



UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO – EUSKAL HERRIKO UNIBERTSITATEA

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Departamento de Psicología Social y Metodología de las Ciencias del
Comportamiento

TESIS DOCTORAL

***El impacto de la diversidad socio-cultural en la escuela primaria desde la
perspectiva del docente: perfil psico-social y (re)construcción de significados***

Doctoranda

María Lorena Alonso

Directora

Cristina Martínez-Taboada Kutz

Donostia-San Sebastián, 2011

**Esta tesis se realizó con el apoyo de una beca para estudios de doctorado de la
Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (A.E.C.I.D.)**

A mi esposo Daniel,

A mis hijos Pedro y Santiago

A mis abuelas, mis "madres"

AGRADECIMIENTOS

Tantas experiencias, tantas personas que han formado parte de esta etapa de trabajo y “gestación” de la tesis que ahora quiero recordar especialmente; en primer lugar quisiera agradecer muy especialmente a mi directora de tesis, la Dra. Cristina Martínez-Taboada Kutz, por su respeto, su paciencia, su apertura, por el marco afectivo en el que se producían las reflexiones conjuntas “académicamente interculturales”, que tanto he disfrutado y de las que tanto he aprendido. Por su confianza, y por el desafío compartido de emprender este trabajo juntas.

Quiero agradecer a la Agencia Española de Cooperación Internacional y Desarrollo (A.E.C.I.D.) por haberme dado la oportunidad de experimentar en primera persona, el difícil pero engrandecedor proceso de aculturación: aculturación social y, aculturación educativa; en una nueva sociedad, y en una nueva “sociedad del conocimiento”.

También quiero expresar mi agradecimiento al Departamento de Psicología Social y Metodología de las Ciencias del Comportamiento de la Facultad de Psicología de la UPV-EHU, a sus docentes; en especial al profesor Sabino Ayestarán a quien tuve el gusto de conocer y quien me recibió al comienzo del doctorado; a Darío Páez por el apoyo y el afecto compartido en familia; a Inés Marcos, la primera voz que escuché desde el otro lado del océano... palabras que ponían orden a la ansiedad, el miedo y las expectativas; gracias.

Al Departamento de Pedagogía e Educação da Universidade de Évora, especialmente al profesor Antonio Ricardo Mira, por su recibimiento en Évora, sus palabras de aliento, por su paciencia, sus revisiones y sugerencias, por su portugués pausado, por escuchar el mío. A la profesora Eldemerina, del Departamento de Psicología de la Universidade de Évora, que se interesó por el trabajo que estábamos realizando, por su orientación y aportes.

A las compañeras del Departamento con las que he compartido hermosos momentos (de los académicos y de los “meta-académicos”), a Marian, entrañable, brillante y de un

corazón inmenso; a Zornitza por su generosidad y su dulzura; a Magda, por su infinita paciencia para llevarme de la mano y adentrarme en el mundo del “cuantum” y el SPSS; a Cote, por las preciosos intercambios “cuali”; a Edurne, Goretti, Naiara, Alicia.

Desde aquí quiero agradecer a mis amigas del otro lado del otro lado del océano, con las que hemos crecido juntas, porque han estado allí, en las llamadas, los mails, las cartas a la “vieja usanza”... con el cariño y la calidez de siempre.

Daniel, quiero decirte gracias por ser compañero y por enseñarme a serlo también, por tu apoyo, por la comprensión, por darme fuerzas y ayudarme a ser valiente, a saber que puedo, por compartir tu genialidad conmigo, por tu amor. Porque he tenido la suerte, la alegría y el privilegio de compartir con vos, el ver a nuestros hijos hacerse “otros” más allá de nosotros, de nuestra lengua, de nuestra cultura... A ellos, por el tiempo prestado, por darme el placer de ser su madre.

Quiero agradecer y recordar especialmente a mis abuelas, que hoy no están, pero que se hacen presentes en el germen de esta tesis, por legarme sus propias historias migratorias; historias fascinantes desde un lejano San Petersburgo en la helada Rusia rota por la guerra, al cálido Brasil que curó heridas y, cuya lengua, se incorporó dulce como la papaya madura y con *sotaque* a café negro. Historias también, de una España que se llevaba con bigotes enormes y enroscados en las puntas; historias de dolor, de llantos escondidos en un ropero, de partos y partidas, de nunca más, de abrazos, de sorpresas, de fronteras, de recetas de *natillas*, de *strudel* y de *borch*. Historias migratorias...

Finalmente, a las maestras y maestros de primaria de todas las escuelas de Guipuzcoa que he visitado, por abrirme las puertas de sus escuelas y por compartir sus experiencias, sus miedos, sus “no poder”, sus “no saber”, sus aciertos y el regocijo que esta, la tarea docente, significa.

A mis padres, por sembrar en mí el inquietante deseo de saber...

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	17
CAPÍTULO I. FUNDAMENTOS TEÓRICOS (Primera parte)	21
1. Escuela, diversidad cultural y procesos de aculturación.....	23
1.1. Actitudes del profesorado respecto de la heterogeneidad cultural del alumnado.....	26
1.2. Identidad social y sesgo endogrupal	29
1.3. La “sutileza” del prejuicio a través de las emociones.....	34
2. Trabajo docente y convivencia intercultural	35
2.1. La convivencia intercultural en la escuela: Bienestar social del profesorado	36
2.2. Contextos interculturales, estrés laboral del docente.....	37
3. Comunicación y diversidad cultural	41
3.1. Estilos de mensajes ante el conflicto	41
3.2. La sensibilidad intercultural: una competencia comunicativa necesaria en la escuela.....	44
CAPÍTULO II. FUNDAMENTOS TEÓRICOS (Segunda parte).....	49
1. El movimiento multicultural y la escuela como espacio relacional	51
1.1. El concepto de <i>Cultura</i> como raíz de la Educación Multicultural	54
1.2. ¿Multi, inter o trans-culturalidad?.....	60
1.3. Paradigmas y modelos en Educación Multicultural.....	65
1.4. Dimensiones de la Educación Multicultural.....	72
1.5. El abordaje de la diversidad lingüística en la escuela	74
CAPÍTULO III. ANTECEDENTES Y CONTEXTUALIZACIÓN DE LOS ESTUDIOS	79
ANTECEDENTES	81
CONTEXTUALIZACIÓN	87
1. Inmigración y nuevos escenarios multiculturales en la escuela.....	88
2. La realidad multicultural en las escuelas vascas	89

3. Marcos generales de la política educativa y legislación en materia de multiculturalidad en la CAPV.....	91
3.1. Recursos y estrategias educativas en la CAPV	93
3.2. Las Comunidades de Aprendizaje	95
3.3. La educación bilingüe en el País Vasco	96
CAPÍTULO IV. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	99
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	101
OBJETIVO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	104
CAPÍTULO V. ESTUDIO 1.....	107
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y DISEÑO METODOLÓGICO.....	109
1. Objetivos e Hipótesis	110
2. Metodología.....	117
2.1. Participantes	117
2.2. Grupos en estudio.....	118
2.3. Procedimiento.....	119
2.4. Variables e instrumentos	121
2.4.1. Variables socio-demográficas	121
2.4.2. Variable independiente.....	122
2.4.3. Variables psico-sociales e instrumentos.....	122
2.5. Análisis estadístico.....	138
3. Resultados	139
3.1. Análisis de datos preliminares y exploratorios	139
3.2. Fiabilidad de los instrumentos....	146
3.3. Análisis descriptivos de variables dependientes.....	147
3.4. Análisis para la comprobación de hipótesis.....	154
3.5. Comparación de grupos.....	154
3.6. Perfil psico-social: bienestar social y estrés del profesorado.....	159
3.7. Perfil psico-social: actitudes, sensibilidad intercultural, sesgos y estilos de mensajes ante el conflicto.....	167
4. Discusión y Conclusiones.....	176
CAPÍTULO VI. ESTUDIO 2.....	185
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y METODOLOGÍA.....	187

1. Objetivo y metodología.....	187
1.1. La entrevista.....	188
1.2. Participantes y procedimiento.....	188
1.2.1. <i>Guión de entrevistas en profundidad</i>	190
1.2.2. <i>Estrategia de análisis e interpretación.....</i>	192
2. Resultados.....	194
2.1. Análisis de entrevistas en profundidad.....	194
2.1.1. La identidad del centro: la invarianza frente al cambio.....	196
2.1.2. Educación multicultural y formación docente continua.....	201
2.1.3. Diversidad lingüística: de la asimilación al <i>switch</i> lingüístico y cultural.....	204
2.1.4. Modos de entender la educación multicultural: estrategias de intervención educativa.....	209
2.1.5. Obstáculos y resistencias ante la diversidad socio-cultural.....	224
3. <i>Discusión y conclusiones.....</i>	235
CAPÍTULO VII. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	241
CONSIDERACIONES PREVIAS.....	243
DISCUSIÓN.....	248
1. <i>Actitudes del docente frente a la diversidad étnico-cultural: deseabilidad social y prácticas educativas.....</i>	248
2. <i>La dimensión organizacional en la construcción del sesgo endogrupal: identidad social y procesos de aculturación.....</i>	251
3. <i>El contacto intergrupar y las emociones como expresión sutil del prejuicio.....</i>	255
4. <i>Bienestar social y estrés: hacia una construcción social de la convivencia intercultural en la escuela.....</i>	257
5. <i>Rol docente y comunicación: mensajes ante el conflicto y sensibilidad intercultural.....</i>	259
CONCLUSIONES.....	263
LIMITACIONES DEL ESTUDIO.....	271
PROPUESTAS PARA LA INVESTIGACIÓN FUTURA Y LA APLICACIÓN PRÁCTICA.....	275
CAPÍTULO VIII. DISCUÇÃO E CONCLUSÕES.....	281
CONSIDERAÇÕES PRÉVIAS.....	283
DISCUSSÃO.....	288

CONCLUSÕES.....	302
LIMITAÇÕES DA INVESTIGAÇÃO.....	309
SUGESTÕES PARA FUTURAS PESQUISAS E APLICAÇÕES PRÁTICAS	312
CAPÍTULO IX. RESUMO.....	317
1. Aproximação teórica	319
2. Proposta do problema	324
3. Objectivos e desenho metológico.....	325
4. Principais resultados	333
BIBLIOGRAFÍA	339
ANEXOS.....	357
Cuestionario para el profesorado (castellano)	359
Cuestionario para el profesorado (euskera).....	367
Entrevistas Grupo 0	375
Entrevistas Grupo 1	389
Entrevistas Grupo 2	407
GRÁFICOS	
Gráfico 1. Evolución de la tasa de alumnado de procedencia inmigrante.....	89
Gráfico 2. Distribución del alumnado de origen extranjero en la CAPV	90
Gráfico 3. Distribución del profesorado por grupos en estudio.....	119
FIGURAS	
Figura 1. Perfil psicosocial por grupos según variables asociadas al estrés.....	180
Figura 2. Perfil psicosocial por grupos en estudio según variables asociadas al bienestar social ..	182
Figura 3. Procedimiento analítico	193
Figura 4. Tensión resguardo endogrupal vs. Atención de la diversidad socio-cultural en la escuela.....	198
Figura 5. La variable lingüística como código de significados de la educación multicultural ...	236
Figura 6. Análisis de ejes temáticos según grupos en estudio	238
TABLAS	
Tabla 1. Paradigmas en educación multicultural.....	66
Tabla 2. Distribución porcentual de alumnado extranjero según área geográfica.....	90

Tabla 3. Datos de la muestra.....	117
Tabla 4. Especificaciones de la escala de sensibilidad comunicativa intercultural.....	124
Tabla 5. Especificaciones del test de sesgo endogrupal interétnico.....	127
Tabla 6. Especificaciones de la escala de bienestar social	129
Tabla 7. Especificaciones de la escala de emociones	131
Tabla 8. Especificaciones de las escalas de estilos de mensajes frente al conflicto	133
Tabla 9. Especificaciones de la escala de estrés específico del profesorado.....	135
Tabla 10. Especificaciones de la escala de actitudes hacia la multiculturalidad en la escuela.	237
Tabla 11. Variables e instrumentos.....	137
Tabla 12. Escala de mensajes centrados en el problema.....	140
Tabla 13. Escala de mensajes centrados en uno mismo.	140
Tabla 14. Escala de mensajes centrados en la otra parte.....	141
Tabla 15. Análisis factorial exploratorio escala de emociones	142
Tabla 16. Análisis factorial exploratorio test de sesgo endogrupal interétnico	142
Tabla 17. Análisis factorial exploratorio escala de actitudes hacia la multiculturalidad en la escuela.....	143
Tabla 18. Análisis factorial exploratorio escala de estrés específico del profesorado	144
Tabla 19. Especificaciones de la escala de sensibilidad intercultural adaptada en este estudio	145
Tabla 20. Correlaciones entre las dimensiones de la escala de sensibilidad comunicativa intercultural.....	146
Tabla 21. Fiabilidad de los instrumentos	147
Tabla 22. Estadísticos descriptivos Sesgo endogrupal	148
Tabla 23. Estadísticos descriptivos escalas estilos mensajes ante el conflicto	149
Tabla 24. Descriptivos escala de Bienestar social	150
Tabla 25. Descriptivos escala de Estrés específico del profesorado	151
Tabla 26. Descriptivos escala de Actitudes hacia la multiculturalidad en la escuela.....	151
Tabla 27. Descriptivos escala de Sensibilidad Comunicativa Intercultural	152
Tabla 28. Descriptivos escala de Emociones	153
Tabla 29. Pruebas post-hoc de comparaciones múltiples.....	156
Tabla 30. Bienestar Social y Estrés del profesorado en el total de la muestra. Correlaciones.	159
Tabla 31. Estrés, actitudes hacia la multiculturalidad en la escuela, sesgo endogrupal y estilos de mensajes ante el conflicto en el total de la muestra. Correlaciones	160
Tabla 32. Estrés del profesorado y emociones en el total de la muestra. Correlaciones	160

Tabla 33. Estrés del profesorado y sensibilidad comunicativa intercultural en el total de la muestra. Correlaciones	160
Tabla 34. Bienestar social del profesorado, actitudes hacia la multiculturalidad en la escuela, sesgo endogrupal y estilos de mensajes ante el conflicto. Correlaciones	161
Tabla 35. Bienestar social del profesorado y emociones. Correlaciones.....	161
Tabla 36. Bienestar social del profesorado y sensibilidad comunicativa intercultural. Correlaciones.....	162
Tabla 37. Bienestar social, actitudes, sesgo endogrupal y estilos de mensajes frente al conflicto en los tres Grupos en estudio. Correlaciones	164
Tabla 38. Bienestar social y emociones en los tres Grupos en estudio. Correlaciones	165
Tabla 39. Bienestar social y sensibilidad comunicativa intercultural en los tres Grupos en estudio. Correlaciones.....	165
Tabla 40. Estrés específico del profesorado, actitudes, sesgo endogrupal y estilos de mensajes ante el conflicto. Correlaciones.....	167
Tabla 41. . Estrés del profesorado y emociones. Correlaciones	167
Tabla 42. Estrés del profesorado y sensibilidad comunicativa intercultural. Correlaciones	167
Tabla 43. Sensibilidad comunicativa intercultural, actitudes hacia la multiculturalidad en la escuela, emociones y sesgo endogrupal. Correlaciones.....	168
Tabla 44. Sensibilidad comunicativa intercultural, emociones y estilos de mensajes ante el conflicto. Correlaciones.....	169
Tabla 45. Sesgo endogrupal, actitudes hacia la multiculturalidad en la escuela y emociones. Correlaciones.....	169
Tabla 46. Correlaciones entre sesgo endogrupal y estilos de mensaje ante el conflicto	170
Tabla 47. Actitudes hacia la multiculturalidad en la escuela, emociones y estilos de mensaje ante el conflicto. Correlaciones.....	170
Tabla 48. Sensibilidad comunicativa intercultural, actitudes hacia la multiculturalidad en la escuela, emociones y sesgo endogrupal. Correlaciones.....	174
Tabla 49. Sensibilidad comunicativa intercultural y estilos de mensajes ante el conflicto. Correlaciones.....	174
Tabla 50. Sesgo endogrupal, actitudes hacia la multiculturalidad en la escuela y emociones. Correlaciones.....	175
Tabla 51. Correlaciones entre el sesgo endogrupal, emociones con estilos de mensaje ante el Conflicto	175

Tabla 52. Actitudes hacia la multiculturalidad en la escuela, emociones y los estilos de mensaje ante el conflicto. Correlaciones.....	175
Tabla 53. Estructura Guión de entrevistas en profundidad	190
Tabla 54. Grilla hermenéutica	194
Tabla55. Codificaciones.....	195
Tabla 56. Perfil por grupos: significados en torno a la identidad de los centros	200
Tabla 57. Perfil por grupos: significados en torno a la formación del profesorado.....	203
Tabla 58. Perfil por grupos: significados en torno al tratamiento lingüístico	208
Tabla 59. Perfil por grupos: significados en torno a las principales estrategias de intervención...	223
Tabla 60. Perfil por grupos: significados en torno a las principales dificultades detectadas ...	234

INTRODUCCIÓN

El cambio social vinculado a la inmigración tiene como resultado la conformación de nuevos escenarios multiculturales en la sociedad receptora, así como de nuevas configuraciones y relaciones intergrupales que afectan también al contexto educativo. Tal situación constituye una realidad común y experimentada por países tanto fuera como dentro de Europa. Argentina, por ejemplo, presenta un creciente aumento de población latinoamericana de países limítrofes (Bolivia, Paraguay o Perú), así como de países asiáticos que ha llevado a desarrollar trabajos empíricos y de reflexión teórica en torno a la construcción de “la otredad”, las relaciones sociales y culturales en el contexto escolar (Domenech, 2004). En tanto que dentro de Europa, el caso de Portugal, es representativo puesto que la educación multicultural se relaciona “com o facto de passarmos a receber grandes contingentes de povos de outras nações, com outros costumes e tradições, outras religiões, outras crenças e outras línguas” (Leite, 2002 p. 139). De esta manera, la búsqueda constante de políticas que hagan posible una convivencia que redunde en bienestar de todos los actores involucrados, constituye un desafío a la hora de instrumentalizar estrategias en materia de educación multicultural.

El interés en esta temática, se origina fruto de la trayectoria y experiencia profesional como responsable académica de cursos universitarios de *formación docente*, durante más de ocho años, y hasta comenzar los estudios de doctorado en España. El dictado y coordinación de estos cursos efectuados a través de la Secretaría de Extensión de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina), y avalados por el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (Arg.); me dieron la oportunidad de recoger un modo amplio y profundo las experiencias y desafíos que el maestro debe gestionar a lo largo de su carrera. En donde la *diversidad* en todas sus formas (física, psíquica, intelectual, social, económica, cultural) constituye una variable que remite al docente a interrogarse acerca de su hacer y su saber hacer.

Así también, la práctica profesional en el ámbito de la psicología social y comunitaria con población en riesgo de exclusión social y el desarrollo de programas de intervención con

articulación inter-institucional centros de salud-escuelas a lo largo de diez años, me han permitido experimentar y conocer la práctica docente desde diferentes lugares y funciones: como docente, como formadora de formadores y como psicóloga; logrando así, un mayor acercamiento a los deseos, los miedos, las emociones, los anhelos, los éxitos... y los desafíos que esta profesión envuelve.

Finalmente, el interés y la oportunidad de realizar estudios de Máster y Doctorado en la Facultad de Psicología de la Universidad del País Vasco a través de una beca otorgada por la Agencia Española de Cooperación y Desarrollo (AECID), marcan un antes y un después en el camino profesional emprendido, en tanto posibilitaron re-significar y enriquecer el bagaje académico, experiencial y fundamentalmente personal que poseía.

El presente trabajo de investigación, se propone profundizar en los procesos psicosociales y la construcción de significados en torno a la educación multicultural, desde la perspectiva del docente como uno de los principales actores educativos involucrados en el proceso de integración del alumnado extranjero, atendiendo a las características socioculturales del contexto escolar en el que el mismo lleva adelante su labor.

Si bien, existen numerosos estudios a nivel mundial relativos a la educación multicultural, el enfoque de esta tesis destaca en relación a tres características especialmente relevantes:

- Abordar esta temática desde la perspectiva de *docentes en actividad*.
- Aplicar una *metodología mixta* cualitativa y cuantitativa, en donde el empleo múltiple de recogida de datos estimula la sofisticación y la sutileza de las lecturas que pueda efectuar el investigador.
- Comparar *diferentes escenarios escolares* dentro de un mismo contexto social que permitan conocer y comprender de un modo más profundo y acabado la multiplicidad de formas (significados, creencias, actitudes, conductas) que adquiere un fenómeno como la inmigración dentro de un contexto social dado como es el educativo.

En el capítulo I, se presentan los fundamentos teóricos y empíricos que se dividen en dos partes, una primera en la que explican desde diferentes aproximaciones los procesos de aculturación; la producción de sesgos desde la teoría de la Identidad Social; las emociones

como expresión sutil del prejuicio; el bienestar social; las fuentes de estrés específicas del profesorado; y aspectos comunicativos desde dos perspectivas diferenciadas, una relativa al conflicto, y otra a la competencia comunicativa intercultural desde su dimensión afectiva: la sensibilidad intercultural.

En una segunda parte de los fundamentos teóricos contenidos en el capítulo II, se presentan las bases históricas del movimiento multicultural para a partir de allí analizar las diferentes conceptualizaciones acerca de lo multicultural, intercultural y transcultural; los diferentes enfoques y modelos acerca de la educación multicultural e intercultural; el concepto de cultura que subyace a cada uno de ellos; y, el abordaje de la diversidad lingüística en la escuela.

Por su parte en el capítulo III, se presenta por un lado un cuadro de los principales antecedentes a nivel empírico y metodológico que sirvieron de orientación a la presente tesis; y por otra parte, se efectúa una presentación contextual sobre el tema que se pretende abordar: etapas migratorias en el País Vasco, alumnado inmigrante en el sistema educativo obligatorio con especial mención del nivel primario, procedencia de dicho alumnado, su evolución, principales lineamientos políticos y legislación en materia de multiculturalidad en educación.

A continuación, en el capítulo IV, se da lugar al planteamiento del problema, el objetivo principal de la investigación en su conjunto y el diseño metodológico de la tesis. Los capítulos V y VI, contienen los Estudios 1 y 2 respectivamente; el primero de tipo cuantitativo y el segundo cualitativo. Dentro de cada uno de estos capítulos se desarrolla el planteamiento del problema y objetivos desde la óptica particular de abordaje de la realidad, la metodología, resultados, discusión y conclusión sobre los mismos.

En el capítulo VII, se lleva a cabo una discusión sobre los principales resultados obtenidos bajo un trabajo de complementación de los datos recogidos, y desde una posición crítica; a continuación se señalan las limitaciones más importantes, y finalmente se efectúan recomendaciones para la investigación futura y la aplicación práctica en materia de educación multicultural.

CAPÍTULO I. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

(Primera parte)

FUNDAMENTOS TEÓRICOS (Primera parte)

1. Escuela, diversidad cultural y procesos de aculturación

Los centros educativos se constituyen como escenarios donde se reproducen dinámicas sociales entre grupos. Cuando hablamos de contextos multiculturales y de relaciones intergrupales, indefectiblemente hacemos referencia a los modos en que se despliegan los procesos de adaptación, cambio o resistencia tanto en los sujetos miembros de grupos minoritarios como aquellos pertenecientes al grupo mayoritario. Se trata del complejo y multidimensional proceso de *aculturación*, propuesto a partir de estudios provenientes del campo de la psicología social, y que subyace a las prácticas docentes y estrategias educativas en educación multicultural.

Los procesos y fenómenos psicosociológicos que surgen a partir del contacto entre grupos culturales diferenciados, suponen consecuencias diversas para ambos (o más) grupos. Malgesini & Giménez (2000) establecen que los orígenes del concepto de *aculturación* se afinizó hacia finales de los años 30 dentro del campo de la Antropología Social en los Estados Unidos, dentro de cuyo campo es uno de los conceptos más conocidos y difundidos. “Se ha utilizado y se utiliza en el estudio de los procesos de acomodación, influencias, interacción y cambio en el marco del contacto cultural” (p. 29). Las diferentes definiciones del concepto suelen poner el acento en uno de los “polos societales” en contacto o en ambos; siendo este último caso, el que distingue con más claridad el concepto de aculturación del de asimilación. El aspecto más importante de esta formulación pasa por el hecho de entender la aculturación como un aspecto amplio del cambio cultural, en tanto supone cambios en cualquiera de los dos grupos y diferenciándolo de la asimilación (Berry, 2003, Berry & Sam, 1997). A partir de allí, se han desarrollado explicaciones acerca de factores explicativos e intervinientes en los resultados del contacto intergrupales e interculturales.

En esta línea, y como consecuencia de las dificultades y los cambios asociados a las situaciones de contacto entre grupos culturales diferenciados, se desarrolla el concepto de “estrés de aculturación” (Sabatier & Berry, 1996). En este sentido, si bien se observa que existen diferentes grados de estrés asociados a los procesos de aculturación, los niveles de tensión pueden variar en función del país o contexto social de acogida, del grupo de inmigrantes del que se trate y de las características históricas que se atraviesen. También son gravitantes, el tipo de afrontamiento que los individuos ponen; las características socio-demográficas (edad, sexo, cambio generacional, etc.), y características psicológicas (pp. 234 - 235).

El modelo propuesto por Berry, Kim, Power, Young & Bujaki (1989), se organiza en torno a dos cuestiones centrales desde la perspectiva del grupo minoritario: una, la de si se considera valioso mantener la propia identidad y características culturales; y otra, acerca de si se considera valioso mantener relaciones con otros grupos. Del entrecruzamiento y combinación en las respuestas, surgirán cuatro posibles tipos de actitudes o estrategias de aculturación: *integración, asimilación, segregación o separación y marginalización*. La *Asimilación* ocurre cuando la respuesta a la primera cuestión es negativa y positiva a la segunda, se evidencia una actitud o una conducta orientada a abandonar la identidad cultural propia y una orientación hacia la sociedad de acogida. Por su parte la *Integración* se corresponde con un deseo de mantener la propia cultura a la vez que de formar parte de la sociedad y cultura de acogida. Es una opción que busca *integrar* de un modo coherente y significativo ambas culturas. En el caso de la *Separación*, se trata de una opción que supone el mantenimiento de la identidad del grupo, sus tradiciones, lengua, religión, etc. sin establecer relaciones con el grupo de la sociedad de acogida. También se la denomina de *Segregación*, la cual puede ser impuesta por el grupo dominante. Finalmente, la opción de *Marginalización* hace referencia a una situación de alienación, ligada a altos montos de estrés derivado del choque cultural y que produce en los sujetos una pérdida de contacto tanto con la propia identidad cultural como con la sociedad de acogida.

Otras aportaciones al modelo original de aculturación propuesto por Berry y sus colaboradores, y que introducen otros componentes y variables, es el *Modelo de Aculturación Interactivo* de Bourhis, Moise, Perreault & Senecal (1997) donde se incluye la perspectiva de las personas autóctonas de manera interdependiente y dentro de un contexto determinado por políticas e ideologías de integración (Bourhis, Monteruil, Barrette & Montaruli, 2009;

Bourhis & Dayan, 2004). De esta manera es posible observar diferencias entre las actitudes y/o estrategias preferidas por uno u otro grupo.

En esta línea, cabe mencionar el *Modelo de Identidad Etnosocial y de Culturación (MIESC)* de Azurmendi, Romay & Valencia (1996), renovación del modelo propuesto por Bourhis *et al* (1997), en donde se introduce la teoría de la Identidad Etnolingüística y se reconoce que no siempre el grupo minoritario (inmigrante) es el de vitalidad etnolingüística relativa baja, ni la comunidad de acogida es siempre de vitalidad etnolingüística relativa alta. Especialmente relevante para el contacto interétnico de tipo mixto como el de la Comunidad Autónoma Vasca, en la que co-existen: el contacto tradicional (entre los grupos vasco y español, siendo el grupo vasco el de vitalidad relativa baja), y el contacto emergente (entre la sociedad vasca y los grupos de inmigrantes recientes).

Por su parte, Piontkowski, Florack, Hoelker & Obdržálek (2000) profundizan en la *interdependencia* de los procesos de aculturación de ambos grupos (mayoritario y minoritarios), y estudian variables predictoras como el *sesgo endogrupal* (que analizamos en el Estudio 1), la *similitud endogrupal* y el *enriquecimiento cultural percibido* entre otras.

Así mismo, indicadores comportamentales como la participación en asociaciones étnicas y las prácticas lingüísticas que mantiene la población inmigrante permiten establecer correlaciones con los estilos antes detallados. En tanto que para el caso del grupo mayoritario, se suelen utilizar indicadores tales como el conocimiento de personas de otras culturas, el grado de amistad o intimismo que se establece con ellas y la frecuencia del contacto.

Finalmente, destacan los aportes de Navas *et al* (2004), quienes proponen el denominado *Modelo Ampliado de Aculturación Relativa* como intento superador frente a las anteriores concepciones. Dicho modelo propone incluir la perspectiva de la población autóctona *en respuesta* al contacto con población de origen inmigrante y por tanto culturalmente diferente.

Como señala Worchel (2004), este modelo aporta varias ideas innovadoras tales como la de diferenciar entre una aculturación *ideal* y una *real* producto de las expectativas, la frustración o decepción que pueden sentir cualquiera de ambos grupos ante la realidad percibida. Se destaca la diferenciación producida por el origen etnocultural de los inmigrantes;

y se explica la mayor o menor conflictividad (preferencia/rechazo) según se trate de culturas más o menos toleradas, más o menos rechazadas, etc.

Otro aspecto novedoso en el estudio, es el de que la aculturación tiene lugar en diferentes ámbitos: político, tecnológico, económico, familiar, social, religioso; pudiendo ser la actitud de aculturación diferente según el ámbito de que se trate. En este sentido, el concepto de aculturación hace referencia a un proceso y no a un estado, producido por el contacto y la convivencia de personas de culturas diferentes. Dicho proceso es dinámico, cambiante a lo largo del tiempo y determinado por múltiples circunstancias psicológicas, sociales, ambientales, etc.

A diferencia de otros modelos, en su estudio Navas *et al* (2004) distinguen entre “estrategias” y “actitudes” de aculturación. En tanto que las primeras hacen referencia a lo que las personas manifiestan hacer, las segundas se refieren a las intenciones de las personas, lo que preferirían hacer. Se trata de una discriminación importante a la hora de analizar los resultados obtenidos a través de las *escalas de actitudes ante la multiculturalidad en la escuela* y el *test de sesgo endogrupal* que aquí se aplica a una muestra de docentes; así como en el proceso de triangulación de los datos obtenidos a través de las *entrevistas en profundidad* acerca de las estrategias que los docentes aplican en materia de educación multicultural.

Como hemos mencionado, son variados los elementos que condicionan las actitudes y estrategias preferidas por los diferentes grupos, cuya interdependencia no sólo se circunscribe al contexto sino que incluye variables sociodemográficas como el sexo, la edad, la identificación con el endogrupo y hasta con los cambios generacionales (no es lo mismo hablar de la primera generación inmigrada que de sus hijos o nietos), así como la experiencia vivida en la sociedad de acogida.

1.1. Actitudes del profesorado respecto de la heterogeneidad cultural del alumnado

“¿Te imaginas si todo el mundo dijera la verdad? ¡Sería la guerra!”
(El personaje de Bernard en la película “*Monsieur Batignole*”, 2001 de G. Jugnot)

Hasta aquí hemos visto mecanismos y procesos psicosociales que intentan dar cuenta de las relaciones entre grupos y que sirven de base al análisis de los resultados obtenidos. El

profesorado, como miembro de la sociedad de acogida, se constituye como objeto de estudio primordial en tanto que lo que *sienten, piensan y hacen* los maestros cuando se encuentran con alumnos con características socio-culturales diferentes a la propia en el aula, puede convertirse en un *obstáculo* en los procesos de enseñanza y aprendizaje o una *oportunidad* de integración. Las actitudes median en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la medida en que entretengan la relación pedagógica docente-alumno. Pero, ¿qué son las actitudes?

“Desde una perspectiva psicológica la actitud puede definirse como una tendencia o disposición de carácter aprendido que se expresa mediante una evaluación favorable o desfavorable; es el producto y el resumen de todas las experiencias del sujeto.” (León del Barco *et al* 2008 p. 34).

A partir de la teoría de los tres componentes de la actitud (Breckler, 1984; Harding, Kunter, Proshansky & Chein, 1985) se asume que las actitudes constan de tres elementos básicos: el cognitivo, el emocional y el conductual. De esta manera, la forma en que un sujeto responde a un determinado objeto de la actitud, puede encontrarse determinado predominantemente por elementos relacionados con las creencias e información; por los sentimientos y emociones; o por la intención-conducta. Desde un punto de vista más pragmático, Pedroso (2002) se pregunta para qué sirven las actitudes, “A resposta para esta pergunta tem sido encontrada por quatro vias: as teorias que salientam as funções cognitivas das atitudes, as teorias que salientam o papel de orientação para a ação e as teorias que salientam as funções sociais das atitudes” (p. 203). En todo caso, en todas ellas subyace el interés por dilucidar la relación entre actitudes y comportamientos, y la capacidad mutua que poseen de modificarse.

Podemos plantear entonces, ¿de qué modo la *función docente* influye y regula las percepciones y actitudes del sujeto que encarna ese rol? ¿Puede hablarse de un *continuum* de las creencias y actitudes de la población general respecto de las que pueda tener el profesorado en materia de interculturalidad? Recordemos que la percepción sobre la presencia de inmigración extranjera, que posee la sociedad vasca actualmente, ha tendido a negativizarse en los últimos años.

En el siguiente capítulo, se repasan también algunos trabajos de investigación que sirvieron de antecedente al presente estudio y que profundizan sobre las actitudes del

profesorado intentando dar respuesta a este interrogante. Entre ellos, destaca el de Siqués, Vila & Perera (2009), quienes plantean en base a los resultados derivados de su investigación: “De hecho, no podemos afirmar que las percepciones del profesorado sobre el alumnado extranjero reproducen las percepciones sociales sobre las personas extranjeras, pero en buena parte coinciden. Así existe una estrecha relación entre lo que manifiesta el profesorado y aquello que se piensa socialmente sobre las ‘facilidades’ de integración de las personas extranjeras” (p. 129).

Por su parte Vecina (2006), es mucho más tajante cuando sostiene: “Así pues, los docentes, como miembros de la sociedad son susceptibles, como cualquier otro colectivo, de verse sometidos a las corrientes ideológicas transmitidas en la interacción social de la vida cotidiana y, cómo no, del poder de los medios de comunicación y su capacidad para crear una realidad y una forma de entenderla”. (p. 7).

La educación intercultural requiere del enseñante, no sólo mejorar las expectativas respecto de sus alumnos (en este caso de origen extranjero), sino que se hace necesario “cambiar la capacidad del profesor para lograrlo” (Díaz-Aguado, 1996).

En este sentido, la estrecha relación entre actitudes y expectativas es aquí fundamental, y ha sido ampliamente estudiada dentro del campo de la educación (Calvo, 2003; Fernández, 1999; Heras & Holstein, 2004; Sales & García, 1997; Van den Berg *et al* 2010).

De hecho, “... un profesor cuyas actitudes sean negativas hacia la integración de los alumnos de culturas minoritarias tenderá a bajar sus expectativas escolares hacia dichos niños; en otras palabras, dicho profesor se limitará a “cubrir los mínimos exigibles” con esos alumnos” (Merino & Ruiz, 2005 p. 188).

A través de entrevistas al profesorado y de encuestas, Jordán (1994), señala cuestiones tan importantes como la “confianza” y el trato que se da y recibe interculturalmente en la escuela; la sensibilidad intercultural necesaria en el profesorado para detectar y actuar ante los conflictos interpersonales, abordar los contenidos curriculares, o identificar los prejuicios como fuente de tensión interpersonal.

Así mismo, el autor destaca la forma de discursar acerca de los alumnos pertenecientes a grupos minoritarios tanto en el plano informal y como en el Proyecto Educativo de Centro o el ideario escolar. La posibilidad de autorreflexión del docente a título individual y grupal en el marco de dispositivos de formación-acción, serán gravitantes en las expectativas respecto del rendimiento académico del alumnado. Se trata de un sentimiento de “competencia profesional”, “la creencia de que ellos pueden dar a sus alumnos diferentes una educación de calidad, no solo de “parcheos mínimos” (p.35).

A tal punto son fundamentales las actitudes del profesorado en el propósito de la enseñanza y el aprendizaje, que “si los profesores que ejercen en contextos multiculturales *consiguiesen* de sí mismos unas *actitudes positivas* en relación con los alumnos que tienen y a la enseñanza en esas situaciones, entonces la problemática que andamos analizando quedaría resuelta casi en su totalidad” (p. 37)

Adentrado en el estudio de las actitudes y conductas del profesorado en contextos interculturales, Jordán (2005) plantea el interrogante acerca de qué tipo de educación intercultural se quiere para la escuela; lo que supone un ejercicio reflexivo respecto de la posición desde la que se ha de intervenir educativamente; qué tipo de educación pretende ponerse en marcha, desde dónde y hacia dónde, con quién y para quién...

1.2 Identidad social y sesgo endogrupal

Estrechamente relacionado con la idea de la inmigración como un fenómeno que supone el desarrollo de procesos de cambio en los patrones culturales de los grupos en contacto y que exige a los sujetos adquirir nuevos conocimientos y habilidades para actuar competentemente (Páez y Zlobina, 2007), se encuentra el desafío educativo de pensar la escuela como espacio de construcción de identidades. Las niñas y niños que en ese espacio llevan a cabo gran parte de su socialización, se encuentran “construyendo” su identidad personal y social.

La configuración identitaria constituye un proceso cambiante, abierto y en continuo desplazamiento; dinámico, fragmentario y constituido por *rasgos*... Con Freud advertimos que la condición subjetiva conlleva el desconocimiento del yo y la ignorancia del deseo propio; a lo

que Lacan contribuirá proponiendo que lejos de ser una unidad indivisa, el yo, debe pensarse como escindido, alienado en sí mismo, *extraño*. “¿Cómo puede entenderse que el sujeto se aliena? Se aliena en la medida que la organización que logra es 'en otro'” (Lorenzo, 2007 p.2). Y para designar dicha condición, Lacan (1959, 1968) utilizará el concepto de “extimidad”, donde “la alteridad constituye el núcleo íntimo del sujeto”. Desde la perspectiva psicoanalítica, no hay esencialismos, la subjetividad se construye a través de posiciones y relaciones cambiantes en el devenir de un sujeto.

Desde la psicología social de corte cognitivista, encontramos los aportes en torno a la teoría de la *identidad social* propuesta inicialmente por Tajfel (1974), en donde la misma es entendida “(...) as that part of an individual's self-concept which derives from his knowledge of his membership of a social group (or groups) together with the emotional significance attached to that membership.” (p. 69). No obstante lo cual, el mismo autor señalará, que se trata de una definición limitada de identidad o de la identidad social, puesto que la imagen o concepto que un individuo tiene de sí mismo, es “infinitamente” más compleja tanto en sus contenidos como en sus derivaciones.

Como Lorenzi-Cioldi & Doise (1996) explican, la identidad social constituye un continuo que forma parte de la definición de sí mismo que efectúan los sujetos, en donde en un extremo de esa definición la persona se determina como parte del grupo y en otro extremo las características propias de su grupo constituyen parte de su singularidad. Los procesos psicológicos de *despersonalización/personalización* constituyen un elemento central dentro de esta teoría en la medida en que califican el paso de la identidad personal a la social. Ambos contribuyen a la cohesión grupal, logrando una mayor homogeneidad y uniformidad interna en el caso del primero; en tanto que el segundo, permite al sujeto discriminarse dentro del grupo y diferenciar a otros manteniendo la diferencia endogrupo/exogrupo. Esto nos habla de la existencia de diversos niveles de categorización, donde la homogeneización del exogrupo no impide la personalización de los miembros del propio por ejemplo.

Interrogar a un sujeto acerca de “*si es importante conservar su identidad y sus características culturales*” como hemos visto respecto de los procesos de aculturación, nos acerca a una de las cuestiones fundamentales de la teoría de la identidad social: el intento por mantener (o acceder) una *identidad social positiva* apoyada en las comparaciones favorables entre el grupo de pertenencia y otros grupos relevantes

Para que un grupo alcance una *identidad social positiva*, tiene que aparecer diferente a otros grupos sobre dimensiones juzgadas como positivas y relevantes por el individuo miembro de ese grupo. Inspirándose en la teoría de la comparación social formulada por Festinger en 1954, Tajfel (1978) precisa que es por medio de comparaciones sociales favorables al endogrupo que una identidad social positiva puede constituirse y mantenerse. Es decir, que la identidad social positiva correlaciona con la comparación favorable que comparten los miembros de un grupo respecto de un determinado exogrupo. En cambio, las comparaciones que sean desfavorables para los miembros de un determinado grupo contribuyen a la aparición de una *identidad social negativa*, la cual produce un efecto muy negativo sobre la autoestima de los individuos que la experimentan (Bourhis, Gagnon & Moise, 1996). Esta situación, supone el desarrollo de complejas estrategias por parte de los individuos de aquellos grupos cuya identidad social no resulta satisfactoria.

Situados en el contexto de las escuelas, caracterizado por la diversidad socio-cultural del alumnado como miembro de grupos nacionales y culturales minoritarios en la sociedad de acogida, resulta fundamental adentrarnos en la percepción del endogrupo y del exogrupo que tenga el docente, y que por tanto pueda influir y determinar la relación pedagógica docente-alumno. Además, y teniendo en cuenta que uno de nuestros principales objetivos es de comparar las percepciones y actitudes que tiene el profesorado en diferentes “ambientes” escolares caracterizados por la mayor o menor presencia de alumnado inmigrante; conviene hacer notar que dicha percepción del *endogrupo* y del *exogrupo* es variable en función del contexto y las condiciones de comparación que adopten las personas.

Ahora bien, para entender mejor, el modo en que los sujetos se identifican como miembros de un determinado grupo, debemos adentrarnos en los procesos de *categorización social*, que con su capacidad homogeneizadora y uniformizante facilitan la acentuación de las diferencias intergrupales así como la similitud intragrupo.

Así por ejemplo, existe la tendencia en el grupo de estatus elevado a establecer efectos homogeneizantes respecto del exogrupo, en tanto que para su grupo de referencia pueden erigirse diferentes categorías y particularizaciones, sin por ello “perder” la capacidad de auto-percibirse como una unidad homogénea.

Estos mecanismos, dan cuenta de la existencia de *sesgos* a la hora de percibirse a sí mismo, al grupo de pertenencia y a otros individuos y grupos. En donde los sujetos miembros de un grupo tenderán a favorecer a los miembros de su grupo con el objeto de hacer que el endogrupo sea lo más diferente posible del exogrupo, basado en los procesos de categorización. El sesgo endogrupal, también llamado *favoritismo endogrupal* es la tendencia por parte de los miembros de un grupo a favorecer, beneficiar o valorar más positivamente a los miembros del propio grupo en comparación con otro (exogrupo) (Turner, Brown & Tajfel, 1979).

A partir de las primeras investigaciones realizadas, se pensó que el sesgo era producto del conflicto entre grupos, provocado a su vez por interacciones o metas incompatibles. En este sentido, el sesgo representaría antipatía, rechazo y/o discriminación al exogrupo. Sin embargo, posteriores estudios demostraron que el sesgo expresa el hecho de favorecer al propio grupo respecto de la distribución de recompensas, la asignación de rasgos o la valoración de su desempeño (Rojas, García & Navas, 2003).

Para que se produzca *sesgo endogrupal* y como consecuencia de la búsqueda de esa distintividad grupal positiva que antes se ha mencionado, ciertas condiciones son necesarias: la identificación con el grupo de pertenencia, la relevancia tanto del grupo con el se establece la comparación como la dimensión en la cual se comparan, etc. Se trata de un intento que efectúan las personas miembro de un determinado grupo, por mantener una distintividad positiva no directamente relacionada con la competición instrumental (Rojas *et al* 2003).

En el marco de una serie de estudios sobre conflictos intergrupales, se confirma que la gran mayoría de los sesgos se producen entre grupos mayoritarios y minoritarios donde entran en juego variables como el poder, el estatus y el peso numérico de cada uno (Bourhis et al, 1996). Así, los sujetos se identifican más con su grupo cuando este es valorado como de alto estatus. Esta situación es particularmente relevante en cuanto a los procesos de socialización que se desarrollan en el espacio escolar ya que desde la infancia, son múltiples los factores que influyen en la construcción de una identidad subjetiva y social más o menos positiva, como por ejemplo la pertenencia a un grupo social desfavorecido; el modo en que éste es percibido por parte del grupo dominante; las posibles estrategias individuales y/o colectivas de movilidad; etc.

Según Hadj (2009), se produce un conflicto identitario o “incoherencia identitaria” puesto que los sujetos deberán lidiar con la diferencia que existe entre lo que indica su documentación y la mirada que les remiten los otros. Esta situación es sufrida muy frecuentemente por jóvenes pertenecientes a la denominada “segunda generación”, esto es, que han nacido en el país de acogida o que han llegado con edades muy tempranas. “La primera discriminación a la que se enfrentan estos jóvenes de segunda generación se sitúa, pues, en el medio escolar, El fracaso escolar suele afectarlos con más frecuencia que el resto de alumnos y, el colegio, para un alumno con dificultades, viene a ser el lugar donde le remiten la imagen de sí mismo, desvalorizada” (p. 44). El fracaso de la integración, según la autora, empuja al joven a optar por volver a la identidad de origen de forma exacerbada. Los fuertes signos de exclusión social, perspectivas exiguas de futuro por causa del fracaso escolar y abandono de los estudios; llevan a la búsqueda de una identidad con fuertes rasgos de diferenciación de la sociedad de acogida...

En este sentido, determinado tipo de actitudes de aculturación presentan una relación significativa con el sesgo endogrupal como lo han demostrado los estudios realizados por Piontowski, Florack, Hoelker & Obdrzalek (2000) en torno al sesgo endogrupal donde se pronostica que las personas del grupo mayoritario con bajas puntuaciones en sesgo endogrupal optarían por la estrategia de «integración», y que las personas con altas puntuaciones preferirían alguna de las otras actitudes de aculturación enunciadas por Berry *et al.* (p.e. Berry, 2001; Sabatier & Berry, 1996): «marginación», «asimilación» o «segregación». Rojas *et al* (2003) obtuvieron resultados que avalan dicha hipótesis, corroborando también la relación teórica entre *sesgo endogrupal e identificación con el endogrupo* por un lado, y con el *enriquecimiento cultural percibido* por el otro. Existe una relación positiva entre mayor identificación con el endogrupo y sesgo endogrupal independientemente de si son del grupo mayoritario o del minoritario; en tanto que para el enriquecimiento cultural percibido, se encontró una relación negativa entre el sesgo endogrupal y la percepción de enriquecimiento cultural, también en ambos grupos.

Así mismo, en un estudio recientemente realizado en España por Rojas, Navas, Lozano & Gómez (2010) se estudian las propiedades psicométricas de un nuevo test para medir el *favoritismo endogrupal* interétnico con aplicación tanto en el grupo mayoritario (autóctonos) como en el minoritario (inmigrantes), basándose en los ámbitos socioculturales contemplados en el *Modelo Ampliado de Aculturación Relativa* (Navas *et al* 2004). Si bien existe abundante

investigación que demuestra que las personas son proclives a favorecer a los miembros de su grupo de pertenencia por sobre el exogrupo; este último estudio contribuye a la idea de que las relaciones negativas endogrupo-exogrupo (conflicto, prejuicio, discriminación) “no deberían concebirse como una dinámica en la que el favoritismo endogrupal y el exogrupal están negativa e inevitablemente relacionados, sino que dependen del contexto en el que se produzca la comparación intergrupal.” (Rojas et al 2010 p. 1045).

1.3 La “sutileza” del prejuicio a través de las emociones

Desde hace ya bastante tiempo que tanto en Europa como en América, se asiste a un constante ciclo de latencia y resurgimiento de tensiones intergrupales en relación a cuestiones étnico-culturales. Es por ello, que resulta fundamental que los psicólogos sociales estemos atentos no sólo a la comprensión de estos fenómenos sino también a ofrecer alternativas de acción a través de las instituciones sociales como lo es en este caso la educación. La escuela, se convierte así en un punto de atención indiscutible si se tienen en cuenta los procesos de socialización que allí se producen (y re-producen), y en tanto la nueva agenda social indica formar ciudadanos por encima de expertos en conocimientos específicos.

La inmigración supone para la sociedad de acogida, el contacto con grupos culturales de muy distintos orígenes, produciendo cambios en las relaciones sociales habituales. En ocasiones, la categorización “ellos-nosotros” sumando a la ausencia de un conocimiento más profundo de las personas que nos son *extrañas*, pueden llevar a actitudes de prejuicio y conductas de discriminación basadas en *estereotipos*. Los cuales se basan en un principio sistemático de generalización que resulta ser más o menos duradero, automático, socialmente pragmático y que por su carácter consensual y rígido son de difícil modificación. No obstante, el individuo podría controlarlos por sí mismo a la vez que se muestran sensibles a la influencia social del entorno del sujeto y de las identificaciones que establece dentro del lugar social que ocupa.

A través del *prejuicio* se impone una generalización de tipo desfavorable sobre cada uno de los sujetos miembro de un grupo particular. Se trata de un fenómeno psico-social que se sitúa a tres niveles: el de los juicios cognitivos, el de los actos de *discriminación* a través de las conductas y comportamientos; y a nivel de las reacciones afectivas.

Si bien en el presente estudio no busca evaluar el prejuicio de manera directa, sí se considera importante sumar a las diferentes variables en estudio, este aspecto afectivo ligado a las actitudes en el profesorado hacia el alumnado extranjero como miembro de exogrupos minoritarios.

El estudio acerca de las emociones constituye una dimensión que brinda una información profunda y más completa de las relaciones intergrupales. Las *nuevas expresiones del racismo* como plantean Rueda & Navas (1996), han hecho reflexionar a los estudiosos en la materia acerca de que los cambios de actitudes pueden ser más superficiales que reales. La *deseabilidad social* entre otros factores propios de una sociedad que promueve los valores igualitarios y democráticos, hacen que determinado tipo de actitudes y conductas se muestren menos evidentes y más sutiles. Aquí es donde las emociones hacen su aparición como indicadores de los procesos que subyacen a las prácticas y discursos en el campo de estudio de la diversidad cultural y los contactos intergrupales.

Con la intención de crear nuevos instrumentos que se ajusten a las *nuevas expresiones* del sentimiento negativo hacia los miembros de otras culturas y lugares geográficos, Rueda & Navas (1996) llevaron a cabo una investigación tendiente a efectuar una adaptación a la población española de las escalas de *Prejuicio Sutil* y *Manifiesto* de Pettigrew & Meertens de 1995. Con este objeto, aplicaron una escala de 15 emociones calificadas como *sutiles*, negativas o *tradicionales* y de tipo *positivas*. Corroborando sus hipótesis encontraron que no había diferencias en la expresión de sentimientos negativos tradicionales hacia los exogrupos (p.e. odio, hostilidad, asco) entre los sujetos “sutiles” e “igualitarios”, pero estos últimos mostraban más emociones “positivas” en comparación con los sujetos “sutiles” quienes además se sentían más incómodos e inseguros (emociones “sutiles”) ante el exogrupo.

En trabajos posteriores (Navas, 1998; Navas, et al 2004; 2006; Navas & Rojas, 2010) fueron modificando la escala tras sus sucesivas aplicaciones y análisis. De esta manera, en la última escala aplicada en 2010, la misma se compone de 11 emociones que evalúan emocional o afectivo de la actitud prejuiciosa, en tanto uno de los más importantes en la investigación psicosocial del prejuicio (Cuadrado *et al* 2010).

2 Trabajo docente y convivencia intercultural

Como hemos visto, hablar de contextos multiculturales y trabajo docente no puede encontrarse ajeno al estado de bienestar o malestar que generan. Desde la perspectiva del profesorado de educación primaria que trabaja en centros escolares con diferente grado de densidad multicultural; se hace necesario esclarecer dos conceptos fundamentales: el de bienestar social y el de estrés.

2.1. La convivencia intercultural en la escuela y el bienestar social

Conectada a las circunstancias y los factores que ponen al sujeto a “calibrar” sus posibilidades de hacer frente a ellos, encontramos la medida del bienestar.

Durante la última década se han desarrollado numerosas investigaciones sobre el bienestar tanto a nivel subjetivo o individual como social (Blanco & Díaz, 2006, 2005; Keyes, Ryff & Shmokin, 2002; Diener, Suh, Lucas & Smith, 1999) que han ampliado considerablemente el mapa conceptual sobre este constructo. Existen dos grandes tradiciones en el estudio: una relacionada fundamentalmente con la felicidad (bienestar hedónico), y otra ligada al desarrollo del potencial humano (bienestar eudaimónico). Algunos autores como Keyes *et al* (2002) han extendido los límites de esta clasificación y han utilizado el constructo *bienestar subjetivo* (subjective well-being) como principal representante de la tradición hedónica, y el constructo *bienestar psicológico* (psychological well-being) como representante de la tradición eudaimónica.

Sin embargo, estas dos tradiciones (en especial la primera) corren el riesgo de dibujar la imagen de un sujeto aislado del medio, cuya satisfacción general, felicidad y crecimiento personal se producen al margen de las condiciones y el entorno en los que se desenvuelve su vida (Blanco & Díaz, 2005). En este sentido, se trata de pensar un modelo de bienestar que suponga un sujeto en relación con otros; no sólo una persona cuyo bienestar depende de esa relación con otros, sino cuyo propio psiquismo se estructura y depende de tales interacciones. Este es el marco sobre el que se inscribe el *bienestar social* propuesto por Keyes (1998) en el que se destaca la necesidad de tomar en consideración lo individual y lo social, el mundo dado y el mundo intersubjetivamente construido. Es que ambas perspectivas de la existencia, tienen

relación con el bienestar y la salud, tanto física como mental (Cabañero, Richart, Cabrero, Orts, Reig & Tosal, 2004).

Ahora bien, Keyes (1998) define sencillamente al *bienestar social* como aquella valoración que las personas hacemos de las circunstancias y de nuestro funcionamiento dentro de la sociedad. Dicho concepto comprende, según el autor, cinco dimensiones: *Integración social* que se relaciona estrechamente con el sentimiento de pertenencia al grupo social; la *Aceptación social* ligada a la confianza, actitudes positivas hacia los otros y la aceptación de aspectos positivos y negativos de uno mismo; la *Contribución social* definida en términos de la aportación que el sujeto siente que hace al bien común; la *Actualización social* que por su parte tiene que ver con un sentimiento de confianza en la sociedad en la que el sujeto está inmerso y del que forma parte, de que los procesos sociales del entorno tienen objetivos pre-fijados y hacia los cuales nos dirigimos a alcanzar; finalmente la *Coherencia social* supone en los sujetos un entendimiento del mundo social y el hallazgo de una lógica en ello.

La creación de un clima de clase adecuado para la convivencia intercultural como telón de fondo sobre el que se desarrollen los procesos de enseñanza y aprendizaje, requiere de un maestro que se perciba a sí mismo como un sujeto que tiene algo que ofrecer a la sociedad, que su quehacer y su intervención en materia social tienen un impacto positivo para su comunidad, y que es parte de un grupo del cual recibe y brinda apoyo.

Con la incorporación de alumnos de orígenes geográficos y culturales tan diversos en el ámbito escolar, la cultura escolar se ve afectada y una cuota de malestar acompaña este proceso en fases iniciales. La configuración de nuevos escenarios sociales tanto dentro como fuera del espacio escolar supone una re-significación y re-definición del rol docente, desde sus competencias hasta su *función social misma*. Entonces, ¿de qué manera impacta este hecho, en los sentimientos de confianza que pueda tener el docente acerca de sí mismo y de la sociedad en la que vive? ¿Y de qué manera lo hace respecto de las actitudes hacia los otros y la idea de coherencia y de lógica que tiene el mundo en el que está inserto?

2.2. Contextos interculturales, estrés laboral del docente

El estudio de los procesos interculturales, de contacto y convivencia entre alumnos, y

entre éstos y sus docentes, dentro del contexto escolar, invita a profundizar en el estudio del estrés desde una perspectiva que tome en consideración su relación e influencia en aquellas fuentes de tensión propias de la tarea docente. Peiró, Rodríguez & Bravo (en prensa) identifican algunas de ellas tales como: la relación con los pares, la relación con la administración, con los alumnos, las demandas sociales percibidas.

El estrés puede ser considerado un proceso complejo e inclusive impreciso que supone un desequilibrio en el sistema de variables que relaciona a la persona con su entorno y que tiene como resultado un cambio en los niveles normales de bienestar (Williams & Cooper, 1998). Esta situación supone una pérdida de control de las condiciones que hasta ese momento eran factibles de ser manejadas por el sujeto, y frente a las cuales ya no percibe la habitual capacidad de hacer frente.

Como ya se ha mencionado, se ha observado que existe un estado de estrés vinculado al proceso de aculturación que se ha dado en llamar *estrés de aculturación*. Este concepto es introducido por Berry en 1970 con el objeto de diferenciarlo de aquél de *choque cultural* de Oberg (1960), el cual se define como el impacto que tienen las diferencias culturales percibidas tanto a nivel psicológico como social (Martínez-Taboada, Arnoso & Elgorriaga, 2006, 2008). El mismo se produce cuando se perciben las diferencias que existen entre la propia cultura y la presencia de una nueva. Como consecuencia de dicho choque se puede sentir frustración, malestar psicológico y problemas de adaptación en el nuevo contexto. Por su parte, el concepto de estrés de aculturación hace referencia a un proceso que se desarrolla ligado a las estrategias y preferencias aculturativas tanto del grupo inmigrante como del autóctono o receptor.

Sin embargo, si bien en un primer momento se creyó que la interacción entre personas de diferente cultura, así como los cambios producidos por ello, inevitablemente producirían estrés, Sabatier & Berry (1996) advierten sobre la base de investigaciones, que los niveles y las formas de presentación son muy variados y dependen de múltiples factores. De este modo, los diferentes ecosistemas culturales y escolares en estudio, supondrán la puesta en juego de estrategias y formas de intervención educativas para gestionar la convivencia intercultural y el denominado estrés de aculturación. Estos modos particulares de intervenir y también de afrontar resultarán factores claves a la hora de estudiar el estrés propio del profesorado en el ámbito educativo.

La presencia de *otros, extraños y diferentes*, exige una re-significación del mundo social en el que profesor “es”, “convive” y “enseña”. Y es por ello que las dificultades a la hora de poner en práctica la estrategia de aculturación elegida y, de afrontar los cambios, pueden producirse diferentes grados de estrés o bienestar.

Williams & Cooper (1998) nos recuerdan que el estrés no puede representarse por una única variable y por tanto debe incluir aspectos relacionados con la personalidad, el afrontamiento, y las experiencias positivas y negativas vividas en el trabajo. Es entonces, la percepción que el sujeto tiene de esa fuente de estrés y la capacidad percibida de hacer frente a ella, lo que cobra especial importancia. Entran en juego así, variables tales como las diferencias individuales respecto al afrontamiento y el apoyo percibido, el bienestar, y la satisfacción en el trabajo (González, 2006). Por su parte de la Torre (2007) distingue dos factores que inducen a la aparición de síntomas de malestar en el trabajo docente, una relativa a variables individuales, y otra a las organizacionales.

Las primeras funcionan como auténticas variables moduladoras de las posibles respuestas que los profesores puedan emitir ante determinadas situaciones amenazantes (variables organizacionales), ya que como sabemos los docentes no afrontan los conflictos de forma unísona y por tanto ante un mismo evento negativo, la intensidad y orientación de la respuesta puede variar (p. 303).

Dentro de las variables individuales, suele atenderse principalmente al género, la edad, el ciclo educativo, la experiencia, etc. En tanto que respecto de aquellas variables organizacionales, destacan las relativas a la excesiva carga de trabajo, la multiplicidad de demandas y la ambigüedad del rol o conflictos en el papel a desempeñar.

Siguiendo los aportes de González (2006) sobre el papel del género en el estrés laboral, el trabajo docente, y en concreto el estrés asociado a ese rol, supone prestar especial atención a dos variables fundamentales: una de tipo individual (y cultural en tanto socialmente construida) como es el género; y otra de tipo contextual como es la cultural organizacional, definida en función del perfil femenino o masculino de la misma. En primer lugar, la actividad docente es una profesión ampliamente desarrollada por mujeres; y en segundo lugar, el tipo de organizaciones en que esta tarea se efectúa posee características específicas respecto del

tipo de *estresores* y del tipo de *afrontamiento*.

El hecho de que la profesión docente sea una profesión en su mayor parte llevada a cabo mujeres, es un rasgo distintivo de este quehacer a nivel global. Según datos del Instituto Nacional de Estadística de España, en el curso 2007-2008 la enseñanza de nivel infantil y primario es ejercida por mujeres en más del 80% de los casos. En tanto en la Comunidad Autónoma Vasca, la cifra supera el 86%. Por su parte, el Instituto Vasco de Estadística refiere que para el curso 2008-2009 sobre un total de 2.814 profesores de educación primaria, más del 80% son mujeres, cifra que llega a más del 85% si se añade el profesorado de nivel infantil.

El trabajo docente en concreto, se desenvuelve dentro de lo que se ha dado en llamar organizaciones “femeninas” en tanto que tradicionalmente han sido lugar de trabajo preponderantemente de mujeres (González, 2006). Se trata de organizaciones como escuelas, hospitales y los servicios sociales, que tienen un perfil de tipo asistencialista y donde se presta un servicio tendiente al bienestar humano. Se trata de organizaciones estructuradas, altamente regladas y rígidas. El hecho de ser un tipo de organización tendiente al bienestar y desarrollo de los sujetos, torna las tareas que allí se desenvuelven muy ligadas con lo “moral”.

Cualquier acción tomada para el bienestar del usuario representa, no sólo la administración de un servicio, sino también, un juicio o afirmación moral acerca de la realidad social del mismo, puesto que cuando se trabaja con personas que tienen sus propios valores, las acciones de los profesionales no se perciben con un valor neutro. Cuando un maestro suspende o prueba a un alumno, no sólo le está informando del nivel de conocimiento de una materia, sino que también aporta un juicio de valor sobre el estudiante que afectará a la autoestima del mismo. (2006, p. 38)

El trabajo que desempeña el docente, se lleva a cabo en organizaciones muy estructuradas, con un gran número de reglas y normas burocráticas cuyo “elemento” de trabajo son personas. Ello distingue a la escuela de cualquier otro tipo de organización en donde existe un continuo fluir de *inputs* y *outputs* entre el “elemento” (alumnos) y el trabajador (profesor). Esto indefectiblemente influye en el trabajo que se realiza y en sus resultados. También las demandas sociales en el ámbito del trabajo que vive la mujer trabajadora es un importante estresor dado el solapamiento que existe entre las esferas personal y familiar con la laboral.

Si bien tanto hombres como mujeres sufren tensión derivada de la ambigüedad de rol, la inseguridad laboral, o la presión temporal; existen estresores y formas de afrontar los mismos diferenciados según se trate de unos u otros. En este sentido, existen estresores crónicos que son experimentados más típicamente por mujeres. Tal es el caso de la sobrecarga vivida por la mujer respecto a la superposición del trabajo doméstico y el ejercido fuera de casa. Las demandas sociales que implican ser madre y participar en la sociedad producen un considerable grado de culpabilidad y una sobrecarga y estrés tanto físico (doble jornada) como emocional (Martínez, 2003). El denominado “techo de cristal”, los estereotipos de género, la cultura y la política organizacional, son ejemplos de presiones, barreras invisibles y demandas que se manifiestan diferenciadas para hombres y mujeres dentro del ámbito laboral. De este mismo modo, las formas de afrontarlos son también particulares según se trate de unos u otros y según se desarrollen dentro de organizaciones de tipo “femeninas” o “masculinas”.

Es sabido que las mujeres solicitan y reciben apoyo en mayor medida que los hombres y sus estrategias están más influenciadas por el contexto social y las relaciones interpersonales (Day & Livingstone, 2003, González, 2006); pero más que la diferencia en el tipo de afrontamiento lo interesante de señalar aquí es el hecho de que el uso de diferentes estrategias puede ser más o menos efectiva según son de carácter social y por tanto culturalmente construidas; la primera se asocia fuertemente a competencias técnicas, competitividad, agresividad y racionalidad; en tanto la segunda es relacionada con aspectos emocionales, la función nutricia, la pasividad y el contacto interpersonal. En el estudio realizado por González (2006) se corrobora que el rol masculino de género concuerda con acciones directas de afrontamiento (focalizadas en el problema, basadas en el control y de tipo activas), en tanto que el rol femenino de género encaja mejor con modos de afrontamiento relacionados con el apoyo social. Así por ejemplo las docentes mujeres hacen un uso más efectivo de sus redes de apoyo social para afrontar el estrés y la tensión.

3 Comunicación y diversidad cultural

“Se trata de aprender y de desaprenderse de los prejuicios que a veces obturan el lugar de saber supuesto, y se trata también de exponerse al saber” (Gallardo Petit, 1993).

3.1 Estilos de mensajes ante el conflicto

La comunicación es la principal herramienta con la que el docente lleva adelante su labor de enseñar. Es sin duda la palabra (junto a los gestos y el lenguaje no verbal por supuesto) el vehículo por excelencia de transmisión de información y construcción de conocimientos de que dispone el maestro. Asimismo, los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en la escuela se establecen sobre la base un clima y ambiente socio-cultural y de relaciones interpersonales e intergrupales que no escapan a situaciones de conflicto. Por ello, los estilos de resolución del conflicto a través de los mensajes que se emiten, juegan un rol importantísimo como fuente pero también como herramienta de resolución de conflictos.

Ubicados dentro del contexto de relaciones intergrupales e interculturales, el estudio de dichos modos o estilos de abordar el conflicto, cobran un valor especial, sobre todo porque cuando nos comunicamos con otros, damos por sentado que hemos sido precisos en nuestra expresión, cuando tal vez no ha sido así. Los supuestos, creencias, actitudes, emociones y conductas forman parte de los actos comunicativos en situaciones normales o de conflicto:

Many factors may contribute to communication problems. Culture, gender, age, class, and environment significantly affect individuals' ability to communicate effectively. People often rely on inaccurate or incomplete perceptions, tend to form stereotypes, and carry into their communications conclusions drawn from former interactions or experiences. They are also inclined to try to solve problems before they understand them (Mayer, 2000, pp. 4-5).

Las situaciones de conflicto constituyen un hecho usual en la práctica docente, tanto en las relaciones que se establecen entre compañeros de trabajo, entre el docente y el alumno o entre alumnos... La diversidad cultural como escenario, añade un componente más a la compleja relación entre actitudes y comportamientos cuando de afrontar el conflicto se trata.

La palabra, a través del proceso de comunicación, constituye la herramienta de trabajo por excelencia del docente; es el vehículo de transmisión de conocimientos y de “andamiaje” (formulación fue planteada por Bruner en 1973 en referencia a la acción que puede desarrollar el adulto para llevar al alumno de su nivel actual de conocimiento a uno, potencialmente más

elevado) para el aprendizaje. Las diferentes formas o estilos de hacer frente al conflicto desde la perspectiva comunicativa es uno de los temas que se busca indagar en el presente trabajo.

La *inmediatez* es quizás uno de sus rasgos más distintivos de la práctica docente. Las intervenciones docentes no presentan márgenes de tiempo para la reflexión sino en un tiempo *a posteriori*. Esta característica reviste gran importancia en dichas situaciones dentro del espacio escolar, en tanto que:

En situaciones donde la presión del tiempo es elevada, el vínculo actitud-comportamiento tiende a ser más fuerte que en situaciones donde no hay presión y donde los individuos disponen de tiempo para pensar en la información disponible con más detenimiento (Baron & Byrne, 1998 p. 143).

Pensemos por un momento en el salón de clase, y en el sinnúmero de interacciones e intervenciones que lleva a cabo el docente en una hora de clase: las indicaciones, las consignas, los señalamientos, las amonestaciones, dar o quitar la palabra, autorizaciones...

Las actitudes que los sujetos tienen hacia el conflicto, tendrá influencia en los "estilos" o modos de afrontar dicha situación de conflicto. Pero, ¿qué se entiende por conflicto? Existe un amplio número de definiciones de lo que es el conflicto, partiremos aquí de aquella dada por Mayer (2000) en tanto "incompatibilidad de intereses". El centro de todos los conflictos son las necesidades humanas; las cuales se encuentran inmersas en el entramado de diferentes fuentes y fuerzas que las alimentan y definen: formas en que la gente se comunica, emociones, valores, estructuras en las que las interacciones tienen lugar, y la historia misma del conflicto (p. 4).

Con la creación del instrumento denominado *Conflict Management Message Style*, Roseanna Ross & Sue DeWine (1988) contribuyen a una línea de investigación del conflicto que pone el énfasis en la comunicación (Laca, Alzate, Sánchez, Verdugo & Guzmán, 2006). En este sentido Ross & DeWine distinguen tres tipos de intereses en las formas de afrontar el conflicto: interés en los propios resultados (o por competir); interés centrado en el problema; e interés en los resultados de la otra parte.

En este sentido, y retomando el concepto de actitud como probabilidad de ocurrencia de determinados comportamientos:

... ciertas actitudes hacia el conflicto indicarían una mayor probabilidad de ocurrencia de determinados estilos de afrontamiento inicial del conflicto, pero estas probabilidades de ocurrencia estarán “moderadas” por aspectos tales como el tipo de conflicto que se plantea, las características de personalidad y biográficas de los protagonistas, su estatus y otros. (Laca, 2005, p. 123).

En esta dirección, cuando el autor se refiere al estatus, lo hace en relación al aspecto social u organizacional del sujeto. Se trata de un “moderador” que en el caso del docente tiene importancia tanto por la función social que ejerce y que se define tanto dentro como fuera del espacio escolar.

3.2 La sensibilidad intercultural: una competencia comunicativa necesaria en la escuela

Interrogantes en torno a lo que ocurre con la comunicación cuando nuestro interlocutor es culturalmente diferente o qué competencias son necesarias para que esta sea óptima, nos adentran en un campo joven en cuanto a sus desarrollos teóricos y orientaciones prácticas: el de la *comunicación intercultural*.

Existen una gran cantidad de factores que intervienen en la misma, y por tanto en su definición. De acuerdo con Chen (1990, 1992), el estudio de la comunicación intercultural se remite a trabajos que provienen de las ciencias políticas y antropológicas entre los años 30 y 40. Más recientemente, sociólogos, lingüistas, psicólogos y estudiosos de la comunicación han desarrollado interés por esta temática.

Por su parte Rodrigo (1996) señala los inicios de este campo de estudio después de la Segunda Guerra Mundial, unido a los procesos de *des-colonización* y la necesidad de occidente de conocer y comunicarse para negociar y comerciar con otros pueblos y culturas. Así también, la creación de organizaciones internacionales y mundiales como la Sociedad de Naciones en 1920; de Naciones Unidas en 1945; o la Organización de las Naciones Unidas para la Educación,

la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en 1946, entre otras; fueron sentando las bases para la definición de un nuevo terreno de estudio.

Al tratarse de un campo relativamente reciente, suscita problemas de orden metodológico y epistemológico. De hecho la delimitación del campo, su definición conceptual y sus modelos, se encuentran aún hoy en debate. Los desarrollos norteamericanos en este campo se han centrado fundamentalmente en la comunicación intercultural desde el punto de vista de la *comunicación interpersonal*.

Existen tres principales líneas teóricas que profundizan en la comunicación caracterizada por la diversidad cultural de los interlocutores, y que son identificadas por Rodrigo (1999): la Teoría de la gestión de la Ansiedad y la Incertidumbre (*Anxiety/Uncertainty Management Theory*) de Gudykunst (1983); la Teoría de la adaptación Transcultural (*Cross-Cultural Theory*) de Young Yun Kim, y la Teoría de la construcción de la Tercera Cultura (*Third-Culture Building*) de Fred Casmir (1993)(pp. 164-217).

Una característica recurrente en los diferentes acercamientos teóricos al tema de la comunicación intercultural es el papel de la *conciencia*. Pues, es que el desarrollo de una competencia comunicativa intercultural requiere, una “toma de conciencia” de la situación que está desarrollando con el interlocutor. Las personas que se encuentran interactuando con otra/s de una cultura diferente a la propia, no pueden, como señala Rodrigo (1999), utilizar el “piloto automático” que generalmente se utiliza en la comunicación ordinaria con personas de la misma cultura, que comparten los mismos códigos y representaciones culturales. Se requiere de una especial atención de lo que decimos, cómo lo decimos, cuando lo decimos... Por otra parte, esa “conciencia”, también hace alusión a la capacidad de reconocer nuestras propias características culturales, ser autocríticos, ponerlas en cuestión, etc.

Así, en la comunicación intercultural cobran valor preponderante los sistemas culturales interpretativos y los contextos de recepción. El impacto de la cultura en la comunicación a través de las conductas implicadas en la misma, los códigos y patrones de conducta prominentes en los miembros de diferentes culturas; deben ser tenidos en cuenta en toda su profundidad y amplitud. Las diversas culturas desarrollan diferentes sistemas de valores y de construcción de sentido e interpretación. La cultura en la que una persona se encuentra inmersa, determina el comportamiento comunicativo, así como la *competencia*

comunicativa de los sujetos. La comunicación es portadora y transmisora de valores y significados, y la forma en que la gente se comunica es influenciada por esos valores y por la forma en que los significados son percibidos (Chen, 1990).

Interesa rescatar aquí, la perspectiva propuesta por Chen (1990) en tanto hablar de *comunicación intercultural* implica hacer referencia a los requisitos para conseguir una *competencia* comunicativa. Se trata de conseguir que la comunicación con personas de otras culturas sea apropiada, efectiva e tenga una especial atención por el contexto o ambiente en que produce.

Pero, ¿qué quiere decir efectiva? Una comunicación efectiva no significa totalmente controlada y sin ambigüedades. “Una comunicación efectiva es aquella que llega a un grado de comprensión aceptable por parte de los interlocutores.” (Rodrigo, 1999 p. 168). La competencia comunicativa intercultural se centra en la *interacción*, está orientada hacia un otro culturalmente diferente que *determina al que habla*. En este sentido, el concepto de competencia comunicativa involucra tanto al “yo” como al “otro”, es decir, a ambos actores de la comunicación. La competencia comunicativa no sólo debe ser reconocida por el individuo sino juzgada, observada y reconocida, también por su *partner*. La competencia comunicativa, necesita de la *certificación* del otro. Un *otro* debe certificar que allí hay competencia, que la comunicación ha sido efectiva... siempre incompleta, siempre abierta y *huidiza*... pero que hubo producción de sentido para ambos.

Chen (1990), establece cuatro elementos sobre los que la competencia comunicativa intercultural se asienta: fortaleza en la personalidad (*personality strength*) constituida por rasgos tales como el autoconcepto, la apertura del yo y la relajación social; habilidades comunicativas (*communications skills*) que implica habilidades en los mensajes, conductas flexibles, manejo de la interacción y habilidades sociales; adaptación psicológica (*psychological adaptation*), hace referencia a la tolerancia a la ambigüedad, el manejo de la frustración y la ansiedad; toma de conciencia cultural (*cultural awarness*) entendimiento de ciertas claves culturales (valores, costumbres, sistema social, etc).

Si bien la *competencia comunicativa intercultural* es un concepto amplio que involucra aspectos cognitivos, comportamentales y afectivos; en el presente trabajo de investigación se busca evaluar y atender especialmente a este último, a través de lo que se ha dado en

denominar la *sensibilidad intercultural* (Chen & Starosta, 1997). Se trata de un concepto que suele prestarse a confusión y sobre el cual no existen acuerdos sobre sus límites y alcances. En el presente trabajo tomaremos los aportes y estudios realizados por Chen & Starosta, 2000; Rodrigo (1999); Gudykunst (1983); Bennett & Bennet (2001) y Vilà (2003), para quienes la capacidad de distinguir las diferencias en los comportamientos, percepciones y sentimientos, depende de la sensibilidad que posean los sujetos en situación de interacción intercultural. En este sentido y como señala Chen (1997), la sensibilidad intercultural es entendida como la capacidad para distinguir como otros se diferencian en estos tres aspectos: conducta, percepciones y sentimientos.

Bennett (1996) describe la *sensibilidad intercultural* como un proceso que se desarrolla en la interacción con interlocutores culturalmente diferentes, y, a través del cual el sujeto pasa de un estado “etnocéntrico” a otro “etno-relativista”; y, cuya última fase permitiría alcanzar una adecuada competencia comunicativa intercultural. Bennett & Bennett (2001) proponen un modelo integrado de acercamiento a la diversidad basado en el estudio de personas en situaciones interculturales y cuyas respuestas pueden ser:

- *Negación* (se niegan las diferencias culturales).
- *Defensa* (la propia cultura o la cultura adoptada, es considerada la mejor, las culturas diferentes a la propia son puestas en un estatus inferior).
- *Minimización* (los elementos de la propia cultura y por tanto la forma de ver el mundo son universales, a pesar de las diferencias con otras culturas, en esencia esas otras culturas son similares a la propia).
- *Aceptación* (es el primer paso de la re-configuración del modo de ver el mundo, lo que se aceptan son las *diferencias* y complejidad de los demás.)
- *Adaptación* (implica la capacidad de cambiar de perspectiva, la visión del mundo, se basa en la empatía y en el desarrollo de cambios cognitivos)
- *Integración* (el énfasis se encuentra puesto en la identidad cultural, se trata de un “meta-nivel” en donde el sujeto arriba a una visión del mundo bicultural o multicultural)

Como puede observarse, los cambios que se producen en el paso de un nivel a otro hasta alcanzar la *integración* en la sensibilidad intercultural, se desenvuelven a nivel cognitivo, emocional y conductual. Sin embargo es aquí donde Chen (1997) destaca el problema de

confundir el concepto de sensibilidad intercultural con los de conciencia intercultural (*intercultural awareness*) y *competencia intercultural*:

... two confusions need to be clarified before we can generate a working definition of the concept. First, although intercultural sensitivity is related to the cognitive, affective, and behavioral aspects of intercultural situation, it mainly deals with our affective. It is concerned with the emotion. Second, intercultural awareness (cognitive) is the foundation of intercultural sensitivity (affective) which, in turn, will lead to intercultural competence (behavioral) (Chen, 1997, p. 4).

De esta manera, y con el objeto de promover emociones positivas hacia el entendimiento y aprecio por las diferencias culturales, y, eventualmente promover la habilidad y competencia intercultural, Chen (1997) identifica seis componentes propios de la *sensibilidad Intercultural*:

- *Autoestima*: es una percepción que permite a la persona percibirse a sí misma con potencial para desenvolverse en la comunicación con otros culturalmente diferentes.
- *Self monitoring*: es la habilidad de regular nuestra conducta y desarrollar una comunicación más competente.
- *Apertura mental*: se refiere a la disposición del sujeto a explicarse y permitir que los otros lo hagan, implica la aceptación de patrones diferentes a los propios.
- *Empatía*: se refiere a la flexibilidad respecto del propio punto de vista y el de los demás; la posibilidad de “ponerse en el lugar del otro”.
- *Implicación en la interacción*: es la habilidad del sujeto por percibir los tópicos y situaciones, hacer referencia a la lucidez, perspicacia, ingenio e inventiva necesaria en las situaciones comunicativas.
- *Abstención de juicios*: es una actitud que permite la escucha sincera durante la comunicación, y evita arribar a juicios apresurados acerca del interlocutor.

En síntesis, podemos decir que la sensibilidad intercultural, se manifiesta en los sujetos como “(the) active desire to motivate themselves to understand, appreciate and accept differences among cultures” (Chen & Starosta, 2000, p. 3).

CAPÍTULO II. FUNDAMENTOS TEÓRICOS (Segunda parte)

FUNDAMENTOS TEÓRICOS (Segunda parte)

1. El movimiento multicultural y la escuela como espacio relacional

En los años sesenta nace el *movimiento multicultural* de corte político y social, de reivindicación de derechos humanos y civiles. Como señala Banks (2009), grupos étnicos marginalizados en varios países de occidente, comenzaron a demandar cambios en el ámbito social, económico y político de modo de poder participar y ejercer también el poder correspondiente. Muchas de estas respuestas a los reclamos tomaron lugar en las escuelas y universidades puesto que eran vistas como bastiones del *status quo* que formaban parte del sostenimiento de la desigualdad de derechos y la marginalización de los grupos étnicos minoritarios. De este modo se han generado las demandas de transformación educativa en materia de multiculturalidad o interculturalidad.

En su libro *Programas de educación multicultural*, Sales & García (1997), exponen cuatro factores o acontecimientos que sientan las bases del pensamiento multicultural:

- 1- las reivindicaciones sociopolíticas de los años 60 (en EEUU, el movimiento reivindicativo de la comunidad negra norteamericana al que se sumaron otros grupos étnicos minoritarios)
- 2- El factor étnico (una idea surgida de la Modernidad en donde un Estado-Nación aglutinador de todos sus miembros bajo los mismos signos y estructuras plantean a los distintos grupos étnicos, la necesidad de ver reconocidos sus rasgos culturales diferenciales. Una conciencia étnica unida a la idea de pluralismo democrático)
- 3- El fenómeno migratorio de los años 60 y 70 unida a la problemática del llamado Tercer Mundo (a países industrializados como Alemania, Francia, Estados Unidos, Suecia, Inglaterra, etc. conllevó a planteamientos políticos respecto a la población crecientemente multicultural).

- 4- La interdependencia mundial (la apertura de fronteras respecto de la facilidad y rapidez de las comunicaciones, la información, la globalización de los políticos y económicos que refuerzan la interdependencia. La exigencia de mayores y mejores relaciones interculturales).

La coexistencia de creencias y valores disonantes; los sin-sentido que cobran sentido, construyen *verdades* y marcan *destinos* tienen, sin lugar a dudas, implicancias educativas. La interculturalidad supone para la escuela la puesta en marcha de una serie de acciones tendientes a dar respuestas académicas pero sobre todo en materia de *convivencia*. Estudios realizados en torno a las actitudes que los alumnos tienen hacia la escuela evidencian que:

Contudo as razões mais invocadas para gostar da escola têm mais a ver com as relações de convívio que ella facilita do que com motivos académicos ligados às aprendizagens escolares. Não deixa de ser irónico verificar-se a prevalência destas razões de carácter afectivo, numa escola de pendor essencialmente intelectualista que sistematicamente, ao longo dos tempos, tem minimizado o desenvolvimento socioafectivo do aluno e sobrevalorizado tudo o que se refere ao seu desenvolvimento cognitivo, a pesar do discurso oficial sobre uma formação integral do indivíduo (Estrela, 1992 p. 43).

La escuela en cuanto espacio relacional y espacio de instrucción se encuentra en estrecha interdependencia con el proceso que el profesor desarrolla en la orientación del grupo-clase, así como el soporte y la orientación que brinda la dirección del establecimiento. Por esta razón, Estrela (1992), juzga útil los estudios de tipo comparativos entre escuelas de la misma región en la medida en que han demostrado que son diferentes respecto de los efectos que producen en los alumnos; y que dichas diferencias se basan en factores asociados al tipo de organización (el grado de énfasis puesto en lo académico, las intervenciones docentes durante la clase, la disposición de incentivos y recompensas, el grado de posibilidad de los niños de tomar responsabilidades a su cargo). (p. 47).

La práctica educativa es una actividad relacional en donde alumno y profesor interactúan permanentemente a nivel de sus comportamientos así como de los contenidos, conscientes e inconscientes, de su pensamiento. “Do mesmo modo também a relação professor-aluno está em larga medida dependente daquilo que o professor é: do seu grau de

maturidade afeciva, da sua experiência pessoal e do seu próprio inconciente". (Franco, 1999 p. 162)

La denominada *relación pedagógica* implica detenernos en el aspecto tanto *relacional*, como *pedagógico*. En primer lugar, es una *relación* caracterizada por ser desigual, es decir, asimétrica: hay un sujeto en la relación al que se le supone un *saber*: el maestro. Este sujeto, es depositario de los saberes propios de un grupo socio-cultural y tiene la función (*social*) de transmitirlos. Siguiendo la línea de pensamiento de Michel Foucault, la relación entre *poder* y *saber* es estrecha, en tanto el poder es entendido como aquello que es *otorgado* necesariamente por un *otro*. El poder no está en un sujeto sino en la *relación* establecida entre los sujetos, en donde uno(s) supone(n) un saber en otro(s).

Se trata de la premisa que Leite (2001) subraya según la cual no hay enseñanza posible sin el reconocimiento por parte de aquellos que son enseñados, y por tanto, la necesidad de legitimación de aquello que se va a enseñar. Una premisa que en las relaciones intergrupales e interculturales que la multiculturalidad supone, plantean cuestiones tales como ¿de qué modo se lleva a cabo esta legitimación del docente y del saber a transmitir por parte del alumno extranjero? ¿De qué modo influyen las experiencias de aculturación y los discursos familiares? ¿Qué resistencias se ponen en juego?

En este sentido, Bourdieu & Passeron (2004) nos hablan de lo que han dado en denominar la *violencia simbólica*. Una violencia que es inherente a toda *relación educativa* (y por tanto de poder); y a través de la cual la *violencia simbólica* es instrumentaliza en la dinámica propia de la *reproducción social*. Desde este ángulo de análisis, el currículo no es un elemento neutral ni desinteresado de transmisión del conocimiento; sino que por el contrario, supone una selección, clasificación y distribución del conocimiento que muchas veces deja fuera a determinado tipo de alumnos. Se trata de una violencia "invisible" en tanto existe en la *obviedad* de las cosas y los hechos. Y aunque no admite preguntas ni cuestionamientos, su poder no está en la fuerza de la imposición sino en la conciencia de todos, pues quien es objeto de la misma, es quien la autoriza y legitima. ¿Qué papel tiene o decide tener el maestro en esa construcción del currículum? ¿Desde dónde? ¿Desde qué actitudes, desde qué concepciones acerca de lo multicultural lo hace? Estos son algunos de los interrogantes que sobre los que ensayamos respuestas en el presente trabajo de investigación.

Si bien, a lo largo de los años, la función del docente ha ido cambiando desde una época en la que el docente se consideraba el depositario exclusivo de saberes, hasta otra más actual, que lo define como un *vehiculizador, facilitador y/o mediador* del conocimiento; la esencia de la relación pedagógica sigue siendo la misma. Los conocimientos son previamente seleccionados, sistematizados y organizados a fin de llevar a cabo tanto la transmisión, como la evaluación de la adquisición de esos conocimientos. En palabras de Estrela (1992): “É, pois, o carácter selectivo do saber que legitima e fundamenta a relação pedagógica e determina o estatuto e as funções do professor e do aluno. Conseqüentemente, define papéis, cria expectativas, regulamenta comportamentos, modela actitudes”. Se trata de un carácter selectivo del conocimiento, a cuyo acceso no es indiferente ni clase social de origen de los alumnos ni su origen étnico.

El modo como la cultura es transmitida, reproducida, transformada y adquirida a través de la educación escolar puede ser analizado desde el dispositivo pedagógico propuesto por Berenstein (1990) con el objeto de analizar lo que este autor ha dado en llamar la *gramática del discurso pedagógico*. Es que los dispositivos pedagógicos de una práctica educativa multicultural no pueden circunscribirse a *materiales didácticos adaptados*, o a un mero contenido a ser transmitido; sino que como sostiene Leite (2002) debe fundamentarse en el *dispositivo pedagógico* en tanto “un proceso gerador de formação, quer de alunos, quer de docentes, na medida em que procura meios que dêem 'voz' aos vários agentes envolvidos no processo educativo” (p. 110).

1.1 El concepto de *Cultura* como raíz de la Educación Multicultural

Si el proceso de construcción del conocimiento tiene un origen, un trasfondo, marcos de referencia ideológicos y asunciones implícitas, la *educación multicultural* no es ajena a ellas. En la prácticas y el discurso teórico sobre multiculturalidad, subyacen concepciones acerca de lo que se entiende por *cultura* y que demandan ser revisadas y analizadas en profundidad.

Existe coincidencia por parte de varios autores respecto de hacer explícito el concepto de cultura (Geertz, 1987) para entender con mayor claridad el concepto de hombre, de mundo y del conocimiento; y su impacto en los lineamientos y acciones que se llevan a cabo en nombre de una pretendida *educación intercultural* (Banks, 2001; Carrasco, 1998; García, Pulido

& Montes, 1997; Kincheloe & Steimberg, 1999; Rodrigo, 2004; Roldán, 2005). De hecho, mantener silenciado el concepto de cultura impide, en muchas ocasiones, el avance de la investigación sobre los fenómenos del multiculturalismo y la escuela (García et al 1997).

Así mismo las significaciones dadas al concepto *cultura* son innumerables y variopintas. Pero, ¿qué constituye exactamente a la cultura? ¿Existe *la* cultura como tal o debemos hablar de *culturas*? Y más aún, ¿es algo acabado?

Respecto de la primera cuestión, encontramos que existen cientos de definiciones de cultura. Hasta hace pocos años la Real Academia Española de la Lengua (RAE) la definía en términos de aquél efecto de cultivar los conocimientos humanos y la relacionaba directamente con el ejercicio de las facultades intelectuales del hombre, sobre lo que Muñoz (1997) comentaría: “De allí deriva la contraposición de hombre culto frente a inculto o ignorante. Indica una jerarquía basada en el prestigio social, en el poder, en el estatus.” (p. 99). Actualmente el Diccionario de la Real Academia Española (22ª edición) se refiere a la cultura como el “Conjunto de conocimientos que permite a alguien desarrollar su juicio crítico” ó “Conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc.”. Quizá aquella a la que más se recurre sea la que expuso Tylor en 1871 en su obra “*Cultura Primitiva*” (Tylor, 1976), quien definía la cultura como una compleja totalidad que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, el derecho, las costumbres y cualesquiera otras actitudes o hábitos que el ser humano adquiere como miembro de una sociedad.

Algunas recurrencias y características más relevantes dadas al intento de significarla hacen referencia a la misma como un compuesto de valores, creencias, normas, racionalizaciones, símbolos, ideologías, es decir, productos mentales además de materiales. También se la ha definido como un “software mental” o programación mental, según Hofstede (1999); a la vez que señala que se trata de aquello que distingue a los integrantes de un grupo expuestos a la misma educación y experiencias similares. Las personas pertenecemos a distintos niveles culturales: nacional, regional, étnico, religioso o lingüístico, así como de género, generación, clase social y organización.

Por su parte, Sigmund Freud realiza en 1929 con la publicación de la obra *El malestar en la cultura* un importante y fundamental aporte al entendimiento de la cultura en cuanto a

su función psíquica y social. Desde una perspectiva psicoanalítica, Freud se acerca a un análisis de tipo sociológico a la hora de explicar los mecanismos psíquicos del sujeto. Es un texto más que perturbador, que a lo largo de sus ocho apartados expone los puntos de vista del autor sobre las complicaciones que resultan de la vida ajustada a un orden social representada por la *cultura*, la imposibilidad de alcanzar la felicidad absoluta, así como la *desilusión* y el *malestar* que conllevan para el sujeto: “Bástenos, pues, con repetir que la palabra *cultura* designa toda la suma de operaciones y normas que distancian nuestra vida de la de nuestros antepasados animales, y que sirven a dos fines: la protección del ser humano frente a la naturaleza y la regulación de los vínculos recíprocos entre los hombres”. (Freud, 2006 [1927] p. 6).

Tomando como ejemplo la religión, en tanto producto y e instrumento de la cultura, Freud ejemplifica la tensión entre lo pulsional subjetivo y los “reclamos ideales” de los preceptos culturales y sociales:

La verdad oculta tras de todo esto, que negaríamos de buen grado, es la de que el hombre no es una criatura tierna y necesitada de amor, que sólo osaría defenderse si se le atacara, sino, por el contrario, un ser entre cuyas disposiciones instintivas también debe incluirse una buena porción de agresividad. Por consiguiente el prójimo no le representa únicamente un posible colaborador y objeto sexual, sino también un motivo de tentación para satisfacer en él su agresividad (...) La existencia de tales tendencia agresivas, que podemos percibir en nosotros mismos y cuya existencia suponemos contada razón en el prójimo, es un factor que perturba nuestra relación con los semejantes, imponiendo a la cultura tal despliegue de preceptos. (...) La cultura se ve obligada a realizar múltiples esfuerzos para poner barreras a las tendencias agresivas del hombre, para dominar sus manifestaciones mediante formaciones reactivas psíquicas. De ahí, pues, ese despliegue de métodos destinados a que los hombres se identifiquen y entablen vínculos amorosos coartados en su fin; de ahí las restricciones de la vida sexual, y de ahí también el precepto ideal de amar al prójimo como a sí mismo, precepto que efectivamente se justifica porque ningún otro es, como él, tan contrario y antagónico a la primitiva naturaleza humana. (2006 [1927], p. 108-109).

Desde la perspectiva de la psicología social y las organizaciones, la *cultura* se define más concretamente en términos de *institucionalización* de formas de pensar y hacer; aquello

que orienta nuestras conductas, las interacciones y la comunicación con los otros. En este sentido es un sistema normativo, un marco referencial en el límite de la identidad social e individual.

Si por otra parte, tomamos en consideración las definiciones dadas al concepto desde la Antropología cultural contemporánea, descubriremos un fuerte acento puesto en la dimensión histórica y *construida* de la cultura. A partir del siglo XIX y siguiendo el paradigma del relativismo cultural, se desarrollan las ideas de *proceso* y de *pluralidad* de culturas. Las culturas son construidas, son producto a la vez que proceso. La cultura se transmite y se re-significa en los procesos de socialización, entonces el *cambio* pasa a ser una característica intrínseca a la cultura. Podemos decir que se trata de un constructo colectivo, multi-determinado por una dimensión subjetiva; por el contexto histórico y social de esas subjetividades; y por los modos de intercambio y comunicación.

En su búsqueda y profundización de la concepción de cultura implícita en los diferentes modelos de educación multicultural, García et al (1997), efectúan una aportación interesante y abarcativa desde la perspectiva de la antropología social y cultural; en donde el concepto de cultura debe ser evidenciado y re-definido. En primer lugar, los autores advierten sobre la necesidad de diferenciar entre *cultura* y *grupo* es una de las principales advertencias que estos autores indican, puesto que la frecuente identificación de uno con otro puede obstaculizar la promoción de la igualdad educativa:

Por supuesto, no negamos la existencia de relaciones de dominación, sino que dudamos de que las fuerzas de esas relaciones puedan dibujarse tan fácilmente. No son 'culturas' en sí las que combaten por el espacio del poder en la sociedad, sino determinados 'grupos' que, la mayoría de las veces, invocan en sus discursos una supuesta cultura que les respalda y concede legitimidad. (García Castaño *et al*, 1997, p.232)

De ello se desprende la necesidad de observar el hecho de que en los procesos de *diferenciación* que todos los grupos llevan adelante con el objeto de autodefinirse, se produce un efecto de *jerarquización*.

Reconocer las diferencias culturales no puede circunscribirse a un ámbito geográfico, sino a los grupos humanos.

Desde los conceptos de cultura que sustentan ciertos modelos de educación multicultural, no cabe la posibilidad de dudar siquiera de que se pueda delimitar la cultura. Ante esta dificultad, la operación que algunos realizan consiste en identificar cultura con grupo étnico, Esta primera identificación va seguida de una segunda aún más compleja: identificar pluralidad de grupos étnicos con pluralidad cultural. (García *et al*, 1997 p.234)

Equiparar el concepto de cultura con el de identidad de un grupo, lleva a pensar a la primera como un elemento de diferenciación “nosotros-otros”. Si bien la cultura sirve a los mecanismos de identificación, ello solo constituye una parte de la misma. En todo caso, puede pensarse la cultura como fuente y depositaria de aquellos procesos, categorías y conocimientos que sirven a la definición de una comunidad. Y es que por otra parte, la existencia de diferencias internas dentro de cada cultura, también evidencia la multiplicidad de las culturas en contraposición a la idea de la cultura como algo homogéneo, sin *matices*, “una uniformidad hablada más que una unidad real” (García Castaño *et al*, 1997, p. 236).

Nos acercamos así, a la segunda cuestión planteada, a saber: ¿la cultura es una sola o debe hablarse de *culturas*? Un intento por dar respuesta a esta cuestión reside en entender la cultura como un *proceso* que “intenta organizar las diferencias” que le son propias. Luego, “la” cultura es diversa en sí misma, es múltiple por definición...

Cabe destacar que sin importar cuán culturalmente aislada parezca la vida de una persona, como miembro de la compleja sociedad moderna (o incluso en menor escala, dentro de una sociedad tradicional) cada miembro es portador de diversidad cultural. No es posible que un sujeto no haya adquirido diferentes subconjuntos culturales, “differing software packages that are tools that can be used in differing kinds of human activity” (Banks, 2001 p. 33). Nos contactamos, aprendemos y creamos diferentes microculturas o subculturas en la familia, el trabajo, la escuela y las redes sociales con pares. En la misma línea, García *et al* (1997) insisten en el hecho de que todos los individuos de un mismo grupo desarrollan competencias en varias culturas.

Puestos a reflexionar sobre la herencia literaria en la tradición oral desde el punto de vista educativo, Costa & Baça (2008), se adentran en el concepto de cultura a partir de los aportes teóricos de Bernstein (2000), acerca de la importancia del discurso pedagógico oficial

que regula la producción, re-producción y distribución del discurso pedagógico, su práctica, y el contexto en el que la misma se desarrolla. De esta manera, Costa & Balça expresan que: “we could say that what counts as culture is what school recognises as culture, what children are supposed to know and keep as valid knowledge is what school recognises as with being passed on for generations to generations” (p. 132).

Erikson (2001) señala diferentes alternativas en la definición de *cultura*, de las cuales destacan aquellas que hacen referencia a la misma en tanto *sistema simbólico* conformado por un núcleo simbólico compartido por todos los miembros de un mismo grupo social que organiza y les da sentido a su vida; como un *proceso social donde se enfatizan los cambios sistemáticos en la cultura según la asignación del poder en la sociedad, y en donde el conflicto social es parte fundamental de dicho proceso*. Las diferencias culturales se establecen teniendo en cuenta el poder, el estatus y los intereses políticos en los distintos grupos e instituciones de la sociedad.

Como hemos visto, la cultura se transmite a través de diferentes mecanismos y por medio de diversos agentes, lo que de alguna manera “parcializa” la cultura. La *lengua* constituye un elemento esencial de las culturas, en tanto vehículo y complejo sistema de apropiación de la lógica de una cultura. Como señala Muñoz (1997), como *reservorio* de la cultura. Será motivo de análisis en este estudio, la relación de la lengua como herramienta de transmisión cultural, y, las estrategias y creencias que detenta el profesorado acerca de la educación multicultural.

En muchas ocasiones, lo que la escuela trasmite está destinado a que los individuos aprendan a “moverse” dentro de ella. De hecho, uno de los grandes desafíos de la cultura escolar es la de incluir la cotidianidad extraescolar como estrategia de intervención.

En resumen y teniendo en cuenta las variadas aportaciones desarrolladas hasta aquí, cabría subrayar algunas de las principales características en la definición de *cultura*:

- La noción de cultura como un proceso inacabado y con límites difusos.
- Como proceso de producción y de re-producción social.
- Relativamente cambiante y relativamente estable.
- Construida por “rasgos”, por una “mixtura de rasgos”

- Excede los límites geográficos, nacionales y grupales
- Relacionado con el acceso y distribución del poder.
- Como la “sedimentación” de experiencias de personas y grupos sociales de varias clases como la familia, el género, la clase social, etc. (Banks, 2001).
- Como algo que puede o no ser consciente y controlado por los sujetos.
- Experiencia a la que acceden los sujetos a medida que interactúan socialmente a través de la *lengua*.

1.2 ¿“Multi”, “inter” o “trans” culturalidad?

Los conceptos utilizados para definir a la educación desde la perspectiva de la diversidad cultural son variados a lo largo de la literatura; llegando en ocasiones incluso a utilizarse de forma indistinta los términos *multicultural* e *intercultural*.

Si bien no existe un consenso respecto de cuál es el término más apropiado para referirse a una educación que atienda a la diversidad de culturas presentes en la sociedad, la escuela y/o el aula (Aguado, 1997); interesa revisar aquí los supuestos subyacentes a las diferentes conceptualizaciones de modo que permitan identificar con más claridad los diversos paradigmas y modelos de abordajes educativos.

Kincheloe & Steimberg (1999) advierten:

Multiculturalismo significa todo y al mismo tiempo nada. Se ha utilizado tantas veces de forma procedente e improcedente y para tantas razones y planes conflictivos, que nadie, a finales del siglo XX, puede hablar de multiculturalismo o educación multicultural sin precisar qué es lo que quiere decir. (p. 25)

Estos autores intentan dar respuesta al interrogante acerca de lo que significa *multiculturalismo* en el campo de la enseñanza, y lo hacen centrándose en tres variables específicas: la *raza*, la *clase social* y el *género*. Así mismo señalan que dar respuesta al multiculturalismo conlleva definiciones acerca de lo es el *mundo social* vinculado a intereses políticos, sociales y económicos; en donde las relaciones de poder hacen que los individuos, los

grupos y las instituciones configuren determinadas reacciones ante la realidad multicultural. Los autores identifican cinco tipos de multiculturalismo:

- *Multiculturalismo conservador o monoculturalismo*: desde finales del siglo XX, representa una forma de neocolonialismo; se basa en la creencia de superioridad de la cultura patriarcal occidental. Subyace en ella la idea de “falta” en aquellos *diferentes*, aludiendo a una inferioridad aunque de forma no explícita o pública. Destaca aquí, la pericia por parte de los defensores de esta línea de pensamiento, de vender la cultura común como una forma de sentido común que está íntimamente ligada al modo en que la gente vive y da sentido a su vida cotidiana (p 29).
- *Multiculturalismo liberal*: con una clara tendencia uniformicista bajo el lema de la igualdad de la “raza humana”. Se esfuerza por separar la política de la educación, propugna una educación “aséptica” de toda influencia política abstrayéndose de las relaciones cotidianas de poder.
- *Multiculturalismo pluralista*: posee grandes semejanzas con el anterior, sin embargo, su principal diferencia radica en que éste se basa en la **diferencia** en tanto el anterior lo hace en la similitud. Ambas formas de multiculturalismo tienden a descontextualizar el fenómeno multicultural y no efectúa una verdadera crítica al etnocentrismo. Pretende fomentar una emancipación pero que queda en lo meramente psicológica sin una “facultad política”. Tampoco hace un reconocimiento de las relaciones de poder que existen en la construcción de la identidad.
- *Multiculturalismo esencialista de izquierdas*: parte de la pregunta acerca de lo que ocurre cuando se cruzan el esencialismo y el multiculturalismo. Su principal deficiencia se asienta en el hecho de no tener en cuenta el marco histórico:

Distintos períodos históricos producen diversas categorías en torno a las cuales se puede formarse la identidad. En el siglo XIX la afiliación a un sindicato fue una de estas categorías mientras que en los años sesenta, militar en las filas de la “contracultura” fue primordial para la formación de la identidad.” (pág. 44)

Lo central desde esta perspectiva reside en pensar que el pasado histórico acuna la esencia identitaria, una esencia “auténtica” y superadora de las influencias del contexto social y las relaciones de poder. El riesgo que esta postura conlleva es la de producir *orgullos nacionalistas* y posicionamientos de *pureza*.

- *Multiculturalismo teórico*: se basa en la teoría crítica, cuya preocupación radica en saber de qué modo se produce la dominación y la manera en la que se configuran las relaciones humanas en los diferentes espacios sociales (trabajo, escuela, vida cotidiana). Fomenta la reflexión y la comprensión del mundo social (de las “sutilezas”, las “conversaciones diarias inocentes”, etc.). Sin embargo, busca dar otro paso y modificar las condiciones de injusticia social.

Dentro del campo de las Ciencias de la Educación, hay una tendencia a favor de utilizar el concepto de *interculturalidad*, poniendo el acento en la *inter*-acción de los sujetos y de los grupos (Aguado, 2003; Etxeberría, 2002; Roldán, 2005). En la *inter*-relación, y en el aspecto de algún modo transaccional y recíproco de los actores involucrados; más concretamente: maestros-alumnos-familias. Desde este punto de vista, el término *intercultural* es propuesto dentro del campo de la educación, como superador de la noción *multicultural*. Destacando la complejidad y la dinámica de las relaciones humanas en general y la relación educativa en particular. La *multiculturalidad*, se asemejaría a una visión “plana” y puramente descriptiva de las personas y grupos de diferentes culturas en determinado tiempo y espacio.

Para la Psicología Social, la noción de *interculturalidad* pone el acento en el *conflicto* presente en el encuentro entre grupos culturalmente diferenciados. Situados desde esta orientación, se ubican la mayor parte de los trabajos en psicología social respecto del *cultural shock*, el estrés de aculturación, el prejuicio sutil y manifiesto, la comparación social y los sesgos, etc.

Por otra parte, y según explica Roldán (2005), el uso del término *multicultural* es más propio de los países anglosajones como Estados Unidos, en tanto que en Europa se ha recurrido al empleo de la noción de *interculturalidad*. Esto se debe, según este autor, a la forma en que se configuraron ambas sociedades. En el caso de los Estados Unidos, y tomando como ejemplo la metáfora del *melting pot*, la sociedad norteamericana se configura a partir de la eliminación de los rasgos distintivos de los grupos minoritarios bajo el predominio de la cultura del hombre “blanco y protestante”. En un segundo momento, la metáfora de la *salad bowl*, explica la conformación de una sociedad donde todos los grupos étnicos se mezclan y mantienen su propia identidad pero sumados a la configuración de un único estado nacional.

En Europa, sin embargo, incluso desde antes de la llegada de inmigrantes no-blancos, los diversos estados nacionales han estado constituidos por pueblos con una fuerte conciencia nacionalista y con un débil bagaje de elementos comunes, hasta fechas muy recientes (p. 164)

Respecto del uso de uno u otro concepto Muñoz (2001) advierte que la educación multicultural e intercultural “no han nacido como construcciones propias de una teoría determinada ni se han traducido en un modelo teórico-práctico único específico de intervención educativa” (p.2).

Por el contrario, los subyacentes ideológicos y la consecuente instrumentalización pedagógica y educativa es múltiple y compleja según el nivel de análisis que se efectúe: individual, grupal, organizacional, cultural, de clase, de género, etc. En este sentido, suele existir también un planteamiento onmicomprensivo dado a las diferencias que existen en las escuelas y el intento de explicarlas a todas a través de la presencia de múltiples culturas, y de los conflictos que se plantean entre ellas. Para Marchesi y Martín (1998) es imprescindible tener en cuenta el amplio número de variables que se conjugan cuando hablamos de inmigración: clases sociales, géneros, nivel cultural, expectativas, estrategias de aculturación, etc.

García *et al* (1997) definen la *educación multicultural* no como un proceso de transmisión de cultura (pues ésta ya cuenta con su propio proceso de dinámica interna para tal fin), sino a la promoción del conocimiento *crítico* generado sobre ella. Y es que esta postura crítica del conocimiento, obedece a la lógica propia de un conocimiento *alternativo*. Se trata de un conocimiento científico, es decir sistemático y que va más allá del conocimiento vulgar, en donde debe prevalecer el “relativismo” sobre la propia cultura:

La educación multicultural debe ser la potenciación desde la escuela y otras instancias educativas, de una reflexión social (de la que emergen varios discursos), de la autocomprensión de los grupos humanos y la autocrítica de las propias formas culturales, tanto tradicionales como modernas, con el objeto de mejorar sus propias condiciones de vida y afianzar su propia identidad cultural bajo el reconocimiento y la aceptación de la diversidad cultural (p. 243).

Uno de los principales referentes en el campo de la denominada *educación multicultural* es el norteamericano James Banks. Sus trabajos se basan en el estudio y la investigación en escenarios multiculturales dentro del contexto norteamericano, así como la descripción y análisis de esta realidad en diferentes países del mundo (Banks, 2009).

La educación multicultural según este autor es al menos tres cosas: una *idea* o concepto, un *movimiento de reforma educativa*, y un *proceso* (Banks, 2001). En tanto proceso, se trata de algo inacabado, siempre en constante transformación y desarrollo, y que por tanto, no puede inscribirse en una acción puntual, o un cambio a nivel curricular. La idea conductora que subyace a todas ellas es la de que todos los niños, independientemente del género, la clase social, étnica o características culturales; tiene derecho a iguales oportunidades de aprender en la escuela. Sin embargo, uno de los obstáculos más importantes con los que nos encontramos en el camino de lograr este objetivo es:

... some students, because of these characteristics, have a better chance to learn in schools as they are currently structured than do students who belong to other groups or who have different cultural characteristics. (2001 p. 3).

A partir de aquí, su propuesta encamina hacia un entendimiento de la educación multicultural no como un curso especial que deben tomar los maestros para intervenir específicamente sobre “esos” alumnos culturalmente “diversos”, no es un programa educativo puntual, o la incorporación en la currícula de experiencias de algún grupo étnicos, sino que implica una reforma educativa y escolar en un sentido amplio.

En cuanto al concepto de *trans-culturalidad*, puede decirse que el mismo permite una visión dinámica de la cultura, que se define como un proceso en constante transformación y re-constitución cultural; “onde o desafio consiste não somente na busca e reafirmação da identidade, mas, além disso, na formulação de um projeto comum no encontro entre diversas influências culturais (religiosas e sociais) de uma realidade transcultural” (Oesselmann, Santos & Gaspar, 2004).

Por su parte de Souza (2003) nos habla de la educación *transcultural* como “intersección de saberes”, y plantea una discusión ética respecto a de las posibilidades de relación entre culturas. A partir de un estudio de corte antropológico y bajo metodología

etnográfica, la autora cuestiona la interpretación que se hace de los datos recogidos, en tanto se efectúan desde un imaginario y un universo semántico *académico* que sostiene la cultura dominante. De esta manera, la propia investigación y a la hora de delimitar su objeto de estudio, efectúa una discusión ética respecto de las posibilidades relacionales entre culturas:

“Rompendo assim, com a “ética” que sustenta a assimetria nas relações entre os saberes das diferentes culturas e propondo espaços na academia para que outras culturas e sociedades apresentem, defendam e discutam seus saberes sob seu próprio eixo de significações, pontuando a reflexão sobre os limites da interculturalidade simultaneamente à investigação da pertinência de uma concepção transcultural, nos tornamos aprendizes de nosso próprio “objeto de pesquisa”, buscando outras racionalidades para a discussão das práticas educativas e pedagógicas e propondo a legitimidade e status científico da propriedade intelectual destes saberes nesta e em outras áreas da pesquisa.” (p. 1)

1.3 Paradigmas y modelos en Educación Multicultural

Los mecanismos que las instituciones educativas han ido implementado en respuesta a las demandas reivindicatorias y de derechos de los grupos étnicos minoritarios en muchos países occidentales, evidencian una serie de características y patrones que podríamos denominar *paradigmas* o *modelos*. Los mismos encierran determinados tipos de valores y creencias que los hace comunes y los engloba. Banks (2009, 2001) identifica nueve paradigmas como respuestas *prototípicas* o modelos de respuesta ante los movimientos de revitalización étnica y de reivindicación de derechos civiles que se iniciaron en los años '60 y '70 en Estados Unidos. Si bien estos paradigmas no se suceden de manera lineal, es cierto que determinados paradigmas coinciden con fases pre-cognitivas, otras de institucionalización o fases más “evolucionadas”. En líneas generales existe una tendencia a que ciertos paradigmas precedan (o sucedan) a otros de modo que los modelos que contemplan una sola explicación del fenómeno suelen preceder a aquellos de tipo multi-argumentativos o más complejos.

Los principales paradigmas identificados por Banks (2009) se resumen en la Tabla 1 que se presenta a continuación:

Tabla 1. *Paradigmas en educación multicultural.*

Paradigmas	Supuestos básicos	Objetivos	Prácticas y Programas
Aditivo	Contenidos étnicos pueden ser adicionados al currículo establecido (sin reconceptualización o reestructuración).	Efectuar la “integración” a través de la adición de lecciones, contenidos, y festividades de diversas culturas.	Unidades didácticas especiales; cursos de estudios especiales enfocados en las comidas y festividades típicas de grupos minoritarios.
Desarrollo del autoconcepto	Los contenidos étnicos deben fomentar el autoconcepto positivo de los alumnos de minorías étnicas.	Incrementar el autoconcepto positivo de los alumnos de minorías étnicas.	Unidades didácticas especiales que enfatizan las contribuciones de los diversos grupos étnicos.
Deprivación cultural	El fracaso educativo se debe a que las familias y/o comunidad de origen de los niños y jóvenes con bajos ingresos no los proveen de los recursos y habilidades cognitivos necesarios.	Compensar el déficit cognitivos a los alumnos de minorías étnicas que se “llevan” a la escuela.	Experiencias de educación compensatoria de tipo conductas e intensivas.
Diferencia cultural	Los grupos minoritarios poseen una cultura fuerte, rica y diversa.	Que la escuela refleje y respete las culturas de los alumnos de otras culturas.	Estrategias educativas basadas en la sensibilidad intercultural.
Lenguaje	Los estudiantes de minorías lingüistas obtienen un pobre rendimiento académico puesto que se produce una discontinuidad entre la escuela y la familia/comunidad.	Proveer de información a las familias/comunidades, necesaria para que sus hijos tengan éxito en la escuela.	Enseñanza del inglés como segunda lengua; programas de educación bilingüe -bicultural.
Ecología cultural	El fracaso escolar o el bajo rendimiento se deben al rechazo de los grupos minoritarios a la cultura mayoritaria.	Mejorar la forma en que los alumnos de minorías étnicas adquieran la cultura mayoritaria y de esta manera sean incluidos.	Intervenciones educativas que buscan modificar la cultura de los grupos minoritarios en orden a que se vuelvan más consistentes con la cultura mayoritaria.
Desidentificación protectora	Se produce cuando los sujetos sienten amenazado su self ante la posibilidad de ser “vistos” a través de estereotipos negativos.	Reducir los estereotipos respecto de los estudiantes y miembros de grupos minoritarios.	A través de las asignaturas reducir el prejuicio creando ambientes con altas expectativas en estos alumnos.
Estructural	La escuela tiene limitado su rol respecto de la	Hacer que los alumnos y docentes comprendan	Programas que promuevan la igualdad y

	eliminación del racismo y la discriminación, así como de la posibilidad de promover cambios estructurales respecto de las desigualdades económicas. Aquello es del ámbito económico-político.	los factores estructurales que impiden la movilidad social de las personas pertenecientes a grupos minoritarios, y ayudarlos a implicarse en pro de un cambio radical en este sentido.	que los alumnos entiendan las bases estructurales del racismo y la discriminación.
Antirracista	La inequidad/desigualdad educativa se debe las formas estructurales de racismo instaladas a nivel individual, cultural, social, institucional, etc.	Hacer que los diferentes actores educativos comprendan cada una de estas variables.	Programas de reducción del prejuicio; Análisis de la asunciones culturales y su impacto social y educativo; visualización de fortalezas y debilidades de cada grupo cultural; comprensión de la identidad grupal y de las relaciones inter/intra grupales; conocimientos del racismo institucional; las relaciones de poder; etc.

Cuadro confeccionado por J. Banks (2009 pp. 19-20)

Otro modo de abordar las diferentes concepciones y estrategias ante la multiculturalidad en la escuela, es la que realizan García *et al* (1997) a través del análisis del concepto de *cultura* implícito en cada una de ellas. Con este objetivo, identifican seis modelos a partir de los estudios hechos por Gibson (1984), y Sleeter & Grant (1987). Los autores realizan un repaso de los diferentes modelos existentes que refleja una especie de *continuum* en el devenir histórico para finalmente realizar una propuesta de modelo desde la Antropología Social y Cultural.

Desde un extremo basado en la *asimilación*, se busca “educar para igualar” sustentado en la teoría del *déficit cultural* y del *capital humano* (nuevamente la educación de tipo compensatoria); de modo de encontrar la compatibilidad escuela-hogar.

En segundo lugar, se enfatiza la búsqueda del *entendimiento cultural* a través del conocimiento de la existencia de diferencias. Se trata de un enfoque que apuesta por revalorizar las diferencias y en donde la multiculturalidad forma parte del contenido curricular. Tiene sus fundamentos en diferentes teorías de la psicología social como el prejuicio, los sesgos, estereotipos y la identidad social.

Un tercer enfoque se basa en la reacción de los grupos minoritarios ante las prácticas educativas de aculturación y asimilación. Se propone mantener la diversidad cultural dentro de una escuela que mantenga y promueva el *pluralismo cultural*. Se parte de la idea de poner en valor la diversidad cultural, la coexistencia e interacción de grupos culturalmente diferentes, y en donde se compartan las oportunidades a todos los niveles.

Seguidamente, se encuentra la denominada *educación bicultural* basada en el desarrollo de competencias en dos culturas. Aquí, la cultura de pertenencia debe mantenerse a la vez que adquirirse la cultura dominante (como una alternativa o segunda cultura). A diferencia del anterior, destaca la búsqueda de competencia a nivel lingüístico, como un elemento que oficia de herramienta o “puente” entre las dos culturas.

La *educación como transformación*, ocupa el quinto lugar y propugna la reconstrucción social a través de la educación multicultural. Se trata de generar una comprensión crítica de la realidad, una sensibilización y concienciación social que permita ejecutar acciones consecuentes. La educación *antirracista* es propuesta en sexto lugar y coincide con la propuesta de Muñoz (2001) que se presenta un poco más adelante.

La propuesta de García *et al* (1997) consiste en un modo de entender y abordar el multiculturalismo en educación a partir de la Antropología Social y Cultural, en donde la educación es vista como un proceso a través del cual los sujetos desarrollan competencias en otros sistemas de percepción, pensamiento y acción. El aprendizaje en educación multicultural no se circunscribe al ámbito formal de la escuela sino incluir espacios no formales de enseñanza y aprendizaje. La cultura escolar debe conectarse con la realidad extraescolar, y en este sentido, la cultura no puede equipararse a una lengua o un grupo étnico. Así también, los propósitos de una educación multicultural son contrarios a la existencia de escuelas étnicamente separadas (es necesaria una intensa interacción); y por tanto no es un programa exclusivo para los grupos minoritarios sino para todos los grupos. Para ello, es necesario concienciar a los diferentes actores educativos (alumnos, familias, docentes, directivos, etc.) acerca de la realidad multicultural en la están inmersos (como un fenómeno normal) puesto que la homogeneidad no existe dentro de ningún grupo social. A nivel pedagógico, se debe asegurar la existencia de diversidad de métodos de transmisión de los conocimientos y desarrollar una conciencia crítica en el alumnado promoviendo una toma de posición activa.

Por último, los autores sugieren que debe desecharse la idea de que la conservación de la identidad propia de un grupo sea sinónimo de un impedimento para lograr una movilidad social ascendente:

Cuando hablamos de educación multicultural no nos referimos tanto a un proceso de transmisión de cultura –pues ésta se difunde a través de su propia dinámica interna-, sino a la promoción del conocimiento (crítico) generado sobre ella. Los diferentes grupos humanos, productores de cultura y transmisores privilegiados de la misma, poseen una racionalidad propia sobre sus formas culturales específicas, es decir, desarrollan un conocimiento implícito de su cultura (un “saber cómo”) y un conocimiento explícito, verbalizable (un “saber qué”) sobre ella. Con otras palabras, no sólo son usuarios de su cultura, sino que son capaces de explicarla e interpretarla. (p. 241).

Desde una perspectiva basada en el interés por discernir las diferentes estrategias puestas en marcha en los centros educativos en la escolarización de alumnado extranjero, Etxeberría (2002) reconoce tres *modelos de escolarización* de inmigrantes: el **monocultural**, el **bicultural** o **multicultural** y el **intercultural**. Estos modelos pueden diferenciarse más claramente si se tiene en cuenta el objetivo educativo que persigue cada uno de ellos; y que como puede observarse, reflejan dos polos claramente opuestos a nivel ideológico marcado por el monoculturalismo y el interculturalismo, tomando el biculturalismo o multiculturalismo, “un lugar de *meso* entre ambos”. En tanto el modelo multicultural acepta el mosaico de culturas y valora positivamente a todas procurando el desarrollo cultural de los diversos grupos; la educación intercultural, intenta superar esta postura caracterizándose por ser más ideológica y ética que el anterior; cree en el *diálogo* entre culturas y, más que por el objeto se define por la modalidad de análisis de la situación pluralista (p. 140). En este sentido, posee unos objetivos y una metodología particular, de los cuales interesa destacar algunas tales como: el combatir el etnocentrismo; la promoción de igualdad de oportunidades; la revisión obligada del currículum (tanto su organización como su contenido); y resolver la tensión producto del bilingüismo y el *biculturalismo* como modo que asegurar el éxito académico.

Otro modo de abordar las diferentes líneas de pensamiento en esta materia es la propuesta por Teresa Aguado (2003), quien señala que los enfoques planteados para dar respuesta a la atención de la diversidad en educación se definen en función de tres dimensiones teóricas que caracterizan las formulaciones prácticas: *el grado de consenso o*

conflicto según se procure la aceptación de los valores establecidos o existan propuestas de cambio; *el nivel de análisis* (macro o micro); y *la postura ideológica* en correspondencia con los modelos sociológicos utilizados para describir y explicar las relaciones sociales: conservador, liberal o crítico. La autora distingue nueve paradigmas que de alguna manera sintetizan los tres enfoques de atención al pluralismo cultural en educación, planteados por Banks (2001, 2009) y García et al (1997). Sin embargo, es su profunda insistencia en destacar el papel que juega el *entrecruzamiento de variables socio-económicas y culturales*, lo que resulta interesante destacar aquí.

Es que “la íntima conexión entre marginalidad cultural y marginación social” (Aguado, 2003) supone manejos complejos, y, según la relación que se establezca entre ambas, dará lugar a prácticas educativas de tipo compensatorias o adaptativas/críticas por ejemplo.

A partir de allí, la propuesta de Aguado de una *pedagogía intercultural* supone una alternativa a las posturas pedagógicas monoculturales; aplicando una visión compleja del ser humano y las formas culturales que él mismo crea. Utiliza además, el término *intercultural*, puesto que refleja mejor al dinámica humana y lo entiende como superador del concepto de multiculturalidad. Este tipo de abordaje pedagógico supone situar en el foco de la reflexión educativa las *diferencias* culturales, entendidas como cambiantes y dinámicas e íntimamente relacionadas con nuestros valores, el grupo al cual pertenecemos, los roles sociales, etc. Involucra en su análisis a todos los actores sociales: padres, docentes, directivos, alumnos del grupo minoritario y mayoritario, no-docentes, técnicos en educación, funcionarios, etc.

Se trata de una propuesta caracterizada por una ideología *crítica* basada en la pedagogía para la emancipación y el desarrollo de un pensamiento social crítico. Sostiene esta autora que se trata de un enfoque *diferencial* en pedagogía, a partir de las aportaciones de la psicología social, la antropología y la sociología. E insiste, hablando de la pedagogía intercultural: “Su objetivo básico es la superación del racismo y la discriminación, como hecho individual e institucional” (Aguado, 2003 p. 15).

Para finalizar y con el objeto de efectuar una síntesis de lo detallado hasta ahora, Muñoz (2001) ofrece una visión esquemática que permite un panorama general de los diversos enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural “de modo que cada uno pueda definir su postura social, política y educativa con mayor conocimiento de causa” (p. 83).

Un primer enfoque se basa en la afirmación hegemónica de la cultura del país de acogida. Dentro del mismo pueden distinguirse tres modelos:

- *asimilacionista*: se pretende la absorción de los grupos étnicos minoritarios a la del grupo de acogida.
- *segregacionista*: aplicado a las minorías étnicas a través de escuelas o aulas “especiales” para alumnos pertenecientes a grupos étnicos diferentes del mayoritario.
- *compensatorio*: hace referencia la carencia social, económica y cultural del alumnado extranjero que les impide contar con las habilidades cognitivas y culturales requeridas. Esto da lugar a los programas de tipo compensatorio.

Un segundo enfoque, fundamentado en la idea de integración de culturas, se patentiza en el modelo de las *relaciones humanas* y de *educación no racista*. Hace hincapié en la interdependencia entre *grupos* y *culturas*, y el consecuente intercambio de normas, valores, comportamientos y actitudes que se produce. Se caracteriza por el reconocimiento de las *diferencias* y la promoción de la construcción de códigos y normas comunes y compartidas. Según Muñoz (2001), tiene su base en la cultura del *melting pot* norteamericano que se detalló más arriba.

El tercer enfoque busca el reconocimiento de la *pluralidad de culturas*. Pueden englobarse dentro de este enfoque los modelos de:

- *Currículum multicultural*: implica una modificación total o parcial del currículum en la que se representen las diversas culturas presentes en la escuela. No hay una *reestructuración* de los contenidos, sino simplemente una adición. Ejemplo de ello son los *Programas biculturales o bilingües*.
- *Orientación multicultural*: es una orientación basada en el *counseling* u orientación multicultural en donde se trata de vincular aspectos de la identidad individual y de la identidad cultural.
- *Pluralismo cultural*: es un modelo que aboga por la defensa y desarrollo de todas las culturas, y en el que se atiende a los estilos de aprendizaje de los grupos étnicos; promueve la multiplicidad de identificaciones y pertenencias étnico-culturales a través del proceso socializador de la escuela.

- *Competencias multiculturales*: lo central aquí es la preparación de los sujetos para que sean capaces de comprender, adaptarse y funcionar adecuadamente con contextos multiculturales.

Por último, el cuarto enfoque intercultural se basa en la “simetría cultural” y el rechazo por los excesos del *particularismo* y la acentuación de las diferencias culturales. Se introduce el concepto de *interculturalidad*, implicando con ello el establecimiento de vínculos afectivos, efectivos y comunicativos. Dentro del mismo se reconocen los siguientes modelos:

1. *educación antirracista*: combatir desde la escuela, los elementos reproductores de las actitudes y conductas racistas.
2. *holístico*: implicación de toda la institución escolar, aportación de toda la escuela en la construcción social, en donde el alumnado desarrolla un pensamiento crítico y proyecta acciones en la lucha por las desigualdades.
3. *educación intercultural*: se prepara a los alumnos para vivir en una sociedad legítimamente diversa. El pluralismo cultural se refleja en los programas escolares y en el proyecto educativo. Busca la convivencia armoniosa entre etnias; reconoce y acepta el pluralismo cultural; los destinatarios son todos los educandos; prevalecen los valores de igualdad, respeto, tolerancia, cooperación y co-responsabilidad.

1.4 Dimensiones de la Educación Multicultural

Entender el multiculturalismo como un concepto amplio y como un movimiento de reforma educativa que pueden servir de guía al profesorado a la hora de efectuar cambios o reformas en *pro* de una educación multicultural. Para ello Banks (2001) propone atender al menos a cinco *dimensiones*: *integración a nivel de contenidos*, *los procesos de construcción del conocimiento*, *la reducción del prejuicio*, *equidad pedagógica* y *empoderamiento de la cultura escolar y de la estructura social*.

La primera dimensión propuesta, hace referencia al trabajo de *integración a nivel de los contenidos*, esto es, la posibilidad que tiene el maestro de ilustrar conceptos clave, explicar principios, hacer generalizaciones, etc. utilizando ejemplos y contenidos pertenecientes a diferentes culturas y grupos. La integración a nivel de contenidos debe desarrollarse de

manera que guarde un orden lógico, aunque también es cierto que ciertas asignaturas resultan más facilitadoras que otras para integrar contenidos multiculturales.

Otra dimensión fundamental a ser trabajada en las aulas es la del análisis crítico de los *procesos de construcción del conocimiento*. Con ello se hace referencia a la orientación que el docente brinda al alumno respecto de la indagación y entendimiento de los supuestos culturales subyacentes o marcos de referencia disciplinarios que influyen los modos en que el conocimiento es construido. en la medida en que ello permite entender la educación multicultural como un movimiento reformista en educación.

Esta dimensión, constituye un elemento clave y ha sido destacado también por otros estudiosos en la materia como Leite (2005):

...qualquer acção pedagógica que pretenda positivamente responder à multiculturalidade implica que se conheçam como se produzem esses processos de transmissão e de reprodução cultural para os recontextualizar numa lógica que, mediando o discurso oficial de uniformização como o discurso local da especificidade e do relativismo, a todos proporcione a interacção e o enriquecimento que del pode advir (p. 7).

La *reducción del prepucio* como tercera dimensión, supone la puesta en marcha de una batería de recursos y estrategias que van desde el uso de materiales didácticos multiculturales; el abordaje de temáticas respecto a otras culturas y grupos sociales; actividades; y las condiciones en las cuales se imparte la enseñanza y que propicien la interrelación de los todos los niños y el maestro. Debe tenerse presente que las temáticas impulsadas desde las aulas que promuevan imágenes más positivas de grupos y culturas diversas, tienen un impacto importante en las actitudes y concepciones de los niños.

La *equidad pedagógica* puede entenderse mejor partiendo de interrogantes relacionados con la función docente tales como: ¿Cuál es mi estilo y procedimiento de enseñanza? ¿Reflejo en ellos cuestiones o temáticas multiculturales? ¿Tengo en cuenta (de qué manera) el facilitar el éxito y la promoción escolar en los estudiantes de cultura, nivel social, económico, género, etc. diversos? En esta línea, el autor propone el uso de técnicas de aprendizaje cooperativo sea cual fuere la asignatura.

La última dimensión propuesta hace referencia a la *estructura y cultura del centro escolar*, la necesidad de revisar ambas. Para ello es imprescindible la participación de todos los docentes. Se apuntan cuestiones tales como por ejemplo la participación deportiva, la desproporción en los logros educativos, la desproporción existente entre la cantidad de niños que atienden a clases de refuerzo escolar (o especiales) y las actividades o espacios propuestos para los niños “brillantes”, etc.

Sin embargo, todos estos aspectos desde los cuales llevar a cabo un cambio y una reforma en educación multicultural, son condiciones necesarias pero no suficientes. Rescatamos un fragmento de lo expuesto por este autor y que constituye la esencia del presente trabajo de investigación:

Multicultural and sensitive teaching materials are ineffective in the hands of teachers who have negative attitudes toward different racial, ethnic, and cultural groups. Such teachers are rarely likely to use multicultural material or are likely to use them detrimentally.” (Banks, 2001 p. 22)

Estas dimensiones permitirían un entendimiento mucho más amplio y abarcativo del concepto de educación multicultural. Muchos docentes manifiestan entender la educación multicultural como una cuestión que atañe exclusivamente a los contenidos curriculares, y que por tanto no es materia que deba ser atendida por ellos. Se trata de una actitud de resistencia avalada por una concepción reduccionista de la multiculturalidad en educación.

1.5 El abordaje de la diversidad lingüística en la escuela

La lengua de origen del alumno y el modelo lingüístico constituyen variables fundamentales para pensar la escolarización de alumnado extranjero o de grupos minoritarios (Etxeberría, 2002, 2010). El tratamiento brindado a la lengua materna o de origen de los alumnos de grupos minoritarios conlleva consecuencias en cuanto a las posibilidades de éxito o no a nivel académico. Etxeberría nos habla incluso de la “dignidad”, en el tratamiento dado a una u otra lengua. Así, por ejemplo el portugués recibe un trato más “digno” que las lenguas árabes o marroquíes. Basado en sus indagaciones, son tres los factores que influyen en el éxito

escolar y la posibilidad de movilidad social del alumnado extranjero (aunque también del autóctono):

- el socioeconómico
- el lingüístico
- las expectativas, motivaciones, actitudes por parte del profesorado

Las relaciones entre lengua y multiculturalidad son muy estrechas, en especial cuando el bilingüismo es una realidad en la sociedad de acogida como es el caso del País Vasco en España.

La principal fuente de disputa que se establece a la hora de diseñar la escolarización de los alumnos de grupos minoritarios, o de origen extranjero de nivel desfavorecido, suele estar ceñida al dilema existente entre atender a la cultura y lengua de origen del alumno o intentar insertarlo lo más rápidamente posible en la cultura mayoritaria con el fin de conseguir su promoción escolar y social (2002, p. 141).

La pregunta acerca de cuál es el mejor modo de escolarizar al alumnado de lenguas minoritarias tiene esencialmente que ver con el tipo de sociedad que se desea tener y en donde intervienen variables de corte político e ideológico.

Por otra parte, conviene tener en cuenta que alcanzar competencia en una lengua no es necesariamente suficiente para responder a las demandas y tareas curriculares. Se necesita otra clase de habilidades más complejas a nivel conceptual y discursivo. Habilidades necesarias para “moverse” dentro de la cultura escolar y poder responder a las tareas y exigencias académicas.

En Estados Unidos el debate se ha centrado muchas veces, acerca de cuál es la mejor alternativa educativa en materia lingüística. La tensión se plantea en torno a dos tipos de educación lingüística: aquel monolingüe de inmersión total en inglés (también denominados de inmersión total), y aquellos programas de educación bilingüe. En este sentido, los aportes de Cummins resultan esclarecedores. El hecho de que un niño adquiera dominio en una segunda lengua a nivel de vocabulario y sintaxis no necesariamente indica un dominio a nivel de la lógica y estructura discursiva de una lengua. Esto último es lo que brindaría al niño la capacidad de resolver todo tipo de tareas académicas como por ejemplo interpretar una

consigna para resolver un problema de matemáticas, o comprender los contenidos de ciencias sociales (Ovando, 2001).

Cummins (1986) centra su atención en cómo es posible integrar el aprendizaje de la lengua originaria (L1) y la segunda lengua (L2) creando una capacidad común subyacente, una *interdependencia lingüística*. Lo cual indica que las habilidades y competencias lingüísticas y cognitivas que se han adquirido en la lengua originaria podrían ser transferidas a la segunda lengua.

Ahora bien, los interrogantes que surgen a partir de aquí son muchos. ¿Qué lugar debe tener la L1 en la escuela? ¿En qué medida? ¿De qué modo? ¿Es necesario que el docente domine o conozca esas otras lenguas?

Respecto a esto último Ovando (2001) apunta que no es necesario que el docente hable la lengua del alumnado de grupos minoritarios; pero sí se recomienda que conozca y comprenda la historia, el folclore, las tradiciones y valores de aquellos grupos. Eso enriquecerá y facilitará el desarrollo de la sensibilidad necesaria para el trabajo de enseñanza-aprendizaje.

De hecho, estudios realizados en Estados Unidos demuestran que en aquellas escuelas donde la instrucción se impartía totalmente en inglés, los alumnos extranjeros de habla no inglesa que no habían tenido experiencia de escolarización en su primera lengua (sino que la comenzaban en la sociedad de acogida), demoraban entre 7 y 10 años (o más) en adquirir un nivel académico comparable con el de sus pares autóctonos. En tanto, aquellos niños extranjeros, que habían tenido una experiencia de escolarización en su lengua materna en su comunidad de origen de entre 2 y 3 años, llevaban entre 5 y 7 años para alcanzar un nivel de capacidad en la segunda lengua comparable al de sus pares autóctonos. (Cummins, 1981).

Un desafío continuamente suscitado entre el profesorado es el de tejer puentes entre la vida del hogar y la vida escolar, especialmente en el caso de niños de lenguas minoritarias. El conocimiento acerca de cómo se utiliza el lenguaje en la comunidad familiar permitirá al profesorado desarrollar una sensibilidad factible de ser instrumentalizada en el aula.

Otra investigación realizada con el objeto de estudiar las relaciones entre el bilingüismo y el potencial creativo en diferentes contextos socio-culturales (Kharkhurin, 2010),

muestra que la contribución que el desarrollo del bilingüismo puede hacer al potencial creativo difiere de acuerdo al contexto cultural:

Last but not least, as most bilinguals in the present study were exposed to various sociocultural environments, their creative advantages may be attributed not to the cross-linguistic variations, but to the cross-cultural values adopted in parallel with language acquisition. It is not the experience with two language systems, but the experience with two systems of cultural meanings that may have an impact on the cognitive functioning of bilinguals and result in cognitive flexibility and an increase in creative potential (p. 781).

CAPÍTULO III. ANTECEDENTES Y CONTEXTUALIZACIÓN

ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

Los trabajos que constituyen parte de los antecedentes del presente estudio son abundantes y comprenden un amplio abanico que va desde la investigación empírica, la reflexión teórica y el planteamiento metodológico. En rasgos generales, la opinión es unánime respecto de la importancia que tiene en *pro* de una educación multicultural e intercultural, la formación del profesorado, y en este sentido, la necesidad que reviste el estudio de las opiniones, actitudes y, estrategias y significados que implementa y construye el profesorado en el trabajo con la diversidad cultural en la escuela. Destacan en particular aquellos estudios con muestras de docentes en actividad, por un lado, y con estudiantes de magisterio por otro. Asimismo, se han tomado aportes de estudios que incluyen en sus indagaciones las opiniones y percepciones del alumnado y sus familias, brindando una visión más amplia de la realidad multicultural en el ámbito educativo. Finalmente, importa destacar la creciente puesta en práctica de diseños de investigación mixtos de metodología cualitativa y cuantitativa dentro del campo de la educación multicultural, que también han sido consultados y han servido de orientación a la presente tesis.

De todos ellos, destacan dos grupos de estudios que podríamos considerar de “gran” escala, en tanto abarcan en un caso muestras importantes de participantes de varias comunidades autónomas dentro de España; y por otra parte en cuanto al nivel de profundidad de los estudios a través de metodología cualitativa de corte etnográfico o de aplicación de métodos mixtos. El primero, es un estudio empírico sobre la escolarización del alumnado de origen inmigrante llevado a cabo por El Defensor del Pueblo Español en 2003. Se trata de un Informe que entre otros objetivos indaga acerca de las actitudes y valoraciones que detenta el profesorado, de cinco Comunidades Autónomas, respecto de la inmigración y su impacto específico en la escuela a través de la escolarización de alumnos de origen extranjero; el conocimiento acerca de las culturas de procedencia de estos alumnos y alumnas; la valoración que se hace sobre la situación de escolarización en la que se encuentran; el impacto de esta escolarización, la convivencia, y, las expectativas que se tienen hacia estos alumnos. Dicho estudio resulta relevante en dos aspectos fundamentales: en primer lugar, recoge información de profesores en actividad; y en segundo lugar porque compara los resultados obtenidos

según la concentración de alumnado extranjero escolarizado en los centros donde dichos maestros desarrollan su labor.

En segundo lugar, los aportes teóricos y empíricos de Aja, Carbonell, Colectivo IOÉ, Funes & Vila (2000) respecto de la inmigración extranjera en España y los retos educativos que ello supone. A partir de un cuadro de situación exhaustivo de los movimientos migratorios en España y la normativa jurídica, se adentran en el estudio y reflexión del impacto de la misma en el sistema educativo, la ausencia o no de modelos y referentes, las políticas educativas en materia de educación multicultural, la diversidad lingüística, y la construcción social de “los otros”.

Otros dos estudios, son investigaciones empíricas realizadas por el Colectivo de intervención sociológica Ioé. La primera, data del año 1997 y presenta los resultados y conclusiones de un estudio acerca de los discursos sobre la atención a la diversidad con especial referencia a las minorías étnicas de origen extranjero. De estos discursos, se rescata en particular, aquél perteneciente a los maestros de primaria. En líneas generales su objetivo consiste en establecer el significado social de la construcción de las diferencias culturales y, a partir de ello, detectar espacios y resistencias para la educación intercultural en el sistema educativo.

En cuanto a la segunda investigación realizada por el colectivo Ioé, y publicada en 2007, constituye tanto un antecedente a nivel metodológico basado en la recuperación de lógicas discursivas; como a nivel de su objeto de estudio en torno a la significación dada por el profesorado al alumnado extranjero, la inmigración, la diversidad cultural y su tratamiento en la escuela.

Destacar por último, el trabajo colectivo que editan Martín & Mijares (2007), que desde una aproximación etnográfica dentro de las escuelas y las aulas, recupera las voces de alumnos y maestros acerca de cómo interpreta lo que sucede en las escuelas y las aulas como consecuencia del incremento de la inmigración y, si a raíz de ello, están surgiendo nuevas formas de comprender la educación.

Más concretamente en el contexto que nos ocupa, la realidad multicultural e intercultural de las escuelas vascas ha sido ampliamente estudiada por el Prof. Félix Etxebarria

(1994, 1999, 2002, 2003); desde la perspectiva de integración del alumnado de origen inmigrante, análisis de principales obstáculos a la misma y propuestas de integración (Etxeberría & Elosegui, 2010). Sus producciones constituyen un antecedente fundamental para la presente investigación con especial atención en lo referente al tratamiento de las lenguas frente a la diversidad cultural.

En la línea de investigación acerca del bilingüismo y el desarrollo de competencias en segundas lenguas, Azurmendi, Larrañaga & Apalategi (2008) se adentran en el estudio de la interdependencia de diferentes procesos asociados en el contexto del País Vasco: la revitalización de la lengua vasca, la identidad etnolingüística, las estrategias de aculturación y la construcción psicosocial de la ciudadanía vasca.

Desde una perspectiva teórica y partiendo de lo que la investigación respecto de la educación multicultural ha ido demostrando, Jordán (1994) analiza la problemática del profesorado que ejerce en contextos multiculturales, y ensaya un acercamiento a la realidad de esta temática dentro del ámbito catalán, en los docentes que tiene ya en sus aulas un número significativo de alumnos significativamente diferentes. Ello, sobre un sondeo de opinión de un conjunto de profesores (N=30) pertenecientes a una muestra aleatoria de poblaciones diversas en comunidad catalana. Para lo cual se utiliza un cuestionario exhaustivo, a fin de recabar la máxima información sobre la citada problemática en este campo, que sirvieron de orientación acerca de las percepciones y opiniones de los maestros.

Por su parte, un antecedente de gran importancia a las ideas propuestas en la presente investigación es el trabajo realizado por León del Barco, Mira & Carroza (2007, 2008) de evaluación de las actitudes sobre la inmigración y la multiculturalidad en una muestra de 300 alumnos de la escuela de Magisterio de diversas especialidades y cursos de la Universidad de Extremadura (España) y de Évora (Portugal). Estos autores utilizan en su exploración dos escalas construidas, fiabilizadas y validadas por ellos, para evaluar las actitudes hacia la Inmigración, y *hacia la multiculturalidad en la escuela*. Este último instrumento es aplicado en el presente trabajo.

En otro orden, puede señalarse el estudio de Merino y Ruiz (2005), quienes comparan las *actitudes del profesorado hacia la educación intercultural* en el contexto de Campo de

Gibraltar y la Ciudad Autónoma de Melilla. En cuyo caso también se aplicó un *modelo metodológico mixto* de cuestionario y entrevista.

Otro antecedente en cuanto al análisis de las actitudes del profesorado lo constituye la investigación realizada por Leiva (2007) en Málaga, donde se indagan las diferentes concepciones educativas que tienen los docentes sobre la interculturalidad y la convivencia en las escuelas. En este caso, se buscó profundizar en las estrategias de gestión y regulación de los conflictos, así como en las acciones educativas que el maestro considera *interculturales* desde una perspectiva metodológica mixta de estudio de caso y cuestionario.

Desde un ángulo diferente, Vecina (2005) profundiza sobre los *factores de exclusión de los alumnos inmigrantes en la interacción con los docentes y las diferentes medidas que se llevan a cabo para la integración del alumnado extranjero* en la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares. El interrogante que se plantea el autor gira en torno de la escuela como espacio de *integración* o *exclusión*; y a partir de allí, las percepciones que docentes y alumnos tienen mutuamente. La reciprocidad cobra un valor relevante a partir del análisis de entrevistas efectuadas a ambos actores situando al docente como miembro de un colectivo dentro del sistema social en la que transcurre su vida cotidiana; sometido no sólo a los valores predominantes y consensuados de éste sino también a las corrientes de opinión y representaciones sociales acerca de los inmigrantes.

En Cataluña, Siqués, Vila & Perera (2009) analizan a través de un estudio empírico, la relación de las percepciones del profesorado y de la sociedad en general sobre las personas y alumnos inmigrantes. Allí, se ponen en evidencia las contradicciones y discrepancias que existen entre docentes y alumnos respecto de sus mutuas percepciones y actitudes, y a pesar de que para los autores no es posible afirmar que las percepciones del profesorado sobre el alumnado extranjero reproducen las percepciones sociales sobre las personas extranjeras, en buena parte son coincidentes.

La *interacción docente-discente* en contextos escolares con fuerte presencia de alumnos de familia inmigrante (nuevamente en el contexto de la Comunidad Catalana) es objeto de análisis y profundización por parte de Gairín e Iglesias (2008). Su objetivo es el análisis de los modelos de interacción entre docentes y discentes de origen inmigrante y sus consecuencias, en contextos con fuerte presencia de inmigrantes de reciente incorporación al

sistema educativo. A partir del estudio de campo y la aplicación de diferentes instrumentos para la recogida de información como los cuestionarios, observaciones de aula, grupos de discusión, entrevistas en profundidad e historias de vida; los autores ofrecen propuestas de mejora desde la perspectiva de la educación tendientes a favorecer el proceso de integración del alumnado extranjero.

La educación multicultural y las relaciones intergrupales asociadas a ella en el contexto escolar, suponen un proceso complejo en donde el *factor emocional* juega un rol central y se erige como una variable de vital importancia en cuanto a su papel en la relación pedagógica docente-conocimiento-alumno. Por esta razón, se ha considerado relevante incluir el estudio de las *emociones* que frecuentemente despiertan en el docente, los alumnos culturalmente diferentes del grupo autóctono. La escala de emociones, creada por Rueda & Navas (1996) que aquí utilizamos ha sido aplicada en estudios con población general para el análisis de procesos de aculturación (Rueda & Navas, 1996; Navas, 1998; Navas *et al*, 2004, 2006; Navas & Rojas, 2010).

Esta dimensión afectiva, también se aborda en el presente estudio desde una línea de investigación que busca profundizar sobre las competencias que se ponen en juego a la hora de comunicarse con personas pertenecientes a otras culturas. Encontramos así, estudios sobre la denominada *comunicación intercultural*; una perspectiva desde la cual la *sensibilidad intercultural* constituye el componente afectivo y a través del cual somos capaces de emitir respuestas emocionales positivas y controlar aquellas emociones que pueden perjudicar el proceso comunicativo intercultural (Vilà, 2003). Es una de las variables que analizaremos en el profesorado participante, a través de la aplicación de Escala de Sensibilidad Intercultural creada por Chen y Starosta (2001). Además, estudios recientes realizados en Canadá (Quilty, 2008), China (Hou, 2010), Estados Unidos (Dong, Day & Collaço, 2008) y Grecia (Spinthourakis & Karatzia, 2006) constituyen antecedentes de importancia en la aplicación de la escala y profundización de este constructo, en muestras de profesores y de estudiantes. En dichos trabajos, se han indagado las relaciones entre la sensibilidad intercultural y variables tales como: el grado de etnocentrismo, las características personales del docente, la calidad y cantidad de formación recibida, el grado en que ésta influye en su práctica educativa, y, las actitudes hacia la comunicación intercultural.

Otro estudio que merece especial mención es el de Leeman y Ledoux (2005) en Holanda sobre las opiniones del profesorado acerca del concepto de educación intercultural así como el modo en que ésta es operacionalizada en sus clases. La realidad con la que se encontraron fue la de una falta de bagaje teórico en los docentes y un contexto educacional que no celebraba la multiculturalidad. Es necesario, entonces, saber acerca de lo que los profesores piensan sobre la educación intercultural, pues según los autores son esas opiniones las que consciente o inconscientemente determinan su acción didáctica y pedagógica así como los temas que incluyen en sus lecciones. Si bien se trata de un estudio basado en la técnica de cuestionario con preguntas cerradas para la recogida de datos, fue de gran valor la descripción metodológica aplicada para la confección del cuestionario para el cual se realizó un profundo recorrido literario primero, la identificación de las diferentes definiciones de educación intercultural disponibles, y la posterior categorización y operacionalización de las diversas orientaciones.

Finalmente, mencionar el estudio de investigación para tesis doctoral realizado por González (2008), que aborda el tema del estrés laboral, modos de afrontamiento, y, su relación con el género en dos tipos de muestras; de las cuales se rescata especialmente aquella constituida por docentes en actividad. De este trabajo se ha tomado para su aplicación la *Escala de estrés del profesorado* de Peiró, Rodríguez & Bravo (en prensa) así como las reflexiones y conclusiones acerca de los modos de afrontar y experimentar el estrés que tiene el colectivo docente en particular.

Estos y otros trabajos de investigación y reflexión teórica constituyen antecedentes esenciales que no sólo han servido de guía y orientación al presente estudio, sino como válidos interlocutores con los cuales “dialogar” los resultados obtenidos.

CONTEXTUALIZACIÓN

Las migraciones determinan la configuración de nuevos escenarios y dinámicas sociales que obligan a re-definir y construir nuevas categorías identitarias tanto a nivel social como subjetivo. Según el diccionario de la Real Academia Española (2001), existen al menos tres acepciones sobre el concepto de *inmigración*: del latín *migratĭo, -ōnis*, acción y efecto de pasar de un país a otro para establecerse en él. / Se usa hablando de las migraciones históricas que hicieron las razas o los pueblos enteros. / Desplazamiento geográfico de individuos o grupos, generalmente por causas económicas o sociales. La presencia de sujetos-*otros*, en unos *otros* contextos supone una puesta en cuestión de la identidad tanto del que llega como del que estaba, de aquél que es definido como *forastero* (dicho de una persona que vive o está en un lugar de donde no es vecina y donde no ha nacido) y de aquél que se concibe como *autóctono*, en tanto aquella persona originaria del mismo país en el que vive. Aunque dadas las condiciones y el devenir histórico marcado por la emigración e inmigración que ha vivido la sociedad vasca, el autóctono es, como señala Carbonell (2000) “el que llegó antes” (p. 105).

La Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV), como muchas otras sociedades a nivel europeo y mundial, se caracteriza por haber sido tanto fuente de inmigración como receptora de la misma. En concreto, su devenir migratorio puede resumirse en tres momentos históricos: uno marcado por la experiencia migratoria a América (entre los siglos XVII al XX); otro como receptor de la inmigración interna de distintas regiones españolas durante el siglo XX (principalmente Castilla, Galicia y Andalucía); y finalmente un tercer momento caracterizado por la inmigración externa procedente de países no comunitarios como Europa del Este, África e Iberoamérica (González, 2004; Zubieta, 2004).

Las actitudes ante el “otro”, “extraño” y/o extranjero, ha ido cambiando con el devenir histórico. Si entre 1979 y 1989 se admitía mayoritariamente (72% de la población en 1979 y 52% en 1989) que “*los inmigrantes tienen derecho a quedarse con los mismos derechos que los nativos y sin tener que sentirse vascos por ello*”, esta opción perdía puntos frente a la asimilacionista (20% en 1979 y 38% en 1989): “*los inmigrantes tienen que identificarse con lo vasco y hacer un esfuerzo para aprender euskera*”. (Llera, 1992, pp. 105-106).

Estudios sobre la percepción, valores y actitudes hacia la inmigración en población *donostoiarra* en la que han participado el propio Ayuntamiento de Donostia-San Sebastián, la Universidad del País Vasco (UPV-EHU) y el Observatorio Vasco de Inmigración, así como representantes de asociaciones y entidades de la ciudad vinculadas con la realidad migratoria (2007); o los barómetros sobre percepciones y actitudes hacia la inmigración extranjera que realiza el Observatorio Vasco de Inmigración (2007, 2008, 2009, 2010), brindan importantes datos acerca de la percepción que tiene la sociedad vasca sobre los efectos económicos, sociales, culturales, identitarios y lingüísticos de la inmigración.

De este modo y según apuntan los datos del último Barómetro del Observatorio Vasco de inmigración de junio de 2010, la Inmigración ocupa el quinto lugar después del paro, la situación económica, la vivienda y ETA con un 15,4% de menciones, lo que representa el índice más alto desde 2007. Puede decirse, que la importancia dada a la inmigración se reduce cuando se consulta a nivel personal, aunque se registra un incremento respecto de los tres años anteriores. También resulta importante destacar que existe un aumento en la percepción de empeoramiento de la relación con los inmigrantes. La percepción es menos benevolente que en años anteriores respecto de la funcionalidad económica de la inmigración y se acentúa la opinión de sus efectos negativos.

Por otra parte, el informe indica que se siguen manteniendo ciertos estereotipos falsos y prejuicios negativos ante la inmigración extranjera, en grado similar al de años anteriores. Estos estereotipos y prejuicios parecen ser en parte autónomos con respecto a los hechos reales. Especialmente preocupante es el que tiene que ver con el que vincula la inmigración extranjera con la seguridad ciudadana (p. 21).

En todo caso, se evidencia que en los últimos años la postura de la población vasca se ha endurecido, es algo más crítica, menos tolerante y más restrictiva con la población extranjera.

1. *Inmigración y nuevos escenarios multiculturales en la escuela*

Según datos de la Oficina de Estadística del Ministerio de Educación de España, la cifra global de alumnos extranjeros en enseñanzas de Régimen General y de Régimen Especial en el

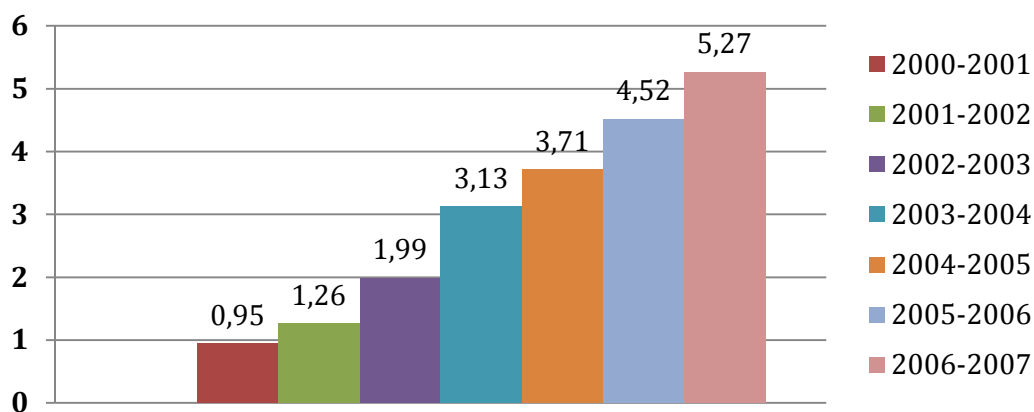
curso 2009-2010 a nivel del Estado Español asciende a 762.746 (un 9,7%), lo que significa un incremento de 7.159 alumnos (0,9%) en comparación al curso anterior (2008-2009), y supone una ruptura de los incrementos significativos que se han venido produciendo en los diez cursos anteriores, y que han supuesto pasar de algo más de 80.000 alumnos extranjeros durante el curso 1998-99 a las cifras actuales.

En cuanto a su nacionalidad de origen, sigue destacando el alumnado procedente de América del Sur y Central con un 42,8%, seguido del procedente de la Unión Europea con un 24,9% y del originario de África con un 22,0%. Por países destacan Marruecos, 132.002 alumnos, Ecuador, 100.202 alumnos, Rumania, 82.890, y Colombia, 56.996 alumnos.

2. La realidad multicultural en las escuelas vascas

La evolución de la tasa de alumnado extranjero escolarizado en el régimen general no universitario, en el total de la CAPV, desde el curso 1999-2000 al 2006-2007 ha pasando de un 0,66% a un 5,27% (gráfico 1). El crecimiento en general ha sido constante; durante el curso 2009/2010 el alumnado extranjero alcanzó el 6,5% del total de escolares correspondientes a las Enseñanzas no Universitarias en las aulas de la Comunidad Autónoma Vasca (unos 23.612 alumnos). De ese total, unos 7.996 alumnos (33%) pertenecen a Educación Primaria. Además, en ese mismo curso, la CAPV escolarizó el 7,1% de los alumnos extranjeros del total del Estado, que cursan Educación Primaria.

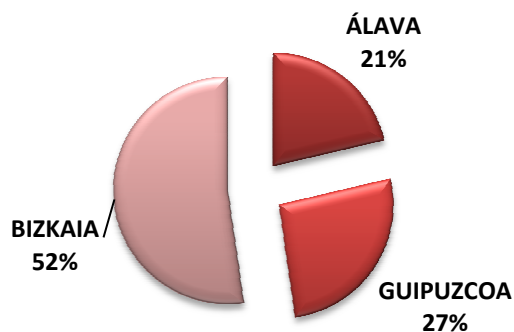
Gráfico 1. Evolución de la tasa de alumnado de procedencia inmigrante de régimen obligatorio no universitario.



Cuadro confeccionado en base a datos del Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco (2008).

El total de alumnos extranjeros en el curso 2009-2010, se encuentran distribuidos en las tres provincias vascas del siguiente modo: Guipuzcoa escolariza el 26,4% (2.117 alumnos extranjeros), Álava el 21,3% (1.708 alumnos extranjeros) y Bizkaia con 4171 alumnos extranjeros, el 52,2 (gráfico 2).

Gráfico 2. Distribución alumnado de origen extranjero en la CAPV (curso 2009-2010)



Según el lugar geográfico de procedencia del alumnado extranjero, vemos que la realidad vasca es similar a la presentada a nivel del Estado Español; la mayor parte del mismo proviene de América del sur, seguido por África (principalmente Marruecos) y en menor medida otros países de la Unión Europea, el resto de Europa, Asia y Oceanía.

En Guipuzcoa en particular, la situación se invierte respecto del segundo y tercer lugar, ocupados por países de la UE y África respectivamente. La Distribución porcentual del alumnado extranjero según área geográfica de nacionalidad se muestra a continuación en la Tabla 2.

Tabla 2. Distribución porcentual de alumnado extranjero según área geográfica.

	Total	UE	Resto Europa	África	América Norte	América Central	América Sur	Asia	Oceanía
País Vasco	23612	16	2,7	20,6	1,2	4,3	50,3	4,8	0,1
Álava	5222	11,3	2,6	32,8	0,5	3,4	45,4	3,9	0,1
Guipúzcoa	6059	20,8	4,4	15,9	2,1	8,2	42,7	5,8	0,1
Vizcaya	12331	15,7	1,9	17,8	1	2,7	56	4,7	0

Concretamente, y según datos del Departamento de Educación del Gobierno Vasco, en Euskadi existe un total de 34 centros que escolarizan a más de un 30% de alumnos extranjeros, lo que representa un 5% del total. Los centros con un rango comprendido entre el 1% y el 10%, concentran el 72% del alumnado extranjero; en tanto aquellos que escolarizan entre el 0% y el 1%, representan el 18% del total.

3. Marcos generales de la política educativa y legislación en materia de multiculturalidad en la CAPV

La integración escolar es un principio de gran importancia dentro del sistema educativo vasco, que se formula ya en el año 1981, y que se afirma en la *Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE)*. En la medida en que se amplía la conciencia colectiva acerca de la diversidad cultural del alumnado, se pone en marcha un proceso que lleva a la definición de la escuela como *intercultural e integradora*. Se concreta que el *Proyecto Educativo de Centro* se definirá como *integrador*, y en el cual la no discriminación pasa a ser un valor fundamental. Por otra parte, dentro del denominado *Proyecto Curricular*, se establece que el profesorado acordará el proyecto lingüístico del centro y las directrices para la atención a la diversidad del alumnado teniendo en cuenta su entorno y trayectoria.

Con la publicación del *Plan de Educación Especial del País Vasco*, en 1993, se procura ofrecer una alternativa educativa al alumnado con necesidades específicas de apoyo. De esta manera, y a partir de 1984 comienza a utilizarse el término “Educación Compensatoria” y con él, una serie de iniciativas destinadas a paliar la dificultad social.

Se trata de un período marcado por la denominada *Escuela comprensiva e integradora* que a comienzos de los 90 introduce cambios cualitativos importantes, aunque aún sobre la línea de trabajo de un sistema educativo paralelo y marginal al sistema educativo ordinario. A partir de esta época, se abre paso lentamente una postura orientada a la atención de situaciones vinculadas a la marginación, zonas deprimidas socioculturalmente, ámbitos familiares desestructurados, etc. Se trata de realidades que impactan en el ámbito escolar a modo de absentismo, dificultades en el comportamiento social, desescolarización, etc.

Con *La Ley Orgánica General del Sistema Educativo* de 1990, se regula el sistema educativo en el conjunto de España encontrándose dentro de sus objetivos postular a favor de una educación que atienda la diversidad en los centros educativos: principios democráticos de convivencia, respeto por la pluralidad lingüística, formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos, la educación compensatoria, líneas transversales para el tratamiento de la diversidad...

Consecuentemente, en la *Ley de la Escuela Pública Vasca* de 10 de febrero de 1993 se describen, entre otros, los siguientes fines:

- garantizar a todos los alumnos, en igualdad de condiciones, el conocimiento práctico de ambas lenguas oficiales al acabar el período de enseñanza obligatoria potenciando el uso y contribuyendo a la normalización del euskera;
- facilitar el descubrimiento por los alumnos de su identidad cultural como miembros del pueblo vasco mediante el conocimiento de su historia y cultura propias, fomentando el enraizamiento de los alumnos en su entorno geográfico, socioeconómico y cultural;
- la formación para la paz, la libertad y la promoción de las ideas de cooperación y de solidaridad entre los pueblos (Departamento de Educación del Gobierno Vasco, 2000).

Otro pilar sobre el que se asientan los actuales programas y directivas dentro de la CAPV en cuanto al tratamiento dado a la multiculturalidad, puede encontrarse en la *Ley Orgánica de Educación de 3 de mayo de 2006*. En su *Título II* dedicado a la *Equidad en la educación*, el *artículo 71* señala que las Administraciones educativas dispondrán de los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, así como los objetivos establecidos con carácter general en dicha Ley.

Más recientemente a través del *Decreto 175/2007* de 16 de octubre, se establece el *Currículo de la Educación Básica* que es implantado en la CAPV, destacando en su preámbulo que el tratamiento a la *diversidad* constituye un criterio clave a la hora de valorar la calidad de vida educativa, a la vez que subraya un planteamiento inclusivo como piedra angular del sistema educativo vasco.

Algunos de los documentos que han servido de sustento a las políticas y legislación en esta materia dentro de la comunidad Autónoma Vasca son: el *Temario Abierto sobre Educación Inclusiva* de la UNESCO (2004); *Materiales de Apoyo para Responsables de Políticas Educativas*

publicado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe OREALC / UNESCO en Santiago de Chile; y el documento de la UNESCO (2008) titulado: *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro* (Ginebra).

3.1 Recursos y estrategias educativas en la CAPV

A partir del marco legislativo mencionado, la Administración Educativa pone en funcionamiento una serie de estrategias y recursos que buscan dar respuesta a la pluralidad cultural presente en las escuelas. Así por ejemplo, para el curso 2002/2003 se dictan las instrucciones acerca de los criterios de escolarización que debe tener en cuenta la Comisión de Escolarización Territorial respecto del alumnado extranjero; y las instrucciones para el curso 2003/2004 sobre los pasos a seguir por el centro en el proceso de matriculación del alumnado de origen inmigrante.

En diciembre de 2003, se establece el *Programa para la atención del alumnado inmigrante* en el marco del Plan Vasco de Inmigración de ese mismo año. Y para el curso 2003/2004, se pone en marcha de manera experimental el *Programa de refuerzo lingüístico* en euskera en los centros públicos para el alumnado inmigrante de reciente incorporación tanto en primaria como en secundaria. Actualmente ese programa funciona también en los centros concertados y dispone de recursos personales extraordinarios con dedicación exclusiva o parcial.

Para el curso 2004/2005 son dictadas las instrucciones tendientes a la realización de proyectos de refuerzo lingüístico. Y el 29 de noviembre de 2005 se dictan las *Instrucciones del Viceconsejero de Educación*, encaminadas a regular la escolarización del Alumnado Inmigrante fuera del plazo ordinario para el curso 2005-2006. Allí se establece tanto la admisión, como los criterios y las pautas del proceso de escolarización y las comisiones de escolarización. Así mismo, es ese mismo año cuando el Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco publica la *Guía para la evaluación y mejora de la Educación Inclusiva* para el desarrollo del aprendizaje y la participación en la escuela, basado en el *Index for Inclusion* del *Manual de la Escuela Inclusiva* de la UNESCO.

En 2007, con el *Programa de Interculturalidad y de Inclusión del alumnado recién llegado* se busca no sólo la integración del alumnado extranjero sino que se pretende impulsar la educación intercultural en toda la comunidad escolar. Para ello se establecen dispositivos para recoger sugerencias, propuestas y aportaciones de diferentes actores sociales: asesores de *Berritzegunes* (Servicios de Apoyo de carácter zonal y/o territorial para la innovación y mejora de la educación en los niveles de enseñanza no universitaria), técnicos y expertos en la materia, directores, inspectores, docentes universitarios, etc.: “El plan pretende articular una serie de orientaciones, medidas y actuaciones para dotar al sistema educativo vasco de instrumentos y de estrategias que le permitan adaptarse a una sociedad cambiante y multicultural, manteniendo su lengua y su identidad cultural”.

Destaca así, su objetivo de promover la inclusión escolar y social del alumnado recién llegado contribuyendo al éxito escolar a través del aprendizaje de las dos lenguas oficiales; *reforzando especialmente el aprendizaje de la lengua vasca*. Para la concreción de estos objetivos se preveía la creación de la figura del *coordinador de interculturalidad* en los centros con un porcentaje mayor al 25% en Primaria y mayor del 20% en Secundaria. También se prevé la elaboración de orientaciones para la incorporación de la perspectiva intercultural en el currículum, el proyecto educativo de centro, el proyecto lingüístico y la difusión de material didáctico entre otras acciones.

Importa señalar los recursos destinados a tales fines como son el servicio de interpretación, los profesores de refuerzo lingüístico, el Plan de Intervención Individual, y el establecimiento de criterios de escolarización para la incorporación fuera de plazo ordinario.

La figura del *profesor de refuerzo lingüístico* tiene entre sus funciones la de la programación del aula de Refuerzo Lingüístico de acuerdo a las necesidades de los alumnos, con un tipo de plan de intervención individual y en colaboración del tutor o tutora. Para ello, debe realizar un diagnóstico del alumnado, agruparlo e impartir el refuerzo. Planificar, diseñar y evaluar las actividades de integración de la perspectiva intercultural, facilitando la acogida y desarrollo de las capacidades del alumno.

Más recientemente, se crea una figura que es la del *dinamizador intercultural*, cuyas intervenciones están de alguna manera, menos centradas en la persona del alumno y más puestas en la coordinación y puesta en marcha de actividades a nivel del cuerpo docente en su

conjunto y del centro a nivel organizacional. Tareas tales como la de recopilar y dar a conocer a los equipos docentes experiencias sobre estrategias, procedimientos y recursos que faciliten la atención educativa y la integración del alumnado inmigrante dentro del aula ordinaria, así como colaborar con el profesorado en su puesta en práctica. Otro aspecto que merece especial mención, es aquél relativo a la provisión de materiales y recursos necesarios en las aulas y centros que permitan la representación de las diferentes culturas y grupos que conforman la comunidad escolar, con el objeto de poner así en valor la contribución que todos los protagonistas (hombres y mujeres) realizan.

En ese mismo año, se dan a conocer las *Líneas prioritarias de innovación educativa 2007-2010* del Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco. Allí se establecen líneas de actuación en torno a tres ejes: de una escuela para todos y todas (integrando la perspectiva de género); de calidad educativa, convivencia y éxito escolar; y, de competencias, nuevas tecnologías y lenguas. Todo ello, a través de varios Programas (*Calidad Educativa; Educar para la convivencia, la paz y los derechos humanos; Las Comunidades de Aprendizaje, etc.*).

Interesa destacar, el *Programa de Educación Intercultural*, cuyo objetivo consiste en desarrollar *modelos organizativos, curriculares, metodológicos y didácticos que favorezcan el éxito escolar de todo el alumnado y la convivencia intercultural; a partir de un modelo integral de actuación que abarque todas las dimensiones del sistema educativo (recursos humanos, inter-institucionales, materiales, curriculares, de formación, de difusión, etc.)*.

3.2 Las comunidades de aprendizaje

Se efectúa una especial mención a este programa en tanto ha sido implementado en los centros con mayor porcentaje de alumnado extranjero escolarizado en la CAPV. Las *comunidades de aprendizaje*, constituyen un programa tendiente al logro del éxito escolar ligado estrechamente a la presencia de alumnado extranjero y la existencia de aulas y centros caracterizados por la multiculturalidad. Se trata de un dispositivo pedagógico y una herramienta de intervención educativa pensada como pivote para el cambio a nivel organizacional de los centros educativos.

Las *Comunidades de Aprendizaje* nacen como una alternativa de renovación pedagógica en educación para adultos; sus raíces son el resultado de un trabajo de reflexión y análisis de otros programas educativos desarrollados en Estados Unidos, basados en proyectos experimentales de educación en centros con alumnado en situación de pobreza y marginación social; y experiencias educativas en centros donde el estudiantado era afroamericano. Se trata de proyectos que intentan estrechar los lazos y la comunicación entre escuela y hogar ante este tipo de contextos, instaurándose como procesos de transformación que intentan dar respuesta a los diferentes y nuevos retos escolares.

La experiencia en la CAPV se desarrolla por primera vez en el curso 1996-1997, en un centro público de Vitoria-Gasteiz con un perfil multiétnico en el alumnado y en un contexto social desfavorecido (Jaussi & Luna, 1998). Para el año 2000, ya eran cuatro los centros educativos que apostaban por poner en marcha esta experiencia transformadora.

Una de sus ideas básicas es la *promoción de la participación* de diferentes actores sociales como son los padres las asociaciones de la comunidad, instituciones, alumnado, profesorado, etc. (Pajares *et al* 2000). Ello implica iniciar diálogos, y, establecer canales de comunicación *desde y hacia* la escuela. Contando con que los cambios a nivel de organización y por tanto respecto de su *cultura* (instituidos e instituyentes), han de producirse.

3.3 La educación bilingüe en el País Vasco

El sistema educativo vasco tal y como hoy se lo conoce es de tipo bilingüe euskera y castellano. Los alumnos tienen la opción de escolarizarse en tres modelos lingüísticos:

- *Modelo lingüístico A*: Todas las asignaturas se imparten en castellano, excepto el euskara, que es una asignatura más.
- *Modelo lingüístico B*: Unas asignaturas o áreas se enseñan en euskara y otras en castellano (en general las matemáticas y aprendizaje de la lecto-escritura).
- *Modelo lingüístico D*: Todas las asignaturas se imparten en euskara y el castellano es una asignatura más.

La ley de la Escuela Pública Vasca recoge la planificación de los modelos lingüísticos, con el fin de hacer efectivo el derecho de los padres y alumnos a elegir los modelos que deseen, así como el desarrollo de los mecanismos administrativos que garanticen la libertad de esa elección. También se observa un constante trabajo por nutrirse de modelos y experiencias de otros países en materia de bilingüismo (Crowford, 2001).

El euskara y el castellano están incorporados obligatoriamente a los programas de enseñanza que se desarrollen en la escuela pública vasca, con el objeto de conseguir una capacitación real para la comprensión y expresión, oral y escrita, en las dos lenguas, de tal manera que al menos puedan utilizarse como lenguas de relación y uso ordinarios.

Estos modelos lingüísticos tienen un carácter instrumental, como medios idóneos para conjugar en cada caso el objetivo de normalización lingüística establecido en el artículo 18 de la ley de la Escuela Pública Vasca, con el de la transmisión de los contenidos curriculares propios de todo sistema educativo. Por otra parte, es el Departamento de Educación, Universidades e Investigación quien asigna los modelos lingüísticos a impartir en cada centro, teniendo en cuenta la voluntad de los padres o tutores y la situación sociolingüística de la zona.

La Administración educativa puede asimismo autorizar el cambio de modelos lingüísticos, en el tránsito de un nivel educativo a otro, siempre que la demanda de los padres o tutores sea suficiente y la planificación lo permita.

El tratamiento del euskera ha tenido un desarrollo a lo largo de los años que merece ser tomado en cuenta como un contexto en constante transformación y atravesado por variables políticas e ideológicas que si bien no serán desarrolladas en profundidad en el presente estudio, se recogen como marco contextual y fuente de significación en el desarrollo de estrategias para la escolarización del alumnado de origen extranjero.

Según los datos presentados por Etxeberría (2002), podemos señalar cuatro etapas importantes en el tratamiento del euskera dentro del sistema educativo del País Vasco. Una primera etapa que podríamos llamar de tipo *homogeneizante* terminada la guerra civil española y hasta el comienzo de los años 60.

A partir de esa fecha, surgen las escuelas que impartían la enseñanza sólo en euskera (*Ikastolas*), aunque de un modo informal y no legalizado hasta después de 1976. Período en el que se producen varios hechos relevantes, entre ellos el *Estatuto de Autonomía del País Vasco* (1979) y la publicación del *Decreto de Bilingüismo* en el mismo año.

Desde 1982, y con la *Ley de Normalización del euskera*, se establece de modo oficial el uso y las garantías del castellano y el euskera y se da comienzo a una nueva etapa en el tratamiento de las lenguas en la CAPV.

Con el *Decreto 138/1983*, se regula el uso de las lenguas oficiales en la enseñanza no universitaria del País Vasco estableciéndose así, los criterios y pautas para que tanto castellano como euskera sean materias obligatorias en la enseñanza primaria y secundaria.

Finalmente, el *Decreto Curricular del Gobierno Vasco* de 1992 por el que se establece el currículo de la Educación Primaria para la CAPV y se sientan las bases para una progresiva configuración del sistema educativo bilingüe; y, la *Ley de la Escuela Pública Vasca* de 1993 que en su título III, en especial los artículos 19 al 23:

... regulan todo lo relativo a la programación general de la enseñanza, seguimiento de la planificación lingüística, cumplimiento de los objetivos, regulación de los modelos, evaluación global del rendimiento lingüístico y académico de los modelos, oferta de los mismos, recursos, formación del profesorado y el uso ambiental del euskara. (Etxeberria, 2002 p. 73).

Según datos del EUSTAT (Servicio Vasco de Estadística), durante el curso escolar 2009-2010, siete de cada diez escolares de educación infantil se incorporaban al modelo educativo D (mayoritariamente en euskera).

CAPÍTULO IV. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA, OBJETIVO Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Si bien la heterogeneidad cultural del alumnado no es algo nuevo o ceñido a la presencia de alumnos extranjeros, en el contexto social en que se desarrolla la presente investigación, es a partir de esta realidad que el sistema escolar instrumenta políticas educativas para atender a los diversos grupos minoritarios. Se trata de un proceso de *innovación* dentro del campo educativo que pone en marcha una serie de respuestas tanto por parte de la Administración como cambios en la legislación, aumento y especificidad de recursos, implementación de dispositivos de formación y capacitación; como por parte del profesorado en la implementación y puesta en práctica de alternativas pedagógicas y didácticas, o la incorporación y transformación de los contenidos curriculares.

El creciente aumento de población inmigrante en Europa, en España en particular y concretamente en la Comunidad Autónoma Vasca, puso en cuestión el tema acerca del porcentaje de alumnado extranjero en los centros educativos que permite su correcta gestión. Este tipo de planteamientos ha sido (y es aún lo es) un elemento en continuo debate, y sobre el cual se ejercitan alternativas de abordaje. Concretamente, y dentro del contexto social y geográfico que nos ocupa, este debate traspasa las fronteras de la Administración educativa en 2007, y son los medios de comunicación masiva (prensa escrita, televisión y radio así como plataformas webs) quienes se hacen eco de esta preocupación: “El patio del colegio público de Primaria Santa María, en Vitoria, parece la Torre de Babel. Es un reflejo de lo que se vive en sus aulas. De los 160 estudiantes que tiene el centro, el 90% son inmigrantes. La mezcla de orígenes y culturas alcanza el cénit en una clase de quinto de Primaria: cinco de sus 25 alumnos son marroquíes, cuatro españoles, tres colombianos, dos ucranianos, dos ecuatorianos, y luego uno georgiano, rumano, saharauí, congoleño, boliviano... En estas condiciones, ¿cómo se puede dar clase?” (Aprendiendo a convivir, 2008)

A partir de allí, da comienzo un proceso que busca identificar las causas de esta “concentración” del alumnado de procedencia extranjera en determinados centros educativos de Euskadi; se establecen comparaciones con otras comunidades autónomas con una realidad similar como es el caso de Cataluña; y se ejercitan medidas con el fin de facilitar una

distribución más equilibrada de este alumnado en los diferentes centros escolares, de manera de evitar lo que se ha dado en denominar la creación de “guetos”. En este sentido, Aja (2000) nos habla de una concentración “natural” producto del agrupamiento de familias inmigrantes con hijos en edad escolar en determinados barrios, y la concentración “artificial” derivada de la decisión de muchas familias autóctonas de retirar a sus hijos de los centros educativos que alcanzan un nivel significativo de alumnado inmigrante. Para ello, entre otras estrategias, se encuentra la de “orientar” desde el Departamento de Educación, a las familias a la hora de escoger el colegio en el que asistirán sus hijos. Sin embargo, encontrar una solución que satisfaga y beneficie de todos los actores implicados: familias, niños, maestros, directivos, población general, técnicos y especialistas de la administración... resulta una tarea más que compleja. Es que cuando el consenso no se alcanza, entonces la administración “tratará de compensar los números” (Núñez & Imaz, 2008) Las perspectivas son variadas, y lo que gravita en la elección del colegio de familias inmigrantes, es la agrupación de las residencias de estas familias en las mismas zonas, el modelo lingüístico o la gratuidad de la escuela pública. En este sentido, la administración opina que más del 30% no hace posible la gestión del centro; el consejero de Educación del Gobierno Vasco, advirtió del riesgo de fragmentación que puede suponer una concentración elevada de escolares inmigrantes en determinados centros, a la vez que estimó que por debajo del 30% no habría peligro de ruptura social (Rodríguez, 2007). En la misma línea Fernández-Enguita, Gaete & Terrén (2008), señalan en base a los resultados obtenidos de su investigación, que el aumento del porcentaje de alumnado extranjero en las aulas y en los centros, tiene consecuencias complejas y paradójicas en cuanto al contacto y las interacciones del alumnado, más o menos endogámicas. Así, mientras que en los alumnos autóctonos, la variable concentración de alumnos inmigrantes en las aulas, no influye en su grado de endogamia (que comparativamente es mayor al del inmigrante), sí influye en el alumnado inmigrante en la medida en que mejora su estatus en la red social (popularidad, proximidad, etc.) a la vez que aumenta la endogamia.

Ante esta realidad, se hace evidente el papel socializador que la escuela juega en el entramado social, y el desafío que representa para el maestro conjugar pluralidad y universalismo en sociedades tan arraigadas a tradiciones que se conciben a sí mismas como monoculturales. Es por ello, que la realidad multicultural de las escuelas es explorada en esta tesis, a través de los ojos del profesorado, cuya función social como miembro del grupo de acogida es tripartita: depositario de la herencia cultural, transmisor de la misma, y agente de cambio y transformación social. Como señala Vecina (2006), la imagen que tenga el docente de

los inmigrantes condiciona su actitud y la comunicación que establezca con estos alumnos; incluso la configuración de su autoconcepto en un medio nuevo “variará en función de cómo perciba que es visto por los demás, del rol a desempeñar, de la conducta esperada” (p. 2). Se trata de un interjuego de percepciones en el que, el docente mira y construye expectativas en torno a ese *otro* (alumno extranjero), a la vez que es sujeto de demandas y expectativas de la sociedad a la cual pertenece. ¿De qué modo, entonces, se ejercita la función docente en escuelas en donde conviven diversos grupos étnicos y culturales? ¿Qué significados construye el profesorado en torno a la educación multicultural? ¿De qué manera influye en él como sujeto la presencia de alumnos extranjeros en sus actitudes, percepciones, emociones, su bienestar social, los modos de comunicarse? ¿Es la mayor o menor presencia de este tipo de alumnos, significativa en esta influencia? Estos son algunos de los interrogantes que se busca estudiar a través de dos tipos de abordajes metodológicos diferentes pero complementarios: uno cuantitativo (*Estudio 1*) y otro cualitativo (*Estudio 2*).

OBJETIVO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

El objetivo general del presente trabajo de investigación consiste en estudiar el impacto a nivel psico-social y en la construcción de significados del docente, que tiene la diversidad socio-cultural en la escuela representada por la mayor o menor presencia de alumnos extranjeros. Se comparan así, **tres grupos diferentes** de docentes de enseñanza primaria, según su pertenencia a centros con una baja, media y alta concentración de alumnado extranjero.

La tesis, presenta un *diseño metodológico mixto* de metodología cuantitativa y cualitativa, de tipo concurrente (no secuencial) y con igual nivel de estatus de ambas aproximaciones, que se conjugan bajo una estrategia de complementación de la información recogida y analizada desde ambas perspectivas (Johnson & Onwuegbuzie, 2004). Para ello, se llevan a cabo dos estudios complementarios, uno cuantitativo de tipo *ex post facto* (*Estudio 1*), y otro cualitativo basado en entrevistas en profundidad al profesorado (*Estudio 2*).

Desde un enfoque cuantitativo, el *Estudio 1* analiza cómo el *bienestar social* y el *estrés* percibido en el trabajo docente constituyen variables sensibles a la nueva composición social. Asimismo, se examinan las implicaciones que los contextos escolares con diferente concentración de alumnado extranjero tienen, en las *actitudes* del profesorado *frente a la multiculturalidad* en la escuela, el *sesgo endogrupal* y las *emociones* asociadas. Finalmente, y teniendo en cuenta que toda innovación requiere el desarrollo de competencias específicas, se estudian dos variables ligadas a la comunicación en tanto instrumento docente por excelencia, aunque desde perspectivas diferentes: la *sensibilidad intercultural* en tanto dimensión emocional de la competencia comunicativa con personas de otras culturas, y, los *estilos de mensajes utilizados ante el conflicto*.

Por su parte, el *Estudio 2*, y a través del análisis de entrevistas en profundidad, se propone conocer los significados que subyacen a la práctica docente en materia de educación multicultural. En este sentido, se indagan estrategias; resistencias y dificultades; perfil del centro; formación del profesorado.

La presente propuesta metodológica permite obtener una perspectiva más amplia y a la vez más precisa del fenómeno en estudio, en donde se contemplen las relaciones dinámicas y complejas de la realidad en estudio. Se pretende así, superar la fractura existente entre paradigmas epistemológicos, y si bien los diseños metodológicos mixtos presentan una complejidad y desafíos mayores que aquellos mono-metodológicos (Collins, Onwegbuzie & Jiao, 2007), ofrecen varias ventajas, entre ellas, la de La multiplicidad de observaciones produce datos más ricos y variados, ya que se consideran diversas fuentes, tipos de datos, contextos y análisis. También se promueve la creatividad teórica a través de procedimientos críticos de valoración.

Finalmente, cabe destacar la insistencia creciente en la necesidad de combinar metodología cualitativa y cuantitativa cuando se busca indagar acerca de las actitudes y percepciones del profesorado en materia de interculturalidad, e inclusive ampliar y diversificar las técnicas de indagación (Samper, 1996).

CAPÍTULO V. ESTUDIO 1

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y DISEÑO METODOLÓGICO

La práctica docente en contextos escolares que cuentan con la presencia de alumnos de grupos asocio-culturales diversos, trae consigo el dilema de conciliar el respeto, la tolerancia, la apertura y flexibilidad (Leite, 2005; Sales & García, 1997), con los sesgos endogrupales (Rojas *et al* 2003, 2010); las bajas expectativas respecto del alumnado inmigrante (Díaz-Aguado, 1996; Jordán, 1994, 1996); las creencias, sentimientos y actitudes prejuiciosas (León del Barco *et al*, 2007,2006; Navas & Rojas, 2010; Navas *et al* 2004); y modelos de educación multicultural asociados a estrategias de aculturación de corte asimilacionistas, compensatorias o segregacionistas (Banks, 2001, 2009; García *et al* 1997; Muñoz, 1997).

Como puntualizan Siqués *et al* (2009):

“El profesorado no es ajeno a la modificación de las percepciones sociales y, por eso, podemos pensar que, igual que en el resto de las sociedades occidentales, una parte asume también los prejuicios y estereotipos sobre la inmigración y sobre las personas de origen extranjero y, en consecuencia, también sobre la infancia y la adolescencia de origen extranjero” (p.107).

Las actitudes, creencias y visiones que detenta el profesorado juegan un rol importante en la práctica educativa marcada por la pluralidad socio-cultural, no sólo porque afectan la adaptación del nuevo alumnado, sino porque el desencuentro entre determinados estilos de enseñanza que resultan exitosos con alumnado autóctono, no siempre lo son para el alumnado extranjero; además dicho desencuentro constituye una fuente de estrés y malestar en el docente (Vedder *et al* 2006)

En esta misma línea, Etxeberría & Elosegui (2010), analizan la situación del alumnado inmigrante a nivel del Estado Español, con ciertos matices relativos al País Vasco, y encuentran entre otros resultados, la existencia de un relativamente elevado rechazo a los inmigrantes (alrededor del 30% de los alumnos encuestados se manifiestan contrarios a la presencia de

alumnos extranjeros en las aulas); así como importantes carencias en la formación del profesorado.

Así, con el objeto de ***conocer y comparar el modo en que la mayor o menor presencia de alumnado extranjero en los centros influye en el perfil psico-social del profesorado de educación primaria***, se llevó a cabo un estudio transversal de tipo *ex post facto* de comparación de grupos.

En este caso, los docentes comparten una característica común que los vincula a su práctica dentro de un marco socio-cultural como es el de la Comunidad Autónoma Vasca; en tanto que por otro lado, el profesorado se organiza en tres grupos que los diferencia según su pertenencia a centros educativos con alta, media o baja concentración de alumnado extranjero.

Los estudios de tipo *ex post facto* tienen un carácter fundamentalmente aplicado y son utilizados tanto en el ámbito de la psicología social como en el educativo, en este sentido una de sus principales características es la de partir de grupos ya formados o naturales (León & Montero, 2002).

1. Objetivos e Hipótesis

Los diferentes estudios sobre actitudes, percepciones y creencias sobre población general recogidos en capítulo III, sugieren la existencia de perfiles psico-sociales marcados por la convivencia intercultural y las relaciones intergrupales (Berry *et al*, 1989; Bourhis *et al* 1997; Rojas *et al* 2010; Navas *et al* 2006, 2004; Páez & Zlobina, 2007; Sabatier & Berry, 1996). En esta línea destacan también los estudios de *choque cultural* (Martínez-Taboada, Arnosó & Elgorriaga, 2006) así como de *estrés de aculturación* (Berry *et al* 1987) desde la perspectiva de la población autóctona (Páez & Zlobina, 2007); e investigaciones respecto de percepciones y actitudes de la población autóctona hacia la inmigración extranjera como los Barómetros (2008, 2009 y 2010) del Observatorio Vasco de Inmigración; o trabajos que ahondan en el estudio del sesgo endogrupal y la manifestación sutil del prejuicio a través de las emociones entre grupos en contacto (Rojas *et al*, 2003, 2010; Navas, 1998).

Dentro del ámbito educativo en concreto, destaca el Informe del Defensor del Pueblo (2003) sobre las opiniones del profesorado que trabaja en escuelas con diferente porcentaje de alumnado extranjero; lo que nos lleva a proponer como **primer objetivo**, analizar el impacto y diferencias que surgen en el profesorado que desarrolla su labor en tres diferentes contextos socio-educativos caracterizados por el bajo (<1%), medio (><10%) o alto (>30%) porcentaje de alumnado extranjero.

Para ello se toman en consideración las siguientes variables psico-sociales:

- ✓ **actitudes hacia la multiculturalidad en la escuela**, en base a la teoría de la estructura de tres componentes de la actitud: cognitivo, afectivo y conductual (Breckler, 1984; Harding *et al* 1985; León del Barco *et al* 2008; Pedroso, 2002), se exploran las respuestas evaluativas que hace una persona en función de la disposición a comportarse de una manera determinada con los miembros de un exogrupo; y las creencias o estereotipos. Las mismas se expresan en dos direcciones: una negativa, caracterizada por lo que podría definirse como las *consecuencias* de la presencia de alumnos extranjeros en la escuela; y otra positiva, basada en valores socialmente deseables de dicha presencia.
- ✓ **sensibilidad comunicativa intercultural**, considerada como la dimensión afectiva de la competencia comunicativa con personas de otras culturas, se asienta en la propuesta teórica de Chen & Starosta (1997) que establece seis elementos afectivos básicos: empatía, apertura mental, autoestima, autocontrol, la suspensión de juicios y la implicación durante la interacción con personas de otras culturas.
- ✓ **bienestar social**, donde el sujeto es estudiado en su relación con el medio en el que se encuentra inserto, las necesidades dimanadas del mismo o aspiraciones colectivas (Blanco & Díaz, 2005) atendiendo a las cinco dimensiones teóricas demarcadas por Keyes (1998) de *integración, coherencia, aceptación, contribución y actualización social*.
- ✓ **sesgo endogrupal**, también denominado *favoritismo endogrupal* se define como “la tendencia, por parte de los miembros de un grupo, a favorecer, beneficiar o valorar más positivamente a ese grupo (endogrupo) con respecto a otro grupo al que no pertenecen (exogrupo), en comportamiento, actitudes, preferencias o percepciones”. (Rojas *et al* 2010, p. 1039).

- ✓ **estrés específico del profesorado**, es una variable que atañe a fuentes de presión específicas del profesorado como las relaciones interpersonales, la relación con los alumnos, las demandas sociales y los recursos disponibles (González, 2006).
- ✓ **emociones**, según la propuesta de Rueda & Navas (1996) constituyen una variable utilizada en dirección a observar aquellos aspectos más sutiles y menos evidentes del prejuicio (la dimensión afectiva). Esta nueva expresión de sentimientos negativos hacia los miembros de otros grupos étnicos “no se traduce en odio y hostilidad manifiesta, sino en incomodidad, inseguridad, disgusto (...)” (p. 133)
- ✓ **estilos de mensajes utilizados ante el conflicto**, que hacen referencia a los estilos personales de afrontamiento del conflicto a nivel comunicativo y que se clasifican según los intereses se centren en: uno mismo, en la otra parte o en el problema (Ross & de Wine, 1988). Los diferentes estilos de afrontar el conflicto a nivel comunicativo son el resultado de un proceso de toma de decisiones, en el que la comunicación es un elemento esencial del proceso de resolución del conflicto (Mayer, 2000).

Hipótesis 1

H1.1 *Se espera encontrar un mayor nivel de **estrés** y menos sentimiento de **bienestar social** en aquellos docentes que pertenecen a centros con alto porcentaje de alumnado extranjero (G2) en comparación con aquellos que trabajan en escuelas con baja proporción del mismo.* Tal hipótesis se asienta en una doble perspectiva: aquella derivada de la teoría del *cultural shock* (Oberg, 1960), y el estrés de aculturación (Berry *et al* 1987); referidos a la tensión que resulta de las relaciones intergrupales y los procesos de aculturación en la cual asociada a un sentimiento de imposibilidad de controlar la situación o condiciones del entorno. Y por otro lado, de los estudios y propuestas teóricas sobre las causas o fuentes de estrés que se derivan específicamente de la tarea docente (Aizpurua *et al*, 1993; de la Torre, 2007; Peiró *et al* en prensa) donde destacan aquellas variables derivadas del propio trabajo o de tipo organizacional, como son la sobrecarga del trabajo o la ambigüedad del rol producto de cambios en la cultura organizacional del centro (Martínez-Abascal & Bornas, 1992).

Si bien no se han encontrado estudios comparativos de la realidad multicultural en las escuelas, al modo que aquí se propone; existen estudios sobre población general que hablan de un recrudecimiento de la intolerancia, actitudes negativas y aumento del prejuicio sutil hacia personas y grupos extranjeros (inmigrantes) por parte de la población autóctona en

los últimos años (Siqués *et al* 2009; Vedder *et al*, 2006; Barómetro Observatorio Vasco de Inmigración, 2010; Navas *et al* 2004, 2010).

H1.2 Ello nos llevaría a esperar que *aquellos docentes pertenecientes a centros con menor concentración de alumnado extranjero, evidencien respecto de aquellos con una mayor concentración: menos **actitudes negativas** y **emociones negativas sutiles hacia la multiculturalidad en la escuela.***

H1.3 Por otro lado, si tenemos en cuenta que las actitudes como las emociones que aquí se analizan, se evalúan a través de expresiones que connotan valores socialmente deseables, y que son reforzados en la formación docente y en el ejercicio del rol; es posible pensar que *no se hallarán diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en estudio, respecto de las **actitudes positivas hacia la multiculturalidad en la escuela**, las **emociones positivas** y las **emociones abiertamente negativas** entre los grupos en estudio.*

Asimismo, esta hipótesis, se sostiene a partir de la propuesta teórica de Navas *et al* (2004) en base al *Modelo Ampliado de Aculturación Relativa*, en donde se puntualizan diferentes espacios o ámbitos de la realidad socio-cultural según los cuales las personas pueden preferir diversos tipos de estrategias de aculturación como por ejemplo aquél relativo a los principios y valores socialmente deseables; lo que hace prevalecer sentimientos positivos (de cara al contexto social más amplio: trabajo, escuela, etc.) y restringe la expresión de sentimientos abiertamente hostiles hacia grupos minoritarios.

H1.4 Estudios en relación al sesgo o favoritismo endogrupal (Navas *et al* 2004, 2010; Rojas *et al* 2003), basados en la *Teoría de la Identidad Social* (Tajfel, 1978), continúan los estudios desarrollados por Piontowski *et al* (2000) y señalan que la medida derivada del sesgo endogrupal constituye una variable fundamental en las actitudes de aculturación preferidas en la sociedad de acogida (modelo clásico propuesto por Berry *et al* 1989), a su vez que asociada al enriquecimiento cultural percibido, la identificación con el endogrupo y la distancia social. En este sentido, *esperamos que sean aquellos docentes que trabajan en escuelas con baja concentración de alumnado extranjero (G0) y por tanto, en escenarios educativos más homogéneos a nivel socio-cultural quienes presenten un nivel menor de **sesgo endogrupal** en comparación con sus colegas de centros con una alta concentración de alumnado extranjero.*

H1.5 Finalmente, si bien la sensibilidad comunicativa intercultural se define en términos de una competencia (Chen & Starosta, 1997), y como tal, se adquiere y desarrolla en base a la experiencia; tal componente afectivo de la comunicación con personas de otras culturas es contraria a altos niveles de sesgo endogrupal, o actitudes y emociones de signo negativo, y por tanto de empatía o atención hacia personas culturalmente diferentes durante la interacción comunicativa; por esta razón *esperamos encontrar una mayor **sensibilidad comunicativa intercultural** a un nivel estadísticamente significativo en aquellos maestros pertenecientes a centros con un bajo nivel porcentual de alumnos extranjeros (G0), en comparación los otros dos grupos.*

Varios autores, entre los cuales destacan los trabajos de Jordán (1994, 1996a) y Vedder *et al* (2006) señalan que el constante crecimiento de la diversidad cultural en las escuelas y las aulas así como el modo en que ello es afrontado por los docentes, depende (además del grado de heterogeneidad cultural) de la visión que sostenga el maestro acerca del “multiculturalismo”. De este modo, se hace comprensible el hecho que sean los docentes que detentan una visión “asimilacionista” de la multiculturalidad en la escuela, quienes reporten mayores niveles de *estrés* en su trabajo, de malestar, y, por consiguiente un menor nivel de *bienestar* (p. 8). Este tipo de visiones implícitas al abordaje educativo de la diversidad socio-cultural, se operacionaliza a través de las *actitudes* y percepciones; las *emociones* experimentadas hacia personas de grupos minoritarios; los *mensajes* que se emiten ante el conflicto; los *sesgos*; y, la *sensibilidad comunicativa* en la interacción con personas de otros grupos étnicos.

De esto se desprende la necesidad de plantear un **segundo objetivo**: analizar la asociación del *bienestar social* y el *estrés* de los docentes con las restantes variables psicosociales en estudio: el *sesgo* endogrupal; las *emociones* como expresión sutil del prejuicio; la *sensibilidad comunicativa intercultural*; los estilos de *mensajes ante el conflicto*; y las *actitudes frente a la multiculturalidad en la escuela*, tanto a nivel del conjunto de los participantes, como en cada uno de los grupos en estudio (G0, G1 y G2).

Hipótesis 2

Se espera establecer diferentes perfiles psico-sociales en el profesorado, en función de la asociación del bienestar social y el estrés con las otras variables dependientes en estudio; tanto a nivel del total de la muestra como dentro de cada Grupo en estudio.

En el total de la muestra:

H2.1 *Se espera que el **estrés laboral propio del profesorado**, se asocie a menos actitudes y emociones positivas hacia la multiculturalidad en la escuela; una menor sensibilidad comunicativa intercultural y más estilos de mensajes centrados en uno mismo. Asimismo, se espera que el estrés se relacione con un mayor nivel de sesgo endogrupal, más actitudes negativas y, más emociones negativas de tipo sutiles a un nivel estadístico significativo.*

H2.2 *En dirección opuesta esperamos que, a mayor **bienestar social** exista un mayor nivel de sensibilidad comunicativa intercultural; más emociones y actitudes positivas frente a la multiculturalidad en la escuela; así como menos actitudes y emociones negativas, un menor nivel de sesgo endogrupal, y más mensajes centrados en el problema a un nivel estadístico significativo.*

En los Grupos en estudio:

H2.3 *Se espera que en aquellos centros con mayor porcentaje de alumnado extranjero escolarizado (G2), la relación del estrés y el bienestar social con el resto de las variables dependientes antes descrito, presente una mayor medida de correlación que en los otros dos grupo estadísticamente significativa como resultado de la experiencia de trabajo y convivencia intercultural.*

La literatura señala que el trabajo con la diversidad étnica y cultural en la escuela es un proceso complejo que requiere de un conjunto asociado de competencias como es el desarrollo de actitudes positivas, la reducción de sesgos que tiendan al favoritismo del propio grupo por encima de otros (Díaz-Aguado, 1996; Dong, Day & Collaço, 2008; Siqués, Vila & Perera, 2009), una mayor sensibilidad intercultural, un profundo trabajo personal de revisión de actitudes y conductas prejuiciosas y de las creencias en las cuales somos socializados (Banks, 2004; Gorski, 2008; Jordán, 1996a, 1996b); o el manejo del conflicto (Leiva, 2007).

En este orden, se propone como **tercer objetivo**: estudiar la asociación existente entre los *sesgos*, las *emociones*, los *tipos de mensajes frente al conflicto*, las *actitudes hacia la multiculturalidad* y la *sensibilidad comunicativa intercultural*; tanto a nivel del conjunto de la muestra como en cada uno de los tres contextos educativos (G0.G1,G2) caracterizados por la diferente concentración de alumnado extranjero.

Hipótesis 3

*Esperamos que las variables de **sensibilidad intercultural; sesgo endogrupal; emociones; actitudes frente a la multiculturalidad en la escuela; y, estilos de mensajes ante el conflicto**, presenten diferentes grados de correlación tanto en el total de la muestra como entre las sub-muestras en estudio (G0.G1.G2).*

En concreto se espera que:

H3.1 *A mayor **sensibilidad comunicativa intercultural** habrá más actitudes positivas hacia la multiculturalidad y menos de tipo negativa; habrá más emociones positivas y menos negativas (sutiles y abiertas); también se hallará menor sesgo endogrupal interétnico; y finalmente se asociará positivamente con aquellos estilos de mensajes “centrados en el problema” y “en la otra parte”, y menos del tipo centrados en “uno mismo”.*

H3.2 *El **sesgo endogrupal interétnico** se asocie con más actitudes y emociones negativas; y en sentido inverso con las emociones y actitudes positivas frente a la multiculturalidad en la escuela.*

H3.3 *Las **actitudes positivas hacia la multiculturalidad** se asocien a más emociones positivas y a menos emociones negativas (abiertas y sutiles) hacia exogrupos.*

H3.4 *Además, esperamos que la correlación de estas variables sea más alta entre el profesorado perteneciente a centros con un mayor porcentaje de alumnado extranjero (G2) como producto de la experiencia intercultural en comparación con los docentes de los otros dos grupos en estudio.*

2. Metodología

2.1 Participantes

La muestra definitiva que configura el *Estudio 1* está compuesta por un total de 281 profesores pertenecientes a 29 centros educativos (públicos y concertados) de nivel Primario de diferentes localidades de la Provincia de Guipuzcoa (País Vasco). La mayor parte de las personas participantes son mujeres (81,9%), lo que refleja, la composición real de profesores en educación primaria en España como en la Comunidad Autónoma Vasca en su totalidad (80,32%) y Guipuzcoa en particular (80,47%). En cuanto a la edad, la media en el total de la muestra es de 42.85, con una edad mínima de 22 años y una máxima de 59 (dt. 8.89).

Según datos del Instituto Vasco de Estadística (EUSTAT), en el curso 2008-2009 se contabiliza un total de 3.621 profesores de nivel primaria en Guipuzcoa. De esta manera, la representación de la muestra equivale a más del 7% del universo de profesores.

Los datos descriptivos de la muestra (porcentajes, frecuencias, medias), se resumen en la tabla 3.

Tabla 3. *Datos de la muestra*

Datos de la muestra		
SEXO		
Hombres: 18% (N= 51)	Mujeres: 82% (N= 230)	
EDAD		
Mínima: 22 años	Media: 43 años	Máxima: 59 años
LUGAR DE ORIGEN		
Vasco/a: 86,5%	No vasco/a: 13,5%	
FUNCIÓN EN EL CENTRO		
Tutores: 55,5%	Directivos: 6%	Otros: 38,5%
AÑOS EN LA DOCENCIA		
> de 5 años: 8,5%	5 a 10 años:	<de 5 años
FORMACIÓN EN MULTICULTURALIDAD		
SI: 36%	NO: 64%	
TENER ALUMNADO EXTRANJERO		
NO: 22,8%	SI, actualmente: 55,5%	Sí, con anterioridad: 21,7%

2.2 Grupos en estudio

Los 281 participantes se encuentran distribuidos en tres Grupos a estudiar: el **Grupo 0** con 66 profesores que representan el 23,48% de la muestra, se compone de 7 centros cuya condición básica era la de no contar con alumnado extranjero escolarizado o que el número del mismo no superara el 1%. De esta manera se buscó garantizar que para los docentes pertenecientes a estos centros, la experiencia multicultural fuera nula o “excepcional”.

Todos los centros de este Grupo son públicos y de modelo lingüístico D (todas las asignaturas se imparten en euskera y el castellano es una asignatura más). En general se trata de centros pequeños cuya plantilla docente ronda los 5-6 profesores en tanto que el alumnado gira en torno a los 35-90 alumnos en el nivel infantil y primario, y en la mayoría de ellos funcionan las aulas multi-nivel. Todos los centros participantes se encuentran ubicados en zonas rurales, con una distancia promedio de 35 kilómetros de la capital provincial.

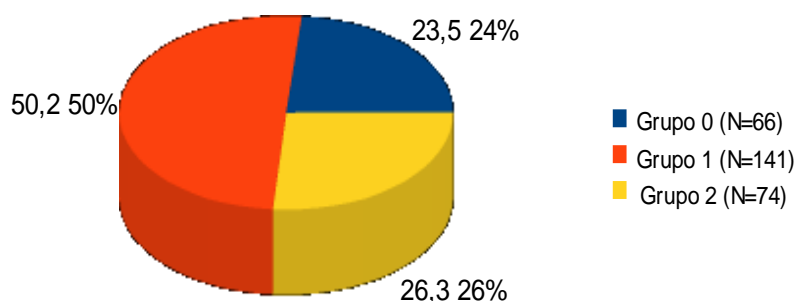
Por su parte el **Grupo 1**, con 141 docentes (50,17% de la muestra), comprende 15 centros escolares con un máximo aproximado del 10% de alumnado extranjero. Tres de ellos pertenecen a la capital Guipuzcoana y los restantes doce centros de otras localidades del interior provincial. En su mayor parte este Grupo se conforma por centros de carácter público (10 de los 15 centros) y de modelo lingüístico D.

Finalmente, el **Grupo 2** que representa el 26,33% de la muestra con 74 maestros, se encuentra conformado por 6 centros que poseen un número importante de alumnado extranjero escolarizado (un 30% o más). El 50% es concertado y la otra mitad son públicos. Todos pertenecen al modelo lingüístico B (unas asignaturas o áreas se enseñan en euskera y otras como las matemáticas y aprendizaje de la lecto-escritura en castellano).

Se ha procurado mantener el equilibrio numérico de los centros en cada uno de los grupos que configuran la muestra atendiendo al porcentaje de alumnado extranjero escolarizado, con el objeto de reflejar lo más fielmente posible la realidad del sector. De la misma manera se ha procedido respecto al número de docentes que forman parte de cada uno de los grupos de centros. En el gráfico 3 se resume la distribución de profesores participantes por cada uno de los grupos en estudio.

Según datos del Instituto Vasco de Estadística, existen en Guipuzcoa un total de 184 centros que imparten educación primaria, de los cuales 78 son concertados y 106 son públicos. La presente muestra se compone de un total de 29 centros, lo que representa un 15,76% del universo de escuelas primarias en Guipuzcoa. En cuanto a su distribución por tipo, tenemos que el 28,57% (ocho centros) de centros que componen la muestra, son concertados y el 71,42% (veinte centros) son públicos.

Gráfico 3. Distribución del profesorado por Grupo de estudio.



2.3 Procedimiento

La selección de la muestra se realizó mediante muestreo intencional según el número de alumnos extranjeros escolarizados en los centros. La información relativa a las escuelas (número total de alumnos; plantilla docente; porcentaje de alumnado extranjero escolarizado; modelo lingüístico; tipo de centro público o concertado); fue recabada por medio de documentación oficial y entrevistas realizadas a técnicos y coordinadores de escolarización de alumnado extranjero. También se mantuvo entrevista con especialistas de los Servicios de Apoyo educativo del Departamento de Educación del Gobierno Vasco. Y se consultaron fuentes estadísticas como las del Instituto Vasco de Estadística (EUSTAT), entre otras.

2.3.1. *Recogida de información y aspectos éticos*

Una vez confeccionado un listado con los centros según la densidad multicultural del alumnado, se efectuó contacto telefónico con los directivos de cada uno de ellos. Tras explicitar el objeto de la investigación y obtener el consentimiento para participar en la misma; se procedía a fijar una fecha para visitar el centro.

El procedimiento habitual consistió en aplicar el cuestionario en los minutos iniciales a las reuniones que semanalmente tienen los docentes de todos los cursos de primaria para tratar temas relativos a la planificación escolar. En los casos en que ello no era posible, se procedía a entregar al profesorado el cuestionario, se impartían las instrucciones para completarlo y se fijaba día y hora para la recogida personal de los mismos de modo de garantizar la confidencialidad y anonimato de la información. En todo momento el profesorado participante fue informado de los objetivos de la investigación.

Conviene aclarar que la denominación que se utilizó en el protocolo para referirse a los alumnos que no son naturales de España, fue la de *inmigrantes*. Hemos encontrado dos tipos de expresiones que se utilizan indistintamente en los documentos oficiales como en trabajos e investigaciones en torno a la interculturalidad en la escuela: **alumnado de origen inmigrante** o **alumnado extranjero**. En general el concepto de *extranjero* tiende a encontrarse menos cargado de significados negativos, que el de *inmigrante*. Se ha pretendido así subrayar este último a fin de “activar” actitudes, sentimientos, etc. frecuentemente asociados al mismo.

2.3.2. *Traducción y adaptación del cuestionario al euskera*

En aquellos centros cuyo modelo lingüístico era el D (principalmente euskera), se requirió que el cuestionario fuera presentado en euskera. Por esta razón, se procedió a traducir y adaptar los cuestionarios de manera de poder ofrecer en las escuelas con este modelo lingüístico, la alternativa de completar el protocolo en castellano o en euskera. La traducción fue efectuada por personal colaborador, y, en la corrección final de la traducción formó parte una de las docentes participantes en el estudio. Se aplicaron siete cuestionarios traducidos como prueba piloto para evaluar la correcta comprensión de todos los ítems.

2.4 Variables e instrumentos

2.4.1. *Variables socio-demográficas*

Para el presente estudio se tomaron en consideración las siguientes variables socio-demográficas:

Sexo

El sexo de los participantes fue operacionalizado como una variable dummy con los valores de 1 para hombre y 2 para mujer.

Edad

El cuestionario incluye la solicitud de explicitación de la edad del participante. Las edades fueron estimadas en términos de máxima, mínima y media.

Lugar de origen

La medida de lugar de origen se operacionalizó como una variable dummy, con el valor de 1 para aquellos participantes que no fueran originarios del País Vasco, y 2 para aquellos que sí lo fueran.

Función en el centro

La función en el centro se dividió según fueran “tutores”, “directivos” u “Otro” (especialistas, mediadores interculturales, psicopedagogos, profesor de refuerzo lingüístico, etc.); y se les asignaron los valores 1, 2 y 3 respectivamente.

Años en la docencia

Los años en la docencia se organizó en torno a tres tipos de intervalos: menos de 5 años (valor 1), de 5 a 10 años (valor 2), más de 10 años (valor 3).

Experiencia en multiculturalidad

Esta variable se midió a partir de un ítem del cuestionario aplicado: “Experiencia o formación en multiculturalidad”. Al cual se le establecieron dos niveles jerárquicos que se codificaron como variable dummy: “sí” con valor 1 y “no” con valor 2.

Tener a su cargo alumnos extranjeros

Esta medida fue introducida en el cuestionario a través del siguiente ítem: “¿Tiene o ha tenido a su cargo algún alumno extranjero?”, para lo cual se ofrecen tres opciones: “no” con valor 1, “sí, actualmente” con valor 2, y “con anterioridad” con valor 3.

2.4.2. Variable independiente

La variable independiente se define en función del porcentaje de alumnado extranjero escolarizado en los centros. Como ya se ha detallado antes, se conforman tres Grupos a estudiar: **Grupo 0 (G0)**, **Grupo 1 (G1)** y **Grupo 2 (G2)**.

2.4.3. Variables psico-sociales e instrumentos

A continuación se detallan las variables psico-sociales propuestas así como cada uno de los instrumentos utilizados:

1- **Escala de Sensibilidad Intercultural /Intercultural Sensitive Scale Instrument (ISSI)**, Chen, G. M. & Startosa, W. J. (2000).

Descripción

El ISSI busca medir la actitud y sensibilidad de las personas ante la comunicación intercultural. Inicialmente constaba de 44 ítems que se pensaron importantes para medir la sensibilidad intercultural. A partir de los mismos, y con una muestra de 414 estudiantes pre-universitarios, se puntuaron los ítems y generaron una versión final abreviada de 24 ítems organizada en 5 factores. Dichos factores miden: implicación en la interacción, respeto por las diferencias, confianza, grado en que se disfruta de la interacción y atención durante la interacción.

Normas de aplicación, corrección e interpretación

La duración de la aplicación puede oscilar entre 10 y 15 minutos. Para la puntuación de la escala se responde con escala Lickert de 5 puntos donde los sujetos expresan su grado de acuerdo con las afirmaciones. En donde 1= muy en desacuerdo, 2=en desacuerdo...y 5=muy de acuerdo. A mayor puntaje, mayor nivel de sensibilidad intercultural del sujeto.

Estudios psicométricos

Para la validación de la escala original, se realizaron tres estudios con diferentes muestras, en el primer estudio (en el cual se aplicaron los 44 ítems) la muestra fue de 168 sujetos que cursaban estudios básicos en comunicación. El objetivo de este estudio fue el de determinar la *estructura factorial* de la versión de 44 ítems de la escala. Los resultados arrojaron 5 factores explicaron el 37.3% de la varianza.

Un segundo estudio, con una muestra de 162 participantes tuvo el propósito de medir la *validez concurrente*. Los resultados evidenciaron que los sujetos con alto puntaje en el ISSI también puntuaban alto en efectividad intercultural y actitudes de comunicación intercultural. El alpha de Crombach para la validez de la escala fue de 0.86. La escala aplicada fue la versión de 24 ítems A su vez los participantes completaron 7 ítems de la Escala de Atención en la Interacción (Cegala, 1981), Escala de 10 ítem de la *Impression Rewarding Scale* (Wheless & Duran, 1982), una escala de 10 ítems de *Self-Steem Sacale* (Rosenberg, 1965), una escala de 13 ítems de la *Self-Monintoring Scale* (Lennox & Wolfe, 1984), y una escala de 14 ítems de la *Escala de Toma de Perspectiva* (Davis, 1983). Los resultados demostraron una correlación entre el ISSI y las cinco escalas en un nivel de $p < .50$ con valores de $r = .17$ a $r = .52$.

En un tercer estudio de *validez predictiva* con una muestra de 174 participantes a los cuales se les aplicó la versión de 24 ítems de la escala, también se encontró que altas puntuaciones sugerían una mayor sensibilidad intercultural. También se encontró que la fiabilidad alcanzó un alpha de Crombach de 0.88. Por otro lado, una correlación positiva de los resultados con los obtenidos en las escalas de Actitudes en la Comunicación Intercultural (Chen, 1993) y la *Escala de Efectividad Intercultural* (Hammer & Gudykunst, 1977) con un alpha de Crombach de .87 respecto de la primera y de .84 respecto de la segunda y una correlación

de Pearson de .57 ($p < .001$) y .74 ($p < .001$) entre el ISSI y la escala de Hammer & Gudykunst por un lado y de Chen por el otro.

La escala de sensibilidad intercultural también ha sido adaptada por Vilà (2006) para ser aplicada en adolescentes, en el contexto español de Cataluña. Otra adaptación encontrada es la de Fritz, Möllenberg & Chen (2000) en Alemania con una muestra de 400 estudiantes universitarios.

En la tabla 4 se presentan las especificaciones de la escala original de 24 ítems de Chen & Starosta (2000).

Tabla 4. *Especificaciones de la escala de sensibilidad intercultural.*

DIMENSIONES	ITEMS	Nº de ítems
Implicación en la interacción	<ul style="list-style-type: none"> - Disfruto interactuar con personas de diferentes culturas. - Tiendo a tomarme mi tiempo antes de formarme una impresión acabada de un interlocutor de cultura diferente a la mía. - Me siento una persona mentalmente abierta a personas de diferentes culturas.- Suelo dar respuestas que hagan sentir bien a las personas culturalmente diferentes cuando interactúo con ellas. - Evito situaciones en las que me veo forzado a tratar con personas culturalmente diferentes. - Hago saber a mi interlocutor culturalmente diferente lo que entiendo de lo que me dice, tanto verbal como no verbalmente. - Disfruto las diferencias entre mi interlocutor perteneciente a una cultura diferente y yo. 	7
Respeto por las diferencias	<ul style="list-style-type: none"> - Pienso que las personas de otras culturas son "cerradas". - Me gusta estar con personas de culturas diferentes. - Respeto los valores de las personas de culturas diferentes a la mía. - Respeto las formas de comportarse de personas de diferente cultura. - No aceptaría opiniones de personas de diferente cultura. - Pienso que mi cultura es mejor que otras culturas. 	6
Confianza en la interacción	<ul style="list-style-type: none"> - Me siento muy seguro cuando interactúo con personas de diferentes culturas. 	5

	<ul style="list-style-type: none"> - Encuentro muy difícil para mí hablar frente a personas de diferentes culturas. - Siempre sé qué decir cuando interactúo con personas de diferentes culturas. - Puedo ser muy sociable en la interacción con personas de diferente cultura a la mía. - Me siento en confianza interactuando con personas de diferente cultura. 	
Disfrute en la interacción	<ul style="list-style-type: none"> - Me siento a disgusto fácilmente cuando interactúo con personas de diferente cultura. - Me siento inhibido/a cuando estoy con personas de culturas diferentes. - Suelo sentirme incapaz interactuando con personas de cultura diferente a la mía. 	3
Atención en la interacción	<ul style="list-style-type: none"> - Estoy muy atento cuando interactúo con personas de diferente cultura. - Trato de obtener la mayor información posible cuando interactúo con personas de diferentes culturas. -Soy capaz de captar los significados subyacentes en la interacción con un interlocutor culturalmente diferente. 	3
TOTAL DE ÍTEMS		24

Los ítems 2, 4, 7, 9, 12, 15, 18, 20 y 22 son invertidos antes de ser sumados los 24 ítems.

2- Test de Sesgo Intergrupar Interétnico (SEI), Rojas, A; García, C. & Navas, M. (2003).

Descripción

El *sesgo endogrupal*, también denominado *favoritismo endogrupal*, puede definirse como tendencia, por parte de los miembros de un grupo, a favorecer, beneficiar o valorar más positivamente a ese grupo (*endogrupo*) con respecto a otro grupo al que no pertenecen (*exogrupo*), en comportamiento, actitudes, preferencias o percepciones (Turner, Brown & Tajfel, 1979, García & Navas, 2003, p. 101).

Cabe señalar que el SEI permite discriminar tanto en los grupos mayoritarios como minoritarios, entre las distintas opciones que se presentan como actitudes o *estrategias de aculturación* (integración, asimilación, separación y marginación).

Normas de aplicación, corrección e interpretación

El SEI consta de 7 ítems en dos subescalas. En la primera de ellas, los 7 ítems (1 al 7) hacen referencia al exogrupo, y en la segunda los mismos 7 ítems (8 al 14) hacen referencia al endogrupo. Cada enunciado de los ítems debe ser valorado por las personas en una escala tipo Lickert de 5 puntos, en donde 1=muy malos y 5= muy buenos (Ver Anexos).

Respecto a la corrección, la diferencia entre la puntuación de una persona en la subescala del endogrupo y la puntuación en la subescala del exogrupo proporciona la medida del sesgo endogrupal de la persona. Las puntuaciones de sesgo oscilaron entre un valor mínimo de -28 (indicador de sesgo exogrupal) y un valor máximo de 28 (indicador de sesgo endogrupal). De este modo, los valores superiores a 0 indican sesgo endogrupal.

Estudios psicométricos

Los resultados de los índices de discriminación oscilaron para todos los grupos (Inmigrantes magrebíes, Inmigrantes subsaharianos, españoles como grupo mayoritario, respecto de las personas Subsaharinas por un lado, y otro grupo mayoritario español respecto de los inmigrantes magrebíes por otro) entre 0.21 y 0.75, a excepción del ítem 6 para el grupo de Inmigrantes Magrebíes. Las estimaciones de fiabilidad de las puntuaciones del test de SEI para cada subgrupo, entendida ésta como la fiabilidad de una batería o test compuesto de dos subescalas, oscila entre los valores de 0,739 para el grupo Inmigrantes Magrebíes y de 0,828 para el grupo Autóctonos respecto de los Inmigrantes Subsaharinos (en coeficientes alfa). Las estimaciones de los coeficientes alfa de Crombach para la fiabilidad que proporcionan las puntuaciones de las subescalas en los distintos grupos, basados en la consistencia interna de los ítems es más aceptable con una medida de los distintos grupos para la subescala exogrupal de 0.78 y para la endogrupal de 0.73

Por último cabe señalar que el SEI permite discriminar tanto en los grupos mayoritarios como minoritarios, entre las distintas opciones que se presentan como actitudes o *estrategias de aculturación* (integración, asimilación, separación y marginación). La escala responde a las especificaciones que se resumen en la tabla 5.

Tabla 5. *Especificaciones del test de sesgo endogrupal.*

Test de sesgo endogrupal interétnico				
Valore las siguientes cuestiones empleando la escala:				
1. muy malos	2. malos	3. ni malos ni buenos	4. buenos	5. muy buenos
Piense en primer lugar en las personas vascas, ¿cómo cree ud. que son...				
1. Sus formas de ser y de ver la vida? 1 2 3 4 5				
2. Sus hábitos y costumbres alimenticias? 1 2 3 4 5				
3. Sus hábitos de higiene y limpieza? 1 2 3 4 5				
4. Sus hábitos de hablar y comunicarse con la gente? 1 2 3 4 5				
5. Sus creencias sobre las relaciones hombres-mujeres? 1 2 3 4 5				
6. Sus creencias y prácticas religiosas? 1 2 3 4 5				
7. La educación que dan a sus hijos? 1 2 3 4 5				
Piense en primer lugar en los alumnos y familias inmigrantes, y dígame, ¿cómo cree Vd que son...				
1. Sus formas de ser y de ver la vida? 1 2 3 4 5				
2. Sus hábitos y costumbres alimenticias? 1 2 3 4 5				
3. Sus hábitos de higiene y limpieza? 1 2 3 4 5				
4. Sus hábitos de hablar y comunicarse con la gente? 1 2 3 4 5				
5. Sus creencias sobre las relaciones hombres-mujeres? 1 2 3 4 5				
6. Sus creencias y prácticas religiosas? 1 2 3 4 5				
7. La educación que dan a sus hijos? 1 2 3 4 5				

3- **Escala de Bienestar Social**, Keyes (1998). Adaptación de Blanco & Díaz (2005).

Significación

Esta escala evalúa la percepción que las personas tienen sobre cinco aspectos del entorno social que facilitan su bienestar psicológico: *Integración Social, Aceptación social, Contribución Social, Actualización Social* y *Coherencia Social*.

Para el presente trabajo de investigación se aplicó la escala de 25 ítems adaptada por Blanco & Díaz (2005) sobre una muestra de 469 sujetos.

En tanto la escala original de Keyes (1998) estuvo compuesta por 33 ítems; en un segundo estudio, el autor desarrolla una versión reducida compuesta por 15 ítems (tres por

cada una de las 5 dimensiones). La consistencia interna de las escalas originales oscila entre un α de Crombach de 0.57 a 0.81 en el primer estudio, y de 0.41 a 0.73 en el segundo.

En la adaptación española, sólo se mantuvieron los ítems cuya correlación con el total de la escala fue superior a 0.30. De este modo, fueron eliminados 8 ítems de la escala original de 33 ítems, con el objeto de mejorar la consistencia interna de la escala.

La forma de respuesta se basa en una escala tipo Lickert de 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo).

Normas de aplicación, corrección e interpretación

Para el **análisis de sus puntuaciones** en esta escala deben invertir las puntuaciones de los ítems: 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 17, 18, 20, 22, 23, 24 y 25. Luego sumar los ítems según las subdimensiones. Para una muestra española, media de *Integración Social* para hombres es 24,5, DT 4,1. La media de *Integración Social* para mujeres es 25,6, DT 3,5. En cuanto a la *Aceptación Social* para hombres es 24,4, DT 4,9. En tanto que para mujeres es 25,6, DT 5,2. La *Contribución Social* media en una muestra local es de 21,9 con una desviación típica de 3,9. Por su parte la *Actualización Social* media es de 20,9 con una desviación típica de 3,6. Finalmente para una muestra local, la media en la dimensión de *Coherencia Social* es de 20,2 con una DT de 3,7 (Páez, 2007).

Estudios psicométricos

Para la validación se utilizaron 3 ítems para medir *anomia* de la “General Social Survey” (GSS) (Davis & Smith, 1994) en dicho estudio los niveles de fiabilidad fueron de $\alpha=0,56$. Por otro lado se efectuaron preguntas que indagaron a cerca de la *acción social*, la *acción social reciente*, *aportación* (para medir aportación social se utilizó una versión de la escala “Loyola Generativity Scale” (McAdams & St. Aubin, 1992) modificada parcialmente por Keyes (1998) y compuesta por 5 ítems. La consistencia interna fue de 0,74), *salud del vecindario*(por medio de la Escala de “Salud Percibida del Vecindario” de Keyes (1998) con un nivel de fiabilidad de $\alpha=0,65$), *Limitaciones percibidas* (se utilizó una escala propuesta por Lachman & Weaver (1998) con una consistencia interna de $\alpha=0,74$), *bienestar* (medida de ítem único de

satisfacción global con la vida basada en una adaptación propuesta por Keyes *et al* (2002) de la escala de Cantril (1965) y *Satisfacción con la vida* (se empleó la escala de Satisfacción con la vida de Diener, Emmons, Larsen & Griffin, 1985. compuesta por 5 ítems con una consistencia interna de $\alpha=0,86$).

En cuanto a la consistencia interna de la escala adaptada, es buena, con indicadores que oscilan entre $\alpha=0,69$ (integración social) y $\alpha=0,83$ (aceptación social), 0.79 (actualización social), 0.68 (coherencia social). La escala responde a las especificaciones que se resumen en la tabla 6.

Tabla 6. *Especificaciones de la escala de Bienestar Social.*

Ítems Escala de Bienestar Social*
<p>Integración Social</p> <p>Siento que soy una parte importante de mi comunidad.</p> <p>Creo que la gente me valora como persona.</p> <p>Si tengo algo que decir, creo que la mayoría de la gente me escucharía.</p> <p>Me siento cercano a otra gente.</p> <p><i>Si tuviera algo que decir, pienso que la gente no se lo tomaría en serio.</i></p>
<p>Aceptación Social</p> <p><i>Creo que la gente no es de fiar.</i></p> <p><i>Creo que las personas sólo piensan en sí mismas.</i></p> <p><i>Creo que no se debe confiar en la gente.</i></p> <p><i>Creo que la gente es egoísta.</i></p> <p><i>Hoy en día, la gente es cada vez más deshonesto.</i></p> <p><i>Las personas no se preocupan de los problemas de los otros.</i></p>
<p>Contribución Social</p> <p>Creo que puedo aportar algo al mundo.</p> <p><i>No tengo nada importante que ofrecer a la sociedad.</i></p> <p><i>Mis actividades diarias no aportan nada que valga la pena a la sociedad.</i></p> <p><i>No tengo ni el tiempo ni la energía para aportar algo a la sociedad.</i></p> <p>Pienso que lo que hago es importante para la sociedad.</p>
<p>Actualización Social</p> <p><i>Para mí el progreso social es algo que no existe.</i></p> <p><i>La sociedad no ofrece alicientes para gente como yo.</i></p> <p>Veo que la sociedad está en continuo desarrollo.</p> <p><i>No creo que instituciones como la justicia o el gobierno mejoren mi vida.</i></p> <p><i>La sociedad ya no progresa.</i></p>
<p>Coherencia Social</p>

No entiendo lo que está pasando en el mundo.
El mundo es demasiado complejo para mí.
No merece la pena esforzarse en intentar comprender el mundo en el que vivo.
Muchas culturas son tan extrañas que no puedo comprenderlas.

*En cursiva ítems inversos.

4- **Escala de Emociones**, Rueda & Navas (1996) y revisiones posteriores de la escala (Navas & cols., 2004, 2006, 2010)

Significación

Esta escala fue creada con el objeto de medir el aspecto emocional del prejuicio. Las emociones, constituyen aquél aspecto del prejuicio ambivalente al evitar manifestar sentimientos hostiles abiertamente hacia el exogrupo. Rueda y Navas (1996) expresan: “Los sujetos con prejuicio sutil se muestran menos dispuestas a expresar sentimientos positivos hacia el exogrupo, lo cual, sin duda, es una forma menos directa de expresar el rechazo. Por este motivo es improbable que los sujetos sutiles se diferencien de los igualitarios en la expresión de sentimientos negativos hacia el exogrupo étnico o racial.” En el estudio, los resultados confirmaron que no existieron diferencias significativas entre los sujetos sutiles e igualitarios en la expresión de sentimientos negativos “tradicionales” (odio, hostilidad, miedo, asco, etc.), pero estas diferencias sí aparecieron en las emociones positivas (atracción y simpatía) y en los sentimientos de incomodidad e inseguridad.

Normas de aplicación, corrección e interpretación

En esta prueba, se le pide al sujeto que exprese, entre una lista de sentimientos/emociones, el grado en que los inmigrantes le producen cada una de ellas. Para ejemplificar: en un estudio realizado por Navas (1998), la moderación o el punto medio es la característica más destacada en el grado en que los sujetos experimentan emociones hacia los inmigrantes magrebíes; y prueba de ello es que la media total de la escala es de 2.02 ($S_x = .53$) y ninguna de las emociones supera el punto medio de la escala (3) (Navas, 1998).

Estudios psicométricos

La Escala de Emociones muestra un coeficiente alfa de Crombach de 0.6541 (versión de 15 emociones de Rueda & Navas, 1996). Versiones posteriores de la escala sufrió modificaciones y se eliminaron ítems que presentaban cargas cruzadas en los análisis factoriales, así la versión de 11 emociones de Navas & Rojas de 2010 presenta un alfa de Crombach de .75. En la tabla 7 se detallan las especificaciones de la escala original de Rueda & Navas de 1996 que se aplicó en el protocolo para este estudio.

Tabla 7. Especificaciones de la escala de Emociones.

Ítems Escala de emociones	Nº de ítems
Emociones positivas Simpatía Admiración Atracción	3
Emociones negativas (inclusive sutiles) Odio Hostilidad Rabia (ira) Miedo Envidia Incomodidad Desconfianza Indiferencia Compasión Lástima	12

5- Escala de Estilos de Mensajes ante el Conflicto /Conflict Management Message Style (CMMS), Ross & DeWine (1988). Traducida por Mejía Ceballos & Laca Arocena, 2006

Significación

El CMMS, es un instrumento de autoinforme diseñado para valorar estilos de mensajes en el manejo de conflictos interpersonales. Identifica tres tipos de mensajes: 1) centrados en uno mismo, 2) centrados en el problema y 3) centrados en la otra parte. El cuestionario se compone de 18 ítems, seis para cada uno de los tres estilos, en forma de escala de Lickert de

cinco puntos, desde “Nunca digo cosas como esto” hasta “Generalmente digo cosas como esto”.

Normas de aplicación, corrección e interpretación

Los sujetos reciben tres puntuaciones, una por cada escala, con un rango de 6 a 30 puntos. Las puntuaciones medias en cada escala del instrumento, determinadas durante el proceso de análisis de ítems, fueron, para los mensajes centrados en uno mismo, de 11.21; para los centrados en el problema, de 19.91, y para los centrados en la otra parte, 18.16. La puntuación de un sujeto en una de las escalas, indica la frecuencia con que usaría mensajes similares a los de esa escala en situaciones de conflicto. Ross & de Wine (1988) recomiendan tres formas de interpretación de las puntuaciones de un sujeto: 1) comparando las medias de sus compañeros (de aula, grupo, equipo, etc.), 2) discutiendo cómo los estilos de mensajes se aplican a situaciones específicas y 3) determinando cómo le gustaría al sujeto que sus puntuaciones cambiaran.

Un mensaje centrado en uno mismo refleja un énfasis en los intereses personales del sujeto (actitud competitiva). Uno centrado en el problema, sostiene que el problema se puede resolver sin arriesgar la relación y resalta que ambas partes deben resolverlo conjuntamente (actitud de colaboración), y por último, un mensaje que se centra en la otra parte manifiesta la voluntad de pasar por alto el problema y mantener a la otra parte satisfecha (actitud de acomodación y evitación).

El instrumento viene precedido por una cubierta que instruye a los sujetos a recordar y describir por escrito, con sus propias palabras, sus conductas más comunes en los conflictos que han protagonizado. Este recordatorio de incidentes tiene por objeto estimular la congruencia entre las respuestas de los sujetos en los ítems y sus comportamientos reales, tales y como son recordados. Esta información no forma parte del CMMS como tal ni se procesa estadísticamente por lo que no fue utilizada en el estudio realizado por (Mejía & Laca (2006).

El análisis factorial varimax de la traducción del cuestionario CMMS mostró que el instrumento mide los tres mismos factores que el instrumento original de Ross & DeWine, y por tanto puede aplicarse a población hispanohablante con los mismos propósitos. El índice de fiabilidad para la traducción fue de 0.79

Para la escala de mensajes *Centrados en uno mismo* se obtuvieron cargas factoriales de .457 a .764 con un coeficiente de fiabilidad alfa de .75 y una varianza explicada de 20,79%. En la escala de mensajes *Centrados en el problema* las cargas factoriales fueron de .508 a .817 con una varianza explicada de 17,20%. Y finalmente, para la escala de mensajes *Centrados en la otra parte*, el alfa de Crombach fue de .60 y una varianza explicada de 11,84%. Las especificaciones de la escala se detallan en la Tabla 8.

Tabla 8. Especificaciones de las escalas de Estilos de mensajes frente al conflicto.

Ítems Escalas de estilos de mensajes ante el conflicto
Escala de mensajes centrados en la otra parte
<p>“¿Cómo puedo hacerte sentir bien otra vez?”</p> <p>“No tengo más que decirte sobre esto... (silencio)”</p> <p>“Lamento mucho que te sientas herido(a); quizás tú tengas razón...”</p> <p>“Cualquier cosa que te haga sentir mucho mejor, está bien para mí.”</p> <p>“Ya déjalo así.”</p> <p>“Tienes razón... de todos modos no era importante...¿Te sientes bien ahora?”</p>
Escala de mensajes centrados en el problema
<p>“Esto muy molesta/o por algunas cosas que están pasando; ¿podemos hablar sobre ellas?”</p> <p>“¿Qué posibles soluciones podemos encontrar?”</p> <p>“Hablemos y veamos cómo podemos manejar esta situación.”</p> <p>“Intentemos encontrar alguna solución que nos dé a cada uno algo de lo que queremos.”</p> <p>“Esto es algo que tenemos que resolver; siempre estamos discutiendo sobre ello.”</p> <p>“Pienso que necesitamos comprender el problema.”</p>

Escala de mensajes centrados en uno mismo

“¿No te das cuenta de lo ridículo/a que estás siendo con esa manera de pensar? No quiero seguir escuchando.”

“¡Cállate, que estas equivocado! No quiero oír nada más de lo que tengas que decir.”

“Es tu culpa si yo fallo en esto, y jamás esperes alguna ayuda de mi parte cuando estés en un apuro.”

“¡No puedes hacerme (decirme) algo como esto!; de todos modos es a mi manera. ¡Olvídalo!”

“Si no vas a cooperar, me iré con alguien que lo haga.”

“Podrías también aceptar mi decisión; de todos modos no puedes hacer nada al respecto.”

6- Escala de estrés laboral en profesores, Peiró, Rodríguez & Bravo (en prensa)

Significación

Se trata de una escala que mide los estresores laborales específicos de los profesores. La construcción de la misma se llevó a cabo a partir de un estudio cualitativo que se describe en Peiró, Rodríguez & Bravo (en prensa). Explora fuentes de presión específicas del profesorado como las *relaciones interpersonales*, la *relación con los alumnos*, las *demandas sociales* y los *recursos disponibles*.

Normas de aplicación, corrección e interpretación

La escala está compuesta por 15 ítems. Algunos ejemplos de ítems son: “Número de alumnos en el aula”, “Las relaciones con los padres” y “Medios y recursos disponibles”. Los participantes registraban su percepción de los diferentes estresores laborales en una escala tipo Likert que varía entre con toda evidencia no es una fuente de presión (1) y con toda evidencia es una fuente de presión (6). Si bien se utiliza la puntuación total de la escala pueden diferenciarse factores.

Estudios psicométricos

Su consistencia interna es alta, con un alfa de Cronbach de .88 y está altamente correlacionada con la escala “Fuentes de Presión” del *Occupational Stress Indicator* (OSI) de

Cooper, Sloan & Williams (1988) ($r = 0,686$, $p < 0,01$). La escala responde a las especificaciones que se resumen en la tabla 9.

Tabla 9. *Especificaciones de la escala de Estrés laboral específico del profesorado.*

FACTORES*	ITEMS	Nº de ítems
Relaciones interpersonales	-Nivel de preparación propia. -Las relaciones con los compañeros . -Las relaciones con los padres. -Las relaciones con la dirección y la inspección.	4
Alumnos	-El comportamiento y actitudes de los alumnos . -El nuevo sistema educativo . -Número de alumnos en el aula. - Diversidad de los alumnos. -Las relaciones con los alumnos.	5
Demandas sociales y recursos	-Demandas de la sociedad sobre los profesores. y el sistema educativo. - Falta de reconocimiento social . - Relación con la Administración educativa . - Medios y recursos disponibles.	4
Ubicación geográfica	-Tener que trasladarse ocupando el mismo puesto, para poder progresar en mi profesión. - La ubicación geográfica del centro.	2
TOTAL DE ÍTEMS		15

*Si bien se utiliza la puntuación total de la escala, los factores que aquí se presentan son hallados por González (2008) sobre una muestra de 555 profesores de 111 colegios e institutos públicos de Educación Secundaria de Valencia.

7- Escala de Actitudes del profesorado ante la multiculturalidad en la escuela, León del Barco, Mira & Gómez (2007).

Descripción

Se trata de una escala compuesta de ocho ítems que busca evaluar las actitudes del profesorado ante la multiculturalidad en la escuela a través de ítems que reflejan ideas en torno a una percepción positiva de la misma como por ejemplo: *“Una escuela multicultural sería bueno”* ó *“La variedad étnica en las escuelas supone una experiencia positiva y enriquecedora”*. Por otra parte, frases que expresan una percepción negativa de esta presencia

en el centro como por ejemplo: “*La presencia de alumnos inmigrantes en la escuela afecta el prestigio del centro*”; y finalmente 1 ítem que expresa la idea de una peor preparación de los alumnos inmigrantes respecto de los autóctonos. El formato es tipo Lickert con cinco intervalos de forma numérica de 1 a 5, que representan un continuo que va desde “Nada de acuerdo” hasta “Muy de acuerdo”. Esta escala fue aplicada tanto en el contexto español de Extremadura como en el portugués de Évora, sobre una muestra de 300 estudiantes de Magisterio (del Barco, Mira & Gómez, 2008).

Estudios psicométricos

Los estudios psicométricos que aquí se presentan, corresponden a la investigación realizada por del Barco, Mira & Carroza (2007), sobre una muestra de 200 estudiantes de magisterio de la Universidad de Extremadura.

La consistencia interna de la la escala es de un alfa de Crombach de .86, muy aceptable.

Para comprobar la fiabilidad temporal del cuestionario, se efectuó un estudio test-retest con un intervalo de cinco semanas y a una muestra de 35 alumnos. La correlación entre las puntuaciones fue de .840, $p < .001$.

Así mismo, para calcular la validez de constructo del instrumento los autores realizaron un análisis factorial con todos los sujetos. Se utilizó la medida de Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación muestral que ofrece un valor de 0,786. La prueba de esfericidad de Barlett resulta también significativa (Chi-cuadrado=850, g.l.=28 y $p=0,000$). Ambos valores, KMO y Barlett indican que se puede realizar el análisis factorial, el cual da como resultado tres factores, uno de *actitudes positivas ante la multiculturalidad* (3 ítems), otro de *actitudes negativas* (4 ítems), y finalmente uno denominado *Percepción aptitud alumno inmigrante frente autóctono* (1 ítem) que explican casi el 75% de la varianza. La escala responde a las especificaciones que se resumen en la tabla 10.

Tabla 10. Especificaciones de la escala de Actitudes hacia la multiculturalidad en la escuela.

ESCALA DE ACTITUDES HACIA LA MULTICULTURALIDAD EN LA ESCUELA	ITEMS	Nº de ítems
<i>Actitudes positivas hacia la multiculturalidad</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Una escuela multicultural sería bueno. - Todos los alumnos inmigrantes tienen derecho a una educación. - La variedad étnica en las escuelas supone una experiencia positiva y enriquecedora. 	2
<i>Actitudes negativas frente a la multiculturalidad en la escuela</i>	<ul style="list-style-type: none"> - La presencia de alumnos inmigrantes en la escuela influye negativamente en el rendimiento del grupo. - La presencia de alumnos inmigrantes en un centro escolar afecta negativamente el prestigio del centro. - La presencia de alumnos inmigrantes en la escuela dificulta el desarrollo de actividades en el aula. - Tener alumnos inmigrantes es un serio problema para los centros educativos. 	4
<i>Percepción aptitud alumno inmigrante frente autóctono</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Los alumnos inmigrantes están peor preparados que los autóctonos. 	1
TOTAL DE ÍTEMS		8

A modo de resumen, en la Tabla 11 se describen las variables dependientes y los instrumentos utilizados para su estudio.

Tabla 11: Variables e instrumentos

VARIABLES	INSTRUMENTOS
<i>Actitudes del profesorado ante la multiculturalidad en la escuela:</i> actitudes positivas, actitudes negativas, percepción aptitud alumno inmigrante frente autóctono.	Escala de Actitudes del profesorado ante la multiculturalidad en la escuela, (León del Barco, Mira & Gómez, 2007).
<i>Favoritismo endogrupal:</i> tendencia por parte de los miembros de un determinado grupo de favorecer, valorar o beneficiar más positivamente a los miembros del propio grupo.	TEST DE SESGO ENDOGRUPAL INTERÉTNICO (Rojas, Fernández & Navas, 2003)
<i>Componente afectivo del prejuicio:</i> Emociones asociadas al exogrupo.	ESCALA DE EMOCIONES (Rueda & Navas, 1996; posteriores modificaciones Navas <i>et al</i> , 2004, 2006 y 2010).

<i>Bienestar Social:</i> Integración social, Aceptación social, Contribución social, Actualización social y Coherencia social.	ESCALA DE BIENESTAR SOCIAL (Keyes, 1998) adaptada por Blanco & Díaz (2005)
<i>Estilos de mensajes en el manejo de conflictos interpersonales:</i> centrados en uno mismo, en el problema, en la otra parte.	CONFLICT MANAGEMENT MESSAGE STYLE (Ross & DeWine, 1998) adaptada por Mejía & Laca (2006)
<i>Estrés laboral del profesorado</i>	ESCALA DE ESTRÉS EN PROFESORES (Peiró, Rodríguez & Bravo, en prensa)
<i>La Sensibilidad Intercultural:</i> Implicación en la interacción, respeto por las diferencias, confianza, grado en que se disfruta de la interacción y atención durante la interacción.	ESCALA DE SENSIBILIDAD INTERCULTURAL (Chen & Startosa, 2000)

2.5. Análisis estadístico

El análisis estadístico de los datos se realizó utilizando el paquete SPSS 17.0 para windows XP. Las pruebas estadísticas realizadas fueron las siguientes:

- *Análisis Factorial exploratorio de componentes principales: varianza explicada.*
- *Coeficientes de fiabilidad (alfas de Crombach).*
- *Descriptivos: frecuencias, distribución de porcentajes, medias, desviaciones típicas*
- *Anova: diferencias entre medias y análisis de varianza. Pruebas post hoc de comparación de grupos*
- *Análisis de correlaciones de Pearson*

3. Resultados

Para examinar y dar respuesta a las preguntas de investigación y objetivos planteados en la presente tesis, se han llevado a cabo diferentes tipos de análisis estadísticos. La elección de los mismos responde al principio de adecuación de los aspectos metodológicos a los objetivos que se persiguen.

3.1. Análisis de datos preliminares y exploratorios

Análisis factorial exploratorio

Se procedió a llevar a cabo análisis factorial exploratorio de los instrumentos utilizados en este estudio, con el objeto de encontrar el modelo factorial subyacente que se ajuste mejor a los datos, respetando el modelo teórico propuesto por cada uno de los autores. A continuación, se detallan los resultados del cálculo de coeficiente de fiabilidad de cada uno de los instrumentos y escalas aplicados.

3.1.1. *Estilos de mensaje ante el conflicto*

El análisis factorial de componentes principales realizado (normalización Varimax con Kaiser), de las escalas de estilos de mensajes ante el conflicto de Ross & de Wine (1988), y adaptada por Mejía & Laca (2006), arrojó tres factores que explican el 47,6% de la varianza, y con unos pesos factoriales entre .523 y .783. A diferencia de la escala adaptada a la muestra hispana, los ítems 4 (“*No tengo más que decirte sobre esto... (silencio)*”) y 14 (“*Ya déjalo así*”) forman parte de la sub-escala de *mensajes centrados en uno mismo* en lugar de hacerlo en la sub-escala de *mensajes centrados en la otra parte* como en la escala adaptada; con pesos factoriales de .551 (ítem 4) y .631 (ítem 14). Tanto en la escala original como en la adaptada por Mejía & Laca (2006), ambos ítems, aparecen formando un segundo factor dentro de la escala de mensajes que manifiestan acomodación a los deseos de la otra parte, posiblemente debida a que mientras los otros cuatro ítems de la escala se redactan de forma de reflejar acomodación a la otra parte, estos dos, lo hacen de modo “evitativo”. Dado este antecedente, y la expresión un tanto “ambigua” que ambos ítems poseen, se decidió respetar la estructura factorial resultante. A continuación se presentan los resultados del análisis factorial y los datos

de la varianza explicada de cada una de las escalas que componen el instrumento de *estilos de mensajes ante el conflicto*.

En resumen, la sub-escala de *mensajes centrados en el problema* conserva la estructura factorial de 6 ítems con un alfa de Crombach de .83; la sub-escala de *mensajes centrados en la otra parte* se estructura en 4 ítems con un alfa de Crombach de .66; en tanto que aquella de *mensajes centrados en uno mismo* se conforma de 8 ítems con un coeficiente de fiabilidad de .74 (tablas 12, 13 y 14).

Tabla 12. *Escala mensajes centrados en el problema: Factorial exploratorio de componentes principales*

ITEMS	FACTOR
ÍTEM17 Pienso que necesitamos intentar comprender el problema	.783
ÍTEM11 Intentemos encontrar una solución que nos dé a cada uno algo de lo que queremos.	.756
ÍTEM12 Esto es algo que tenemos que resolver; siempre estamos discutiendo sobre ello.	.753
ÍTEM7 Hablemos y veamos cómo podemos manejar esta discusión.	.749
ÍTEM5 ¿Qué posibles soluciones podemos encontrar?	.675
ÍTEM3 Estoy muy molesto/a por algunas cosas que están pasando.¿Podemos hablar sobre ellas?	.523

Varianza explicada: %24.50

Tabla 13. *Escala mensajes centrados en uno mismo: Factorial exploratorio de componentes principales*

ITEMS	FACTOR
ÍTEM8 ¡Cállate, estás equivocado/a! No quiero oír nada más de lo que tengas que decir.	.637
ÍTEM4 Ya déjalo así.	.631
ÍTEM10 No puedes hacerme eso, de todos modos es a mi manera.¡Olvidalo!	.617
ÍTEM1 ¿No te das cuenta de lo ridículo que estás siendo con esa manera de pensar? No quiero seguir escuchando.	.601
ÍTEM9 Es tu culpa si yo fallo en esto, y jamás esperes alguna ayuda de mi parte cuando estés en un apuro.	.600
ÍTEM18 Podrías también aceptar mi decisión; de todos modos no puedes hacer nada al respecto	.570
ÍTEM4 No tengo más que decirte sobre esto...(silencio)	.551
ÍTEM16 Si no vas a cooperar, me iré con alguien que lo haga.	.551

Varianza explicada: %16.90

Tabla 14. *Escala mensajes centrados en la otra parte: Factorial exploratorio de componentes principales*

ITEMS	FACTOR
ÍTEM2 ¿Cómo puedo hacerte sentir bien otra vez?	.701
ÍTEM15 Tienes razón... de todas maneras no era importante. ¿Te sientes bien ahora?	.700
ÍTEM13 Cualquier cosa que te haga sentir mucho mejor está bien para mí.	.550
ÍTEM6 Lamento mucho que te sientas herido/a. Quizás tu tengas razón.	.542

Varianza explicada: %6.26

Método de rotación: normalización Varimax con Kaiser

La rotación ha convergido en 5 iteraciones

3.1.2. *Emociones*

Los resultados del análisis factorial exploratorio realizado sobre los componentes de esta escala, arroja tres factores que explican el %58,67 de la varianza. El primer factor, de *emociones positivas*, compuesto por tres emociones: simpatía, admiración y atracción (alfa de Crombach de .64); otro, conformado por cinco *emociones de tipo sutiles*: inseguridad, desconfianza, incomodidad, indiferencia y miedo (alfa de Crombach=.70); y finalmente un tercer factor con dos *emociones abiertamente negativas* (o antiguas): odio y rabia, con un alfa de Crombach = .78.

Existe una diferencia con los resultados obtenidos por Navas *et al* (2010), en tanto el “miedo” en lugar de formar parte de las *emociones abiertamente negativas*, en la muestra de profesores de nuestro estudio, presenta un peso factorial de .734 junto a aquellas emociones de tipo *sutiles*, asociándose más bien con sentimientos de “inseguridad”. Así mismo, cabe señalar que las emociones de “incomodidad” y “desconfianza” presentaron cargas cruzadas con pesos factoriales de .435 y .423 respectivamente, en el factor de emociones abiertamente negativas; sin embargo como los pesos factoriales eran mayores en la dimensión de emociones sutiles, y además dichas emociones se adecúan mejor a la propuesta teórica de Navas *et al* (2010) en este mismo sentido, se han conservado en dicha dimensión tal y como se detalla en la tabla 15.

Tabla 15. *Escala de emociones: Factorial exploratorio de componentes principales*

EMOCIONES POSITIVAS	FACTORES
Simpatía	.662
Admiración	.857
Atracción	.765
EMOCIONES SUTILES	FACTORES
Incomodidad	.554
Indiferencia	.690
Inseguridad	.721
Desconfianza	.449
Miedo	.734
EMOCIONES SUTILES	FACTORES
Odio	.867
Rabia (Ira)	.832

Método de rotación: normalización Varimax con Kaiser

La rotación ha convergido en 5 iteraciones

3.1.3. *Sesgo endogrupal interétnico*

El instrumento de *sesgo endogrupal interétnico* (Rojas *et al*, 2003), no ha sufrido modificaciones respecto de la escala original, como puede verse en la tabla 16. El resultado del análisis factorial efectuado (Varimax), arroja dos factores compuestos de 7 ítems cada uno, que explican el 49% de la varianza.

Tabla 16. *Análisis factorial exploratorio test de sesgo endogrupal interétnico.*

ÍTEMS	COMPONENTES	
	EXOGRUPO	ENDOGRUPO
ÍTEM1 ¿Sus formas de ser y de ver la vida?	.714	
ÍTEM2 ¿Sus hábitos y costumbres alimenticias?	.648	
ÍTEM3 ¿Sus hábitos de higiene y limpieza?	.689	
ÍTEM4 ¿Sus formas de hablar y comunicarse con la gente?	.708	
ÍTEM5 ¿Sus creencias sobre las relaciones hombre-mujer?	.546	
ÍTEM6 ¿Sus creencias y prácticas religiosas?	.445	
ÍTEM7 ¿La educación que dan a sus hijos?	.791	
ÍTEM8 ¿Sus formas de ser y de ver la vida?		.734
ÍTEM9 ¿Sus hábitos y costumbres alimenticias?		.681
ÍTEM10 ¿Sus hábitos de higiene y limpieza?		.723
ÍTEM11 ¿Sus formas de hablar y comunicarse con la gente?		.603
ÍTEM12 ¿Sus creencias sobre las relaciones hombre-mujer?		.756
ÍTEM13 ¿Sus creencias y prácticas religiosas?		.663
ÍTEM14 ¿La educación que dan a sus hijos?		.667

Método de rotación: normalización Varimax con Kaiser

La rotación ha convergido en 3 iteraciones

El alfa de Crombach para la sub-escala de sesgo endogrupal es = .83; y de .79 para el componente de sesgo exogrupal.

3.1.4. Actitudes hacia la multiculturalidad en la escuela

El análisis factorial de componentes principales (Varimax con Kaiser) que arroja la escala de *actitudes hacia la multiculturalidad en la escuela* efectuado por León del Barco *et al* (2007), se compone de tres factores, en donde el tercer factor presenta sólo 1 ítem: “*Los alumnos inmigrantes están peor preparados que los autóctonos*”. En nuestro estudio, dicho ítem, y como puede apreciarse en la tabla 17, presenta un peso factorial de .625 en el factor de *percepciones negativas frente a la multiculturalidad en la escuela*. De esta manera, la escala en este estudio, presenta solo dos factores que explican un %53,8 de la varianza, y un alfas de Crombach de .64 para las actitudes positivas hacia la multiculturalidad en la escuela, y de .74 para aquellas de tipo negativas.

Tabla 17. Análisis factorial exploratorio escala de actitudes hacia la multiculturalidad en la escuela.

ÍTEMS	COMPONENTES	
	Actitudes Positivas	Actitudes negativas
1. Una escuela multicultural sería bueno.	.803	
2. Los inmigrantes tienen derecho a recibir educación.	.580	
3. La presencia de alumnos inmigrantes en la escuela es una experiencia positiva y enriquecedora.	.849	
4. Los alumnos inmigrantes influyen negativamente en el rendimiento del grupo.		.716
5. Los alumnos inmigrantes influyen negativamente al prestigio del centro.		.665
6. Los alumnos inmigrantes están peor preparados que los autóctonos.		.625
7. Los alumnos inmigrantes dificultan el desarrollo de las actividades del aula.		.757
8. Tener alumnos inmigrantes es un serio problema para las escuelas.		.698

Método de rotación: normalización Varimax con Kaiser

La rotación ha convergido en 3 iteraciones

3.1.5. Estrés específico del profesorado

Para la medida del *estrés específico del profesorado* (Peiró *et al* en prensa) los autores utilizan la puntuación total de la escala, al igual que el estudio de González (2008). En el presente estudio, se ha utilizado el mismo procedimiento, no obstante lo cual se realizó análisis factorial de componentes principales (Varimax) que arroja tres factores que explican el 55,11% de la varianza, y que si bien presentan cargas cruzadas en algunos de sus ítems, hemos denominado como: “Relaciones”, “Demandas” y “Geográfico”. En la tabla 18 se presentan los resultados. El alfa de Crombach total de la escala es = .86.

Tabla 18. *Análisis factorial exploratorio escala de estrés específico del profesorado.*

ITEMS	FACTORES		
	Relaciones	Recursos y Demandas	Geográfico
Item13 Las relaciones con los compañeros de trabajo	,869		
Item12 Las relaciones con los alumnos	,824		
Item15 Las relaciones con la dirección y la inspección	,777		
Item14 Las relaciones con los padres	,747		
Item4 El comportamiento y actitudes de los alumnos	,573		
Item11 Diversidad de los alumnos	,522		
Item7 Nivel de preparación propia	,469	,450	
Item9 Relación con la Administración educativa		,818	
Item8 Falta de reconocimiento social		,671	
Item5 Los cambios en el sistema educativo		,620	
Item10 Medios y recursos disponibles	,414	,563	
Item2 Demandas de la sociedad sobre los profesores y el sistema educativo		,523	,512
Item6 Número de alumnos en el aula		,483	
Item1 Tener que trasladarse ocupando el mismo puesto, para poder progresar en mi profesión (de acuerdo a su situación laboral actual)			,792
Item3 La ubicación geográfica del centro			,509

Método de rotación: normalización Varimax con Kaiser

La rotación ha convergido en 5 iteraciones

Como puede apreciarse, los ítems 7 (“*Nivel de preparación propia*”) y 10 (“*Medios y recursos disponibles*”) presentan cargas cruzadas en las dimensiones de *Relaciones* y *Demandas*. Por su parte el ítem 2 (“*Demandas de la sociedad sobre los profesores y el sistema educativo*”) comparte carga factorial en la dimensión de *Demandas* y *Geográfico*

3.1.6. Adaptación de la escala de sensibilidad comunicativa intercultural para el presente estudio

Siendo su versión original en inglés, y validada en el contexto americano de los Estados Unidos, se procedió según el siguiente método de adaptación idiomático-cultural: primero, se realizó la traducción directa del inglés al castellano; a continuación, y para confirmar la validez de la traducción, se utilizó el método de traducción “hacia atrás”, de manera que un hablante bilingüe inglés-español tradujo la versión española de nuevo al inglés; finalmente, se comparó el resultado de la traducción del español al inglés con la versión original, comprobando que los ítems seguían teniendo el mismo significado. También se realizó una modificación de la escala Lickert original de 5 puntos por una de 4 puntos, atendiendo a las sugerencias realizadas por Smith & Bond (1993) respecto de evitar el “sesgo de respuesta”. La escala definitiva utilizada en el presente estudio, responde a las especificaciones que se resumen en la tabla 19.

Concretamente, la escala que hemos adaptado consta de los 21 ítems, y se basa en la fundamentación teórica de sus creadores (Chen & Starosta, 1997). Dado que el índice de fiabilidad aumentaba significativamente, se eliminaron tres ítems de los 24 de la escala original: 7, 9 y 19 correspondientes a las dimensiones de *Respeto por las diferencias*, *Disfrute en la interacción* y *Atención durante la interacción* respectivamente.

Tabla 19. Especificaciones de la escala de sensibilidad intercultural adaptada en este estudio.

DIMENSIONES	ÍTEMS	Nº DE ÍTEMS
Implicación en la interacción	1, 11, 13, 21, 22, 23 Y 24	7
Respeto por las diferencias	2, 8, 16, 18 Y 20	5
Confianza en la interacción	3, 4, 5, 6 y 10	5
Disfrute en la interacción	12 y 15	2
Atención en la interacción	14 y 17	2
TOTAL DE ÍTEMS		21

El alfa de Crombach para el total de la escala es de .82; y los de sus dimensiones son: *Implicación en la interacción* = .61; *Respeto por las diferencias* = .63; *Confianza en la interacción* = .67; *Disfrute en la interacción* = .63.

Todas las dimensiones correlacionan positivamente entre ellas y con el total de la escala de forma significativa, con un riesgo de error del 1%, tal como se aprecia en la tabla 20.

Tabla 20. *Correlaciones entre las dimensiones de la escala de sensibilidad comunicativa intercultural.*

	<i>Implicación en la interacción</i>	<i>Respeto por las diferencias</i>	<i>Confianza en la interacción</i>	<i>Disfrute en la interacción</i>	<i>Atención en la interacción</i>	<i>Sensibilidad Comunicativa Intercultural TOTAL</i>
<i>Implicación interacción</i>	1	,435**	,428**	,480**	,381**	,818**
<i>Respeto por las diferencias</i>	,435**	1	,290**	,401**	,347**	,724**
<i>Confianza en la interacción</i>	,428**	,290**	1	,463**	,211**	,716**
<i>Disfrute en la interacción</i>	,480**	,401**	,463**	1	,227**	,681**
<i>Atención en la interacción</i>	,381**	,347**	,211**	,227**	1	,527**

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

3.2. Fiabilidad de los instrumentos

En la tabla 21 se recogen de forma resumida los índices de consistencia medidos a través del alfa de Crombach de todos los instrumentos aplicados en este estudio en base al análisis factorial exploratorio de componentes principales; así como los índices alcanzados en otros estudios.

Tabla 21. *Fiabilidad de los instrumentos*

Instrumentos	Alfa de Crombach en este estudio	Alfa de Crombach en otros estudios
<i>Escala de actitudes hacia la multiculturalidad en la escuela</i>	Percepción positiva= .64 Percepción negativa= .74	Percepción positiva= .82 Percepción negativa= .82 (León del Barco, Mira & Gómez, 2007)
<i>Sesgo Endogrupal Interétnico</i>	.84	.82 (Rojas <i>et al</i> 2003)
<i>Escala de emociones</i>	Emociones sutiles= .70 Emociones negativas= .78 Emociones positivas= .65 (Escala de 10 ítems)	Emociones sutiles= .81 Emociones negativas= .60 Emociones positivas= .64 (Escala de 11 ítems de Navas & Rojas, 2010)
<i>Escala de Bienestar Social</i>	Aceptación= .84 Coherencia= .71 Integración= .74 Contribución= .77 Actualización= .67 Total= .88	Aceptación= .83 Coherencia= .68 Integración= .69 Contribución= .70 Actualización= .79 Total= .86 (Blanco & Díaz, 1998)
<i>Escalas de estilos de mensajes ante el conflicto</i>	Centrado en uno mismo= .74 Centrado en el problema= .83 Centrado en la otra parte= .66	Centrado en uno mismo= .75 Centrado en el problema= .84 Centrado en la otra parte= .60 (Mejía & Laca, 2006)
<i>Escala de estrés del profesorado</i>	.86	.88 (Peiró, Rodríguez & Bravo, en prensa)
<i>Escala de sensibilidad comunicativa intercultural</i>	Implicación en la interacción=.61 Respeto por las diferencias=.63 Confianza en la interacción=.67 Disfrute en la interacción=.63 Total= .82 Escala de 21 ítems	.88 Escala de 24 ítems (Chen & Starosta, 2000) .79 (Escala de 22 ítems adaptada por Vilà, 2006)

3.3. Análisis descriptivos de variables dependientes

A continuación se detallan los análisis preliminares llevados a cabo mediante estadísticos descriptivos de las variables psico-sociales en estudio: media y desviación típica, en el total de la muestra y de cada uno de los Grupos en estudio (tabla 22).

3.3.1 Sesgo endogrupal

Como ya se ha señalado, la medida de sesgo endogrupal pretende medir la favorabilidad o no con la que las personas (en este caso docentes) tratan a su grupo en comparación con el exogrupo. Así, en la escala compuesta por 14 ítems (7 en referencia al endogrupo y 7 al exogrupo) se pide a los participantes que valoren primero para el exogrupo y luego para el endogrupo temas relativos a las costumbres, las relaciones de género, hábitos de higiene, educación, etc. En la tabla 22 se muestran las puntuaciones medias de sesgo para los tres Grupos de centros en estudio, se observa que existe un bajo nivel de *sesgo endogrupal* en el total de la muestra (cercano a 0) con una media de 1.88 ($DT=2.98$) y con una puntuación mínima de 5 y máxima de 10. Siendo el Grupo 0 el que presenta un valor superior en comparación con los docentes de los otros dos Grupos y el total de la muestra ($M= 2.67$).

Tabla 22. Estadísticos descriptivos *Sesgo endogrupal*.

Escalas	Grupos	N	media	dt
SESGO ENDOGRUPAL	G0	56	2,67	3,39
	G1	92	1,80	2,87
	G2	69	1,36	2,65
	Total	217	1,88	2,98

3.3.2 Estilos de mensajes ante el conflicto

En cuanto a la escala de *tipos de mensajes ante el conflicto*, y siguiendo las sugerencias de corrección de la escala original propuesta por Ross & de Wine (1988), se ha procedido a comparar las medias obtenidas por cada uno de los Grupos con aquellas correspondientes al total de la muestra (tabla 23). Así, en cuanto a los mensajes del tipo centrados en uno mismo, son los docentes del grupo 0 quienes presentan una media de 15,05 ($DT= 3.67$), por encima en comparación con la media del total de la muestra 14.29 ($DT= 3.87$). Por su parte el grupo 1, presenta una media inferior de 13.78 en este tipo de mensajes ($DT= 3.30$) y el Grupo 2, una media de 14.59 ($DT= 4.83$) más cercana a la del total de la muestra. En aquellos mensajes ante el conflicto *centrados en la otra parte* la muestra total evidencia una media de 11.82 puntos ($DT= 2.85$), nuevamente el grupo 1 señala puntuaciones medias por debajo ($M= 11.51$ ($DT= 2.97$) en tanto los grupo 0 ($M= 11.16$, $DT= 2.86$) y 2 ($M= 12.10$, $DT= 2.58$) ligeramente

superiores. Finalmente, los mensajes *centrados en el problema* reflejan una media de 21,74 ($DT= 4.04$) en el total de la muestra, evidenciándose puntuaciones muy similares en los tres grupos. En resumen, el uso de mensajes del tipo *centrados en el problema* y *centrados en la otra parte*, superan la media teórica en el total de la muestra; en tanto que, son aquellos del tipo *centrado en uno mismo*, los que serían menos usados por los docentes participantes en su conjunto.

Tabla 23. Estadísticos descriptivos escalas estilos mensajes ante el conflicto

Escalas	Grupos	N	media	dt
MENSAJES CENTRADOS EN UNO MISMO	G0	66	15,06	3,67
	G1	141	13,78	3,30
	G2	74	14,59	4,83
	Total	281	14,29	3,38
MENSAJES CENTRADOS EN EL PROBLEMA	G0	66	21,04	3,58
	G1	141	21,86	4,28
	G2	74	21,82	3,99
	Total	281	21,74	4,04
MENSAJES CENTRADOS EN LA OTRA PARTE	G0	66	12,16	2,86
	G1	140	11,51	2,97
	G2	74	12,10	2,58
	Total	280	11,82	2,85

3.3.3 Bienestar Social

La media alcanzada por el total de la muestra en la escala de *bienestar social*, es de 3.87 puntos ($DT= 0.49$), lo supera la media teórica de 3 puntos. Esta situación se repite a lo largo de las cinco dimensiones que componen el bienestar social, llegando a alcanzar una media de 4.09 ($DT= 0.64$) puntos en el caso de la dimensión de *Contribución Social* (tabla 24). Intersa señalar que, mientras los Grupos 1 y 2, alcanzan puntuaciones medias por encima del total de la muestra de 3,94 ($DT= .46$) y 3,95 ($DT= .51$) respectivamente; el Grupo 0, lo hace por debajo con una media de 3,65 ($DT= .46$).

Tabla 24. *Descriptivos escala de Bienestar social*

Escalas	Grupos	N	media	dt
BIENESTAR SOCIAL	G0	66	3,65	.46
	G1	140	3,94	.46
	G2	72	3,95	.51
	Total	278	3,87	.49
INTEGRACIÓN	G0	66	3,86	.53
	G1	140	3,92	.61
	G2	72	3,93	.60
	Total	278	3,91	.59
ACEPTACIÓN	G0	66	3,38	.67
	G1	140	3,74	.71
	G2	72	3,68	.88
	Total	278	3,64	.76
CONTRIBUCIÓN	G0	66	3,92	.70
	G1	140	4,14	.62
	G2	72	4,16	.61
	Total	278	4,09	.64
ACTUALIZACIÓN	G0	66	3,70	.67
	G1	140	4,01	.63
	G2	72	4,08	.58
	Total	278	3,96	.64
COHERENCIA	G0	66	3,41	.74
	G1	140	3,91	.74
	G2	72	3,94	.69
	Total	278	3,80	.76

3.3.4. Estrés específico del profesorado

Por su parte en la escala de *estrés específico del profesorado*, la media alcanzada por el total de la muestra es de 3.74, esta puntuación supera la media normativa (media teórica = 3). Asimismo, cabe señalar que las puntuaciones medias obtenidas por los tres grupos en comparación con la del total de la muestra son muy similares como se puede observar en la tabla 25.

Tabla 25. *Descriptivos escala de Estrés específico del profesorado*

Escalas	Grupos	N	media	dt
ESTRÉS DEL PROFESORADO	G0	66	3,78	.86
	G1	140	3,76	.84
	G2	73	3,68	.85
	Total	279	3,74	.85

3.3.5. Actitudes hacia la multiculturalidad en la escuela

Respecto de las *actitudes hacia la multiculturalidad* en la escuela (tabla 26), aquellas de tipo negativas presentan en el total de la muestra, una puntuación que puede considerarse alta con una media de 4.50 puntos ($DT= .58$) respecto a la media teórica (3). Destacan en este sentido, las puntuaciones del Grupo 2, ligeramente superiores en esta medida respecto del total de la muestra, con una media de 4,63 ($DT=.46$). En cuanto a la *percepción de consecuencias positivas* derivada de la multiculturalidad en la escuela la media alcanzada por el total de la muestra se encuentra por debajo de la media teórica con 2.20 puntos ($DT= .77$). Ligeramente inferior se encuentra la puntuación del Grupo 1 con una puntuación media de 2,09 ($DT= .71$), en tanto que por encima se encuentran las puntuaciones del Grupo 2, con una media de 2,37 ($DT= .79$).

Tabla 26. *Descriptivos escala de Actitudes hacia la multiculturalidad en la escuela*

Escalas	Grupos	N	media	dt
ACTITUDES POSTIVAS HACIA LA MULTICULTURALIDAD EN LA ESCUELA	G0	66	2,23	.84
	G1	141	2,09	.71
	G2	74	2,37	.79
	Total	281	2,20	.77
PERCEPCIÓN NEGATIVA DE LA MULTICULTURALIDAD EN LA ESCUELA	G0	66	4,44	.55
	G1	141	4,46	.54
	G2	74	4,63	.46
	Total	281	4,50	.52

3.3.6. Sensibilidad comunicativa intercultural

La *sensibilidad intercultural*, alcanzada por el total de la muestra, llega a un nivel que supera la media teórica (2.5) con 3.08 puntos en el total de la muestra; una puntuación muy

similar a la alcanzada por los tres grupos en estudio como puede observares en la tabla 27 a continuación.

Tabla 27. *Descriptivos escala de Sensibilidad Comunicativa Intercultural*

Escalas	Grupos	N	media	dt
SENSIBILIDAD COMUNICATIVA INTERCULTURAL	G0	65	3,01	.27
	G1	141	3,12	.29
	G2	64	3,18	.31
	Total	280	3,11	.30
IMPLICACIÓN EN LA INTERACCIÓN	G0	65	2,97	.30
	G1	141	3,10	.35
	G2	64	3,20	.35
	Total	280	3,09	.35
RESPECTO POR LAS DIFERENCIAS	G0	65	3,30	.37
	G1	141	3,39	.43
	G2	64	3,42	.45
	Total	280	3,38	.43
CONFIANZA EN LA INTERACCIÓN	G0	65	2,75	.47
	G1	141	2,84	.40
	G2	64	2,91	.45
	Total	280	2,84	.43
DISFRUTE DE LA INTERACCIÓN	G0	65	3,16	.53
	G1	141	3,30	.54
	G2	64	3,34	.49
	Total	280	3,28	.53
ATENCIÓN EN LA INTERACCIÓN	G0	65	2,94	.46
	G1	141	3,09	.47
	G2	64	3,08	.52
	Total	280	3,05	.48

3.3.7. Emociones

Finalmente las *emociones*, consideradas como la dimensión afectiva del prejuicio. En el cuestionario pasado al profesorado se presentaron las 15 emociones correspondientes a la escala original de Rueda & Navas (1996); sin embargo para el análisis e interpretación que aquí se presentan, se toman en consideración sólo 10 emociones atendiendo a las últimas modificaciones y sugerencia de sus autores (Navas *et al*, 2010). De esta manera en la muestra total, aquellas emociones positivas (admiración, atracción y simpatía) apenas superan la media teórica con 3.15 puntos ($DT= .96$), en tanto que las abiertamente negativas (odio, rabia) y las

sutiles (desconfianza y miedo³, indiferencia, inseguridad, incomodidad) alcanzan puntuaciones muy bajas con una media de 1.11 ($DT= .41$) y 1.51 ($DT= .56$) respectivamente (tabla 28). En comparación a las puntuaciones medias del total de la muestra, todos los grupos en estudio muestran puntuaciones similares en la expresión de emociones positivas, en tanto que en cuanto a las sutiles, el Grupo 0 destaca con un puntuación media de 1.83 ($DT= .64$) por encima de la del total y sus colegas de los Grupos 1 ($M= 1,48$, $DT= .53$) y 2 ($M= 1,32$, $DT=.43$).

Tabla 28. Descriptivos escala de Emociones

Escalas	Grupos	N	media	dt
EMOCIONES POSITIVAS	G0	63	3,07	.84
	G1	140	3,11	.88
	G2	73	3,16	.92
	Total	276	3,11	.88
EMOCIONES NEGATIVAS	G0	63	1,21	.50
	G1	140	1,08	.31
	G2	73	1,08	.48
	Total	276	1,11	.41
EMOCIONES SUTILES	G0	63	1,83	.64
	G1	140	1,48	.53
	G2	73	1,32	.43
	Total	276	1,51	.56

Resumen

En resumen puede decirse que los docentes presentan un elevado nivel de *bienestar social* a la vez que un nivel de *estrés* específico derivado de su trabajo, que supera la media normativa. Esta situación es esperable en la profesión docente (Moriana & Herruzo, 2004). Así mismo, los docentes participantes presentan un bajo nivel de *sesgo* endogrupal interétnico; puntúan por encima de la media en las *emociones positivas* y las *actitudes positivas hacia la multiculturalidad* en la escuela, a la vez que las puntuaciones arrojadas en torno a las emociones negativas (tanto las abiertas como las sutiles) son bajas. Finalmente, a nivel comunicativo puede decirse que la *sensibilidad intercultural* presente en la muestra, también es elevada superando la media teórica de la escala adaptada; en tanto que predominan aquellos *mensajes centrados en el problema* y de tipo *centrados en la otra parte*; siendo los mensajes *centrados en uno mismo*, aquellos que presentan un puntaje menor a la media teórica.

3.4. Análisis para la comprobación de hipótesis

Con el objeto de responder al **primer objetivo** de analizar el impacto y diferencias que surgen en el profesorado que desarrolla su labor en tres diferentes contextos socio-educativos caracterizados por el bajo (<1%), medio (><10%) o alto (>30%) porcentaje de alumnado extranjero, se llevaron a cabo análisis de varianza (Anova de un factor) para cada una de las variables dependientes en estudio. En el caso de las variables que cumplían con la condición de homogeneidad de varianza (estadístico de Levene) se aplicó prueba DHS de Tukey, en tanto que para aquellas variables dependientes que no cumplieran con esa condición se utilizó prueba estadística de Tamhane. En el caso de las variables *sesgo endogrupal* y *emociones*, se utilizó la prueba de Sheffé como utilizan Navas *et al* en sus estudios de 2004, 2006 y 2010.

3.5. Comparación de grupos

Para examinar en detalle las diferencias entre los tres grupos en estudio marcados por un bajo (G0), medio (G1) y alto (G2) porcentaje de alumnado extranjero escolarizado; se realizó un análisis post hoc de comparaciones múltiples (diferencia mínima significativa) que se refleja en la tabla 29.

Los resultados dan cuenta de que el profesorado del Grupo 0 evidencia un uso mayor de ***mensajes centrados en uno mismo*** respecto de aquellos del Grupo 1, a un nivel estadísticamente significativo.

En cuanto al ***bienestar social***, son los profesores que desarrollan su tarea en ámbitos educativos con una presencia mínima o nula de alumnado extranjero (G0), los que evidencian un menor *bienestar social* a un nivel significativo en comparación con aquellos docentes de los Grupos 2 y 1 (.000 y .001. respectivamente). En cuanto a las dimensiones que componen la medida del bienestar social, se aprecia una mayor *aceptación social* (.002) y *contribución social* (.048) en el profesorado del Grupo 1 respecto del Grupo 0. Se evidencia también, una menor actualización social y coherencia social en los docentes del Grupo 0 respecto de aquellos del Grupo 1 y 2. En cuanto a la dimensión de integración social, no se hallaron diferencias estadísticamente significativas entre los Grupos.

En resumen, y contrariamente a lo esperado (**H1.1**), es el Grupo de docentes que trabaja en ambientes con mayor homogeneidad socio-cultural, los que evidencian un menor nivel de *bienestar social*, tanto en el total de la escala (a nivel global), como en casi todas sus dimensiones.

En cuanto al *estrés* derivado específicamente de la tarea docente, no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre los Grupos como se esperaba (**H1.1**).

Por su parte, en lo referido a las *actitudes frente a la multiculturalidad* en la escuela, se comprueba que no existen diferencias significativas entre los grupos en estudio respecto de las *actitudes positivas hacia la multiculturalidad* en la escuela (**H1.3**). Mientras que, quienes perciben menos negativamente las consecuencias de la multiculturalidad en la escuela, es el profesorado del Grupo 1 (>< 10% alumnos extranjeros) en comparación con el Grupo 2 (>30% del alumnado extranjero) (**H1.2**).

De este modo, y si bien la diferencias significativas se producen entre los Grupos 1 y 2, vemos confirmadas la hipótesis según la cual, se esperaba que fueran los docentes pertenecientes a centros con menor concentración de alumnado extranjero en comparación con aquellos con mayor, los que percibieran menos negativamente las consecuencias de la presencia de este alumnado en la escuela (*actitudes negativas hacia la multiculturalidad en la escuela*).

El diferente grado de concentración de alumnado extranjero en los centros, evidencia un impacto en la manifestación de *sesgo endogrupal* entre los maestros del Grupo 0 y 2 en un sentido opuesto al esperado en la **H1.4**. Se observa que aquellos docentes que trabajan en centros con un porcentaje mínimo de alumnos extranjeros, presentan un mayor sesgo endogrupal en comparación con los maestros pertenecientes a centros con una alta concentración de alumnado extranjero.

Contrariamente a lo esperado (**H1.3**) nivel de las *emociones* como indicador del prejuicio, se observa que los profesores del Grupo 0, dan cuenta de más *emociones negativas sutiles* en comparación con los docentes de los G1 y G2. En tanto que se confirma la hipótesis

según la cual no se hallarían diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en la expresión de **emociones positivas** ni en las **abiertamente negativas**.

Finalmente, los resultados arrojan un mayor nivel de **sensibilidad intercultural** en los docentes del Grupo 2 respecto de los otros dos grupos de maestros y centros, contrariamente a lo esperado (**H1.5**). En cuanto a sus dimensiones, se observa que el profesorado del Grupo 0, con escasa o nula presencia de alumnado extranjero, presenta una menor puntuación en la dimensión *implicación en la interacción* en comparación con sus colegas de los Grupos 1 y 2 siendo estadísticamente significativo; en tanto que en el resto de las dimensiones de *atención, disfrute, respeto y confianza* durante la interacción comunicativa no se observan diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 29. Pruebas post-hoc de comparaciones múltiples

Variables Dependientes	Prueba Post Hoc	Tipo de centro		Diferencia de medias (I - J)	Error Típico	Sig
		(I)	(J)			
Mensajes centrados en uno mismo	Tamhane	Grupo 0	Grupo 1	1,2734	,53078	.053*
			Grupo 2	,4660	,72131	.889
Bienestar Social	DHS Tukey	Grupo 0	Grupo 1	-,2850*	,07179	.000*
			Grupo 2	-,2940*	,08194	.001*
<i>.Actualización Soc.</i>	DHS Tukey	Grupo 0	Grupo 1	-,3095*	,09446	.003*
			Grupo 2	-,3770*	,10781	.002*
<i>Coherencia Soc.</i>	DHS Tukey	Grupo 0	Grupo 1	-,4996*	,10916	.000*
			Grupo 2	-,5281*	,12459	.000*
<i>Aceptación Soc.</i>	Tamhane	Grupo 0	Grupo 1	-,3601*	,10302	.002*
			Grupo 2	-,2988	,13318	.077
<i>Contribución Soc.</i>	DHS Tukey	Grupo 0	Grupo 1	-,2274*	,09584	.048*
			Grupo 2	-,2455	,10938	.066
Percepción Positiva Multiculturalidad	DHS Tukey	Grupo 2	Grupo 0	,1811	,08889	.105
			Grupo 1	,1673	,07536	.070
Percepción Negativa Multiculturalidad	DHS Tukey	Grupo 1	Grupo 0	,14255	,11480	.430
			Grupo 2	-,2876*	,11051	.026*

Sensibilidad Comunicativa Intercultural	DHS Tukey	Grupo 0	Grupo 1	-,1056*	,04275	.037*
			Grupo 2	-,1536*	,04847	.005*
<i>Implicación en la interacción</i>	DHS Tukey	Grupo 0	Grupo 1	-,1255	,05180	.042*
			Grupo 2	-,2249	,05873	.000*
<i>Respeto por las diferencias</i>	DHS Tukey	Grupo 0	Grupo 1	-,0942	,06451	.312
			Grupo 2	-,1201	,07315	.230
<i>Confianza en la interacción</i>	DHS Tukey	Grupo 0	Grupo 1	-,0960	,06554	.309
			Grupo 2	-,1600	,07432	.081
<i>Disfrute en la interacción</i>	DHS Tukey	Grupo 0	Grupo 1	-,1399	,07928	.184
			Grupo 2	-,1831	,08989	.105
<i>Atención en la interacción</i>	DHS Tukey	Grupo 0	Grupo 1	-,1531	,07273	.091
			Grupo 2	-,1349	,08246	.232
Emociones Sutiles	Sheffé	Grupo 0	Grupo 1	,3549*	,08122	.000*
			Grupo 2	,5116*	,09532	.000*
Sesgo Endogrupal	Scheffé	Grupo 0	Grupo 1	,8742	,50030	.220
			Grupo 2	1,3163	,53093	.048*

*La diferencia de medias es significativa al nivel .05

Resumen

Atendiendo a los resultados obtenidos, puede decirse que la variable independiente definida por el porcentaje de alumnado extranjero escolarizado en los centros educativos donde los docentes desarrollan su labor, permite establecer un perfil psico-social diferenciado entre los grupos de docentes (G0,G1,G2). Si bien, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en gran parte de las variables estudiadas, las mismas se hicieron presentes en un sentido diferente al esperado en variables tales como el bienestar social, la sensibilidad intercultural o la expresión de emociones sutiles. Así, son aquellos docentes que desarrollan su labor en contextos con un porcentaje de alumnado extranjero medio (Grupo 1) y alto (Grupo 2), quienes evidencian un mayor nivel de **bienestar social** en comparación a sus colegas del Grupo 0, tanto a nivel global de la escala, como en aquellas dimensiones caracterizadas por una percepción de que el entorno permite el crecimiento personal (*actualización social*); como la relativa al preocuparse y estar interesado por la comunidad (*coherencia social*). En tanto

que, es el Grupo 1 de docentes, el que manifiesta mayor **aceptación** y **actualización social** en comparación al Grupo 0.

Como se esperaba (**H1.3**), no se han encontrado diferencias entre los grupos en estudio en cuanto a las **actitudes positivas** hacia la multiculturalidad en la escuela; como así tampoco en la expresión de **emociones positivas** y **abiertamente negativas**. Por otra parte, y si bien esperábamos encontrar diferencias estadísticamente significativas en la expresión de **emociones sutiles** hacia el exogrupo representado por el alumnado extranjero así como de **sesgo endogrupal** (**H1.4**), tal diferencia se establece entre el profesorado del Grupo 0 y, aquellos de los Grupos 1 y 2 en el primer caso y entre el Grupo 0 y el Grupo 2 en el segundo caso.

Así también, el Grupo 1 con menor concentración de alumnado extranjero en comparación al Grupo 2, quien presenta una **percepción** menos **negativa de la multiculturalidad en la escuela** (**H1.2**).

En cuanto al **estrés** específico del profesorado, no se han encontrado diferencias significativas entre los tres Grupos en estudio (**H1.1**).

Contrariamente a lo esperado (**H.1.5**), son los profesores que pertenece a centros con un medio (><10%) y alto (<30%) porcentaje de alumnado extranjero (G1 y G2), los que dan cuenta de una mayor puntuación en **sensibilidad comunicativa intercultural** en el total de la escala y, en la dimensión de **implicación en la interacción** comunicativa con personas de otras culturas. Con respecto a las otras dimensiones, aunque en niveles estadísticamente tendenciales, se observa que el Grupo 0, con mayor homogeneidad socio-cultural del alumnado, da cuenta de menor **atención** y **confianza** durante la interacción en comparación al profesorado perteneciente a centros con un alto porcentaje de alumnado extranjero.

Finalmente, los resultados señalan un mayor uso de **estilos de mensajes ante el conflicto** del tipo *centrados en uno mismo* en los docentes del Grupo 0 respecto de los de sus colegas del Grupo 1 aunque a no son significativas con respecto al Grupo 2.

3.6. Perfil psico-social: bienestar social y estrés del profesorado

A continuación se reflejan los resultados obtenidos del análisis de correlaciones, con el objeto de dar respuesta a nuestro **segundo objetivo** propuesto que consistía en analizar la asociación del *bienestar social* y el *estrés* de los docentes con el conjunto restante de variables psico-sociales en estudio: el *sesgo* endogrupal; las *emociones* como expresión sutil del prejuicio; la *sensibilidad comunicativa intercultural*; los *estilos de mensajes* ante el conflicto; y las *actitudes frente a la multiculturalidad en la escuela*. Dichas relaciones son estudiadas tanto a nivel del conjunto de la muestra como en cada uno de los grupos en estudio (G0, G1 y G2).

3.6.1.1. *Estrés y bienestar social en el total de la muestra*

Como las hipótesis derivadas de este objetivo, se plantean una relación del *bienestar social* y el *estrés* con las restantes variables psico-sociales en sentidos opuestos, se efectuó en primer lugar un análisis de correlación entre el *bienestar social* y el *estrés del profesorado* (tabla 30) en el total de la muestra.

Tabla 30. *Bienestar Social y Estrés del profesorado en el total de la muestra. Correlaciones.*

	Integración Social	Aceptación Social	Contribución Social	Actualización Social	Coherencia Social	BIENESTAR SOCIAL TOTAL
ETRÉS DEL PROFESORADO	-,082	-,124*	-,041	-,055	-,146*	-,127*

* $p \leq 0,05$ (bilateral).

Los resultados señalan asociaciones negativas y leves (Cohen, 1988) entre la puntuación total de la escala de *estrés del profesorado* y del *bienestar social total*; así como del *estrés* con las dimensiones de *aceptación social* y *coherencia social*. En términos generales, ambas variables mantienen entre sí una relación negativa y a un nivel significativo leve en las puntuaciones totales. Destaca la ausencia de asociación significativa entre la medida del *estrés del profesorado* y las dimensiones de *integración*, *contribución* y *actualización* del bienestar social.

Por otra parte, los resultados señalan que el *estrés específico del profesorado*, no presenta una amplia asociación con el conjunto de variables en estudio en el total de la muestra. Como se observa en la tabla 31, el *estrés del profesorado* sólo se asocia positivamente y en el sentido esperado (**H2.1**), con las *actitudes de tipo negativas hacia la multiculturalidad* en la escuela ($r=,203^{**}$) y con las *emociones sutiles* como expresión afectiva del prejuicio ($R=,255^{**}$) que se reflejan en la tabla 32.

Tabla 31. *Estrés, actitudes hacia la multiculturalidad en la escuela, sesgo endogrupal y estilos de mensajes ante el conflicto en el total de la muestra. Correlaciones.*

	Actitudes positivas multiculturalidad	Actitudes Negativas multiculturalidad	Sesgo endogrupal	Mensajes centrados en uno mismo	Mensajes centrados en la otra parte	Mensajes centrados en el problema
Estrés del profesorado	-,093	,203**	,003	,062	-,034	-,040

** p<0.01 (bilateral).

Tabla 32. *Estrés del profesorado y emociones en el total de la muestra. Correlaciones.*

	Emociones Positivas	Emociones Negativas	Emociones Sutiles	Sensibilidad Comunicativa Intercultural
Estrés del profesorado	-,020	,091	,255**	-,032

**p<0,01 (bilateral).

Tabla 33. *Estrés del profesorado y sensibilidad comunicativa intercultural en el total de la muestra. Correlaciones*

	Implicación en la interacción	Respeto por las diferencias	Confianza en la interacción	Disfrute durante la interacción	Atención durante la interacción	Sensibilidad Comunicativa Intercultural
Estrés del profesorado	-,036	-,053	,011	-,031	,009	-,032

**p<0,01 (bilateral).

En resumen, puede decirse que no hay relación estadísticamente significativa como se esperaba, entre el *estrés del profesorado* y las *emociones positivas y negativas*; la *sensibilidad*

comunicativa intercultural (ni con sus dimensiones); las *actitudes positivas frente a la multiculturalidad*; como tampoco la hay con los *estilos de mensajes ante el conflicto del tipo centrados en uno mismo* según la hipótesis planteada (**H2.1**).

En cuanto al *bienestar social* y como se refleja en las tablas 34, 35 y 36 los resultados señalan una amplia correlación en el sentido esperado (**H2.2**) con las variables psico-sociales en estudio (así como en casi todas sus dimensiones). La única excepción donde el *bienestar social* no alcanza un nivel estadístico significativo ni en el total de la escala ni en sus dimensiones, es en relación a la dimensión de *atención durante la interacción* de la escala de sensibilidad comunicativa intercultural (tabla 36).

Tabla 34. *Bienestar social del profesorado, actitudes hacia la multiculturalidad en la escuela, sesgo endogrupal y estilos de mensajes ante el conflicto. Correlaciones*

	Actitudes positivas multiculturalidad	Actitudes Negativas multiculturalidad	Sesgo endogrupal	Mensajes centrados en uno mismo	Mensajes centrados en la otra parte	Mensajes centrados en el problema
Bienestar Social	,302**	-,252**	,074	-,208**	,138*	,132*
Integración	,131*	-,093	,071	-,159**	,195**	,212
Aceptación	,267**	-,288**	,043	-,126*	,173**	,080
Contribución	,220**	-,105	,037	-,147*	,097	,136*
Actualización	,252**	-,146*	,049	-,095	,040	,037
Coherencia	,194	-,231**	,075	-,244**	-,039	,024

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

** $p \leq 0,01$ (bilateral).

Tabla 35. *Bienestar social del profesorado y emociones. Correlaciones.*

	Emociones Positivas	Emociones Negativas	Emociones Sutiles
Bienestar Social	,140*	-,130	-,256**
Integración	,150*	-,009	-,092
Aceptación	,135*	-,191**	-,253**
Contribución	,140*	,026	-,133*
Actualización	,047	-,154*	-,196**
Coherencia	,016	-,113	-,215**

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

** $p \leq 0,01$ (bilateral).

Tabla 36. *Bienestar social del profesorado y sensibilidad comunicativa intercultural. Correlaciones*

	Sensibilidad Comunicativa Intercultural	Implicación	Respeto	Confianza	Disfrute	Atención
Bienestar Social	,356**	,338**	,282**	,194**	,294**	,095
Integración	,238**	,257**	,150*	,148*	,161**	,067
Aceptación	,242**	,263**	,220**	,135*	,197**	,027
Contribución	,242**	,238**	,133*	,163**	,209**	,090
Actualización	,222**	,196**	,199**	,079	,219**	,103
Coherencia	,326**	,258**	,314**	,181**	,283**	,074

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

**p<0,01 (bilateral).

En resumen, todas las dimensiones del *bienestar social*, así como la puntuación total de la escala, se asocian a la *sensibilidad comunicativa intercultural* ($r=,356^{**}$), el grado de *confianza* ($r=,194^{**}$) y *disfrute* durante ese tipo de interacciones ($r=,294^{**}$); el *respeto por las diferencias* ($r=,282^{**}$) y la *implicación* durante este tipo de intercambio ($r=,338^{**}$). Asimismo, y como se esperaba, las *emociones negativas de tipo sutil* se asocian negativamente con el *bienestar social* ($r= -,256^{**}$) y casi todas las dimensiones del bienestar social. Por su parte, las *emociones positivas* muestran una asociación significativa con el *bienestar total* ($r=,140^{*}$). También se confirma la asociación entre las actitudes *positivas hacia la multiculturalidad* en la escuela y el *bienestar social* ($r=,302^{**}$) tanto a nivel global como en casi todas las dimensiones del bienestar social; mientras que aquellas *percepciones negativas* sobre la multiculturalidad mantienen una relación inversa con el *bienestar total* ($r=-,252^{**}$).

Finalmente, interesa destacar la relación negativa y significativa de aquellos *mensajes* en donde se busca imponer los propios intereses (*centrados en uno mismo*) y el *sentimiento de bienestar social* tanto a nivel global ($r=-,208^{**}$), como en sus dimensiones de *integración* ($r=-,159^{**}$), *aceptación* ($r=-,126^{*}$), *contribución social* ($r=-,147^{*}$) y *coherencia social* ($r=-,244^{**}$). Asimismo se confirma la hipótesis planteada según la cual el *bienestar social* (total) se asociaría a aquellos estilos de mensajes ligados a la negociación y puesta en común de intereses (*mensajes centrados en el problema*) a un nivel de $r=,132^{*}$. También se encontró asociación entre los *mensajes centrados en la otra parte* y el *bienestar social* total ($r=,138^{*}$) y en las dimensiones de *integración* y *aceptación social* ($r=,195^{**}$ y $r=,173^{**}$).

3.6.1.2. El bienestar social por Grupos en estudio

En general se observa que las correlaciones entre variables en cada uno de los grupos se dan en el sentido esperado, aunque es el Grupo 1 y no el Grupo 2 (con mayor concentración de alumnado extranjero) como habíamos hipotetizado (**H2.3**), el que da cuenta de una más amplia asociación del *sesgo*, la *sensibilidad intercultural*, las *actitudes y emociones* hacia exogrupos, y los *estilos de mensajes ante el conflicto*, con el *bienestar social*. Las correlaciones encontradas (tablas 37, 38 y 39), se presentan entre diferentes variables según cada grupo en estudio (G0,G1,G2), y, si bien no es posible establecer comparaciones en todas ellas entre los tres Grupos podemos definir perfiles psico-sociales diferenciados.

Así, el perfil psico-social del Grupo 1 se caracteriza por una relación significativa del *bienestar social* (total) con las *actitudes positivas hacia la multiculturalidad en la escuela* ($r=,350^{**}$); la *sensibilidad comunicativa intercultural* ($r=,368^{**}$) y sus dimensiones de: *respeto por las diferencias* ($r=,367^{**}$), *implicación* ($r=,329^{**}$) y *disfrute* ($r=,330^{**}$) durante la comunicación con personas de otras culturas.

En cuanto a las *emociones*, los resultados apuntan que, en el profesorado del Grupo 1 existe una asociación entre el *bienestar social* (total) y las *emociones positivas* hacia exogrupos ($r=,178^*$), y en sentido contrario con las *emociones abiertamente negativas* ($r=-,328^{**}$) y las *emociones sutiles* ($r=-,228^{**}$).

Las *actitudes positivas hacia la multiculturalidad en la escuela* en el Grupo 1, reflejan una correlación con el *bienestar social* de $r=,350^{**}$; en tanto que en sentido opuesto, lo hacen las *percepciones negativas* ($r=-,338^{**}$) en su relación con el bienestar social.

Finalmente, el Grupo 1 no evidencia relaciones entre el *bienestar social* y alguno de los *mensajes ante el conflicto*.

Por su parte, el perfil psico-social del profesorado del Grupo 2, se caracteriza por una relación estadísticamente significativa en sentido negativo entre el *bienestar social* (total) y las *actitudes negativas hacia la multiculturalidad en la escuela* ($r=-,245^*$). En tanto sólo en la

dimensión de *aceptación* social de la escala de bienestar social, se evidencia una asociación con las *actitudes positivas hacia la multiculturalidad en la escuela*.

Para concluir, si bien no se observa asociación entre el *bienestar social* (total) y la *sensibilidad comunicativa intercultural* (global), sí se encuentra asociación entre el *bienestar social* (total) y las dimensiones de: *implicación* durante la interacción ($r=,362^{**}$); *respeto* por las diferencias ($r=,219^{**}$); *confianza* durante la interacción comunicativa ($r=,180^*$), y el *disfrute* durante la interacción comunicativa intercultural ($r=,216^*$).

En cuanto al Grupo 0, los resultados señalan que existe relación entre el *bienestar social* (total) y las *percepciones positivas hacia la multiculturalidad en la escuela* ($r=,377^{**}$); la *sensibilidad comunicativa intercultural* ($r=,391^{**}$), y sus dimensiones de *respeto por las diferencias* ($r=,389^{**}$), *confianza* en la interacción ($r=,278^*$) y *atención* durante la interacción ($r=,306^*$). En cuanto a las emociones, los resultados confirman la existencia de asociación negativa entre el *bienestar social* y: las *emociones sutiles* ($r=-,372^{**}$), y los *mensajes centrados en uno mismo* ($r=-,355^*$).

Tabla 37. Bienestar social, actitudes, sesgo endogrupal y estilos de mensajes ante el conflicto en los tres Grupos en estudio. Correlaciones.

		Actitudes positivas multiculturalidad	Actitudes Negativas multiculturalidad	Sesgo endogrupal	Mensajes centrados en uno mismo	Mensajes centrados en la otra parte	Mensajes centrados en el problema
Bienestar Social	G0	,337**	-,130	,054	-,355**	,188	,241
	G1	,350**	-,338**	,025	-,154	,165	,134
	G2	,167	-,245*	,178	-,133	,128	,017
Integración	G0	,060	,139	,153	-,136	,367**	,462**
	G1	,189*	-,193*	-,031	-,157	,139	,184**
	G2	,058	-,121	,205	-,176	,185	,080
Aceptación	G0	,144	-,052	,030	-,246*	,165	,182
	G1	,344**	-,378**	-,059	-,062	,222**	,089
	G2	,245*	-,338**	,206	-,077	,177	-,020
Contribución	G0	,442**	-,274*	,009	-,231	,263*	,233
	G1	,181*	-,036	,037	-,090	,079	,149
	G2	,012	-,042	,068	-,121	-,002	-,007
Actualización	G0	,355**	-,128	-,156	-,290*	-,013	-,002
	G1	,276**	-,227**	,106	-,020	,071	,000
	G2	,019	-,041	,087	,005	,089	,117
Coherencia	G0	,123	-,086	,083	-,313*	-,125	-,008
	G1	,202*	-,305**	,066	-,240**	,026	,056
	G2	,217	-,278*	,070	-,152	,029	-,079

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

** $p \leq 0,01$ (bilateral).

Tabla 38. Bienestar social y emociones en los tres Grupos en estudio. Correlaciones.

		Emociones Positivas	Emociones Negativas	Emociones Sutiles
Bienestar Social	G0	,186	-,143	-,372**
	G1	,165	-,219**	-,143
	G2	,059	,053	-,131
Integración	G0	,361**	-,025	-,209
	G1	,114	-,005	-,044
	G2	,062	,070	-,040
Aceptación	G0	,113	-,280*	-,308*
	G1	,178*	-,328**	-,228**
	G2	,081	,057	-,121
Contribución	G0	,330**	,000	-,274*
	G1	,113	,049	-,001
	G2	,011	,092	-,138
Actualización	G0	-,033	-,173	-,312*
	G1	,038	-,214*	-,066
	G2	,118	,011	-,085
Coherencia	G0	-,135	,061	-,138
	G1	,115	-,207*	-,117
	G2	-,084	-,050	-,205

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

**p≤0,01 (bilateral).

Tabla 39. Bienestar social y sensibilidad comunicativa intercultural en los tres Grupos en estudio.

Correlaciones

		Sensibilidad Comunicativa Intercultural	Implicación	Respeto	Confianza	Disfrute	Atención
Bienestar Social	G0	,391**	,172	,389**	,278*	,232	,306*
	G1	,368**	,329**	,367**	,157	,330**	,059
	G2	,198	,362**	,022	,117	,205	-,081
Integración	G0	,285*	,196	,248*	,249*	,034	,171
	G1	,263**	,232**	,219**	,180*	,216*	,045
	G2	,128	,343**	-,058	-,002	,136	,018
Aceptación	G0	,229	,166	,273*	,082	,154	,123
	G1	,319**	,281**	,287**	,175*	,262**	,023
	G2	,120	,280	,052	,070	,062	-,096
Contribución	G0	,384**	,206	,308*	,330**	,132	,334**
	G1	,198*	,202**	,113	,100	,241**	,022
	G2	,121	,265*	-,019	,047	,163	-,065
Actualización	G0	,186	-,020	,205	,092	,249*	,284*
	G1	,184*	,184*	,262**	-,022	,141	,011
	G2	,200	,265*	,004	,165	,277*	,036
Coherencia	G0	,265*	,030	,302*	,237	,295**	,139
	G1	,342**	,244**	,409**	,097	,220	,118
	G2	,213	,313**	,084	,189	,223	-,182

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

**p≤0,01 (bilateral).

3.6.1.3. Estrés específico del profesorado por Grupos en estudio

Las respuestas brindadas por los docentes de los Grupos 0 y 2 (con un bajo y un alto nivel de alumnado extranjero respectivamente), evidencian que el *estrés* relativo a su tarea se asocia a una mayor expresión de *emociones sutiles* (inseguridad, desconfianza o miedo) (tabla 40). Esta correlación significativa del *estrés* y las *emociones sutiles* se produce en el Grupo 2 ($r=,443^{**}$) y el Grupo 0 ($r=,367^{**}$) en tanto que en el Grupo 1 no se evidencia asociación en estas variables a nivel significativo (tabla 41). En este último grupo, los resultados apuntan (tabla 42) que a un mayor nivel de *estrés* se hallarán más *actitudes negativas hacia la multiculturalidad en la escuela* ($r=,288^{**}$).

En resumen, el perfil psicosocial de los Grupos 0 y 2 respecto del *estrés*, señalan una asociación significativa con el prejuicio sutil evidenciado a través de las *emociones* de inseguridad o desconfianza ante personas miembros de un exogrupo. En tanto que para aquellos docentes del Grupo 1, que pertenecen a centros con un porcentaje que ronda el 10% de alumnado extranjero, un mayor nivel de *estrés* laboral se relaciona con tener una mayor *percepción negativa* de las consecuencias que tiene la presencia del alumnado extranjero en la escuela ($r=,288^{**}$).

En tanto la relación del *estrés* con las *actitudes y emociones negativas* (en este caso sutiles) hacia la multiculturalidad y exogrupos, se presenta según lo esperado (**H2.3**); no ocurre lo mismo con el resto de las variables en estudio, las cuales no evidencian una relación significativa con el *estrés* como se había previsto.

Puede decirse entonces que, el *estrés* específico del profesorado, no se asocia a la *sensibilidad comunicativa intercultural* (como tampoco ninguna de sus dimensiones) en ninguno de los contextos socio-culturales y educativos investigados; como así tampoco los *mensajes ante el conflicto*; las *actitudes positivas*; las *emociones positivas* y aquellas *abiertamente negativas*.

Tabla 40. *Estrés específico del profesorado, actitudes, sesgo endogrupal y estilos de mensajes ante el conflicto. Correlaciones*

		Actitudes positivas multiculturalidad	Actitudes Negativas multiculturalidad	Sesgo endogrupal	Mensajes centrados en uno mismo	Mensajes centrados en la otra parte	Mensajes centrados en el problema
Estrés del profesorado	G0	,054	,069	,037	,008	,155	,064
	G1	-,165	,288**	,038	,019	-,045	,026
	G2	-,067	,219	,159	,164	,114	-,152

**p_≤0,01 (bilateral).

Tabla 41. *Estrés del profesorado y emociones. Correlaciones*

		Emociones Positivas	Emociones Negativas	Emociones Sutiles
Estrés del profesorado	G0	,148	,038	,367**
	G1	-,127	,131	,130
	G2	,191	,098	,443**

**p_≤0,01 (bilateral).

Tabla 42. *Estrés del profesorado y sensibilidad comunicativa intercultural. Correlaciones*

		Sensibilidad Comunicativa Intercultural	Implicación	Respeto	Confianza	Disfrute	Atención
Estrés del profesorado	G0	-,180	-,125	-,156	-,077	-,189	-,120
	G1	-,037	-,006	,008	-,118	-,052	,064
	G2	,021	,023-	,032	,058	-,095	,111

3.7. Perfil psico-social: actitudes, emociones, sensibilidad intercultural, sesgos y estilos de mensajes ante el conflicto

Con el objeto de dar respuesta al **tercer objetivo** propuesto, de estudiar la asociación existente entre los *sesgos*, las *emociones*, los *tipos de mensajes frente al conflicto*, las *actitudes hacia la multiculturalidad* y la *sensibilidad comunicativa intercultural*; se presentan a continuación análisis de correlación tanto a nivel del total de la muestra como en cada uno de los Grupos en estudio.

3.7.1.1. Perfil en el total de la muestra

En las tablas 43 y 44 se reflejan los resultados derivados de los análisis de correlación realizados en donde se confirma la hipótesis (**H 3.1**) según la cual la *sensibilidad comunicativa intercultural* se asocian a un nivel estadísticamente significativo con: las *emociones positivas* ($r=,355^{**}$) y *actitudes positivas hacia la multiculturalidad en la escuela* ($r=,345^{**}$); los *mensajes centrados en el problema* ($r=,173^{**}$) y *en la otra parte* ($r=,145^*$). En tanto que en sentido negativo, la *sensibilidad comunicativa intercultural* se asocia a las *emociones negativas abiertas* ($r=-,146^*$) y *sutiles* ($r=-,301^{**}$), y a las *actitudes negativas hacia la multiculturalidad en la escuela* ($r=-,323^{**}$), los *sesgos* ($r=-,164^*$), y los *mensajes ante el conflicto del tipo centrados en uno mismo* ($r=-,140^*$).

Tabla 43. *Sensibilidad comunicativa intercultural, actitudes hacia la multiculturalidad en la escuela, emociones y sesgo endogrupal. Correlaciones*

	Actitudes Positivas	Actitudes Negativas	Emociones Positivas	Emociones Negativas	Emociones sutiles	Sesgo Endogrupal
Sensibilidad Comunicativa Intercultural	,345**	-,323**	,315**	-,146*	-,301**	-,164*
Implicación	,366**	,222**	,315**	-,184**	-,245**	-,153*
Respeto	,273**	-,367**	,198**	-,086	-,248**	-,161*
Confianza	,194**	-,147*	,203**	-,072	-,215**	-,059
Disfrute	,182**	-,220**	,150*	-,132*	-,293**	-,095
Atención	,172**	-,176**	,219**	,005	-,006	-,118

* La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

** $p \leq 0,01$ (bilateral).

Tabla 44. *Sensibilidad comunicativa intercultural, emociones y estilos de mensajes ante el conflicto.*

Correlaciones

	Mensajes centrados en uno mismo	Mensajes centrados en el problema	Mensajes centrados en la otra parte
Sensibilidad Comunicativa Intercultural	-,140*	,173**	,145*
Implicación	-,134*	,175**	,198**
Respeto	-,147*	,085	,037
Confianza	-,066	,104	,106
Disfrute	-,128*	,131*	,047
Atención	,035	,128*	,075
Emociones Positivas	,007	,214**	,228**
Emociones Negativas	,160**	-,026	-,026
Emociones Sutiles	,284**	-,068	-,050

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

** $p \leq 0,01$ (bilateral).

Tal y como se esperaba (**H 3.2**), los resultados (tabla 45) indican una correlación entre el *sesgo endogrupal* interétnico y, las *actitudes negativas hacia la multiculturalidad en la escuela* ($r = ,246^{**}$) y las *emociones negativas de tipo sutil* ($r = ,215^{**}$). También se hallaron, en el sentido esperado, una relación negativa entre el *sesgo endogrupal* y las *actitudes positivas hacia la multiculturalidad en la escuela* ($r = -,181^{**}$). En cuanto a las *emociones positivas* y las *abiertamente negativas*, no se evidencian asociaciones a un nivel estadístico significativo como se esperaba.

Tabla 45. *Sesgo endogrupal, actitudes hacia la multiculturalidad en la escuela y emociones.*

Correlaciones

	Actitudes Positivas	Actitudes Negativas	Emociones Positivas	Emociones Negativas	Emociones sutiles
Sesgo endogrupal	-,181**	,246**	-,036	,066	,215**

** $p < 0,01$ (bilateral).

En cuanto a la asociación entre el *sesgo endogrupal* y los *estilos de mensajes ante el conflicto*, no se hallaron correlaciones estadísticamente significativas entre dichas variables (tabla 46).

Tabla 46. *Correlaciones entre sesgo endogrupal y estilos de mensaje ante el conflicto.*

	Mensajes centrados en uno mismo	Mensajes centrados en el problema	Mensajes centrados en la otra parte
Sesgo endogrupal	,053	-,042	,019

Como se esperaba (**H 3.3**), los resultados que se resumen en la tabla 47, muestran una correlación positiva entre las actitudes positivas hacia la multiculturalidad en la escuela y las emociones positivas ($r=,272^{**}$), en tanto que se establece una asociación negativa entre las mismas y las emociones negativas ($r=-,154^*$) y las emociones sutiles ($r=-,275^{**}$). También se encontró una asociación negativa entre las actitudes positivas hacia la multiculturalidad y los estilos de mensajes centrados en uno mismo ($r=-,134^*$).

En cuanto a las actitudes negativas frente a la multiculturalidad en la escuela, presentan una relación con las emociones negativas sutiles ($r=,220^{**}$) y en sentido opuesto con las emociones positivas ($r=-,235^{**}$).

Tabla 47. *Actitudes hacia la multiculturalidad en la escuela, emociones y estilos de mensaje ante el conflicto. Correlaciones*

	Emociones Positivas	Emociones Negativas	Emociones Sutiles	Mensajes centrados en uno mismo	Mensajes centrados en el problema	Mensajes centrados en la otra parte
Actitudes Positivas	,272**	-,154*	-,275**	-,134*	,030	,046
Actitudes Negativas	-,235**	,079	,220**	,068	,004	-,070

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

** $p < 0,01$ (bilateral).

Si bien no se realizaron hipótesis acerca de la posible asociación entre las actitudes hacia la multiculturalidad en la escuela y los estilos de mensaje ante el conflicto, según los análisis realizados, sólo mantienen relación a un nivel significativo leve de orden negativo, las *actitudes positivas hacia la multiculturalidad* y los *mensajes del tipo centrados en uno mismo*.

3.7.1.2. Perfil por Grupos en estudio

En primer lugar, señalar que las correlaciones encontradas en cada uno de los Grupos entre las variables en estudio, se producen en el sentido esperado; no obstante, dichas asociaciones entre variables no se producen del mismo modo en todos los Grupos, por lo que si bien no es posible establecer comparaciones en todas ellas entre los tres Grupos (**H 3.4**), nuevamente es posible definir perfiles psico-sociales diferenciados en cada uno de ellos de acuerdo a las asociaciones encontradas.

El perfil psico-social del **Grupo 0** se caracteriza por una asociación de la *sensibilidad comunicativa intercultural* con las *actitudes positivas hacia la multiculturalidad en la escuela* ($r=,247^{**}$); las *actitudes negativas* ($r=-,253^*$), las *emociones positivas* ($r=,484^{**}$); y las *emociones sutiles* ($r=-,424^{**}$); y aquellos tipos de *mensajes ante el conflicto del tipo centrados en el problema* ($r=,358^{**}$) (tablas 48 y 49). En cuanto al *sesgo endogrupal* (tabla 50), los resultados reflejan que esta variable en este Grupo, mantiene asociación tanto con las *actitudes positivas hacia la multiculturalidad en la escuela* ($r=-,288^{**}$), como con aquellas *actitudes negativas* ($r=-,499^{**}$). Finalmente las *actitudes positivas* hacia la multiculturalidad en la escuela presenta asociación tanto con las *emociones positivas* ($r=,285^{**}$) como *sutiles* ($r=-,268^*$). Por su parte las *actitudes negativas* hacia la multiculturalidad en la escuela (tabla 52) mantienen una relación inversa con las *emociones positivas* ($r=-,292^*$).

En resumen puede decirse que el perfil psico-social del profesorado que trabaja en contextos educativos caracterizados por una mayor homogeneidad socio-cultural del alumnado y que por tanto, la presencia de alumnado extranjero ronda el 1% (G0); se caracteriza por presentar asociaciones estadísticamente significativas entre la *sensibilidad comunicativa intercultural*, las *emociones* (positivas y sutiles), y las *actitudes hacia la multiculturalidad en la escuela* (tanto positivas como negativas). En tanto los *estilos de mensajes ante el conflicto* no presentan prácticamente asociación con el resto de las variables a excepción de aquellos mensajes del tipo *centrados en el problema*, que se asocian a la

sensibilidad comunicativa intercultural. Y, por último destacar que en este Grupo de docentes, el *sesgo endogrupal* se encuentra más asociado con las *actitudes* que con las *emociones* como expresión sutil del prejuicio; no presentando por otro lado, asociación con ninguna de las otras variables en estudio aquí propuestas.

Por su parte el perfil psico-social del profesorado del **Grupo 1**, se caracteriza por presentar asociaciones entre la *sensibilidad comunicativa intercultural* y: las *actitudes positivas hacia la multiculturalidad en la escuela* ($r=,383^{**}$); las *actitudes negativas* ($r=-,262^{**}$); y las *emociones positivas* ($r=,313^{**}$) (tabla 48).

Asimismo, estos docentes presentan un perfil marcado por la asociación entre el *sesgo endogrupal* y las *emociones sutiles* ($r=,291^{**}$) (tabla 50); en tanto que las *actitudes positivas hacia la multiculturalidad* correlacionan con las emociones del siguiente modo: *emociones positivas* ($r=,260^{**}$), *emociones negativas* ($r=-,329^{**}$), y *emociones sutiles* ($r=-,275^{**}$). Finalmente, aquellas *actitudes negativas* respecto de la presencia de alumnos extranjeros en la escuela, se asocian a menos *emociones positivas* ($r=-,324^{**}$), más *emociones negativas* ($r=,378^{**}$) y más *emociones sutiles* ($r=,356^{**}$) (tabla 52).

En resumen, los resultados obtenidos señalan un perfil psico-social marcado por correlaciones moderadas entre prácticamente todas las variables propuestas, a excepción de los *estilos de mensajes ante el conflicto* que no presentan ningún tipo de asociación con las restantes variables. En sentido opuesto, se observa que las *emociones* como expresión sutil del prejuicio, constituyen un elemento esencial en tanto se asocian a todas las restantes variables en estudio.

Por último, el profesorado del **Grupo 2** que pertenece a centros con una alta concentración de alumnado extranjero, evidencia un perfil psico-social caracterizado por asociaciones moderadas y leves entre la *sensibilidad comunicativa intercultural* y: las *actitudes positivas hacia la multiculturalidad en la escuela* ($r=,325^{**}$), y las *actitudes negativas* ($r=-,394^{**}$). En tanto que las actitudes positivas presentan a su vez correlación con las emociones de signo positivo ($r=,286^{*}$).

Destaca en este Grupo de docentes, la ausencia de correlación del *sesgo endogrupal* con las restantes variables psicosociales.

Desde el punto de vista de las *emociones*, como expresión afectiva del prejuicio y en su relación con los estilos de *mensajes ante el conflicto*, existe como común denominador en los tres Grupos de docentes en estudio, la relación entre las *emociones de tipo sutil* con aquellos mensajes en donde se busca imponer los propios intereses por sobre los del interlocutor. Las *emociones positivas* por su parte, se asocian en el Grupo 0, con aquellos *mensajes del tipo centrados en el problema* (se busca negociar y llegar a acuerdos consensuados) y *en la otra parte* (prevalecen los intereses del interlocutor por sobre los propios); en tanto que las *emociones negativas*, lo hacen con aquellos *mensajes centrados en uno mismo*. Por su parte, en el Grupo 1, las emociones positivas se asocian con *mensajes centrados en la otra parte* y las *emociones negativas* lo hacen con *mensajes centrados en uno mismo* (en coincidencia con el Grupo 0). En el Grupo 2, destaca particularmente, un perfil caracterizado por la asociación entre las *emociones positivas* con los *mensajes centrados en el problema*, en tanto que las *emociones sutiles* lo hacen de manera inversa con este tipo de mensajes.

En resumen, si bien los resultados no permiten establecer comparaciones entre los grupos pues las correlaciones entre las variables se producen de manera diferentes en muchas de ellas, en general existe un núcleo común de asociaciones en los tres grupos entre la sensibilidad comunicativa intercultural, emociones y actitudes. A partir de allí, según los distintos grupos, alguna de estas tres variables presenta asociaciones a su vez con otras variables. Por ejemplo, en el caso del Grupo 0, las emociones negativas (abiertas y sutiles) se asocian con mensajes del tipo centrados en uno mismo, y, aquellos centrados en el problema presentan asociación significativa con la sensibilidad comunicativa intercultural. En tanto que el sesgo se asocia negativamente con las emociones positivas y en el mismo sentido con las emociones negativas. Contrariamente a lo esperado (**H 3.4**), destaca el Grupo 0 por presentar un gran número de asociaciones a nivel estadístico moderado entre las variables analizadas en este apartado.

Tabla 48. *Sensibilidad comunicativa intercultural, actitudes hacia la multiculturalidad en la escuela, emociones y sesgo endogrupal. Correlaciones*

		Actitudes Positivas	Actitudes Negativas	Emociones Positivas	Emociones Negativas	Emociones sutiles	Sesgo Endogrupal
Sensibilidad Comunicativa Intercultural	G0	,247**	-,253*	,484**	-,150	-,424**	-,051
	G1	,383**	-,262**	,313**	-,111	-,165	-,145
	G2	,325**	-,394**	,212	-,129	-,266**	-,194
Implicación	G0	,144	-,239	,569**	-,222	-,330**	-,066
	G1	,373**	-,256**	,230**	-,126	-,111	-,093
	G2	,374**	-,245**	,311**	-,186	,216	-,215
Respeto	G0	,241	-,190	,242	-,218	-,424**	-,114
	G1	,328**	-,385**	,243**	-,120	-,118	-,147
	G2	,175	-,510**	,088	,078	-,220	-,167
Confianza	G0	,226	-,139	,276*	-,009	-,202	,059
	G1	,117	-,155	,243**	-,005	-,112	-,135
	G2	,277**	-,178	,077	-,157	-,300**	-,007
Disfrute	G0	-,028	-,134	,161	-,113	-,335**	-,052
	G1	,277**	-,328**	,220**	-,065	-,247**	-,087
	G2	,144	-,127	-,006	-,201	-,215	-,093
Atención	G0	,194	-,140	,397**	,171	-,038	-,050
	G1	,213*	-,112	,118	-,036	-,002	-,016
	G2	,069	-,305**	,271*	-,029	-,149	-,263

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

** $p \leq 0,01$ (bilateral).

Tabla 49. *Sensibilidad comunicativa intercultural y estilos de mensajes ante el conflicto. Correlaciones*

		Mensajes centrados en uno mismo	Mensajes centrados en el problema	Mensajes centrados en la otra parte
Sensibilidad Comunicativa Intercultural	G0	-,154	,358**	,100
	G1	-,152	,139	,163
	G2	-,094	,102	,193
Implicación	G0	-,113	,383**	,281*
	G1	-,119	,084	,127
	G2	-,154	,215	,331**
Respeto	G0	-,270*	,103	-,012
	G1	-,186	,136	,086
	G2	-,018	-,037	,004
Confianza	G0	-,017	,326**	,000
	G1	-,037	,027	,148
	G2	-,118	,054	,156
Disfrute	G0	-,082	,099	-,198
	G1	-,133	,132	,132
	G2	-,135	,141	,136
Atención	G0	-,030	,220	,237
	G1	-,025	,172*	,069
	G2	-,192	-,029	-,007

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

** $p < 0,01$ (bilateral).

Tabla 50. Sesgo endogrupal, actitudes hacia la multiculturalidad en la escuela y emociones.

Correlaciones

		Actitudes Positivas	Actitudes Negativas	Emociones Positivas	Emociones Negativas	Emociones sutiles
Sesgo endogrupal	G0	-,288**	,499**	-,110	,117	,087
	G1	-,131	,120	-,053	,087	,291**
	G2	-,112	,203	,101	-,064	,080

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

** $p \leq 0,01$ (bilateral).

Tabla 51. Correlaciones entre el sesgo endogrupal, emociones con estilos de mensaje ante el conflicto

		Mensajes centrados en uno mismo	Mensajes centrados en el problema	Mensajes centrados en la otra parte
Sesgo endogrupal	G0	,065	-,075	,000
	G1	,141	-,020	-,012
	G2	-,065	-,031	,067
Emociones Positivas	G0	-,025	,448**	,369**
	G1	,058	,108	,173*
	G2	-,036	,252*	,228
Emociones Negativas	G0	,347**	-,180	-,208
	G1	,180*	,100	,004
	G2	-,006	-,053	-,180
Emociones Sutiles	G0	,258*	-,208	-,325
	G1	,173*	,119	,076
	G2	,405**	-,297*	-,208

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

** $p \leq 0,01$ (bilateral).

Tabla 52. Actitudes hacia la multiculturalidad en la escuela, emociones y los estilos de mensaje ante el conflicto. Correlaciones

		Emociones Positivas	Emociones Negativas	Emociones Sutiles	Mensajes centrados en uno mismo	Mensajes centrados en el problema	Mensajes centrados en la otra parte
Actitudes Positivas	G0	,285**	-,041	-,268*	-,164	,108	,118
	G1	,260**	-,329**	-,275**	-,087	-,019	,025
	G2	,286*	-,026	-,224	-,223	,066	-,016
Actitudes Negativas	G0	-,292*	-,011	,143	-,012	,034	-,174
	G1	-,324**	,378**	,356**	,152	,011	-,029
	G2	-,064	-,175	,157	-,015	-,026	-,111

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

** $p \leq 0,01$ (bilateral).

4. *Discusión y conclusiones*

Los datos derivados de los análisis estadísticos efectuados, permiten establecer un *perfil psico-social* del profesorado de acuerdo a su pertenencia a contextos socio-culturales en las escuelas con mayor o menor porcentaje de alumnado extranjero.

Los docentes que ejercen su función en escenarios educativos cuya realidad socio-cultural se encuentra marcada por una alta concentración de alumnado extranjero (Grupo 2), así como aquellos en cuyos centros dicha presencia ronda un porcentaje cercano al 10%, presentan un perfil marcado por un *bienestar social* y una *sensibilidad comunicativa intercultural* comparativamente mayor a la de sus colegas que pertenecen a centros con una presencia nula o excepcional de alumnado extranjero (Grupo 0).

Desde la perspectiva del *bienestar social*, los resultados reflejan un impacto positivo de la convivencia intercultural en la escuela, asociado a un sentimiento de realización personal en el trabajo, cuyo desarrollo es significativo para los sujetos y satisfactorio en cuanto al rol o función social que desempeñan. En este sentido, los docentes de los Grupos 1 y 2, evidencian un mayor nivel de *coherencia social*, una dimensión del bienestar social definida como el sentimiento de que el mundo es predecible e inteligible, que responde a una lógica y que por tanto es factible de ser controlado.

Otra dimensión del *bienestar social* que diferencia los Grupos 1 y 2 en comparación con el Grupo 0, es la de *actualización social*; la misma representa una visión optimista respecto a que el mundo y por tanto la sociedad avanza en dirección a favorecer el crecimiento de las personas que lo habitan, que se dirige en una dirección “correcta” o “mejor para todos”.

Cabe destacar además, las diferencias encontradas entre el Grupo 1 y el Grupo 0 en las dimensiones del bienestar social de *contribución* y *aceptación*. Respecto de la primera, los resultados hablan de un sentimiento de tener algo que ofrecer y aportar a la sociedad; de una mayor motivación y propósito en la vida por parte del Grupo 1 en comparación con los docentes del Grupo 0. Prevalece así, un sentimiento de auto-valoración en cuanto a la posibilidad de aportación social. Mientras que la *aceptación social*, hace referencia a una actitud positiva hacia “los otros” aunque su conducta no siempre resulte comprensible o

inteligible. Esto es particularmente relevante, teniendo en cuenta que quienes presentan una tendencia mayor en este sentido, son aquellos profesores cuyo medio socio-laboral y cuyo sujeto-objeto de trabajo (alumnado extranjero), puede resultar complejo e incierto. La introducción de nuevos códigos culturales y sociales no conocidos parecen no influir negativamente en las actitudes y pensamientos hacia los otros diferentes, sino por el contrario, de proyección de atributos y características positivas.

Desde otro ángulo, la utilización de cierto *tipo de mensajes ante el conflicto*, constituye otro elemento que separa las aguas en cuanto al perfil del profesorado según el marco educativo más o menos multicultural. Se observa que son los maestros del Grupo 1, cuyo espacio de trabajo tiene un impacto a nivel socio-cultural fruto de la presencia de alumnos de otras culturas, quienes hacen un menor uso de estilos de mensajes centrados en uno mismo ante situaciones de conflicto, en comparación con aquellos docentes de contextos más homogéneos socio-culturalmente (Grupo 0).

Si tomáramos a los tres grupos de docentes (y de escuelas) como formando parte de un continuo, el Grupo 1 se situaría en una posición intermedia, caracterizada por centros y maestros que comienzan a tomar contacto con la realidad multicultural de un modo gradual a través del contacto con alumnos extranjeros. Constituiría una etapa incipiente de surgimiento de la diversidad, ese *di-verso*, en tanto otra versión de las cosas y del mundo que implica aprendizaje, crecimiento, y re-estructuraciones que impactan en la definición del rol docente como depositario de un saber culturalmente consensuado. Disminuyen los *mensajes centrados en uno mismo*, definidos por el intento por imponer los propios intereses sobre los del interlocutor. El docente se enfrenta al hecho ineludible de que existen otras formas de ver y entender el mundo, por lo que hay una mayor necesidad de negociar significados, elaborar resistencias y pautas de comportamiento.

El Grupo 0, por su parte, no se enfrenta a ese cuestionamiento relativo al ejercicio de su rol y la definición de su función debida al impacto de la presencia de alumnado extranjero en las escuelas. Predominan así, estilos de mensajes ante el conflicto del tipo *centrados en uno mismo*. En tanto que el profesorado del Grupo 2, situado en otro extremo del continuo, aparece representando una etapa con nuevos *inputs* producto del proceso intercultural.

En cuanto a la *sensibilidad comunicativa intercultural*, los resultados obtenidos dan cuenta del manejo de la diversidad cultural en el aula por parte de los docentes del Grupo 1 y 2 en comparación con sus colegas del Grupo 0, como un *proceso* de aprendizaje para el propio docente, que se desarrolla a través de la interacción en el trabajo con el alumnado culturalmente heterogéneo, y que implica tanto una modificación de creencias y actitudes, como la adquisición progresiva de competencias vinculadas a la empatía, apertura mental, la implicación afectiva en las interacciones, y, la negociación de significados. La *sensibilidad intercultural* supone sostener una actitud que permite la escucha sincera durante la comunicación, evitando arribar a juicios apresurados acerca del interlocutor, así como la habilidad por percibir los tópicos y situaciones, hacer referencia a la lucidez, perspicacia, ingenio e inventiva necesaria en las situaciones comunicativas (Chen, 1997).

Desde la perspectiva de las *actitudes frente a la multiculturalidad en la escuela*, puede observarse que en general prevalece una idea positiva de la misma en el profesorado que forma parte de las tres sub-muestras o Grupos en estudio. Existe una sensibilización positiva en términos de “derechos” y “valores” socialmente aceptados en torno a la integración multicultural que se expresa en ideas tales como “*Todos los alumnos inmigrantes tienen derecho a una educación*” ó “*La variedad étnica en las escuelas supone una experiencia positiva y enriquecedora*”. Sin embargo, es en las de actitudes negativas hacia la multiculturalidad en la escuela representada por ideas relativas a las *consecuencias* de la presencia de alumnos extranjeros en la escuela, y que aluden a los resultados del trabajo docente con la multiculturalidad, las que dan cuenta de una situación de “tensión” en el profesorado del Grupo 2, pues es este grupo, el que da cuenta de más actitudes de este tipo respecto de sus colegas del Grupo 1. Si tenemos en cuenta los ítems que hacen referencia a percepciones negativas, observamos que mientras dos de ellos remiten a las consecuencias de la presencia de alumnado inmigrante “puertas adentro” del espacio escolar: “*La presencia de alumnos inmigrantes en la escuela influye negativamente en el rendimiento del grupo*” y “*La presencia de alumnos inmigrantes en la escuela dificulta el desarrollo de actividades en el aula*”; las otras dos lo hacen respecto a la “imagen” del centro hacia el entorno social: “*Tener alumnos inmigrantes es un serio problema para los centros educativos*” y “*La presencia de alumnos inmigrantes en un centro escolar afecta negativamente el prestigio del centro*”.

Puede decirse entonces que, los docentes de escuelas que se presentan como escenarios más socio-culturalmente heterogéneos, perciben de un modo positivo y

enriquecedor la presencia de alumnado extranjero a la vez que son conscientes del trabajo y esfuerzo que ello significa a nivel aúlico; y, lo que es importante rescatar, la percepción que el docente tiene de las creencias de la sociedad acerca de la presencia de alumnos extranjeros en la escuela. Las mismas constituyen fuertes resistencias con la que el docente debe lidiar internamente pues él mismo forma parte y ha sido socializado en ellas. No podemos olvidar que la identidad social de las personas depende de la comparación con las otras categorías sociales del mismo rango (Turner & Brown, 1978), en este caso, con otros docentes de centros escolares que escolarizan mayoritariamente alumnado autóctono y que serían valorados más positivamente. En este sentido, parte de su autoestima como docente estará basada en el grado en que se valora su profesión externamente, produciendo así, una tensión entre lo deseable y las demandas reales que el trabajo con la multiculturalidad supone tanto desde el alumnado como de parte de la sociedad autóctona.

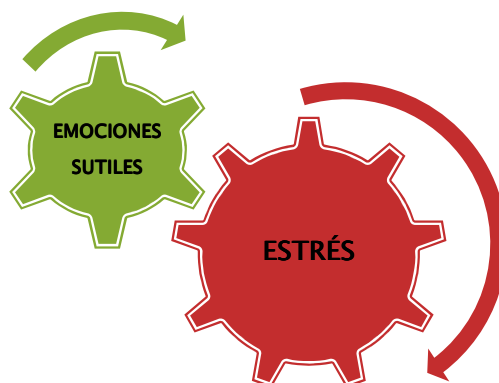
Respecto la variable *estrés*, los resultados señalan que no es una variable que diferencie al profesorado en estudio. Por el contrario, los resultados revelan ausencia de diferencias a nivel estadístico significativo, y, niveles de estrés que superan la media en toda la muestra. En general el nivel de estrés elevado, coincide con otros estudios (Martínez-Abascal & Bornas, 1992; Martínez, 1992; Aizpurúa *et al* 1993; de la Torre & Godoy, 2002) que hablan del alto nivel de estrés que reporta la profesión docente así como otras profesiones donde se “asiste”, “cuida” o “atiende” a otro/s, como es el caso de la enfermería, la medicina o la asistencia social (Moriani & Herruzo, 2004). El malestar docente producto de un proceso de estrés crónico (“burnout”) tiene una relevancia a nivel internacional pues tiene una amplia repercusión en tanto que: “afecta a la mayoría de los países europeos, el número de afectados es considerable y origina un perjuicio en la calidad del servicio educativo ofertado, produciendo consecuencias individuales y organizacionales importantes” (de la Torre, 2007 p. 302). Es un fenómeno que se origina en respuesta a una serie de factores o acontecimientos percibidos como negativos que afectan al docente en el marco educativo; una situación que fácilmente podría asociarse a la presencia de alumnado extranjero en las aulas. Sin embargo, en el presente trabajo, el impacto en el escenario educativo producto de la convivencia intercultural y la heterogeneidad socio-cultural; no reporta una incidencia en el nivel de tensión o estrés del profesorado. Por el contrario, en la medida en que la persona se relaciona con su entorno, ello facilita su manejo y sentido de dominio del mismo (Javaloy, Páez y Rodríguez, 2007), de modo que, más allá de la ambigüedad que pueda representar para el

docente el desarrollo de su trabajo en ambientes marcados por la heterogeneidad socio-cultural, predomina un sentimiento y una actitud de coherencia y de dominio.

Finalmente, cabe destacar la presencia de un menor nivel de *favoritismo endogrupal* en el Grupo 2 en comparación con el profesorado del Grupo 0. Tomando los aportes de Piontowsky *et al* (2000) y Rojas *et al* (2003), estos resultados hablarían de un mayor *enriquecimiento cultural percibido* por parte de los docentes del Grupo 2, así como de *actitudes de aculturación* más orientadas a la “integración” por sobre cualquiera de las otras actitudes de aculturación propuestas por Berry y sus colaboradores (p.e. Berry *et al* 1989; Sabatier & Berry, 1996) como la “asimilación”, la “marginación” o la “segregación”.

Los resultados derivados de los análisis de correlaciones realizados, también permiten definir diferentes perfiles psico-sociales en el profesorado según los tres Grupos en estudio. Observemos en primer lugar, las características relativas al estrés y el bienestar social en cada uno de los Grupos. En primer lugar, destaca la similitud de los Grupos 0 y 2 en la asociación de la variable estrés con a las emociones sutiles en ambos Grupos; mientras que en el Grupo de profesores con un nivel intermedio de alumnado extranjero (G1), el estrés se asocia a las actitudes negativas hacia la multiculturalidad en la escuela. Para estos docentes, el estrés en su trabajo se liga a percibir negativamente las consecuencias de escolarizar este tipo de alumnos tanto a nivel del rendimiento académico, como de la imagen que el centro pueda tener frente al contexto social (figura 1).

Figura 1. Perfil psico-social por grupos según variables asociadas al estrés específico del profesorado



Grupos 0 y 2



GRUPO 1

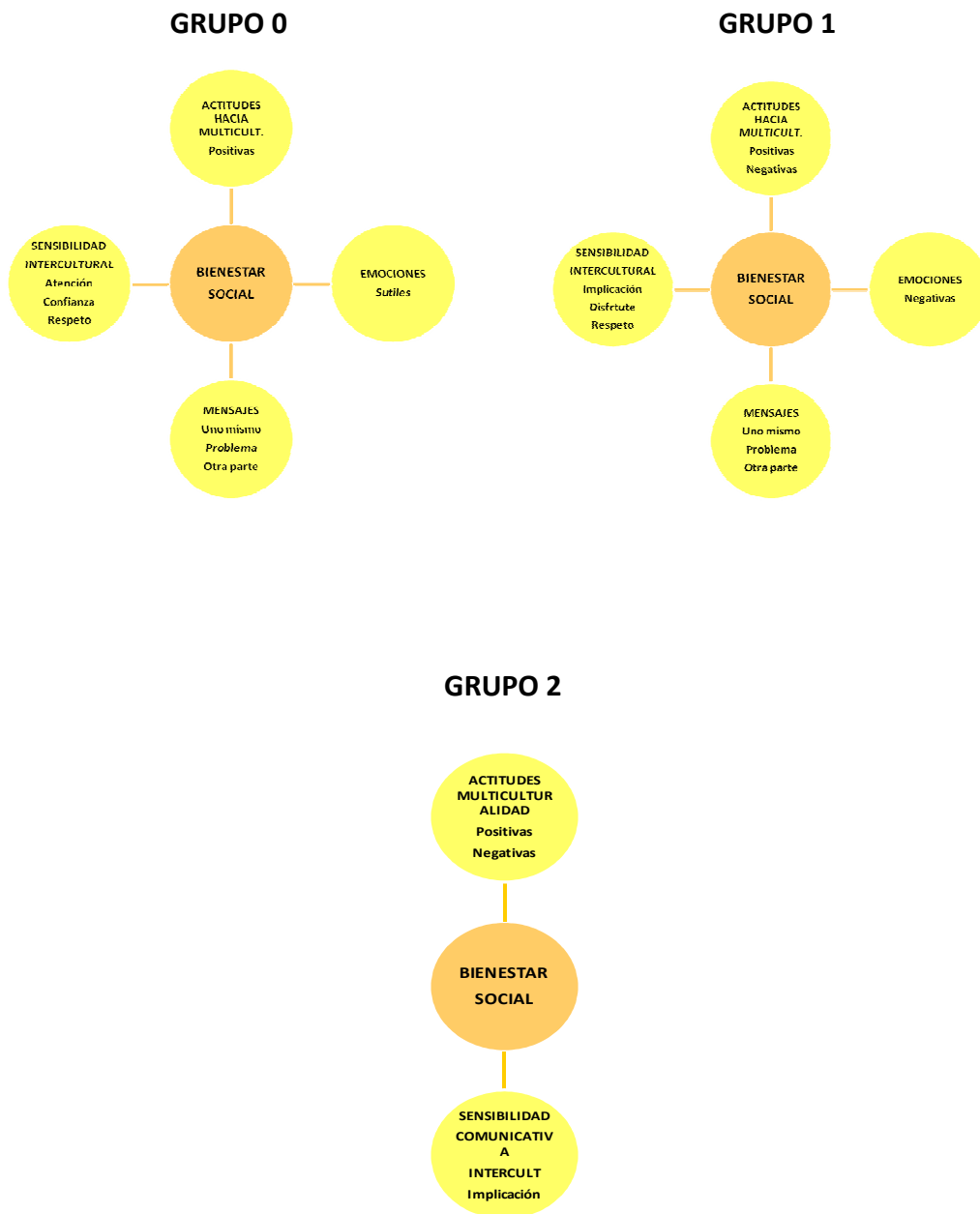
En cuanto al bienestar social, la asociación entre variables es más compleja, aunque existen similitudes entre los tres Grupos en cuanto a la relación del bienestar social con las actitudes acerca de la multiculturalidad en la escuela (Figura 2). Ahora bien, mientras en el Grupo 0, la asociación se produce con aquellas actitudes positivas, en el Grupo 1 la asociación se produce tanto con aquellas positivas como con las negativas (en sentido contrario); y en el Grupo 2, sólo con las actitudes negativas (las actitudes positivas correlacionan sólo con la dimensión de aceptación social). A nivel de las emociones, se observa que éstas se asocian al bienestar social en los Grupos 0 y 1 pero no hay correlación de las emociones en el Grupo 2. En el Grupo 0, son las emociones sutiles las que se asociación al bienestar social, y en el Grupo 1 las emociones abiertamente negativas.

La relación de la sensibilidad comunicativa intercultural (total) y el bienestar social (total), se produce claramente en el Grupo 0 y 1, en tanto que en el Grupo 2 la relación de la bienestar social se presenta sólo en la dimensión de implicación durante la interacción de la escala de sensibilidad intercultural, y las dimensiones de integración, contribución, actualización y coherencia social de la escala de bienestar social.

Por último, y sobre los estilos de mensajes ante el conflicto, los resultados señalan nuevamente una mayor similitud entre los Grupos 0 y 1 en comparación con los docentes del Grupo 2. En tanto en el Grupo 0, el bienestar social (total) se asocia negativamente con aquellos estilos de mensajes centrados en uno mismo; en el Grupo 1 los mensajes centrados

en uno mismo correlacionan negativamente con la dimensión de coherencia social; los centrados en la otra parte con la dimensión de aceptación social; y los centrados en el problema con la dimensión de integración social. Por su parte, en el Grupo 2 el bienestar social, como ninguna de sus dimensiones, se asocia a los diferentes estilos de mensajes ante el conflicto.

Figura 2. Perfil psico-social por grupos según variables asociadas al bienestar social.



En el análisis de correlación de las variables de sensibilidad intercultural, sesgos, mensajes ante el conflicto, actitudes hacia la multiculturalidad en la escuela y emociones, el perfil psico-social de los grupos en estudio presenta semejanzas en cuanto a un núcleo común de correlaciones: **emociones - actitudes - sensibilidad comunicativa intercultural**. En los tres Grupos de docentes se presentan asociaciones mutuas entre estas variables, con matices que los diferencian según la relación de alguna de estas variables con otras como el sesgo o los estilos de mensajes.

- el **sesgo endogrupal**; que en el caso del Grupo 0, se asocia con las actitudes hacia la multiculturalidad (positivas y negativas), y en el caso del Grupo 1 se asocia a las emociones (sutiles); mientras que el sesgo no presenta asociación en el Grupo 2.

- los **estilos de mensajes ante el conflicto** centrados en el problema que, en el Grupo 0 se asocia con la sensibilidad comunicativa intercultural y las emociones positivas; en el Grupo 1, donde los mensajes centrados en la otra parte se asocian a las emociones positivas y aquellos mensajes centrados en uno mismo con las emociones sutiles y negativas; en el Grupo 2 donde los mensajes centrados en el problema se asocian con las emociones positivas y en sentido opuesto con las emociones sutiles.

Esto constituye un dato particularmente relevante, en tanto que la existencia de prejuicio, va en detrimento de la posibilidad de negociar significados y por tanto, producir acuerdo entre las partes en conflicto. Por el contrario, vemos que la presencia de prejuicio sutil expresado a través de emociones tales como la inseguridad, el miedo o la desconfianza, se asocian a actitudes que ante situaciones conflictivas colocan al sujeto en situación de imponer los propios intereses por sobre los del interlocutor.

CAPÍTULO VI. ESTUDIO 2

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y METODOLOGÍA

1. *Objetivo y metodología*

El *Estudio 2* se plantea como objetivo analizar y comprender las experiencias y significados construidos por el profesorado de primaria respecto de la educación multicultural, en diferentes escenarios educativos caracterizados por la mayor o menor presencia de alumnado extranjero. Para ello se analizan cualitativamente los bloqueos, contradicciones, resistencias así como estrategias de intervención y abordaje educativo en cada uno de los tres grupos de docentes en estudio, recogidos mediante la técnica de entrevista.

A través de este estudio cualitativo, y de aplicación simultánea al estudio cuantitativo, se pensó posible ampliar a la vez que profundizar la información en torno a la práctica docente en contextos escolares con diferente grado de alumnado extranjero escolarizado. “En los métodos cualitativos se actúa sobre contextos “reales” y el observador procura acceder a las estructuras de significados propias de esos contextos mediante su participación en los mismos” (Vasilachis, 1992 p.31).

Desde esta perspectiva, subyace la idea de des-naturalización del mundo social (Dilthey, 1973; Habermas, 1989; Husserl, 1981), en tanto que el mismo se supone construido por los sujetos. Lo importante entonces, es recuperar la perspectiva de los participantes asumiendo que la subjetividad del investigador es parte del proceso heurístico de conocimiento, y que por tanto, además de ser el instrumento en sí mismo, trae consigo variables que inevitablemente influirán en el proceso de investigación: edad, sexo, estatus, cultura, etc.

En el presente estudio y a partir de un enfoque de tipo etnográfico, se ha utilizado la entrevista en profundidad como instrumento de recogida de información, en tanto permite recuperar significados desde la perspectiva conceptual de sus protagonistas. “El enfoque etnográfico se apoya en la convicción de que las tradiciones, roles, valores y normas del ambiente en que se vive se van internalizando poco a poco y generan regularidades que

pueden explicar la conducta individual y de grupo en forma adecuada.” (Martínez, 2005). En esta misma línea de pensamiento, se requiere “apertura y flexibilidad para ir viendo, registrando y posteriormente analizando las situaciones que se presenten (...) implica la superación del dato empíricamente registrado a través de la interpretación de sus significados” (Millán, 1992).

1.1. La entrevista

Dentro del campo metodológico cualitativo de corte etnográfico, cabe señalar que existe un amplio espectro de técnicas para recoger información del medio que se desea estudiar: la observación participante y no participante, la entrevista, las historias de vida, el estudio de caso, etc. En concreto, y en el presente estudio, se han llevado a cabo *entrevistas en profundidad* de carácter *holístico, no directivo* y de pauta semi-estructurada (Olabuenaga & Ispizua, 1989). El hecho de ser de tipo *holística*, permite al entrevistador recorrer panorámicamente el mundo de significados del actor sin perder de vista por ello el tema concreto sobre el cual se quiere indagar. En cuanto a la *no-dirección*, se refiere a la utilización de preguntas abiertas (tanto como cerradas) basadas en el establecimiento de un *guión* orientador. El procedimiento de la *entrevista en profundidad* es ampliamente utilizado puesto que permite aprehender desde los interlocutores, los sistemas culturales en sus propios términos (Scribano, 2007).

Dado que en ocasiones surge confusión entre la *observación participante* y la *entrevista* que aquí se utiliza, resulta conveniente explicitar la principal diferencia entre ellas: la observación participante se produce en escenarios “naturales” en tanto que la *entrevista* requiere del establecimiento de procedimientos y roles que la hacen artificial (Taylor & Bogdan, 2009). La entrevista se enmarca dentro de un dispositivo que define los roles de las personas involucradas, el tiempo, el espacio físico o la direccionalidad de las preguntas que se efectúan.

1.2. Participantes y procedimiento

Los docentes que participaron de este estudio pertenecían a las mismas escuelas donde se aplicaron los cuestionarios para el *Estudio 1*. En total se realizaron entrevistas a un

total de 28 docentes de educación primaria, tanto tutores y/o directivos y especialistas, pertenecientes a 20 centros educativos (públicos y concertados) de nivel Primario de diferentes localidades de la Provincia de Guipuzcoa, País Vasco. Todos ellos, fueron informados acerca de los objetivos del estudio y su participación fue voluntaria y anónima.

El profesorado entrevistado se distribuye de la siguiente manera, según los tres Grupos en estudio.

- ✓ Grupo 0: se visitaron cinco centros educativos en donde entrevistó a un total de seis docentes.
- ✓ Grupo 1: se visitaron diez centros educativos en donde se entrevistó a un total de 13 docentes
- ✓ Grupo 2: fueron visitados cinco centros, y se entrevistó un total de nueve docentes.

Las entrevistas llevadas a cabo en este Estudio han sido tanto, de tipo individual (con un solo sujeto), como con dos o más participantes, y se efectuaron siempre dentro del centro escolar. Las primeras entrevistas, así como las observaciones *ad hoc* que se registraron de modo manuscrito (tanto dentro como *a posteriori* del dispositivo de la entrevista), sirvieron para afianzar la estructura del *guión*, y sentaron las bases de una primera matriz hermenéutica. Las restantes 12 entrevistas (cuatro por cada Grupo de centros) fueron grabadas y luego transcritas. A modo de referencia, se presentan en los Anexos de la presente tesis, seis entrevistas transcritas, dos por cada grupo en estudio (G0, G1 y G2).

Las citas para la realización de las entrevistas fueron concretadas vía telefónica con la directora o director del centro. De esta manera, parte de la información en cuanto a las características del centro educativo (tipo concertado o público; modelo lingüístico; tamaño y ubicación; o inclusive la formación que había recibido o no el profesorado en materia de educación multicultural), fue recabada a través de ese primer contacto telefónico. También se obtuvo información por medio de entrevistas realizadas a especialistas y técnicos de la administración educativa, quienes brindaron datos y documentos de gran utilidad.

Los nombres de los centros educativos así como el de las localidades y regiones geográfico-políticas de la Comunidad Autónoma Vasca, fueron reemplazadas por iniciales en mayúscula; en tanto que aquellos nombres de países o otras localidades fuera de España, se

conservaron de modo de reflejar lo más fielmente posible el texto significativo desde el que se levantan las opiniones y experiencias de los participantes. Asimismo, los nombres de personas que aparecen en las entrevistas transcritas, fueron reemplazados por otros de orden ficticio con el objeto de resguardar el anonimato y confidencialidad de la información.

1.2.1. Guión de entrevistas en profundidad

La entrevista de pauta semi-estructurada se basa en un *guión* que contiene las **dimensiones de análisis** y los **objetivos específicos** que dan lugar a las **cuestiones** a indagar (tabla 53). Su construcción se efectuó de acuerdo con los aportes teóricos de educación multicultural propuestos por Banks (2001). Desde esta perspectiva, la educación multicultural no se circunscribe a determinados contenidos relacionados con grupos culturales étnicos, sino que contempla una serie de dimensiones: el modo en que los contenidos relacionados con la diversidad cultural son integrados en la currícula; supuestos subyacentes al proceso de construcción del conocimiento; la existencia o no de acciones educativas tendientes a la eliminación del prejuicio a nivel de actitudes y conductas; estilos y métodos de enseñanza; y, la cultura organizacional de la escuela (fuerzas instituidas e instituyentes, currículum oculto).

El *guión* para la entrevista en profundidad no proporciona formulaciones textuales de preguntas, sino que brinda un esquema de puntos a tratar basados en los antecedentes teóricos revisados.

Tabla 53. Estructura Guión de entrevistas en profundidad

Dimensiones de análisis	Objetivos específicos	Cuestiones
I- Legitimación de la entrevista	Legitimar la entrevista e introducir al participante en el tema.	<ul style="list-style-type: none"> - Informar al entrevistado sobre el tema de trabajo (ámbito, responsables, objetivos) - Informar al entrevistado acerca del objeto de la entrevista - Solicitar autorización para grabar.

<p>II- Identificación del entrevistado y del centro.</p>	<p>- Identificar el rol y función de la persona entrevistada.</p> <p>- Identificación de las características del centro.</p>	<p>-Cuál es su función en el centro. Cuántos años lleva en la docencia. Cuánto tiempo lleva en la escuela.</p> <p>- Tipo de centro: público o concertado. Qué modelo lingüístico imparte. Qué plantilla docente posee. Cuántos alumnos hay en primaria. Qué porcentaje de alumnado extranjero asiste al centro o ha asistido con anterioridad.</p>
<p>III- Principales estrategias y abordajes ante la multiculturalidad en la escuela.</p>	<p>- Identificar las principales estrategias y abordajes utilizados</p> <p>-Detectar las principales dificultades y resistencias ante el trabajo con la multiculturalidad.</p>	<p>- Estrategias/dificultades para trabajar con la multiculturalidad en la escuela:</p> <p>- Estructura y/o funcionamiento del centro.</p> <p>- Nivel pedagógico, curricular, de contenidos, etc.</p> <p>- Nivel de Construcción del conocimiento.</p> <p>- Actores implicados en el trabajo con la multiculturalidad en la escuela. El modo de implicación</p> <p>- Destinatarios de las acciones.</p> <p>- Principales dificultades que existen en el trabajo con grupos de alumnos culturalmente heterogéneos.</p>
<p>IV- Formación o entrenamiento en educación multicultural</p>	<p>Conocer la situación del profesorado respecto de la formación en multiculturalidad y las fuentes de la misma.</p>	<p>- Formación en materia de educación multicultural. De qué tipo.</p>

1.2.2. Estrategia de análisis e interpretación

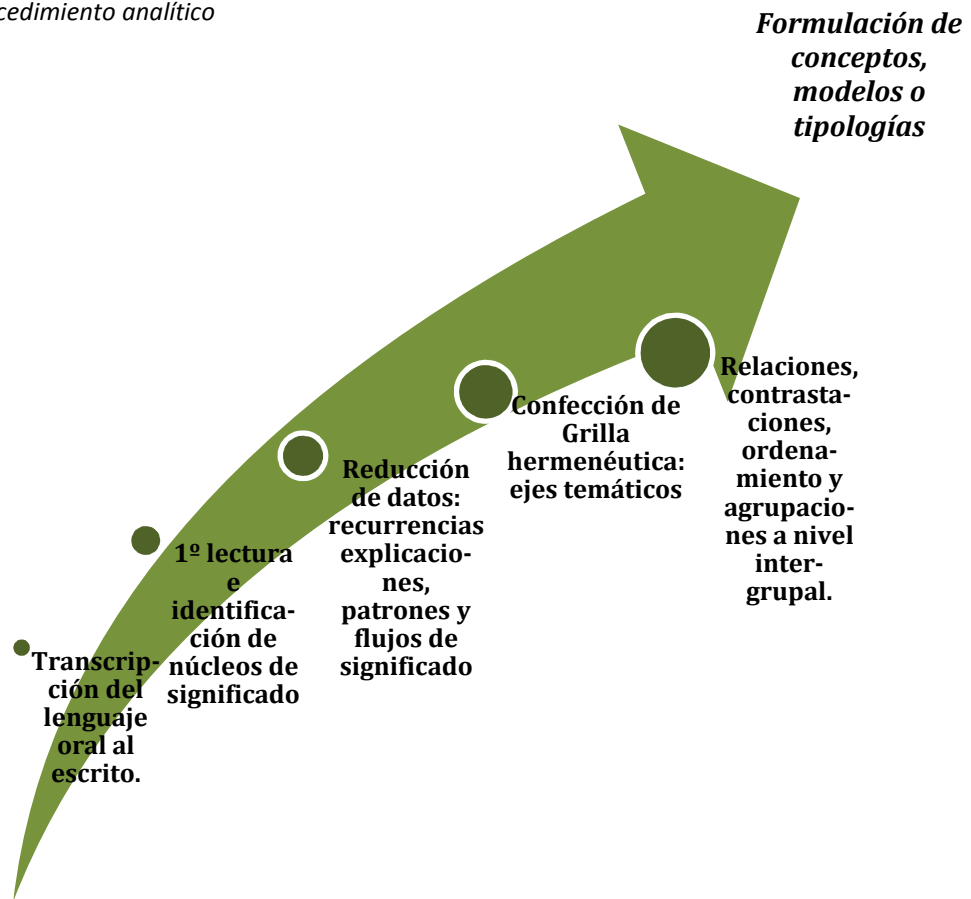
El proceso de análisis e interpretación de los datos cualitativos se llevó a cabo siguiendo distintas etapas; las mismas se detallan a continuación, y se resumen en la figura 3 al final de este apartado.

En primer lugar, las entrevistas grabadas fueron transcritas del lenguaje verbal al escrito. Se realizó una primera lectura de las entrevistas, en la que se trabajó caso a caso identificando diferentes núcleos temáticos en torno a los cuales el profesorado construye sus significados. Con la información obtenida se realizó una descripción que posteriormente se procedió a agrupar de acuerdo al tipo de centro al que pertenecía el/los entrevistado/s (G0, G1 o G2). Se efectúa una primera reducción de los datos que permite contar con una cantidad manejable de unidades significativas sobre las cuales trabajar y establecer inferencias que faciliten una comprensión a nivel inter-grupos después. Como resultado de esta etapa se construye una grilla hermenéutica que recoge los datos de carácter ideográfico en torno a determinados ejes temáticos.

A continuación, se comparó, contrastó y ordenó la información entregada por los entrevistados según cada grupo, en busca de regularidades, patrones, explicaciones y flujos de significados. Finalmente, y a través del trabajo de interpretación a la luz del marco teórico de referencia, se formulan conceptos, modelos y tipologías.

La interpretación significativa busca el significado que dan los actores a su conducta desde su propia perspectiva; lo cual se logra determinando los motivos que hay detrás de ella, no para usarlos en una relación causa-efecto, sino para mostrar que tal o cual conducta fue realizada con un determinado propósito, “deliberadamente” (Pérez, 2010).

Figura 3. Procedimiento analítico



2. Resultados

"I must begin by liberating myself, determined to deepen and consciousness about the sociopolitical contexts and implications of my practice". (Gorski, 2008 p. 524)

2.1. Análisis de entrevistas en profundidad

Las entrevistas en profundidad, fueron analizadas en torno a cinco ejes temáticos: perfil del centro, formación en multiculturalidad, perfil lingüístico, estrategias de integración y principales obstáculos identificados. En la tabla 54 se presenta el formato de la *grilla hermenéutica* confeccionada con algunos datos y recortes discursivos que detentan potencia significativa y que permiten explicar el procedimiento seguido. En sentido vertical se indican los núcleos temáticos identificados a través del trabajo de campo realizado, en tanto en el eje horizontal se presentan los tres grupos de centros según su carácter más o menos multicultural.

Tabla 54. *Grilla hermenéutica*

	Grupo 0	Grupo 1	Grupo 2
Perfil del centro	-Solo uno de los centro nunca había tenido experiencia de escolarizar alumnado extranjero.	-Experiencia más bien reciente de trabajo con la multiculturalidad. - <i>"Y tenemos un colegio vasco, euskaldun"</i>	- Públicos: con fuerte apoyo de la administración (recursos humanos, materiales y formación). - Concertados: confesional, con bases fundacionales orientadas la <i>caridad</i> y el trabajo con sectores sociales vulnerables.
Formación	-No	-Profesor de refuerzo lingüístico.	-Todo el personal docente del centro está involucrado en la formación: <i>Comunidades de aprendizaje</i> . -En general, más de 10 años de trabajo con la multiculturalidad en la escuela. -Profesor de refuerzo lingüístico y dinamizador intercultural.

Perfil lingüístico	-Modelo lingüístico D (mayoritariamente en euskera). -“(...) fue poner en marcha todos los recursos que tenemos, pues eso, para que adquiriera el lenguaje...”	-Ambos modelos lingüísticos están representados.	-Predomina el modelo lingüístico B.
Estrategias	-Ligadas a la asimilación lingüística.	-“(...) lo primero es la comunicación, si no hay comunicación todo lo demás está de más (...)” → en referencia a la adquisición de la L2).	-“Aquí lo principal es la promoción de la participación de todos...desde el directores, los profesores, los padres... otras instituciones como el club, la iglesia... lo que haya en tu comunidad”.
Dificultades	-Ligadas al proceso de enseñanza-aprendizaje del euskera (L2). -“...te da mucha angustia también...”	-“El verdadero problema es la lengua, es cuando el alumno no domina el euskera...” -“Lo único que a veces pasa es que se produce un atraso en lo que a contenidos se refiere”	-“(...) no es tan fácil que los padres se integren dentro de lo que es la metodología de enseñanza... o sobre los contenidos...” -“(...) pasa que eso ha tenido una incidencia en la matrícula del alumnado que es de aquí...” -“Lo que más cuesta es la diversidad de niveles”.

Para una mejor y rápida identificación de los textos extraídos de las diferentes entrevistas realizadas, se procedió a utilizar el siguiente sistema de codificación en las transcripciones que se presentan a continuación en la tabla 55:

Tabla 55. Codificaciones.

E1= entrevista nº1
E2= entrevista nº2
E3= entrevista nº3
E4= entrevista nº4
E5= entrevista nº5
G0= Grupo 0
G1= Grupo 1
G2= Grupo 2

A continuación, se presentan los resultados de los análisis realizados a través de cinco apartados relativos a cada una de los ejes temáticos presentados en la *grilla hermenéutica*. Con el objeto de facilitar la lectura y organización de los datos, al final de cada apartado se

expone un pequeño cuadro a modo de síntesis donde se levantan y organizan las ideas más relevantes.

2.1.1 La identidad del centro: la invarianza frente al cambio

A través de las entrevistas efectuadas al profesorado es posible conocer el papel relevante que cobra la estructura organizacional del centro escolar; es decir, la forma concreta que asume la organización en un aquí y ahora concretos: su identidad.

La identidad del centro constituye esa parte de la organización que permanece estable con el transcurso del tiempo y está ligada a lo que podría denominarse las bases fundacionales o el origen mismo de una organización. Tomando los aportes de Etkin & Schvarstein (1995) acerca del concepto de identidad en las organizaciones, la misma constituye un factor de invarianza definido por aquellos rasgos que permiten distinguirla como singular frente a las demás, y que se diferencia de la denominada *cultura organizacional* en tanto ésta representa la posibilidad de adaptación y de cambio. La identidad de la escuela se materializa y expresa en una estructura definida por el repertorio de discursos y el uso que se hace de ellos; las relaciones que se establecen tanto entre sus propios integrantes, como las que mantiene con su entorno, y los modos que estas relaciones adoptan; los objetivos que orientan sus acciones, y los programas que posee para su implementación y control (Etkin Schvarstein, 1995). Desde esta perspectiva, la identidad de la organización (en este caso la escuela), se opone a los cambios o permite que los mismos se implementen de modo que no perturben su estructura básica. En todo caso, los cambios son ejecutados bajo normas de conservación.

2.1.1.1. La lengua como núcleo identitario: resguardo de la cultura endogrupal y atención educativa multicultural

Las escuelas que componen el Grupo 0, implementan en su totalidad el modelo lingüístico D (inmersión en euskera), se caracterizan en general por ser pequeñas y con aulas multi-nivel (alumnos de dos o tres cursos diferentes son agrupados), se ubican en zonas con baja densidad de población, respondiendo a un perfil de escuela “rural” y donde el contexto social utiliza mayoritariamente el euskera como lengua vehicular. En este escenario, los docentes hacen referencia a la identidad del centro a partir de ese uso lingüístico en la comunidad, de las costumbres propiamente *euskaldunas* que allí se mantienen, y que la

escuela sostiene y refuerza a través de diversos mecanismos educativos, curriculares y pedagógicos.

“Yo creo que la estructura del pueblo, como es... la realidad ayuda en este caso. Otro caso sería, que estuviésemos en A. o en R. y te vienen 3 casos, 4 casos, así... en un modelo D. Pero yo creo también, que en esos centros también, el modelo D es muy “descafeinado”, o sea es un modelo D... pero una persona que habla castellano se... se... puede cogerlo mucho más fácil. Aquí sus compañeros de clase no tenían ni idea de castellano, y cuando digo ni idea, es ni idea.” (Docente G0, E1)

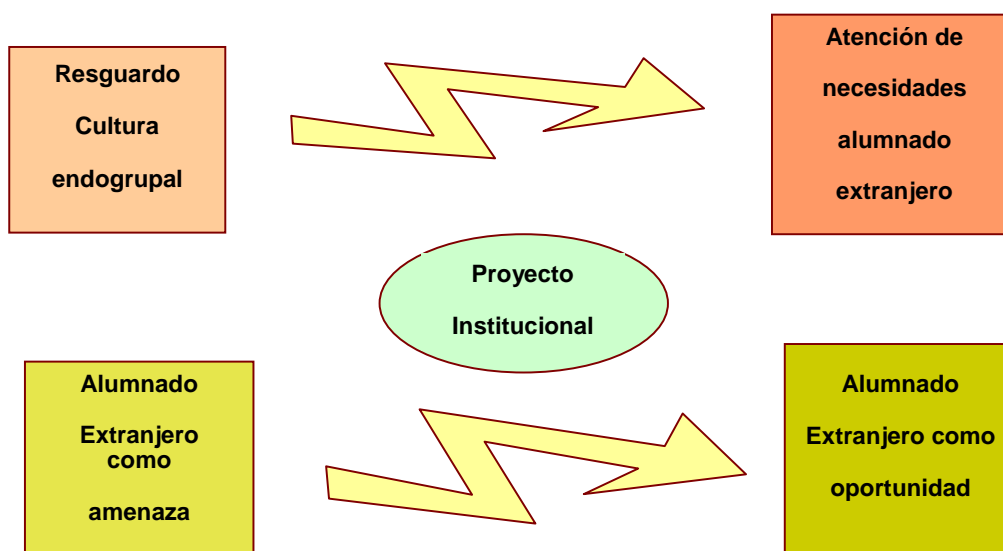
Del mismo modo, el discurso del profesorado del Grupo 1 se encuentra surcado por referencias a estas características socio-culturales y lingüísticas que definen la identidad del centro y su misión. Si bien los centros que configuran la muestra de este Grupo (con un porcentaje que ronda el 10% de alumnado extranjero escolarizado) se conforma en igual cantidad por centros modelo lingüístico B (unas asignaturas o áreas se enseñan en euskara y otras como las matemáticas y aprendizaje de la lecto-escritura en castellano) y D, la realidad es que los centros de este tipo (con un bajo porcentaje de alumnos extranjeros y de tipo público) en su mayor parte responden al modelo lingüístico D; y al igual que el Grupo 0, destaca en el discurso de estos docentes la idea de expandir tanto en la población autóctona como en la extranjera, la cultura *euskalduna* a través de la utilización regular de la lengua vasca.

“(...) estamos haciendo un esfuerzo enorme en euskaldunizar todo el colegio y en clase te llega un inmigrante y dices: Oh, pues ¿qué hago? O toda la clase o él”...” (Docente G1, E3)

Esta situación, supone una tensión en la relación que el centro tiene con las comunidades a las que estos tipos de centros pertenecen, y desde las cuales perciben expectativas con respecto a la continuidad de su rol como promotores de la cultura autóctona. Así también, entre los objetivos que se propone el centro a un nivel de proyecto institucional (y de la política educativa a nivel general), y, las demandas emanadas de las necesidades propias de sus alumnos *no euskaldunes* (figura 4). En este sentido, es posible plantear como hipótesis que, en términos simbólicos, las escuelas que se definen a sí mismas como *euskaldunas* se ven en la necesidad de significar la presencia de alumnado inmigrante como problemática, de manera de evitar el cuestionamiento de su identidad como organización.

En estos contextos, se observa la presencia de un continuo en tensión a nivel del proyecto institucional (en coherencia con la identidad organizacional del centro) y el significado construido en torno a la presencia de alumnos extranjeros.

Figura 4. *Tensión resguardo de la cultura endogrupal vs. Atención de la diversidad socio-cultural en la escuela.*



Observamos así, cómo los centros del Grupo 0 y 1, se narran a sí mismas a través de sus docentes como encargas de asegurar la vitalidad étnica y lingüística autóctona. Se trata de escuelas fuertemente centradas en el resguardo de la cultural endogrupal y que despliegan este rol mediante el apego al modelo lingüístico D.

En el otro extremo, se ubicarían escuelas que se visualizan con el rol de atender las necesidades particulares de su alumnado (Grupo 2), a partir tanto de bases fundacionales vinculadas a la prestación de ayuda, como de trayectorias organizacionales marcadas por la escolarización de alumnado inmigrante interno (español) y castellano hablante, a través del modelo lingüístico B.

"(...) hay que tener en cuenta que dado el perfil de ser Hermanas de la Caridad... pues, siempre hemos trabajado con... con todo tipo personas... con personas con necesidades... Para nosotros trabajar hoy con con estos niños es para nosotros... pues eso, algo de toda la vida... estamos habituados y estamos organizados para trabajar con ello, ¿entiendes? Es un poco misión, es el espíritu de la congregación y..."
(Docente G2, E4)

“(...) aquí siempre hemos trabajado integrando... tenemos una larga historia de inmigración...de inmigración interna...recuerda que con la línea Renfe... y luego la Guardia Civil... siempre hemos tenido alumnos de otras partes de España, de otras comunidades, con otras costumbres... Siempre hemos tenido que dar apoyo de euskera... Para nosotros no es algo nuevo, no ha supuesto un “cambio” en la manera de gestionar.” (Docente G2, E2)

En este caso, la presencia de estudiantes de origen extranjero permite actualizar en la praxis docente los componentes nucleares de la identidad organizacional de los centros, bajo una retroalimentación positiva, y aportando nuevos elementos que dan coherencia a sus historias como organizaciones. Los cambios son procesados a nivel de la cultura organizacional, como es la incorporación al centro de profesional especializado y la aplicación de nuevas estrategias de intervención educativa, sin entrar en conflicto con el núcleo identitario de la escuela:

“(...) empezamos a ver que no podíamos seguir trabajando como un centro tradicional” (Docente G2, E1)

De hecho, se observa incluso que en este tipo de centros (G2), la llegada de alumnado inmigrante extranjero, puede llegar a movilizar a la organización a extender su labor hacia las familias de sus estudiantes, por ejemplo, entregando ayuda para conseguir empleo, o cuidando de los menores fuera de los horarios de clase. De este modo, para dichas escuelas el trabajo con alumnado extranjero hace posible confirmar sus identidades de cara al entorno social en el que se encuentran.

“(...) aquí por ejemplo, el horario oficial de clases es de 9,30 a 16,30hs, y muchos niños... sus padres los traen a las 8 de la mañana... lo mismo ocurre a la hora de salida... ¿Que por qué puede ocurrir esto? Pues porque hay la diócesis... Hermanas, todas ellas muy mayores ya... siguen participando ayudando... cuidando a los niños... Son ellas quienes completan las horas... las horas “extra-oficiales”. Es que, también son ellas las que muchas veces consiguen trabajo a los padres de los niños inmigrantes... en especial a las madres... las ubican en casas de familia, para el servicio doméstico o para el cuidado de algún... de alguna persona mayor.” (Docente G2, E4)

Cabe destacar que la sub-muestra compuesta por los cuatro centros educativos pertenecientes al Grupo 2, con un mayor porcentaje de alumnado extranjero escolarizado, solo uno de ellos es de tipo concertado y confesional, en tanto los otros pertenecen al sistema público. Todos son modelo lingüístico B y llevan diez años o más de trabajo con alumnado extranjero (fruto de la inmigración interna primero y de la externa más recientemente). Se trata de escuelas con un número que ronda los 200 a 300 alumnos, y que cuentan con una plantilla docente de 20-25 profesores en promedio.

Tal y como se evidencia a través del discurso de los docentes, si bien el modelo lingüístico plantea diferencias en torno a las prácticas y su rol cultural, en un nivel más profundo tiene implicancias en el rol social que estas escuelas cumplen en sus comunidades. A lo largo de los apartados que siguen, podrá apreciarse que esta variable lingüística se presenta en dos niveles diferenciados como eje desde donde construir identidades: un nivel relacionado con la promoción o no de lo *euskaldun* (cultura endogrupal), las prácticas educativas que de eso se siguen y el impacto de la inmigración en ello; y otro nivel ligado a cómo esa identidad posiciona a los centros escolares de manera diferente frente a la comunidad. Se trata de dos aspectos de la dimensión lingüística que inciden en la definición identitaria: una pedagógica y otra política.

En última instancia, lo interesante aquí es el hecho de que la tensión evidenciada a través de los relatos docentes, gira en torno a un tema lealtades: si la identidad se trasmite a través de la lengua como reservorio del legado cultural, entonces la lealtad se debe al grupo étnico de pertenencia; en cambio, si la definición del *ser* institucional se construye en torno a la *caridad*, entonces, la lealtad es para con aquellas personas en situación de vulnerabilidad social; una categoría con la cual que los inmigrantes en general, se asocian fácilmente.

Síntesis de los resultados respecto al perfil identitario de los centros

Tabla 56. Perfil por grupos: significados en torno a la identidad de los centros

Identidad del centro	
Grupo 0	<ul style="list-style-type: none"> La identidad del centro se define en función del perfil lingüístico.
Grupo 1	<ul style="list-style-type: none"> La identidad del centro en tensión: resguardo y transmisión de la cultura autóctona a través de la lengua vs. necesidades educativas emanadas de la presencia de grupos y culturas diversas en la escuela.

Grupo 2

- La identidad del centro se construye a partir de trayectorias organizacionales marcadas por la escolarización de alumnado inmigrante interno (español) y castellano hablante.
-

2.1.2. Educación multicultural y formación docente continua

La formación docente durante el transcurso de la vida laboral es un pilar fundamental para la retro-alimentación constante entre la sociedad y la escuela dado que habilita la innovación y el cambio dentro de la organización escolar. Por esta razón, la formación docente continua en materia de educación multicultural permite al docente capacitarse y ajustarse a los cambios en la conformación social como consecuencia de la presencia de personas (jóvenes, adultos y niños) portadoras de un bagaje cultural diferente. Sin embargo, se trata de una herramienta que se perfila e instrumenta en función de una particular definición de hombre y de sociedad deseada. La formación docente es un valioso recurso portador de un sentido y una ideología particular, es distribuido e instrumentalizado en función de determinados fines y objetivos.

De las entrevistas al profesorado que forma parte del Grupo 0, se desprende que sólo una de estas escuelas nunca había tenido experiencia de escolarizar niños extranjeros. Los centros restantes habían tenido alumnado extranjero escolarizado con anterioridad y uno de ellos tenía alguno al momento de realizar la entrevista. Si bien esta situación nos habla de la extensión del fenómeno migratorio, se recoge que estos docentes no habían efectuado ningún tipo de actividad formativa; y es que a nivel de la administración educativa, los recursos y planes de formación se encuentran particularmente orientados a las escuelas que tienen escolarizado un número mínimo de alumnos extranjeros. La asignación de profesorado de refuerzo lingüístico o de mediador intercultural por ejemplo y sus horas de dedicación, dependen de la cantidad de alumnos extranjeros que efectivamente posea el centro.

Los centros del Grupo 1, por su parte, se encuentran en proceso de incorporación de personal especializado en el tema de educación multicultural como es el profesor de refuerzo lingüístico o el técnico intercultural, y son ellos quienes reciben la formación de manera directa:

"(...) la figura de Técnico Intercultural es nueva en el centro.(Docente G1, E3)

“ (...) tenemos un Plan de Acogida de cuando vienen se les hace una entrevista y tenemos un poco escrito eso. Pero claro el numero en ese momento era mucho más bajo que el que tenemos ahora. Si que se han hecho, pero claro, nunca hemos tenido una figura tampoco de HIPI, este es el primer año”. (Docente G1, E3)

“Y nuestra HIPI [sigla que representa al profesor de refuerzo lingüístico] suele ir también al Berritzegune [centros de apoyo educativo] a formarse y asesorarse”.(Docente G1, E3)

En menor medida son mencionadas actividades formativas que involucren al conjunto del claustro docente más allá del profesorado especializado, aunque hay conciencia de la necesidad de ella:

“Además de las reuniones que periódicamente tenemos con otros profesores de refuerzo o de apoyo... de otros centros en el Berritzegune de la zona que nos comprende, el profesorado ha hecho un seminario sobre “lecturas dialógicas” organizado por el Berritzegune”. (Docente G1, E4)

“(...) yo creo que sí que vamos a necesitar. Para los profesores, para que se queden más tranquilos... y se pueda trabajar mejor porque al final...” (Docente G1, E3)

2.1.2.1. El profesor de refuerzo lingüístico: la presencia de un otro para “los otros”

Para aquellos profesores del Grupo 1, hablar de educación multicultural o intercultural en la escuela, se encuentra estrechamente ligado al profesor destinado al refuerzo lingüístico. Y es sobre la figura de este especialista sobre quien se asienta, en general, la responsabilidad de *integración* de los alumnos extranjeros. Este hecho constituye un dato de gran relevancia en tanto hace explícito el hecho de que la educación multicultural posee una presencia externa, no contemplada ni integrada a la cultura y el currículum escolar. El profesorado de refuerzo lingüístico se convierte en *un otro* que entra en escena al igual que el

alumnado inmigrante introduciendo nuevas dinámicas, espacios y tiempos en la organización escolar.

Una situación diferente se desprende del discurso de los docentes del Grupo 2, quienes relatan haber llevado a cabo actividades formativas como Seminarios o cursos brindados por la Administración. Dicha formación se ha recibido tanto a través del mediador intercultural o docente de refuerzo lingüístico, como directamente el claustro docente en su conjunto:

“ (...) fue a partir de un programa de formación que se ofreció desde el Departamento de Educación... decidimos hacerla... y luego... pues bueno, el plan de formación... fue intensivo...durante un mes aproximadamente. A partir de allí comenzamos a aplicarlo y... bueno, actualmente tenemos en funcionamiento tres de las cuatro Comisiones de Aprendizaje”. (Docente G2, E1)

Más concretamente, estas escuelas se incorporaron al programa de formación en *Comunidades de Aprendizaje*, un dispositivo pedagógico y una herramienta de intervención educativa pensada como pivote para el cambio a nivel curricular, pedagógico, organizacional:

“(...) se trata de implicar en las actividades del centro a lo padres... a las familias. La idea es trabajar en conjunto con ellos. Nos ha servido para que los padres se sientan orgullosos de la escuela... que se identifiquen con ella..” (Docente G2, E2)

“(...) los seminarios han sido más prácticos... es un espacio que permite que... pues que todos compartamos las experiencias... con profesores de otros centros...” (Docente G2, E3)

Síntesis de los resultados en torno a la formación del profesorado

Tabla 57. Perfil por grupos: significados en torno a la formación del profesorado

Formación del profesorado	
Grupo 0	<ul style="list-style-type: none"> El profesorado no ha recibido formación en materia de educación multicultural.
Grupo 1	<ul style="list-style-type: none"> Incorporación de la figura de profesor de refuerzo lingüístico. No hay formación para el cuerpo docente en su conjunto.

Grupo 2

- A demás de las figuras de profesor de refuerzo lingüístico y mediador intercultural; la plantilla docente de estos centros han recibido formación y capacitación en el tema.
-

2.1.3. Diversidad lingüística: de la asimilación al “switch” lingüístico y cultural

Para el profesorado entrevistado y a un nivel general, la adquisición de la *lengua* de acogida (en este caso el euskera), constituye un objetivo primordial para la integración del alumnado de origen extranjero y su desenvolvimiento académico. Sin embargo, es nuevamente posible identificar aquí un continuo según el énfasis puesto en este objetivo. Un extremo de dicho continuo, lo representan aquellas escuelas del Grupo 0, en donde el profesorado relata experiencias y opiniones que dan cuenta de la prioridad e importancia que la transmisión y la adquisición de la lengua vasca implican:

“(...) fue poner en marcha todos los recursos que tenemos para, pues eso, para que adquiriera el lenguaje... ya que hablar en euskera es lo primordial para nosotros, entonces la integración... lo demás, el pueblo en sí, pues estos pueblos ayudan mucho .” (Docente G0, E3).

“Teníamos suerte de que los números en ese momento eran bajos y no estábamos muy cargados. Entonces dimos prioridad a María. Sobre todo a la normalización lingüística.” (Docente G0, E1).

“(...) los primeros siete meses, el primer medio curso ese, nuestro objetivo era: que se integre, que se sienta bien, y que consiga el nivel de euskera aceptable para luego poder seguir el ritmo de clase...” (Docente G0, E1).

“Además está la lengua... sería más difícil integrar a un alumno que no fuera...que no hablase castellano por lo menos. Por ejemplo los inmigrantes de Europa del Este, ¿no? En ese caso sería difícil trabajar con las familias de esos chavales...” (Docente G0, E4)

En tanto que en el otro extremo nos encontramos con el profesorado perteneciente a los centros del Grupo 2, para quienes la educación multicultural se construye en función de un modelo lingüístico que permite atender las características y necesidades del niño extranjero como por ejemplo el proyecto migratorio familiar:

“Aquí tenemos el modelo lingüístico B que es castellano y euskera, aunque en el nivel Infantil prácticamente estamos trabajando todo en euskera. En primaria esto es casi imposible, no lo exigimos de la misma manera, imagínate con niños que llegan a mitad de curso, con niños que se van a mitad de curso... otros que están un tiempo y antes de acabar se van... Y los que vienen con edades que corresponden a los últimos cursos de primaria...” (Docente G2,E4)

“ (...) tratamos de organizarnos... además tenemos muchos niños de América Latina... y el modelo es B... y aplicamos el modelo D en las aulas con menos alumnado extranjero o con los que tienen un buen nivel... tenemos libertad en ese sentido...” (Docente G2,E1)

Así, mismo y puestos en un proceso tendiente a ocupar un punto intermedio de ese continuo, se reflejan las expresiones de los docentes del Grupo 1, para quienes, la asimilación lingüística también es un pilar fundamental en el proceso integrador de la diversidad cultural del alumnado:

“ (...) el euskera es garantía de integración.”(Docente G1, E5)

“ (...) para nosotros la prioridad es que aprendan a desenvolverse, primero en una lengua diferente que es un problema a nivel social poder....con sus compañeros poder comunicarse (...)” (Docente G1, E1)

“(...) lo primero es la comunicación, si no hay comunicación todo lo demás está de más. Entonces primero se prioriza la comunicación y después viendo si son...según con qué edad vienen, a qué nivel vienen, se les refuerza en el resto de las asignaturas. Pero lo que se le da es prioridad total a la comunicación.” (Docente G1, E2)

“(...) entonces la decisión fue en ese caso, que aprendiera euskera porque no sabia ni el castellano, ni el portugués ni el rumano. Entonces que aprenda a leer y escribir en la lengua que hay aquí y ya está.” (Docente G1, E1).

Sin embargo, y a diferencia del Grupo 0, dentro de este tipo de contexto escolar, los docentes toman cuenta del posible retraso académico que tiene el atender con exclusividad la asimilación lingüística, sin contemplar aspectos que hacen al desarrollo de competencias relativas a la cultura escolar y académica. La *cultura escolar* requiere por parte del alumnado extranjero el desarrollo de competencias específicas (más allá de la lengua) para poder “moverse” dentro de ella, y para la cual no es suficiente el dominio social de la lengua de acogida:

“No solo tienen dificultades en la lengua sino que hay retraso o que no pueden llevar el curriculum...” (Docente G1, E1)

“(...) en dos años ya están bien con el idioma, ya pueden comunicarse bien, desenvolverse y transmitir. Lo único que a veces pasa es que se produce un atraso en lo que a contenidos se refiere”. (Docente G1, E2)

Como señala Ovando (2001), adquirir dominio en una lengua a nivel social, no necesariamente habilita al estudiante para responder a las exigencias cognoscitivas de las tareas curriculares; así como tampoco el hecho de que un niño posea poco o ningún manejo de la L2, es indicativo de que llegue al colegio como *tábula rasa*, por el contrario son portadores de ricas experiencias de su hogar así como habilidades y competencias en su propia lengua que pueden ser transferidas a la nueva lengua. Esto es lo que Cummins (2002) ha dado en denominar, una habilidad común subyacente al dominio de las lenguas (*common underlying proficiency*).

2.1.3.1. Dime de dónde eres y te diré como aprendes

Se observa también, la distinción que efectúa el profesorado en cuanto a la facilidad o no de adquirir la L2 atendiendo al origen del alumno y su cultura. Esta acción categorizadora que ejerce el maestro sobre los nuevos alumnos se lleva a cabo en función de una serie de estereotipos o sistemas clasificatorios que prevalecen en la sociedad de la que él es parte. Esto ocurre de manera especial en cuanto a la percepción de distancia cultural y las facilidades u obstáculos a la hora de integrar a estos alumnos en la escuela (Siqués, Vila y Perera, 2009).

“(...) los niños que vienen de Marruecos enseguida aprenden la lengua, tienen mas con las lenguas... y tienen bastante buena actitud en general, pero, tienen...bueno las familias como cierta...se sienten menos valorados.” (Docente G1, E1)

“(...) es que con los marroquíes, entran de lleno porque no saben ni el castellano ni el euskera...pero con los ...bolivianos por ejemplo, los dos chicos que vinieron la chica está en quinto y el chico en sexto pero se quedó otra vez...” (Docente G1, E2)

Frases o expresiones como estas son recurrente entre el profesorado (de todos los grupos en estudio). Posiblemente características de tipo histórico así como económico y social, sirvan de base a la construcción de estas categorías y opiniones por parte del profesorado.

2.1.3.2. El aprendizaje de las lenguas más allá de las fronteras de la escuela

Por otra parte, el uso extendido del castellano en el contexto social autóctono supone al docente de centros educativos con un perfil lingüístico del tipo D (mayoritariamente en euskera), un mayor esfuerzo para que su uso pueda extenderse al campo social más amplio y como lengua de relación. Esta amplia presencia del castellano como lengua de uso cotidiano en muchas comunidades dentro del ámbito geográfico en el que se desarrolla esta investigación (la Comunidad Autónoma Vasca), permite al extranjero de origen latinoamericano y castellano hablante, utilizar y mantener esta lengua más allá de las fronteras de la escuela:

“Al principio el incentivo es grande, quieren aprender, hay motivación por integrarse y... nosotros trabajamos desde allí... pero luego que pasan un tiempo aquí... se dan cuenta que esa lengua no la necesitan para nada más... excepto dentro de la escuela...eso hace que no les interese tanto...no se esfuerzan ya por aprender el euskera...” (Docente G2,E3)

“Nos cuesta mucho que el euskera se utilice como lengua de relación” (Docente G1,E5)

El contexto social más amplio sirve como reforzador de la lengua propia de estos grupos, y es percibida por el profesorado de los Grupos 2 como un elemento en detrimento del uso del euskera. Lo mismo ocurre con los docentes del Grupo 1 cuando pertenecen al modelo lingüístico D y los centros se encuentran insertos en regiones con predominio de población castellano hablante.

Como vemos, en este “mapa” situacional que se intenta delinear, la variable lingüística, es gravitante en el proceso de integración, las estrategias educativas que se ponen en práctica y por tanto, en la concepción de educación multicultural que construye el profesorado.

Síntesis tratamiento lingüístico ante la diversidad étnica y cultural

Tabla 58. Perfil por grupos: significados en torno al tratamiento lingüístico

Tratamiento lingüístico	
Grupo 0	<ul style="list-style-type: none"> • Tratamiento lingüístico basado en la asimilación: discontinuidad lingüística y cultural entre la escuela y la familia.
Grupo 1	<ul style="list-style-type: none"> • Tratamiento lingüístico basado en la asimilación y el modelo compensatorio.
Grupo 2	<ul style="list-style-type: none"> • El modelo basado en la asimilación lingüística deja de ser el eje y se abre paso al desarrollo de otros modelos que promueven el desarrollo de un autoconcepto positivo en los alumnos de grupos minoritarios. Se desarrolla también, un enfoque basado en el biculturalismo a través de la lengua.

2.1.4. Modos de entender la educación multicultural: estrategias de intervención educativa

A través del análisis sobre las narraciones que hacen los maestros sobre las estrategias de intervención educativa que se implementan para la gestión de grupos y culturas diversos en la escuela, es posible dar cuenta del modelo de educación multicultural que subyace en cada contexto escolar. El presente apartado recoge las experiencias de trabajo docente, y los significados más relevantes en torno a la construcción del concepto de educación multicultural.

2.1.4.1. El lenguaje como paradigma de educación multicultural

Como hemos visto en el apartado anterior, las actividades y adaptaciones destinados a la adquisición de la lengua de acogida, son centrales tanto para el profesorado del Grupo 0 como del Grupo 1 y aunque en menor medida también para el Grupo 2:

“Al principio el único trabajo que hacíamos con María era una especie de traducción simultánea.” (Docente G0, E1).

“También nosotros solicitamos o intercambiamos material didáctico que es algo que bueno... el profesorado suele requerir mucho...necesita... adaptar... no puede darle el mismo material que a los otros niños...” (Docente G1, E4).

“Lo que haces es trabajar lo que van a ver en la gela es explicarles, en castellano... vas trabajando igual antes y luego cuando van a la gela, para que nos les resulte tan difícil, y entonces igual les ayuda mucho, ellos se motivan mucho porque saben de que va el tema. Eso nos ha servido mucho.” (Docente G1, E3).

“(...) damos prioridad absoluta a que aprendan euskera (...) Los niños reciben clases de refuerzo cuatro horas a la semana” (Docente G1, E5).

“(...) tratamos de organizarnos... además tenemos muchos niños de América Latina... y el modelo es B... y aplicamos el modelo D sólo en las aulas con menos alumnado extranjero o con los que tienen un buen nivel... tenemos libertad en ese sentido...” (Docente G2, E1).

Desde la traducción simultánea en los contextos educativos del Grupo 0 (acciones mecánicas que no suponen el desarrollo de procesos de aprendizaje complejos o profundos); pasando por la “adaptación” del material didáctico y el “refuerzo lingüístico” en el Grupo 1; hasta llegar a aquellos escenarios escolares más flexibles en función de las características y necesidades de grupos y culturas diversos

Asociada al tipo de cambios que deben implementarse, la edad del niño o niña es una característica relevante en cuanto a la metodología y el tipo de transformaciones requeridas y por tanto la facilidad o no de integración:

“(...) porque cuando vienen con cuatro años o así, tampoco tienes que adecuar mucho el currículum. Lo que se hace es que cojan el lenguaje oral y entonces cuanto más pequeños son, menos les cuesta, y ya en el caso de esa niña que se incorporó en tercero... pues allí el refuerzo fue lingüístico, de alguna manera se le ofrecía... o le cogíamos a ella y le dábamos clases de euskera, de refuerzo. Pero tampoco se hizo mucho, ni adaptaciones, una vez que se adquiere el lenguaje, que en todos esos casos acaban hablando como los de aquí, ¡vamos!” (Docente G0, E3).

“ ... vino en una época mala, porque vino justamente en 2º curso de primaria (...)” (Docente G0, E1).

Por otra parte, destaca la mención acerca de las condiciones y el *clima* social propicio para el recibimiento y la acogida de los nuevos alumnos, en las entrevistas a los maestros de los Grupos 0 y 1:

“Sería importante conocer todo lo que se pueda acerca de ese niño que llega...de sus gustos, lo que hacía en la escuela de donde venía...lo más importante es el recibimiento...hacer que el niño o la niña se sienta a gusto.” (Directora G0, E4)

“(...) sí que intentamos... en euskera es... goxotu... que se sintiese bien. A la hora de trabajar, trabajamos Ecuador, le dimos un poco de protagonismo. Y para los compañeros también era la primera vez que venía alguien de fuera y fue un “boom” para los demás... ¿Por qué viene aquí? ¿Cómo? ¿Y de dónde?” (Docente G0, E1)

“Cuando viene un nuevo alumno, por ejemplo, el tutor trabaja con el mapa... sobre el lugar de donde viene el niño y se habla sobre ello...” (Docente G1, E4).

2.1.4.2. El paradigma aditivo en educación multicultural: marginación social y marginalidad cultural

A través del presente apartado veremos cómo la integración puede definirse en términos de contenidos, festividades o lecciones relativas a otros grupos étnicos, que son *adicionadas* a la currícula pero que conservan un estatus marginal respecto de la misma así como características fuertemente estereotipadas de esas otras culturas y grupos. Hablamos entonces de un paradigma *Aditivo* (Banks, 2009), este tipo de paradigmas en educación multicultural suele ser uno de los primeros en ser adoptados a consecuencia de los movimientos de revitalización étnica de grupos minoritarios en un determinado contexto social y/o nacional. Estas primeras fases de acercamiento y desarrollo de un proceso de educación multicultural, se caracteriza por no requerir de un cambio profundo en la estructura curricular y en consecuencia en la propia cultura de la organización escolar.

Es recurrente en las entrevistas realizadas, el hecho de que los docentes signifiquen la *educación multicultural* como un contenido transversal que recorre diversas áreas del currículum de un modo “institucional”, sin pasar a formar parte de la estructura del mismo. Se suele efectuar una adición de conceptos y temas al currículum sin llevara a cabo un cambio en su estructura, propósito y características. Por el contrario, un proceso de este tipo, supondría que el docente acompañe a sus alumnos en el reconocimiento y comprensión de los supuestos culturales (valores, creencias) que subyacen a los contenidos y disciplinas que se estudian.

En este orden, Banks (2001) identifica diferentes niveles de integración de contenidos y temas al currículum, que son posibles de reconocer en el relato que hacen de su práctica los docentes:

“Hemos colocado un mapamundi donde hemos colocado todos los niños para que se vea de donde son”.(Docente G1, E5)

*“Lo que nos falta igual es hacer mas acciones de invitar a los padres para participar en la escuela, como se hace en otros sitios una comida intercultural o cositas de esas...o juegos”.
(Docente G1, E1)*

“Trabajamos todos coordinadamente, los tutores, los directivos, se busca que los padres participen, en especial los inmigrantes...” (Docente G1, E4).

“A nivel curricular... lo que viene en los libros de texto, puesto que viene. El año pasado tuvimos contacto con S.O.S. Racismo [organización sin ánimo de lucro que trabaja contra el racismo y toda forma de discriminación] y acudieron chavales de marruecos a hablar con los chavales de aquí. Fue muy positivo, estuvieron jugando al fútbol (...) Entonces bueno, les dio otra perspectiva a ellos...no todos son malos”. (Docente G1, E1)

*“Estamos preparando para el año que viene un Plan de Sensibilización y entonces vamos a hacer diferentes actividades. Igual seguramente, una tarde vamos a hacer en el Polideportivo... poner música de diferentes culturas, organizar para que traigan comida”.
(Docente G1, E3)*

Esta discreta inclusión de elementos culturales como comidas, bailes, música o producciones artísticas de otros grupos étnicos en actividades escolares, se realiza a partir del significado que el grupo socio-cultural autóctono ha construido, sin incluir la perspectiva del propio grupo étnico involucrado. Se trata de un nivel de integración de contenidos muy

elemental que tiende a trivializar la contribución de esos contenidos y cuyos requisitos de implementación son mínimos. (Banks, 2001 p. 230).

De la mano de este enfoque de la educación multicultural, permanece presente en el imaginario de parte del profesorado entrevistado, una asociación entre marginación social y marginalidad cultural. Según como se entienda la relación entre ellas, podrá darse lugar a prácticas educativas de tipo *compensatorias* o *distributivas* (Aguado, 2003); en tanto las primeras se sustentan en la teoría del déficit cultural, podría decirse que las segundas se basan en un pensamiento crítico, que admite cambios y que entiende la realidad desde un punto de vista *macro* que contempla un amplio abanico de variables relacionadas con el éxito o fracaso escolar.

“(...) hicimos un hermanamiento con Colombia, con una escuela y hemos estado haciendo un proyecto con la “Biblio-mula” (...) vimos la falta de medios...todo un proceso que ha sido muy participativo de cara a yo que se... relaciones... y entonces bueno... A través de eso organizamos un Cross Solidario y entonces el dinero de inscripciones y todo el dinero que se recoja en torno al Cross iría a Colombia, a la comunidad esta. Por eso digo que a nivel multicultural, eso.” (Docente G1, E1).

En el discurso que sostiene este docente del Grupo 1, se observa cómo “lo multicultural”, y por tanto su tratamiento, es reducido a actividades destinadas a cubrir “falta de medios” en las comunidades de origen de los alumnos. Este tipo de posicionamientos y abordajes de la diversidad se presenta de modo generalizado en el profesorado entrevistado, aunque con mayor fuerza en aquellos del Grupo 1, lo que peligrosamente se extiende produciendo un estado de marginalidad cultural de esos grupos en donde el fracaso escolar tiene lugar como producto de las bajas expectativas en el posible rendimiento del alumnado inmigrante.

2.1.4.3. Las Comunidades de Aprendizaje: un proceso de transformación y re-significación de la práctica docente

Si bien este tipo de actividades son igualmente llevadas a cabo por las escuelas del Grupo 2, en este contexto, los docentes atraviesan por un proceso tendiente a la re-significación de

estas acciones a través de programas de formación. Concretamente, y como ya hemos visto, la puesta en práctica de las denominadas *Comunidades de Aprendizaje* supone promocionar la participación de las familias en diversos ámbitos de la vida y organización escolar:

“Aquí lo principal es la promoción de la participación de todos... desde el director, los profesores, los padres... otras instituciones como el club, la iglesia... lo que haya en tu comunidad...” (Docente G2, E1)

“La semana pasada organizamos unas actividades para la “Semana de la Interculturalidad” y aprovechamos para pedir a toda la comunidad... los padres, niños, profesores... no docentes... hasta una ONG que hay aquí en la zona... para que crearan un “logo” para el colegio. Buff! Participaron todos... Queríamos promover ese clima de... de sentirse identificados con el centro...” (Docente G2, E2)

“Trabajamos la “fase del sueño” en esos espacios de Comunidades de aprendizaje... consiste en que cada uno exprese cuál es la escuela deseada para sus hijos... con qué escuela sueñan...también los profesores... todos...” (Docente G2, E2)

“Hace pocos días hemos trabajado la Semana de la Interculturalidad. Y se invitó a participar a todos los padres... hicimos un mural...Incluso participaron personas de Asociaciones de aquí mismo.” (Docente G2, E3)

Este dispositivo de trabajo propone incluir la perspectiva de todos los actores involucrados y transformar la escuela en un espacio social en el cual los procesos de aculturación tengan lugar y en el que: “teachers and students should assimilate some of the views, perspectives, and ethos of each other as they interact” (p. 24).

La compleja relación familia-escuela, y las creencias respecto del modo y el alcance que debe tener la participación de los padres en la currícula escolar, es un desafío aún sin resolver. Se trata de una materia pendiente de la gestión educativa más allá de la educación multicultural, pero que sin lugar a dudas ésta pone en evidencia. Sirve de ejemplo el relato de

una docente acerca del Módulo sobre Metodología que forma parte del dispositivo de las *Comunidades de Aprendizaje* para el desarrollo de la participación de las familias:

“(...) esa aún no la hemos implementado... es... es, pues... la más difícil, yo creo. (...) no es tan fácil que los padres se integren dentro de lo que es la metodología de enseñanza... o sobre los contenidos (...) La única Comisión que aún no están participando los padres es la Metodología. Así mismo, la idea es que se incorporen a mediano plazo... nos encontramos en ello ahora... en la etapa de formación para poder llevarlo a cabo.” (Docente G2, E1)

2.1.4.4. Contextos monoculturales: experiencias y prácticas excepcionales frente a la diversidad

Mientras para los docentes del Grupo 2, las estrategias de intervención educativa en materia de educación multicultural vienen de la mano de la formación y capacitación recibida, los maestros del G0 la llevan a cabo prácticamente en ausencia de este instrumento:

“Ese es el único chaval que hemos tenido eh... entonces con la excusa de que él vino, hicimos un trabajo de la Agenda XXI sobre “Equidad”... dijimos pues bueno, ya que está J. de Brasil y ... ¡vamos a hacer un viaje por el mundo! Hicimos un viaje precioso por todo el mundo... a ver... como no podemos viajar todos por todo el mundo, “lo que vamos a hacer es traer a gente de todo el mundo que viva cerca”. (Docente G0, E2)

“(...) nosotros fuimos haciendo... además, ¿sabes? es que es impresionante porque según vas haciendo te vas animando, o sea... Todo lo veíamos a partir de ahí... “¡Oye, que hay un vídeo sobre un reportaje sobre... las pateras!” Entonces, quién puede grabarlo, y alguien lo graba... y entonces los chavales, que estábamos trabajando sobre Senegal, nos grabaron el reportaje sobre las pateras... ¿Que vaciamos la escuela? ¡Venga! Y así...” (Docente G0, E2)

A partir de esta única experiencia de integración, una docente relata la necesidad sentida por el grupo de profesores de echar mano de fuentes teóricas como herramientas de reflexión y orientación:

“Claro, nosotros este trabajo del proyecto este, lo comenzamos los maestros leyendo un texto de Kapuscinsky, sobre el encuentro del otro como reto del siglo veintiuno, ¡un texto maravilloso! (...) Entonces para hacer este trabajo vamos a ver esto, vamos a leer este texto y vamos a empezar desde aquí.” (Docente G0, E2)

A través del relato que hace la docente de la experiencia vivida, es posible conocer cómo se construye un modo particular de entender lo multicultural y su abordaje. Se identifican elementos tales como la implicación, la participación, la integración de contenidos, el desarrollo de un pensamiento crítico...

“Pues todos estábamos implicados... y a medida que íbamos haciendo de repente te das cuenta que no tienes límites, ¡Puedes hacer lo que quieras! (Docente G0, E2)

“Y por ejemplo con los mayores que tengo yo de 5º y 6º curso, trabajamos densidad de población, en matemáticas veíamos población, renta per capita y luego... el Índice de Desarrollo Humano... Entonces en Desarrollo Humano acabamos por preguntarnos ... un proyecto precioso: qué era ese “desarrollo humano” (...) y entonces ellos mismos fueron buscando e investigando...y fue lindo porque ya llevábamos mucho recorrido y todo ello dentro de un trabajo sobre los Derechos Humanos... pero es que fue que una cosa llevaba a la otra y llevaba a la otra...” (Docente G0, E2)

“ (...) hicimos un trabajo de aprendizaje muy serio y muy grande...” (Docente G0, E2)

“Y luego con todos los trabajos que hicimos... hicimos una exposición para los padres, para los abuelos, bueno para todo el pueblo, pues... hicimos una exposición de una hora con todas las canciones en todos los idiomas que habíamos aprendido... jo...los niños pequeños cantando las canciones en todos los idiomas que habíamos aprendido... y contando las historias que habíamos aprendido...” (Docente G0, E2)

En la medida en que se implementan nuevas acciones, se pone en evidencia la necesidad de flexibilizar formas de pensar, en donde la sensibilización tiene lugar como instrumento favorecedor para el desarrollo del pensamiento crítico:

“Entonces para terminar, vino uno que estaba por viajar a Senegal y nos dijo que allí se necesitaba una ambulancia... entonces en vez de recoger dinero desde... 'nosotros que tenemos mucho damos lo que nos sobre a los pobres', era pues: 'nosotros que vivimos... de alguna manera a expensas de los otros, le devolvemos una parte de lo que les toca a otros'.”
(Docente G0, E2)

2.1.4.5. Orientaciones aculturativas del profesorado: lo público y lo privado

Es importante destacar que todos los estudiantes y no sólo de las minorías étnicas se ven expuestos en la escuela a procesos de aculturación (Núñez, 2009), producto del contacto de la cultura escolar (portadora del bagaje cultural de una sociedad) y la cultura familiar. Sin embargo, es un hecho generalizado que el diseño del currículo escolar tiende a reflejar y centrarse en las características culturales y educativas del grupo mayoritario.

Tomando los aportes brindados por el Modelo Ampliado de Aculturación Relativa (MAAR) propuesto por Navas *et al* (2004), es posible comprender la (co)existencia de orientaciones aculturativas según diferentes ámbitos, en donde estas estrategias y actitudes se desarrollan. Por un lado, se encuentra el ámbito público (como puede ser el laboral o social más amplio) y otro de orden privado (el hogar) en donde las estrategias pueden diferenciarse y de hecho, así espera el grupo mayoritario que se establezcan los comportamientos de los grupos minoritarios como lo demuestran estudios realizados en este sentido (Etxeberría & Elozegi, 2010). Del mismo modo, es posible reconocer en el discurso de los docentes del Grupo 1, un posicionamiento diferenciado:

“Pero que si en la casa la lengua materna es el árabe, pues que sigan hablando el árabe en casa, que una cosa no quita la otra, que no tenemos porqué enfrentarnos...Pero claro, la situación real para que los chicos vayan avanzando y si ellos quieren también integrarse...que la lengua nos parezca o no nos parezca aquí en Z. es como... no sé cómo decirlo... o entras por la puerta grande o te quedas siempre al lado de la puerta.” (Docente G1, E2)

“Pues la lengua, en la escuela pero aquí en Z. Eso no quiere decir que no aprendan el castellano. Primero el euskera y como una segunda lengua el castellano y luego... pues las otras...” (Docente G1, E2)

El gran desafío para el profesorado que desempeña su labor en centros con escasa o una más reciente incorporación de alumnado extranjero, está en considerar la escuela como un contexto que funciona como representante de una cultura predominantemente global y no nacional o local (Núñez, 2009).

2.1.4.6. La evaluación

La enseñanza de niños de otros grupos sociales y culturales moviliza fuerzas *instituyentes* en la organización educativa, fuerzas de cambio que ponen en cuestión sistemas y modos de hacer tradicionales como por ejemplo la forma de evaluar, sus objetivos y supuestos básicos: ¿qué evaluamos? ¿Para qué evaluamos? ¿Para quién evaluamos? Son interrogantes que en la tarea de educar a grupos culturalmente diferentes cobran un valor especial tanto respecto de los criterios establecidos a nivel curricular y en el proyecto de centro, como en comparación con los criterios que detentan las escuelas de origen de estos alumnos:

“ (...) y te viene el profesor: ¿Pero cómo hay que evaluarle? Pero ¿cómo? si no ha hecho nada... ¡Que no puedo evaluar! ¡Que no han hecho lo que hacen los demás! Entonces ahí está el dilema.” (Docente G1, E3)

“Por ejemplo el nivel de lengua que traían ellos... ellos nos ponían que un nivel óptimo...la forma de evaluar en cuanto a número que a lo mejor te daba...como dicen ellos...excelente...diez...y nosotros nos encontramos con la realidad que aquí...bueno la realidad es que la excelencia era la grafía que tenía...la escritura, la copia y tal. En cambio, lo que nosotros evaluábamos era a nivel de textos, comprensión...en cuanto a la producción... Bueno ahí había una especie de...bueno, una forma de evaluar distinta.”

(Docente G1, E2)

“Se supone que con dos años aprendes una lengua a nivel oral, porque si la aprendes...pero a nivel escrito no. Después tienes dificultades. Y allí el docente dice ¿como hago?, ¿qué le evalúo? Ahora mismo hemos tenido la evaluación y entonces: “¿Qué le evalúo?” Entonces nosotros hacemos una evaluación... más o menos salen 5 horas o 6 del aula a la semana. Entonces lo que trabajamos con ellos es... con los de primero, sobre todo el habla, el habla, el habla. Hablar... y luego poco a poco pues... ¡es que hay niños también que vienen sin alfabetizar!” (Docente G1, E2)

Se produce una disonancia con las formas instituidas de funcionamiento que en ocasiones se convierten en fuente de desconcierto y malestar para el profesorado. Como un modo de hacer frente a ello, los maestros mencionan la necesidad de “bajar el nivel” de exigencia al alumnado extranjero, lo cual que se acerca peligrosamente al establecimiento de “bajas expectativas” en el profesor respecto de estos alumnos como ya se ha mencionado. Se habla entonces de priorizar la “socialización” del niño o niña. Como si de este modo se evitara entrar de lleno en lo “puramente académico”, una estrategia necesaria y pertinente pero que el profesorado significa como de un orden periférico y ajeno a los objetivos curriculares:

“(...) y entonces los primeros meses no les evaluamos, evaluamos otras cosas, o sea, no los objetivos que tienen en su aula, eso es imposible. Pues la actitud que tiene hacia el euskera, bueno... cómo se integran o así...” (Docente G1, E3)

El aprendizaje de nuevos códigos culturales dentro de una lógica educativa que promueva el desarrollo de estrategias cognitivas bi-culturales en el alumnado, no forman parte del currículum académico. Y en tanto no son y significadas como contenidos y competencias curriculares, ¿cómo pueden ser evaluadas? No puede evaluarse aquello que no existe... En todo caso, ese proceso aculturativo de enseñanza y aprendizaje posee un estatus para-curricular o meta-curricular que suele justificarse como “contenido transversal”.

2.1.4.7. Nuevos alumnos, ¿nuevas formas de enseñar?

El trabajo en contextos multiculturales requiere del desarrollo de alternativas pedagógicas y didácticas. Así, una directora de centro habla acerca de la estrategia pedagógica de “grupos interactivos”, y explica:

“Es un manera de trabajar en clase... en donde ya no se trata de aquél profesor dando la clase tipo magistral... en donde el que habla es el maestro, los niños sólo escuchan... el maestro lo controla todo (...) Se piensa que es la manera... que trabajar en pequeños grupos donde los niños interactúen entre ellos, que trabajen diferentes temáticas a diferentes ritmos...se pierde el control...no se sabe qué hacer... Se trata de que el profesor le dé participación al alumno...” (Docente G2, E2)

Puede observarse el modo en que el docente construye su perfil profesional dotado de competencias específicas, en base a las experiencias de convivencia intercultural. Aunque en ocasiones, el choque cultural reconocible en los docentes del Grupo 1, estremece sus formas de ver el mundo, sus valores y creencias, su saber, su saber hacer...

“ (...) los tiempos cambian, la realidad cambia... y hay que ser flexible...” (Docente G1, E4).

“Porque nos ponemos con que no viene a una reunión, no, también tenemos que saber que una cosa es la perspectiva que tenemos nosotros y otra la que tienen ellos y aparte la situación...todo, todo. O sea que nosotros también vamos aprendiendo de esas cosas (...) Yo recuerdo las primeras visitas, cuando vino Mohammed, vino con su padre y...entró al aula y claro el chaval estaba llorando, le pegó... una bofetada (lo acompaña con un gesto)...es que no era una torta de torta, sino, como diciéndole: “De que te quejas si se te está dando de todo”. Eso para el padre. ¡Hija, nosotros no sabíamos dónde meternos!, o sea, ¿qué hacemos ahora?” (Docente G1, E2).

“Si no eres flexible, te frustras” (Docente G2, E5)

“Características personales...por supuesto que la experiencia o la formación hacen...pero

fundamentalmente tiene que ver con la forma de ser de cada uno...lo más importante es tener una mentalidad abierta... sino...(niega con la cabeza)" (Docente G2, E2)

Un elemento determinante en el reforzamiento del quehacer del profesorado que trabaja en contextos con una importante cantidad de alumnado extranjero, es sentimiento de apoyo institucional, representado por el recurso humano, técnico y material:

"No es fácil... pero tenemos recursos." (Docente G2, E1)

"Bueno, además de contar con la profesora de apoyo (se refiere al refuerzo lingüístico), siempre estamos realizando actividades..." (Docente G2, E3)

"El Ayuntamiento por ejemplo... ellos también tienen mediadores interculturales y... se puede pedir... o traductores..." (Docente G2, E3)

"El Departamento de Ecuación facilita también... el que venga un traductor para que sirva de intérprete con las familias... Los primeros meses es más difíciles con lo padres que no hablan castellano... Imagínate para darles información... ¡o para pedirla! Por ejemplo se me vienen ahora a la cabeza las familias Rusas o de Europa del Este... es muy difícil la comunicación..." (Docente G2, E3)

Esta percepción de apoyo por parte de las instituciones sociales, fortalece al maestro en su confianza y bienestar producto también del hecho de sentirse reconocido por la labor que se desempeña.

Condiciones necesarias para instalar el cambio

Si bien para una parte del profesorado entrevistado las experiencias de trabajo con alumnado culturalmente diverso se han caracterizado por ser esporádicas; breves; o incluso *fugaces*... han sido una fuente importante de creatividad, y propulsoras de estrategias pedagógicas innovadoras. No obstante, y a la luz de los relatos recogidos es posible formular interrogantes tales como: ¿Qué tan profundos son los cambios que promueven estas experiencias? ¿Para *quién*, *quiénes* o *qué* se producen estos cambios? ¿A qué paradigmas de educación multicultural responden?

En este sentido, un profundo trabajo de reflexión unido a un trabajo de formación y sensibilización a nivel individual y grupal, es el que propone Gorski (2008) para una educación intercultural. Puesto que las intervenciones educativas que muchas veces se llevan a cabo desde las mejores “buenas intenciones”, terminan produciendo un efecto exactamente opuesto al que se preveía. Tal es el caso que el autor detalla a partir de una experiencia vivida como alumno en su escuela primaria, donde el profesorado decide realizar una actividad educativa intercultural bajo el título de “*Noche de Tacos*” (en referencia a la comida mejicana) y en donde se suponía que asistirían todos los alumnos con sus familias:

As I look back, 26 years later, through my educator and activist lenses, what I find most revealing – and disturbing – about *Taco Night* and my other early experiences with intercultural education is intent. Or, more precisely, lack of intent. I assume that the adults at Guilford Elementary School believed that this event had educational merit. I am sure they believed that events like *Taco Night* were more age-appropriate for fourth graders than, say, a critical examination of US imperialist intervention in Latin America. And I am equally certain that they intended for my classmates and me to leave that evening with an appreciation for Mexican or Mexican-American culture. I am certain, as well, that they did not intend to inflate the stereotypes about Chicana/os and Latina/os into which the media and my parents had been socializing me since birth. I am equally certain that they did not purposefully reify my growing sense of racial and ethnic supremacy by essentializing the lives and diverse cultures of an already-oppressed group of people, then presenting that group to me as a clearly identifiable ‘other.’ But that is exactly what they did.” (p. 516)

Es que para llegar a definirnos como educadores interculturales es necesario saber que hay un largo camino de práctica educativa por recorrer, de re-elaboración y transformación de las creencias en las que uno mismo ha sido y es socializado; tanto a un nivel personal como a nivel del grupo de pertenencia (compañeros y escuela).

“(...) transcending a colonizing intercultural education requires in educators deep shifts in consciousness rather than the simple pragmatic or programmatic shifts that too often are described as intercultural education.”(p. 517)

Quizás este sea el camino que algunos de los profesores y escuelas que formaron parte de esta investigación han iniciado...

Síntesis estrategias educativas en educación multicultural

Tabla 59. Perfil por grupos: significados en torno a las principales estrategias de intervención

Principales estrategias de intervención	
Grupo 0	<ul style="list-style-type: none"> Asimilación lingüística sin lugar al pluralismo cultural. La lengua oficia de “puente” pero en un solo sentido: de la L1 a la L2.
Grupo 1	<ul style="list-style-type: none"> A partir de la asimilación lingüística como eje, se enfatiza la búsqueda del entendimiento cultural y el modo de encontrar la compatibilidad hogar-escuela. Fase incipiente de entendimiento cultural. Se introduce la figura del profesor de refuerzo lingüístico. Se crean espacios y tiempos institucionales. Aulas especiales (“aulas puente”, “aulas de apoyo”, etc.) donde se ubica al alumnado extranjero hasta alcanzar un nivel óptimo de seguimiento de la clase con el resto de sus compañeros. La educación multicultural se define en función de esta figura. El nuevo recurso humano es el encargado de efectuar los cambios: adaptaciones curriculares
Grupo 2	<ul style="list-style-type: none"> <i>Comunidades de aprendizaje</i>: actividades tendientes a recoger las necesidades, deseos y expectativas de actores educativos y sociales (familias, educandos, educadores, iglesia, clubes, ONGs, Asociaciones) y fomentar la participación. Figura de alumno y familia embajadora Mayor presencia de recurso humano (profesor de refuerzo lingüístico, técnico intercultural, traductores) así como recursos materiales que introduce cambios. Los nuevos contenidos en educación multicultural aún

responden al paradigma aditivo, pero se encuentran en proceso de profundización y reflexión crítica.

- Importante: “la ilusión del maestro”, “no escatimar en esfuerzos”, “aprovechar la identificación con el maestro que tiene el niño”, “desarrollar confianza en ellos”, “ser flexibles”, “características personales”, “cambiar las formas de enseñar”
-

2.1.5. Obstáculos y resistencias ante la diversidad cultural

La práctica educativa en contextos escolares con presencia de niños y niñas de otras nacionalidades y culturas, le ha supuesto al profesorado el reconocimiento de fortalezas y debilidades a título personal, de equipo docente e institucional y organizativo. En el presente apartado, y a partir de la información entregada por cada submuestra de profesores, se recogen distintos tipos de obstáculos y resistencias.

Cambios en el ejercicio de la función docente: incertidumbre y angustia

Las experiencias interculturales de enseñanza en escenarios caracterizados por una más reciente presencia de alumnado extranjero, como es el caso de las escuelas del Grupo 0 y 1, suponen sentimientos de angustia e incertidumbre que se representan en las palabras de los maestros entrevistados:

“Claro, esto nos ha traído sus dolores de cabeza... es decir que yo... te da mucha angustia también... te preguntas: ¿tienes que aprender, no tienes que aprender?... Tienes que sacar los contenidos pero... bueno, eso tienes que hacer así pero puedes hacerlo desde el trabajo multicultural también. Pero da mucho trabajo, da mucha angustia...” (Docente G0, E2).

“Pero muchas veces sí nos cuesta...sobre todo en estas situaciones que tenemos el modelo D, que hacemos todo en euskera y decimos que tenemos que trabajar para que se lleve la integración adelante y todos estamos de acuerdo, pero ¿cómo lo hacemos eso?” (Docente G1, E2).

“Lo que ocurre es que esto al docente le genera incertidumbre... y los profesores están

acostumbrados a trabajar ta, ta, ta... "a mí dame esto y listo"... "a mí dime esto, esto y esto para que yo haga así, así y así ¡y punto!" "A mí no me pidas más... yo de esto no sé..." (Docente G1, E4).

"Mira, lo importante es hacer como que todo es factible ¡Si no lo enfocas de esa manera te desesperas!" (Docente G1, E5).

Si bien ello coincide con lo hallado en otras investigaciones (Jordán, 1994; Merino & Ruiz, 2005; Ortiz, 2008), en donde el profesorado hace alusión a estos sentimientos de incertidumbre, frustración y angustia; es relevante el hecho de que aparezcan de forma más acentuada en aquellas escuelas que llevan pocos años de trabajo con la multiculturalidad como es el Grupo 1. Puede decirse que estos maestros se encuentran en una fase que podríamos denominar *incipiente* en su formación en materia de educación multicultural, en tanto que en el centro y a un nivel organizacional se movilizan fuerzas *instituyentes* de cambio (Lourau, 1975) que impactan en la cultura escolar a través de la incorporación de nuevos profesionales a su sistema trabajo (como es la figura del profesor de refuerzo lingüístico, mediador intercultural):

"Yo creo que este es el año que tenemos más, lo que produce susto al profesorado y muy bien no se sabe como trabajar..." (Docente G1, E1)

"(...) la sensación es que no llegas..." (Docente G1, E3)

" (...) hay preocupación a nivel de metodología, a nivel de cómo hacerlo, si hay que hacer algún cambio...la metodología que llevamos nosotros es participativa, entonces si que en cierta forma al haber mas... como más incidencia en el aula, más profesorado diferente: el tutor, el profesor de refuerzo lingüístico. Si que hay...sobre todo de cómo se hace, así no se puede, como se puede, pero por encima de todo preocupación". (Docente G1, E1)

En estos contextos más "homogéneos" en cuanto a la nacionalidad y cultura de los alumnos (G1), el profesorado detalla acciones de *ensayo y error*, en procura de minimizar el

impacto que tiene para el niño el seguimiento de una clase en L2 y en donde la intuición es puesta en juego para el desarrollo de ideas “*caseras*” tendientes a que los docentes “*se queden más tranquilos*”. La convivencia intercultural y en este caso, el trabajo educativo, supone vivir situaciones inesperadas. Lo multicultural en tanto ligado a lo desconocido conlleva el experimentar situaciones inesperadas que muchas veces son difíciles de gestionar. La hiancia marcada por la distancia cultural entre lo conocido (lo cultural propio) y lo desconocido (representado por el alumno extranjero portador de un código cultural distinto) llama a ser significada en la prisa que marcan los tiempos en la escuela, y en ausencia de cualquier posible dialéctica docente-alumno. Dar la palabra y por tanto abrir la escucha, no es algo que resulte fácil y mucho menos al docente, cuya función se define desde a partir de ocupar un lugar de *sujeto supuesto saber* (Lacan, 1959).

2.1.5.1. El envés de las estrategias de asimilación lingüística

Siguiendo el modelo de acción que marcan las políticas educativas en los centros que escolarizan alrededor de un 10% de alumnado extranjero (G1), el tutor vive una situación particular en tanto suelen organizarse clases de refuerzo lingüístico cuando no también de apoyo escolar, fuera del salón ordinario de clase. De este modo, el tiempo de permanencia del niño o niña con el tutor suele verse reducido de modo considerable si además se toman en consideración las clases con los especialistas de música, inglés, gimnasia, etc. De alguna manera, el sistema de atención del alumno inmigrante, puede reforzar en el docente una actitud esquivada:

“ (...) en general intentan que el niño pase la mayor parte del tiempo posible fuera del aula o por lo menos en las horas en las que le toca dar la clase...ahora tiene gimnasia, ahora tiene música, ahora tiene inglés, ahora me toca a mí, entonces que vaya al aula puente...”
(Docente G1, E5)

En estos casos, la presencia de alumnos extranjeros que no tienen un conocimiento fluido de la lengua en la que se imparten las clases por ejemplo, o que traen consigo un bagaje y códigos culturales diferentes, supone la puesta en práctica de alternativas en las dinámicas de clase, y por tanto cambios a un nivel pedagógico-didáctico. En un sentido último, es la concepción epistemológica misma, la que se pone en juego ante la posibilidad de

instrumentalizar cambios que permitan a los alumnos (todos) ser parte activa en el proceso de construcción del conocimiento como portadores de un saber y un potencial cultural específico.

La tendencia por concebir el proceso de integración del alumnado extranjero en términos de la *asimilación lingüística*, se extiende a la identificación de obstáculos y dificultades ligados a ella:

“Para darle un poco de base... (se refiere a la L2) de vocabulario, los números... porque claro para ellos estar así en clase, para ellos es como chino. Sabes, es como si nosotros fuéramos a china y te meten en un aula...” (Docente G1, E3)

“Entonces, el primer problema de ellos es el idioma, entonces cuando vienen aquí, qué hacemos, pues lo que nosotros les aconsejamos es que si tienen posibilidades al menos vayan a jugar a la plaza, o vayan a jugar a parque.”(Docente G1, E2)

“El verdadero problema es la lengua, es cuando el alumno no domina el euskera... eso al profesor ... Lo que ocurre es que esto al docente le genera incertidumbre... y los profesores están acostumbrados a trabajar ta, ta, ta... “a mí dame esto y listo”... “a mí dime esto, esto y esto para que yo haga así, así y así ¡y punto!” “A mí no me pidas más... yo de esto no sé...” (Docente G1, E4)

Aunque lo que subyace a este tipo percepciones es el sentimiento de amenaza que el extranjero representa sobre la normalización lingüística del euskera en la población autóctona:

“El miedo es... que si vienen tantos inmigrantes se perderá el euskera... nos cuesta ya de por sí con la población autóctona... con los niños de familias castellano hablantes, o de matrimonios mixtos... si siguen viniendo y viniendo inmigrantes, entonces dejarán de venir las familias autóctonas”. (Docente G1, E5)

Dentro de los obstáculos identificados por los maestros del Grupo 1, destacan aquellos relacionados con el *tiempo* requerido por el alumno para alcanzar un óptimo dominio conversacional y escrito en la L2 (en este caso el euskera):

“Ahora, los chicos en general en dos años ya están bien con el idioma, ya pueden comunicarse bien, desenvolverse y transmitir. Lo único que a veces pasa es que se produce un atraso en lo que a contenidos se refiere”.(Docente G1, E2)

Como puede apreciarse, la adquisición de competencias en la L2 se entiende fundamental para alcanzar la integración a nivel educativo. Sin embargo, es en este punto donde puede observarse un ligero matiz entre las percepciones y opiniones del profesorado del G0 y el G1. En tanto para el primero, la adquisición lingüística es fundamental y debe ser atendida casi con exclusividad puesto que garantizaría un óptimo rendimiento académico; en el contexto escolar con presencia de alumnado extranjero que ronda el 10%, y que ha llevado a cabo procesos de integración durante un período un poco más prolongado y continuado, se percibe la necesidad de un abordaje más complejo que contemple otros aspectos sociales y educativos además del puramente lingüístico. La aparición de “retrasos” más o menos importantes en la adquisición de contenidos curriculares, y las consecuencias psico-sociales que ello acarrea, abren al profesorado interrogantes a la vez que señalan espacios no “cubiertos” por la intervención educativa apoyada sólo en la adquisición de la L2.

En las primeras fases del movimiento de revitalización étnica en Estados Unidos, el profesorado tendió a interpretar los problemas de rendimiento académico del alumnado inmigrante, como resultado de las diferencias lingüísticas (Banks, 2009). Se llegó incluso a hacer referencia a una distancia lingüística “que debía ser salvada”. Desde este punto de vista, todos los intentos educativos se centran en resolver los problemas derivados del lenguaje. Se ponen marcha una serie de programas de educación para la adquisición de segundas lenguas y de refuerzo lingüístico dirigido exclusivamente a este grupo de alumnos. La creencia que subyace es, que los problemas académicos se resolverán en la medida en que el niño domine la lengua de la sociedad de acogida.

No obstante, los estudios realizados por Cummins (1986, 2002 y 2008) señalan que el desarrollo cognitivo y académico realizado en la primera lengua (L1) puede tener un efecto positivo en la escolarización en una segunda lengua (L2). Según este autor, los conocimientos adquiridos en la L1 pueden llegar incluso, a ser cruciales para el desarrollo cognitivo en una L2 (Ovando, 2009).

Estas conclusiones se acercan a lo que Vedder *et al* (2006) se refieren como modelo de *integración lingüística*, a través del cual se propone que los alumnos extranjeros que alcanzan un buen nivel en ambas lenguas (la de origen y la de acogida) reportan niveles más altos de bienestar social y un ajuste social más positivo que aquellos que reciben un tratamiento menos equilibrado de su bilingüismo. Ello se basa en investigaciones que muestran que aquellos niños que adquieren altos niveles de dominio en más de una lengua, desarrollan recursos cognitivos extras en comparación con aquellos niños educados en contextos monolingües.

En esta misma línea de obstáculos relacionados con el lenguaje, se encuentran las percepciones que tienen los docentes del Grupo 2 acerca de la comunicación con las familias de estos niños cuando ni el castellano ni el euskera es común entre ambos:

"Igual, tenemos problemas en este sentido... el de la comunicación... con las familias que no hablan... castellano ¡vamos! En ese caso es más difícil, no tienes una lengua con la cual comunicarte... Es el caso de las familias Asiáticas o de Europa del Este. Porque quieras o no, el castellano es una llave para trabajar con muchos alumnos... en otros casos es más difícil... te manejas con señas cuando no hay traductor... Muchas veces el profesor debe aguardar al final de clases para acercarse a estos padres y transmitirles los mensajes..." (Docente G2, E1)

"Los primeros meses son más difíciles con lo padres que no hablan castellano... Imagínate para darles información... ¡o para pedirla! Por ejemplo se me vienen ahora a la cabeza las familias Rusas o de Europa del Este... es muy difícil la comunicación... En esos casos "conectamos" a las familias... a las madres... de los niños que ya hace un tiempo que están aquí con... con los recién llegados." (Docente G2, E3)

Sin embargo, no es sólo la distancia lingüística con las familias lo que constituye una dificultad, sino también aquellos aspectos relacionados con la historia vital migratoria de las mismas:

"La mayor dificultad allí, es reunirse con los padres, que vengan...que tengan un tiempo disponible. Al principio cuando recién llegan, es cierto, tienen tiempo porque aún no están con trabajo, pero están buscando, están apremiados por conseguir el sustento...están estresados...están a la defensiva...tienen urgencia... y eso se nota en los niños... Luego,

consiguen trabajo y ya no tienen tiempo trabajan por la mañana y por la tarde!” (Docente G1, E5)

2.1.5.2. Innovación vs clichés: tarea docente en escenarios multiculturales

Si bien, se ha observado que la multiculturalidad permite a los maestros reconocer la existencia de diversas formas de aprendizaje y dinámicas cognitivas en sus alumnos, parece no ocurrir lo mismo cuando de *procesos de enseñanza* se trata, puesto que prevalecen modos tradicionales de enseñanza:

“ (...) les es difícil cambiar los clichés de trabajo” (Docente G1, E6)

“Lo que pasa es que hay miedo a perder el control...” (Docente G2, E2)

“Es más difícil trabajar y acordar cosas con el profesorado que ya lleva muchos años, que siempre ha hecho las cosas de una manera...no quiere que le cambien las cosas...el profesor joven es más abierto...más flexible...” (Docente G1, E5)

Del mismo modo, y a pesar de los más de diez años que estos centros trabajan con la diversidad de grupos y culturas, se mantienen fuerzas de resistencia a la hora de poner en práctica nuevos dispositivos estratégicos:

“Tratamos que se aplique... nos ha servido mucho... aunque a algunos profesores hay que recordarles que hay que implicar a los alumnos en el proceso de integración...” (Docente G2, E2 en referencia a la figura de “alumno embajador”)

“Bueno, y al profesorado muchas veces hay que insistirle para que aplique la figura del alumno

embajador... hay que insistir a veces mucho en esto con los maestros, así como en otras cosas para la integración de los inmigrantes...” (Docente G2, E3)

Por su parte el profesorado del Grupo 1, a diferencia de aquél del Grupo 0, en general, ha pasado por un proceso que le ha permitido tomar conocimiento a un nivel más profundo de la realidad vital y social que atraviesan gran parte de las familias y por tanto los niños extranjeros:

: “Lo que influye más en el rendimiento escolar es el desmembramiento familiar... si los padres se separan estando aquí, si el padre queda allí y él viene con la madre y luego ésta forma una pareja nueva aquí, el niño se encuentra con un nuevo padre, a veces con nuevos hermanos... o cuando en su país vivían con un abuelo o abuela muy queridos por ellos y entonces lo dejan por venir aquí... Porque en realidad creo que el cambio de lugar, de escuela, de compañeros, de andereño, eso se supera fácilmente, al poco tiempo el niño se hace al nuevo ambiente...pero esto otro...no...esto otro hace que esté triste que no preste atención, que esté ido, o que se ponga agresivo! Que pelee con todo el mundo...” (Docente G1, E5)

Este hecho, acompañado de un proceso de formación, permitiría al docente adecuar y optimizar las estrategias a implementar.

2.1.5.3. Cuando los obstáculos son una cuestión de nivel: lingüístico, económico, cultural, social...

Otro elemento para la reflexión se agrega, cuando la diversidad cultural está representada por determinados grupos de inmigrantes, y se construye en base a la equivalencia significativa: *inmigración = dificultades económicas = dificultades educativas.*

“Lo que pasa es que las necesidades del alumnado eran diferentes según el nivel lingüístico... Pero es que hicimos una evaluación para ver el nivel, y si bien es cierto que en aquellos cursos donde el alumnado... o sus familias tenían un nivel socio-económico bajo, entonces el nivel académico era más bajo... Ojo, que con esto nos machacan mucho en los cursos o seminarios de formación... el hecho de no asociar nivel socio-económico con nivel o rendimiento académico,

pero lo cierto es que sí hay algunas coincidencias...Ocurre que nuestro alumnado en general, inmigrante y autóctono... en un sesenta por ciento es un alumnado con características socio-económicas bajas. Ahora...dentro del alumnado inmigrante, este número se eleva al noventa y cinco por ciento de los casos...” (Docente G1, E4).

El grupo étnico al que pertenece el niño o niña en ocasiones es percibido como fuente de obstáculos a la integración; influyendo así en las expectativas sobre su posible rendimiento académico y en el tipo de estrategias a implementar:

“Es rumano, ha estado un poco en Portugal...es un poco de la parte gitana de los rumanos, entonces no ha tenido prácticamente escolarización ... igual parece que ha tenido algo en Portugal porque sabe portugués, los números, pero muy poquito (...) Y en esos caso no es solo el refuerzo lingüístico sino alfabetización...” (Docente G1, E1).

La mayoría de los docentes que enseñan en escuelas con un número importante de alumnado de origen extranjero (G2), suele experimentar, una situación de tensión y ambivalencia entre las demandas emanadas del grupo autóctono y aquellas del foráneo:

“Hace unos años quisimos pasar del modelo B al D, y la Administración no nos lo permitió... pensaron que sería muy complicado para los inmigrantes...” (Docente G2, E3)

“(...) el nivel económico en general es bajo, muchos llegan... sin nada... también es cierto que hay casos... los menos muy menos, que bueno, que los padres son profesionales y logran... pues encontrar algo... Y supongo que esto va de la mano con el nivel cultural y educativo... aunque en general es bueno. Ocurre también que muchas de estas familias están aquí uno cinco años o así...” (Docente G2, E4)

- “ (...) pasa que eso ha tenido una incidencia en la matrícula del alumnado que es de aquí...
- **¿De qué manera?**
- Pues ha disminuido... en la medida que incorporábamos inmigrantes, en la medida

en que ha ido en aumento... A pesar de que O. es una localidad donde predomina la población castellano-parlante, los padres quieren que sus hijos hablen bien euskera, que el nivel de euskera sea bueno.” (Docente G2, E4)

2.1.5.4. La heterogeneidad dentro de la diversidad

Otras dificultades se relacionan no sólo con el número de alumnos extranjeros en las aulas, sino también con su heterogeneidad, las dificultades son significadas por la diversidad dentro de la diversidad :

Un problema que tenemos es... a la hora de equilibrar las aulas. Es decir, que tengamos la misma cantidad de alumnos de aquí que de allí” (...) “La semana pasada nos pidieron de la Administración que inscribiéramos a dos alumnos nuevos en 2º curso... ¡Tuvimos que decir que no! Es que no se puede... no se puede... Ocurre que hablar de porcentajes en un centro es muy diferente a hablar de porcentajes por curso. ¡Tenemos cursos en los que el número de alumnos extranjeros es altísimo! Así como en otras... pues no tanto... Es muy difícil dar clases de esa manera, en especial si tenemos en cuenta que uno es de China, el otro de Rumanía... yo qué sé... de Colombia...” (Docente G2, E1)

“Lo que más cuesta es la diversidad de niveles...eso con inmigrantes es prácticamente imposible...Tienes que aprender a trabajar de otra manera... “¡Llévatelos!”, piden a la profesora de apoyo... pero no se trata de eso... Debería haber más formación en grupos interactivos.” (Docente G2, E2)

“El profesor lo tiene difícil cuando hay tanta diversidad... tantas diferencias...” (...) El desafío es trabajar con grupos flexibles de euskera. (...) con cuatro o cinco niveles diferentes en euskera en una misma clase...” (Docente G2, E3)

En este sentido, no es sólo el número de alumnos extranjeros lo que conlleva una dificultad, sino el hecho de que los lugares geográficos y nacionales de procedencia del alumnado es muy variado también. Situaciones como esta suelen traer como consecuencia

que lo multiculturalidad llegue a relativizarse a un extremo tal, que caiga en actitudes del tipo *laizer faire* o que las estrategias y contenido educativos se basen en estereotipos que trivialicen esas culturas y etnias.

Síntesis Principales dificultades

Tabla 60. Perfil por grupos: significados en torno a las principales dificultades detectadas

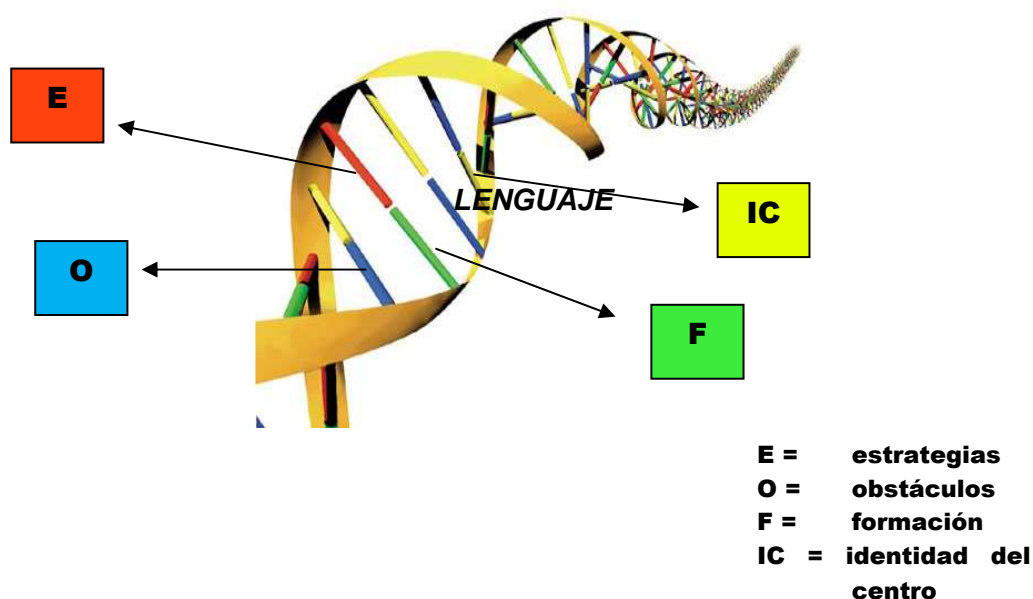
Principales dificultades	
Grupo 0	<ul style="list-style-type: none"> Falta de formación y entrenamiento en educación multicultural.
Grupo 1	<ul style="list-style-type: none"> Cuando el contexto social en el que se inserta el centro es castellano hablante → conflicto con la misión del centro de conservar y transmitir la cultura autóctona a través de la lengua. Sobre-carga en la demanda al profesor de refuerzo lingüístico. Dificultades asociadas a la falta de estrategias de trabajo con las familias, de promoción de la participación de las mismas. Altos niveles de incertidumbre, ansiedad asociados a la falta de comprensión lingüística de los alumnos. Más alumnos extranjeros= más trabajo.
Grupo 2	<ul style="list-style-type: none"> Predomina el castellano como lengua vehicular dentro y fuera de la escuela → “meseta” en la incentivación del alumnado respecto del aprendizaje del euskera que se traduce en menos interés y esfuerzo en aprenderlo. La diversidad dentro de la diversidad: cuando el lugar de origen del alumnado extranjero en un mismo centro o incluso el aula, es muy heterogéneo. El aumento de alumnado extranjero produce un efecto “huída” de alumnado autóctono. El nivel de euskera baja cuando el número de extranjeros en un centro aumenta. Abandonar formas tradicionales de enseñar.

3. *Discusión y conclusiones*

A través del presente estudio de aplicación metodológica cualitativa se ha logrado conocer las experiencias y significados construidos por el profesorado respecto de la educación multicultural y su práctica. Se han puesto en evidencia, las principales estrategias, dificultades, necesidades formativas y percepción de competencias de los docentes en escuelas marcadas por una diferente concentración de alumnado extranjero, respecto del trabajo con la diversidad socio-cultural en la escuela. A partir de recoger ciertos núcleos de significados en torno a determinados ejes que definen concepciones de educación multicultural, se han podido conocer diferentes concepciones de educación multicultural construidas por los docentes según su pertenencia a centros con mayor o menor concentración de alumnado extranjero, según la identidad organizacional del centro, el perfil lingüístico del mismo, los recursos y formación, así como las ideas acerca del campo que comprende la educación multicultural (actores involucrados, impacto social de las estrategias aplicadas, etc.). En este sentido, si bien se partió de un guión de entrevista construido a partir de los principales aportes teóricos sobre los modelos de educación multicultural y concepciones críticas de la misma (Banks, 2001, 2009; García *et al* 1997; Muñoz, 2001), los significados recogidos, permitieron re-elaborar y re-contruir el mapa conceptual inicial estableciendo un nuevo orden de categorías de significados.

En líneas generales puede decirse que el *Lenguaje* como paradigma educativo multicultural, constituye un común denominador en la construcción de significados en torno a la educación multicultural. La variable lingüística, al modo de un *código genético*, es el elemento común en torno al cual se construyen los significados dados a la educación multicultural. A la luz de los diferentes modelos teóricos sobre educación multicultural es posible observar como los diferentes ejes temáticos analizados (estrategias, obstáculos, identidad del centro, formación) dan cuenta del abordaje que se hace de la diversidad de grupos y culturas, a partir del desarrollo de la competencia lingüística (5).

Figura 5. La variable lingüística como código de significados de la educación multicultural



Específicamente y dentro de cada contexto educativo, la búsqueda de competencia a nivel lingüístico tiene una mayor presencia y predominio en los Grupos 0 y 1, en ambos casos, el supuesto básico subyacente es la idea de una discontinuidad lingüística producida entre la escuela y la familia, en donde la *cultura originaria* que traen consigo los alumnos de grupos minoritarios, se considera un obstáculo que entorpece los procesos de enseñanza y aprendizaje “normales”. Se trata de un modelo de escolarización de corte monocultural (Etxeberría, 2002), en donde los contenidos relativos a la multiculturalidad son “adicionados” sin llegar a integrarse en la estructura misma del currículum escolar. Teniendo en cuenta los modelos propuestos por Banks (2009), en las entrevistas de los Grupos 0 y 1 se recogen significados en torno a lo multicultural desde una aproximación aditiva. Según este autor, es frecuente que las primeras experiencias en educación multicultural se hagan desde una perspectiva más conservadora, o atendiendo a una explicación más simplista del fenómeno.

Por su parte, los docentes que forman parte de centros educativos con una mayor trayectoria de trabajo multicultural y que cuentan con una mayor proporción de alumnado extranjero (Grupo 2), dan cuenta de un proceso más avanzado, ligado a lo que Muñoz (2001) identifica como *modelo de relaciones humanas y de educación no racista*. Éste responde a una política de tipo *integracionista* derivada de la teoría del *melting pot*, muy extendida en Estados Unidos, en donde todas las diferencias étnicas se funden en una sola entidad nacional que es superior a todas ellas por separado. “La pretensión es mantener la coexistencia y el equilibrio

entre las cultura minoritarias y ofrecer lo mejor de la cultura dominante para todos” (p. 8). Sin embargo, para que una educación multicultural de tipo *integracionista* se lleve a cabo, es necesario el cumplimiento de determinadas condiciones tendientes al reconocimiento explícito del derecho a la diferencia cultural, la afirmación de todos los grupos culturales convivientes en una sociedad, el reconocimiento de su intercambio y relaciones, la construcción de normas, códigos y lenguajes comunes, etc. Al no estar verdaderamente presentes estas condiciones (al menos de un modo acabado), con lo que nos encontramos es con un *integracionismo* que pretende la igualdad de oportunidades para todos los sujetos que viven en una sociedad independientemente de su origen social y cultural, pero, que aún se apoya en estereotipos sobre las minorías étnicas que lo ligan a la teoría de la *deficiencia*.

La distancia cultural percibida, es en general entendida como un hecho que dificulta el proceso de integración y en consecuencia, se diseñan espacios y tiempos institucionales diferentes que resuelven esta situación siguiendo un paradigma segregacionista como es el caso de los centros del Grupo 1 con la implementación de “aulas de apoyo” o “aulas puente”. Se trata de estrategias pedagógicas de tipo compensatorio que nos sitúan en el primer enfoque de educación multicultural propuesto por Muñoz (2001).

Si bien entre el Grupo 0 y el 1 prevalecen elementos comunes en la significación que los docentes construyen en torno al concepto de educación multicultural, podríamos decir que existen “matices” entre uno y otro Grupo. Así, el discurso de los docentes del Grupo 1, da cuenta del paso por un proceso cercano al llamado *entendimiento cultural* (García *et al*, 1997) en el cual se apuesta por revalorizar las diferencias y atender a las particularidades de otros grupos culturales. Este camino emprendido en el reconocimiento de formas de aprender diferentes, genera en el maestro una tensión respecto a la posibilidad y capacidad de adecuarse a ellas.

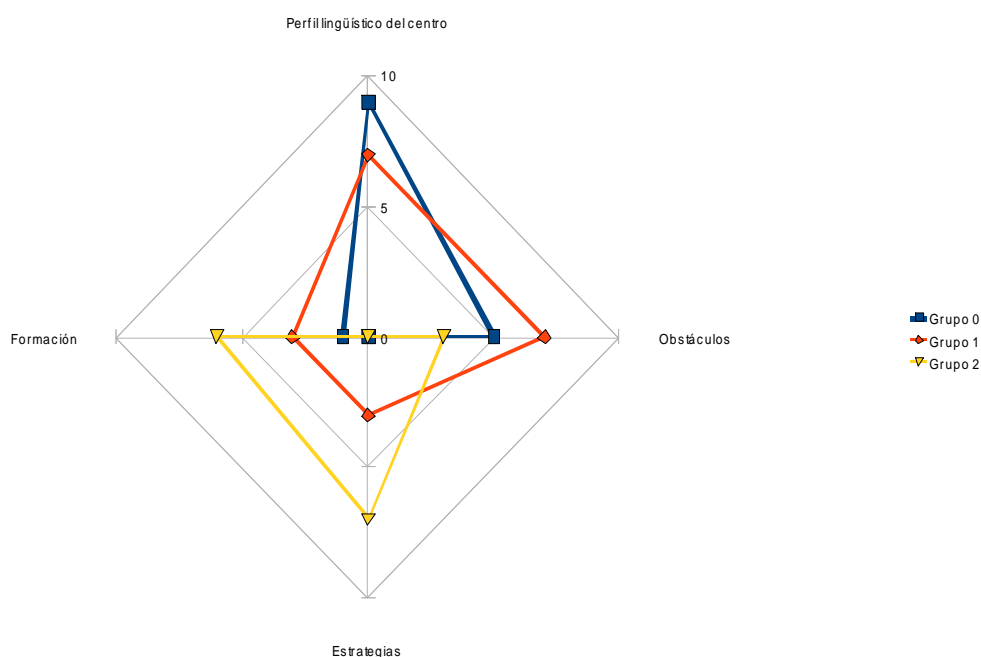
Con menor fuerza, encontramos respuestas educativas que pretenden fomentar el *autoconcepto positivo* de los alumnos de minorías étnicas para lo cual se desarrollan unidades didácticas o actividades “especiales” (no integradas al currículum) en donde se enfatiza la contribución de los diferentes grupos étnicos, aunque desde un paradigma predominantemente *aditivo*. En este sentido, es en el Grupo 2, donde la *Desidentificación Protectiva* es visualizada por algunos docentes, que entienden la necesidad de reducir los estereotipos negativos y fomentar mejores expectativas respecto de estos grupos. Sin

embargo, se encuentran aún fuertes resistencias y no es un modelo extendido en el imaginario docente en su conjunto.

Finalmente, el programa de las denominadas *Comunidades de Aprendizaje* al que hacen referencia los docentes que forman parte de escenarios educativos con mayor presencia de grupos minoritarios, constituye una herramienta importante en dirección a alcanzar un nivel de transformación del centro y sus prácticas. Es una herramienta que tanto a nivel teórico como práctico pretende mejorar la forma en que los alumnos de grupos minoritarios adquieren la cultura de acogida, sino que favorece el desarrollo de todas las culturas a través de la participación de todos los actores sociales y educativos implicados (docentes, familias, comunidad) desde un pensamiento crítico.

A modo de síntesis, en el figura 6, se representan cuatro de los ejes temáticos analizados: *perfil lingüístico del centro, formación del profesorado, estrategias implementadas y obstáculos* identificados por el profesorado. Partiendo del punto central del rombo (representado por el un cero), se trazan cuatro líneas (dos verticales y dos horizontales) en cuyos extremos (representado por el número 10) se ubica cada tema. Así, y de modo meramente figurativo, se ha marcado la “intensidad” o fuerza representativa que cada una de las dimensiones ha tenido para el profesorado según el grupo de centro analizado.

Figura 6. *Análisis de ejes temáticos según grupos en estudio*



Así por ejemplo, vemos cómo en el Grupo 0, cuyos centros escolares no sólo pertenecen en su mayor parte al modelo lingüístico D (predominantemente en euskera), sino que la importancia dada a la competencia lingüística es primordial, el *perfil lingüístico* se ubica cercano al extremo superior representado por el número 10. En el eje horizontal, se representa la “tensión” entre los obstáculos y la formación como forma de afrontar y sortear los mismos; por lo que en el caso de los docentes de este grupo, es clara la casi ausencia de formación en materia de educación multicultural, y el grado de obstáculos que es posible identificar. Este último aspecto, presenta una ambigüedad puesto que si bien el profesorado identifica un cierto tipo y número de obstáculos, los mismos no llegan a dimensionarse al modo que lo hacen los docentes del Grupo 1 por ejemplo, pues la ausencia de formación así como el bajo número de casos tampoco permite un análisis y una representación más profunda. Finalmente, y en relación al eje caracterizado por las estrategias que el docente aplica o que a nivel institucional se tienen planificadas, la representación gráfica se sitúa cercana sobre el número 0, en la medida en que no se recoge en este grupo una planificación de acciones orientadas a la integración de la multiculturalidad en la escuela. Se trata de casos “excepcionales” frente a los cuales no hay estrategias diseñadas ni mucho menos trabajadas a nivel institucional y de equipo.

CAPÍTULO VII. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

CONSIDERACIONES PREVIAS

El ejercicio de la función docente en contextos sociales y escolares caracterizados por la presencia de alumnado extranjero supone la introducción de nuevas dinámicas interpersonales, intergrupales y organizacionales que involucran y afectan a los sujetos en diversas variables psico-sociales así como en la construcción de los significados socialmente compartidos en torno a la práctica educativa y la multiculturalidad.

A partir del objetivo general que busca estudiar el impacto a nivel psico-social que tiene para el docente el trabajo en contextos escolares con diferente grado de densidad multicultural del alumnado, así como los significados que éste construye de la educación intercultural; se han efectuado importantes hallazgos que permiten no sólo comprender mejor este fenómeno desde la perspectiva del maestro como uno de los principales agentes educativos implicados, sino también, acercar algunas respuestas a interrogantes tales como: ¿de qué manera, el trabajo docente en escuelas fuertemente marcadas por la presencia de alumnos extranjeros, influye sobre las actitudes, emociones, competencias comunicativas, estilos de mensaje, la percepción de bienestar o malestar en los docentes? ¿Qué otras variables acompañan esa influencia? ¿Existen diferentes perfiles psico-sociales en el profesorado según la mayor o menor presencia de alumnado extranjero en las aulas? ¿Qué concepciones de educación multicultural detentan los docentes? ¿Qué significados construye el profesorado en torno a la práctica educativa multicultural? ¿En torno a qué otras variables y/o condiciones socio-políticas se construyen esos significados?

En primer lugar señalar que han podido apreciarse diferencias tanto a través del estudio cuantitativo (sobre variables psicosociales específicas) como a través del estudio cualitativo (en relación a los significados compartidos), entre las diferentes sub-muestras de docentes, según el porcentaje de alumnado extranjero escolarizado en los centros a los que éstos pertenecían. Sin embargo, el trabajo de campo realizado, revela que estas diferencias no se deben exclusivamente al hecho de que en los centros haya una mayor o menor presencia de alumnado extranjero. El impacto del fenómeno migratorio en la escuela y el proceso de educación multicultural asociado a ella, supone una lectura compleja de lo que ocurre en los

centros y que contemple: el nivel de las relaciones de los sujetos dentro de la organización educativa; un nivel interinstitucional de las escuelas con otras organizaciones sociales y políticas; con el contexto social más amplio; con las familias; con la administración educativa; etc.

En segundo lugar, el análisis de los resultados y de la realidad con la que nos hemos encontrado, se basa en una concepción crítica de *educación multicultural* no limitada a la convivencia (co-existencia) intergrupal en la escuela como consecuencia del fenómeno migratorio; sino desde una concepción amplia que incluye a todos los actores sociales y no sólo al extranjero, y desde una definición de *cultura* entendida en términos de una “mixtura de rasgos” que trasciende los límites geográficos y nacionales; que constituye algo inacabado y cambiante; que excede nuestra capacidad de control; y que no escapa a las dinámicas de acceso y distribución del poder.

A partir de allí, y en coincidencia con los resultados hallados en otros estudios como el de Rodríguez (2008) o el de Leeman & Ledoux (2005); el estudio cualitativo revela que la concepción que los docentes construyen de una educación multicultural o intercultural, se encuentra fuertemente ceñida a la presencia de alumnos de origen (nacional y geográfico) extranjero. Prevalciendo además una interpretación más bien “laxa” de la educación multicultural, definida en términos “pluralísticos”. Asimismo, existe una falta de claridad y acuerdo entre el profesorado respecto de las diversas perspectivas y enfoques en educación multicultural, conceptos clave que la definirían, o los grupos y personas que la misma involucra.

Otro elemento particularmente relevante y de gravitación que resulta de los análisis realizados, es el hecho de que la política educativa en torno al tratamiento de la diversidad étnica y cultural en las escuelas, tiene a la *normalización lingüística* como eje y como estrategia pedagógica común. Este hecho, se hace presente en las escuelas, a través de los recursos didácticos, las prácticas, la formación que recibe el profesorado especializado, la identidad de los centros, su cultura organizacional, y los significados construidos en torno a ello. De esta manera, el tratamiento dado a la educación multicultural, se presenta en consonancia con la política educativa que se sostiene y su instrumentalización. La educación multicultural cobra existencia en la medida en que en los centros haya alumnado extranjero, y que dicha presencia además, represente una proporción determinada con respecto al alumnado autóctono.

Recordemos que los recursos materiales y humanos para dar una respuesta educativa a la multiculturalidad se distribuyen y se asignan de acuerdo al porcentaje o número de alumnado extranjero en los centros.

No obstante, resulta importante destacar la notable capacidad por parte de la Administración educativa, para la innovación y la implementación de estrategias y recursos para dar respuesta a las demandas imanas de la presencia de grupos minoritarios en las escuelas. En este sentido, existen diferentes herramientas y dispositivos (centros de apoyo educativo, especialistas, espacios y ofertas de formación, etc.) que facilitan el seguimiento, evaluación y un *feed-back* de la práctica educativa en los centros hacia instancias superiores en el organigrama piramidal del sistema educativo.

Como hemos visto en el capítulo dedicado a contextualizar la presente investigación, si bien la Comunidad Autónoma Vasca es una de las que más tardíamente ha experimentado el impacto de la inmigración extranjera dentro de España, cuenta con una historia migratoria que ha marcado profundamente su conformación y heterogeneidad. Primero, la pérdida del *euskera* en las generaciones que emigraron a América; la *diáspora* unida a un sentimiento de *patriotismo retrospectivo* y el *mito del retorno* (Zubieta, 2004); la inmigración interna producida en el S. XX y los cambios en la práctica cultural lingüística entre vascos e inmigrantes internos españoles (en especial los de tercera generación); y finalmente la inmigración externa y el abanico de lenguas que trae consigo, activan continuamente diferentes movimientos de reivindicación identitaria en los que la lengua se ubica como instrumento de intervención. Las posturas ideológicas y políticas que se han ido sucediendo con el devenir histórico, han buscado facilitar la integración de la diversidad étnica y cultural desde diferentes enfoques no sin enfrentar tensiones y contradicciones respecto de sostener simultáneamente procesos homogeneizadores en la identidad social. Así, el proceso de “recuperación” del valuarte cultural representado por la lengua, requiere de la comunidad una mirada hacia el interior de sí misma, que puede dificultar la integración de nuevos elementos culturales de los que en este caso “el *inmigrante*” es portador. Ello supone una ambivalencia conservación-innovación, difícil de llevar adelante para muchas de las instituciones sociales como en este caso la educativa.

En este sentido y dentro de este marco, los estudios realizados encuentran como hecho generalizado, limitaciones a la hora de hablar de *educación multicultural* en un sentido

que vaya más allá de la integración artificiosa de contenidos de otras culturas a las asignaturas que definen el currículum escolar; o una participación activa del alumnado en los procesos de construcción del conocimiento. De hecho, a través del trabajo de investigación realizado, se conoce que subsisten tensiones producto de lógicas e intereses contradictorios que se presentan como paradójales para el profesorado, y que giran en torno de los siguientes puntos:

- la demanda del contexto social más próximo en el que la escuela se inscribe, y, los requerimientos educativos producto de la diversidad socio-cultural;
- la innovación educativa asociada a contextos socio-culturalmente heterogéneos vs. métodos tradicionales de enseñanza;
- la identidad organizacional de los centros y las demandas derivadas tanto de la diversidad socio-cultural como del mismo sistema educativo;
- la deseabilidad social que el rol docente ejerce en la construcción de significados sobre diversidad étnica dentro y fuera de la escuela vs. creencias e ideas preconcebidas en las que los docentes son socializados;
- el grado de sensibilización que la escuela tenga sobre el tema, y el contexto social donde esta se inserta;
- la formación con la cuenta el profesorado en materia de educación multicultural;
- el apoyo institucional percibido por el profesorado;
- el modelo lingüístico del centro;
- las creencias y estrategias pedagógicas derivadas del plano actitudinal del docente, representadas por un estado *deseable* de integración de la diversidad étnico-cultural vs. la percepción acerca de las consecuencias derivadas de la atención educativa a la diversidad étnico-cultural en la escuela;
- la identificación con el endogrupo y el enriquecimiento cultural percibido producto de la convivencia intercultural,
- la sensibilidad intercultural y la necesidad de negociar significados vs. una construcción del rol docente tradicional como depositario “del” saber;
- la tarea docente se desarrolla en un tiempo marcado por la “inmediatez”, las interacciones dentro del dispositivo del aula se suceden con una vertiginosa rapidez de preguntas, respuestas, atisbos de comprensión y de explicaciones que el profesor gestiona a partir de la observación permanente de signos en el grupo de alumnos

(gestos, actitudes, posturas, etc.), y que le permiten a su vez, orientar y ajustar sus explicaciones, intervenciones, dinámicas. Una situación que se agudiza y se manifiesta en forma de incertidumbre y ansiedad (incluso angustia) frente a la diversidad socio-cultural y la ausencia de códigos comunes que permita al docente confirmar(se) en las acciones y decisiones que lleva a cabo.;

- visiones esencialistas de la cultura y del hombre (Ej.: los profesores aluden con frecuencia a “características personales” del docente al referirse al perfil necesario para trabajar con la diversidad socio-cultural en la escuela. Ello encierra la idea de cualidades intrínsecas al sujeto difícilmente factibles de modificar, cambiar o desarrollar. Esta situación conduce con frecuencia a la idea de que no es necesario formarse en este tema; o modificar el currículum en base a una idea de mundo intercultural; no es necesario incluir ni mucho menos re-estructurar contenidos o actividades relacionados a esta temática, etc.).
- La multiculturalidad, y en consecuencia la educación multicultural, se define en términos de *tener-no tener* alumnado extranjero. Lo cual, pone en evidencia el impacto que tienen las *políticas educativas* en las *prácticas escolares*; que como hemos visto, siguen esta misma lógica a la hora de proveer de formación o recursos a las escuelas y su profesorado.

DISCUSIÓN

El presente apartado, representa un nivel analítico integrado de los datos recogidos a través de dos abordajes metodológicos diferenciados (cualitativo y cuantitativo). La puesta en común da lugar a reflexiones así como explicaciones más ricas y completas de la realidad en estudio, respecto de las que cada vía por separado podría brindar.

A continuación se presentan una serie de puntos de discusión derivados del procedimiento heurístico de combinación y complementación de la información según los diferentes puntos de vista metodológicos propuestos. Aparentes incongruencias dan lugar a explicaciones más cercanas a la de por sí compleja realidad que representa el fenómeno multicultural en la escuela, a través del modo en que la misma es experimentada y significada por el docente como actor social.

1. Actitudes del docente frente a la diversidad étnico-cultural: deseabilidad social y prácticas educativas

Como hemos visto, las relaciones intergrupales entre personas de diferentes orígenes étnicos y culturales, conlleva la puesta en juego de un amplio abanico de actitudes, comportamientos y por supuesto sentimientos. También es sabido, que las condiciones en las que dichas relaciones se producen, así como los diferentes ámbitos (público o privado), el sexo, la edad, la clase social, el nivel educativo, anteriores experiencias, creencias y valores en los que somos socializados, características intrasubjetivas, etc. son factores que influyen en esa relación. Pero que además, ese adulto, se encuentra ejerciendo una función nada más y nada menos que socializadora; y, esos niños, son parte de una familia que pertenece a una categoría social definida como *inmigrantes* dentro del contexto de la comunidad receptora. En este punto, y teniendo en cuenta los antecedentes revisados respecto de las actitudes, emociones, sesgo, etc. retomamos el interrogante que nos planteábamos al desarrollar el marco teórico (capítulo II, primera parte): ¿de qué modo el rol docente mediatiza las relaciones intergrupales en la escuela? Y lo que es más importante, ¿de qué modo lo hace, atendiendo a la proporción

de alumnado extranjero escolarizado en el centro en el que se encuentra desarrollando su labor?

El estudio de las actitudes frente a la multiculturalidad en la escuela, representada por la presencia de alumnos extranjeros en la misma y efectuado a través de una metodología cuantitativa, señala que no existen diferencias entre los grupos de docentes respecto de las *percepciones positivas* hacia la multiculturalidad en la escuela. Pero los resultados también nos hablan de que es el Grupo 2, quien presenta una mayor *percepción negativa* de las consecuencias de la inmigración en el ámbito escolar en comparación con el profesorado del Grupo 1 (a un nivel estadísticamente significativo).

En primer lugar, importa destacar que los ítems positivos de la escala de actitudes, apelan a conceptos generales y “valores” que difícilmente pueden ser negados en el plano discursivo, y que responden a la deseabilidad social, por ejemplo: *“Todos los alumnos inmigrantes tienen derecho a una educación”*. Mientras que los ítems negativos apelan a hechos concretos sobre los cuales es posible posicionarse desde la experiencia. Ello plantea una situación que da lugar a un posible conflicto entre el discurso que representa lo “deseable” y, aquellos resultados derivados de la práctica y experiencias educativas concretas, que aluden a consecuencias “visibles” como consecuencia de la escolarización de alumnado extranjero.

La complementación de los datos cuantitativos y cualitativos permite explicar y comprender este hecho, que pone de manifiesto la co-existencia de vivencias diferenciadas según se trate de una perspectiva “puertas adentro” o “hacia afuera” del centro escolar. Según se recoge a través del análisis de las entrevistas en profundidad, cuando el profesorado que trabaja en contextos con alto porcentaje de alumnado extranjero hace referencia al “efecto huida” de los alumnos autóctonos producto del “efecto llamada” de los extranjeros en la escuela, lo hace en términos de no poder responder a las expectativas que el grupo autóctono tiene sobre la escuela y sobre la tarea que llevan a cabo esos maestros. En este caso, el medio social devuelve al docente una imagen desvalorizada y peyorativa del centro del cual forma parte y de la labor educativa que allí realiza. Ello se refleja claramente en el discurso de los maestros entrevistados y en los puntajes alcanzados en la dimensión referida a las consecuencias derivadas de la presencia de alumnos extranjeros en el centro, y cuyos ítems reflejan ideas tales como: *“La presencia de alumnos inmigrantes en un centro escolar afecta*

negativamente el prestigio del centro”, *“La presencia de alumnos inmigrantes en la escuela influye negativamente en el rendimiento del grupo”* o *“Tener alumnos inmigrantes es un serio problema para los centros educativos”*. Este tipo de opiniones se encuentran fuertemente arraigadas en la sociedad de acogida en general y constituyen fuertes resistencias con la que el docente debe lidiar internamente pues él mismo forma parte y ha sido socializado en ellas. No debe olvidarse que la identidad social de las personas depende de la comparación con las otras categorías sociales del mismo rango (Turner & Brown, 1978), en este caso, con otros docentes de centros escolares con amplio predominio de alumnado autóctono, que son valorados más positivamente. En este sentido, parte de su autoestima como docente se asienta en el grado en que el ejercicio de este rol es valorado externamente.

Por otra parte, están las *actitudes positivas* que se expresan en términos tales como: *“La variedad étnica en las escuelas supone una experiencia positiva y enriquecedora”* ó *“Una escuela multicultural sería buena”*. Puede decirse que el profesorado del Grupo 2, a un nivel *intramuros*, siente satisfactorio su trabajo y percibe positiva la experiencia de trabajo con la diversidad cultural del alumnado. En este punto, podría jugar un importante papel, no sólo la formación que estos docentes reciben en materia de educación multicultural, sino el apoyo institucional que le brinda la administración educativa y que se traduce en mayores recursos.

En resumen, se observa una representación social positiva de la multiculturalidad en la escuela. El Grupo 2, afronta la paradoja de la desvalorización social percibida, reflejada en la imposibilidad de encontrar una coherencia entre las actitudes negativas y positivas hacia la multiculturalidad en la escuela. Por todo ello, podemos afirmar que la educación multicultural gratifica a los docentes que son conscientes de sus competencias aunque requiere de ellos hacer frente al gran desafío de un contexto social *extramuros*, donde el reconocimiento de la tarea docente se liga profundamente con una concepción socialmente construida de menor rendimiento o eficacia educativa en las escuelas en función de una mayor presencia de alumnado extranjero. En este sentido, y según se ha podido recoger a través del discurso de los docentes entrevistados, la no transversalidad de prácticas y contenidos multiculturales en la currículum escolar, impide un “salto cualitativo” hacia nuevas dinámicas en la escuela que permitan mayor coherencia entre los discursos (actitudes positivas) y los “resultados” (percepción de consecuencias negativas) en torno a la presencia de alumnado extranjero.

2. La dimensión organizacional en la construcción del sesgo endogrupal: identidad social y procesos de aculturación

Si bien el sesgo endogrupal o favoritismo endogrupal, no parece implicar necesariamente el desprecio o la discriminación del exogrupo, sino simplemente el favorecer al propio grupo en la distribución de recompensas, en la asignación de rasgos o en la valoración de su desempeño (Rojas *et al* 2003), resulta comprensible la importancia que los sesgos tienen en el campo de la educación multicultural. Ello cobra aún mayor relevancia si tenemos en cuenta lo analizado respecto de las actitudes hacia la multiculturalidad, en tanto, y según la teoría de la identidad social propuesta por Tajfel (1974), lo que emerge a través de los sesgos es la necesidad de sostener y mantener una imagen positiva del sí mismo propio, construida en base a la pertenencia a un determinado grupo social. Por otra parte, bajas puntuaciones en sesgo endogrupal en personas del grupo mayoritario pronosticarían una preferencia por estrategias aculturativas del tipo de “integración” propuestas por Berry y sus colaboradores (Berry *et al* 1989; Sabatier & Berry, 1996), por sobre estrategias del tipo “marginación”, “asimilación” o segregación” (Piontowsky *et al* 2000; Rojas *et al* 2003).

Como hemos podido ver en los resultados de datos cuantitativos, existe sesgo endogrupal en toda la muestra en un nivel relativamente bajo. En este sentido, la deseabilidad social, aunada a la formación y las características del rol docente podrían ser factores importantes en este bajo nivel hallado en el total de la muestra. Sin embargo, es el profesorado que desarrolla su labor en centros educativos en donde la presencia de alumnado extranjero es excepcional o nula, quienes manifiestan un nivel significativamente mayor respecto de aquellos docentes del Grupo 2; y quienes a su vez significan la educación multicultural como de tipo asimilacionista. En este sentido, puede pensarse que en los docentes que pertenecen a centros con más del 30% de alumnado extranjero, disminuye el nivel sesgo como resultado de la convivencia intercultural. Una situación que como decíamos antes, se asocia a una preferencia por estrategias aculturativas de “integración”.

Además, la investigación ha demostrado que los autóctonos que detentan una visión escencialista acerca de la cultura del inmigrante favorece menos el multiculturalismo (Vedder *et al* 2006). La visión escencialista tiende al racismo y la discriminación en tanto entiende la cultura como algo “natural e inmodificable”, y se refleja en las entrevistas al profesorado del Grupo 0 y 1, en donde las dificultades escolares de estos alumnos son entendidas como

fuertemente ligadas a su origen nacional y cultural, al tipo de escolarización recibida por el niño en su país de origen, los criterios seguidos por esas escuelas, etc. El problema con esta visión escencialista de la cultura es que suele utilizarse como un modo de entender y racionalizar la existencia de jerarquías sociales y promover la discriminación intergrupala. Como contrapartida, algunos estudiantes han adoptado una noción escencialista de la cultura para el propio grupo con el objeto de luchar por la igualdad de derechos y en contra de la opresión racial (ibíd.).

Sin embargo, como se dijo antes, una fuerte identidad social no necesariamente indica una postura escencialista. De hecho, el estudio cualitativo ha permitido conocer elementos ligados a la identidad de los centros que en el caso de los centros del Grupo 2, se asociarían a un menor nivel de sesgo endogrupal y que en consecuencia, favorecerían el trabajo con la multiculturalidad en la escuela. La identidad y cultura organizacional de estos centros constituyen un contexto social y educativo orientado a entender el multiculturalismo como un marco esencial de competencias multiculturales que permitiría a sus alumnos dominar recursos y afrontar los desafíos que existen en los diferentes “mundos” al modo de un “switch” cultural. Se trataría de contextos en donde las identidades aparecen combinadas o mezcladas de modo que es posible la existencia de diferentes categorías en la definición del *ser* de los sujetos que allí conviven. Según Vedder y sus colegas, las investigaciones han demostrado que este tipo de individuos, se sienten mucho menos estresados y ansiosos que aquellos que han pasado por un proceso de aculturación lineal (p. 8).

La identidad cultural implica una noción de pertenencia que puede estructurarse en torno a diferentes grupos sociales. La identidad social cambia a lo largo de la vida y las circunstancias; se va “puliendo” y cambiando en el contacto con la sociedad y cultura de acogida; una persona puede tener una fuerte identidad múltiple o híbrida (Phinney, Horenczyk, Liebkind & Vedder, 2001). Puede perfectamente existir un sentido de pertenencia hacia dos o más culturas o grupos sin por ello poner en compromiso o en riesgo “la” identidad de una persona. Ello implica que si el contexto social, como en este caso el educativo, permite la “combinación” cultural y presenta una actitud positiva respecto de una orientación híbrida hacia la cultura de la sociedad de acogida tanto como a la propia; redundaría en una mayor posibilidad de éxito académico en los estudiantes (en especial los minoritarios). Las investigaciones muestran que dicho éxito en muchos de estos alumnos, se origina en la motivación más de tipo colectivista en la satisfacción por el logro o el éxito a partir de una

visión integrativa de aculturación promovida por el profesorado y la escuela (Vedder *et al* 2006 p. 5).

La dimensión organizacional, a través de su cultura y la identidad que en los centros se construyen, es un elemento estrechamente asociado al modo en que la multiculturalidad es instalada en el diseño curricular, a la vez que retroalimenta las prácticas que ella misma crea. El trabajo de campo llevado a cabo como parte del desarrollo del *Estudio 2*, ha permitido reconocer la existencia de un eje temático especialmente relevante en torno a la cual los docentes construyen significados asociados a la atención educativa de la diversidad étnico-cultural en la escuela: *la identidad* de los centros.

Como ya hemos visto en el capítulo VI, la identidad organizacional constituye ese elemento de invarianza y núcleo de rasgos estables alrededor del cual la cultura organizacional de los centros educativos se construye y desarrolla como elemento que le permite adaptarse y cambiar a lo largo del tiempo, y así sostenerse como organización. La identidad constituye aquello que permite que una organización siga siendo la misma en diferentes momentos y que permite diferenciarla entre otras. Para Etkin & Schvarstein (1995) la respuesta es *la invarianza*: “La invarianza se manifiesta por la racionalidad dominante y continuada en los actos administrativos, en la permanencia de ciertos modos de hacer y pensar” (p.43). Se trata de una lógica que permite la introducción de cambios (a través de cambios en su cultura organizacional) pero en donde dichos cambios responderán a esa lógica, se trata de un cambio *ordenado*, bajo los principios de esa *racionalidad*. De no suceder así, y de modificarse ese núcleo de rasgos identitarios, la organización desaparece o se convierte en otra.

De esta manera, se ha observado que existen particularidades que permiten distinguir los tres tipos de centros en estudio y en torno a las cuales la identidad del centro es construida: el perfil lingüístico, sus bases fundacionales, la experiencia de trabajo con la inmigración, la formación en educación multicultural, el contexto social en el que se encuentran insertas esas instituciones, el uso lingüístico que hacen dichas comunidades, etc.

El caso del Grupo 2, prevalecen significados construidos en torno a estas características que favorecen el desarrollo de relaciones más armoniosas, respetuosas y enriquecedoras entre los diferentes grupos y culturas que conviven en la escuela.

Por su parte, los otros dos contextos analizados (G0 y G1) presentan una estructura organizacional que no avala la educación multicultural desde una perspectiva *integradora* de los diversos grupos étnicos y culturales sino que lo hace en términos más bien asimilacionistas. La investigación revela que la identidad social que sostiene la comunidad en la que la escuela se inserta, es asumida por la identidad del centro, y sostenida a través del discurso de los docentes entrevistados. En concreto se observa que aquellas escuelas con escasa o nula presencia de alumnado extranjero, se narran a sí mismas a través de sus docentes, como encargadas de asegurar la vitalidad étnica y lingüística vasca. Se trata de una definición de identidad de centro, que entraría en conflicto con la posibilidad de abordar educativa y socialmente la pluralidad de grupos y culturas en la escuela. Estas escuelas se encuentran fuertemente centradas en el resguardo de la cultura endogrupal, y despliegan ese rol mediante el apego al modelo lingüístico D. En otro extremo, y como parte de un continuo en una línea que define la identidad de los centros, se encuentran aquellas escuelas que se visualizan con el rol de atender a las necesidades particulares de su alumnado (G2), a partir tanto de bases fundacionales vinculadas a la prestación de ayuda, como de trayectorias organizacionales marcadas por la escolarización de alumnado inmigrante español, castellano hablante, a través del modelo lingüístico B.

Así, para aquellos centros focalizados en la transmisión de la lengua y cultura vasca (G0, G1), la llegada de alumnado extranjero, tiende a ser significada como una interrupción a sus propios proyectos educativos, que en un nivel más profundo supone una amenaza para la continuidad y coherencia de sus identidades organizacionales, expresándose como conflicto para la actuación pedagógica de los docentes. En este sentido, es posible plantear como hipótesis que, en términos simbólicos, las escuelas que se definen a sí mismas como *euskaldunas* se ven en la necesidad de significar la presencia de alumnado inmigrante como problemática, de manera de evitar el cuestionamiento de su identidad organizacional.

En conclusión, es posible entender la construcción del sesgo endogrupal como signo manifiesto de un proceso latente no muy agudo pero observable, en el cual la presencia del alumnado extranjero entra en conflicto con los significados, valores e ideología que las organizaciones construyen acerca de sí mismas, y que expresan a través de sus docentes y de sus interacciones con alumnos extranjeros pertenecientes a grupos minoritarios portadores de una cultura, lengua y tradiciones diferentes de la autóctona. Estos resultados son relevantes pues muestran una realidad que desfavorece la integración y el buen rendimiento; y nos

advierte sobre la necesidad de trabajar con la escuela como institución para que no se sienta intimidada a nivel de su identidad como consecuencia de la fertilización cruzada étnico-cultural.

3. *El contacto intergrupar y las emociones como expresión sutil del prejuicio*

Las emociones juegan un papel fundamental en las relaciones intergrupales; forman parte de la dimensión afectiva de las actitudes, y permiten acercarnos a nuevas formas, más sutiles, de expresión del racismo (Navas, 1998). “Por ejemplo, una persona puede tener prejuicios contra los inmigrantes u otros grupos minoritarios (p. ej., los gitanos), pero darse cuenta de que la sociedad censura las manifestaciones conductuales prejuiciosas y por tanto no se comportará de forma discriminatoria contra los miembros de estos grupos” (Gómez & Navas, 2010 p. 63). Si bien el choque cultural suele ser vivido de un modo más intenso por parte del grupo minoritario, también los sujetos de la comunidad receptora experimentan el impacto producto de la convivencia intercultural (Páez & Zlobina, 2007). En este sentido, el escenario escolar funciona como un espacio social particularmente relevante para su estudio.

El proceso de aculturación es un proceso doloroso tanto para los sujetos y grupos inmigrantes como para aquellos receptores de la misma. El contexto social se modifica por la presencia de grupos con un bagaje cultural diferente, una concepción diferente de hombre, de mundo y de sociedad. El comportamiento de los sujetos se comprende como resultado de convicciones y creencias personales así como de circunstancias externas que escapan a su posibilidad de control (Bourhis *et al* 1996).

Ello nos habla de un aspecto complejo de la conducta social en contextos intergrupales, al cual no es ajeno el aspecto afectivo que aquí se propone estudiar como una de las variables psicosociales relacionadas con el proceso de aculturación puesto en juego a través del trabajo y la convivencia intercultural en la escuela: la dimensión afectiva del prejuicio. En este sentido, y como ya hemos visto juega aquí un papel determinante la deseabilidad social asociada al rol docente, la extendida sensibilización sobre esta temática, además de la formación que muchos de los docentes participantes han recibido en materia de educación multicultural.

Las emociones son tomadas en consideración como expresión afectiva del prejuicio racial o étnico hacia miembros de algún exogrupo étnico (Cuadrado *et al* 2010) y por tanto como uno de los tres componentes de las actitudes además del *cognitivo* y el *conativo* o *conductual* (Pedroso, 2002). En este sentido, se trataría de respuestas evaluativas, predominantemente negativas, que en el caso de las emociones se expresarían en sentimientos de desagrado, antipatía e incluso odio, hacia los miembros del exogrupo. Según señalan los resultados derivados del análisis cuantitativo de datos, las puntuaciones obtenidas tanto en el total de la muestra como en cada uno de los grupos en estudio, son bajas respecto de las emociones negativas (tanto abiertas como sutiles). Ello indicaría una ausencia de prejuicio exogrupal. No obstante, se han encontrado más expresiones de *emociones sutiles* en aquél Grupo con menos contacto intergrupar (G0) respecto de sus compañeros en los dos contextos educativos (G1 y G2). Concretamente, una menor expresión del prejuicio sutil a nivel de las emociones en el profesorado, se asocia con una mayor experiencia de trabajo con la diversidad socio-cultural; mayor frecuencia y cantidad de de contacto integrupal; una identidad organizacional del centro definida por el trabajo con la diversidad de grupos o la atención de grupos socialmente vulnerables; modelos lingüísticos flexibles y plurales; una percepción de apoyo por parte de la administración traducida en más recursos y formación , etc.

La variable afectiva y emocional, ha sido siempre muy difícil de reconocer y de tomar en consideración como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje. Tal vez incluso más, en los procesos de enseñanza y transferenciales de la relación docente-alumno. Así, cuando el profesorado perteneciente a los Grupos 0 y 1, es interrogado acerca de la experiencia de trabajo con la diversidad socio-cultural en la escuela, se suele apelar a la expresión de sentimientos tales como “angustia”, “ansiedad”, “inseguridad”. Se trata de afectos que admiten ser analizados desde la perspectiva de la *formación* y/o capacitación en educación multicultural y que, como hemos podido conocer a través del trabajo de campo realizado, no posee de forma extendida el profesorado de estos dos Grupos.

Como otros autores también señalan (Vedder *et al* 2006; Gairín & Iglesias, 2008), aquellos contextos escolares con mayor concentración de grupos y culturas diversos, desarrollan un proceso encaminado a alcanzar una menor discrepancia entre las actitudes y estrategias aculturativas preferidas por sus alumnos miembros también de grupos minoritarios (niños y familias inmigrantes). Esto es un hecho que redundará en una mejor calidad de

relaciones laborales para el docente, un clima social óptimo para los niños, y una menor expresión del prejuicio (manifiesto y sutil).

4. Bienestar social y estrés: hacia una construcción social de la convivencia intercultural en la escuela

El estado de bienestar y/o estrés que experimenta el docente en su trabajo, son elementos de enorme importancia en el desarrollo de procesos de enseñanza y de aprendizaje. Esto es un hecho indiscutible y ha sido abordado desde varios puntos de vista; en el presente trabajo, hemos considerado dichas variables como informativas de la convivencia multicultural en la escuela, de modo de apreciar la influencia que esta experiencia conlleva en el bienestar o malestar de los sujetos que ejercen la función docente.

Como consecuencia de los estudios realizados, puede apreciarse que la variable relativa al estrés docente, medida a través de un cuestionario de fuentes de presión específicas del profesorado, no evidencia diferencias que permitan discriminar un perfil específico en esta variable entre los tres contextos estudiados y caracterizados por la menor o mayor presencia de alumnos extranjeros en los centros. Desde este punto de vista, el estrés relativo a las relaciones con los compañeros de trabajo, con los alumnos, con las familias o con la administración educativa; así como aquél derivado de las innovaciones introducidas en el ejercicio del rol o las demandas percibidas; no constituyen factores que varíen en función del grado de presencia de la diversidad étnica y cultural en las escuelas. Sin embargo, el estudio de campo y análisis cualitativo (*Estudio 2*) aporta “matices” en este sentido que caracterizan de un modo particular al profesorado según su pertenencia a alguno de los grupos estudiados. La información recogida por esta vía, da cuenta de sentimientos de ansiedad, angustia o incertidumbre, de un modo más marcado en los docentes del Grupo 1 respecto de los otros dos Grupos. Esta situación no resulta difícil de entender si se tiene en cuenta que son estos centros, los que se encuentran atravesando por un proceso de cambio y transformación en torno a su estructura, dinámica y cultura organizacional fruto de la reciente y creciente presencia de alumnado extranjero. Esta realidad, ubica a estos profesores ante una percepción de inadecuación para lograr los objetivos que se derivan de su rol, tales como dudas sobre la idoneidad o la posibilidad de conservar el equilibrio personal y el cumplimiento con aquello que los alumnos esperan de él como docente. Esta *ambigüedad del rol*, tanto desde el punto

de vista teórico como aplicado, se ha señalado la como un elemento de incidencia en los niveles de estrés laboral; la misma se define como consecuencia de conflictos en el papel a desempeñar (Manlove, 1994), y se incluyen dentro de lo que de la Torre (2007) señala como parte del *contexto pedagógico* que “aludiría al conjunto de relaciones, medios y aspectos organizativos que (...) inciden modelando el vínculo docente-discente” (p.313).

Es importante destacar además, que este proceso de transformación y cambio experimentado por el Grupo 1, se efectúa sobre un perfil organizacional más cercano al de aquellos centros cuya experiencia de trabajo con alumnos de grupos minoritarios es cercana al 1%, y de tipo excepcional (Grupo 0), esto es: con un predominio de modelo lingüístico D (mayormente euskera) y con una política de centro orientada al mantenimiento, transmisión y conservación de la cultura vasca a través de la asimilación lingüística. En este sentido, son los docentes miembros del Grupo 1, quienes dan cuenta a través de su discurso, de la tensión sentida respecto a la conservación de normas y rasgos identitarios de la comunidad en la que están insertos, y, las demandas educativas asociadas a la presencia de alumnos extranjeros.

Asimismo, las entrevistas realizadas al profesorado del Grupo 1, recoge significados en torno a la educación multicultural de corte más bien “aditivo” y en correspondencia con un enfoque basado en la “asimilación lingüística” (Banks, 2009). En este sentido, los resultados obtenidos se acercan a los hallazgos efectuados por Vedder *et al* (2006) de un alto nivel de *burnout* reportado por el profesorado, a través de estudios en los que los docentes poseían una visión asimilacionista, o que trabajaban en contextos escolares que detentaban este tipo de enfoques en el tratamiento dado a la diversidad cultural y étnica.

Por su parte, los docentes que desarrollan su labor en contextos multiculturales caracterizados por una alta presencia de alumnado extranjero (Grupo 2), desarrollan su labor dentro de una estructura organizacional con una importante trayectoria de *hacer y saber hacer* en materia de atención a la diversidad cultural. Se trata de un camino, sostenido en el tiempo y que además, como se ha podido recoger a través del *Estudio 2*, forma parte de la identidad misma de estos centros. La atención a la diversidad cultural y étnica, se asienta en rasgos propios de estas organizaciones que se traduce en un saber y un saber hacer en materia de educación multicultural, y que permite al profesorado identificarse en un sentimiento de *contribución* a la sociedad de la cual forman parte; de estar ofreciendo y aportando algo útil a la misma, y que además lo que aporta es valorado. (Blanco & Díaz, 2005). Subyace también

una idea de que la sociedad avanza en una dirección positiva y beneficiosa para todos (*actualización social*), a la vez que es capaz de comprender ese movimiento y ese progreso social, encuentra una lógica al camino que lleva la sociedad (*coherencia social*). En este sentido, se aprecia que si bien el *bienestar social*, es evaluado como una medida de percepción interna del sujeto en función de su relación con el medio en el que se inserta; no resulta difícil apreciar el carácter socialmente construido que el mismo posee.

Coincidiendo con estudios avalan la idea de que el contacto intergrupal reduce el sentimiento de ansiedad, incertidumbre y amenaza a la hora de producir y mantener esos acercamientos, y de comunicarse con grupos inmigrantes (Oerlemans & Peeters, 2010), las entrevistas realizadas al profesorado del Grupo 2, pone de manifiesto que dichas relaciones en general son positivas, que el profesorado se siente satisfecho, y percibe apoyo por parte de la administración. Este último, es considerado un importante elemento en *pro* de un sentimiento de mayor bienestar, y reduce el agotamiento o la presión de otras fuentes como la premura propia de los tiempos educativos o la falta de reconocimiento social. Además, es fundamental aquí, tener en cuenta que la tarea docente es fundamentalmente llevada a cabo por mujeres (de hecho la muestra de participantes para esta investigación refleja fielmente la realidad del sector con un 80% de mujeres), y que son ellas las que afrontan mejor el estrés y reportan un mejor rendimiento en el trabajo cuando perciben apoyo institucional (González, 2008). Se trata de una variable que incide positivamente en la capacidad de afrontamiento frente al abordaje de la diversidad en la escuela.

En resumen, Si nos apoyamos en los resultados obtenidos, podremos decir que la presencia de alumnado extranjero influye en la percepción de bienestar-malestar, permitiendo delinear un perfil entre el profesorado según el tipo de centro en el que desenvuelven su labor.

5. Rol docente y comunicación: mensajes ante el conflicto y sensibilidad intercultural

Existen dos variables abordadas a través de metodología cuantitativa, relativas a la comunicación entre sujetos y sobre las cuales se propone profundizar aquí. Una se relaciona con el tipo o estilo de mensajes que las personas emitimos ante situaciones de conflicto, que

es la que analizaremos en primer lugar, y la otra alude a la dimensión afectiva de la competencia comunicativa intercultural, que se presenta a continuación.

Los resultados obtenidos del cuestionario relativo a los estilos de mensajes ante el conflicto, señalan diferencias entre las respuestas dadas por los docentes pertenecientes a los diversos contextos educativos en estudio, en el uso de mensajes *centrados en uno mismo*. En concreto, quienes con mayor frecuencia utilizan expresiones de este tipo, son los docentes del G0, y a un nivel significativo la diferencia en este sentido se establece respecto de aquellos profesores del Grupo 1.

En primer lugar, puede decirse que la prevalencia de este tipo de mensajes puede estaría en relación al rol docente, el ejercicio socializador y de transmisión cultural y de saberes que la función docente representa. La relación pedagógica es una relación asimétrica, en donde la distribución del poder y el saber viene otorgada socialmente a la figura del maestro.

No obstante, las entrevistas en profundidad revelan un posible impacto del trabajo con la multiculturalidad sobre dicho ejercicio del rol docente, en tanto depositaria de un bagaje cultural específico y revestido de la autoridad para transmitirlo. Frente a ello, es posible observar cómo la presencia de lo *di-verso*, encarnada en el alumnado inmigrante, representa la existencia de otras *versiones* de la realidad y el mundo. De alguna manera, y si ubicamos los tres escenarios educativos en estudio en un continuo que represente etapas de un proceso, veríamos cómo, en un extremo del mismo, estaría representado por el Grupo 0, en donde los docentes no sienten cuestionada su función ni su tarea como transmisores y conservadores de la herencia cultural de un pueblo. Un escalón más adelante, se ubicarían los docentes de contextos con un relativamente reciente y bajo porcentaje de alumnado extranjero (G1), que estarían bajo el proceso de incorporación de cambios organizacionales complejos (tiempos institucionales, nuevos espacios, nuevos profesionales, cambios curriculares, etc.). Son escenarios en donde la diversidad étnica y cultural supone un primer cuestionamiento del ejercicio del rol que podría estar influyendo a nivel comunicativo en el modo de expresarse ante los conflictos. Se trata de una etapa de aprendizajes, crecimiento, y re-estructuraciones en donde el lugar de sujeto supuesto saber debe ser trabajado, la mirada de niños de otras culturas (y a través de ellos, sus familias) supone un primer momento de desconocimiento: “no me reconozco en el otro”, el maestro no se reconoce en el alumno extranjero, busca aquellos signos familiares que lo confirmen en su lugar, en su función pero “el otro no me reconoce”.

Para que esta operación pueda producirse debe haber un “trabajo”; se trata de un trabajo de cuestionamiento (de puesta en cuestión, en definitiva de interrogación), hay una “caída” del lugar de *sujeto al que se le supone un saber...* para que pueda advenir un momento de **descubrimiento**.

Finalmente, y en una etapa más adelante del continuo que proponíamos al comienzo, el profesorado del G2, caracterizado por un mayor tiempo de trabajo con la multiculturalidad en la escuela así como de formación, y como un eslabón más de este *proceso*, se acerca al Grupo 0 respecto del uso de mensajes del tipo *centrados en uno mismo* ante las situaciones de conflicto. Nuevamente aquí el docente parece haber “recuperado” el lugar que socialmente se espera de él. En algunos casos, podría decirse que nunca lo “perdió”, que la diversidad de grupos siempre ha sido objeto de su trabajo, o que pasado ese proceso que se describió más arriba (de descubrimiento), el docente puede re-construir y volver a instituirse frente a todos sus alumnos (del grupo mayoritario y de grupos minoritarios) en base a la definición de maestro que tradicionalmente ostentaba. Sin embargo, ya nunca de la misma manera que el profesorado del Grupo 0, pues para estos docentes, la convivencia intercultural supone nuevos *inputs* que hacen manifiesta la necesidad de negociar significados y pautas de comportamiento.

Estos nuevos *inputs* no sólo tienen que ver con la relación intersubjetiva e intergrupala, y con todos los dispositivos institucionales, organizacionales, grupales e individuales que se ponen en marcha para el desarrollo de la educación multicultural; sino que suponen el desarrollo de competencias específicas en el profesorado. De la mano del estado de bienestar del docente y de la capacidad de afrontamiento relativo a la ambigüedad o incertidumbre del rol que la educación multicultural plantea, nos encontramos con el desarrollo de competencias relativas a la comunicación intercultural. Concretamente, nos hemos propuesto aquí abordar la competencia comunicativa intercultural atendiendo a su dimensión afectiva: la sensibilidad intercultural.

Los resultados cuantitativos y cualitativos revelan que el trabajo con la diversidad étnico-cultural en la escuela, y concretamente para el profesorado del Grupo 2, representaría la adquisición progresiva de competencias vinculadas a la empatía, apertura mental, la implicación afectiva en las interacciones, y, la negociación. Dado que como hemos resaltando

antes, el alto porcentaje de alumnado extranjero en un centro supone una mayor y específica formación en este tema así como mayores recursos materiales, humanos y técnicos.

Importa destacar el rol de la multiculturalidad en la escuela, como un elemento que incide positivamente en la producción de aprendizajes para el docente, en tanto permite abrir preguntas acerca del grado de participación del alumnado en los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como en la forma misma en que el conocimiento es concebido por los docentes; además la misma se asocia con el desarrollo de competencias comunicativas desde el punto de vista de una mayor flexibilidad y apertura mental, en esencia de sensibilidad intercultural.

En rasgos generales, los resultados obtenidos dan cuenta del manejo de la diversidad en el aula, como un proceso de aprendizaje tanto a nivel de la organización como a nivel de la persona del docente, que se ve influenciado a través de la interacción con el alumnado culturalmente heterogéneo. A la vez que se observa cómo el docente percibe y se siente afectado por factores tales como: la lengua; la brecha cultural percibida; la propia identidad; la disponibilidad de recursos; el poder; habilidades y competencias comunicativas en el manejo de conflictos y de sensibilidad intercultural; la formación; etc.

CONCLUSIONES

A partir del objetivo general propuesto, de estudiar el impacto a nivel psico-social y en la construcción de significados en torno al trabajo con la diversidad de grupos y culturas en la escuela desde la perspectiva del docente de primaria, que desarrolla su labor en contextos caracterizados por una mayor o menor presencia de alumnado extranjero; se han podido establecer diferentes perfiles psicosociales y núcleos de significados diferenciados atendiendo a los diferentes escenarios socio-educativos estudiados.

La complementación de información derivada de la aplicación de un modelo mixto de metodología cuantitativa y cualitativa arroja una visión más dinámica y compleja de la realidad estudiada. Así, el profesorado del Grupo 0, sostiene un discurso respecto de la educación multicultural marcadamente *asimilacionista*, y (Banks, 2009, García *et al* 1997; Sleeter & Grant, 1987) específicamente basado en la denominada *normalización lingüística*, que se establece a través de la política educativa que encauza sus estrategias y recursos en torno a la homogeneización cultural a través de la lengua. Este tipo de modelo, se asienta en una fuerte identificación con la cultura endogrupal; una característica que igualmente comparten los contextos sociales donde la mayor parte de estos centros se encuentran insertos. Se trata de comunidades que depositan en la escuela sus expectativas de conservación y transmisión de la cultura autóctona; lo que hace que se perciba “la multiculturalidad” como una amenaza para el cumplimiento de estos objetivos (May, 2009). En palabras de un docente:

“el miedo es, que si vienen tantos inmigrantes se perderá el euskera... nos cuesta ya de por sí con la población autóctona...” (Docente G0, E5)

Lo que nuevamente nos conduce a alumbrar la necesidad de diferenciar entre *cultura* y *grupo*; y en tanto la tendencia del multiculturalismo ha sido la de concentrar en el concepto de cultura problemas tan estructurales como el racismo o la inequidad socio-económica; y en donde el concepto de cultura aparece como “innocent of class” (p. 35).

Unida a esta realidad, la ausencia de formación en materia de educación multicultural en el profesorado que conforma este Grupo, supone no sólo una carencia teórica (la heterogeneidad cultural como parte de lo “intrafronterizo” de la propia sociedad autóctona es negado), epistemológica y práctica; sino también un menor desarrollo de la sensibilidad intercultural a nivel comunicativo y una mayor percepción negativa de la multiculturalidad en comparación con aquellos docentes que desarrollan su labor en contexto son una mayor presencia de alumnado extranjero.

Esta notable diferencia en la posibilidad de contacto y experiencia de trabajo con alumnos de grupos minoritarios, supone también una tendencia al aumento del sesgo o favoritismo endogrupal así como una mayor intensidad de emociones sutiles (racismo afectivo) hacia estos grupos. Una situación que redundará finalmente, en un menor bienestar social comparados con sus colegas de los Grupos 1 y 2.

¿Pero qué ocurre entonces con la política educativa de la que hablamos en los centros del Grupo 2? Podría hablarse en el caso de las escuelas y docentes de este Grupo, de la “función social” que cumplen las instituciones, en este caso la educativa, con objeto de satisfacer necesidades sociales, intereses que como producto social que son, asumen progresivamente (Fernández, 1994; Frigerio & Poggi, 1992). Como hemos visto, muchos de estos centros asumen (incluso desde sus bases fundacionales) el trabajo con la diversidad de grupos y culturas; y/o la atención a colectivos socialmente vulnerables a partir de una ya larga trayectoria. Esta función asumida socialmente, de dar respuesta a necesidades sociales se refleja en los datos e información obtenida, a través de un mayor bienestar social en el profesorado de este Grupo en tanto perciben que cumplen una función especial y aportan a la sociedad de la que forman parte, se sienten a sí mismo como una parte importante de de la comunidad que integran a la vez que son reconocidos. Así mismo, son estos docentes, los que reciben formación específica para afrontar y abordar educativamente la diversidad étnico-cultural.

Así mismo, las escuelas que conforman el Grupo 2 llevan más de diez años de trabajo con grupos diversos, por lo que cabe desatacar la implicancia mediadora del *tiempo* y el *apoyo institucional* que antes mencionábamos, en el bienestar y la regulación del estrés que supone al docente el desempeño de su función en escenarios culturalmente plurales y diversos. Sin embargo, no hay en este contexto de alta concentración de alumnado extranjero, ausencia de

situaciones contradictorias como es el hecho de que sean estos mismos docentes, los que evidencien más *percepciones positivas* hacia la multiculturalidad en la escuela (a un nivel estadístico tendencial), a la vez que una mayor *percepción negativa* de las consecuencias de la inmigración en el ámbito escolar en relación con sus colegas del Grupo 1.

Además, estos resultados coinciden con lo reportado en el informe del Defensor del Pueblo (2003), en donde la variable concentración afecta a la percepción del profesorado respecto a la sobrecarga de trabajo que supone la presencia de estudiantes de otros países en el aula; los equipos directivos hacen una valoración más negativa de su centro con más del 30% de alumnado de origen inmigrante y el profesorado de estos centros piensa que se ve afectado el prestigio del centro. Finalmente, cuando el porcentaje de escolares inmigrantes escolarizados en un centro supera el 30%, la mitad del profesorado de estos centros considera que es negativa su influencia sobre el rendimiento académico del grupo.

Por otra parte, tengamos en cuenta que las actitudes positivas se expresan en términos tales como: *“La variedad étnica en las escuelas supone una experiencia positiva y enriquecedora”* ó *“Una escuela multicultural sería bueno”*, podría decirse que este grupo de docentes a un nivel *intramuros* siente satisfactorio su trabajo y piensa positiva la experiencia de su labor con la diversidad cultural del alumnado, se percibe con mayores recursos y por tanto con apoyo institucional; tal y como también lo sugieren las entrevistas en profundidad.

En junio de 2010, el Barómetro del Observatorio Vasco de Inmigración informaba que: *“A falta de la concreción de modelos de convivencia interculturales, la población vasca tiende a decantarse por un modelo de corte asimilacionista, con más intensidad que en los barómetros anteriores de 2007, 2008 ó 2009, donde el peso de la integración recae sobre todo en la población inmigrante extranjera.”* Esta falta de modelos y referentes, también es señalada dentro del ámbito educativo por Carbonell (2000) ¿Es esta una situación transferible a las escuelas y docentes que aquí se estudian? De acuerdo a lo planteado hasta ahora, existirían determinados modelos educativos de integración multicultural, que son puestos en marcha y que son contruidos y sostenidos por los docentes en las escuelas; pero que se diversifican según los micro-contextos sociales, las características de los centros en relación a su perfil lingüístico, sus bases fundacionales e identidad organizacional, la trayectoria en materia de atención a la diversidad (en un sentido amplio), etc. Así mismo, hemos visto que los modelos en educación multicultural, no se presentan de forma *“pura”* sino que pueden aparecer

solapados aunque con mayor prevalencia de alguno sobre los otros (Banks, 2001, 2009; Etxeberría, 2002; García *et al*, 1997). De esta manera, y en concreto en los centros del Grupo 2, los maestros entrevistados dan cuenta a través de sus relatos, de un modelo de educación multicultural de tipo *pluralista* (que intenta ir más allá de la mera aceptación del mosaico de culturas y la valoración positiva de todas) y *bicultural* (basado en el desarrollo de competencias en dos culturas).

Así mismo, a través de los significados recogidos en las entrevistas al profesorado, se observa que la subsistencia de un “fondo” de tipo *asimilacionista* y aún *aditivo* común a los tres grupos de maestros en estudio. De hecho, para muchos de los docentes pertenecientes a estos centros con alta concentración de alumnado extranjero, el modelo basado en el *lenguaje* y que responde a la lógica de la *normalización* lingüística, se reconoce a través su discurso, aunque de una manera menos central en comparación con sus colegas de los Grupos 0 y 1.

El tiempo de estancia o permanencia del inmigrante en el país o comunidad receptora, también cobra gran importancia en relación a los diferentes modelos de educación multicultural que se sostienen y construyen en la escuela. Si la estancia es temporaria o permanente, requiere de abordajes diferenciados; Castles (2009) expresa esta situación de la siguiente manera:

Where migrants were initially perceived as temporary “guest workers”, educational policy focused on maintaining migrants languages and cultures so that migrants would be ready to go back home. Where, by contrast, migrants were expected to settle permanently, the approach was to ensure that children absorbed the culture and language of the receiving country and lost their cultural distinctiveness (p. 49).

Sin embargo, esta situación se volvió problemática a partir de los años 70, en la medida en que los inmigrantes se establecían, pero no se asimilaban por diversas razones aunque en gran parte como resultado del mismo proceso y experiencia migratoria: la percepción de rechazo o actitudes racistas; la desventaja social relacionada con el tipo de mercado laboral al que se logra acceder; porque la conservación de las costumbres, la lengua y la religión son cruciales para la identidad misma; etc. (Castles, 2009).

En los docentes del Grupo 2, hay una mayor conciencia acerca del “movimiento” o del carácter temporal que puede tener la estancia de los alumnos y sus familias de origen inmigrante. Puesto en palabras de una docente a cuyo centro asisten alrededor de un 80% de alumnos inmigrantes:

“Aquí tenemos el modelo lingüístico B que es castellano y euskera, aunque en el nivel Infantil prácticamente estamos trabajando todo en euskera. En primaria esto es casi imposible, no lo exigimos de la misma manera, imagínate con niños que llegan a mitad de curso, con niños que se van a mitad de curso... otros que están un tiempo y antes de acabar se marchan... ¡Y los que vienen con edades que corresponden a los últimos cursos de primaria! (...)” (Docente G2, E4)

Mientras tanto, el profesorado del Grupo 1, refiere sentimientos de frustración, e impotencia cuando estas situaciones se producen:

“(...) yo creo que la primera experiencia es para contarla... Se matriculó un chaval a mitad de curso, no sé si estuvimos quince o veinte días moviendo Roma con Santiago para organizar todo...vino un día a clase y al otro día ya se marcharon. Esto es, la primera experiencia. Y se puede ver en el libro de actas de la comisión pedagógica, cuántas actas hay dedicadas a este chaval, al acogimiento y nada, no sé si estuvo más de tres o cuatro días. Y otros han hecho pues igual un curso...dos cursos...” (Docente G1, E2).

“(...) Además, cuando empezaba a adaptarse, a aprender mejor el euskera...se va...y eso te dá una pena...” (Docente G1, E3).

“Pues un poco...por un lado entiendes, pero a nivel general, por ejemplo yo... no, no voy a hablar de mí, pero a nivel general dices “qué cara”, ¿no? Les das aquí de todo y de repente ellos se van y se llevan todo... y no terminan de hablar en euskera y es como un poco... impotencia, impotencia de que estás haciendo todo, todo lo que puedes por ellos y luego no tienes una respuesta de la familia” (Docente G1, E1)

Entender y abordar la diversidad cultural producto de los movimientos migratorios, desde un modelo educativo sustentado en los principios de *asimilación*, enfrenta al docente a

este tipo de situaciones que alimentan una sensibilización negativa y abre la posibilidad de que proliferen atribuciones también negativas sobre los grupos minoritarios. Desde este enfoque se carece de herramientas conceptuales y prácticas que comprendan la educación multicultural como un proceso inacabado y multinivel, desde un punto de vista “holístico”. En palabras de Banks (2001): “A major goal of the school should be to help students acquire the knowledge, skills, and attitudes needed to function effectively within the national macroculture, their own microcultures, and within and across other microcultures.” (p. 11)

Entonces, ¿cuál es la posición que los centros y docentes del Grupo 1 ocupan en esta realidad? Los resultados de ambos enfoques metodológicos realizados arrojan información relativa a un proceso de cambio a través del cual comienzan a incorporarse nuevos argumentos explicativos de la realidad multicultural en la escuela (Aguado, 2003) que van más allá de un paradigma exclusivamente *aditivo* (Banks, 2001, 2009); aparecen actitudes y significados ligados a la *tolerancia* (García *et al* 1997), y existe una apuesta por revalorizar las diferencias aunque todavía desde espacios y abordajes institucionales basados en la *segregación* (Muñoz, 2001) que se materializan en las denominadas aulas “puente” o aulas de apoyo.

Las escuelas que componen este grupo, presentan características organizacionales más cercanas a aquellas del Grupo 0. Esto es, en su mayor parte responden al modelo lingüístico D, por tanto los fines y objetivos pedagógicos y sociales que se proponen van en consonancia con lo planteado para el primer grupo descrito: la conservación del bagaje cultural a través de estrategias de asimilación lingüística. Un hecho que los ubica, en una situación de tensión respecto a responder a las demandas del contexto social y en consonancia con la identidad de los centros; y aquellas necesidades educativas emanadas de la presencia de alumnos extranjeros. La “presión numérica” del alumnado de origen extranjero, en este caso algo mayor al del Grupo 0, supone también pasar por un proceso de *cuestionamiento* y de reflexión sobre las prácticas que se están llevando a cabo y los resultados obtenidos. Téngase en cuenta por ejemplo, que los datos cuantitativos hablan de una menor utilización (a nivel estadístico significativo de .05) de aquel tipo de mensajes *centrados en uno mismo* en comparación con el Grupo 0; lo que implica una “descentralización” del docente en el lugar de portador de un saber y una verdad única. La di-versidad de grupos y culturas irrumpe en el quehacer cotidiano de estos maestros, y hace presente la existencia de otra *versión* de las cosas y el mundo. Asimismo, los análisis de correlación, indican que son estos dos Grupos, el 0 y el 1, en donde la sensibilidad intercultural, las actitudes, las emociones y los estilos de mensajes se encuentran

más asociados con el bienestar social en comparación con sus colegas del Grupo 2. En el caso de estos últimos, el bienestar social se asocia más fuertemente con las actitudes (especialmente las negativas) y con la implicación durante la interacción como parte de la sensibilidad comunicativa intercultural.

En este sentido, las entrevistas en profundidad dan cuenta de un proceso de tensión que oscila entre el cambio y la “resistencia” al mismo. No obstante, la introducción de recurso humano especializado en los centros (profesor de refuerzo lingüístico, mediador intercultural) así como material para la adaptación curricular y actividades específicas en materia de integración de la diversidad cultural en la escuela, implican cambios e innovaciones que afectan a la manera de hacer y pensar de la organización (cultura organizacional). La presencia de alumnos extranjero, trae consigo la introducción de profesores y especialistas que encarnan nuevas figuras y roles dentro del espacio institucional-organizacional, “otros extraños” que comienzan a ser depositarios de demandas y sobre los cuales se construyen significados acerca de lo que la educación multicultural es.

Por otra parte, el profesorado del Grupo 1, se encuentra cercano a sus colegas del Grupo 2, respecto del nivel de sensibilidad intercultural que alcanzan, y el sentimiento general de bienestar social. También se observan similitudes en cuanto a la menor expresión de emociones sutiles respecto de sus colegas del Grupo 0. En este sentido, y como ya se ha mencionado, la presencia de alumnos extranjeros, la experiencia de trabajo producto de la convivencia con la diversidad socio-cultural, tiene un impacto positivo en el desarrollo de competencias comunicativas relativas a la empatía, la apertura mental, la capacidad de emitir respuestas emocionales positivas y control de las negativas, o la capacidad de disfrutar de interactuar con personas de otras culturas. Así mismo, y contrariamente a los resultados referidos en el Informe del Defensor del Pueblo (2003), los docentes que trabajan en ambientes escolares con media (G1) y alta (G2) concentración de alumnado extranjero, existe un mayor grado de satisfacción y bienestar social.

Para finalizar señalar que, en los tres Grupos en estudio, son las variables relativas a la comunicación intercultural, las actitudes y las emociones las que presentan correlaciones entre sí y con el bienestar social a nivel estadístico significativo. Ello señala, la importancia de trabajar con los docentes aquellos aspectos relativos al prejuicio sutil que manifestado a través de los sentimientos o emociones se asienta en creencias y valores fuertemente arraigados y en

los que el docente ha sido socializado y que el contexto social del cual forma parte también posee. Dotar al docente de herramientas y espacios de reflexión así como de herramientas de apoyo institucionales, resulta crucial para que el mismo pueda constituirse como agente de cambio hacia la construcción de una sociedad plural a nivel socio-cultural.

LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Como señala Vilà (2008b), abordar las limitaciones del propio trabajo de investigación requiere de un distanciamiento, capacidad de autocrítica y madurez. En este sentido, en la medida en que se obtenían los resultados derivados de los análisis correspondientes al Estudio 1, se hizo presente la tentación de hacer “Harking” (Kerr, 1998), es decir, *hipotetizar después de los resultados*, no obstante y por lo que se ha mencionado, en la medida en que los resultados que se obtenían nos *sorprendían* y se presentaban en un sentido diferente al que suponíamos en un comienzo. Pensamos entonces que la capacidad de “dejarse sorprender” era uno de los mayores aportes que podían ofrecerse, y que, ese es el concepto que se quiere transmitir y se puede brindar para ser plasmado en programas de intervención y formación al profesorado: *dejarse sorprender*. En tanto que “lo diferente”, lo “inesperado”, *la diversidad*; genera sorpresa, representa un desafío e invita a la creación, allana el camino a la innovación.

Concretamente, se señalan a continuación algunos de los aspectos que podrían haber sido mejorables.

La accesibilidad a la muestra presentó un gran desafío puesto que hay que tener en cuenta variables específicas del docente en actividad: calendario escolar, disponibilidad de espacios y tiempos institucionales, disponibilidad de tiempo por parte del profesorado en servicio, autorización de los directivos, etc.

Por otra parte, una limitación a la hora de recoger las percepciones, emociones, actitudes y conductas del profesorado respecto del alumnado inmigrante, fue la de no discriminar o especificar al grupo nacional y/o cultural de pertenencia del alumnado; las referencias en la redacción del cuestionario fueron generales expresadas a través de la categoría “inmigrante” por sobre las particularidades de los diferentes lugares geográficos, políticos y culturales de origen del alumnado extranjero. Durante el trabajo de campo, este hecho, fue comentado por el profesorado encuestado, en tanto resultaba dificultoso referir disposiciones subjetivas sobre un colectivo inespecífico en el sentido señalado. No obstante, a los fines propuestos por el trabajo de investigación y teniendo en cuenta la complementación

de información recogida a través de metodología cualitativa, como es la entrevista en profundidad, pudieron recogerse algunos matices relativos a esas diferencias. Aunque sería importante atender a este hecho en futuras investigaciones, de modo de poder conocer de un modo más fino y preciso, las dinámicas intersubjetivas e intergrupales.

Siguiendo esta línea, varios de los estudios consultados y que sirvieron de antecedente al presente trabajo, sugieren la recuperación de percepciones, vivencias y actitudes del alumnado; de modo de configurar un cuadro más completo y bi-direccional de la educación multicultural. Tal vez, el principal desafío en este sentido, sea el grupo etareo que comprende el nivel de enseñanza primaria: 6 a 12 años, y por ello, el diseño metodológico (y su adaptación) para la recogida de información.

En orden a completar aún más las fuentes de información hubiese sido interesante recabar datos a través de observaciones y registro de clases por ejemplo. También el estudio de documentación interna de cada centro, como por ejemplo el *Proyecto Educativo de Centro* (PEI), idearios, proyectos en marcha, modificaciones curriculares, planes formativos del profesorado, etc. De este modo se accede al análisis de lo formal, el currículum explícito, lo deseable, lo ideal por un lado; y aquello que resonde a la lógica de lo no-formal, el currículum oculto... tan necesarias para establecer un currículum que contemple la diversidad cultural y procure erradicar el prejuicio (Quilty, 2008). En este caso, existieron limitaciones de tiempo y recurso humano para completar este tipo de trabajo, pero consideramos importante destacar la necesidad para investigaciones futuras de incluir este tipo de fuentes informativas y su posterior análisis.

Si bien fueron tomados todos los recaudos necesarios para explicar los puntos más importantes del cuestionario a aplicar, ejemplificar y aclarar posibles dudas, algunos resultados pueden haber sido influenciados por el método común de varianza como resultado de los significados atribuidos por los propios participantes a través del método de autoaplicación del cuestionario. No obstante, el estudio de las percepciones, sentimientos y actitudes internas de los participantes que aquí se presentan, requiere de la autoaplicación y no del registro "objetivo" proveniente de un observador externo.

Respecto de la posibilidad de generalización de los resultados obtenidos, importa destacar que la investigación se sitúa dentro de un escenario social específico (como es la

escuela), en la Comunidad Autónoma Vasca, en donde la perspectiva de atención a la diversidad socio-cultural se extiende necesariamente asociada a un contexto cultural y socio-histórico particular. Como consecuencia de ello, los resultados no permiten una generalización y transferencia a otros países, organizaciones educativas o culturas. Sin embargo, los resultados obtenidos brindan información de referencia de gran importancia en materia de educación multicultural que sirve de base y orientación a futuros estudios trans-nacionales y transculturales.

En cuanto a los instrumentos utilizados, cabe destacar el esfuerzo y desafío que significó la adaptación de la *escala de sensibilidad comunicativa intercultural* (Chen & Starosta, 2000), debido a la escasez de estudios y referencias sobre competencia comunicativa intercultural en el contexto español y de habla hispana; especialmente desde un punto de vista educacional como el que aquí se aborda a través del profesorado en actividad. No obstante, en este sentido, fueron de enorme ayuda, los trabajos realizados por Vilà (2003, 2006, 2008a) de adaptación de la escala de sensibilidad intercultural sobre una muestra de adolescentes de nivel secundario en el contexto catalán. Asimismo, señalar los aportes teóricos de Rodrigo (1996, 1999), que han sido fundamentales para el desarrollo del presente trabajo de investigación. Aunque esta escala haya sido utilizada y fiabilizada en otros países además de Estados Unidos, como por ejemplo en el contexto alemán (Fritz, Möllenberg & Chen 2000), las diferencias culturales podrían atribuirse a diferentes estilos de respuesta (Páez & Vergara, 2000).

Por otro lado, gran parte de los instrumentos utilizados en esta investigación, no habían sido aplicados al colectivo docente, por lo que si bien por un lado supuso un desafío y una limitación a la hora de contrastar los resultados obtenidos, pasan a constituir ahora, una fuente de referencia tanto en la línea temática propuesta como en otras.

Finalmente, cabe comentar algunas observaciones referidas al instrumento de medida del *sesgo endogrupal interétnico*. En reiteradas oportunidades, durante la pasación del cuestionario, los docentes manifestaron su desacuerdo e incomodidad frente al tipo de preguntas que esta escala contenía, aduciendo, que resultaba “chocante” tener que contestar esas preguntas, y que hacer este tipo de preguntas, implicaba “hacer pasos hacia atrás” en los intentos de eliminar actitudes intolerantes o xenófobas y, promover el respeto por otros grupos y culturas. Asimismo, algunos comentarios tanto verbales, como escritos en el mismo

cuestionarios, hacían referencia a la dificultad que les suponía pensar en un “alumno inmigrante” como genérico, ya que explicaban que para ellos existían diferencias en sus percepciones según el origen geográfico-cultural de estos niños y sus familias. Ello nos habla por un lado, de la extendida sensibilización que hay dentro del escenario educativo respecto de la convivencia multicultural y valores asociados a la tolerancia, el respeto, el desarrollo de percepciones de enriquecimiento cultural, etc. Pensamos también, que este tipo de opiniones y percepciones se asocian a la función social o construcción de del rol docente a través de su formación. Y, por otro lado, no sólo confirmar las diferencias socio-culturales percibidas según el origen del exogrupo al que se hace referencia, sino también la necesidad de tomar en cuenta para futuras investigaciones y para la formación y capacitación docente, estos aspectos.

Creemos importante destacar la necesidad de desarrollar instrumentos más ajustados a las demandas sociales y el proceso que la sociedad experimenta en torno a valores deseables, menos etnocéntricos, más relativistas y asociados al respeto, la tolerancia y la puesta en valor de aquellos grupos socio-culturales diferentes al propio. “Y es que el conocimiento no es sólo el producto de una operación mental, cognoscitiva, académica e interna a la ciencia, sino también se desarrolla en unas condiciones sociales y cumple finalidades sociales. Con otras palabras, el conocimiento en ciencias sociales es un discurso sobre las relaciones sociales envuelto en todos los celofanes sofisticados que se quiera de métodos y técnicas, pero es un discursos social y por tanto una práctica social.” (García *et al*, 1997 p. 248).

PROPUESTAS PARA LA INVESTIGACIÓN FUTURA Y LA APLICACIÓN PRÁCTICA

A partir de los resultados obtenidos, es posible destacar aquellos datos que informan acerca de líneas de mejora para la formación y práctica docente en el abordaje de la diversidad en la escuela. En este sentido, un primer dato importante que se deriva de la presente tesis, es que la experiencia continuada en el trabajo con la diversidad cultural del alumnado, junto con la formación del profesorado; una cultura organizacional del centro flexible que permita el desarrollo de modelos educativos orientados al bi-culturalismo e interculturalismo; y el apoyo institucional; producen efectos más positivos tanto a nivel del bienestar del profesorado y el desarrollo de sensibilidad comunicativa intercultural. Este hecho, sin duda tiene sus implicancias en la calidad de enseñanza que se brinda, en tanto el clima afectivo que se establece en el centro y, suponemos también en el aula, favoreciendo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El trabajo con la diversidad socio-cultural supone un nuevo reto en la formación del profesorado (Rodríguez, 2003) requiere indudablemente, de competencias específicas. Sin embargo, no es suficiente el hecho de mejorar las actitudes del profesor, sino **cambiar la capacidad del profesor para lograrlo** (Díaz-Aguado, 1996).

De las entrevistas se desprende la necesidad y conciencia por parte de los docentes de recibir formación en este sentido; y en general se valora positivamente aquél tipo de formación que permita el intercambio y la puesta en común de experiencias y dificultades. Así mismo, los seminarios o cursos de formación en los que prevalecen dinámicas activas y participativas son las mejor valoradas por el profesorado en actividad. No obstante, y en coincidencia con otros autores (Leeman & Ledoux, 2005), creemos necesario acompañar tales actividades con herramientas teóricas que sustenten la reflexión y que permitan al docente el desarrollo de un pensamiento crítico, en especial cuando se trata de hacer consciente los valores y creencias que por muy obvios y cotidianos, son los más “invisibles” y los que mayores repercusiones suelen tener en la práctica y las relaciones interpersonales e inter-grupales en la escuela.

La puesta en práctica de dispositivos de formación que abarquen al cuerpo docente de una misma institución en su conjunto suele resultar mucho más efectiva que aquellos cursos en los que participan solo algunos representantes. En este sentido, si bien es reconocido el efecto multiplicador que un agente educativo puede ejercer sobre su grupo de compañeros; la introducción de innovaciones profundas en materia de creencias, actitudes y valores; precisa de una “bajada” al conjunto de profesores como grupo, e inclusive, de que quien coordine e imparta la formación sea un agente externo a la institución.

Garrido (2001) señala tres aspectos fundamentales a la hora de desarrollar competencias integradoras: *el objeto de la actitud* (en este caso alumnos, niños y niñas, cuya identidad se construye a partir de un grupo social y cultural diferente), *las condiciones en que se expresa la actitud* (la cultura organizacional de las escuelas puede hacer variar los resultados que se obtengan) y finalmente *las influencias anteriores* (experiencias de contactos interculturales, de convivencia con la diversidad socio-cultural y concretamente educativas que se hayan experimentado con anterioridad). En este sentido, suponemos que la implementación de estrategias del tipo de investigación-acción en donde el conocimiento teórico en conexión con un pensamiento reflexivo permitiría a los docentes sobrellevar diversos tipos de resistencias (temores, incertidumbre, prejuicios, etc.) relativas a la educación multicultural. En este sentido, estudios como el de Kostas (2006) en Grecia o el de Milner (2005) en Estados Unidos, confirman que el cambio de un modo más permanente en las creencias de los docentes se produce entre aquellos que llevaron a cabo este tipo de procesos. La utilización de diferentes instrumentos que sirven a la introspección desde un enfoque reflexivo como son la *observación colaborativa* de clases, *la entrevista*, el *portfolio* o el *diario de aula*, constituyen herramientas para la formación continua del profesorado de incalculable valor (Lyons, 1999; Shulman, Lotan & Whitcomb, 2006). La puesta en práctica de tales dispositivos, así como su seguimiento y evaluación, resulta una experiencia que coloca al docente como agente activo en la construcción del conocimiento, abriendo la posibilidad de articular lo singular y lo colectivo desde una perspectiva etnográfica como propone Latorre (2003). Ser parte de la construcción del conocimiento, implica dar lugar a sentimientos de incertidumbre, duda o angustia en relación con las vivencias y experiencias; y en donde la reflexión sobre la propia experiencia re-significa, interpreta y da sentido a la práctica educativa en escenarios educativos caracterizados por la pluralidad socio-cultural.

Más concretamente, del trabajo de campo realizado se desprende la necesidad de desarrollar una cultura de tipo colaborativa en el profesorado (Hardgraves, 1998) que habilite al docente para el trabajo coordinado y en equipo; de hecho, resulta importante destacar que son los docentes de los Grupos 1 y 2, quienes presentan mayores niveles de bienestar social asociado a la cohesión grupal y sentimientos de pertenencia al grupo/comunidad. Lo que coincide con los resultados del Defensor del Pueblo (2003) de que los centros que escolarizan un mayor número de alumnos extranjeros hacen una valoración más alta respecto al buen clima de trabajo en el centro ya que cuentan con el apoyo del resto de los compañeros y compañeras.

La actitud hacia el conflicto y hacia lo nuevo desde la perspectiva de la *cultura de colaboración* (Hargreaves, 1988) en el centro educativo, supone el adecuado intercambio entre las demandas externas y la realidad interna del centro así como la percepción de las discrepancias o diferencias existentes como algo natural y capaz de enriquecer o producir mejoras en la organización.

En esta misma línea, se rescatan algunas características enunciadas por el profesorado entrevistado respecto del perfil docente requerido para el trabajo con la multiculturalidad en la escuela: “apertura”, “flexibilidad”, “formación”, “aplicación de dinámicas de grupo y trabajo en equipo con el alumnado”, “promoción de la participación”, “habilidades relativas a la entrevista con las familias”, “saber hasta donde preguntar”, “respetar”, “ponerse en el lugar del otro”, “conocimiento de la cultura y costumbres del alumnado extranjero”, etc.

La “recuperación” de núcleos de significados, permite la re-construcción significativa en donde el maestro puede tomar un rol activo y participativo, puede re-conocerse y reconocer a sus alumnos como portador y agente productor de conocimiento. La *formación permanente* es una herramienta de enorme valor en la introducción de cambios institucionales, como en este caso la escuela; y la puesta en marcha de dispositivos que ayuden al maestro a barajar alternativas e intervención basadas en nuevas conceptualizaciones como es el hecho de que la *identidad social* de un individuo es un proceso inacabado y plural, que admite la sumatoria y que puede por tanto sostener discontinuidades, fracturas y mixturas (incluso ambigüas y en apariencia contradictorias). Como hemos visto, existen contextos escolares que posibilitan un mejor rendimiento y adaptación e intergración del alumnado extranjero, que otros a través de la puesta en práctica de modelos de educación

multicultural orientados a la “des-identificación protectora” (Banks, 2009) que implementen asignaturas y programas orientados a la reducción del prejuicio, y más estructurales en la medida en que creen ambientes en donde existan más altas expectativas sobre el alumnado de origen extranjero, brinde lugar al análisis de las presunciones culturales y el impacto social que ello tiene, así como una mayor comprensión de la identidad grupal y las relaciones intergrupales, las relaciones de poder, etc. De hecho, algunas escuelas promueven en los niños con bajo nivel en la segunda lengua (L2), interacciones sociales fructíferas y estrategias cognitivas necesarias para realizar diferentes tareas. Sin embargo y como señalan Vedder *et al* (2006), las mayores dificultades para los niños extranjeros con bajo nivel en la adquisición de la segunda lengua, son sintéticamente dos: aquellos contextos caracterizados por un *laissez faire*, y que no poseen una estructura clara; y aquellos otros en donde el docente lleva adelante un modelo tradicional de transmisión.

Por ello, los posicionamientos de corte asimilacionista (exclusivamente) dificultan la puesta en práctica de estrategias de intervención socio-educativas orientadas al *switch* cultural en tanto se acercan a una visión esencialista, tanto de la propia cultural como la de los otros. Suele haber entonces, un desencuentro entre los estilos de enseñanza del profesorado y las necesidades requeridas por el alumnado inmigrante (Vedder *et al*, 2006). Este “mismatch” o desencuentro entre el alumno y el maestro trae consigo problemas académicos y de conducta en el primero y puede constituir una fuente importante de estrés para el maestro. Este “desequilibrio” entre las vivencias y percepciones que docentes y alumnos extranjeros tienen durante el primer período de escolarización de estos últimos, ha sido estudiado también por Gairín & Iglesias (2008), quienes también destacan las consecuencias negativas en el futuro escolar de estos niños y niñas a partir de tales experiencias.

En palabras de Estrela (1992), “A relação pedagógica tem de se basear no respeito pela pessoa, pois só esse respeito evita a chantagem afetiva e defende a pessoa.”(p. 41). Efectivamente y como expresa la autora, es más fácil amar al alumno que respetarlo; lo que indefectiblemente lleva a la profunda necesidad de trabajar con los docentes el hecho de que encarnan una “función” y que los alumnos cuando lo miran, están mirando “a través de él” la función encarnada, de representante de una institución, de una organización, de una cultura... El ejercicio docente implica “(...) renunciar à ilusão de ser a origem dos impulsos ternos e hostiles que lhe sao dirigidos, tal é a ferida narcisista que a teorização freudiana dos

fenómenos transferencias inflige aos professores” (Filloux, 1987 p. 162, citado en Franco, 1999).

Por todo esto, y en relación al prefijo (*re*) que incluimos en el título de la presente tesis, que hace referencia al proceso de cambio: de re-estructuración, de re-construcción, de re-significación que viven los docentes en el trabajo con la multiculturalidad en la escuela y el progresivo aumento de alumnos con patrones socio-culturales diferentes al del propio. Concluimos, con una respuesta rotundamente afirmativa al interrogante planteado por Martin & Mijares (2007):

...si la inmigración está contribuyendo a abrir espacios para repensar y discutir la homogeneidad o diversidad de nuestra comunidad, la propia experiencia migratoria y lo que ésta desencadena, el retraso o la aportación que suponen los recién llegados, el valor de sus conocimientos –incluidos los lingüísticos– y el futuro que se les asigna en la sociedad de acogida y en el mercado laboral (p. 20).

CAPÍTULO VIII. DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

CONSIDERAÇÕES PRÉVIAS

O exercício da função docente em contextos sociais e escolares caracterizados pela presença de alunos estrangeiros supõe a introdução de novas dinâmicas interpessoais, intergrupais e organizacionais que envolvem e afectam os sujeitos em diversas variáveis psico-sociais bem como na construção dos significados socialmente compartilhados em torno da prática educativa e da multiculturalidade.

A partir do objectivo geral que procura estudar o impacto a nível psico-social que tem para o docente o trabalho em contextos escolares com diferente grau de densidade multicultural dos alunos, bem como os significados que este constrói da educação intercultural; efectuaram-se importantes achados que permitem não só compreender melhor este fenómeno a partir da perspectiva do professor como um dos principais agentes educativos implicados, como também, aproximarmo-nos de algumas respostas a perguntas tais como: de que maneira, o trabalho docente em escolas fortemente marcadas pela presença de alunos estrangeiros, influi e molda as atitudes, emoções, concorrências comunicativas, estilos de mensagem, a percepção de bem-estar ou mal-estar nos docentes? Que outras variáveis acompanham essa influência? Existem diferentes perfis psico-sociais no professorado segundo a maior ou menor presença de alunos estrangeiros nas aulas? Que concepções de educação multicultural possui o docente? Que significados constrói o professorado a respeito da prática educativa multicultural? Em torno de que outras variáveis e/ou condições sócio-políticas se constroem esses significados?

Em primeiro lugar, assinalamos que se puderam apreciar diferenças tanto através do estudo quantitativo (sobre variáveis psicossociais específicas) como através do estudo qualitativo (em relação aos significados compartilhados pelos professores), entre as diferentes sub-amostras de docentes, segundo a percentagem de alunos estrangeiros escolarizados nos centros a que estes pertenciam. No entanto, o trabalho de campo realizado revela que estas diferenças não se devem exclusivamente ao facto de os centros terem uma maior ou menor presença de alunos estrangeiros. O impacto do fenómeno migratório na escola e o processo de educação multicultural associado a ela, supõe uma leitura complexa do que ocorre nos centros; uma visão mais de tipo sistémica das relações dos sujeitos dentro da organização

educativa; a nível interinstitucional das escolas com outras organizações sociais e políticas; com o contexto social mais amplo; com as famílias; com a administração educativa; etc.

Em segundo lugar, a análise crítica dos resultados e da realidade com a qual nos deparámos, baseia-se numa concepção de educação multicultural não limitada à convivência (co-existência) intergrupar na escola como consequência do fenómeno migratório; mas a partir de uma concepção abrangente que inclui todos os actores sociais, e não só ao estrangeiro, e a partir de uma definição de cultura entendida em termos de uma “mistura de traços” que transcende os limites geográficos e nacionais; que constitui algo inacabado e que muda; que excede a nossa capacidade de controle; e que não escapa às dinâmicas de acesso e distribuição do poder.

A partir daqui, e em coincidência com os resultados encontrados noutros estudos como o de Rodríguez (2008) ou o de Leeman & Ledoux (2005); observa-se que a concepção que os docentes constroem de uma educação multicultural ou intercultural, encontra-se fortemente cingida à presença de alunos de origem (nacional e geograficamente) estrangeira. Prevalece além disso, uma interpretação mais “solta” da educação multicultural, definida em termos “pluralísticos”. Assim mesmo, existe uma falta de clareza e de acordo entre o professorado no que diz respeito às diversas perspectivas e enfoques na educação multicultural, conceitos que defini-la-iam, ou nos grupos e pessoas que a mesma envolve.

Outro elemento particularmente relevante da gravitação que resulta das análises realizadas, é o facto de que a política educativa em torno do tratamento da diversidade étnica e cultural nas escolas, tem a normalização linguística como eixo e como estratégia pedagógica comum. Este facto torna-se presente nas escolas, através dos recursos, das práticas, da formação que recebe o professorado, da identidade dos centros, da sua cultura organizacional, e dos significados construídos em torno disso. Desta maneira, o tratamento dado à educação multicultural, apresenta-se em consonância com a política educativa que se sustenta e sua instrumentalização. A educação multicultural tem existência na medida em que nos centros haja alunos estrangeiros, e que a dita presença, além disso, represente uma proporção determinada no que diz respeito aos alunos autóctones. Recordemos que os recursos materiais e humanos para dar uma resposta educativa à multiculturalidade se distribuem e se atribuem de acordo com a percentagem ou número de alunos estrangeiros nos centros.

Não obstante, resulta importante destacar a notável capacidade por parte da Administração Educativa, para a inovação e a implementação de estratégias e recursos para dar resposta aos pedidos emanados da presença de grupos minoritários nas escolas. Neste sentido, existem diferentes ferramentas e dispositivos (centros de apoio educativo, especialistas, espaços e ofertas de formação, etc.) que facilitam o seguimento, avaliação e dão *feed-back* da prática educativa nos centros às instâncias superiores no organigrama piramidal do sistema educativo.

Como vimos no capítulo dedicado a contextualizar a presente investigação, ainda que a Comunidade Autónoma Vasca seja uma das que mais tardiamente experimentou o impacto da imigração estrangeira dentro da Espanha, ela conta com uma história migratória que marcou profundamente a sua conformação e heterogeneidade. Primeiro, a perda do *euskera* nas gerações que emigraram para a América; a diáspora unida a um sentimento de patriotismo retrospectivo e o mito do regresso (Zubieta, 2004); a imigração interna produzida no século XX e as mudanças na prática cultural linguística entre *vascos* e imigrantes internos espanhóis (em especial aqueles da terceira geração); e finalmente a imigração externa e o leque de línguas que traz consigo, e que activam, continuamente, diferentes movimentos de reivindicação identitária em que a língua se assume como instrumento. As posturas ideológicas e políticas que se foram sucedendo com o devir histórico, procuraram facilitar a integração da diversidade étnica e cultural a partir de diferentes enfoques não sem enfrentar tensões e contradições no que diz respeito a sustentar simultaneamente processos homogeneizadores na identidade social. Assim, o processo de “recuperação” do baluarte cultural representado pela língua requer da comunidade um olhar para o interior de si mesma, que pode dificultar a integração de novos elementos culturais que, neste caso, “o imigrante” é portador. Isso supõe uma ambivalência conservação-inovação, difícil de levar por diante para muitas das instituições sociais como, neste caso, a educativa.

Neste sentido e dentro deste marco, os estudos realizados encontram como facto generalizado, limitações no momento de falar de educação multicultural num sentido que vá para além da integração artificiosa de conteúdos de outras culturas às matérias que definem o curriculum escolar; ou uma participação activa dos alunos nos processos de construção do conhecimento. De facto, através do trabalho de investigação realizado, fica-se a conhecer que subsistem tensões produto de lógicas e interesses contraditórios que se apresentam como paradoxais para o professorado, e que giram em torno dos seguintes pontos:

- a procura do contexto social mais próximo em que a escola se inscreve, e, os requerimentos educativos produto da diversidade sócio-cultural;
- a inovação educativa vs. métodos tradicionais de ensino;
- a identidade organizacional dos centros e as procuras emanadas tanto da diversidade sócio-cultural como do mesmo sistema educativo;
- a desejabilidade social que o papel docente exerce na construção de significados sobre diversidade étnica dentro e fora da escola vs. crenças e ideias preconcebidas em que os docentes são socializados;
- o grau de sensibilização que a escola e o contexto social onde esta se insere tenha sobre a multiculturalidade;
- a formação que tenha o professorado em matéria de educação multicultural;
- o apoio institucional percebido;
- o modelo linguístico do centro;
- as crenças e estratégias pedagógicas derivadas do plano atitudinal do docente, representadas por um estado desejável de integração da diversidade étnico-cultural vs. a percepção a respeito das consequências derivadas da atenção educativa à diversidade étnico-cultural na escola;
- a identificação com o endogrupo e o enriquecimento cultural percebido, produto da convivência intercultural,
- a sensibilidade intercultural e a necessidade de negociar significados vs. uma construção do papel docente tradicional como depositário do "saber";
- a tarefa docente desenvolve-se num tempo marcado pela "imediatez", as interações dentro do dispositivo da aula sucedem-se com uma vertiginosa rapidez de perguntas, respostas, vislumbres de entendimento e de explicações que o professor gestiona/organiza a partir da observação permanente de signos no grupo de alunos (gestos, atitudes, posturas, etc.), e que lhe permitem por sua vez, orientar e ajustar as suas explicações, intervenções e dinâmicas. Uma situação que se agudiza e se manifesta em forma de incerteza e ansiedade (inclusive angústia) face à diversidade sócio-cultural e à ausência de códigos comuns que permitam ao docente confirmar (e se-confirmar) nas acções que leva a cabo;
- visões essencialistas da cultura e do homem. Por exemplo: os professores aludem com frequência a "características pessoais" do docente ao referir-se ao perfil necessário para trabalhar com a diversidade sócio-cultural na escola. Isso encerra a ideia de

qualidades intrínsecas ao sujeito dificilmente factíveis de modificar, mudar ou desenvolver. Esta situação conduz com frequência à ideia de que não é necessário formar-se neste tema; ou modificar o curriculum com base numa ideia de mundo intercultural; não é necessário incluir nem muito menos reestruturar conteúdos ou actividades relacionados a esta temática.

- A multiculturalidade, e em consequência a educação multicultural, define-se em termos de ter/não ter alunos estrangeiros. O qual, põe em evidência o impacto que têm as políticas educativas nas práticas escolares; que como vimos, seguem esta mesma lógica no momento de prover formação ou dar recursos às escolas e ao seu professorado.

DISCUSSÃO

O presente capítulo, representa um nível analítico integrado dos dados recolhidos através de duas metodologias diferentes, uma qualitativa e outra quantitativa. Este uso em comum dá lugar a reflexões bem como a explicações mais ricas e completas da realidade em estudo, bem mais do que cada uma só por si poderia dar.

A seguir, apresenta-se uma série de pontos de discussão derivados do procedimento heurístico de combinação e complementação da informação segundo os diferentes pontos de vista metodológicos propostos. Aparentes incongruências dão lugar a explicações mais próximas da já por si complexa realidade que representa o fenómeno multicultural na escola, através do modo em que a mesma é experimentada e significada pelo docente enquanto actor social.

Atitudes do docente face à diversidade étnico-cultural: desejabilidade social e práticas educativas

Como vimos, as relações intergrupais entre pessoas de diferentes origens étnicas e culturais, implica colocar em jogo um amplo leque de atitudes, comportamentos e sentimentos. Também é sabido, as condições em que as ditas relações se produzem, bem como os diferentes âmbitos (público ou privado), o sexo, a idade, a classe social, o nível educativo, anteriores experiências, crenças e valores em que somos socializados, características intra-subjectivas, etc. são factores que influem nessa relação. Mas que além disso, esse adulto, encontra-se exercendo uma função nada mais nada menos que socializadora; e, esses meninos, são parte de uma família que pertence a uma categoria social definida em termos de *imigrantes*. Neste ponto, e tendo em conta os antecedentes revistos no que diz respeito às atitudes, emoções, favoritismo, etc. retomamos a questão que nos propúnhamos ao desenvolver o marco teórico (capítulo II, primeira parte): de que modo o papel docente mediatiza as relações intergrupais na escola? E o que é mais importante: de que modo o faz, atendendo à proporção de alunos estrangeiros escolarizados no centro em que se encontra a desenvolver seu trabalho?

O estudo das atitudes face à multiculturalidade na escola, representada pela presença de alunos estrangeiros na mesma, feito por meio de uma metodologia quantitativa, assinala que não existem diferenças significativas entre os grupos de docentes a respeito de uma percepção positiva face à multiculturalidade na escola. Mas também nos fala que o Grupo de centros com maior concentração de alunos estrangeiros (G2), evidenciam uma maior percepção negativa das consequências da imigração no âmbito escolar em comparação com aqueles pertencentes ao Grupo 1.

Em primeiro lugar, importa destacar que os itens positivos da escala de atitudes, apelam a conceitos gerais e “valores” que dificilmente podem ser negados no plano discursivo, e que respondem à desejabilidade social, por exemplo: “Todos os alunos imigrantes têm direito a uma educação”. Enquanto os itens negativos apelam a factos concretos sobre os quais é possível posicionar-se a partir da experiência. Isso propõe uma situação que dá lugar a um possível conflito entre o discurso que representa o “desejável” e, aqueles resultados derivados da prática e experiências educativas concretas, que aludem a consequências “visíveis” como consequência do processo de escolarização de alunos estrangeiros.

A complementação dos dados quantitativos e qualitativos permite explicar e compreender o facto da co-existência de vivências diferenciadas segundo se trate de uma perspectiva “portas adentro” ou “portas afora” do centro escolar. Segundo, recolhe-se, através da análise das entrevistas em profundidade, que, quando o professorado trabalha em contextos com alta percentagem de alunos estrangeiros, faz referência ao “efeito fugida” dos alunos autóctones produto do “efeito chamada” dos estrangeiros na escola, e que o faz em termos de não poder responder às expectativas que o grupo autóctone tem sobre a escola e sobre a tarefa que levam a cabo esses professores. Neste caso, o meio social devolve ao docente uma imagem desvalorizada da escola, da qual faz parte, e do seu trabalho educativo. Isso reflecte-se claramente no discurso dos professores entrevistados e nos níveis atingidos na dimensão referida às consequências derivadas da presença de alunos estrangeiros no centro, e cujos itens reflectem ideias tais como: “*A presença de alunos imigrantes num centro escolar afecta negativamente o prestígio do centro*” ou “*Ter alunos imigrantes é um sério problema para os centros educativos*”. Este tipo de opiniões encontra-se fortemente arraigado na sociedade de acolhimento em geral e constitui fortes resistências com as que o docente deve lidar internamente, pois ele mesmo faz parte e foi socializado nelas. Não se deve esquecer que a identidade social das pessoas depende da comparação com outras categorias sociais da

mesma categoria (Turner & Brown, 1978), neste caso, com outros docentes de centros educativos com amplo predomínio de alunos autóctones, que são valorizados mais positivamente pela sociedade autóctone. Neste sentido, parte de sua auto-estima como docente assenta no grau em que o exercício deste papel é valorizado externamente.

Por outra parte, estão as atitudes positivas que se expressam em termos, tais como: “*A variedade étnica nas escolas supõe uma experiência positiva e enriquecedora*” ou “*Uma escola multicultural seria boa*”. Pode dizer-se que o professorado do Grupo 2, a um nível intramuros, sente satisfatório o seu trabalho e acha positiva a experiência de trabalho com a diversidade cultural dos alunos. Neste ponto, poderia jogar um importante papel, não só a formação que estes docentes recebem em matéria de educação multicultural, como também o apoio institucional que lhes dá a administração educativa e que se traduz em maiores recursos.

Em resumo, observa-se uma representação social positiva da multiculturalidade na escola. O Grupo 2 enfrenta o paradoxo da desvalorização social percebida, reflectida na impossibilidade de encontrar uma coerência entre as atitudes negativas e positivas para a multiculturalidade na escola. Por todo isso, podemos afirmar que a educação multicultural gratifica os docentes que são conscientes de suas concorrências ainda que requer deles fazer frente ao grande desafio de um contexto social “extramuros”, onde o reconhecimento da tarefa docente está unida com uma concepção socialmente construída de menor rendimento ou eficácia educativa nas escolas em função de uma maior presença de alunos estrangeiros. Neste sentido, e segundo se pôde recolher através do discurso dos docentes entrevistados, a não transversalidade de práticas e conteúdos multiculturais no currículo escolar, impede um “salto qualitativo” para novas dinâmicas na escola que permitam maior coerência entre os discursos (atitudes positivas) e os “resultados” (percepção de consequências negativas) em torno da presença de alunos estrangeiros.

A dimensão organizacional na construção do favoritismo endogrupal: identidade social e processos de aculturação

Ainda que o favoritismo endogrupal ou favoritismo endogrupal, não pareça implicar necessariamente o desprezo ou a discriminação do exogrupo, mas simplesmente favorecer o próprio grupo na distribuição de recompensas, na atribuição de características ou na valoração

de seu desempenho (Rojas *et al* 2003), resulta compreensível a importância que os favoritismos e a necessidade de sustentar e manter uma imagem positiva de si próprio, construída com base na pertença a um determinado grupo social. Por outra parte, baixas pontuações em favoritismo endogrupal em pessoas do grupo majoritário prognosticariam uma preferência por estratégias aculturativas do tipo “integração” propostas por Berry e seus colaboradores (Berry *et al* 1989; Sabatier & Berry, 1996), do que por estratégias do tipo “marginalização”, “assimilação” ou “segregação” (Piontowsky *et al.* 2000; Rojas *et al.* 2003).

Como pudemos ver nos resultados dos dados quantitativos, existe favoritismo endogrupal em toda a amostra num nível relativamente baixo. Neste sentido, a desejabilidade social, adicionada à formação e às características do papel docente poderiam ser factores importantes neste baixo nível achado no total da amostra. No entanto, é o professorado que desenvolve seu trabalho em centros educativos onde a presença de alunos estrangeiros é excepcional ou nula, quem apresenta um nível significativamente maior no que respeita àqueles docentes do Grupo 2; além de que, dão significado à educação multicultural como de tipo assimilacionista. Neste sentido, pode pensar-se que nos docentes que pertencem a centros com mais de 30% de alunos estrangeiros, diminui o nível do favoritismo como resultado da convivência intercultural. Uma situação que, como dizíamos antes, se associa a uma preferência por estratégias aculturativas de “integração”.

Para além disto, a investigação demonstrou que os autóctones que detenham uma visão essencialista a respeito da cultura do imigrante favorece menos o multiculturalismo (Vedder *et al.* 2006). A visão essencialista tende ao racismo e à discriminação concebendo a cultura como algo “natural e imodificável”. Isto reflecte-se nas entrevistas ao professorado dos Grupos 0 e 1, onde as dificuldades escolares destes alunos são entendidas como fortemente ligadas a sua origem nacional e cultural, ao tipo de escolarização recebida pelo menino em seu país de origem, os critérios seguidos por essas escolas, etc. O problema resultante desta visão essencialista da cultura é que costuma utilizar-se como um modo de entender e racionalizar a existência de hierarquias sociais e promover a discriminação intergrupala. Como contrapartida, alguns estudantes adoptaram uma noção essencialista da cultura para o próprio grupo com o objecto de lutar pela igualdade de direitos e contra a opressão racial.

No entanto, como se disse antes, uma forte identidade social não necessariamente indica uma postura essencialista. De facto, o estudo qualitativo permitiu conhecer elementos

unidos à identidade dos centros que no caso dos centros do Grupo 2, associar-se-iam a um menor nível de favoritismo endogrupal e que em consequência, favoreceriam o trabalho com a multiculturalidade na escola. A identidade e cultura organizacional destes centros constituem um contexto social e educativo orientado a entender o multiculturalismo como um marco essencial de concorrências multiculturais que permitiria a seus alunos dominar recursos e enfrentar os desafios que existem nos diferentes “mundos” ao modo de um “switch□” cultural. Tratar-se-ia de contextos onde as identidades aparecem combinadas ou misturadas de maneira que é possível a existência de diferentes categorias na definição do ser dos sujeitos que ali convivem. Segundo Vedder e seus colegas (2006), as investigações demonstraram que este tipo de indivíduos se sentem muito menos stressados e ansiosos que aqueles que passaram por um processo de aculturação linear (p. 8).

A identidade cultural implica uma noção de pertença que pode estruturar-se em torno de diferentes grupos sociais. A identidade social muda ao longo da vida e as circunstâncias; vai-se “polindo” e mudando no contacto com a sociedade e cultura de acolhimento (Phinney, Horenczyk, Liebkind & Vedder, 2001). Uma pessoa pode ter uma forte identidade múltipla ou híbrida. Pode perfeitamente existir um sentido de pertença para duas ou mais culturas ou grupos sem por isso pôr em causa ou em risco “a” identidade de uma pessoa. Isso implica que se o contexto social, como neste caso o educativo, permite a “combinação” cultural e apresenta uma atitude positiva com respeito a uma orientação híbrida para a cultura da sociedade de acolhimento tanto como à própria; redundaria numa maior possibilidade de sucesso académico nos estudantes (em especial os minoritários). Os estudos mostram que dito sucesso em muitos destes alunos, “se origina na motivação mais de tipo colectivista na satisfação pelo lucro ou no sucesso a partir de uma visão integrativa de aculturação promovida pelo professorado e a escola” (Vedder *et al.* 2006 p. 5).

A dimensão organizacional, através de sua cultura e da identidade que nos centros se constroem, é um elemento estreitamente associado ao modo como a multiculturalidade é instalada no desenho curricular, ao mesmo tempo que retro- alimenta as práticas que ela mesma cria. O trabalho de campo levado a cabo como parte do desenvolvimento do Estudo 2, permitiu reconhecer a existência de um eixo temático especialmente relevante em torno da qual os docentes constroem significados associados à atenção educativa da diversidade étnico-cultural na escola: a identidade dos centros. Como já vimos no capítulo VI, a identidade organizacional constitui esse elemento de invariância e núcleo de características estáveis ao

redor do qual a cultura organizacional dos centros educativos se constrói e desenvolve como elemento que lhe permite adaptar-se e mudar ao longo do tempo, e assim se sustentar como organização. A identidade constitui aquilo que permite que a organização continue a mesma em diferentes momentos, e permite estabelecer a diferença com outras. Para Etkin & Schvarstein (1995) a resposta é a invariância: “A invariância manifesta-se pela racionalidade dominante e continuada nos actos administrativos, na permanência de certos modos de fazer e pensar” (ibid. p.43). Trata-se de uma lógica que permite a introdução de mudanças (através de mudanças em sua cultura organizacional) mas onde as ditas mudanças responderão a essa lógica, trata-se de uma mudança “ordenado”, segundo os princípios dessa “racionalidade”. Se não suceder assim, e se se modificar esse núcleo de traços identitários, a organização desaparece ou converte-se noutra.

Desta maneira, observou-se que existem particularidades que permitem distinguir os três tipos de centros em estudo e em torno das quais a identidade do centro é construída: o perfil linguístico, suas bases fundacionais, a experiência de trabalho com a imigração, a formação em educação multicultural, o contexto social no que se encontram inseridas essas instituições, o uso linguístico que fazem ditas comunidades, etc.

No caso do Grupo 2, prevalecem significados construídos em torno destas características que favorecem o desenvolvimento de relações mais harmoniosas, respeitosas e enriquecedoras entre os diferentes grupos e culturas que convivem na escola.

Por sua vez, os outros dois contextos analisados (G0 e G1) apresentam uma estrutura organizacional que não avalia a educação multicultural a partir de uma perspectiva integradora dos diversos grupos étnicos e culturais mas que o faz em termos mais assimilacionistas. A investigação revela que a identidade social que sustenta a comunidade na que a escola se insere, é assumida pela identidade do centro, e sustentada através do discurso dos docentes entrevistados. Em concreto observa-se que aquelas escolas com escassa ou nula presença de alunos estrangeiros, narram-se a si mesmas através de seus docentes, como encarregadas de assegurar a vitalidade étnica e linguística vasca. Trata-se de uma definição da identidade do centro, em conflito com a possibilidade de abordar educativa e socialmente a pluralidade de grupos e culturas na escola. Estas escolas encontram-se fortemente centradas na preservação da cultura endogrupal, e desfraldam esse papel mediante o apego ao modelo linguístico D (maioritariamente em euskera). Noutro extremo, e como parte de um contínuo de uma linha

que define a identidade dos centros, encontram-se aquelas escolas que se visualizam com o papel de atender às necessidades particulares dos alunos (G2), tanto a partir de bases fundacionais vinculadas à prestação de ajuda, como de trajectórias organizacionais marcadas pela escolarização de alunos espanhóis imigrantes, falantes castelhanos, através do modelo linguístico B (misto castellano-euskera).

Assim, para aqueles centros focalizados na transmissão da língua e cultura vasca (G0, G1), a chegada de alunos estrangeiros, tende a ser considerada como uma interrupção dos seus próprios projectos educativos, que num nível mais profundo pressupõe uma ameaça para a continuidade e coerência de suas identidades organizacionais, expressando-se como conflito para a actuação pedagógica dos docentes. Neste sentido, é possível propor como hipótese que, em termos simbólicos, as escolas que se definem a si mesmas como *euskaldunas* se vêm na necessidade de considerar a presença de alunos imigrantes como “problemática”, de maneira de evitar o questionamento sobre sua identidade.

Em conclusão, é possível entender a construção do favoritismo endogrupal como signo manifesto dum processo latente não muito agudo mas observável, no qual a presença dos alunos estrangeiros entra em conflito com os significados, valores e ideologia que as organizações constroem a respeito de si mesmas, e que expressam através de seus docentes e de suas interações com alunos estrangeiros pertencentes a grupos minoritários portadores de uma cultura, língua e tradições diferentes da autóctone. Estes resultados são relevantes pois mostram uma realidade que desfavorece a integração e o bom rendimento; e adverte-nos para a necessidade de trabalhar com a escola como instituição para que não se sinta intimidade a nível de sua identidade como consequência da fertilização cruzada étnico-cultural.

O contacto intergrupar e as emoções como expressão subtil do preconceito

As emoções jogam um papel fundamental nas relações intergrupais; fazem parte da dimensão afectiva das atitudes, e permitem que nos aproximemos de novas formas, mais subtis, de expressão do racismo (Navas, 1998). “Por exemplo, uma pessoa pode ter preconceitos contra os imigrantes ou outros grupos minoritários (por exemplo, os ciganos), mas dar-se conta de que a sociedade censura as manifestações de conduta preconceituosa e

portanto não se comportará de forma discriminatória contra os membros destes grupos” (Navas *et al* 2010 p 63). Conquanto o choque cultural costume ser vivido de um modo mais intenso por parte do grupo minoritário, também os sujeitos da comunidade receptora experimentam o impacto produto da convivência intercultural (Páez & Zlobina). Neste sentido, o contexto escolar funciona como um espaço social particularmente relevante para seu estudo.

O processo de aculturação é um processo doloroso tanto para os sujeitos e grupos imigrantes como para aqueles receptores da mesma. O contexto social modifica-se pela presença de grupos com uma bagagem cultural diferente, uma concepção diferente de homem, de mundo e de sociedade. O comportamento dos sujeitos compreende-se como resultado de convicções e crenças pessoais bem como de circunstâncias externas que escapam à sua possibilidade de controle (Bourhis, Gagnon & Möise, 1996).

Isso fala-nos de um aspecto complexo da conduta social em contextos intergrupais, ao qual não é alheio o aspecto afectivo que aqui se propõe estudar como uma das variáveis psicossociais relacionadas com o processo de aculturação posto em jogo através do trabalho e da convivência intercultural na escola: a dimensão afectiva do preconceito. Neste sentido, e como já vimos, joga aqui um papel determinante a desejabilidade social ligada ao papel docente, a larga sensibilização para esta temática, além da formação que muitos dos docentes participantes receberam em matéria de educação multicultural.

As emoções são tomadas em consideração como expressão afectiva do preconceito racial ou étnico para com membros de algum exogrupo étnico (Navas *et al.* 2010) e portanto como um dos três componentes das atitudes além do cognitivo, do conactivo ou conductual (Pedroso, 2002). Neste sentido, tratar-se-ia de respostas avaliativas, predominantemente negativas, que no caso das emoções se expressariam em sentimentos de desagrado, antipatia e inclusive ódio, para com os membros do exogrupo. Segundo assinalam os resultados derivados da análise quantitativa de dados, as pontuações obtidas tanto no total da amostra como em cada um dos grupos em estudo, são baixas no que diz respeito às emoções negativas (tanto abertas como subtis). Isso indicaria uma ausência de preconceito exogrupal. Não obstante, encontraram-se mais expressões de emoções subtis naquele Grupo com menos contacto intergrupais (G0) no que diz respeito aos seus colegas nos dois contextos educativos (G1 e G2). Concretamente, uma menor expressão do preconceito subtil a nível das emoções no

professorado, associa-se a uma maior experiência de trabalho com a diversidade sócio-cultural; maior frequência e quantidade de contacto integrupal; uma identidade organizacional do centro definida pelo trabalho com a diversidade de grupos ou a atenção de grupos socialmente vulneráveis; modelos linguísticos flexíveis e plurais; uma percepção de apoio por parte da administração traduzida em mais recursos e formação , etc.

A variável afectiva e emocional, foi sempre muito difícil de reconhecer e de tomar em consideração como parte do processo de ensino e aprendizagem. Talvez inclusive mais, nos processos de ensino e transferenciais da relação docente-aluno. Assim, quando o professorado pertencente aos Grupos 0 e 1, é interrogado a respeito da experiência de trabalho com a diversidade sócio-cultural na escola, costuma-se apelar à expressão de sentimentos tais como “angústia”, “ansiedade”, “insegurança”. Trata-se de afectos que admitem ser analisados a partir da perspectiva da formação e/ou capacitação em educação multicultural e que, não possui o professorado destes dois Grupos.

Como outros autores também assinalam (Vedder *et al* 2006; Gairín & Iglesias, 2008), aqueles contextos escolares com maior concentração de grupos e culturas diversos, desenvolvem um processo vocacionado para atingir uma menor discrepância entre as atitudes e estratégias aculturativas preferidas pelos seus alunos membros também de grupos minoritários (meninos e famílias imigrantes). Isto é um facto que redundará numa melhor qualidade de relações de trabalho para o docente, num clima social óptimo para os meninos, e numa menor expressão do preconceito (manifesto e subtil).

Bem-estar social e stress: para uma construção social da convivência intercultural na escola

O estado de bem-estar e/ou de stress que experimenta o docente em seu trabalho, são elementos de enorme importância no desenvolvimento de processos de ensino e de aprendizagem. Isto é um facto indiscutível e foi abordado a partir de vários pontos de vista; no presente trabalho, considerámos ditas variáveis como informativas da convivência multicultural na escola, de modo a apreciar a influência que esta experiência implica no bem-estar ou mal-estar dos sujeitos que exercem a função docente.

Como consequência dos estudos realizados, pode apreciar-se que a variável relativa ao stress docente, medida através de um questionário de fontes de pressão específicas do professorado, não evidência diferenças que permitam discriminar um perfil específico nesta variável entre os três contextos estudados e caracterizados pela menor ou maior presença de alunos estrangeiros nos centros. A partir desse ponto de vista, o stress relativo às relações com os colegas de trabalho, com os alunos, com as famílias ou com a administração educativa; bem como aquele derivado das inovações introduzidas no exercício do papel ou as demandas percebidas; não constituem factores que variem em função do grau de presença da diversidade étnica e cultural nas escolas. No entanto, o estudo de campo e análise qualitativa (Estudo 2) contribui com “matizes” que neste sentido caracterizam de um modo particular o professorado segundo a sua pertença a algum dos grupos estudados. A informação recolhida por esta via, dá conta de sentimentos de ansiedade, angústia ou incerteza, de um modo mais marcado nos docentes do Grupo 1 no que diz respeito aos outros dois Grupos. Esta situação não resulta difícil de compreender se se tiver em conta que são estes centros, os que se encontram a atravessar um processo de mudança e de transformação em torno de sua estrutura, dinâmica e cultura organizacional fruto da recente e crescente presença de alunos estrangeiros. Esta realidade, situa estes professores ante uma percepção de inadequação para conseguirem os objectivos que derivam do seu papel, tais como dúvidas sobre a idoneidade ou a possibilidade de conservar o equilíbrio pessoal e o cumprimento daquilo que os alunos esperam dele como docente. Esta ambiguidade do papel, tanto do ponto de vista teórico como do aplicado, assinalou-se como um elemento de incidência nos níveis de stress no trabalho; a mesma define-se como consequência de conflitos no papel a desempenhar (Manlove, 1994), e incluem-se dentro do que de la Torre (2007) assinala como parte do contexto pedagógico que “aludiria ao conjunto de relações, meios e aspectos organizativos que (...) incidem modelando o vínculo docente-discente” (ibidem p.313).

É importante destacar ainda, que este processo de transformação e mudança experimentada pelo Grupo 1, é feito sobre um perfil organizacional mais próximo ao de aqueles centros cuja experiência de trabalho com alunos de grupos minoritários é próxima de 1%, e de tipo excepcional (Grupo 0), isto é: com um predomínio do modelo linguístico D (principalmente euskera) e com uma política de centro orientada à manutenção, transmissão e conservação da cultura vasca através da assimilação linguística. Neste sentido, são os docentes membros do Grupo 1, quem dá conta através de seu discurso, da tensão sentida com respeito

à conservação de normas e características identitárias da comunidade na qual estão inseridos, e, as solicitações educativas associadas à presença de alunos estrangeiros.

Mesmo assim, as entrevistas realizadas ao professorado do Grupo 1, recolhem significados em torno da educação multicultural de recorte mais “aditivo” e em correspondência com um enfoque baseado na “assimilação linguística” (Banks, 2009). Neste sentido, os resultados obtidos acercam-se dos achados por Vedder et al (2006) de um alto nível de burnout reportado pelo professorado, através de estudos em que os docentes possuíam uma visão assimilacionista, ou que trabalhavam em contextos escolares que detinham este tipo de enfoques no tratamento dado à diversidade cultural e étnica.

Por sua vez, os docentes que desenvolvem seu trabalho em contextos multiculturais caracterizados por uma alta presença de alunos estrangeiros (Grupo 2), desenvolvem o seu trabalho dentro de uma estrutura organizacional com uma importante trajetória de fazer e saber fazer em matéria de atenção à diversidade cultural. Trata-se de um caminho, sustentado no tempo e que além do mais, como se pôde recolher através do Estudo 2, faz parte da identidade destes centros. A atenção à diversidade cultural e étnica, assenta em rasgos próprios destas organizações que se traduz num saber e num saber fazer em matéria de educação multicultural, e que permite ao professorado identificar-se num sentimento de contribuição para a sociedade da qual faz parte; de estar a oferecer e contribuir algo útil à mesma, e que além disso aquilo com que contribui é valorizado (Blanco & Díaz, 2005). Subjaz também uma ideia de que a sociedade avança numa direcção positiva e benéfica para todos (actualização social), ao mesmo tempo que é capaz de compreender esse movimento e esse progresso social, encontra uma lógica no caminho que leva a sociedade (coerência social). Neste sentido, aprecia-se que conquanto o bem-estar social, seja avaliado como uma medida de percepção interna do sujeito em função de sua relação com o meio em que se insere; não resulta difícil apreciar o carácter socialmente construído que o mesmo possui.

Coincidindo com estudos que avaliam a ideia de que o contacto intergrupar reduz o sentimento de ansiedade, incerteza e ameaça no momento de produzir e manter essas aproximações, e de se comunicar com grupos imigrantes (Oerlemans & Peeters, 2010), as entrevistas realizadas ao professorado do Grupo 2, põem em relevo que ditas relações em geral são positivas, que o professorado se sente satisfeito, e sente apoio por parte da administração. Este último, é considerado um importante elemento em prol de um sentimento

de maior bem-estar, e reduz o esgotamento ou a pressão de outras fontes como a pressão própria dos tempos educativos ou a falta de reconhecimento social. Além do mais, é fundamental aqui, ter em conta que a tarefa docente é fundamentalmente levada a cabo por mulheres (aliás a amostra de participantes para esta investigação reflecte fielmente a realidade do sector com 80% de mulheres), e que são elas as que enfrentam melhor o stress e reportam um melhor rendimento no trabalho quando sentem apoio institucional (González, 2008). Trata-se de uma variável que incide positivamente na capacidade de afrontamento face ao à abordagem da diversidade na escola.

Em resumo, apoiando-nos nos resultados obtidos, poderemos dizer que a presença de alunos estrangeiros influi na percepção de bem-estar-mal-estar, permitindo delinear um perfil entre o professorado segundo o tipo de centro no qual desenvolvem seu trabalho.

Função docente e comunicação: mensagens perante o conflito e sensibilidade intercultural

Existem duas variáveis abordadas através da metodologia quantitativa, relativas à comunicação entre sujeitos as quais se propõe aprofundar aqui. Uma relaciona-se com o tipo ou estilo de mensagens que as pessoas emitem perante situações de conflito, que é a que analisaremos em primeiro lugar, e a outra alude à dimensão afectiva da concorrência comunicativa intercultural, que se apresenta a seguir.

Os resultados obtidos pelo questionário, relativo aos estilos de mensagens perante o conflito, assinalam diferenças entre as respostas dadas pelos docentes pertencentes aos diversos contextos educativos em estudo, no uso de mensagens centradas em si próprio. Em concreto, quem com maior frequência utiliza expressões deste tipo, são os docentes do G0 e, a um nível significativo, a diferença, neste sentido, estabelece-se no que respeita aos professores do Grupo 1.

Em primeiro lugar, pode dizer-se que a prevalência deste tipo de mensagens tem relação com o papel docente, o exercício socializador e de transmissão cultural e de saberes que a função docente representa. A relação pedagógica é uma relação assimétrica, onde a distribuição do poder e o saber vêm outorgados, socialmente, à figura do docente.

Não obstante, as entrevistas em profundidade revelam um possível impacto do trabalho com a multiculturalidade sobre o dito exercício do papel docente, enquanto depositário de uma bagagem cultural específica e revestido da autoridade para transmiti-la. Face a isso, é possível observar como a presença do *diverso*, encarnada nos alunos imigrantes, representa a existência de outras versões da realidade e do mundo. De alguma maneira, e se localizamos os três contextos educativos em estudo, num contínuo que represente etapas de um processo, veríamos como, o extremo do mesmo seria representado pelo Grupo 0, onde os docentes não sentem questionada a sua função nem a sua tarefa como transmissores e conservadores da herança cultural do seu povo. Um degrau mais acima, localizar-se-iam os docentes de contextos com uma relativa recente e baixa percentagem de alunos estrangeiros (G1), segundo o complexo processo de incorporação de mudanças organizacionais (novos tempos institucionais, novos espaços, novos profissionais, mudanças curriculares, etc.). São palcos onde a diversidade étnica e cultural supõe um primeiro questionamento do exercício do papel que poderia estar a influir, a nível comunicativo, nos estilos de mensagem face ao conflito. Trata-se de uma etapa de aprendizagens, crescimento, e re-estruturações onde o lugar do *suposto sujeito do saber* deve ser “re-trabalhado”, o olhar meninos de outras culturas (e através deles, suas famílias) supõe um primeiro momento de desconhecimento: “não me reconheço no outro”, o professor não se reconhece no aluno estrangeiro; procura aqueles signos familiares que o confirmem em seu lugar, em sua função. Para que esta operação possa produzir-se deve ter um “trabalho”; trata-se de um trabalho de questionamento (de colocar em questão, em definitiva interrogação), há uma “queda” do *lugar de sujeito a quem se lhe atribui um saber...* para que possa advir um momento de **descoberta**.

Finalmente, numa etapa seguinte do contínuo que propusemos ao início, o professorado do G2, caracterizado por um maior tempo de trabalho com a multiculturalidade na escola bem com mais formação, e como um elo mais deste processo, aproxima-se do Grupo 0 no que respeita ao uso de mensagens do tipo centrados em si mesmo perante as situações de conflito. Novamente aqui o docente parece ter “recuperado” o lugar que socialmente se espera dele. Em alguns casos, poderia dizer-se que nunca o “perdeu”, que a diversidade de grupos sempre foi objecto de seu trabalho, ou que passado esse processo que se descreveu como de descoberta, o docente pode re-construir e voltar a instituir-se face a todos seus alunos (do grupo maioritário e de grupos minoritários) tendo por base a definição de professor que tradicionalmente ostentava. No entanto, nunca da mesma maneira que o professorado do Grupo 0, pois para estes docentes do Grupo 2, a convivência intercultural supõe novos *inputs*

que tornam manifesta a necessidade de negociar significados e tabelas de comportamento. Estes novos *inputs* não só têm que ver com a relação intersubjectiva e intergrupar, e com todos os dispositivos institucionais, organizacionais, grupais e individuais que se põem em marcha para o desenvolvimento da educação multicultural; mas também supõem o desenvolvimento de competências específicas no professorado. Do lado do estado de bem-estar do docente e da capacidade de afrontamento relativo à ambiguidade ou incerteza do papel que a educação multicultural supõe, encontramos-nos com o desenvolvimento de concorrências relativas à comunicação intercultural. Concretamente, propusemo-nos aqui abordar a competência comunicativa intercultural atendendo a sua dimensão afectiva: a sensibilidade intercultural.

Os resultados quantitativos e qualitativos revelam que o trabalho com a diversidade étnico-cultural na escola, e concretamente para o professorado do Grupo 2, representaria a aquisição progressiva de competências vinculadas à empatia, abertura mental, envolvimento afectivo nas interacções, e, a negociação. Dado que, como ressaltamos antes, a alta percentagem de alunos estrangeiros num centro supõe uma maior e específica formação neste tema bem como maiores recursos materiais, humanos e técnicos.

Importa destacar o papel da multiculturalidade na escola como um elemento que incide positivamente na produção de aprendizagens para o docente, do mesmo modo que permite colocar questões a respeito do grau de participação do alunos nos processos de ensino e aprendizagem, bem como na forma como o conhecimento é concebido pelos docentes; além de que a mesma se associa com o desenvolvimento de competências comunicativas a partir do ponto de vista de uma maior flexibilidade e abertura mental, na essência, de sensibilidade intercultural.

Em traços gerais, os resultados obtidos dão conta do manejo da diversidade na aula, como um processo de aprendizagem tanto ao nível organizacional como ao nível da pessoa do docente, que se vê influenciado, através da interacção com os alunos culturalmente diversos. Ao mesmo tempo observa-se como o docente se percebe e se sente afectado por factores tais como: a língua; a brecha cultural percebida; a própria identidade; a disponibilidade de recursos; o poder; habilidades e competências comunicativas no manejo de conflitos e de sensibilidade intercultural; a formação; etc.

CONCLUSÕES

A partir do objectivo geral proposto, o de estudar o impacto psico-social e a construção de significados do docente de Educação Primária segundo a maior ou menor presença de alunos estrangeiros na escola; puderam-se estabelecer diferentes perfis psicossociais e núcleos de significados diferenciados atendendo aos diferentes contextos sócio-educativos.

A complementação de informação derivada da aplicação de um modelo misto de metodologia quantitativa e qualitativa fornece uma visão mais dinâmica e complexa da realidade estudada. Assim, o professorado do Grupo 0, sustenta um discurso no que diz respeito à educação multicultural marcadamente assimilacionista, e (Banks, 2009, García et al 1997; Sleeter & Grant, 1987) especificamente baseado na denominada normalização linguística, que se estabelece através da política educativa que processa as suas estratégias e recursos em torno da homogeneização cultural através da língua. Este tipo de modelo, assenta numa forte identificação com a cultura endogrupal; uma característica que, igualmente, partilham os contextos sociais onde a maior parte destes centros se encontram inseridos. Trata-se de comunidades que depositam na escola suas expectativas de conservação e transmissão da cultura autóctone; o que faz que se perceba “a multiculturalidade” como uma ameaça para o cumprimento destes objectivos (May, 2009). Nas palavras de um docente:

“... o medo é que, se vierem tantos imigrantes, se perca o euskera... Custa-nos que isso, já por si, aconteça com a população autóctone...” (Docente G0, E5)

O que nos conduz a descobrir a necessidade de diferenciar *cultura* e *grupo*; e portanto a tendência do multiculturalismo foi a de concentrar no conceito de cultura problemas tão estruturais como o racismo ou a iniquidade sócio-económica; e no qual o conceito de cultura aparece como “innocent of class” (May, 2009 p. 35).

Unida a esta realidade, a ausência de formação em matéria de educação multicultural no professorado que compõe este Grupo, supõe não só uma carência teórica (a heterogeneidade cultural como parte do “intrafronteiriço” da própria sociedade autóctone é negado), epistemológica e prática; como também um menor desenvolvimento da sensibilidade intercultural a nível comunicativo e uma maior percepção negativa da multiculturalidade em

comparação com aqueles docentes que desenvolvem seu trabalho em contexto de uma maior presença de alunos estrangeiros.

Esta notável diferença, na possibilidade de contacto e experiência de trabalho com alunos de grupos minoritários, supõe também uma tendência ao aumento do favoritismo ou favoritismo endogrupal bem como uma maior intensidade de emoções subtis (racismo afectivo) face a estes grupos. Uma situação que redundará, finalmente, num menor bem-estar social em comparação com seus colegas dos Grupos 1 e 2.

Que mais ocorre, então, com a política educativa nos centros e com os professores do Grupo 2? Poderia falar-se no caso das escolas e docentes deste Grupo, da “função social” que cumprem as instituições, com objectivo de satisfazer necessidades sociais, interesses que, como produto social que são, assumem progressivamente (Fernández, 1994; Frigerio & Poggi, 1992). Como vimos, muitos destes centros assumem (inclusive a partir das suas bases fundacionais) o trabalho com a diversidade de grupos e culturas; dão atenção a colectivos socialmente vulneráveis a partir de uma já longa trajectória. Esta função assumida socialmente, de dar resposta a necessidades sociais reflecte-se nos dados e informação obtida, através de um maior bem-estar social no professorado deste Grupo que percebe que cumpre uma função especial e contribui para a sociedade da que faz parte, que se sente a si mesmo como uma parte importante da comunidade que integra, ao mesmo tempo que é reconhecido nessa função .

As escolas que integram o Grupo 2 levam mais de dez anos de trabalho com grupos diversos, pelo que cabe realçar a implicação mediadora do tempo e o apoio institucional que antes mencionávamos, no bem-estar e na regulação do stress que se supõe sinta o docente no desempenho da sua função em palcos culturalmente plurais e diversos. No entanto, não há neste contexto de alta concentração de alunos estrangeiros, ausência de situações contraditórias como é o facto de que sejam estes mesmos docentes, os que evidenciem mais percepções positivas para a multiculturalidade na escola (a um nível estatístico tendencial), ao mesmo tempo que uma maior percepção negativa das consequências da imigração no âmbito escolar em relação aos seus colegas do Grupo 1.

Alem disto, estes resultados coincidem com o reportado no relatório do Defensor do Povo (2003), onde a variável concentração afecta à percepção do professorado no que diz

respeito à sobrecarga de trabalho que supõe a presença de estudantes de outros países no aula; as equipas directivas fazem uma valoração mais negativa de seu centro com mais do 30% de alunos imigrantes e o professorado destes centros pensa que se vê afectado o prestígio do centro. Finalmente, quando a percentagem de escolares imigrantes escolarizados num centro supera os 30%, metade do professorado destes centros considera que é negativa a sua influência no rendimento académico do grupo.

Por outra lado, tenhamos em conta que as atitudes positivas se expressam em termos tais como: “A variedade étnica nas escolas supõe uma experiência positiva e enriquecedora” ou “Uma escola multicultural seria bom”, poderia dizer-se que este grupo de docentes a um nível intramuros sente satisfatório o seu trabalho e considera positiva a experiência de seu trabalho com a diversidade cultural do alunos, considera-se com maiores recursos e, portanto, com apoio institucional; tal e como também o sugerem as entrevistas em profundidade.

Em Junho de 2010, o Barómetro do Observatório Vasco de Imigração informava que: “A falta da concretização de modelos de convivência interculturais, a população vasca tende a decantar-se por um modelo de recorte assimilacionista, com mais intensidade que nos barómetros anteriores de 2007, 2008 ou 2009, onde o peso da integração recai sobretudo na população imigrante estrangeira.” É esta uma situação transferível para a escola? De acordo ao proposto até agora, existiriam determinados modelos educativos de integração multicultural, que são postos em marcha e que são construídos e sustentados pelos docentes nas escolas; mas que se diversificam segundo os micro-contextos sociais, as características dos centros em relação a seu perfil linguístico, suas bases fundacionais e identidade organizacional, a trajectória em matéria de atenção à diversidade (num sentido amplo), etc. Assim, temos visto que os modelos em educação multicultural não se apresentam de forma “pura” mas que podem aparecer sobrepostos ainda que com maior prevalência de algum sobre os outros (Banks, 2001, 2009; Etxeberria, 2002; García et al., 1997). Desta maneira, e em concreto nos centros do Grupo 2, os professores entrevistados dão conta, através de seus relatos, de um modelo de educação multicultural de tipo pluralista (que tenta ir para além da mera aceitação do mosaico de culturas e da valoração positiva de todas) e bicultural (baseado no desenvolvimento de concorrências em duas culturas).

Assim, através dos significados recolhidos nas entrevistas com o professorado, observa-se a subsistência de um “fundo” de tipo assimilacionista e, ainda, aditivo. Para muitos

dos docentes pertencentes a estes centros com alta concentração de alunos estrangeiros, o modelo baseado na linguagem e que responde à lógica da normalização linguística, reconhece-se através de seu discurso, ainda que de uma maneira menos central em comparação com os seus colegas dos Grupos 0 e 1.

O tempo de estadia ou de permanência do imigrante no país ou comunidade receptora, também tem grande importância em relação aos diferentes modelos de educação multicultural que se sustentam e constroem na escola. Se a estadia é temporária ou permanente, requer abordagens diferenciadas; Castles (2009) expressa esta situação da seguinte maneira:

“Where migrants were initially perceived as temporary “guest workers”, educational policy focused on maintaining migrants languages and cultures so that migrants would be ready to go back home. Where, by contrast, migrants were expected to settle permanently, the approach was to ensure that children absorbed the culture and language of the receiving country and lost their cultural distinctiveness” (p. 49).

No entanto, esta situação tornou-se problemática a partir dos anos 70, na medida em que os imigrantes se estabeleciam, mas não se assimilavam por diversas razões ainda que, em grande parte, como resultado do mesmo processo e experiência migratória: a percepção de rejeição ou atitudes racistas; a desvantagem social relacionada com o tipo de mercado de trabalho ao qual se consegue aceder; porque a conservação dos costumes, a língua e a religião são cruciais para a identidade; etc. (Castles, 2009).

Nos docentes do Grupo 2, há uma maior consciência a respeito do “movimento” ou do carácter temporário que pode ter a estadia dos alunos e suas famílias de origem imigrante. Vejam-se as palavras de uma docente em cujo centro escolar há por volta de 80% de alunos imigrantes:

“Aqui temos o modelo linguístico B que é castelhano e euskera, ainda que ao nível Infantil praticamente estejamos a trabalhar tudo em euskera. Em primária isto é quase impossível, não o exigimos da mesma maneira, há meninos que chegam a metade de curso, há meninos que se vão a metade de curso... outros que estão um tempo e antes

de acabar vão-se embora... E os que vêm com idades que correspondem aos últimos anos de primária! (...)" (Docente G2, E4)

Contudo, o professorado do Grupo 1, refere sentimentos de frustração, e impotência quando estas situações se produzem:

"(...) eu acho que a primeira experiência é para contar... Matriculou-se um menino a meio do ano, estivemos quinze ou vinte dias movendo montanhas para organizar tudo...veio num dia à aula e no outro dia já não veio. Isto foi a primeira experiência. E pode-se ver no livro de actas da comissão pedagógica, quantas actas há dedicadas a este menino, ao acolhimento e nada, não sei se esteve mais de três ou quatro dias. E outros fizeram, pois, igual um ano...dois anos..." (Docente G1, E2).

"(...) Além disto, quando começava a adaptar-se, a aprender melhor o euskera, foi-se...e isso dá-te uma pena..."

"Pois um pouco... por um lado entendes, mas a nível geral, por exemplo eu... não, não vou falar de mim, mas a nível geral dizes "que descarado", não? Dás-lhes aqui tudo e de repente eles vão-se e levam tudo... e não chegam a falar em euskera e é como um pouco... impotência, impotência, estás a fazer tudo, tudo o que podes por eles e depois não tens uma resposta da família" (Docente G1, E1)

Entender e abordar a diversidade cultural produto dos movimentos migratórios, a partir de um modelo educativo sustentado nos princípios de assimilação, coloca ao docente em situações que alimentam uma sensibilização negativa e abrem a possibilidade de que proliferem atribuições também negativas nos grupos minoritários. A partir deste enfoque carece-se de ferramentas conceptuais e práticas que compreendam a educação multicultural como um processo inacabado e multinível, segundo um ponto de vista "holístico". Nas palavras de Banks (2001): " A major goal of the school should be to help students acquire the knowledge, skills, and attitudes needed to function effectively within the national macroculture, their own microcultures, and within and across other microcultures" (p. 11).

Então, qual é a posição que os centros e docentes do Grupo 1 ocupam nesta realidade? Os resultados de ambos os enfoques metodológicos realizados dão informação

relativa a um processo de mudança através do qual começam a incorporar-se novos argumentos explicativos da realidade multicultural na escola (Aguado, 2003) que vão para além de um paradigma exclusivamente aditivo (Banks, 2001, 2009); aparecem atitudes e significados unidos à tolerância (García *et al* 1997), e existe uma aposta em revalorizar as diferenças ainda que a partir de espaços e abordagens institucionais baseados na segregação (Muñoz, 2001) que se materializam nas denominadas aulas “ponte” ou aulas de apoio.

As escolas que compõem este grupo apresentam características organizacionais mais próximas daquelas do Grupo 0. Isto é, em sua maior parte respondem ao modelo linguístico D, portanto os fins e objectivos pedagógicos e sociais que se propõem estão em consonância com o proposto para o primeiro grupo descrito: a conservação da bagagem cultural através de estratégias de assimilação linguística. Um facto que os localiza, numa situação de tensão com respeito a responder às exigências do contexto social e em consonância com a identidade dos centros; e aquelas necessidades educativas emanadas da presença de alunos estrangeiros. A “pressão numérica” do alunos de origem estrangeira, neste caso algo maior do que o do Grupo 0, supõe também passar por um processo de questionamento e de reflexão sobre as práticas que se estão a levar a cabo e os resultados obtidos. Tenha-se em conta, por exemplo, que os dados quantitativos falam de uma menor utilização (a nível estatístico significativo de .05) daquele tipo de mensagens centradas em si mesmo em comparação com o Grupo 0; o que implica uma “descentralização” do docente enquanto portador de um saber e de uma verdade única. A diversidade de grupos e culturas irrompe nos afazeres quotidianos destes professores, e torna presente a existência de outra versão das coisas e o mundo. Deste modo, as análises de correlação, indicam que são estes dois Grupos, o 0 e o 1, em que a sensibilidade intercultural, as atitudes, as emoções e os estilos de mensagens se encontram mais associados com o bem-estar social em comparação com seus colegas do Grupo 2. No caso destes últimos, o bem-estar social associa-se mais fortemente com as atitudes (especialmente as negativas) e com o envolvimento durante a interacção como parte da sensibilidade comunicativa intercultural.

Neste sentido, as entrevistas em profundidade dão conta de um processo de tensão que oscila entre a mudança e a “resistência” ao mesmo. Não obstante, a introdução de recursos humanos especializados nos centros (professor de reforço linguístico, mediador intercultural) bem como material para a adaptação curricular e actividades específicas em matéria de integração da diversidade cultural na escola, implicam mudanças e inovações que

afectam o modo de fazer e de pensar da organização (cultura organizacional). A presença de alunos estrangeiros traz consigo a introdução de professores e especialistas que encarnam novas figuras e papéis dentro do espaço institucional-organizacional, “outros estranhos” que começam a ser depositários de exigências e sobre os quais se constroem significados a respeito do que a educação multicultural é.

Por outra parte, o professorado do Grupo 1 encontra-se próximo dos seus colegas do Grupo 2, no que diz respeito ao nível de sensibilidade intercultural que atingem e sentimento geral de bem-estar social. Também se observam similitudes quanto à menor expressão de emoções subtis a respeito dos seus colegas do Grupo 0. Neste sentido, e como já se mencionou, a presença de alunos estrangeiros, a experiência de trabalho, produto da convivência com a diversidade sócio-cultural, tem um impacto positivo no desenvolvimento de concorrências comunicativas relativas à empatia, à abertura mental, à capacidade de emitir respostas emocionais positivas e controlo das negativas, ou à capacidade de desfrutar de interactuar com pessoas de outras culturas. Assim, e contrariamente aos resultados referidos no Relatório do Defensor do Povo (2003), os docentes que trabalham em ambientes escolares com média (G1) e alta (G2) concentração de alunos estrangeiros, têm um maior grau de satisfação e bem-estar social.

Para finalizar, assinala-se que, nos três Grupos em estudo, são as variáveis relativas à comunicação intercultural, as atitudes e as emoções as que apresentam correlações entre si e o bem-estar social a nível estatístico significativo. Isso assinala, a importância de trabalhar com os docentes aqueles aspectos relativos ao preconceito subtil que manifestado através dos sentimentos ou emoções assenta em crenças e valores fortemente arraigados e nos quais o docente foi socializado e que o contexto social, do qual faz parte, também possui. Dotar o docente de ferramentas e espaços de reflexão bem como de ferramentas de apoio institucionais, resulta crucial para que o mesmo possa constituir-se como agente de mudança para a construção de uma sociedade plural a nível sócio-cultural.

LIMITAÇÕES DA INVESTIGAÇÃO

Abordar as limitações do próprio trabalho de investigação requer distanciamento e capacidade autocrítica. Concretamente, assinalam-se, a seguir, alguns dos aspectos que poderiam ter sido melhorados.

A acessibilidade à amostra apresentou um grande desafio já que há que ter em conta variáveis específicas do docente em actividade: calendário escolar, disponibilidade de espaços e tempos institucionais, disponibilidade de tempo por parte do professorado em serviço, autorização dos directores, etc.

Por outra parte, uma limitação no momento de recolher as percepções, emoções, atitudes e condutas do professorado quanto aos alunos imigrantes, foi a de não discriminar ou especificar o grupo nacional e/ou cultural de pertença dos alunos; as referências na redacção do questionário foram gerais expressas através da categoria “imigrante” segundo as particularidades dos diferentes lugares geográficos, políticos e culturais de origem dos alunos estrangeiros. Durante o trabalho de campo, este facto foi comentado pelo professorado interrogado, pois resultava difícil referir disposições subjectivas sobre um colectivo inespecífico no sentido assinalado. Não obstante, relativamente aos fins propostos pelo trabalho de investigação e tendo em conta a complementação de informação recolhida através da metodologia qualitativa, como é a entrevista em profundidade, não constituiu uma limitação importante. Consideramos, contudo, que seja importante atender a este facto, em futuras investigações, de modo a poder conhecer, de um modo mais fino e preciso, as dinâmicas intersubjectivas e intergrupais.

Seguindo esta linha, vários dos estudos consultados e que serviram de antecedente ao presente trabalho, sugerem a recuperação de percepções, vivências e atitudes dos alunos; de tal maneira a poderem configurar um quadro mais completo e bi-direccional da educação multicultural. Talvez o principal desafio, neste sentido, seja a faixa etária que compreende o nível de ensino primário: 6 a 12 anos, e por isso, o desenho metodológico (e sua adaptação) para a recolha de informação.

No sentido de completar, ainda mais, as fontes de informação, talvez tivesse sido interessante recolher dados através de observações e registo de aulas por exemplo. Também o estudo de documentação interna da cada centro, como por exemplo o Projecto Educativo de Centro (PEI), ideários, projectos em marcha, modificações curriculares, planos formativos dos professores. Deste modo, acede-se à análise do formal, o curriculum explícito, o desejável, o ideal por um lado; e aquilo que responde à lógica do não-formal, o curriculum oculto... Neste caso, existiram limitações de tempo e de recursos humanos para completar este tipo de trabalho, mas consideramos importante destacar a necessidade de incluir este tipo de fontes de informação em futuras pesquisas.

Ainda que tivessem sido tomados todas as cautelas necessárias para explicar os pontos mais importantes do questionário a aplicar, exemplificar e aclarar possíveis dúvidas, alguns resultados podem ter sido influenciados pelo método comum de variância como resultado dos significados atribuídos pelos próprios participantes através do método de auto-aplicação do questionário. Não obstante, o estudo das percepções, sentimentos e atitudes internas dos participantes que aqui se apresentam, exige da auto-aplicação e não do registo “objectivo” proveniente de um observador externo.

No que diz respeito à possibilidade de generalização dos resultados obtidos, importa destacar que a investigação se situa dentro de um contexto social específico (como é a escola), na Comunidade Autónoma Vasca, onde a perspectiva de atenção à diversidade sócio-cultural se entende necessariamente associada a um contexto cultural e socio-histórico particular. Como consequência disso, os resultados não permitem uma generalização e transferência a outros países, organizações educativas ou culturas. No entanto, os resultados obtidos dão informação de referência de grande importância em matéria de educação multicultural que serve de base a futuros estudos transnacionais e transculturais.

Quanto aos instrumentos utilizados, cabe destacar o desafio que significou (ainda que motivador) a adaptação da escala de sensibilidade comunicativa intercultural (Chen & Starosta, 2000), devido à escassez de estudos e referências sobre competência comunicativa intercultural no contexto espanhol e de fala hispânica; especialmente segundo um ponto de vista pedagógico como o que aqui se aborda através do professor em actividade. Destacam-se, neste sentido, os trabalhos realizados por Vilà (2003, 2006) de adaptação da escala de *sensibilidade intercultural* sobre uma mostra de adolescentes de nível secundário no contexto

catalão. Ainda que esta escala tenha sido utilizada e fiabilizada em outros países além de Estados Unidos, como por exemplo no contexto alemão (Fritz et al. 2000), as diferenças culturais poderiam atribuir-se a diferentes estilos de resposta (Páez & Vergara, 2000). É de assinalar as contribuições teóricas de Rodrigo (1996, 1999), que foram fundamentais para o desenvolvimento no campo da sensibilidade intercultural para o trabalho de investigação.

Por outro lado, grande parte dos instrumentos utilizados nesta investigação não tinham sido aplicados ao colectivo docente, pelo que, embora, por um lado, isso tenha suposto um desafio e uma limitação no momento de contrastar os resultados obtidos, por outro, passaram a constituir, agora, uma fonte de referência na linha temática proposta.

Finalmente, cabe observar que o instrumento de medida do favoritismo endogrupal interétnico apresenta um número elevado de casos perdidos. Em reiteradas oportunidades, durante a passagem do questionário, os docentes manifestaram seu desacordo e incomodidade face ao tipo de perguntas que esta escala continha, alegando, em várias ocasiões, que resultava “chocante” ter que responder a essas perguntas, e que fazer este tipo de perguntas, implicava “dar passos para atrás” nas tentativas de eliminar atitudes intolerantes ou xenófobas. Isso nos fala da generalizada sensibilização que há dentro do ambiente educativo a respeito da convivência multicultural e dos valores associados à tolerância, ao respeito, ao desenvolvimento de percepções de enriquecimento cultural, etc. Ainda que pensemos que este tipo de opiniões e percepções se associam à função social (formação docente) que os participantes encarnam, cremos importante destacar a necessidade de desenvolver instrumentos mais ajustados às exigências sociais e ao processo de desenvolvimento que a sociedade constrói em torno de valores desejáveis como neste caso associados ao respeito, à tolerância e à valorização daqueles grupos sócio-culturais diferentes do próprio.

“Y es que el conocimiento no es sólo el producto de una operación mental, cognoscitiva, académica e interna a la ciencia, sino también se desarrolla en unas condiciones sociales y cumple finalidades sociales. Con otras palabras, el conocimiento en ciencias sociales es un discurso sobre las relaciones sociales envuelto en todos los celofanes sofisticados que se quiera de métodos y técnicas, pero es un discursos social y por tanto una práctica social.” (García *et al.* , 1997 p. 248).

SUGESTÕES PARA FUTURAS PESQUISAS E APLICAÇÕES PRÁTICAS

A partir dos resultados, podemos destacar os dados do relatório sobre criação de linhas para a prática de formação e ensino na abordagem da diversidade nas escolas. A este respeito, um primeiro facto importante derivado da tese é que a experiência de continuar trabalhando com a diversidade cultural dos alunos, com a formação de professores, num centro de cultura organizacional flexível, permitindo o desenvolvimento de modelos educativos de apoio bi-cultural e intercultural, e institucional orientada, produz efeitos positivos tanto para o bem-estar dos professores como para o desenvolvimento da sensibilidade comunicativa intercultural. Este facto, sem dúvida, tem as suas implicações na qualidade da educação a ser prestada em atmosfera afectiva que se estabelece no centro e, supomos, também na sala de aula, favorecendo o processo de ensino-aprendizagem.

O trabalho com a diversidade sócio-cultural requer, indubitavelmente, concorrências específicas por parte do docente e demais agentes educativos; no entanto, não é suficiente o facto de melhorar as atitudes do professor, mas deve-se, também mudar a capacidade do professor para o conseguir (Díaz-Aguado, 1996).

Das entrevistas depreende-se a necessidade e consciência, por parte dos docentes, de receber formação neste sentido; e, em geral, valoriza-se, positivamente, aquele tipo de formação que permita o intercâmbio e o colocar em comum experiências e dificuldades. Assim, os seminários ou cursos de formação, nos quais prevalecem dinâmicas activas de participação, são as mais valorizadas pelos professores. Não obstante, e em coincidência com outros autores (Leeman & Ledoux, 2005), cremos necessário acompanhar tais actividades com ferramentas teóricas que sustentem a reflexão e que permitam ao docente o desenvolvimento de um pensamento crítico, em especial quando se trata de tornar conscientes valores e crenças que, por muito óbvios e quotidianos, são os mais “invisíveis” e os que maiores repercussões costumam ter na prática e nas relações interpessoais e intergrupais na escola.

A implementação de dispositivos de formação que abarquem o corpo docente de uma mesma instituição em seu conjunto costuma resultar bem mais efectiva que aqueles cursos em que participam só alguns representantes. Neste sentido, ainda que seja reconhecido o efeito multiplicador que um agente educativo pode exercer sobre seu grupo de colegas; a introdução de inovações profundas em matéria de crenças, atitudes e valores; precisa de se colocar ao

nível do conjunto de professores como grupo e, inclusive, que quem dê a formação seja uma pessoa externa à instituição.

Garrido (2001) assinala três aspectos fundamentais no momento de desenvolver competências integradoras: o objecto da atitude (neste caso alunos, meninos e meninas, cuja identidade se constrói a partir de um grupo social e cultural diferente), as condições em que se expressa a atitude (a cultura organizacional das escolas pode fazer variar os resultados que se obtenham) e, finalmente, as influências anteriores (experiências de contactos interculturais, de convivência com a diversidade sócio-cultural e, concretamente, educativas que se tenham experimentado anteriormente). Neste sentido, supomos que a implementação de estratégias do tipo investigação-acção onde o conhecimento teórico em conexão com um pensamento reflexivo permitiria aos docentes fazer frente aos diversos tipos de resistências (temores, incerteza, preconceitos, etc.) relativas à educação multicultural. Neste sentido, estudos como o de Kostas (2006) em Grécia ou o de Milner (2005) em Estados Unidos, confirmam que a mudança, de um modo mais permanente, nas crenças dos docentes se produz entre aqueles que levaram a cabo este tipo de processos. A utilização de diferentes instrumentos que servem à introspecção a partir de um enfoque reflexivo como são a *observação colaborativa* de classes, a *entrevista*, o *portfolio* ou o *diário de aula*, constituem ferramentas para a formação contínua do professorado de incalculável valor (Lyons, 1999; Shulman, Lotan & Whitcomb, 2006). A colocação em prática de tais dispositivos, bem como o seu seguimento e avaliação, resulta numa experiência que coloca o docente como agente activo na construção do conhecimento, abrindo a possibilidade de articular o singular e o colectivo numa perspectiva etnográfica como propõe Latorre (2003). Ser parte da construção do conhecimento, implica dar lugar a sentimentos de incerteza, dúvida ou angústia em relação com as vivências e experiências; e onde a reflexão sobre a própria experiência re-significa, interpreta e dá sentido à prática educativa em palcos educativos caracterizados pela pluralidade sócio-cultural.

Mais concretamente, do trabalho de campo realizado, desprende-se a necessidade de desenvolver uma cultura de tipo *colaborativa* no professorado (Hargraves, 1998) que habilite o docente para o trabalho coordenado e em equipa; de facto, resulta importante destacar que são os docentes dos Grupos 1 e 2, que apresentam maiores níveis de bem-estar social, coesão grupal e sentimentos de pertença ao grupo/comunidade. O que coincide com os resultados do Defensor do Povo (2003) que diz que os centros que escolarizam um maior número de alunos estrangeiros fazem uma valoração mais alta no que diz respeito ao bom clima de trabalho no centro já que conta com o apoio do resto dos colegas e parceiros.

A atitude para o conflito e para o novo a partir da perspectiva da cultura de colaboração no centro educativo, supõe o adequado intercâmbio entre as solicitações externas e a realidade interna do centro bem como a percepção das discrepâncias ou diferenças existentes como algo natural e capaz de enriquecer ou produzir melhorias na organização.

Nesta mesma linha, resgatam-se algumas características enunciadas pelo professorado entrevistado quanto ao perfil docente requerido para o trabalho com a multiculturalidade na escola: “abertura”, “flexibilidade”, “formação”, “aplicação de dinâmicas de grupo e trabalho em equipa com os alunos”, “promoção da participação”, “habilidades relativas à entrevista com as famílias”, “saber até onde perguntar”, “respeitar”, “pôr-se no lugar do outro”, “conhecimento da cultura e costumes do aluno estrangeiro”, etc.

A “recuperação” de núcleos de significados permite a re-construção significativa em que o professor pode tomar um papel activo e participativo, pode re-conhecer-se e reconhecer os seus alunos como portador e agente produtor de conhecimento. A formação permanente é uma ferramenta de enorme valor na introdução de mudanças institucionais, como é a escola; e a colocação em marcha de dispositivos que ajudem o professor a trabalhar alternativas e a intervir baseado em novas conceptualizações como é o facto de que a identidade social de um indivíduo é um processo inacabado e plural, que admite o somatório e que pode, portanto, sustentar descontinuidades, fracturas e misturas (inclusive ambíguas e de aparência contraditória). Como vimos, existem contextos escolares que possibilitam um melhor rendimento e adaptação e integração do alunos estrangeiros que outros. De facto, algumas escolas promovem nos meninos com baixo nível na segunda língua (L2), interacções sociais frutíferas e estratégias cognitivas necessárias para a realização de diferentes tarefas. No entanto, e como assinalam Vedder *et al* (2006), as maiores dificuldades para os meninos estrangeiros com baixo nível na aquisição da segunda língua, são sinteticamente duas: aqueles contextos caracterizados por um “laissez faire” e que não possuem uma estrutura clara; e aqueles outros em que o docente leva por diante um modelo tradicional de transmissão do conhecimento.

Por isso, os posicionamentos de corte assimilacionista (exclusivamente) dificultam colocar em prática estratégias de intervenção sócio-educativas orientadas ao *swich* cultural ao

aproximarem-se de uma visão essencialista, tanto da própria cultura como da dos outros (Vedder *et al*, 2006). Costuma haver, então, um desencontro entre os estilos de ensino do professorado e as necessidades requeridas pelo alunos imigrantes. Este “mismatch” ou desencontro entre o aluno e o professor traz consigo problemas académicos e de conduta no primeiro e pode constituir uma fonte importante de stress para o professor. Este “desequilíbrio” entre as vivências e percepções que docentes e alunos estrangeiros têm durante o primeiro período de escolarização destes últimos, foi estudado também por Gairín & Iglesias (2008), que também destacam as consequências negativas no futuro escolar destes meninos e meninas a partir de tais experiências.

Nas palavras de Estrela (1992), “A relação pedagógica tem de se basear no respeito pela pessoa, pois só esse respeito evita a chantagem afectiva e defende a pessoa.”(p. 41). Efectivamente e como expressa a autora, é mais fácil amar o aluno que o respeitar; o que indefectivelmente leva à profunda necessidade de trabalhar com os docentes o facto de que encarnam uma “função” e que os alunos quando o olham, estão a olhar “através dele” a função encarnada, de representante de uma instituição, de uma organização, de uma cultura... O exercício docente implica “(...) renunciar à ilusão de ser a origem dos impulsos ternos e hostis que lhe são dirigidos, tal é a ferida narcisista que a teorização freudiana dos fenómenos transferenciais inflige aos professores” (Filloux, 1987 p. 162, citado em Franco, 1999).

Por fim, e em relação ao prefixo (*re*) que incluímos no título da tese, ele refere-se ao processo de câmbio: de reestruturação, de re-construção, de re-significação que experimentam os docentes no trabalho com a multiculturalidade na escola, e o progressivo incremento de alunos com padrões socio-culturais diferentes ao do mestre. Concluimos, com uma resposta rotundamente afirmativa à questão apresentada por Martin & Mijares (2007):

...si la inmigración está contribuyendo a abrir espacios para repensar y discutir la homogeneidad o diversidad de nuestra comunidad, la propia experiencia migratoria y lo que ésta desencadena, el retraso o la aportación que suponen los recién llegados, el valor de sus conocimientos –incluidos los lingüísticos– y el futuro que se les asigna en la sociedad de acogida y en el mercado laboral (p. 20).

CAPÍTULO IX. RESUMO

RESUMO

A seguir, apresentamos um resumo da tese de doutoramento intitulada: “O impacto da diversidade sócio-cultural na escola primária a partir da perspectiva do docente: perfil psico-social e (re)construção de significados”.

O objectivo geral do presente trabalho de investigação consiste em estudar o impacto a nível psico-social e a construção de significados do professor da Educação Primária que desenvolve seu trabalho em contextos educativos caracterizados por uma maior ou menor presença de alunos estrangeiros.

A mudança social vinculada à imigração suscita um grande interesse a nível internacional, já que tem como resultado a conformação de novos palcos multiculturais, bem como de novas configurações e relações intergrupais que não escapam ao contexto educativo. Neste sentido, existe uma busca constante de políticas sociais e educativas que tornem possível uma convivência que redunde em bem-estar de todos os actores envolvidos; o que constitui um desafio no momento de instrumentalizar estratégias em matéria de educação multicultural. Por tudo isso, a presente proposta de investigação propõe observar o fenómeno de atenção à diversidade sócio-cultural na escola na perspectiva do docente como portador de uma função social dupla, ou seja, como encarregado de conservar e transmitir uma bagagem cultural de uma determinada sociedade e, ao mesmo tempo, como agente de mudança e transformação social.

1. Aproximação teórica

Os centros educativos constituem-se como contextos onde se reproduzem dinâmicas sociais entre grupos. Quando falamos de contextos multiculturais e de relações intergrupais, inevitavelmente, fazemos referência aos modos como se despoletam os processos de adaptação, mudança ou resistência tanto nos sujeitos

membros de grupos minoritários como aqueles pertencentes ao grupo majoritário. Trata-se de um complexo e multidimensional processo de aculturação, proposto a partir de estudos provenientes do campo da psicologia social, e que é subjacente às práticas docentes e estratégias educativas em matéria de educação multicultural.

Processos de aculturação

Para entrarmos no estudo das atitudes e percepções que tem o docente face à multiculturalidade na escola, associadas à presença de alunos estrangeiros (del Barco et al. 2007), tomaram-se as contribuições teóricas de aculturação de Berry et al. (1989), Bourhis (1997,2004) e Navas (2004, 2006, 2010) em matéria de processos de aculturação no campo da Psicologia Social.

As emoções como dimensão afectiva do preconceito

Nesta mesma linha, e com o objecto de aprofundar a dimensão afectiva do preconceito, consideraram-se contributos teóricos e metodológicos de Roda & Navas (1996), Navas (1998); Navas & Rojas (2010). Nos ditos trabalhos, os autores propõem novos instrumentos de medida que atendam às expressões subtis do preconceito, como é a escala de emoções que se aplica e estuda nesta tese, com o objecto de analisar as novas expressões do preconceito para exogrupos, neste caso representado pelos alunos estrangeiros.

Identidade social e favoritismo endogrupal

A partir da teoria da Identidade Social inicialmente proposta por Tajfel (1974, 1978) bem como dos desenvolvimentos sobre as relações intergrupais e a comparação social que propõe Turner (1978), estuda-se o favoritismo endogrupal (Vermelhas et al. 2003; Turner et al. 1979).

Os processos de categorização social, juntamente com seus efeitos de homogeneização e favoritismos, fazem parte da tentativa por manter uma identidade social positiva dentro do contexto da comparação social entre o grupo de pertença e outros grupos relevantes.

Sensibilidade comunicativa intercultural

Interrogações em torno do que ocorre com a comunicação quando o nosso interlocutor é culturalmente diferente ou as concorrências são necessárias para que aquela seja óptima, colocam-nos num campo ainda jovem, no que diz respeito a seus desenvolvimentos teóricos e orientações práticas: a comunicação intercultural.

Existem três principais linhas teóricas que aprofundam a comunicação, caracterizada pela diversidade cultural dos interlocutores, e que são identificadas por Rodrigo (1999): a Teoria da Gestão da Ansiedade e da Incerteza (*Anxiety/Uncertainty Management Theory*) de Gudykunst (1983); a Teoria da Adaptação Transcultural (*Cross-Cultural Theory*) de Young Yun Kim (1991, 1995), e a Teoria da Construção da Terceira Cultura (*Third-Culture Building*) de Fred L. Casmir (1993), (pp. 164-217).

Ainda que a concorrência comunicativa intercultural seja um conceito amplo que envolve aspectos cognitivos, comportamentais e afectivos; no presente trabalho de investigação procurou-se avaliar e atender, especialmente, a este último através do que se deu em denominar sensibilidade intercultural (Chen, 1997). A mesma define-se como: “(the) active desire to motivate themselves to understand, appreciate and accept differences among cultures” (Chen & Starosta, 2000, p. 3); e cujos componentes são: a auto-estima, autocontrolo, abertura mental, empatia, implicação na interacção e a abstenção de julgamentos durante a interacção com pessoas de outras culturas (Chen, 1997).

Bem-estar social e fontes de stress do trabalho docente

A criação de um clima de classe adequado para a convivência intercultural, como tela de fundo sobre a qual se desenvolvam os processos de ensino e aprendizagem, requer um professor que se perceba a si mesmo como sujeito que tem algo que oferecer à sociedade, que o seu modo de actuar e a sua intervenção, em matéria social, têm um impacto positivo para sua comunidade e, finalmente, que é parte de um grupo do qual recebe e dá apoio.

Neste sentido, trata-se de pensar um modelo de bem-estar que suponha um sujeito em relação com outros; não só uma pessoa cujo bem-estar depende dessa relação com outros, senão cujo próprio psiquismo se estrutura e depende de tais interações. Este é o padrão em que se inscreve o bem-estar social proposto por Keyes (1998) onde se destaca a necessidade de tomar em consideração o individual e o social, o mundo dado e o mundo intersubjectivamente construído (Blanco & Díaz, 2005).

Estilos de mensagem face ao conflito

A imediatez é, talvez, um dos traços mais distintivos da prática docente. As intervenções docentes não apresentam margens de tempo para a reflexão senão num tempo a posteriori. Esta característica reveste-se de grande importância em situações de conflito já que: “Em situações onde a pressão do tempo é elevada, o vínculo atitude-comportamento tende a ser mais forte que em situações onde não há pressão e onde os indivíduos dispõem de tempo para pensar na informação disponível com mais detenção” (Baron & Byrne, 2002 em Laca, 2005).

Localizados dentro do contexto das relações intergrupais e interculturais, o estudo de ditos modos ou “estilos” de abordar o conflito, cobram um valor especial, sobretudo porque quando nos comunicamos com outros, damos como dado adquirido que fomos precisos na nossa expressão, quando talvez não tenha sido assim. Os pressupostos, crenças, atitudes, emoções e condutas fazem parte dos actos comunicativos em situações normais ou de conflito:

“Many factors may contribute to communication problems. Culture, gender, age, class, and environment significantly affect individuals' ability to communicate effectively. People often rely on inaccurate or incomplete perceptions, tend to form stereotypes, and carry into their communications conclusions drawn from former interactions or experiences. They are also inclined to try to solve problems before they understand them” (Mayer, 2000 pp. 4-5).

As atitudes que os sujeitos têm para com o conflito terão influência nos “estilos” ou modos de enfrentar a dita situação de conflito. Deste modo, e seguindo uma linha de investigação do conflito que põe o acento na comunicação, Ross & Wine (1988) distinguem três tipos de interesses nas formas de enfrentar o conflito: interesse nos próprios resultados (ou por competir); interesse centrado no problema; e interesse nos resultados da outra parte (Mejía & Laca, 2006).

Modelos de educação multicultural

Os mecanismos que as instituições educativas foram implementado em resposta às reivindicações e aos direitos dos grupos étnicos minoritários em muitos países ocidentais, evidenciam uma série de características e padrões que poderíamos denominar de paradigmas ou modelos (Sales & García, 1997). Os mesmos encerram determinados tipos de valores e crenças que os fazem comuns e os englobam. Neste sentido, e para o presente estudo, levaram-se em linha de conta as contribuições teóricas de Banks (2001, 2009); que identifica nove paradigmas como respostas prototípicas ou modelos de resposta ante os movimentos de revitalização étnica e de reivindicação de direitos civis que se iniciaram nos anos 60 e 70 nos Estados Unidos. Também nos serviu de referente teórico a proposta de García et al. (1997), que identificam, por sua vez, seis modelos de educação multicultural a partir dos estudos feitos por Gibson (1984), Banks (1986) e Sleeter & Grant (1987), através da análise do conceito de cultura que subjaz a cada um deles.

A partir de uma perspectiva baseada no interesse por discernir as diferentes estratégias postas em marcha nos centros educativos na escolarização dos alunos estrangeiros, Etxeberria (2002) reconhece três modelos de escolarização de imigrantes: o **monocultural**, o **bicultural** ou **multicultural** e o **intercultural**.

Teresa Aguado (2003) assinala que os enfoques propostos para dar resposta à diversidade em educação definem-se em função de três dimensões teóricas que caracterizam as formulações práticas: o grau de consenso ou conflito, segundo se tente a aceitação dos valores estabelecidos ou existam propostas de mudança; o nível

de análise (macro ou micro); e a postura ideológica em correspondência com os modelos sociológicos utilizados para descrever e explicar as relações sociais: conservador, liberal ou crítico.

Finalmente, Muñoz (2001) oferece uma visão esquemática que permite um panorama geral dos diversos enfoques e modelos de educação multicultural e intercultural.

2. Proposta do problema

Conquanto a heterogeneidade cultural dos alunos não seja algo novo ou cingido à presença de alunos estrangeiros, no contexto social em que se desenvolve a presente investigação, é a partir desta realidade que o sistema escolar instrumenta políticas educativas para atender aos diversos grupos minoritários. Trata-se de um processo de inovação dentro do campo educativo que põe em marcha uma série de respostas tanto por parte da Administração (legislação, recursos, dispositivos de formação e capacitação) como por parte do professorado (estratégias pedagógicas, alternativas didáticas e novos conteúdos curriculares). Tal situação constitui uma realidade comum à experimentada por outros países tanto fora como dentro de Europa; como é o caso de Portugal, onde a origem da educação multicultural tem relação “com o facto de passarmos a receber grandes contingentes de povos de outras nações, com outros costumes e tradições, outras religiões, outras crenças e outras línguas” (Leite, 2002 p. 139).

O crescente aumento de população imigrante na Europa, na Espanha em particular, e, concretamente, na Comunidade Autónoma Basca, pôs em questão o tema que se refere à percentagem dos alunos estrangeiros escolarizados nos centros que permitem a sua correcta gestão. Este tipo de propostas foi (e ainda o é) um elemento em contínuo debate e sobre o qual o presente trabalho de investigação se propõe acender algumas luzes a partir do estudo desta variável (concentração de

alunos estrangeiros nos centros) e sua influência nos docentes que levam a adiante os processos de ensino e de socialização.

3. Objectivos e desenho metodológico

O objectivo geral do presente trabalho de investigação consiste em estudar a influência psico-social e a construção de significados em torno do trabalho com diversidade sócio-cultural na escola, numa perspectiva do docente da Educação Primária Básico; que desenvolve o seu trabalho em contextos caracterizados por uma maior ou menor presença de alunos estrangeiros. Para isso, levam-se a cabo dois estudos, um quantitativo, transversal, de tipo *ex post factum*? (*Estudo 1*), e outro qualitativo, baseado na realização de entrevistas em profundidade, a professores (*Estudo 2*) que se conjugam num *desenho metodológico misto*, segundo uma estratégia de complementação da informação recolhida e analisada conforme estas duas perspectivas.

3.1. Estudo 1

3.1.1 *Objectivos e hipóteses do estudo*

- Objectivo 1: analisar o impacto e diferenças que surgem no professorado que desenvolve seu labor em três diferentes contextos sócio-educativos caracterizados pela baixa (Grupo 0= <1%), média (Grupo 1= ><10%) ou alta (Grupo 2= >30%) percentagem de alunos estrangeiros.

Para isso se tomam em consideração as seguintes variáveis psico-sociais: **atitudes para com a multiculturalidade na escola, sensibilidade comunicativa intercultural, bem-estar social, stress específico do professorado, as emoções como expressão subtil do preconceito e os estilos de mensagens face ao conflito.**

- Hipótese 1: Espera-se encontrar um maior nível de stress e menos sentimento de bem-estar social naqueles docentes que pertencem a centros com alta percentagem de alunos estrangeiros em comparação com aqueles que trabalham em escolas com baixa proporção dos mesmos.
- Objectivo 2: analisar a associação do bem-estar social e do stress dos docentes com as restantes variáveis psico-sociais em estudo: o favoritismo endogrupal; as emoções como expressão subtil do preconceito; a sensibilidade comunicativa intercultural; os estilos de mensagem ante o conflito e as atitudes face à multiculturalidade na escola; tanto a nível do conjunto dos participantes, como em cada um dos grupos em estudo (G0, G1 e G2).
- Hipótese 2: Espera-se estabelecer diferentes perfis psico-sociais no professorado, em função da associação do bem-estar social e o stress com as outras variáveis dependentes em estudo; tanto a nível do total da amostra como dentro de cada Grupo em estudo.

a) No total da amostra:

Espera-se que o stress específico do professorado se associe a menos atitudes e emoções positivas para a multiculturalidade na escola; a uma menor sensibilidade comunicativa intercultural e a mais estilos de mensagens centradas em si próprio. Assim mesmo, espera-se que o stress apresente relações com um maior nível de favoritismo endogrupal, com mais atitudes negativas e, com mais emoções negativas de tipo subtil.

Em direcção oposta esperamos que o maior bem-estar social exija um maior nível de sensibilidade comunicativa intercultural; mais emoções e atitudes positivas face à multiculturalidade na escola; bem como menos atitudes e emoções negativas, um menor nível de favoritismo endogrupal e mais mensagens centradas no problema.

b) Entre os Grupos em estudo:

Espera-se que naqueles centros com maior percentagem de alunos estrangeiros escolarizados, a relação do stress e do bem-estar social com o resto das variáveis dependentes antes descritas, apresente uma associação mais forte como resultado da experiência de trabalho e convivência intercultural.

- Objectivo 3: estudar a associação existente entre os favoritismos, as emoções, os tipos de mensagens face ao conflito, as atitudes para a multiculturalidade e a sensibilidade comunicativa intercultural; tanto a nível do conjunto da amostra como em cada um dos três contextos educativos caracterizados pela diferente concentração de alunos estrangeiros.
- Hipótese 3: Esperamos que as variáveis de sensibilidade intercultural; favoritismo endogrupal; emoções; atitudes face à multiculturalidade na escola; e, estilos de mensagens perante o conflito, apresentem diferentes graus de correlação tanto no total da mostra como entre as sub-amostras em estudo.

Em concreto espera-se que:

- a) a maior sensibilidade comunicativa intercultural tenha mais atitudes positivas para a multiculturalidade e menos de tipo negativa; tenha mais emoções positivas e menos negativas (subtis e abertas); também que se ache menor favoritismo endogrupal interétnico; e que, finalmente, se associe, positivamente, com aqueles estilos de mensagens “centradas no problema” e “na outra pessoa”;
- b) o favoritismo endogrupal interétnico se associe com mais atitudes e emoções negativas; e, em sentido inverso, com as emoções e atitudes positivas face à multiculturalidade na escola.
- c) as atitudes positivas para a multiculturalidade se associem a mais emoções positivas com respeito aos exogrupos.

Além disto, espera-se encontrar um maior número de associações a um nível estatisticamente significativo entre as ditas variáveis no professorado pertencente a centros com uma maior percentagem de alunos estrangeiros como produto da experiência intercultural (Grupo 2).

3.1.2. Metodologia

3.1.2.1 Participantes

A amostra definitiva que configura o Estudo 1 é composta por um total de 281 professores pertencentes a 29 centros educativos (públicos e com paralelismo pedagógico) a nível da Educação Primária de diferentes localidades da Província de Guipuzcoa (País Vasco).

Os 281 participantes encontram-se distribuídos em três Grupos a estudar: o Grupo 0 com 66 professores que representam 23,48% e se compõe de 7 centros cuja condição básica era a de não contar com alunos estrangeiros escolarizados ou que o número dos mesmos não superasse 1%. Desta maneira, procurou-se garantir que para os docentes pertencentes a estes centros, a experiência multicultural fosse nula ou “excepcional”.

Todos os centros deste Grupo são públicos e de modelo linguístico D (todas as matérias são dadas em euskera e o castelhano é uma matéria mais). Em geral, trata-se de centros pequenos cujo corpo docente rodava os 5-6 professores enquanto os alunos giravam em torno dos 35-90 alunos no nível infantil e primário, e na maioria deles funcionam as aulas multi-nível. Todos os centros participantes se encontram localizados em zonas rurais, a uma distancia média de 35 quilómetros da capital provincial.

Por sua vez o Grupo 1, com 141 docentes (50,17%), compreende 15 centros escolares com um máximo aproximado de 10% de alunos estrangeiros. Três deles pertencem à capital Guipuzcoana e os restantes doze centros de a outras localidades do interior provincial. Em sua maior parte, este Grupo é composto por centros de carácter público (10 dos 15 centros escolares) e de modelo linguístico D.

Finalmente, o Grupo 2 que representa 26,33% da amostra, com 74 maestros, compõe-se por 6 centros que possuem um número importante de alunos estrangeiros escolarizados (30% ou mais). 50% dos centros têm paralelismo pedagógico e a outra metade são públicos. Todos pertencem ao modelo linguístico B (umas matérias ou áreas ensinam-se em euskera e outras, como as matemáticas e aprendizagem da leitura e da escrita em castelhano).

3.1.2.2 Variáveis e Instrumentos

As variáveis sócio-demográficas são: idade, sexo, lugar de origem (vasco/no vasco), função no centro, anos na docência, formação em multiculturalidade e ter a seu cargo alunos estrangeiros.

A variável independente define-se em função da percentagem de alunos estrangeiros escolarizados nos centros. Como já se detalhou, compõem-se por três Grupos a estudar: **Grupo 0 (G0)**, **Grupo 1 (G1)** e **Grupo 2 (G2)**.

As variáveis dependentes e os instrumentos aplicados resumem-se na tabela 1 que se apresenta a seguir.

Tabela 1: Variáveis e instrumentos

VARIÁVEIS	INSTRUMENTOS
<i>Atitudes do professorado face à multiculturalidade na escola</i> (três factores: atitudes positivas, atitudes negativas, percepção da aptidão do aluno imigrante face ao autóctone).	ESCALA DE ATITUDES FACE À MULTICULTURALIDADE NA ESCOLA, (del Barco, Mira & Gómez, 2007).
<i>Favoritismo endogrupal</i> : tendência por parte dos membros de um determinado grupo a favorecer, valorizar ou beneficiar mais positivamente os membros do próprio grupo.	TEST DE FAVORITISMO ENDOGRUPAL INTERÉTNICO (Tejada, Fernández & Navas, 2003)

<i>Componente afectiva do preconceito: emoções associadas ao exogrupo (positivas, negativas, subtis).</i>	ESCALA DE EMOÇÕES (Rueda y Navas, 1996; posteriores modificações Navas et al, 2004, 2006 y Navas & Rojas, 2010).
<i>Bem-estar Social: Integração social, Aceitação social, Contribuição social, Actualização social e Coerência social.</i>	ESCALA DE BEM-ESTAR SOCIAL (Keyes, 1998) adaptada por BLANCO & DÍAZ (2005)
<i>Estilos de mensagens face aos conflitos interpessoais: centrados em si próprio, na outra pessoa e no problema.</i>	CONFLICT MANAGEMENT MESSAGE STYLE (Ross & DeWine, 1998)
<i>Stress laboral do professorado</i>	ESCALA DE STRESS EM PROFESSORES (Peiró, Rodríguez y Bravo, en prensa)
<i>Sensibilidade Comunicativa Intercultural: Implicação na interacção, respeito pelas diferenças, confiança, grau em que se desfruta da interacção e atenção na interacção.</i>	ESCALA DE SENSIBILIDADE INTERCULTURAL (Chen & Startosa, 2000)

Na tabela 2 recolhem-se, de forma resumida, os índices de consistência (alfa de Crombach) de todos os instrumentos aplicados neste estudo, bem como os índices atingidos em outros estudos.

Tabela 2. *Fiabilidade dos instrumentos*

Instrumentos	Alfa de Crombach neste estudo	Alfa de Crombach noutros estudos
<i>Escala de atitudes Face à multiculturalidade na escola</i>	Percepção positiva =.64 Percepção negativa =.74	Percepção positiva =.82 Percepção negativa =.82 (del Barco, Mira & Gómez, 2007)
<i>Favoritismo Endogrupal Interétnico</i>	.84	.82 (Rojas et al 2003)
<i>Escala de emoções</i>	Emociones subtis =.70 Emociones negativas =.78 Emociones positivas =.65 <i>Escala de 10 itens</i>	Emociones subtis =.81 Emociones negativas =.60 Emociones positivas =.64 <i>Escala de 11 itens</i> (Navas & Rojas, 2010)

Escala de Bem-estar Social	Aceitação =.84 Coerência =.71 Integração =.74 Contribuição =.77 Actualização =.67 Total =.88	Aceitação =.83 Coerência = .68 Integração =.69 Contribuição = .70 Actualização =.79 Total =.86 (Blanco & Díaz, 1998)
Escalas de estilos de mensagens face ao conflito	Centrado em si mesmo =.74 Centrado no problema = .83 Centrado na outra parte = .66	Centrado em si mesmo= .75 Centrado no problema= .84 Centrado na outra parte= .60 (Mejía & Laca, 2006)
Escala de stress do professorado	.86	.88 (Peiró, Rodríguez & Bravo en prensa)
Escala de sensibilidade comunicativa intercultural	Implicação na interacção=.61 Respeitante às diferenças=.63 Confiança na interacção=.67 Desfrute na interacção=.63 Total= .82 <i>Escala de 21 itens</i>	.88 <i>Escala de 24 itens</i> (Chen & Starosta, 2000) .79 <i>Escala de 22 itens adaptada</i> por Vilà (2007)

3.1.2.3 Procedimento

A selecção da amostra realizou-se mediante amostragem intencional segundo o número de alunos estrangeiros escolarizados nos centros. A informação relativa às escolas (número total de alunos; corpo docente; percentagem de alunos estrangeiros escolarizados; modelo linguístico; tipo de centro público ou com paralelismo pedagógico); foi recolhida por meio de documentação oficial e de entrevistas realizadas a técnicos e coordenadores de escolarização de alunos estrangeiros. Também se fez entrevista com especialistas dos Serviços de Apoio Educativo do Departamento de Educação do Governo Vasco.

O procedimento habitual consistiu em aplicar o questionário nos minutos iniciais às reuniões que semanalmente mantém o professorado de todos os cursos de Educação Primária para tratar temas relativos ao planeamento escolar.

3.2 Estudo 2

3.2.1 Objectivos do estudo

No Estudo 2 propõe-se como objectivo analisar e compreender as experiências e significados construídos pelo professorado de primária no que diz respeito à educação multicultural, em diferentes palcos educativos caracterizados pela maior ou menor presença de alunos estrangeiros.

Ao todo, realizaram-se 19 entrevistas a um total de 25 profissionais de Educação Primária, tanto tutores como directivos e/ou especialistas pertencentes a 19 centros educativos (públicos e com paralelismo pedagógico) de nível Primário de diferentes localidades da Província de Guipuzcoa (País Basco). Os mesmos distribuem-se do seguinte modo:

- Grupo 0: composto por 5 centros educativos onde se entrevistou um total de 6 docentes.
- Grupo 1: visitaram-se 10 centros educativos onde se entrevistou um total de 13 docentes.
- Grupo 2: compõe-se de 7 centros, onde se entrevistou um total de 9 docentes.

3.2.2 Metodología

3.2.2.1 Participantes

Os docentes (tutores, directores e especialistas) que participaram deste estudo qualitativo pertencem às mesmas escolas onde se aplicaram os questionários para o Estudo 1.

3.2.2.2 Procedimento

Levaram-se a cabo entrevistas em profundidade de carácter holístico, não directivo e de tipo semi-estruturado (Olabuenaga & Ispizua, 1989). O procedimento da entrevista em profundidade é amplamente utilizado já que permite apreender a partir dos interlocutores, os sistemas culturais nos seus próprios termos (Scribano, 2007). Ao todo realizaram-se 19 entrevistas a um total de 25 profissionais de educação primaria, tanto tutores como directivos e/ou especialistas pertencentes a 19 centros educativos (públicos e com paralelismo pedagógico) de nível Primário de diferentes localidades da Província de Guipuzcoa (País Vasco). Os professores entrevistados distribuem-se do seguinte modo: 6 docentes pertencem ao Grupo 0, 13 ao Grupo 1, e 9 ao Grupo 2. Os encontros para a realização das entrevistas marcavam-se, via telefónica, com a directora ou director do centro.

4 Principais Resultados

Em primeiro lugar, é de assinalar que se puderam apreciar diferenças tanto através do estudo quantitativo (sobre variáveis psicossociais específicas) como através do estudo qualitativo (em relação aos significados compartilhados), entre as diferentes sub-amostras de docentes, segundo a percentagem de alunos estrangeiros escolarizados nos centros aos que estes pertenciam. No entanto, o trabalho de campo realizado, revela que estas diferenças não se devem exclusivamente ao facto de que os centros possuam uma maior ou menor presença de alunos estrangeiros. O impacto do fenómeno migratório na escola e o processo de educação multicultural associado a ela, supõe uma leitura complexa do que ocorre nos centros; tanto das relações dos sujeitos dentro da organização educativa, como, a nível interinstitucional, das escolas

com outras organizações sociais e políticas; com o contexto social mais amplo; com as famílias; com a administração educativa; etc.

Em segundo lugar, a análise crítica dos resultados e da realidade com a que nos encontramos, é a de uma concepção de educação multicultural fortemente cingida à presença de alunos de origem (nacional e geográfica) estrangeira; facto que coincide com os resultados achados noutros estudos como o de Rodríguez (2008) ou o de Leeman & Ledoux (2005). Prevalece, ademais, uma interpretação muito mais “solta” da educação multicultural, definida em termos “pluralísticos”. Contudo, observa-se a existência de uma falta de clareza de acordo entre o professorado no que diz respeito às diversas perspectivas e enfoques na educação multicultural, os conceitos que a definem, ou os grupos e pessoas que a mesma envolve. Como temos assinalado, os modelos em educação multicultural não se apresentam de forma “pura” podendo aparecer dissimulados ainda que com maior prevalência de algum sobre outros (Banks, 2001, 2009; Etxeberria, 2002; García et al., 1997). Conquanto, observa-se a subsistência de um “fundo” de tipo assimilacionista e, ainda, aditivo, nos três grupos em estudo; nos docentes pertencentes a centros com alta concentração de alunos estrangeiros (G2), reconhece-se um modelo de educação multicultural de tipo pluralista e bicultural, que tenta ir para além da mera aceitação do mosaico de culturas e a valoração positiva de todas. Por sua vez, os significados recolhidos através das entrevistas junto do professorado do Grupo 0 e 1, permitem dar conta de um modelo baseado, fundamentalmente, na assimilação linguística. Isso mantém relação com uma identidade dos centros, definida em função do perfil linguístico dos mesmos (modelo D, predominantemente em euskera), com os costumes propriamente *euskaldunas* que ali se mantêm, e que a escola sustenta e reforça através de diversos mecanismos educativos, curriculares e pedagógicos. Esta situação supõe uma tensão na relação que o centro têm com as comunidades às que estes tipos de centros pertencem, e a partir das quais percebem expectativas com respeito à continuidade de seu papel como promotores da cultura autóctone; entre os objectivos que se propõem, o centro a nível de projecto institucional (e da política educativa a nível geral), e os pedidos emanados das necessidades próprias de seus alunos não *euskaldunes*. Neste sentido, é possível

proponer como hipótese que, em termos simbólicos, as escolas que se definem a si mesmas como *euskaldunas* se vêem na necessidade de significar a presença de alunos imigrantes como problemática, de maneira de evitar o questionamento da sua identidade como organização.

Não obstante, o professorado do Grupo 1, encontra-se em processo de incorporação de pessoal especializado em educação multicultural como é o professor de reforço linguístico ou de técnico intercultural, recebendo, desta maneira, um maior apoio institucional através de recursos (humanos e técnicos) em comparação com seus colegas do Grupo 0.

Agora sim, a partir de um enfoque quantitativo, observa-se que esta tensão não se reflecte nos resultados obtidos na escala de stress específico do professorado e, portanto, não se encontraram diferenças significativas entre os Grupos em estudo em função da percentagem de alunos estrangeiros escolarizados. No entanto, encontraram-se diferenças estatisticamente significativas entre os Grupos em estudo em grande parte das variáveis estudadas, que ainda que não se apresentem na direcção esperada, são coerentes com os achados qualitativos antes mencionados. Assim, são aqueles docentes que desenvolvem seu labor em contextos com uma média (Grupo 1) e alta (Grupo 2) percentagem de alunos estrangeiros, que evidenciam um maior nível de bem-estar social em comparação com os seus colegas do Grupo 0, tanto a nível global, como naquelas dimensões caracterizadas por uma percepção do meio que permite o crescimento pessoal (actualização social); bem como o preocupar-se e estar interessado pela comunidade (coerência social). Contudo, é o Grupo 1 de docentes o que manifesta maior aceitação e actualização social em comparação com o Grupo 0. Do mesmo modo, são os docentes do Grupo 0 que desenvolvem o seu trabalho em contextos mais homogéneos culturalmente, que apresentam um maior nível de favoritismo endogrupal, e emoções negativas de tipo subtis para com os alunos estrangeiros, expressado em sentimentos tais como incomodidade, insegurança ou medo. Este facto, pode ver-se particularmente influído pela ausência de espaços de formação e elaboração mais profundos e especializados em matéria de educação e

integração multicultural. Pelo que se compreende, então, que seja este grupo (G0), o que apresente um nível mais baixo de sensibilidade comunicativa intercultural no que respeita aos seus colegas que trabalham em centros com maior concentração de alunos estrangeiros e que recebem da parte da administração, recursos humanos, técnicos e formativos em matéria de integração e educação intercultural.

Os docentes do Grupo 0, evidenciam, também, um maior uso de mensagens do tipo centradas em si próprio face a situações de conflito, no que diz respeito aos seus colegas do Grupo 1. Neste sentido, se tivermos em conta que, a diversidade sócio-cultural no contexto escolar supõe um impacto no exercício da função docente, seu saber e seu saber fazer; entende-se que sejam os docentes do Grupo 1 que se encontrem atravessando um processo que para eles significa descentrar-se e aceitar outras versões e concepções do mundo (o di-verso, outro verso, outra versão), quem detém um uso menor deste tipo de mensagens em que se procura impor os interesses próprios na resolução de conflitos.

Por outra parte, e como se esperava, não se encontraram diferenças entre os grupos em estudo quanto às atitudes positivas para a multiculturalidade na escola; como também não na expressão de emoções positivas e/ou abertamente negativas. Neste sentido, as entrevistas realizadas dão conta de uma ampla sensibilização positiva para o tema da integração multicultural o que, possivelmente, se reforce no caso da função social do docente como depositária de valores socialmente desejáveis de aceitação, tolerância e respeito para pessoas de grupos minoritários e culturalmente diferentes.

Para finalizar, queremos assinalar que, nos três Grupos em estudo, são as variáveis relativas à comunicação intercultural, as atitudes e as emoções as que apresentam correlações entre si e com o bem-estar social a nível estatístico significativo. Observa-se, também, que a variável de stress específico da tarefa docente tem relação com as emoções subtis como expressão do preconceito, No entanto, no Grupo 1, são as atitudes negativas as que se relacionam com o stress; as

que se expressam em termos das consequências negativas que pode ter, para o rendimento académico e a imagem do centro, a presença de alunos estrangeiros. Isso assinala a importância de trabalhar com os docentes aqueles aspectos relativos ao preconceito subtil que manifestado através dos sentimentos ou emoções está assente em crenças e valores fortemente arraigados e nos que o docente foi socializado e que o contexto social do qual faz parte também possui. Dotar o docente de ferramentas e espaços de reflexão bem como de ferramentas de apoio institucionais, resulta crucial para que o mesmo possa constituir-se como agente de mudança para a construção de uma sociedade plural a nível sócio-cultural.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguado, T. (1997). *Educación multicultural. Su teoría y su práctica*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- Aguado, T. (2003). *Pedagogía Intercultural*. Madrid: Mc. Graw Hill.
- Aizpurua, I., Correa, J. M., Jauregui, L. y Eceiza, M. (1993). El malestar docente en Guipúzcoa. *Tantak*, 10, 89-111.
- Aja, E. (2000). La regulación de la educación de los inmigrantes. En E. Aja; F. Carbonell; Colectivo Ioé; J. Funes & I. Vila. *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos* (pp. 69-98). Barcelona: La Caixa.
- Aprendiendo a convivir (2008). *La escuela acoge a 4.000 nuevos inmigrantes*. Recuperado el 10 de Septiembre de 2008 de:
http://www.aprendiendoaconvivir.net/es/ver_noticia.asp?id=3949
- Azurmendi, M. J., Larrañaga, N. & Apalategi, J. (2008). Bilingualism, identity, and citizenship in the Basque Country. En M. Niño-Murcia & J. Rotham (eds.). *Bilingualism and identity. Spanish at crossroads with other languages* (pp. 35- 62). Amsterdam: John Benjamins.
- Azurmendi, M. J., Romay, J. & Valencia, J. (1996). Identidad étnica en el mundo hispanohablante. En R. Y. Bourhis & J. Ph. Leyens (eds.). *Estereotipos, discriminación y relaciones entre grupos*. Madrid: McGraw-Hill.
- Ballueka, N. & Vergara, A. (2002). *Diseños de investigación experimental en psicología*. España: Prentice Hall.
- Banks, J. A. (2001). Multicultural education: characteristics and goals. En J. A. Banks & C. A. Banks (Ed.). *Multicultural Education. Issues and perspectives* (pp. 3-30). New York: Wiley.
- Banks, J. (2004). Teaching for social justice, diversity and citizenship in a global world. *International Forum*, 68, 289-298.
- Banks, J. (2009). Multicultural education. Dimensions and paradigms. En J. Banks (Ed.) *The routledge International Companion to Multicultural Education* (9-32). New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Baron, R & Byrne, D. (1998). *Psicología Social* (8º ed.). Madrid: Prentice-Hall.

- Bennet, J.M. (1996). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 10, 179-195.
- Bennett, J.M. & Bennett M. (2001). *Developing Intercultural Sensitivity: an Integrative Approach to Global and Domestic Diversity*. Trabajo presentado en el Diversity Symposium: A conceptual framework for the practice of diversity, Waltham, MA., 27-29 junio.
- Bernstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona: El Roure.
- Berry, J. W. (2001). A Psychology of Immigration. *Journal of Social Issues*, 57, 3, 615-631.
- Berry, J.W. (2003). Conceptual approaches to acculturation. En K. Chung, P. Balls-Organista y G. Marin (Eds.). *Acculturation: Advances in Theory, Measurement, and Applied Research*, (pp. 17-37). Washington: American Psychological Association.
- Berry, J. W, Kim, U., Minde, T. & Mok, D. (1987). Comparative Studies of Acculturative Stress. *International Migration Review*, 21(3), 491-511.
- Berry, J.W., Kim, U., Power, S., Young, M. & Bujaki (1989). *Acculturation attitudes in plural societies. Applied Psychology: An International Review*, 32(2), 185-206.
- Berry, J.W., & Sam, D.L. (1997). Acculturation and adaptation. En J.W. Berry, M.H. Segall & C. Kagitcibasi (Eds.), *Handbook of cross-cultural psychology* (pp. 296-321). Boston: Allyn and Bacon.
- Bertão, Ana María, Sanches Ferreira, Manuela y Ribeiros do Santos, Milice (Orgs). (1999). *Pensar a escola sob os olhares da psicologia*. Porto: Edições.
- Blanco, A. & Díaz, D. (2006). Orden social y salud mental: una aproximación desde el bienestar social. *Revista Clínica y Salud*, 17, (1), 7-29.
- Blanco, A. & Díaz, D. (2005). El bienestar social: su concepto y medición. *Psicothema*, 17, (4), 582-589.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (2004). *Los elegidos: los estudiantes y la cultura*". Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourhis, R. Y. & Dayan, J. (2004). Acculturation orientations towards Israeli Arabs and Jewish immigrants in Israel. *International Journal of Psychology*, 39 (2), 118-131.
- Bourhis, R. Y., Moise, L. C., Perreault, S., & Senecal, S. (1997). Towards an Interactive Acculturation Model: A social psychological approach. *International Journal of Psychology*, 32, 369-386.
- Bourhis, R., Monteruil, A., Barrette, G. & Montaruli, E. (2009). Acculturation and Immigrant-Host community Relations in Multicultural Settings. En S. Demoulin, J. Leyens & J.

- Dovidio (Eds.) (2009) *Intergroup Misunderstandings. Impact of divergence social realities*. New York: Psychology Press.
- Bourhis, R.Y., Gagnon, A. y Moïse, I.C. (1996). Discriminación y relaciones intergrupales. En R.Y. Bourhis y J. Ph. Leyens (Eds.). *Estereotipos, discriminación y relaciones intergrupales* (pp. 139-169). Madrid: McGraw-Hill.
- Breckler, S.J. (1984). Empirical validation of affect, behaviour, and cognition as distinct components of attitude. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47(6), 1191-1205.
- Bruner, J. (1973) Learning how to do things with words. En Bruner & Garton (eds.) *Human growth and development*. Oxford: Clarendon press.
- Cabañero, M. J., Richart M., Cabrero, J., Orts, M. I., Reig, A. & Tosal, B. (2004). Fiabilidad y validez de la Escala de Satisfacción con la Vida de Diener en una muestra de mujeres embarazadas y puérperas. *Psicothema*, 16 (3), 448-455.
- Calvo B., T. (2003). *La escuela ante la inmigración y el racismo: orientaciones de educación intercultural*. Madrid: Catarata.
- Cantril, H. (1965). *The Pattern of Human Concerns*. New Brunswick, N.J.: Rutgers University Press.
- Carbonell, F. (2000). Desigualdad social, diversidad cultural y educación. En E. Aja, F. Carbonell, Colectivo IOÉ, J. Funes & I. Vila. *La inmigración extranjera en España: los retos educativos* (pp. 99-117). Barcelona: "La Caixa".
- Carrasco, S. (2004). *Interculturalidad, educación y comunicación*. Recuperado el 20 de diciembre de 2008 de: www.aulaintercultural.org
- Casmir, F. L. (1993). "Third-Culture Building: A Paradigm Shift for International and Intercultural Communication", en S. A. Deetz. *Communication Yearbook*, 16. London: Sage, 407-428.
- Castles, S. (2009). World population movements, diversity, and education. En J. A. Banks (ed.) *The Routledge International Companion to Multicultural Education*. (pp. 49-61) New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Cegala, G. M. (1993). Interaction involvement: a cognitive dimension of communicative competence. *Communication Education*, 30, 109-121.
- Chen, G-M. (1990). Intercultural Communication Competence: some perspectives of research. *Howard Journal of Communication*, 2, 243-261.
- Chen, G.-M. (1992). A test of intercultural communication competence. *Intercultural Communication Studies*, 11(2), 63-82.
- Chen, G. M. (1993). Intercultural communication education: A classroom case. *Speech Communication Annual*, 7, 33-46.

- Chen, G. M. & Starosta, W. J. (1997). A review of the concept of intercultural sensitivity. *Human Communication, 1*, 1-16.
- Chen, G.M. & Startosa, W. (2000). The development and validation of the Intercultural Sensitivity Scale. *Human Communication, 3* (1), 2-14.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Colectivo Ioé (1997). *La diversidad cultural y la escuela: discursos sobre la atención a la diversidad con referencia especial a las minorías étnicas de origen extranjero*. Documento inédito. CIDE. Recuperado el 3 de abril de 2008 de: www.colectivoioe.org
- Colectivo Ioé (2007). *Inmigración, género y escuela. Exploración de los discursos del profesorado y del alumnado*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Collins, K., Onwegbuzie, A. & Jiao, Q. (2007) "A mixed Methods Investigation of Mixed Methods Sampling Designs in Social and Helth Science Research". *Journal of Mixed Methods Research, 1*, 3, 267-294.
- Cooper, C. L., Sloan, S. y Williams, S. (1988). *Occupational Stress Indicator*. Windsor: NFER-Nelson.
- Costa, P. & Balça, Â. (2008). En E. Martos N. & A. Martos G. (coords). *El patrimonio cultural: tradiciones, educación y cultura* (pp.129-137). Cáseres: Universidad de Extremadura.
- Crawford, J. (2001) *La educación bilingüe en Estados Unidos: política versus pedagogía. Jornadas Internacionales de Educación Plurilingüe*. Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz País Vasco, España. 19, 20 y 21 de noviembre de 2001. Recuperado el 13 de mayo de 2010 de <http://www.languagepolicy.net/articles/vitoria.htm>
- Cuadrado, I.; Navas, M.; Rojas, A.; Gómez, C. & Fernández, J. (2010). Variables psicosociales relacionadas con el proceso de aculturación de nuevos colectivos de inmigrantes (rumanos y ecuatorianos). En M. Navas & A. Rojas (Coords.), *Aplicación del Modelo Ampliado de Aculturación Relativa a nuevos colectivos de inmigrantes en Andalucía: rumanos y ecuatorianos*. (pp. 179-218). Sevilla: Junta de Andalucía.
- Cummins, J. (1981). *Communicative language teaching : principles and practice*. [Toronto, Ontario: Ontario Institute for Studies in Education](http://www.ontarioinstitute.ca)
- Cummins, J. & Swain M. (1986). *Bilingualism in Education: aspects of theory, research and practice*. London: Longman.
- Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía: niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. Madrid: Morata.
- Cummins, J. & Hornenberger, N. (Eds.) (2008). *Bilingual Education*. Berlin: Springer.

- Datos y cifras curso escolar 2009-2010. Gobierno de España. Ministerio de Educación de España. Estadística de las enseñanzas no universitarias. Recuperado el 7 de diciembre de 2010 de: www.educacion.es/mecd/estadisticas
- Davis, J. & Smith, T. (1994). *General Social Surveys, 1972-1994: Cumulative Codebook*. Chicago: National Opinion Research Center. University of Chicago.
- Davis, M. (1983). Measuring individual differences in empathy: evidence of a multiple dimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 113-126.
- Day, A. & Livingstone, H. (2003). Gender differences in perceptions of stressors and utilization of social support among university students. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 35(2), 73-83.
- Defensor del Pueblo de España. Informe monográfico: *La escolarización del alumnado de origen inmigrante en España: análisis descriptivo y estudio empírico*. Año 2003.
- de la Torre R., C. (2007). El malestar docente: un fenómeno internacional. *Revista Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 17, 301-325.
- de la Torre R., C. & Godoy, A. (2003). Influencia de las atribuciones causales del profesor sobre el rendimiento de los alumnos. *Psicothema*, 14 (2), 444-449.
- de Souza, J. (2003). *Educação Intercultural e Transcultural: Povos Indígenas da Amazônia Brasileira*. Texto presentado en el II Seminario Internacional. Educação Intercultural, Gênero e Movimentos Sociais. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis - SC – Brasil. Extraído el 25 de julio de 2010 de: <http://www.rizoma.ufsc.br/html/544-of10b-st4.htm>
- Díaz-Aguado, M. J. (1996). *Escuela y tolerancia*. Madrid: Pirámide.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective Well-Being: Three Decades of Progress. *Psychological Bulletin*, 125, 276-302.
- Dilthey, W. (1973). *Sistema de la ética*. Buenos Aires: Nova.
- Domenech, E. (2004). Etnicidad e inmigración: ¿Hacia nuevos modos de integración en el espacio escolar? *Astrolabio*, 1. *Revista virtual del Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba* (Argentina). Recuperado el 15 de octubre de 2009 de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/argentina/cea/Domenech2.pdf>
- Dong, Q., Day, K. & Collaço, C. (2008, mayo). *Overcoming Ethnocentrism Through Developing Intercultural Communication Sensitivity and Multiculturalism*. Paper presentado en el encuentro anual International Communication Association, TBA, Montreal, Quebec, Canadá.
- Erikson, F. (2001). Multicultural education: perspectives and goals. En J. A. Banks & C. A. Banks (Eds). *Multicultural Education. Issues and perspectives* (33-58). New York: Wiley.

- Estrela, M. T. (1992). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.
- Etkin, J. & Schvarstein, L. (1995). *Identidad de las organizaciones. Invarianza y cambio*. Buenos Aires: Paidós.
- Etxeberria, F. (1994). *Educación Intercultural*. San Sebastián: Ibaeta Pedagogía.
- Etxeberria, F. (1999). *Bilingüismo y educación en el país del euskera*. Donostia: Erein.
- Etxeberria, F. (2002). *Sociedad multicultural y educación*. San Sebastián: Ibaeta Pedagogía.
- Etxeberria, F. (2003). *Calidad, equidad y educación*. Donostia: Erein.
- Etxeberria, F. & Elozegi, K. (2010). Integración del alumnado inmigrante: obstáculos y propuestas. *Revista Española de Educación Comparada*, 16 (2010), 235-263.
- EUSTAT. Instituto Vasco de Estadísticas. Explotación de tablas estadísticas sobre educación. Años 2008/09 y 2009/10. www.eustat.net.
- EUSTAT. Instituto Vasco de Estadística. *Actividad escolar. Análisis de resultados 2007/08*. Recuperado el 4 de abril de 2010 de: http://www.eustat.es/elementos/ele0005400/ti_Actividad_escolar_2007-2008_Analisis_de_Resultados/inf0005427_c.pdf
- Fernández Enguita, M. (1999). *Alumnos gitanos en la escuela paya*. Barcelona: Ariel.
- Fernández Enguita, M.; Gaete, J. & Terrén, E. (2008). ¿Fronteras en las aulas? Contacto transcultural y endogamia en las interacciones del alumnado. *Revista de Educación*, 345, 157-181.
- Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas*. Buenos Aires: Paidós.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human relations*, 7, 117-140.
- Filloux, J. C. (1987). Psychanalyse et Pédagogie. *Revue Française de Pédagogie*, 81,111-144.
- Franco, V. (1999). Formação possível para uma profissao impossivel. O profesor e a sua formação psicológica. En A. M. Bertao, M. Sanches & M. Ribeiro dos Santos (Orgs.). *Pensar a escola sb os olhares da psicologia* (pp.161-172). Porto: Afrontamento.
- Freud, S. (2006). *El porvenir de una ilusión*. En J. Stratchey (Ed.) y J. L. Etxeverry (Trad.). *Obras Completas* (Vol. XXI). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1927).
- Freud, S. (2006). *El malestar en la cultura*. En J. Stratchey (Ed.) y J.L.Etxeberry (Trad.). *Obras Completas* (Vol. XXI). Buenos Aires: Amorrortu (Trabajo original publicado en 1929).
- Frigerio, M. & Poggi, M. (1992). *Las instituciones educativas. Cara y Seca*. Buenos Aires: Troquel.

- Fritz, W.; Möllenberg, A. & Chen, G. (2000). *Measuring intercultural sensitivity in different cultural context*. Recuperado el 9 de septiembre de 2009, de <http://www.wiwi.tu-bs.de/marketing/publikationen/ap/download/AP00-11.pdf>
- Gairín, J. & Iglesias, E. (2008). La interacción docente-discente en contextos escolares con fuerte presencia de alumnos de familia inmigrante: propuestas de la investigación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48, 233-252.
- García C., F.; Pulido, R. & Montes del Castillo, A. (1997). La educación multicultural y el concepto de cultura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 13, pp. 223-256.
- Garrido, J. (2001). *Programa para el desarrollo de la competencia integradora del profesorado*. Málaga: Aljibe.
- Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. Méjico: GEDISA.
- Gibson, M. A. (1984). Approaches to multicultural education in the United States: some concepts and a assumption. *Anthropology and Education Quarterly*, 15 (1), 94-119.
- Gobierno Vasco, Departamento de Educación, Universidades e Investigación (2000). *La atención a la diversidad. Reflexiones desde la comunidad Autónoma del País Vasco*. Recuperado el 1 de septiembre de 2008, de: http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-573/es/contenidos/informacion/did2/es_2053/adjuntos/2000-diversidad.pdf
- Gobierno Vasco. Departamento de Educación Universidades e Investigación. *Programa para la atención del alumnado inmigrante (en el marco del Plan Vasco de Inmigración de 9 de diciembre de 2003)*. Recuperado el 10 de febrero de 2009 de: http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-573/es/contenidos/informacion/dif8/es_2083/adjuntos/PROGRAMAATENALUMNADOI NMIGRANTE.pdf
- Gobierno Vasco. Departamento de Educación, Universidades e investigación. *Instrucciones del Viceconsejero de Educación, encaminadas a regular la escolarización del alumnado inmigrante, fuera del plazo ordinario. Curso 2005-2006*. Recuperado el 10 de septiembre de 2008, de: http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-573/es/contenidos/informacion/dif8/es_2083/adjuntos/Instrucciones_2005_06.pdf
- Gobierno Vasco, Departamento de Educación, Universidades e Investigación (2007). *Programa de Interculturalidad y de inclusión del alumnado recién llegado*. Recuperado el 12 de noviembre de 2008 de: http://www.euskadi.net/r43-2459/es/contenidos/informacion/dif8/es_2083/adjuntos/PLANaren_aurkezpenac.pdf
- Gobierno Vasco. Departamento de Educación Universidades e Investigación. *Líneas prioritarias en innovación educativa 2007-2010*. (2008). Recuperado el 10 de septiembre de 2009 de:

http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-573/es/contenidos/informacion/dia6/es_2027/adjuntos/lineas_prioritarias/lineas_prioritarias_innovacion_c.pdf

Gobierno Vasco. Departamento de Educación Universidades e Investigación. *Promoción de la interculturalidad. Dinamizadores Interculturales y PRLs*. Recuperado el 10 de marzo de 2009 de: www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net

Gobierno Vasco. Departamento de Educación Universidades e Investigación. *Plan de acción para el desarrollo de una escuela vasca inclusiva. Eliminando barreras al aprendizaje y la participación* (27 de abril de 2009). Recuperado el 2 de febrero de 2010 de: http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-2519/es/r01hRedirectCont/contenidos/informacion/dif7/es_2082/adjuntos/escuela_inclusiva/documento_consulta_c.pdf

Gobierno Vasco. Departamento de Educación Universidades e Investigación. Consejo escolar de Euskadi. *La educación en Euskadi. Informe 2006-2008*. Recuperado el 14 de noviembre de 2009 de: http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-573/es/contenidos/informacion/did2/es_2053/adjuntos/informe_06_08/eeek_informe_06_08_definitivo_c.pdf

Gómez, C. & Navas, M. (2010). Variables psicosociales relacionadas con el proceso de aculturación. En M. Navas & A. Rojas (Coords.), *Aplicación del Modelo Ampliado de Aculturación Relativa a nuevos colectivos de inmigrantes en Andalucía: rumanos y ecuatorianos*. (pp. 55-75). Sevilla: Junta de Andalucía.

González Castro, J. L. (2004). El País Vasco como país de inmigración. *Revista vasca de Sociología y Ciencia Política (INGURUAK)*, 38, 21-40.

González, M. G. (2006). *Estrés laboral, afrontamiento y sus consecuencias*. Tesis Doctoral, Universidad de Valencia, Facultad de Psicología. Valencia (España).

Gorski, Paul (2008). Good intentions are not enough: a decolonizing intercultural education. *Intercultural Education*, 19, 6, 515–525.

Grant, C. & Sleeter, C. (2001). Race, class, gender, Exceptionality and Educational Reform. En J. A. Banks y C. A. Banks (Eds.), *Multicultural Education: issues and perspectives* (pp. 59-82). New York: John Wilwy & Sons.

Gudykunst, W. (1983). *Intercultural communication theory*. California: Sage.

Habermas, J. (1989). *El discurso filosófico de la modernidad*. Buenos Aires: Taurus.

Hadj, H. (2009). La identidad mutante. La construcción de la identidad en los hijos de inmigrantes. En Vidal Fernández, F. (dir.) *Documentación Social: Identidad y procesos de cambio*, 151, pp. 35-48. Barcelona: Plaza.

Hammer, M. & Gudykunst, W. (1977). Dimensions of intercultural effectiveness: an exploratory study. *International Journal of Intercultural Relations*, 2, 382-92.

- Hargreaves, A. (1998). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- Harding, J., Kutner, B. Proshansky, H. y Chein, I. (1985). Prejudice and ethnic relations. En G. Lindzey & E. Aronson (Eds.), *Handbook of Social Psychology* (vol.5, 2ªed., pp.1-76). Reading: Addison Wesley.
- Heras, A. I. & Holstein, A. (2004). Herramientas para comprender la diversidad en la escuela y la comunidad. *Cuadernos - Revista de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*, Universidad Nacional de Jujuy (Argentina), 22, pp. 79-99.
- Hofstede, G. (1999). *Culturas y Organizaciones. El software mental*. Madrid: Alianza Editorial.
- Husserl, E. (1981). *La filosofía como ciencia estricta*. Buenos Aires: Nova.
- Jaussi, M. L. & Luna, F. (2002). Comunidades de aprendizaje. Transformar en lugar de adaptar. *Cuadernos de pedagogía*, 316, pp. 40-41.
- Javaloy, F; Páez, D. & Rodríguez, A. (2007). Felicidad y relaciones interpersonales. En E. García Fernández A. (Ed.). *Emociones Positivas* (pp. 277-305). Madrid: Pirámide.
- Johnson, B. & Onwuengbuzie, A. (2004). Mixed method research whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26
- Jordán, J. A. (1994). *La escuela multicultural*. Barcelona: Paidós.
- Jordán, J. A. (1996a). *Propuestas de Educación Intercultural para profesores*. Barcelona: CEAC.
- Jordán, J. A. (1996b). La interculturalidad en la escuela. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25, pp. 71-84.
- Jordán, J. A. (2005). *¿Qué educación multicultural para nuestra escuela?* Aula intercultural. El portal de la educación intercultural. Extraído el 21 de Septiembre de 2009 de: http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/jordan_escuela.pdf
- Kerr, N. (1998). HARKing: hypothesizing after the results. *Personality and Social Psychology Review*, 2(3), 196-217.
- Keyes, C. (1998). Social Well-Being. *Social Psychology Quarterly*, Vol. 61, No. 2, pp. 121-140.
- Keyes, C., Riff, C. & Shmotkin, D. (2002). Optimizing well-being: the empirical encounter of two traditions. *Journal of personality and Social Psychology*, 82 (6), 1007-1022.
- Kharkhurin, A. (2010). Sociocultural Differences in the Relationship Between Bilingualism and Creative Potential. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 41(5-6), 776-783.
- Kincheloe, J. & Steimberg, S. (1999). *Repensar el Multiculturalismo*. España: Octaedro.
- Kostas, M. (2006). The contribution of action-research to training teacher in intercultural education: a research in the field of greek minority education. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), pp.1102-1112.

- Laca, F. (2005). Actitudes y comportamientos en situaciones de conflicto. *Enseñanza e investigación en Psicología*, (10), 1, 117-126.
- Laca, F.; Alzate, R.; Sánchez, M.; Verdugo, J. & Guzmán, J. (2006). Communication and conflict in young Mexican students: messages and attitudes. *Conflict Resolution Quarterly*, 24(1), 31-54.
- Lacan, J. (1997). *El Seminario de Jacques Lacan. Libro 7. La ética del psicoanálisis (1959-60)*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (2000). *El Seminario de Jacques Lacan. Libro 16. De un otro al otro (1968)*. Buenos Aires: Paidós.
- Lachman, M. E. y Weaver, S. L. (1998). The sense of control as a moderator of social class differences in health and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 763-773.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Leeman, Y. & Ledoux, G. (2005). Teachers on intercultural education. *Teachers and Teaching: theory and practice* (11), 6, December 2005, 575-589.
- Leite, C. (2001). O lugar da escola e do currículo na construção de uma educação intercultural. Recuperado el 15 de julio de 2009 de: www.fpce.up.pt/ciie/publs/artigos/brasil.doc
- Leite, C. (2002). *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*. Lisboa: Gulbenkian/FCT.
- Leite, C. (2005). O currículo escolar e o exercício docente face aos desafios da multiculturalidade, em Portugal. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9, 2, 1-16.
- Leiva, M. (2007). *Educación y conflicto en las escuelas interculturales*. Málaga: Spicum.
- Lennox, R. & Wolfe, R. (1984). Revision of the self-monitoring scale. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 1349-1364.
- León del Barco, B. L.; Gómez, T. Felipe, E.; Gonzalo, M.; Latas, C. (2008). *Análisis Psicoeducativo del Alumnado Inmigrante en Extremadura*. Mérida: Junta de Extremadura.
- León del Barco, B. L.; Mira, A. R. & Gómez, T. (2008). Actitudes hacia la inmigración de alumnos de Magisterio de la Universidad de Évora. *Psicología e Educação. Revista do Departamento de Psicologia e Educação. Universidade da Beira do Interior*, Vol. V, 2, 111-126.
- León del Barco, B. L.; Mira, A. R. & Gómez, T. (2007). Evaluación de las opiniones sobre la inmigración y la multiculturalidad en la escuela de alumnos de Magisterio. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 12, 5(2), 259-282.

- León, O. & Montero, I. (2002). *Métodos de investigación en Psicología y Educación (3º de.)*. Madrid: McGraw-Hill.
- Llera, J. F. (1992). Conflicto en Euskadi. *Revista vasca de sociología y ciencias políticas (Inguruak)*, 7, 83-118.
- Lorenzi-Cioldi, F., y Doise, W. (1996). Identidad social e identidad personal. En Bourmis, R., y Loyens, P. (Comp.) *Estereotipos, discriminación y relaciones entre grupos*. Madrid. Mc. Graw Hill.
- Lorenzo, M. (2007). Construyendo la subjetividad. *Administración Nacional de Educación Pública Uruguay. Consejo de Formación en Educación*. Recuperado el 10 de Octubre de 2010 de:
http://www.dfpd.edu.uy/cfe/institucional/comisiones/ed_sexual/seminario_taller/construyendo%20la%20subjetividad.pdf
- Lourau, R. (1975). *El análisis institucional*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Lyons, N. (1999). *El uso del portafolios*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Malgesini, G. & Giménez, C. (2000). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- Manlove, E. (1994). Conflict and ambiguity over work roles: the impact on child care worker burnout. *Early Education and Development*, 5 (1), 41-55.
- Marchesi, A. & Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.
- Martín, L. & Mijares, L. (eds.)(2007). *Voces del aula. Etnografías de la escuela multilingüe*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Martínez-Abascal, M. & Bornas, X. (1992). Malestar docente, atribuciones y desamparo aprendido. Un estudio correlacional. *Revista Española de Pedagogía*, 193, 563-580.
- Martínez, I. (2003). Los efectos de las asimetrías de género en la salud de las mujeres. *Anuario De Psicología*, 34(2), 253-266.
- Martínez, J. (1992). Salud y malestar docente en profesores del E.G.B.: estrés y absentismo laboral. *Revista de Psicología de la Salud*, 4 (2), 115-140.
- Martínez, M. (2005). *El método etnográfico de investigación*. Disponible:
<http://investigacionypostgrado.uneg.edu.ve/intranetcgip/documentos/225000/225000archivo00002.pdf>
- Martínez-Taboada, C., Arnoso, A., y, Elgorriaga, E. (2006). *Estudio del Choque Psicosocial de la población inmigrada a Donostia*. San Sebastián: Ayuntamiento de San Sebastián.

- Martínez-Taboada, C., Arnosó, A., y, Elgorriaga, E. (2008). *Inmigración y gestión del conocimiento: nosotros, vosotros, ellos, nuevas formas de relación social en Gipuzkoa*. Proyecto no publicado. San Sebastián: Diputación foral de Guipúzcoa.
- May, S. (2009). Critical multiculturalism and education. En J. A. Banks (ed.), *The routledge International Companion to Multicultural Education*. (pp. 33-48) New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Mayer, B. (2000). *The dynamic of conflict resolution*. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.M
- McAdams, D. y Aubin, E. (1992). A theory of generativity and its assessment through self-report, behavioral acts and narrative themes in autobiography. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62, 1.003-1.015.
- Mejía C., J. & Laca, F. (2006). Estilos de comunicación en el conflicto y confianza en las propias decisiones. *Enseñanza e investigación en psicología*, 11(2), 347-358.
- Merino, D. & Ruiz, C. (2005). Actitudes de los profesores hacia la educación intercultural. *Revista Aula Abierta*, 86, 185-204.
- Millán, F. (1992). Los métodos cualitativos en la investigación educativa. *Revista La Tarea*, 1. Recuperado el 9 de septiembre de 2010, disponible en: www.latarea.com.mx
- Milner, R. (2005). Stability and change in US prospective teachers' beliefs and decisions about diversity and learning to teach. *Teaching and Teachers Education*, 21(7), pp. 767-786.
- Ministerio de Educación. Secretaría General Técnica. *Datos avance 2009-2010*. Recuperado el 29 de diciembre de 2010 de: www.educacion.gob.es
- Moriana, J. A. & Herruzo, J. (2004). Estrés y burnout en profesores. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4 (3), 597-621.
- Muñoz, A. (1997). *Educación Intercultural. Teoría y práctica*. Madrid: Escuela Española.
- Muñoz, A. (2001). Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural. *Hacia una Educación Intercultural: Enfoques y modelos 1*, pp. 81-106. Madrid: Universidad Complutense y Universidad de Manitoba-Canadá.
- Navas, M. (1998) Nuevos instrumentos de medida para el nuevo racismo. *Revista de Psicología Social*, 13 (2), 233-239.
- Navas, M., García, M.C., Rojas, A.J., Pumares, P. & Cuadrado, I. (2006). Actitudes de aculturación y prejuicio: la perspectiva de autóctonos e inmigrantes. *Psicothema*, 18, 2, 187-193.
- Navas, M., Pumares, P., Sánchez, J., García, M.C, et al (2004). *Estrategias y actitudes de aculturación: la perspectiva de los inmigrantes y de los autóctonos en Almería*. Sevilla: Junta de Andalucía.

- Navas, M. & Rojas, A. (Coords.) (2010). *Aplicación del Modelo Ampliado de Aculturación Relativa a nuevos colectivos de inmigrantes en Andalucía: rumanos y ecuatorianos*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Núñez, S & Imaz, J. (2007, abril 27). Seis escuelas guipuzcoanas no podrán acoger a más alumnos inmigrantes el próximo curso. *Noticias de Guipuzkoa*. Recuperado 10 de septiembre, 2008 de:
<http://www.noticiasdegipuzkoa.com/ediciones/2007/04/27/sociedad/gipuzkoa/d27gip6.558632.php>
- Núñez V., I. (2009). La adaptación del currículo escolar a la diversidad cultural. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(2), 1-9.
- Oberg. K. (1960). Culture shock: Adjustment to new cultural environments. *Practical Anthropology*, 7, 377-182.
- Oerlemans, W. & Peeters, M. (2010). The multicultural workplace: interactive acculturation and intergroup relations. *Journal of Managerial Psychology*, 25 (5), 460-478.
- Observatorio Vasco de Inmigración (Ikuspegi). Barómetro: *Percepciones y actitudes hacia la inmigración extranjera*. Años 2007, 2008, 2009 y 2010. www.ikuspegi.org
- Oesselman, D. J., Santos, F. & Gaspar, M. L. (2004). Encontros Transculturais: uma leitura da construção da identidade de jovens na Amazônia Oriental Brasileira. *Revista Educação ano XXVII*, 2 (53), 225-240.
- Olabuenaga, J. & Ispizua, M.A. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ortiz, M. (2008). Inmigración en las aulas: percepciones prejuiciosas de los docentes. *Papers: revista de sociología*, 87, 253-268.
- Ovando, C. (2009). Language diversity and Education. En J. A. Banks (Ed.) *The Routledge International Companion to Multicultural Education* (pp. 269-289). New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Pajares, A., Cuetos, A., Pérez, E., Rodríguez, H., Pajares, L., Jiménez, M. A., Velicias, M., Palacios, R. & Valdespino, S. (2000). Alternativa a 2000 años de educación: las comunidades de aprendizaje. *Revista interuniversitaria de Formación del profesorado*, 39, pp. 187-196.
- Páez, D. (2007). *Psicología de la salud*. Manual de asignatura curso 2007-2008. Facultad de Psicología. Universidad del País Vasco (España).
- Páez, D. & Vergara, A. (2000). Theoretical and Methodological aspects of cross-cultural research. *Psicothema*, 12, 1-5.
- Páez, D. & Zlobina, A. (2007). Los caminos de la aculturación y el papel de la cultura para la interacción intercultural y la adaptación de los inmigrantes. En J. J. Igartua & C. Muñiz

- (Eds.) Separata, *Medios de Comunicación, inmigración y Sociedad* (pp. 257-280). Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Pedroso de L., L. (2002). Atitudes: estrutura y mudança. En: J. Vala & M. B. Monteiro (Coords.). *Psicología Social (5ª Ed.)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbekian.
- Peiró, J. M., Rodríguez, I, y Bravo, M. J. (en prensa). La escala de estrés laboral en profesores. *Revista de Psicología Social Aplicada*.
- Pérez, C. (2010). Sobre metodología cualitativa. *Revista Española de Salud Pública*, 76(5), 373-380.
- Petigrew, T.F. & Meertens, R.W. (1995): Subtle and blatant prejudice in Western Europe. *European Journal of Social Psychology*, 25, pp. 57-75.
- Phinney, J.; Horenczyk, G.; Liebkind, K. & Vedder, P. (2001). Ethnic, identity, immigration and well-being: an international perspective. *Journal of Social Issues*, 57(3), 493-510).
- Piontkowski, U., Florack, A., Hoelker, P., & Obdržálek, P. (2000). Predicting acculturation attitudes of dominant and non-dominant groups. *International Journal of Intercultural Relations*, 24(1), 1-26
- Rodrigo A., M. (1999). *La comunicación intercultural*. Barcelona: Antrhopos.
- Rodrigo A., M. (1996). Los estudios de comunicación intercultural. *Revista de estudios de comunicación*, 1, Facultad de Ciencias Soc. y de la Comunicación, Universidad del País Vasco, diciembre, pp. 69-77.
- Rodrigo A., M. (2004). *Teorías de la comunicación: ámbitos, métodos y perspectiva*. Barcelona: Ballesteria.
- Rodríguez, A. (2007). Educación orientará a los inmigrantes al escoger centro para evitar guetos. *Deia. Noticias de Bizkaia*. Recuperado el 10 de septiembre de 2008 de: <http://www.deia.com/es/imprensa/2007/06/28/bizkaia/gizartea/377459.php>.
- Rodríguez, R. (2003). La escolarización del alumnado inmigrante ¿un nuevo reto en la formación del profesorado? *Revista Tendencias Pedagógicas*, 8, 133-142.
- Rodríguez, R. (2004). La escolarización del alumnado inmigrante ¿Un nuevo reto en la formación del profesorado? *Tendencias Pedagógicas*, 8, 133-143.
- Rodríguez, R. (2008). Atención educativa a la diversidad étnico-cultural: nuevas competencias profesionales del profesorado. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 12, 3, 1-12.
- Rojas, A.; Navas, M. S.; Lozano, O. & Gómez, C. (2010). Test de favoritismo endogrupal interétnico adaptado al modelo ampliado de aculturación relativa: fiabilidad y evidencias de validez. *Psicothema*, 22(4)

- Rojas, A.; García C. & Navas M. (2003). Test de sesgo endogrupal interétnico: estudios de fiabilidad y evidencias de validez. *Psicothema*, 15 (1), pp. 101-108.
- Roldán Tapia, Antonio (2005). Propuestas educativas plurilingües y multiculturales para desarrollar la competencia intercultural. *Aula Abierta*, 86, 155-168.
- Rossemberg, M. (1965). *Society and adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princenton University Press.
- Ross, R. G. & De Wine, S. (1988). Assesing the Ross-De Wine Conflict Management Message Style (CMMS). *Management Communication Quarterly*, 1 (13), 389-413.
- Rueda, J. F. & Navas, M. (1996). Hacia una evaluación de las nuevas formas del prejuicio racial: las actitudes sutiles del racismo. *Revista de psicología social*, 11, 2, 131-149.
- Sabatier, C. & Berry, J.W. (1996). Inmigración y aculturación. En R.Y. Bourhis y J-Ph. Leyens (Eds.) *Estereotipos, discriminación y relaciones entre grupos*. (pp. 217-241). Madrid: McGraw-Hill.
- Sales, A. & García, R. (1997) *Programas de educación intercultural*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Samper (1996). Etnicidad y curriculum oculto: la construcción social del "otro" por los futuros educadores. En *Racismo, etnicidad y educacion intercultural*, Sole. C. (Ed.). Lleida: Unviersidad de Lleida.
- Scribano, A. (2007). *El proceso de investigación social cualitativo*". Buenos Aires: Promoteo.
- Shulman, J. Lotan, R. & Whitcomb, J. (2006). *El trabajo en grupo y la diversidad en el aula: casos para docentes*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Siqués, C.; Vila, I. & Perera, S. (2009). Percepciones y actitudes del alumnado extranjero y del profesorado: un estudio empírico en las aulas de acogida de Cataluña. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* nº 17, 7 (1), 103-132. Recuperado el 25 de Marzo de 2010, de: www.investigacion-psicopedagogica.org
- Sleeter, C. E. & Grant, C. A. (1987). An analysis of multicultural education in the States. *Harvard Educational Review*, 57 (4), 421-444.
- Smith, P. & Bond, M. (1993). *Social Psychology of cross cultures*. New York: Harvester & Wheatsheaf.
- Souza, J. (2003). Educação Intercultural e transcultural: povos indígneas da Amazônia Brasileira. Recuperado el 1 de octubre de 2010 de: www.rizoma.ufsc.br/pdfs/544-of10b-st4.pdf
- Tajfel, H. (1974). Social identity and intergroup behaviour. *Social Science information*, 13, pp. 65-93.
- Tajfel, H. (1978). Social categorization, social identity and social comparison. En H. Tajfel (ed.), *Differentiation between social groups: Studies in The Social Psychology of Intergroups Relations* (pp.27-60). London: Academic Press.

- Taylor, S. J. & Bodgam, R. (2009). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Madrid: Paidós.
- Turner, J. C. & Brown, R. (1978). Social status, cognitive alternatives and intergroup relations. In H. Tajfel (Ed.), *Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup relations* (pp. 171-199). London: Academic Press.
- Turner, J.C., Brown, R.J. & Tajfel, H. (1979). Social comparison and group interest in ingroup favouritism. *European Journal of Social Psychology*, 9, 187-204.
- Tylor, E. B. (1976). *Cultura primitiva*. Madrid: Ayuso.
- Van den Berg, L.; Denessen, E.; Hornstra, L.; Voeten, M. & Holland, R. (2010). The implicit prejudice attitudes of teachers: relations to teachers expectations and the ethnic achievement gap. *American Educational Research Journal*, 47 (2), pp. 497-527.
- Vasilachis, I. (1992). *Los problemas teórico-epistemológicos. Métodos Cualitativos I*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Vecina, C. (2005). Factores de exclusión de los alumnos inmigrantes en la interacción con los docentes. *Educació i Cultura*, 18, 191-203.
- Vecina, C. (2006). La violencia simbólica en la interacción entre docentes y alumnos inmigrantes. *Revista Aposta de Ciències Socials*, 24, 1-17.
- Vedder, P.; Horeczyk, G.; Liebkind, K. & Nickmans, 2006. Ethno-culturally diverse education settings. Problems, challenges and solutions. *European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI)*, 1-14.
- Vilà, R. (2003). El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en una sociedad multicultural y plurilingüe: una propuesta de instrumentos para su evaluación. En J. Perera (ed.). *Plurilingüisme i educació: els reptes del segle XXI. Ensenyar en la diversitat i per la diversitat*. Barcelona: ICE.
- Vilà, R. (2006). La dimensión afectiva de la competencia comunicativa intercultural en la educación secundaria obligatoria: escala de sensibilidad intercultural. *Revista de Investigación Educativa*, 24 (2), 353-372.
- Vilà, R. (2008a). La competencia comunicativa intercultural en adolescentes. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 31 (2), 147-164.
- Vilà, R. (2008b). La competencia comunicativa intercultural. Un estudio en el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria. Madrid: Secretaria General Técnica.
- Wheless, E. & Duran, R. (1982). Gender orientation as a correlate of communicative competence. *Southern Speech Communication Journal*, 48, 51-64.
- William, S. & Cooper, C. (1998) Measuring Occupational Stress: Development of the Pressure Management Indicator. *Journal of Occupational Health Psychology*, 3 (4), 306-321.

Worchel, S. (2004). Algunos comentarios sobre inmigración y aculturación. (Prólogo). En M.S. Navas, P. Pumares, J. Sánchez-Miranda, M. C. García, A. J. Rojas, I. Cuadrado, M. Asensio, & J. S. Fernández (2004): *Estrategias y actitudes de aculturación: la perspectiva de los inmigrantes y de los autóctonos en Almería*. Sevilla: Junta de Andalucía.

Zubieta, M. E. (2004). El País Vasco como país de de emigración. *Revista Vasca de Sociología (Inguruak)*, 38, 11-20.

ANEXOS

CUESTIONARIO PARA EL PROFESORADO (Castellano)

Este cuestionario forma parte de una investigación del Dpto. de Psicología Social y Metodología de las CC del Comportamiento sobre el profesorado de educación primaria y el alumnado extranjero con el fin de establecer lineamientos de acción que mejoren la calidad de vida educativa de los centros.

No existen respuestas correctas o incorrectas: simplemente opiniones personales respecto a un determinado tema.

Todos los datos personales así como las respuestas a las preguntas son absolutamente **anónimos**.

Por favor, intente contestar todas ellas. Agradecemos de antemano su colaboración.

Muchas gracias.

Escriba las tres primeras palabras que le vengan a la mente ante:

Inmigración: _____

Inmigrante: _____

Autóctono: _____

Alumno inmigrante: _____

Familias inmigrantes: _____

1. Edad: _____

2. Sexo: Hombre ____ Mujer ____

3. Lugar de origen: _____

4. Especifique su función (puesto) en el centro:

Tutor ____ Director ____ Otro: _____

5. Años en la docencia:

Menos de 5 años de 5 a 10 años más de 10 años

6. Experiencia o formación en multiculturalidad: SI NO

7. ¿Tiene o ha tenido a su cargo algún alumno extranjero?

No ____ Sí: actualmente ____ con anterioridad ____

Encontrará a continuación una lista de mensajes dados por personas en situaciones de conflicto. Considere cada mensaje por separado y decida en qué medida se parece a los que ha utilizado en situaciones de conflicto teniendo en cuenta la siguiente escala:

En situaciones de conflicto, yo:

1. = Nunca digo cosas como esto
2. = Rara vez digo cosas como esto.
3. = Algunas veces digo cosas como esto.
4. = A menudo digo cosas como esto.
5. = Generalmente digo cosas como esto.

1. "¿No te das cuenta de lo ridículo que estás siendo con esa manera de pensar? No quiero seguir escuchando."	1	2	3	4	5
2. "¿Cómo puedo hacerte sentir bien otra vez?"	1	2	3	4	5
3. "Estoy muy molesto/a por algunas cosas que están pasando,	1	2	3	4	5

¿podemos hablar sobre ellas?"					
4. "No tengo más que decirte sobre esto... (silencio)..."	1	2	3	4	5
5. "¿Qué posibles soluciones podemos encontrar?"	1	2	3	4	5
6. "Lamento mucho que te sientas herido(a)! Quizás tú tengas razón."	1	2	3	4	5
7. "Hablemos y veamos cómo podemos manejar esta discusión."	1	2	3	4	5
8. "¡Cállate, estás equivocado(a)! No quiero oír nada más de lo que tengas que decir."	1	2	3	4	5
9. "Es tu culpa si yo fallo en esto, y jamás esperes alguna ayuda de mi parte cuando estés en un apuro."	1	2	3	4	5
10. "¡No puedes hacerme (o decirme) eso; de todos modos es a mi manera. ¡Olvídalo!"	1	2	3	4	5
11. "Intentemos encontrar una solución que nos dé a cada uno algo de lo que queremos."	1	2	3	4	5
12. "Esto es algo que tenemos que resolver; siempre estamos discutiendo sobre ello."	1	2	3	4	5
13. "Cualquier cosa que te haga sentir mucho mejor está bien para mí."	1	2	3	4	5
14. "Ya déjalo así."	1	2	3	4	5
15. "Tienes razón...de todos modos no era importante... ¿Te sientes bien ahora?"	1	2	3	4	5
16. "Si no vas a cooperar, me iré con alguien que lo haga."	1	2	3	4	5
17. "Pienso que necesitamos intentar comprender el problema."	1	2	3	4	5
18. "Podrías también aceptar mi decisión; de todos modos no puedes hacer nada al respecto."	1	2	3	4	5

A continuación le pedimos que evalúe globalmente su vida durante los últimos días. Para ello utilice la siguiente escala, donde 1 = “fuertemente en desacuerdo” y 5 = “fuertemente de acuerdo”:

	Fuertemente desacuerdo		Fuertemente de acuerdo		
1- Siento que soy una parte importante de mi comunidad.	1	2	3	4	5
2- Creo que la gente me valora como persona.	1	2	3	4	5
3- Si tengo algo que decir, creo que la mayoría de la gente me escucharía.	1	2	3	4	5
4- Me siento cercano a otra gente.	1	2	3	4	5
5- Si tuviera algo que decir, pienso que la gente no se lo tomaría en serio.	1	2	3	4	5
6- Creo que la gente no es de fiar.	1	2	3	4	5
7- Creo que las personas sólo piensan en sí mismas.	1	2	3	4	5
8- Creo que no se debe confiar en la gente.	1	2	3	4	5
9- Creo que la gente es egoísta.	1	2	3	4	5
10- Hoy en día, la gente es cada vez más deshonesto.	1	2	3	4	5
11- Las personas no se preocupan de los problemas de otros.	1	2	3	4	5
12- Creo que puedo aportar algo al mundo.	1	2	3	4	5
13- No tengo nada importante que ofrecer a la sociedad.	1	2	3	4	5
14- Mis actividades diarias no aportan nada que valga la pena a la sociedad.	1	2	3	4	5
15- No tengo ni el tiempo ni la energía para aportar algo a la sociedad.	1	2	3	4	5
16- Pienso que lo que hago es importante para la sociedad.	1	2	3	4	5
17- Para mí el progreso social es algo que no existe.	1	2	3	4	5
18- La sociedad no ofrece alicientes para gente como yo.	1	2	3	4	5
19- Veo que la sociedad está en continuo desarrollo.	1	2	3	4	5
20- No creo que instituciones como la justicia o el gobierno mejoren mi vida.	1	2	3	4	5
21- La sociedad ya no progresa.	1	2	3	4	5
22- No entiendo lo que está pasando en el mundo.	1	2	3	4	5
23- El mundo es demasiado complejo para mí	1	2	3	4	5

24- No merece la pena esforzarse en intentar comprender el mundo en el que vivo.	1	2	3	4	5
25- Muchas culturas son tan extrañas que no puedo comprenderlas.	1	2	3	4	5

Piense en su escuela y elija una opción que refleje con su opinión, marque con una X la casilla correspondiente.

	Nada	Algo	Indiferente	Bastante	Mucho
1. Una escuela multicultural sería bueno.					
2. Todos los alumnos inmigrantes tienen derecho a una educación.					
3. La variedad étnica en las escuelas supone una experiencia positiva y enriquecedora					
4. La presencia de alumnos inmigrantes en la escuela influye negativamente en el rendimiento del grupo.					
5. La presencia de alumnos inmigrantes en un centro escolar afecta negativamente el prestigio del centro.					
6. Los alumnos inmigrantes están peor preparados que los autóctonos.					
7. La presencia de alumnos inmigrantes en la escuela dificulta el desarrollo de actividades en el aula.					
8. Tener alumnos inmigrantes es un serio problema para los centros educativos.					

A continuación se presentan una serie de afirmaciones respecto a la comunicación con personas de otras culturas. No existen respuestas correctas o incorrectas. Marque su primera impresión indicando el grado de acuerdo o desacuerdo con cada afirmación.

4=*muy* de acuerdo

3= de acuerdo

2=en desacuerdo

1=*muy* en desacuerdo

	(-)		(+)	
1. Disfruto interactuar con personas de diferentes culturas	1	2	3	4
2. Pienso que las personas de otras culturas son “cerradas”.	1	2	3	4
3. Me siento muy seguro cuando interactúo con personas de diferentes culturas.	1	2	3	4
4. Encuentro muy difícil para mí hablar frente a personas de diferentes culturas.	1	2	3	4
5. Siempre sé qué decir cuando interactúo con personas de diferentes culturas.	1	2	3	4
6. Puedo ser muy sociable en la interacción con personas de diferente cultura a la mía.	1	2	3	4
7. Me gusta estar con personas de culturas diferentes.	1	2	3	4
8. Respeto los valores de las personas de culturas diferentes a la mía.	1	2	3	4
9. Me siento a disgusto fácilmente cuando interactúo con personas de diferente cultura.	1	2	3	4
10. Me siento en confianza interactuando con personas de diferente cultura.	1	2	3	4
11. Tiendo a tomarme mi tiempo antes de formarme una impresión acabada de un interlocutor de cultura diferente a la mía.	1	2	3	4
12. Me siento inhibido/a cuando estoy con personas de culturas diferentes.	1	2	3	4
13. Me siento una persona mentalmente abierta a personas de diferentes culturas.	1	2	3	4
14. Estoy muy atento cuando interactúo con personas de diferente cultura.	1	2	3	4
15. Suelo sentirme incapaz interactuando con personas de cultura diferente a la mía.	1	2	3	4
16. Respeto las formas de comportarse de personas de diferente cultura.	1	2	3	4
17. Trato de obtener la mayor información posible cuando interactúo con personas de diferentes culturas.	1	2	3	4
18. No aceptaría opiniones de personas de diferente cultura.	1	2	3	4
19. Soy capaz de captar los significados subyacentes en la interacción con un interlocutor culturalmente diferente.	1	2	3	4
20. Pienso que mi cultura es mejor que otras culturas.	1	2	3	4
21. Suelo dar respuestas que hagan sentir bien a las personas culturalmente diferentes cuando interactúo con ellas.	1	2	3	4
22. Evito situaciones en las que me veo forzado a tratar con personas culturalmente diferentes.	1	2	3	4
23. Hago saber a mi interlocutor culturalmente diferente lo que entiendo de lo que me dice, tanto verbal como no verbalmente.	1	2	3	4
24. Disfruto las diferencias entre mi interlocutor perteneciente a una cultura diferente y yo.	1	2	3	4

Las afirmaciones que siguen son fuentes potenciales de presión. Le pedimos que las califique según el grado de presión que cada una de ellas representa para Vd.

- 1= con toda evidencia NO ES una fuente de presión
 2= con bastante evidencia NO ES una fuente de presión
 3= con alguna evidencia NO ES una fuente de presión
 4= con alguna evidencia ES una fuente de presión
 5= con bastante evidencia ES una fuente de presión
 6= con toda evidencia ES una fuente de presión

(-)

(+)

1.Tener que trasladarse ocupando el mismo puesto, para poder progresar en mi profesión (de acuerdo a su situación laboral actual).	1	2	3	4	5	6
2.Demandas de la sociedad sobre los profesores y el sistema educativo	1	2	3	4	5	6
3.La ubicación geográfica del centro	1	2	3	4	5	6
4.El comportamiento y actitudes de los alumnos	1	2	3	4	5	6
5.Los cambios en el sistema educativo	1	2	3	4	5	6
6.Número de alumnos en el aula	1	2	3	4	5	6
7.Nivel de preparación propia	1	2	3	4	5	6
8.Falta de reconocimiento social	1	2	3	4	5	6
9.Relación con la Administración educativa	1	2	3	4	5	6
10.Medios y recursos disponibles	1	2	3	4	5	6
11.Diversidad de los alumnos	1	2	3	4	5	6
12.Las relaciones con los alumnos	1	2	3	4	5	6
13.Las relaciones con los compañeros de trabajo	1	2	3	4	5	6
14.Las relaciones con los padres	1	2	3	4	5	6
15.Las relaciones con la dirección y la inspección	1	2	3	4	5	6

Lea cada una de las emociones que se listan a continuación e indique en una escala de 1= nada, 2= poco, 3= algo, 4=bastante, y 5= mucho; el grado en que los alumnos extranjeros le producen cada una de ellas.

Admiración	1	2	3	4	5	Inseguridad	1	2	3	4	5
Odio	1	2	3	4	5	Desconfianza	1	2	3	4	5
Atracción	1	2	3	4	5	Compasión	1	2	3	4	5
Hostilidad	1	2	3	4	5	Indiferencia	1	2	3	4	5
Rabia (ira)	1	2	3	4	5	Lástima	1	2	3	4	5
Miedo	1	2	3	4	5						
Envidia	1	2	3	4	5						
Simpatía	1	2	3	4	5						
Incomodidad	1	2	3	4	5						
Asco	1	2	3	4	5						

Valore las siguientes cuestiones empleando la escala:

1=muy malos/las

2=malos/las

3= ni malos/las ni buenos/as

4=buenos/as

5=muy buenas/as.

Piense en primer lugar en alumnos y familias inmigrantes, y dígame, ¿cómo cree Vd. que son...

	Muy malos			Muy buenos	
1. Sus formas de ser y de ver la vida?	1	2	3	4	5
2. Sus hábitos y costumbres alimenticias?	1	2	3	4	5
3. Sus hábitos de higiene y limpieza?	1	2	3	4	5
4. Sus formas de hablar y comunicarse con la gente?	1	2	3	4	5
5. Sus creencias sobre las relaciones hombre-mujer?	1	2	3	4	5
6. Sus creencias y prácticas religiosas?	1	2	3	4	5
7. La educación que dan a sus hijos?	1	2	3	4	5

Piense ahora en los vascos, ¿cómo cree Vd. Que son...

	Muy malos			Muy buenos	
1. Sus formas de ser y de ver la vida?	1	2	3	4	5
2. Sus hábitos y costumbres alimenticias?	1	2	3	4	5
3. Sus hábitos de higiene y limpieza?	1	2	3	4	5
4. Sus formas de hablar y comunicarse con la gente?	1	2	3	4	5
5. Sus creencias sobre las relaciones hombre-mujer?	1	2	3	4	5
6. Sus creencias y prácticas religiosas?	1	2	3	4	5
7. La educación que dan a sus hijos?	1	2	3	4	5

MUCHAS GRACIAS

CUESTIONARIO PARA EL PROFESORADO (euskera)

Galdeketa hau, Gizarte Psikologia eta Metodologia departamentuko ikerketa baten atal bat da, non helburua, Lehen Hezkuntzako irakaslearen eta ikasle atzerritarren arteko hezkuntza kalitatea hobetzeko esku-hartze berrien sorrera den.

Ez da erantzun zuzen edo okerrik egongo, gai bati buruzko iritzi pertsonalak soilik izango dira.

Datu pertsonal nahiz erantzun guztiak **anonimoak** izango dira. Mesedez, saia zaitetz galdera guztiak erantzuten. Zure laguntza adeitasunez eskertzen dugu.

Mila esker.

Idatz itzazu hitz hauek irakurrita gogora datozkizun lehenengo hiru hitzak:

Inmigrazioa: _____

Etorkina: _____

Bertakoa: _____

Ikasle etorkina:

Familia etorkinak:

1. Adina: _____

2. Sexua: Gizona ___ Emakumea ___

3. Sorlekua: _____

4. Zehaztu ezazu zure eginkzina edo funtzioa (lanpostua) ikastetxean: Tutorea
___ Zuzendaria ___ Bestelakoa: _____

5. Urteak irakaskuntzan:

5 urte baino gutxiago 5 urtetatik 10 urtetara 10 urte baino gehiago

6. Esperientzia edo heziketa kutur aniztasunean:

BAI _____ EZ _____

7. Izan al duzu, edo gaur egun ba al duzu ikasle etorkinik zure kargu?

Ez ___ Bai: gaur egun ___ Aurretiaz ___

Jarraian, gatazka egoeretan pertsonen emandako erantzun mota ugari aurkituko dituzu. Balora itzazu banaka eta erabaki ezazu zein mailatan erabiltzen dituzun zeuk gatazka egoeretan. Mezu bakoitzari 1etik 5etarako balioa eman, eskala honen arabera:

Gatazka egoeretan nik:

1. = Ez dut inoiz horrelakorik esaten
2. = Gutxitan esaten ditut horrelakoak
3. = Batzuetan esaten ditut horrelakoak.
4. = Askotan esaten ditut horrelakoak
5. = Ia beti esaten ditut horrelakoak

1. "Ez al zara jabetzen zeinen barregarria den zure pentsatzeko era? Ez dut zu entzuten jarraitu nahi.	1	2	3	4	5
2. "Zer egin dezaket zu berriro ondo sentiarazteko?"	1	2	3	4	5
3. "Oso haserre nago gertatzen ari diren gauza batzuk direla eta, hitz egin al dezakegu hauetaz?"	1	2	3	4	5
4. "Ez dut honetaz ezer gehiago esatekorik (isiltasuna)..."	1	2	3	4	5
5. "Zein irtenbide aurki ditzazkegu?"	1	2	3	4	5
6. "Asko sentitzen dut minduta sentitzen zarelako! Agian zuk izango duzu arrazoia"	1	2	3	4	5
7. "Hitz egin dezagun, eta ikus dezagun nola konpondu dezakegun eztabaida hau"	1	2	3	4	5
8. "Isil zaitez, nahastuta zaude! Ez dut entzun nahi esateko duzuna"	1	2	3	4	5
9. "Zure errua izango da nik honetan huts egiten badut, eta ez ezazu inoiz nire laguntzarik behar duzun egoeretan."	1	2	3	4	5

10.“Ezin didazu horrelakorik egin (edo esan); bestela ere, nire erara izando da. Ahaztu ezazu!”	1	2	3	4	5
11.“Saia gaitezen denoi zer edo zer emango digun irtenbide bat bilatzen.”	1	2	3	4	5
12.“ Hau konpondu beharreko zerbait da; honengatik beti liskarrak ditugu”	1	2	3	4	5
13.“Hobeto sentiaraziko zaituen edozer ondo dago niretzat.”	1	2	3	4	5
14.“Utz ezazu horrela.”	1	2	3	4	5
15.“Arrazoi duzu... hala ere, ez zen garrantzitsua... Ondo sentitzen al zara orain?”	1	2	3	4	5
16.“Ez baduzu kooperatu behar, egingo duen beste norbaitekin joango naiz.”	1	2	3	4	5
17.“Arazoa ulertzen saiatu behar dugula pentsatzen dut.”	1	2	3	4	5
18.“Nire erabakia onartzen saiatu zaitezke; hala ere, ezin duzu ezer ere egin honekiko.”	1	2	3	4	5

Jarraian, azken egunetako zure bizitzaren ebaluazio orokor bat egin dezazun eskatuko dizugu. Honako eskala hau erabili, erantzun ezazu, 1 = “batere ados” y 5 = “erabat ados”:

	Batere ados	Erabat ados
--	----------------	----------------

1- Komunitatearen parte garrantzitsu bat naizela sentitzen dut.	1	2	3	4	5
2- Jendeak pertsona bezala baloratzen nauela uste dut.	1	2	3	4	5
3- Esateko zerbait banu, gehiengoak entzungo lidakeela uste dut.	1	2	3	4	5
4- Beste jendearekiko gertu sentitzen naiz	1	2	3	4	5
5-- Esateko zerbait banu, jendeak aintzakotzat hartuko ez lukeela uste dut.	1	2	3	4	5
6- Jendea fidatzekoa ez dela pentsatzen dut.	1	2	3	4	5
7- Pertsonak norbere buruarengan pentsatzen dutela uste dut.	1	2	3	4	5
8- Jendearengan konfiantzarik ez dela izan behar uste dut.	1	2	3	4	5
9- Jendea berekoa dela uste dut.	1	2	3	4	5
10- Gaur egun, jendea gero eta zintzotasun gutxiagokoa da.	1	2	3	4	5
11- Pertsonak ez dira besteen arazoez ardurutzen.	1	2	3	4	5

12- Munduari zerbait eman diezadaiokela uste dut.	1	2	3	4	5
13- Ez dut gizartean eskaintzeko ezer garrantzitsurik.	1	2	3	4	5
14- Nire eguneroko ekintzek ez dute gizartean baliozko ezer eskaintzen.	1	2	3	4	5
15- Ez dut denbora eta indarririk gizartean zerbait eskaintzeko.	1	2	3	4	5
16- Egiten dudana gizartearentzat garrantzitsua dela pentsatzen dut.	1	2	3	4	5
17- Gizarte aurrerapenak ez dira existitzen niretzat.	1	2	3	4	5
18- Gizarteak ez du aukerarik eskaintzen ni bezalako jendearentzat.	1	2	3	4	5
19- Gizartea etengabeko aurrerapenean dagoela ikusten dut.	1	2	3	4	5
20- Ez dut uste Justizia eta Gobernuak bezalako erakundeek nire bizitza hobetuko dutenik.	1	2	3	4	5
21- Gizarteak jada ez du aurrerapenik izaten.	1	2	3	4	5
22- Munduan gertatzen ari dena ez dut ulertzen.	1	2	3	4	5
23- Mundua konplexuegia da niretzat.	1	2	3	4	5
24- Bizi naizen mundua ulertzeko ahaleginik egiteak ez du merezi.	1	2	3	4	5
25- Kultura asko hain arraroak dira, ez ditudala ulertzea lortzen.	1	2	3	4	5

Pentsa ezazu zure ikastetxean eta adierazi ezazu X batez dagokion laukitxoan.

	Batere ez	Zertxo bait	Ez zait axola	Dezente	Asko
1. Ikastetxe kultur anitza ona izango litzateke.					
2. Ikasle etorkin guztiak dute hezkuntza eskubidea.					
3. Ikastetxeetako kultur aniztasuna esperientzia positibo eta aberasgarria da.					
4. Ikasle etorkinen presentziak eragin negatiboa du taldearen etekinetan.					
5. Ikasle etorkinen presentziak eragin negatiboa du Ikastetxearen ospean.					
6. Ikasle etorkinak, bertakoek baino formazio kaxkarragoa dute.					
7. Ikastetxean ikasle etorkinen presentziak gelako ekintzen garapena zaildu egiten du.					
8. Ikasle etorkinak izatea arazo larri bat da Ikastetxeentzako.					

Jarraian, beste kulturetako pertsonetikiko komunikazioari buruzko baieztapen batzuk aurkezten dira. Ez da erantzun zuzen edo okerrik egongo. Adieraz ezazu zure lehenengo irudipena baieztapenekiko adostasun edo desadostasun maila azalduaz.

1= Erabat desados 2= Desados 3= Ados 4= Erabat ados

1. Beste kulturetako pertsonekin elkar eragiteaz disfrutatu egiten dut.	1	2	3	4
2. Beste kulturetako pertsonak "itxiak" direla pentsatzen dut.	1	2	3	4
3. Beste kulturetako pertsonekin elkar eragiten dudanean oso seguru sentitzen naiz.	1	2	3	4
4. Niretzako oso zaila da kultura ezberdinetako pertsonen aurrean hitz egitea.	1	2	3	4
5. Beste kulturetako pertsonekin elkar eragiten dudanean, beti dakit zer esan.	1	2	3	4
6. Oso lagunkoi izan naiteke beste kulturetako pertsonekin elkar eraginean.	1	2	3	4
7. Kultura ezberdinetako jendearekin egotea gustuko dut.	1	2	3	4
8. Kultura ezberdineko pertsonen baloreak errespetatzen ditut.	1	2	3	4
9. Kultura ezberdinetako pertsonekin elkar eragiten dudanean atsekabetua sentitzen naiz askotan.	1	2	3	4
10. Kultura ezberdinetako pertsonekin elkar eragiten konfiantzan sentitzen naiz.	1	2	3	4
11. Solaskidea kultura ezberdin batekoa denean, denbora hartzen dut lehenago berekiko iritzi bukatu bat izan arte.	1	2	3	4
12. Kultura ezberdinetako pertsonekin nagoenean inhibitua sentitzen naiz.	1	2	3	4
13. Kultura ezberdinetako pertsonetikiko, buruz irekia den pertsona bat naizela uste dut.	1	2	3	4
14. Kultura ezberdinetako pertsonekin elkar eragiten dudanean arretaz egoten naiz.	1	2	3	4
15. Ez naiz gai sentitzen kultura ezberdineko pertsonekin elkar eragiteko.	1	2	3	4
16. Kultura ezberdineko jendearen jokatzeko erak errespetatzen ditut.	1	2	3	4
17. Kultura ezberdineko pertsonekin elkar eragiten dudanean, ahalik eta informazio gehien jasotzen saiatzen naiz.	1	2	3	4
18. Kultura ezberdineko pertsonen iritzirik ez nuke onartuko.	1	2	3	4
19. Kultura ezberdineko pertsonekin solasean ari naizenean, azpiko esanahiak ulertzeko gai naiz.	1	2	3	4
20. Nire kultura gainerako kulturak baino hobea dela uste dut.	1	2	3	4
21. Kultura ezberdineko pertsonekin elkar eragiten dudanean, hauek ondo sentiaraziko dituen erantzunak eman ohi ditut.	1	2	3	4
22. Kultura ezberdineko pertsonekin elkar eragitera behartuko nauten egoerak saihesten ditut.	1	2	3	4
23. Kultura ezberdineko solaskideari esaten didana ulertzen dutela adierazten diot, hitzez nahiz ez hitzez.	1	2	3	4
24. Kultura ezberdineko solaskidearen eta nire arteko aldeez gozatzen dut.	1	2	3	4

Ondorengo baieztapenak presio iturriak dira. Balora itzazu zuretzat bakoitzak izan dezakeen eraginaren arabera.

- 1= Oso nabarmena da EZ dela presio iturri bat
- 2= Nabarmena da EZ dela presio iturri bat
- 3= Nahikoa nabarmena da EZ dela presio iturri bat
- 4= Nahikoa nabarmena da presio iturri bat DELA
- 5= Nabarmena da presio iturri bat DELA
- 6= Oso nabarmena da presio iturri bat DELA

1. Lanpostu bera izanez, lanean eboluzionatu ahal izateko lekuz aldatu beharra (gaur egungo lan egoeraren arabera baloratu)	1	2	3	4	5	6
2. Gizarteko eskakizunak irakaslegoari eta Hezkuntza sistemari.	1	2	3	4	5	6
3. Ikastetxearen kokapen geografikoa.	1	2	3	4	5	6
4. Ikasleen jarrera eta jokabideak.	1	2	3	4	5	6
5. Hezkuntza Sistemaren aldaketak.	1	2	3	4	5	6
6. Gelako ikasle kopurua.	1	2	3	4	5	6
7. Norberaren formakuntza edo heziketa maila.	1	2	3	4	5	6
8. Gizartearen esker onaren falta.	1	2	3	4	5	6
9. Hezkuntza Administrazioarekin harremanak.	1	2	3	4	5	6
10. Bitarteko eta baliabide falta.	1	2	3	4	5	6
11. Ikasleen aniztasuna.	1	2	3	4	5	6
11. Ikasleekin harremanak.	1	2	3	4	5	6
13. Lankideekin harremanak.	1	2	3	4	5	6
14. Gurasoekin harremanak.	1	2	3	4	5	6
15. Zuzendaritza eta ikuskaritzarekin harremanak .	1	2	3	4	5	6

Irakur itzazu ondorengo emozio bakoitza eta adieraz ezazu , ikasle etorkinek hauetako bakoitza sorrarazten dizuten maila. Honako eskala honetan, 1= Ezer ere ez, 2= Gutxi, 3= Zertxobait, 4=Dezente, y 5= Asko.

Mirespena	1	2	3	4	5	Segurtasun eza	1	2	3	4	5
Gorrotoa	1	2	3	4	5	Mesfidantza	1	2	3	4	5
Erakarpena	1	2	3	4	5	Gupida	1	2	3	4	5
Etsaitasuna	1	2	3	4	5	Axolagabetasuna	1	2	3	4	5
Amorrua	1	2	3	4	5	Errukia	1	2	3	4	5
Beldurra	1	2	3	4	5						
Inbidia	1	2	3	4	5						
Begikotasuna	1	2	3	4	5						
Deserosotasuna	1	2	3	4	5						
Nazka	1	2	3	4	5						

Balora itzazu ondorengo adierazpenak honako eskala hau erabiliaz:

1= Oso txarrak

2= Txarrak

3= Ez txarrak eta ezta onak ere

4= Onak

5= Oso onak

Pentsa ezazu ikasle eta familia etorkinetan eta esaiguzu, nola uste duzu direla...

	Oso txarrak			Oso onak	
1. Beraien izateko eta bizitza ikusteko erak?	1	2	3	4	5
2. Beraien aztura eta elikatzeko ohiturak?	1	2	3	4	5
3. Beraien higie eta garbiketa ohiturak?	1	2	3	4	5
4. Beraien hitz egiteko eta komunikatzeko erak?	1	2	3	4	5
5. Beraien pentsaerak eta emakume-gizon harremanak?	1	2	3	4	5
6. Beraien sinesmenak eta erlijio praktikak?	1	2	3	4	5
7. Beraien seme-alabei eskaintzen dieten heziketa?	1	2	3	4	5

Pentsa ezazu orain euskaldunengan. ¿Nola uste duzu direla...

	Oso txarrak			Oso onak	
1. Beraien izateko eta bizitza ikusteko erak?	1	2	3	4	5
2. Beraien aztura eta elikatzeko ohiturak?	1	2	3	4	5
3. Beraien higie eta garbiketa ohiturak?	1	2	3	4	5
4. Beraien hitz egiteko eta komunikatzeko erak?	1	2	3	4	5
5. Beraien pentsaerak eta emakume-gizon harremanak?	1	2	3	4	5
6. Beraien sinesmenak eta erlijio praktikak?	1	2	3	4	5
7. Beraien seme-alabei eskaintzen dieten heziketa?	1	2	3	4	5

ESKERRIK ASKO

ENTREVISTAS GRUPO 0

ENTREVISTA Nº1

Fecha: Jueves 17/09/09

Hora: 10,10hs

Breve descripción del centro: Se trata de un centro público, modelo D, y se trabaja con cuatro aulas multinivel (sala de 2-4 años, 4-5 años, 1-3 años y sala de 4-6). Tiene un total de 39 alumnos y una plantilla docente de 10 profesores (tanto a tiempo completo como parcial, especialistas y el director).

La entrevista se mantiene con el director del centro, quien también desempeña la función docente con alumnos a cargo.

-¿Cuántos años llevas en la docencia?

-Estamos en 2009... pues 19 años.

-¿Y cuántos años en este centro en particular?

-En este centro en concreto 4 años.

-¿Ha tenido o tiene actualmente experiencia de trabajo con alumnos extranjeros?

-Sí, sí. Este año precisamente no, pero los dos últimos años, sí; con Magdalena. Y... anteriormente no. La verdad es que no... no hay otros inmigrantes...

-¿Por qué razón no existen alumnos extranjeros? ¿Hay familias instaladas en la zona?

-Porque yo creo que ha habido... yo creo que se ha concentrado en ciertos núcleos. Hay escuelas que tienen muchos, dependiendo de las familias... pero en otras absolutamente nada. Yo vengo de una escuela de costa, y en la costa nada, menos. Ahora, sí ha habido algo, pero menos. Sobre todo por el nivel de vida. En la costa el nivel de vida es más alto, entonces... pues cuesta más. Ahora hay más, pero es más difícil.

-¿Habéis recibido algún tipo de formación (teórica o práctica) para el trabajo con la multiculturalidad en la escuela?

-No, en nuestro caso, cuando vino Magdalena, yo pregunté... claro porque vino a mitad de curso, vino a un pueblo pequeño, no... venía de Ecuador, no sabía euskera... Las características

de una escuela pequeña en donde en la misma clase hay tres edades diferentes... con el trabajo que supone eso y encima nos venía alguien de fuera que no entendía nada, preguntamos si había algún tipo de apoyo... sin nos ponían algún medio profesor, cuarto profesor o un profesor, y ahí se remite delegación simplemente a la ordenanza; y la ordenanza dice que son seis o siete casos para que tengan un profesor de apoyo. Como no era el caso, pues nos arreglamos entre nosotros. Tenemos suerte de que los números en ese momento eran bajos y no estábamos muy cargados. Entonces dimos prioridad a Magdalena. Sobre todo la normalización lingüística. Luego fue ya lo académico y la verdad es que fue muy bien, en ese sentido muy bien.

-Entonces... ¿La normalización lingüística?

-No, ahora no. Al principio, el único trabajo que hacíamos con Magdalena era una especie de traducción simultánea. Así de claro. Y entonces, ella llegó en noviembre y estuvimos así ese curso hasta junio. Yo creo que bueno, siguió más o menos el ritmo... vino en una época muy mala, porque vino justamente en 2º, cuando ella se supone que tiene que soltarse a leer y escribir, coger matemáticas, etc. etc. Y al principio le dimos importancia a eso, a aprender euskera a nivel de socialización... y eso lo cogió muy fácil, sobre todo en verano. Nosotros notamos un cambio muy grande sobre todo cuando vinimos de las vacaciones... y la verdad hicimos un trabajo normal pero los frutos fueron muy buenos. Yo creo que ella por su parte puso mucho. Y luego...el entorno...la verdad es que no tienes otra posibilidad. Aprendes o no aprendes (se refiere al euskera). Ella en casa vivía...sobre todo estaba con la abuela y con los tíos y tal que hablaban el euskera y entonces lo aprendió. Luego nos centramos ya, con las dificultades académicas. Luego nos dimos cuenta que la base que traía ella de allí no tenía absolutamente nada que ver con la forma de trabajar de aquí, diferente...

-¿Diferente?

-Diferente...no tenía sentido la verdad...nos costó enterarnos. Empezamos a ver que tenía dificultades en matemática, lectura y tal... y la verdad es que nos llevó dos o tres meses darnos cuenta de por qué era y nos dimos cuenta que... bueno, venía de una escuela de monjas o algo así, entonces todo lo sabía de memoria, las sumas las sabía de memoria, la multiplicaciones, las restas... todo lo sabía de memoria... No sabía ningún concepto, ninguno. Entonces, tuvimos que dar marcha atrás y empezar otra vez de cero. Pero eso ya, no por ser Magdalena, sino por el nivel académico. Hubiésemos hecho lo mismo con cualquier otro. Ahora mismo recibe ayuda en casa, una vez a la semana.

-¿De quién? ¿Los padres han puesto un apoyo, quién ha organizado ese tipo de apoyo, fue sugerencia vuestra?

-Es una hermana de un adulto que está en DBH¹, yo organicé eso. Empezamos en verano... necesitaba un poco de seguimiento, le faltaba... yo creo que lo que le faltaba era darse cuenta que para conseguir las cosas hay que trabajar. Tenía un “chip” que era... pues eso... mucha parsimonia.

Y... entonces se le planteó eso y muy bien. Poco a poco se va Le queda un año más aquí en el centro y luego pasa a otro para continuar el DBH.

-A partir de esta experiencia, ¿qué crees que necesitáis los docentes para trabajar con alumnado extranjero y conseguir una escolarización exitosa? ¿Qué necesitaría la escuela?

-Hombre... yo creo que con uno, con los números que nos hemos movido nosotros y nos movemos y si no es... yo sé de casos por la parte de Z. por allí, que de repente te vienen seis o siete la misma clase y entonces claro, eso es un problema. Pero en nuestro caso hemos funcionado bien. Por supuesto cuanto más apoyo humano, tanto mejor. Pero sino, tampoco ha sido un caos ni mucho menos. Un reto sin más. Qué necesitaríamos, pues yo creo que nada. Es nuestro trabajo sin más.

-Pero por ejemplo un HIPI², aquello que fuisteis a pedir en un comienzo...

-Sí, sí... que si hubiese venido bien... bienvenido ... pero... pero... que yo entiendo también... que es un caso solo... Creo que nos apañamos bien, dijimos vamos a hacer esto, esto y esto. Vamos darle prioridad a esto y eso es lo que hemos hecho. Yo creo que la estructura del pueblo, como es... la realidad ayuda en este caso. Otro caso sería, que estuviésemos en A. o en Z. y te vienen tres casos, cuatro casos, así... en un modelo D. Pero yo creo también, que en esos centros también, el modelo D es muy “descafeinado”, o sea es un modelo D... pero una persona que habla castellano se... se... puede cogerlo mucho más fácil. Aquí sus compañeros de clase no tenían ni idea de castellano, y cuando digo ni idea, es ni idea. Entonces es... claro... para ella es más duro. Y en ese sentido sí que intentamos... en euskera es... *goxatua*... que se sintiese bien. A la hora de trabajar, trabajamos Ecuador, le dimos un poco de protagonismo. Y para los compañeros también era la primera vez que venía alguien de fuera y fue un “boom” para los demás... “¿Por qué viene aquí? ¿Cómo? ¿Y de dónde?” Era pues bueno...

¹ Enseñanza Secundaria.

² Sigla en euskera que hace referencia al profesor de refuerzo lingüístico.

-¿Y las familias, los padres de los alumnos?

-En el pueblo yo creo que sí, generó sorpresa, pero bueno, a nivel de curiosidad sin más. Y luego... es que ha sido muy natural todo... y el hermano pequeño ha comenzado este año. Él hablará... en ese sentido ya no... porque ha nacido aquí, ya no habrá ningún problema...

-¿Cuál es la actitud en general del profesorado cuando tiene que trabajar con alumnado culturalmente diferente?

-¡Jo!... yo venía de DBH, de doce años de trabajo en DBH, esto es, con chavales de quince, dieciseis años. Terminé aquí, y de repente me encontré con niños así de pequeños (hace un gesto con la mano para mostrar una baja estatura) que te pedían todo el rato. Entonces llegó Magdalena y es que no supuso nada especial. Estábamos ocho en clase y la única diferencia era que tenías que explicarle en castellano... traducirle, luego ella...

-¿En qué sirvió ese método de la traducción simultánea?

-Yo creo que al principio necesita situarse ella... lo que no podíamos hacer era hacer como si nada... Llegó un jueves o un viernes aquí, y el lunes ya estaba en el colegio... entonces, yo supongo que para ella sería como una bomba de relojería. Luego de dos años casi sin ver a la madre, con los tíos viviendo allí, la madre aquí, ella en un colegio de monjas, de repente aparece en un pueblo de doscientos habitantes donde nadie habla en la calle castellano y al día siguiente llega a un colegio que no tiene nada que ver con un colegio de monjas... que tiene chavales más pequeños y más grandes al lado... eh...

-¿Los datos sobre la familia esa entrevista inicial, la hicisteis vosotros o les fueron enviados por el Departamento de Educación?

-No, la madre vino directamente aquí, ella trabaja en un restaurante aquí, el padre es de un caserío de aquí... a nivel de papeleo, cuando ella llegó yo me comuniqué con el técnico de delegación encargado del alumnado extranjero de reciente incorporación y él me envió los papeles que debían ser rellenados, para una matriculación fuera de plazo.

Yo creo que la cría estuvo... pues un mes, aterrizando. Disfrutando de su madre sobre todo... eh... dándose cuenta de dónde estaba y aclimatándose a la nueva situación... y nosotros lo tomamos así. Nosotros el primer... los primeros siete meses, el primer medio curso ese, nuestro objetivo era: que se integre, que se sienta bien, y consiga un nivel de euskera aceptable para luego poder seguir el ritmo de clase... y eso se consiguió. Luego... aparecen

otras cosas. Luego... porque por parte de la madre... cuando consiguió ese nivel de euskera que ya... era capaz de seguir y tal y cual... yo creo que ellos pensaron que con eso ya está. Pero con eso no está, con eso ha normalizado a una persona... y luego empezaron a salir todos los problemas académicos... sobre todo de actitud yo creo que era... yo creo que era de actitud y de lo había hecho hasta entonces... hombre... de toda la herencia educativa que había tenido, de repente se le corta... es que es totalmente diferente. Entonces allí...

-¿Qué competencias crees que debe tener o desarrollar el profesorado a la hora de trabajar con este tipo de realidades?

-Nosotros... uf... yo creo que es... lo primero es emocional, yo creo que lo primero es percibir como está la cría... o el que viene es igual, porque me supongo que habrá casos diferentes... habrá gente que ha estado diez años aquí, ya es medio de aquí, y se cambia de centro sin más, sabiendo todo como va... pero en este caso, lo primero era emocional. Tenía que estabilizarse emocionalmente... y luego... todo lo demás. Nosotros pensamos que la educación primaria es un trampolín, sin más. Que tienen que disfrutar los críos, que no puedes pensar con nueve o diez años van a ser arquitectos, ingenieros o... electricistas, yo que sé... Entonces, intentamos que disfruten y para eso tienen que sentirse bien los críos. El primer objetivo era que Magdalena se sintiese bien, y que disfrutase lo que estaba haciendo.

-Muy bien, muchísimas gracias por su colaboración.

ENTREVISTA N°2

Día: Miércoles 03/02/10

Hora: 10,05hs

Breve descripción del centro: es un centro de educación primaria público; responde al modelo lingüístico D, y se organiza en aulas multinivel. Tiene un total aproximado de 50 alumnos; y una plantilla docente de siete profesores (incluido el directivo y personal de tiempo parcial y completo).

La entrevista se mantiene con la directora pedagógica del centro.

-Bueno, para comenzar me gustaría saber algunos datos de vuestra escuela. Sé que es un centro público y que el modelo lingüístico es D, ¿verdad?

-Así es, modelo D.

-¿Qué cantidad de alumnos hay en total en la escuela?

-Pues... entre infantil y primario... pues habrá unos cincuenta o así...Si quieres puedo verte ahora mismo...

-No es necesario, podemos verlo luego para que tenga los datos con más exactitud, gracias. Ahora, ¿y la plantilla docente, cuántos docentes estáis trabajando?

-En nivel primario somos cuatro profesores.

-¿Habéis tenido alguna experiencia de trabajo con alumnado extranjero?

-Bueno, en realidad el curso pasado tuvimos un chaval... brasileño... se matriculó el año pasado, luego se marchó pero igual el año próximo vuelve porque está muy mal en la escuela que está... le tratan de "puto negro". Igual... ha cambiado de pueblo porque consiguieron una casa más barata...y el año que viene vuelve para terminar la primaria porque es que allí... aquí está mejor... Ese es el único chaval que hemos tenido ehhh... entonces con la excusa de que él vino, hicimos un trabajo de la Agenda XXI sobre "Equidad"... dijimos pues bueno, ya que está José de Brasil y ... vamos a hacer un viaje por el mundo. Hicimos un viaje precioso por todo el mundo... a ver... como no podemos viajar todos por todo el mundo, "lo que vamos a hacer es traer a gente de todo el mundo que viva cerca". Y... pues empezamos con una visita de Junior con su madre, aprendimos una canción de niños brasileña, nos contó... hicimos un trabajo

sobre Brasil... cada visita era una Asamblea dentro de la escuela, entonces fuimos invitando a todos los extranjeros que...

-¿Cómo es J. (nombre del pueblo) en ese sentido, tiene extranjeros?

-No, no hay... bueno, J. es un pueblo mixto porque hace... en los años 60 hubo una inmigración de varias familias de marineros gallegos que vivían en Pasajes... aquí tienen unos pisos muy baratos y se vinieron varias familias de gallegos...

-¿Entonces hablamos de una experiencia de inmigración interna?

-Bueno, no era tan interna, porque en J. nadie hablaba el castellano y los gallegos... imagínate como se... para nosotros... yo soy de T y J. ha sido un pueblo de gallegos y de... bah, ¡de caseros! Ha sido pues eso. Entonces la inmigración interna marcó yo creo que el carácter, pero yo creo que con el trabajo que hicimos el año pasado fue un trabajo muy interesante pues para que los niños abran a Junior... le hicieran un sitio bueno en la escuela. Y... pues eso, lo que hicimos fue, pues eso, traer al chaval negro que vende cedés, y vino. A los chinos del restaurante chino... A una ucraniana que trabajaba con ancianos... aprendimos canciones de todo el mundo y se trabajaba... Pues fue... un trimestre entero que nos dedicamos a trabajar ese viaje. Luego, el trimestre termino y nos pusimos en contacto con una escuela de Australia, les mandamos fotos, nos escribimos con ellos en inglés... Una niña tenía familia en Méjico y entonces nos pusimos en contacto con ellos, luego con una ONG de la India... no sé... y conseguimos un japonés...

Sí porque ya vimos que el mundo nos estaba quedando muy “chungo”³. Es decir, Ucrania, Senegal, China, India... y dijimos nos falta un país occidental que no sea Estados Unidos y entonces en H. no encontramos ningún japonés, pero encontramos un japonés que vivía en F... y fue una visita maravillosa. Nos contó el hombre... bueno espectacular...

Y luego con todos los trabajos que hicimos... hicimos una exposición para los padres, para los abuelos, bueno para todo el pueblo, pues... hicimos una exposición de una hora con todas la canciones en todos los idiomas que habíamos aprendido... ¡Jó!...los niños pequeños cantando las canciones en todos los idiomas que habíamos aprendido... y contando las historias que habíamos aprendido...

- ¿Cuál es la valoración que habéis hecho de esta experiencia? Veo tu rostro y lo puedo decir pero como solo traje un grabador y los demás no lo podrán ver...

³ Expresión coloquial que significa “feo” o “de mal gusto”.

- La valoración... buenísima...pues yo creo que... (Hace silencio, cierra los ojos y llora).

Es que soy una idiota para estas cosas... es que todos... todos estén donde estén se sufre... y que todos necesitamos algunas cosas, y que el mundo está muy jodido. Entonces para terminar, vino uno que estaba por viajar a Senegal y nos dijo que allí se necesitaba una ambulancia... entonces en vez de recoger dinero desde... nosotros que tenemos mucho nos damos lo que sobre a los “pobres”, era pues: nosotros que vivimos... de alguna manera a expensas de los otros, le devolvemos una parte de lo que les toca a otros. Y entonces cada niño, pues con su dinero, cuánto querían dar, bueno fue... un trabajo muy bueno, muy bueno.

Tenemos en la página web... **(Abre en el ordenador la página web de la escuela y me enseña las fotos de las actividades que realizaron).**

- Este es José con su madre de Brasil, esta es la chica ucraniana, este es el japonés, estos son los del restaurante chino, esta es Mariana, una amiga mía que trabaja en una ONG en la India, esta es una chica de aquí de J. pero que se dedica a viajar, junta un poco de dinero y luego se va de viaje. ¡Ahhh! Y estos, son los chavales del centro de acogida de menores que había en T., pues trajimos cuatro también y estuvieron participando... Y según venía cada uno armábamos con ellos carteles de bienvenida.

- **¿Cuál fue el punto de partido para poner en marcha todas estas estrategias de acción?**

- Vino Junior... teníamos que trabajar Equidad como parte de la Agenda siglo XXI, entonces dijimos... ¡Uy! ¡Pues vamos a hacer un viaje... por el mundo! Y por ejemplo con los mayores que tengo yo (5º y 6º curso), trabajamos densidad de población, en matemáticas veíamos población, renta *per capita* y luego... el *Índice de Desarrollo Humano*... Entonces en Desarrollo Humano acabamos por preguntarnos ... un proyecto precioso... qué era ese “desarrollo humano” si es las condiciones de vida de la gente, la educación, es decir, cuáles eran las características que marcan el índice de desarrollo humano, qué cosas hay que contar para hablar de índice de desarrollo humano y entonces ellos mismos fueron buscando e investigando...y fue lindo porque ya llevábamos mucho recorrido y todo ello dentro de un trabajo sobre los Derechos Humanos... pero es que fue que una cosa llevaba a la otra y llevaba a la otra... Y entonces era luego ver el Índice de Desarrollo Humano y los Derechos Humanos, en qué países se cumplen o se alcanzan y en cuáles no... y luego resulta que la conclusión fue que donde no se cumple nada es la guerra... (silencio)

Luego hicimos “la escuela vacía”. **(Se acerca nuevamente al ordenador y me muestras las fotos de esa actividad que realizaron).**

- Sacamos todo lo que tenían las aulas dentro, pusimos los armarios al revés - veo las fotos en las que el mobiliario está volteado de cara a las paredes de las aulas y salas- y todas las cosas dentro de los armarios y llegaron los niños y no había nada... estuvimos tres días con la escuela sin nada, con un lápiz y un borrador y nada, ni ordenadores, ni nada, nada, nada. Fue algo preciso... sí.

- ¿Y de dónde proceden estas técnicas que aplicaron, las dinámicas... habéis hecho algún tipo de formación, curso o entrenamiento...supervisión?

- Es que llevamos ya muchos años haciendo cosas, mira por ejemplo aquí (me muestra en el ordenador otras fotos) estamos en una obra de teatro, ahora mismo los maestros... ¡Ohh! (ríe). Entonces sobre interculturalidad eso hemos hecho.

- ¿Y qué es para tí la educación multicultural?

- Para mí es... (Hace silencio, no puede hablar, se emociona y se le llenan los ojos de lágrimas).

-Es que soy una imbécil total... es que para mí es...muy importante... para mí es como te digo... yo me doy cuenta que la multiculturalidad para mí es algo que me toca... muy... (Hace un gesto acercándose una mano al pecho) Cualquier cosa que tenga que ver con eso me toca de una manera muy especial... y nosotros hemos vivido en un mundo en el que no había pobres, había pues el borracho típico de gente más o menos obrera pero... una cosa que no había pobres sin salida, o había muy pocos. Y ahora de repente, la gente se nos ha venido y a la gente le resulta muy incómoda y pero claro... se trata de una pobreza sin salida, no? Y a mí me parece muy grave, yo tengo una hermana que es ginecóloga, que trabaja en Bilbao y me decía "¡Es que están naciendo muchísimos niños pobres!" Y es que antes pues había pobres pero bueno, el pobre tenía un trabajo, tenía... yo siento que para mucha gente es una situación sin salida, y eso a mí me parece terrible, entonces es un tema que a mí personalmente me toca...

- ¿Y cuáles crees que son las condiciones necesarias para que se pueda trabajar en educación multicultural? Digamos desde las competencias o el perfil de un docente que es necesario para llevar a cabo este tipo de trabajo hasta lo material, ¿qué crees que es necesario?

- Yo creo que los maestros tienen que ver la oportunidad que supone unos niños así y trabajar eso y que los otros niños vean que eso es una riqueza, eso tiene que conseguir el profesor. Eso es el trabajo del profesor. Que consiga de los otros niños pues "Tenemos un niño brasileño, cuéntanos, vamos a aprender", vamos a ver su idioma a ver su riqueza, vamos a integrarle

sabiendo que es una riqueza para nosotros. Pero eso tiene que creérselo el profesor. Y eso es muy difícil que pase.

- ¿Cuáles son las principales resistencias?

¡Hombre, que te complica mucho la vida! Cuando trabajaba en otra escuela trabajé con niños marroquíes que directamente venían de Marruecos, en clase, y claro en una clase en la que todo estaba en orden había que tener dos niños que solo hablan árabe, pues eso complica muchísimo la vida y no estamos a favor de eso, ni con intención de complicarnos la vida para nada, para nada de nada de nada. Es una complicación muy fuerte, muy fuerte.

- ¿Cómo crees que están los maestros en este tema?

- No están ni sensibilizados, ni preparados. La gente está no se... bueno... no sé... Yo tengo la sensación de que complica y de que solo eso de que un niño hable otro idioma te complica muchísimo, y tener tú la expectativa de que ese chaval va a aprender es muy escasa... quiero decir que hay poca gente que está dispuesta a creer que ese chaval va a poder hacer lo que hacen los demás. Entonces si la expectativa del docente es: quien más o menos aprenda, quien más o menos siga... le das muy pocas posibilidades de éxito y eso... a mí me parece que eso es lo más grave, desde el punto de vista del docente. A parte de que no trabaje o trabaje, de alguna manera... para integrarle a su clase sin creérselo... y entonces se le nota, porque se nos nota a todos y eso los chavales saben todo. A mí me parece muy grave que el docente no esté o no tenga expectativas de éxito y se resigne antes de empezar a la nada. Y eso pasa, y eso es muy grave porque les dejas a esos chavales sin salida. Y si tú pones expectativas de éxito tienes mayores posibilidades de que ese niño tenga realmente éxito.

- ¿Y con respecto a la escuela “puertas afuera”, en relación a la comunidad y las familias?

-Pues los padres también se protegen, todo el mundo nos protegemos, aparte como lo desconocido en sí da miedo... Claro, nosotros este trabajo del proyecto este, lo comenzamos los maestros leyendo un texto de Kapuscinsky, sobre el encuentro del otro como reto del siglo veintiuno, ¡un texto maravilloso! Es una charla que él dio en una Universidad para entender el otro, lo significa, ¿no? Sabes, las distintas formas de ver al otro a lo largo de la historia y como tenemos que ver a otro, y es desde la *amabilidad*. Normalmente vemos al otro desde el miedo. Entonces para hacer este trabajo vamos a ver esto, vamos a leer este texto y vamos a empezar desde aquí.

-¿Habéis recibido formación u orientación... desde el *Berritzegune*?

-No, nosotros fuimos haciendo... además, sabes, es que es impresionante porque según vas haciendo te vas animando, o sea... Todo lo veíamos a partir de ahí... “¡Oye, que hay un vídeo sobre un reportaje sobre... las pateras!” Entonces, quién puede grabarlo, y alguien lo graba y entonces los chavales, que estábamos trabajando sobre Senegal, nos grabaron el reportaje sobre las pateras... “¿Que vaciamos la escuela? ¡Venga!” Y así...

-¿Cómo fue la implicación de la escuela?

-Pues todos estábamos implicados... y a medida que íbamos haciendo de repente de das cuenta que no tienes límites, ¡Puedes hacer lo que quieres! Claro, esto nos ha traído sus dolores de cabeza... es decir que yo... te da mucha angustia también... te preguntas: tienes que aprender, no tienes que aprender... Tienes que sacar los contenidos pero... bueno, eso tienes que hacer pero puedes hacerlo desde el trabajo multicultural también. Pero da mucho trabajo, da mucha angustia... No sé, le traje a ese chaval negro, a Baba que explica su historia y si no hubiera venido igual estábamos mucho más cómodos, ¿no? Eso es así, pero hicimos un trabajo de aprendizaje muy serio y muy grande... Igual lo más grave es, pues la falta de los maestros de expectativa de éxito en estos chavales. Como de... conforme aprenda, que aprenda lo que aprenda... no, no, tiene que aprender como los demás. Tiene que sacar... tiene que tener el mismo éxito que los demás.

- ¿Qué es en tu opinión la educación multicultural? ¿Qué competencias crees que son necesarias para hacer este trabajo de educación multicultural?

- Pues no lo sé, no tengo ni idea. Lo único que yo sé es que nosotros fuimos empezando y nos animamos y fue una historia muy bonita, ¡vamos!

- Muchísimas gracias por tu colaboración y por haber compartido tus opiniones y experiencias.

ENTREVISTAS GRUPO 1

ENTREVISTA N°2

Fecha: 29/01/10

Hora: 14hs.

Breve descripción del centro: Se trata de un centro público, modelo lingüístico D. La plantilla docente es de unos 17 profesores aproximadamente

Se mantiene entrevista con la Directora (D) y la Directora Pedagógica (DP) del centro. Antes de comenzar con la grabación de la entrevista se efectúa la presentación personal y el objetivo y marco de la entrevista.

-¿Qué alumnado extranjero existe en el centro?

D: Pues... tenemos los rumanos, los chilenos...marroquíes...de Argelia...Concretamente en el pre-escolar tenemos tres rumanos...la verdad es que es un dato que no...no lo tenemos en cuenta...no nos hace falta...fíjate que no lo hemos tenido en cuenta...y me estoy dando cuenta que igual tenemos unos diez...o así...

DP: En el aula de tres años: uno, en el aula de cuatro años hay un portugués, en la de cinco años...un marroquí, en el aula de seis años...un argelino, eh, un chileno... sí, un chileno. En el aula de 7 años un marroquí, un...dos marroquíes, un portugués y una chilena...son cuatro. A ver...en tercero, un marroquí, en cuarto no hay...en quinto Julio, un boliviano y...en sexto Sonia, marroquí. Y...nada más.

-Me ha llamado la atención el hecho de ser una localidad pequeña, que no posee transporte público como el tren por ejemplo o buses con cierta frecuencia... y sin embargo no son pocas las familias inmigrantes que se encuentran instaladas en la zona, ¿por qué?

D: Sí, los marroquíes desde luego sí...existía una fábrica... y luego vino aquí un señor de Marruecos, que ya lleva bastante tiempo, además es un señor que es muy querido aquí, y él ha ido poco a poco ubicando a la familia, los conocidos... porque yo creo que bueno, aunque no saben decir exactamente cuál es el nivel de parentesco que tienen entre ellos...pero bueno es el amigo del primo, el primo del primo...bueno y fue un foco que bueno...yo creo que ahora no tanto pero...fue un foco que bueno creo que esa ha sido la vía, y luego, han tenido la posibilidad de poder trabajar de...una especie de tornillos que había que limpiar y ellos la hacían... bueno una actividad que no es muy solicitada y... bueno se valían de ella.

DP: También hay algunos que vienen como pastores, como pastores sí.

D: Y también hay casos por ejemplo de quedarse el padre allí con los críos y venir la madre... sí y les va muy bien. Yo creo que ella tenía un convencimiento de que iba a salir adelante y así es, sacó el Auxiliar de Enfermería ella y ...con interés de que sus hijos vayan a la universidad...muy convencida de que si se quiere se puede.

DP: Sí, pero los portugueses y los chilenos no sé ellos cómo...

D: Y también los rumanos tienen sus trabajos en B o en O, de alguna manera lo que es el costo del alquiler de la vivienda está algo más barato aquí y bueno por la distancia que es poca... Y luego algún constructor por aquí...

-¿Cuáles son en su opinión las principales dificultades u obstáculos en el trabajo con la multiculturalidad en la escuela?

D: Bueno, el idioma, aquí es un pueblo que por sus características...pues habla mucho...aunque bueno, parece ser que nosotros hacemos la propaganda y hay padres que nos dicen que...en fin como que nos pasamos, como que no es así la situación. Pero nosotros sí lo que hacemos con los chavales es que el ambiente que hay aquí normalmente es el *euskaldun*. La verdad es que el castellano, el español lo necesitan cuando salen de aquí a O y se dan cuenta de que ...pero fíjate, hay una distancia de tres kilómetros, sin embargo es allí, aquí no necesitan de un segundo idioma. Entonces, el primer problema de ellos es el idioma, entonces cuando vienen aquí, qué hacemos, pues lo que nosotros les aconsejamos es que si tienen posibilidades al menos vayan a jugar a la plaza, o vayan a jugar a parque. Mucho, mucho, mucho es...es decir, adquieren el idioma pero con una diferencia abismal de lo que te puede suponer estar trabajando en el aula, en la escuela a que puedan salir y hablar con los otros compañeros, jugar con ellos utilizando el euskera. Tenemos chavales marroquíes que bueno, que entre ellos se relacionan en euskera o sea que fíjate.

Ahora, cuál es el problema que se nos plantea, pues bueno, que de alguna forma el centro...bueno, que tenemos familias...por ejemplo los chilenos pues tienen yo no sé...bueno son nuevos...y todavía...recién están desde mayo pasado o así...por su cultura o yo no sé por qué, esa actitud de que el niño salga y que se relacione con los chavales en la plaza y esas cosas pues no lo deben ver con muy buenos ojos. No lo promueven y por el contrario, no salen de casa. Nosotros entonces, privamos a algunos de refuerzos y de cosas para que ellos puedan adquirir...y luego por otro lado nos encontramos que ese es el mayor problema. Y muchas veces no sabemos cómo hacerles llegar que es la mejor escuela (se refiere a la socialización extra-escolar)

DP: Y otro de los problemas a la hora de comunicarnos con los padres...o sea el idioma, porque es terrible, te das cuenta que son gente que tiene un interés muy grande en que sus hijos aprendan pero como no comprenden, no dominan el idioma y no entienden... estoy hablando en el caso de marroquíes. Que sabes que quieren, que ves que quieren pero no son capaces de captar tú les quieres decir, entonces ante cualquier situación resulta muy difícil comprender...

-¿En esos casos, en esas situaciones, cómo las resuelven? ¿Disponen de algún tipo de recurso o estrategia?

D: Tenemos un traductor por un período de tres meses y luego ya no tenemos mayor ayuda...antes procurábamos...

DP: Pero claro el problema es cuando pasan los tres meses... No tenemos recursos para decir que venga una persona para que te ayude a comunicarte. A veces recurre a gente que se puede comunicar con ellos, pero claro, algunos no ponen ninguna pega y traen pero otros no... Y tampoco sabes al final cuál es la transmisión, eh? Porque por mucha voluntad que haya, no sabes cuál es la auténtica transmisión.

Ahora, los chicos en general, en dos años ya están bien con el idioma, ya pueden comunicarse bien, desenvolverse y transmitir. Lo único que a veces pasa es que se produce un atraso en lo que a contenidos se refiere. Lo que pasa es que con los marroquíes, entran de lleno porque no saben ni el castellano ni el euskera...pero con los ...bolivianos por ejemplo, los dos chicos que vinieron la chica está en quinto y el chico en sexto pero se quedó otra vez...tienen una comunicación en euskera estupenda....otra chica ya está en el instituto está haciendo DBH, sigue en euskera. Eso es que si hacen la vida de la calle además de la escuela en tres o cuatro meses cogen perfectamente el euskera...Eso a nivel de euskera ahora a nivel de estudios, de conocimientos, de conceptos...pues necesitan un poco más de tiempo y de ayuda, pero la experiencia es buena.

-¿Qué preocupaciones o dificultades recogéis de parte de los docentes a la hora de trabajar con la multiculturalidad?

DP: Bueno, al principio suele ser duro, hasta que van cogiendo el ritmo de la lengua y cogen las costumbres de trabajo, puede suele ser un poco duro, pero... la experiencia es que en un año, en par de años se ponen al ritmo...hombre, no siempre, no siempre. Tenemos el caso de la niña marroquí que este momento está en sexto, que vino hace dos años y que a nivel de euskera la veis hablar es como cualquier chaval de Z, pero claro, los conocimientos escolares

lleva mucho retraso y es una niña muy mayor, entonces allí...ha habido más dificultades para ir poniéndole al día...

-¿Cuál es entonces la prioridad y la estrategia para la escolarización del alumnado extranjero?

DP: Hombre, lo primero es la comunicación, si no hay comunicación todo lo demás está de más. Entonces primero se prioriza la comunicación y después viendo si son...según con qué edad vienen, a qué nivel vienen, se les refuerza en el resto de las asignaturas. Pero lo que se le da es prioridad total a la comunicación.

-¿Se han efectuado transformaciones o cambios a nivel curricular, de contenidos, material didáctico, a nivel pedagógico?

D: Bueno tenemos un protocolo de admisión para el alumnado extranjero. En esos casos tomamos contacto tanto con ellos directamente como con el centro con el que han estado antes. Y normalmente hemos recibido, bueno, de Marruecos, no. Pero de los demás sí, por ejemplo con Silvia y con Juan Alberto se trajo, con los chilenos ellos trajeron. Entonces más o menos ellos traen su... diagnóstico. Pero lo que nosotros hacemos es...tenemos un período de adaptación de dos o tres meses que más o menos vemos en qué situación están...lo que pasa es que el problema que tenemos es que el nivel de evaluación que hacen ellos es...no coincide con el nuestro. Entonces le evaluamos y decimos bueno oye este chaval está así o así entonces podemos partir de tal nivel.

-¿En qué reside esa discrepancia de parámetros o indicadores de evaluación entre el lugar de origen de estos niños y el vuestro?

Por ejemplo el nivel de lengua que traían ellos... ellos nos ponían que un nivel óptimo...la forma de evaluar en cuanto a número que a lo mejor te daba...como dicen ellos...excelente...diez...y nosotros nos encontramos con la realidad que aquí...bueno la realidad es que la excelencia era la grafía que tenía...la escritura, la copia y tal. En cambio, lo que nosotros evaluábamos en cambio era a nivel de textos, comprensión...en cuanto a la producción... Bueno ahí había una especie de...bueno una forma de evaluar distinta.

-¿Habéis recibido o tomado algún tipo de formación en educación multicultural? Me refiero a nivel individual, grupal, o de centro...

Bueno, simplemente a nivel de seminarios... y era para ver cómo trabajar el papel del HIPI⁴. Era para hacer una preparación de material...

Sí, si hemos participado. Por medio del *Berritzegune*⁵. A mí me tocó un año, entonces íbamos de diferentes escuelas al *Berritzegune* y allí bueno...preparábamos el material.

-¿Cuándo dices “preparábamos el material” a qué te refieres exactamente? ¿Era material para ser trabajado en las aulas con todos los alumnos, para el alumnado extranjero en particular...?

No, era un material para el HIPI, para su trabajo con el alumno extranjero.

-¿Actualmente tenéis HIPI?

D: No, no tenemos HIPI. Trabajamos con la PT⁶

-¿Desde hace cuánto tiempo que tienen alumnado extranjero en el centro? ¿Qué evolución ha tenido?

D: Mmmm...¿Cuánto tiempo hace ya? ¿Desde que llegó Mohamed? Yo creo que unos cinco años ya serán...

DP: Bueno...a ver...a ver...Imad...de eso hace por lo menos nueve años...sino más... Lo que pasa es que son chavales que han venido y se han ido...

-¿Qué evolución ha tenido el alumnado extranjero, qué movimientos han experimentado, de permanencia, de rotación...?

DP: Bueno, yo creo que la primera experiencia es para contarla...

-Claro, por favor...

Se matriculó un chaval a mitad de curso, no sé si estuvimos quince o veinte días moviendo Roma con Santiago para organizar todo...vino un día a clase y al otro día ya se marcharon. Esto es, la primera experiencia. Y se puede ver en el libro de actas de la comisión pedagógica, cuántas actas hay dedicadas a este chaval, al acogimiento y nada, no sé si estuvo más de tres o cuatro días. Y otros han hecho pues igual un curso...dos cursos...

⁴ Profesor de refuerzo lingüístico.

⁵ Centro de Apoyo educativo par los centros y el personal de enseñanza.

⁶ Pedagogía Terapéutica

-¿Esa característica de rotación con qué tiene que ver?

Yo creo que normalmente si es que tienen trabajo, no se mueven...claro que a veces también tiene que ver con la vivienda. Aquí consiguen un piso más barato que en O por ejemplo...el costo es más barato...Claro, por ahí nos quejamos y no nos damos cuenta que los niños están con esto...es una situación que bueno...

-¿Qué se percibe por parte del profesorado como determinante en el proceso de escolarización?

DP: Bueno, salvo esos casos en que se van por razones de trabajo o por cuestiones económicas...una señora venezolana que vino aquí, dejó los niños en casa de su madre, se vino a Galicia, luego se casó con otro señor y tuvo otro niño y luego se separó. Luego ella se fue a M, y luego vino aquí. Luego vino la chavala un día diciendo que se iban, al otro día nos comunica que nada, que no se iban y bueno...a finales de curso que se marchaban...que aquí era muy caro y que se tenían que ir a trabajar a no sé donde...habían conseguido otro sitio y aquí no tenían tren para trasladarse y entonces nuevamente a cambiar de colegio la niña. Ya ves...había estado escolarizada en Venezuela, en Galicia, en M, aquí, la niña con muchos problemas...por ejemplo no rendía en clase, tenía capacidad pero no rendía y no rendía. Entonces hablando con su madre...es que si la familia está asentada, el entorno familiar es bueno...

D: Lo que pasa es que sabes, te sitúas y hechas una mano...pero bueno no todo el mundo es igual como en otros países me imagino que también. Es que hay gente también que ha dejado un recuerdo muy bonito y otras que no...

-¿Qué perfil docente creéis necesario para trabajar en contextos multiculturales?¿Qué tipo de competencias son necesarias?

D: hombre, en primer lugar intentar comprender cuál es su situación como punto de partida y luego intentar hacer que sean *partícipes de*...pero para que sean *partícipes de* yo creo que cada uno debe poner un poco de su parte. Como punto de partida, frente a las dificultades que pueda tener el docente es igual hasta acercase, pero si ya ve que se acerca, que responde...¿cómo tendrían que ser esas características en el docente...? Pues, ¿qué competencia tendría que tener de diferente, de especial de distinta?

Nosotros somos un centro muy pequeño y podemos hablar con los padres, tú quieres que aprenda, pues bien qué pones tú de tu parte, qué podemos hacer nosotros...buscar ese acercamiento...

Luego, que bueno, que es un chico ya hará...lo ves en la pareja está el concepto de lo que es femenino, lo que es masculino...la división de papeles. Lo que estamos viviendo en este caso es así, luego con los marroquíes también, hemos tenido una lucha...eso de no tener que comer los chavales...que tenían opción a comida y tal, pero la madre se negaba rotundamente y no, no, no que ese es mi trabajo...pero es que tienes que darles de comer...entonces al menos garantiza. El padre por un lado decía que sí, y luego venía la madre y los sacaba del comedor y cogía los críos y le llevaba a la casa.

-¿Qué es en vuestra opinión la educación multicultural según su experiencia?

D: Pues es eso, algo multicultural, un abanico muy amplio, un balcón donde nos podemos encontrar con toda clase *de*. De cosas de pensar, formas de actuar, formas de reaccionar...eso es lo que es, es un *multi* de todo y que muchas veces...que vamos aprendiendo mucho. Yo recuerdo las primeras visitas, cuando vino Mohamed, vino con su padre y...entró al aula y claro el chaval estaba llorando, le pegó... una bofetada (lo acompaña con un gesto)...es que no era una torta de torta, sino, como diciéndole: “De que te quejas si se te está dando de todo”. Eso para el padre. ¡Hija, nosotros no sabíamos dónde meternos!, o sea, ¿qué hacemos ahora? Hombre, cuando salió del aula y tal...bueno pues mira nosotros...en situaciones de estas cuando llora un niño, es muy normal que llore, es una situación normal ante una situación nueva que no se qué...Pero claro para él era pero cómo, o sea...Viene a un aula, había estado de pastor en Marruecos...era...no tenía madre...había tenido que estar conviviendo con su hermano y justo vino el padre a dejarle a su hermano mayor y él se iba! O sea...cosas así, esas cosas que dices “¡madre mía!”. Porque nos ponemos con que no viene a una reunión: no, también tenemos que saber que una cosa es la perspectiva que tenemos nosotros y otra la que tienen ellos y aparte la situación...todo, todo. O sea que nosotros también vamos aprendiendo de esas cosas. Pero muchas veces sí nos cuesta...sobre todo en estas situaciones que tenemos el modelo D, que hacemos todo en euskera y decimos que tenemos que trabajar para que se lleve la integración adelante y todos estamos de acuerdo, pero ¿cómo lo hacemos eso? Pues bueno hemos hecho unos pequeños ensayos...de poner clases de euskera en el mismo pueblo, pero...igual son personas que no saben ni leer, entonces tienes que empezar...ya no es enseñarles euskera...

-¿Cuáles son entonces las claves de integración?

D: Pues la lengua, en la escuela pero aquí en Z. Eso no quiere decir que no aprendan el castellano. Primero el euskera y como una segunda lengua el castellano y luego... pues las otras...

DP: Que sean un elemento más del grupo.

D: Pero que si en la casa la lengua materna es el árabe, pues que sigan hablando el árabe en casa, que una cosa no quita la otra, que no tenemos porqué enfrentarnos...Pero claro, la situación real para que los chicos vayan avanzando y si ellos quieren también integrarse...que la lengua nos parezca o no nos parezca aquí en Z. es como... no sé cómo decirlo... o entras por la puerta grande o te quedas siempre al lado de la puerta.

DP: Otra de las cosas que hemos solido hacer cuando eran chavales más mayorcitos, con los más pequeños no porque no tienen capacidad de razonamiento, por ejemplo cuando vinieron los de Bolivia, cuando vino Patricia, era trabajar con ellos dentro del aula sobre su tierra, de dónde proceden, ehhh pues bueno, hacer una unidad didáctica sobre cómo es su cultura, cómo es su forma de vida.

-¿Eso les ha dado resultado, les ha servido?

D: ¿Sabes lo que pasa? Es que son cosas puntuales...es lo mismo que si me preguntaras si estás trabajando en matemáticas el tema de yo qué se...pues crees que sí, que es algo que les ha ayudado...

DP: Lo importante es que sepan que esos chavales no vienen de la nada, que tienen una vida, que tienen un pueblo, que tienen otra cultura...y que eso está ahí.

D: Y luego la diferencia, que no todos vivimos de la misma manera, cómo viven ellos, cómo vivimos nosotros, qué diferencias...

DP: El caso es que en el día de Santo Tomás, no comen *chistorra* por ejemplo, comen el bocadillo de queso y ya está, eso. Que ellos por su cultura no comen...cerdo.

ENTREVISTA N°3

Fecha: 2-02-10

Hora: 10:25HS

Breve descripción del centro: es un centro concertado, modelo lingüístico D. Es un colegio que además del primario cuenta con infantil y secundario.

La presente entrevista se mantiene con la Orientadora Pedagógica del centro escolar. Se efectúa una breve presentación personal y encuadre de la entrevista en función de objeto de la misma.

-Bueno, cuéntame, ¿qué función desempeñas tú en el centro?

-Yo soy la orientadora de primaria...la orientadora...no sé como se dice en castellano...

-¿Pedagógica?

-Si...hay otra persona en Secundario, y yo llevo primaria. El año pasado yo llevaba todo y ahora hemos repartido, y entonces yo también llevo lo que es el refuerzo lingüístico en euskera aparte de las tareas pedagógicas, lo que sería la *laguntza gela*... el aula de apoyo.

-¿Qué es la *laguntza gela*?

-El aula de apoyo, todos los colegios tienen, es donde trabajan los profesores de educación especial, se hace refuerzo a los niños. Luego tenemos la HIPI que trabaja con el euskera.

-Cuéntame un poquito cuales son las características de este centro, modelo, tipo, plantilla docente...

-Bueno, este es un centro concertado, confesional, modelo B y D. Tenemos unos cuarenta y pico profesores... lo que es desde Infantil hasta la ESO. Luego ya tiene otro nombre, son como dos Fundaciones este colegio, antes era todo uno, pero bueno, el mantenerlo... éramos casi cien profesores la plantilla, era muy difícil entonces ahí bueno, se dividió. Entonces lo que se llama el otro colegio es "O", ahí ya tenemos Bachiller y lo que es los ciclos medios de Formación Profesional, lo que es un poco de mecánica. Hay módulos de grado medio y también superior. Pero lo que diríamos nuestro colegio es hasta la ESO, también tenemos parte de ese otro colegio, pero va con otro funcionamiento.

-Y lo que corresponde a primaria, ¿tienes una idea aproximada de la cantidad de docentes?

-Pues habrá unos doce tutores y luego los especialistas y tal, serán unos dieciseis o dieciocho aproximadamente. El año pasado era un colegio que hasta la ESO teníamos solo una línea, lo que pasa es que cuando "M. J." decidió cerrar, Antoniano absorbió "M. J" y por lo tanto el Gobierno Vasco nos ha concedido la segunda línea, por esa absorción. Absorbimos algunos profesores, la mayor parte de los alumnos... yo pues ahí estamos, ¡en la integración! Porque claro, hay profesores nuevos, alumnos nuevos. Por otra parte, los alumnos que terminaban en el "M. J." que terminaban la primaria, venían a hacer la ESO aquí a Antoniano, entonces se mezclaba. Entonces mirándolo por eso lado, y que María Inmaculada era un colegio del Modelo B, pues a nosotros nos interesaba ofrecer también a aquellos que llegaban, matemática en castellano, la única asignatura que quedaba así, a nosotros nos convenía ofrecerles la asignatura en castellano. Entonces al secundario nos dieron la opción de ofrecer el Modelo B, que es únicamente hacer matemáticas en castellano.

-Infantil y primario es en Modelo D...

-Sí, exclusivamente en euskera. Y en un futuro también, porque esa opción también la teníamos simplemente para poder ofrecer las matemáticas de manera que...porque te imaginas que si habían aprendido los números en castellano, entonces era una opción también para ellos...pero claro eso tiende a desaparecer porque los alumnos que ahora están en el primario en modelo D y luego pasaran al secundario, no tiene sentido ofrecer más en castellano, ya me entiendes.

-¿En qué nivel tenéis la mayor concentración de alumnado extranjero escolarizado?

-En primario.

-¿Y qué cantidad existe en relación al alumnado autóctono? Aproximadamente...

-Es que...no tengo idea, en este momento...Te puedo mirar y luego confirmarte.

Pero unos veinticinco o así...

-¿Sobre un total de cuantos?

-Pues si serian unos 20 por cada clase, pues serian 40...Bastantes alumnos...no es mucho el porcentaje de alumnado inmigrante...comparado con otros colegios...no es mucho pero comparando con otros que no tienen nada...Serán un total de cincuenta si tomamos el bachiller, en Secundario también tenemos muchos inmigrantes, ¿eh?

Sabes lo que pasa, es que al tener antes modelo B también... en secundaria, el Gobierno Vasco también ve que es una oportunidad para los chavales de... inmigrantes, de estudiar... bueno, las escuelas públicas tienen más que nosotros, pero para ser concertado de la zona, es el que más tiene, quizás más que el público... Pero digo, que una razón era esa. ¡Ah! Es un modelo B, pero es un modelo B que no es real porque solo matemática en castellano...

-¿Qué estrategias implementáis en educación multicultural?

-¿Sabes qué pasa?, que la mayor parte del alumnado inmigrante que viene de fuera tiene un retraso académico bastante grande, nosotros tenemos sobre todo sudamericanos o del centro. Ahora tenemos algún que otro rumano o de Europa del este pero no... la mayoría son de Uruguay, Chile, Argentina, Perú...

¿Sabes qué pasa?, es que tenemos todo organizado, porque por cada curso tenemos 3 o 4 cuatro inmigrantes, entonces lo que hacemos es ... bueno, este año es en plan experiencia aquí, porque antes no teníamos tantos inmigrantes, teníamos en secundaria y les dábamos el refuerzo a las ocho de la mañana antes de entrar en clase. Era fuera del horario escolar. Este año no, este año lo tenemos dentro del horario escolar. Entonces hacemos por curso. Y tenemos que mirar el horario, tenemos que mirar ... pues claro son dos aulas, entonces uno tiene gimnasia y el otro tiene... y tratamos de no sacarlos de las asignaturas que les gustan, dejarles integrarse un poco en lo que es plástica, gimnasia, psicomotricidad, esas asignaturas les gusta mucho e intentamos no sacarles. Pero bueno, con lo que sea, tratamos de sacarle según el nivel que tienen de euskera. Hacemos diferentes grupos, normalmente no queremos que excedan de seis personas porque sino no tiene sentido. Y otra que solemos hacer cuando llegan a mitad de curso, se les pone un refuerzo lingüístico solos, individual.

-¿Dentro del aula o fuera del aula?

-Fuera del aula. Para darle un poco de base, de vocabulario, los números... porque claro para ellos estar así en clase, para ellos es como chino. Sabes es como si nosotros fuéramos a china y te meten en un aula... y entonces los primeros meses no les evaluamos, evaluamos otras cosas, o sea, no los objetivos que tienen en su aula, eso es imposible. Pues la actitud que tiene hacia el euskera, bueno... cómo se integrar o así... Entonces poco a poco les vamos dando el vocabulario y entonces ya te digo, la mayoría necesita refuerzo académico también.

-¿En qué consiste el retraso académico que mencionas?

-En algunos casos puede ser que ocurra un problema especial, pero en general, disciplina si que tienen, pero disciplina de trabajo, a la hora de leer, de escribir, la ortografía, las matemáticas, luego aparte todo es en euskera... todo se dificulta... Bueno que en infantil eso no pasa, allí cogen la marcha enseguida, cogen el idioma y la marcha, lo que yo te estoy contando es la experiencia que hemos tenido de secundario o de los últimos años de primario. Porque en primaria, empezamos este año, y además son niños que ya llevan tiempo aquí, entonces ya siguen la marcha, necesitan un poco de refuerzo, bueno en la expresión se nota mucho. Luego en matemáticas se hace todo en euskera y no puedes empezar a hablar en castellano y entonces sí que se les da unas orientaciones y al principio también si que se les ayuda con un material en castellano. Solo lo que no nos interesa es empezar a hablarles en castellano porque sino se hace muy difícil. Y tenemos un colegio vasco, *euskaldun*, pero tiende... también la tendencia a hablar en castellano... y estamos haciendo un esfuerzo enorme en *euskaldunizar* todo el colegio y en clase te llega un inmigrante y dices: “¡Jo!, pues ¿qué hago? O toda la clase o él”...

-¿Cómo percibes la actitud del profesorado en este tema?

-Pues mira, como yo he sido profesora también y el año pasado daba clases en la ESO de Ciencias Sociales y... es que no llegas, la sensación es que no llegas... yo tenía 28 alumnos y tenía tres alumnos inmigrantes aparte de los que tenían problemas académicos y te venían “Oye, me podrías explicar este mapa...” Y entonces tú: “Sí, ahora voy...” “Ahora voy...” “y ahora voy...” y pasaba la clase y no habías ido... la sensación de no llegar... y el material tampoco... no se... no está a nivel de ellos, lo que les daba a los demás no les podía dar a ellos directamente en euskera, entonces tenias que buscar, qué le puedo dar que esté en castellano. Porque el material que usamos esta en euskera, es un proyecto que sacó la *ikastola* que eran de...bueno, globalizados. Y ese material, claro, no hay en castellano, entonces pues claro, es un dilema... y te viene el profesor “Pero ¿Cómo hay que evaluarle?” “Pero cómo si no ha hecho nada...” “¡Que no puedo evaluar si no ha hecho lo que hacen los demás!” Entonces ahí está el dilema. Por otra parte, en primaria el tema esta mas aceptado, en cambio en secundaria y para arriba son Licenciados. Y como son Licenciados en una asignatura concreta, el que da matemáticas es un Licenciado en matemáticas, el que da euskera es un Licenciado en... ya me entiendes. ¿Sabes qué pasa?, que ahí, ellos tienen el rol... ellos tienen su trabajo, “yo doy mi clase y me voy”. Y esa no es la labor de un tutor aunque este en secundaria. Les cuesta más, en primaria son mucho más colaboradores, más abiertos, los tutores abarcamos más. Ahora está

cambiando un poco pero es que al estar especializados en una cosa, “Yo soy Bióloga, a mi eso de hablar sobre... no.” ¡Pero qué más da!

-¿Habéis hecho algún tipo de capacitación o formación en educación multicultural?

-Si, en su día nos dieron... y tenemos un *Plan de Acogida* de cuando vienen se les hace una entrevista y tenemos un poco escrito eso. Pero claro el numero en ese momento era mucho más bajo que el que tenemos ahora. Si que se han hecho, pero claro, nunca hemos tenido una figura tampoco de HIPI, este es el primer año. Y... casualidad, este sábado vamos a una asociación cultural un poco más que nada por eso...

-¿Sobre qué es exactamente?

-Es una charla sobre cómo integrar las diferentes culturas en el cole. Y nuestra HIPI suele ir también al *Berritzegune* a formarse y asesorarse. Se juntan una vez al mes, con otra compañeras de la zona, se hace un tipo de formación, cada una... intercambiamos experiencias.

-¿Esto y los recursos son suficientes para el trabajo con la multiculturalidad en la escuela?

-En este momento yo creo que necesitamos formación en ese aspecto, pero este año se está haciendo difícil... entre los padres, niños nuevos, estamos un poco en el proceso de integración... pero yo creo que sí que vamos a necesitar. Para los profesores, para que se queden más tranquilos... y se pueda trabajar mejor porque al final...

-¿Qué estrategias han aplicado y les han dado resultado en este sentido?

-Pues el refuerzo antes de la clase. Lo que haces es trabajar lo que van a ver en la *gela*⁷ es explicarles, en castellano... vas trabajando igual antes y luego cuando van a la *gela*, para que nos les resulte tan difícil, y entonces igual les ayuda mucho, ellos se motivan mucho porque saben de qué va el tema. Eso nos ha servido mucho. Lo que hacemos es adelantarnos, y en el aula de apoyo también hacemos así, trabajar lo mismo antes. El refuerzo académico lo hacemos así, y bueno... hay que entender que cuando llega una persona de fuera, pues se le da una base.

-¿Y a nivel curricular?

⁷ Palabra en euskera que en castellano significa “aula”.

-Que te voy a decir, hemos hecho algo pero es un poco “casero”. Bajamos el nivel, les damos material especial. Pero lo buscamos nosotros, cada profesor se busca sus castañas y que “oye, que estoy dando esto que donde consigo material en castellano...” Cada profesor se busca sus castañas, pero luego siempre vienen a pedir ayuda, con la HIPI o conmigo. Siempre hay coordinación, la coordinación es muy importante. Sin coordinación no hay nada. Cuando un alumno va mal en clase siempre tiene que haber coordinación. Pero yo creo que tenemos un trabajo tremendo en este tema. Poco a poco, tenemos tantas cosas a la vez que los profesores están saturados. Estamos modificando el Plan curricular y el Proyecto del Centro, estamos renovando. Entonces, estamos organizados en cuatro grupos, uno es el del Plan de Convivencia en el que estoy yo, otro es el Plan Lingüístico, y así...

-¿Qué características tiene el alumnado inmigrantes además de provenir fundamentalmente de América Latina?

-Yo creo que la cultura es diferente, eso para empezar. Entonces los padres lo viven muy diferente. En general, hay bastante despreocupación por parte de las familias. Cuesta reunirse con ellos. Uno sabe que vienen de fuera y que trabajan muchas horas, la mayoría en hostelería o así, y trabajan los dos, y luego que los hermanos mayores se tiene que ocupar de los pequeños...

Por ejemplo aquí el Ayuntamiento ofrece clases de refuerzo de euskera para alumnado de secundaria, y se lo pedimos nosotros. Y son gratuitas... y no es que les exijamos, pero sí que nos interesa que vayan. Y “Que tengo que cuidar a mi hermana”. Es una responsabilidad que un niño de aquí no tiene. Un niño de aquí tiene que salir del cole e ir a inglés a reforzar su inglés o ir a tocar el piano o ir a hacer *surf*. Ellos tienen que cuidar a sus hermanos, tiene que llevarles, traerles...

-¿Y en cuanto al nivel social, económico y cultural?

-Media baja, también hay padres médicos y eso hace diferencia también... Eso se nota. Y luego según en el que colegio hayan estado allí también. Porque si han estado en un colegio privado sí que se nota el nivel de inglés por ejemplo. En inglés, la última chica que vino tenía un nivel bastante alto. Y luego eso sí, los expedientes académicos son buenos! Todo es sobresaliente... Llegan aquí y dices: “!Jo!” Si, si, nos ha pasado varias veces...

-¿En que radica la diferencia?

-No lo sé...

-¿Han tenido posibilidad de contactar con las escuelas de origen?

-No, nunca.

-Para terminar, ¿Qué sería para ti la educación multicultural?

-Pues mira la charla que vamos a hacer es... sobre eso... Yo creo, que el problema no es porque sea de fuera... o de otra cultura... porque vienen desde pequeñitos y se integran mucho más fácil. Entonces desde la escuela estamos preparando un *Plan de Convivencia* que nos pide el Gobierno Vasco y estamos preparando unas actividades... porque antes la verdad no hemos hecho porque no había necesidad. Estamos preparando para el año que viene un *Plan de Sensibilización* y entonces vamos a hacer diferentes actividades. Igual seguramente, una tarde vamos a hacer en el Polideportivo... poner música de diferentes culturas, organizar para que traigan comida. Tenemos de tantos países que nos parece poner unas imágenes. Entonces queremos trabajar eso con ellos. Y dentro del colegio, tratar de darles a su cultura la misma importancia y que ellos se sientan integrados, eso sí, siempre respetando la nuestra... porque están aquí. Igual nosotros vamos allí y la vamos a respetar. Y que cada uno mantenga su cultura me parece ideal porque algunos están contra voluntad aquí, y ellos con su cultura tienen un arraigo... No es lo mismo los niños pequeños, ¡pero los que han venido con quince años o así vienen con un disgusto! Por una parte los amigos, la edad es malísima, el idioma al llegar con quince años. Yo creo que la peor edad para venir y darle la vuelta es el secundario. Yo creo que los chavales no quieren venirse, se rebotan con sus padres y hay problemas familiares. Y luego además no se encaminan bien... yo eso es lo que veo. Si un niño viene desde pequeñito aunque tenga su cultura y la de su familia, se adapta mucho más fácil, el idioma lo domina enseguida, el nivel académico también lo va cogiendo. A la hora de plantearse el venir o nosotros igual de irnos, la edad de la adolescencia es muy difícil. ¡Yo conozco una familia que ahora la hija no le aguanta a la madre! Pero es que la rabia que tiene dentro... “me has traído aquí, me has sacado de mi familia, de todas mis amigas que tengo allí...” Y es que no es que sea Barcelona... Y algo que nos cuesta mucho es la implicación de los padres.

-¿De los extranjeros?

-De los extranjeros, y de los nuestros también, cuesta! A la hora de hacer...hacemos charlas, talleres un poco dirigidos a ellos, que problemáticas viven en la sociedad y cuesta mucho que se impliquen... Bueno, porque trabajamos la mujer y la pareja.... Hasta tarde... y los niños... Pero en los inmigrantes se nota mucho más. De tener que llamarlos dos o tres o hasta cuatro

veces porque no se presentan a las citas. Algunos vienen, pero en general, te digo yo “Jo, que había quedado con este y no ha venido y no ha avisado!” Al final he tenido que ir al bar donde trabaja para que viniera, una falta de respeto, si no puedes ir pues llama... Yo no se tampoco esas familias, allí como vivían o qué nivel socio-económico... al final nunca lo sabes. Muchos piden la beca, no pagan el colegio y ahí se ve. A nosotros nos obligan a coger alumnado inmigrante y luego ellos no pueden pagar...

-¿Entonces tienen beca?

-Sí, sí, en todos los casos tienen beca. Algunos no pueden pagarlo y tienen beca pero eso no cubre... claro, la beca no se cuánto será pero es poco dinero y cada mes el colegio cuesta lo suyo. No es un colegio muy caro, normal, pero... Concertado no es público, tienes que pagar y luego “Quiero dejarlo en el comedor” Pero el comedor es caro! El comedor es muy caro! Al final una persona comiendo todos los días... pero lo intentan...

-Intentan ver si pueden obtener la beca

-Sí, pero una cosa es que no puedas pagar el colegio ¡pero el comedor ya no! Es que es mucho dinero además el comedor es algo que siempre hace “agujero” en los colegios... un comedor nunca te va a suponer dinero.

-¿Las escuelas concertadas no tenéis el mismo catering que las escuelas públicas?

-No, no, en las escuelas públicas el comedor es mucho más barato... nosotros traemos desde fuera la comida, el catering hecho. Entonces sale más caro, y aparte necesitas gente para cuidar el comedor y luego los patios... todo es dinero. Y lo del comedor que nunca te va a valer para sacar dinero sino que es un servicio que siempre crea gasto. Entonces claro, una cosa es el colegio otra cosa es el comedor y abusar de todo. Y bueno, hay algunos que pagan y hay de todo... yo te estoy hablando en general.

-Bueno, muchísimas gracias por tu tiempo y tu disposición para colaborar.

-De nada.

ENTREVISTAS GRUPO 2

Entrevista nº2

Fecha: 27-03-2009

Hora: 15hs.

Breve descripción del centro: es un centro público, Modelo lingüístico B (en Primaria) y D (en Infantil). Tiene un total de 260 alumnos escolarizados, de los cuales 140 pertenecen a primaria y el resto a infantil aproximadamente. La plantilla docente total es de 33 profesores, de los cuales 20 pertenecen al Nivel Primario.

Se efectúa primer contacto telefónico con la directora del centro, se fija día y hora para efectuar la entrevista en profundidad y llevar los cuestionarios para el profesorado. La entrevista se mantiene con la directora del centro.

-Bien, pues cuéntame un poco de tu función como directora, ¿cuánto tiempo llevas en el centro?

-Bueno, es el tercer año que estoy como directora en la escuela, pero ya llevo muchos años aquí... primero como tutora... luego como *HIPi*.

-¿Qué estrategia lleváis a cabo para trabajar con la multiculturalidad en la escuela?

-Cuando nos llega un niño nuevo al centro, lo primero que se hace es entrevistar a los padres. Por otro lado, nosotros siempre buscamos priorizar la edad del niño a la hora de... de ubicarlo... Es que a veces llega un chaval ya mayorcito... y entonces... vemos que el nivel de estudios, pues que tendría que estar en una clase o... dos menos... pero es que se sienten muy incómodos y es muy difícil integrar así... Siempre se prioriza la edad del niño para ubicarlo. La mayoría de los chavales inmigrantes vienen en primer lugar de Ecuador, de Marruecos en segundo y... en tercer lugar de Portugal. Los que han nacido aquí pero sus padres son de fuera... los seguimos apuntando como extranjeros, realmente su cultura es otra... Pues esos son un poco los criterios... También el sistema de *alumno embajador*... es que un niño de la clase es elegido para ser quien recibe de alguna manera al nuevo, lo acompaña los primeros días, le enseña el colegio, lo guía un poco en lo que hay que hacer... Tratamos que se aplique... nos ha servido mucho... aunque a algunos profesores hay que recordarles que hay que implicar a los alumnos en el proceso de integración...

-¿De dónde parte la idea del “alumno embajador”?

-Pues es parte de la formación que recibimos desde el *Berritzegune*... y que también es muy útil para trabajar con las familias, utilizando el mismo modelo de red de apoyo. Aunque con las familias extranjeras, el “puente” es el profesor de apoyo.

-¿Habéis realizado algún tipo de formación para el trabajo en educación multicultural?

-Pues sí, del *Berritzegune*... formación en “Comunidades de aprendizaje”.

-¿Comunidades de Aprendizaje?

-Sí, se trata de implicar en las actividades del centro a los padres... a las familias. La idea es trabajar en conjunto con ellos. Nos ha servido para que los padres se sientan orgullosos de la escuela... que se identifiquen con ella.

-¿Qué familias?

-Todas... en especial las de aquí... desde el curso 2006-2007 la matrícula de alumnado de aquí ha disminuido notablemente... es que el nivel de euskera también se ha visto afectado... la llegada de inmigrantes... los padres prefieren que sus hijos tengan una mejor formación en euskera... Y son los padres a través del “boca en boca” los que hacen la buena o mala propaganda...del colegio, los que promocionan o no la escuela...

-¿Ha funcionado entonces el trabajo bajo las estrategias de las Comunidades de Aprendizaje?

-Pues sí, mucho... se ha notado el impacto incluso en la matrícula de este año. Además hemos pasado una encuesta a los padres respecto a la intención de matrícula del próximo curso... qué colegio escogerían y ¡nos tienen como 2º opción respecto del colegio “J”! (Señala hacia la ventana donde está ubicado otro centro escolar).

Trabajamos la “fase del sueño” en esos espacios de *Comunidades de aprendizaje*... consiste en que cada uno exprese cuál es la escuela deseada para sus hijos... con qué escuela sueñan...También los profesores... todos...

-¿Quiénes participaban?

-Pues todos, los padres, los profesores, los alumnos... todos...

La semana pasada organizamos unas actividades para la “Semana de la Interculturalidad” y aprovechamos para pedir a toda la comunidad... los padres, niños, profesores... no docentes... hasta una ONG que hay aquí en la zona... para que crearan un “logo” para el colegio. Buff! Participaron todos... Queríamos promover ese clima de... de sentirse identificados con el centro...

La frase utilizada para “bautizar” las actividades desarrolladas esta semana fue: “El mundo es una gran escuela y la escuela es un pequeño mundo: bienvenidos al mundo de Belasco”.

La frase la tomé de un proverbio árabe... que originalmente habla del hombre... del hombre y el mundo. Muy bonito realmente, muy bonito fue todo

(Me enseña las fotos de esa actividad)

-¿Y cuáles son las principales dificultades que se presentan en el trabajo con la diversidad cultural?

-Lo que más cuesta es la diversidad de niveles...eso con inmigrantes es prácticamente imposible...Tienes que aprender a trabajar de otra manera... “¡Llévatelos!”, piden a la profesora de apoyo... pero no se trata de eso... Debería haber más formación en grupos interactivos.

-¿Grupos interactivos?

-Es un manera de trabajar en clase... en donde ya no se trata de aquél profesor dando la clase tipo *magistral*... en donde el que habla es el maestro, los niños sólo escuchan... el maestro lo controla todo... eso es lo que piensan, que de esa manera lo controlan todo, ¡el problema es que quieren tener todo bajo control! Se piensa que es la manera...que trabajar en pequeños grupos donde los niños interactúen entre ellos, que trabajen diferentes temáticas a diferentes ritmos...se pierde el control...no se sabe que hacer... Se trata de que el profesor le de participación al alumno... Lo que pasa es que hay miedo a perder el control...

-¿Y a nivel de centro? Es decir, como organización, ¿cómo gestionáis esta diversidad?

-Lo que ocurre es que aquí siempre hemos trabajado integrando...tenemos una larga historia de inmigración...de inmigración interna...recuerda que con la línea Renfe... y luego la Guardia Civil... siempre hemos tenido alumnos de otras partes de España, de otras comunidades, con otras costumbres... Siempre hemos tenido que dar apoyo de euskera... Para nosotros no es algo nuevo, no ha supuesto un cambio importante en la manera de gestionar, ¿me entiendes?

Mira, inicialmente éramos modelo A, un modelo que ya ha desaparecido, era todo en castellano, luego pasamos al B, castellano-euskera.

-¿Cuándo percibisteis un aumento importante de alumnado extranjero?

-El aumento fuerte de inmigrantes comenzó hace 6 años, aunque comenzamos a recibir desde hace 10 años, sólo que de a poco...

-¿Qué características tiene la plantilla docente en cuanto a años de experiencia, estabilidad en el puesto...?

-Mira, en general es estable desde hace... unos tres años más o menos. Antes había mucha rotación, muchas suplencias y pocos profesores titulares... eso “ventilaba” pero... a la hora de implementar estrategias o hacer un seguimiento... era demasiado movimiento. En cuanto a los años... la mayor parte de los profesores llevan entre 10 y 15 años...

-Bueno, ya para terminar: ¿Qué perfil docente o que cosas crees necesarias para trabajar con la multiculturalidad en la escuela?

-Características personales...por supuesto que la experiencia o la formación hacen...pero fundamentalmente tiene que ver con la forma de ser de cada uno...lo más importante es tener una mentalidad abierta...sino... (Niega con la cabeza).

-Muchas gracias por tu colaboración y tu tiempo

-No es nada, cuando queráis.

Entrevista nº4

Fecha: 13/02/09

Hora: 11hs.

Breve descripción del centro: Es un centro concertado y confesional. Cuenta con más del 30% de alumnado extranjero (alrededor del 80%). El Modelo lingüístico en el Nivel Primario es B. La mayor parte del cuerpo docente es estable y lleva ya muchos años trabajando en el centro. La directora lleva 27 años en el centro y la profesora de Interculturalidad lleva cuatro años, fue designada por el Departamento de Educación del Gobierno Vasco. Su función es a tiempo completo.

Se establece contacto telefónico con la directora del centro. Se explica la razón de las actividades que se están realizando en el marco del trabajo con la multiculturalidad en la escuela. En una primera visita al centro se recaba información acerca del mismo:

Se mantiene entrevista con la directora del centro (D) y con la profesora de Interculturalidad (PI).

-¿Cómo es el trabajo en este centro teniendo en cuenta la heterogeneidad de los alumnos que asisten?

D: Bueno, yo creo que hay que tener en cuenta que dado el perfil religioso de ser *Hermanas de la Caridad*... pues, siempre hemos trabajado con... con todo tipo personas... con personas con necesidades... Para nosotros trabajar hoy con estos niños es para nosotros... pues eso, algo de toda la vida... estamos habituados y estamos organizados para trabajar con ello, ¿entiendes? Es una misión, es el espíritu de la congregación y... de la escuela.

-¿De qué manera?

D: Es que yo entiendo que... muchas veces profesores de otras escuelas, se quejan por la falta de recursos, lo que pasa es que aquí por ejemplo, el horario oficial de clases es de 9,30 a 16,30hs, y muchos niños... sus padres los traen a las ocho de la mañana... lo mismo ocurre a la hora de salida... ¡muchos no se retiran del colegio hasta las 19hs! ¿Que por qué puede ocurrir esto? Pues porque hay la diócesis... Hermanas, todas ellas muy mayores ya... y aunque gran parte de ellas están jubiladas ya, siguen participando ayudando... cuidando a los niños... Son

ellas quienes completan las horas... las horas “extra-oficiales”. Es que, también son ellas las que muchas veces consiguen trabajo a los padres de los niños inmigrantes... en especial a las madres... las ubican en casas de familia, para el servicio doméstico o para el cuidado de algún... de alguna persona mayor. Hay gente que cuando necesita viene aquí a preguntar a las Hermanas por alguien para la casa o para el cuidado...

También son ellas, quienes ayudan a los niños con las tareas o cuando necesitan apoyo escolar... como los recién llegados por ejemplo... los que llegan a mitad de curso...

-¿Qué estrategias, además de estas que comentas, ponéis en práctica?

D: Mira, una cosa es la de ubicar juntos, en la misma clase, a los niños que vienen del mismo lugar, por ejemplo de Ecuador... sobre todo cuando son nuevos en el centro. De esta manera hacemos que se sientan más apoyados por alguien de su edad... que los oriente... ¿no? Lo mismo hacemos con las familias, los ponemos en contacto con los padres de otros niños del mismo país y entonces... pueden darse información, ayuda... apoyo.

PI: También... cuando hay fiesta típicas de aquí... como *Caldereros* o la *Tamborrada*... invitamos a los padres a participar de las fiestas, tratamos que los niños participen, se vistan y compartan con los demás... También las fiestas típicas de allí... de donde son los niños... Invitamos a los padres a participar de las fiestas típicas euskaldunas... Y les decimos a los chavales: “A que eres *euskaldun*, ja que sí! A que eres de aquí” Y ellos contestan: “¡No! Yo soy de Ecuador, o de tal...” Así... como con orgullo...

D: Bueno, y también organizamos actividades para que se muestren las fiestas típicas de sus países, las comidas típicas... y las familias participan... traen sus cosas, vienen vestidos con los... atuendos típicos...

-Y, ¿dificultades, obstáculos...?

PI: Otra cosa que hacemos es... es parte del procedimiento... es la de entrevistarnos con los padres cuando llegan al colegio... Intentamos sacar toda la información posible acerca de su situación, sus... sus necesidades... las necesidades que puedan tener el niño o la niña... cómo hacía la escuela allí... siempre respetando su intimidad... pero, es que no es fácil a veces porque... pues porque no te quieren decir... será en muchos casos que tienen... miedo o... vergüenza... entonces nosotras llegamos, pues hasta donde podemos. Intentamos que la escuela sea para esos niños un entorno estable, acogedor...

D: Mira, hace poco tiempo teníamos un niño de Ecuador, estaba en 6º curso, apenas pasó unos meses por el centro... Sospechábamos que vivía en la calle... o en un lugar muy precario, venía

con olor a fogata ¿sabes? Y siempre se le veía muy triste, apartado del resto, desmotivado... Tratábamos por todos los medios de integrarlo, de apoyarlo... de relacionarlo con otros niños de su mismo país. Pero no lográbamos mucho, no había mucho avance... De repente, una mañana el chaval viene al colegio muy contento, alegre, ¡con una sonrisa enorme!... Le pregunto qué ocurre que se lo ve tan bien, tan contento... y él me dice: "¡Es que regreso a mi país, a mi casa!".

Supusimos que los padres no habían encontrado trabajo... ubicación... tal vez recibieron ayuda económica de alguien... alguien les prestó para regresar a Ecuador. Mira, le pregunto entonces si se había sentido bien en el colegio... yo que sé... si por lo menos se llevaba un buen recuerdo... y me responde que sí...

-¡Cómo no, si aquí le dieron la noticia de que regresaba!

(Risas)

-¿Qué características tienen los niños y sus familias?

PI: ¿Del alumnado extranjero dices? La mayor parte provienen de Latinoamérica, más que nada de Ecuador, luego de Colombia, de Honduras... si quieres podemos darte las cifras exactas en papel...

-Sí claro, muchas gracias.

PI: También tenemos de Asia, de África y de Europa del Este. ¡De todos lados!

¿Qué porcentaje de alumnado extranjero tenéis escolarizado en el centro?

(Sonríen)

D: Pues yo creo que... ¿como el ochenta por ciento o así?

PI: Sí, sí... serán en total casi doscientos o por ahí... Te pasaré luego el cuadro y las cifras exactas...

-¿Y qué características tienen estos niños y sus familias? Me refiero a nivel social, cultural, económico, educativo...

D: Pues el nivel económico en general es bajo, muchos llegan... sin nada... también es cierto que hay casos... los menos muy menos, que bueno, que los padres son profesionales y logran... pues encontrar algo... Y supongo que esto va de la mano con el nivel cultural y educativo... aunque en general es bueno.

Ocurre también que muchas de estas familias están aquí uno cinco años o así...

-¿Te refieres a esta comunidad vasca o a España?

D: Pues, mira, mi impresión es que una vez que ahorraron lo suficiente para regresar a su país, vuelven para reinstalarse allí...

PI: Pero no aquellos que se marcharon de su país por razones de... de seguridad... de violencia... por razones políticas, en esos caso no regresan...

D: Sí. Y luego también a veces los padres tienen ofertas de trabajo en otras comunidades de España ¿sabes? Por la lengua también... es que en otras comunidades... con el castellano...

-¿Qué ocurre con la lengua aquí en la escuela?

D: Aquí tenemos el modelo lingüístico B que es castellano y euskera, aunque en el nivel Infantil prácticamente estamos trabajando todo en euskera. En primaria esto es casi imposible, no lo exigimos de la misma manera, imagínate con niños que llegan a mitad de curso, con niños que se van a mitad de curso... otros que están un tiempo y antes de acabar se van... Y los que vienen con edades que corresponden a los últimos cursos de primaria...

PI: Para el profesorado en general es más difícil trabajar con los niños de Europa del Este y Asia por ejemplo, en cuanto al idioma, ¿no? ¡Porque imagínate que ni siquiera puedes hablar en castellano con ellos! Para explicarles...