

## Percepción del profesorado sobre concepciones profesionales ante la diversidad cultural escolar

The perception of teachers on professional conceptions before school cultural diversity

Rita María Matencio-López / ritamaria.matencio@um.es

Jesús Molina-Saorín / jesusmol@um.es

Pedro Miralles-Martínez / pedromir@um.es

*Universidad de Murcia, España*

**Abstract:** We present a study whose purpose was to identify the perception and professional concepts which the primary school teachers have about intercultural education. Currently, cultural diversity is a characteristic of our society that is manifested in our schools, it is necessary to opt for an intercultural education as a pedagogical approach most appropriate to meet the multicultural reality of our society. In this sense, the teacher plays a key role in implementing the intercultural model. This research was conducted from a sample of 107 teachers in 15 schools distributed by Murcia (Spain), having used a methodological approach of quantitative descriptive survey type and used as a tool for gathering information, a questionnaire, with the aim of extracting the maximum information. The study reveals that there are multiple ways to understand and undertake intercultural education from the perspective of teachers from classrooms and schools.

**Key words:** primary education, intercultural education, conception of the teacher, cultural diversity.

**Resumen:** Se presenta un estudio cuya finalidad ha sido conocer la percepción sobre las concepciones profesionales que poseen los docentes de educación primaria ante la educación intercultural. La diversidad cultural es una característica de nuestra sociedad que se manifiesta en nuestras escuelas, por ello es necesario optar por una educación intercultural como enfoque pedagógico más adecuado para atender dicha realidad, siendo el profesor el agente nuclear para implementar el modelo intercultural. Este estudio se ha realizado a partir de una muestra de 107 profesores de 15 centros de educación primaria (Región de Murcia, España). Se ocupó un planteamiento metodológico descriptivo de corte cuantitativo y de tipo encuesta, además de un cuestionario (escala Likert) como instrumento para recoger información. El estudio revela que existen múltiples formas de entender y acometer la educación intercultural, según la perspectiva de los docentes, desde las aulas y los centros, con diferentes aspectos problemáticos y controvertidos.

**Palabras clave:** educación primaria, educación intercultural, concepción del profesor, diversidad cultural.

## **Introducción**

Nuestra sociedad asiste a una profunda transformación como consecuencia de los movimientos migratorios y de la convivencia de culturas diferentes, que se reflejan en una sociedad multiétnica y multicultural. España ha pasado de ser un país emisor de emigrantes, a convertirse en receptor de inmigrantes-inmigrados (que residen permanentemente).

En la actualidad, términos como diversidad cultural, multiculturalidad o interculturalidad han entrado en nuestra sociedad con fuerza, y nuestras escuelas se han convertido en espacios muy diversos que exigen al profesorado reestructurar sus estrategias educativas y su función como docentes, siendo los principales agentes para el desarrollo de una educación intercultural que favorezca una sociedad más justa e igualitaria, desde el valor de la diferencia (Illán y Molina, 2011; Leiva, 2009).

Este escenario lleva a plantear las siguientes preguntas que orientarán el trabajo: ¿qué percepción tienen los docentes de educación primaria sobre la diversidad cultural en sus aulas?, ¿qué concepción poseen sobre la educación intercultural y cómo se acomete en el entorno áulico?, ¿qué papel debería ejercer la escuela en ámbitos multiculturales? Sin duda, se trata de interesantes preguntas a cuya resolución contribuye el presente trabajo.

## **Problema de investigación**

El propósito de este estudio es conocer la percepción de los maestros de educación primaria sobre la educación intercultural, con la finalidad de anticipar si dicho profesorado está contribuyendo o no (y en qué medida) a desarrollar la educación intercultural en sus centros educativos.

Este problema de investigación pretende ofrecer respuestas a cuestiones como:

- a) ¿Qué papel debe ejercer la escuela en los ámbitos multiculturales?
- b) ¿Qué percepción tiene el profesorado de educación primaria sobre la diversidad cultural?
- c) ¿Cuáles son las concepciones de este profesorado acerca de la educación intercultural y su forma de implementarla en el aula?

Estas cuestiones nos permiten concretar nuestro objeto de estudio acerca del análisis del constructo de la interculturalidad, a partir de las valoraciones y percepción del profesorado de educación primaria. La revisión

bibliográfica que acompaña el proceso ha permitido ir orientando el marco metodológico más apropiado para este análisis, en función de la naturaleza del problema, optando por una perspectiva empírico-analítica/cuantitativa y un diseño de investigación descriptivo mediante encuesta.

## Objetivos del estudio

Teniendo en cuenta que la educación intercultural se entiende como un conjunto de acciones que tienen como finalidad la interacción cultural desde la igualdad y el respeto a las diferencias, se aborda este estudio con el objetivo de conocer las percepciones profesionales que poseen los docentes de educación primaria sobre la educación intercultural, respecto a cómo entienden la interculturalidad, su sensibilidad hacia el alumnado culturalmente minoritario, así como la función asignada a la escuela en contextos multiculturales. Dicho objetivo general se concreta en los siguientes objetivos específicos:

- a) Conocer la opinión del profesorado sobre la finalidad que debe tener la escuela en ámbitos multiculturales.
- b) Determinar la percepción del profesorado acerca de la diversidad cultural.
- c) Identificar la concepción del profesorado en relación con la educación intercultural.

## Diseño

El problema de esta indagación está contextualizado en el paradigma empírico-analítico o positivista, lo cual nos lleva a optar por una metodología cuantitativa. En concreto, respondemos al problema diseñando un estudio descriptivo mediante la aplicación de una *encuesta de opinión* que nos permita abordar el problema de investigación previamente definido.

En este sentido, se ha elegido un *diseño transversal* que incorpora el uso de un cuestionario (cuyo contenido íntegro se recoge en el Anexo). Tal y como señalan León y Montero (1995: 90), si bien todas las opiniones pueden cambiar con el tiempo, en muchos contextos es suficiente con conocer cuál es el estado actual de la cuestión estableciendo diferencias entre los distintos grupos de edad que integran la población y las relaciones entre las variables observadas.

## **Muestra y contexto**

En la elección de la muestra se ha procedido a efectuar un muestreo no probabilístico, de carácter intencional que garantiza la afinidad de los participantes con los objetivos propuestos en el estudio. Se ha pretendido, además, valorar las diferentes percepciones y experiencias profesionales en relación con la educación intercultural.

Como consecuencia de ello, la muestra susceptible de estudio ha quedado configurada por 107 participantes, alrededor de un 60% de la plantilla docente de la totalidad de los colegios ubicados en los dos municipios seleccionados (Alguazas y Molina de Segura, Región de Murcia), asegurándonos así su mayor representatividad para el estudio.

La descripción de la muestra incluye información sobre las variables de titularidad de centro, sexo, edad, años de trabajo docente, especialidad, situación administrativa, formación académica y cargo de responsabilidad. Ha participado un total de 15 centros (todos los correspondientes a los municipios de Alguazas y Molina de Segura), de los cuales el 62,6% son de titularidad pública, 29% concertados y 8,4% privados. Atendiendo al sexo de la muestra, 72% de los cuestionarios fueron cumplimentados por mujeres y un 28% por hombres.

Es un hecho manifiesto que en el ámbito de la enseñanza, sobre todo en los niveles educativos de educación infantil y primaria, la proporción de mujeres que trabajan en este campo es mayor que la de los hombres, y los datos anteriores confirman esta realidad. En la muestra predominan los intervalos de edad comprendidos entre 51 a 60 años (39,3%) y entre 31 y 40 años (30,8%), seguidos del grupo con edades entre 41 y 50 años (18,7%) para finalizar con el grupo de hasta 30 años que supone un total del 11,2%. Por lo tanto, se deduce que la muestra está mayoritariamente representada por edades maduras y próximas a la jubilación.

El grupo mayormente representado en relación con los años de experiencia es el correspondiente al intervalo que recoge los 6 y 11 años (23,4%), seguido del grupo entre 21 y 30 años (22,4%), para continuar con los grupos entre 12 y 20 años, y más de 31, que supone un 19,6%, para terminar con el grupo menos representado: entre 1 y 5 años, con 15%.

Respecto a la especialidad, la mayoría del profesorado participante es de educación primaria (75,7%), seguido de Idioma extranjero (10,3%), Educación física (6,5%), Educación especial (3,7%), Música (2,8%), para finalizar con Audición y lenguaje, representado por un 0,9%. La mayoría de los en-

cuestados son funcionarios de carrera (84,1%) y tan sólo el 15,9% están en una situación de interinidad.

Ahora bien, es preciso puntualizar que en el grupo de los funcionarios de carrera está incluido el profesorado de plantilla fijo de colegios concertados y privados. Si nos centramos en la formación académica de los docentes (véase Tabla 1<sup>1</sup>), los más numerosos son diplomados o maestros (79,4%) y licenciados (17,8%). Del total de la muestra, la mayor parte son tutores (74,8%), el resto, coordinadores de ciclo (8,4%), jefes de estudios (7,5%), directores (5,6%) y, por último, secretarios (3,7%).

## Descriptivos de los centros participantes

El estudio se ha centrado en los centros de educación primaria de la red pública, concertada y privada. Los motivos de esta elección responden tanto a criterios cuantitativos como cualitativos. Respecto a los criterios cuantitativos, es la educación primaria la enseñanza que mayor porcentaje de alumnado de origen inmigrado recibe actualmente.

Según cifras de la Consejería de Educación de la Región de Murcia, el número de alumnado extranjero matriculado en las enseñanzas obligatorias ha sido del 12,62% en el curso pasado. Asimismo, desde el punto de vista cualitativo, las actuaciones de los colegios resultan determinantes para garantizar la igualdad educativa y la atención a la diversidad, y, consecuentemente, para posibilitar el paso a niveles superiores de enseñanza e integrar a los individuos en la sociedad de acogida. En definitiva, se considera que en la etapa de primaria existe un potencial preventivo para minimizar la aparición de estereotipos o de prejuicios respecto a etapas educativas superiores.

Por otra parte, los colegios públicos participantes tienen una proporción del alumnado inmigrante que oscila del 30 al 60% del total; mientras que en los colegios concertados y privados el número de alumnado de origen inmigrante es de carácter residual (muchos son hijos adoptados, por lo cual pertenecen a la cultura de sus familias de acogida).

## Procedimiento

Una vez que se procedió a la confección, validación y realización de modificaciones en el cuestionario, según las recomendaciones de los expertos, se inició la fase de aplicación del mismo. En segundo lugar, se incorporó el cues-

---

1 Todas las tablas se encuentran al final del presente documento.

tionario en el programa de encuestas digitales de la Universidad de Murcia ([www.encuestas.um.es](http://www.encuestas.um.es)), con la finalidad de dar una doble alternativa en la cumplimentación del mismo por parte del profesorado participante. De este modo, la muestra final ha quedado constituida por 107 participantes, recibiendo en formato electrónico 21 y en papel las restantes (86).

### **Plan de análisis de la información**

Una vez finalizada la fase de aplicación del instrumento y recogida de información, se inició la etapa de vaciado y análisis de los datos. En primer lugar, se procedió a ordenar los cuestionarios identificándolos con un código. Seguidamente, se agruparon los ítems en categorías para un mejor análisis de los mismos. A su vez, cada categoría iba asociada a un objetivo de la investigación. Luego se preparó una matriz estadística para realizar el vaciado de los datos aportados.

Dicha matriz ha sido analizada utilizando el paquete estadístico SPSS para Windows (versión 19.0), realizando un análisis en diferentes fases: análisis exploratorio de los datos, análisis relacional, realización de tablas de variables agrupadas en función de la categoría y variable sociodemográfica y, por último, interpretación de datos y discusión. Todos los ítems del instrumento aplicado han sido analizados y presentados en este trabajo.

### **Análisis, discusión e interpretación de los resultados**

Para este apartado, se ha estructurado la información siguiendo los objetivos del estudio, presentando –en primer lugar– un análisis univariado a partir de los porcentajes obtenidos, para seguir con un análisis bivariado a través de pruebas de contingencia. Se ha calculado el coeficiente de correlación de Pearson en aquellas variables independientes cuantitativas de intervalo, para cuya interpretación nos hemos basado en los planteamientos científicos establecidos por Bisquerra (1987).

A continuación se procede a detallar el análisis, la interpretación y la discusión de los resultados obtenidos respecto al primer objetivo (*conocer la opinión del profesorado sobre la finalidad que debe tener la escuela en ámbitos multiculturales*).

Esta categoría (como se puede apreciar en la Tabla 2) se encuentra constituida por cuatro ítems de los cuales se desprende que el 52% considera que la escuela debe integrar a los alumnos inmigrantes en la cultura del país de

acogida, y permitir que puedan mantener su cultura de origen (70%). Ahora bien, esta cifra desciende cuando se les pregunta si en la escuela estos alumnos deben seguir desarrollando su cultura (44%).

En consecuencia, se apuesta más por la integración que por la instrucción de la cultura de origen en la escuela. Asimismo, las cifras disminuyen si nos centramos en el sistema educativo como garante de la diversidad cultural, dado que sólo el 24% manifiesta estar a favor de esta afirmación. Ello induce a pensar que una gran parte del profesorado es crítico con la forma de abordar la diversidad cultural y, por tanto, considera que podría ser mejorable. Esta apreciación resulta significativa en tanto que la realidad de la mayoría de nuestras escuelas es multicultural (véase Tabla 3).

Para el análisis bivariado se ha relacionado esta categoría con la variable titularidad del centro. Tomando como referencia los datos de las respuestas afirmativas, el profesorado de los centros concertados considera en mayor medida (52,6%) que la escuela fundamentalmente debe integrar a los alumnos inmigrantes en nuestra cultura, frente al 49,2% del profesorado de la escuela pública y al 23% de la escuela privada.

Asimismo, de forma notable son los docentes de la escuela pública (95%), quienes apuestan por que ésta debe garantizar que los alumnos de familias inmigradas se adapten a la cultura del país de acogida, sin que ello suponga una renuncia a su propia cultura, frente a un 43,6% de los docentes de la escuela concertada y un 25,1% del profesorado de la privada. Sin embargo, las cifras descienden en todos los casos cuando se les consultó acerca de si la cultura de origen debe ser cultivada en la escuela.

Concretamente, los porcentajes quedan en un 32,1% para el profesorado de la escuela pública y desciende considerablemente al 11,5% para el profesorado de la escuela concertada, y el 16,8% para el caso del profesorado de la escuela privada. En consecuencia, los datos revelan que se admite mayoritariamente la integración del alumnado inmigrante y se permite menos que la escuela se convierta en un lugar para seguir desarrollando la cultura autóctona de este alumnado culturalmente minoritario.

Estas valoraciones adquieren especial significatividad, pues es la escuela pública la que acoge mayoritariamente al alumnado inmigrante y, por tanto, se deduce que existe una sensibilización de este profesorado para garantizar el respeto hacia otras culturas en el contexto escolar.

Ahora bien, en cualquier caso los datos no son demasiado positivos al comprobar que cerca de un 70% del profesorado de los centros públicos no comparte la idea de que la escuela sea el lugar para cultivar la cultura de los alum-

nos inmigrantes, así como casi un 60% considera que prioritariamente este alumnado debe adaptarse a la cultura del país de acogida frente al mantenimiento de su propia cultura en la escuela; es decir, se defiende más el paradigma asimilacionista que el intercultural (Molina, 2009).

Cabe relacionar los datos expuestos con un estudio de Leiva (2009), donde se señala que no todo el profesorado está comprometido con la interculturalidad, pues hay profesores que plantean la educación en términos exclusivos de enseñanza y obvian o rechazan el nuevo carácter social y emocional de sus funciones docentes. Por otra parte, en relación con la valoración del sistema educativo para atender con garantías a la diversidad cultural, cabe matizar que los profesores de los centros concertados (7,2%) y privados (11,6%) tienen una opinión más negativa al respecto, en comparación con los docentes de la escuela pública (37,2%).

Estos datos coinciden con Leiva (2009) cuando señala que gran parte del profesorado no se muestra del todo de acuerdo con los apoyos que recibe de la administración educativa, respecto a la ayuda que ésta ofrece para la atención educativa del alumnado inmigrante.

Atendiendo al segundo objetivo (*determinar la percepción del profesorado acerca de la diversidad cultural*), se ha sintetizado la información recogida a través de dos categorías: la percepción sobre la diversidad cultural (en general) y la percepción acerca de la diversidad cultural en el aula.

En términos generales, podemos afirmar atendiendo a la primera categoría (Tabla 4) que la mayor parte de los participantes manifiesta una percepción muy positiva acerca de la diversidad cultural: el 83,2% aprecia la diversidad cultural como una riqueza que debe fomentarse y respetarse; el 81,1% considera que, además, ayuda a crear lazos comunes favoreciendo el entendimiento entre las distintas culturas.

Ahora bien, la valoración desciende al 61,7% cuando se les pregunta si se es consciente de los problemas que genera identificar la diferencia cultural con la desigualdad social. Este hecho permite cuestionarnos que si bien la valoración de la diversidad cultural es positiva, ésta queda un tanto superficial, pues hay una gran proporción de profesorado que no se ha planteado las dificultades de asociar la diversidad cultural a la exclusión social (Añaños, 2012).

El interés de esta pregunta reside –precisamente– en conocer si el profesorado tiene una actitud comprometida y no estigmatiza la diversidad cultural con la exclusión social. Un 68,9% parte de la premisa de que la diversidad cultural puede resultar un problema en la sociedad, pero puede solucionarse con comprensión y ayuda de todos.



La cuestión planteada nos lleva a considerar que estos profesores identifican la diversidad cultural con un obstáculo, aunque es posible superarlo; es decir, parten de un razonamiento negativo aunque dejan entrever que se puede solucionar. Sin embargo, hay un profesorado (18,4%) que no está de acuerdo con dicho planteamiento, lo cual alienta la esperanza para una educación intercultural.

Por otra parte, al relacionar los años de experiencia con la percepción sobre la diversidad cultural se observa que existe una valoración positiva al respecto en todos los grupos (superan el 71%) al considerarla como una riqueza que debe ser respetada y fomentada. Estos datos confirman un trabajo de López (2007), al expresar que para la mayor parte del profesorado la diversidad es una realidad donde se reflejan las diferencias y la presenta a sus alumnos como una situación que enriquece las culturas.

A su vez, los grupos con experiencia profesional de entre 12 y 30 años otorgan una menor valoración al hecho de que la diversidad cultural sea una dificultad, hecho que puede verse solventado mediante la comprensión por todos (57 y 58,4%, respectivamente). Por tanto, podemos deducir que alrededor de un 30% del profesorado cuestiona que los problemas de la diversidad cultural puedan superarse únicamente con buena voluntad y entendimiento.

De la información obtenida también cabe reparar que tan sólo el grupo de menor trayectoria profesional no comparte mayoritariamente la opinión de que la diversidad cultural suponga forjar lazos comunes dentro de una comunidad (73,2%), frente al resto de grupos que tienen una valoración más positiva (las cifras se sitúan entre el 88,1% de entre 6 y 11 años de experiencia y el 75,2% que corresponde al grupo de 21 a 30 años de experiencia), ni que sea necesario conocer los problemas que se derivan cuando identificamos la diversidad cultural con la desigualdad social (49,3%), frente a los otros grupos que alcanzan valores superiores al 57%.

Podemos relacionar estos últimos datos con una interesante investigación de Rodríguez (2005) sobre la concepción de la diversidad cultural en alumnos de Magisterio, que concluye afirmando que este alumnado tiene al respecto un posicionamiento ambivalente. Si bien, a nivel teórico, los alumnos asumen la interculturalidad, la cosa cambia cuando se plantea qué concepción de interculturalidad mantienen, detectándose una clara contradicción interna entre lo que parece que creen y lo que realmente entienden que se debería hacer.

Así pues, por regla general, el alumno de Magisterio, cuando piensa en diversidad cultural, está pensando en los alumnos pertenecientes a minorías

étnicas o culturales y particularmente en inmigrantes de países extracomunitarios. Además, entiende la diversidad cultural como un déficit que dificulta a estos alumnos inmigrantes a acceder a la cultura mayoritaria. Y es que los alumnos de Magisterio entienden mejor el principio de integración asociado a discapacidades, deficiencias o minusvalías; sin embargo, referido a la diversidad cultural no son conscientes de ello.

Por otra parte, al realizar el coeficiente de correlación lineal de Pearson, es preciso señalar que arroja un valor positivo moderado ( $,42$ ) para la primera cuestión (“la diversidad cultural es una dificultad que puede verse superada con buena voluntad y comprensión por parte de todos”) y la tercera cuestión ( $,69$ ) (“la diversidad cultural es riqueza que debe ser respetada, defendida y fomentada por todos”), y muy baja ( $,18$ ) para la segunda (“la diversidad cultural favorece el entendimiento y compartir lazos comunes dentro de una comunidad”) y cuarta pregunta ( $,04$ ) (“en la diversidad cultural conviene comprender los problemas que se generan cuando vinculamos la diferencia cultural con la desigualdad social”).

Por lo tanto, cabe interpretar para el primer caso la existencia de una ligera influencia entre esas dos cuestiones con los años de experiencia, y por eso existe una asociación significativa estadísticamente; mientras que para el segundo caso esta relación resulta escasa y, en consecuencia, poco significativa.

Respecto a la segunda categoría (Tabla 5), referida a cómo perciben estos profesores la diversidad desde el aula, las respuestas son variadas en función de las preguntas planteadas. Así pues, el 83,2% señala que en ningún caso la presencia de alumnos inmigrantes contribuye a generar más conflictividad en el aula ni a disminuir el rendimiento académico del alumnado autóctono. Esta información nos puede llevar a pensar que para los participantes no hay una relación directa entre la tríada diversidad cultural-fracaso escolar-conflictividad.

Ahora bien, al plantear si el alumnado inmigrante obstaculiza el desarrollo del currículo para el resto de sus compañeros, el 54,7% suscribe esta pregunta, en consecuencia este último dato desvirtúa, a nuestro juicio, al anterior. En definitiva, esta información viene a confirmar el estudio de García-Cano, Márquez y Agrela (2008), donde señalan que muchos maestros en España identifican la presencia de alumnado extranjero con fracaso escolar. A su vez, un 60,7% considera que el alumnado extranjero presenta, generalmente, motivación para el estudio, y un 61,9% opina que tener este alumnado supone un reto para el proyecto educativo y las programaciones docentes.

Por eso se confirma que más de la mitad de los docentes tienen una apreciación positiva de la diversidad cultural. Sin duda, estas cifras reflejan que se está en el camino de la interculturalidad, pero que aún queda bastante por recorrer, como bien lo atestigua el hecho de que sólo el 37,2% manifiesta que la concentración del alumnado inmigrante en los centros no debe ser un hándicap para favorecer su integración.

En esta ocasión, para realizar el análisis bivariado se ha elegido la especialidad del profesorado para conocer la percepción de la diversidad cultural en el aula. Podemos afirmar que mayoritariamente los profesores de las distintas especialidades no perciben esta diversidad cultural como un conflicto, ni tampoco que suponga un descenso del rendimiento de los alumnos autóctonos (los datos oscilan entre el 91,2% de Idioma extranjero y el 67,8% de Música); por lo tanto, no entraña ninguna dificultad para desarrollar el currículo ordinario en dichos alumnos.

La excepción la encontramos en el profesorado de Educación física (28,7%) y de Idioma extranjero (36,5%), para quienes seguir el currículo supone un problema para estos alumnos inmigrantes. En consecuencia, podemos afirmar que, de forma general, los datos referidos no concuerdan con los trabajos de García-Cano, Márquez y Agrela (2008) cuando sostienen que gran número de maestros expresan de manera explícita la vinculación de la inmigración con una situación conflictiva.

Asimismo, estos grupos de profesores identifican la diversidad cultural como un reto para sus programaciones y Proyecto Educativo de Centro (las cifras oscilan entre el 100% de Educación especial y Audición y lenguaje, y el 59,3% del profesorado generalista), a excepción del profesorado de Música, quien tiene una percepción al respecto menos positiva (el total de los maestros contestaron de forma negativa).

En cuanto a la consulta sobre si los alumnos inmigrantes presentan baja motivación para el estudio, se constata que, en general, los docentes de las distintas especialidades optan por manifestar su negativa a esta pregunta, con excepción del profesorado de Educación especial y Música (con 34,4% para ambos). A su vez, al plantear si no hay identificación entre la concentración del alumnado inmigrante y la menor integración escolar, se pueden establecer dos grupos diferenciados: aquellos que opinan de forma afirmativa –compuesto por el profesorado de Audición y lenguaje (100%), Educación física (71,6%), Música (65,5%) y Educación especial (52,6%)– y aquellos con una opinión contraria –nos referimos a Idioma extranjero (40%) y Primaria (35%)–.

De forma implícita este último grupo de profesionales, que por otra parte es el más numeroso en los centros, está defendiendo la necesidad de una redistribución más equitativa del alumnado de origen inmigrante. En general, estos datos coinciden con Aguado *et al.* (2003) cuando resaltan que normalmente el profesorado posee una percepción positiva de la diversidad cultural, al no creer que la cultura sea una dimensión que establezca diferencias entre los estudiantes. Incluso intentan evitar hablar sobre las diferencias, pues consideran que ello favorece que se mantengan, por eso tratan a todos por igual y no establecen diferencias.

En cuanto al tercer objetivo (*identificar la concepción del profesorado en relación con la educación intercultural*), se han agrupado los datos en dos categorías: la concepción sobre la educación intercultural y las formas de abordarla.

En cuanto a la primera categoría (Tabla 6), se puede observar que la mayoría manifiesta no sólo una idea muy positiva de la misma, sino que, además, tiene para ellos una aplicación práctica (76,2%). No obstante, estas cifras disminuyen al 66,4% cuando trata de identificar la educación intercultural con una reflexión profunda de la educación actual. De estas valoraciones podemos concluir que para la mayoría del profesorado que defiende que la educación intercultural se puede implementar, tal percepción no va acompañada con el hecho de que la interculturalidad entrañe replantearse la función docente y, por ende, el papel de la escuela en ámbitos multiculturales. Para realizar el análisis bivariado se ha vinculado esta categoría con la formación académica de los docentes participantes.

Según los datos extraídos, podemos señalar que es en el grupo de los doctores (100%) y de los diplomados donde –de forma más notable– se percibe una valoración más positiva sobre la educación intercultural como aplicación práctica (67%), respecto al resto de grupos representados (licenciados y máster).

En cuanto a la identificación entre educación intercultural y reflexión profunda de la enseñanza actual, destaca el grupo de los doctores y máster con un 100% y de los diplomados con un 58%, frente a los licenciados (51,8%).

En cualquier caso, resulta evidente que la mayoría del profesorado participante (maestros y diplomados) aprecia la educación intercultural, tanto por lo que puede aportar para la reflexión de la función de docente y de la escuela, como para su praxis.

Respecto a la segunda categoría: las formas de abordar la educación intercultural (Tabla 7), se infiere, por los datos expuestos, que la mayoría del

profesorado (86,9%) considera que la interculturalidad debe integrarse en el Proyecto Educativo de Centro. El 82,1% manifiesta que cada profesor –de su área– debe contribuir a la puesta en práctica de la educación intercultural. El 89,7% señala que no corresponde a los especialistas en minorías étnicas y mediadores culturales atender exclusivamente al alumnado inmigrante ni tampoco a los profesores de Español para extranjeros o a los tutores (93,3%).

Asimismo, el 75,2% de los participantes afirma que la educación intercultural debe abarcar todas las materias del currículo de una forma integrada, y el 77,6% opina que incumbe a toda la comunidad educativa atender a los alumnos inmigrantes. Del mismo modo, no identifican educación intercultural con realización de actividades interculturales de carácter puntual (86,9%).

Todas estas valoraciones nos hacen pensar que la mayor parte del profesorado de nuestras escuelas está concienciado de la diversidad cultural y conoce cómo se debe emprender la educación intercultural. Sin embargo, existen indicios de que algunos aspectos pueden mejorarse, tal y como se desprende de los siguientes datos: el 57% del profesorado manifiesta que no sólo debe hacerse desde el área de Conocimiento del Medio y Ciencias Sociales, y el 62,1% considera que es preciso transformar el currículo en intercultural aunque no se tenga mucho alumnado culturalmente diverso.

Dicho de otra forma, un 14% señala que deben ser algunas materias las que desarrollen el currículo intercultural (en este caso, Conocimiento del Medio y Ciencias Sociales), y –por tanto– son críticos con un currículo intercultural que integre a todas las áreas. Además, un 12,7% del profesorado no considera necesario apostar por un currículo intercultural, aunque el alumnado inmigrante sea escaso.

Aún así, las afirmaciones más generalizadas coinciden con López (2007), cuando sostiene que la mayor parte del profesorado considera que la elaboración de un currículo intercultural no debe realizarse sólo en los centros con presencia de alumnado de familias inmigrantes, así como que los contenidos y las prácticas interculturales han de desarrollarse en todas las áreas del currículo.

Por otra parte, esta categoría se ha enlazado con la titularidad de los centros participantes para elaborar el análisis bivariado. La información que se deduce es que el profesorado de los centros públicos otorga una mayor significación a las cuatro cuestiones siguientes:

- a) La construcción de una educación intercultural no se realiza a base de plantear actividades interculturales anecdóticas y puntuales (89,6%).

Esta cifra se aproxima bastante para el caso del profesorado de la escuela privada (89,2%) y desciende al 80,6% para el de la escuela concertada.

- b) Es necesario introducir la educación intercultural en el Proyecto Educativo de Centro (91%), en comparación con los docentes de la escuela concertada y privada (86,8 y 56%, respectivamente).
- c) Cada profesor –desde su área– debe contribuir a abordar la interculturalidad (86,3%) y hacerlo además de forma integrada (78,3%), frente al 74,3 y 74,2% de los docentes de la escuela concertada, y el 77,6 y 55,8%, respectivamente, para los docentes de la escuela privada.
- d) No corresponde exclusivamente a los especialistas en minorías étnicas o mediadores culturales la responsabilidad de atender educativamente a los alumnos inmigrantes (94%), en comparación con los docentes de la escuela privada (89,2%) y concertada (80%).

Asimismo, son los docentes de la escuela privada quienes consideran de forma unánime que no corresponde atender al alumnado inmigrante a los profesores de Español para extranjeros ni a los tutores, frente al 93,3% de la escuela concertada y al 92,3% de la escuela pública.

Igualmente, son estos profesores de colegios privados quienes (en un 77,3%) señalan que la diversidad cultural no debe ser tratada exclusivamente por el profesorado de las áreas de Conocimiento del medio o de Ciencias sociales, frente al 58,3% de los docentes de la escuela pública y al 48,2% de la escuela concertada. Finalmente, son los profesores de la escuela concertada los que manifiestan en mayor medida (71%) que es preciso transformar el currículo en intercultural aunque haya escasa presencia de alumnado inmigrante.

Esta cifra disminuye si tenemos en cuenta la opinión de los docentes de la escuela privada (61,5%) y pública (59,4%). E igualmente son los profesionales de la escuela concertada quienes más valoran (80,6%) que sea toda la comunidad educativa la que realice la tarea de atender educativamente al alumnado culturalmente diferente, frente al 77,6% de los profesores de colegios públicos y al 66,6% de los colegios privados.

Todos estos datos expuestos nos invitan a pensar que el profesorado de los colegios públicos con mayor contacto con el alumnado de origen inmigrado apuesta –en mayor medida– por una educación intercultural, aunque ese hecho no indica necesariamente que esté trabajando la interculturalidad desde su aula.

Sin embargo, hay otros datos de este profesorado de la escuela pública para meditar; nos referimos a que todavía existe alrededor de un 30% de dicho profesorado que no considera una necesidad hacer un currículo intercultural, ni rechaza que sea exclusivamente el profesorado a cargo de las asignaturas de Conocimiento del Medio y Ciencias Sociales quien atienda a la diversidad cultural.

En este sentido, Merino y Ruiz (2005) constatan que existe una escasa presencia de contenidos relacionados con las diferentes culturas de los alumnos en las programaciones, situación que puede complicar de manera muy significativa un correcto tratamiento de la educación intercultural, pudiendo propiciar problemas de autoestima para las personas cuando no se sientan valoradas. En definitiva, se observan reticencias para acometer un currículo intercultural, y esta situación se evidencia, sobre todo, en la escuela pública y privada, lo cual se traduce en un obstáculo importante para desarrollar la educación intercultural.

## Conclusiones

Respecto al primer objetivo, tal y como hemos indicado, el profesorado considera que la escuela debe fundamentalmente integrar al alumnado inmigrante en nuestra cultura, e invertir menos en el desarrollo de la cultura originaria de estos alumnos. En consecuencia, se defienden más los presupuestos asimilacionistas frente a los interculturales, si bien hay diferencias entre el profesorado de la escuela concertada y privada, más partidarios de integrar frente al de la escuela pública que apuesta por defender que estos alumnos no deben renunciar a su propia cultura.

De forma generalizada, el profesorado se muestra crítico con el sistema educativo para atender a la diversidad cultural, a pesar de que el profesorado de la escuela pública tiene una opinión más positiva al respecto, que los docentes de la escuela concertada y privada.

En relación con el segundo objetivo propuesto, con el cual deseaba descubrir la percepción del profesorado acerca de la diversidad cultural, no existen diferencias significativas entre los docentes desde el punto de vista de los años de experiencia sobre la diversidad cultural, otorgándole una consideración positiva en la que si bien matizada, encontramos la excepción en el grupo de menor trayectoria profesional al manifestarse más reservado al respecto.

Igualmente, el grupo de 12 a 30 años de experiencia profesional cuestiona que los problemas de la diversidad cultural se puedan solucionar sólo

con voluntad y entendimiento. Si nos centramos en la percepción que tienen los docentes sobre la diversidad cultural en el aula, podemos reparar que no la identifican con un aumento de la conflictividad en el aula, ni con una baja motivación para el estudio del conjunto del alumnado. Asimismo, señalan que la diversidad cultural supone un reto para el Proyecto Educativo de Centro y para las programaciones docentes. Sin embargo, hay ciertas reservas hacia el alumnado culturalmente minoritario por los posibles obstáculos que puede ocasionar en el desarrollo del currículo ordinario al resto de compañeros, lo cual pone de manifiesto (de forma implícita) que se sigue identificando la diversidad cultural con el fracaso escolar.

Por otra parte, la mayoría del profesorado participante considera necesario una redistribución más equitativa del alumnado inmigrante con la finalidad de favorecer una mejor integración. Por último, si nos centramos por especialidades, en general existe una valoración positiva de la diversidad cultural en el aula con excepciones de algunas especialidades (Educación física, Música, Idioma extranjero).

Finalmente, atendiendo al tercer objetivo, cabe resaltar que, en general, los docentes poseen una concepción positiva de la educación intercultural manifestando, además, que se puede implementar en su práctica pedagógica. No obstante, son más reticentes a identificar la interculturalidad con una reflexión profunda de la educación actual. Si nos centramos en la formación académica, no se perciben grandes diferencias en estas valoraciones, salvo en el grupo de los licenciados con una apreciación más crítica al respecto.

A la hora de acometer la interculturalidad, la mayoría del profesorado prioriza su tratamiento desde del Proyecto Educativo de Centro y desde cada área del currículo de forma integrada; además, defiende que incumbe a toda la comunidad educativa atender al alumnado culturalmente minoritario. Sin embargo, existen muchas reticencias para realizar un currículo intercultural aunque haya escasa presencia de alumnado inmigrante.

Si matizamos por la titularidad de los centros, se deduce que es el profesorado de los colegios públicos quien aborda la educación intercultural desde el Proyecto Educativo de Centro y áreas curriculares integradas, si bien son los docentes de los centros concertados los que valoran más positivamente realizar un currículo intercultural, a pesar de que resulte escasa la presencia de alumnado inmigrante, y que la educación intercultural es considerada tarea de toda la comunidad educativa.

El profesorado de los centros privados rechaza con mayor contundencia que sean los profesores de Español para extranjeros, y tutores y profesores



de Ciencias Sociales y Conocimiento del Medio los únicos que aborden la educación intercultural. En definitiva, aunque generalmente el profesorado conoce los mecanismos para abordar la educación intercultural, los datos revelan que existen reticencias para implementar un currículo intercultural en nuestras escuelas, y en particular en los colegios públicos y privados.

Los resultados obtenidos en el presente estudio pueden ayudar a generar una reflexión sobre el quehacer del profesorado, permitiendo reconocer las deficiencias y limitaciones para iniciar el camino de la inclusión y eficacia en el marco de una escuela para todos. La educación intercultural requiere aplicar una nueva perspectiva a la educación actual, en la cual no tiene cabida la homogeneización ni la asimilación.

En este sentido, se precisan varios aspectos que los docentes pueden promover para garantizar una educación intercultural en las aulas: *a)* la implementación de un currículo intercultural que contempla al sujeto como persona, más allá de su procedencia o de las características del grupo al que pertenece desde el reconocimiento de los derechos humanos. Currículo que integra objetivos y contenidos variados, tanto académicos como de desarrollo social y afectivo a través de una metodología que promueva el trabajo cooperativo generador de diálogo; *b)* la utilización de recursos que garanticen distintas fuentes de información; *c)* la evaluación encaminada a la reflexión y a la mejora de los procesos; y finalmente, *d)* una organización flexible de los agrupamientos, los espacios y los tiempos que mejoren los procesos de enseñanza-aprendizaje. Estos elementos pueden contribuir a pasar de una escuela multicultural a otra intercultural.

## Bibliografía

- Aguado, Teresa Belén Ballesteros, Beatriz Malik y Marifé Sánchez (2003), "Educación intercultural en la enseñanza obligatoria: prácticas escolares; actitudes y opiniones de padres, alumnos y profesores; resultados académicos de los estudiantes de diversos grupos culturales", en *Revista de Investigación Educativa*, vol. II, núm. 21, España: UMU.
- Aguado, Teresa (2005), *Pedagogía Diferencial: Diversidad y equidad. Educación intercultural. La ilusión necesaria*, Madrid: UNED.
- Aguado, Teresa (2006), "La escuela intercultural. Estructura y organización", en María Á. Rebollo [coord.], *Género e interculturalidad: educar para la igualdad*, Madrid: La Muralla.
- Añaños, Fanny T. (2012), "Violencias y exclusiones en el medio penitenciario. Enfoque socio-educativo y de la paz", en *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, año 19, núm. 59, México: UAEM.

- Bisquerra, Rafael (1987), *Introducción a la Estadística aplicada a la investigación educativa. Un enfoque informático con los paquetes BMDP y SPSSX*, Barcelona: PPU.
- Cabrera, Flor, Julia V. Espín, Marigel Marín y Mercedes Rodríguez (1999), “La formación del profesorado en educación intercultural”, en Miguel Ángel Essomba [coord.], *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*, España: Graó.
- Coelho, E. (2006), *Enseñar y aprender en escuelas multiculturales. Una aproximación integrada*, Barcelona: ICE-HORSORI.
- Essomba, Miguel A. (2006), *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*, Barcelona: Graó.
- García, Alfonso, Andrés Escarbajal F. y Andrés Escarbajal D. (2007), *La interculturalidad. Desafío para la educación*, Madrid: Dykinson.
- García-Cano, María, Esther Márquez y Belén Agrela (2008), “Cuándo, por qué y para qué la educación intercultural. Discursos y praxis de la educación intercultural”, en *Papers*, núm. 89, España: UAB.
- Ibáñez-Salgado, Nolfia, Tatiana Díaz-Arce, Sofia Druker-Ibáñez y María S. Rodríguez-Olea (2012), “La comprensión de la diversidad en interculturalidad y educación”, en *Convergencia, Revista de Ciencias Sociales*, núm. 19, México: UAEM.
- Illán, Nuria y Jesús Molina (2011), “Integración curricular: respuesta al reto de educar en y desde la diversidad”, en *Educación em Revista*, núm. 41, Brasil: UFPR.
- Jordán, J. A. (1996), *Propuestas de educación intercultural para profesores*, Barcelona: CEAC.
- Jordán, J. A. (1999), “El profesorado ante la educación intercultural”, en Miguel A. Essomba [coord.], *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*, España: Graó.
- Jordán, J. A. (2002), *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*, Barcelona: Paidós.
- Leiva, Juan J. (2009), “El profesorado ante la concepción de los conflictos en contextos de educación intercultural”, en *Aula Abierta*, vol. II, núm. 37, España: UO.
- León, Orfelio e Ignacio Montero (1995), *Diseño de investigaciones. Introducción a la lógica de la investigación en Psicología y Educación*, Madrid: Mac Graw-Hill.
- López, Manuel. J. (2007), “La educación intercultural y la práctica del profesorado de Ciencias Sociales en Secundaria”, en *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, núm. 6, Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Merino, David y Cristóbal Ruiz (2005), “Actitudes de los profesores hacia la educación intercultural”, en *Aula Abierta*, núm. 86, España: UO.
- Molina, Jesús (2009), “Serão realmente especiais as necessidades educativas dos alunos e alunas? A intencionalidade do discurso”, en *Revista Lusófona de Educação*, núm. 13, Portugal: UL.
- Rodríguez, Rosa M. (2005), “Diversidad cultural en el aula. Grupos de discusión”, en *Revista de Investigación Educativa*, vol. I, núm. 23, España: UMU.
- Sales, Auxiliadora (2012), “La formación intercultural del profesorado: estrategias para un proceso de investigación-acción”, en *Educatio Siglo XXI*, vol. I, núm. 30, Murcia: Editum.

Soriano, Encarnación (2009), “La formación del profesorado para construir una nueva sociedad”, en Encarnación Soriano [coord.], *Vivir entre culturas: una nueva sociedad*, España: La Muralla.

## Recurso electrónico

Jordán, José A. (2005), ¿Qué educación intercultural para nuestra escuela? Disponible en: [http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/jordan\\_escuela.pdf](http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/jordan_escuela.pdf) [30 de octubre de 2012].

## Anexo

Tabla 1

### Frecuencia de la formación académica de los participantes

	Frecuencia	Porcentaje (%)	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
Diplomado/ Maestro	85	79,4	79,4	79,4
Licenciado	19	17,8	17,8	97,2
Máster	2	1,9	1,9	99,1
Doctor	1	,9	,9	100,0
Total	107	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2

**Tabla de frecuencia de la finalidad que tiene la escuela en contextos  
multiculturales**

	En desacuerdo	Poco de acuerdo	De acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
La escuela debe integrar a los alumnos inmigrantes en nuestra cultura social y escolar	3,7	12,5	31,7	24,0	27,9
La escuela debe garantizar a los alumnos inmigrantes adaptarse a nuestra cultura y mantener la suya	0,9	5,7	23,6	26,4	43,4
Los alumnos inmigrantes deben cultivar su lengua y cultura en la escuela y no sólo en casa	13,1	17,8	25,2	33,6	10,3
El sistema educativo atiende con suficientes garantías a la diversidad cultural	8,6	35,2	32,4	21,0	2,9

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3

**Contingencia de la finalidad que tiene la escuela en contextos multiculturales respecto a la titularidad del Centro**

Ítems	En des- acuerdo	Poco de acuerdo	De acuerdo	Bastante de acuerdo	Plena- mente de acuerdo	Total
Concentrado	1,0%	1,9%	6,7%	5,8%	13,5%	28,8%
Privado	0,0%	0,0%	6,7%	1,0%	1,0%	8,7%
Público	2,9%	10,6%	18,3%	17,3%	13,5%	62,5%
La escuela debe integrar a los alumnos inmigrantes en nuestra cultura social y escolar						
Concentrado	0,9%	0,9%	6,6%	10,4%	9,4%	28,3%
Privado	0,0%	0,9%	2,8%	2,8%	1,9%	8,5%
Público	0,9%	5,7%	23,6%	26,4%	43,4%	63,2%
La escuela debe garantizar a los alumnos inmigrantes adaptarse a nuestra cultura y mantener la suya						
Concentrado	4,7%	5,6%	9,3%	8,4%	0,9%	29,0%
Privado	0,0%	0,9%	0,0%	6,5%	0,9%	8,4%
Público	8,4%	11,2%	15,9%	18,7%	8,4%	62,6%
Los alumnos inmigrantes deben cultivar su lengua y cultura en la escuela y no sólo en casa						
Concentrado	1,0%	12,4%	9,5%	0,8%	1,9%	29,5%
Privado	1,0%	4,8%	1,9%	1,0%	0,0%	8,6%
Público	6,7%	18,1%	21,0%	15,2%	1,0%	61,9%
El sistema educativo atiende con suficientes garantías a la diversidad cultural						

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4

**Frecuencias de la percepción sobre la diversidad cultural**

Ítems	En des- acuerdo	Poco de acuerdo	De acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
La diversidad cultural es una dificultad que puede verse superada con buena voluntad y comprensión por parte de todos	9,4	9,4	12,3	26,4	42,5
La diversidad cultural favorece el entendimiento y compartir lazos comunes dentro de una comunidad	0,9	4,7	13,2	26,4	54,7
La diversidad cultural es riqueza que debe ser respetada, defendida y fomentada por todos		1,9	15,0	17,8	65,4
En la diversidad cultural conviene comprender los problemas que se generan cuando vinculamos la diferencia cultural con la desigualdad social		2,8	35,5	32,7	29,0

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 5

**Frecuencias de la percepción sobre la diversidad cultural en aula**

Ítems	En des-acuerdo	Poco de acuerdo	De acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
La presencia de alumnos inmigrantes no supone una situación conflictiva ni reduce el rendimiento académico del alumnado autóctono	1,9	6,5	8,4	40,2	43,0
Los alumnos inmigrantes no incrementan la dificultad de desarrollar el currículo ordinario para el resto del alumnado	0,9	22,6	31,1	36,8	8,5
Tener alumnos inmigrantes es un reto para el desarrollo del proyecto educativo y programaciones docentes	2,8	8,4	28,0	36,4	24,3
Los alumnos inmigrantes no presentan, por lo general, baja motivación para el estudio	2,9	18,1	17,1	38,1	23,8
La excesiva concentración de alumnado inmigrante no empeora la integración escolar	17,1	22,9	22,9	24,8	12,4

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 6

**Frecuencias de la concepción sobre la educación intercultural**

Ítems	En des- acuerdo	Poco de acuerdo	De acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
La educación intercultural es una buena idea con aplicación práctica	6,7%	5,7%	11,4%	38,1%	38,1%
La educación intercultural supone una reflexión profunda sobre la educación actual	0,9%	4,7%	28,0%	27,1%	39,3%

Fuente: Elaboración propia.



Tabla 7

**Frecuencia de las formas de abordar la educación intercultural**

Ítems	En des- acuerdo	Poco de acuerdo	De acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
Para tratar la interculturalidad en los colegios no es suficiente con actividades interculturales puntuales	3,7	0,9	8,4	48,6	38,3
Es preciso abordar la interculturalidad desde el Proyecto Educativo de Centro	0,9	0,9	11,2	21,5	65,4
Cada profesor, desde su área, debe contribuir a poner en práctica la interculturalidad	0,0	0,9	17,0	27,4	54,7
La diversidad cultural no se debe tratar sólo desde el área de Conocimiento del Medio Social y de Ciencias Sociales	3,7	10,3	29,0	33,6	23,4
La diversidad cultural debe abarcar todas las materias del currículo desde una perspectiva integrada	1,0	3,8	20,0	21,9	53,3
No es responsabilidad única de los especialistas en minorías étnicas y mediadores culturales atender educativamente al alumnado inmigrante	1,9	4,7	3,7	31,8	57,9
No corresponde exclusivamente impartir clase al alumnado inmigrante por parte del profesorado de Español para extranjeros y de los tutores	0,0	2,9	3,8	33,3	60,0
Es tarea de toda la comunidad escolar atender educativamente al alumnado inmigrante	1,9	0,9	19,6	20,6	57,0
Es necesario transformar el currículo en intercultural aunque haya pocos alumnos inmigrantes	1,0	11,7	25,2	35,9	26,2

Fuente: Elaboración propia.

## Cuestionario 1

### Instrumento de recogida de información aplicado

Se trata de un formulario automático. Puede rellenarlo directamente desde su ordenador, guardarlo y remitirlo por correo electrónico. Si lo prefiere, puede imprimirlo, rellenarlo de forma manual y avisarme para su recogida.

#### Datos de identificación

(Es necesario que nos facilite estos datos para que el cuestionario sea válido. El tratamiento de los datos es absolutamente confidencial)

1. Nombre del centro en el que está trabajando actualmente:

2. Localidad:

3. Sexo:

Hombre

Mujer

4. Edad:

Hasta 30 años

Entre 31 y 40

Entre 41 y 50

Entre 51 y 60

61 en adelante

5. Años de trabajo como docente:

Entre 1 y 5 años

Entre 6 y 11 años

Entre 12 y 20 años

Entre 21 y 30 años

Más de 31 años

6. Trabajo como maestro de:

Primaria

Idioma extranjero

Música

Educación Física

Educación Especial (P.T.)

Audición y Lenguaje

7. Situación administrativa:

Interino

Funcionario en prácticas

Funcionario de carrera

8. Formación académica:

Diplomado/Maestro

Licenciado

Máster

Doctor

9. Cargo de responsabilidad que ocupa:

Director

Jefe de Estudios

Secretario

Coordinador de ciclo

Tutor

A continuación, señale una sola respuesta teniendo en cuenta que 1 se considera “En desacuerdo”, 2 “Poco de acuerdo”, 3 “De acuerdo”, 4 “Bastante de acuerdo”, 5 “Muy de acuerdo”.		1	2	3	4	5
10	La escuela debe dedicarse, sobre todo, a integrar a los alumnos inmigrantes en nuestra cultura social y escolar, dado que éstos se han instalado en nuestra sociedad					
11	La escuela debe garantizar a los alumnos inmigrantes poder adaptarse a nuestra cultura y mantener, a la vez, la suya propia					
12	Los alumnos inmigrantes deberían seguir cultivando su cultura y lenguas propias en su casa, pero no en la escuela					
13	El sistema educativo atiende con suficientes garantías a la diversidad cultural					
14	La educación intercultural es una buena idea, pero sin aplicación práctica					
15	La educación intercultural supone una reflexión profunda sobre la educación actual					
16	Para tratar la interculturalidad en los colegios no es suficiente a través de actividades interculturales puntuales					
17	Es preciso abordar la interculturalidad desde el Proyecto Educativo de Centro					
18	Cada profesor, desde su área, debe contribuir a poner en práctica la interculturalidad					
19	Es necesario transformar el currículo en intercultural aunque haya pocos alumnos inmigrantes					
20	La diversidad cultural es una dificultad que puede verse superada con buena voluntad y comprensión por parte de todos					
21	La diversidad cultural favorece las posibilidades de entendimiento y de compartir lazos comunes dentro de una comunidad concreta					
22	Valoro la diversidad cultural como una riqueza que debe ser respetada, defendida y fomentada por todos					
23	La diversidad cultural no se debe tratar especialmente desde el área de Conocimiento del Medio Social y de Ciencias Sociales					

24	La diversidad cultural debe abarcar todas las materias del currículo desde una perspectiva integrada					
25	Para abordar la diversidad cultural conviene comprender los problemas que se generan cuando vinculamos la diferencia cultural con la desigualdad social					
26	La responsabilidad de atender educativamente a los alumnos inmigrantes no debería ser, exclusivamente, de los especialistas en minorías étnicas y mediadores interculturales					
27	No corresponde exclusivamente al profesorado de Español para extranjeros y a los tutores impartir clase a los alumnos inmigrantes					
28	Es tarea de toda la comunidad educativa atender educativamente al alumnado inmigrante					
29	En general, la presencia de alumnos inmigrantes no supone una situación conflictiva que reduce el rendimiento académico del alumnado no inmigrante					
30	Los alumnos inmigrantes no incrementan la dificultad para desarrollar el currículo ordinario para el resto del alumnado					
31	Tener alumnos inmigrantes constituye un reto para el desarrollo del proyecto educativo y programaciones docentes					
32	Los alumnos inmigrantes no presentan, por lo general, baja motivación para el estudio					
33	La excesiva concentración de alumnado inmigrante no empeora la integración escolar					
Muchas gracias por su aportación						

Fuente: Elaboración propia.

**Rita María Matencio López.** Profesora del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad de Murcia; Máster en Investigación e Innovación Educativa en Educación Infantil y Primaria; Licenciada en Geografía e Historia y Profesora de Educación Secundaria del IES Poeta Sánchez Bautista (Llano de Brujas, Murcia). Ha participado en varios proyectos de innovación educativa sobre educación en valores. Investigadora colaborada del grupo de investigación *Didáctica de las Ciencias Sociales* de la

Universidad de Murcia. Publicación reciente: Matencio López, R. M. y J. M. Matencio Orts, *Debajo de la sombra y del olvido. Los protagonistas anónimos de la Historia (1931-1950)*, Murcia: Azarbe (2011).

**Jesús Molina Saorín.** Profesor e investigador en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia y Profesor en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Formado en Pedagogía y Educación Física, es también Máster en Síndrome de Down y discapacidad intelectual; finalizó su primer doctorado en la Universidad de Murcia, con estancias de investigación en la Universidade do Porto (Portugal) y Universität zu Köln (Alemania), gracias a las cuales alcanzó la mención de Doctor Europeo en Pedagogía (2001). Titulado en Portugués por la Universidade de Lisboa, finaliza un segundo Doctorado en Ciencias del Deporte, cursado íntegramente en la Universidade do Porto (Portugal), alcanzando nuevamente la mención de Doctor Europeo en Ciencias del Deporte (2013). Líneas de investigación: didáctica, movimiento y actividad física, percepción social y la diversidad funcional. Publicaciones recientes: En coautoría con Pedro Miralles Martínez y Francisco Javier Trigueros Cano, “La evaluación en Ciencias Sociales, Geografía e Historia: percepción del alumnado tras la aplicación de la escala EPEGEHI-1”, en *Educación XXI. Madrid*, Comunidad de Madrid, España: UNED (2014); en coautoría con Rui Manuel Nunes Corredeira, “La percepción social de los futuros maestros sobre las personas con Síndrome de Down: aplicación de la escala EPSD-1”, en *Revista de Investigación Educativa*, vol. 30, núm. 2, Murcia: Editum (2013); en coautoría con Rui Manuel Nunes Corredeira y Mónica Vallejo Ruiz, “La percepción social hacia las personas con Síndrome de Down: la escala EPSD-1”, en *Educação e Pesquisa*, vol. 38, núm. 4, São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Brasil (2012).

**Pedro Miralles Martínez.** Profesor titular de la Universidad de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad de Murcia. Catedrático de Geografía e Historia de Enseñanza Secundaria (en excedencia). Ha dirigido varios proyectos de investigación sobre didáctica de la historia y evaluación de los contenidos geográficos e históricos en Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Publicaciones recientes: Miralles, P., Molina, S. y J. Ortuño, *La importancia de la historiografía en la enseñanza de la historia*, Granada: GEU (2011); Miralles, P., Prats, J. y M. Tatjer, “Conocimientos y concepciones de estudiantes españoles y latinoamericanos de Educación

Secundaria Obligatoria sobre las independencias políticas americanas”, en *Scripta Nova*, vol. XVI, núm. 420 (2012); Ortuño, J., Molina, S. y P. Miralles, “Family histories and identities of integration. The use of family concept in history classroom in Spanish kindergarten and elementary school”, en *The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, vol. 6, núm. 5, Murcia: Facultad de Educación de la Universidad de Murcia (2012).

Recepción: 7 de enero de 2013.

Aprobación: 7 de julio de 2014.