

FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO PARA ATENDER LA DIVERSIDAD CULTURAL EN CASTILLA Y LEÓN: ¿LA ETERNA AUSENCIA?

INITIAL TEACHER TRAINING TO ADDRESS CULTURAL DIVERSITY IN CASTILLA Y LEÓN: THE ETERNAL ABSENCE?

Información

Fechas:

Recibido: 28/04/2024
Aceptado: 23/07/2024
Publicado: 06/10/2024

Correspondencia:

María José Arroyo González
mjarroyo@edu.uned.es

Conflicto de intereses:

Los autores declaran que no existen conflictos de intereses.

Cómo citar este trabajo:

Arroyo González, M. J., Baridon Chauvie, D. & Berzosa Ramos, I. (2024). Formación inicial del profesorado para atender la diversidad cultural en Castilla y León: ¿La eterna ausencia? *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 8, 90-107. <https://doi.org/10.30827/modulema/v8i/30682>

Autoría

María José Arroyo González

Universidad Nacional de Educación a Distancia, Departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social en la Facultad de Educación.

<https://orcid.org/0000-0002-9416-7674>

Daniela Baridon Chauvie

Universidad Internacional de La Rioja; Facultad de Educación; Área de conocimiento de Familia, Escuela y Sociedad; Logroño; España.

<https://orcid.org/0000-0002-7307-6001>

Ignacio Berzosa Ramos

Universidad Internacional de La Rioja; Facultad de Educación; depto. Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación; Logroño, España.

<https://orcid.org/0000-0002-7021-1589>

Contribución autores:

Idea, MJAG-DBC.; Revisión de literatura (estado del arte), MJAG, DBC, IBR; Metodología, DBC-MJAG; Análisis de datos, DBC; MJAG, IBR.; Resultados, DBC, MJAG, IBR.; Discusión y conclusiones, MJAG, DBC, IBR; Redacción (borrador original), MJAG; DBC.; Revisiones finales, IBR, MJAG, DBC.

Financiación:

Esta investigación no recibió financiación externa.

Licencia:



Edita:



Grupo de investigación
"Innovación Curricular en Contextos
Multiculturales" HUM-358

eug EDITORIAL
UNIVERSIDAD
DE GRANADA

RESUMEN

La inclusión educativa de todo el alumnado es un reto presente en las políticas educativas a nivel internacional, siendo la calidad del profesorado una variable determinante en su consecución. Este artículo examina la formación del profesorado sobre diversidad cultural desde una doble perspectiva: en primer lugar, se realiza un análisis documental de los planes de estudio de Grado de Maestro de Infantil y Primaria y del Máster de Formación del Profesorado de Secundaria de las Universidades Públicas de Castilla y León, a través de la técnica del análisis de contenido. Posteriormente, se realizan 14 entrevistas semiestructuradas realizadas a diferentes profesores de Infantil, Primaria y Secundaria para explorar las percepciones sobre la formación recibida y su utilidad para afrontar los desafíos reales en la escuela actual. Las conclusiones del trabajo señalan la descontextualización de la formación inicial de los futuros docentes para hacer frente a la diversidad cultural del aula. Urge una reflexión común en el diseño de las futuras políticas educativas de formación de futuros maestros, ya que estos son una herramienta clave en la calidad de la educación de los sistemas educativos y un factor determinante en la inclusión de todo el alumnado.

Palabras clave: diversidad cultural, formación, percepciones, profesorado, educación intercultural.

ABSTRACT

The educational inclusion of all students is a challenge in educational policies at an international level, and the quality of the teaching staff is a determining variable in its achievement. This article examines teacher training on cultural diversity from a dual perspective: firstly, a documentary analysis of the curricula of the syllabuses of the Bachelor's Degree in Early Childhood and Primary Education and the Master's Degree in Secondary Teacher Training of the Public Universities of Castilla y León is carried out, using the technique of content analysis. Subsequently, 14 semi-structured interviews were carried out with different Infant, Primary and Secondary teachers to explore their perceptions of the training received and its usefulness in facing the real challenges in today's schools. The conclusions of the study point to the decontextualization of the initial training of future teachers to deal with the cultural diversity of the classroom. There is an urgent need for a common reflection on the design of future educational policies for the training of future teachers, as they are a key tool in the quality of education in educational systems and a determining factor in the inclusion of all students.

Keywords: cultural diversity, training, perceptions, teachers, intercultural education.

INTRODUCCIÓN

La equidad y la diversidad como principios del sistema educativo español: el papel del profesorado

Garantizar una educación de calidad inclusiva y equitativa, así como promover las oportunidades de aprendizaje permanente para todo el alumnado, sin importar su origen, es uno de los principales retos educativos para el siglo XXI y así se recoge en los Objetivos para el Desarrollo Sostenible ([Naciones Unidas, 2023](#)). La inclusión educativa es un reto a nivel internacional ([Ainscow, 2020](#)) y desde los distintos organismos internacionales insisten en el papel de las políticas educativas en la lucha ante la discriminación en la escuela ([Comisión Europea, 2019](#); [UNESCO, 2016](#)). Así aparece reflejado en nuestra actual [Ley Orgánica 3/2020](#), la LOMLOE, donde la equidad, la inclusión y el respeto a la diversidad cultural son principios fundamentales,

siendo el profesorado una variable clave ([Hattie, 2009](#)) y en particular, lo son sus expectativas, percepciones, actitudes y prácticas educativas ([Arroyo y Berzosa, 2021a](#)).

Pero ¿realmente el sistema educativo español garantiza la equidad y la inclusión educativa de todo el alumnado, y en particular atiende a la diversidad cultural de las aulas? Los estudios previos hablan de una mayor tasa de fracaso escolar en el alumnado inmigrante, señalándose cuatro variables: el contexto comunitario, familiar, individual y el escolar ([Bayona-i-Carrasco et al., 2020](#); [Carrasco et al., 2021](#); [Manzano, 2022](#)). Algo común que todas las investigaciones subrayan es la escasa formación que el profesorado tiene respecto a la gestión de la diversidad sociocultural en la escuela ([Abal et al., 2019](#); [Arroyo, 2014](#); [Arroyo y Berzosa, 2018](#); [Chamseddine, 2020](#)), y que influye de manera notable en sus expectativas sobre el alumnado inmigrante y las prácticas realizadas en el aula ([Arroyo y Berzosa, 2021a](#)). En particular, estos déficits formativos se señalan como muro que limita la consecución de la inclusión real en la escuela ([Moriña et al., 2020](#)). Por ello, la presente investigación explora las percepciones del profesorado sobre la formación inicial y/o permanente recibida en sus estudios para hacer frente a los desafíos que presenta la diversidad cultural del aula.

La realidad de la formación del profesorado sobre la gestión de la diversidad cultural de las aulas en España

Está claro, entonces, el papel clave del profesorado en la mejora y en la calidad del sistema educativo y, por este motivo, la formación docente ha sido un aspecto central en casi todas las reformas educativas ([Bauman, 2007](#); [Hargreaves, 2003](#)). La formación del profesorado ha sufrido modificaciones desde la aplicación del Espacio Europeo de Educación Superior, entre otras la incorporación de especialidades, aumento de horas en el Prácticum, la realización del Trabajo Final de Grado y la introducción de las asignaturas de investigación educativa ([Imbernón, 2017](#); [Sancho et al., 2017](#)). Pero la realidad de la formación del profesorado sobre la gestión en la diversidad cultural no ha sufrido apenas cambios. Ya en 2003, el Informe del [Defensor del Pueblo](#) sobre alumnado inmigrante en España subrayaba la bajísima valoración que el profesorado hacía sobre su formación en Educación Intercultural. Los informes internacionales continúan confirmando esta percepción ([OECD, 2019](#)): más del 50% de los profesores participantes no se sienten bien preparados para los retos de un entorno de aprendizaje multicultural y no confiaban en adaptar su enseñanza a la diversidad cultural de los alumnos ([Herzog-Punzenberger et al., 2020](#)).

Desafíos en la formación inicial del profesorado en un mundo cambiante

En 2017, la Comisión Europea realiza un informe sobre la presencia de los contenidos sobre diversidad cultural en la formación inicial de profesores en 37 países ([Herzog-Punzenberger, 2021](#)). Sus conclusiones muestran que es algo accesorio en los grados y aparecen generalmente como estudios opcionales o como asignaturas optativas. Los trabajos realizados sobre los planes

de estudio de los futuros maestros en el contexto español subrayan la misma ausencia ([Arroyo y Berzosa, 2021a,b](#); [García-Segura y Agudo-Jurado, 2024](#); [González-Monteagudo y Zamora-Serrato, 2019](#); [Leiva, 2012](#)), así como el carácter eminentemente teórico y poco práctico de estas asignaturas ([Essomba, 2015](#)).

Pero ¿desde dónde debería plantearse la formación del profesorado para que sea capaz de gestionar la diversidad cultural que le atañe en las aulas? Está claro que la preparación del profesorado es clave para que tenga lugar esta transformación social, sin embargo, existen muy pocas iniciativas en Europa para la preparación de estos educadores de forma apropiada ([Herzog-Punzenberger, 2021](#)). Todas las investigaciones analizadas apuestan por la formación desde un enfoque intercultural en las aulas ([Arroyo y Berzosa, 2021b](#); [Carrasco & Coronel, 2017](#); [Comisión Europea, 2019](#); [Dusi, 2021](#); [Essomba, 2015](#); [González-Monteagudo & Zamora-Serrato, 2019](#); [Leiva, 2012](#); [Palomero, 2006](#); [Soriano & Peñalva, 2015](#)), así como formación acerca de metodologías y estrategias pedagógicas inclusivas que desarrollan en el aula ([Crew et al., 2019](#); [Damianidou & Phtiaka, 2017](#)). No obstante, el primer trabajo debe ser el de promover las actitudes hacia la inclusión ([Woodcock & Faith, 2021](#); [Yada & Savolainen, 2017](#)).

Ante esta realidad, surge el objetivo de este estudio que es explorar las opiniones y percepciones del profesorado sobre la formación inicial y/o permanente recibida en sus estudios sobre cómo gestionar la diversidad cultural del aula, en concreto, se proponen las preguntas de investigación que orientan el trabajo:

1. ¿Qué presencia tienen los contenidos relacionados con la diversidad cultural en los planes de estudio de los grados de formación de los futuros educadores?
2. ¿Cómo perciben los distintos entrevistados la formación inicial sobre educación intercultural e inclusión educativa estudiada en el Grado?
3. ¿Existen diferencias significativas en la percepción de esa formación entre el profesorado de Primaria y Secundaria?
4. ¿Qué valoración hace el profesorado en ejercicio sobre la formación permanente?
¿Responde a las necesidades y dificultades que tiene en su práctica docente?

METODOLOGÍA

Este estudio tiene un carácter cualitativo, desarrollado a través del análisis documental de los distintos planes de estudios de formación de Grado de Magisterio y el Máster de Formación del Profesorado de Secundaria en Castilla y León (España). Se ha elegido esta comunidad autónoma ya que es la más extensa de España y se considera como representativa a la hora de estudiar las políticas educativas de formación del profesorado en el territorio español. Está situada en el centro del país, limítrofe con Madrid.

El análisis documental es una técnica que parte de la información concreta de un documento original y tiene la finalidad de su transformación en un documento secundario ([Garrido, 2002](#)). Para llevar a cabo este análisis documental se utiliza la técnica del análisis de contenido, que

tiene un carácter transversal y exploratorio (Piñuel, 2002). En cuanto a las fases del análisis de contenido, se ha realizado un preanálisis sobre el tema y se ha procedido a realizar procedimientos de descomposición y clasificación de textos a partir de categorías temáticas, donde se destaca la inferencia como elemento central (Bardin, 2002; Ruiz, 2012). De ese modo, el análisis ha consistido en establecer las categorías de análisis a partir de las preguntas de investigación de acuerdo con los aspectos de interés señalados en la literatura específica sobre el tema. Las categorías han sido las siguientes:

Tabla 1.
Categorías analizadas en los planes de estudio de Grado y de Máster de Formación del Profesorado.

Categoría	Especificaciones
Tipo de estudio	Grado en Magisterio Educación Infantil, Primaria, Máster de Formación del Profesorado de Secundaria
Asignaturas	Específicas de Diversidad Cultural y la Educación Intercultural Relacionadas con la Educación inclusiva y la Atención a la Diversidad
Tipología	Obligatoria vs. optativa

Asimismo, se realizaron entrevistas semiestructuras que posibilitaron indagar en los discursos, percepciones y sentidos otorgados a la formación recibida para la gestión de la diversidad cultural, sus debilidades y fortalezas. Estas entrevistas forman parte de dos estudios de casos que pertenecen a una investigación realizada desde el año 2022 hasta la actualidad, sobre las trayectorias del alumnado inmigrante y el papel del profesorado y las familias en este proceso. Las entrevistas fueron planificadas ofreciendo todas las garantías científicas y éticas (Flick, 2022; Taquette & Borges-da-Matta, 2022). En cuanto al procedimiento de las entrevistas semiestructuradas, este involucró un proceso de preparación, desarrollo y registro, previo consentimiento informado, las entrevistas fueron grabadas. Al comienzo de estas se solicitaban datos de identificación. Posteriormente, fueron transcritas y codificadas numéricamente dejando que los datos hablasen, según las pautas de la Grounded Theory (Corbin, 2021). Luego, se les aplicó un doble análisis, el primero realizado por cada investigador por separado y el segundo, en conjunto y de intercambio para lograr una mayor confiabilidad. Tras estas dos operaciones, se procedió a un análisis global y a continuación con el análisis narrativo del discurso concretando temáticas de categorización e identificación de relaciones entre ellos (Krippendorff, 2013). Este análisis generó una serie de categorías temáticas sobre las cuales se construyó el discurso final de los agentes educativos.

Muestra

El análisis documental se ha centrado en el análisis de los distintos planes de estudios de formación de los Grados de Educación Primaria e Infantil, así como de los planes de estudios del Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria en las universidades públicas de

Castilla y León: Universidad de Salamanca (USAL), Universidad de León (ULE), Universidad de Valladolid (UVa) y Universidad de Burgos (UBU).

En la segunda parte de la investigación se han realizado 14 entrevistas semiestructuradas a diferentes perfiles de profesorado. En la selección de los entrevistados se ha utilizado un muestreo por conveniencia que incluye a profesorado de distintas especialidades, edades y formaciones. Se ha procurado seleccionar profesionales de distintas universidades españolas, públicas y privadas, presenciales y online, de ambos sexos (8 mujeres y 6 varones), para representar al máximo los contextos formativos actuales: profesorado de Infantil, Primaria, Inglés, Educación Física y especialidades de Secundaria distintas, asimismo, profesionales que trabajan directamente con el alumnado con dificultades de aprendizaje y atención a la diversidad. Con ello, se ha intentado representar distintas trayectorias profesionales en diversos tipos de escuela (Tabla 2).

Tabla 2.
Características de los estudiantes y el profesorado que han participado en el estudio.

Participantes	Etapa educativa	Universidad	Código asignado	Años de Servicio
Estudiantes de Grado de Magisterio	GEI. 4.º curso.	Pública	EPG1	-
	GP. Especialidad Inglés. 4.º curso	Privada online	EPG2	-
	GP. Especialidad en Educación Física y Grado en Ciencias del Deporte	Privada presencial	EPG3	-
	GEI.	Pública presencial	EPG4	-
Formación del Profesorado en secundaria	G. en Ciencias de la Actividad Física y Deporte	x	ESM1	-
	G. en Traducción e Interpretación	x	ESM2	-
	G. en Matemáticas	x	ESM3	-
	G. en Física	x	ESM3	-
Estudiantes de Postgrado	G. en Educación Infantil. Máster de Psicopedagogía.	Privada online	EPM1	-
Maestros en Ejercicio	Diplomado en Magisterio. Especialidad Inglés.	Pública.	PM1	25
	Diplomado en Magisterio. Especialidad Primaria	X	PM2	25
Profesores de Secundaria en ejercicio	Licenciado en Física. Especialidad Tecnología	Pública	PS1	15
	Licenciado en Geografía e Historia.	Pública	PS2	17
Exasesor Educativo en la Administración (área de Atención a la Diversidad)	Diplomado en Magisterio Especialidad Educación Especial	X	AE	30

Nota: GEI: Grado en Educación Infantil; GP: Grado en Primaria; G: Graduado.

RESULTADOS

Se presentan los resultados de acuerdo a los objetivos planteadas en la investigación:

(1) ¿Qué presencia tienen los contenidos relacionados con la diversidad cultural en los planes de estudio de los grados de formación de los futuros educadores?

A continuación, se presentan tres tablas que resumen la información recabada desde el análisis de los planes de estudios de las universidades de Castilla y León en los títulos señalados previamente.

A simple vista, las tablas nos ofrecen un panorama claro, son minoría las asignaturas destinadas a la interculturalidad y su atención, siendo el Grado de Educación Infantil el que oferta en mayor medida asignaturas que permiten recibir esta formación. Si miramos al conjunto de universidades, encontramos que en Castilla y León en los grados de Infantil son 13 las asignaturas que forman en el tema, en tanto que en Primaria este número desciende a 6, y en el Máster de Formación del Profesorado, la materia es casi inexistente, con una asignatura optativa destinada a ello en una de las universidades, en particular, la de Salamanca.

Tabla 3.

Oferta de formación inicial relacionada con la Diversidad Cultural en los diversos títulos analizados y universidades públicas de Castilla y León.

Univ.	Tipo de asignatura	N.º*	Asignaturas	Total Univ.
Grado Maestro Infantil				
UVa	Obligatoria	32	Cambios sociales, cambios educativos e interculturalidad (1) Educación para la paz y la igualdad (1) Fundamentos Psicopedagógicos de la Atención a la Diversidad (2)	5
	Optativa	37	Actividades profesionales en la escuela para una educación (2) Atención a la diversidad (2)	
USAL	Obligatoria		Atención a la diversidad (1)	3
	Optativa	40	Necesidades y respuesta educativa en alumnos con discapacidad (2) Matemáticas y su didáctica para la educación especial (2)	
ULE	Obligatoria	29	Atención a la diversidad y diferencias individuales (2)	2
	Optativa	6	Educación intercultural (1)	
UBU	Obligatoria	36	Educación intercultural para la paz y la igualdad (1) Atención a la diversidad (2)	3
	Optativa	5	Didáctica de las segundas lenguas en contextos multilingües (1)	
Grado Maestro Primaria				
UVa	Obligatoria	38	Educación intercultural, Educación para la paz y la igualdad (1) Fundamentos de la atención temprana (2)	2
	Optativa	-		

Univ.	Tipo de asignatura	N.º*	Asignaturas	Total Univ.
USAL	Obligatoria	36	Atención a la diversidad (2)	2
	Optativa		Educación, multiculturalidad y ciudadanía (1)	
ULE	Obligatoria	32	-	0
	Optativa	5	-	
UBU	Obligatoria	30	Sociología de la educación, interculturalidad e inclusión social (1)	2
	Optativa	6	Fundamentos psicopedagógicos de la atención a la diversidad (2)	
Máster Formación del Profesorado				
UVa	Obligatoria	16	-	0
	Optativa		-	
USAL	Obligatoria	16	Atención a la diversidad en educación (2)	1
	Optativa		-	
ULE	Obligatoria		-	0
	Optativa		-	
UBU	Obligatoria	12	-	0
	Optativa		-	

Univ.= Universidad

* Número total de asignaturas

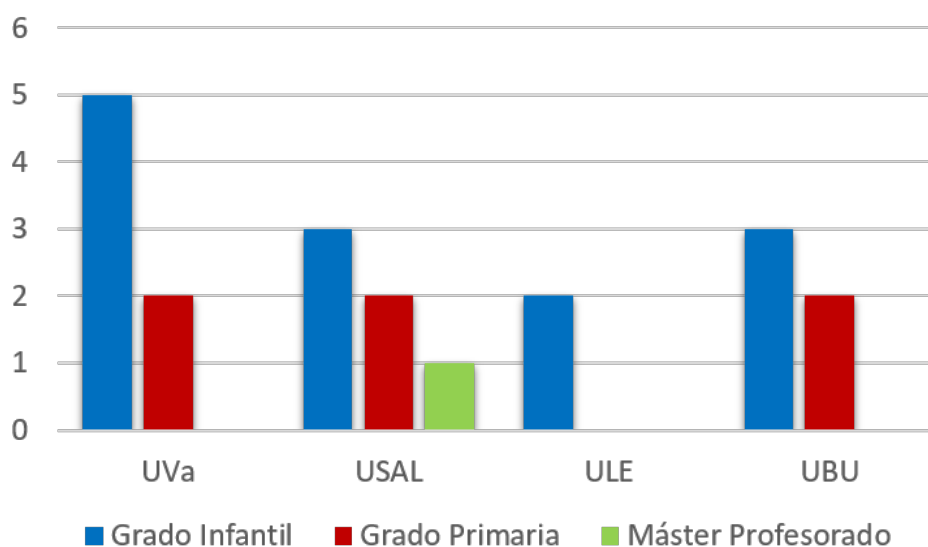
(1) Específicas de Interculturalidad o Diversidad Cultural

(2) relacionadas con la Atención a la diversidad o inclusión educativa

La figura propuesta a continuación resume de forma visual el número de asignaturas por título y por universidad.

Figura 1.

Oferta de formación en interculturalidad y diversidad cultural por Universidad.



En la oferta de asignaturas para la formación en la interculturalidad, encontramos que la mayoría de las asignaturas son obligatorias o básicas en los títulos revisados, lo cual es un dato importante, dado que garantiza el estudio de estas. De otra parte, al comparar la oferta de asignaturas por universidad, la Universidad de Valladolid es la que cuenta con 7 asignatura y con ello es la que más formación ofrece en el tema siendo la Universidad de León, la que menos.

Tabla 4.

Asignaturas por universidad, tipo y estudio (obligatorias y optativas).

Universidad	Tipo de asignatura	Grado Infantil	Grado Primaria	Máster Profesorado	Total
Uva	Obligatoria	3	2	0	5
	Optativa	2	0	0	2
	Total	5	2	0	7
USAL	Obligatoria	1	1	1	3
	Optativa	2	1	0	3
	Total	3	2	1	6
ULE	Obligatoria	1	0	0	1
	Optativa	1	0	0	1
	Total	2	0	0	2
UBU	Obligatoria	2	2	0	4
	Optativa	1	0	0	1
	Total	3	2	0	5

(2) ¿Cómo perciben los distintos entrevistados la formación inicial sobre educación intercultural e inclusión educativa estudiada en el Grado?

“La diversidad como Educación Especial...”

La primera idea que aparece clara en el análisis de los discursos educativos es la diferencia entre los maestros en ejercicio y los actuales estudiantes de los grados. Los primeros, provenientes de las antiguas diplomaturas, recuerdan haber estudiado asignaturas relacionadas con la Educación Especial, pero ninguna relacionada con la Educación Intercultural:

Pues mira sí recuerdo haber estudiado cosas relacionadas con las dificultades de aprendizaje, la dislexia, la disgrafía.... No mucho más, fíjate que no recuerdo ni haber estudiado el TDAH en la carrera, ni mucho menos los superdotados.... Pero sobre diversidad cultural no recuerdo ninguna asignatura en la carrera.... La verdad que no recuerdo ni siquiera que se mencionara al alumnado procedente de otras culturas, yo creo que se obviaba esa realidad. PM1

Aparece la idea del reconocimiento de no saber dar respuesta a las necesidades del alumnado y la motivación de buscar formación que proporcione estrategias docentes útiles para atender mejor los desafíos del aula.

Nada de nada... Estudiábamos Psicología y creo recordar que algunos temas relacionados con las dificultades de aprendizaje, eso sí... Y de Educación Intercultural nada.... Fíjate, cuando yo llegue a mi primer colegio, que era en Vallecas, que era un centro que tenía bastante alumnado inmigrante... Es que no sabía ni por dónde empezar, porque las dificultades que tenían esos niños eran otras... Yo no sabía nada, ni de su idioma, ni de sus costumbres.... Fui tirando gracias a los compañeros, y al profesorado de Compensatoria, que nos ayudaban con los materiales... PM2

“La diversidad cultural como anécdota”

Los actuales estudiantes de los grados de Magisterio confirman que, si bien sí han tocado los temas relacionados con la diversidad cultural del alumnado, esto se ha hecho de manera muy general y con pocas estrategias prácticas. También subrayan lo sorprendente que ha sido el Prácticum realizado en los centros y todas las voces señalan la diversidad existente en el aula y lo faltos de estrategias concretas para resolver esas situaciones:

A ver, formación en educación inclusiva sí hemos tenidos mucha, hemos visto asignaturas con las discapacidades, también a nivel teórico sobre las metodologías, rutinas de pensamiento, aprendizaje por proyectos... Pero la realidad es que los profesores te explican la metodología desde la clase magistral de siempre y a la hora de la verdad no sabes cómo llevar a cabo esa metodología con los chicos. EPG2.

En resumen, los testimonios explican cómo la formación inicial no ha respondido de manera eficaz a las realidades a las que han tenido que hacer frente en el aula, enfrentándose a ella sin estrategias didácticas y metodológicas, evidenciándose la falta de carácter práctico de la formación ([Darling-Hammond, et al., 2005](#); [Hargreaves, 2003](#); [Imbernón, 2017](#))

(3) ¿Existen diferencias significativas en la percepción de esa formación entre el Profesorado de Primaria y Secundaria?

“Maestros vs. profesores. El poder de la actitud”

Se evidencian diferencias significativas en la formación inicial del profesorado en función de su etapa educativa, tanto de los que están en formación, como de los que ya están trabajando. En general, los maestros están mucho más preparados para atender la diversidad del aula, ya que en su formación inicial si hay formación psicopedagógica, a diferencia del profesorado de Secundaria:

¿Formación pedagógica? Pues ninguna. Yo hice Física y el antiguo CAP, que era un trámite. Cuando llegué al instituto con un montón de alumnado inmigrante...Imagínate tenerles en Física y Química en 2.º y 3.º de la ESO.... ¡Si no sabían español! En mi clase de 2.º era imposible enseñar ningún contenido de Física, porque tenía chavales que no sabían el idioma, otros que no habían estado escolarizados nunca y otros que no les

interesaba lo más mínimo... Pero, ¿sabes qué?, que al final la actitud que tengas lo es todo... Yo me ofrecí voluntario para en las horas libres para dar clase de español, porque, aunque no tengo ni idea de Lengua, el idioma lo hablo... Y ha sido una de las experiencias más gratificantes que he tenido en mi vida... El conocimiento de lo diferente... Y esa experiencia ha marcado mi vida... De verdad, suena muy categórico, pero así ha sido. También te digo, hay muchos compañeros de Secundaria que creen que estos alumnos sobran, que les tienen que atender los de apoyo. Por eso te digo, es una cuestión de actitud. PS1.

El profesorado de Primaria en ejercicio reconoce que tampoco ha tenido formación específica, pero sí ha tenido una formación en Pedagogía y Psicología inicial, y de manera común está mucho más acostumbrado a la diversidad, ya que muchos han empezado como docentes en la escuela rural, donde las agrupaciones del alumnado son muy homogéneas.

Mi primer destino fue en una escuela rural. Cuando entré por la puerta y vi lo que había, supe que lo poco que había aprendido en la carrera de poco me iba a servir.... Era una unitaria... Tenía niños de Infantil hasta 6.º de Primaria, pero fíjate, esa experiencia fue como un “máster” de diversidad, de investigar y poner en práctica estrategias, distintas formas de agrupación, de actividades.... Me solté muchísimo, aprendí que los chicos pueden ser también profesores y ayudarse entre ellos.... Cuando llegué a la capital, pues el primer centro tenía mucha diversidad cultural, y aunque yo no tenía formación específica sobre ello, utilicé las estrategias, los agrupamientos y las actividades que hacía en la escuela rural y funcionó... PM1

“Algo es algo”: el actual Máster de Secundaria para Formación del Profesorado

Si bien todo el profesorado de Secundaria denuncia carencia en la formación de diversidad cultural, sí se reconoce la mejora en la formación del profesorado con el Máster de Formación del Profesorado con respecto al anterior Curso de Aptitud Pedagógica:

Mira, los chicos que yo tengo de prácticas en Historia se quejan del máster, pero a mí con lo que me cuentan, me parece una maravilla en comparación con lo que yo tuve en el CAP. Estudian Psicología del aprendizaje, didáctica... Yo la única didáctica que conocía era la de la clase magistral... Figúrate que conocía Piaget y a Vygotsky cuando llevaba siete años como profesor y empecé a hacer cursos de aprendizaje cooperativo, porque yo veía que con la clase magistral era imposible. Las clases ahora son muy distintas.... La clase magistral ya no vale. PS1

A mí sí me ha aportado mucho el máster de Profesorado... Yo hice Matemáticas... Y por mucho que digan, las clases en la Universidad se siguen dando como hace cincuenta años... Nunca había estudiado Psicología del Aprendizaje, ni nada relacionado con la Educación Inclusiva, ni sobre metodologías... A mí me ha aportado mucho, sobre todo para entender lo que pasa en el aula. ESM3

4) ¿Qué valoración hace el profesorado en ejercicio sobre la formación permanente? ¿Responde a las necesidades y dificultades que tiene en su práctica docente?

Los docentes confirman la poca utilidad de la formación permanente en sus prácticas docentes, bien porque no existía o porque llegaba tarde y no se acompasó a la realidad que tenían en el aula, así aparece en los siguientes discursos:

Cuando empecé a trabajar no había ningún curso sobre alumnado inmigrante... Ese año, decidí matricularme en la especialidad de Educación Especial, porque en ese momento no había doscientos másteres como hay ahora, y la cosa formativa era mucho más escasa, los Centros de Profesores empezaron a ofrecer formación años después.... Y la verdad es que la especialidad me sirvió mucho para coger estrategias para el aula, para atender a los alumnos desde ella. PM2.

“Democratizar la formación permanente en los centros: que cada centro elija”

Se observa un cambio en las políticas de formación del profesorado de las administraciones públicas, permitiéndose cierta autonomía en los centros y que cada uno elija los planes o programas sobre los que quiere formarse, dependiendo de sus necesidades, de su contexto, del tipo de alumnado.

Todas las comunidades autónomas siguen un poco la misma directriz... El permitir que la formación se adapte a las necesidades formativas de los centros.... Ese es el mejor camino, porque al final cada uno está en un sitio, con un tipo de alumnado... Hay algunos centros que tienen tres proyectos, pero hay otros que no hacen nada...AE

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La revisión y análisis de los planes de estudio muestran que la presencia de los contenidos relacionados con la interculturalidad es mínima, evidenciando la descontextualización y la falta del carácter práctico de la formación inicial de los futuros docentes frente a la realidad de las aulas ([Darling-Hammond, et al., 2005](#); [Hargreaves, 2003](#); [Imbernón, 2017](#)).

Esta realidad se hace patente en las entrevistas donde se indica que los contenidos sobre diversidad cultural en la formación inicial del profesorado han estado muy poco presentes en los planes de estudio tanto en Primaria, como en Secundaria, aspecto detectado también en estudios previos ([Abal et al., 2019](#); [Chamseddine, 2020](#)). Los maestros que están en ejercicio, casi todos ellos procedentes de las antiguas Diplomaturas de Magisterio, afirman que no tuvieron ningún contenido relacionado con la diversidad cultural y sí algunos muy genéricos sobre inclusión. La diversidad en sus planes de estudios fue vista prácticamente como una disidencia (Carrasco, 2014, citada en [Ikuspequi, 2014](#)). Sí se observa una mayor presencia sobre contenidos relacionados con la diversidad cultural en los actuales grados de Magisterio, pero carentes de estrategias concretas que permitan afrontar la realidad del aula y la escolarización

del alumnado inmigrante de forma eficiente. Este sigue siendo un déficit en la formación de los maestros como previamente se ha indicado en otros estudios ([Figueredo & Ortiz, 2018](#); [Arroyo y Berzosa, 2021a,b](#); [González-Monteagudo & Zamora-Serrato, 2019](#)), y sobre todo se reclama la formación a nivel práctico que se ajuste a la realidad actual ([Essomba, 2015](#)), teniendo en cuenta que nos encontramos en uno de los contextos más diversos de la historia de la humanidad ([Casas, 2022](#); [González-Falcón & Herrada, 2021](#)).

Asimismo, se puede concluir que la formación permanente ofrecida como mínima, frente a la que se da sobre TIC, idiomas u otros temas es poco ajustada a la realidad del aula. Se observan tímidas mejorías en la formación permanente por parte de la administración, como un intento de superar la homogeneidad y permitiendo la formación específica en cada centro.

Los resultados del trabajo confirman la necesidad de revisar la formación de los futuros maestros, como lo confirman los informes de los distintos organismos internacionales, que insisten en que la formación docente es uno de los aspectos clave por trabajar para conseguir una educación acorde a los desafíos del siglo XXI ([Comisión Europea, 2018, 2019](#); [Herzog-Punzenberger, 2021](#)). Es necesario realizar una serie de cambios en la políticas de formación del profesorado, y como bien detectaban los entrevistados, la importancia del trabajo de las actitudes como prerequisite para el desarrollo posterior de prácticas inclusivas ([Woodcock & Faith, 2021](#); [Yada & Savolainen, 2017](#)), ya que como apunta [Imbernón \(2017\)](#): “no es posible cambiar la educación sin modificar las actitudes, la mentalidad y la manera de ejercer la profesión; y eso solo es posible si actuamos desde la formación inicial” (p. 58). Posteriormente deberían seleccionarse los contenidos y estrategias educativas teniendo en cuenta la heterogeneidad de las aulas actuales ([Carew et al., 2019](#); [Carrasco & Coronel, 2017](#); [Comisión Europea, 2019; 2018](#); [Dusi, 2021](#); [González-Monteagudo & Zamora-Serrato, 2019](#); [Nikleva & Contreras-Izquierdo, 2020](#); [Rodríguez-Fuentes & Fernández-Fernández, 2018](#)).

La formación del profesorado constituye una herramienta fundamental para transformar la educación. Por lo tanto, es urgente que todos los actores implicados: políticos, universidades, docentes y toda la comunidad educativa reflexionen profundamente sobre este tema, dado su significativo alcance para las sociedades futuras.

INFORMACIÓN DE AUTORES

María José Arroyo González

Doctora en Pedagogía por la Universidad de Valladolid (2010), premio extraordinario de Doctorado. Licenciada en Pedagogía y Psicología por la Universidad Nacional a Distancia. Diplomada en Logopedia por la Universidad Complutense de Madrid; Diplomada en Magisterio en Educación Infantil (Universidad de Valladolid) y Lengua Extranjera: Francés (Universidad de Salamanca). Ha sido docente en la Universidad Complutense de Madrid, Universidad Oberta de Cataluña, Universidad de Valladolid y Universidad Internacional de La Rioja (UNIR). Acreditada como Titular por ANECA, actualmente es Profesora Ayudante Doctora en la Universidad Nacional de Educación a Distancia en el Departamento de Teoría

Arroyo González, M. J., Baridon Chauvie, D. & Berzosa Ramos, I. (2024).

Formación inicial del profesorado para atender la diversidad cultural en Castilla y León: ¿La eterna ausencia?

de la Educación y Pedagogía Social en la Facultad de Educación. Asimismo, es miembro del grupo de investigación CIBERPSICOLOGÍA: análisis de los contextos online de UNIR, donde se estudian los riesgos relacionales y disfuncionales en el uso de Internet. Entre sus principales líneas de investigación está la inclusión educativa, la diversidad cultural y los procesos de innovación y mejora en los centros educativos.

Daniela Baridon Chauvie

Doctora en Desarrollo psicológico aprendizaje y educación: perspectivas contemporáneas. Máster en Formación del Profesorado de Secundaria: Orientación Educativa. Ambas titulaciones por la Universidad de Alcalá (UAH). Profesora de Secundaria en Ciencias Biológicas formada en Uruguay en el Instituto de Profesores Artigas (IPA). Es PDI en la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR) en los Grados de Maestro Infantil, Maestro Primaria y Máster en Formación del Profesorado. Es parte del equipo de Coordinación del área de Sociedad, familia y educación en Grados de Infantil y Primaria en UNIR. Es miembro del grupo de investigación Ciberpsicología: análisis de los contextos online, donde se estudian los riesgos relacionales y disfuncionales en el uso de Internet.

Ignacio Berzosa Ramos

Doctor en Pedagogía por la Universidad de Valladolid. Es licenciado en Ciencias Biológicas por la Universidad Autónoma de Madrid y Licenciado en Ciencias Ambientales por la Universidad Politécnica de Madrid. Actualmente es PDI en la Universidad Internacional de la Rioja (UNIR) en el máster de Formación del Profesorado y en el máster de Psicopedagogía. Durante más de 20 años ha sido profesor de Secundaria y Bachillerato. Entre sus principales líneas de investigación están los procesos de mejora en los centros educativos y la introducción de las tecnologías educativas, así como la mejora de la inclusión educativa de todo el alumnado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abal, N.; Fuentes, E., & Muñoz, P. (2019). Competencia profesional de futuros docentes: Tratamiento de la diversidad y alumnado inmigrante. *Innovación educativa*, 29, 125-139. <https://dx.doi.org/10.15304/ie.29.6269>
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Arroyo, M.J. (2014). *Aprendizaje de la lengua y alumnado inmigrante: Un acercamiento a las aulas de adaptación lingüística y social*. Aulas ALISO. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Arroyo, M.J. y Berzosa, I. (2018). Atención educativa al alumnado inmigrante: En busca del consenso. *Revista de Educación*, 379, 192-203.
- Arroyo, M.J. y Berzosa, I. (2021a). Twenty years of research on immigration and school in Spain: Taking stock of some of the lessons learned. [Veinte años de investigación sobre inmigración y escuela en España: Balance de algunas lecciones aprendidas]. *Culture and Education*, 33(4), 597-632. <https://doi.org/10.1080/11356405.2021.1974218>
- Arroyo, M.J. y Berzosa, I. (2021b). Lengua, aprendizaje y relación. Aportaciones desde las aulas de enlace. En I. González (Coord.), *Atención a la diversidad cultural en el contexto educativo. Claves y aportaciones para la escuela inclusiva*. (pp. 109-124). Pirámide.

Arroyo González, M. J., Baridon Chauvie, D. & Berzosa Ramos, I. (2024). Formación inicial del profesorado para atender la diversidad cultural en Castilla y León: ¿La eterna ausencia?

Bardin, L. (2002). *El análisis de contenido*. Ediciones Akal.

Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa.

Bayona-i-Carrasco, J., Domingo, A., & Menacho, T. (2020). Trayectorias migratorias y fracaso escolar de los alumnos inmigrados y descendientes de migrantes en Cataluña. *Revista Internacional de Sociología*, 78(1), e150. <https://doi.org/10.3989/ris.2020.78.1.18.107>

Carrasco, M. J., & Coronel, J. M. (2017). Percepciones del profesorado sobre la gestión de la diversidad cultural: Un estudio cualitativo. *Educación XX1*, 20(1), 75-98. <http://doi.org/10.5944/educXX1.17492>

Carrasco, S., Pàmies, J., Narciso, L., & Sánchez, A. (2021). *¿Por qué hay más abandono escolar entre los jóvenes de origen extranjero?* Fundació La Caixa. <https://goo.su/Y1p5w5>

Carew, M. T., Deluca, M., Groce, N., & Kett, M. (2019). The impact of an inclusive education intervention on teacher preparedness to educate children with disabilities within the Lakes Region of Kenya. *International Journal of Inclusive Education*, 23(3), 229-244. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1430181>

Casas, M. (2022). Gestió inclusiva de la diversitat i capacitació professional: Un vincle indestruïble. En A. Tarabini (Dir.), *Anuari 2022: Els reptes de l'educació a Catalunya* (pp. 265-307). Fundació Bofill.

Chamseddine, M. (2020). Segregación y exclusión escolar de la primera generación de origen migrante: De la integración a la desintegración. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 18(4), 363-378. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.4.015>

Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2018). *La profesión docente en Europa: Acceso, progresión y apoyo: Informe de Eurydice*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. <https://doi.org/10.2797/917260>

Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2019). *Integración del alumnado de procedencia migrante en los centros escolares europeos: Políticas y medidas nacionales: Informe de Eurydice*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. <https://doi.org/10.2797/475073>

Corbin, J. (2021). Strauss's grounded theory. En Morse, J., Bowers, B., Charmaz, K., Clarke, A., Corbin, J. y Noeragern-Stern, P. (Eds.) *Developing grounded theory: The Second generation revisited* (pp. 25-44). Routledge.

Darling-Hammond, L., Bransford, J., Le page, P., Hammerness, K. & Duffy, H. (Eds.) (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. Jossey-Bass

Damianidou, E., & Phtiaka, H. (2017). Implementing inclusion in disabling settings: the role of teachers' attitudes and practices. *International Journal of Inclusive Education*, 22(10), 1078–1092. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1415381>

Arroyo González, M. J., Baridon Chauvie, D. & Berzosa Ramos, I. (2024).

Formación inicial del profesorado para atender la diversidad cultural en Castilla y León: ¿La eterna ausencia?

- Defensor del Pueblo. (2003). *La escolarización del alumnado de origen inmigrante en España: análisis descriptivo y estudio empírico*. Volumen 1. https://www.defensordelpueblo.es/wp-content/uploads/2003/05/2003-01_Escolarizar_alumnado_origen_inmigrante_Espania_V_I.pdf
- Dusi, P. (2021). El profesor como agente de cambio: Competencias interculturales para la escuela de hoy. En I. González (Coord.), *Atención a la diversidad cultural en el contexto educativo: Claves y aportaciones para la escuela inclusiva* (pp. 77-91). Pirámide.
- Figueredo, V., & Ortiz, L. (2018). Profesorado y diversidad cultural: Análisis de la formación inicial del profesorado en interculturalidad. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (9), 46-71. <https://acortar.link/hNOgap>
- Flick, U. (2022). *The sage handbook of qualitative research design*. Sage.
- Essomba, M.A. (2015). Una formación crítica de los profesionales de la educación al servicio de la diversidad cultural y la interculturalidad. En A. Escarbajal (Ed). *Comunidades interculturales y democráticas* (pp. 85-98). Narcea.
- García-Segura, S. & Agudo Jurado, E.R. (2024). La atención a la diversidad cultural en los planes de estudio de futuros docentes de Educación Infantil de las universidades públicas andaluzas. *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, (8), 28-47. <https://doi.org/10.30827/modulema.v8i.29559>
- Garrido, M. R. (2002). *Fundamentos del análisis documental*. Pirámide
- González-Falcón, I., & Herrada, R. (2021). Diversidad cultural y educación: Por una escuela inclusiva. En I. González-Falcón (Coord.) *Atención a la diversidad cultural en el contexto educativo: Claves y aportaciones para la escuela inclusiva* (pp. 25-43). Pirámide.
- González-Monteagudo, J., & Zamora-Serrato, M. (2019). Los profesores y los desafíos de las diversidades y de las migraciones en España: formación y políticas educativas. *Revista de Educação Pública* 28(68), 275-296. <https://doi.org/10.29286/rep.v28i68.8389>
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Octaedro.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analysis relating to achievement*. Routledge.
- Herzog-Punzenberger, B., Altrichter, H., Brown, M., Burns, D., Nortvedt, G., Skedsmo, G., Wiese, E., Nayir, F., Fellner, M., McNamara, G., & O'Hara, J. (2020) Teachers responding to cultural diversity: case studies on assessment practices, challenges and experiences in secondary schools in Austria, Ireland, Norway and Turkey. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, (32), 395–424. <https://doi.org/10.1007/s11092-020-09330-y>

Arroyo González, M. J., Baridon Chauvie, D. & Berzosa Ramos, I. (2024). Formación inicial del profesorado para atender la diversidad cultural en Castilla y León: ¿La eterna ausencia?

- Herzog-Punzenberger, B. (2021). Where do we stand? A plea for international comparative approaches in the struggle for adequate responses of education systems to migrant students (¿En qué punto nos encontramos? Un alegato en favor de un enfoque internacional comparativo para ofrecer respuestas adecuadas a los estudiantes migrantes por parte de los sistemas educativos), *Culture and Education*, 33(4), 841-857. <https://doi.org/10.1080/11356405.2021.1973224>
- Ikuspegui (Observatorio Vasco de Inmigración) (27 de octubre de 2014) *Silvia Carrasco: Los hijos e hijas de la inmigración y los retos de la ciudadanía desde una perspectiva comparativa internacional*. En IV Jornadas sobre inmigración e integración en el País Vasco: Hijos e hijas de personas inmigrantes. [Video Youtube]. <https://www.youtube.com/watch?v=A-XNytP5Z3A&t=214s>
- Imbernón, F. (2017). *Ser docente en una sociedad compleja. La difícil tarea de enseñar*. Graó.
- Krippendorff, K. (2013). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Sage.
- Leiva, J. J. (2012). La formación en educación intercultural del profesorado y la comunidad educativa. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, (2), 8-31. <https://acortar.link/JAWnCB>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868 a 122953.
- Manzano, M. (11 de julio de 2022). *Aquí hi ha gent d'arreu del món, però no de l'upper diagonal*. Blog Fundació Bofill. <https://acortar.link/7yiY48>
- Moriña, A., Sandoval, M., & Carnerero, F. (2020) Higher education inclusivity: when the disability enriches the university. *Higher Education Research and Development*, 39(6), 1202-1216. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1712676>
- Naciones Unidas (2023). *Objetivos del desarrollo sostenible. La Agenda para el desarrollo sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/development-agenda/>
- Níkleva, D., & Contreras-Izquierdo, N.M. (2020). La formación de estudiantes universitarios para enseñar el español como segunda lengua a alumnos inmigrantes en España. *Revista Signos*, 53(103), 496-519.
- OECD. (2019). *TALIS 2018 results (Vol. I): teachers and school leaders as lifelong learners*. OECD. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- Palomero, J. E. (2006). Formación inicial de los profesionales de la educación en pedagogía intercultural: Una asignatura pendiente: El caso de Aragón. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 207-230. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411310012.pdf>

Arroyo González, M. J., Baridon Chauvie, D. & Berzosa Ramos, I. (2024). Formación inicial del profesorado para atender la diversidad cultural en Castilla y León: ¿La eterna ausencia?

Piñuel, J.L. (2002) Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, (3), 1-42.

Rodríguez-Fuentes, A., & Fernández-Fernández, A. D. (2018). Actitudes ante la diversidad cultural de progenitores y descendientes. Eficiencia de la influencia por su grado de confluencia. *Arbor*, 194 (788), a451. <https://doi.org/10.3989/arbor.2018.788n2011>

Ruiz, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.

Sancho, J. M., Sánchez-Valero, J. A., & Domingo-Coscollola, M. (2017). Research-based insights on initial teacher education in Spain [Reflexiones basadas en la investigación sobre la formación inicial del profesorado en España]. *European journal of teacher education*, 40(3), 310-325. <http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2017.1320388>

Soriano, E., & Peñalva, A. (2015). La formación inicial del profesorado en interculturalidad. En A. Escarbajal (Ed.), *Comunidades interculturales y democráticas: un trabajo colaborativo para una sociedad inclusiva* (pp.113-126). Narcea.

Taquette, S., & Borges-da-Matta, L. M. (2022). Ethical dilemmas in qualitative research: A critical literature review. *International Journal of Qualitative Methods*, (21), 1–12. <https://doi.org/10.1177/16094069221078731>

UNESCO (2016). Educación 2030. *Declaración de Incheon y marco de acción para la realización del objetivo de desarrollo sostenible 4. Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

Woodcock, S., & Faith, E. (2021). Am I to blame? Teacher self-efficacy and attributional beliefs towards students with specific learning disabilities. *Teacher Development*, 25(2), 215-238. <https://doi.org/10.1080/13664530.2020.1863256>

Yada, A., & Savolainen, H. (2017) Japanese in-service teachers' attitudes toward inclusive education and self-efficacy for inclusive practices. *Teaching and Teacher Education* 64(4), 222-229. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.005>