

Santos-Rego, M.A., Cernadas-Ríos, F.X. & Lorenzo-Moledo, M.M. (2014). La inclusión educativa de la inmigración y la formación intercultural del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (2), 123-137.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.2.196931>

## La inclusión educativa de la inmigración y la formación intercultural del profesorado

Miguel A. Santos Rego <sup>(1)</sup>, Francisco X. Cernadas Ríos <sup>(2)</sup>, María del Mar Lorenzo Moledo <sup>(1)</sup>

<sup>(1)</sup> Universidad de Santiago de Compostela, <sup>(2)</sup> CEIP A María (Bertamiráns-A Coruña)

### Resumen

La inclusión de las personas de distintos orígenes étnico-culturales se ha convertido en uno de los retos principales de las sociedades plurales y democráticas. Tal desafío tiene en la escuela uno de los centros neurálgicos para su real asunción y efectiva gestión, tanto bajo supuestos normativos como de funcionalidad pedagógica. En este sentido, la formación intercultural del profesorado aparece como pieza indispensable de un engranaje organizativo y curricular que apunta al logro de competencias útiles en un mundo global. Desde la premisa básica de que esa formación habrá de considerar el dominio de técnicas de aprendizaje cooperativo, realizamos un estudio exploratorio con una muestra de 368 profesores de educación infantil y primaria (muestreo por conglomerados), cuyo objetivo era la detección de necesidades de formación en este campo. Se concluye solicitando, entre otras mejoras, la introducción de contenidos de alcance intercultural en la formación inicial y continua de los profesores, la consideración del centro educativo como unidad de acción formativa, y la creación de vínculos estratégicos entre las universidades y la administración educativa a propósito del desarrollo de competencias interculturales en y desde el sistema educativo.

### Palabras clave

Inclusión; formación del profesorado; educación intercultural; aprendizaje cooperativo.

---

### Contacto

Miguel A. Santos Rego, [miguelangel.santos@usc.es](mailto:miguelangel.santos@usc.es), Facultad de Ciencias de la Educación. Campus Vida. Universidad de Santiago de Compostela. 15782 Santiago de Compostela. Telf. 881813755.

## Educational inclusion of immigration and teachers' intercultural training

### Abstract

The inclusion of individuals from different ethnic and cultural backgrounds has become one of the main challenges of pluralistic and democratic societies. School is one of the nerve centers so that this challenge could be assumed and managed efficiently, both under regulatory provisions and as pedagogical functionality.

Thus, teachers' intercultural education is an essential part of organizational and curricular gears focused on acquiring useful skills in a global world. Starting from the basic premise that such training should consider the field of cooperative learning techniques, we conducted an exploratory study with a sample of 368 Early Childhood and Primary teachers (cluster sampling), aimed at the detection of training needs in this field.

The study is concluded by requesting, among other improvements, the introduction of contents of intercultural scope in teachers' initial and continuous training, the application of the school as a unit of training activity, and the creation of strategic bonds between universities and the educational administration, keeping in mind the development of intercultural competences from within the educational system.

### Key words

Inclusion; teachers' training; intercultural education; cooperative learning.

### Introducción

Apenas albergamos alguna duda de que en los últimos años nuestras vidas están siendo influidas por el acelerado y complejo fenómeno de la globalización, productor de continuos cambios en la esfera económica, política y cultural (Boni, 2011). Además, la creciente mundialización derivada tiene serias implicaciones para la enseñanza y el aprendizaje, no pudiendo las instituciones de formación del profesorado permanecer ajenas a tal circunstancia. Pues bien, la asunción exitosa de tales retos de complejidad y total conectividad, junto con el propósito de avanzar hacia una humanidad en la que todas las personas se sepan y sientan apreciadas como ciudadanos, exige una educación competente para crear personas informadas, críticas, justas, con capacidad para resistirse a ser tratadas como meros objetos de la actividad económica globalizada.

En España, la diversidad cultural, históricamente presente a través, fundamentalmente, de la existencia de comunidades notoriamente diferenciadas, y también de la minoría gitana, se vio incrementada en virtud del proceso de globalización y del auge de las migraciones (Cernadas, Santos Rego y Lorenzo, 2013). A esta diversificación del alumnado, que barre definitivamente el carácter unificador de la actividad escolar en el ámbito de la cultura, la lengua y las costumbres (Nieto y Santos Rego, 1997), ha venido a unirse además "el cambio desde una concepción de la educación como privilegio reservado a los mejores, hasta su consideración como un derecho, como un servicio público que debe ofrecerse, sin exclusiones, también a los niños con más dificultades para seguir el ritmo de la enseñanza"

(Esteve, 2004, p. 95). A la institución escolar le corresponde desarrollar las bases personales para una sociedad plural, democrática y armónica; en tanto, frente a la asimetría característica de las interacciones en la mayoría de los ámbitos sociales, la escuela representa el único espacio de contacto obligatorio entre grupos sociales, en el que se dirime la experiencia de cooperación o de conflicto.

El tratamiento pedagógico que se viene dando a la diversidad cultural se asimila al propio de una circunstancia excepcional o anormal y se resuelve con el establecimiento de algunas medidas especiales compensatorias dirigidas a ciertos grupos diana. Y es que “el fenómeno migratorio ha puesto en evidencia la escasa cualificación de los profesionales de la educación al respecto” (Santos Rego y Lorenzo, 2003, p. 68).

En general, el profesorado no ha recibido en su formación inicial, ni tampoco dentro de las distintas modalidades de formación permanente, una preparación específica para elaborar verdaderos currículos interculturales (Marcelo, 1992; Peñalva y Soriano, 2010). Por otra parte, el modelo de formación en el que el docente actúa como un mero consumidor de formulaciones ajenas, además de haberse revelado incapaz de producir los necesarios cambios de valores y actitudes, trae como consecuencia una inadecuada conceptualización de la Educación Intercultural, que es vista por buena parte de los profesores como algo que no modifica su práctica educativa, afecta solamente a la materia de Ciencias Sociales y puede incorporarse como una lección más, al margen del currículo (Díaz-Aguado, 2003).

La mayoría de los autores coinciden en que la mejora de la enseñanza pasa necesaria e inexcusablemente por la transformación del pensamiento, actitudes y comportamiento de las profesoras y profesores. La misión histórica que se solicita a la pedagogía de un nuevo siglo y a nosotros como profesores y formadores de profesores y de educadores en general sería “hacer que las prácticas de aprendizaje, individual y cooperativamente orientadas, puedan ser germen y fermento de igualdad cívica, de equidad y calidad en el aprendizaje, de competencia intercultural, de educación, en definitiva, para una democracia digna de su nombre en una era global y en una sociedad del aprendizaje” (Santos Rego, 2010, p. 103).

Con el objetivo de alcanzar un correcto desarrollo de la Educación Intercultural, resulta indispensable que el profesorado adquiera “competencias interculturales”, es decir, las habilidades cognitivas, afectivas y prácticas necesarias para manejarse eficazmente en un medio intercultural (ver McAllister y Jordan, 2000; Leiva, 2010). Así, las dimensiones principales de un programa de formación en este campo podrían ser, siguiendo a Jordán (2004): *la dimensión cognitiva* o teórica, en la que los elementos de carácter informativo deberán ir seguidos del examen crítico sobre una serie de temas que permitan comprender la complejidad del hecho multicultural; *la dimensión técnico-pedagógica*, proporcionando estrategias organizativo-didácticas; y, por último, *la dimensión emocional-actitudinal-moral*, que apunta a un necesario cambio de actitudes (ver García López, 2003). Del profesor *globalmente competente* “se espera que posea, al menos, conocimiento de las dimensiones internacionales que puedan vincularse a su materia, destrezas pedagógicas que le permitan enseñar a reconocer estereotipos o el aprecio por otros puntos de vista, y compromiso para hacer que los estudiantes lleguen a ser ciudadanos responsables en sus comunidades” (Santos Rego, 2013, p. 202). Consecuentemente, no basta con incluir asignaturas obligatorias vinculadas a la diversidad cultural en los planes de estudio. Lo que se necesita es la transformación de los programas de formación del profesorado a fin de proceder a su reelaboración desde un enfoque intercultural (cfr. Aguado, Gil y Mata, 2008; Santos Rego y Lorenzo, 2008).

Como superación del modelo de racionalidad técnica, considerando el contexto como realidad socialmente construida, surge en el ámbito de la formación del profesorado el

modelo de “reflexión en la acción” (Schön, 1998). Desde esta perspectiva teórica, el profesorado es visto como un agente de cambio y un crítico comprometido (Giroux, 1997); esto es, como un profesional reflexivo que trabaja en equipo siguiendo el método de investigación-acción (Elliot, 1997; Popkewitz, 2009), capaz de analizar los mecanismos de control social del conocimiento, el poder de las estructuras y las instituciones sociales, y competente para desarrollar destrezas que cuentan en la acción social.

Esta es la perspectiva que ha asumido nuestro Grupo de Investigación (GI Esculca-Grupo de Referencia Competitiva co-financiado con Fondos Feder), apostando por la idea de que la implicación del profesorado en proyectos de investigación es la mejor vía de formación. Nuestra experiencia nos dice que los profesionales de la enseñanza muestran aprecio por aquellos recursos educativos en los que participan activamente en el diseño, desarrollo y evaluación. Y ello se nota cuando son ellos mismos quienes comprueban que, pese a las dificultades, es posible mejorar la práctica educativa, las relaciones con la familia y los resultados del aprendizaje de los alumnos (Lorenzo, Godás, Priegue y Santos Rego, 2009).

Por todo ello, creemos firmemente que la Administración educativa debería revisar a fondo su modelo de formación del profesorado, incentivando una mayor implicación de los docentes de enseñanzas no universitarias en proyectos de investigación e innovación, ya que ello podría suponer una mejora más efectiva en su formación y el aumento de su motivación para la optimización de sus prácticas. Lo mismo cabría decir a propósito de los investigadores universitarios, pues su contacto con las necesidades reales del sistema se vería ampliamente favorecida con la mayor implicación de los colegas de otros niveles de enseñanza, amén de alentar más oportunidades de elaborar diseños y productos susceptibles de posibilitar más transferencia del conocimiento en el espacio público de la educación.

Sin embargo, tomando como referencia nuestro marco de realidad más cercana, lo que encontramos es que en los cuatro últimos *Planes Anuales de Formación del Profesorado* de la *Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria* (CCEOU), la administración educativa gallega viene promoviendo de manera prioritaria dos únicas modalidades formativas: cursos y jornadas, gestionados en unos casos por el *Centro Autónomo de Formación e Innovación* (CAFI) y en otros por los *Centros de Formación e Recursos* (CFR). Si bien es cierto que anualmente se publican convocatorias de participación en otros tipos de actividades, como *Proyectos de Formación y Asesoramiento en Centros* (PFAC), *Grupos de Trabajo* (GT), *Seminarios Permanentes* (SP), *Licencias por Formación* y *Programas Europeos*, entre otros.

Bajo una óptica cuantitativa, los docentes implicados en los cursos y jornadas representan alrededor del 85% de la totalidad del profesorado involucrado en las distintas actividades formativas. Cabe destacar, además, dos particularidades añadidas: la temática abordada, tanto en los cursos y jornadas como también en los PFAC y GT, se centra fundamentalmente en las *Tecnologías de la Información y la Comunicación* (pizarra digital, Proyecto Abalar, Web 2.0, etc.) y en la actualización de la competencia lingüística del profesorado en idiomas extranjeros; y, por otra parte, año tras año, se aprecia un notable incremento de las actividades de formación *on line*. Pero la presencia de otros ejes temáticos, como puede ser el aprendizaje de técnicas de aprendizaje cooperativo, por poner un solo ejemplo, resulta puramente testimonial, de lo que da fe el hecho de que las referencias a este tópico aparecidas en la totalidad de los títulos correspondientes a los años citados se reduzcan a tan solo cinco.

## El aprendizaje cooperativo y la educación intercultural

La literatura sobre educación intercultural es amplia y de orientación dispar, tanto en lo teórico como en lo metodológico, lo cual no ha impedido un notable consenso favorable a su desarrollo operativo en las escuelas mediante el uso de técnicas de aprendizaje cooperativo (cfr. Slavin, 1999; Díaz-Aguado, 2003, 2006; Santos Rego y Lorenzo, 2003, 2005; López Reillo, 2006). Tal consenso ha puesto de relieve la necesidad de que también se precisa una formación del profesorado en este campo basada en el conocimiento, teórico y práctico, de aquellas estrategias de aprendizaje cooperativo que han mostrado una mayor efectividad a la hora de gestionar, pedagógicamente hablando, el desarrollo de competencias y destrezas tanto cognitivas como no cognitivas.

Sin embargo, los métodos de aprendizaje mutuo no son un descubrimiento reciente. Como nos recordaba Esteve (2005), muchos profesores de las antiguas escuelas no graduadas, ante la imposibilidad de supervisar simultáneamente a varios grupos de diferentes niveles en el interior de la misma sala de clase, echaban mano de los muchachos más avanzados para ayudar y controlar a los pequeños grupos que aprendían en niveles inferiores. Veinte años atrás, ya advertíamos (Santos Rego, 1994, p. 126) sobre “la conveniencia de no seguir postergando o minorando la interacción cooperativa en el proceso educativo, máxime teniendo en cuenta los datos favorables de la investigación indicando los beneficios que trae consigo el aprovechamiento de la dimensión interactiva y grupal en el aprendizaje”.

Entendemos por aprendizaje cooperativo un enfoque pedagógico en el que se da una estructuración tal del aprendizaje que grupos heterogéneos de alumnos pueden trabajar juntos hacia el logro de una meta compartida en el mismo proceso de aprendizaje. Cada estudiante no se responsabiliza única y exclusivamente de su aprendizaje sino también del de otros miembros del grupo (Santos Rego, 1990; Santos Rego, Lorenzo y Priegue, 2009).

Tradicionalmente se ha venido justificando el trabajo cooperativo con base en argumentos ético-democráticos, tras haberse comprobado que su práctica aumenta la auto-estima, la integración y el desarrollo del sentido de la responsabilidad social. A través del aprendizaje cooperativo se aprende a compartir objetivos y actividades desde un estatus de igualdad, así como a resolver los conflictos, practicando el diálogo, la convivencia y la solidaridad.

Más recientemente, se hace hincapié en sus ventajas de orden cognitivo y de mejora del rendimiento académico y de la motivación, ampliando la distribución del éxito entre los alumnos y superando la interacción discriminatoria (al proporcionar experiencias de similar estatus) que suele darse con otros métodos (Besalú, 2002). Y además, la metodología cooperativa permite aprender actitudes de participación en los alumnos, lo que nos lleva a entender el aprendizaje cooperativo, tal como afirman Aguiar y Breto (2005, p. 33), “no solo como un método de trabajo en el aula, sino también y necesariamente como un contenido”. No se trataría únicamente de trabajar en equipo para conseguir unos objetivos de aprendizaje, sino que además los alumnos deberían aprender a colaborar en grupo, siendo abordadas las habilidades necesarias de una manera sistemática.

Existe una apreciable confluencia entre los principios y características del aprendizaje cooperativo y los que vienen identificando las dinámicas de educación intercultural en las aulas (Santos Rego, Lorenzo y Priegue, 2009):

- *La estructuración cooperativa de las actividades de aprendizaje ayuda a la asunción de responsabilidades por parte de los alumnos.* Lo esperable es el surgimiento de una ética del apoyo entre los alumnos a medida que se da ayuda mutua. Los espacios en los que se coopera crean comunidades de ayuda en el estudio y en la indagación, donde los alumnos

se ven a si mismos con responsabilidades específicas en los planos individual y grupal, independientemente de procedencia étnico-cultural, edad, clase o género.

La producción de conductas prosociales, de participación, aceptación y solidaridad básicas, constituyen objetivos de un modelo pedagógico de aprendizaje cooperativo. La tutoría de iguales, sin acudir a otro ejemplo, es un procedimiento efectivo para activar la zona de construcción del conocimiento y para favorecer los componentes socio-afectivos del aprendizaje, máxime en contextos educativos interculturales.

- *La estructuración cooperativa de las actividades de aprendizaje contribuye a educar para la democracia.* Está clara la asociación operativa entre construcción cívica y metodologías de enseñanza en las que los alumnos tienen que participar y compartir con sus iguales metas de aprendizaje, extensibles al plano del servicio que se pueda prestar desde la escuela a la comunidad (Puig *et al.*, 2006; Santos Rego y Lorenzo, 2009).

- *La estructuración cooperativa de las actividades de aprendizaje favorece la estima de la diversidad y la heterogeneidad.* No se trata solo de educar en y para la tolerancia, sino de remarcar el valor intrínseco y la riqueza que encierra la diversidad humana y cultural. Repárese en la excelente oportunidad formativa que ofrecen aquellas situaciones escolares que, por su composición heterogénea, permiten un fructífero conocimiento de las distintas señas de identidad que caracterizan a los miembros de la comunidad educativa. De donde se deduce que en las escuelas cuyos miembros proceden de marcos culturales distintos, la información y el conocimiento mutuos deben abanderar la construcción de un currículo sensible a tal realidad (cfr. Banks, 1995).

En una investigación llevada a cabo en centros gallegos de enseñanza secundaria (Santos Rego y Lorenzo, 2003) comprobamos como la participación de alumnado de ESO en un programa de educación intercultural, orientado según técnicas de aprendizaje cooperativo, propicia una mejora significativa en la calidad de los procesos educativos, e incluso en la formación en valores y actitudes interculturales de estos alumnos, favoreciéndose así su integración escolar y social. El trabajo en equipo y el aprendizaje cooperativo-colaborativo, devienen, así, en estrategias insustituibles para cualquier proyecto educativo intercultural, que podría quedarse en un buen propósito si no encontramos el camino para su concreción metodológicamente práctica en las aulas.

## Metodología

Con el propósito de aproximarnos al examen de las necesidades de formación en educación intercultural, tal como las manifiestan los docentes, y tratando de indagar también acerca de su percepción sobre las modalidades y contenidos de formación más apropiados en este campo, realizamos un estudio de encuesta entre profesores de Educación Infantil y Primaria

### Participantes

La población o universo al que referimos nuestro estudio es el profesorado de Educación Infantil y Primaria de enseñanza pública en la Comunidad Autónoma de Galicia. Para la selección de la muestra, recurrimos a la técnica de muestreo por conglomerados o conjuntos, utilizando los colegios como unidad de referencia muestral y escogiendo centros urbanos que contasen con una presencia importante de alumnado de origen inmigrante.

La muestra final productora de datos quedó conformada por 368 docentes de cuarenta (40) centros públicos de Educación Infantil y/o de Educación Primaria (se incluyen en este cómputo únicamente aquellos establecimientos educativos representados en la muestra

por tener, al menos, cuatro docentes que hubiesen contestado el cuestionario configurado al efecto).

Se trata, mayoritariamente, de mujeres (N=281), que superan los 41 años (el 29,9% tenía entre 41 y 50 años y el 42,1% rebasaba esta edad). El 78,7% posee plaza en lo que, administrativamente hablando, se llama 'propiedad definitiva'. Son diplomados (68,9%), aunque el 30,8% tiene una licenciatura. Cuentan con una dilatada experiencia docente, ya que el 71,4% acumula más de 16 años de servicio. Por último, el 59,4% de la muestra llevaba más de 3 años trabajando en programas de atención al alumnado inmigrante.

### Instrumento

Como instrumento para la recogida de información, elegimos la aplicación de la técnica más utilizada en la investigación por encuesta, un cuestionario confeccionado expresamente para este estudio a partir de una extensa revisión bibliográfica sobre el tema. La mayor parte de los ítems son preguntas cerradas, redactadas en forma de escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta. Una vez codificadas las respuestas a los diferentes ítems del cuestionario, toda la información fue introducida en una matriz de datos utilizando el paquete estadístico SPSS (versión 16.0).

En este trabajo, vamos a utilizar únicamente la escala del cuestionario dedicada a la formación del profesorado en educación intercultural, junto con tres variables del perfil profesional de los encuestados: experiencia docente general, experiencia laboral con inmigrantes y participación en acciones formativas sobre educación intercultural.

La herramienta de medida utilizada reúne los dos requisitos esenciales de fiabilidad y validez. Para evaluar el nivel de fiabilidad utilizamos el *Coefficiente alfa de Cronbach*. Una vez aplicado este coeficiente a los resultados de nuestra escala, obtuvimos para la totalidad de los ítems un valor numérico de 0,716 (nº de elementos: 61), lo que garantiza el cumplimiento de este criterio. La validez del cuestionario viene dada por la realización, previa a su aplicación generalizada, de una prueba piloto a un grupo de diez docentes, con el propósito de detectar posibles fallos o errores de comprensión e interpretación y medir el tiempo de cumplimentación, procediendo posteriormente a efectuar las oportunas rectificaciones y mejoras de algunos ítems.

### Análisis de datos

Realizaremos en primer lugar un análisis descriptivo de las variables implicadas, para después estudiar, utilizando técnicas de significación estadística, la influencia de tres variables del perfil profesional (VI) en las respuestas (VD): experiencia docente general, experiencia laboral con alumnado inmigrante y participación en acciones formativas sobre educación intercultural. Para determinar la significación estadística de las diferencias, empleamos la prueba *t de Student* en el caso de la variable relativa a la participación en formación en educación intercultural (dicotómica) y el *Análisis de Varianza (ANOVA)* para examinar los efectos de la experiencia general y específica con alumnado inmigrante, utilizando el *Método Sheffé* para establecer entre que grupos se producían, en su caso, las discrepancias.

### Resultados

#### a) *La formación en EI: percepción e implicación docente*

El grado de implicación del profesorado en programas de preparación docente para trabajar con alumnado culturalmente diverso resultó escasamente alentador: apenas un tercio del profesorado (29,8%) se había implicado a lo largo de su vida profesional en alguna de las actividades de formación específica ofertadas, organizadas en su mayoría por los

*Centros de Formación e Recursos (CEFORE)*. Este dato viene a coincidir con los recogidos en otros trabajos (ver Santos Rego y Lorenzo, 2003; Goenechea, 2005).

Entre las motivaciones fundamentales que los alientan a participar en procesos formativos, los encuestados destacaron el perfeccionamiento en métodos y técnicas de enseñanza (85,2%) y el aprendizaje del manejo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (55,3%). Se declaró un escaso interés (13,7%) por la simple acumulación administrativa de horas de formación para acreditar sexenios. Es preciso señalar que la Administración educativa en nuestro país ha venido supeditando el reconocimiento del complemento salarial denominado *sexenios* a la acreditación por el profesor de su participación, a lo largo de los seis últimos años, en un mínimo de 100 horas de actividades formativas, otorgando validez -para tales efectos- únicamente a las organizadas por determinadas instituciones, particularmente los CEFORE y los sindicatos de la enseñanza.

También se les pidió a los docentes que anotasen el título y año de celebración de las dos últimas actividades de formación (jornadas, cursos...) a las que hubiesen asistido. Los datos reflejaron la presencia de un elevado porcentaje de actividades relacionadas con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (32%), junto al escaso número de las que eran susceptibles de ser conectadas con la inmigración y la interculturalidad (7%).

Sorprende el hecho de que, a pesar de la baja participación en actividades formativas en educación intercultural, no llegue a la mitad (45,5%) el profesorado que reconoce no tener suficiente “formación en este ámbito”. En cuanto al nivel genérico de “confianza en la preparación de los profesores para responder a los desafíos de la EI”, únicamente uno de cada cinco (21,2%) presumía la idoneidad de la misma, ascendiendo al 59,5% el porcentaje de quienes estaban convencidos de la insuficiencia del conocimiento en este campo. Cabe destacar que la valoración concedida por el profesorado a la formación de sus colegas resultaba inferior a la otorgada a la preparación propia.

Como parte del proceso de mejora de la enseñanza de los niños de procedencia inmigrante, cuatro de cada cinco docentes encuestados (79,2%) reconocieron la “importancia de la intervención de otros agentes externos a la escuela”. En esta misma línea, la “conveniencia de que los centros con un número notable de alumnos inmigrantes cuenten con mediadores interculturales” fue favorablemente considerada por el 84,7% de los profesionales.

La mayoría del profesorado (83,4%) era consciente de la “necesidad de incluir la educación intercultural en la formación inicial de los docentes”. Además, consideraba inadecuado (61%) el “nivel de la atención dispensada a este tema en la formación continuada”, llamando particularmente la atención el elevado porcentaje (24,5%) de quienes se mostraban indiferentes.

Sin embargo, los resultados varían cuando analizamos las respuestas en función de las tres variables independientes. Así, encontramos diferencias estadísticamente significativas al comparar las medias según experiencia docente, experiencia con alumnado inmigrante y participación en actividades formativas.

Los profesores con más de 30 años de experiencia docente creen estar mejor preparados para la educación intercultural y apuestan, en mayor medida, por introducir la figura del mediador intercultural, que aquellos con menos trayectoria en la carrera docente (inferior a 5 años). Estos se consideran menos preparados y se muestran también menos favorables a la figura de mediador en el contexto escolar. Consecuentemente, son los noveles los que apuestan por la inclusión de la educación intercultural en la formación del profesorado frente a los de mayor experiencia.

Asimismo, son los docentes con más de 6 años de experiencia de trabajo con alumnado inmigrante los que más afirman, frente al resto de grupos (ninguna, menos de 3 años y entre 3 y 6 años), que tienen una formación adecuada en esta área; y los que, a diferencia de los que no tienen experiencia o esta es menor de 3 años, también están más de acuerdo con que el profesorado está preparado para afrontar la educación intercultural.

Los docentes que participan en actividades formativas de educación intercultural, muestran mayor acuerdo con que su formación es adecuada, con la necesidad de mediadores interculturales y con la afirmación de que a los profesores se les debe formar en este campo de trabajo educativo.

Tabla 1. Variaciones significativas en la formación en EI

VI	VD	F	Sig.
Experiencia docente	Los profesores estamos preparados para la EI	3,977	,008
	Necesidad de mediadores interculturales	3,441	,017
	La formación del profesorado tiene que incluir EI	7,721	,000
Experiencia alumnado inmigrante	Mi formación en EI es adecuada	10,729	,000
	Los profesores estamos preparados para la EI	9,519	,001
		t	Sig
Participación actividades formativas	Mi formación en EI es adecuada	4,804	.000
	Necesidad de mediadores interculturales	2,681	.008
	La formación del profesorado tiene que incluir EI	2,569	.011

En definitiva, son los profesores con más experiencia con alumnado inmigrante y los que participan en actividades formativas los que consideran que su formación en educación intercultural es adecuada. Son también aquellos que tienen más años de experiencia profesional y con alumnado inmigrante los que más defienden que los docentes están preparados para afrontar esta dimensión formativa. La mayor experiencia y la participación en actividades formativas se unen también a la defensa de la figura del mediador intercultural. Por último, son los noveles y los que participan ya en acciones los que apuestan por la inclusión del campo en la formación del profesorado.

#### b) Modalidades y contenidos de formación del profesorado en el ámbito de la EI

Entre las diferentes modalidades de preparación específica del profesorado en esta materia, la más escogida (91,4%) hacía referencia al “conocimiento de otras experiencias exitosas, a fin de adaptarlas al propio contexto”. Le seguía (90,8%), precisamente, la “necesidad de contar con estrategias pedagógicas sobre la enseñanza en clases multiculturales”, apareciendo en tercer lugar (89,1%) la idea de que “el motor de la formación sea el centro escolar”. Las modalidades más extendidas en la práctica, “conferencias y cursos impartidos por expertos”, ocupaban el penúltimo lugar (77,8%).

En relación con las valoraciones formuladas acerca de la pertinencia de incluir una serie de contenidos básicos para la formación en educación intercultural, destacó el elevado nivel de aceptación (90,8%) que recibe el “aprendizaje cooperativo”, seguido de cerca por la “adquisición de estrategias pedagógicas sobre negociación de conflictos en el aula”, los “estilos de aprendizaje y motivación del alumnado inmigrante”, la “comunicación e interacción en la familia y en la sociedad” o los “valores y la socialización de la infancia”, en tanto que el “conocimiento de otras lenguas”, aún obteniendo una estimación positiva (50,6%), figuraba en el último lugar de las preferencias.

Como era previsible, encontramos diferencias estadísticamente significativas en las respuestas de los profesores en función de los años de experiencia docente y de su participación en actividades de formación, pero no así según años de experiencia con alumnado inmigrante.

Los docentes con menos de 5 años de entrenamiento en la labor docente consideran más oportuno, frente a aquellos que suman entre 16 y 30 años y los que ya acumulan más de tres décadas, que la formación se base en experiencias exitosas para gestionar la diversidad cultural o en estrategias pedagógicas sobre enseñanza en aulas multiculturales y también son más favorables a la consideración de la formación en el propio centro a partir de los problemas que surgen a la hora de enseñar a alumnos culturalmente diversos.

Respecto de los contenidos a trabajar, las diferencias se concentran en tres ámbitos. Concretamente, los docentes con menos de 5 años de experiencia son más favorables al aprendizaje cooperativo y a estudiar los estilos de aprendizaje y motivación del alumnado inmigrante que aquellos que suman más de 30 en la profesión. Por último, en la ponderación de la pertinencia de incluir conocimientos sobre la comunicación y la interacción en la familia y en la sociedad, también se dan diferencias significativas entre los que cuentan con menos de 5 años de experimentación, que son más favorables a esta cuestión y los que tienen entre 16 y 30 años o más de 30. Pero también se dan diferencias entre los que tienen entre 5 y 15 años de experiencia (más favorables) y los que superan los 30.

Finalmente, los que participan en actividades formativas están más de acuerdo con la modalidad de formación a partir de estrategias pedagógicas sobre la enseñanza en clases multiculturales y también con los cursos y conferencias impartidos por expertos como modalidad de formación.

Tabla 2. Variaciones significativas en modalidades y contenidos de formación

VI		VD	F	Sig.
Experiencia docente	Modalidades	Conocimientos de otras experiencias	6,719	,000
		Estrategias pedagógicas en clases multiculturales	6,028	,001
		Formación en el propio centro	8,031	,000
	Contenidos	Aprendizaje cooperativo	3,609	,014
		Estilos de aprendizaje y motivación	5,861	,001
		Comunicación e interacción	5,691	,001
Participación actividades formativas	Modalidades		t	Sig.
		Estrategias pedagógicas en clases multiculturales	2,070	,040
		Conferencias y cursos	2,486	,014

Como hemos podido observar, los docentes más jóvenes en la profesión se decantan más por modalidades formativas basadas en experiencias exitosas (prácticas), en estrategias pedagógicas, al igual que los que se implican en acciones formativas, y por la formación en el centro, pero también son más favorables a que los contenidos deberían referirse al aprendizaje cooperativo, a los estilos de aprendizaje y motivación del alumnado inmigrante y a la comunicación e interacción con la familia y la sociedad. Y los que participan en acciones de formación son más proclives a los cursos y conferencias impartidos por expertos como modalidad de formación.

## Discusión y conclusiones

Entre las principales conclusiones que se derivan de los análisis realizados a partir de los datos proporcionados por los docentes, podemos destacar las siguientes, en consonancia con otras investigaciones en el campo:

- La escasa participación en actividades formativas en educación intercultural por parte del profesorado refuerza la pertinencia de activar ejes de formación más concretos en este ámbito. Razón de oportunidad que atañe a los planos de formación continua, pero también a la formación de los nuevos maestros en el seno de las Universidades, con contenidos, metodologías y uso de tecnologías acordes con las competencias demandadas por un mundo global. Así, entienden que es necesario incluir la educación intercultural en el currículo de la formación del profesorado, sobre todo por parte de los que tienen menor experiencia docente y los que participan en acciones de formación.
- Los profesionales de la enseñanza muestran su preferencia por determinadas modalidades de formación en este campo, entre las que destacan expresamente, sobre todo entre los noveles, el conocimiento de otras experiencias exitosas o la necesidad de adquirir estrategias pedagógicas sobre la enseñanza en clases multiculturales, junto a la idea de que el motor de la formación debe ser el centro escolar; perspectiva que contrasta substantivamente con el enfoque predominante en la administración educativa, centrado casi de manera prioritaria en los cursos y jornadas impartidos por expertos.
- Entre los contenidos a trabajar, destacan la necesidad de incluir, sobre todo los que llevan menos años como docentes, el aprendizaje cooperativo, los estilos de aprendizaje y motivación del alumnado inmigrante y la comunicación e interacción con la familia y la sociedad. Temas, por cierto, que apenas aparecen en la oferta de formación de la administración educativa.

En todo caso, los análisis comparativos ponen de manifiesto que las opiniones sobre la cuestión planteada, y expresadas por los profesionales participantes en la investigación, difieren significativamente en función de la experiencia docente de quien las formula, más que si consideramos la formación en educación intercultural o la experiencia previa con alumnado de origen inmigrante.

La culminación lógica del análisis empírico que hemos podido realizar no es otra que hacer algunas sugerencias, y aún recomendaciones para diferentes esferas institucionales de actuación. En primer lugar, en virtud de la responsabilidad fundamental que corresponde a la Administración Pública en este terreno, sería importante que la educación de carácter intercultural tuviese un mayor dimensionamiento en el proyecto educativo de centro. Lo cual podría afectar al mismo departamento de orientación, al que correspondería, entre otras funciones, la responsabilidad de elaborar y poner en marcha un plan de formación permanente, que incluyera entre sus ejes de desarrollo la asunción de la diversidad cultural como factor de provecho para la integración social de mayorías y minorías; así como el análisis del impacto que estas actividades de formación tienen en las aulas.

Mediante un modelo de reflexión e investigación, deberían introducirse contenidos y aprendizajes de educación intercultural en los programas de formación inicial del profesorado; articulándose además aquellas medidas que favorezcan un mayor protagonismo de los docentes en el diseño de estos planes e incentiven su implicación en proyectos de investigación e innovación (cfr. Bennett, 2001; Lorenzo, Godás, Priegue y Santos Rego, 2009).

El centro educativo debería ser el eje sobre el que se construya el plan de formación, por lo que habrá de disponer de los recursos humanos y materiales necesarios. Se debería potenciar en los centros el trabajo en equipo de los profesores, así como el establecimiento de cauces y mecanismos de contacto entre los profesionales de diferentes escuelas para posibilitar la creación de redes y la difusión eficiente de buenas prácticas.

Por último, necesitamos una mayor asociación estratégica entre la Administración Educativa y la misma Universidad para definir los programas que convengan a la mejor articulación de conocimiento, disposición y competencia en este campo por parte de los docentes. Hay muchas razones para reclamar esa confluencia en las políticas y, consiguientemente, en las decisiones. Pero una destaca sobremanera: la impostergable necesidad de ver en la formación del profesorado una de nuestras grandes oportunidades para mejorar la calidad del aprendizaje y de las competencias que niños y jóvenes precisan para su despliegue en un mundo global.

## Bibliografía

- Aguado, M.T.; Gil, I. y Mata, P. (2008). El enfoque intercultural en la formación del profesorado. Dilemas y propuestas. *Revista Complutense de Educación*, 19(2), 275-292.
- Aguiar, N. y Breto, C. (2005). *La escuela, un lugar para aprender a vivir. Experiencias de trabajo cooperativo en el aula*. Madrid: CIDE-MEC.
- Banks, J. A. (ed.) (1995). *Handbook of research on multicultural education*. New York: Macmillan.
- Bennett, C. (2001). Genres of research in multicultural education. *Review of Educational Research*, 71(2), 171-217.
- Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.
- Boni, A. (2011). Educación para la ciudadanía global. Significados y prácticas para un cosmopolitismo transformador. *Revista Española de Educación Comparada*, 17, 65-86.
- Cernadas, F. X.; Santos Rego, M. A. y Lorenzo, M. (2013). Los profesores ante la educación intercultural: el desafío de la formación sobre el terreno. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 555-570.
- Díaz-Aguado, M. J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- Díaz-Aguado, M. J. (2006). *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. Madrid: Pearson.
- Elliot, J. (1997). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Esteve, J. M. (2004). La formación del profesorado para una educación intercultural. *Bordón*, 56(1), 95-115.
- Esteve, J. M. (2005). Calidad y aceptación de la diversidad frente a la pedagogía de la exclusión. En E. Soriano (coord.), *La interculturalidad como factor de calidad educativa* (pp. 77-117). Madrid: La Muralla.
- García López, R. (2003). Formación del profesorado en pedagogía intercultural: contenidos actitudinales. *ESE. Estudios sobre Educación*, 4, 47-66.

- Giroux, H. (1997). Intelectuales públicos y la crisis de la enseñanza superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29, 77-87.
- Goenechea, C. (2005). *La diversidad cultural en la escuela gallega: problemáticas y alternativas educativas en comunidades con población inmigrante*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- Jordán, J. A. (2004). La formación permanente del profesorado en educación intercultural. En VV.AA., *La formación del profesorado en educación intercultural* (pp. 11-48). Madrid: MEC/Los Libros de la Catarata.
- Leiva, J. (2010). Práctica de la interculturalidad desde la perspectiva docente: análisis y propuestas pedagógicas. *Cultura y Educación*, 22(1), 67-84.
- López Reillo, P. (2006). *Una oportunidad para aprender. La dimensión intercultural en la formación del profesorado*. Tenerife: Cabildo Insular de Tenerife.
- Lorenzo, M.; Godás, A.; Priegue, D. y Santos Rego, M. A. (2009). *Familias inmigrantes en Galicia. La dimensión socioeducativa de la integración*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Marcelo, C. (1992). Desarrollo de la comprensión intercultural en los programas de formación inicial del profesorado. Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Pedagogía (Ed.). *Educación Intercultural en la perspectiva de la Europa Unida* (Tomo II, pp. 501-535). Salamanca: Imprenta Provincial.
- McAllister, G. y Jordan, J. (2000). Cross cultural Competency and multicultural teacher education. *Review of Educational Research*, 70 (1), 3-24.
- Nieto, S. y Santos Rego, M. A. (1997). Formación multi/intercultural del profesorado: perspectivas en los Estados Unidos y España. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 9, 55-74.
- Peñalva, A. y Soriano, E. (2010). Objetivos y contenidos sobre interculturalidad en la formación inicial de educadores y educadoras. *ESE. Estudios sobre Educación*, 18, 37-57.
- Popkewitz, T. S. (2009). *El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar*. Madrid: Morata.
- Puig, J.M. et al. (2006). *Aprendizaje de servicio*. Barcelona: Octaedro.
- Santos Rego, M.A. (1990). Estructuras de aprendizaje y métodos cooperativos en educación. *Revista Española de Pedagogía*, 185, 53-78.
- Santos Rego, M. A. (1994). La dimensión interactiva y el aprendizaje cooperativo como vía de educación intercultural. En M. A. Santos Rego (ed.), *Teoría y práctica de la educación intercultural* (pp. 121-142). Barcelona: PPU.
- Santos Rego, M. A. (2010). La ciudadanía y la interculturalidad en la sociedad del aprendizaje. *Edetania. Estudios y Propuestas Socioeducativas*, 37, 83-107.
- Santos Rego, M. A. (2013). El profesor ante el horizonte de una sociedad cosmopolita. En M. A. Santos Rego (ed.), *Cosmopolitismo y educación. Aprender y trabajar en un mundo sin fronteras* (pp. 193-206). Valencia: Brief.
- Santos Rego, M. A. y Lorenzo, M. (2003). *Inmigración e acción educativa en Galicia*. Vigo: Edicións Xerais.
- Santos Rego, M.A. y Lorenzo, M. (2005). Promoting interculturality in Spain: assessing the use of the Jigsaw classroom method. *Intercultural Education*, 16 (3), 293-301.

- Santos Rego, M. A. y Lorenzo, M. (2008). Inquietudes acerca de la formación intercultural del profesorado. Una contribución situada. *Adaxe*, 21, 49-63.
- Santos Rego, M. A. y Lorenzo, M. (2009). *A educación para a cidadanía e os profesores. Visión e desafío*. Vigo: Edicións Xerais.
- Santos Rego, M. A.; Lorenzo, M. y Priegue, D. (2009). Aprendizaje cooperativo: práctica pedagógica para el desarrollo escolar y cultural. *Magis*, 1(2), 289-303.
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Slavin, R. E. (1999). *Aprendizaje cooperativo. Teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires: Aique.

## Autores

Miguel A. Santos Rego

Catedrático de Universidad en el Departamento de Teoría de la Educación, Historia de la Educación y Pedagogía Social de la Universidad de Santiago de Compostela. Fue Vicerrector de Profesorado y Director del Instituto de Ciencias de la Educación de la Institución Compostelana. Ha sido premio Nacional de Investigación en los años 2003 (3º premio) y 2007 (1º premio). Ha publicado numerosos trabajos en España y en el extranjero. Sus líneas de investigación se centran, fundamentalmente, en Políticas Educativas, Educación y Sociedad Civil, Educación Intercultural y Teoría de Procesos Educativos. Es coordinador del Grupo de Investigación Esculca-USC (Grupo de Referencia Competitivo cofinanciado con fondos FEDER) y de la Red de Investigación RIES

Francisco X. Cernadas Río

Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación y Licenciado en Ciencias Económicas y Empresariales (Sección de Economía), por la Universidad de Santiago de Compostela. Trabaja en la enseñanza pública como orientador de Educación Primaria. Es miembro del Grupo de Investigación Esculca-USC y de la Red de Investigación RIES (Grupo de Referencia Competitivo cofinanciado con fondos FEDER)

María del Mar Lorenzo Moledo

Profesora Titular en el Departamento de Teoría de la Educación, Historia de la Educación y Pedagogía Social. Fue Vicerrectora de Extensión Cultural y Servicios a la Comunidad Universitaria en la misma Institución y Subdirectora de la *Revista Galega do Ensino*. Sus líneas de investigación incluyen: Pedagogía de la Delincuencia, Educación Intercultural, Pedagogía Familiar, Teoría de Procesos Educativos y Pedagogía Laboral. Es miembro del Grupo de Investigación Esculca-USC y de la Red de Investigación RIES (Grupo de Referencia Competitivo cofinanciado con fondos FEDER)