contraste de diferencias a través de la prueba *t* de Student en función del sexo, de la etapa educativa y del tipo de centro. Seguidamente, se presentan los resultados del ANOVA de un factor, según la edad y el número de años de experiencia docente.

#### **3.1. Resultados de la prueba *t* de Student en función del sexo**

La prueba *t* de Student permite comparar los valores de las medias de dos grupos para comprobar si existen diferencias estadísticamente significativas entre las respuestas de ambos grupos. En este caso, la aplicación de esta prueba permitirá comparar en primer lugar las respuestas de los docentes participantes en función del sexo. Es decir, se analizará la opinión del profesorado en cada uno de los setenta y tres ítems según sean hombre o mujer para detectar aquellos en los que existen diferencias significativas.

Para todos los ítems se ha aplicado la prueba de Levene con el fin de verificar si se podía asumir o no la igualdad de las varianzas. En la tabla siguiente se presentan los

resultados de dicha prueba: el valor del estadístico  $F$  y la significación alcanzada. Junto a ellos se presentan también los resultados obtenidos al realizar la prueba  $t$  de Student para la igualdad de medias, en concreto, el valor del estadístico  $t$ , los grados de libertad, la significación, la diferencia de medias y el error típico de la diferencia.

Tabla 48. Prueba de Levene y prueba  $t$  para la igualdad de medias según el sexo

Ítem	Var.	Prueba de Levene		Prueba $t$ para la igualdad de medias				
		$F$	Sig.	$t$	gl	Sig.	Dif.	Error
Ítem 1	<i>Sí</i>	,001	,982	,104	374	,917	,009	,085
	<i>No</i>			,105	144,962	,916	,009	,084
Ítem 2	<i>Sí</i>	,011	,918	,545	374	,586	,045	,082
	<i>No</i>			,550	143,965	,583	,045	,082
Ítem 3	<i>Sí</i>	,059	,809	,306	374	,760	,026	,084
	<i>No</i>			,321	153,479	,748	,026	,080
Ítem 4	<i>Sí</i>	1,641	,201	1,350	374	,178	,107	,080
	<i>No</i>			1,358	143,046	,177	,107	,079
Ítem 5	<i>Sí</i>	,619	,432	,223	374	,823	,017	,077
	<i>No</i>			,221	139,773	,825	,017	,078
Ítem 6	<i>Sí</i>	2,062	,152	,226	374	,821	,016	,070
	<i>No</i>			,216	132,190	,830	,016	,074
Ítem 7	<i>Sí</i>	,572	,450	-1,335	374	,183	-,111	,083
	<i>No</i>			-1,275	132,669	,205	-,111	,087
Ítem 8	<i>Sí</i>	,598	,440	,983	374	,326	,074	,075
	<i>No</i>			1,004	146,347	,317	,074	,074
Ítem 9	<i>Sí</i>	,964	,327	,428	374	,669	,041	,096
	<i>No</i>			,410	133,010	,682	,041	,100
Ítem 10	<i>Sí</i>	1,035	,310	1,867	374	,063	,191	,103
	<i>No</i>			1,784	132,770	,077	,191	,107
Ítem 11	<i>Sí</i>	1,400	,238	2,316	374	,021	,178	,077
	<i>No</i>			2,288	139,187	,024	,178	,078
Ítem 12	<i>Sí</i>	1,352	,246	3,104	374	,002	,248	,080
	<i>No</i>			3,041	137,494	,003	,248	,082
Ítem 13	<i>Sí</i>	4,885	,028	1,847	374	,066	,142	,077
	<i>No</i>			1,923	151,164	,056	,142	,074
Ítem 14	<i>Sí</i>	1,148	,285	2,788	374	,006	,236	,085
	<i>No</i>			2,651	131,843	,009	,236	,089
Ítem 15	<i>Sí</i>	,479	,489	,654	374	,514	,056	,086
	<i>No</i>			,630	134,224	,530	,056	,089
Ítem 16	<i>Sí</i>	1,442	,231	,206	374	,837	,018	,090
	<i>No</i>			,195	131,795	,845	,018	,095
Ítem 17	<i>Sí</i>	,003	,956	3,198	374	,002	,279	,087
	<i>No</i>			3,303	149,123	,001	,279	,084
Ítem 18	<i>Sí</i>	14,689	,000	2,472	374	,014	,200	,081
	<i>No</i>			2,196	121,055	,030	,200	,091
Ítem 19	<i>Sí</i>	,069	,793	-,490	374	,625	-,047	,096
	<i>No</i>			-,493	143,196	,623	-,047	,095
Ítem 20	<i>Sí</i>	,023	,880	,537	374	,592	,050	,094
	<i>No</i>			,540	143,204	,590	,050	,093

Ítem 21	<i>Sí</i>	4,050	,045	,556	374	,579	,047	,085
	<i>No</i>			,524	130,321	,601	,047	,090
Ítem 22	<i>Sí</i>	,332	,565	1,273	374	,204	,126	,099
	<i>No</i>			1,332	152,482	,185	,126	,095
Ítem 23	<i>Sí</i>	,003	,959	1,699	374	,090	,132	,078
	<i>No</i>			1,688	140,366	,094	,132	,078
Ítem 24	<i>Sí</i>	,269	,604	1,599	374	,111	,117	,073
	<i>No</i>			1,543	134,623	,125	,117	,076
Ítem 25	<i>Sí</i>	,391	,532	1,427	374	,154	,121	,085
	<i>No</i>			1,444	144,432	,151	,121	,084
Ítem 26	<i>Sí</i>	,735	,392	-3,047	374	,002	-,242	,080
	<i>No</i>			-3,260	158,393	,001	-,242	,074
Ítem 27	<i>Sí</i>	1,309	,253	2,069	374	,039	,158	,076
	<i>No</i>			1,908	126,612	,059	,158	,083
Ítem 28	<i>Sí</i>	5,654	,018	-,120	374	,905	-,010	,087
	<i>No</i>			-,134	172,089	,893	-,010	,078
Ítem 29	<i>Sí</i>	,381	,537	-,103	374	,918	-,008	,082
	<i>No</i>			-,115	172,174	,908	-,008	,073
Ítem 30	<i>Sí</i>	2,730	,099	-,331	374	,741	-,024	,073
	<i>No</i>			-,357	160,328	,722	-,024	,068
Ítem 31	<i>Sí</i>	,846	,358	,600	374	,549	,042	,070
	<i>No</i>			,615	147,465	,539	,042	,068
Ítem 32	<i>Sí</i>	1,847	,175	-2,460	374	,014	-,210	,085
	<i>No</i>			-2,504	145,650	,013	-,210	,084
Ítem 33	<i>Sí</i>	,633	,427	-,129	374	,898	-,011	,087
	<i>No</i>			-,133	149,065	,895	-,011	,085
Ítem 34	<i>Sí</i>	,140	,708	,043	374	,966	,004	,087
	<i>No</i>			,044	147,170	,965	,004	,085
Ítem 35	<i>Sí</i>	1,624	,203	-2,428	374	,016	-,198	,082
	<i>No</i>			-2,518	150,153	,013	-,198	,079
Ítem 36	<i>Sí</i>	2,203	,139	,493	374	,622	,040	,080
	<i>No</i>			,521	155,032	,603	,040	,076
Ítem 37	<i>Sí</i>	1,902	,169	-1,433	374	,153	-,123	,086
	<i>No</i>			-1,418	139,470	,158	-,123	,086
Ítem 38	<i>Sí</i>	1,106	,294	-,416	374	,678	-,039	,094
	<i>No</i>			-,451	162,596	,653	-,039	,086
Ítem 39	<i>Sí</i>	,194	,660	,815	374	,416	,090	,110
	<i>No</i>			,832	146,567	,407	,090	,108
Ítem 40	<i>Sí</i>	,997	,319	1,309	374	,191	,090	,069
	<i>No</i>			1,315	142,668	,191	,090	,069
Ítem 41	<i>Sí</i>	,071	,790	1,192	374	,234	,127	,106
	<i>No</i>			1,210	145,156	,228	,127	,105
Ítem 42	<i>Sí</i>	1,277	,259	2,341	374	,020	,210	,090
	<i>No</i>			2,443	151,746	,016	,210	,086
Ítem 43	<i>Sí</i>	,427	,514	,857	374	,392	,080	,093
	<i>No</i>			,876	146,782	,382	,080	,091
Ítem 44	<i>Sí</i>	,250	,617	-,891	374	,373	-,090	,101
	<i>No</i>			-,918	148,360	,360	-,090	,098
Ítem 45	<i>Sí</i>	,368	,545	-1,366	374	,173	-,114	,083
	<i>No</i>			-1,371	142,547	,172	-,114	,083
Ítem 46	<i>Sí</i>	,230	,632	1,006	374	,315	,109	,109
	<i>No</i>			1,039	149,238	,300	,109	,105
Ítem 47	<i>Sí</i>	,820	,366	-1,115	374	,265	-,100	,089
	<i>No</i>			-1,114	141,498	,267	-,100	,089

RESULTADOS

Ítem 48	<i>Sí</i>	1,503	,221	-,912	374	,363	-,084	,092
	<i>No</i>			-,982	160,450	,327	-,084	,086
Ítem 49	<i>Sí</i>	1,841	,176	,976	374	,330	,081	,083
	<i>No</i>			,997	146,658	,320	,081	,081
Ítem 50	<i>Sí</i>	,795	,373	-2,027	374	,043	-,169	,083
	<i>No</i>			-2,110	151,167	,036	-,169	,080
Ítem 51	<i>Sí</i>	13,930	,000	-2,091	374	,037	-,180	,086
	<i>No</i>			-2,267	162,224	,025	-,180	,079
Ítem 52	<i>Sí</i>	1,057	,304	-1,520	374	,129	-,156	,103
	<i>No</i>			-1,586	151,736	,115	-,156	,098
Ítem 53	<i>Sí</i>	1,986	,160	-,768	374	,443	-,079	,103
	<i>No</i>			-,813	155,650	,417	-,079	,097
Ítem 54	<i>Sí</i>	1,455	,229	-1,108	374	,269	-,098	,089
	<i>No</i>			-1,150	150,553	,252	-,098	,085
Ítem 55	<i>Sí</i>	,456	,500	1,280	374	,201	,102	,079
	<i>No</i>			1,283	142,273	,201	,102	,079
Ítem 56	<i>Sí</i>	1,161	,282	-2,322	374	,021	-,265	,114
	<i>No</i>			-2,250	135,398	,026	-,265	,118
Ítem 57	<i>Sí</i>	,901	,343	-,051	374	,959	-,005	,088
	<i>No</i>			-,053	149,572	,958	-,005	,085
Ítem 58	<i>Sí</i>	6,361	,012	-1,164	374	,245	-,114	,098
	<i>No</i>			-1,266	163,076	,207	-,114	,090
Ítem 59	<i>Sí</i>	,502	,479	-,569	374	,570	-,049	,087
	<i>No</i>			-,550	134,806	,583	-,049	,090
Ítem 60	<i>Sí</i>	,004	,951	,131	374	,896	,013	,098
	<i>No</i>			,132	142,545	,895	,013	,097
Ítem 61	<i>Sí</i>	,126	,723	-,737	374	,462	-,060	,082
	<i>No</i>			-,686	128,263	,494	-,060	,088
Ítem 62	<i>Sí</i>	1,405	,237	,373	374	,709	,041	,111
	<i>No</i>			,393	153,874	,695	,041	,105
Ítem 63	<i>Sí</i>	,627	,429	-,758	374	,449	-,079	,104
	<i>No</i>			-,771	145,520	,442	-,079	,102
Ítem 64	<i>Sí</i>	,374	,541	-,041	374	,967	-,004	,100
	<i>No</i>			-,042	146,973	,966	-,004	,098
Ítem 65	<i>Sí</i>	1,133	,288	-2,172	374	,031	-,197	,091
	<i>No</i>			-2,253	150,267	,026	-,197	,088
Ítem 66	<i>Sí</i>	,096	,757	,701	374	,483	,063	,089
	<i>No</i>			,732	151,674	,465	,063	,085
Ítem 67	<i>Sí</i>	2,506	,114	,142	374	,887	,013	,094
	<i>No</i>			,152	159,317	,879	,013	,088
Ítem 68	<i>Sí</i>	,493	,483	-,257	374	,797	-,021	,082
	<i>No</i>			-,264	147,834	,792	-,021	,080
Ítem 69	<i>Sí</i>	,457	,500	-,283	374	,778	-,024	,085
	<i>No</i>			-,273	134,804	,785	-,024	,088
Ítem 70	<i>Sí</i>	,159	,690	,410	374	,682	,038	,092
	<i>No</i>			,417	145,727	,677	,038	,090
Ítem 71	<i>Sí</i>	,135	,714	,056	374	,956	,006	,105
	<i>No</i>			,057	145,231	,955	,006	,103
Ítem 72	<i>Sí</i>	,097	,755	,648	374	,517	,058	,090
	<i>No</i>			,680	152,874	,498	,058	,086
Ítem 73	<i>Sí</i>	3,578	,059	-2,703	374	,007	-,239	,088
	<i>No</i>			-3,047	174,876	,003	-,239	,078

*Var*: varianzas; *Sí*: se han asumido varianzas iguales; *No*: no se han asumido varianzas iguales; *gl*: grados de libertad; *Sig*: significación; *Dif.*: diferencia de medias; *Error*: error típico de la diferencia.

En base a los resultados de la tabla 48 se observa que sólo seis ítems presentan un  $p$ -valor para la prueba de Levene por debajo de 0,05. Por ello, sólo en los ítems 13, 18, 21, 28, 51 y 58 no se asumirán varianzas iguales (presencia de heterocedasticidad) cuando se interpreten los valores que arroje la prueba  $t$  de Student. Así pues, de estos seis ítems sólo para el 18 y el 51 existen diferencias significativas.

Por lo que respecta al resto de ítems, para los que se asume la presencia de homocedasticidad, se comprueba que existen diferencias estadísticamente significativas en las medias de otros trece ítems en función del sexo. Así, para los ítems 11, 12, 14, 17, 26, 27, 32, 35, 42, 50, 56, 65 y 73 también se rechaza la hipótesis nula de igualdad de medias con un intervalo del 95%, afirmando que el sexo influye de manera significativa en los casos mencionados. Sus diferencias de medias van desde 0,279 (ítem 17) a 0,158 (ítem 27).

Considerando las quince variables para las que existen diferencias significativas, a continuación se presentan los resultados de la prueba  $t$  de Student por dimensiones. La estructura que se sigue es la establecida en el cuestionario aplicado.

### 3.1.1. Diferencias significativas en la dimensión I según el sexo

En el presente apartado se profundiza en los estadísticos de grupo y en la prueba  $t$  de aquellos ítems que pertenecen a la dimensión I denominada “contexto ceutí” y para los que existen diferencias significativas.

La tabla 49 recoge las frecuencias absolutas, las medias, las desviaciones típicas, así como los resultados de la prueba  $t$  de Student (valor del estadístico y significación) de los ítems para los que se han obtenido diferencias significativas según el sexo y forman parte de la dimensión I del cuestionario aplicado.

Tabla 49. *Contraste de diferencias para la dimensión I según el sexo*

Ítem	Sexo	N	Media	DT	$t$	Sig.
32 Considero necesario que se potencie la formación del profesorado ceutí en educación intercultural	Mujer	289	3,03	,704	-2,460	,014
	Hombre	87	3,24	,681		
50 Por sus características sociodemográficas, el profesor de Ceuta necesita programas formativos sobre educación intercultural	Mujer	289	3,11	,691	-2,027	,043
	Hombre	87	3,28	,641		

73 El futuro de la convivencia en Ceuta será negativo si no conseguimos concienciar a los alumnos de la importancia de respetar a las diferentes culturas	Mujer	289	3,34	,756	-2,703	,007
	Hombre	87	3,57	,603		

Los ítems 32, 50 y 73 presentan diferencias de medias estadísticamente significativas pero cada uno con distinta intensidad. Así, la diferencia mayor se localiza en el ítem 73 (-0,239), seguido del ítem 32 (-0,210) y del número 50 (-0,169).

Atendiendo a los valores de sus medias, se observa que, aunque tanto mujeres como hombres consideran que el futuro de la convivencia en Ceuta será negativo si no se concientia a los alumnos de la importancia de respetar las diferentes culturas, los hombres le otorgan mayor importancia (ítem 73: 3,34 y 3,57).

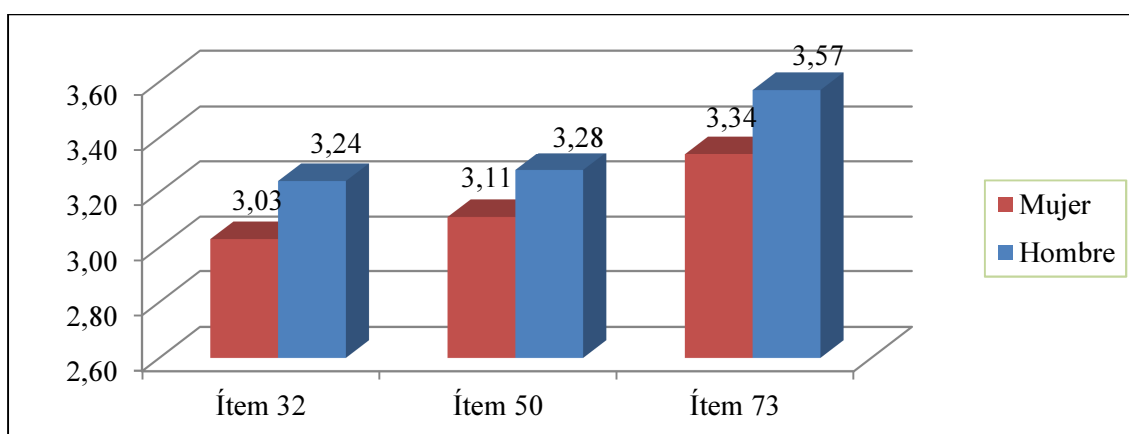
También son los hombres los que consideran más necesario que se potencie la formación del profesorado ceutí en educación intercultural (ítem 32: 3,03 y 3,24), aunque ambos sexos lo consideran bastante necesario.

A través del ítem 50 se detecta que los docentes de ambos sexos consideran que, por sus características sociodemográficas, el profesorado de Ceuta necesita programas formativos sobre educación intercultural, aunque los hombres lo consideran algo más necesario (3,11 y 3,28).

Tras los datos analizados podemos concluir que, con las diferencias manifestadas en las medias, aunque ambos sexos lo consideran bastante importante o necesario, los hombres lo hacen de una manera algo más acentuada en lo concerniente a potenciar la formación del profesorado de Ceuta en educación intercultural, la necesidad de programas formativos sobre esta materia y la concienciación del alumnado en el respeto a las diferentes culturas en beneficio de la convivencia en la ciudad.

La comparación de medias en función del sexo dentro de la dimensión I queda reflejada en el siguiente gráfico.

Gráfico 63. Diferencia de medias en función del sexo. Dimensión I



### 3.1.2. Diferencias significativas en la dimensión II según el sexo

En este apartado se continúan analizando los estadísticos de grupo y la prueba  $t$  para la igualdad de medias en aquellos ítems en los que se dan diferencias significativas y que pertenecen a la dimensión II denominada “centro escolar”. Tal y como se muestra en la tabla 50, los ítems para los que se existen diferencias significativas según el sexo son los número 42 y 56. La diferencia de medias es superior en este último.

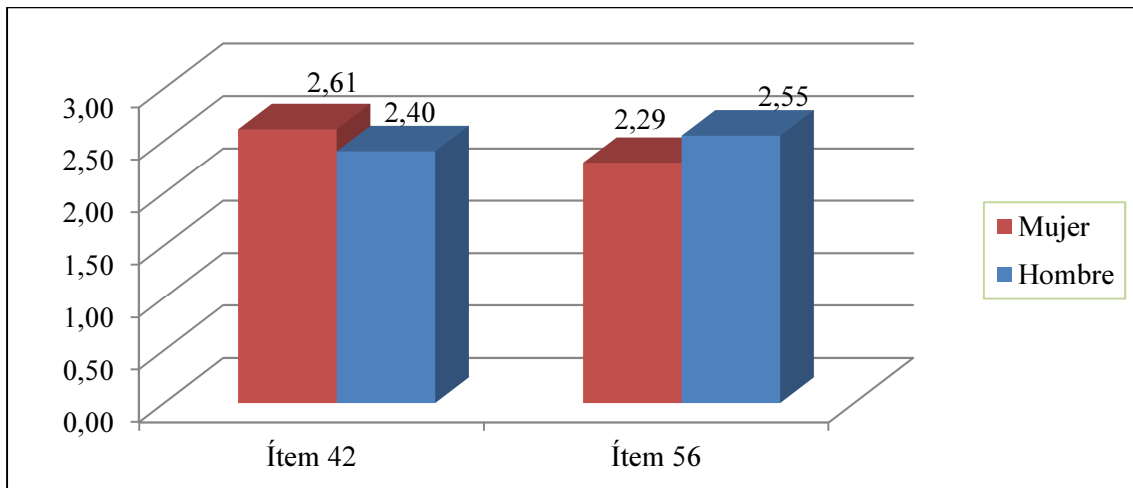
Tabla 50. Contraste de diferencias para la dimensión II según el sexo

Ítem	Sexo	N	Media	DT	$t$	Sig.
42 Los objetivos interculturales son una prioridad en mis programaciones	Mujer	289	2,61	,747	2,443	,016
	Hombre	87	2,40	,690		
56 La religión es el principal problema para trabajar la diversidad y la convivencia en el aula	Mujer	289	2,29	,919	-2,250	,026
	Hombre	87	2,55	,974		

Teniendo en cuenta las medias, se observa que para el profesorado de ambos sexos los objetivos interculturales tienen poca prioridad en sus programaciones, acentuándose esta escasa prioridad aún más en el caso de los hombres (ítem 42: 2,61 y 2,40). En cambio, respecto al ítem 56 son las mujeres las que presentan una media más baja al opinar que la religión no es el problema principal para trabajar la diversidad y la convivencia en el aula (2,29 y 2,55).

En el siguiente gráfico se visualiza la comparación de medias en función del sexo en ítems que forman parte de la dimensión II.

Gráfico 64. Diferencia de medias en función del sexo. Dimensión II



### 3.1.3. Diferencias significativas en la dimensión III según el sexo

En este apartado se proseguirá analizando los estadísticos de grupo y la prueba *t* de aquellos casos en los que existen diferencias significativas y forman parte de la dimensión III denominada “ámbito personal”.

En la tabla 51 se contemplan las puntuaciones correspondientes a aquellos ítems para los que existen diferencias significativas según el sexo y están comprendidos en la dimensión III del instrumento de recogida de datos.

Tabla 51. Contraste de diferencias para la dimensión III según el sexo

Ítem	Sexo	N	Media	DT	<i>t</i>	Sig.
35 Considero como un desafío atender educativamente al alumnado inmigrante que llega a los centros educativos ceutíes	Mujer	289	2,88	,677	-2,428	,016
	Hombre	87	3,08	,633		
51 Soy consciente de mis limitaciones y falta de formación en el conocimiento de otras culturas	Mujer	289	2,75	,727	-2,091	,037
	Hombre	87	2,93	,625		
65 Tengo importantes carencias en educación intercultural	Mujer	289	2,41	,755	-2,250	,026
	Hombre	87	2,61	,705		

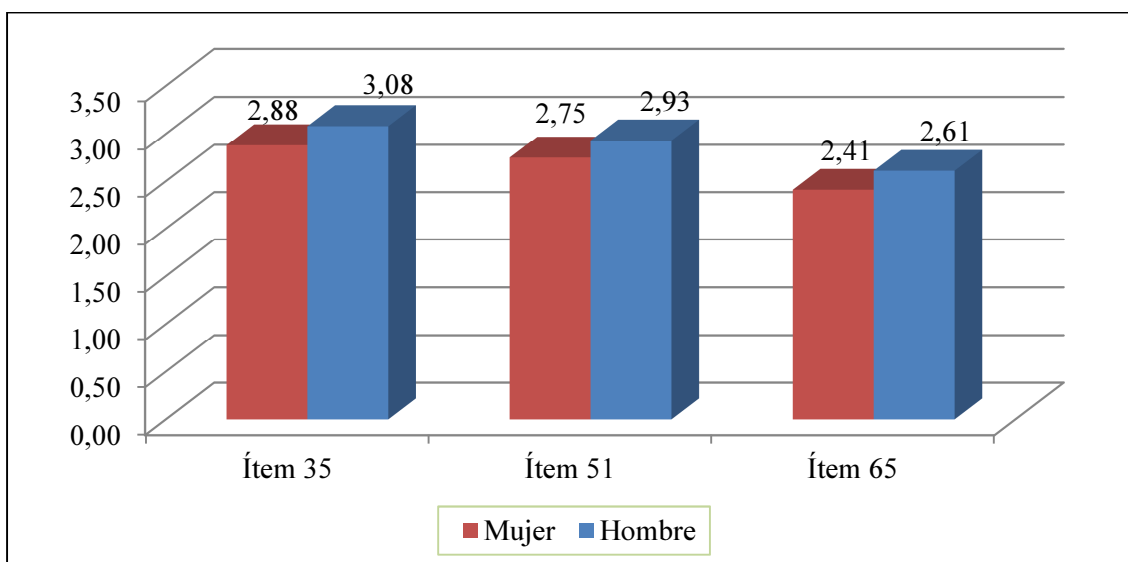


En este caso, los ítems 35, 51 y 65 presentan diferencias estadísticamente significativas en sus medias. La mayor de ellas aparece en el ítem 65, seguido del ítem 35 y 51 (-0,265; -0,198; -0,180).

Atendiendo a sus medias se observa que los hombres dicen tener algunas carencias más que las mujeres en educación intercultural (ítem 65). Son ellos también los que consideran, más que las mujeres, que es un desafío educativamente al alumnado inmigrante (ítem 35), así como que son conscientes de sus limitaciones y falta de formación en el conocimiento de otras culturas (ítem 51).

A continuación aparecen gráficamente las medias en función del sexo para los ítems que forman parte de la dimensión denominada “ámbito personal”.

Gráfico 65. *Diferencia de medias en función del sexo. Dimensión III*



### 3.1.4. Diferencias significativas en la dimensión IV según el sexo

Dentro de la dimensión IV denominada “política educativa” aparecen dos ítems (26 y 27) para los que se han encontrado diferencias significativas en función del sexo a partir de la aplicación de la prueba *t*. En la tabla que sigue se muestran los estadísticos de grupo obtenidos además de los resultados del contraste de diferencias.

Tabla 52. *Contraste de diferencias para la dimensión IV según el sexo*

Ítem	Sexo	N	Media	DT	t	Sig.
26 La política educativa necesita un giro en materia de interculturalidad	Mujer	289	3,04	,668	-3,047	,002
	Hombre	87	3,29	,589		
27 El grado de implicación de la Administración competente en el desarrollo de un plan formativo específico para el profesorado de Ceuta, dadas sus especificidades educativas, es alto	Mujer	289	2,13	,600	2,069	,039
	Hombre	87	1,98	,698		

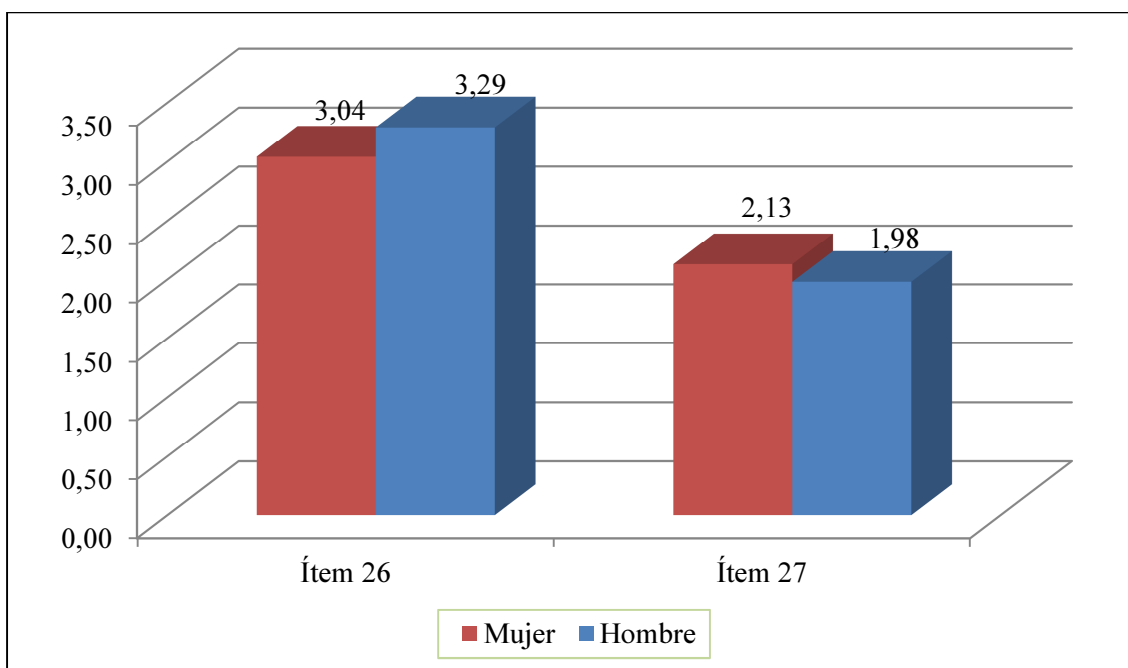
Tanto en el ítem 26 como en el 27 existen diferencias de medias estadísticamente significativas según el sexo, diferencia que para el primero de los ítems es mayor.

En función de los valores de sus medias, los docentes de ambos sexos consideran que la política educativa necesita un giro importante en materia de interculturalidad, siendo la puntuación media otorgada por los hombres mayor que la de las mujeres (ítem 26: 3,04 y 3,29).

Son los hombres también los que opinan con más intensidad que la Administración no se implica en el desarrollo de un plan formativo específico para el profesorado en Ceuta, mientras que las mujeres consideran que ese grado de implicación es algo superior (ítem 27: 2,13 y 1,98).

A continuación se refleja gráficamente la comparación de medias en función del sexo dentro de la dimensión IV.

Gráfico 66. Diferencia de medias en función del sexo. Dimensión IV



### 3.1.5. Diferencias significativas en la dimensión V según el sexo

Entre los ítems que forman parte de la dimensión V denominada “formación inicial de docentes en educación intercultural” no aparece ninguno que presente diferencias significativas en función del sexo.

### 3.1.6. Diferencias significativas en la dimensión VI según el sexo

En la dimensión VI denominada “formación permanente del profesorado en educación intercultural” existen diferencias significativas según el sexo para los ítems 11, 12, 14, 17 y 18.

Tabla 53. Contraste de diferencias para la dimensión VI según el sexo

Ítem	Sexo	N	Media	DT	t	Sig.
11 Los docentes reciben formación permanente adecuada para abordar en el aula el análisis de estereotipos y la reducción de prejuicios culturales	Mujer	289	2,17	,624	2,316	,021
	Hombre	87	1,99	,638		
12 La formación permanente que se oferta al profesorado en educación intercultural permite la reflexión sobre la propia práctica docente	Mujer	289	2,40	,649	3,104	,002
	Hombre	87	2,15	,674		

14 La formación permanente en educación intercultural ayuda al profesor a utilizar sus actitudes y creencias culturales más adecuadamente para apoyar el desarrollo educativo de sus alumnos	Mujer	289	2,58	,678	2,788	,006
	Hombre	87	2,34	,744		
17 Durante el ejercicio de mi profesión la formación que he recibido sobre los modelos de identidad de la sociedad ceutí ha sido suficiente	Mujer	289	2,12	,722	3,303	,001
	Hombre	87	1,84	,680		
18 Una oferta formativa efectiva sobre educación intercultural influye en la motivación del profesorado	Mujer	289	2,96	,622	2,472	,014
	Hombre	87	2,76	,777		

En la tabla anterior puede comprobarse que los ítems mencionados presentan diferencias de medias estadísticamente significativas aunque unas más pronunciadas que otras. Las mayores se dan en los ítems 17, 12 y 14 (0,279; 0,248; 0,236) mientras que en los ítems 18 y 11 son algo menores (0,200; 0,178).

Los valores de las medias indican que los docentes opinan que reciben poca formación permanente para abordar el análisis de estereotipos en el aula y la reducción de prejuicios culturales, aunque los hombres lo expresan con mayor intensidad (ítem 11: 2,17 y 1,99).

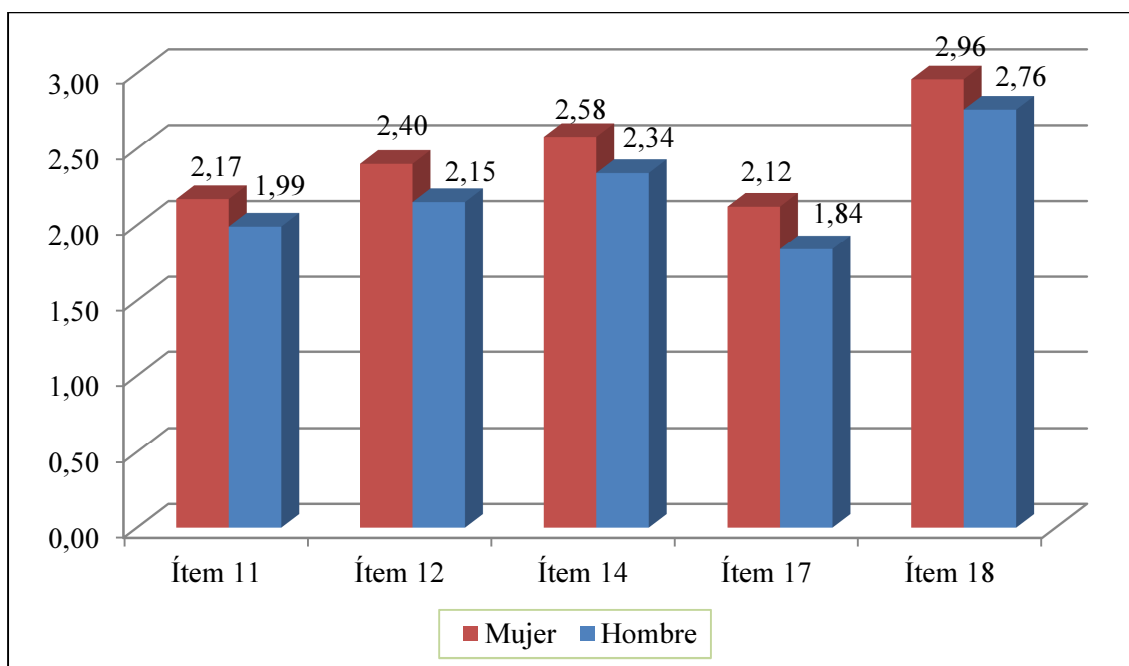
Es también todo el profesorado participante el que considera que la formación permanente que se les oferta en educación intercultural permite poco la reflexión sobre la propia práctica docente, siendo nuevamente los hombres los que otorgan un valor más bajo (ítem 12: 2,40 y 2,15).

La misma circunstancia se produce en los ítems 14, 17 y 18 en cuanto que los hombres presentan medias más bajas que las mujeres. Con respecto al primer ítem, ambos sexos manifiestan que la formación permanente en educación intercultural ayuda poco al profesor a utilizar sus actitudes y creencias culturales más adecuadamente para apoyar el desarrollo educativo de sus alumnos, aunque los hombres presentan una media inferior (ítem 14: 2,58 y 2,34).

En cuanto a la formación recibida sobre los modelos de identidad de la sociedad ceutí a la que se refiere el ítem 17, las mujeres manifiestan que han recibido poca (2,12) y los hombres tienden a responder nada (1,84).

Las mujeres se sitúan muy cerca de la opinión de que una oferta formativa efectiva sobre educación intercultural influye bastante en la motivación del profesorado (2,96), mientras que los hombres se alejan algo más (2,76).

Gráfico 67. Diferencia de medias en función del sexo. Dimensión VI



### 3.2. Resultados de la prueba *t* de Student en función de la etapa educativa

De la misma manera que se ha procedido con anterioridad en el caso de la aplicación de la prueba *t* de Student para comparar los valores de las medias de dos grupos en aras de comprobar si existe una relación significativa entre dos grupos, en este caso lo haremos en base a la etapa educativa en la que el docente desarrolla su labor. Por lo tanto, se analizará la opinión del profesorado en cada uno de los ítems según se ejerza en Educación Infantil o en Educación Primaria para detectar aquellos casos en los que existen diferencias significativas.

En la tabla siguiente aparecen los resultados obtenidos de la prueba de Levene (estadístico *F* y significación) y de la prueba *t* para la igualdad de medias (valor del estadístico *t*, grados de libertad, significación, diferencia de medias y error típico de la diferencia).

Tabla 54. Prueba de Levene y prueba *t* para la igualdad de medias según la etapa

Ítem	Var.	Prueba de Levene		Prueba <i>t</i> para la igualdad de medias				
		<i>F</i>	Sig.	<i>t</i>	gl	Sig.	Dif.	Error
Ítem 1	<i>Sí</i>	1,045	,307	-,819	373	,413	-,066	,081
	<i>No</i>			-,879	206,058	,381	-,066	,075
Ítem 2	<i>Sí</i>	1,370	,243	-,588	373	,557	-,046	,079
	<i>No</i>			-,626	202,369	,532	-,046	,074

RESULTADOS

Item 3	<i>Sí</i>	2,206	,138	-1,228	373	,220	-,098	,080
	<i>No</i>			-1,352	218,622	,178	-,098	,072
Item 4	<i>Sí</i>	1,377	,241	,488	373	,626	,037	,076
	<i>No</i>			,511	195,482	,610	,037	,073
Item 5	<i>Sí</i>	2,785	,096	-1,829	373	,068	-,133	,073
	<i>No</i>			-2,093	239,509	,037	-,133	,064
Item 6	<i>Sí</i>	,098	,754	-1,095	373	,274	-,073	,067
	<i>No</i>			-1,166	202,824	,245	-,073	,063
Item 7	<i>Sí</i>	1,069	,302	-,948	373	,343	-,075	,079
	<i>No</i>			-,988	193,217	,325	-,075	,076
Item 8	<i>Sí</i>	1,255	,263	,456	373	,648	,033	,072
	<i>No</i>			,442	168,115	,659	,033	,074
Item 9	<i>Sí</i>	,212	,646	-,404	373	,687	-,037	,092
	<i>No</i>			-,401	176,553	,689	-,037	,092
Item 10	<i>Sí</i>	1,219	,270	,508	373	,612	,050	,098
	<i>No</i>			,526	191,635	,599	,050	,095
Item 11	<i>Sí</i>	,000	,988	,985	373	,325	,072	,074
	<i>No</i>			1,010	187,443	,314	,072	,072
Item 12	<i>Sí</i>	,494	,483	1,726	373	,085	,133	,077
	<i>No</i>			1,818	198,117	,071	,133	,073
Item 13	<i>Sí</i>	,355	,552	,868	373	,386	,064	,074
	<i>No</i>			,881	183,536	,379	,064	,073
Item 14	<i>Sí</i>	,037	,848	1,488	373	,138	,121	,081
	<i>No</i>			1,478	176,189	,141	,121	,082
Item 15	<i>Sí</i>	2,687	,102	-,174	373	,862	-,014	,082
	<i>No</i>			-,183	199,461	,855	-,014	,082
Item 16	<i>Sí</i>	,535	,465	,936	373	,350	,080	,086
	<i>No</i>			,922	173,683	,358	,080	,087
Item 17	<i>Sí</i>	,455	,501	,304	373	,761	,026	,084
	<i>No</i>			,299	173,442	,765	,026	,085
Item 18	<i>Sí</i>	1,256	,263	1,380	373	,169	,107	,077
	<i>No</i>			1,373	176,777	,172	,107	,078
Item 19	<i>Sí</i>	,001	,974	-,767	373	,444	-,070	,091
	<i>No</i>			-,757	174,071	,450	-,070	,092
Item 20	<i>Sí</i>	,054	,816	,741	373	,459	,066	,089
	<i>No</i>			,730	173,306	,466	,066	,091
Item 21	<i>Sí</i>	1,871	,172	,576	373	,565	,046	,081
	<i>No</i>			,596	190,673	,552	,046	,078
Item 22	<i>Sí</i>	,030	,862	,235	373	,814	,022	,095
	<i>No</i>			,245	194,849	,806	,022	,091
Item 23	<i>Sí</i>	,075	,785	,904	373	,367	,067	,074
	<i>No</i>			,902	177,997	,368	,067	,074
Item 24	<i>Sí</i>	,010	,919	,634	373	,526	,044	,070
	<i>No</i>			,656	191,013	,512	,044	,067
Item 25	<i>Sí</i>	,469	,494	1,960	373	,051	,158	,081
	<i>No</i>			1,878	164,971	,062	,158	,084
Item 26	<i>Sí</i>	1,268	,261	-2,354	373	,019	-,179	,076
	<i>No</i>			-2,286	168,992	,023	-,179	,078
Item 27	<i>Sí</i>	,444	,506	,934	373	,351	,068	,073
	<i>No</i>			1,006	208,178	,316	,068	,068
Item 28	<i>Sí</i>	5,697	,017	-1,771	373	,077	-,146	,082
	<i>No</i>			-1,596	149,160	,113	-,146	,092
Item 29	<i>Sí</i>	,129	,720	-,759	373	,448	-,059	,078
	<i>No</i>			-,805	201,068	,422	-,059	,073
Item 30	<i>Sí</i>	3,895	,049	-1,088	373	,277	-,076	,070
	<i>No</i>			-1,054	168,216	,293	-,076	,072
Item 31	<i>Sí</i>	,005	,943	,054	373	,957	,004	,067
	<i>No</i>			,054	180,672	,957	,004	,066
Item 32	<i>Sí</i>	1,126	,289	-2,341	373	,020	-,191	,082
	<i>No</i>			-2,302	172,958	,023	-,191	,083
Item 33	<i>Sí</i>	1,531	,217	-,274	373	,784	-,023	,083
	<i>No</i>			-,260	162,524	,795	-,023	,088

Ítem 34	<i>Sí</i>	3,108	,079	-,112	373	,911	-,009	,083
	<i>No</i>			-,104	156,415	,917	-,009	,089
Ítem 35	<i>Sí</i>	16,564	,000	-2,039	373	,042	-,159	,078
	<i>No</i>			-1,879	154,509	,062	-,159	,085
Ítem 36	<i>Sí</i>	4,225	,041	-,334	373	,738	-,026	,077
	<i>No</i>			-,303	150,790	,762	-,026	,084
Ítem 37	<i>Sí</i>	2,902	,089	-2,292	373	,022	-,186	,081
	<i>No</i>			-2,244	171,462	,026	-,186	,083
Ítem 38	<i>Sí</i>	1,383	,240	-1,098	373	,273	-,098	,089
	<i>No</i>			-1,063	168,088	,289	-,098	,092
Ítem 39	<i>Sí</i>	,618	,432	-,258	373	,797	-,027	,105
	<i>No</i>			-,235	151,692	,815	-,027	,115
Ítem 40	<i>Sí</i>	2,828	,093	,515	373	,607	,034	,066
	<i>No</i>			,489	162,507	,626	,034	,069
Ítem 41	<i>Sí</i>	,634	,426	1,761	373	,079	,178	,101
	<i>No</i>			1,586	149,064	,115	,178	,112
Ítem 42	<i>Sí</i>	,547	,460	-,603	373	,547	-,052	,086
	<i>No</i>			-,588	170,220	,558	-,052	,088
Ítem 43	<i>Sí</i>	,335	,563	,226	373	,821	,020	,089
	<i>No</i>			,223	173,101	,824	,020	,090
Ítem 44	<i>Sí</i>	4,218	,041	-2,129	373	,034	-,203	,095
	<i>No</i>			-2,022	162,550	,045	-,203	,101
Ítem 45	<i>Sí</i>	10,082	,002	-1,726	373	,085	-,137	,079
	<i>No</i>			-1,530	145,560	,128	-,137	,090
Ítem 46	<i>Sí</i>	1,313	,253	-1,106	373	,270	-,114	,103
	<i>No</i>			-1,170	200,149	,243	-,114	,098
Ítem 47	<i>Sí</i>	,000	,999	-,270	373	,787	-,023	,085
	<i>No</i>			-,271	180,006	,786	-,023	,085
Ítem 48	<i>Sí</i>	6,278	,013	-2,041	373	,042	-,179	,088
	<i>No</i>			-1,818	146,587	,071	-,179	,098
Ítem 49	<i>Sí</i>	1,129	,289	-,619	373	,536	-,049	,079
	<i>No</i>			-,573	155,668	,567	-,049	,086
Ítem 50	<i>Sí</i>	3,401	,066	-1,331	373	,184	-,106	,080
	<i>No</i>			-1,315	174,323	,190	-,106	,081
Ítem 51	<i>Sí</i>	,987	,321	,658	373	,511	,054	,083
	<i>No</i>			,685	193,361	,494	,054	,079
Ítem 52	<i>Sí</i>	1,151	,284	-,215	373	,830	-,021	,098
	<i>No</i>			-,208	168,440	,835	-,021	,101
Ítem 53	<i>Sí</i>	1,697	,193	,083	373	,934	,008	,098
	<i>No</i>			,080	166,193	,937	,008	,102
Ítem 54	<i>Sí</i>	,038	,845	1,455	373	,147	,123	,084
	<i>No</i>			1,430	172,713	,155	,123	,086
Ítem 55	<i>Sí</i>	6,301	,012	,137	373	,891	,010	,076
	<i>No</i>			,123	149,366	,902	,010	,084
Ítem 56	<i>Sí</i>	1,034	,310	-,531	373	,596	-,058	,109
	<i>No</i>			-,511	166,097	,610	-,058	,114
Ítem 57	<i>Sí</i>	4,520	,034	-1,327	373	,185	-,111	,084
	<i>No</i>			-1,265	163,671	,208	-,111	,088
Ítem 58	<i>Sí</i>	4,416	,036	-1,022	373	,308	-,095	,093
	<i>No</i>			-,959	159,352	,339	-,095	,099
Ítem 59	<i>Sí</i>	1,790	,182	-,833	373	,405	-,069	,083
	<i>No</i>			-,796	164,240	,427	-,069	,086
Ítem 60	<i>Sí</i>	3,453	,064	-,181	373	,856	-,017	,093
	<i>No</i>			-,170	159,328	,865	-,017	,099
Ítem 61	<i>Sí</i>	1,486	,224	-,260	373	,795	-,020	,078
	<i>No</i>			-,250	165,905	,803	-,020	,081
Ítem 62	<i>Sí</i>	1,065	,303	-,889	373	,375	-,094	,105
	<i>No</i>			-,866	170,108	,388	-,094	,108
Ítem 63	<i>Sí</i>	1,598	,207	-,741	373	,459	-,073	,099
	<i>No</i>			-,713	166,162	,477	-,073	,103
Ítem 64	<i>Sí</i>	,000	,994	,512	373	,609	,049	,095
	<i>No</i>			,511	177,734	,610	,049	,095

Ítem 65	<i>Sí</i>	,823	,365	-,673	373	,501	-,059	,087
	<i>No</i>			-,695	190,041	,488	-,059	,084
Ítem 66	<i>Sí</i>	,007	,931	,596	373	,552	,051	,085
	<i>No</i>			,580	169,486	,563	,051	,087
Ítem 67	<i>Sí</i>	,067	,795	,188	373	,851	,017	,090
	<i>No</i>			,187	176,431	,852	,017	,090
Ítem 68	<i>Sí</i>	,009	,923	-,066	373	,947	-,005	,078
	<i>No</i>			-,066	175,253	,948	-,005	,079
Ítem 69	<i>Sí</i>	,178	,673	,315	373	,753	,026	,081
	<i>No</i>			,311	173,577	,756	,026	,082
Ítem 70	<i>Sí</i>	,357	,550	-1,225	373	,221	-,107	,087
	<i>No</i>			-1,204	172,638	,230	-,107	,089
Ítem 71	<i>Sí</i>	3,689	,056	1,181	373	,238	,118	,100
	<i>No</i>			1,226	192,151	,222	,118	,096
Ítem 72	<i>Sí</i>	2,119	,146	1,736	373	,083	,148	,085
	<i>No</i>			1,590	153,064	,114	,148	,093
Ítem 73	<i>Sí</i>	1,055	,305	-1,371	373	,171	-,116	,085
	<i>No</i>			-1,281	157,965	,202	-,116	,091

*Var*: varianzas; *Sí*: se han asumido varianzas iguales; *No*: no se han asumido varianzas iguales; *gl*: grados de libertad; *Sig*: significación; *Dif.*: diferencia de medias; *Error*: error típico de la diferencia.

De la tabla 54 se desprende que para los ítems 28, 30, 35, 36, 44, 45, 48, 55, 57 y 58 no se asumirán varianzas iguales cuando se interpreten los datos extraídos por el estadístico t. De esos diez ítems sólo para el ítem 44 existen diferencias significativas.

Por otro lado, para el resto de ítems, para los cuales se asume la presencia de homocedasticidad, se detectan diferencias estadísticamente significativas en las medias de tres de ellos en función de la etapa educativa en la que se desarrolla la labor docente; estos son los ítems 26, 32 y 37.

Podemos decir que en los cuatro ítems señalados se rechaza la hipótesis nula de igualdad de medias con un nivel de confianza del 95%, aseverando que la etapa educativa influye en ellos significativamente. Las diferencias de medias oscilan entre los 0,203 puntos del ítem 44 hasta los 0,179 puntos del ítem 26.

En los siguientes apartados se analizarán aspectos de los cuatro ítems para los que existen diferencias significativas según la etapa teniendo presente la estructura de las dimensiones del cuestionario aplicado.

### 3.2.1. Diferencias significativas en la dimensión I según la etapa educativa

De los cuatro ítems para los que existen diferencias significativas en función de la etapa educativa, los ítems 32 y 44 son los que están comprendidos en la primera de las dimensiones referida al “contexto ceuti”, cuyos valores (estadísticos de grupo y prueba t) aparecen en la siguiente tabla.



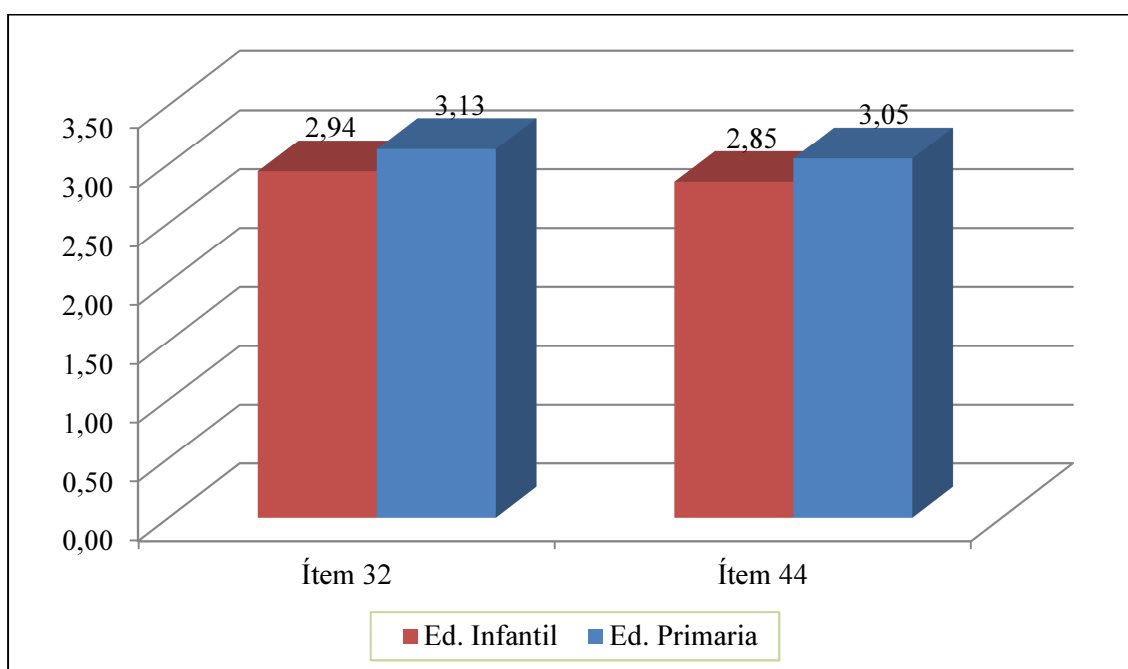
Tabla 55. *Contraste de diferencias para la dimensión I según la etapa*

Ítem	Etapa	N	Media	DT	t	Sig.
32 Considero necesario que se potencie la formación del profesorado ceutí en educación intercultural	Infantil	101	2,94	,719	-2,302	,023
	Primaria	274	3,13	,693		
44 La formación en educación intercultural en Ceuta debería ser obligatoria	Infantil	101	2,85	,888	-2,022	,045
	Primaria	274	3,05	,794		

Atendiendo a los valores de las medias de cada ítem de la tabla 55, se puede comprobar que los maestros de Primaria consideran bastante necesario que se potencie la formación del profesorado ceutí en educación intercultural, mientras que los de Educación Infantil presentan una media más baja (ítem 32: 2,94 y 3,13).

Por otro lado, los docentes de Educación Primaria están bastante de acuerdo con que la formación en educación intercultural en Ceuta debería ser obligatoria. Aunque los pertenecientes a Infantil no se alejan demasiado, vuelven a presentar un valor inferior en su media (ítem 44: 2,85 y 3,05).

A continuación se refleja gráficamente esta comparación de medias según la etapa educativa.

Gráfico 68. *Diferencia de medias en función de la etapa educativa. Dimensión I*

### 3.2.2. Diferencias significativas en las dimensiones II, III, V y VI según la etapa educativa

En ninguno de los ítems que forman parte de estas dimensiones (“centro escolar”, “ámbito personal”, “formación inicial de docentes en educación intercultural” y “formación permanente del profesorado en educación intercultural”) aparecen diferencias significativas según se desarrolle la labor educativa en Educación Infantil o en Educación Primaria.

### 3.2.3. Diferencias significativas en la dimensión IV según la etapa educativa

En la dimensión que versa sobre política educativa se encuentran dos ítems para los que existen diferencias significativas en función de la etapa. Son los número 26 y 37.

Tabla 56. Contraste de diferencias para la dimensión IV según la etapa

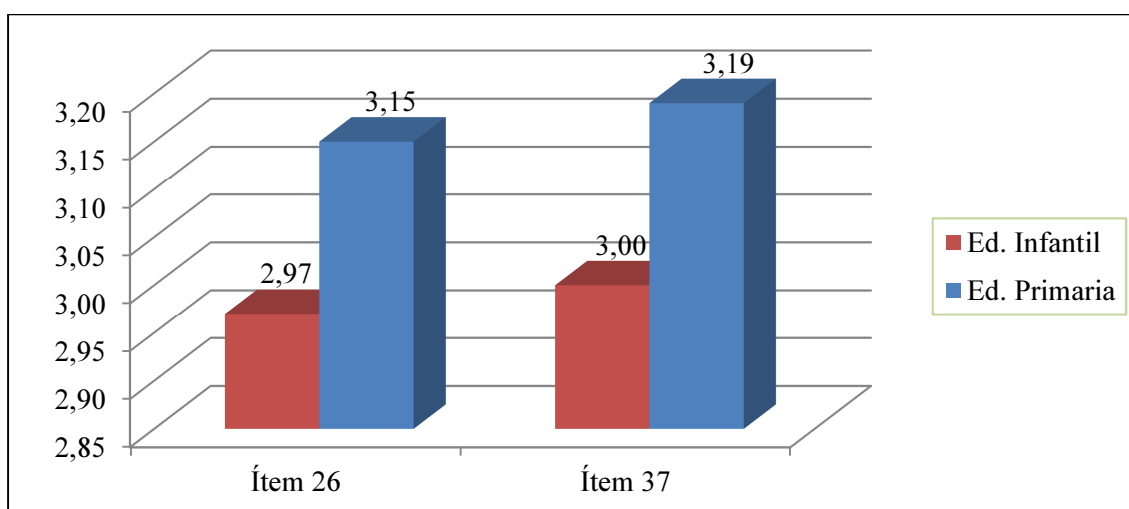
Ítem	Etapa	N	Media	DT	t	Sig.
26 La política educativa necesita un giro en materia de interculturalidad	Infantil	101	2,97	,685	-2,286	,023
	Primaria	274	3,15	,643		
37 La política de formación del profesorado en Ceuta necesita un cambio	Infantil	101	3,00	,721	-2,244	,026
	Primaria	274	3,19	,689		

Las medias del ítem 26 indican que los docentes que imparten clases en Educación Primaria consideran que la política educativa en materia de interculturalidad necesita un giro. En este caso optan por la respuesta “bastante”, mientras que los maestros de Educación Infantil presentan una media menor (2,97 y 3,15).

En cuanto a la política de formación del profesorado en Ceuta, en ambas etapas se considera que necesita cambiar bastante, aunque vuelven a ser los docentes de Primaria los que presentan una media más elevada (ítem 37: 3,00 y 3,19).

En el gráfico 69 se representan todas estas medias correspondientes a la dimensión referida a la política educativa.

Gráfico 69. Diferencia de medias en función de la etapa educativa. Dimensión IV



### 3.3. Resultados de la prueba *t* de Student en función del tipo de centro

Tal y como se ha hecho con las variables sexo y etapa educativa, se va a proceder con la tercera variable que presenta dos únicos grupos, el tipo de centro (público o concertado).

Tras realizar con esta variable todas las pruebas llevadas a cabo con las anteriores se procede, teniendo en cuenta la asunción o no de varianzas iguales, a señalar aquellos ítems para los que existen diferencias significativas. Son en total veinticinco ítems (tabla 57) en los que este hecho sucede y concretamente son los números 6, 7, 15, 16, 22, 26, 28, 33, 34, 35, 36, 42, 43, 46, 49, 50, 53, 58, 60, 62, 66, 67, 68, 71 y 72.

Tabla 57. Prueba de Levene y prueba *t* para la igualdad de medias de los ítems con diferencias significativas según el tipo de centro

Ítem	Var.	Prueba de Levene		Prueba <i>t</i> para la igualdad de medias				
		<i>F</i>	Sig.	<i>t</i>	gl	Sig.	Dif.	Error
Ítem 1	<i>Sí</i>	,080	,777	,987	374	,324	,084	,085
	<i>No</i>			1,043	154,972	,298	,084	,080
Ítem 2	<i>Sí</i>	,135	,714	,545	374	,586	,045	,082
	<i>No</i>			,541	140,075	,590	,045	,083
Ítem 3	<i>Sí</i>	,036	,849	,663	374	,508	,056	,084
	<i>No</i>			,666	142,665	,506	,056	,083
Ítem 4	<i>Sí</i>	,127	,722	-,340	374	,734	-,027	,080
	<i>No</i>			-,333	137,000	,740	-,027	,082
Ítem 5	<i>Sí</i>	,309	,579	,029	374	,977	,002	,077
	<i>No</i>			,030	151,930	,976	,002	,074

RESULTADOS

Ítem 6	Sí	3,406	,066	2,149	374	,032	,151	,070
	No			2,162	143,018	,032	,151	,070
Ítem 7	Sí	,090	,765	2,087	374	,038	,173	,083
	No			2,044	137,399	,043	,173	,085
Ítem 8	Sí	5,304	,022	,983	374	,460	,071	,096
	No			1,079	165,813	,430	,071	,090
Ítem 9	Sí	,811	,368	,740	374	,460	,071	,096
	No			,791	158,112	,430	,071	,090
Ítem 10	Sí	,384	,536	-,029	374	,977	-,003	,103
	No			-,029	136,452	,977	-,003	,106
Ítem 11	Sí	2,647	,105	,363	374	,717	,028	,077
	No			,389	158,463	,698	,028	,072
Ítem 12	Sí	,305	,581	-,255	374	,799	-,021	,081
	No			-,260	145,620	,796	-,021	,080
Ítem 13	Sí	,857	,355	-,284	374	,776	-,022	,077
	No			-,274	134,411	,784	-,022	,080
Ítem 14	Sí	,247	,619	,317	374	,752	,027	,086
	No			,323	146,470	,747	,027	,084
Ítem 15	Sí	,078	,780	3,852	374	,000	,325	,085
	No			3,599	128,834	,000	,325	,090
Ítem 16	Sí	,218	,641	3,241	374	,001	,288	,089
	No			3,122	134,188	,002	,288	,092
Ítem 17	Sí	,071	,790	,954	374	,340	,084	,088
	No			,952	141,279	,343	,084	,088
Ítem 18	Sí	,000	,996	,802	374	,423	,065	,081
	No			,831	150,066	,407	,065	,079
Ítem 19	Sí	,180	,672	1,075	374	,283	,103	,096
	No			1,057	138,294	,292	,103	,097
Ítem 20	Sí	,021	,885	,696	374	,487	,065	,094
	No			,688	139,145	,493	,065	,095
Ítem 21	Sí	,022	,882	1,619	374	,106	,137	,085
	No			1,700	153,316	,091	,137	,080
Ítem 22	Sí	1,861	,173	3,268	374	,001	,321	,098
	No			3,345	146,966	,001	,321	,096
Ítem 23	Sí	3,649	,057	1,893	374	,059	,147	,078
	No			2,055	162,531	,042	,147	,071
Ítem 24	Sí	2,738	,099	,368	374	,713	,027	,073
	No			,386	152,915	,700	,027	,070
Ítem 25	Sí	,340	,560	1,782	374	,076	,151	,085
	No			1,794	143,176	,075	,151	,084
Ítem 26	Sí	,282	,596	2,204	374	,028	,176	,080
	No			2,123	134,211	,036	,176	,083
Ítem 27	Sí	,821	,366	-,670	374	,503	-,051	,077
	No			-,748	171,191	,456	-,051	,069
Ítem 28	Sí	,114	,736	3,191	374	,002	,274	,086
	No			2,842	121,409	,005	,274	,096
Ítem 29	Sí	1,870	,172	1,363	374	,174	,111	,082
	No			1,507	168,171	,134	,111	,074
Ítem 30	Sí	,007	,932	-,739	374	,460	-,054	,073
	No			-,723	137,153	,471	-,054	,075
Ítem 31	Sí	,097	,756	-,900	374	,369	-,063	,070
	No			-,961	157,982	,338	-,063	,065
Ítem 32	Sí	1,320	,251	2,085	374	,038	,179	,086
	No			1,872	122,554	,064	,179	,095

Ítem 33	<i>Sí</i>	5,806	,016	4,071	374	,000	,348	,085
	<i>No</i>			3,888	132,624	,000	,348	,089
Ítem 34	<i>Sí</i>	5,556	,019	4,651	374	,000	,393	,084
	<i>No</i>			4,480	134,222	,000	,393	,088
Ítem 35	<i>Sí</i>	7,683	,006	3,086	374	,002	,251	,081
	<i>No</i>			3,003	136,194	,003	,251	,083
Ítem 36	<i>Sí</i>	,040	,842	2,944	374	,003	,234	,080
	<i>No</i>			2,544	117,373	,012	,234	,092
Ítem 37	<i>Sí</i>	,000	,993	,838	374	,403	,072	,086
	<i>No</i>			,786	129,535	,433	,072	,091
Ítem 38	<i>Sí</i>	,069	,793	1,347	374	,179	,126	,093
	<i>No</i>			1,341	140,895	,182	,126	,094
Ítem 39	<i>Sí</i>	,000	,985	-,136	374	,892	-,015	,110
	<i>No</i>			-,144	155,723	,886	-,015	,104
Ítem 40	<i>Sí</i>	,003	,956	,222	374	,824	,015	,069
	<i>No</i>			,222	141,973	,824	,015	,069
Ítem 41	<i>Sí</i>	4,817	,029	1,192	374	,234	,127	,106
	<i>No</i>			,978	111,263	,330	,127	,130
Ítem 42	<i>Sí</i>	1,303	,254	5,143	374	,000	,449	,087
	<i>No</i>			5,187	143,605	,000	,449	,087
Ítem 43	<i>Sí</i>	,211	,646	-2,044	374	,042	-,189	,093
	<i>No</i>			-2,080	145,696	,039	-,189	,091
Ítem 44	<i>Sí</i>	,349	,555	,742	374	,458	,075	,101
	<i>No</i>			,732	138,765	,465	,075	,102
Ítem 45	<i>Sí</i>	7,477	,007	1,865	374	,063	,155	,083
	<i>No</i>			1,714	126,078	,089	,155	,091
Ítem 46	<i>Sí</i>	,326	,568	-3,023	374	,003	-,325	,107
	<i>No</i>			-3,089	146,604	,002	-,325	,105
Ítem 47	<i>Sí</i>	,000	,997	,393	374	,695	,035	,089
	<i>No</i>			,386	137,953	,700	,035	,091
Ítem 48	<i>Sí</i>	,061	,805	1,520	374	,129	,140	,092
	<i>No</i>			1,432	130,187	,155	,140	,098
Ítem 49	<i>Sí</i>	,097	,755	2,248	374	,025	,186	,083
	<i>No</i>			2,015	122,335	,046	,186	,092
Ítem 50	<i>Sí</i>	3,851	,050	3,399	374	,001	,280	,082
	<i>No</i>			2,833	112,982	,005	,280	,099
Ítem 51	<i>Sí</i>	,000	,998	-1,219	374	,224	-,105	,086
	<i>No</i>			-1,158	131,739	,249	-,105	,091
Ítem 52	<i>Sí</i>	,433	,511	-1,666	374	,096	-,171	,103
	<i>No</i>			-1,621	136,110	,107	-,171	,106
Ítem 53	<i>Sí</i>	,850	,357	-2,380	374	,018	-,244	,102
	<i>No</i>			-2,291	134,090	,024	-,244	,106
Ítem 54	<i>Sí</i>	,010	,922	-1,108	374	,269	-,098	,090
	<i>No</i>			-1,097	139,662	,275	-,098	,090
Ítem 55	<i>Sí</i>	,518	,472	-1,548	374	,122	-,123	,079
	<i>No</i>			-1,587	147,252	,115	-,123	,077
Ítem 56	<i>Sí</i>	,707	,401	-,481	374	,631	-,055	,115
	<i>No</i>			-,470	137,044	,639	-,055	,117
Ítem 57	<i>Sí</i>	,073	,787	-,221	374	,825	-,019	,088
	<i>No</i>			-,215	136,418	,830	-,019	,091
Ítem 58	<i>Sí</i>	,018	,893	3,635	374	,000	,350	,096
	<i>No</i>			3,734	147,874	,000	,350	,094
Ítem 59	<i>Sí</i>	,326	,568	1,327	374	,185	,115	,087
	<i>No</i>			1,314	139,723	,191	,115	,088

Ítem 60	Sí	9,684	,002	-3,606	374	,000	-,346	,096
	No			-3,225	121,981	,002	-,346	,107
Ítem 61	Sí	,219	,640	-,187	374	,851	-,015	,082
	No			-,189	144,012	,850	-,015	,081
Ítem 62	Sí	9,746	,002	-3,181	374	,002	-,347	,109
	No			-3,345	153,683	,001	-,347	,104
Ítem 63	Sí	1,439	,231	-,758	374	,449	-,079	,104
	No			-,722	132,135	,471	-,079	,109
Ítem 64	Sí	,014	,906	-1,091	374	,276	-,109	,100
	No			-1,089	141,342	,278	-,109	,100
Ítem 65	Sí	,065	,799	-1,509	374	,132	-,138	,091
	No			-1,514	142,435	,132	-,138	,091
Ítem 66	Sí	3,784	,052	2,739	374	,006	,242	,088
	No			2,661	135,857	,009	,242	,091
Ítem 67	Sí	1,353	,246	-2,410	374	,016	-,226	,094
	No			-2,464	146,717	,015	-,226	,092
Ítem 68	Sí	2,299	,130	2,133	374	,034	,173	,081
	No			2,079	136,482	,039	,173	,083
Ítem 69	Sí	,220	,639	,070	374	,944	,006	,085
	No			,066	131,640	,947	,006	,089
Ítem 70	Sí	3,769	,053	-,080	374	,936	-,007	,092
	No			-,074	127,344	,941	-,007	,099
Ítem 71	Sí	11,459	,001	-3,117	374	,002	-,323	,104
	No			-3,333	158,296	,001	-,323	,097
Ítem 72	Sí	1,264	,262	1,990	374	,047	,178	,089
	No			1,975	140,151	,050	,178	,090
Ítem 73	Sí	,377	,539	-,500	374	,617	-,045	,089
	No			-,481	133,784	,631	-,045	,093

Var: varianzas; Sí: se han asumido varianzas iguales; No: no se han asumido varianzas iguales; gl: grados de libertad; Sig: significación; Dif.: diferencia de medias; Error: error típico de la diferencia.

En los siguientes apartados se profundizará en cada uno de los veinticinco ítems teniendo en cuenta la estructura por dimensiones establecida en el cuestionario aplicado.

### 3.3.1. Diferencias significativas en la dimensión I según el tipo de centro

En relación a la primera dimensión denominada “contexto ceutí” se encuentran tres ítems que, según el tipo de centro, presentan diferencias significativas (ítem 50, 53 y 67).

Tabla 58. Contraste de diferencias para la dimensión I según el tipo de centro

Ítem	Tipo de centro	N	Media	DT	t	Sig.
50 Por sus características sociodemográficas, el profesor de Ceuta necesita programas formativos sobre educación intercultural	Público	289	3,21	,607	3,399	,001
	Concertado	87	2,93	,860		

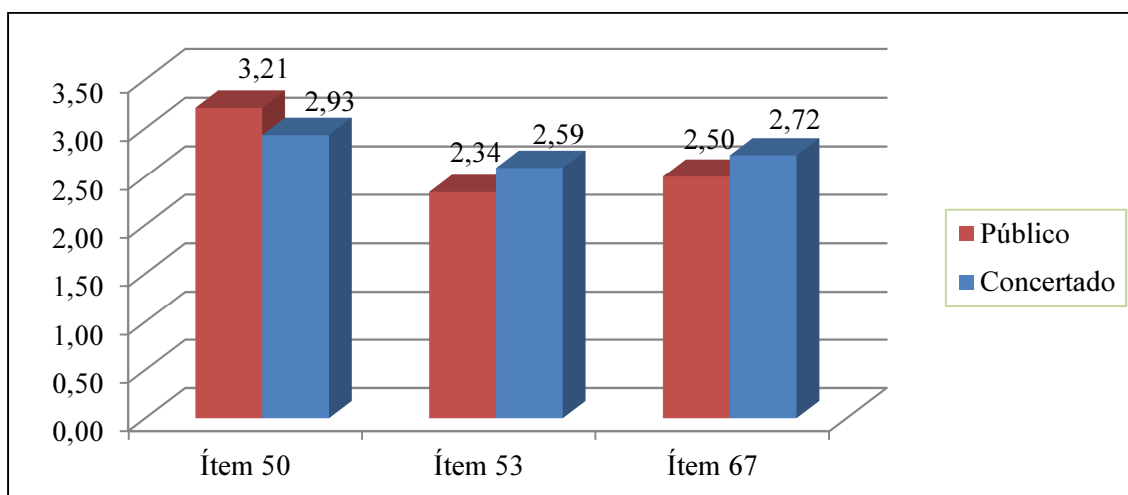
53 Una de las causas principales de que Ceuta encabece el ranking de abandono escolar prematuro es la falta de educación intercultural en las aulas	Público	289	2,34	,823	-2,291	,024
	Concertado	87	2,59	,883		
67 La mezcla de culturas, diferentes a la que tradicionalmente era mayoritaria en Ceuta, dificulta la labor del docente	Público	289	2,50	,773	-2,410	,016
	Concertado	87	2,72	,742		

En base a las medias obtenidas se puede afirmar que los maestros de centros públicos consideran más que los de los concertados, que el profesorado de Ceuta necesita programas formativos sobre educación intercultural (ítem 50: 3,21 y 2,93).

En cambio, son los docentes de centros concertados los que presentan la media más alta a la hora de manifestar que una de las causas principales del abandono escolar prematuro es la falta de educación intercultural en las aulas (ítem 53: 2,34 y 2,59).

Vuelve a aparecer la media mayor en los colegios concertados al enunciar que la mezcla de culturas, diferentes a la que tradicionalmente era mayoritaria en Ceuta, dificulta la labor docente (ítem 67: 2,50 y 2,72).

Gráfico 70. Diferencia de medias en función del tipo de centro. Dimensión I



### 3.3.2. Diferencias significativas en la dimensión II según el tipo de centro

Continuando con el análisis de estadísticos de grupo y la prueba *t* para la igualdad de medias en aquellos ítems en los que se dan diferencias significativas y que

pertenecen a la dimensión II referida al centro escolar, se encuentran un total de seis (ítem 33, 34, 42, 60, 66 y 72). Los resultados obtenidos se recogen, de manera más pormenorizada, en la tabla 59.

Tabla 59. *Contraste de diferencias para la dimensión II según el tipo de centro*

Ítem	Tipo de centro	N	Media	DT	t	Sig.
33 En el proyecto educativo de mi centro predomina el enfoque multicultural	Público	289	2,83	,684	4,071	,000
	Concertado	87	2,48	,745		
34 Las actividades que desde mi centro educativo se realizan tienen, en su mayoría, carácter multicultural	Público	289	2,84	,679	4,651	,000
	Concertado	87	2,45	,728		
42 Los objetivos interculturales son una prioridad en mis programaciones	Público	289	2,67	,717	5,187	,000
	Concertado	87	2,22	,706		
60 Los conflictos de convivencia en las aulas son mayores cuando existe alumnado de diferentes culturas	Público	289	2,30	,742	-3,225	,002
	Concertado	87	2,64	,915		
66 En la planificación curricular de mi centro se tiene en cuenta la multiculturalidad de las familias	Público	289	2,85	,713	2,739	,006
	Concertado	87	2,61	,753		
72 El Plan de Convivencia de mi centro atiende la diversidad cultural de manera real	Público	289	2,91	,728	1,990	,047
	Concertado	87	2,74	,739		

Como puede advertirse en los valores de las medias, los docentes de los centros públicos las presentan más elevadas en relación a los ítems 33, 34, 42, 66 y 72, mientras que en los centros concertados es más alta únicamente para el ítem 60.

Por un lado, esto quiere decir que aunque en ambos tipos de centros se tiene poco en cuenta el enfoque multicultural en el proyecto educativo, la media es algo más elevada en los públicos (ítem 33: 2,83 y 2,48).

Lo mismo ocurre a la hora de tener en cuenta el carácter multicultural de las actividades que se realizan en el centro, que ambos tipos lo tienen poco en cuenta, aunque vuelven a presentar un valor medio mayor los públicos (ítem 34: 2,84 y 2,45).



Los objetivos interculturales son poco prioritarios en las programaciones de los docentes, aunque el valor de la media de los que ejercen su labor en los centros públicos vuelve a ser superior (ítem 42: 2,67 y 2,22).

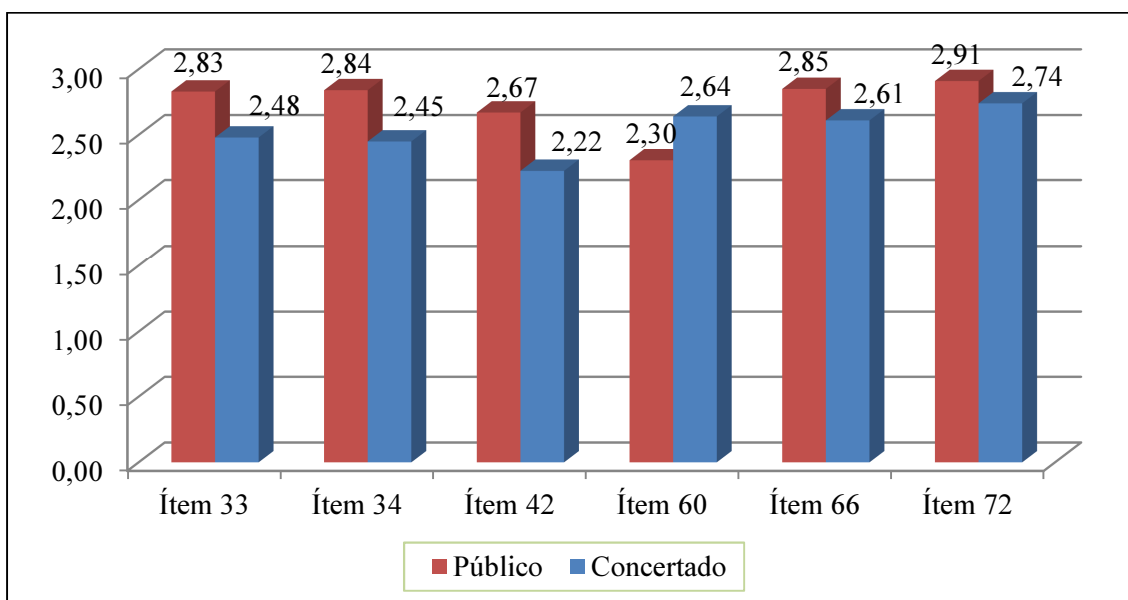
En la planificación curricular los centros tienen poco en cuenta la multiculturalidad de las familias, volviendo a corresponder el valor más alto a los centros públicos (ítem 66: 2,85 y 2,61).

Los maestros manifiestan que los planes de convivencia de sus centros atienden poco la diversidad cultural, siendo los públicos los que tienen una media más elevada (ítem 72: 2,91 y 2,74).

Es en relación al ítem 60 donde los centros concertados presentan un valor de media mayor; esto quiere decir que los docentes de los centros de esa titularidad opinan más que en los públicos que los conflictos de convivencia en las aulas son mayores cuando hay alumnado de diferentes culturas (2,30 y 2,64), aunque hay que decir que las medias en ambos casos giran en torno a la opción “poco”.

Las comparaciones de las medias quedan plasmadas en el siguiente gráfico.

Gráfico 71. *Diferencia de medias en función del tipo de centro. Dimensión II*



### 3.3.3. Diferencias significativas en la dimensión III según el tipo de centro

En la tabla 60 se detallan los estadísticos de grupo y los valores derivados de la prueba *t* de los ítems que presentan diferencias significativas y que pertenecen a la dimensión referida al ámbito personal (ítem 35, 36 y 71).

Tabla 60. *Contraste de diferencias para la dimensión III según el tipo de centro*

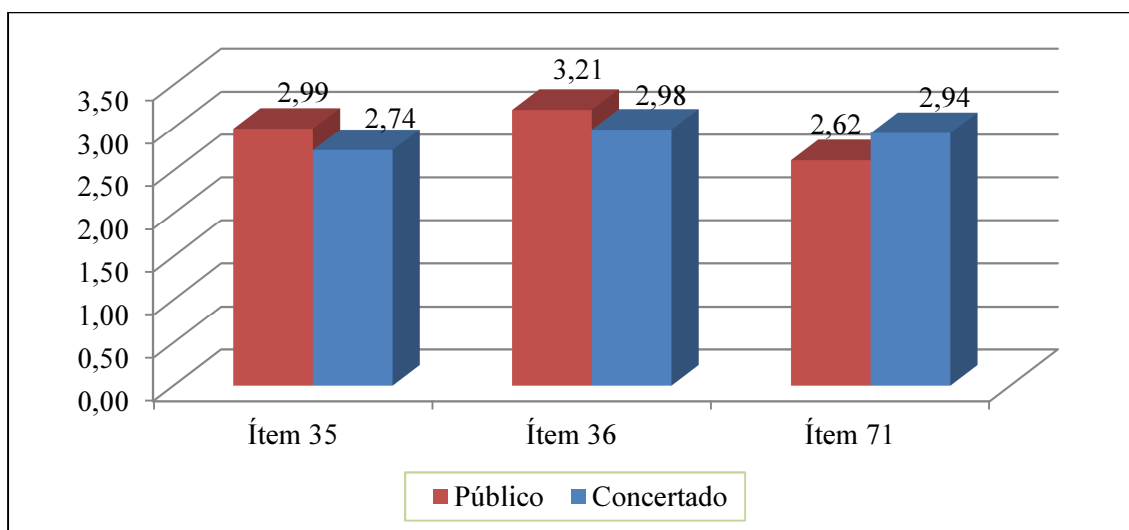
Ítem	Tipo de centro	N	Media	DT	<i>t</i>	Sig.
35 Considero como un desafío atender educativamente al alumnado inmigrante que llega a los centros educativos ceutíes	Público	289	2,99	,656	3,086	,002
	Concertado	87	2,74	,690		
36 Estoy dispuesto/a a atender y educar a un alumnado cada vez más diverso social y culturalmente	Público	289	3,21	,601	2,944	,003
	Concertado	87	2,98	,792		
71 Considero que hay alumnado de culturas con las que es más difícil trabajar	Público	289	2,62	,870	-3,117	,002
	Concertado	87	2,94	,768		

Los centros públicos presentan medias más altas que los concertados en los ítems 35 y 36. Esto quiere decir, en cuanto al primero de ellos, que los maestros de los centros públicos consideran un mayor desafío atender educativamente al alumnado inmigrante (ítem 35: 2,99 y 2,74).

En cuanto al segundo de los ítems, los maestros de los centros públicos dicen estar bastante dispuestos a atender y educar a un alumnado cada vez más diverso social y culturalmente, mientras que los centros concertados presentan una media más baja (ítem 36: 3,21 y 2,98).

En relación al ítem 71 son los centros concertados los que tienen una media mayor al considerar que hay alumnado de culturas con las que es más difícil trabajar (2,64 y 2,94).

Gráfico 72. Diferencia de medias en función del tipo de centro. Dimensión III



### 3.3.4. Diferencias significativas en la dimensión IV según el tipo de centro

La dimensión IV denominada “política educativa” sólo contempla un ítem para el que existen diferencias significativas respecto a la variable tipo de centro. Este ítem es el número 26.

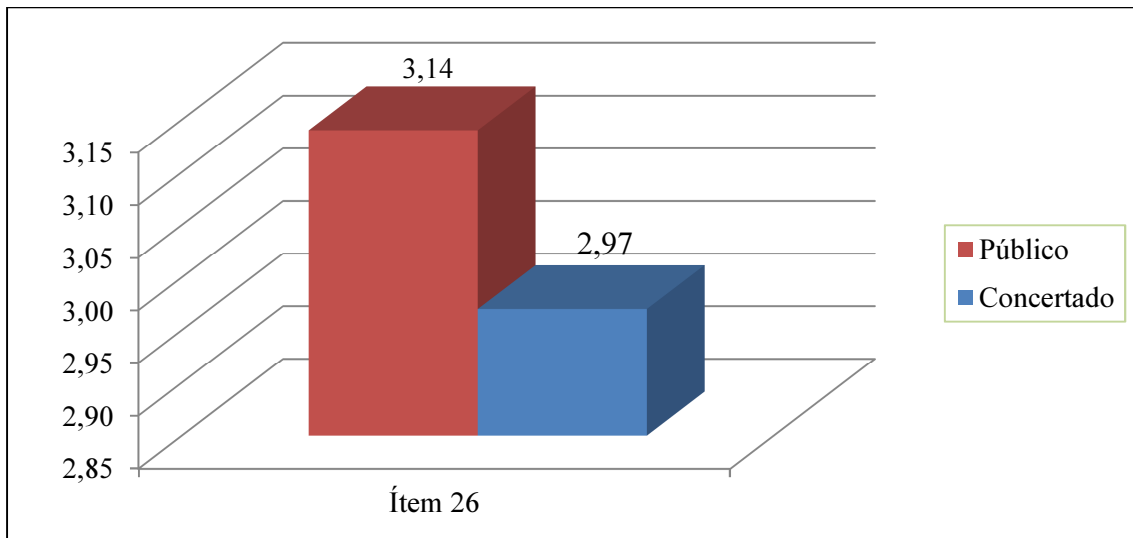
En la siguiente tabla se muestran los resultados obtenidos para este ítem: frecuencias, medias, desviaciones típicas, valor del estadístico  $t$  y significación).

Tabla 61. Contraste de diferencias para la dimensión IV según el tipo de centro

Ítem	Tipo de centro	N	Media	DT	$t$	Sig.
26 La política educativa necesita un giro en materia de interculturalidad	Público	289	3,14	,643	2,204	,028
	Concertado	87	2,97	,690		

Los datos de esta tabla, y más concretamente los valores de las medias, indican que en los centros públicos, más que en los concertados, se considera que la política educativa necesita un giro importante en materia de interculturalidad (ítem 26: 3,14 y 2,97). Estos datos quedan representados en el gráfico que sigue.

Gráfico 73. Diferencia de medias en función del tipo de centro. Dimensión IV



3.3.5. Diferencias significativas en la dimensión V según el tipo de centro

Continuando con la misma variable (tipo de centro), pero en esta ocasión en relación a la dimensión denominada “formación inicial de docentes en educación intercultural”, se hallan dos ítems para los que existen diferencias significativas. Son el número 6 y el 7

Tabla 62. Contraste de diferencias para la dimensión V según el tipo de centro

Ítem	Tipo de centro	N	Media	DT	t	Sig.
6 Los programas de formación en educación intercultural que los futuros docentes reciben durante sus estudios universitarios son los adecuados	Público	289	1,99	,574	2,162	,032
	Concertado	87	1,84	,568		
7 Durante los estudios universitarios a los futuros docentes se les forma para trabajar en aulas culturalmente homogéneas	Público	289	2,53	,672	2,087	,038
	Concertado	87	2,36	,698		

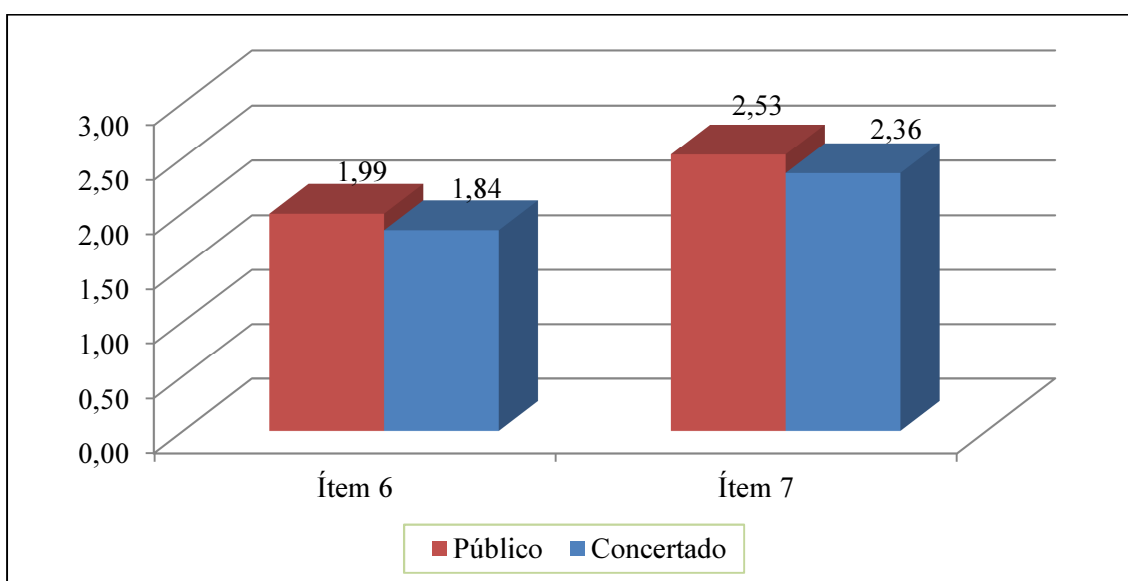
Así pues, los maestros opinan que los programas de formación en educación intercultural que los futuros docentes reciben durante sus estudios universitarios no son

nada adecuados. Los centros concertados son los que presentan una media menor (ítem 6: 1,99 y 1,84).

Y son los maestros de los centros públicos los que más opinan que durante los estudios universitarios a los futuros docentes se les forma para trabajar en aulas culturalmente homogéneas (ítem 7: 2,53 y 2,36).

La comparación de estas medias se puede ver en el siguiente gráfico.

Gráfico 74. *Diferencia de medias en función del tipo de centro. Dimensión V*



### 3.3.6. Diferencias significativas en la dimensión VI según el tipo de centro

Son diez los ítems para los que existen diferencias significativas y que pertenecen a la dimensión denominada “formación permanente del profesorado en educación intercultural”. Los valores de los estadísticos de grupo y los resultados de la prueba *t* para estos ítems (número 15, 16, 22, 28, 43, 46 49, 58, 62 y 68) se detallan en la siguiente tabla.

Tabla 63. *Contraste de diferencias para la dimensión VI según el tipo de centro*

Ítem	Tipo de centro	N	Media	DT	<i>t</i>	Sig.
15 En los cursos de formación en educación intercultural en los que he participado he adquirido habilidades para planificar y desarrollar estrategias metodológicas para atender la diversidad en el aula	Público	289	2,39	,669	3,852	,000
	Concertado	87	2,07	,759		

16 La formación continua recibida en programas de educación intercultural me ha servido después en la práctica del aula	Público	289	2,43	,714	3,241	,001
	Concertado	87	2,14	,765		
22 Estoy satisfecho/a con la formación que he recibido en algún curso sobre diversidad cultural	Público	289	2,37	,810	3,345	,001
	Concertado	87	2,05	,776		
28 A la hora de diseñar la oferta formativa docente en materia de educación intercultural es imprescindible contar con la opinión del profesorado	Público	289	3,38	,661	3,191	,002
	Concertado	87	3,10	,822		
43 La diversidad cultural puede ocasionar incidentes en los centros educativos	Público	289	2,41	,763	-2,044	,042
	Concertado	87	2,60	,739		
46 Educar en la diversidad cultural sólo es necesario cuando hay alumnos de otros lugares de procedencia	Público	289	1,88	,886	-3,023	,003
	Concertado	87	2,21	,851		
49 Un docente adecuadamente formado en educación intercultural motiva la transformación educativa	Público	289	3,20	,639	2,248	,025
	Concertado	87	3,01	,785		
58 La formación para atender a la diversidad cultural se adquiere durante la práctica docente	Público	289	2,78	,796	3,734	,000
	Concertado	87	2,43	,757		
62 Hay culturas que son muy difíciles de integrar en nuestra sociedad democrática	Público	289	2,56	,911	-3,181	,002
	Concertado	87	2,91	,830		
68 Resulta necesario crear espacios de reflexión entre los docentes para compartir las experiencias multiculturales de las aulas	Público	289	2,96	,657	2,133	,034
	Concertado	87	2,78	,689		

De los diez ítems con diferencias significativas según el tipo de centro, en siete presentan medias mayores los centros públicos (ítem 15, 16, 22, 28, 49, 58 y 68) y en tres los concertados (ítem 43, 46 y 62).

Los docentes, tanto de centros públicos como concertados, manifiestan que en los cursos de formación en educación intercultural en los que han participado, han adquirido pocas habilidades para planificar y desarrollar estrategias metodológicas para atender la diversidad, siendo los pertenecientes a los centros concertados los que presentan una media inferior (ítem 15: 2,39 y 2,07).

En la misma línea se expresan en cuanto a lo poco que les ha servido en la práctica la formación recibida en programas de educación intercultural, obteniéndose nuevamente el valor más bajo en los centros concertados (ítem 16: 2,43 y 2,14).

Los maestros coinciden en estar poco satisfechos con la formación recibida en cursos sobre diversidad cultural, observándose el valor menor en los centros concertados (ítem 22: 2,37 y 2,05).

También se obtiene una media más baja en los centros concertados en lo que respecta a que se debe contar con la opinión del profesorado para diseñar la oferta formativa en educación intercultural (ítem 28: 3,38 y 3,10), aunque el profesorado de ambos tipos de centros opinen que es bastante necesario.

Por otra parte, los maestros no creen que la diversidad cultural pueda ocasionar incidentes en los centros educativos, presentando el profesorado de los centros concertados una media mayor (ítem 43: 2,41 y 2,60).

Los docentes de los centros públicos no están nada de acuerdo con que educar en la diversidad cultural sólo es necesario cuando hay alumnos de otros lugares de procedencia, mientras que los pertenecientes a centros concertados están poco de acuerdo (ítem 46: 1,88 y 2,21).

Todos los maestros participantes opinan que un discente adecuadamente formado en educación intercultural motiva bastante la transformación educativa, siendo los pertenecientes a centros públicos los que presentan una puntuación media mayor (ítem 49: 3,20 y 3,01).

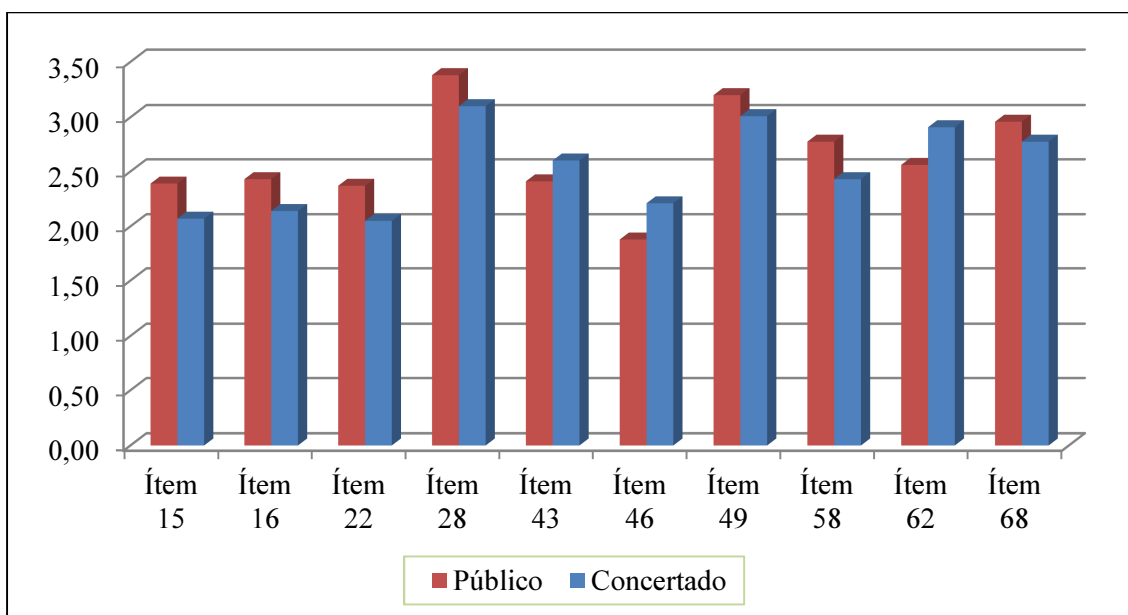
En cuanto a que la formación para atender a la diversidad cultural se adquiere durante la práctica docente, es el profesorado de los centros públicos el que arroja una media más elevada (ítem 58: 2,78 y 2,43).

Cuando se afirma que hay culturas que son muy difíciles de integrar en nuestra sociedad democrática, los centros concertados tienen una media superior que los públicos (ítem 62: 2,56 y 2,91).

Y ante la necesidad de crear espacios de reflexión entre los docentes para compartir las experiencias multiculturales de las aulas, son nuevamente los maestros de los centros públicos los que presentan una media mayor (ítem 68: 2,96 y 2,78).

La comparativa de medias se puede observar en el siguiente gráfico.

Gráfico 75. Diferencia de medias en función del tipo de centro. Dimensión VI



### 3.4. Resultados del ANOVA de un factor en función de la edad

El análisis de la varianza (ANOVA) de un factor permite conocer si existen diferencias significativas entre las medias obtenidas por cada variable dependiente en función de un factor o variable independiente, que comprende más de dos grupos. En este caso, la edad (30 años o menos; entre 31 y 40 años; entre 41 y 50 años; entre 51 y 60 años; más de 60 años).

Una vez obtenidos los resultados del análisis de la varianza propiamente dicho (estadístico  $F$  y  $p$ -valor), se analizarán los correspondientes a las pruebas post hoc que, como señalan Luque e Ibáñez (2012), permiten “construir la hipótesis de igualdad de medias para las diferentes combinaciones de comparaciones” (p. 319). Por un lado, se ha aplicado la prueba de Tukey en aquellos casos para los que se asumen varianzas iguales, es decir, cuando hay homocedasticidad. Y en aquellos casos en los que no se asumen varianzas iguales, y por lo tanto existe heterocedasticidad, se ha aplicado la prueba de Games-Howell.

Para contrastar las hipótesis de igualdad de varianzas se aplica la prueba de Levene (a un nivel de significación del 5%). Los resultados obtenidos se reflejan en la tabla 64 en la que, junto a cada ítem, aparece el valor del estadístico, los grados de libertad y la significación alcanzada en cada uno.



Tabla 64. Prueba de homogeneidad de varianzas según la edad

Ítem	Estadístico de Levene	gl 1	gl 2	Sig.
Ítem 1	7,635	4	371	,000
Ítem 2	1,400	4	371	,233
Ítem 3	4,837	4	371	,001
Ítem 4	6,595	4	371	,000
Ítem 5	5,835	4	371	,000
Ítem 6	2,725	4	371	,029
Ítem 7	,603	4	371	,661
Ítem 8	,163	4	371	,957
Ítem 9	1,876	4	371	,114
Ítem 10	,833	4	371	,505
Ítem 11	2,189	4	371	,070
Ítem 12	1,834	4	371	,122
Ítem 13	1,035	4	371	,389
Ítem 14	,176	4	371	,950
Ítem 15	2,352	4	371	,054
Ítem 16	2,442	4	371	,046
Ítem 17	1,665	4	371	,157
Ítem 18	,699	4	371	,593
Ítem 19	,463	4	371	,763
Ítem 20	2,494	4	371	,043
Ítem 21	,408	4	371	,803
Ítem 22	1,014	4	371	,400
Ítem 23	1,704	4	371	,148

Ítem 24	6,698	4	371	,000
Ítem 25	2,807	4	371	,026
Ítem 26	1,278	4	371	,278
Ítem 27	,264	4	371	,901
Ítem 28	,774	4	371	,543
Ítem 29	2,119	4	371	,078
Ítem 30	,668	4	371	,615
Ítem 31	,442	4	371	,778
Ítem 32	,794	4	371	,529
Ítem 33	1,563	4	371	,183
Ítem 34	2,095	4	371	,081
Ítem 35	2,517	4	371	,041
Ítem 36	3,957	4	371	,004
Ítem 37	,281	4	371	,890
Ítem 38	2,030	4	371	,090
Ítem 39	1,111	4	371	,351
Ítem 40	3,271	4	371	,012
Ítem 41	,278	4	371	,892
Ítem 42	,348	4	371	,845
Ítem 43	1,211	4	371	,306
Ítem 44	,518	4	371	,723
Ítem 45	2,421	4	371	,048
Ítem 46	1,028	4	371	,393
Ítem 47	,364	4	371	,834
Ítem 48	,968	4	371	,425

Ítem 49	,922	4	371	,451
Ítem 50	,291	4	371	,884
Ítem 51	1,632	4	371	,166
Ítem 52	,672	4	371	,612
Ítem 53	1,009	4	371	,402
Ítem 54	,622	4	371	,647
Ítem 55	,820	4	371	,513
Ítem 56	,759	4	371	,553
Ítem 57	1,614	4	371	,170
Ítem 58	,787	4	371	,534
Ítem 59	,132	4	371	,971
Ítem 60	1,076	4	371	,368
Ítem 61	2,517	4	371	,041
Ítem 62	3,594	4	371	,007
Ítem 63	1,065	4	371	,374
Ítem 64	,968	4	371	,425
Ítem 65	1,444	4	371	,219
Ítem 66	2,984	4	371	,019
Ítem 67	,658	4	371	,621
Ítem 68	1,045	4	371	,384
Ítem 69	,447	4	371	,774
Ítem 70	,361	4	371	,837
Ítem 71	1,671	4	371	,156
Ítem 72	1,098	4	371	,357
Ítem 73	,890	4	371	,470

gl: grados de libertad; Sig.: significación

Atendiendo a los resultados de esta última tabla, en dieciséis ítems se alcanza un  $p$ -valor menor de 0,05 tras aplicarse la prueba de Levene (ítem 1, 3, 4, 5, 6, 16, 20, 24, 25, 35, 36, 40, 45, 61, 62 y 66), hecho que hace rechazar la hipótesis nula de varianzas iguales en estos casos.

En la tabla 65 aparecen los resultados derivados del análisis de la varianza de un factor en el caso de cada uno de los ítems que conforma el instrumento de recogida de información. En ella se observan las diferencias entre los grupos (variación inter-grupos), las diferencias dentro de cada grupo (variación intra-grupos), la cuantificación de ambas variaciones (sumas de cuadrados), los grados de libertad, las medias cuadráticas, el valor del estadístico  $F$  y, por último, la significación o  $p$ -valor.

Tabla 65. Resultados del ANOVA según la edad

Ítem	Variación	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	$F$	Sig.
Ítem 1	<i>Inter-grupos</i>	11,421	4	2,855	6,298	,000
	<i>Intra-grupos</i>	168,194	371	,453		
	<i>Total</i>	179,614	375			
Ítem 2	<i>Inter-grupos</i>	7,487	4	1,872	4,271	,002
	<i>Intra-grupos</i>	162,574	371	,438		
	<i>Total</i>	170,061	375			
Ítem 3	<i>Inter-grupos</i>	11,225	4	2,806	6,338	,000
	<i>Intra-grupos</i>	164,264	371	,443		
	<i>Total</i>	175,489	375			
Ítem 4	<i>Inter-grupos</i>	10,743	4	2,686	6,710	,000
	<i>Intra-grupos</i>	148,488	371	,400		
	<i>Total</i>	159,231	375			
Ítem 5	<i>Inter-grupos</i>	4,537	4	1,134	2,937	,021
	<i>Intra-grupos</i>	143,292	371	,386		
	<i>Total</i>	147,830	375			
Ítem 6	<i>Inter-grupos</i>	3,982	4	,995	3,071	,016
	<i>Intra-grupos</i>	120,250	371	,324		
	<i>Total</i>	124,231	375			
Ítem 7	<i>Inter-grupos</i>	,971	4	,243	,521	,720
	<i>Intra-grupos</i>	172,986	371	,466		
	<i>Total</i>	173,957	375			
Ítem 8	<i>Inter-grupos</i>	2,103	4	,526	1,393	,236
	<i>Intra-grupos</i>	139,979	371	,377		
	<i>Total</i>	142,082	375			
Ítem 9	<i>Inter-grupos</i>	3,066	4	,766	1,247	,291
	<i>Intra-grupos</i>	227,995	371	,615		
	<i>Total</i>	231,061	375			
Ítem 10	<i>Inter-grupos</i>	2,012	4	,503	,709	,586
	<i>Intra-grupos</i>	263,307	371	,710		
	<i>Total</i>	265,319	375			
Ítem 11	<i>Inter-grupos</i>	2,626	4	,657	1,663	,158
	<i>Intra-grupos</i>	146,499	371	,395		
	<i>Total</i>	149,125	375			
Ítem 12	<i>Inter-grupos</i>	2,515	4	,629	1,441	,220
	<i>Intra-grupos</i>	161,910	371	,436		
	<i>Total</i>	164,426	375			

<b>Ítem 13</b>	<i>Inter-grupos</i>	1,385	4	,346	,864	,486
	<i>Intra-grupos</i>	148,732	371	,401		
	<i>Total</i>	150,117	375			
<b>Ítem 14</b>	<i>Inter-grupos</i>	1,781	4	,445	,908	,459
	<i>Intra-grupos</i>	181,953	371	,490		
	<i>Total</i>	183,734	375			
<b>Ítem 15</b>	<i>Inter-grupos</i>	4,192	4	1,048	2,142	,075
	<i>Intra-grupos</i>	181,510	371	,489		
	<i>Total</i>	185,702	375			
<b>Ítem 16</b>	<i>Inter-grupos</i>	3,005	4	,751	1,397	,234
	<i>Intra-grupos</i>	199,524	371	,538		
	<i>Total</i>	202,529	375			
<b>Ítem 17</b>	<i>Inter-grupos</i>	,317	4	,079	,151	,962
	<i>Intra-grupos</i>	194,619	371	,525		
	<i>Total</i>	194,936	375			
<b>Ítem 18</b>	<i>Inter-grupos</i>	,911	4	,228	,512	,727
	<i>Intra-grupos</i>	165,193	371	,445		
	<i>Total</i>	166,104	375			
<b>Ítem 19</b>	<i>Inter-grupos</i>	2,796	4	,699	1,147	,334
	<i>Intra-grupos</i>	226,129	371	,610		
	<i>Total</i>	228,926	375			
<b>Ítem 20</b>	<i>Inter-grupos</i>	13,062	4	3,266	5,852	,000
	<i>Intra-grupos</i>	207,042	371	,558		
	<i>Total</i>	220,104	375			
<b>Ítem 21</b>	<i>Inter-grupos</i>	,536	4	,134	,277	,892
	<i>Intra-grupos</i>	179,293	371	,483		
	<i>Total</i>	179,830	375			
<b>Ítem 22</b>	<i>Inter-grupos</i>	2,200	4	,550	,831	,506
	<i>Intra-grupos</i>	245,619	371	,662		
	<i>Total</i>	247,819	375			
<b>Ítem 23</b>	<i>Inter-grupos</i>	1,886	4	,472	1,167	,325
	<i>Intra-grupos</i>	149,848	371	,404		
	<i>Total</i>	151,734	375			
<b>Ítem 24</b>	<i>Inter-grupos</i>	2,223	4	,556	1,563	,183
	<i>Intra-grupos</i>	131,860	371	,355		
	<i>Total</i>	134,082	375			
<b>Ítem 25</b>	<i>Inter-grupos</i>	2,005	4	,501	1,040	,387
	<i>Intra-grupos</i>	178,928	371	,482		
	<i>Total</i>	180,934	375			
<b>Ítem 26</b>	<i>Inter-grupos</i>	1,114	4	,278	,641	,633
	<i>Intra-grupos</i>	161,046	371	,434		
	<i>Total</i>	162,160	375			
<b>Ítem 27</b>	<i>Inter-grupos</i>	1,041	4	,260	,660	,620
	<i>Intra-grupos</i>	146,318	371	,394		
	<i>Total</i>	147,359	375			
<b>Ítem 28</b>	<i>Inter-grupos</i>	4,200	4	1,050	2,108	,079
	<i>Intra-grupos</i>	184,768	371	,498		
	<i>Total</i>	188,968	375			
<b>Ítem 29</b>	<i>Inter-grupos</i>	2,438	4	,609	1,372	,243
	<i>Intra-grupos</i>	164,796	371	,444		
	<i>Total</i>	167,234	375			
<b>Ítem 30</b>	<i>Inter-grupos</i>	1,477	4	,369	1,026	,393
	<i>Intra-grupos</i>	133,459	371	,360		
	<i>Total</i>	134,936	375			
<b>Ítem 31</b>	<i>Inter-grupos</i>	1,223	4	,306	,938	,442
	<i>Intra-grupos</i>	120,860	371	,326		
	<i>Total</i>	122,082	375			
<b>Ítem 32</b>	<i>Inter-grupos</i>	3,723	4	,931	1,898	,110
	<i>Intra-grupos</i>	181,884	371	,490		
	<i>Total</i>	185,606	375			

<b>Ítem 33</b>	<i>Inter-grupos</i>	,420	4	,105	,205	,936
	<i>Intra-grupos</i>	190,080	371	,512		
	<i>Total</i>	190,500	375			
<b>Ítem 34</b>	<i>Inter-grupos</i>	,392	4	,098	,193	,942
	<i>Intra-grupos</i>	188,108	371	,507		
	<i>Total</i>	188,500	375			
<b>Ítem 35</b>	<i>Inter-grupos</i>	,761	4	,190	,419	,795
	<i>Intra-grupos</i>	168,300	371	,454		
	<i>Total</i>	169,061	375			
<b>Ítem 36</b>	<i>Inter-grupos</i>	2,868	4	,717	1,674	,155
	<i>Intra-grupos</i>	158,874	371	,428		
	<i>Total</i>	161,742	375			
<b>Ítem 37</b>	<i>Inter-grupos</i>	1,300	4	,325	,660	,620
	<i>Intra-grupos</i>	182,783	371	,493		
	<i>Total</i>	184,082	375			
<b>Ítem 38</b>	<i>Inter-grupos</i>	2,585	4	,646	1,109	,352
	<i>Intra-grupos</i>	216,158	371	,583		
	<i>Total</i>	218,742	375			
<b>Ítem 39</b>	<i>Inter-grupos</i>	3,834	4	,959	1,185	,317
	<i>Intra-grupos</i>	300,166	371	,809		
	<i>Total</i>	304,000	375			
<b>Ítem 40</b>	<i>Inter-grupos</i>	3,416	4	,854	2,742	,028
	<i>Intra-grupos</i>	115,539	371	,311		
	<i>Total</i>	118,955	375			
<b>Ítem 41</b>	<i>Inter-grupos</i>	,085	4	,021	,028	,998
	<i>Intra-grupos</i>	283,870	371	,765		
	<i>Total</i>	283,955	375			
<b>Ítem 42</b>	<i>Inter-grupos</i>	2,034	4	,508	,932	,445
	<i>Intra-grupos</i>	202,435	371	,546		
	<i>Total</i>	204,468	375			
<b>Ítem 43</b>	<i>Inter-grupos</i>	4,557	4	1,139	1,988	,096
	<i>Intra-grupos</i>	212,581	371	,573		
	<i>Total</i>	217,138	375			
<b>Ítem 44</b>	<i>Inter-grupos</i>	5,396	4	1,349	2,013	,092
	<i>Intra-grupos</i>	248,604	371	,670		
	<i>Total</i>	254,000	375			
<b>Ítem 45</b>	<i>Inter-grupos</i>	2,480	4	,620	1,334	,257
	<i>Intra-grupos</i>	172,389	371	,465		
	<i>Total</i>	174,870	375			
<b>Ítem 46</b>	<i>Inter-grupos</i>	6,095	4	1,524	1,955	,101
	<i>Intra-grupos</i>	289,224	371	,780		
	<i>Total</i>	295,319	375			
<b>Ítem 47</b>	<i>Inter-grupos</i>	3,764	4	,941	1,781	,132
	<i>Intra-grupos</i>	196,013	371	,528		
	<i>Total</i>	199,777	375			
<b>Ítem 48</b>	<i>Inter-grupos</i>	,501	4	,125	,218	,928
	<i>Intra-grupos</i>	213,368	371	,575		
	<i>Total</i>	213,870	375			
<b>Ítem 49</b>	<i>Inter-grupos</i>	,788	4	,197	,424	,791
	<i>Intra-grupos</i>	172,265	371	,464		
	<i>Total</i>	173,053	375			
<b>Ítem 50</b>	<i>Inter-grupos</i>	1,511	4	,378	,808	,521
	<i>Intra-grupos</i>	173,444	371	,468		
	<i>Total</i>	174,955	375			
<b>Ítem 51</b>	<i>Inter-grupos</i>	,910	4	,228	,452	,771
	<i>Intra-grupos</i>	186,909	371	,504		
	<i>Total</i>	187,819	375			
<b>Ítem 52</b>	<i>Inter-grupos</i>	4,734	4	1,184	1,683	,153
	<i>Intra-grupos</i>	260,872	371	,703		
	<i>Total</i>	265,606	375			

<b>Ítem 53</b>	<i>Inter-grupos</i>	2,085	4	,521	,732	,570
	<i>Intra-grupos</i>	264,074	371	,712		
	<i>Total</i>	266,160	375			
<b>Ítem 54</b>	<i>Inter-grupos</i>	1,660	4	,415	,787	,534
	<i>Intra-grupos</i>	195,571	371	,527		
	<i>Total</i>	197,231	375			
<b>Ítem 55</b>	<i>Inter-grupos</i>	2,237	4	,559	1,331	,258
	<i>Intra-grupos</i>	155,923	371	,420		
	<i>Total</i>	158,160	375			
<b>Ítem 56</b>	<i>Inter-grupos</i>	3,510	4	,878	,999	,408
	<i>Intra-grupos</i>	325,849	371	,878		
	<i>Total</i>	329,359	375			
<b>Ítem 57</b>	<i>Inter-grupos</i>	1,537	4	,384	,737	,567
	<i>Intra-grupos</i>	193,431	371	,521		
	<i>Total</i>	194,968	375			
<b>Ítem 58</b>	<i>Inter-grupos</i>	3,859	4	,965	1,517	,197
	<i>Intra-grupos</i>	235,968	371	,636		
	<i>Total</i>	239,827	375			
<b>Ítem 59</b>	<i>Inter-grupos</i>	,626	4	,157	,308	,872
	<i>Intra-grupos</i>	188,350	371	,508		
	<i>Total</i>	188,976	375			
<b>Ítem 60</b>	<i>Inter-grupos</i>	2,093	4	,523	,821	,512
	<i>Intra-grupos</i>	236,280	371	,637		
	<i>Total</i>	238,372	375			
<b>Ítem 61</b>	<i>Inter-grupos</i>	5,081	4	1,270	2,911	,022
	<i>Intra-grupos</i>	161,874	371	,436		
	<i>Total</i>	166,955	375			
<b>Ítem 62</b>	<i>Inter-grupos</i>	14,363	4	3,591	4,560	,001
	<i>Intra-grupos</i>	292,166	371	,788		
	<i>Total</i>	306,529	375			
<b>Ítem 63</b>	<i>Inter-grupos</i>	4,890	4	1,223	1,714	,146
	<i>Intra-grupos</i>	264,588	371	,713		
	<i>Total</i>	269,479	375			
<b>Ítem 64</b>	<i>Inter-grupos</i>	7,361	4	1,840	2,818	,025
	<i>Intra-grupos</i>	242,256	371	,653		
	<i>Total</i>	249,617	375			
<b>Ítem 65</b>	<i>Inter-grupos</i>	4,102	4	1,026	1,854	,118
	<i>Intra-grupos</i>	205,217	371	,553		
	<i>Total</i>	209,319	375			
<b>Ítem 66</b>	<i>Inter-grupos</i>	2,949	4	,737	1,393	,236
	<i>Intra-grupos</i>	196,283	371	,529		
	<i>Total</i>	199,231	375			
<b>Ítem 67</b>	<i>Inter-grupos</i>	6,838	4	1,709	2,933	,021
	<i>Intra-grupos</i>	216,202	371	,583		
	<i>Total</i>	223,040	375			
<b>Ítem 68</b>	<i>Inter-grupos</i>	1,161	4	,290	,648	,629
	<i>Intra-grupos</i>	166,116	371	,448		
	<i>Total</i>	167,277	375			
<b>Ítem 69</b>	<i>Inter-grupos</i>	,453	4	,113	,234	,919
	<i>Intra-grupos</i>	179,587	371	,484		
	<i>Total</i>	180,040	375			
<b>Ítem 70</b>	<i>Inter-grupos</i>	,369	4	,092	,164	,957
	<i>Intra-grupos</i>	209,182	371	,564		
	<i>Total</i>	209,551	375			
<b>Ítem 71</b>	<i>Inter-grupos</i>	6,270	4	1,567	2,157	,073
	<i>Intra-grupos</i>	269,558	371	,727		
	<i>Total</i>	275,827	375			
<b>Ítem 72</b>	<i>Inter-grupos</i>	2,000	4	,500	,928	,448
	<i>Intra-grupos</i>	199,872	371	,539		
	<i>Total</i>	201,872	375			

<b>Ítem 73</b>	<i>Inter-grupos</i>	3,451	4	,863	1,632	,165
	<i>Intra-grupos</i>	196,078	371	,529		
	<i>Total</i>	199,529	375			

Observando los valores del estadístico F se puede comprobar que en doce ítems (número 1, 2, 3, 4, 5, 6, 20, 40, 61, 62, 64 y 67) existen diferencias significativas entre las medias alcanzadas según la edad de los docentes.

A continuación, en aquellos casos para los que se han asumido varianzas iguales, se ha aplicado la prueba de Tukey. Y en aquellos en los que no se han asumido varianzas iguales se ha aplicado la prueba de Games-Howell. Los resultados en cada caso se exponen siguiendo la estructura de las dimensiones establecidas para el cuestionario aplicado.

### 3.4.1. Pruebas post hoc relativas a la dimensión I según la edad

Dentro de los ítems que forman parte de la dimensión denominada contexto ceutí, únicamente el número 67 presenta diferencias significativas en función de la edad.

Tabla 66. Prueba post hoc según la edad. Dimensión I

Ítem	Grupo de edad	Media	D.T	F	Sig.	TK
67 La mezcla de culturas, diferentes a la que tradicionalmente era mayoritaria en Ceuta, dificulta la labor del docente	30 años o menos	2,44	,751	2,933	,021	2≠5
	Entre 31-40 años	2,42	,725			
	Entre 41-50 años	2,68	,767			
	Entre 51-60 años	2,57	,834			
	Más de 60 años	2,93	,799			

Según los resultados obtenidos en las medias del ítem 67 y atendiendo a la edad, se puede decir que los maestros entre 31 y 40 años son los que menos creen que la mezcla de culturas diferentes a la tradicionalmente mayoritaria dificulta la labor docente, mientras que los maestros de más de 60 años son los que están más de acuerdo con esta afirmación.



### 3.4.2. Pruebas post hoc relativas a la dimensión II según la edad

En función de la edad no aparece ningún ítem en la dimensión II, denominado centro escolar, para el que existan diferencias significativas.

### 3.4.3. Pruebas post hoc relativas a la dimensión III según la edad

Entre los ítems que conforman la dimensión denominada ámbito personal, sólo para el número 20 existen diferencias significativas atendiendo a la edad.

Tabla 67. Prueba post hoc según la edad. Dimensión III

Ítem	Grupo de edad	Media	D.T	F	Sig.	G-HW
20 Estoy interesado/a en recibir formación sobre educación en contextos multiculturales	30 años o menos	3,22	,801	5,852	,000	1≠5 2≠5
	Entre 31-40 años	3,04	,692			
	Entre 41-50 años	2,82	,756			
	Entre 51-60 años	2,81	,833			
	Más de 60 años	2,27	,704			

Para el ítem 20 las diferencias significativas se presentan entre los docentes de los dos rangos de edad más jóvenes y los de mayor edad. La diferencia más elevada se da entre los dos extremos de edades, es decir, entre los más jóvenes y los mayores. En este caso, los maestros de 30 años o menos están bastante interesados en recibir formación sobre educación en contextos multiculturales (3,22), mientras que los de más de 60 años están poco interesados (2,27).

Lo mismo ocurre con los docentes entre 31 y 40 años, que se muestran bastante interesados (3,04) frente a los de mayor edad, que muestran poco interés.

### 3.4.4. Pruebas post hoc relativas a la dimensión IV según la edad

En la dimensión referida a la política educativa, el ítem número 40 es el que aparece con diferencias significativas.

Tabla 68. Prueba post hoc según la edad. Dimensión IV

Ítem	Grupo de edad	Media	D.T	F	Sig.	G-HW
40 El programa formativo que la Administración ofrece a los docentes está comprometido y atiende adecuadamente la educación intercultural	30 años o menos	1,96	,518	2,742	,028	1≠5
	Entre 31-40 años	2,10	,526			
	Entre 41-50 años	2,19	,620			
	Entre 51-60 años	1,97	,517			
	Más de 60 años	2,33	,617			

En el ítem 40 la diferencia más notable vuelve a presentarse entre los docentes de mayor y menor edad. Los maestros con 30 años o menos opinan que el programa formativo que la Administración ofrece a los docentes no está comprometido ni atiende adecuadamente la educación intercultural (1,96), mientras que los docentes con más de 60 años no son tan contundentes en esta afirmación y presentan una media más alta (2,33).

**3.4.5. Pruebas post hoc relativas a la dimensión V según la edad**

La dimensión V engloba los ítems que tratan sobre la formación inicial de los docentes en educación intercultural. En este caso, atendiendo a la edad, los ítems para los que existen diferencias significativas son los números 1, 2, 3, 4, 5 y 6.

Tabla 69. Prueba post hoc según la edad. Dimensión V

Ítem	Grupo de edad	Media	D.T	F	Sig.	TK	G-HW
Ítem 1	30 años o menos	1,93	,474	6,298	,000		2≠3 2≠4
	Entre 31-40 años	2,07	,618				
	Entre 41-50 años	1,79	,695				
	Entre 51-60 años	1,60	,715				
	Más de 60 años	1,87	1,060				
Ítem 2	30 años o menos	1,70	,609	4,271	,002	2≠4	
	Entre 31-40 años	1,81	,660				
	Entre 41-50 años	1,67	,672				
	Entre 51-60 años	1,41	,604				
	Más de 60 años	1,60	,910				
Ítem 3	30 años o menos	1,70	,542	6,338	,000		2≠4 3≠4
	Entre 31-40 años	1,93	,650				
	Entre 41-50 años	1,72	,695				
	Entre 51-60 años	1,46	,584				
	Más de 60 años	1,67	1,047				

Ítem 4	30 años o menos	1,85	,456	6,710	,000		1≠4 2≠4
	Entre 31-40 años	1,95	,604				
	Entre 41-50 años	1,75	,633				
	Entre 51-60 años	1,49	,635				
	Más de 60 años	1,87	1,060				
Ítem 5	30 años o menos	2,00	,555	2,937	,021		3≠4
	Entre 31-40 años	1,99	,548				
	Entre 41-50 años	2,09	,643				
	Entre 51-60 años	1,76	,694				
	Más de 60 años	1,93	,884				
Ítem 6	30 años o menos	1,78	,506	3,071	,016		2≠4 3≠4
	Entre 31-40 años	2,01	,572				
	Entre 41-50 años	2,02	,562				
	Entre 51-60 años	1,78	,542				
	Más de 60 años	2,07	,799				

En el caso del ítem 1 la media más elevada la presentan los docentes entre 31 y 40 años (2,07) y la más baja, los que se sitúan entre 51 y 60 años (1,60). Las diferencias significativas se plantean, por un lado, entre los maestros de 31 y 40 años y los que tienen entre 41 y 50 años. En este caso, los que se encuentran entre 41 y 50 años, consideran que durante la formación que recibieron en la Universidad, no se les transmitieron los contenidos necesarios para adquirir una preparación adecuada en educación intercultural (1,79), mientras que los maestros entre 31 y 40 años opinan que recibieron poca, presentando una media más alta (2,07). Por otro lado, se hallan las respuestas más opuestas, que son las de los maestros de entre 51 y 60 años y los de entre 31 y 40 años. En el primer grupo se obtiene la media más baja del ítem (1,60), manifestando que en el periodo formativo universitario no se les impartieron contenidos para alcanzar una correcta preparación en educación intercultural. Los maestros entre 31 y 40 años opinan que recibieron poca formación en esta materia, siendo la media más elevada de este ítem (2,07).

En el ítem 2, las diferencias significativas se dan entre los maestros entre 31 y 40 años y los que tienen entre 51 y 60 años. Estos últimos tienen la media más baja (1,41), manifestando que en la formación recibida durante sus estudios universitarios no se tuvieron en cuenta los aspectos curriculares, organizativos y metodológicos necesarios para hacer frente a las exigencias que se derivan de la incorporación tardía de alumnos inmigrantes. Los maestros de entre 31 y 40 años se muestran menos contundentes con esa consideración y presentan una media más alta (1,81).

En lo que respecta al ítem 3, la mayor diferencia se da en los docentes de entre 31 y 40 años y los que tienen una edad entre 51 y 60 años. Este último grupo es el que presenta una media más baja, considerando que durante su formación universitaria no adquirieron los conocimientos necesarios para elaborar una programación de aula para un entorno multicultural (1,46). Los maestros de entre 31 y 40 años son los que menos de acuerdo están con esta afirmación, presentando la media más alta (1,93). En este mismo ítem también se plantean diferencias significativas entre los grupos de docentes que están entre los 41 y 50 años y los de entre 51 y 60 años; estos últimos son los que manifiestan que durante su formación inicial no adquirieron los conocimientos para llevar a cabo una programación de aula que atienda la multiculturalidad (1,46), presentando una media más elevada los docentes de entre 41 y 50 años (1,72).

En el ítem 4 la mayor diferencia corresponde a los docentes de entre 31 y 40 años y los de entre 51 y 60 años. Este último grupo, con la media más baja (1,49), opina que durante sus estudios universitarios no se les dieron a conocer las estrategias metodológicas necesarias para desarrollar la práctica docente en un contexto educativo multicultural; mientras que los docentes de entre 31 y 40 años son los que están menos de acuerdo con esta afirmación (1,95). Otra de las diferencias se presenta entre los maestros más jóvenes, es decir, los que tienen 30 años o menos y los que tienen entre 51 y 60 años. Los más jóvenes no están de acuerdo, es decir, presentan una media más alta (1,85) que los docentes de entre 51 y 60 años (1,49), los cuales expresan que no se les transmitieron estrategias metodológicas durante su formación universitaria para una práctica docente en un entorno multicultural.

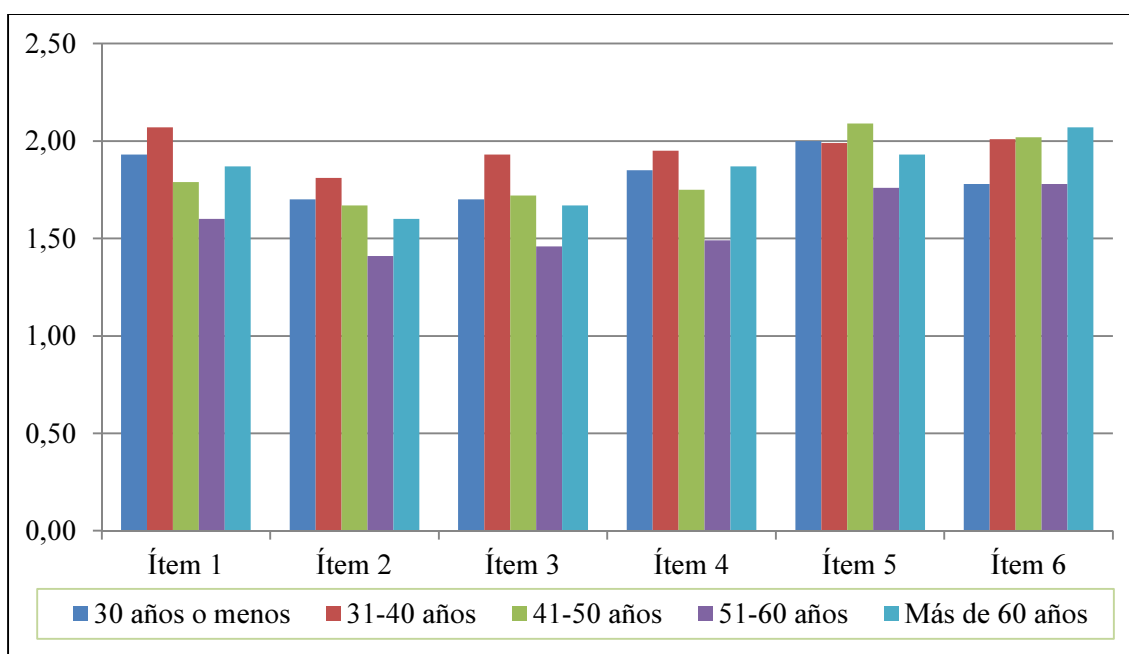
En cuanto a que los futuros docentes reciben una formación adecuada para abordar en el aula el análisis de estereotipos y la reducción de prejuicios culturales (ítem 5), la mayor diferencia se da entre los maestros de entre 41 y 50 años y aquellos que tienen entre 51 y 60 años. Estos últimos opinan que no han recibido ese tipo de formación (1,76), mientras que los maestros de entre 41 y 50 años son los que están menos de acuerdo con ello (2,09).

Respecto al ítem 6 existen diferencias significativas entre las opiniones de los maestros de entre 41 y 50 años y las de aquellos con una edad entre 51 y 60 años. Este último grupo manifiesta que los programas de formación en educación intercultural que los futuros docente reciben durante sus estudios universitarios no son nada adecuados (1,78), mientras que los docentes de entre 41 y 50 años presentan una media más

elevada (2,02), no estando tan de acuerdo con esta afirmación. Algo parecido ocurre entre los docentes de entre 31 y 40 años y aquellos con una edad entre 51 y 60 años, los cuales consideran que los programas formativos en la universidad sobre educación intercultural para los futuros docentes no son los adecuados; así, los maestros de entre 31 y 40 años presentan una media más alta (2,01), no estando tan de acuerdo.

Teniendo en cuenta los resultados de la tabla 69, en el siguiente gráfico se representan, para cada uno de los ítems, las medias correspondientes a los distintos grupos de edad.

Gráfico 76. Diferencia de medias en función de la edad. Dimensión V



### 3.4.6. Pruebas post hoc relativas a la dimensión VI según la edad

Dentro de la dimensión referida a la formación permanente del profesorado en educación intercultural, presentan diferencias significativas los ítems 61, 62 y 64.

Tabla 70. Prueba post hoc según la edad. Dimensión VI

Ítem	Grupo de edad	Media	D.T	F	Sig.	TK	G-HW
Ítem 61	30 años o menos	2,96	,587	2,911	,022		2≠3
	Entre 31-40 años	2,98	,648				
	Entre 41-50 años	2,72	,669				
	Entre 51-60 años	2,97	,690				
	Más de 60 años	2,93	,704				

Ítem 62	30 años o menos	2,48	,849	4,560	,001		1≠5 2≠4 2≠5 3≠5
	Entre 31-40 años	2,47	,937				
	Entre 41-50 años	2,67	,845				
	Entre 51-60 años	2,93	,919				
	Más de 60 años	3,13	,516				
Ítem 64	30 años o menos	2,44	,751	2,818	,025	2≠5	
	Entre 31-40 años	2,36	,820				
	Entre 41-50 años	2,50	,810				
	Entre 51-60 años	2,53	,819				
	Más de 60 años	3,07	,704				

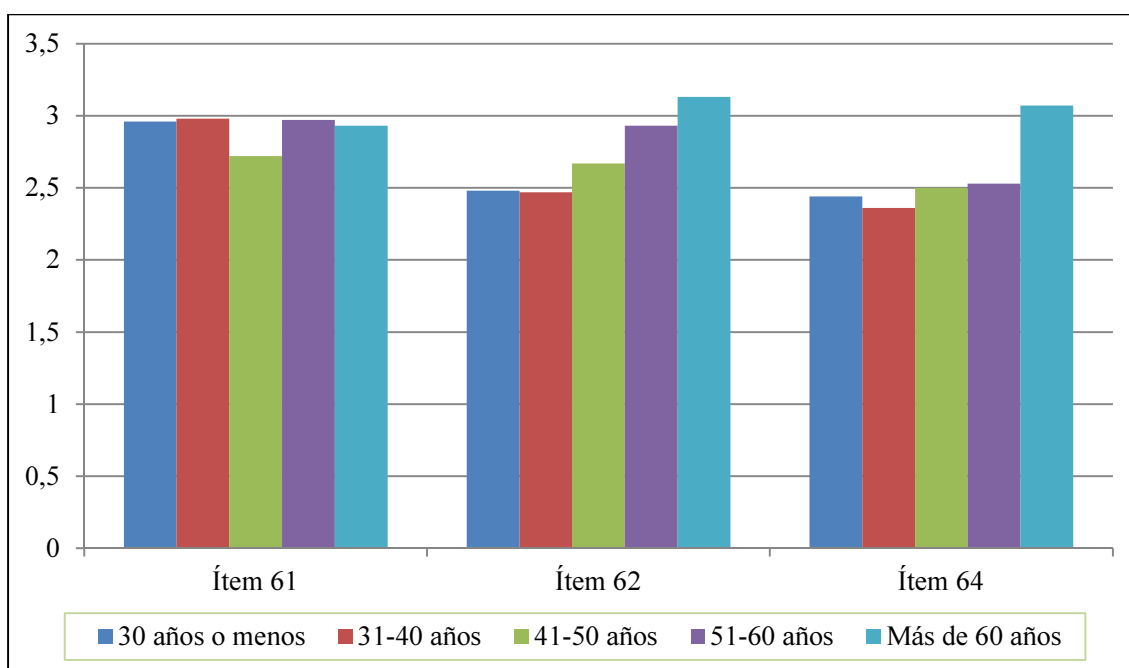
El ítem que más diferencias presenta es el número 62. Los grupos de docentes más jóvenes, con menores medias (2,48; 2,47; 2,67) se diferencian del grupo de maestros de mayor edad, que presenta la media más alta (3,13). En este caso, los docentes con más de 60 años opinan que hay culturas que son bastante difíciles de integrar en nuestra sociedad democrática y los maestros de entre 31 y 40 años son los que muestran una diferencia mayor con esta opinión, seguidos de los de 30 años o menos y de los de entre 41 y 50 años.

En el ítem 61 las diferencias significativas se encuentran entre los docentes con edad entre 31 y 40 años y los de entre 41 y 50 años. Así, los maestros entre 31 y 40 años son los que están más de acuerdo con que la formación en educación intercultural rompe barreras educativas entre los alumnos (2,98), mientras que los docentes entre 41 y 50 años son los que están menos de acuerdo con esta afirmación (2,72).

En cuanto a que la multiculturalidad en las aulas dificulta la calidad de la enseñanza (ítem 64), los maestros de más de 60 años opinan que bastante (3,07), mientras que los que menos de acuerdo están con esto son los docentes que se sitúan entre los 31 y 40 años (2,36).

En el gráfico 77 se visualizan, para cada uno de los ítems recogidos en esta dimensión, las medias según los distintos grupos de edad.

Gráfico 77. Diferencia de medias en función de la edad. Dimensión VI



### 3.5. Resultados del ANOVA de un factor en función del número de años de experiencia docente

De la misma forma que se ha procedido en el análisis de la varianza según la edad, se va a continuar en esta ocasión en función del número de años de experiencia docente. Los subgrupos que se tratarán serán cuatro: 10 años o menos, entre 11 y 20 años, entre 21 y 30 años, más de 30 años de experiencia. También se realizarán las pruebas post hoc (Tukey en los casos que se asuman varianzas iguales y Games-Howell en los que no).

Como punto de partida, para contrastar las hipótesis de igualdad de varianzas se ha aplicado la prueba de Levene a un nivel de significación del 5%. En la siguiente tabla se plasman los resultados para cada ítem.

Tabla 71. Prueba de homogeneidad de varianzas según los años de experiencia docente

Ítem	Estadístico de Levene	gl 1	gl 2	Sig.
Ítem 1	5,042	3	372	,002
Ítem 2	,845	3	372	,470

Ítem 3	2,049	3	372	,107
Ítem 4	3,067	3	372	,028
Ítem 5	3,898	3	372	,009
Ítem 6	4,558	3	372	,004
Ítem 7	,029	3	372	,993
Ítem 8	,439	3	372	,725
Ítem 9	2,415	3	372	,066
Ítem 10	,199	3	372	,897
Ítem 11	,947	3	372	,418
Ítem 12	,676	3	372	,567
Ítem 13	2,192	3	372	,089
Ítem 14	1,492	3	372	,216
Ítem 15	,543	3	372	,653
Ítem 16	1,500	3	372	,214
Ítem 17	2,447	3	372	,063
Ítem 18	2,913	3	372	,034
Ítem 19	,547	3	372	,650
Ítem 20	2,625	3	372	,050
Ítem 21	,677	3	372	,567
Ítem 22	2,249	3	372	,082
Ítem 23	2,427	3	372	,065
Ítem 24	2,416	3	372	,066
Ítem 25	1,639	3	372	,180
Ítem 26	3,972	3	372	,008
Ítem 27	1,884	3	372	,132
Ítem 28	1,641	3	372	,179
Ítem 29	3,139	3	372	,025



Ítem 30	1,637	3	372	,180
Ítem 31	1,826	3	372	,142
Ítem 32	,330	3	372	,804
Ítem 33	1,736	3	372	,159
Ítem 34	2,631	3	372	,050
Ítem 35	3,342	3	372	,019
Ítem 36	2,441	3	372	,064
Ítem 37	,477	3	372	,698
Ítem 38	1,287	3	372	,278
Ítem 39	,910	3	372	,436
Ítem 40	1,549	3	372	,201
Ítem 41	2,653	3	372	,048
Ítem 42	,092	3	372	,964
Ítem 43	1,342	3	372	,260
Ítem 44	1,528	3	372	,207
Ítem 45	1,704	3	372	,166
Ítem 46	,402	3	372	,752
Ítem 47	,353	3	372	,787
Ítem 48	,663	3	372	,575
Ítem 49	,632	3	372	,595
Ítem 50	1,014	3	372	,387
Ítem 51	3,514	3	372	,015
Ítem 52	2,120	3	372	,097
Ítem 53	1,575	3	372	,195
Ítem 54	1,314	3	372	,270
Ítem 55	1,700	3	372	,167
Ítem 56	2,776	3	372	,041

Ítem 57	4,267	3	372	,006
Ítem 58	1,233	3	372	,298
Ítem 59	1,158	3	372	,326
Ítem 60	1,122	3	372	,340
Ítem 61	5,736	3	372	,001
Ítem 62	3,395	3	372	,018
Ítem 63	,873	3	372	,455
Ítem 64	1,595	3	372	,190
Ítem 65	3,059	3	372	,028
Ítem 66	,965	3	372	,409
Ítem 67	1,985	3	372	,116
Ítem 68	1,641	3	372	,179
Ítem 69	,762	3	372	,516
Ítem 70	1,130	3	372	,337
Ítem 71	,035	3	372	,991
Ítem 72	,532	3	372	,661
Ítem 73	1,541	3	372	,203

gl: grados de libertad; Sig.: significación

Considerando los resultados de la tabla 71, en diecisiete ítems se alcanza un  $p$ -valor menor que 0,05 tras aplicarse la prueba de Levene (ítem 1, 4, 5, 6, 18, 20, 26, 29, 34, 35, 41, 51, 56, 57, 61, 62 y 65), hecho que hace rechazar la hipótesis nula de varianzas iguales en estos casos.

En la tabla siguiente se muestran los resultados derivados del análisis de la varianza de un factor en el caso de cada uno de los ítems que conforman el cuestionario aplicado. Además del estadístico  $F$ , se recogen las diferencias entre los grupos (variación inter-grupos), las diferencias dentro de cada grupo (variación intra-grupos), la cuantificación de ambas variaciones (sumas de cuadrados), los grados de libertad y las medias cuadráticas. El valor del estadístico  $F$  va seguido del  $p$ -valor o significación.

Tabla 72. Resultados de ANOVA según los años de experiencia docente

Ítem	Variación	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Ítem 1	<i>Inter-grupos</i>	14,557	3	4,852	10,936	,000
	<i>Intra-grupos</i>	165,057	372	,444		
	<i>Total</i>	179,614	375			
Ítem 2	<i>Inter-grupos</i>	12,550	3	4,183	9,880	,000
	<i>Intra-grupos</i>	157,511	372	,423		
	<i>Total</i>	170,061	375			
Ítem 3	<i>Inter-grupos</i>	12,801	3	4,267	9,757	,000
	<i>Intra-grupos</i>	162,689	372	,437		
	<i>Total</i>	175,489	375			
Ítem 4	<i>Inter-grupos</i>	13,694	3	4,565	11,668	,000
	<i>Intra-grupos</i>	145,537	372	,391		
	<i>Total</i>	159,231	375			
Ítem 5	<i>Inter-grupos</i>	3,082	3	1,027	2,641	,049
	<i>Intra-grupos</i>	144,747	372	,389		
	<i>Total</i>	147,830	375			
Ítem 6	<i>Inter-grupos</i>	1,015	3	,338	1,022	,383
	<i>Intra-grupos</i>	123,216	372	,331		
	<i>Total</i>	124,231	375			
Ítem 7	<i>Inter-grupos</i>	1,327	3	,442	,954	,415
	<i>Intra-grupos</i>	172,630	372	,464		
	<i>Total</i>	173,957	375			
Ítem 8	<i>Inter-grupos</i>	4,482	3	1,494	4,039	,008
	<i>Intra-grupos</i>	137,601	372	,370		
	<i>Total</i>	142,082	375			
Ítem 9	<i>Inter-grupos</i>	1,256	3	,419	,678	,566
	<i>Intra-grupos</i>	229,805	372	,618		
	<i>Total</i>	231,061	375			
Ítem 10	<i>Inter-grupos</i>	1,724	3	,575	,811	,488
	<i>Intra-grupos</i>	263,596	372	,709		
	<i>Total</i>	265,319	375			
Ítem 11	<i>Inter-grupos</i>	1,269	3	,423	1,064	,364
	<i>Intra-grupos</i>	147,856	372	,397		
	<i>Total</i>	149,125	375			
Ítem 12	<i>Inter-grupos</i>	4,772	3	1,591	3,707	,012
	<i>Intra-grupos</i>	159,653	372	,429		
	<i>Total</i>	164,426	375			
Ítem 13	<i>Inter-grupos</i>	1,787	3	,596	1,494	,216
	<i>Intra-grupos</i>	148,330	372	,399		
	<i>Total</i>	150,117	375			
Ítem 14	<i>Inter-grupos</i>	,144	3	,048	,097	,961
	<i>Intra-grupos</i>	183,590	372	,494		
	<i>Total</i>	183,734	375			
Ítem 15	<i>Inter-grupos</i>	1,902	3	,634	1,283	,280
	<i>Intra-grupos</i>	183,800	372	,494		
	<i>Total</i>	185,702	375			
Ítem 16	<i>Inter-grupos</i>	1,662	3	,554	1,026	,381
	<i>Intra-grupos</i>	200,867	372	,540		
	<i>Total</i>	202,529	375			

<b>Ítem 17</b>	<i>Inter-grupos</i>	4,408	3	1,469	2,869	,036
	<i>Intra-grupos</i>	190,528	372	,512		
	<i>Total</i>	194,936	375			
<b>Ítem 18</b>	<i>Inter-grupos</i>	2,296	3	,765	1,738	,159
	<i>Intra-grupos</i>	163,808	372	,440		
	<i>Total</i>	166,104	375			
<b>Ítem 19</b>	<i>Inter-grupos</i>	3,259	3	1,086	1,791	,148
	<i>Intra-grupos</i>	225,667	372	,607		
	<i>Total</i>	228,926	375			
<b>Ítem 20</b>	<i>Inter-grupos</i>	11,339	3	3,780	6,735	,000
	<i>Intra-grupos</i>	208,764	372	,561		
	<i>Total</i>	220,104	375			
<b>Ítem 21</b>	<i>Inter-grupos</i>	1,898	3	,633	1,323	,267
	<i>Intra-grupos</i>	177,932	372	,478		
	<i>Total</i>	179,830	375			
<b>Ítem 22</b>	<i>Inter-grupos</i>	5,995	3	1,998	3,074	,028
	<i>Intra-grupos</i>	241,824	372	,650		
	<i>Total</i>	247,819	375			
<b>Ítem 23</b>	<i>Inter-grupos</i>	2,117	3	,706	1,755	,155
	<i>Intra-grupos</i>	149,617	372	,402		
	<i>Total</i>	151,734	375			
<b>Ítem 24</b>	<i>Inter-grupos</i>	1,372	3	,457	1,282	,280
	<i>Intra-grupos</i>	132,710	372	,357		
	<i>Total</i>	134,082	375			
<b>Ítem 25</b>	<i>Inter-grupos</i>	1,236	3	,412	,853	,466
	<i>Intra-grupos</i>	179,697	372	,483		
	<i>Total</i>	180,934	375			
<b>Ítem 26</b>	<i>Inter-grupos</i>	3,635	3	1,212	2,843	,038
	<i>Intra-grupos</i>	158,525	372	,426		
	<i>Total</i>	162,160	375			
<b>Ítem 27</b>	<i>Inter-grupos</i>	,686	3	,229	,580	,629
	<i>Intra-grupos</i>	146,673	372	,394		
	<i>Total</i>	147,359	375			
<b>Ítem 28</b>	<i>Inter-grupos</i>	7,132	3	2,377	4,864	,002
	<i>Intra-grupos</i>	181,836	372	,489		
	<i>Total</i>	188,968	375			
<b>Ítem 29</b>	<i>Inter-grupos</i>	1,023	3	,341	,763	,515
	<i>Intra-grupos</i>	166,211	372	,447		
	<i>Total</i>	167,234	375			
<b>Ítem 30</b>	<i>Inter-grupos</i>	,703	3	,234	,649	,584
	<i>Intra-grupos</i>	134,233	372	,361		
	<i>Total</i>	134,936	375			
<b>Ítem 31</b>	<i>Inter-grupos</i>	,865	3	,288	,885	,449
	<i>Intra-grupos</i>	121,218	372	,326		
	<i>Total</i>	122,082	375			
<b>Ítem 32</b>	<i>Inter-grupos</i>	6,552	3	2,184	4,538	,004
	<i>Intra-grupos</i>	179,054	372	,481		
	<i>Total</i>	185,606	375			
<b>Ítem 33</b>	<i>Inter-grupos</i>	,137	3	,046	,089	,966
	<i>Intra-grupos</i>	190,363	372	,512		
	<i>Total</i>	190,500	375			
<b>Ítem 34</b>	<i>Inter-grupos</i>	,470	3	,157	,310	,818
	<i>Intra-grupos</i>	188,030	372	,505		

	<i>Total</i>	188,500	375			
<b>Ítem 35</b>	<i>Inter-grupos</i>	2,188	3	,729	1,626	,183
	<i>Intra-grupos</i>	166,873	372	,449		
	<i>Total</i>	169,061	375			
<b>Ítem 36</b>	<i>Inter-grupos</i>	,782	3	,261	,602	,614
	<i>Intra-grupos</i>	160,960	372	,433		
	<i>Total</i>	161,742	375			
<b>Ítem 37</b>	<i>Inter-grupos</i>	2,310	3	,770	1,576	,195
	<i>Intra-grupos</i>	181,772	372	,489		
	<i>Total</i>	184,082	375			
<b>Ítem 38</b>	<i>Inter-grupos</i>	3,871	3	1,290	2,234	,084
	<i>Intra-grupos</i>	214,871	372	,578		
	<i>Total</i>	218,742	375			
<b>Ítem 39</b>	<i>Inter-grupos</i>	1,369	3	,456	,561	,641
	<i>Intra-grupos</i>	302,631	372	,814		
	<i>Total</i>	304,000	375			
<b>Ítem 40</b>	<i>Inter-grupos</i>	,174	3	,058	,182	,909
	<i>Intra-grupos</i>	118,780	372	,319		
	<i>Total</i>	118,955	375			
<b>Ítem 41</b>	<i>Inter-grupos</i>	,927	3	,309	,406	,749
	<i>Intra-grupos</i>	283,028	372	,761		
	<i>Total</i>	283,955	375			
<b>Ítem 42</b>	<i>Inter-grupos</i>	2,992	3	,997	1,841	,139
	<i>Intra-grupos</i>	201,476	372	,542		
	<i>Total</i>	204,468	375			
<b>Ítem 43</b>	<i>Inter-grupos</i>	2,891	3	,964	1,673	,172
	<i>Intra-grupos</i>	214,248	372	,576		
	<i>Total</i>	217,138	375			
<b>Ítem 44</b>	<i>Inter-grupos</i>	13,030	3	4,343	6,705	,000
	<i>Intra-grupos</i>	240,970	372	,648		
	<i>Total</i>	254,000	375			
<b>Ítem 45</b>	<i>Inter-grupos</i>	2,800	3	,933	2,018	,111
	<i>Intra-grupos</i>	172,070	372	,463		
	<i>Total</i>	174,870	375			
<b>Ítem 46</b>	<i>Inter-grupos</i>	,623	3	,208	,262	,853
	<i>Intra-grupos</i>	294,696	372	,792		
	<i>Total</i>	295,319	375			
<b>Ítem 47</b>	<i>Inter-grupos</i>	4,380	3	1,460	2,780	,041
	<i>Intra-grupos</i>	195,396	372	,525		
	<i>Total</i>	199,777	375			
<b>Ítem 48</b>	<i>Inter-grupos</i>	2,814	3	,938	1,653	,177
	<i>Intra-grupos</i>	211,055	372	,567		
	<i>Total</i>	213,870	375			
<b>Ítem 49</b>	<i>Inter-grupos</i>	3,425	3	1,142	2,504	,059
	<i>Intra-grupos</i>	169,628	372	,456		
	<i>Total</i>	173,053	375			
<b>Ítem 50</b>	<i>Inter-grupos</i>	4,358	3	1,453	3,168	,024
	<i>Intra-grupos</i>	170,597	372	,459		
	<i>Total</i>	174,955	375			
<b>Ítem 51</b>	<i>Inter-grupos</i>	2,445	3	,815	1,635	,181
	<i>Intra-grupos</i>	185,374	372	,498		
	<i>Total</i>	187,819	375			
<b>Ítem 52</b>	<i>Inter-grupos</i>	5,470	3	1,823	2,607	,051

	<i>Intra-grupos</i>	260,136	372	,699		
	<i>Total</i>	265,606	375			
<b>Ítem 53</b>	<i>Inter-grupos</i>	3,670	3	1,223	1,733	,160
	<i>Intra-grupos</i>	262,490	372	,706		
	<i>Total</i>	266,160	375			
<b>Ítem 54</b>	<i>Inter-grupos</i>	,607	3	,202	,383	,766
	<i>Intra-grupos</i>	196,625	372	,529		
	<i>Total</i>	197,231	375			
<b>Ítem 55</b>	<i>Inter-grupos</i>	,538	3	,179	,424	,736
	<i>Intra-grupos</i>	157,621	372	,424		
	<i>Total</i>	158,160	375			
<b>Ítem 56</b>	<i>Inter-grupos</i>	5,649	3	1,883	2,164	,092
	<i>Intra-grupos</i>	323,710	372	,870		
	<i>Total</i>	329,359	375			
<b>Ítem 57</b>	<i>Inter-grupos</i>	,390	3	,130	,249	,862
	<i>Intra-grupos</i>	194,578	372	,523		
	<i>Total</i>	194,968	375			
<b>Ítem 58</b>	<i>Inter-grupos</i>	2,758	3	,919	1,443	,230
	<i>Intra-grupos</i>	237,069	372	,637		
	<i>Total</i>	239,827	375			
<b>Ítem 59</b>	<i>Inter-grupos</i>	1,774	3	,591	1,175	,319
	<i>Intra-grupos</i>	187,202	372	,503		
	<i>Total</i>	188,976	375			
<b>Ítem 60</b>	<i>Inter-grupos</i>	1,980	3	,660	1,039	,375
	<i>Intra-grupos</i>	236,392	372	,635		
	<i>Total</i>	238,372	375			
<b>Ítem 61</b>	<i>Inter-grupos</i>	6,540	3	2,180	5,056	,002
	<i>Intra-grupos</i>	160,414	372	,431		
	<i>Total</i>	166,955	375			
<b>Ítem 62</b>	<i>Inter-grupos</i>	6,614	3	2,205	2,734	,044
	<i>Intra-grupos</i>	299,916	372	,806		
	<i>Total</i>	306,529	375			
<b>Ítem 63</b>	<i>Inter-grupos</i>	2,132	3	,711	,989	,398
	<i>Intra-grupos</i>	267,347	372	,719		
	<i>Total</i>	269,479	375			
<b>Ítem 64</b>	<i>Inter-grupos</i>	,892	3	,297	,445	,721
	<i>Intra-grupos</i>	248,725	372	,669		
	<i>Total</i>	249,617	375			
<b>Ítem 65</b>	<i>Inter-grupos</i>	2,162	3	,721	1,294	,276
	<i>Intra-grupos</i>	207,157	372	,557		
	<i>Total</i>	209,319	375			
<b>Ítem 66</b>	<i>Inter-grupos</i>	1,196	3	,399	,749	,524
	<i>Intra-grupos</i>	198,036	372	,532		
	<i>Total</i>	199,231	375			
<b>Ítem 67</b>	<i>Inter-grupos</i>	1,585	3	,528	,887	,448
	<i>Intra-grupos</i>	221,455	372	,595		
	<i>Total</i>	223,040	375			
<b>Ítem 68</b>	<i>Inter-grupos</i>	4,179	3	1,393	3,177	,024
	<i>Intra-grupos</i>	163,098	372	,438		
	<i>Total</i>	167,277	375			
<b>Ítem 69</b>	<i>Inter-grupos</i>	2,786	3	,929	1,949	,121
	<i>Intra-grupos</i>	177,254	372	,476		
	<i>Total</i>	180,040	375			

<b>Ítem 70</b>	<i>Inter-grupos</i>	,108	3	,036	,064	,979
	<i>Intra-grupos</i>	209,443	372	,563		
	<i>Total</i>	209,551	375			
<b>Ítem 71</b>	<i>Inter-grupos</i>	1,760	3	,587	,796	,497
	<i>Intra-grupos</i>	274,068	372	,737		
	<i>Total</i>	275,827	375			
<b>Ítem 72</b>	<i>Inter-grupos</i>	,873	3	,291	,538	,657
	<i>Intra-grupos</i>	201,000	372	,540		
	<i>Total</i>	201,872	375			
<b>Ítem 73</b>	<i>Inter-grupos</i>	2,324	3	,775	1,461	,225
	<i>Intra-grupos</i>	197,205	372	,530		
	<i>Total</i>	199,529	375			

gl: grados de libertad; F: valor del estadístico; Sig.: significación

Examinando el estadístico *F* se puede comprobar que en diecinueve ítems (número 1, 2, 3, 4, 5, 8, 12, 17, 20, 22, 26, 28, 32, 44, 47, 50, 61, 62 y 68) existen diferencias significativas entre las medias alcanzadas según los años de experiencia docente.

A continuación, en aquellos casos para los que se han asumido varianzas iguales se aplicará la prueba de Tukey. Y en aquellos otros en los que no se han asumido varianzas iguales se aplicará la prueba de Games-Howell. Los resultados en cada caso se exponen siguiendo la estructura de las dimensiones establecidas para el cuestionario aplicado.

### ***3.5.1. Pruebas post hoc relativas a la dimensión I según el número de años de experiencia docente***

Entre los ítems que constituyen la dimensión I, denominada contexto ceutí, los que presentan diferencias significativas en función de los años de experiencia docente son los número 32, 44 y 50.

Tabla 73. Prueba post hoc según los años de experiencia docente. Dimensión I

<b>Ítem</b>	<b>Experiencia docente</b>	<b>Media</b>	<b>D.T</b>	<b>F</b>	<b>Sig.</b>	<b>TK</b>
32 Considero necesario que se potencie la formación del profesorado ceutí en educación intercultural	10 años o menos	3,25	,610	4,538	,004	1≠2 1≠3
	Entre 11-20 años	3,02	,761			
	Entre 21-30 años	2,87	,702			
	Más de 30 años	3,15	,587			

44	La formación en educación intercultural en Ceuta debería ser obligatoria	10 años o menos	3,14	,773	6,705	,000	1≠3 2≠3
		Entre 11-20 años	3,07	,792			
		Entre 21-30 años	2,59	,880			
		Más de 30 años	2,85	,844			
50	Por sus características sociodemográficas, el profesor de Ceuta necesita programas formativos sobre educación intercultural	10 años o menos	3,27	,660	3,168	,024	1≠3
		Entre 11-20 años	3,13	,675			
		Entre 21-30 años	2,93	,773			
		Más de 30 años	3,15	,587			

Según los resultados mostrados en la tabla 73, se puede afirmar en base al ítem 32 que los maestros con menos años de experiencia consideran bastante necesario que se potencie la formación del profesorado ceutí en educación intercultural, situándose con la media más alta (3,25), mientras que los docentes que tienen entre 21 y 30 años de experiencia presentan la media más baja (2,87), existiendo, por tanto, entre ambos grupos diferencias significativas. También las hay entre los maestros con 10 años o menos de experiencia, que como se ha señalado son los que encuentran muy necesario que se potencie la formación de los docentes en educación intercultural y los que cuentan con entre 11 y 20 años de experiencia, los cuales presentan una media inferior (3,02).

Respecto al ítem 44 existen diferencias significativas entre los maestros con menos años de experiencia, que consideran que la formación en educación intercultural en Ceuta debería ser obligatoria (3,14), frente a los docentes con una experiencia de entre 21 y 30 años, que presentan la media más baja (2,59) y que no están tan de acuerdo con esa opinión. Por otro lado, en ese mismo ítem también el segundo grupo con menor experiencia docente, es decir, aquellos maestros con entre 11 y 20 años de experiencia, están de acuerdo con que la formación en educación intercultural en Ceuta debería ser obligatoria (3,07) frente, nuevamente, al grupo que menos de acuerdo está con ello, los maestros con entre 21 y 30 años de experiencia.

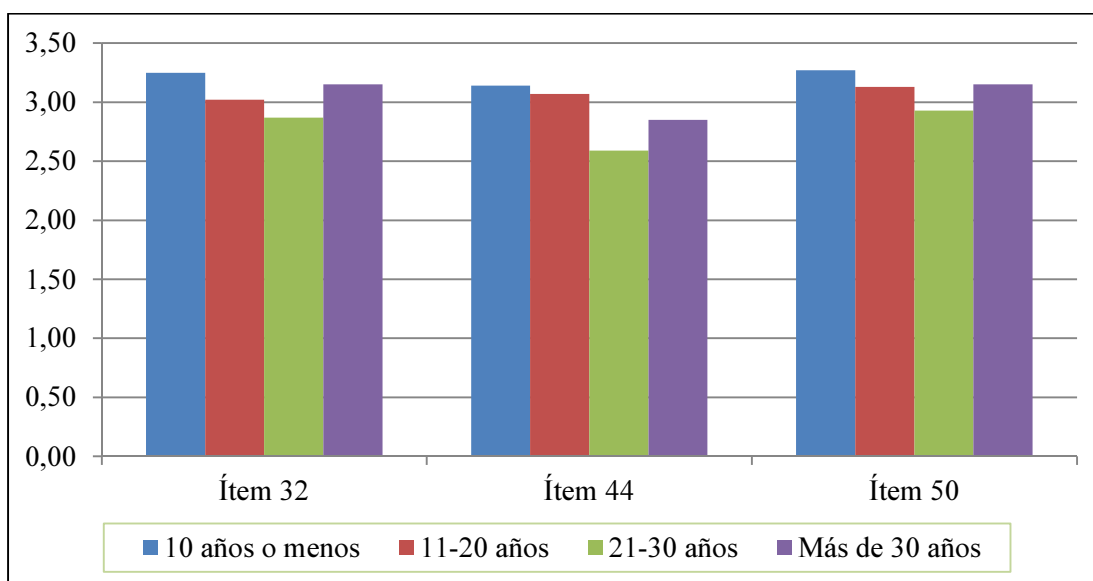
En lo concerniente al ítem 50 las diferencias significativas se localizan entre los docentes con menos años de experiencia y los que tienen entre 21 y 30 años. Los maestros con 10 años de experiencia o menos están bastante de acuerdo con que por sus



características demográficas, el profesor de Ceuta necesita programas formativos sobre educación intercultural (3,27), mientras que los maestros que tienen entre 21 y 30 años de experiencia son los que menos de acuerdo están con esta opinión (2,93).

En el gráfico 78 se representan las medias para cada uno de los ítems y subgrupos.

Gráfico 78. *Diferencia de medias en función de los años de experiencia docente. Dimensión I*



### 3.5.2. Pruebas post hoc relativas a la dimensión II según el número de años de experiencia docente

Dentro de los ítems que forman parte de la dimensión II, denominada centro escolar, no hay ninguno para el que se establezcan diferencias significativas en función de los años de experiencia docente.

### 3.5.3. Pruebas post hoc relativas a la dimensión III según el número de años de experiencia docente

El ítem 20 es el único para el que existen diferencias significativas según el número de años de experiencia dentro de la dimensión denominada ámbito personal.

Tabla 74. Prueba post hoc según los años de experiencia docente. Dimensión III

Ítem	Experiencia docente	Media	D.T	F	Sig.	G-HW
20 Estoy interesado/a en recibir formación sobre educación en contextos multiculturales	10 años o menos	3,10	,660	6,735	,000	1≠3 1≠4
	Entre 11-20 años	2,94	,778			
	Entre 21-30 años	2,67	,752			
	Más de 30 años	2,59	,850			

En base a los resultados recogidos en la tabla 74 se puede afirmar que existen diferencias significativas entre los docentes con menos experiencia y los de más experiencia. Los que poseen 10 años o menos están bastante interesados en recibir formación sobre educación en contextos multiculturales, presentando la media más alta (3,10); en cambio, los docentes con más de 30 años de experiencia son los que presentan una media más baja (2,59) y muestran menos interés en recibir ese tipo de formación.

También se aprecian diferencias significativas entre los docentes con menos experiencia y los que tienen una entre 21 y 30 años. Los primeros, como se indicaba anteriormente, están muy interesados en recibir formación sobre educación en contextos multiculturales, mientras que los segundos presentan una media menor (2,67), es decir, muestran menos interés por formarse en educación intercultural.

#### 3.5.4. Pruebas post hoc relativas a la dimensión IV según el número de años de experiencia docente

Dentro de la dimensión referida a la política educativa y en función del número de años de experiencia se observan diferencias significativas en el ítem 26.

Tabla 75. Prueba post hoc según los años de experiencia docente. Dimensión IV

Ítem	Experiencia docente	Media	D.T	F	Sig.	G-HW
26 La política educativa necesita un giro en materia de interculturalidad	10 años o menos	3,21	,648	2,843	,038	2≠4 3≠4
	Entre 11-20 años	3,03	,713			
	Entre 21-30 años	3,00	,514			
	Más de 30 años	3,26	,549			

Aunque todos los docentes están bastante de acuerdo con que la política educativa necesita un giro en materia de interculturalidad (ítem 26), los que presentan una media más alta y, por lo tanto, están más de acuerdo con esta afirmación son los docentes con más años de experiencia y aquellos con menos (3,26 y 3,21 respectivamente), frente a los dos grupos intermedios (3,03 y 3,00).

### 3.5.5. Pruebas post hoc relativas a la dimensión V según el número de años de experiencia docente

Los ítems que pertenecen a la dimensión referida a la formación inicial de los docentes en educación intercultural y que presentan diferencias significativas según el número de años de experiencia son el 1, 2, 3, 4, 5 y 8.

Tabla 76. Prueba post hoc según los años de experiencia docente. Dimensión V

Ítem	Experiencia docente	Media	D.T	F	Sig.	TK	G-HW
Ítem 1	10 años o menos	2,01	,595	10,936	,000		1≠3 1≠4 2≠3 2≠4
	Entre 11-20 años	1,98	,688				
	Entre 21-30 años	1,54	,636				
	Más de 30 años	1,54	,790				
Ítem 2	10 años o menos	1,77	,642	9,880	,000	1≠3 1≠4 2≠3 2≠4	
	Entre 11-20 años	1,78	,680				
	Entre 21-30 años	1,43	,602				
	Más de 30 años	1,28	,605				

Ítem 3	10 años o menos	1,85	,575	9,757	,000	1≠3 1≠4 2≠3 2≠4	
	Entre 11-20 años	1,86	,704				
	Entre 21-30 años	1,56	,718				
	Más de 30 años	1,31	,614				
Ítem 4	10 años o menos	1,90	,555	11,668	,000	1≠3 1≠4 2≠3 2≠4	
	Entre 11-20 años	1,90	,646				
	Entre 21-30 años	1,56	,664				
	Más de 30 años	1,36	,668				
Ítem 5	10 años o menos	2,04	,538	2,641	,049	1≠4	
	Entre 11-20 años	1,99	,626				
	Entre 21-30 años	2,00	,700				
	Más de 30 años	1,72	,724				
Ítem 8	10 años o menos	2,16	,565	4,039	,008	2≠3	
	Entre 11-20 años	2,19	,621				
	Entre 21-30 años	1,93	,610				
	Más de 30 años	1,92	,664				

En el ítem 1 las mayores diferencias entre las medias se encuentran entre los docentes con menos experiencia y los dos grupos de maestros con mayor experiencia. Así, tanto los maestros que tienen entre 21 y 30 años de experiencia como los que tienen más de 30 manifiestan que durante su formación en la universidad no se les transmitieron los contenidos necesarios para adquirir una preparación adecuada en educación intercultural (1,54 de media en ambos), mientras que los maestros con 10 años o menos de experiencia tienen una media más alta (2,01), por lo que no son tan contundentes a la hora de manifestar esta opinión. También existen diferencias significativas entre los docentes que tienen entre 11 y 20 años de experiencia (1,98) y los dos grupos de mayor número de años en ejercicio, al ser estos dos últimos, como ya se ha mencionado, rotundos a la hora de manifestar la falta de preparación durante los estudios universitarios en educación intercultural.

En el ítem 2 las diferencias significativas se dan entre los docentes que tienen entre 21 y 30 años de experiencia (1,43), los cuales piensan que durante su formación universitaria no se tuvieron en cuenta los aspectos curriculares, organizativos y

metodológicos necesarios para hacer frente a las exigencias que se derivan de la incorporación tardía de alumnos inmigrante y los maestros con 10 años o menos de experiencia, que presentan la media más alta (1,77). También existen diferencias significativas entre los docentes con menos experiencia y los que más tienen; estos últimos, con una media más baja (1,28), están más de acuerdo con que no recibieron durante su formación inicial lo necesario para afrontar las situaciones que se producen con la incorporación tardía de alumnos inmigrantes.

Del mismo modo, existen diferencias significativas entre los docentes con entre 11 y 20 años de experiencia y los que tienen entre 21 y 30. Este último grupo presenta una media más baja (1,43), hecho que indica que están más de acuerdo con la opinión manifestada acerca de la falta de formación en aspectos curriculares, organizativos y metodológicos durante los estudios universitarios en materia de interculturalidad. La diferencia mayor entre las medias aparece entre los docentes con más de 30 años de experiencia (1,28) y los que tienen entre 11 y 20 años; de estos dos grupos, el de mayor número de años de experiencia es el que más de acuerdo está con que no recibieron la formación adecuada durante sus estudios universitarios en relación a los aspectos mencionados para afrontar con éxito la incorporación tardía de alumnado inmigrante.

En lo que se refiere al ítem 3, la diferencia significativa más acentuada en base a las medias se da entre los docentes con más de 30 años de experiencia, que exponen que durante la formación universitaria no adquirieron el conocimiento necesario para elaborar una programación de aula en un entorno multicultural (1,31), y los maestros que tienen entre 11 y 20 de experiencia, los cuales no están tan de acuerdo con esa opinión, presentando una media mayor (1,86). Y entre los docentes con 10 años o menos de experiencia y los que tienen entre 21 y 30 años, son estos últimos los que están más de acuerdo con la falta de formación manifestada.

Por otra parte, en el caso de las diferencias significativas entre las opiniones de los maestros con mayor y menor experiencia, los que poseen más de 30 años están más de acuerdo con la falta de adquisición de los conocimientos necesarios durante la formación universitaria para desarrollar una programación multicultural. Por último, en este ítem también se plantean diferencias significativas entre los docentes que tienen entre 11 y 20 años de experiencia y los de entre 21 y 30 años; en esta ocasión son los docentes que tienen entre 21 y 30 años de experiencia los que están más de acuerdo con que hay falta de formación en el sentido expresado con anterioridad.

Con respecto al ítem 4 se dan diferencias significativas entre los maestros de menor experiencia y los de mayor, siendo estos últimos los que están más de acuerdo con la opinión de que durante sus estudios universitarios no les dieron a conocer las estrategias metodológicas necesarias para desarrollar la práctica docente en un contexto educativo multicultural (1,36). Ocurre lo mismo entre los docentes que tienen entre 11 y 20 años de experiencia y los de más de 30; vuelven a ser estos últimos los que más de acuerdo están con la mencionada falta de formación.

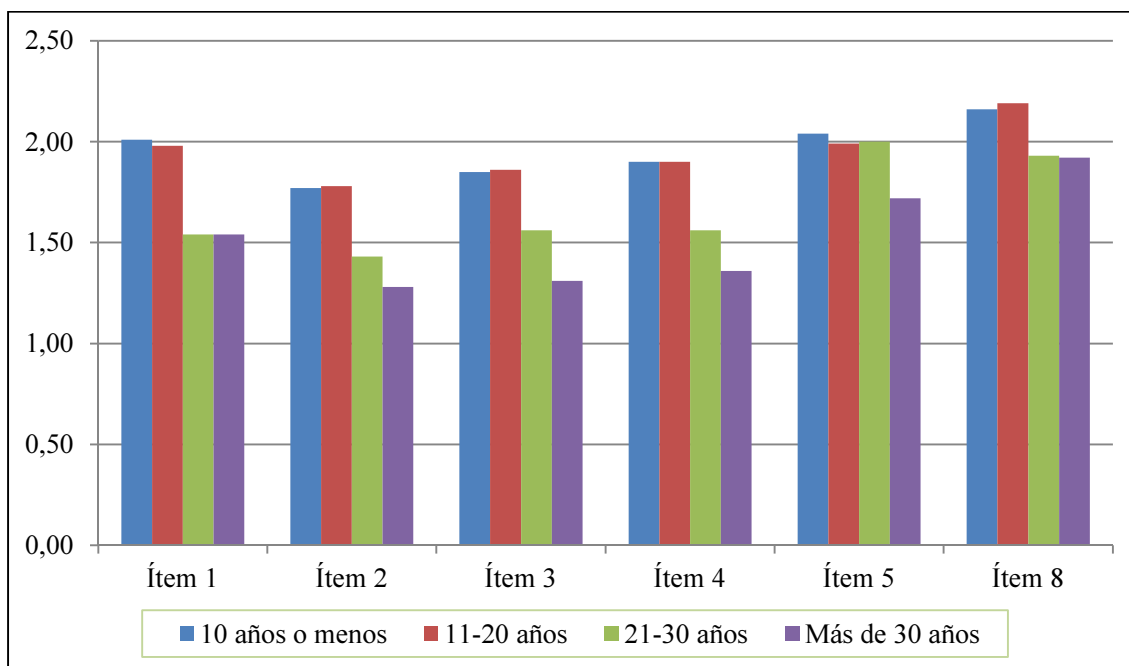
En el caso de las diferencias significativas entre los profesores con menos experiencia y los que tienen entre 21 y 30 años, son estos últimos los que más comparten la opinión referida a la falta de formación inicial para programar en aulas multiculturales (1,56). Y en cuanto a las diferencias significativas entre las respuestas de los maestros con entre 11 y 20 años de experiencia y los que tienen entre 21 y 30, son estos últimos los que presentan una media más baja (1,56) y, por tanto, están más de acuerdo con la falta de preparación durante la formación universitaria en el ámbito comentado.

Por lo que respecta al ítem 5, la mayor diferencia entre las medias se da entre los docentes con más y con menos años de experiencia. En este caso, los maestros con más de 30 años de experiencia son los que manifiestan que durante sus estudios universitarios los futuros docentes no reciben una formación adecuada para abordar en el aula el análisis de estereotipos y la reducción de prejuicios culturales.

En relación al ítem 8 existen diferencias significativas entre los maestros que tienen entre 11 y 20 años de experiencia y los de entre 21 y 30. Son estos últimos los que sostienen que durante los estudios universitarios no se dan a conocer a los futuros docentes los diferentes modelos de actuación e intervención para dar una respuesta adecuada a la diversidad del alumnado.

En el gráfico 79 se representan las medias para cada uno de los ítems y subgrupos.

Gráfico 79. *Diferencia de medias en función de los años de experiencia docente. Dimensión V*



### 3.5.6. Pruebas post hoc relativas a la dimensión VI según el número de años de experiencia docente

Dentro de los ítems que forman parte de la dimensión referida a la formación permanente del profesorado en educación intercultural, para los que existen diferencias significativas según el número de años de experiencia docente son el número 12, 17, 22, 28, 47, 61, 62 y 68.

Tabla 77. *Prueba post hoc según los años de experiencia docente. Dimensión VI*

Ítem	Experiencia docente	Media	D.T	F	Sig.	TK	G-HW
Ítem 12	10 años o menos	2,30	,655	3,707	,012	2≠4	
	Entre 11-20 años	2,45	,634				
	Entre 21-30 años	2,20	,626				
	Más de 30 años	2,15	,779				
Ítem 17	10 años o menos	1,96	,673	2,869	,036	2≠4	
	Entre 11-20 años	2,16	,712				
	Entre 21-30 años	2,06	,738				
	Más de 30 años	1,85	,812				
Ítem 22	10 años o menos	2,30	,734	3,074	,028	2≠4	
	Entre 11-20 años	2,39	,895				
	Entre 21-30 años	2,20	,737				
	Más de 30 años	1,97	,668				

Ítem 28	10 años o menos	3,40	,636	4,864	,002	2≠4	
	Entre 11-20 años	3,19	,787				
	Entre 21-30 años	3,33	,644				
	Más de 30 años	3,62	,493				
Ítem 47	10 años o menos	3,27	,646	2,780	,041	1≠3	
	Entre 11-20 años	3,16	,747				
	Entre 21-30 años	2,93	,773				
	Más de 30 años	3,21	,767				
Ítem 61	10 años o menos	3,02	,572	5,056	,002		1≠3 3≠4
	Entre 11-20 años	2,85	,698				
	Entre 21-30 años	2,65	,705				
	Más de 30 años	3,08	,623				
Ítem 62	10 años o menos	2,63	,883	2,734	,044		2≠4
	Entre 11-20 años	2,54	,939				
	Entre 21-30 años	2,74	,851				
	Más de 30 años	2,97	,811				
Ítem 68	10 años o menos	2,99	,640	3,177	,024	1≠3 2≠3	
	Entre 11-20 años	2,96	,678				
	Entre 21-30 años	2,69	,696				
	Más de 30 años	2,82	,601				

Si se observan las medias del ítem 12, la mayor diferencia se encuentra entre los maestros con más de 30 años de experiencia (2,15) y los que tienen entre 11 y 20 años (2,45). Todos los maestros sostienen que la formación permanente que se oferta al profesorado en materia de educación intercultural permite poco la reflexión sobre la propia práctica docente, pero los que más de acuerdo están con esto son los que tienen más de 30 años de experiencia y los que menos los que tienen entre 11 y 20.

En el ítem 17 ocurre lo mismo. La mayor diferencia se sitúa entre los maestros con más de 30 años de experiencia y los que tienen entre 11 y 20. Los que poseen mayor experiencia son los que están más de acuerdo con que durante el ejercicio de la profesión no han recibido formación suficiente sobre los modelos de identidad de la sociedad ceutí (1,85), mientras que los que están más en desacuerdo con ello son los maestros que tienen entre 11 y 20 años de experiencia (2,16).

Por lo que respecta al ítem 22, existen igualmente diferencias significativas entre los maestros con más de 30 años de experiencia y los que tienen entre 11 y 20. Los docentes con mayor experiencia dicen no estar satisfechos con la formación que han recibido en algún curso sobre diversidad cultural (1,97), mientras que los maestros con entre 11 y 20 años de experiencia presentan una media más alta (2,39), estando más satisfechos con la formación recibida.



En cuanto al ítem 28, las diferencias significativas se encuentran también entre los docentes con más de 30 años de experiencia y los que tienen entre 11 y 20 años. Para los maestros con mayor experiencia es imprescindible contar con la opinión del profesorado a la hora de diseñar la oferta formativa en materia de educación intercultural (3,62), mientras que los docentes que tienen entre 11 y 20 años de experiencia presentan una media más baja (3,19), no estando tan de acuerdo con dicha afirmación.

Focalizando la atención en el ítem 47, existen diferencias significativas entre los maestros con menos experiencia y los que tienen entre 21 y 30 años. Para los docentes con 10 años de experiencia o menos, la educación intercultural es un instrumento para reducir las desigualdades (3,27), mientras que los docentes que tienen entre 21 y 30 años de experiencia no son tan contundentes a la hora de respaldar esta afirmación, presentando la media más baja (2,93).

En lo que se refiere al ítem 61, por un lado, existen diferencias significativas entre los maestros con menor experiencia y los que tienen entre 21 y 30 años. Los docentes con 10 años de experiencia o menos (3,02) están más de acuerdo que los que tienen entre 21 y 30 años (2,65) con que la formación en educación intercultural rompe barreras educativas entre los alumnos. También se encuentran diferencias significativas entre las respuestas de los docentes con mayor experiencia y las de aquellos que tienen entre 21 y 30 años; así, los maestros de más de 30 años de experiencia están más de acuerdo con que la educación intercultural rompe barreras educativas entre los alumnos (3,08).

En cuanto a que hay culturas que son muy difíciles de integrar en nuestra sociedad democrática (ítem 62), los docentes que están más de acuerdo son los de más de 30 años de experiencia (2,97) y los que muestran mayor desacuerdo son los que tienen entre 11 y 20 años de experiencia (2,54).

Por último, en relación al ítem 68 los maestros con menos experiencia (2,99) consideran más necesario crear espacios de reflexión entre docentes para compartir las experiencias multiculturales de las aulas, que los que tienen entre 21 y 30 años (2,69). Respecto a este ítem también existen diferencias significativas entre los maestros que tienen entre 11 y 20 años de experiencia (2,96) y aquellos con 21 y 30 años (2,69), siendo los primeros quienes consideran más necesario la creación de los espacios de reflexión mencionados.

#### 4. RESULTADOS DERIVADOS DEL ANÁLISIS CLUSTER

El análisis cluster permite el establecimiento de conglomerados o, lo que es lo mismo, la agrupación de sujetos en función de su similitud u homogeneidad. En el presente estudio se ha realizado un análisis cluster de sujetos, considerando aquellos ítems para los que se identificaron diferencias significativas en el análisis bivariado anterior. La tabla siguiente recoge el número de casos que corresponden a cada uno de los dos cluster o conglomerados obtenidos. De su lectura detectamos que de una muestra de 376 sujetos, uno de los conglomerados está constituido por 90 docentes y el otro por más del triple de dicho número (286).

Tabla 78. *Número de casos en cada conglomerado*

Conglomerado	1	286,000
	2	90,000
Válidos		376,000
Perdidos		,000

Si se tienen en cuenta los centros de los conglomerados (tabla 79) se advierte que el conglomerado 1 está compuesto por los docentes que han respondido sobre todo “nada” o “poco” a los ítems planteados. En el caso del conglomerado 2, las respuestas mayoritarias son “bastante” o “mucho”.

Tabla 79. *Centros de los conglomerados*

Ítem	Conglomerado	
	1	2
1 Durante mi formación en la Universidad se me transmitieron los contenidos necesarios para adquirir una preparación adecuada en educación intercultural.	1	3
2 En la formación recibida durante mis estudios universitarios se tuvieron en cuenta aquellos aspectos curriculares, organizativos y metodológicos necesarios para hacer frente a las exigencias que se derivan de la incorporación tardía de alumnos inmigrantes.	1	3
3 Durante mi formación universitaria adquirí el conocimiento necesario para elaborar una programación de aula en un entorno multicultural.	2	3

4	Durante mis estudios universitarios me dieron a conocer las estrategias metodológicas necesarias para desarrollar la práctica docente en un contexto educativo multicultural.	2	3
5	Durante los estudios universitarios los futuros docentes reciben una formación adecuada para abordar en el aula el análisis de estereotipos y la reducción de prejuicios culturales.	2	3
6	Los programas de formación en educación intercultural que los futuros docentes reciben durante sus estudios universitarios son los adecuados.	1	4
8	Durante los estudios universitarios se dan a conocer a los futuros docentes los diferentes modelos de actuación e intervención para dar una respuesta adecuada a la diversidad del alumnado.	2	3
11	Los docentes reciben formación permanente adecuada para abordar en el aula el análisis de estereotipos y la reducción de prejuicios culturales.	1	4
12	La formación permanente que se oferta al profesorado en educación intercultural permite la reflexión sobre la propia práctica docente.	2	3
14	La formación permanente en educación intercultural ayuda al profesor a utilizar sus actitudes y creencias culturales más adecuadamente para apoyar el desarrollo educativo de sus alumnos.	1	3
15	En los cursos de formación en educación intercultural en los que he participado he adquirido habilidades para planificar y desarrollar estrategias metodológicas para atender la diversidad en el aula.	1	4
16	La formación continua recibida en programas de educación intercultural me ha servido después en la práctica del aula.	1	3
17	Durante el ejercicio de mi profesión la formación que he recibido sobre los modelos de identidad de la sociedad ceutí ha sido suficiente.	1	3
18	Una oferta formativa efectiva sobre educación intercultural influye en la motivación del profesorado.	1	4
20	Estoy interesado/a en recibir formación sobre educación en contextos multiculturales.	1	4
22	Estoy satisfecho/a con la formación que he recibido en algún curso sobre diversidad cultural.	2	3
26	La política educativa necesita un giro en materia de interculturalidad.	1	4
27	El grado de implicación de la Administración competente en el desarrollo de un plan formativo específico para el profesorado de Ceuta, dadas sus especificidades educativas, es alto.	2	3

28	A la hora de diseñar la oferta formativa docente en materia de educación intercultural es imprescindible contar con la opinión del profesorado.	1	4
31	La atención que las leyes educativas prestan a la educación intercultural es satisfactoria.	2	3
32	Considero necesario que se potencie la formación del profesorado ceutí en educación intercultural.	1	4
33	En el proyecto educativo de mi centro predomina el enfoque multicultural.	1	4
34	Las actividades que desde mi centro educativo se realizan tienen, en su mayoría, carácter multicultural.	1	4
35	Considero como un desafío atender educativamente al alumnado inmigrante que llega a los centros educativos ceutíes.	1	3
36	Estoy dispuesto/a a atender y educar a un alumnado cada vez más diverso social y culturalmente.	2	4
37	La política de formación del profesorado en Ceuta necesita un cambio.	2	3
40	El programa formativo que la Administración ofrece a los docentes está comprometido y atiende adecuadamente la educación intercultural.	2	3
42	Los objetivos interculturales son una prioridad en mis programaciones.	1	3
43	La diversidad cultural puede ocasionar incidentes en los centros educativos.	3	2
44	La formación en educación intercultural en Ceuta debería ser obligatoria.	1	3
46	Educar en la diversidad cultural sólo es necesario cuando hay alumnos de otros lugares de procedencia.	3	1
47	La educación intercultural es un instrumento para reducir las desigualdades.	2	4
49	Un docente adecuadamente formado en educación intercultural motiva la transformación educativa.	2	4
50	Por sus características sociodemográficas, el profesor de Ceuta necesita programas formativos sobre educación intercultural.	2	4
58	La formación para atender a la diversidad cultural se adquiere durante la práctica docente.	2	4
60	Los conflictos de convivencia en las aulas son mayores cuando existe alumnado de diferentes culturas.	3	2

61	La formación en educación intercultural rompe barreras educativas entre los alumnos.	2	4
62	Hay culturas que son muy difíciles de integrar en nuestra sociedad democrática.	3	1
64	La multiculturalidad en las aulas dificulta la calidad de la enseñanza.	3	1
65	Tengo importantes carencias en educación intercultural.	3	1
66	En la planificación curricular de mi centro se tiene en cuenta la multiculturalidad de las familias.	1	4
67	La mezcla de culturas, diferentes a la que tradicionalmente era mayoritaria en Ceuta, dificulta la labor del docente	3	1
68	Resulta necesario crear espacios de reflexión entre los docentes para compartir las experiencias multiculturales de las aulas.	2	4
71	Considero que hay alumnado de culturas con las que es más difícil trabajar.	3	1
72	El Plan de Convivencia de mi centro atiende la diversidad cultural de manera real.	1	4
73	El futuro de la convivencia en Ceuta será negativo si no conseguimos concienciar a los alumnos de la importancia de respetar a las diferentes culturas.	1	4

La amplia mayoría de los ítems presentan una notable heterogeneidad entre los conglomerados. En la tabla 79 se detectan unas evidentes diferencias entre el cluster 1 y el cluster 2, algunas de las cuales se vislumbran, entre otros aspectos, en los referidos a la formación inicial, el análisis de prejuicios, la importancia de la formación permanente, sus beneficios, la necesidad de potenciarla, la adecuación de los programas formativos, su utilidad, la adquisición de determinadas habilidades a través de ella, su relación con la práctica, las posibles consecuencias ante la falta de formación, la percepción de la diversidad por parte del profesorado, la revisión de los planes de estudio, el interés de los docentes por formarse, el grado de satisfacción con los cursos ofertados, las actividades que desarrollan los centros, sus proyectos educativos y planificación curricular, la política educativa en materia de interculturalidad, la atención a la educación intercultural por parte de las leyes educativas, la disposición de los docentes ante la creciente diversidad, las respuestas y atención específica a Ceuta en educación intercultural, el grado de implicación de la Administración o la influencia de la educación intercultural en la convivencia presente y futura en Ceuta.

De manera general, estos son algunos elementos que forman parte de la marcada heterogeneidad entre los dos conglomerados, pero se hace necesario conocer si estas diferencias son significativas o no. Para ello se plantea el análisis de varianza, cuyos resultados se muestran en la siguiente tabla.

Tabla 80. *Análisis de varianza por conglomerado*

Ítems	Conglomerado		Error		F	Sig.
	Media cuadrática	gl	Media cuadrática	gl		
1 Durante mi formación en la Universidad se me transmitieron los contenidos necesarios para adquirir una preparación adecuada en educación intercultural.	10,752	1	,452	374	23,813	,000
2 En la formación recibida durante mis estudios universitarios se tuvieron en cuenta aquellos aspectos curriculares, organizativos y metodológicos necesarios para hacer frente a las exigencias que se derivan de la incorporación tardía de alumnos inmigrantes.	3,285	1	,446	374	7,367	,007
3 Durante mi formación universitaria adquirí el conocimiento necesario para elaborar una programación de aula en un entorno multicultural.	5,213	1	,455	374	11,451	,001
4 Durante mis estudios universitarios me dieron a conocer las estrategias metodológicas necesarias para desarrollar la práctica docente en un contexto educativo multicultural.	12,869	1	,391	374	32,884	,000
5 Durante los estudios universitarios los futuros docentes reciben una formación adecuada para abordar en el aula el análisis de estereotipos y la reducción de prejuicios culturales.	9,905	1	,369	374	26,857	,000
6 Los programas de formación en educación intercultural que los futuros docentes reciben durante sus estudios universitarios son los adecuados.	6,802	1	,314	374	21,664	,000
8 Durante los estudios universitarios se dan a conocer a los futuros docentes los diferentes modelos de actuación e intervención para dar una respuesta adecuada a la diversidad del alumnado.	11,553	1	,349	374	33,103	,000

11	Los docentes reciben formación permanente adecuada para abordar en el aula el análisis de estereotipos y la reducción de prejuicios culturales.	28,200	1	,323	374	87,218	,000
12	La formación permanente que se oferta al profesorado en educación intercultural permite la reflexión sobre la propia práctica docente.	34,188	1	,348	374	98,177	,000
14	La formación permanente en educación intercultural ayuda al profesor a utilizar sus actitudes y creencias culturales más adecuadamente para apoyar el desarrollo educativo de sus alumnos.	22,833	1	,430	374	53,073	,000
15	En los cursos de formación en educación intercultural en los que he participado he adquirido habilidades para planificar y desarrollar estrategias metodológicas para atender la diversidad en el aula.	50,601	1	,361	374	140,079	,000
16	La formación continua recibida en programas de educación intercultural me ha servido después en la práctica del aula.	56,738	1	,390	374	145,549	,000
17	Durante el ejercicio de mi profesión la formación que he recibido sobre los modelos de identidad de la sociedad ceutí ha sido suficiente.	33,585	1	,431	374	77,848	,000
18	Una oferta formativa efectiva sobre educación intercultural influye en la motivación del profesorado.	16,278	1	,401	374	40,633	,000
20	Estoy interesado/a en recibir formación sobre educación en contextos multiculturales.	33,694	1	,498	374	67,602	,000
22	Estoy satisfecho/a con la formación que he recibido en algún curso sobre diversidad cultural.	42,760	1	,548	374	77,988	,000
26	La política educativa necesita un giro en materia de interculturalidad.	2,436	1	,496	374	4,914	,027
27	El grado de implicación de la Administración competente en el desarrollo de un plan formativo específico para el profesorado de Ceuta, dadas sus especificidades educativas, es alto.	11,617	1	,363	374	32,009	,000
28	A la hora de diseñar la oferta formativa docente en materia de educación intercultural es imprescindible contar con la opinión del profesorado.	8,059	1	,484	374	16,660	,000

31	La atención que las leyes educativas prestan a la educación intercultural es satisfactoria.	1,845	1	,321	374	5,738	,017
32	Considero necesario que se potencie la formación del profesorado ceutí en educación intercultural.	12,202	1	,464	374	26,318	,000
33	En el proyecto educativo de mi centro predomina el enfoque multicultural.	45,543	1	,388	374	117,506	,000
34	Las actividades que desde mi centro educativo se realizan tienen, en su mayoría, carácter multicultural.	41,174	1	,394	374	104,524	,000
35	Considero como un desafío atender educativamente al alumnado inmigrante que llega a los centros educativos ceutíes.	17,105	1	,406	374	42,099	,000
36	Estoy dispuesto/a a atender y educar a un alumno cada vez más diverso social y culturalmente.	25,708	1	,364	374	70,678	,000
37	La política de formación del profesorado en Ceuta necesita un cambio.	4,418	1	,801	374	5,516	,019
40	El programa formativo que la Administración ofrece a los docentes está comprometido y atiende adecuadamente la educación intercultural.	10,613	1	,290	374	36,637	,000
42	Los objetivos interculturales son una prioridad en mis programaciones.	56,031	1	,397	374	141,173	,000
43	La diversidad cultural puede ocasionar incidentes en los centros educativos.	11,957	1	,549	374	21,795	,000
44	La formación en educación intercultural en Ceuta debería ser obligatoria.	38,383	1	,577	374	66,578	,000
46	Educar en la diversidad cultural sólo es necesario cuando hay alumnos de otros lugares de procedencia.	37,600	1	,427	374	88,093	,000
47	La educación intercultural es un instrumento para reducir las desigualdades.	31,570	1	,450	374	70,195	,000
49	Un docente adecuadamente formado en educación intercultural motiva la transformación educativa.	30,003	1	,382	374	78,442	,000
50	Por sus características sociodemográficas, el profesor de Ceuta necesita programas formativos sobre educación intercultural.	10,690	1	,439	374	24,339	,000



58	La formación para atender a la diversidad cultural se adquiere durante la práctica docente.	19,876	1	,588	374	33,797	,000
60	Los conflictos de convivencia en las aulas son mayores cuando existe alumnado de diferentes culturas.	6,097	1	,621	374	9,817	,002
61	La formación en educación intercultural rompe barreras educativas entre los alumnos.	12,186	1	,414	374	29,447	,000
62	Hay culturas que son muy difíciles de integrar en nuestra sociedad democrática.	3,573	1	,810	374	4,411	,036
64	La multiculturalidad en las aulas dificulta la calidad de la enseñanza.	5,128	1	,707	374	7,255	,007
65	Tengo importantes carencias en educación intercultural.	5,452	1	,545	374	10,003	,002
66	En la planificación curricular de mi centro se tiene en cuenta la multiculturalidad de las familias.	40,362	1	,425	374	95,019	,000
67	La mezcla de culturas, diferentes a la que tradicionalmente era mayoritaria en Ceuta, dificulta la labor del docente	6,547	1	,405	374	16,150	,000
68	Resulta necesario crear espacios de reflexión entre los docentes para compartir las experiencias multiculturales de las aulas.	19,376	1	,395	374	48,995	,000
71	Considero que hay alumnado de culturas con las que es más difícil trabajar.	3,018	1	,729	374	4,137	,043
72	El Plan de Convivencia de mi centro atiende la diversidad cultural de manera real.	39,322	1	,435	374	90,474	,000
73	El futuro de la convivencia en Ceuta será negativo si no conseguimos concienciar a los alumnos de la importancia de respetar a las diferentes culturas.	2,723	1	,526	374	5,174	,023

Si bien los  $p$ -valores menores que 0,05 ponen de manifiesto que para todos los ítems considerados existen diferencias significativas, hay que tener en cuenta que los resultados obtenidos de las pruebas F son puramente descriptivos, ya que los conglomerados han sido elegidos con el fin de maximizar las diferencias entre los casos en diferentes conglomerados. Los niveles críticos no son corregidos, por lo que no pueden ser interpretados como pruebas de la hipótesis de que los centros de los

conglomerados son iguales. No obstante, comparando los valores del estadístico F sí se puede conocer qué ítems o variables son más efectivas en la identificación de los conglomerados (Pérez, 2009).

Así, los ítems o variables que presentan un mayor valor de  $F$  son:

- *Ítem 16*: Se puede detectar que mientras unos docentes opinan que la formación continua recibida en programas de educación intercultural no les ha servido nada en la práctica del aula, otros dicen que les ha servido bastante.
- *Ítem 42*: En cuanto a la prioridad que se le otorga a los objetivos interculturales en las programaciones, para un grupo de docentes no es ninguna prioridad y para otro lo es bastante.
- *Ítem 15*: Se encuentran en posiciones radicalmente distintas los profesores que afirman que en los cursos de formación en educación intercultural no han adquirido ninguna habilidad para planificar y desarrollar estrategias metodológicas para atender la diversidad, y los que dicen que han adquirido muchas.
- *Ítem 33*: Idéntica situación se produce entre aquellos docentes que rotundamente declaran que en el proyecto educativo de su centro no predomina el enfoque multicultural, frente a aquellos que indican que mucho.
- *Ítem 34*: Igualmente se diferencian los maestros que mencionan que las actividades que se realizan en su centro no tienen carácter multicultural, en contraposición a aquellos que afirman que lo tienen mucho.
- *Ítem 12*: Por un lado, se encuentran los docentes que consideran que la formación permanente que se oferta al profesorado en educación intercultural permite poco la reflexión sobre la propia práctica docente y, por otro lado, los que enuncian que la permite bastante.
- *Ítem 66*: En extremos opuestos se sitúan los educadores que sostienen que en la planificación curricular de sus centros no se tiene en cuenta la multiculturalidad de las familias, en oposición a los que exponen que en los suyos se tiene muy presente.
- *Ítem 72*: En afirmaciones antagónicas se encuentran también los enseñantes que enuncian que los planes de convivencia de sus centros no atienden la diversidad cultural de manera real, frente a los que dicen que en los suyos se valora mucho.

- *Ítem 46:* Con pareceres divergentes también se encuentran los maestros que mencionan que educar en la diversidad cultural solo es necesario cuando hay alumnos de otros lugares de procedencia y los que opinan todo lo contrario.
- *Ítem 11:* En oposiciones opuestas se sitúa un grupo que estima que los docentes no reciben formación permanente adecuada para abordar en el aula el análisis de estereotipos y la reducción de prejuicios culturales, y otro que cree lo contrario.
- *Ítem 49:* En cuanto a que un docente adecuadamente formado en educación intercultural puede motivar la transformación educativa, se diferencia un grupo de educadores que expone que poco y otro que mucho.
- *Ítem 22:* También se diferencian los educadores que expresan estar poco satisfechos con la formación que han recibido en algunos cursos sobre diversidad cultural y los que dicen estar bastante satisfechos.
- *Ítem 17:* Opiniones contrapuestas tienen los enseñantes que declaran que durante el ejercicio de su profesión la formación que han recibido sobre modelos de identidad de la sociedad ceutí ha sido insuficiente, frente a los que dicen que ha sido bastante.
- *Ítem 36:* Se establecen dos grupos claramente diferenciados entre aquellos docentes que dicen estar poco dispuestos a atender y educar a un alumnado cada vez más diverso social y culturalmente, y aquellos que dicen estarlo mucho.
- *Ítem 47:* Del mismo modo, se sitúa un grupo de profesores que valora que la educación intercultural es un instrumento que sirve poco para reducir las desigualdades, frente a los que opinan que sirve mucho.
- *Ítem 20:* En dos extremos claramente diferenciados está el grupo de maestros que manifiesta no estar interesado en recibir formación sobre educación en contextos multiculturales y el grupo que dice estar muy interesado.
- *Ítem 44:* En cuanto a la obligatoriedad de la formación en educación intercultural en Ceuta, un grupo de maestros no está nada de acuerdo con dicha afirmación, mientras que otro manifiesta estar bastante de acuerdo con que sí sea obligatoria.
- *Ítem 14:* Un grupo de docentes opina que la formación permanente en educación intercultural no ayuda al profesor a utilizar sus actitudes y creencias culturales más adecuadamente para apoyar el desarrollo educativo de sus alumnos y otro sostiene que ayuda bastante.

- *Ítem 68*: Un grupo cree que es poco necesario crear espacios de reflexión entre los docentes para compartir las experiencias multiculturales de las aulas, en contraposición a otro que enuncia que es muy necesario.
- *Ítem 35*: Se dan opiniones divergentes a la hora de considerar como un desafío atender educativamente al alumnado inmigrante que llega a los centros educativos ceutíes. Para un grupo de maestros no es un desafío, mientras que para otro lo es bastante.
- *Ítem 18*: Se producen afirmaciones opuestas entre dos grupos, ya que para unos docentes una oferta formativa efectiva sobre educación intercultural no influye en la motivación del profesorado; en cambio, para otros, influye mucho.

Tras analizar los resultados obtenidos, se pone de manifiesto que claramente quedan conformados dos conglomerados. Por un lado, en el cluster 1, compuesto por 286 docentes, predominan de manera meridiana las respuestas “nada” y “mucho”. En el cluster 2, formado por 90 maestros, destacan mayoritariamente las respuestas “bastante” y “mucho”.

Esto indica que el **primer conglomerado** está formado por docentes que consideran que durante su formación en la universidad no se les transmitieron los contenidos necesarios para adquirir una preparación adecuada en educación intercultural; que durante ese periodo formativo tampoco se tuvieron en cuenta los aspectos curriculares, organizativos y metodológicos para afrontar las exigencias derivadas del trabajo con alumnos inmigrantes; que adquirieron pocos conocimientos necesarios para elaborar una programación de aula que debe desarrollarse en un entorno multicultural; que casi no les dieron a conocer las estrategias metodológicas, durante esa formación inicial, para desarrollar la práctica docente en un contexto multicultural; que recibieron formación poco adecuada para analizar estereotipos y prejuicios culturales; que los programas de formación sobre educación intercultural que se transmiten a los futuros docentes no son los adecuados; que a los futuros docentes no se les proporciona durante su formación inicial diferentes modelos de actuación para intervenir adecuadamente ante la diversidad del aula; que la formación permanente que reciben no es adecuada para abordar el análisis de los prejuicios y estereotipos culturales; que la formación permanente que se oferta sobre educación intercultural permite poco la reflexión sobre la propia práctica docente; que la formación permanente en educación intercultural no ayuda al profesor a utilizar sus actitudes y creencias más adecuadamente

para apoyar el desarrollo educativo de sus alumnos; que en los cursos de formación en los que han participado no han adquirido habilidades para planificar y desarrollar estrategias para atender la diversidad; que la formación recibida no les ha servido posteriormente en la práctica del aula; que la formación recibida sobre modelos de identidad de la sociedad ceutí ha sido insuficiente; que una oferta formativa efectiva sobre educación intercultural no influye en la motivación del profesorado; que no están nada interesados por recibir formación sobre educación en contextos multiculturales; que el grado de implicación de la Administración competente en el desarrollo de un plan formativo específico para el profesorado de Ceuta, dadas sus especificidades educativas, es poco; que la atención que las leyes educativas prestan a la educación intercultural es poca; que no es necesario que se potencie la formación del profesorado ceutí en educación intercultural; que en los proyectos educativos de sus centros no predomina el enfoque multicultural; que están poco dispuestos a atender y educar a un alumnado cada vez más diverso social y culturalmente; que la diversidad cultural puede ocasionar incidentes en los centros educativos; que la formación en educación intercultural en Ceuta no debería ser obligatoria; que la educación intercultural es un instrumento que vale poco para reducir las desigualdades; que están poco de acuerdo con que un docente adecuadamente formado en educación intercultural motive la transformación educativa; que la multiculturalidad en las aulas dificulta la calidad de la enseñanza; que tienen importantes carencias en educación intercultural; que resulta poco necesario crear espacios de reflexión entre los docentes para compartir las experiencias multiculturales de las aulas y que no están de acuerdo con que el futuro de Ceuta será negativo si no se concientia a los alumnos de la importancia de respetar a las diferentes culturas.

El **segundo conglomerado** está formado por docentes que opinan que durante su formación inicial en la universidad se les transmitieron bastante los contenidos, las estrategias metodológicas, los modelos de actuación e intervención, los aspectos curriculares y organizativos y los conocimientos para elaborar una programación de aula en un contexto multicultural; que los programas formativos en educación intercultural que reciben los futuros docentes son muy adecuados; que tanto la formación inicial que reciben como la permanente les posibilita el análisis de estereotipos y reducir sus prejuicios; que la formación permanente en interculturalidad ayuda bastante al profesor a apoyar el desarrollo de sus alumnos; que en los cursos recibidos de educación intercultural han adquirido habilidades y estrategias para atender

la diversidad; que la formación permanente les ha servido bastante en la práctica; que la formación sobre modelos específicos de la sociedad de Ceuta ha sido bastante; que la adecuada formación en educación intercultural influye mucho en la motivación de los profesores; que están muy interesados en recibir formación sobre educación en contextos multiculturales; que la Administración se implica bastante en el desarrollo de un plan de formación específico para el profesorado de Ceuta; que las leyes educativas prestan bastante atención a la educación intercultural; que es muy necesario que se potencie la formación del profesorado ceutí en educación intercultural; que en los proyectos educativos y las actividades de sus centros predomina el enfoque multicultural; que están muy dispuestos a atender un alumnado cada vez más diverso; que los objetivos multiculturales son bastante prioritarios en sus programaciones; que están bastante de acuerdo con que la formación en educación intercultural en Ceuta debería ser obligatoria; que la educación intercultural es un instrumento que reduce las desigualdades; que la formación en educación intercultural rompe barreras educativas; que la multiculturalidad no dificulta la calidad de la enseñanza; que no tienen importantes carencias en educación intercultural; que en la planificación curricular de sus centros se tiene muy en cuenta la multiculturalidad de las familias; que resulta muy necesario crear espacios de reflexión entre los profesores para compartir las experiencias multiculturales de las aulas y que el futuro de Ceuta será negativo si no se concientiza a los alumnos de la importancia de respetar a las diferentes culturas.

Llegados a este punto podemos concluir que se establecen dos perfiles docentes muy diferenciados, poseyendo cada uno de ellos las características que se acaban de mencionar.

## Capítulo 6.

# *CONCLUSIONES, IMPLICACIONES, LIMITACIONES Y FUTURAS LINEAS DE INVESTIGACIÓN*

1. Conclusiones de la investigación
2. Implicaciones de la investigación
3. Limitaciones de la investigación
4. Futuras líneas de investigación





Este capítulo está formado por varios apartados. El primero de ellos recoge las conclusiones extraídas en función de cada uno de los objetivos planteados en este trabajo. A continuación, las implicaciones de la investigación; seguidamente, las limitaciones encontradas y, por último, las futuras líneas de investigación que pueden abrirse.

## **1. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN**

El objetivo general de este trabajo ha sido conocer y analizar la formación que poseen los maestros de Educación Infantil y Primaria de los colegios públicos y concertados de Ceuta para atender la diversidad del alumnado en el aula, concretado en otros objetivos más específicos referidos a su formación inicial y permanente (según el sexo, la edad, la etapa educativa y el tipo de centro), nivel de implicación, motivación e importancia que le otorgan, consideraciones sobre la oferta formativa y su pragmatismo, percepciones en cuanto a la implicación de la Administración y los centros, enfoque desde el que se entiende la diversidad, influencia de las singularidades de Ceuta en la práctica docente, repercusión de su formación en la calidad educativa, etc. Todo ello, a través de la aplicación de un cuestionario que ha sido elaborado al efecto tras ser sometido a procesos de validez y fiabilidad. Cada uno de los pasos dados hasta el momento, precedidos de una profunda revisión de la documentación científica sobre la temática estudiada, ha permitido obtener unos resultados a partir de los cuales se extraen las conclusiones que se presentan en los apartados siguientes, estructurándolas en base a los objetivos planteados en el presente trabajo.

### **1.1. Conclusiones relativas al objetivo 1**

El primer objetivo planteado en esta investigación ha sido elaborar un instrumento válido y fiable que permita recabar información sobre los retos formativos del profesorado de Educación Infantil y Primaria de Ceuta para atender la diversidad del alumnado.

Tras una profunda revisión bibliográfica (Arteaga y García, 2008; García, 2005, entre otros), se optó por la elaboración de un cuestionario, considerándose el instrumento más adecuado para la recogida de datos. Además se consultaron trabajos sobre temáticas parecidas en los que la elección fue similar.

Después de esta primera decisión, se trabajó en el diseño y elaboración de un borrador inicial de cuestionario que debía ser sometido a todos los procesos necesarios para garantizar, entre otros aspectos, su validez y fiabilidad.

Se ha prestado una atención especial a la validez de contenido y a la validez de constructo. En cuanto a la primera, el borrador inicial mencionado fue sometido a juicio de varios expertos de diferentes universidades españolas. Las sugerencias y aportaciones de cada uno de ellos permitieron mejorar y afinar los ítems que definitivamente conformarían el cuestionario. Con respecto a la segunda, el cuestionario, de elaboración propia, recoge en su inicio diversas variables de identificación. Posteriormente aparecen los setenta y tres ítems que giran en torno a seis dimensiones que, a su vez, mantienen correspondencia con diferentes factores que han sido identificados a través del análisis factorial, que nos ha permitido contar con una estructura más simple, con menos dimensiones y que proporciona la misma información (Santos et al., 2003). En concreto, el factor 1 relacionado con las necesidades de formación en educación intercultural en el contexto ceutí engloba elementos de las dimensiones uno y seis, ya que aglutina aspectos propios del contexto ceutí y aspectos sobre la formación permanente del profesorado en educación intercultural específicos de Ceuta. El factor 2, concerniente a los aspectos favorables de la formación permanente en educación intercultural, tiene una clara relación con la dimensión seis que alude a la misma temática. El factor 3, que hace referencia a la atención a la diversidad cultural en los centros educativos, mantiene una directa relación con la dimensión dos, que versa sobre aspectos idénticos. El factor 4 se relaciona mayoritariamente con la dimensión seis, recogiendo las percepciones negativas de la diversidad cultural. El factor 5 engloba íntegramente toda la dimensión cinco, ya que concierne a la formación inicial de los futuros docentes en educación intercultural. Las dimensiones tres y cuatro no se engloban significativamente en ningún factor porque al tratar ambos aspectos muy específicos se entiende adecuada su independencia.

Por lo tanto, se ha ahondado en el análisis de sus propiedades psicométricas y siguiendo a autores como Calvo (1990), Bisquerra (1996) o Beltrán y Rodríguez (2004), se comprobó si medía verdaderamente lo que decía medir y si en todos los casos los resultados eran iguales (validez y fiabilidad).

Los resultados de todos estos pasos determinaron el instrumento como muy válido, de una buena elaboración y con una notable pertinencia, claridad y relevancia de

sus ítems. Junto a esto se corroboró una consistencia interna muy aceptable por lo que el cuestionario definitivo era también altamente fiable. Aún así, antes de iniciar su aplicación se realizó una prueba o ensayo con maestros de un centro educativo que aceptó colaborar, por si pudiera existir alguna duda o matiz que aclarar o perfeccionar. Todo funcionó correctamente, por lo que a partir de ese momento se inició la aplicación del instrumento en los centros públicos y concertados.

A la vista de lo anterior se puede afirmar que el primer objetivo de la investigación se ha alcanzado, ya que ha sido posible elaborar un instrumento de recogida de información, sistemática y ordenada, de la población a la que va dirigida que, a la vez, es congruente, tiene consistencia interna, es válido y altamente fiable.

## **1.2. Conclusiones relativas al objetivo 2**

El segundo de los objetivos que se ha planteado en esta investigación ha sido analizar el grado de satisfacción de los maestros con la formación inicial recibida sobre interculturalidad.

Una de las conclusiones que se extraen en base a lo manifestado por los maestros es que los programas de formación en educación intercultural que los futuros docentes reciben no son los adecuados. Son diversos los autores, como por ejemplo Escalante et al. (2014), que esclarecen a través de sus investigaciones estas consideraciones. Los programas están descontextualizados y no aportan lo necesario para formar a docentes que van a tener que desarrollar su labor en las actuales aulas multiculturales.

Por otro lado, manifiestan que durante los estudios universitarios no se dan a conocer los diferentes modelos de actuación e intervención para dar una respuesta que sea adecuada a la diversidad del alumnado. Investigadores como Colmenero (2011) insisten en la importancia de formar al profesorado adecuadamente en la diversidad para afrontar el reto docente integrador. Por lo tanto, es necesario cambiar esta situación que los educadores expresan.

Así mismo, aluden a que durante la formación en la universidad no recibieron una formación adecuada para abordar en el aula el análisis de estereotipos y la reducción de prejuicios culturales. Ha quedado plasmada en esta investigación la importancia de la reflexión, el análisis de prejuicios, la ruptura de estereotipos y la

apertura, no sólo de conocimientos, sino también de actitudes y creencias, a un entorno plural en el que debemos compartir, interrelacionarnos y convivir. Autores como Goenechea (2008) confirman estas aseveraciones, añadiendo que si no se reflexiona en este sentido no habrá un horizonte al que dirigirse.

El profesorado expone también que durante sus estudios universitarios no se les dieron a conocer las estrategias metodológicas necesarias para desarrollar la práctica docente en un contexto educativo multicultural. El maestro al entrar en contacto con la realidad del aula se siente desvalido y, en muchas ocasiones, frustrado al no disponer de estas estrategias y conocimientos que deberían haberseles transmitido durante su formación inicial. Investigaciones como la de García (2003) advierten que el profesorado a lo largo de ese periodo no está siendo formado para afrontar los nuevos retos derivados de la heterogeneidad de las aulas.

En la misma línea, los docentes revelan que durante su formación en la universidad no se les transmitieron los contenidos necesarios para adquirir una preparación adecuada en educación intercultural. Además, los profesores aseveran que durante su periodo formativo universitario tampoco adquirieron el conocimiento necesario para elaborar una programación de aula en un entorno multicultural. Montero (2000) y Goenechea (2008) expresan que cuando estos hechos se producen no se está capacitando a los profesionales de la educación para desarrollar su trabajo en una sociedad culturalmente diversa, no existiendo coherencia entre lo que se aprende en la universidad con la realidad de la escuela; además de insistir en que estos aspectos que no se están atendiendo son los que en realidad deben impregnar los programas de formación del profesorado a favor de un proyecto enriquecedor y que respete la diversidad.

Junto a todo ello, los maestros sostienen que en la formación recibida durante sus estudios universitarios no se tuvieron en cuenta los aspectos curriculares, organizativos y metodológicos necesarios para afrontar las exigencias que se derivan de la incorporación tardía de alumnos inmigrantes. Estudios como los de Domínguez (2006) llaman a romper con modelos desfasados que alejan a los futuros docentes de la realidad del aula al no dotarlos de los aspectos mencionados, invitando a construir programas, modelos y concepciones coherentes con la interculturalidad.

Por último, los docentes manifiestan que los planes de estudio, en lo que se refiere a la educación intercultural, necesitan una revisión urgente. Existe una clara

desatención a esta temática siendo indispensable reflexionar sobre el nuevo concepto de educación y formación que precisa el profesorado actual (Camacho y Padrón, 2005).

Después de estas manifestaciones y teniendo presente, al igual que García y Arroyo (2014), que urge modificar y consensuar un modelo de formación de los futuros docentes, se da por cumplido el segundo objetivo de esta investigación, ya que se ha podido analizar el grado de satisfacción de los maestros con la formación inicial recibida en materia de interculturalidad.

### **1.3. Conclusiones relativas al objetivo 3**

El tercero de los objetivos planteados ha sido conocer el grado de satisfacción y la importancia que el profesorado otorga a la formación permanente en educación intercultural.

Uno de los elementos que destacan los docentes es la necesidad de potenciar notablemente la formación del profesorado ceutí en educación intercultural. La formación permanente es un factor esencial en cualquier caso, pero si además se tienen presentes las singularidades de Ceuta en cuanto a lo que a multiculturalidad se refiere, la necesidad de potenciarla de manera significativa es evidente, máxime cuando ha quedado reflejada la insatisfacción del profesorado por la falta de atención que se le presta, derivando en el desconocimiento y falta de competencia en educación intercultural. Casi la totalidad de los autores que estudian el ámbito de la formación del profesorado en esta materia, lo valoran de esta misma forma. Por eso, algunos como Leiva (2012) apremian a la responsabilidad para dejar de eludir la formación del profesorado al ser una demanda cada vez más ascendente.

No debemos perder de vista que más de un tercio de los educadores manifiestan que la formación recibida en materia de interculturalidad no les ha servido para analizar sus prejuicios y limitaciones respecto a las diferencias étnicas, culturales y religiosas. Esta es una cuestión muy a tener en cuenta, ya que los estereotipos bloquean e impiden el cambio. Para poner en práctica una verdadera educación intercultural hay que romper primero con viejas concepciones a través de un análisis crítico que permita desechar creencias discriminatorias, estereotipos y prejuicios. Montero (2000) y González et al. (2013) señalan la transcendencia de que los profesores estén continuamente formándose para, entre otras cosas, ser capaces de enfrentarse exitosamente con la diversidad

cultural de sus centros, llegando a conseguirlo realmente si se libera de prejuicios con anterioridad. Por lo tanto, esto constituye un reto urgente, que desde nuestro sistema educativo se debe asumir.

En otra de las cuestiones que se plantean para profundizar en este aspecto, un alto porcentaje de maestros afirman que la formación recibida sobre educación intercultural no les ha permitido reflexionar sobre los estereotipos que pueden tener hacia otras culturas. Autores como Jordán (2007) coinciden en resaltar la importancia de procurar una formación que permita el análisis de esos prejuicios, ya que augura un modelo formativo fracasado si no se trabaja en este sentido y en la vertiente emocional, actitudinal y moral.

Los docentes manifiestan también que los programas de formación permanente en educación intercultural no dan respuesta a sus necesidades reales. Los programas formativos, en general, cuentan con el descontento de los maestros ceutíes. Así, se hace necesario, tal y como indica Aguaded (2007), la puesta en marcha de un modelo diferente para afrontar el reto de la nueva configuración social desarrollando las competencias interculturales de los educadores.

Otra afirmación que realizan los maestros es que la formación en educación intercultural influye de manera notable en el estilo de enseñanza de los docentes. Es obvio que un maestro con formación en interculturalidad va a poner en práctica unas herramientas y estrategias de las que carecen aquellos que no están formados para ello. Pero además de los conocimientos va a transmitir implícitamente a sus alumnos unos mensajes que marcarán la diferencia entre profesor con o sin formación en la materia. Como enuncia Belli (2014), los que no lo están reproducirán emociones muy nocivas, lo cual imposibilitará crear un clima y un contexto adecuado.

Además, expresan que una oferta formativa efectiva sobre educación intercultural influye significativamente en su motivación. De igual forma, afirman que es imprescindible contar con la opinión del profesorado para diseñar la oferta formativa en educación intercultural. Estas dos consideraciones están estrechamente relacionadas, ya que si una oferta formativa adecuada puede motivar a los docentes sería mucho más fácil alcanzarla si se tuviese en cuenta su opinión a la hora de diseñarla. De esta manera, la carencia de formación específica a la que se refiere Carrasco (2015), que repercute negativamente en la motivación, pueda salvarse con la sugerencia de Santos et al.

(2014), que consiste en dar mayor protagonismo a los docentes en el diseño de esos planes.

El profesorado considera que un docente formado en educación intercultural puede transmitir con mucha más facilidad a sus alumnos una actitud de apertura y valoración positiva de la diversidad. La educación intercultural es una exigencia que obliga a los docentes a ponerla en práctica en la escuela plural y diversa actual. Poseer formación o no en la materia puede marcar una gran diferencia a la hora de poner en marcha el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ya lo apuntaba García (2011) al decir que la formación del profesorado es un elemento esencial para responder adecuadamente a las nuevas exigencias.

Los maestros exponen que durante la formación permanente no se les ha proporcionado información adecuada sobre educación intercultural para atender la diversidad en el aula, mostrándose insatisfechos con la formación recibida en algunos cursos sobre diversidad cultural. Siendo conocedores de la importancia que tiene estar formados en educación intercultural, en base a las afirmaciones de los docentes se comprueba que la formación que se continúa ofertando es inadecuada. Estudios como el de Escalante et al. (2014) ponen de manifiesto que la formación proporcionada no es la correcta porque en la práctica docente se sigue careciendo de capacidad de actuación ante la diversidad cultural. En la misma línea, en el estudio de Jordán (2007) la mayoría de los docentes confesaron no tener ninguna formación en el ámbito que nos ocupa y aquellos que la tenían mostraron su insatisfacción con ella.

Los maestros también opinan que un docente adecuadamente formado en educación intercultural motiva la transformación educativa. Es evidente que un profesor sin la formación adecuada no podrá impulsar cambios que promuevan importantes avances en esta materia. Leiva (2012) señala el papel del docente como transcendental en la nueva configuración de la escuela y que sólo con una adecuada y específica formación podrá realizar las transformaciones educativas para responder al reto actual de la ineludible diversidad cultural.

Se ha puesto de manifiesto la insatisfacción, en general, de los docentes con la formación permanente que se les oferta, pero además hay dos consideraciones más a tener en cuenta: una, que son insuficientes los cursos de formación que han recibido en los últimos años en materia de interculturalidad en el aula y, otra, que también lo son los que han recibido durante el ejercicio de su profesión sobre los modelos de identidad de

la sociedad ceutí. Gómez (2005) y González et al. (2013) ratifican que los cursos no son ni suficientes ni adecuados, además de apuntar que es imprescindible analizar previamente las características específicas del contexto y conocer las señas de identidad de cada uno de los agentes implicados.

Los docentes aseveran que la formación permanente que se les oferta en educación intercultural no facilita la reflexión sobre la propia práctica y que sería necesario crear espacios de reflexión para compartir las experiencias. Se hace imprescindible incorporar en la formación, la reflexión sobre la práctica para que sea adecuada, además de la creación de espacios compartidos que la favorezcan, proporcionando así un mayor aprovechamiento intercultural (Calatayud, 2006; López, 2003; Medina et al., 2011; Sandoval, 2008).

Más de la mitad de los profesores dicen que la formación permanente en educación intercultural les ayuda a utilizar sus actitudes y creencias culturales más adecuadamente para apoyar el desarrollo educativo de sus alumnos. Pero seguidamente afirman, por un lado, que la formación continua recibida en programas de educación intercultural no les ha servido en la práctica y, por otro, que en los cursos de formación en esta materia en los que han participado han adquirido muy pocas habilidades para planificar y desarrollar estrategias metodológicas para atender la diversidad en el aula. Se evidencia que la mayoría de los maestros reconocen inicialmente que la formación en interculturalidad les va a ser de gran ayuda en el desarrollo educativo de los alumnos; sin embargo, se encuentran con una oferta mal diseñada, con la que no adquieren una preparación adecuada y que no les es útil en la práctica. A este respecto, Calatayud (2006) indica que el profesor pide una formación que tenga una aplicación práctica y Jordán (2007) apunta que la formación que se oferta es de poca utilidad por ser demasiado teórica y no tener en cuenta la práctica cotidiana.

Los maestros creen que la formación para atender la diversidad cultural se adquiere durante la práctica. Manifiestan también que a medida que se suceden las etapas educativas se va prestando menos atención a la educación intercultural. Todas estas afirmaciones llevan hasta ahora a ratificar la falta de formación en educación intercultural. Por ello, no resulta extraño que a medida que avancen las etapas el profesorado se centre más en otras cuestiones y vaya abandonando la atención a la educación intercultural, bien por incapacidad por su falta de formación o por cualquier otro motivo. González y Barba (2014) confirman que en la enseñanza la experiencia no



es suficiente. Y tras ver los resultados extraídos, mucho menos en formación en educación intercultural por los nuevos retos añadidos que supone.

Los docentes valoran como muy necesario crear espacios de reflexión para compartir las experiencias multiculturales de las aulas. Estos espacios supondrían un enriquecimiento mutuo a través de las experiencias que cada educador y cada centro tengan; además, esta iniciativa ganaría en valor en un contexto como el ceutí en el que el aprovechamiento intercultural no se produce en los niveles deseados (López, 2003). El buen criterio de los docentes queda patente por creer necesaria la creación de esos espacios de reflexión, pero también mencionan que la formación permanente que reciben no facilita ese intercambio de experiencias entre distintos centros educativos. Por lo tanto, existe coincidencia con Calatayud (2006) cuando apremia al diseño de un programa formativo adecuado y a la puesta en marcha de espacios que permitan la reflexión y el intercambio de conocimientos y vivencias.

El análisis de todas las conclusiones de este apartado avala el cumplimiento del tercer objetivo de esta investigación, ya que ha permitido conocer el grado de satisfacción y la importancia que el profesorado otorga a la formación permanente en educación intercultural.

#### **1.4. Conclusiones relativas al objetivo 4**

El cuarto de los objetivos planteados ha sido determinar el nivel de implicación y motivación de los maestros hacia la formación intercultural.

Los maestros consideran un desafío atender educativamente al alumnado inmigrante que llega a los centros ceutíes. Esta opinión coincide con Calatayud (2006), que destaca la demanda de formación en educación intercultural por parte del profesorado al suponer un gran desafío, especialmente aquella necesaria para atender adecuadamente a alumnos inmigrantes.

De igual modo, el profesorado reitera estar dispuesto a atender y educar a un alumnado cada vez más diverso social y culturalmente porque, como declara Zapata (2014), es un desafío para el docente construir relaciones interculturales para responder a las necesidades de la sociedad intercultural. Asimismo, los maestros se muestran interesados en recibir formación sobre educación en contextos multiculturales; en este sentido, Jordán (2007) destaca el aumento del número de profesores que se muestran

interesados y deseosos de formarse para un contexto escolar crecientemente multicultural.

Los docentes manifiestan también ser conscientes de sus limitaciones y falta de formación en el conocimiento de otras culturas. Esto se corresponde con lo declarado por autores como Tejada (2003), que añade que son muchos los profesores que desarrollan su actividad profesional con un déficit notable en este tipo de competencias. En la misma línea, la mitad de los docentes reconocen tener importantes carencias en educación intercultural. Tal y como apunta Fernández (2013), la formación del profesorado es un factor fundamental aunque todavía son muchos los maestros que no se encuentran cualificados y presentan importantes carencias para afrontar la profunda transformación que necesita nuestro sistema educativo multicultural.

La mayoría de los enseñantes opinan que hay alumnado de culturas con las que es más difícil trabajar. Publicaciones como la de Lluch (2005) señalan que todavía son muchos los que piensan que la diversidad cultural es un problema, algo perjudicial para avanzar, motivo de conflicto, amenaza e incluso un lastre para el progreso.

Casi la mitad de los docentes consideran que el profesorado no se implica en las actividades formativas propuestas sobre educación intercultural. Esta opinión concuerda con lo manifestado por Hinojosa (2013) acerca de que son muchas las investigaciones que denuncian el bajo nivel de compromiso del profesorado con la diversidad cultural.

Tras todas estas consideraciones se puede dar por cumplido el objetivo cuarto de este trabajo, ya que se ha logrado conocer y determinar el nivel de implicación y motivación de los maestros hacia la formación intercultural.

### **1.5. Conclusiones relativas al objetivo 5**

El quinto de los objetivos planteados ha sido conocer la percepción de los maestros sobre el grado de implicación de la Administración y los centros en cuanto a la formación intercultural.

El profesorado considera que sería muy interesante contar con un programa de mediación intercultural en el centro educativo que haga posible mantener un contacto permanente entre las familias y la escuela. Más aún cuando alrededor de un tercio de los docentes manifiestan que no se tiene en cuenta la multiculturalidad de las familias en la

planificación curricular de los centros. En base a estas dos consideraciones se puede comprobar cómo los maestros consideran importante poner en marcha instrumentos para acrecentar la relación entre las familias y la escuela pero, por otro lado, una parte apreciable de ellos revelan que en la planificación curricular no se tiene presente. De ahí que autores como Ballesteros et al. (2014) expresen que la distancia entre profesores y familia dificulta la gestión educativa compartida. También en el Libro Verde sobre inmigración y movilidad (Comisión de las Comunidades Europeas, 2008) se recuerda que es preciso desarrollar nuevas formas de estrechar lazos con las familias.

Más de un tercio de los docentes consideran que las actividades que se desarrollan en sus centros no dan prioridad al enriquecimiento entre culturas. Este parecer mueve a autores como Ramírez (2005) a animar a la potenciación de actividades interculturales para, de esta manera, fomentar actitudes solidarias y apreciar los valores de igualdad y solidaridad.

En un porcentaje algo superior que la opinión anterior, los maestros consideran que en el proyecto educativo de los centros no predomina el enfoque multicultural. En la misma medida exponen que los planes de convivencia de los centros no atienden la diversidad cultural de manera real y que las editoriales no prestan atención a la diversidad cultural en los libros de textos y otros materiales que proporcionan a los centros. Ante estas advertencias, autores como López y Pérez (2013) recuerdan que actualmente la educación intercultural debe ser un propósito ineludible para todos los centros y, por tanto, debe verse reflejada en sus documentos educativos. Esto está en línea con Calatayud (2006) en cuanto a que hay profesores que solicitan mejoras en el funcionamiento, gestión y organización del centro a través de documentos institucionales que, sin duda alguna, deben estar impregnados de educación intercultural.

La importancia destacada hasta ahora para todos los documentos de los centros incluye los objetivos de las programaciones de los maestros. Lluch (2005) destaca la trascendencia de unos objetivos y contenidos interculturales para comprender la complejidad del mundo, entender su evolución, preguntarse por la justicia de las formas de vida y por la organización de la convivencia. En definitiva, para dar respuestas adecuadas a la configuración actual de los centros.

Los maestros declaran que el programa formativo que la Administración les ofrece no está comprometido ni atiende adecuadamente la educación intercultural y que

ésta no facilita la información necesaria sobre el alumnado inmigrante que se incorpora a lo largo del curso. Estas dos opiniones se relacionan con lo manifestado por Essomba (2006) al resaltar las dificultades de gestionar la diversidad cultural en esas condiciones de carencia de una oferta formativa adecuada, déficit de recursos humanos, escasez de tiempo, falta de materiales curriculares y de información, así como otras muchas circunstancias que la Administración no facilita para posibilitar la adecuada atención a la diversidad de las aulas.

Los docentes opinan que las leyes educativas no prestan atención a la educación intercultural. En nuestro país hay un acuerdo casi unánime en cuanto a la negativa situación de la educación debido a las leyes educativas que la sustentan (Moreno, 2015). Se hace difícil calificar una ley como buena si, en una sociedad plural como en la que vivimos, no se tiene en cuenta la educación intercultural.

Según los educadores, dadas las especificidades educativas de Ceuta la Administración competente no se implica en el desarrollo de un plan formativo específico. Autores como Lluch (2005) señalan como un objetivo fundamental de un currículum intercultural hacer comprender a los alumnos la diversidad de nuestra sociedad, dotándolos de herramientas, conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes necesarias para reflexionar sobre la propia cultura y la de los demás. Pero sin profesores formados, esta labor no es posible. Se necesita pues que la Administración se implique en un plan formativo específico en esta materia. De acuerdo con Bonal (2015), los aminoramientos en el gasto educativo dificultan esta tarea.

El profesorado opina que la política educativa necesita un giro significativo en materia de interculturalidad. Esta opinión coincide con la conclusión de Rodríguez (2003a) en cuanto a la exigencia de un cambio radical en las políticas educativas para convertir la educación en un instrumento de integración y convivencia. Del mismo modo, según los docentes encuestados la política de formación del profesorado en Ceuta necesita un cambio importante; este planteamiento es similar al señalado por Mir y Ferrer (2014) y Santos et al. (2014), que reivindican la necesidad de transformar los modelos de formación del profesorado, de revisar sustancialmente la función docente y de modificar de forma coherente los programas, normativa y otros muchos aspectos educativos. Para ello es imprescindible la implicación de la Administración.

Después de todas estas cuestiones se puede confirmar el cumplimiento del quinto objetivo de esta investigación, ya que nos ha permitido conocer la percepción de

los maestros sobre el grado de implicación de la Administración y los centros en cuanto a la formación intercultural.

### **1.6. Conclusiones relativas al objetivo 6**

El sexto de los objetivos planteados ha sido analizar la opinión de los maestros acerca de la influencia que tiene en las aulas el hecho de ser Ceuta una ciudad fronteriza.

Una amplia mayoría de maestros opina que por las características sociodemográficas de Ceuta, el profesorado de esta ciudad necesita programas formativos sobre educación intercultural. Del mismo modo, consideran que la evolución demográfica en Ceuta obliga a aplicar una educación intercultural. A este respecto, autores como Calvo (2010a, 2010b) mantienen que la aplicación de una educación intercultural es especialmente necesaria en una ciudad como Ceuta, cuya diversidad religiosa, étnica, cultural y de origen es muy variada.

Por otro lado, los docentes encuestados subrayan que al ser Ceuta una ciudad fronteriza las dificultades en el aula son mayores debido a la gran diversidad cultural; que la mezcla de culturas, diferentes a la que tradicionalmente era mayoritaria en Ceuta, dificulta la labor docente, y que los centros con más alumnos de diferentes culturas tienen menos prestigio social. Todavía se identifica la diversidad como un problema, relacionándola con conflicto y como un factor que baja el nivel de la calidad educativa (Besalú y Tort, 2009; Domínguez, 2006; Lluch, 2005; López y Pérez, 2013).

Además, los maestros destacan que el futuro de la convivencia en Ceuta será negativo si no se concientia a los alumnos sobre la importancia de respetar a las diferentes culturas. En este mismo sentido, Calvo (2010a) apela a la necesidad en Ceuta de que los jóvenes aprendan a convivir en la diferencia, respetando la diversidad, la pluralidad, imbuyéndose de valores de respeto, solidaridad y tolerancia. En caso de no ser así, las futuras generaciones pueden encontrarse con un contexto de conflicto convivencial.

Los docentes que opinan que la diversidad cultural puede ocasionar incidentes en los centros, prácticamente son el mismo número que los que manifiestan lo contrario. También declaran que hay culturas que son muy difíciles de integrar en nuestra sociedad democrática. Ambas opiniones vuelven a estar vinculadas a la visión de gran

parte de los docentes que consideran la nueva diversidad como algo problemático (Jordán, 2007; López y Pérez, 2013). En este sentido, autores como Tarrés (2013) concluyen que la convivencia no es la ausencia de conflicto sino saber gestionarla de manera coherente en el respeto a la diversidad.

Una vez extraídas estas opiniones y conclusiones se puede afirmar que el sexto objetivo de este trabajo se ha alcanzado, ya que se ha podido conocer la opinión de los maestros acerca de la influencia que tiene en las aulas el hecho de ser Ceuta una ciudad fronteriza.

### **1.7. Conclusiones relativas al objetivo 7**

El séptimo de los objetivos planteados ha sido conocer la opinión de los maestros sobre la influencia de su formación en la calidad educativa.

La mayoría de los docentes afirman que la formación permanente del profesorado en educación intercultural es uno de los pilares que ayuda a asegurar la calidad de un sistema educativo. Es decir, los maestros son conscientes de que para garantizar una educación de calidad es imprescindible la educación intercultural (Soriano, 2012), pero a continuación denuncian que la oferta formativa en esta materia es insuficiente. Por eso tiene mucho sentido otra opinión manifestada por un gran porcentaje de maestros, que consideran que la formación en educación intercultural en Ceuta debería ser obligatoria. Esta expresión coincide con la expuesta por Calatayud (2006) cuando apunta que debería ser una formación obligatoria en el sentido estricto de la palabra.

Casi la mitad de los docentes han manifestado que tanto el fracaso escolar en Ceuta como el elevado abandono escolar prematuro pueden deberse en gran medida a que no se aplica una educación intercultural en las aulas. Rodríguez (2008) no descarta esa causa como una dentro del compendio que lo motiva, ya que además de a las cuestiones personales de cada individuo también se debe a la falta de capacidad de adaptación del sistema y de la institución escolar a las nuevas características y exigencias plurales de la nueva escuela diversa.

El profesorado considera que la educación intercultural es un instrumento para reducir las desigualdades y que la formación en educación intercultural rompe barreras educativas entre los alumnos. Estas dos respuestas de los docentes concuerdan con lo

manifestado por autores como Gil (2012) al considerar la educación intercultural como una garantía de educación sin exclusiones, que vela por la igualdad y la justicia social. Otros autores, en el mismo sentido, reconocen la educación intercultural como la que enseña a convivir en valores y la que afronta los desafíos de enseñar en clases multiculturales atendiendo también a aspectos como la etnia, la cultura, la raza, la religión o la lengua (Ortiz y Ocaña, 2014; Santos y Pérez, 1998).

Los profesores consideran que la diversidad cultural en un centro educativo supone un problema añadido en el desarrollo de la labor docente. Además, algo más de la mitad de los maestros creen que la multiculturalidad en las aulas dificulta la calidad de la enseñanza. Ambas afirmaciones coinciden con lo expuesto por diferentes autores que sostienen que todavía los docentes enfocan la diversidad como un problema y como un inconveniente para alcanzar la calidad de la enseñanza (Domínguez, 2006; García y Castro, 2012; Pardo, 2005).

Después de todas estas consideraciones se puede afirmar que el objetivo séptimo de esta investigación está cumplido, ya que se ha podido conocer la opinión de los maestros sobre la influencia de su formación en la calidad educativa.

### **1.8. Conclusiones relativas al objetivo 8**

El octavo objetivo planteado en esta investigación ha sido conocer si existe asociación significativa entre las opiniones de los maestros en materia de educación intercultural y el sexo, la edad, los años de experiencia docente, la etapa educativa y el tipo de centro. A continuación se expondrán las conclusiones de aquellas variables con las que se establecen asociaciones significativas.

Por un lado, existe asociación significativa entre el sexo y quince variables (ítems 10, 11, 12, 14, 17, 18, 26, 27, 28, 32, 35, 42, 51, 56 y 73), que aluden a las posibilidades que permite la formación permanente, a la influencia de una oferta formativa efectiva sobre educación intercultural en la motivación del profesorado, al grado de implicación de la Administración en el desarrollo de un plan formativo específico para el profesorado de Ceuta y al futuro de la convivencia en Ceuta si no se consigue concienciar a los alumnos de la importancia de respetar a las diferentes culturas.

Por otro lado, existe asociación significativa entre la edad y diecinueve variables (ítems 1, 2, 3, 4, 5, 6, 14, 15, 20, 23, 36, 40, 43, 44, 45, 52, 62, 66 y 67), que se refieren a la formación recibida durante los estudios universitarios, a las habilidades adquiridas en los cursos de formación en educación intercultural, al grado de implicación del profesorado en las actividades formativas propuestas sobre educación intercultural, a la obligatoriedad de la formación en educación intercultural en Ceuta y a lo que entraña la mezcla de culturas.

En cuanto al número de años de experiencia docente, presenta relación significativa con veinticuatro variables (ítems 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 12, 17, 20, 26, 28, 32, 38, 41, 44, 52, 56, 60, 61, 64, 65 y 71), que hacen alusión a la formación inicial recibida, a la importancia de la formación permanente del profesorado en educación intercultural para asegurar la calidad de un sistema educativo, al interés de los maestros en recibir formación sobre educación en contextos multiculturales, a la diversidad cultural como posible causa de los conflictos de convivencia en las aulas y a la existencia de alumnado de ciertas culturas con las que es más difícil trabajar.

Además, existe asociación significativa entre la etapa educativa en la que se desarrolla la labor docente y seis variables (ítems 5, 35, 45, 48, 55 y 72), relativas a la formación recibida por los futuros docentes durante los estudios universitarios para abordar en el aula el análisis de estereotipos y la reducción de prejuicios culturales, al desafío que supone atender educativamente al alumnado inmigrante que llega a los centros educativos ceutíes y a la atención que prestan las editoriales a la diversidad cultural en los libros de texto y otros materiales que proporcionan a los centros.

Por último, cabe decir que existe relación significativa entre el tipo de centro según su titularidad y veintitrés variables (ítems 15, 16, 22, 28, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 41, 42, 46, 49, 50, 53, 58, 60, 62, 66, 67, 70 y 71), que tienen que ver con la satisfacción con la formación recibida en cursos sobre diversidad cultural, con el carácter multicultural de las actividades realizadas desde los centros educativos y con que hay culturas que presentan más dificultades para integrarse en nuestra sociedad.

Tras todas estas consideraciones se puede afirmar que el octavo objetivo planteado en esta investigación se ha cumplido, ya que se ha podido conocer si existe asociación significativa entre las opiniones de los maestros en materia de educación y el sexo, la edad, los años de experiencia docente, la etapa educativa y el tipo de centro.



### 1.9. Conclusiones relativas al objetivo 9

El noveno objetivo planteado en este trabajo ha sido averiguar si existen diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado de Educación Infantil y Primaria en función de las distintas variables descriptivas. Algunos de los aspectos en los que se plantean diferencias estadísticamente significativas se expresan a continuación.

Atendiendo al sexo, los hombres son más críticos con la formación permanente que reciben en educación intercultural, con la política educativa en esta materia, con la falta de implicación de la Administración y con sus propias carencias y limitaciones en el conocimiento de otras culturas. Así mismo, consideran que es necesario que se tenga en cuenta la opinión de los docentes para el diseño de la oferta formativa, ya que es ineludible potenciarla en educación intercultural. Para ellos, la religión puede ser uno de los principales problemas para trabajar la diversidad y, por tanto, consideran imprescindible para el futuro de Ceuta concienciar a los alumnos sobre el respeto a las diferentes culturas.

En cuanto a la edad, los docentes con más años son los que más inciden en la falta de formación inicial en todo aquello que está relacionado con la educación intercultural, no mostrando interés tampoco en recibirla en estos momentos ni implicarse en la que se pueda ofertar. Perciben la diversidad como un factor que dificulta la labor docente y que puede ocasionar mayores incidentes en los centros. Por último, no creen que la formación en educación intercultural en Ceuta deba ser obligatoria, a diferencia de los más jóvenes.

En función a otra de las variables descriptivas, los maestros con mayor número de años de experiencia docente son los que mayoritariamente reconocen sus carencias en relación a la educación intercultural, manifestando también que durante su formación inicial no se les transmitieron contenidos sobre esta materia. Consideran que todavía los programas formativos en la universidad no son los adecuados. En cuanto a la formación permanente son críticos y creen necesario un cambio en cuanto a su enfoque en interculturalidad, por lo que inciden en la necesidad de contar con la opinión de los docentes para diseñar la oferta formativa. Junto a todo esto, estiman que es ineludible un cambio en la política educativa en esta materia.

En referencia a la etapa en la que ejercen su labor, los maestros de Educación Primaria perciben como un desafío atender alumnos diversos; así mismo, valoran que la formación en educación intercultural influye en el estilo de enseñanza del docente y que las características singulares de Ceuta obligan a aplicar este tipo de educación.

Según la titularidad del centro, los docentes de los colegios públicos son los que más inciden en la necesidad de potenciar la formación del profesorado ceutí en educación intercultural siendo imprescindible desarrollar programas específicos en esta materia y contar para ello con la opinión de los maestros. Igualmente, señalan la exigencia de cambiar la política de formación del profesorado en esta materia. Destacan la importancia de formar a los docentes, ya que de esta manera se avanza en una transformación educativa pero, a su vez, manifiestan que a medida que se suceden las etapas se va prestando menos atención a la educación intercultural.

Después de todas estas apreciaciones se puede afirmar que el objetivo noveno de esta investigación está cumplido, ya que se ha podido averiguar si existen diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado de Educación Infantil y Primaria en función de las distintas variables descriptivas.

#### **1.10. Conclusiones relativas al objetivo 10**

El décimo objetivo de esta investigación ha sido analizar si se podían establecer distintos perfiles docentes entre los maestros en función de su visión acerca de la educación intercultural.

En este caso, se han detectado dos grupos claramente definidos y diferenciados. Uno de ellos lo conforman docentes que manifiestan que no han recibido una formación inicial y permanente adecuada en educación intercultural; que no están interesados en recibir formación en esta materia ni en que se potencie; que en los proyectos, planes, actividades y objetivos de sus centros no predomina el enfoque multicultural y que los conflictos son mayores cuando el alumnado es diverso, al considerar la multiculturalidad como un problema.

El otro grupo presenta características opuestas, estando constituido por docentes que expresan que recibieron una educación inicial y permanente en educación intercultural adecuada; que están muy interesados en recibir formación sobre esta materia y en que se continúe potenciando; que en los proyectos, planes, actividades y

objetivos de sus centros predomina el enfoque multicultural y que la diversidad cultural en el aula no genera más conflictos ni dificulta la labor docente.

Todo ello lleva a poder afirmar que el objetivo décimo de este trabajo se ha cumplido, ya que ha quedado determinada la existencia de dos perfiles docentes distintos.

## **2. IMPLICACIONES DE LA INVESTIGACIÓN**

La composición de los centros educativos es un reflejo de la configuración de la sociedad en la que están inmersos. Negar su multiculturalidad es oponerse a avanzar y no atenderla educativamente una gran irresponsabilidad que haría caminar en sentido inverso al entendimiento, el encuentro y la convivencia. Este trabajo es sólo la punta del iceberg de una innumerable cascada de actuaciones que deben llevarse a cabo tras abrir esta pequeña puerta con una llamada de atención a que la educación no puede caminar alejada de la realidad social ceutí.

En la presente tesis se da a conocer la valiosa opinión de los maestros de Educación Infantil y Primaria acerca de su formación inicial sobre educación intercultural, las características e inconvenientes de la formación permanente que se les oferta, su nivel de motivación, el grado de implicación propio y de los centros, cómo consideran las actuaciones de la Administración y de las leyes educativas, cómo son los documentos que orientan a los centros y a la labor docente, sus posibles limitaciones y falta de formación en el conocimiento de otras culturas, el reconocimiento de los propios prejuicios, las peculiaridades de Ceuta o el futuro de la convivencia en ella.

La necesidad de formar al profesorado en educación intercultural para poder afrontar adecuadamente el aula multicultural es imperiosa. Por eso, un aspecto crucial es que en los planes de estudio mediante los que se forma a los futuros docentes no se pierda de vista el enfoque multicultural. Además de esta sugerencia, es necesario que esos planes contemplen materias de carácter obligatorio, y no optativo, vinculadas a la educación intercultural.

Los planes de estudio y el currículo formativo de los docentes deben ser acordes a la realidad rica, diversa, heterogénea y cambiante de las aulas. Por eso, los contenidos de las distintas áreas de cada plan deben estar actualizados y adaptados a las nuevas circunstancias sociales. Si desde todas las vertientes se pretende un sistema educativo de

calidad sin tener presente la educación intercultural, nunca será posible conseguirlo en su plenitud. Sería como estar intentando montar un rompecabezas sin tener todas las piezas, imposible.

Los documentos que orientan las intervenciones docentes deben asumir y estar impregnados de la riqueza multicultural presente en las aulas y en la sociedad para así, dar una respuesta educativa para todos desde y para la convivencia. El currículo debe ser integrador. Todos los documentos institucionales deben tener en cuenta el contexto social y cultural en el que se sitúan; desde las leyes educativas, pasando por los planes y programas, hasta llegar a las programaciones de aula y las actividades concretas, deben ser capaces de formar profesores y alumnos competentes interculturalmente para que puedan participar de manera plena de una sociedad multicultural en la que convivir democráticamente y en igualdad.

La oferta formativa dirigida a los maestros debería contar previamente con, al menos, la opinión de un número significativo de ellos. Ayudaría no solo a proporcionar una oferta atractiva y motivante para el profesorado, sino que se enfocaría hacia las necesidades reales que se les presentan en la práctica. Por otro lado, la oferta formativa debe ser útil, es decir, que dote al profesorado de orientaciones, conocimientos, estrategias, herramientas y habilidades que le sirvan para responder adecuadamente a las demandas de la escuela multicultural.

Tal y como se apunta en el presente trabajo, potenciar la formación del profesorado en educación intercultural conduciría a que la diversidad dejase de ser entendida como un problema añadido en el aula para pasar a ser considerada como una oportunidad de enriquecimiento personal y colectivo. La formación del profesorado debe posibilitar el análisis de la propia práctica docente, además de la toma de conciencia de las limitaciones que se puedan tener para afrontar con éxito los retos de la multiculturalidad. Igualmente, debe propiciar la ruptura de estereotipos y prejuicios, ya que si el docente no logra examinarlos y superarlos será imposible que pueda transmitir a sus alumnos actitudes de plena apertura, inclusivas, justas y tolerantes.

Desde la formación inicial y a lo largo de la permanente es necesario que los educadores vayan conociendo y profundizando en las características propias y las especificidades de su contexto particular y general. De esta manera, las prioridades, el establecimiento de objetivos y las acciones a desarrollar se sustentarán en criterios más sólidos.

La relación escuela-familia es fundamental, por eso, lo es también continuar buscando cauces que la hagan cada vez más estrecha y efectiva. La concepción de la familia en su noción tradicional es necesaria abrirla hacia las características actuales de sus diferentes tipologías. Que los centros contaran con un programa de mediación intercultural que permitiese el contacto fluido y permanente entre la institución educativa y la familia, facilitaría y mejoraría la labor educativa.

En un entorno indudablemente plural y diverso, la institución educativa debe ser consciente de su corresponsabilidad en educar para la convivencia. De ahí que los centros deban ser el motor principal en el que, desde edades tempranas y a lo largo de las diferentes etapas, se promuevan los valores, la autocrítica, se combata la discriminación, la xenofobia o cualquier otra forma de exclusión. Los centros escolares deben conocer que son una pieza clave para dar el gran paso de la foto fija de la multiculturalidad a la interculturalidad; en ellos se establecen relaciones, se comparten opiniones, espacios, ideas, puntos de vista, incluso sentimientos y objetivos. Si desde edades tempranas, continuando durante todas las etapas educativas, se favorecen y fortalecen estos valores podremos contar con personas que lleven a la práctica la solidaridad, la intercomunicación, las interrelaciones, la suma de voluntades, el respeto, la justicia social, el diálogo y la empatía. Esa suma de virtudes garantizará que contemos con niños y adolescentes comprometidos y con adultos en un futuro que compartan y se relacionen con normalidad velando por los cimientos de la convivencia.

### **3. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN**

La principal limitación encontrada en la elaboración de este trabajo ha sido la falta de estudios previos referidos a la temática que aborda. A medida que la información necesaria debía ser más concreta, las dificultades iban aumentando. El punto más complejo apareció en el momento de precisar la información específica de Ceuta en lo que concierne a la formación inicial y permanente de los maestros de Educación Infantil y Primaria en educación intercultural. Esta información concreta se ha tenido que trabajar minuciosamente por no existir publicaciones anteriores detallando estos aspectos.

Ante estas dificultades ha habido que avanzar paso a paso, empezando por lo general hasta llegar a lo específico, que ha sido construir el conjunto de información particular de Ceuta que conforma la presente investigación. Estos inconvenientes han requerido de un trabajo metódico, que a la vez lo han convertido en apasionante y sugestivo.

Por otro lado, en el momento de pasar los cuestionarios no todos los centros los cumplimentaron en el mismo tiempo, por lo que en algunos de ellos hubo que adaptarse a su disponibilidad temporal u horaria. Esta situación provocó que no pudieran obtenerse todos los datos con la diligencia y celeridad deseadas.

Por último, otra de las dificultades encontradas ha sido la de obtener información sobre la inversión en formación del profesorado que se ha realizado en Ceuta en los últimos años. Si tenemos en cuenta que el Centro de Profesores y Recursos ha dejado de existir en la ciudad y que, por lo tanto, no se ha podido solicitar esa información a nivel autonómico, se ha tenido que recurrir a una vía más laboriosa (las publicaciones del Ministerio de Educación), de la que finalmente se han obtenido los datos oficiales.

#### **4. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN**

La investigación que se ha llevado a cabo ha facilitado información muy valiosa por las conclusiones extraídas, pero también porque abre diferentes líneas de estudio o investigación. Entre otras:

- ▶ Se podría ampliar el estudio a diferentes etapas educativas y no sólo realizarla a los maestros de Educación Infantil y Primaria. Resultaría de interés la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato y llegar hasta el ámbito universitario por ser donde se forma a los futuros docentes.
- ▶ En diferentes ocasiones suele hablarse de los colegios que están situados en la periferia y aquellos que se ubican en zonas céntricas. Una comparativa entre unos y otros podría ser interesante.
- ▶ La misma investigación podría desarrollarse en una ciudad con iguales características que Ceuta, por ejemplo Melilla, o en otras que aunque no compartan el hecho de ser ciudad fronteriza, sí son contextos multiculturales.

- ▶ La falta de formación del profesorado en educación intercultural es evidente después de los resultados y conclusiones extraídos; esto puede dar pie a diseñar programas específicos de formación del profesorado en esta materia.
- ▶ En estos momentos, los partidos políticos a nivel nacional están en proceso de negociación y debate (que se prevé largo) acerca de un posible Pacto Educativo para elaborar una ley de educación consensuada. En el caso de que esas conversaciones prosperasen y la nueva normativa fuera un hecho, se podría estudiar cómo afecta y en qué términos se recoge la educación intercultural y la formación del profesorado en el nuevo documento y en todos los que deriven de él.







---

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

---



- Aguaded, E. M. (2007). Formación en competencias interculturales del futuro profesorado de aulas multiculturales. En F. Herrera, M. I. Ramírez, J. M. Roa y R. Galindo (Coords.), *Inmigración, interculturalidad y convivencia* (pp. 349-358). Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes y Ciudad Autónoma de Ceuta.
- Aguaded, E. M., De la Rubia, P., González, E. y Beas, M. B. (2012). Análisis de las competencias interculturales en la formación del profesorado. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 2, 156-171.
- Aguado, T. (2003). *Pedagogía Intercultural*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Aguado, 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.
- Alonso, M. L. y Martínez, C. (2011). Educación multicultural y bienestar social del profesorado. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 3(3), 32-37.
- Álvarez, C. (2013). *Enseñanza y desarrollo profesional docente. Pensar y vivir la educación*. Madrid: La Muralla.
- Ancheta, A. (2007). La formación inicial del profesorado de Educación Infantil en Italia, Reino Unido y España: una perspectiva comparada. *Revista Española de Educación Comparada*, 13, 219-251.
- Arnáiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 25-44.
- Arteaga, B. y García, M. (2008). La formación de competencias docentes para incorporar estrategias adaptativas en el aula. *Revista Complutense de Educación*, 19(2), 253-274.
- Ayerbe, P. (2000). Educar a todos: una mirada desde la escuela multicultural. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 4(1), 1-12. Recuperado el 15 de abril de 2014 de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev41ART4.pdf>
- Ballesteros, B., Aguado, T. y Malik, B. (2014). Escuelas para todos: diversidad y educación obligatoria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 93-107.

- Bell, J. (2002). *Cómo hacer tu primer trabajo de investigación*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Belli, S. (2014). El rol de las emociones en el diálogo intercultural. Implicaciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 109-122.
- Bellón, M. (2007). Inmigración, interculturalidad y convivencia. En F. Herrera, M. I. Ramírez, J. M. Roa y R. Galindo (Coords.), *Inmigración, interculturalidad y convivencia* (pp. 19-22). Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes y Ciudad Autónoma de Ceuta.
- Beltrán, R. y Rodríguez, J. L. (2004). Validez. En F. Salvador, J. L. Rodríguez y A. Bolívar (Dirs.), *Diccionario Enciclopédico de Didáctica. Volumen II* (p. 665). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Besalú, X. y Tort, J. (2009). *Escuela y sociedad multicultural. Propuestas para trabajar con alumnado extranjero*. Sevilla: Editorial MAD.
- Bisquerra, R. (1996). *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.
- Blanco, M. (2004). Integración educativa del inmigrante. En F. Herrera, M. I. Ramírez, J. M. Roa, S. Ramírez y F. Mateos (Coords.), *Inmigración, interculturalidad y convivencia* (pp. 55-68). Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes y Ciudad Autónoma de Ceuta.
- Bolívar, A. (2013). La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad de la escuela. Una nueva mirada. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 60-86.
- Bolívar, A. (2015). Un liderazgo pedagógico en una comunidad que aprende. *Padres y Maestros*, 361, 23-27.
- Bolívar, A. y Bolívar, M. R. (2012). El profesorado de enseñanza media: formación inicial pedagógica e identidad profesional. *Ensino em Revista*, 19(1), 19-33.

- Bonal, X. (2015). Crisis, educación y desigualdad: una cuestión de paradojas. *Investigar em Educaçao*, 2(3), 23-32.
- 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.
- Briones, R. (2013). Introducción. En R. Briones, S. Tarrés y O. Salguero (Eds.), *Encuentros. Diversidad religiosa en Ceuta y Melilla* (pp. 17-28). Madrid: Icaria Editorial.
- Caballero, E. (2012). La creatividad pedagógica en la formación del docente. *Revista Didascalía: Didáctica y Educación*, 3(4), 115-128.
- Cáceres, M. P., Hinojo, F. J. y Aznar, I. (2007). Investigación universitaria e interculturalidad: principales ámbitos en una sociedad plural. En F. Herrera, M. I. Ramírez, J. M. Roa y R. Galindo (Coords.), *Inmigración, interculturalidad y convivencia* (pp. 467-472). Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes y Ciudad Autónoma de Ceuta.
- Calatayud, M. A. (2006). Formación en educación intercultural: la voz del profesorado. *Aula Abierta*, 88, 73-84.
- Calderero, J. F., Perochena, P. y Peris, R. M. (2015). Estudio integrador de elementos significativos en la formación de maestros. Una propuesta para la autoevaluación docente. *Tendencias Pedagógicas*, 25, 121-148.
- Calvo, F. (1990). *Estadística aplicada*. Bilbao: Ediciones Deusto.
- Calvo, T. (2010a). Ceuta y Melilla, ¿un espejo de convivencia entre musulmanes y cristianos? En J. M. Campos, A. Weil, J. L. Ruíz y J. A. Alarcón (Eds.), *Musulmanes y cristianos conviviendo juntos. Así sienten los escolares de Ceuta y Melilla* (pp. 23-38). Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes.
- Calvo, T. (2010b). Conclusiones: la convivencia interétnica es posible, razones para la esperanza y orientaciones para la educación intercultural. En J. M. Campos, A. Weil, J. L. Ruíz y J. A. Alarcón (Eds.), *Musulmanes y cristianos conviviendo juntos. Así sienten los escolares de Ceuta y Melilla* (pp. 341-351). Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes.

- Camacho, H. y Padrón, M. (2005). Necesidades formativas para afrontar la profesión docente. Percepciones del alumnado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8(2), 1-7. Recuperado el 7 de mayo de 2014 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2778465>
- Cardona, J. (2008a). *Cuestiones en torno a la formación y desarrollo profesional de los profesores*. Madrid: Sanz y Torres.
- Cardona, J. (2008b). *Formación y desarrollo profesional del docente en la sociedad del conocimiento*. Madrid: Universitas.
- Carrasco, C. (2015). Discurso de futuros docentes acerca de la diversidad intercultural. *Papers. Revista de Sociología*, 100(2), 155-172.
- Cernadas, F., Santos, M. A. y Lorenzo, M. M. (2013). Los profesores ante la educación intercultural: el desafío de la formación sobre el terreno. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 555-570.
- Colmenero, M. J. (2011). Factores que inciden y repercuten en los procesos de atención a la diversidad de los docentes de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 7(1), 61-90.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2008). *Libro Verde sobre Inmigración y movilidad: retos y oportunidades de los sistemas educativos de la U.E.* Bruselas: Comisión Europea.
- Comisión Europea (2015). *La profesión docente en Europa: prácticas, percepciones y políticas. Informe de Eurydice*. Recuperado el 25 de octubre de 2016 de <http://ec.europa.eu/eurydice>
- Consejo de Europa (2008). *Libro Blanco sobre el Diálogo Intercultural. "Vivir juntos con igual dignidad"*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- D'Angelo, E. y Rusinek, G. (2014). La evaluación de un programa de formación permanente del profesorado en España: metodología y diseño. *Revista Iberoamericana de Educación*, 64, 55-71.
- Daunis, A. (2011). El ascenso de la intolerancia ante la inmigración en España. En F. Herrera, J. M. Roa y R. Galindo (Coords.), *Inmigración, interculturalidad y convivencia* (pp. 101-113). Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes y Ciudad Autónoma de Ceuta.

- De Frutos, A. (2011). El camino hacia la interculturalidad. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 40, 1-9. Recuperado el 5 de mayo de 2014 de [http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_40/](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_40/)
- Domínguez, M. C. (2006). *Investigación y formación del profesorado en una sociedad intercultural*. Madrid: Universitas.
- Donate, A. M. y González, M. C. (2007). Formación para la interculturalidad en el profesorado de secundaria. En F. Herrera, M. I. Ramírez, J. M. Roa y R. Galindo (Coords.), *Inmigración, interculturalidad y convivencia* (pp. 359-367). Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes y Ciudad Autónoma de Ceuta.
- Eirín, R., García, H. M. y Montero, L. (2009). Desarrollo profesional y profesionalización docente. Perspectivas y problemas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(2), 1-13. Recuperado el 15 de abril de 2016 de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev132COL3.pdf>
- Escalante, C., Fernández, D. y Gaete, M. (2014). Práctica docente en contextos multiculturales. Lecciones para la formación en competencias docentes interculturales. *Revista Electrónica Educare*, 18(2), 71-93.
- Escarbajal, A. (2014). La educación intercultural en los centros educativos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 29-43.
- Essomba, M. A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.
- Esteban, M. y Bastiani, J. (2010). ¿Puede un modelo educativo intercultural combatir la discriminación y la xenofobia? *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 17, 3-16.
- Etxeberría, F., Karrera, I. y Murua, H. (2010). Competencias interculturales del profesorado con alumnado inmigrante en el País Vasco. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(4), 79-94.
- Fernández, J. M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 82-99.

- Forteza, D. (2011). Algunas claves para repensar la formación del profesorado sobre la base de la inclusión. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(1), 127-144.
- Gairín, J. e Iglesias, E. (2010). El programa curricular en contextos escolares con fuerte presencia de los alumnos de familia inmigrante. *Bordón*, 62(1), 61-75.
- Gallego, M. A. y González, G. (2007). Educación intercultural: de la utopía a la posibilidad. En F. Herrera, M. I. Ramírez, J. M. Roa y R. Galindo (Coords.), *Inmigración, interculturalidad y convivencia* (pp. 229-235). Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes y Ciudad Autónoma de Ceuta.
- García, A. y Cobacho, M. L. (2005). El fenómeno migratorio y las respuestas que provoca. La perspectiva intercultural. *Educatio Siglo XXI*, 23, 105-124.
- García, L. y Arroyo, M. J. (2014). La formación del profesorado en educación intercultural: un repaso sobre la formación inicial y permanente. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 7(2), 127-142.
- García, M. (2005). Educación adaptativa y escuela inclusiva: una forma de atender las diferencias de todos los estudiantes. En C. Jiménez (Coord.), *Pedagogía diferencial. Diversidad y equidad* (pp. 3-31). Madrid: Pearson Educación.
- García, N. y Martín, M. A. (2012). Algunas notas en perspectiva comparada sobre formación de maestros: el caso de España y Finlandia. *Tejuelo*, 13, 70-87.
- García, P. (2011). Formación del profesorado para la utilización de la cámara de vídeo digital en los centros de Educación Primaria. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 2, 107-117.
- García, R. (2003). Formación del profesorado en pedagogía intercultural: contenidos actitudinales. *Estudios sobre Educación*, 4, 47-66.
- García, R. y Castro, A. (2012). La formación permanente del profesorado basada en competencias. Estudio exploratorio de la percepción del profesorado de Educación Infantil y Primaria. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 297-322.
- Gil, I. (2012). Observación de procesos didácticos y organizativos de aula en Educación Primaria desde un enfoque intercultural. *Revista de Educación*, 358, 85-110.



- Goenechea, C. (2008). ¿Es la formación del profesorado la clave de la educación intercultural? *Revista española de pedagogía*, 239, 119-136.
- Gómez, J. M. (2005). Pautas y estrategias para entender y atender la diversidad en el aula. *Pulso*, 28, 199-214.
- González, F., Martín, E., Flores, N., Jenaro, C., Poy, R. y Gómez, M. (2013). Inclusión y convivencia escolar: análisis de la formación del profesorado. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(2), 125-135.
- González, G. y Barba, J. J. (2014). Formación permanente y desarrollo de la identidad reflexiva del profesorado desde las perspectivas grupal e individual. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 18(1), 397-412.
- González, I. (2010). La integración de las familias inmigrantes en la comunidad educativa. *Educación y Diversidad*, 4(2), 105-116.
- Hermoso, J. A. y Hernández, A. (2000). *Curso básico de estadística descriptiva y probabilidad*. Granada: Ediciones Némesis.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Fundamentos de metodología de la investigación*. Madrid: McGraw-Hill.
- Herrera, F. (2005). Inmigración e interculturalidad: atención educativa al alumnado inmigrante. En F. Herrera, M. I. Ramírez, J. M. Roa y M. Gervilla (Coords.), *Inmigración, interculturalidad y convivencia* (pp. 53-90). Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes y Ciudad Autónoma de Ceuta.
- Hinojosa, E. F. (2013). *Las creencias de los futuros docentes sobre la diversidad cultural. Un estudio en la Universidad de Granada*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Imbernón, F. (1989). La formación inicial y la formación permanente del profesorado. Dos etapas de un mismo proceso. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 6, 487-499.
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.

- Imbernón, F. y Colén, M. T. (2014). Los vaivenes de la formación inicial del profesorado. Una reforma siempre inacabada. *Tendencias Pedagógicas*, 24, 265-284.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2015). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2015. Informe Español. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte*. Recuperado el 15 de septiembre de 2016 de <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/panorama-de-la-educacion-2015.-informe-español.pdf?documentid=0901e72b81ee9fa3>
- Jiménez, F. (2016). Paz intercultural. Europa, buscando su identidad. *Revista de Paz y Conflictos*, 9(1), 13-45.
- Jordán, J. A. (2007). Formación intercultural del profesorado de Secundaria. *Estudios sobre Educación*, 12, 59-80.
- Latorre, A. (2004). Intervención educativa en ámbitos pluriculturales: pautas prácticas de intervención. En F. Herrera, M. I. Ramírez, J. M. Roa, S. Ramírez y F. Mateos (Coords.), *Inmigración, interculturalidad y convivencia* (pp. 37-53). Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes y Ciudad Autónoma de Ceuta.
- Latorre, M. J. (2007). El papel del docente ante la diversidad emocional en las aulas. Otra forma de atender a la interculturalidad. En F. Herrera, M. I. Ramírez, J. M. Roa y R. Galindo (Coords.), *Inmigración, interculturalidad y convivencia* (pp. 253-263). Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes y Ciudad Autónoma de Ceuta.
- Latorre, M. J., Blanco, F. J. y García, A. (2007). Formando a docentes para trabajar en competencia social. *Itinerarios*, 5, 59-70.
- Leguizamón, G. (2013). La construcción de saberes pedagógicos en la formación del profesorado. *Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 12(1), 35-54.
- Leiva, J. J. (2006). La formación intercultural del docente: reflexiones en el ámbito de la formación inicial y permanente. *Revista Comunicación*, 15(1), 57-62.
- Leiva, J. J. (2012). La formación en educación intercultural del profesorado y la comunidad educativa. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 2, 8-31.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (BOE número 187, de 6 de agosto de 1970).

- Ley Orgánica 5/1980, de 3 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (BOE número 154, de 27 de junio de 1980).
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (BOE número 159, de 4 de julio de 1985).
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE número 238, de 4 de octubre de 1990).
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (BOE número 307, de 24 de diciembre de 2002).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE número 106, de 4 de mayo de 2006).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE número 295, de 10 de diciembre de 2013).
- Lluch, X. (2005). Educación intercultural y currículum: una oportunidad de repensar la cultura escolar. En T. Fernández y J. G. Molina (Coords.), *Multiculturalidad y educación: teorías, ámbitos y prácticas* (pp. 179-216). Madrid: Alianza Editorial.
- López, J. A. (2009). La interculturalidad: nuevos retos. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 15, 1-14. Recuperado el 14 de abril de 2014 de [http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_15](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_15)
- López, M. J. (2003). De la inmigración a la interculturalidad. En F. Herrera, F. Mateos, S. Ramírez, M. I. Ramírez y J. M. Roa (Coords.), *Inmigración, interculturalidad y convivencia* (pp. 183-194). Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes y Ciudad Autónoma de Ceuta.
- López, E. y Pérez, E. (2013). Formación permanente del profesorado y práctica docente intercultural: contenidos actitudinales y complementariedad competencial. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 6(12), 32-42.
- López, L. y Hernández, J. (2016). *Estadística descriptiva*. Madrid: Ediciones Académicas.
- 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.

- Luque, T. e Ibáñez, J. A. (2012). Análisis de varianza. En T. Luque (Coord.), *Técnicas de análisis de datos en investigación de mercados* (pp. 311-376). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Marcelo, C. (2002). La formación inicial y permanente de los educadores. En Consejo Escolar del Estado, *Los educadores en la sociedad del siglo XXI* (pp. 161-194). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Marín, F. X., Navarro, A. J., Rosich, C. y Cabié, M. T. (2011). La escuela intercultural: elementos para la confección de una guía didáctica dirigida a profesorado de Secundaria y alumnado marroquí. En F. Herrera, J. M. Roa y R. Galindo (Coords.), *Inmigración, interculturalidad y convivencia* (pp. 217-226). Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes y Ciudad Autónoma de Ceuta.
- Marín, V., Latorre, M. J. y Blanco, F. J. (2010). Las competencias profesionales de la Titulación de Magisterio vistas desde la óptica del alumno receptor. Estudio del caso de Educación Primaria. *Estudios sobre Educación*, 19, 219-235.
- Martínez, J. (2013). Las reformas en la formación inicial del profesorado. ¿Pero cuáles son los buenos saberes de las buenas maestras? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(3), 89-102.
- Martínez, Z. y Villardón, L. (2015). Imagen del profesor en el grado de educación primaria. *Tendencias Pedagógicas*, 25, 149-166.
- Mas, O. y Olmos, P. (2012). La atención a la diversidad en la educación superior: Una perspectiva desde las competencias docentes. *Revista Educación Inclusiva*, 5(1), 159-174.
- Mayorga, M. J. y Madrid, D. (2015). Los futuros maestros/as de educación infantil: directores, actores y críticos de su formación inicial. *Tendencias Pedagógicas*, 25, 167-188.
- MECD (2015). *El profesorado del siglo XXI*. Madrid: Secretaría General Técnica, Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- MECD (2016). *Estadística del gasto público en educación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Medina, A. (2009). *Formación y desarrollo de las competencias básicas*. Madrid: Universitas.

- Medina, A., Herrán, A. y Sánchez, C. (2011). *Formación pedagógica y práctica del profesorado*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Méndez, C. y Rondón, M. A. (2012). Introducción al análisis factorial exploratorio. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 14(1), 197-207.
- Michel, J. (2015). El aprendizaje en los docentes y su integración a la práctica de aula. *Perspectiva Educacional. Formación de profesores*, 54(1), 55-74.
- Michellini, M., Santi, L. y Stefanel, A. (2013). La formación docente: un reto para la investigación. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 10, 846-870.
- Mir, M. L. y Ferrer, M. (2014). Aproximación a la situación actual de la formación del profesorado de educación infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 235-255.
- Montero, M. L. (2000). La formación del profesorado ante los retos de la multiculturalidad. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 4(1), 1-20. Recuperado el 7 de abril de 2014 de <http://www.ugr.es/recfpro/rev41art5.pdf>
- Morales, P. (2013). *El análisis factorial en la construcción e interpretación de tests, escalas y cuestionarios*. Recuperado el 19 de diciembre de 2016 de <http://www.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/AnalisisFactorial.pdf>
- Morales, J. A. y Fernández, C. (2011). La formación del profesorado para la creación de un currículum intercultural en el sistema educativo. En F. Herrera, J. M. Roa y R. Galindo (Coords.), *Inmigración, interculturalidad y convivencia* (pp. 227-235). Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes y Ciudad Autónoma de Ceuta.
- Moreno, M. J. (2010). La interculturalidad en Educación Primaria. *Hekademos. Revista educativa digital*, 7, 115-132.
- Moreno, R. (2015). ¿Qué pasa con la educación en España? *Dendra Médica. Revista de Humanidades*, 14(1), 54-64.
- Moret, C. (2007). Cultura y sociedad. Pluralismo cultural: una experiencia de aula sobre la educación intercultural en secundaria. En F. Herrera, M. I. Ramírez, J. M. Roa y R. Galindo (Coords.), *Inmigración, interculturalidad y convivencia* (pp. 177-185). Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes y Ciudad Autónoma de Ceuta.

- Nieto, M. (2004). Formación inicial del profesorado y habilidades para trabajar en centros educativos con alumnado inmigrante. En F. Herrera, M. I. Ramírez, J. M. Roa, S. Ramírez y F. Mateos (Coords.), *Inmigración, interculturalidad y convivencia* (pp. 219-230). Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes y Ciudad Autónoma de Ceuta.
- OCDE (2012). ¿Se compran con dinero los buenos resultados en PISA? *PISA in Focus*, 13. Recuperado el 4 de octubre de 2016 de <http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/pisa-in-focus/pif13--esp.pdf?documentId=0901e72b813c2171>
- OCDE (2015). ¿Quién quiere ser profesor? *PISA in Focus*, 58. Recuperado el 4 de octubre de 2016 de <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/pisa-in-focus/pisa-in-focus-n58-esp.pdf?documentId=0901e72b8205b669>
- Ochoa, C., Rodríguez, I. y Villaverde, C. (2005). La inmigración y la interculturalidad en el currículum escolar. En F. Herrera, M. I. Ramírez, J. M. Roa y M. Gervilla (Coords.), *Inmigración, interculturalidad y convivencia* (pp. 543-552). Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes y Ciudad Autónoma de Ceuta.
- Ortega, J. L., Campos, J. L. Herrera, F. y Roa, J. M. (2004). Afrontamiento educativo de la pluriculturalidad como reto para el profesor. En F. Herrera, M. I. Ramírez, J. M. Roa, S. Ramírez y F. Mateos (Coords.), *Inmigración, interculturalidad y convivencia* (pp. 113-120). Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes y Ciudad Autónoma de Ceuta.
- Ortiz, M. A. y Ocaña, A. (2004). Hacia una escuela intercultural: propuesta de modificación de tareas para alcanzar objetivos. En F. Herrera, M. I. Ramírez, J. M. Roa, S. Ramírez y F. Mateos (Coords.), *Inmigración, interculturalidad y convivencia* (pp. 231-240). Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes y Ciudad Autónoma de Ceuta.
- Palomares, A. (2002). Interculturalismo y diversidad. En F. Herrera, F. Mateos, S. Ramírez, M. I. Ramírez y J. M. Roa (Coords.), *Inmigración, interculturalidad y convivencia* (pp. 295-305). Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes y Ciudad Autónoma de Ceuta.
- Palomares, A. (2006). Educación e inmigración en España. *Revista Española de Educación Comparada*, 12, 339-364.

- Pardo, M. N. (2005). La educación intercultural en la escuela. Problemas para su aplicación. En F. Herrera, M. I. Ramírez, J. M. Roa y M. Gervilla (Coords.), *Inmigración, interculturalidad y convivencia* (pp. 485-490). Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes y Ciudad Autónoma de Ceuta.
- Pérez, C. (2009). *Técnicas estadísticas multivariantes con SPSS*. Madrid: Ibergarceta Publicaciones.
- Pérez, M. (2013). La actitud indagadora del profesor: un proceso para desarrollar competencias en los docentes. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 17(3), 57-72.
- Pérez, R., García, J. L., Gil, J. A. y Galán, A. (2012). *Estadística aplicada a la educación*. Madrid: Pearson Educación.
- Ponzoni, F. (2014). El encuentro intercultural como acontecimiento: una propuesta para el avance teórico de la educación intercultural. *Revista Educación y Educadores*, 17(3), 537-553.
- Pulido, R. (2005). Sobre el significado y los usos de los conceptos de interculturalidad y multiculturalidad. En T. Fernández y J. G. Molina (Coords.), *Multiculturalidad y educación: teorías, ámbitos y prácticas* (pp. 19-35). Madrid: Alianza Editorial.
- Ramírez, M. A. (2005). Respuesta educativa ante la multiculturalidad. En F. Herrera, M. I. Ramírez, J. M. Roa y M. Gervilla (Coords.), *Inmigración, interculturalidad y convivencia* (pp. 715-726). Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes y Ciudad Autónoma de Ceuta.
- Rebolledo, T. (2015). La formación inicial del profesorado en Educación Primaria y Secundaria en Alemania, España, Finlandia, Francia y Reino Unido. Estudio comparado. *Revista Española de Educación Comparada*, 25, 129-148.
- Rey, N. (2011). Organización escolar y diversidad del alumnado. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 41, 1-8. Recuperado el 5 de mayo de 2014 de [http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/numero\\_41](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/numero_41)
- Rodríguez, R. M. (2003a). La atención a la diversidad cultural: un reto educativo en la sociedad global. Algunas propuestas de intervención desde el enfoque intercultural. En F. Herrera, F. Mateos, S. Ramírez, M. I. Ramírez y J. M. Roa

- (Coords.), *Inmigración, interculturalidad y convivencia* (pp. 361-368). Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes y Ciudad Autónoma de Ceuta.
- Rodríguez, R. M. (2003b). La escolarización del alumnado inmigrante, ¿un nuevo reto en la formación del profesorado? *Tendencias Pedagógicas*, 8, 133-142.
- Rodríguez, R. M. (2004). A propósito del fenómeno de la inmigración: ¿cambia la función de la educación? En F. Herrera, M. I. Ramírez, J. M. Roa, S. Ramírez y F. Mateos (Coords.), *Inmigración, interculturalidad y convivencia* (pp. 105-112). Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes y Ciudad Autónoma de Ceuta.
- Rodríguez, R. M. (2008). *Éxito y fracaso escolar en contextos socioculturales interculturales: el reto de educar a estudiantes de diverso origen lingüístico y cultural*. II Congreso Anual sobre Fracaso Escolar 2005, Palma de Mallorca, 24-26 de noviembre.
- Romero, M. A. (2006). El conocimiento de la enseñanza desde la perspectiva de los estudiantes de las diferentes especialidades de Magisterio. En J. L. Benítez, A. B. García, F. Justicia y J. De la Fuente (Coords.), *La Universidad ante el reto del Espacio Europeo de Educación Superior: investigaciones recientes* (pp. 151-174). Madrid: EOS.
- Saceda, M. (2016). *Educación de las migraciones entre Marruecos y España (1999-2014): la gestión migratoria en Ceuta ante la encrucijada de intereses UE-Marruecos*. Tesis Doctoral: Universidad Complutense de Madrid.
- Sandoval, M. (2008). La colaboración y la formación del profesorado como factores fundamentales para promover una educación sin exclusiones. *Contextos Educativos*, 11, 149-159.
- Santos, M. A., Cernadas, F. X. y Lorenzo, M. M. (2014). La inclusión educativa de la inmigración y la formación intercultural del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 123-137.
- Santos, M. A. y Pérez, S. (1998). Educación intercultural y formación del profesorado: crece la necesidad. *Revista galego-portuguesa de psicología e educación*, 3, 243-258.
- Scheaffer, R. L., Mendenhall, W. y Lyman, R. (2007). *Elementos de muestreo*. Madrid: Thomson.



- Soriano, E. (2012). Planteamiento intercultural del currículum para su calidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), 49-62.
- Tarrés, S. (2013). Ceuta, la perla del Mediterráneo. En R. Briones, S. Tarrés y O. Salguero (Eds.), *Encuentros. Diversidad religiosa en Ceuta y Melilla* (pp. 31-43). Madrid: Icaria Editorial.
- Tejada, J. (2013). Profesionalización docente en la universidad: implicaciones desde la formación. *Revista de Universidad y Sociedad del conocimiento*, 10(1), 170-184.
- Tejeiro, R. A. (2003). Los profesores ante la multiculturalidad: las orientaciones de aculturación. En F. Herrera, F. Mateos, S. Ramírez, M. I. Ramírez y J. M. Roa (Coords.), *Inmigración, interculturalidad y convivencia* (pp. 431-438). Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes y Ciudad Autónoma de Ceuta.
- Terrén, E. (2003). Repensar la educación ante el reto de la diversidad cultural. En F. Herrera, F. Mateos, S. Ramírez, M. I. Ramírez y J. M. Roa (Coords.), *Inmigración, interculturalidad y convivencia* (pp. 507-517). Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes y Ciudad Autónoma de Ceuta.
- Tiana, A. (2013). Los cambios recientes en la formación inicial del profesorado en España: una reforma incompleta. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 39-58.
- Torres, J. A. y Fernández, J. M. (2014). Promoviendo escuelas inclusivas: análisis de las percepciones y necesidades del profesorado desde una perspectiva organizativa, curricular y de desarrollo profesional. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 177-199.
- UNESCO (2015). *Educación 2030. Declaración de Incheon. Marco de Acción. Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. Foro Mundial sobre la Educación 2015, Incheon, República de Corea, 19-22 de mayo.
- Unión Europea (2006). Decisión número 1983/2006/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 relativa al Año Europeo del Diálogo Intercultural (2008). *Diario Oficial de la Unión Europea*, L 412/44, de 30 de diciembre. Recuperado el 3 de octubre de 2016 de <http://eur-lex.europa.eu>

- Unión Europea (2007). Conclusiones del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros, reunidos en el seno del Consejo, de 15 de noviembre de 2007, sobre la mejora de la calidad de la educación del profesorado. *Diario Oficial de la Unión Europea*, C 300/6, de 12 de diciembre. Recuperado el 3 de octubre de 2016 de <http://eur-lex.europa.eu>
- Unión Europea (2010). Resolución del Parlamento Europeo, de 23 de septiembre de 2008, sobre Mejorar la calidad de la formación del profesorado. *Diario Oficial de la Unión Europea*, C8, de 14 de enero. Recuperado el 3 de octubre de 2016 de <http://eur-lex.europa.eu>
- Unión Europea (2014). Conclusiones del Consejo, de 20 de mayo de 2014, sobre formación eficaz de los docentes. *Diario Oficial de la Unión Europea*, C 183/22, de 14 de junio. Recuperado el 4 de octubre de 2016 de <http://eur-lex.europa.eu>
- Unión Europea (2016). Resolución del Parlamento Europeo, de 19 de enero de 2016, sobre el papel del diálogo intercultural, la diversidad cultural y la educación en la promoción de los valores fundamentales de la U.E. Recuperado el 3 de octubre de 2016 de <http://www.europarl.europa.eu>
- Unión Europea (2016). Versión consolidada del Tratado de la Unión Europea. *Diario Oficial de la Unión Europea*, C 202, de 7 de junio. Recuperado el 4 de octubre de 2016 de <http://eur-lex.europa.eu>
- Valverde, J. (2015). La formación inicial del profesorado en el Grado de Educación Primaria. Una valoración cualitativa del diseño y desarrollo curricular de la asignatura “recursos tecnológicos, didácticos y de investigación”. *Tendencias Pedagógicas*, 25, 207-228.
- Vaniscotte, F. (1998). La formación continua del profesorado: perspectivas en la Europa del mañana. *Revista de Educación*, 317, 81-96.
- Velarde, M. C. (2015). *Las actitudes de los futuros docentes de Educación Primaria en relación con la educación intercultural y la identidad de género: propuestas para la formación educativa de la diversidad de género, etnia y cultura*. Tesis Doctoral: Universidad de Extremadura.

Zapata, R. (2014). Diversidad cultural en la formación del futuro profesorado en América Latina. Necesidades y perspectivas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 219-234.