

Escenarios multiculturales en la escuela y su influencia en actitudes y bienestar social del profesorado de primaria

Lorena Alonso¹, Cristina Martínez de Taboada¹ y A. Ricardo Mira²
¹Universidad del País Vasco (España), ²Universidade de Évora (Portugal)

La población inmigrante escolarizada ha seguido una evolución creciente en los últimos años tanto en España como en otros países europeos. De manera que un porcentaje elevado de alumnos y maestros viven hoy en contextos culturalmente heterogéneos.

En este escenario, el profesorado constituye una pieza clave para la definición de estrategias de acción posibles frente a la existencia de prejuicios y estereotipos asociados a actitudes e intervenciones pedagógicas. Por lo tanto, se trata de variables de importancia indiscutibles a la hora de analizar la escolarización del alumnado de origen extranjero.

El fenómeno multicultural tiene implicaciones educativas, especialmente si se tienen en cuenta la tendencia ideológica y los presupuestos que subyacen a su práctica. En este sentido, diferentes autores (Etxebarria, 2002; Muñoz Sedano, 2001; Banks & Banks, 2001; García, Pulido y Montes, 1997; Kinchloe & Steimberg, 1999; Aguado, 2003, etc.) identifican propuestas de educación multicultural que se asocia a los modelos de aculturación de Berry y sus colaboradores (1989). La *asimilación* o abandono de la propia cultura por parte del grupo minoritario junto con el esfuerzo por incorporar costumbres y tradiciones de la sociedad huésped; la *separación* de aquellos que tienen valores diferentes a la mayoría con rechazo y un contacto mínimo que potencia los rasgos y expresiones culturales singulares; la *integración* entre culturas donde conviven códigos y pautas diferenciales a ambas pautas culturales; y por último, la *marginalización* que corresponde al rechazo de la identidad cultural de origen y también de la de acogida que evidencia como la estrategia de aculturación influye en comportamientos y actitudes (Berry, 2003; Sabatier & Berry, 1996).

En este sentido y con solapamientos, los diversos paradigmas de atención educativa a la diversidad cultural, van desde un polo *monocultural* basado en la asimilación cultural; pasando por un planteamiento *bicultural* o *multicultural* identificado con el entendimiento y conocimiento sobre otras culturas hasta llegar a un polo *intercultural* desde una propuesta educativa más activa respecto a la toma de posición y al desarrollo de acciones consecuentes.

La práctica educativa en su cotidianeidad dentro de los centros escolares se deriva de combinaciones de estos modelos en donde no es posible encontrar ninguna orientación en estado "puro". No se trata de enfoques excluyentes o exhaustivos. Se hace referencia más bien a una complejidad de niveles y dimensiones. Así, podemos encontrar distintos tipos de posicionamiento respecto de lo multicultural según se trate del currículum implícito o explícito, según el actor sea el directivo, el tutor, un alumno, la familia, la administración, etc.

Estas diversas configuraciones hace que nos planteemos cuales son los posicionamientos de los docentes que están inmersos en programas educativos con mayores o menores cambios en función de la heterogeneidad cultural. ¿Qué sienten, piensan y hacen los maestros cuando se encuentran con alumnos con características socio-culturales diferentes en el aula? Como hemos visto, las opciones son variadas y pueden convertirse en un *obstáculo* en los procesos de enseñanza y aprendizaje, o, en una *oportunidad* de integración. A partir de allí, ¿puede hablarse de un *continuum* de las percepciones de la población general respecto de las que pueda tener el profesorado activo en materia de interculturalidad?

Conviene tener en cuenta que el maestro encarna una función atravesada por el contexto socio-cultural, la cultura organizacional de la escuela, las políticas educativas, y, la dialéctica que le es intrínseca como agente de transformación a la vez que de conservación del orden social.

Método

Participantes

La muestra se compone de 227 profesores (directivos, tutores, especialistas, etc.) de educación primaria de centros públicos y concertados, emplazados en diferentes localidades de la provincia de Guipúzcoa (País Vasco). Un 86% de la muestra está constituida por mujeres, lo que refleja la realidad social del sector docente; el 56% son tutores, el 5% directivos y el resto especialistas (inglés, música, educación física, mediadores interculturales, etc.).

Del total de la muestra, aproximadamente el 64% manifiesta no poseer formación en temas de educación multicultural.

Respecto de los centros involucrados en el estudio, formaron parte de la muestra 19 centros escolares que fueron agrupados de la siguiente manera:

- o Grupo 0 (control): centros con 0% a 1% de alumnado extranjero
- o Grupo 1: centros con >10% de alumnado extranjero
- o Grupo 2: centros con <30% alumnado extranjero

Variables e Instrumentos

La variable independiente, como se expresó antes, se define por la densidad multicultural presente en los centros educativos.

Por su parte, las variables dependientes en estudio y los instrumentos utilizados fueron:

a) la *Sensibilidad Intercultural*: esta variable fue evaluada a utilizando el *Intercultural Sensitivity Scale Instrument (ISSI)* creado por Chen & Starosta (2000). Este instrumento se encuentra estructurado en cuatro factores que miden la implicación en la interacción, el respeto por las diferencias, la confianza, el grado en que se disfruta de la interacción y la atención durante la interacción. El alpha de Crombach para la validez de la escala es de .86.

b) el *Bienestar Social*: fue evaluado a través de la *Escala de Bienestar Social* de Keyes (1998) y adaptada por Blanco & Díaz (2005). En dicha adaptación, sólo se mantuvieron los ítems cuya correlación con el total de la escala fue superior a .30. En cuanto a la consistencia interna de la escala adaptada, es buena, con indicadores que oscilan entre $\alpha=.69$ (integración social) y $\alpha=.83$ (aceptación social), $\alpha=.79$ (actualización social), $\alpha=.68$ (coherencia social).

c) los *Estilos de mensajes en el manejo de los conflictos interpersonales*: fueron evaluados utilizando el *Conflict Management Message Style (CMMS)* de Ross & DeWine (1998) adaptado por Mejía Ceballos y Laca Arocena (2006) con un alfa de Cronbach de .79. Identifica tres tipos de mensajes: 1) centrados en uno mismo, 2) centrados en el problema y 3) centrados en la otra parte.

d) las *Actitudes hacia la Multiculturalidad en la escuela* evaluadas a través de una escala de 8 ítems creada por Del Braco, Mira y Carroza (2007) para medir la percepción negativa y positiva de la multiculturalidad en la escuela por parte del profesorado en formación, con un alfa de Cronbach de .80.

Procedimiento

Los centros educativos fueron seleccionados mediante muestreo intencional, teniendo en cuenta el porcentaje de alumnado extranjero matriculado en cada uno de ellos, según datos estadísticos brindados por el Departamento de Educación del Gobierno Vasco.

En primer lugar, se efectuó contacto telefónico con los diferentes centros a fin de concertar fecha para la aplicación del protocolo de evaluación.

La escala de Sensibilidad Intercultural fue traducida al español y sometida a verificación inter-jueces. Finalmente se efectuó una aplicación piloto para su fiabilidad y ajuste a la muestra.

Resultados

Como se puede observar en la Tabla 1, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en todas las variables en estudio a la hora de comparar las respuestas dadas por el profesorado atendiendo a los tres escenarios multiculturales descriptos.

En primer lugar, vemos como el Grupo 0 (control) evidencia una preferencia mayor por el *tipo de mensajes centrados en uno mismo* siendo las diferencias estadísticamente significativas respecto del profesorado del Grupo 1.

Por su parte, son los contextos con mayor porcentaje de alumnado extranjero escolarizado (Grupos 1 y 2), los que evidencian diferencias estadísticamente significativas respecto al Grupo 0 con un mayor *Bienestar Social* en el total de la escala. En el mismo sentido, las dimensiones de *Actualización Social* y *Coherencia Social*, entendida una como la confianza y creencia en la capacidad que tiene la sociedad de avanzar en una dirección concreta, con fines establecidos, y con el objeto de reproducir bienestar; y la otra como la sensación de coherencia respecto del funcionamiento del mundo en el que están insertos.

Así mismo interesa observar las diferencias en el profesorado del Grupo 1 respecto de aquellos en el contexto control, en cuanto al mayor sentimiento de pertenencia a la comunidad o grupo y de depositación de confianza y actitudes positivas hacia los otros (*Aceptación Social*). En tanto que los docentes que desarrollan su trabajo en escuelas densamente pobladas por alumnado extranjero (Grupo 2), manifiestan mayores sentimientos de autoconfianza, de provecho y utilidad respecto a lo que los sujetos creen y sienten que puede aportar a su entorno y a su mundo (*Contribución Social*) con diferencias estadísticamente significativas respecto al Grupo 0.

En cuanto a las actitudes frente a la multiculturalidad en la escuela, es en los centros con alta densidad multicultural donde los maestros expresan de modo estadísticamente significativo una mayor percepción positiva del fenómeno que aquellos que no poseen dicha experiencia.

Finalmente, el profesorado con mayor cantidad de alumnos extranjeros en los centros poseen una mayor *Sensibilidad Intercultural* que sus colegas en contextos más homogéneos. Situación que se repite en las dimensiones de *Implicación en la interacción*, *Disfrute y Atención en la interacción* (acompañado por el profesorado del Grupo 1 en estas dos últimas).

Tabla 1. Prueba post hoc de comparación de Grupos

Variables dependientes	Variable Independiente		Sig.
	Grupo 0 (0%)	1 (10%) 2 (30%)	
Bienestar Social (total)	Grupo 0 (M= 3,63)	Grupo 1 (M=3,89)	.004
		Grupo 2 (M=3,96)	.001
(BS) Contribución Social	Grupo 0 (M=3,90)	Grupo 2 (M=4,17)	.048
(BS) Actualización Social	Grupo 0 (M=3,62)	Grupo 1 (M=3,99)	.002
		Grupo 2 (M=4,08)	.000
(BS) Coherencia Social	Grupo 0 (M=3,35)	Grupo 1 (M=3,87)	.000
		Grupo 2 (M=3,96)	.000
(BS) Aceptación Social	Grupo 0 (M=3,41)	Grupo 1 (M=3,70)	.034
Percepción Negativa Multicult.	Grupo 0 (M=2,33)	Grupo 1 (M=2,02)	.047
Percepción Positiva Multicult.	Grupo 0 (M=4,38)	Grupo 2 (M=4,61)	.022
Sensibilidad Intercultural (total)	Grupo 0 (M=3,00)	Grupo 2 (M=3,13)	.41
(SI) Atención en la Interacción	Grupo 0 (M=2,75)	Grupo 1 (M=2,92)	.043
		Grupo 2 (M=2,93)	.047
(SI) Disfrute en la Interacción	Grupo 0 (M=2,89)	Grupo 1 (M=3,07)	.041
		Grupo 2 (M=3,10)	.022
(SI) Implicación en la Interacción	Grupo 0 (M=3,00)	Grupo 2 (M=3,18)	.004
Tipo de Mensajes en el conflicto Centrados en uno mismo	Grupo 0 (M=10,39)	Grupo 1 (M=9,24)	.030

Discusión y conclusiones

La educación multicultural es una realidad compleja con múltiples escenarios. Nuestro estudio pone de relevancia la influencia de la densidad multicultural en la escuela en el bienestar y las actitudes de los docentes que están inmersos en distintas realidades en el aula.

Los resultados evidencian diferentes posicionamientos por parte del profesorado de educación primaria frente a la multiculturalidad según la heterogeneidad cultural de los centros. Interesa señalar el signo positivo en las actitudes y sentimiento de bienestar social que manifiestan los docentes pertenecientes a los centros con mayor cantidad de alumnado extranjero escolarizado respecto de aquellos en settings con ausencia del mismo. Situación que confirman las observaciones de autores como Etcheberria (2002) respecto de la cohesión grupal que se manifiesta entre el profesorado que debe desarrollar estrategias frente al fenómeno multicultural en la escuela.

Por otra parte, debe tenerse en cuenta que el "ambiente social" de los centros con ausencia de alumnado extranjero escolarizado, se caracteriza por una homogeneidad cultural asociada a menores situaciones de incertidumbre o ambigüedad. Sin embargo, como García *et al* (1997) apuntan, las culturas poseen una uniformidad hablada más que una unidad real; esto es que, la cultura no posee un equilibrio interno sino que se caracteriza por diferencias difíciles de organizar que generan un mejor ajuste y una mayor percepción de competencia profesional y personal cuando se manejan adecuadamente.

En este sentido, la significativa actitud negativa frente a lo multicultural en la escuela en los maestros del Grupo 0 podría entenderse desde el punto de vista de una sensibilización de esta realidad, la cual es vivida como un conflicto que crea ansiedad y una percepción de amenaza al statu quo de la organización escolar.

Si tomamos en consideración que el proceso experimentado por el profesorado perteneciente a los centros con más del 30% de alumnado extranjero lleva más de 15 años desarrollando estrategias en este sentido, resulta comprensible el hecho de que sean estos docentes quienes evidencien mayores niveles de sensibilidad positiva intercultural tanto en el total de la escala como en las dimensiones de implicación, disfrute y atención en la interacción.

Conviene notar que es en los escenarios escolares del Grupo control, donde se observa una tendencia marcada por el uso de "mensajes centrados en uno mismo" ante las situaciones de conflicto. Se trata de contextos donde el profesor ejerce su función desde el lugar de sujeto supuesto saber, portador de una verdad "unívoca"; y, en donde sus interlocutores (alumnos, familia, comunidad) lo instituyen y autorizan como portavoz de esa verdad "culturalmente consensuada". Situación diferente al caso de los docentes del Grupo I. Para ellos, la realidad deja de ser unívoca; la di-versidad irrumpe, cuestiona y des-centra al maestro en su condición de depositario de la verdad lo que hace buscar nuevas formas educativas y de desarrollos competencial.

Por otra parte, conviene considerar que la deseabilidad social ejerce una gravitación de importancia a la hora de evaluar percepciones y actitudes de agentes de socialización como son los maestros. Existen varios trabajos de investigación, que reflejan las actitudes de población general autóctona en la CAPV, frente a grupos minoritarios producto de la inmigración (Martínez-Taboada, C., Arnosó, A. y Elgorriaga, E., 2006; Observatorio Vasco de Inmigración [Ikuspegi], 2004-2009). Sin embargo, no lo son tanto aquellos destinados a indagar con mayor profundidad las actitudes del profesorado, en especial si se tienen en cuenta las discontinuidades o incoherencias entre lo que se manifiesta en los cuestionarios formales y lo que piensan y comentan en la realidad de modo informal (Jordán, 1994). En esta línea destacan los estudios de Del Barco, Mira y Gómez Carroza (2007, 2006) con muestras de estudiantes de magisterio en la Universidad de Evora (Portugal) y en la Universidad de Extremadura (Cáceres, España); Siqués, Vila y Perera (2009) en Cataluña; Merino y Ruiz (2005) en Melilla y Gibraltar; y, el Informe del Defensor del Pueblo (2003) sobre la escolarización del alumnado de origen inmigrante en España.

Como se ha dicho antes, el docente, y en especial los directores de centros, desempeñan un papel fundamental como optimizadores de las relaciones interculturales, incide en la convivencia y la cohesión social; y la escuela es un espacio social por excelencia donde se experimentan derechos, obligaciones, participaciones, diferencias y acuerdos. Desde esta perspectiva, y teniendo en cuenta la sensibilización del sector en lo que a educación multicultural respecta, resulta crucial y nos reafirman en la necesidad de plantear programas de intervención educativa ajustados a ellos.

Finalmente, señalar que los resultados hallados en el presente estudio sugieren que todo aquello que abogue por desarrollar la sensibilidad intercultural influye en una percepción más positiva del fenómeno, actitudes más colaboradoras ante el posible conflicto y redundan en un mayor bienestar psico-social del profesorado y en consecuencia del ámbito educativo.

Referencias

- Aguado, T. (2003). *Pedagogía Intercultural*. Madrid: Mc. Graw Hill.
- Banks, J. A. (2001). *Multicultural Education. Issues and perspectivas*. New York: Wiley.
- Berry, J. W. (2003). Conceptual approaches to acculturation. In K. M. Chun, P. B. Organista, & G. Marín (Eds.), *Acculturation: Advances in theory, measurement and applied research* (pp. 17-37). Washington, D.C.: American Psychological Assoc.
- Berry, J.W., Kim, U., Power, S., Young, M. (1989). Acculturation attitudes in plural societies. *Applied Psychology: An International Review*, 32(2), 185-206.
- Blanco, A y Díaz, D. (2005). El bienestar social: su concepto y medición. *Psicothema*, 17(4), pp. 582-589.
- Chen, G.M. & Startosa, W. (2000). The development and validation of the Intercultural Sensitivity Scale. *Human Communication*, 3 (1), 2-14.
- Etzeberria, F. (2002). *Sociedad multicultural y educación*. San Sebastián: Ibaeta Pedagogía.
- Defensor del Pueblo (2003). Escolarización del alumnado de origen inmigrante en España: análisis descriptivo y estudio empírico. Disponible en: <http://www.defensordelpueblo.es/index.asp?destino=informes2.asp>
- Del Barco, B. L.; Mira, A. R. y Gómez Carroza, 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.
- Del Barco, B. L.; Mira, A. R. y Gómez Carroza, T. (2006). 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*, 2, 111-126.

- Gairín Sallán, J. e Iglesias Vidal, 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 Castaño, F. J.; Pulido Moyano, R. y Montes del Castillo, A. (1997). La educación multicultural y el concepto de cultura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 13, 223-256.
- Gundara, J. (1997). Diversidad social, educación e integración europea. *Revista Iberoamericana de Educación*, 13, 199-221.
- Jordán, J. A. (1994). La escuela multicultural. Buenos Aires: Paidós.
- Kincheloe, J. & Steimberg, S. (1999). *Repensar el MULTICULTURALISMO*. España: Octaedro.
- Mejía Ceballos, J. C. & Laca, F. C. (2006) Estilos de comunicación en el conflicto y confianza en las propias decisiones. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, jul.-dic. Vol. 11(002), pp. 347-358.
- Merino Mata, D. y Ruiz Román, C. (2005). Actitudes de los profesores hacia la educación intercultural. *Revista Aula Abierta*, 86, 185-204.
- Muñoz Sedano, A. (2001). Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural. Artículo publicado en: *Hacia una Educación Intercultural: Enfoques y modelos, Encounters on Education* (Universidad Complutense y Universidad de Manitoba-Canadá), 2001, 1, 81-106. Fuente: www.madrid.org/web/dgpe/interculturalidad/enfoques.doc
- Observatorio Vasco de Inmigración (Barómetros 2007,2008 y 2009). Percepciones y actitudes hacia la inmigración extranjera. Disponible en: www.ikuspegi.org/es
- Peiró, J.M., Rodríguez, I. & Bravo, M. J (en prensa). Escala de estrés laboral en profesores.
- Ross, R. G. y DeWine, S. (1988). Assessing the Ross-DeWine Conflict Management Message Style (CMMS). *Management Communication Quarterly*, 1(3), pp. 389-413.
- Sabatier, C. y Berry, J.W. (1996). Inmigración y aculturación. En R.Y. Bourhis y J-Ph. Leyens (Eds.) *Estereotipos, discriminación y relaciones entre grupos*. Madrid: McGraw-Hill.
- Siqués, C.; Vila, I. y 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* 17, 7 (1), 103-132.