

Percepciones sobre la formación, atención intercultural y resolución de problemas en el profesorado en regiones transfronterizas

Jesús LÓPEZ BELMONTE
Santiago POZO SÁNCHEZ
Arturo FUENTES CABRERA
M^a Elena PARRA-GONZÁLEZ

Datos de contacto:

Jesús López Belmonte
Universidad Internacional de
Valencia
Grupo de Investigación AREA
HUM-672
jesus.lopezb@campusviu.es

Santiago Pozo Sánchez
Universidad de Granada
Grupo de Investigación AREA
HUM-672
santiagopozo@correo.ugr.es

Arturo Fuentes Cabrera
Universidad de Granada
Grupo de Investigación AREA
HUM-672
arturofuentes@ugr.es

M^a Elena Parra-González
Universidad de Granada
Grupo de Investigación ÍTACA
HUM-983
elenaparra@ugr.es

Recibido: 20/05/2019

Aceptado: 30/06/2019

RESUMEN

El fenómeno migratorio en España se encuentra en continuo crecimiento. Este hecho supone que los centros educativos se configuren como espacios multiculturales a consecuencia de la escolarización de menores migrantes procedentes de otros países. Esta situación desemboca en una adecuación de la praxis docente a las singularidades del aula, requiriendo una actuación del profesorado desde una óptica intercultural. En el estudio que se presenta se han tomado como objetivos el conocer la formación complementaria de ámbito intercultural de los docentes de regiones transfronterizas, así como su capacidad de resolución de problemas y atención a la diversidad. Para ello, se ha seguido un método cuantitativo de tipo descriptivo y correlacional. Se ha escogido una muestra de 226 docentes de la Ciudad Autónoma de Ceuta (España). Como instrumento de recogida de datos se ha utilizado un cuestionario *ad hoc*. Los resultados muestran una percepción docente que revela una formación específica de carácter medio. Pese a ello, efectúan medidas para atender las necesidades de los discentes y se esfuerzan por resolver sus problemas, siendo estos principalmente el idioma, el desfase curricular y las relaciones con el grupo de iguales. Asimismo se ha verificado que la edad y los años de experiencia del profesorado no influyen en su formación, resolución de problemas y atención a la diversidad. Sin embargo, el género y el tipo de centro donde desarrollan la profesión docente sí que incide en tales variables estudiadas.

PALABRAS CLAVE: Educación intercultural; Inmigración; Diversidad cultural; Formación de docentes.

Perceptions about training, intercultural attention and problem solving in teachers in cross-border regions

ABSTRACT

The migratory phenomenon in Spain is in continuous growth. This fact supposes that the educational centers are configured as multicultural spaces as a consequence of the schooling of migrant minors coming from other countries. This situation leads to an adaptation of the teaching practice to the singularities of the classroom, requiring a performance of teachers from an intercultural perspective. In the study that is presented, the purposes have been to know the complementary training of cross-cultural teachers in cross-border regions, as well as their ability to solve problems and attend to diversity. For this, a quantitative method of descriptive and correlational type has been followed. A sample of 226 teachers from the Autonomous City of Ceuta (Spain) was chosen. As an instrument for data collection, an ad hoc questionnaire was used. The results show a teaching perception that reveals a specific formation of medium character. Despite this, they take measures to meet the needs of the students and strive to solve their problems, these being mainly the language, the curriculum gap and relationships with the peer group. It has also been verified that the age and years of experience of the teaching staff do not influence their training, problem solving and attention to diversity. However, the gender and type of center where they develop the teaching profession does affect such variables studied.

KEYWORDS: Intercultural Education; Immigration; Cultural diversity; Teacher education

Introducción

Durante los últimos años y en el presente, el fenómeno migratorio se encuentra en auge en toda Europa, y es que cada vez llegan más menores extranjeros no acompañados (MENA) a España, lo que supone un continuo estado de acogida de estas personas. La inmigración infantil en España empieza a ascender en 2002, poniendo complicada la posible cuantificación y protocolos de actuación y atención hacia estos menores (Bravo y Santos, 2017).

Los movimientos migratorios siempre se han producido y no solamente en España. Lo que preocupa actualmente es la rapidez con la que aumentan las cifras y la dificultad de tener recursos suficientes para el volumen creciente de inmigrantes que llegan a las costas españolas. Muchos de ellos no saben dónde quieren ir ni qué pasará con sus vidas (Belattar, 2014).

La mayoría de estos menores son varones procedentes de países africanos (Marruecos, Nigeria, Ghana, Mali, Guinea y Senegal), con familias muy numerosas y falta de recursos (Aparicio, 2015). Estos menores rondan entre los 10 y 16 años de edad y tienen problemas de comunicación, porque no dominan el idioma (Escarbajal, Pardo y Habib, 2017). A esta situación, hay que sumar que estos muchachos llegan a España de forma irregular, buscando mejorar su situación y —en definitiva— una mejor vida, dadas sus

condiciones personales, familiares y de sus países (Epelde, 2017; Manzini y Arnosó, 2014).

Estos menores pueden encontrar dificultades a la hora de integrarse en la sociedad de acogida (Díaz, 2017). Pero, como se detalla en el estudio sobre mujeres refugiadas de Angelidou, Aguaded-Ramírez y Parra-González (2019), ya son varias las organizaciones que en España apoyan y asisten a estas personas que buscan asilo o refugio en este país.

A priori, si contamos con la escolarización de estos menores, las cifras de entrada nos darán altas cotas de fracaso escolar. Principalmente, por problemas con el idioma, las relaciones sociales y el desfase curricular, agravado este último —además de por todo lo anterior— por la escolarización tardía (Martín y González, 2013). Todo esto supone un gran reto para los docentes, los cuales tienen que atender a estos menores al igual que al resto del alumnado, respondiendo a sus necesidades y deficiencias (Cid y Deibe, 2014).

Este alumnado se convierte en alumnado oficial y hay que trabajar para lograr su inclusión educativa e incluso la adaptación social y futura inserción laboral (Fernández, Fernández y Rodrigo, 2017). Para trabajar con respecto a esta finalidad de inclusión, las instituciones educativas han fomentado la creación en los centros escolares de distintos planes de actuación para garantizar esta atención educativa ante esta diversidad (Grau y Fernández, 2016).

Tal es la situación, que la inclusión de personas de diferentes orígenes es uno de los retos de la educación en la actualidad (Santos, Cernadas y Lorenzo, 2014). Pero, este reto no debe verse como una complicación, sino como una posibilidad para trabajar de forma conjunta y coordinada y para aumentar la motivación docente y ofrecer una educación equitativa y de calidad (Ausín y Lezcano, 2014).

Por tanto, el abordaje de estas nuevas situaciones multiculturales en el terreno educativo, no se debe ver como una dificultad —aunque suponga una necesidad de formación o utilización de distintas metodologías por parte del profesorado— sino como una oportunidad para aprender de diversas culturas y promover una enseñanza basada en la colaboración, cooperación e integración o inclusión de los diferentes agentes que forman parte del ámbito escolar (Rivero, 2017).

Para todo lo expuesto hasta ahora, resulta primordial una actualización de los conocimientos del profesorado y un ejercicio constante de formación complementaria con el propósito de poder atender y dar respuesta a los nuevos colectivos de estudiantes que hoy día concurren en las aulas (García y Arroyo, 2014).

La literatura revela que el profesorado en activo no dispone de las suficientes competencias ni conocimientos para desplegar una atención intercultural —reflejando carencias tanto en su formación inicial como complementaria (Cernadas, Lorenzo y Santos, 2019; Rodríguez y Fernández, 2018)— lo que acarrea un fracaso y desmotivación en sus actuaciones diarias ante el amplio espectro estudiantil (Carrasco y Coronel, 2017).

Dadas las peculiaridades de los espacios de aprendizaje de la sociedad actual se requiere de la implantación y desarrollo de un modelo de

enseñanza-aprendizaje de índole multicultural, debido a la amplia diversidad de agentes que interactúan en los centros educativos como consecuencia los movimientos migratorios (Jiménez y Fardella, 2015).

Huerta, Sánchez y Vera (2015) establecen que esta nueva perspectiva que ha adquirido la educación, demanda una praxis docente que suponga una solución a los problemas más comunes a los que se enfrenta este tipo de discentes, siendo la más destacada la exclusión social, motivada —en gran medida— por los prejuicios de la sociedad.

Justificación y formulación de objetivos

Ante la fuerte crisis migratoria que está aconteciendo en España en los últimos años y la llegada de menores procedentes de los países vecinos, surge este estudio para indagar sobre el estado de la cuestión acerca de la incorporación del colectivo MENA al sistema educativo español y su correspondiente atención educativa por los profesionales de los diferentes centros educativos en los que se encuentran escolarizados.

Es por ello que los objetivos de la presente investigación se focalizan —por un lado— en conocer la formación específica de índole complementaria en educación intercultural del profesorado de regiones transfronterizas y —por otro lado— averiguar la eficacia en la resolución de problemas encontrados por estos profesionales durante la atención a las necesidades educativas de los alumnos con diversidad cultural.

De una manera más concreta, se establecen los siguientes objetivos específicos con el propósito de conducir la investigación:

-Concretar el grado de formación continua sobre educación intercultural durante su desarrollo profesional.

-Averiguar el nivel de resolución de contingencias encontradas en el aula ocasionadas por la escolarización de alumnos con diversidad cultural.

-Conocer el grado de inclusión en la programación de área de medidas específicas para atender a las necesidades educativas de discentes con diversidad cultural.

-Concretar los tipos de problemas que suponen la escolarización del alumnado con diversidad cultural.

-Determinar la influencia del género, la edad, los años de experiencia y el tipo de centro de los docentes sobre el grado de formación continua en educación intercultural.

Método

Diseño metodológico

Para alcanzar los objetivos propuestos se ha seguido un diseño de investigación no experimental de naturaleza descriptiva y correlacional, basado en un método cuantitativo para el tratamiento de la información. Y todo ello en base a los preceptos metodológicos establecido por expertos como Hernández, Fernández y Baptista (2014).

Muestra

La investigación se ha desarrollado en la Ciudad Autónoma de Ceuta (España), un enclave que contiene ciertas peculiaridades geográficas al localizarse al norte del continente africano, distanciada de la península ibérica por el estrecho de Gibraltar, bañada por el mar Mediterráneo y el océano Atlántico. A su vez, Ceuta se encuentra colindando con Marruecos y separado del mismo por medio de una frontera física-política (Molina, 2017) en la que cada día se producen cientos de movimientos, siendo muchos de ellos de manera ilegal (García, 2018).

Siguiendo un muestreo intencional (Bisquerra, 2004), se ha constituido una muestra de 226 docentes de la ciudad anteriormente descrita. De estos participantes, 84 son hombres (37.17%) y 142 son mujeres (62.83%), con un rango de edad comprendido entre los 24 y 63 años ($M=41.64$; $DT=12.38$) y una experiencia profesional que se encuentra entre los 2 y 42 años ($M=23.48$; $DT=10.72$). Según el tipo de centro educativo, el profesorado en cuestión desempeña su labor docente en centros de naturaleza pública ($n=164$; 72.57%) y concertada ($n=62$; 27.43%).

Instrumento

El cuestionario ha sido el instrumento seleccionado para efectuar el proceso de recogida de datos. Concretamente, en esta investigación se ha confeccionado una herramienta *ad hoc*, compuesta por 27 cuestiones, agrupadas en 3 dimensiones. La primera hace alusión a la categoría sociodemográfica donde se recogen un total 6 ítems. La segunda, denominada Formación intercultural, engloba un total de 11 cuestiones. La tercera dimensión, categorizada como Atención educativa, acoge 5 ítems y —por último— la dimensión denominada Resolución de contingencias, que aglutina otras 5 cuestiones.

En cuanto al tipo de respuesta que siguen las distintas cuestiones planteadas, en función de la naturaleza de la pregunta, algunas presentan una escala de valoración tipo Likert (de 1 a 5, yendo de menor a mayor nivel), otras de elección cerrada y algunas de respuesta abierta.

Para conocer la validez del instrumento diseñado, se ha llevado a cabo un proceso de validación cualitativa mediante método Delphi, garantizando con esta técnica la objetividad y el anonimato de los especialistas (5 expertos en educación social) que han colaborado ofreciendo un juicio sobre la pertinencia del cuestionario (Cabero e Infante, 2014).

El *feedback* otorgado por los jueces fue analizado por medio de los estadísticos Kappa de Fleiss y W de Kendall, los cuales revelaron valores adecuados ($K=0.841$; $W=0.868$) en lo referido a la concordancia y asociación de las opiniones. Del mismo modo, para conocer la fiabilidad del instrumento se recurrió a la realización de la prueba al alfa de Cronbach, determinando un resultado de $\alpha=0.887$, considerado un valor alto según McMillan y Schumacher (2005).

Procedimiento

El estudio comenzó en el mes de diciembre de 2018 y se desarrolló en diferentes fases. En primer lugar, se estableció contacto con entes de

gobierno competentes en materia educativa, con la finalidad de realizar una primera aproximación de los centros educativos que tenían escolarizados alumnos migrantes. Una vez conocidos los centros, se produjo un primer acercamiento y se procedió a la selección de los participantes para poder comenzar con el despliegue investigativo.

Una vez seleccionados los sujetos de manera intencional, se produjo la aplicación de un cuestionario en formato impreso, dejando un plazo de 2 semanas para su cumplimentación. Se optó por un instrumento físico en lugar de uno digital para entablar mayor cercanía hacia los participantes y —del mismo modo— evitar que los participantes tuvieran que disponer de recursos tecnológicos, suponiendo un complemento adicional para rellenar el mismo, lo que podía desembocar en que quedara este perdido en una bandeja de entrada de buzón virtual, limitando de manera considerable la participación de los sujetos escogidos.

Durante dicho periodo, los investigadores se encontraban disponibles para resolver cualquier tipo de duda o problema surgido en este momento tan importante. Transcurridos los 14 días, se recogieron los impresos de cuestionarios. Una vez recopilados, se exportaron los datos y se prepararon para ser introducidos en el programa estadístico, bajo el propósito de realizar un estudio en profundidad de los datos reportados.

Variables

Las variables empleadas en el presente estudio quedan recogidas en este apartado, junto con las siglas utilizadas en los procedimientos estadísticos con la finalidad de mejorar la comprensión y amenizar la lectura del manuscrito.

-GEN: Género de los docentes, el cual se concreta en las abreviaturas HOM (hombre) y MU (mujer).

-AGE: Edad de los participantes.

-EXPE: Experiencia docente.

-TIPCEN: Tipo de centro en el que desarrollan la profesión docente, siendo estos públicos (PUB) y concertados (CONCER).

-FORCON: Formación continua del profesorado en todo lo concerniente a la educación intercultural.

-RESOL: Resolución de problemas por parte de los docentes producidos por ambientes caracterizados por una amalgama cultural.

-INPROG: Inclusión de medidas de atención en la programación de área anual a nivel departamental, relacionadas con la diversidad cultural de los espacios de aprendizaje.

-PROB: Principales problemas detectados por los docentes derivados de la escolarización de alumnos migrantes.

Análisis de datos

Para efectuar esta investigación se han empleado estadísticos como la media (M), desviación típica, frecuencias (n), porcentajes (%), así como pruebas más analíticas como el coeficiente de asimetría de Pearson (CA_P) y el coeficiente de apuntamiento de Fisher (CA_F). Igualmente, para la establecer relaciones comparativas entre las variables presentadas se ha utilizado la

prueba Chi-cuadrado de Pearson (χ^2), además del test V de Cramer (V) para determinar la fortaleza asociativa en el cruce de variables efectuado.

La elaboración de todos estos estadísticos presentados se han llevado a cabo a través del programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) en su versión número 22. Así pues, se determinó un $p < 0.05$ como diferencia estadísticamente significativa.

Resultados

El presente apartado contiene los principales hallazgos encontrados durante el proceso investigador, presentados en un compendio de tablas y figuras que pretenden facilitar y su lectura y que se exponen a continuación.

En una primera aproximación al estudio de la percepción docente sobre los condicionantes que inciden en la atención intercultural (figura 1), los resultados del estudio muestran una formación media por parte de los docentes analizados en lo concerniente a educación intercultural ($Me=2.94$; $DT=1.182$). A pesar de que las frecuencias en la variable FORCON se concentran en los valores intermedios ($CA_F=0.079$), el profesorado manifiesta tener una capacidad media-alta en la variable RESOL para la resolución de problemas producidos en ambientes multiculturales ($Me=3.27$; $DT=1.075$; $CA_F=-0.144$). Asimismo, los valores más altos han sido obtenidos en el estudio de la variable INPROG ($Me=3.81$; $DT=1.038$) obteniéndose una clara tendencia hacia una óptima inclusión de medidas de atención a la diversidad cultural dentro de las programaciones de área ($CA_F=-0.605$).

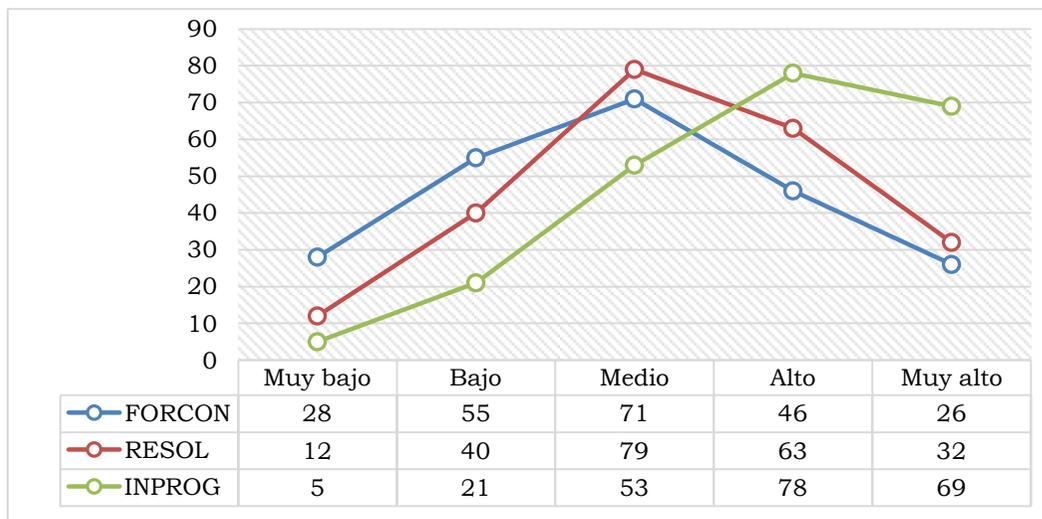


Figura 1. Resultados obtenidos para las variables FORMCON, RESOL e INPROG. Fuente: Elaboración propia.

La figura 2 muestra los resultados obtenidos en cuanto a los posibles problemas a los que los docentes se enfrentan en el tratamiento de un alumnado procedente de entornos multiculturales. Los docentes analizados

destacan las dificultades relacionadas con el idioma de la población migrante como el problema de mayor incidencia (n=121; 53.5%), seguido del desfase curricular presentado por esta tipología de discentes (n=92; 40.7%).

Por otro lado, resulta relevante señalar que un alto número de docentes no contempla que el rechazo dentro de la sociedad y la diferencia cultural del colectivo migrante suponga un problema a nivel académico (n=127; 56.2%), a diferencia de los problemas relacionados con la integración de este alumnado en el grupo de iguales, el cual contemplan como un elemento incidente en su rendimiento académico (n=81; 35.8%). Por consiguiente, de estos datos se desprende una inclusión de este tipo de alumnado más positiva a nivel social que educativo, constatándose un menor número de problemas en el ámbito extraacadémico que dentro del aula.

Otros elementos analizados dentro de la problemática derivada del proceso de enseñanza-aprendizaje con el alumnado migrante, tales como la conducta disruptiva o la actitud (motivación, interés y participación), no se constituyen como problemas sistemáticos, ya que las frecuencias se agrupan en los valores centrales de la escala Likert.

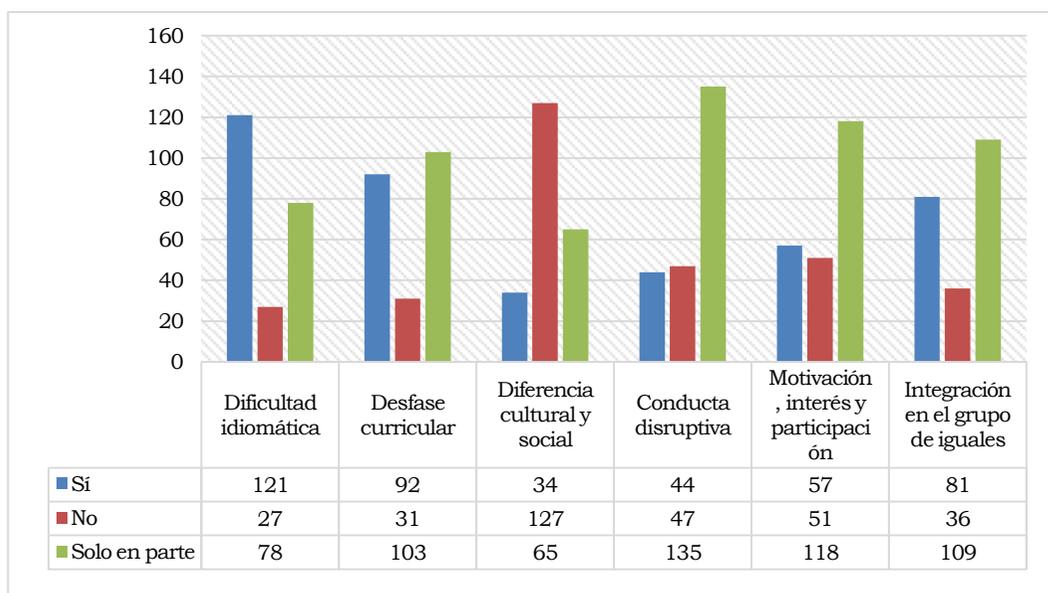


Figura 2. Problemas percibidos durante la docencia a alumnado migrante (PROB). Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, se ha realizado un análisis asociativo de algunos factores potencialmente incidentes en el nivel de formación para la interculturalidad del profesorado, en la capacidad de resolución de problemas en entornos multiculturales y en el nivel de integración de la atención a la diversidad cultural en las programaciones didácticas, tales como el género, la edad, la experiencia académica y el tipo de centro educativo.

En primer lugar, no se han constatado diferencias estadísticamente

significativas en las asociaciones realizadas con los factores de edad y de experiencia dentro del cuerpo (tabla 1). Por ende, la edad del profesorado y los años de experiencia impartiendo docencia no se constituyen como factores incidentes en la formación en interculturalidad, en la resolución de problemas en espacios multiculturales y en la integración en las programaciones didácticas de la atención a la diversidad cultural.

Tabla 1
Asociación entre la edad/experiencia y las variables FORCON, RESOL e INPROG

Variables	AGE			EXPE		
	$\chi^2(gl)$	p-valor	V	$\chi^2(gl)$	p-valor	V
FORCON	10.46 (12)	0.576	0.391	15.54 (12)	0.213	0.473
RESOL	14.85 (12)	0.25	0.452	9.64 (12)	0.648	0.377
INPROG	6.69 (12)	0.878	0.308	11.53 (12)	0.484	0.414

Fuente: Elaboración propia.

Con respecto al género de los docentes analizados (tabla 2), se han obtenido diferencias estadísticamente significativas en las variables FORCON y RESOL. Los resultados manifiestan una mayor tendencia del género masculino hacia la formación continua en aspectos concernientes al fomento de la interculturalidad. Sin embargo, son las mujeres las que han evidenciado una mayor capacidad para la resolución de problemas derivados de entornos multiculturales en relación a los hombres. A pesar de la significancia obtenida en ambas variables a partir de la prueba Chi cuadrado, se ha obtenido una baja intensidad de relación con base en los estadísticos empleados para medir la fuerza de asociación (Coeficiente de contingencia y V de Cramer). Por su parte, la variable INPROG relacionada con la inclusión de la atención a la multiculturalidad en la programación de aula no ha obtenido evidencias estadísticas que constaten su asociación con el género de los docentes.

Tabla 2
Asociación entre el género y las variables FORCON, RESOL e INPROG

Likert	GEN n (%)		Parámetros			
	HOM	MU	$\chi^2(gl)$	p-valor	Cont	V
FORCON			10.89 (4)	0.028	0.214	0.219
Muy bajo	13 (5.75)	15 (6.63)				
Bajo	26 (11.5)	29 (12.83)				
Medio	29 (12.83)	42 (18.58)				

Alto	11 (4.86)	35 (15.48)				
Muy alto	5 (2.21)	21 (9.29)				
RESOL			10.48 (4)	0.033	0.211	0.215
Muy bajo	2 (0.88)	10 (4.42)				
Bajo	8 (3.53)	32 (14.15)				
Medio	31 (13.71)	48 (21.23)				
Alto	27 (11.94)	36 (15.92)				
Muy alto	16 (7.07)	16 (7.07)				
INPROG			4.95 (4)	0.292	0.146	0.148
Muy bajo	1 (0.44)	4 (1.76)				
Bajo	4 (1.76)	17 (7.52)				
Medio	21 (9.29)	32 (14.15)				
Alto	28 (12.38)	50 (22.12)				
Muy alto	30 (13.27)	39 (17.25)				

Fuente: Elaboración propia.

Por último, con respecto al tipo de centro en el que los docentes imparten docencia (tabla 3), se han obtenido diferencias estadísticamente significativas en todos los ítems analizados. Las variables FORCON y RESOL han mostrado una baja intensidad de asociación, existiendo una ligera tendencia del profesorado de la enseñanza concertada a poseer un mayor índice de formación en contenidos relacionados con la interculturalidad y una mayor capacidad para la resolución de problemas en entornos multiculturales. Asimismo, se ha obtenido una fuerza de asociación media-alta para la variable INPROG, constatándose que el profesorado de la enseñanza pública evidencia un mayor nivel de integración de atención a la multiculturalidad en sus programaciones didácticas.

Tabla 3
Asociación entre el tipo de centro y las variables FORCON, RESOL e INPROG

Likert	TIPCEN n (%)		Parámetros			
	PUB	CONCER	$\chi^2(gl)$	p-valor	Cont	V
FORCON			14.01 (4)	0.007	0.242	0.249
Muy bajo	23 (10.17)	5 (2.21)				
Bajo	46 (20.35)	9 (3.98)				
Medio	51 (22.56)	20 (8.84)				
Alto	32 (14.15)	14 (6.19)				

Muy alto	12 (5.3)	14 (6.19)				
RESOL			17.44 (4)	0.002	0.268	0.278
Muy bajo	9 (3.98)	3 (1.32)				
Bajo	31 (13.71)	9 (3.98)				
Medio	68 (30.08)	11 (4.86)				
Alto	39 (17.25)	24 (10.61)				
Muy alto	17 (7.52)	15 (6.63)				
INPROG			60.06 (4)	< 0.001	0.458	0.515
Muy bajo	0 (0)	5 (2.21)				
Bajo	7 (3.09)	14 (6.19)				
Medio	29 (12.83)	24 (10.61)				
Alto	61 (26.99)	17 (7.52)				
Muy alto	67 (29.64)	2 (0.88)				

Fuente: *Elaboración propia.*

Discusión y conclusiones

Las singularidades de la sociedad actual han condicionado enormemente las actuaciones de los profesionales de la educación en los diferentes espacios de aprendizaje que hoy en día tienen lugar. Esto es —por un lado— por la incidencia de la tecnología y —por otro— por la gran variedad cultural que se encuentra en los centros escolares a causa de los movimientos migratorios con el propósito de llegar a un lugar mejor que reúna mejores condiciones de vida.

Esta nueva realidad socioeducativa incide en el colectivo docente, puesto que tiene que atender y satisfacer —en la medida de lo posible— las necesidades educativas que presentan estos discentes procedentes de otros países. Para ello, es necesario contar con una formación específica de naturaleza multicultural para adecuar los enfoques pedagógicos a la realidad del aula. No obstante, en este estudio —estando en analogía con investigaciones anteriores (Cernadas, Lorenzo y Santos, 2019; Rodríguez y Fernández, 2018)— el profesorado ha manifestado que no cuenta con una formación, ni inicial ni complementaria, necesaria para efectuar un modelo de enseñanza y aprendizaje desde una óptica intercultural. Pese a ello, los resultados reflejan que poseen destrezas de nivel medio-alto para resolver los distintos problemas que diariamente suceden en los espacios de aprendizaje. Asimismo, exponen que llevan a cabo medidas —establecidas en sus programaciones de área— para lograr atender, dentro de sus posibilidades, a la diversidad del aula. Esto hace indicar que el profesorado se preocupa por atender a las características individuales de su alumnado y satisfacer sus necesidades socioeducativas, a pesar del déficit formativo que revelan en este ámbito.

Entre los problemas más destacados por los docentes se encuentran —al

igual que la literatura especializada ha postulado— las dificultades que los menores migrantes presentan con el idioma (Escarbajal, Pardo y Habib, 2017), el desfase curricular con respecto al grupo de iguales de su misma edad (Martín y González, 2013) y la integración a nivel social entre sus compañeros de clase, el cual presenta serios obstáculos debido a los prejuicios de la sociedad (Díaz, 2017; Huerta, Sánchez y Vera, 2015). La atención eficaz a estos problemas puede verse afectada como consecuencia de la formación específica de los docentes. Es por ello que resulta pertinente que el profesorado disponga de una formación tanto específica como integral para abordar el amplio abanico de problemas que surgen en el transcurso diario de la acción formativa en los espacios de aprendizaje de hoy en día.

En cuanto a la edad y los años de experiencia docente de los profesionales que han participado en este estudio, en base a los resultados estadísticos obtenidos, se ha constatado que no son factores que afecten en la formación de naturaleza cultural ni en la capacidad de resolver problemas surgidos ni en la atención específica de este tipo de alumnado. Por lo que ni la edad de estos profesionales ni los conocimientos adquiridos —fruto de la experiencia en los años de servicio docente— son indicadores que reflejen un aumento de la formación, la realización de buenas prácticas en atención y/o la resolución de contingencias.

En cambio, el género del profesorado si ha revelado diferencias en lo concerniente a la formación continua y en la resolución de problemas, hallándose que los hombres son más propensos a realizar un ejercicio de formación complementaria en estos temas y las mujeres presentan mejores destrezas para resolver los problemas surgidos en espacios donde confluyen diferentes culturas.

Del mismo modo, el tipo de centro también ha obtenido diferencias en lo relativo a la formación, resolución de problemas y atención intercultural, siendo los centros de naturaleza concertada los que presentan profesionales con mayor formación y capacidad para resolver los problemas surgidos de una praxis docente de índole multicultural. Y los centros públicos revelan niveles competenciales superiores para atender a estos discentes, cuyas actuaciones se encuentran plasmadas en documentos oficiales como las programaciones didácticas.

Por tanto, se verifica que el profesorado despliega todo su esfuerzo para llevar a cabo su labor docente de manera que pueda dar respuestas a las necesidades e inquietudes de los estudiantes procedentes de diversos lugares y con culturas diferentes. No obstante, aún queda mucho camino por recorrer y resulta primordial realizar constantes ejercicios de renovación y actualización de conocimientos para efectuar un cometido docente desde una perspectiva multicultural efectiva.

La perspectiva derivada del presente estudio se focaliza en la necesidad de incentivar y dinamizar a los profesionales de la educación para realizar cursos de formación relacionados con las nuevas particularidades que tienen cabida en las aulas hoy en día, adquiriendo la inmigración y la multiculturalidad una gran relevancia en las instituciones educativas. Por ello, se debe promover el fenómeno de un liderazgo que impulse al profesorado a mejorar su formación en ámbitos que son tendencia en la

profesión docente actual, debido a una sociedad en continua transformación como consecuencia de la tecnología y los desequilibrios económicos entre diferentes regiones de la geografía mundial.

Como futura línea de investigación se pretende ampliar el estudio a otras zonas de la geografía española que acusen un fuerte fenómeno migratorio, con el propósito de recoger información de los profesionales de otros lugares para —finalmente— realizar un estudio comparativo entre diferentes regiones.

Referencias

- Angelidou, G., Aguaded-Ramírez, E. y Parra-González, E. (2019). Analysis of process of adaptation and acculturation of refugee women in Spain. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences, EpSBS*, 133-140. DOI: <https://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2019.04.02.17>
- Aparicio, L. (2015). Avances y desafíos en la regulación de los menores extranjeros no acompañados en España. *Iuris Tantum Revista Boliviana de Derecho*, (20), 120-141.
- Ausín, V., y Lezcano, F. (2014). Programas para la inclusión educativa de alumnado de origen extranjero en España: Diseño y validación. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 7(13), 30-43.
- Belattar, A. (2014). Menores migrantes no acompañados: víctimas o infractores. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, 7, 25-39.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bravo, A., y Santos, I. (2017). Menores extranjeros no acompañados en España: necesidades y modelos de intervención. *Psychosocial Intervention*, 26(1), 55-62.
- Cabero, J., e Infante, A. (2014). Empleo del método Delphi y su empleo en la investigación en comunicación y educación. *EduTec*, 48, 1-16.
- Carrasco, M. J., y Coronel, J. M. (2017). Percepciones del profesorado sobre la gestión de la diversidad cultural: Un estudio cualitativo. *Educación XX1*, 20(1), 75-98. DOI: 10.5944/educXX1.14480
- Cernadas, F. X., Lorenzo, M., y Santos, M. A. (2019). Diversidad cultural y escenarios migratorios. Un estudio sobre formación de profesores. *Educar*, 55(1), 19-37. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/educar.961>
- Cid, X. M., y Deibe, J. (2014). Dificultades de los menores en protección ante la superación de etapas escolares y la emancipación. *Saber & Educar*, (19), 128-137.
- Díaz, M. (2017). Menores refugiados: impacto psicológico y salud mental. *Apuntes de Psicología*, 35(2), 83-91.
- Epelde, M. (2017). Nuevas estrategias para la integración social de los jóvenes migrantes no acompañados. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, (13), 57-85.
- Escarbajal, A., Pardo, C., y Habib, M. C. (2017). La realidad socioeducativa

- intercultural del alumnado de origen migrante en educación secundaria. Algunos aspectos relevantes. *Interacções*, 13(43), 159-178.
- Fernández, S., Fernández, J., y Rodrigo, M. (2017). Expectativas socioeducativas de alumnas inmigrantes: escuchando sus voces. *Revista de Investigación Educativa*, 35(2), 483-498.
- García, L., y Arroyo, M. J. (2014). La formación del profesorado en Educación Intercultural: un repaso sobre su formación inicial y permanente. *Revista nacional e internacional de Educación Inclusiva*, 7(2), 127-142.
- García, R. (2018). Inclusión y convivencia para prevenir el racismo, la xenofobia y otras formas de intolerancia: uno de los retos principales de nuestro sistema educativo. *Ciencia, Técnica y Mainstreaming Social*, (2), 53-65.
- Grau, C., y Fernández, M. (2016). La educación del alumnado inmigrante en España. *Arxius de sociologia*, 34, 141-156.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. P. (2014). *Metodología de la investigación*. Madrid: McGraw Hill.
- Huerta, O., Sánchez, I. M., y Vera, N. (2015). La formación del profesorado en instituciones educativas multiculturales y en situación de vulnerabilidad; base para construir ciudadanía inclusiva e intercultural. *Verba Iuris*, (33), 149-163.
- Jiménez, F., y Fardella, C. (2015). Diversidad y rol de la escuela: discursos del profesorado en contextos educativos multiculturales en clave migratoria. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(65), 419-441.
- Manzini, L., y Arnosó, M. (2014). Bienestar psicosocial en menores y jóvenes extranjeros sin referente familiar adulto: factores de riesgo y protección. *Norte de Salud mental*, 12(49), 33-45.
- Martín, E., y González, F. (2013). La inclusión educativa desde la voz del estudiante inmigrante. *Revista de educación inclusiva*, 6(1), 75-89.
- McMillan, J. H., y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson.
- Molina, P. J. (2017). Ceuta y su relación con las amenazas emergentes. *Revista de Pensamiento Estratégico y Seguridad CISDE*, 2(1), 9-20.
- Rivero, J. (2017). Las buenas prácticas en Educación Inclusiva y el rol del docente. *Educación en Contexto*, 3, 110-120.
- Rodríguez, A., y Fernández, A. D. (2018). Agentes educativos y multiculturalidad en el aula. *Educação e Pesquisa*, 44, 1-21. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201844188506>
- 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.