

Atención educativa a la diversidad étnico-cultural: nuevas competencias profesionales del profesorado¹

Educational attention to the ethnic and cultural diversity: New professional competences of teacher

Rosa M^a **Rodríguez Izquierdo**

Universidad Pablo de Olavide (UPO)

E-mail: rmrodizq@upo.es

Resumen:

La atención a la diversidad cultural, a pesar de estar reconocida en la legislación educativa actual, es todavía más un deseo que una realidad. El profesorado no tiene un adecuado conocimiento de las características de los niños pertenecientes a minorías étnicas y de cómo prestarles la atención educativa que necesitan.

En este trabajo se presentan los resultados de una investigación realizada con aspirantes a profesores/as (alumnado de magisterio de las distintas especialidades) que responden a una escala tipo Likert de 57 ítems referidas al ámbito de la diversidad cultural (el papel de la escuela, los efectos en el aula, la formación del profesorado, los programas de educación intercultural, la dimensión cultural de la enseñanza). Se trató también de profundizar en las opiniones de los estudiantes de Magisterio a través de la realización de un diferencial semántico y de grupos de discusión. Las respuestas de los alumnos evidencian la demanda y la necesidad de formación específica en este campo. Se comentan los resultados y se proponen sugerencias de actuación.

Las conclusiones más relevantes del estudio indican que los estudiantes no rechazan la diversidad cultural sólo que tienen una conciencia vaga de la misma, si bien en términos generales es una actitud positiva.

Palabras clave: Atención a la diversidad cultural, competencias profesionales, profesorado principiante, formación del profesorado.

Abstract:

In spite of being recognised in legislation, attention to cultural diversity, is still more a desire than a reality. Teachers do not have an appropriate knowledge about the characteristics of minority ethnic children as to how to provide the educational attention they need.

In this work we present the results of a research carried out with 1404 future teachers' students attitude to various dimensions such as the scale of attitudes to multicultural education, the role of school, its effects in the classroom, teachers' training, intercultural education programmes, cultural dimension of teaching. Deepening on the students' opinions through a semantic differential and focus groups was also treated. The answers of these education students show the demand for specialised training in this field. Thos study comments on the results and suggests proposals of action.

The most relevant conclusions of this study show that students do not reject cultural diversity but they have a very poor consciousness about it. However, in general terms their attitude is rather positive.

Key words: Attention to cultural diversity, professional competences, novel teachers, teacher training.

* * * * *

1. DEMANDAS EDUCATIVAS Y DIVERSIDAD ÉTNICO-CULTURAL

Afrontar el tratamiento de la diversidad cultural en la formación del profesorado supone partir del posicionamiento del hecho real de que estamos en presencia de una sociedad diversa culturalmente y de la aceptación de esa realidad social, en cierto modo, nueva – al menos por su intensidad -, para la que hay que preparar a las futuras generaciones de educadores.

En palabras de Gimeno Sacristán el pluralismo cultural plantea *“un reto en muchos aspectos al pensamiento dominante, a los supuestos de la educación y a sus prácticas”* (2001, 182).

En nuestra opinión, se requiere un nuevo modelo de formación del profesorado para que éste pueda actuar adecuadamente en contextos donde prima la diversidad cultural. El reto fundamental es la creación de un profesorado reflexivo en el que reina una combinación idónea entre el saber teórico y el práctico.

El cambio personal y profesional del docente que le conduzca a replantearse sus propias actitudes, valores y formas de proceder parece así imponerse desde la formación inicial del profesorado como condición para ofrecer una adecuada respuesta a esta realidad diversa y plural con la que se van a enfrentar en su tarea docente. Necesidades formativas que, por otra parte, están siendo atendidas de forma insuficiente, esporádica y fragmentaria por los actuales programas de formación inicial del profesorado, deficitarios en el abordaje de la atención a la diversidad cultural (García y Oliveras, 1999; Barragán, 2000). La parte experimental de este trabajo justifica desde la investigación porqué esta formación intercultural en la formación inicial del profesorado es tan urgente.

Partimos de la idea de que toda sociedad es multicultural, en el sentido en que la tradición anglosajona lo entiende, como convivencia de diversas culturas (de nacionalidad o de etnia, y también de clase social, de género, de

religión, etc.) (Kymlicka y Norman, 2000) en un plano de desigualdad estructural con caracteres diferenciadores y jerarquizadores de las mismas. Por ello, en la medida en que se toma conciencia de que las sociedades son multiculturales y desiguales los sistemas educativos no pueden permanecer centrados en perspectivas monoculturales que no tienen sentido en el contexto de lo que constituye una característica de nuestras sociedades, la diversidad cultural.

Resulta difícil, sin embargo, pensar que esta posibilidad pueda ser factible si no se acompaña de un cambio de mentalidad en todo el ámbito educativo y de una adecuada formación del profesorado que permita concebir la diversidad cultural como un factor positivo capaz de convertir a la escuela en un espacio generador del diálogo entre grupos sociales y culturales diversos, que favorezca una auténtica igualdad de oportunidades y que de respuesta a las necesidades educativas de todos y cada uno de sus miembros.

2. MÉTODO

2. 1. Planteamiento del problema de investigación

En sus líneas generales, la investigación realizada responde a ciertas premisas que creemos le conceden interés y especificidad:

- Se asume una perspectiva intercultural en educación entendida como enfoque que implica a toda la sociedad en su conjunto y a cada uno de sus miembros en particular.
- Se asume que las diferencias culturales están siempre presentes en los contextos escolares, más allá de la presencia de grupos explícitamente definidos en función de su origen étnico o nacional.
- Se trata de introducir una nueva perspectiva que afecta a todas las dimensiones de la formación del profesorado.

Desde el marco teórico planteado en la primera parte de este estudio se procede a un planteamiento del problema bajo tres dimensiones claves:

- La dimensión del conocimiento sobre la cuestión. Cual es la concepción que los aspirantes a profesores tienen de la diversidad cultural. Como la concibe, como considera que debería ser su tratamiento en el aula.
- La actitud que los estudiantes de magisterio de las distintas especialidades adoptan hacia las personas inmigrantes y la educación intercultural.
- Las necesidades de formación que perciben y que consideran necesarias para afrontar con éxito la diversidad cultural.

2.2. Diseño y metodología de la investigación

Se recurre a un diseño mixto². En primer lugar, una metodología, de corte empírico- analítico de las creencias del futuro profesorado, para proseguir con un estudio cualitativo de donde podamos sugerir propuestas para la formación intercultural de futuras generaciones de maestros.

Llevamos a cabo un proceso de investigación de carácter diagnóstico-descriptivo e interpretativo. En concreto con la encuesta como método de estudio y basado principalmente en la escala de actitudes sumativa tipo Likert compuesta por 57 ítems repartidos por bloques temáticos, de respuesta múltiple con cinco grados de valoración; un diferencial semántico, compuesto por 27 pares de adjetivos opuestos en una escala valorativa de 7 puntos y utilizado para conocer el concepto de persona inmigrante que tienen los estudiantes y los grupos de discusión siguiendo las premisas de Krueger (1991).

De esta forma, se hicieron reuniones de discusión con alumnado de 1º, 2º y 3º. En total, se realizaron 6 grupos de discusión, combinado el dilema de la heterogeneidad (especialidad y sexo) con la homogeneidad en función del rasgo curso y el centro donde se cursan los estudios.

2.3. Población y muestra

Nuestro trabajo se circunscribe a los estudiantes de Magisterio de la Universidad de Sevilla, por lo tanto, la población de referencia abarca a todo el alumnado perteneciente a los cursos de primero, segundo y tercero. Dicha población la integran un total de 1404 sujetos. Con respecto al sexo, 1022 eran mujeres. Es un resultado previsible dado el contexto donde se sitúa nuestro estudio y la feminización en la docencia primaria. Con respecto a la edad de los sujetos, como sabemos, siguiendo los ciclos considerados habituales, el alumnado debería estar entre 18 y 21-22 años. El número de alumnos por especialidad y curso estaba distribuido de una manera bastante homogénea.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

3.1 Escala de Actitudes

De los datos de información complementaria ofrecida por los estudiantes se desprende que, el grado de conocimiento que poseen de las personas

²Después de valorar las diversas posibilidades metodológicas, optamos, por una parte, por combinar perspectivas cualitativas y cuantitativas. La elección del método de investigación debe depender de las exigencias de la situación de que se trate. Desde el objeto de nuestro estudio parece no tener sentido limitarse a uno de los paradigmas cuando pueden obtenerse lo mejor de ambos. Autores como Cook y Reichardt (1986), Cohen y Manion (1990), recomiendan la complementariedad metodológica cualitativa y cuantitativa, y la integración de perspectivas paradigmáticas.

inmigrantes es medio (49,00 %) o bajo (48,10 %) en la mayor parte de los casos.

Sólo un 10,10% manifiesta tener relaciones de *amistad* con personas inmigrantes y un 3,80% tiene *trato frecuente* con ellas. El 36,70% sólo se relaciona con ellas *ocasionalmente* y casi la mitad, el 43,30% no ha tenido *ningún trato* con personas inmigrantes, indicando que el "*conocimiento experiencial*" es muy pobre. Casi la mitad de los estudiantes de magisterio (48,90%) opinan que el grupo minoritario más abundante en los centros escolares procede del *Magreb*.

La estructura de la escala de actitudes fue estudiada mediante un análisis factorial como técnica analítica multivariada. El análisis nos permitió identificar 10 factores. En este artículo tan solo presentamos los resultados de la dimensión referida a la *Formación del profesorado en educación intercultural*. Véase la tabla 1, donde aparecen los ítems tal como fueron presentados a los estudiantes.

19. Los maestros debían tener una preparación mínima en la cultura, la lengua, religión y costumbres de los niños a quienes educan.
20. Para enseñar a niños procedentes de minorías culturales se requieren competencias específicas.
21. La formación del profesorado en educación intercultural sólo es necesaria cuando se tienen alumnos de otras culturas en el aula.
22. La formación del profesorado debe centrarse en las actitudes positivas hacia la diversidad cultural.
23. No es necesaria una formación específica en educación intercultural.
24. La formación debe centrarse prioritariamente en estrategias y técnicas educativas para trabajar con alumnos de distintas culturas.
25. No me importaría realizar las prácticas de enseñanza en un centro donde hubiera niños de minorías étnicas.
26. La formación se centrará básicamente en conocer experiencias interculturales para adaptarlas al propio contexto.
27. Creo que al terminar mis estudios habré conseguido suficiente competencia para enseñar en escuelas y contextos multiculturales.

Tabla 1. *Ítems sobre la formación del profesorado en educación intercultural*

Para valorar los ítems de la escala de actitudes se pedía al alumnado que calificara su nivel de acuerdo o desacuerdo (*muy de acuerdo (MA)*, *de acuerdo (A)*, *indeciso (I)*, *poco de acuerdo (PA)* o *nada de acuerdo (NA)*) con respecto a una serie de afirmaciones. La tabla 2 muestra las puntuaciones de los estadísticos descriptivos de estos ítems.

Observamos que el mayor índice de acuerdo es expresado por parte de los alumnos ante los ítems 25 y 19, de manera que los estudiantes manifiestan estar *De acuerdo* o *Muy de acuerdo* en realizar las prácticas de enseñanza en un centro donde hubiera niños de minorías étnicas (ítem 25) y con la afirmación del ítem 19, según la cual, *Los maestros debían tener una preparación mínima en la cultura, la lengua, religión y costumbres de los niños a quienes educan*, que es aceptada por el 85,8% de los estudiantes encuestados. Por tanto, lo estudiantes

parecen ser conscientes de que han de tener presente la situación del alumnos que llega a nuestro país, y se encuentra en una sociedad con valores distintos a los de su cultura de origen.

	MODALIDADES %							
	N	X	D.T.	NA	PA	I	A	MA
Ítem 19	1404	4,223	,919	2,1	4,3	7,7	40,8	45,0
Ítem 20	1404	3,364	,979	3,6	14,6	35,5	35,0	11,3
Ítem 21	1404	1,950	,970	36,7	42,7	11,3	7,5	1,8
Ítem 22	1404	4,057	,926	1,5	6,6	11,4	45,7	34,8
Ítem 23	1404	2,186	1,001	26,7	41,8	19,9	9,4	2,1
Ítem 24	1404	3,477	,995	2,9	15,5	25,6	43,0	12,7
Ítem 25	1404	4,504	,766	1,1	1,3	6,1	28,9	62,5
Ítem 26	1404	3,443	,961	2,7	14,4	30,2	41,4	11,3
Ítem 27	1404	2,651	1,159	18,4	29,2	27,7	18,4	6,3

Tabla 2. Formación del profesorado en Educación Intercultural.

Sin embargo, al responder al ítem 20 (*Para enseñar a niños procedentes de minorías culturales se requieren competencias específicas*) se muestran bastante *Indecisos* (35,5%). Tan sólo el 18,2% está *Nada de acuerdo* o *Poco de acuerdo* con la idea de que se requieran competencias específicas para enseñar a niños procedentes de minorías culturales. Podemos entender, por tanto, que la actitud más favorable (43,6%) de los futuros maestros aparece en relación a la necesidad de adquirir dichas competencias para la tarea de enseñar a niños procedentes de minorías culturales.

En coherencia con lo anterior destaca que el 68,5% de los estudiantes muestran su desacuerdo con la afirmación del ítem 23 (*No es necesaria una formación específica en educación intercultural*).

Es significativa la respuesta ofrecida al ítem 27 (*Creo que al terminar mis estudios habré conseguido suficiente competencia para enseñar en escuelas y contextos multiculturales*) donde casi la mitad de los estudiantes encuestados (47,6%) no cree que al terminar sus estudios habrá conseguido suficiente competencia para enseñar en escuelas y contextos multiculturales. Los porcentajes de este ítem ilustran claramente que no es una valoración muy positiva la que hacen los futuros profesores de su preparación profesional desde una perspectiva de atención a la diversidad cultural. Entendemos que una actitud que se presenta como crucial para poder trabajar con alumnos minoritarios es la de un sentimiento de eficacia en la mente de los aspirantes a profesores. Un maestro que trabaja en contextos interculturales deberá creer y estar convencido de que está capacitado para desarrollar la docencia en estos contextos.

3.2. Diferencial semántico

Los datos más importantes del diferencial semántico por regla general prestan unas puntuaciones que están muy concentradas en los ítems positivos, de tal manera que la aparición de los ítems negativos es casi mínima. Nos encontramos con una gran sensibilidad respecto a las personas inmigrantes, impulsado quizás por una menor información o como reacción a ciertos hechos de violencia xenófoba. Aunque hay que destacar que las distancias entre todos los ítems es de un punto, a excepción del ítem 22 (*Inferiores/Superiores*), lo que indica que la variabilidad de respuesta entre los estudiantes es muy alta.

El análisis nos permitió identificar cinco factores que, en conjunto, explican el 55,70% de la varianza total, con un primer factor que explica el 36,90% de la varianza asociada a la matriz de correlaciones entre las variables asociadas al diferencial semántico; y el resto de los factores se mueve entre 6,50% y 3,70% de varianza explicada.

A continuación, en la tabla 3 presentamos la denominación de los factores extraídos, y el porcentaje de varianza explicada por cada uno de los factores aparece.

Denominación	Porcentaje de varianza
Social	36,90
Laboral/ intelectual/Religioso	6,50
Legal	4,40
Relacional	4,00
Personal/ escolar	3,70

Tabla 3. Estructura factorial del diferencial semántico sobre la consideración de los estudiantes sobre las personas inmigrantes.

Resumiendo los datos más importantes del análisis factorial realizado del diferencial semántico se pueden extraer la siguiente conclusión:

Las respuestas obtenidos indican que la imagen que los estudiantes de magisterio tienen de las personas inmigrantes se sitúa en los aspectos relacionales que ellos les atribuyen.

Al comparar los resultados de los ítems del diferencial semántico por sexos observamos que las valoraciones más altas sobre las personas inmigrantes las hacen las chicas.

La especialidad de Educación Musical es la que obtiene las puntuaciones más bajas en dieciséis de los veintisiete ítems del diferencial. Seguida de la especialidad de Educación Física que puntúa más bajo en trece de los veintisiete ítems.

Los resultados nos muestran, en general, una tendencia a aumentar el promedio de la valoración al tiempo que aumenta el curso en el que está matriculado el alumno: las personas inmigrantes son aún mejor valoradas por los alumnos de tercer curso que por los de primero.

3.3. Grupos de discusión

El análisis de los discursos confirma y precisa a la vez los resultados obtenidos a través de la escala de actitudes y el diferencial semántico. En este sentido, del análisis de los resultados de los grupos de discusión se pueden extraer las siguientes conclusiones:

- Se observa que casi todo el discurso hace referencia fundamentalmente a las valoraciones negativas de su propia formación profesional. Los futuros maestros se consideran escasamente formados para atender al alumnado diverso culturalmente y carente de estrategias didáctico-organizativas que le permitan lograr buenos resultados con alumnos de minorías étnicas.
- El alumnado de magisterio, en general, no parece reconocer que la diversidad cultural requiere un tratamiento diferenciado del alumnado. Esta concepción puede estar encubriendo la incapacidad por parte de los futuros profesores de reconocer las necesidades educativas que plantea la diversidad cultural en el aula, por la falta de preparación y de recursos metodológicos de los que carecen para enfrentarse a ella.
- Los estudiantes admiten un desconocimiento de la cultura y las costumbres del alumnado de otros grupos culturales y hay temas que no saben como abordarlos. En algún caso, perciben que puede haber choques entre la cultura que vive el alumnado en la escuela y la que vive en la familia.
- Por regla general, los aspirantes a profesores cuando piensan en la educación intercultural están pensando en los alumnos pertenecientes a minorías étnicas o culturales y particularmente en inmigrantes de países extracomunitarios.
- La percepción del alumno inmigrante como "culturalmente diverso" es bastante débil entre los estudiantes de magisterio. Existe una mayor conciencia de su diferencia entendida como un "déficit" que le dificulta acceder a la cultura mayoritaria.
- Otra cuestión en la que manifiestan uniformidad de opiniones es admitir que la diferencia de idioma es un problema aunque los niños aprendan muy rápidamente. Al considerarse este un mal importante se plantea como el primer y más importante objetivo a abordar para remediarlo. De otro modo, se entiende que siempre estará interviniendo negativamente en el desarrollo de la clase.

Se podría decir que el posicionamiento de los futuros maestros con respecto a la diversidad cultural es ambivalente. Todo lo expuesto anteriormente hace pensar que si bien a nivel teórico, los alumnos asumen la diversidad étnico-cultural, la cosa cambia cuando se plantea que concepción de interculturalidad mantienen, detectándose una clara contradicción interna entre

aquello que parece que creen y lo que realmente entienden que se debería hacer.

4. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Como síntesis, se puede concluir que:

1. En general, las puntuaciones medias de los ítems tanto de la escala de actitudes como del diferencial semántico han sido significativamente más altas que las puntuaciones negativas. En las puntuaciones del diferencial semántico aparecen imágenes muy positivas en torno a las personas inmigrantes. Predominan actitudes ambivalentes y contradictorias entre las que no hay que subestimar el predominio de la tolerancia (lo que se podría denominar un "*diferencialismo abstracto*"). Las reacciones de los distintos alumnos se pueden clasificar como una actitud receptiva, de aceptación sin reservas o lo que hemos denominado "*multiculturalismo optimista*".
2. Hemos comprobado que los resultados arrojados en la escala de actitudes en algunos ítems, las correlaciones con las actitudes positivas se relacionan con las especialidades con Educación Infantil y Lengua Extranjera principalmente, mostrándose diferencias significativas con respecto a las especialidades de Educación Física y Educación Musical que obtienen las medias más bajas en los ítems de carácter positivo y las más altas en los índices que denotan actitudes más negativas. De las respuestas al diferencial semántico observamos que, la especialidad de Educación Musical obtiene las puntuaciones más bajas, seguida de la especialidad de Educación Física, frente a las especialidades de Educación Primaria, Lengua Extranjera y Educación Infantil que obtienen las medias más altas.
3. Al analizar las variaciones actitudinales a lo largo de la formación, se puede constatar que el patrón de respuesta de los tres grupos muestrales (1º, 2º y 3º) es prácticamente idéntico. En general, los resultados nos muestran una tendencia a aumentar el promedio de la valoración de las personas inmigrantes, al tiempo que aumenta el curso en el que está matriculado el alumno: las personas inmigrantes son aún mejor valoradas por los alumnos de tercer curso que por los de primero. Del mismo modo, a través de los datos recogidos en la escala de actitudes se manifiesta un ascenso en la valoración positiva hacia la interculturalidad como enriquecimiento para todos, etc. Por el contrario, hemos comprobado una tendencia a valorar peor la preparación recibida por parte de los alumnos que están en último curso frente a los alumnos que cursan primero.
4. Los estudiantes de magisterio, en general, se encuentran desorientados ante la diversidad cultural con la que se verán obligados a enfrentarse. La mayoría de los aspirantes a profesores se reconocen con poca formación en este campo, consideran que carecen de recursos suficientes para dar una respuesta de acuerdo a la situación planteada y no se sienten preparados profesionalmente, pues su entrenamiento en este sentido es mínimo cuando no inexistente. Por tanto, la formación específica en cuestiones relativas a la diversidad cultural es una demanda constante.
5. Existe, por regla general, una vinculación estrecha de la diversidad cultural con la presencia de niños extranjeros inmigrantes en el aula. Relacionándose

- la educación intercultural, programas y objetivos, con el fenómeno migratorio exclusivamente.
6. La mayor preocupación de los estudiantes es el dominio de la lengua española por parte del alumnado de minorías étnico-culturales para poder trabajar en su integración. De ahí la creencia de que cuando el profesorado haya resuelto esta situación, su práctica no será diferente a otras donde hay alumnado de igual etnia y cultura. El alumnado de magisterio comparte la creencia de que la evolución académica de los alumnos esta muy subordinada a esta dificultad lingüística crucial para su proceso de adaptación.
 7. En la mentalidad de los estudiantes de magisterio prevalece una "actitud asimilacionista" en relación a los alumnos de culturas minoritarias, fundamentada en la concepción de normalidad de la diferencia. La diferencia cultural parece como asimilable a cualquier otra. Para los aspirantes a maestros, el objetivo de la educación intercultural es la integración escolar de niños pertenecientes a minorías étnico-culturales, es decir, la asimilación social y de las pautas educativas preexistentes en la escuela española. Desde este criterio lo diferencial cultural y/o lingüístico es percibido como una carencia para la integración escolar, más que como un elemento positivo que la escuela debe conocer y cultivar desde una perspectiva intercultural. El concepto de integración es manejado por el alumnado con cierta ambigüedad y se recurre a él para argumentar la ausencia de dificultades como la presencia de niños pertenecientes a minorías culturales.
 10. En último lugar, el discurso de los futuros profesores con respecto a los alumnos de minorías étnico-culturales aparecen como un problema, como un grupo que presenta dificultades al trabajo escolar.

Para finalizar, y como conclusión, reconocer que vamos a remolque de la realidad y que, hasta ahora, no hemos actuado con la acertada visión de futuro, dando la importancia que corresponde a las situaciones preventivas.

5. IMPLICACIONES EDUCATIVAS: EDUCACIÓN PARA LA COMPRESIÓN Y EL RESPETO DE LA DIVERSIDAD CULTURAL, ASÍ COMO PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES INTERCULTURALES

Como parte del objetivo de promover la cohesión social, del "aprender a vivir juntos", las instituciones de educación superior necesitan en forma prioritaria también cuidar de ofertar programas formativos que colaboren en la comprensión y el respeto por la diversidad cultural, que es uno de los retos principales del entorno social actual y futuro.

Es en este contexto multicultural de la sociedad global actual en el que Cornwell (1999) propone los cuatro objetivos educativos para los estudiantes de siglo XXI de los Estados Unidos, que bien pueden aplicarse a los universitarios de muchos otros países, a saber:

- *Comprensión de la diversidad cultural*
- *Desarrollo de habilidades interculturales*
- *Comprensión de procesos globales*

- *Preparación para la ciudadanía local y global*

El autor cuando habla de la *comprensión de la diversidad cultural*, propone no sólo ir a buscar las diferencias culturales fuera de las propias fronteras, sino que hay que buscarlas y comprenderlas tanto dentro como fuera de ellas.

Asimismo, cuando se habla de comprender la diversidad cultural, debemos tomar en cuenta tanto la posición o perspectiva de quien conoce como de quien es conocido, es decir, evitar el etnocentrismo.

“La educación superior debe involucrar a los estudiantes en reflexiones críticas sobre el poder y la equidad. A fin de volverse más autoconsciente, el alumnado universitario necesita desarrollar la capacidad de comprender su ubicación social en cada relación, transacción y encuentro intercultural...esto quiere decir que no sólo debemos educar a los estudiantes para ser exitosos gestores y profesionales: debemos educarlos acerca del impacto que tienen sus elecciones y sus decisiones en el resto del mundo” (Cornwell 1999: 35).

El autor propone apoyar el *desarrollo de habilidades interculturales* que permitan al alumnado funcionar efectiva y responsablemente en un mundo multicultural. Ya que como muestran los datos, el conocimiento del otro por parte del futuro profesorado no es suficiente ni favorece necesariamente su comprensión. Así pues, la preparación del futuro profesorado para la atención a la diversidad cultural no debe ser simplemente un programa para alumnos minoritarios que lo elijan optativamente, sino para todos los estudiantes. Es necesario preparar a los futuros profesores con los recursos necesarios para conocer la diversidad cultural existente en sus entornos e intervenir de forma eficaz desde su tarea formativa.

Una actitud que se presenta como crucial para poder trabajar con alumnado minoritario es la de un sentimiento de eficacia en la mente de los futuros profesores. Un maestro que trabaja en contextos interculturales deberá creer y estar convencido de que está capacitado para desarrollar la docencia en estos contextos.

Puesto que buena parte de los estudiantes que participan en los grupos de discusión mostraban unas percepciones relativamente pobres respecto a su capacitación para desenvolverse en un contexto multicultural, se hace necesario intervenir para un cambio positivo de actitudes de la futura generación de maestros, para modificar las expectativas que de forma consciente o inconsciente, genera en torno a alumnos minoritarios, ya que tales expectativas pueden determinar al propio individuo en su realización personal. Si los alumnos a su egreso de los centros de formación del profesorado están convencidos de que no están preparados para afrontar con éxito una realidad escolar multicultural, serán “profesores en riesgo” ya sea por falta de formación, o por falta de sensibilidad.

Desde nuestra manera de entender, el secreto para crear entornos educativos de calidad es dotar a los futuros profesores de competencias humanas y pedagógicas que les proporcionen una estimulación personal e

intelectual verdaderamente rica. Sin este requisito fundamental, la educación intercultural está casi predeterminada al fracaso. El conocimiento por parte de los futuros profesores de las estructuras previas y de los condicionamientos de los procesos de integración y adaptación son elementos claves para transformar las situaciones de acogida y crear los espacios de convivencia para un entendimiento mutuo y eficaz entre la población autóctona y la inmigrante.

Con todo esto, queda evidenciada la necesidad de formar a los futuros educadores para trabajar en una realidad caracterizada por la diversidad cultural. El maestro deberá concebir la clase en su integridad, con sus diferencias personales que otorgan una mayor riqueza a la convivencia. Se tiene que alejar de la idea generalizada de que todos los alumnos son iguales obviando unas necesidades específicas de tratamiento.

Referencias bibliográficas

- Cohen, L. Y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cook, T.D. y Reichardt, Ch.S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Cornwell, G. Y Stoddard, E. (1999). *Globalizing Knowledge: Connecting International & Intercultural Studies. The Academy in Transition*. Association of American Colleges and Universities, Washington, D.C. ERIC No. ED440610.
- Díaz-Aguado, M. (2000). Apuntes sobre la educación en las sociedades de inmigración: perspectiva de tres colectivos de inmigrantes de la comunidad de Madrid (último semestre de 1998). En *II Congreso sobre Migraciones en España. España y las Migraciones Internacionales en el cambio de siglo* Madrid, 5-7 de Octubre.
- Barragán Ruiz-Matas, C. (2000). ¿Qué se esconde tras la formación intercultural?. En *II Congreso sobre Migraciones en España. España y las Migraciones Internacionales en el cambio de siglo*. Madrid, 5-7 de Octubre.
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Fox, D. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Eunsa.
- García, M^a Y Oliveras, E. (1999). Formación del profesorado en educación intercultural. Un caso práctico. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 36, Diciembre, 199-209.
- Gimeno Sacristán, J. (2001). *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.
- Krueguer, R. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica de la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Kymlicka, W. Y Norman, W. (Ed) (2000). *Citizenship in diverse societies*. Oxford: Oxford University Press.
- Marchesi, A. Y Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.
- Rodríguez Izquierdo, R. M^a. (1999). La interculturalidad: Un valor educativo del siglo XXI. En J. Manjón (Coord.), *El bienestar social y la educación en valores: Una relación indispensable*. (pp. 67-88). Sevilla: Fundación San Pablo Andalucía CEU.