



UNIVERSIDAD DE JAÉN

**FACULTAD DE HUMANIDADES Y
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA**

TESIS DOCTORAL

**ANÁLISIS DE LAS NECESIDADES
FORMATIVAS DEL PROFESORADO DE
EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA EN
LA ATENCIÓN AL ALUMNADO INMIGRANTE**

**PRESENTADA POR:
TERESA LOURDES MORÁN CALATAYUD**

**DIRIGIDA POR:
DR. D. JOSÉ A. TORRES GONZÁLEZ
DRA. DÑA. ÁNGELES PEÑA HITA**

JAÉN, 25 DE FEBRERO DE 2019

ISBN 978-84-9159-216-7

Agradecimientos

Agradecer a mi tutor y director de la tesis D. José Antonio Torres González, un modelo de profesional a seguir, que desde el principio apostó por mí, apoyándose en cada decisión de mi trayectoria académica, sacando lo mejor de mí y haciendo que cada paso fuera más fácil, dedicando parte de su tiempo y provocando en mí un afán por aprender todo lo que sé. Nunca sabré como darle las gracias, me siento la persona más afortunada del mundo por haber podido ser su doctoranda, simplemente GRACIAS.

También agradezco a mi directora de tesis D. ^a M^a Ángeles Peña Hita, que siempre me ha apoyado y aconsejado (en especial, en los momentos de debilidad), aportándose en todo lo necesario para que continuara a delante con la tesis y demostrando interés en todo lo que le proponía hacer en la investigación, muchas GRACIAS.

Agradecer a cada uno de los profesores del Departamento de Pedagogía, que siempre me han ayudado e interesado por cómo iba la tesis, sin ellos nada de esto podía ser realidad hoy.

Esta tesis también se la quiero dedicar a mi familia, que siempre me ha estado apoyando, aguantando esa cantidad de libros y documentos que siempre traía y llevaba a casa, que hoy por fin puedo decir que todo tiene su recompensa. Papá en breve te toca defender la tuya y allí estaré para animarte igual que lo hiciste tú.

A mis amigos y amigas que siempre han sabido sacarme unas risas para que no me acordara de las preocupaciones por la tesis.

Me gustaría agradecer a la Universidad de Jaén la oportunidad que me ha ofrecido para defender mi tesis doctoral y a la Escuela de Doctorado por aportarme una ayuda para realizar las prácticas en el Colegio “Fundación Educación Alternativa 1826, La Purísima”. Experiencia inolvidable que siempre recordaré como parte de mi formación y trayectoria académica.

Por fin...me siento muy orgullosa de este trabajo que tanto esfuerzo y sacrificio me ha costado, pero como una vez me dijeron: "Si te encanta lo que haces, no te costará trabajo y disfrutarás cada segundo de ello".

ÍNDICE

Agradecimientos	1
ÍNDICE DE TABLAS	6
ÍNDICE DE GRÁFICOS	10
Introducción.....	15
CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN	17
1. Formación del profesorado. Conceptos, teorías y modelos.	18
1.1. Educación vs Formación.	18
1.2. La formación del profesorado: Delimitación conceptual.....	20
1.3. Principios a tener en cuenta para el establecimiento de un sistema coherente de formación del profesorado.	23
1.4. Orientaciones, perspectivas y modelos de la formación del profesorado.	25
1.4.1. Orientaciones de la formación del profesorado.	25
1.4.2. Paradigmas de la formación del profesorado	32
1.4.3. Modelos de la formación del profesorado.....	40
1.5. El continuum de la formación: el desarrollo profesional del profesorado.	53
1.5.1. La formación inicial.....	53
1.5.2. La formación permanente.	56
2. Educación intercultural. Movimiento migratorio.....	61
2.1. Introducción.	61
2.2. Marco conceptual de la migración. Delimitación conceptual. 62	
2.3. Clasificaciones sobre migración.....	66
2.4. Aportaciones teóricas sobre la migración.	71

2.5. Marco normativo de la migración.	79
2.6. Contexto demográfico: Datos de escolarizaciones en la Comunidad Autónoma Andaluza de los estudiantes inmigrantes. .	86
2.7. Respuesta educativa a los estudiantes inmigrantes.....	89
2.7.1. Atención a la interculturalidad en los centros educativos.	91
3. Estado de la cuestión: Formación y Migración.....	96
CAPÍTULO II. MARCO EMPÍRICO.....	101
4. Diseño inicial de la investigación.	102
5. Planteamiento de la investigación: el problema y los objetivos de la investigación.....	103
5.1. Interrogantes de la investigación.	103
5.2. Objetivos de la investigación.	104
6. Dimensión metodológica.....	104
6.1. Nuestra perspectiva metodológica.....	104
6.2. Población y muestra.	108
6.2.1. Población y muestra de centros.	110
6.2.2. Población y muestra de profesorado.....	111
6.3. El contexto.	112
6.4. Instrumento de recogida de información.	113
6.4.1. Cuestionario: proceso de construcción.	114
6.4.1.1. Construcción del cuestionario.	115
6.4.1.2. Estudio de la validez y fiabilidad del cuestionario.	116
CAPÍTULO III: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	120
7. Resultados de la investigación.	121

7.1. Análisis descriptivo de los resultados.....	121
7.2. Análisis de diferencias entre los datos socioprofesionales y las dimensiones.	172
CAPÍTULO IV: CONCLUSIONES	189
8. Limitaciones del estudio y líneas futuras de investigación.....	195
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	196
ANEXO I: Cuestionario	213
ANEXO II: Validación del cuestionario	219

ÍNDICE DE TABLAS

	Pg.
Tabla 1. Estructura del Sistema Educativo Español propuesto por la LOMCE	82
Tabla 2. Muestra de centros	110
Tabla 3. Muestra de profesorado	112
Tabla 4. Dimensiones del cuestionario	115
Tabla 5: Análisis de fiabilidad cuestionario completo	118
Tabla 6: Análisis de fiabilidad segunda dimensión	118
Tabla 7: Análisis de fiabilidad tercera dimensión	118
Tabla 8: Análisis de fiabilidad cuarta dimensión	119
Tabla 9. Resultados formación intercultural recibida	125
Tabla 10. Resultados formación universitaria	126
Tabla 11. Resultados asistencia cursos de formación	127
Tabla 12. Resultados lagunas en la formación	128
Tabla 13. Resultados carencias en la formación recibida sobre interculturalidad	130
Tabla 14. Resultados necesidad especializarse en	

conflictos	131
Tabla 15. Resultados asistencia a cursos de interculturalidad es interesante	132
Tabla 16. Resultados necesidad de recibir cursos de interculturalidad	133
Tabla 17. Resultados valoración global sobre detección necesidades	134
Tabla 18. Resultados aumento de conflictividad	135
Tabla 19. Resultados efecto positivo la existencia de alumnado inmigrante	136
Tabla 20. Resultado ralentizan el aprendizaje	138
Tabla 21. Resultados enriquecimiento del equipo docente	139
Tabla 22. Resultados práctica de educación intercultural	140
Tabla 23. Resultados objetivo de la educación intercultural	141
Tabla 24. Resultados educación intercultural como transversal	143
Tabla 25. Resultados participación comunidad educativa	144
Tabla 26. Resultados acercamiento entre los estudiantes	145
Tabla 27. Resultados contacto con alumnos de diferentes culturas	146
Tabla 28. Resultados diversidad cultural crea reflexión sobre interculturalidad	147
Tabla 29. Resultados incrementa el interés por la diversidad cultural	148
Tabla 30. Resultados promover interculturalidad beneficia el buen clima	149
Tabla 31. Resultados rendimiento del estudiante inmigrante	151
Tabla 32. Resultados trato con las familias de origen	

extranjero	152
Tabla 33. Resultados modificación del currículum en educación intercultural	153
Tabla 34. Resultados función de la educación intercultural	154
Tabla 35. Resultados valoración global sobre la inmigración	156
Tabla 36. Resultados agrupación de estudiantes de la misma cultura	157
Tabla 37. Resultados de evitar el conflicto a través de la práctica intercultural	158
Tabla 38. Resultados necesidad de realizar actividades de sensibilización	159
Tabla 39. Resultados adecuación de la metodología	160
Tabla 40. Resultados la tarea del docente	162
Tabla 41. Resultados promover aprendizajes teóricos y prácticos	163
Tabla 42. Resultados fomento de la interculturalidad a través de las TICs	164
Tabla 43. Resultados acceso a trabajar con entidades de la interculturalidad	165
Tabla 44. Resultados necesidad de promover interculturalidad para generar cultura colaborativa	166
Tabla 45. Resultados los materiales empleados	168
Tabla 46. Resultados prevenir conflictos a través de la observación	169
Tabla 47. Resultados realizar actividades que tengan en cuenta la diversidad cultural	170
Tabla 48. Resultados valoración global ayuda de profesores	171

Tabla 49. Relación entre la formación intercultural que ha recibido durante su etapa formativa no ha sido suficiente y la variable edad	172
Tabla 50. Relación entre la valoración global sobre la detección de necesidades formativas y la formación del profesorado en el ámbito de la interculturalidad y la edad	174
Tabla 51. Relación entre la valoración global sobre la detección de necesidades formativas y la formación del profesorado en el ámbito de la interculturalidad y la experiencia	175
Tabla 52. Relación entre la existencia de alumnos inmigrantes en el centro/aula provoca un efecto negativo en el mismo y la edad	176
Tabla 53. Relación entre la existencia de alumnos de origen extranjero enriquece al equipo docente y la edad	178
Tabla 54. Relación entre si se produce acercamiento entre los alumnos del aula cuando se realizan actividades grupales para favorecer la inclusión y el sexo	179
Tabla 55. Relación entre la educación intercultural debe incluirse de manera transversal en todas las disciplinas que se imparten en el centro y el nivel académico	180
Tabla 56. Relación entre la existencia de alumnos de origen inmigrante enriquece al equipo docente y la experiencia de los profesores	181
Tabla 57. Relación entre el rendimiento del alumno inmigrante y los años de experiencia	182
Tabla 58. Relación entre la existencia de alumnos extranjeros en el aula le ha facilitado el acceso para poder	

trabajar con algunas entidades relacionadas con la interculturalidad y el sexo	183
Tabla 59. Relación entre la necesidad de promover la adquisición de aprendizajes teóricos y prácticos sobre la interculturalidad con alumnos de origen extranjero fomentaría un buen ambiente de clase y el tipo de centro	184
Tabla 60. Relación entre la necesidad de realizar actividades de sensibilización con los alumnos en clase para promover la igualdad de oportunidades en todos los alumnos y la titulación académica	185
Tabla 61. Relación entre los materiales que emplea en el aula con los alumnos son suficientes para que se produzca la inclusión y la variable titulación académica	187

ÍNDICE DE GRÁFICOS

	Pg.
Gráfico 1. Modelos de desarrollo profesional del profesor	47
Gráfico 2: Número de estudiantes inmigrantes según el nivel educativo en la Comunidad Autónoma de Andalucía	87
Gráfico 3: Estudiantes inmigrantes matriculados en las provincias de Andalucía en Educación Primaria	87
Gráfico 4: Estudiantes inmigrantes matriculados en las provincias de Andalucía en Educación Secundaria curso 2016-2017	88
Gráfico 5: Estudiantes inmigrantes matriculados en Jaén en centros públicos y concertados	88

Gráfico 6: Diseño inicial de la investigación	102
Gráfico 7. Edad del profesorado	122
Gráfico 8. Sexo del profesorado	122
Gráfico 9. Tipos de centros educativos	123
Gráfico 10. Titulación académica del profesorado	123
Gráfico 11. Nivel educativo	124
Gráfico 12. Experiencia docente	124
Gráfico 13. Resultados formación intercultural recibida	126
Gráfico 14. Resultados formación universitaria recibida le permite utilizar competencias relacionadas con la interculturalidad	127
Gráfico 15. Resultados productividad de la asistencia a cursos de formación	128
Gráfico 16. Resultados lagunas encontradas en la formación	129
Gráfico 17. Resultados la presencia de carencias en la formación intercultural	130
Gráfico 18. Resultados necesidad de especializarse en conflictos	131
Gráfico 19. Resultados importancia de asistir a cursos de interculturalidad	132
Gráfico 20. Resultados necesidad de recibir cursos de interculturalidad	133
Gráfico 21. Resultados valoración global de la detección de necesidades formativas	135
Gráfico 22. Resultados la existencia de estudiantes inmigrantes provoca conflictividad	136
Gráfico 23. Resultados efecto negativo la existencia de estudiantes inmigrantes	137
Gráfico 24. Resultados estudiantes inmigrantes	

ralentizan el aprendizaje	139
Gráfico 25. Resultados la existencia de estudiantes inmigrantes les enriquece	140
Gráfico 26. Resultados de la práctica de la educación intercultural en centros con alumnado inmigrante	141
Gráfico 27. Resultados el objetivo de la educación intercultural	142
Gráfico 28. Resultados inclusión de manera transversal la educación intercultural	143
Gráfico 29. Resultados participación de la comunidad educativa	144
Gráfico 30. Resultados acercamiento entre estudiantes en actividades de sensibilización	145
Gráfico 31. Resultados el equipo docente se favorece con la presencia de estudiantes inmigrantes	146
Gráfico 32. Resultados diversidad cultural fomenta la creación de procesos de reflexión en relación a la interculturalidad	148
Gráfico 33. Resultados de la existencia de estudiantes inmigrantes incrementa su Interés por la diversidad cultural	149
Gráfico 34. Resultados promover la interculturalidad entre los docentes crea un buen clima en el centro	150
Gráfico 35. Resultados el rendimiento del estudiante inmigrante	151
Gráfico 36. Resultados trato con las familias de origen extranjero	153
Gráfico 37. Resultados modificación del currículum en la educación intercultural	154
Gráfico 38. Resultado de la función de la educación	

intercultural	155
Gráfico 39. Resultados valoración global sobre la inmigración	156
Gráfico 40. Resultados unión de los alumnos de la misma cultura en el aula	158
Gráfico 41. Resultados evitar el conflicto a través de práctica intercultural	159
Gráfico 42. Resultados necesidad de realizar actividades de sensibilización para promover la igualdad	160
Gráfico 43. Resultados adecuación de la metodología utilizada	161
Gráfico 44. Resultados tarea del docente	162
Gráfico 45. Resultados de promover aprendizajes teóricos y prácticos fomenta un buen clima de clase	163
Gráfico 46. Resultados fomento de la interculturalidad a través de las TICs	165
Gráfico 47. Resultados la facilidad para acceder a trabajar con entidades relacionadas con la interculturalidad	166
Gráfico 48. Resultados necesidad de promover la interculturalidad en el profesorado para crear una cultura colaborativa	167
Gráfico 49. Resultados los materiales que se utilizan para la inclusión son Suficientes	168
Gráfico 50. Resultados de observar a los alumnos en las zonas comunes evitan conflictos	169
Gráfico 51. Resultados realizar actividades que tengan en cuenta la sensibilización	170
Gráfico 52. Resultados valoración de la ayuda de los profesores	171

Gráfico 53. Diferencias significativas entre la suficiente formación que han recibido y la edad	173
Gráfico 54. Diferencias significativas entre la variación global sobre las necesidades formativas y la edad de los docentes	174
Gráfico 55. Diferencias significativas entre la valoración global sobre la detección de necesidades formativas y la experiencia	175
Gráfico 56. Diferencias significativas entre el efecto que provoca la existencia de estudiante inmigrante en el aula y la edad	177
Gráfico 57. Diferencias significativas entre el enriquecimiento del equipo docente por la existencia de estos alumnos y la edad	178
Gráfico 58. Diferencias significativas entre el enriquecimiento del equipo docente por la existencia de estos alumnos estudiantes inmigrantes y los años de experiencia docente	181
Gráfico 59. Diferencias entre el rendimiento del alumno inmigrante y los años de experiencia	182
Gráfico 60. Diferencias significativas entre la necesidad de promover la adquisición de aprendizajes teóricos y prácticos sobre la interculturalidad y el tipo de centro	185
Gráfico 61. Diferencias significativas entre la necesidad de realizar actividades de sensibilización y la titulación académica	186
Gráfico 62. Diferencias significativas entre la suficiencia de los materiales y la titulación académica	187

Introducción

En el presente trabajo focalizamos nuestro estudio sobre dos ejes fundamentales: la formación del profesorado y la migración. Hoy día se considera esencial la formación previa que reciben los docentes antes de impartir alguna materia, ya que son profesionales que van a formar a las futuras generaciones. Además, esta formación debe estar íntimamente relacionada con la migración, como consecuencia de la gran cantidad de alumnos inmigrantes que se matriculan en los centros educativos y les provocan el interés a los profesionales de la enseñanza de formarse para construir una escuela con igualdad de condiciones para todos los estudiantes. Por todo esto, tiene sentido el actual trabajo.

Esta investigación tiene como objetivo general: analizar las percepciones del profesorado sobre los escolares inmigrantes y sus implicaciones en el desarrollo de su tarea docente. De este objetivo general surgen los siguientes objetivos específicos: identificar las necesidades formativas que presentan los profesores de Primaria y Secundaria con respecto a la atención educativa de los estudiantes inmigrantes; analizar las percepciones de los docentes acerca del tema de la inmigración; detectar en qué medida los profesores ayudan a la inclusión de los estudiantes en el aula; y, analizar si existen diferencias entre los datos socioprofesionales y el resto de items. La metodología empleada ha sido cuantitativa de tipo descriptiva, empleando el cuestionario como instrumento de recogida de datos, dividido en cuatro dimensiones, donde cada una de las mismas está relacionada con los objetivos de nuestra investigación. Concluiremos el presente trabajo mostrando los resultados y las conclusiones obtenidas.

En el primer capítulo realizaremos una revisión de los conceptos de educación y formación, analizaremos los principios que son necesarios tener en cuenta para establecer un sistema adaptado a la formación del profesorado. Posteriormente, presentaremos las principales orientaciones, teorías y modelos de formación del profesorado. Para concluir, nos centraremos en la estrategia de

investigación-acción como una labor que los docentes deben llevar a cabo en sus aulas mediante una actitud práctica en la enseñanza.

Seguidamente se lleva a cabo una revisión conceptual del término migración, poniendo un énfasis especial en las distintas clasificaciones de la misma. Posteriormente, analizaremos las aportaciones teóricas sobre la migración y el marco normativo donde se inscriben, así como su contextualización en nuestro Sistema Educativo. Por último, abordaremos la realidad acerca de los estudiantes inmigrantes de la Comunidad Autónoma Andaluza y las respuestas que se ofrecen a nivel educativo.

El diseño inicial de la investigación se configura en el segundo capítulo, conceptualizando el problema y formulando los objetivos de la investigación, para seguidamente justificar la opción metodológica seleccionada para este trabajo y, finalmente, establecer la muestra y el proceso de construcción del instrumento.

Concluimos este trabajo exponiendo los resultados y conclusiones que han sido extraídos a raíz de los datos obtenidos de la investigación.

*Utilizamos el término masculino de manera generalizada, de tal manera que abarca ambos géneros.

CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

1. Formación del profesorado. Conceptos, teorías y modelos.

El éxito o fracaso del proceso educativo depende del trabajo de los profesionales de la educación, de su talento para construir situaciones orientadas al aprendizaje y para elaborar diversas adaptaciones del currículum, así como idear normas de trabajo colaborativo. Estos son algunos de los principales indicadores que se deben tener en cuenta a la hora de valorar el éxito o fracaso del Sistema Educativo Español o de cualquier otro sistema educativo. A raíz de esto, es el propio tutor el responsable de promover un clima de interacción y cooperación entre los escolares de la clase, así, él es considerado el protagonista y mentor capaz de guiar a los discentes por el camino adecuado, para que consigan sacar lo mejor de sí mismos, estos además deberán valorar y respetar a los demás compañeros que se encuentran en el aula. El docente debe motivar un clima de respeto y convivencia con los demás educadores que van a compartir el mismo aula. Deben estar altamente cualificados en todas las áreas de conocimiento, de manera que sean capaces de actuar y afrontar cualquier situación que se les plantee, por muy complicada que sea.

1.1. Educación vs Formación.

Consideramos de vital importancia llevar a cabo una diferenciación entre dos términos que se emplean de manera indistinta, pero que, si los analizamos minuciosamente, no se pueden emplear de manera equivalente. Nos referimos a los conceptos: Educación y Formación.

Dewey (1911) (citado por Cámara, 2004) piensa que la educación es el conjunto de procedimientos mediante los cuales una sociedad demuestra todo lo que ha aprendido y la finalidad que persigue con la intención de mantener viva su existencia.

Por otro lado, Aristóteles (1964) (citado por Cámara, 2004) manifiesta que la educación es una acción que guía las diferentes emociones hacia la concienciación, si una actividad está bien realizada desde el punto de vista ético.

En esta misma línea, García Hoz (1981, p. 25) define la educación como “el perfeccionamiento intencional de las potencias específicamente humanas”.

En base al posicionamiento mantenido por Humbert (1984) se entiende la educación como un grupo de comportamientos espontáneos que una persona adulta ejerce sobre otra más joven orientada a su formación en el periodo adolescente en todos los ámbitos hasta alcanzar su madurez.

Delors (1996) concibe la educación como una forma de enseñar donde se le permite al individuo la libertad de expresión, con la intención de que sea la persona la encargada de conducir sus propias actuaciones y de tomar consciencia de que se convierte en el dueño de su destino.

Antunes (2001) entiende la educación como un desarrollo de la autonomía en la persona, en el trabajo y en la sociedad, que se nos proporciona a los sujetos a lo largo de nuestra vida, un crecimiento que debe ser esencial en todos los ámbitos donde participamos.

Berbaum (1982) concibe la formación como el ejercicio mediante el cual se produce un cambio por medio de una participación del formador en un periodo de tiempo predeterminado, destacando la decidida colaboración del estudiante y el docente para sentirse plenamente satisfechos.

Los términos educación y formación han sido también definidos por autores como Buckley y Caple (1991). Cuando se refieren a la educación la definen como la acción encaminada a preparar a la persona para elaborar nuevos conceptos, mecanismos y elementos ofreciéndole la oportunidad de abarcar un amplio campo para realizar su trabajo y que provoca escasas modificaciones en el comportamiento del individuo. Por formación entienden un intento metodológico y organizado que pretende inspirar a la persona para generar conocimientos, metodologías y actitudes basadas en la propia vivencia de la enseñanza y así alcanzar el objetivo de participar de manera activa en cualquier tarea que se le proponga, si bien teniendo muy presente que la respuesta que la persona proporciona es muy intuitiva y va reforzada por la reiterada práctica de la misma actividad.

En síntesis, entendemos la educación como un proceso a través del cual las personas demuestran los conocimientos que saben acerca de un tema, que proporciona autonomía en el desarrollo de la misma a la persona encargada de realizar la tarea formativa y considerándose una actividad aplicable a todos los ámbitos. Por formación se entiende una manera de enseñar que prepara a la persona para aprender nuevos

conocimientos, siendo el individuo el propio agente de la actividad que recibe.

1.2. La formación del profesorado: Delimitación conceptual.

Una vez conceptualizados los términos que hemos mencionado anteriormente y habiendo establecido sus diferencias, pasamos a centrarnos en la temática propia de la tesis: la formación del profesorado.

Esta temática viene preocupando dentro del ámbito educativo desde hace bastante tiempo. Encontramos múltiples definiciones acerca de la misma. Por este motivo, vamos a hacer un breve repaso de las más significativas, destacando aquellas que hacen referencia al concepto de formación del profesorado.

Dicho término ha sido conceptualizado por Woodring (1975) como un sistema de enseñanza dirigido exclusivamente a la persona que se dedica al ámbito de la educación.

De forma similar, Stenhouse (1984) la concibe como un proceso que tiene como objetivo ofrecer al profesional de la educación unas habilidades que le permitan reflejar sus cualidades docentes en el aula a través de un análisis interior de la persona, al mismo tiempo que es necesario que comprenda la labor de otros profesionales de la educación y comprobar en la propia clase la utilidad de las ideas llevadas a cabo con los estudiantes, a través de una exploración de los conocimientos en la misma para corroborar su eficacia.

Algunos organismos se han referido a esta concepción, pero la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 1984) muestra hacia donde debe dirigirse la formación del profesorado:

... la enseñanza debe considerarse como una profesión cuyos miembros prestan un servicio público; esta profesión exige de los educadores no solamente conocimientos profundos y competencias especiales, adquiridos y mantenidos mediante estudios rigurosos y continuos, sino también un sentido de las responsabilidades personales y colectivas que ellos asumen para la educación y el bienestar de los

alumnos de que están encargados. (OIT, 1984, pp.6-7).

En esta misma línea, Medina y Domínguez (1989) conciben el término como la creación de una actitud de la persona responsable de la educación de los estudiantes, para crear un estilo de aprendizaje crítico que el docente inculque en los mismos y los motive a investigar más allá de la mera adquisición del conocimiento, al mismo tiempo que exista una concordancia entre el equipo docente.

Villar (1990) se refiere también a este término como un acto donde los propios docentes transmiten a sus escolares los conocimientos que han adquirido a lo largo de su etapa profesional. En dicha formación se intercambian los conocimientos de formación académica y pedagógica, es decir, tanto lo teórico como lo práctico. Indica que se forma a los tutores, desde el aspecto académico. Y concibe que en ella se deba combinar la formación que los educadores poseen y la actividad práctica que desarrollan en el aula.

Para González (1995) la formación del profesorado es una acción que se lleva a cabo en un grupo cerrado de centros, donde los individuos de edades superiores establecen un intercambio de aprendizajes, además que hacen propios los conocimientos que adquieren.

En este sentido, resulta interesante la aportación de Grau, Gómez y Perandones (2009) quienes tras realizar un análisis de diferentes definiciones sobre la formación del profesorado llegan a las siguientes conclusiones: se considera una evolución, que tiene la característica principal de ser muy sistematizada, aunque ocasionalmente es fruto de la improvisación; se dirige tanto a los futuros educadores que se encuentran estudiando las materias que les servirán para convertirse en tutores, como a los profesionales de la educación con años de experiencia en el ámbito educativo; y para concluir, que se concibe tanto desde un aspecto individual como de colaboración.

En esta misma línea, Rodríguez (1980), Rodríguez (2005) y Forteza (2011) conciben el término como una dimensión de la enseñanza cada vez más profesionalizada que garantiza que los escolares sean capaces de crecer y formarse para conseguir una vida adulta que les permita ser autónomos.

De forma similar, García (2011) percibe la formación del profesorado como un instrumento esencial y capaz de dar respuesta a

las nuevas reivindicaciones que se les exigen en la actualidad a los docentes.

Adreucci (2012), por su parte, explica como la formación del profesorado debe dirigirse hacia el fomento de unos docentes cada vez con mayor autonomía, con capacidad crítica y con iniciativa de indagar, y ser capaces de manifestar destrezas comunicativas en el aula, y al mismo tiempo ganas para afrontar una toma de decisiones en cualquier circunstancia que se les presente.

Desde esta perspectiva es necesario citar a autores como Fialho, Silva y Saragoça (2013), quienes añaden que la formación del profesorado, además, debe contribuir a incrementar las oportunidades de conseguir trabajo.

Por otra parte, Zapata (2014) entiende la formación del profesorado como aquella que debe formar a los docentes para atender a la diversidad cultural.

Siguiendo la misma línea del autor anterior, pero desde una visión más extrema, Mir y Ferrer (2014) conciben que el tutor debe contar con una formación apropiada que le permita llevar a cabo cualquier actividad dentro de los diferentes ámbitos en los que actúa.

Autores como Marcelo (1994) e Imbernón (1994) han tratado de analizar qué tipo de conocimientos profesionales debería poseer el profesorado. Coinciden en la necesidad de un conocimiento polivalente que comprenda distintos ámbitos: los referentes al sistema educativo; los problemas que originan la construcción del conocimiento; el pedagógico general; el metodológico curricular; el contextual; así como el de los propios sujetos de la enseñanza.

Analizadas las diferentes concepciones, podemos entender la formación del profesorado como una manera de instruir que permite al individuo convertirse en una persona autónoma, con una visión crítica y que le posibilite demostrar sus habilidades en la enseñanza. Además, se produce un intercambio de conocimientos entre los individuos que intervienen en ella, consiguiendo en ellos un sentimiento de satisfacción.

1.3. Principios a tener en cuenta para el establecimiento de un sistema coherente de formación del profesorado.

Consideramos de vital relevancia establecer los principios sobre los que se apoya el concepto de formación del profesorado y que se consideran válidos para esta formación. Estos principios nos revelan cómo se lleva a cabo la formación del profesorado dentro de las aulas (Tabachinick, 1981; Mialaret, 1982; Ross y Hannay, 1986; Harris, 1987 y Marcelo, 1989).

Concebirlo como un continuo es el primer principio en el que debemos ocuparnos para la formación del profesorado. En este principio, el citado concepto se entiende como un proceso que, aunque involucra diversas fases que presentan unas características propias, deben existir en él unas nociones habituales de carácter ético, educativo y pedagógico sin necesidad de que el educador posea más o menos conocimientos. Por ello, se considera relevante establecer una coordinación entre la formación inicial y la permanente.

En segundo lugar, se encuentra la necesidad de interrelacionar los contenidos que los educadores han aprendido durante su formación y con su posterior desarrollo práctico en el aula.

Hace referencia el tercer principio a la integración de la teoría – práctica. Se basa en la tarea de examinar los orígenes por los que se provoca la división entre los conocimientos y su puesta en práctica. Determinando que cualquier tipo de formación se ha de centrar en la formación del profesorado, tanto inicial como permanente, y ha de tener en cuenta la ejecución del conocimiento en el desarrollo de la misma, de tal forma que la tarea de enseñar involucre todos los conocimientos y se convierta en una acción.

La conveniencia de investigar la equiparación entre la enseñanza que el educador recibe y lo que luego se le exige que transmita en sus clases es el cuarto principio. En este caso se refiere a la idea de que exista una congruencia entre el conocimiento del contenido pedagógico que será recibido y la forma en que ese conocimiento se transmite.

Derivada de la anterior concepción surge el quinto principio, que consiste en la necesidad de concebir la formación del profesorado como un fenómeno social y dinámico. En este caso, influyen tanto las características de los sujetos que en ella participan, como el contexto en que se desarrolla y la interacción social entre los participantes.

Al mismo tiempo, se destaca el principio de la individualización como componente esencial que debe ser incluido dentro de cualquier programa de formación del profesorado. Con este principio se entiende que la capacidad de conocer las estrategias de instruir no es tarea fácil para cualquier profesor, además, hay que ser consciente de las capacidades que cada educador posee para ponerlas en práctica en el aula. Con el principio de individualización, el profesor se adapta a las necesidades del estudiante.

De forma paralela surge el principio de supervisión de los docentes, que está estrechamente vinculado al de individualización. La supervisión se ha venido entendiendo desde tres perspectivas distintas: la primera destaca aspectos como el control e inspección; la segunda se centra más en los aspectos de las relaciones humanas y en la sensibilidad de las emociones; y la tercera es la tendencia orientada a los procesos de cambio, haciendo hincapié en la planificación, diseño, guía y estimulación de factores ambientales para promover una mejora de las prácticas de enseñanza en las escuelas.

Indagación-reflexión es el último principio en el que se apoya la formación del profesorado. Puede ser una estrategia en la cual sea necesario entrenar a los profesionales de la educación en la formación y en el ejercicio de forma que, mediante ella, lleguen a ser conscientes de lo problemático de su práctica en la enseñanza. La indagación reflexiva analiza las causas y consecuencias de la conducta docente, superando los límites didácticos y de aula.

En conclusión, cada uno de estos principios constituyen una parte ineludible de lo que consideramos formación del profesorado. Así, la entendemos como un proceso que involucre todos los conocimientos que se han adquirido durante toda la formación académica, estableciendo una relación entre la teoría y la práctica, donde exista concordancia entre la formación que el profesional de la enseñanza recibe y los requisitos que luego se le exigen para dedicarse

a la docencia, siendo en sí misma una acción dinámica a la vez que social, considerándose como componente esencial el principio de la individualización, y que se encuentre supervisado por los responsables superiores para su correcta puesta en práctica y finalmente, provocar en el individuo un espíritu indagador y reflexivo.

1.4. Orientaciones, perspectivas y modelos de la formación del profesorado.

1.4.1. Orientaciones de la formación del profesorado.

A continuación, vamos a exponer las perspectivas u orientaciones de la formación del profesorado mantenidas por diferentes autores: Zeichner (1983), Lanier (1984), Feimen-Memser (1990), Pérez (1992), De la Torre (1993), Marcelo (1994), Imbernón (1994), que se consideran relevantes reflejar en este apartado del trabajo, y que permiten además comprender en profundidad este concepto.

La orientación perennialista: Imbernón (1994) analiza esta orientación que se basaba en una concepción religiosa, donde consideraban el conocimiento como único y definitivo. La formación del profesorado se orientó hacia un concepto predominante de transmisión académica de conocimientos, y así se unió directamente al estudio de las disciplinas académicas y de las investigaciones, que giraban en torno a los procesos conceptuales de la enseñanza. Este tipo de orientación concentraba toda su atención en la formación sobre los contenidos académicos del currículum. La finalidad que perseguía esta orientación era la recuperación de la tradición clásica en la educación, basándose en los grandes textos y autores de la cultura occidental. La propuesta que se planteaba tenía un carácter elitista y conservador. Al mismo tiempo, reforzaba el concepto de que saber era hacer y poder, centrándose en los contenidos que debían enseñar los profesionales de la educación para identificar los conocimientos y posteriormente desarrollarlos en el interior de la práctica. En esta orientación se capacitaba al educador en aquello que se consideraba su función principal, la transmisión de los contenidos culturales de las disciplinas, dominando el contenido que iban a impartir. La

mencionada orientación hacía hincapié en la existencia de una íntima relación entre su capacitación académica y la enseñanza que impartían, dado que se valoraba sobre todo la formación inicial. Denominaba al tutor como intermediario entre los escolares y los aprendizajes culturales seleccionados, y, de otro lado, él era el responsable de seleccionar la materia que se adecuaba a la asignatura a impartir.

Orientación técnica o racional-técnica: según Imbernón (1994), era una orientación basada en el esencialismo (se centraba en los hechos empíricamente demostrables). Era una mezcla de componentes idealistas y realistas, que estaba íntimamente relacionada con la orientación perennialista, aunque en contraposición con la anterior teoría desmerecía la cultura humanista y artística en favor de la técnica y científica. Durante los años sesenta y setenta, se les otorgó mayor prestigio a los procesos formativos. Esta concepción había evolucionado hacia una formación instrumental, dándole mayor relevancia a las demandas del mercado que a las necesidades menos implícitas, pero con más solidez. Esta orientación técnica tuvo su aceptación debido en gran medida al arraigo social de la mentalidad paradigmática, que conllevaba el interés implícito de los grupos de presión empresariales en las escuelas. En ella, se puso el énfasis en un determinado concepto de competencia docente (que se entendía como un proceso técnico generalizable, sistemático y rutinario centrado en un educador técnico, que solucionaba los conflictos que surgían en la escuela). Su finalidad era formar tutores eficaces, capaces de poner en práctica las técnicas que habían aprendido para desarrollarlas en cualquier situación y aplicable a cualquier estudiante. Esta orientación se acercaba al ámbito científico, así, por ejemplo, se empleaban términos más especializados en la rama de la salud y materias diferentes a las educativas. Dicha orientación despertaba el interés de los educadores por investigar cuáles podían ser las causas de las diversas interacciones en el aula. Aumentó considerablemente la preparación y aplicación de cursos de formación relacionados con la elaboración de programaciones. En este enfoque, el estudio en la formación del profesorado se centraba en la búsqueda de acciones generales que fueran productivas para los discentes. La figura del profesor era analizada desde una perspectiva objetiva, empírica y

cuantitativa. Esta orientación entró en crisis durante un periodo de tiempo.

Orientación de la práctica como referencia: en contraposición a las tendencias anteriores, surgieron unas nuevas que se orientaban hacia otra perspectiva. Según Imbernón (1994), la mayoría de los autores consideraban que el problema residía en la formación de un profesorado que elaboraba una cultura profesional potenciando que fuera agente de cambio, es decir, que tanta importancia poseía saber qué se debía hacer y cómo; pero también era importante saber por qué y para qué había que hacerlo. En esta nueva tendencia, las investigaciones centraban su interés en la utilización de las variables, focalizando su atención en el comportamiento de los educandos que se encontraba en estrecha relación con la eficacia de la enseñanza de los tutores y adquiriendo así un mayor protagonismo la psicología cognitiva y los modos de transferencia de los conocimientos en el aula. Se empezaba a investigar y elaborar los modelos en los que la formación del profesorado se basaba en instruir habilidades de pensamiento, de conocimiento y de sensaciones, pero centrándose en el proceso y en la toma de decisiones para procesar la información. Consideraban al docente como reformador social que debía actuar en las tareas comunitarias y en la acción social. Era la más solicitada entre las anteriores orientaciones, ya que proponía un nuevo concepto de investigación y formación, en definitiva, querían transformar al profesional de la educación en un descubridor de conocimientos dentro del aula. Por último, los criterios para la formación del profesorado desde esta orientación se alineaban en dos diferentes direcciones: a) dotarle de instrumentos intelectuales que sean una ayuda para el conocimiento y la interpretación de las situaciones problemáticas; y, b) hacer partícipes a los profesionales de la enseñanza en trabajos de comunicación intersubjetiva y formación comunitaria, para ofrecer una educación que vincule los aprendizajes que adquieren con la situación social en la que se encuentran.

Este tipo de orientación práctica imponía un profesorado que no tuviera que reflexionar sobre el desarrollo de la docencia en el aula de manera interactiva, sino que rompiera los muros de la institucionalización, para analizar todos los intereses que subyacían en la enseñanza, intentando llegar a la liberación de las personas. Mediante lo analizado en esta orientación, cabe indicar que se ha

producido un cambio notable, es decir, una reconceptualización de la formación del profesorado. Esta orientación requiere una nueva visión en la que se tenga en cuenta el entorno, el individuo, las decisiones y las actitudes del profesorado en un contexto específico (el centro y el aula), que abandona el concepto de tutor tradicional, y que se propugna con un papel más activo.

Orientación académica: Pérez (1992) concibe la enseñanza como un proceso de transmisión de conocimientos y de desarrollo de la comprensión de la cultura pública que la propia sociedad ha aprendido, cuya meta es dotar a los mismos de una formación orientada al dominio de los conceptos y a la estructura disciplinar de la materia que enseñan. Desde esta perspectiva, se destaca la labor del profesional de la educación como experto en una amplia gama de disciplinas. Se resalta el papel del educador como especialista en una o varias áreas disciplinares, siendo el dominio del contenido el objetivo fundamental en la formación del profesorado. El docente también es considerado como un intelectual que se transforma en un especialista en las distintas disciplinas que componen la cultura, por esa razón, su formación debe centrarse en el dominio de las mismas y cuyos contenidos deben transmitirse. Se realiza una distinción de dos enfoques dentro la citada orientación: el enciclopédico que destaca que la comprensión del contenido es lo esencial que el profesorado debe poseer y, otro, el conocimiento sustantivo que subraya la comprensión de cada uno de los elementos que contiene la disciplina a impartir. También, son entendidos por Feimen-Memser (1990) y Pérez (1992) de manera diferente: primero, el enfoque enciclopédico, que propone la formación del profesor como un especialista y, segundo, el enfoque comprensivo, que prioriza el conocimiento de las disciplinas y considera al docente como un intelectual que pone en contacto al estudiante con las adquisiciones científicas de la humanidad. Ambas tienen en común la adquisición del conocimiento por la vía puramente científica. Actualmente, se elabora una clasificación de la formación del profesorado en función de la adquisición de conocimientos en el ámbito científico del docente, considerándolo como criterio esencial para la realización de la misma. Con respecto al profesorado de enseñanza universitaria, predomina esta orientación frente a otras. Pérez (1992) afirma que la formación del profesorado, busca tanto que los tutores tengan la habilidad para transmitir a sus alumnos el

conocimiento que han recibido durante su formación, como que dominen correctamente los conocimientos que van a enseñar.

Orientación culturalista o de transmisión de conocimientos en las diversas materias del plan de estudios junto con prácticas yuxtapuestas precarias: Pérez (1992) mantiene que el profesor es mediador entre la cultura y el estudiante. Se encuadraría dentro del paradigma presagio-producto. Este tipo de perspectiva se encuentra íntimamente relacionada con la orientación académica, el educador adopta un papel relevante dentro del proceso de aprendizaje del discente, considerándose un guía que ayuda en la adquisición de los conocimientos de sus estudiantes.

Orientación competencial: la formación del profesorado está basada en su competencia, por ello, el profesor es técnico-eficiente. Los profesionales de la enseñanza se encargan de que los propios estudiantes aprendan los conocimientos por sí mismos, empleando para ello las competencias que consideren oportunas para conseguir un proceso continuo y autónomo en los alumnos. Cuando un educador cumple sus objetivos en la enseñanza se considera un docente competente a la vez que eficaz.

Orientación humanista: esta es fundamentada por Pérez (1992) y se resalta el papel orientador. La docencia es cuestión de descubrimiento personal procurando adaptarse a los estudiantes. No hay reglas ni métodos fijos que se puedan aprender. Es importante la creatividad, libertad, expresividad y comunicación. Encuadrándose dentro del paradigma mediacional y ecológico con metodología cualitativa, que suele ser más aceptado en ambientes que tengan tradición curricular más de orden psicologicista.

Orientación del profesor como reformador social: para Pérez (1992), esta orientación debe preocuparse acerca de cómo desarrollar la enseñanza y del tipo que ha de impartir, desde la postura de conocimiento crítico del entorno social en la que los centros educativos están inmersos. Su pretensión es reconstruir un currículum, para convertirlo en un instrumento de transformación de la sociedad.

Orientación técnico-crítico: esta orientación analizada por Pérez (1992), fundamenta la necesidad de una formación psicopedagógica,

científica, teórica y práctica. Sus bases son la psicología cognitiva y el análisis epistemológico de la teoría y de las prácticas pedagógicas. Es un buen modelo de unión entre la teoría y la práctica. Se encuadraría dentro del paradigma mediacional y ecológico.

Orientación práctica: para Feimen-Memser (1990), esta orientación se centra en los años de experiencia que se posean como docente, considerándolo como vía de transmisión de conocimientos. No existen conocimientos teóricos, sino que es el propio autor el encargado de fabricar sus propios conocimientos, a partir de la experiencia que ha adquirido durante su etapa educativa. Se destaca la actitud creativa del responsable de la enseñanza, entendiendo la formación del profesorado como una puesta en escena en el aula de los conocimientos que ya poseen. También en esta concepción, se disminuye el aprendizaje teórico que recibe el tutor por uno más práctico.

Orientación tecnológica: orientación que fue fundamentada por Feimen-Memser (1990). Para ser docente es necesario que se adquieran una serie de principios y puestas en prácticas desde el punto de vista científico. El profesional de la educación es concebido como experto, además de acogerse a un modelo de enseñanza organizado, que se adapte a cualquier disciplina. En esta orientación, se encuentran los programas de Formación Basada en Competencias, que se desarrollan siguiendo una secuencia básica de entrenamiento: la enseñanza de los conocimientos y la práctica empírica, recibiendo retroalimentación de los conocimientos que enseñan y de la transmisión de las vivencias de otros docentes. Dentro de esta orientación se entiende que el profesional de la educación es como un experto que conoce los métodos y conocimientos impartidos por otros tutores de cualquier asignatura aplicándolos en el aula. Marcelo (1994) cuando se refiere a docentes dentro de esta orientación matiza que no importa qué virtudes demuestren en la enseñanza, lo primordial es que los responsables de la educación cuenten con la habilidad necesaria para establecer cuál es la destreza más correcta en cada situación. En ella, se desarrollan competencias profesionales, basadas en los conocimientos que los docentes poseen sobre las tecnologías.

Orientación personal: se considera a Feimen-Memser (1990) como representante que impulsó esta orientación. Aprender la estrategia de enseñar es una tarea difícil, pero, sin embargo, en esta orientación se concibe el aprendizaje como una elaboración, progreso y empleo de conocerse a sí mismo, con la intención de poder transmitir los conocimientos de la manera más cercana posible, llegando a despertar en los estudiantes la pasión por el saber. Un docente llega a los alumnos siempre que se encuentre a gusto con el conocimiento que imparte.

Orientación Personalista: García Llamas (1999) en esta orientación concibe la educación como dependiente de procesos biográficos particulares. Se apoya en la lógica y en la psicología del desarrollo. Se resalta la particularidad de ser una acción personal en la enseñanza, es decir, cada educador emplea sus propias técnicas en el aula. Esta orientación entiende la acción de aprender como un proceso de cambio y evolución personal. Los educadores, a través del conocimiento y del aprendizaje autónomo, consiguen elaborar un estilo de aprendizaje único y particular. Además, se basa en el desarrollo y descubrimiento personal del futuro docente con una perspectiva más formativa que informativa. El agente responsable de la educación es libre para actuar de cualquier manera dentro del contexto, ya que él posee la destreza de proceder según lo que la situación le trasmita. La función del formador de formadores, será, por tanto, la de ser un facilitador y animador, que ayuda y asiste a sus alumnos. Desde esta orientación Torres González (1996) entiende por profesor eficaz aquella persona que se ha dado cuenta, por sí misma, que es útil para realizar las tareas de la vida académica, como pueden ser trabajos, así como actividades que la sociedad le propone para que pueda enseñar a otros sujetos. La principal destreza que debe tener todo tutor es la de tener unas habilidades únicas y unas peculiaridades humanas. La principal preocupación de los defensores e investigadores de esta orientación será la búsqueda de las características personales de los profesores que, según ellos, podrían ser buenos mentores de una enseñanza eficaz.

Orientación Crítica: Feimen-Memser (1990) inició esta orientación. El profesor juega un importante rol en la reforma de la sociedad, siendo la formación del profesorado parte de una amplia

estrategia encaminada a promover una sociedad más justa y democrática. Aquí el profesor es considerado como un profesional autónomo, que reflexiona críticamente sobre la práctica cotidiana, para comprender las características específicas de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y del contexto en que tiene lugar la enseñanza. Se combina una visión del progreso social con una crítica radical a la escuela. También conciben la enseñanza como una actividad crítica y una práctica social saturada de opciones de carácter ético, en la que los valores que dominan su intencionalidad deben traducirse en técnicas para el proceso de enseñanza y aprendizaje. Estos programas de formación del profesorado enfatizan: i) la adquisición de un bagaje cultural de clara orientación política y social; ii) el desarrollo de capacidades de reflexión crítica sobre la práctica; y iii) el desarrollo de las actitudes que requiere el compromiso político del profesor, como intelectual transformador en el aula y en el contexto social.

Orientación Social Reconstruccionista/reconstrucción social: García Llamas (1999) considera la reflexión como herramienta básica de aprendizaje. Además, se plantea la intención de inculcar en esta perspectiva una aportación crítica en la formación. La existencia de múltiples investigaciones que acentúan la consideración de la enseñanza como una actividad política la corroboran. En ella, la reflexión va a construir un proceso dialéctico entre una serie de variables que va a proporcionar el entendimiento y cambio de la práctica educativa.

1.4.2. Paradigmas de la formación del profesorado.

A continuación, vamos a exponer los paradigmas más relevantes de la formación del profesorado. Los paradigmas se entienden según Kuhn (1971) como un conjunto de prácticas y conocimientos que definen una disciplina científica durante un periodo determinado. También Capra (1999) conceptualiza los paradigmas como los pensamientos, conceptos y conjunto de valores que forman parte de una visión particular de la realidad.

La Real Academia Española conceptualiza los paradigmas como teorías o conjunto de teorías cuyo eje central es aceptado sin

cuestionar y que proporciona la base y modelo para conseguir resolver problemas y progresar en el conocimiento.

Paradigma comportamental: este paradigma analizado por Villar (1980) se encuentra apoyado en el modelo presagio-producto. En este se intenta elaborar una interacción entre las actitudes del tutor como persona que enseña y la evolución que los estudiantes manifiestan en sus resultados, como consecuencia de los actos del tutor. Además, este paradigma se relaciona íntimamente con el modelo conductual de la enseñanza, siendo el componente fundamental de este paradigma las competencias profesionales de los educadores puestas en práctica en el aula. Por esta razón, el docente es sujeto receptor de los conocimientos que recibe de otros profesionales de la enseñanza. Dos movimientos sobre la formación son destacados en este paradigma: la micro-enseñanza, la formación de profesores basadas en competencias: C.B.T.E. (Competency Based Teachers Education) y P.B.T.E. (Performance Based Teachers Education), que indican que se pone el interés en la consecución de los objetivos, si se especifican, se podrá construir un mayor aprendizaje (Oliva y Henso, 1980). Ambos realizaban los procesos de formación divididos en secuencias denominadas micro-criterios. Sin embargo, existían algunas desventajas en el segundo movimiento, por un lado, se consideraba necesario saber las actitudes imprescindibles que los educadores deben conocer; y por otro, la importancia que se le daba al aprendizaje, ya que se pensaba que modificaba las conductas de los profesionales de la educación. En relación con este paradigma, otros autores han elaborado una clasificación basada en cuatro categorías de las competencias grupales para los docentes: destrezas de comunicación, conocimiento básico, destrezas administrativas y destrezas interpersonales. El profesor según este modelo está incapacitado para adaptarse y comprender situaciones docentes nuevas, caracterizándose fundamentalmente por falta de protagonismo.

Paradigma positivista: De la Torre (1993) indica que este paradigma se postulaba desde el ámbito de la enseñanza como un aporte del post-positivismo, principalmente de la observación de la conducta de la persona que se estudia. Su propósito es concretar la realidad y así producir mejoras en ella. A raíz de los postulados de los

diferentes autores, se afirma que el positivismo se concibe como un conocimiento correcto, aquel que es visible a través de cualquiera de los sentidos, descartando otros procedimientos que hayan sido realizados desde otras perspectivas para concebir la realidad. En este paradigma se enfatiza el interés en la cantidad de veces que se repite una acción llegando a convertirse en tendencia, y planteando una serie de interrogantes que deben ser respondidos desde una metodología cuantitativa, es decir, que se puedan medir y valorar los logros conseguidos. Lo que realmente importa es la cuantificación y medición de una serie de repeticiones que llegan a formar tendencia, plantear hipótesis y la construcción de teorías, pero, todo ello, debe estar fundamentado en el conocimiento cuantitativo. Se da cobertura a la llamada teoría verificacionista (empírica) para explicar los fenómenos, considerando que una acción propuesta es verdaderamente significativa, si es demostrable mediante evidencias empíricas. Este paradigma apareció desde el momento en el que se resolvieron dificultades en la teoría cuantitativa. La educación se centra en el proceso instructivo y en el análisis de las nociones dispuestas. El énfasis de este paradigma recae sobre el análisis de lo procesual como asegurador de los objetivos que se persiguen. Medina y Domínguez (1989) afirman que la formación eficaz se estructura dentro de un sistema organizado con la finalidad de conseguir los resultados previstos en el menor tiempo posible.

Dentro de este paradigma, Herrán y otros (2005) defienden una serie de principios:

- *La concepción de la educación*, que se compone de diversos términos como son: beneficio, ejercicio, inspección del aprendizaje, organización escolar y estimulación.
- *Una visión instrumental de lo metodológico*, entiende que la metodología que se emplea tiene un carácter sistemático, arraigada a unos criterios y normas que son necesarios respetar con la intención de conseguir nuestros logros de una forma adecuada y segura.
- *Los principios que regirán los procesos pedagógicos son la eficacia, lógica y productividad*. Los procesos pedagógicos se entienden imprescindibles, por ello los principios han de ser eficaces en la puesta en práctica de los mismos, coherentes en su forma de llevarse a cabo, y provocar beneficios en el proceso de aprendizaje.
- *El orden* constituye un valor en sí mismo.

- *El pensamiento de la moderación* es un componente con gran trascendencia en este paradigma. Se ha podido comprobar en alguna actuación en la que se produce la negación del conflicto, entendiéndose como algo estándar, extraño e indeseable en las organizaciones y, en consecuencia, en las aulas.

- *Conceptúa la realidad*, y, por tanto, la experiencia del educador en el aula, como justa, comprensible e inteligible científicamente.

En un primer momento fue bien aceptado este paradigma e incluso aplicado en la enseñanza, pero posteriormente aparecieron las críticas siguientes:

- La armonía existente entre la concepción permitida y el conocimiento científico en educación provoca un reduccionismo, dejando de lado elementos esenciales como:

- a) Las peculiaridades del contexto y personales.
- b) La historia personal o institucional.
- c) Los imperativos extra-educativos.

Basándonos en la visión crítica que acabamos de exponer, Hernán y otros (2005) realizan la siguiente valoración de este paradigma:

- En lo relativo a la puesta en práctica de la enseñanza, prima el interés en la forma en que el tutor desarrolla su método educativo en la clase y escuela frente a la explicación de unos expertos técnicos ajenos a su labor científica.

- Emplear un enfoque positivista en la enseñanza es un tema limitado, ya que no siempre es desarrollado en ese sentido.

- En este paradigma, las conclusiones de las investigaciones son aplicables a cualquier trabajo que tenga un mismo objetivo y que se compruebe que se ha conseguido. Desde el punto de vista específico de la práctica docente, las conclusiones de las investigaciones positivistas estiman que pueden ser útiles para su trabajo y compatibles con otros desarrollos de investigación, siempre que puedan orientarlas a la práctica con un carácter de modelo, pendiente de comprobación.

Dentro del paradigma positivista, destacamos el papel del profesorado en la enseñanza dividido en:

a) *El presagio-producto*: con referencia a la formación de buenos docentes constituyó en su momento una aportación interesante, consistente en la elaboración de un análisis exigente de los

caracteres, tanto corporales como mentales, que mostraban los tutores excelentes y que intentarían introducir a aquellos aspirantes a docentes. Como podemos observar, no es un objeto importante el contexto, sino que obtiene mayor relevancia la influencia de esas habilidades que posee el enseñante.

b) El proceso-producto: se considera que es el que más ha persistido en la formación del profesorado, y se basa en la estrecha relación existente entre los ejercicios de aprendizaje en la clase y el rendimiento que los discentes manifiestan. Desde este modelo, la enseñanza eficaz va a ser el efecto directo del comportamiento observable del docente, lo que interesa es conocer la actuación del docente y el resultado es el triunfo en la consecución de las metas programadas. En este modelo, la investigación se pregunta cuál será el comportamiento del profesor cuyos estudiantes obtienen el mejor rendimiento. La consecuencia es evidente: una vez reconocidos estos fenómenos, se consigue la clase de modelos a reproducir, y, por lo tanto, hay que formar a estos tutores, pues, se convierten en modelos que van a ser imitados.

Paradigma interpretativo: Herrán y otros (2005) defienden los siguientes planteamientos sobre el paradigma interpretativo:

- En la educación todo es metodológicamente cuestionable: las dos metodologías aportan elementos, pero no lo hacen por completo. Por un lado, lo cuantitativo que aporta datos numéricos y estadísticos, basándose en la objetividad; y por otro, lo cualitativo que aporta datos subjetivos, pero le falta la sustentación científica.

- La pretensión de controlar lo incontrolable es considerado un error, concluyente por la complejidad de la investigación pedagógica actual.

- El desarrollo de la educación y el problema de la causalidad se enraíza en los significados compartidos. La exactitud mecanicista es una ilusión, y la realidad es frecuentemente inatrapable por su complejidad, siendo necesario un análisis desde otros enfoques.

- La realidad educativa no siempre tiene igual significado para los estudiantes que son los perceptores de la misma.

En este panorama de importancia compuesta y pertinente, intervienen concretamente variables un tanto resbaladizas, no cuantificables, entre las que se destacan: egos, sentimientos, etc.

En el contexto de las aulas, la educación se lleva a cabo a través de la oratoria, que es científicamente incomprensible.

La comprensión pedagógica se construye desde los determinados contextos particulares hacia sí mismos, intentando narrar una espiral perfecta que optimice su acción educativa.

Algunos autores como Doyle (1990) y Pérez Gómez (1998) han valorado este paradigma tanto de manera negativa como positiva, como a continuación exponemos:

a) Debilidades:

- Incongruencia frecuente en algunos elementos de la investigación, para determinados objetos de la misma, que se abordan de una forma más adecuada desde otros planteamientos.
- Solamente son válidos en el contexto para el que han sido creados, no para cualquier otro.
- La fiabilidad que se propone a veces no es suficiente.
- Es posible que dé una imagen ficticia de la realidad.

b) Fortalezas y proyecciones:

- La separación entre la dependencia científica de los investigadores externos a los centros y la acción de los profesores.
- Libertad en las clases a la hora de realizar cualquier actividad.
- El nuevo papel con gran peso que se le otorga a los docentes esencialmente relacionando su parte reflexiva con sus partes prácticas.
- La posibilidad de desarrollar unas culturas autógenas, susceptibles de desarrollo reflexivo y producción educativa, en la medida que, dentro de climas institucionales propicios, pueda realizarse un intenso trabajo planificador y evaluativo.
- Si los docentes y las comunidades pueden ser constructores y practicantes de su propia teoría, todos los agentes externos, incluidos los investigadores ajenos a la escuela, adoptarán un rol secundario puesto en función del promotor del proyecto.

El paradigma socio-crítico: De la Torre (1993) menciona que es posible construir una ciencia que incluya tanto lo puramente empírico como lo interpretativo, siempre que se reconozca que lo educativo está

comprometido con opciones de valor. Su objeto de estudio se centra en dos aspectos: por un lado, elaborar una lectura de la relación existente entre los elementos involucrados en la enseñanza; y, por otro, entender en qué medida los condicionantes económicos y políticos afectan a las concepciones de conocimiento, currículum y educación. Entre algunas de las relaciones que se producen destacamos los intereses de clase, que producen desigualdades sociales.

Destaca esta perspectiva por la transformación social que se produce dentro de ella, donde la igualdad de oportunidades sea un hecho entre razas, sexos y clases.

Para un investigador crítico tiene sentido mostrar interés por la evidencia encontrada, ya que debe tomar conciencia de ella. Desde la perspectiva socio-crítica, el positivismo es acusado en base a los siguientes argumentos: inclinarse por una orientación reduccionista, que no utilice la enseñanza teórica y cuyo objetivo sea conseguir la eficacia y rectitud en las hipótesis que se planteen, así como por rechazar compromisos políticos en los oportunos diseños y líneas de investigación.

En este paradigma, la educación debe ser sinónimo de emancipación aplicada a los colectivos oprimidos, ya que las labores pedagógicas contienen una esencia social, no sólo científica, ni exclusivamente basada en la experiencia. Por lo tanto, la escuela y el profesor se sienten en la necesidad de conocer las personas con las que va a convivir en el trabajo y entender la realidad, a vincular lo conceptual y lo práctico en torno a unos valores sociales, y a orientar el conocimiento a la liberación del ser humano. Esta perspectiva se introduce también en las sociedades menos favorecidas, existiendo razones para su permanencia en ellas.

El paradigma comprensivo: según De la Torre (1993) este paradigma se concibe como un enfoque superador e integrador de los anteriores, y a los que trasciende; su aparición, en lo que al ámbito de las ciencias humanas se refiere, ha de considerarse como un fenómeno lógico y permanente cuando se asume por la comunidad pedagógica, como así parece suceder, con la existencia de importantes variables de cambio en la sociedad y, consecuentemente, en los sistemas educativos.

El paradigma parece necesario hoy, dado que no se ha otorgado, al menos en lo educativo, la atención debida a la prospectiva de nuestras sociedades frente a los procesos de globalización y tecnologización. Desde la inclinación al eclecticismo, este persigue incorporar aquellos aspectos, no obsoletos o caducos, de anteriores enfoques para integrarlos en el novedoso marco que definen los mencionados cambios sociales. Este paradigma, en su condición de cultural-pluralista y aplicado a la enseñanza, demanda una atención acorde a las insuficiencias educativas de los estudiantes y de las propias comunidades escolares, abogando por la denominada nueva escuela, una escuela participativa. La evolución de este paradigma se va consolidando por las necesidades específicas de la sociedad y los escolares actuales, donde se proponen estrategias para la cooperación de las comunidades en el funcionamiento de los centros, considerando que la participación externa en la escuela ayuda a definir las culturas. En el ámbito de las instituciones educativas, se apuesta por el aula innovadora que incorpora las recientes tecnologías como contexto, la que se denomina aula de los medios, que se convierte en un espacio de y para la vida, mediante la configuración de un clima amable de colaboración.

La formación del profesorado en el contexto de este nuevo paradigma deberá contemplar estos cuatro aspectos: la necesidad urgente de un nuevo modelo social; el actual concepto de familia; el incesante avance tecnológico; y el nuevo Espacio Común Europeo de Educación Superior.

Dentro del paradigma comprensivo, nos encontramos con el modelo formativo de la postmodernidad: en él deben emerger y consolidarse nuevos modelos de formación del profesorado que, en todo caso y en nuestra opinión, tendrán que asumir la concepción del docente como práctico-reflexivo y orientado a la indagación en adecuada armonía también con los actuales modelos hermenéuticos y sociocríticos que enfatizan el rol de los docentes en la construcción y mejora de su práctica.

Paradigma Tradicional/Artesanal: Zeichner (1983) entiende que los futuros educadores son simples profesionales que reciben información de un programa construido desde fuera. Se centra en la formación académica de las disciplinas que se van a enseñar y en una metodología informativa. Continuando en el tema de la formación del

profesorado, se considera el más empleado. Este paradigma ha sido muy criticado ya que existe una falta de fundamentación teórica de los aspirantes a profesores, lo que conlleva a que la puesta en escena dentro del aula se centre en un mero proceso de repensar o plantearse si los conocimientos aprendidos se están llevando a la práctica.

Analizadas las diferentes orientaciones conceptuales de formación del profesorado entendidas por los diferentes autores, consideramos que todas las orientaciones, perspectivas y teorías poseen algún aspecto en su definición, que es entendido como eficaz para construir un profesor competente en todas las áreas. En este sentido podemos proponer una orientación, donde la enseñanza sea una transmisión de conocimientos que al mismo tiempo fomente la elaboración propia de los conocimientos a través de la experiencia en las aulas, en la que sea necesario utilizar las tecnologías teniendo la peculiaridad de que cada profesional de la educación desarrolle sus propias estrategias, creando un educador único y donde prime la reflexión como estrategia de aprendizaje, así como que también desarrolle una opinión crítica si lo considera necesario en el ámbito educativo.

1.4.3. Modelos de la formación del profesorado.

En este apartado reflejamos los diferentes modelos de formación del profesorado que se han elaborado, así como los autores de los mismos: Lanier (1984), Doyle (1990), De la Torre (1993), Imbernón (1994), Martínez Sánchez (1996), Pérez Gómez (1998), Ferry (2000) y Rebolledo (2015) que resultan necesarios para el desarrollo y la comprensión de este trabajo.

El profesor/a como una *persona afectiva*: este modelo es defendido por Lanier (1984), donde priman las peculiaridades personales y humanísticas del profesional de la enseñanza, que tienen un protagonismo esencial en los trabajos de estudio y sobre todo en su formación académica y profesional.

Orientación del profesor/a como un *sujeto con destrezas*: este modelo es analizado por Lanier (1984) que hace referencia a los

programas de formación a los que asisten los profesionales de la enseñanza para que desarrollen en el aula determinadas destrezas que se consideran esenciales en el ámbito educativo.

Orientación del profesor/a como un *profesional*: el representante de este modelo es Lanier (1984), que entiende al profesorado como una persona que toma decisiones, capaz de decidir cuáles son los actos más adecuados para que la educación sea efectiva en el aula.

The good employee (el buen empleado): este modelo es defendido por Doyle (1990). En este modelo la función de los procesos formativos es crear docentes que desarrollen sus enseñanzas siguiendo las normas y poniéndolas en práctica en sus clases, enfatizando en la formación y la interacción que se produce en los centros. En este caso, el educador perfecto sería aquel que transmite los conocimientos a sus estudiantes tomando en consideración las normas del centro, incluso reforzándolas.

The junior professor (el profesor junior): el principal autor que sostiene este modelo es Doyle (1990). Para ser un buen profesor es necesario conocer el currículum. Se propone ampliar los cursos académicos, ofreciendo prioridad a la formación frente al ámbito profesional. Se entiende que la formación del profesorado ha de ser precisa, concreta y basarse en el ámbito académico más que en otros ámbitos.

The fully functioning person (la persona en pleno funcionamiento): Doyle (1990) concibe que la formación de profesorado debe promover el desarrollo individual, el autoconocimiento de sí mismo, la adquisición de unos valores, e indagar sobre la validez del estilo de enseñanza personal que desarrolla en el aula. Los tutores, por sí mismos, deben buscar autoconocimientos que les proporcionen unos ambientes de enseñanza proclives y productivos para el aprendizaje.

The innovator (el innovador): Doyle (1990) entiende que la formación del profesorado debería ser considerada una fuente de cambios en las escuelas, de introducir nuevas metodologías, así como

los conocimientos más recientes. La formación que reciben los educadores debe ser lo más práctica y explicativa posible, centrándose en aquellos aspectos que sean claves para que cada uno destaque frente a los demás.

The reflective professional o el profesional reflexivo: modelo apoyado por Doyle (1990). La formación docente debería ofrecer habilidades reflexivas de observación, análisis, demostración y actitud crítica. Este modelo se deriva de la metodología cualitativa, es decir, adquirir conocimientos sociales, conocimiento de las interacciones que se producen dentro del aula y del comportamiento de los alumnos.

Modelo de formación orientada individualmente o el desarrollo guiado individual: para Imbernón (1994), en esta modalidad de formación permanente de los profesores, el propio profesional de la educación es quien realiza el diagnóstico constante de las necesidades y la autoplanificación de las metas y ejercicios de su preparación ante la falta de un plan formal externo. Se fomenta el aprendizaje propio del docente, ya que los ejercicios y planificaciones de este modelo se focalizan en conseguir este fin. Es el propio educador el que elabora el aprendizaje para sí mismo. Este modelo viene fundamentado por la asunción de las siguientes concepciones: a) los profesionales de la enseñanza tienen la capacidad para guiar su propio aprendizaje, así como detectar las carencias de formación y elaborar una autoevaluación de los logros que han obtenido; b) la técnica de autoplanificación de los aprendizajes en los adultos provoca un aprendizaje mucho más rápido para ellos; y c) si los tutores ven que las metas que se han propuesto dan respuesta a sus necesidades, sienten una mayor satisfacción y se encuentran más receptivos para aprender. Como conclusión, en este modelo, los profesores desean obtener los conocimientos obligatorios, para así mejorar su práctica en beneficio de los estudiantes, donde realmente el profesor se involucra de manera voluntaria.

Modelo de observación-evaluación: según Imbernón (1994), este modelo se define como una vocación en la cual se aprende de los propios errores del profesor en su aula y centro, conocida como retroalimentaria, en el que subyace una importante virtualidad motivadora. En este modelo, se trabaja desde diferentes técnicas

(aprendizaje-asesoramiento entre iguales y supervisión con mentores). Las valoraciones que otros compañeros de la profesión realizan sobre su enseñanza resultan enriquecedoras y positivas para los responsables de la enseñanza, generando beneficios para todos. En este modelo se aporta la información necesaria al docente después de realizar la actividad, una vez conocidos los resultados, se produce una retroalimentación de las acciones, así como de los conocimientos que no han dado los resultados esperados, y que son modificados para que el educador obtenga resultados óptimos.

Los pasos necesarios para la ejecución del mismo son:

- Un encuentro anterior de la observación, en la que se acuerdan las metas, el contenido o la complicación que va a ser objeto de revisión.
- El adecuado análisis de conformidad con lo propuesto.
- Análisis de lo verificado en referencia a las metas establecidas, subrayando aquellos aspectos más relevantes de los mismos.
- Reunión de post observación/evaluación, en la que los observadores y observado comparten y reflexionen acerca de los datos obtenidos.
- Análisis de observación/evaluación, como una nueva ventaja para recapacitar acerca del proceso constante y debatir aquellos cambios que en un futuro se van a llevar a cabo de formación en línea.

Se destaca dentro de este modelo como una de las técnicas más eficaces el Coaching (el asesoramiento general entre iguales) debido principalmente a que, a través de ella, los profesores reciben consejos de otros compañeros con el objetivo de mejorar su método de enseñanza, utilizando para ello las diversas técnicas que conocen.

Modelo/proceso de desarrollo y mejora: un autor muy representativo como es Imbernón (1994) defendió este modelo. Es un excelente método de formación constante, que incide principalmente en el desarrollo profesional de los educadores, muy cercano al denominado desarrollo profesional a través del desarrollo curricular y la formación en centros. Suelen realizarse acciones relacionadas con los ámbitos de los proyectos educativos institucional-comunicativos, aunque también exige a los profesionales de la enseñanza conocimientos y estrategias específicas. Se centra en la necesidad de

los educandos para solucionar las dificultades que hayan tenido que solventar. Por esta razón, el docente es la persona encargada de poner en práctica sus destrezas, que le permiten resolver los problemas dentro del aula y así crear un clima de armonía en el mismo.

Los indicadores que el propio Imbernón (1994) ha destacado como más relevantes en este modelo son:

1. La existencia de un pacto en el comienzo del proceso que se deberá continuar por parte del centro y del área administrativa, entendiéndose que se tiene en cuenta la experimentación en la docencia y que se cuenta con todos los materiales necesarios para conseguir sus objetivos.

2. Los educandos que se encuentran dentro del colegio adquieren una formación que les facilite adquirir lo necesario académicamente obligatorio para que sus logros sean conseguidos.

3. Que los responsables de la enseñanza realicen todas las actividades necesarias dentro del proceso instructivo, sin necesidad de controlar el tiempo que dedican a ello.

4. Que el centro educativo cuente con una asignación económica que le permita obtener materiales, realizar visitas a otros centros con la intención de conocer otras formas de enseñanza que son productivas en el ámbito educativo y de contar con un asesoramiento jurídico que los oriente para realizar una buena toma de decisiones.

5. Que el proyecto educativo se dirija a encaminar el proceso, pero que el equipo docente completo sea el encargado de realizar las decisiones más importantes.

Modelo de entretenimiento: este modelo de formación analizado por Imbernón (1994) es elaborado a través de cursos de actualización científica o pedagógica en centros educativos dedicados para ese fin. Con este modelo nos encontramos ante una orientación vertical de la formación, en la que el educador es el encargado de elegir las metodologías más adecuadas para ayudar al equipo docente a conseguir los logros deseados. Además, los tutores asisten a cursos de formación, que los preparan para solucionar las situaciones que a diario se les presenten en el aula. Este modelo es el más utilizado por los educadores.

Modelo de investigación, indagativo, o basado en la indagación: este modelo defendido por Imbernón (1994) nos plantea la idea que,

sin el elemento crítico, el docente difícilmente podrá elaborar teorías propias para que, a partir de ellas, pueda interpretar y evaluar su propia práctica como educador. Se le propone al tutor una temática que sea de su interés, posteriormente este reúne la información oportuna y realiza la interpretación de los logros. Si nos basamos en la indagación, se entiende al futuro tutor como un individuo que genera su propio proceso de conocimiento, capaz de comprender que debe buscar la forma de cambiar sus actuaciones, y por ello considera necesario conocer el comienzo y consecuencias de sus actuaciones, para controlar con mayor facilidad las consecuencias de las tareas que realiza (Torres González, 1996). Este paradigma pretende conseguir un profesional reflexivo, que sea capaz de investigar las dificultades que aparecen en el desarrollo profesional y los diferentes riesgos que le rodean, así como promover acciones para el cambio. Los ejes alrededor de los cuales gira fundamentalmente la preparación de los profesores de este paradigma son: la enseñanza de habilidades técnicas asociadas con la indagación, y lo que Zeichner (1983) llama “espíritu crítico”, o lo que es lo mismo, la disposición hacia la indagación crítica. Stenhouse (1987) invita a los docentes, en la medida de lo posible, a que mediten sobre su experiencia de forma crítica, y luego comparen el estudio de la investigación con la opinión que habían percibido de la misma. La aplicación de este enfoque no sólo se observa a nivel conceptual por parte del docente, sino también en la programación del proceso de enseñanza-aprendizaje, presentando situaciones enigmáticas, inexplicables y sucesos discrepantes cuya intención es despertar la curiosidad e incitar hacia la indagación (Fernández Almenara, 2010).

Loucks-Horsley y otros (1987) señalan los fenómenos causales de este pensamiento de la formación docente, y afirman que el profesorado:

a) Es astuto y tiene la capacidad de idear una investigación que se considere diferente a los demás y guiándose a través de su propia vivencia.

b) Tiende, una parte del mismo, a buscar fundamentos para responder a cuestiones relevantes, así como a las dificultades que presenta la enseñanza.

c) Desarrolla formas alternativas de conocimiento cuando él mismo contribuye a realizar sus propias preguntas sobre la experiencia y reúne su propia información para darle respuesta.

Coincidimos con el profesor Imbernón (1994) en señalar la pedagogía de Dewey, como precursora del pensamiento subyacente a este modelo, ya que, en el marco general de su defensa por la unidad entre teoría y práctica, subrayaba la complejidad y dificultad inherente a la función de la enseñanza, exigiendo a los docentes conocer las técnicas más eficaces a través de su desarrollo en el aula. No sólo podemos destacar como precursor de este modelo a Dewey, sino también a Zeichner (1983), considerado como un gran seguidor de Dewey, a quien también calificaba como una persona innovadora y con capacidad para resolver cualquier problema que se planteara desde la investigación. A lo largo de este modelo basado en la indagación, se ha demostrado que el docente que piensa es un educador que descubre, que entiende que su saber es desconfiar de lo que ya conoce. El profesor en sí mismo es un investigador, cualidad innata en los docentes, que se debe poner en marcha por cualquier profesional de la enseñanza siempre que se sienta absolutamente satisfecho con su trabajo en el centro educativo. Este modelo presenta diversas formas de desarrollo en la práctica, no obstante, y aún desde estas coordenadas, parece posible señalar algunos pasos orientativos que puedan guiar su puesta en práctica.

Exponemos los pasos que propone Imbernón (1994) para poner en práctica este modelo:

- De manera individual o grupal, los profesionales de la educación poseen la habilidad de detectar un contexto difícil o un tema llamativo para ellos.

- Formulan diferentes vías de recogida de información sobre el dilema planteado, que integra referencias, tanto de un análisis bibliográfico como de un estudio de los resultados que se han conseguido en el aula o en el grupo. Dicha información se analiza por uno o varios docentes, plantean las modificaciones necesarias y vuelven a conseguir nueva información, nuevos pensamientos, para estudiar cómo repercute la mediación que se ha realizado y así, seguir con el proceso de formación desde la parte no teórica.



Gráfico 1. Modelos de desarrollo profesional del profesor. Fuente: Imbernón (1994).

Una vez analizados los diferentes modelos, describimos los criterios por los que estos se han regido en su desarrollo (Imbernón, 1994):

Los elementos teóricos y la fase de la investigación, cuestiones que inciden en la comprensión, destrezas y conductas de los estudiantes, en los centros educativos.

La aplicación de los programas, esto es, cómo se lleva a cabo su concreción en la práctica escolar, así como los criterios y estrategias que se recomiendan para su desarrollo en función de las heterogéneas situaciones.

La evaluación de los resultados, constatando evidencias indicativas que aconsejen cambios en la realidad educativa orientados a su mejora.

La organización de la gestión del proceso, con la finalidad de dirigir el diseño y puesta en práctica de un concreto modelo de formación.

Consideramos necesario incluir estos criterios, que se centran en la fundamentación teórica, la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos, la comprobación de los resultados y la organización del proceso de formación.

Modelo técnico: la defensora de este modelo es Martínez Sánchez (1996). Proporciona recursos y técnicas que el docente debe aplicar en

su ejercicio profesional. El profesional de la educación es el encargado de provocar situaciones de aprendizaje para el estudiante. En el tutor no es tan importante dominar el conocimiento científico, sino conocer la forma de poner en práctica las diversas técnicas en el aula.

Modelo de orientación de pensamiento sobre la experiencia: Martínez Sánchez (1996) indica que en este modelo prevalece la resolución de problemas prácticos del día a día. El educador piensa y planifica en base a los conocimientos y experiencias previas que ya ha experimentado en otras situaciones similares. De ahí, que las tareas que se realizan llegan a conseguir sus objetivos propuestos.

Modelo práctico-artesanal: los autores que defienden este modelo son Pérez Gómez (1998) y Zeichner (1983). La enseñanza es entendida como una actividad manual. En ella se emplea el proceso de repetición, es decir, aprender a través de los errores cometidos, que le dirige a conseguir una sabiduría profesional generacional, que se trasmite a través de la propia experiencia del docente que lleva años impartiendo enseñanza, y que sólo se comprende si te encuentras presente en el aula con los estudiantes. El educador es experto en el contenido que enseña y creativo en los modos de transmitir sus conocimientos, en las diversas situaciones en el aula y en el sistema de evaluación que él mismo puede desarrollar en la clase. El conocimiento profesional es el que producen los profesores cuando transmiten su propia experiencia.

Modelo técnico-academicista: Pérez Gómez (1998) crea un único enfoque ensamblando las dos perspectivas (técnica y academicista), sosteniendo que son complementarias ambas teorías. Se instituye una divergencia entre el aspecto teórico y práctico, prevaleciendo lo práctico ante lo teórico. Se debe realizar la práctica con los medios adecuados para conseguir los logros propuestos. Al docente se le plantean problemas en el aula de aspecto técnico, por ello, él debe dominar aparte del conocimiento teórico, nociones prácticas o instrumentales para que sepa abordar la situación sin que los discentes se den cuenta de la problemática que está ocurriendo en el aula. El conocimiento que el docente debe poseer es saber de qué manera actuar y como se desarrolla en contraposición al conocimiento científico elaborado por expertos ajenos a ellos.

Modelo de investigación-acción: el principal precursor de este modelo es Stenhouse (1987), que considera la enseñanza desde la perspectiva artística construida desde la reflexión creadora, y no admite fácilmente el perfeccionamiento profesional de los educadores sin una implicación de estos procesos de investigación-acción. Los docentes deben ser conscientes de la transcendencia de su función, de las implicaciones de su docencia en el ámbito de lo antropológico, de lo político y de lo moral. De todo ello, podemos deducir la necesidad, desde la formación inicial, de inculcar en el enseñante, en el futuro, aptitudes positivas hacia la reflexión e innovación permanente de su práctica profesional, lo que le va a facilitar, en gran medida, la ampliación de sus niveles de autonomía en su labor y avanzar en su profesionalización.

Por lo tanto, el buen docente ha de hacerse y serlo, en función de los problemas existentes en el contexto donde interviene. Ser buen profesor implica pensar sobre la práctica diaria en un escenario determinado, con una cultura singular y unos problemas de enseñanza genuinos. Las contribuciones de este modelo a la formación del profesor implican una concepción del educador como agente de un rol activo en cuanto a los fines de la educación, así como respecto al diseño y desarrollo curricular. La investigación-acción representa una metodología apropiada y valiosa para la instrucción y el desarrollo profesional de los docentes.

Modelo mediacional: fundamentado por De la Torre (1983), establece la existencia de una realidad dinámica, múltiple, socialmente constituida y divergente, y desde ella el currículum se basa en el significado que las personas les atribuyen a los hechos, en este modelo se da prioridad al autoaprendizaje y a la reflexión. Los docentes y alumnos son constructores activos de su propio conocimiento basado en su experiencia, que le lleva a entender y elaborar sus propios saberes. El profesor, en este caso, es un mediador de los métodos de enseñanza-aprendizaje, destacando la relevancia tanto suya como del estudiante. El interés de este modelo radica en saber las diversas formas de razonamiento que se dan en la imaginación del educador para el ejercicio de su actividad profesional.

Modelo ecológico: según De la Torre (1983), la vida en las aulas es concebida como un espacio de intercambios socioculturales,

extrayendo del modelo mediacional la mutua influencia de alumno-profesor y la importancia que concede al cambio de significados.

Este modelo ecológico presenta una serie de características:

- a) Es naturalista, ya que intenta captar los puntos más significativos de la realidad dentro del aula.
- b) No se queda en encontrar los procesos epistemológicos, sino que intenta buscar la relación entre el entorno social del aula y la conducta de las personas que en ella intervienen o inciden desde el entorno inmediato.
- c) Gusta de una perspectiva sistémica.
- d) El aula es considerada como una especie de microsistema social caracterizado por su multiculturalidad, simultaneidad, inmediatez, imprevisibilidad e historia propia.

Según los expertos pueden presentar dos orientaciones claramente delimitadas:

❖ **Submodelo semántico-contextual de Tikunoff (1979)**, que considera tres tipos de variables:

- Situacionales: definen el clima físico y psicosocial donde se producen los intercambios. En primer lugar, se encuentran los objetivos que los agentes implicados en el proceso tienen que cumplir. Y, en segundo lugar, el escenario en el que se desarrolla el proceso educativo.
- Experienciales: se refieren a las vivencias que los docentes y discentes manifiestan como esenciales en su forma de aprender y comunicativas (los conocimientos fruto de la interacción de las personas en el centro).
- Interpersonales y grupales: se refieren a las variables comunicativas. La información es transmitida a través de un proceso en el que intervienen un gran número de personas, donde la información que recogen se puede emplear en situaciones nuevas de aprendizajes con sus estudiantes.

❖ **Submodelo ecológico de Doyle (1978)**, según el cual el espacio dedicado a la enseñanza se estructura en dos

subsistemas que dependen uno del otro, por un lado, la configuración de los ejercicios académicos; y por otro, la participación de los miembros que se encuentran inmersos en él. En este modelo, el aula se considera un sistema complejo de intercambios donde la información nace de diferentes fuentes y en varias direcciones.

Modelo funcionalista: el autor más representativo de este modelo fue Ferry (2001), que parte de las funciones del profesor en su centro de trabajo. Se preocupa por la eficacia de la escuela en relación con los roles que se les han otorgado a los docentes, que deben cumplir sus funciones educativas.

Modelo científico: Ferry (2001) defiende este modelo que se apoya en las soluciones científicas para resolver la práctica docente. Los profesionales de la enseñanza tienen que dar respuesta desde el ámbito científico a los problemas que surjan en su actividad práctica diaria.

Modelo situacional: su precursor fue Ferry (2001), enseñando que se centra en las situaciones de intervención con las que se va a encontrar el propio docente en el ejercicio de su profesión. Se promueve una formación focalizada en el enseñante y en la variedad de experiencias educativas que vive, las cuales tienen que conocerlas para poder solucionarlas de manera adecuada. Bajo este modelo se entiende la actividad práctica docente como una actuación individual, única e irrepetible que se produce en el entorno académico.

Modelos simultáneos o concurrentes: Rebolledo (2015) establece que dentro de un mismo plan de estudios es necesario incluir a la vez tanto la formación científica que el profesorado desarrollará en su docencia como la formación didáctica.

Modelos consecutivos: este modelo defendido por Rebolledo (2015) señala que se distinguen cada uno de los tipos de formación independientemente, por tanto, el educador recibe en primer lugar una formación común y seguidamente una formación específica en el ámbito en que cada uno de ellos se quiera especializar.

A raíz de los modelos propuestos por Imbernón (1994) sobre la formación del profesorado a los que nos hemos referido, observamos

el posicionamiento de diferentes autores, que centramos en los siguientes cuatro focos a tener en cuenta:

a) La formación cultural general: es esencial que los docentes, en la medida de lo posible, cuenten con una gran formación cultural, ya que cuando recordamos a los mejores profesores, en la mayoría de las ocasiones, se les relaciona con la gran cantidad de información que nos han ido aportando a lo largo de sus clases magistrales.

b) La formación humana: los docentes no son solo personas que tienen una carrera universitaria, sino que, para ejercerla, se han formado en todos los ámbitos a lo largo de su vida para llegar a ser grandes profesionales de la docencia. En este caso, nos centramos en el tema de los valores de las personas que se han implicado a lo largo de los años dirigiendo hacia dónde quieren orientar su enseñanza los profesionales de la educación.

c) La formación científica y disciplinar: en los docentes es imprescindible que sean buenos científicos a la hora de buscar nuevas formas de desarrollar sus conocimientos y poseer la capacidad de transmitirlos a sus estudiantes. Además, es necesario, que los docentes conozcan las diferentes fuentes donde pueden encontrar contenidos acerca de la asignatura que van a impartir. En referencia a la temática que nos ocupa, los docentes son formadores científicos ya que en su trabajo diario se considera pertinente que realicen actividades autodidactas del conocimiento, como es la búsqueda autónoma de conocimientos.

d) La formación técnica: el término formación técnica se refiere a la función que cada docente realiza en su ámbito de estudio y/o trabajo, esto es, un educador generalista no desarrolla las mismas técnicas en sus clases que un profesor de biología o de derecho. Con ello, nos referimos a la manera de actuar que emplea cada uno de los docentes en sus centros de trabajo, pero sin resultar nunca excluyentes cada una de ellas entre sí, es decir, cada tutor tiene una forma de actuar dependiendo del ámbito o materia que desea impartir.

1.5. El continuum de la formación: el desarrollo profesional del profesorado.

Entendemos la formación del profesorado como un continuo que va desde la formación inicial hasta la formación permanente, que coincide a su vez con el desarrollo profesional del docente. Por ello, vamos a analizar en este apartado diferentes concepciones de la formación inicial y permanente del profesorado.

1.5.1. La formación inicial.

La formación inicial ha sido objeto de numerosos estudios e investigaciones a lo largo de la historia. Al hablar de formación del profesorado, esencialmente de la formación inicial, se nos vienen a la cabeza autores tan representativos como Marcelo (1991), al que aludiremos seguidamente o Montero (2002), que comentaba como la formación del profesorado era un término que se relacionaba de manera significativa con el término formación inicial, al considerarlo que resultaba pertinente que existiera una formación más consolidada y adaptada a las necesidades que las distintas reformas educativas que se proponían en el sistema educativo. Defendían este postulado autores como Canario (1991) quien mencionaba que la formación del profesorado hace años era conocida sólo como un proceso de formación inicial, pero con el paso del tiempo se ha ido ampliando, también a la formación continua. Marcelo (1991) también indicaba que la formación inicial del profesorado se construía sobre un conjunto de ejercicios estructurados que proporcionaban al futuro profesorado los conocimientos que les eran solicitados para desempeñar esta tarea docente, focalizada en la etapa de Primaria y Secundaria. Con posterioridad, este mismo autor defendía la propuesta de crear profesionales de la enseñanza que se adapten y sean capaces de adecuar sus enseñanzas a las necesidades que la sociedad demanda (Marcelo, 2009). En la misma línea, Bolívar (2006) ya corroboraba lo indicado, añadiendo que, aunque en la formación inicial no se pueden predecir esas necesidades de la sociedad, sin embargo, en este tipo de formación, los docentes deben estar abiertos a introducir modificaciones, ya que en cualquier momento se les pueden presentar y es oportuno atenderlas. Este autor, en base a la formación inicial de

los profesores en los países europeos, clasificaba dicha formación en dos dimensiones: por un lado, la dimensión pedagógica en la Educación Preescolar y Primaria, encaminada a ofrecer las bases para la organización y al mismo tiempo la gestión de la clase; y, por otro, la disciplinar en la etapa de Educación Secundaria, que focaliza su atención en el manejo de los conocimientos de la materia que se va a impartir (Bolívar, 2007). Además, Gil Madrona (2000), en el ámbito de la Educación Infantil, también trataba este tema, señalando que tipo de formación necesitaban recibir los docentes, proponiendo que los futuros aspirantes a profesionales de la enseñanza investiguen las razones desde el punto de vista científico del proceso de la enseñanza, comprobándolas y cuestionándolos a través de la práctica, siendo necesario pensar y modificar los aprendizajes, adaptándolos a las circunstancias del proceso de enseñanza. Continuando con la formación inicial del profesorado en Educación Infantil, varios autores han estudiado las percepciones que los docentes de la antigua diplomatura manifestaban sobre su formación, destacando que los profesionales de la enseñanza se encontraban con una preparación que no los capacitaba para enfrentarse a la docencia, a la vez que esta carecía de los conocimientos pedagógicos que se adaptasen a los conocimientos de los estudiantes (Ancheta, 2006; Imbernón, 2007; Mérida, 2009; Torres, 2006).

Una vez analizados los principales aspectos de la formación inicial, destacamos a continuación las cuestiones que se han tenido en cuenta con respecto a los docentes dentro de la temática que nos ocupa, sostenida por diversos autores.

Rosales (1987) establece una serie de aspectos que deben ser tratados para incentivar una actitud positiva en la recepción de cualquier estudiante en el inicio de su formación:

- a) Suministrar un conocimiento lo más amplio posible del proceso de integración en sus extensiones teórica y práctica.
- b) Formación psicopedagógica asentada en la comprensión de los diversos tipos de carencias y sus posibles maneras de atención e intervención.
- c) Instrucciones doctrinarias y prácticas de métodos pedagógicos para adecuar la enseñanza a las peculiaridades de los estudiantes y crear una motivación entre los mismos para encontrar las ventajas del aprendizaje. Métodos de

trabajo cooperativo y socializado frente al carácter competitivo de la enseñanza tradicional.

d) Incremento de las relaciones humanas en la etapa de formación inicial, para dirigirse hacia un paradigma de signo más humanista como medio de provocar actitudes positivas hacia la integración.

Imbernón (1994) amplía los puntos a tener en cuenta, proponiendo:

- Elaborar unos criterios para establecer una selección de los estudiantes que deseen cursar magisterio. Estos criterios no solamente se basan en su nivel de conocimientos, sino en conocer la capacidad para realizar oratoria (comunicación) y creatividad en la elaboración de las tareas.
- Incrementar los años de formación académica de la educación universitaria de los docentes, fomentando así una mayor calidad de sus estudios.
- Sistematizar la organización de los centros de formación del profesorado, unificando todos en uno sólo.
- Focalizar la formación en la práctica docente.

Medina (1997) destaca que la base esencial que compone el temperamento del tutor es la experiencia teórico-práctica. Por esta razón, en los inicios de la formación del profesorado, se considera necesario que el docente se enfrente a situaciones en las cuales:

- Seleccione los momentos que más han destacado para el educador dentro de su formación académica y los desarrolle dentro del aula.
- Demuestre la causa y organización de las situaciones.
- Descubra los aspectos más relevantes de su puesta en práctica y de sus ausencias, ofreciéndolo a la comunidad educativa.
- Asuma los aspectos más valiosos y los más ingratos de su dimensión biográfica personal.

La formación inicial comienza con la socialización profesional y la asunción de principios y reglas. Según Elbaz (1983) es preciso que se evite proyectar una imagen de modelo profesional dentro del ámbito asistencial, ya que posteriormente será reclamado para desarrollar en la formación de los alumnos, debido a que su papel se considera

esencial para que los mismos continúen adquiriendo conocimientos, así como para crear un clima de acomodación en su aprendizaje autónomo.

Parilla (2003) propone forjar una nueva identidad docente, donde el educador sea una persona competente desde el ámbito pedagógico, con la iniciativa de indagar y especular sobre la puesta en práctica de la docencia con otros docentes, y siendo consciente de la imagen que su profesión representa social y moralmente en el ámbito educativo.

Entendemos, por tanto, que los profesionales de la enseñanza nunca abandonan sus hábitos de estudio, sino que, por lo contrario, se van enriqueciendo conforme a lo que la sociedad les demanda. Por ello, la formación inicial siempre tiene que ir vinculada con una formación permanente que afiance los contenidos aprendidos.

1.5.2. La formación permanente.

A continuación, vamos a analizar qué se entiende por formación permanente basándonos en autores como Knowles (1978), Griffin (1983), Rudduck (1987) o Calatayud (2006).

En el Libro Blanco para la reforma del Sistema Educativo (1989), la formación permanente se concibe como una propia reflexión de personas que se dedican a una misma actividad profesional, con la que se pretende hallar el desarrollo de la tarea común a desarrollar y encontrar una aplicación práctica desde los conocimientos que ya poseen.

En relación a la formación permanente del profesorado, Calatayud (2006) contempla algunas de las características de la misma:

- Una instrucción que responda a las insuficiencias reales de los docentes.
- Que facilite la innovación pedagógica, así como la reflexión sobre la propia experiencia docente.
- Que realmente ayude a la actuación de los conocimientos y estrategias docentes.
- Con contenido tanto teórico como práctico.
- Impartida por ponentes de contrastada calidad.
- Que permita la apertura y colaboración con diferentes centros.

- Que posibilite espacios de reflexión para facilitar el intercambio de experiencias.
- De carácter obligatorio y no opcional.
- Que mantenga presente la realidad de los centros educativos y sus aulas.
- Variada y de calidad.
- Que esté dotada de una inversión adecuada en recursos personales, materiales, tecnológicos o de cualquier otra índole.

Por lo tanto, nos interesa analizar los aspectos referidos a los principios y estrategias que orientan las actividades de aprendizaje que los profesionales preparan y realizan una vez que finalizan el grado y se incorporan de forma activa en la enseñanza. Pero, ¿por qué “desarrollo profesional de los profesores”? Se emplea este concepto porque se concibe que es el que mejor se adecua al pensamiento del profesor como experto de la enseñanza que se ha ido adaptando a las circunstancias que ellos mismos solicitaban que fueran satisfechas. Aunque, como a continuación veremos, dependiendo del término en el cual nos centremos (desarrollo o formación), la formación del profesorado tendrá unas connotaciones positivas o negativas.

Al utilizar la palabra “desarrollo”, entendemos que la formación del profesorado es continua, esto es, que es evolutiva de acuerdo con los objetivos y perspectivas que van alcanzando los docentes en el mundo laboral dentro de los sistemas educativos.

Además, cuando hablamos de “el desarrollo profesional de los profesores” se trata de un concepto totalmente contrario a lo anteriormente mencionado, ya que en este caso hablamos de la concepción que el docente tiene de cambio con respecto a la organización y al contexto.

Como hemos podido comprobar, los términos entre sí son una contradicción, ya que se produce una diferencia entre los mismos. Una vez que ya hemos aclarado los conceptos, analizamos las diferentes definiciones sobre desarrollo profesional de los profesores que los autores han proporcionado.

En primer lugar, Rudduck (1987) concibe el desarrollo profesional del profesorado como la habilidad de un educador para captar la atención de la clase, detectar los temas interesantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje; y, para finalizar, encontrar comunicación con compañeros de la misma rama para que le presten su ayuda en

cualquier tarea del centro. Esta definición nos plantea que el desarrollo profesional del profesorado es una actitud continua de indagación de las soluciones a los inconvenientes que se les presentan en la vida cotidiana de los centros durante su actividad docente.

Por otra parte, Griffin (1983) ha definido el concepto como cualquier acción programada que altere la experiencia docente y las creencias del centro para guiarlo hacia una meta predeterminada.

En esta definición no cabe duda que el ejercicio del desarrollo profesional del profesorado no repercute solo en los docentes, sino en cualquier persona que tenga responsabilidad en el centro.

La mayoría de las actividades que se han asociado al desarrollo profesional de los profesores han sido criticadas por la irrelevancia que parecía que tenían en su contenido. Los responsables de realizar estas actividades son siempre profesionales con experiencia que, casi siempre, conocen a la perfección las normas que han de cumplirse y, por lo tanto, por las que se regirán para el adecuado cumplimiento de los objetivos que por medio de las actividades se han propuesto alcanzar. Al hacer referencia a un tipo de actividad, mediante la cual se van a impartir conocimientos a adultos, Knowles (1978) propone una serie de principios que son necesarios en las actividades con personal docente con experiencia y que exponemos a continuación:

1. La motivación de aprender de los adultos reside en el momento que encuentran necesidades o intereses que les producen satisfacción.
2. Los principales temas para que los adultos aprendan se dirigen a temas de la vida real, así como a situaciones diarias.
3. Las situaciones empíricas son los recursos más útiles en el aprendizaje adulto.
4. Los adultos se sienten más confiados consigo mismo cuando autodirigen su propio aprendizaje.
5. En esta educación tratamos con adultos, por lo tanto, las formas y estilos no son iguales que en la enseñanza con niños.

Desde esta perspectiva del desarrollo profesional podemos destacar los siguientes principios:

La **interactividad**. Este elemento nos hace saber que el desarrollo profesional de los educadores se debe encaminar a la búsqueda de la interacción de las distintas perspectivas que les rodea, y, por lo tanto, tienen una gran influencia sobre el desarrollo profesional de los docentes (Griffin, 1983).

La **comprehensividad**. Este segundo elemento ha sido propuesto por Honey y Vaughan (1983) que indican que la finalidad era cubrir la necesidad de integrar cada una de las actividades que se desarrollaran dentro del plan global, así se acabarían resolviendo cada uno de los interrogantes que se propusieran en las actividades educativas.

La **continuidad**. Nos referimos en este caso a la idea de que el desarrollo profesional de los profesores no son actividades puntuales, sino que se construye a través de un proceso continuo a lo largo del tiempo para comprobar la eficacia de las actividades (Ward, 1985).

La **potencia**. El elemento potencia nos deriva a entender el desarrollo profesional del docente como una necesidad de relevancia, así como de practicidad del contenido que se vaya a impartir y potenciar la eficacia de la actividad. Los docentes deben procurar que los contenidos que se impartan en el ámbito teórico tengan también una utilidad en el ámbito de la práctica, para que entre ellos exista una interacción que facilite la buena enseñanza en el aula por parte de los docentes, que son en este caso el personal con más responsabilidad en el ámbito que nos ocupa.

La **participación**. Dentro de la actividad del desarrollo profesional de los profesores es importante destacar que la colaboración de los profesionales de la educación en la organización de la actividad provoca que se revele como un acto de gran implicación por su parte. Stevenson (1987) comentaba que las actividades encaminadas al desarrollo de los docentes era necesario que se planificaran cuando estuvieran presentes un gran número de profesionales del centro educativo.

Otros autores como Saras y Contreras (1980) también mencionaron algunos principios más, aparte de los citados anteriormente, que se deben tener en cuenta en el desarrollo profesional del docente y que son los siguientes:

Coherencia: los autores entienden la necesaria correspondencia que debe existir entre el contenido y las diferentes propuestas metodológicas de las actividades de desarrollo profesional del profesorado.

Actividad: consideran la necesidad de incluir elementos de práctica dentro de cualquier programa de perfeccionamiento docente.

Flexibilidad: hace referencia tanto a la estructura como al contenido de dicha actividad docente, en la medida de lo posible,

incluyendo diversas alternativas a las actividades propuestas y también cursos de formación para los docentes, según sus propias demandas.

En relación a lo expuesto sobre la formación permanente del profesorado, nos decantamos por un modelo de formación denominado: “formación indagadora-reflexiva” basado en la participación y centrado en la escuela como estrategia formativa (Torres González, 2002). Consideramos al educador como un profesional activo que busque e indague en la enseñanza, consiguiendo crear un método de trabajo propio que le proporcione libertad para actuar en base a los conocimientos que ha obtenido durante su etapa como estudiante. Desde esta perspectiva indagadora-reflexiva de la formación del profesorado, Villar (1994) destaca que el objetivo principal de la formación del profesorado consiste en formar un docente emancipador, con actitud crítica y al mismo tiempo que innove en su práctica como profesional de la educación. Este modelo formativo debe estar soportado por los siguientes principios:

1. La enseñanza hacia los docentes desde el punto de vista práctico se ha de desarrollar en las diversas situaciones mediante la interacción de los elementos que lo conforman (alumnos, profesores y la estructura del centro).

2. Elección de las corrientes de investigación psicoeducativas y sociológicas que incrementan la estandarización de guiones que facilitan los ejercicios relacionados con las dificultades de los profesores.

3. La organización del programa estará basada en los principios de valor educativo y se tendrán en cuenta mediante las acciones que conllevan a la identificación de los efectos y los resultados consecutivos.

4. El tutor desarrollará una enseñanza reflexiva (crítica) que se entiende como un proceso de estudio crítico que el docente utiliza mediante el razonamiento.

Desde la perspectiva de la formación como un continuo, expuesta anteriormente, la Unión Europea, partiendo de la base de los diversos sistemas de formación inicial del profesorado, se plantea en el ámbito político, diferentes formas de actuación dentro de la formación permanente. En este sentido, se comentan algunas de las soluciones que han sido planteadas por la Comisión de las Comunidades Europeas (2007):

1. - Puesta en práctica de programas de formación del profesorado en etapas universitarias y post-universitarias, con la finalidad de

- conseguir en los futuros docentes la habilidad que garantice la profesionalidad del docente en los conocimientos que imparte.
2. - Refuerzo de los vínculos entre formadores de profesorado, profesorado en activo, el mundo del trabajo y otros organismos implicados. En estas acciones, los centros de educación superior desarrollan un papel fundamental como creadores de asociaciones con centros de enseñanzas, con el fin de garantizar que la formación del profesorado se basa en actuaciones sólidas y de buenas prácticas en las aulas.
 3. - Proponer un elemento esencialmente práctico en la formación, donde los responsables encargados de adoctrinar a los futuros docentes, tengan una noción del aspecto práctico de la enseñanza y lo empleen en sus aulas.

Para concluir, destacamos que la formación inicial y la formación permanente se consideran esenciales en la formación del profesorado. El desarrollo profesional de los docentes ha quedado delimitado por los diferentes autores. Sin embargo, en nuestro trabajo hemos elegido como modelo de formación el indagativo-reflexivo, lo consideramos el más eficaz de ellos, porque se reconoce al profesional de la educación como un individuo activo que investiga en la forma de transmisión de los conocimientos logrando conseguir un método de enseñanza propio.

2. Educación intercultural. Movimiento migratorio.

2.1. Introducción.

Europa ha sido considerada como un lugar de recepción de inmigrantes, debido a la proximidad con el continente africano. En este caso, España se ha convertido en un país de destino para los inmigrantes de los países de Sudamérica y otras partes del mundo. Actualmente los movimientos migratorios han provocado un aumento de los flujos migratorios, convirtiéndose nuestro país en uno de los que más población inmigrante posee dentro del continente europeo. El incremento de las personas inmigrantes en nuestro país es debido a varias causas entre las que se encuentran los conflictos, violencia, la desigualdad social o económica y la pobreza que existía en sus países y que han forzado a estas personas a trasladarse a otros lugares. A todo ello se añade la permanencia de los inmigrantes en nuestro país,

que favorece el incremento de este movimiento. En el caso de Andalucía, la migración tiene una relevancia destacada dentro del Estado Español, debido a la proximidad con el continente africano, lo cual favorece la llegada masiva de inmigrantes. Una vez que ya han asentado sus vidas en territorio español, sus familias se trasladan a España y se establecen aquí, en las provincias andaluzas.

En este apartado inicialmente, se hace una revisión conceptual del término migración; seguidamente, se exponen las diversas clasificaciones que han realizado los autores sobre el concepto; para posteriormente, realizar un recorrido por sus diferentes teorías. A continuación, nos centramos en su marco legislativo; y seguidamente, aportaremos los datos más recientes sobre los alumnos escolarizados en los centros educativos; para finalizar, analizaremos las respuestas educativas a los escolares inmigrantes en nuestra Comunidad Autónoma.

2.2. Marco conceptual de la migración. Delimitación conceptual.

La Real Academia Española (2017) entiende el movimiento migratorio como el acto de trasladarse de un lugar a otro destino para quedarse en él. No debemos basarnos en una única conceptualización que se ha extraído de una fuente de información, sino que vamos a reproducir a continuación diversas definiciones del término que durante un extenso periodo de tiempo se les han ido dedicando a la misma.

En el Código Civil (1989) encontramos definido el término movimiento migratorio como la relación política y jurídica que une a un individuo con un país determinado.

En relación con el término migración, diversos autores han desarrollado definiciones sobre el mismo que exponemos a continuación:

Se entiende la migración bajo la perspectiva de Eisenstam (1954) como el traslado físico de una persona o un grupo de individuos de una localidad a otra, implicando la modificación de un estado social anterior para integrarse en otro diferente.

En igual sentido, Hagerstrandt (1957) entiende la migración como un traslado de una vivienda a otra.

En esta misma línea, Pertersen (1968) manifiesta que la migración es, en términos generales, una inclinación permanente en los seres humanos que se desplazan desde una distancia relativamente significativa del lugar de origen.

Siguiendo las ideas conceptualizadas por Pertersen, autores como Grinberg y Grinberg (1984) en años posteriores, han ampliado la definición, entendiéndola como un traslado de una región a otra diferente de una persona, en un periodo de tiempo lo suficientemente extenso como para que pueda adquirir las costumbres del lugar al que se traslada.

Basándose en las definiciones de los autores anteriores, Arango (1985) entiende la migración como un cambio de vivienda o residencia que tiene que ser motivada de manera significativa para la persona que se traslada y que sea de duración larga.

Unos años después, Oso (1997) conceptualizó la migración como un desplazamiento de un lugar de residencia a otro que conlleva en sí mismo una variación de las tareas para la persona trasladada.

Por otro lado, Blanco (2000) elaboró una definición del concepto migración, que contradice en algunos matices a las definiciones anteriores, ya que la autora la entiende como un movimiento que suponga para la persona un cambio en cuanto a su entorno político-administrativo, social y cultural dentro de un periodo de tiempo duradero, con la finalidad de que puedan afianzarse las nuevas actuaciones en el individuo y donde los hechos se interrumpan al trasladarse a otro lugar de residencia. A esta definición, se añade que no se considera migración cualquier viaje que se realice por negocios o estudios.

En base al posicionamiento mantenido por los diferentes autores, Giménez (2003) concibe la migración como un movimiento de un individuo o de un grupo de personas de su lugar de residencia hacia otro lugar, cuya finalidad es conseguir un progreso en su vida actual o arreglar alguna situación que no es grata para la persona.

Desde nuestra perspectiva, entendemos la migración como un movimiento que realiza una persona desplazándose de un lugar de residencia a otro, adoptando nuevos conocimientos sobre la zona de residencia y que principalmente sea un viaje de larga duración que le permita asimilar las nuevas costumbres.

En esta revisión conceptual además del término migración, existen dos conceptos que están íntimamente relacionados como son: multiculturalismo e interculturalidad.

Hablar de multiculturalismo, según Torres (2004) exige manifestar las diversas formas de autoridad que se manejan en las sociedades en las que vivimos, que son sustentadas como resultado no solamente de las estructuras económicas y políticas, sino también mediante la elaboración de una fuerte organización de discursos y prácticas que fomentan la construcción de las diferencias persistentes.

En palabras de Moret (2007), el multiculturalismo es la convivencia de diversas culturas dentro de un similar contexto, mientras que interculturalismo sería las relaciones que se dan entre las mismas culturas. Derivada del término multiculturalismo, nos encontramos con educación intercultural o interculturalidad que comprobaremos a continuación como algunos autores las han definido.

Muñoz (1997) manifiesta que la interculturalidad no tiene que relacionarse con la instrucción de alumnos que pertenecen a un grupo cultural minoritario, sino a una educación que permita crear un clima de convivencia incorporando la diversidad de culturas en una sociedad.

La interculturalidad es entendida por Alsina (2003) como la relación entre culturas, especificando que la acción que se lleva a cabo en ella es de interacción.

En esta misma dirección, Castro (2003) concibe la interculturalidad como un proceso que tiende a establecer la igualdad entre todos los individuos, permitiendo que participen los miembros de todos los sectores de la sociedad.

Diez (2012), al hablar sobre la interculturalidad, propone tres perspectivas para abordarla en la escuela: Educación Compensatoria, Educación Multicultural y Educación Intercultural.

En relación con la interculturalidad, Arnáiz (2002) establece los principales fines que se plantea la Educación Intercultural:

- a) Si se refiere a la población migrante:
 - Guiar a los estudiantes migrantes a conocer la ciudad de acogida, los servicios sociales, sus defensores laborales y las asociaciones que les pueden ser de ayuda, ofreciéndoles información

de los instrumentos de ayuda y defensa con los que cuentan en el caso que les sean precisos.

- Conservar su propia cultura, facilitando una ayuda en relación con su idioma, religión, rutinas de la infancia y cultura, con el fin de que no desaparezca la suya.
- Lograr la equidad de derechos en el ámbito laboral, la posibilidad de obtener una vivienda adecuada y establecerse en ella.
- Equiparar las oportunidades académicas y sociales de los estudiantes de dispares conjuntos raciales, consiguiendo que se disminuya la competitividad en la escuela y evitar así el abandono escolar que existe por parte de este colectivo.

b) Si se refiere al volumen de la población establece:

- Obtener la igualdad de oportunidades. Conseguir que la misma sea segura para cualquier hombre, mujer y niño, sea o no de una misma cultura.
- Conseguir que todas las personas entiendan la diversidad cultural mediante el desarrollo en los escolares de un constante interés del conocimiento de la cantidad de personas de diversas culturas que se comunican en un mismo contexto, con la intención de comprender la diversidad como instrumento que beneficia a la sociedad. Todo ello se logra mediante el estudio del desarrollo histórico de las ciudades que constituyen las culturas minoritarias, así como la conexión que se establece con la mayoría de la sociedad.
- Defender la existencia de diferentes culturas que conviven en las sociedades entendiéndolo como instrumento que beneficia a la sociedad.
- Despertar en los estudiantes la curiosidad por otros alumnos que son de diferentes culturas, fomentando que se despierte un interés por conocer esas culturas de los niños con los que se relacionan.

- Enseñar los valores y actitudes, las habilidades cognitivas, sociales y afectivas para establecer en el estudiante la seguridad de aceptar la sociedad que le ha tocado vivir, consolidada por la conjunción de tantas culturas.

Nos sigue resultando extraño que todavía las personas no entiendan la diversidad de una manera adecuada, por ello una gran experta y profesional en el tema de la inmigración, como Soriano (2012) considera que la educación no posee la suficiente calidad si no es abordada desde una perspectiva intercultural.

2.3. Clasificaciones sobre migración.

Una vez elaborada esta revisión sobre el término de migración, desarrollamos a continuación las variadas clasificaciones que se han elaborado por diversos autores sobre la misma.

Berner (1967) plantea una amplia clasificación de las migraciones atendiendo a diferentes criterios.

- a) Estacionales: individuos que se cambian de residencia dependiendo de la solicitud de puestos de trabajo en determinadas épocas del año, por ejemplo: Navidad, verano y Semana Santa.
- b) Temporadas reiteradas: son personas que son contratadas en la misma empresa durante un tiempo determinado en una temporada y posteriormente la empresa los vuelve a contratar por su eficacia en el trabajo que realizaron.
- c) De varios años: son personas cuya perspectiva de la estancia en un país es de poco tiempo, principalmente para ganar dinero y volverse a su país.
- d) Indefinidos: son los tipos de migraciones menos frecuentes, con respecto a las expectativas de partida del individuo. Consiste en un viaje en el que no se conoce cuándo regresa la persona que abandona su país.

Si se utiliza el lugar como criterio de clasificación, podemos encontrar los siguientes tipos de migraciones:

- a) Interiores: hacen referencia a aquellas que se producen dentro de un mismo país.
- b) Exteriores: hacen referencia a aquellas donde se produce un cambio de vivienda e implica realizar un viaje fuera del país.

Si atendemos al criterio de modo de vida, existe una mayor afluencia de viajes para establecerse en zonas de gran dimensión.

Teniendo en cuenta las necesidades y demandas profesionales, podemos establecer la siguiente clasificación (Berner, 1967):

- a) Buscar un status profesional estable: este tipo de migración se relaciona con los trabajadores del campo que se integran al mundo laboral en las industrias.
- b) Exigencia de la actividad profesional: son movimientos de personas que se trasladan a otros lugares por motivos laborales o académicos.
- c) Buscar un desarrollo superior: se engloban en este apartado a las personas que tratan de encontrar y ampliar sus conocimientos en otros lugares, con la intención de mejorar sus estudios. También, sujetos que, aun teniendo una estabilidad económica y laboral, desean mejorar su vida laboral en otro sitio.

En último lugar, si tenemos en cuenta como criterio esencial la edad, las migraciones podrían quedarse clasificadas de la siguiente forma:

- a) Edad Infantil: se consideran los más vulnerables, por su vivencia y problemática en el día a día, así como en el ámbito familiar.
- b) Edad adulta: este tipo de migraciones se producen en personas adultas que se trasladan para conocer a familiares en otro país. Además, se consideran como movimientos que se realizan a consecuencia de sus necesidades, como es el caso de cuidado de familiares.
- c) Vejez: las personas de tercera edad se suelen ver obligadas a abandonar su lugar de residencia por varios motivos: por quedarse imposibilitados, por encontrar un mejor estilo de vida, por motivos de soledad o porque sus hijos se han trasladado a otros lugares.

En relación a la migración internacional, en la Comisión Económica para los Países de América Latina (CEPAL, 1993), se habla de cuatro tipos de migración:

- Migración legal: consideramos este tipo de migración cuando las personas acceden al país de destino siguiendo los procedimientos legales para ser admitidos en el mismo.
- Migración por contrato: este tipo de migración es considerado cuando trabajadores inmigrantes llegan a un país para realizar alguna tarea, que es remunerada y con el que existen convenios internacionales. Suelen ofrecerse o existir

este tipo de convenios entre países que necesitan cubrir puestos de trabajo y países en los que hay exceso de oferta de puestos de trabajo. Se suelen relacionar con trabajos temporales que solamente se cubren durante un periodo de tiempo determinado.

- Migración ilegal: este tipo de migración implica la entrada de manera no autorizada, en algunos casos violenta, a un país, evitando los diversos controles legales de ingreso. Normalmente esta migración se produce en los países industrializados que necesitan mano de obra barata en la mayoría de las ocasiones, y donde los individuos o trabajadores no se encuentran asegurados laboralmente, lo que puede llegar a ser un problema de gran envergadura para los propios trabajadores.

- Migración por motivos políticos: este tipo de migración contempla a los demandantes de asilo y refugiados. Aparte de ellos, también es frecuente ver a las personas que son perseguidas por no compartir la misma ideología, ya que se encuentran en desacuerdo con la inestabilidad política o por el nivel económico del país de origen.

Otra clasificación que establecen estos autores, teniendo en cuenta el modo de vida, es la que se relaciona con las prioridades de las personas que se trasladan o atendiendo al modo de vida ideal para ellos. En la actualidad, las familias suelen desplazarse de los pueblos a las ciudades y no al revés, por la variedad de actividades que pueden desarrollar en la ciudad y que en algunas ocasiones en los pueblos no se pueden llevar a cabo.

Atendiendo al grado de libertad de la persona migrante, exponemos a continuación la clasificación que proponen:

a) Voluntaria: este tipo de migración está relacionada con el nivel económico de la persona que decide realizar un viaje, para buscar una mejor calidad de vida.

b) Forzosa: dentro de este tipo de migración encontramos tres subtipos:

- Los esclavos (en épocas de colonización eran exportados una gran masa de ellos para trabajar en condiciones muy duras para sus jefes).

- Los desterrados o deportados (aquellos que se les obligaba a irse de su país porque se les quitaban sus tierras o por otros motivos).
- Los refugiados (personas que tenían que dejar su país o veían que su vida laboral y familiar no estaba segura).

Por otra parte, Blanco (2000) estableció la siguiente clasificación:

a) Si se utiliza la categoría de la limitación geográfica, establecemos dos tipos: internas y externas o internacionales.

b) Si atendemos a la categoría de duración del viaje, encontramos:

Transitorias: es el caso de los trabajadores temporales.

Definitivas: traslado por vida laboral y que suele ser por un periodo de tiempo largo.

c) Si nos centramos en los sujetos de la decisión, la autora clasifica las migraciones como:

Espontáneas: la persona migrante no es forzada por la autoridad ni por nadie, sino que decide irse por decisión propia.

Dirigidas: la persona mantiene su libertad, pero es provocada su decisión por agentes favorecedores que incentivan su traslado.

Forzadas: las personas no deciden su traslado, sino que son dirigidos hacia donde la autoridad les indica, sin posibilidad de renunciar a ello.

d) Si tenemos en cuenta las causas que motivan a la migración, estas pueden dividirse en:

Ecológicas: relacionadas con personas que sufren catástrofes naturales.

Políticas: son aquellos desplazamientos que se provocan por no estar de acuerdo con la política, ideología y que generalmente son situaciones bastante conflictivas.

Económicas: son las producidas por estos motivos, donde son las propias personas las que deciden migrar a otro país.

Desde una perspectiva sociológica, Castells (2000), experto en migración, señala que las instituciones estaban condicionadas en cierta medida por intereses políticos y económicos de la sociedad a la hora de analizar las concepciones sobre la migración, por ello las consideraban imparciales las definiciones.

Por otra parte, y en correlación con el concepto de migración podemos encontrar algunas definiciones que de forma colateral pueden enriquecer el concepto. En este sentido, se puede hablar de conceptos afines como el de personas migrantes. Desde esta perspectiva Ruiz, Ruiz y Torrado (1999) realizan una clasificación de personas migrantes en función de las causas que provocan el viaje, estos autores destacan:

- a) El aventurero: persona con un espíritu de conocer el mundo y entornos diferentes de donde él vive, pero no suele establecerse en un lugar fijo.
- b) El turista: personas que permanecen en el lugar al que se han trasladado por un periodo de tiempo más largo del que tenían fijado. Suelen ser excursiones culturales, sociales o de veraneo.
- c) El superviviente: es una persona que deja su país principalmente por encontrarse en una mala situación económica, social o familiar.
- d) El inversor: se refiere a personas que deciden invertir de manera segura su fortuna en otras ciudades al mismo tiempo que disfrutan de unas vacaciones.
- e) El refugiado: individuos que salen del país porque temen que sean acusados por tener una ideología diferente al resto del país.

Las diversas clasificaciones sobre el término migración nos aportan una visión completa sobre el mismo atendiendo a una amplia variedad de criterios como el tiempo, lugar, modo de vida, necesidades profesionales, edad, causas por las que se provoca el viaje y la búsqueda de un grado de libertad de la persona. Además, se considera, necesario dentro de la temática de esta investigación, comprender las situaciones que motivan a salir desde su país de origen hasta el país de destino.

2.4. Aportaciones teóricas sobre la migración.

Son diferentes los aportes teóricos elaborados por los diversos autores, que tratan de explicar los fenómenos migratorios, dando preferencia en algunos casos a los factores de atracción, de rechazo o ambos. Cada uno de ellos emplea diferentes conceptos y marcos de referencia, pero en todos ha estado siempre presente el enfoque económico. Algunas de las teorías proponen identificar cuáles son los mecanismos que dan origen a los movimientos migratorios o corrientes migratorias entre los dos países, mientras que otras centran su atención en averiguar los mecanismos que las sostienen.

Exponemos a continuación las diferentes aportaciones teóricas sobre la migración:

1. Teoría neoclásica: esta teoría plantea una concepción dualista de la economía, de un lado, la existencia del sector tradicional y de otra el sector industrial. En este caso, Massey (1998), para explicar los movimientos migratorios, emplea la combinación de dos concepciones: una concepción micro de la decisión individual, atendiendo a encontrar beneficios propios de bienestar, obteniendo unas mejoras salariales en el lugar de destino con respecto a su lugar de origen; y, en contraposición a esta, una macro estructura de la economía, donde la migración es el resultado de una redistribución en el espacio disponible de los factores de producción como respuesta a unos salarios diferenciados hasta que se produzca la igualdad económica. Entre los años 1950 y 2000, esta teoría según Massey (1998), adoptaba un papel fundamental en el estudio de las migraciones, aplicando sus normas a los aspectos o temas laborales, desde dos perspectivas: por un lado, el hombre tiende al sedentarismo por razones económicas; y, por otro lado, el inmigrante en el momento de realizar la migración actúa empleando la razón con la finalidad de maximizar ese proceso migratorio. La decisión del inmigrante es racional, ya que pretende obtener unos beneficios económicos y salariales mayores a los de su país de origen. En definitiva, esto trae como consecuencia una lógica disminución de los salarios en los países de destino y un aumento de los jornales en los países de origen, hasta lograr una equiparación entre ambos. En este mismo sentido, mantienen similares concepciones Harris y Todaro (1970), Cornelius (1988) o Bustamante (1988), quienes manifiestan que la migración es el resultado de las discrepancias en los salarios entre ambos países

implicados, consecuentemente, repercute en el ámbito geográfico, produciéndose diferencias geográficas entre lo que les ofrece y lo que piden. Los países con ocupación en el trabajo ofertan salarios más bajos a las poblaciones que vienen a su país, en contrapartida, otros países con poca dotación de trabajo se caracterizan por unos salarios altos.

2. La teoría de los factores Push-pull: la teoría anterior conlleva la aparición de la segunda de ellas, denominada push-pull sostenida por Revenstein (1985), en la cual primaban las razones económicas como causa fundamental de la migración. Este autor planteaba en su teoría unos factores que incentivaban las corrientes migratorias como son los altos impuestos, el ambiente poco agradable; sin embargo, estos factores no podrán superar la obligación de optimizar sus condiciones de vida.

Los enunciados de esta teoría se focalizan en las distancias y los orígenes de la migración, considerando los siguientes preceptos teóricos:

- Migraciones y distancias: la mayoría de los individuos que se desplazan a otros lugares lo hacen hacia zonas de corta distancia. Mientras, los individuos que se desplazan a grandes distancias centran su atención en ciudades industriales.
- Migraciones por etapas: los habitantes de zonas rurales que están rodeados por zonas urbanas tienden a desplazarse a la ciudad por ser más atrayente.
- Diferencias urbano-rurales en la propensión a migrar: las oportunidades de las zonas rurales y las zonas urbanas difieren por completo, por ello, en los habitantes de zonas urbanas existe una menor tendencia por migrar que los habitantes de ámbitos rurales.
- Flujo y reflujo: las corrientes migratorias principales desarrollan una corriente compensatoria en el ámbito financiero.
- Preferencia del género femenino entre los migrantes para trayectos de escaso recorrido: las mujeres tienen preferencia para realizar este tipo de distancias.
- Tecnología y migraciones: la introducción de los transportes, las comunicaciones, la evolución de las industrias y los negocios han producido un incremento de las migraciones.

- Predominio del móvil económico: el deseo de mejorar su nivel económico en el ámbito material provoca un aumento de los movimientos migratorios.

Este modelo es considerado según Massey (1998) el más relevante en la comunidad científica, porque se fundamenta en factores que están ligados a la zona de procedencia y a la de destino que son significativos para la persona que se traslada. Se destacan dos factores en esta teoría que empujan: Push (que empuja a abandonar el país de origen, porque ven en otros países mayores ventajas) y Pull (ejercen fuerza de atracción), generándose una actividad de rechazo (push) y adherencia (pull). Esta teoría resalta el interés personal de los migrantes, destaca sus motivaciones personales, que una vez realizada una comparación entre lo que han invertido y las ventajas que produce la migración, escogen aquello que más les conviene. Las migraciones se entienden como eficaces al provocar una equiparación del sistema entre los países. Además, la migración internacional se conceptualiza como una manera de apostar a través del traslado de las personas a otros países donde se benefician todos. Se invierte con la finalidad de conseguir un trabajo estable. Como consecuencia de este movimiento de personas, en países económicamente poco favorecidos, existen escasas ofertas laborales e incrementan los salarios, en contraposición, en los países de economía superior se ofrece mayor número de puestos de trabajo, pero con unos salarios más bajos, con todo ello consiguen un equilibrio. Una de las recriminaciones que ha recibido esta teoría ha sido no especificar la causa de por qué los migrantes eligen un lugar de destino y no otros, y, por otro lado, tampoco no tener en cuenta que las migraciones son sociales y no individuales.

3. Teorías con perspectiva histórica estructural: para proseguir con las explicaciones de las procedencias de las migraciones, Criado (2001) desarrolla algunas teorías que, aunque mostraban discrepancias entre ellas, sin embargo, protegen sus premisas básicas, todas ellas se sustentan en el pensamiento neo-marxista. Esta teoría considera la realidad social como un desequilibrio entre las partes que la componen, principalmente son regiones donde cada persona protege sus intereses particulares sin conseguir llegar a ningún acuerdo con el resto. El principal desacuerdo con respecto a la teoría neoclásica es que el contexto de la disputa entre los diferentes grupos sociales son los bienes confrontados. Singer (1981), en relación a esta teoría,

afirma que la existencia de desigualdades regionales se puede ver como el motor principal de las migraciones internas que acompañan al modelo capitalista.

Los factores clásicos de mano de obra propuestos por Nava (2000) que originan las migraciones por un proceso de industrialización son: los cambios provocados por el cambio tecnológico, ya que modifican la forma de trabajar; y los que se presentan por situación de estancamiento, donde la zona se llena de trabajadores que necesitan emigrar para buscar trabajo de su especialidad agrícola.

Otras teorías sobre la migración propuestas por Massey (1998) son:

- i. La teoría del mercado de trabajo fragmentado: en ella, la migración está inducida por la demanda y se elabora en el centro de las economías de las sociedades más adelantadas dentro de este contexto. Nos explica cómo en el mercantilismo reciente, el mercado de trabajo no es equitativo, existiendo dos secciones: por un lado, un sector con gran permanencia y con buenas situaciones profesionales, y, por otro, un segundo sector que se caracteriza por la inestabilidad debido, por ejemplo, a la remuneración baja y beneficios poco estables. Según esta teoría, los empresarios tienen que ofrecer trabajo fijo a inmigrantes, quedándose con los puestos que no son aceptados por los nativos.

A continuación, vamos a analizar las características de las economías más evolucionadas que han provocado el compromiso de contratar personas procedentes de los países más desfavorecidos:

a) La inflación estructural: ante la negación de aumentar los sueldos, los empresarios se ven obligados a contratar a inmigrantes como una solución para cubrir las carencias de trabajo con un bajo coste.

b) Dificultades de motivación: los trabajadores nativos de las sociedades modernas intentan obtener un status social bien valorado, mientras que la motivación de los inmigrantes es trabajar para conseguir exclusivamente un salario digno.

c) Dualismo económico: el individuo que tiene dinero es una persona que tiene estabilidad, y el

trabajo no depende de la persona, pero sí repercute en su economía, por lo tanto, no es estable. Así, el trabajador optimiza los recursos económicos antes que los laborales.

d) La demografía de la fuerza de trabajo: el lugar de destino de los migrantes afecta a la forma de trabajar, ya que su motivación repercute en su trabajo según la percepción que el resto de la sociedad tenga de ellos.

- ii. Teoría marxista de la acumulación capitalista: la división que se provoca en el trabajo dual perjudica a la clase obrera y favorece al sistema capitalista mundial. Por tanto, la migración es considerada como un grupo de clases, fruto de la disparidad evolutiva entre las economías implicadas. Las migraciones profesionales internacionales se producen debido a la evolución diferente de la economía capitalista desarrollada y al aprovechamiento económico que se hace de los países más desfavorecidos. También bajo esta teoría, las migraciones son entendidas como movimientos de un género único, con personas involucradas en el proceso desde los países de origen hasta los países de destino. La migración se centra en las diferencias sociales y son el resultado final que es fijado desde el exterior. Se centra el foco de atención en la corriente migratoria que se produce.
- iii. La teoría del sistema mundial: Massey (1998) mantiene que ha sido inducida por la globalización mundial de la economía de mercado. La propagación económica desde las naciones centrales de Europa, Estados Unidos, Oceanía y Japón y la inclusión de las relaciones del mercado en los países desarrollados y en el mundo comunista, los dirige a la bancarrota y al cambio de los modelos no capitalistas de organización social y económica. Con la introducción de la economía de mercado, un número elevado de personas son trasladados a modos de vida estables, promoviendo la idea de migrar a otros países o lugares con unas condiciones de vida mejores. Ante la búsqueda de logros, los mercados capitalistas se encuentran en la necesidad de buscar

materias primas y potencia laboral barata en los países periféricos, que en la mayoría de los casos son los países más pobres. Según Giménez (2003), las migraciones en esta teoría contribuyen a aumentar las divergencias económicas, colocando a las naciones más desfavorecidas en un contexto todavía más indefenso de lo que se encontraban antes y con la dificultad de desarrollarse como países. Se resalta el elemento principal de esta teoría que es la correlación e interrelación entre las migraciones y la desigualdad internacional, que muestra las ventajas que suponen para el país que los recibe y la detección de lo que les perjudica para la nación que los envía. En relación a lo aportado sobre esta teoría por los distintos autores, se considera necesario resaltar a Arango (2003) que ha destacado cuáles son las principales características de la misma:

- Tener en común la tradición histórico-estructural.
- Potencialidad de los países centrales.
- Introducción del sistema mundial beneficiado por mercados multinacionales.
- Elaboración de mecanismos de producción actualizados, esencialmente en el sector primario.
- En los países periféricos, la mercantilización de los bienes causa permutas en la propiedad de la tierra, sustituye productos para el mantenimiento por cultivos para el mercado y se registra el automatismo de las tareas con la consiguiente disminución en la demanda de trabajo.
- Origen de una elevada mano de obra que los sectores no pueden absorber, dirigiendo a la emigración a ciudades y al exterior, donde encuentran trabajo en sectores que solicitan mano de obra barata; dando lugar a que la migración funcione como un sistema de oferta de mano de obra mundial.

Esta teoría es criticada por la importancia tan excesiva que se les da a las variables económicas.

- iv. Teorías sobre la perpetuación de los movimientos migratorios: estas teorías sostenidas por Blanco (2000) centran su atención en el proceso de perdurabilidad de las migraciones, concibiéndolo con baja relevancia en el ámbito social y colectivo, una vez iniciado el proceso de migración. En base a estas teorías existen dos posiciones: por un lado, se asocia la perdurabilidad al propio proyecto migratorio, y, por otro, se entiende como un desarrollo maleable, e incansable, en el que pueden entrar elementos innovadores que varíen las expectativas previas de las personas.

En relación a la primera posición, encontramos teorías ligadas al proyecto migratorio, que aclaran la permanencia estacional o decisiva de los movimientos migratorios. Dentro de esta posición, se encuentran las teorías de orientación americana (la migración es entendida como una vivencia principal en la vida de los individuos, por esa razón tienen un carácter decisivo, ya que si vuelven será considerado como fracaso) y las de orientación europea (entienden la migración como un elemento transitorio en su biografía personal, que se encuentra dirigida a conseguir unas metas concretas que les permitan optimizar su status en el país de procedencia).

En relación a la segunda posición acerca de la resistencia de los flujos migratorios, entiende que los desplazamientos se pueden plantear por diferentes razones. Se presentan a continuación las teorías en las que se divide esta posición:

a) Teoría de las redes sociales: esta teoría mantiene que las personas migrantes tienen la posibilidad de entrar en unas redes sociales que pueden influir en sus decisiones para emprender otro viaje o mantenerse en el lugar que se encuentran. En relación a la teoría de redes sociales, García (2001) ha analizado los aspectos que se provocan dentro de esta teoría:

- Las redes sociales influyen en las decisiones que las personas realizan de manera individual o grupal y la trayectoria de los movimientos.
- La familia da la oportunidad a la persona migrante, para que los costes de su estancia sean los más bajos posibles.

- La mayoría de las personas que se trasladan mandan la información necesaria para que las personas que posteriormente se trasladan ya conozcan las condiciones que se encuentran durante el viaje.
- Existen lugares que se convierten en zonas de residencia formadas por pequeñas familias, que se ubican en urbanizaciones situadas fuera de la ciudad.
- Los migrantes en la mayor parte de los sitios en los que se establecen suelen constituir una familia e incluso atraer a sus familiares, esto se conoce como el efecto multiplicador, ya que aumenta el número de migrantes en la ciudad.
- Son relevantes los lazos de unión que se establecen entre las personas con las que conviven en el lugar de destino, por afinidad cultural, familiar, etc.
- El cambio de sentimientos de los migrantes debido a situaciones agradables o desagradables que han vivido en el pasado, como pueden ser un desencuentro con un familiar, recuerdos bonitos que hacen que desee volver al mismo sitio para sentir cosas similares.

b) Teoría institucional: resalta las oportunidades que ofrecen de las fundaciones y organismos que ofrecen a la población migrante facilitando su integración. En la medida que la población migrante aumenta, también estas crecen en igual medida, por eso el crecimiento de la población migrante repercute de manera positiva en su mantenimiento.

c) Teoría de la causación acumulativa: hace referencia a la perdurabilidad de la estancia de los individuos en un lugar, pero sin tener en cuenta las condiciones iniciales que la provocaron. Las propias experiencias vividas por los inmigrantes provocan que se vuelva a producir una migración o que no se produzca. En esta teoría se pone de manifiesto que un viaje provoca otro y así sucesivamente. Exponemos a continuación otras teorías de la migración propuestas por Arango (2000) que centran su atención en el capital de los países y en la relación que existe entre ellos:

– La nueva economía de la migración de mano de obra: se relaciona con la teoría neoclásica. Comparte con ella la idea de la decisión racional, aunque resaltando al núcleo familiar como actor y no a la

persona que se traslada, erradicando el factor de diversidad económica y en contraposición a la relevancia de la interdependencia.

- La teoría del mercado de mano de obra dual: se centra en que los individuos que van a trabajar en otro país no eligen trasladarse porque sí, sino porque la comunidad receptora posee un desarrollo económico mucho mayor que la sociedad en la que residen en ese momento.
- La teoría del sistema mundial: mantiene la existencia de desigualdades en las sociedades provocadas por la incorporación del capitalismo en las sociedades más desfavorecidas.
- Las redes de migración: explica la existencia de contactos entre las personas que migran y las personas que se encuentran en la sociedad de destino, beneficiando así que no existan dificultades durante el flujo migratorio.
- El enfoque de sistemas: se basa en el sistema migratorio, donde se establecen asociaciones entre los países implicados, por causas como la cercanía geográfica, la misma ideología política, etc.

Como se puede observar, todas las teorías aportan diferentes perspectivas sobre las causas de la migración, desde el aspecto económico (eje central de las teorías); el periodo de tiempo que permanecen en los lugares de destino; la influencia de las redes sociales en la toma de sus decisiones para la realización de sus viajes; y, finalmente, la importancia de la relación que exista entre los países de origen y las personas que emigran, motivo por el que consideramos esencial incluirlas dentro de este trabajo.

2.5. Marco normativo de la migración.

En relación con los movimientos migratorios, consideramos necesario mencionar el marco normativo por el que se rigen. Se ha diferenciado, por un lado, el marco legislativo, y por otro, el marco educativo.

a) **Marco legislativo** que ampara y regula la migración y que exponemos a continuación:

- Real Decreto 844/2013, 31 de octubre, por el que se modifica el reglamento de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, aportado por el Real Decreto 557/2011, de 20 de abril. Este

Real Decreto recoge los requisitos que han de tener los extranjeros que quieran realizar una residencia de larga duración y que son: haber vivido en el Territorio Español durante cinco años; estar en posesión de los recursos necesarios para alimentar y mantener a sus familiares; y tener el seguro privado de enfermedad que le permita moverse por España.

- Tratado de funcionamiento de la Unión Europea (1957). Es un tratado básico de la Unión Europea. Se pretendía en este tratado unir cada vez más a los pueblos europeos, mejorando las condiciones de vida y mediante esa unión provocar un progreso económico y social de los estados miembros, separando las barreras que dividen Europa. Se recoge este tratado porque ayuda a que se produzcan más procesos migratorios.

- Ley de extranjería. Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social. En esta ley se consideran extranjeros a los que carezcan de la nacionalidad española. Dentro del artículo 2, denominado integración de los inmigrantes, se establece que los poderes públicos iniciarán la inclusión completa de los extranjeros dentro de la sociedad española, uniéndolos en un espacio de convivencia donde se establezcan, y que promoverán la total integración de los extranjeros en la sociedad española, en un marco de convivencia de identidades y culturas diversas con el único límite de cumplir la Constitución Española. El objetivo principal de las administraciones públicas es la plena inclusión que relaciona a los inmigrantes y la ciudad que los recibe, pero siempre desde una perspectiva transversal entre las políticas y los distintos servicios de carácter público, aportando su ayuda económica. Además, la Administración General del Estado prestará su ayuda mediante las Comunidades Autónomas con el fin de conseguir las metas propuestas para personas extranjeras. Finalmente, el Gobierno y las distintas Comunidades Autónomas han llegado a un acuerdo en la Conferencia Sectorial de Inmigración sobre la puesta en marcha de programas de acción en dos sesiones anuales para promover la integración social de los inmigrantes.

- En el Código Civil (1889) y en versiones posteriores, dentro del Libro Primero, en el Título Primero, se establece la nacionalidad

de las personas, españolas y extranjeras. En este sentido, nos centramos en el artículo 17 y siguientes, ya que en ellos se concreta la nacionalidad española, que es uno de los aspectos que más nos interesa en nuestro trabajo, en relación con el tema de la migración. Se especifican las personas que se consideran españoles de origen (art.17); el uso continuado de la nacionalidad española por parte de una persona durante diez años le permite consolidarse como español (art. 18); depende si la persona era o no menor de dieciocho años en el momento en el que fue adoptada (art. 19); en base a unas normas, se especifica el derecho de las personas a tener nacionalidad española (art. 20); se regula la nacionalidad española por carta de naturaleza y por residencia en España (art. 21); la concesión de ser español se regula cuando se ha residido en España durante diez años (art. 22); se concede dicha nacionalidad si cumplen los requisitos para adquirirla (art. 23); la pérdida de la nacionalidad es regulada en el artículo 24; se regula la nacionalidad a las personas que no son de origen (art.25); el cumplimiento de los requisitos para recuperar la nacionalidad (art. 26); la igualdad de derechos civiles de los extranjeros se encuentra regulada en el artículo 27 (art. 27); y, finalmente, el reconocimiento de ser españoles a las asociaciones siempre que se acrediten como personas jurídicas (art. 28).

- Constitución Española de 1978, dentro del Título I, Capítulo Primero, artículo 11, se regula la nacionalidad española. Este precepto ha de ponerse en relación con el artículo 13 de la misma, en su apartado primero que regula los derechos y libertades de los extranjeros en España.

Además, en el Título I, Capítulo Segundo, sección primera, incluye el derecho a la educación en el artículo 27 apartado primero que dispone que todos tengan derecho a la educación sin importar la nacionalidad del estudiante.

- Tratado de Schengen (1985): Schengenland es la denominación dada al territorio que comprende a aquellos Estados de la Unión Europea que han acordado la creación de un espacio común cuyos objetivos fundamentales son la supresión de fronteras entre estos países, la seguridad, la inmigración y la libre circulación de personas. Los países que forman parte del territorio de Schengen son: Alemania, Austria, Bélgica, Dinamarca, Eslovenia, España, Estonia, Finlandia,

Francia, Grecia, Holanda, Hungría, Islandia, Italia, Letonia, Liechtenstein, Lituania, Luxemburgo, Malta, Noruega, Polonia, Portugal, República Checa, República Eslovaca, Suecia y Suiza. Mediante este tratado se pretendía controlar el paso de inmigrantes en las fronteras, haciendo una distinción en forma de grupos en función de su procedencia.

b) **Marco educativo** por el que se regula la migración lo exponemos a continuación:

Dentro de este apartado vamos a tratar el Sistema Educativo Español en cuanto a la escolarización de los estudiantes en general y de los de origen inmigrante.

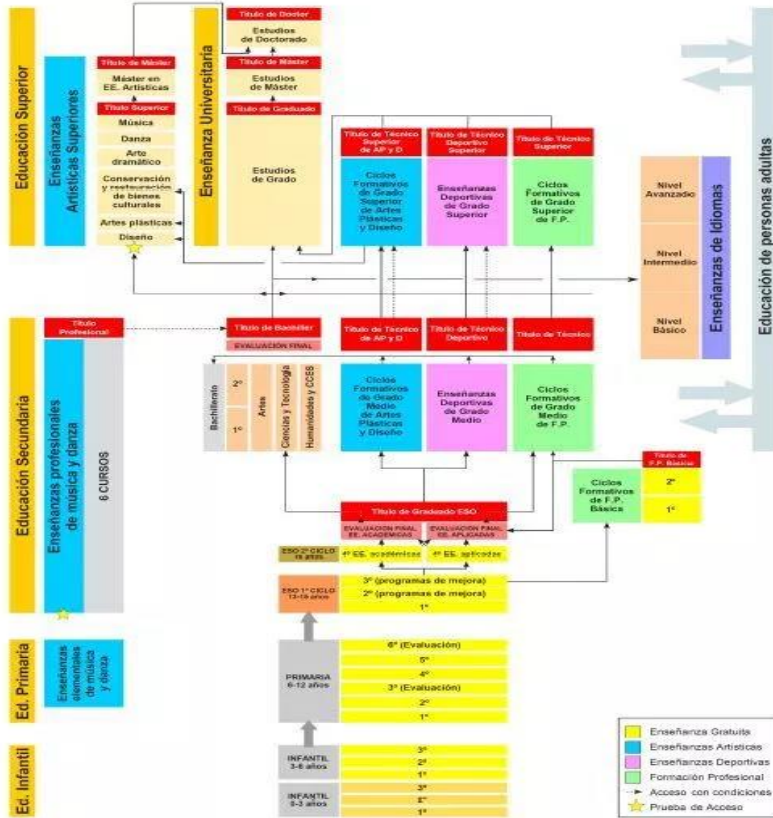
En primer lugar, nos vamos a centrar en la estructura del Sistema Educativo Español. Exponemos el esquema del Sistema Educativo Español de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa LOMCE (2013):

Tabla 1.

Estructura del Sistema Educativo Español propuesto por la LOMCE (2013).

Organigrama del Sistema Educativo Español

SISTEMA EDUCATIVO L.O.M.C.E.



- Los estudiantes comienzan su etapa educativa en un centro de Educación Infantil (enseñanza no obligatoria), que comprende dos ciclos: primer ciclo (de 0 a 3 años) y segundo ciclo (de 3 a 6 años).
- El estudiante, a partir de los 6 años, entra en un periodo educativo obligatorio en la Educación Primaria en la que desaparece la organización por ciclos y se estructura en 6 años.
- Una vez el estudiante ha concluido la etapa de Educación Primaria, continúa en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), que tiene una duración de 4 años

académicos, con la que finalizará las etapas educativas obligatorias.

- Finalizada la etapa obligatoria (ESO), comienza la etapa de Educación Secundaria postobligatoria, que puede tener tres modalidades: Bachillerato, Formación Profesional (FP) y Artes (que son de régimen especial como música, idiomas y deportivas).
- Posteriormente se accede a estudios de Educación Superior.

Fernández Batanero (2004) resalta algunos aspectos de la legislación educativa de España relacionados con los escolares inmigrantes que detallamos a continuación:

Destacamos el apartado 2 del artículo 2 de la Ley General de Educación, (de 6 de agosto de 1970), en ella se establece que todos los españoles o residentes en España gozarán de una Educación General Básica y Formación Profesional en el primer ciclo sin coste y siendo obligatoria para ellos. Así mismo, también se hace referencia en esta misma ley en el artículo 48 a las ayudas que reciben los estudiantes inmigrantes para su plena integración, los alumnos reciben cursos que les permiten seguir el desarrollo del sistema educativo y conocer más sobre la cultura española. Estos cursos se imparten en los centros ordinarios como materias complementarias para su mayor inclusión y regulados por el Ministerio de Educación y Ciencia (art. 48. 1y 2).

Los estudiantes inmigrantes que residen en España son amparados por la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (4 de julio de 1985) ofreciéndole el derecho a la educación.

También en la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo del 4 de octubre de 1990 se alude al derecho a la educación de todos los estudiantes, pero concretando el desarrollo de la actividad educativa teniendo en cuenta la igualdad de derechos entre los sexos, aceptando a cualquier aprendiz y lo más importante evitando cualquier rechazo de culturas.

Finalmente, la Ley Orgánica de Calidad en la Educación (24 de diciembre de 2002), sustenta en su artículo 2 también siguiendo la misma línea de las anteriores, el derecho a la educación de todos los escolares, por tanto, estos solamente se distinguen por el nivel de curso y por la edad, es decir, todos tienen idénticos derechos y deberes en la enseñanza. Centrándonos en nuestra investigación, en el capítulo VII de esta ley, relacionado con los alumnos con necesidades

educativas especiales, en la sección 2, especifica como las administraciones públicas deben favorecer la integración en el Sistema Educativo a los estudiantes de los países de origen extranjero especialmente en la etapa de escolarización obligatoria, a través de programas de aprendizaje específico que se darán en las aulas destinadas para dichos fines de centros ordinarios.

Después del análisis revisado hasta el 2002 se producen nuevas aportaciones en el marco legislativo que exponemos a continuación:

En la Ley Orgánica de Educación (2006) se alude a los estudiantes inmigrantes en el artículo 67, en el apartado cuarto, al indicar que las administraciones educativas tienen que promover programas específicos de aprendizaje de la lengua castellana y de otras lenguas cooficiales y de elementos básicos de la cultura para facilitar la integración de las personas inmigrantes.

Así mismo también se hace referencia a los estudiantes inmigrantes en la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (2013). Dentro del artículo 79 sobre las medidas de escolarización y atención a los alumnos inmigrantes, que en el apartado segundo establece que se llevará a cabo el proceso de escolarización de los estudiantes que manifiestan dificultades de aprendizaje regulado por el principio de normalización e inclusión, evitando su discriminación e incrementando la igualdad en la forma de acceso y permanencia en el sistema educativo. Además, en el apartado tercero del artículo 84 expone que no existirá ningún tipo de discriminación por razón de nacimiento, sexo, raza, de opinión u otra condición personal o social.

Por otra parte, la Junta de Andalucía establece diferentes medidas legislativas sobre el tema:

La Ley 9/1999 de 18 de noviembre de Solidaridad en la Educación recoge entre sus objetivos potenciar el valor de la interculturalidad, integrando en el hecho educativo la riqueza que supone el conocimiento y respeto por la cultura de los grupos minoritarios, así como desarrollar actitudes de comunicación y respeto entre todos los miembros de la comunidad educativa, independientemente de sus capacidades personales y de su situación social o cultural.

La Orden de 26 de febrero de 2004 para la elaboración, aprobación, aplicación y evaluación de planes de compensación educativa de los centros docentes sostenidos con fondos públicos (BOJA del 16 de marzo) recoge, entre otras medidas de educación compensatoria, la referente a la atención a alumnos que tengan desfase sociocultural y a los que deben proporcionar unas medidas que faciliten tanto la integración como el aprendizaje de la lengua curricular (en este caso, el español).

Por último, la Orden de 15 de enero de 2007, por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención de los escolares inmigrantes y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística, determina una serie de actuaciones a desarrollar en los Centros Escolares de Andalucía con los estudiantes inmigrantes, especialmente en lo referido a nuestra lengua vehicular, así como la configuración de los objetivos, funciones y actuaciones del Aula Temporal de Adaptación Lingüística (ATAL).

Las diversas leyes que componen este marco normativo, que consideramos una de las bases de nuestro trabajo, delimitan qué personas se consideran inmigrantes y qué derechos les amparan en el ámbito educativo. Todo ello, nos lleva a la conclusión de que cualquier persona tiene derecho a la educación, sin importar de donde proceda.

2.6. Contexto demográfico: Datos de escolarizaciones en la Comunidad Autónoma Andaluza de los estudiantes inmigrantes.

En este apartado se analizarán los datos de escolarización de los estudiantes inmigrantes en la actualidad en el contexto de la Comunidad Autónoma Andaluza, en relación a los criterios de nivel educativo y titularidad del centro escolar.

En el siguiente gráfico podemos observar el número de estudiantes inmigrantes matriculados en centros educativos de la Comunidad Autónoma de Andalucía según el nivel educativo de los estudiantes en el curso 2016-2017.

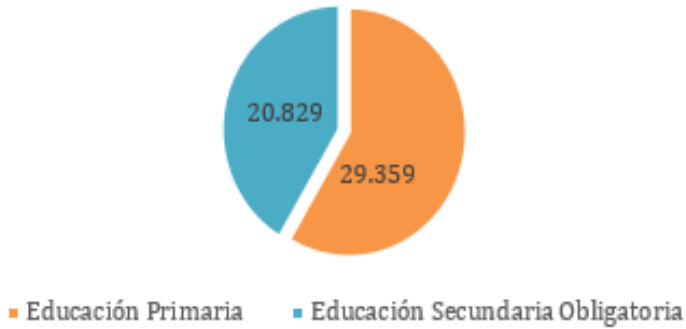


Gráfico 2: Número de estudiantes inmigrantes según el nivel educativo en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Fuente: Instituto Nacional de Estadística (2016).

A continuación comprobamos los estudiantes inmigrantes matriculados en las distintas provincias de la Comunidad Autónoma Andaluza en las etapas de Educación Primaria y Secundaria en el curso académico 2016-2017. Se destacan los escolares de las provincias de Almería y Málaga, por la existencia de puertos en estas zonas costeras.

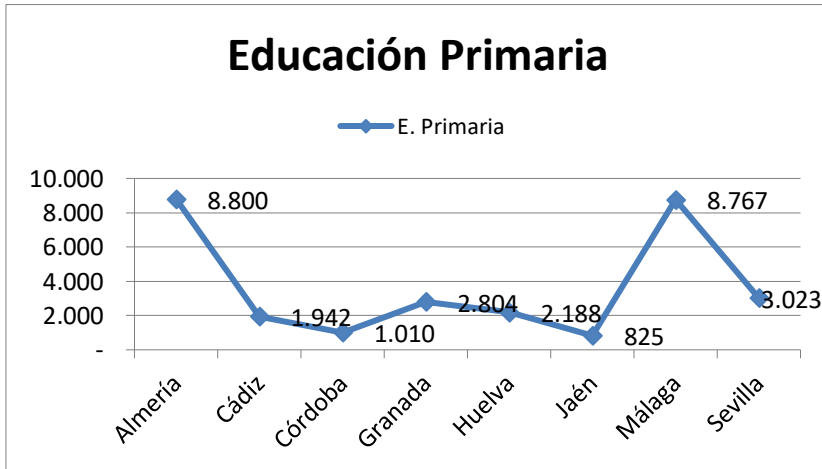


Gráfico 3: Estudiantes inmigrantes matriculados en las provincias de Andalucía en Educación Primaria. Fuente: Instituto Nacional de Estadística (2017).

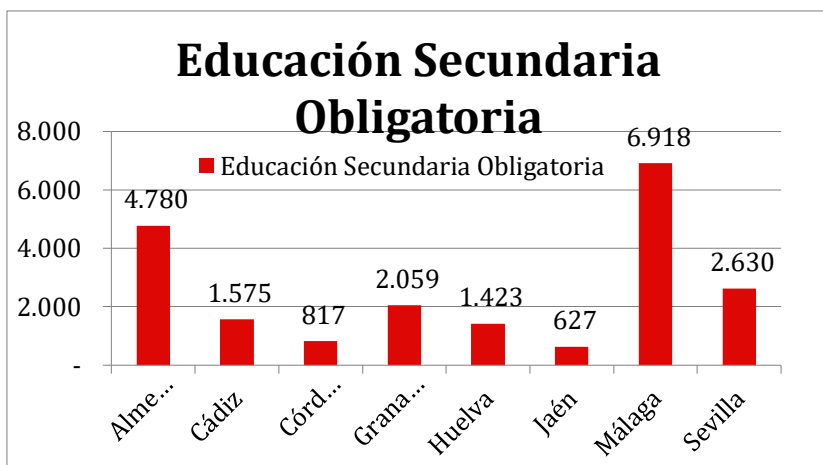


Gráfico 4: Estudiantes inmigrantes matriculados en las provincias de Andalucía en Educación Secundaria curso 2016-2017. Fuente: Instituto Nacional de Estadística (2016-2017).

Centrándonos en nuestro contexto, la provincia de Jaén, aportamos los datos de los estudiantes inmigrantes matriculados en Educación Primaria y Secundaria en el curso académico 2016/2017: el número de estudiantes inmigrantes en Educación Primaria es 825 y 627 en Educación Secundaria.

En el siguiente gráfico podemos observar los estudiantes inmigrantes matriculados en los centros educativos de Jaén según la **titularidad** durante el curso académico 2016-2017:

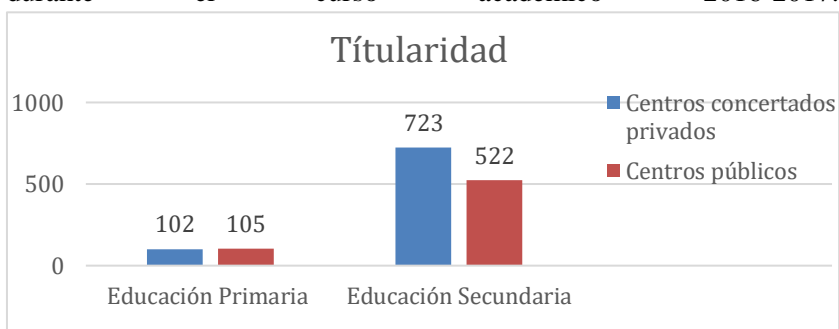


Gráfico 5: Estudiantes inmigrantes matriculados en Jaén en centros públicos y concertados privados. Fuente: Instituto Nacional de Estadística (2017).

Como conclusión, se puede observar, es muy superior el número de estudiantes inmigrantes matriculados en centros públicos que en centros privados. En los centros privados no se encuentran

estudiantes inmigrantes debido a las características del entorno detectadas.

2.7. Respuesta educativa a los estudiantes inmigrantes.

Ante la creciente llegada e incorporación de estudiantes inmigrantes procedentes de diferentes países a los diversos sistemas educativos dentro de la Unión Europea, los centros educativos de Europa y España han debido modificar y, en algunas ocasiones, incorporar diferentes medidas dirigidas a los escolares inmigrantes, para que su incorporación sea lo más natural posible, ya que como bien se ha indicado anteriormente en las disposiciones legales, todos los estudiantes tienen derecho a una educación sea cual sea su cultura, religión o sexo, es decir, todos son iguales. Se considera preciso crear un clima de convivencia en el aula, donde todos los estudiantes sean tratados en igualdad de condiciones, respetando la raza, cultura y religión a la que pertenecen, permitiéndoles conocer otras culturas y otras formas de vida, así como fomentar una educación intercultural. A raíz de la llegada de los diferentes escolares inmigrantes que se han ido incorporando en las aulas, los centros se han visto obligados a implementar las medidas necesarias de ayuda para su plena integración.

A continuación, destacamos algunas de las medidas de atención educativa a los estudiantes inmigrantes propuesta por el Ministerio de Educación y Ciencia (2006):

a) Idioma. Se considera como un componente clave en la integración para los estudiantes cuyo idioma de procedencia sea diferente del lugar de destino. Como normalmente se trata de estudiantes de corta edad, el nivel de asimilación suele ser bastante mejor que en los estudiantes más mayores, lo que agiliza y facilita el proceso de integración.

b) Medidas de orientación en el ámbito escolar. Estas medidas se configuran en dos ejes: por un lado, la ayuda prestada por los centros para la integración de los estudiantes en los distintos niveles educativos, y, por otra parte, servir de ayuda a los familiares con la finalidad de favorecer su adaptación al sistema educativo en el que se encuentren. Algunas de las

medidas son: realizar junto a las familias la búsqueda de información escrita acerca del sistema educativo; contar con profesores que dominen el idioma; ofrecer la posibilidad de contar con personal de apoyo; planificar encuentros adicionales preparados específicamente para familias de inmigrantes; y obtener información sobre la educación previa a la primaria.

c) Medidas de apoyo en el ámbito escolar. Debido a la cantidad de alumnos inmigrantes que se han añadido al Sistema Educativo Español, los centros educativos cuentan cada vez con más medidas de apoyo escolar para los estudiantes inmigrantes. Por ello, vamos a destacar tres tipos de medidas que son las más usadas con respecto a estos escolares:

- Medidas dirigidas a facilitar que la adquisición de la lengua no sea un obstáculo para los estudiantes inmigrantes.

- Medidas enfocadas a realizar las modificaciones oportunas para que los estudiantes adquieran las competencias de cada área en cada curso académico.

- Reducción de la ratio en las aulas con estudiantes inmigrantes.

A partir del año 2006, las Comunidades Autónomas establecen las medidas en los distintos planes de atención al estudiante inmigrante.

De esta forma, se puede observar que los centros educativos aportan variadas medidas para que los estudiantes inmigrantes se integren de manera adecuada en el centro, aspectos como ofrecer ayuda en el aprendizaje al idioma, orientar durante su etapa educativa y apoyo escolar, que provocan que día a día los estudiantes sean conscientes de que todos tenemos las mismas condiciones para estudiar en un centro educativo.

2.7.1. Atención a la interculturalidad en los centros educativos.

A continuación, explicamos algunas medidas que se llevan a cabo en los centros educativos para la completa inclusión de los estudiantes inmigrantes.

Hoy en día en los centros educativos, cada vez nos encontramos con aulas en las cuales numerosos estudiantes son inmigrantes, según el Ministerio de Educación y Ciencia (2006), se favorece así la multiculturalidad en el centro escolar. En las aulas, además, se producen situaciones que inducen a los educandos, en sus relaciones con el resto de compañeros, a conocer nuevas culturas.

En las escuelas, el tema de la multiculturalidad es un tema transversal, ayudando a que todos los escolares aprendan otras culturas, aunque es necesario que se incluya dentro de las programaciones curriculares, incluso en algunas ocasiones, es importante adaptar estas programaciones a las necesidades del aula, con ello favorecemos la inclusión social de todos los estudiantes inmigrantes o de cualquiera que se encuentre matriculado en el centro educativo.

En este aspecto, los centros promueven, cuando lo consideran necesario, los programas de educación compensatoria del Ministerio de Educación y Ciencia (2006) destinados especialmente a los estudiantes inmigrantes. A continuación, se desarrolla el contenido de los mismos:

a) Recepción del alumnado.

Actualmente no se considera un inconveniente que escolares inmigrantes se incorporen en el centro, pero sí se podría confirmar que altera en algunos aspectos el desarrollo normal del aula, aunque con las adaptaciones que se realizan en las programaciones de los centros, se fomenta el principio de normalización en el aula. En todas las Comunidades Autónomas se desarrollan los planes de carácter autonómico, que están especialmente orientados a la recepción de estudiantes inmigrantes, en los que se aportan

recomendaciones a las instituciones educativas para la preparación de sus propios programas de acogida.

Nos gustaría resaltar que los centros cuentan con un personal de apoyo especializado para que la acogida de estos estudiantes inmigrantes sea lo más natural posible, así los propios estudiantes se sentirán integrados en las aulas. En relación a la recepción de los estudiantes inmigrantes, Garrido (2009) nos recuerda la necesidad de que los responsables de la recepción del centro educativo tengan conocimiento de las singularidades de estos estudiantes.

b) Medidas organizativas y curriculares.

Los centros educativos realizan adaptaciones en el currículum y en la distribución de los espacios que quedan reflejadas en los planes de acogida y atención a la diversidad, con el propósito de ofrecer un servicio adecuado a los estudiantes inmigrantes. Un ejemplo de ello es la realización de talleres que fomentan la multiculturalidad.

c) Aprendizaje de la diversidad lingüística y cultural.

Uno de los ejes fundamentales a la hora de la inclusión de los estudiantes inmigrantes en el aula es el conocimiento de la lengua y los valores que son propios del centro educativo de recepción. Todos los alumnos de origen inmigrante cuya lengua sea diferente a la establecida en el centro al que deseen incorporarse, en la medida de lo posible, deben aprender o ser instruidos para conocer dicha lengua y la cultura del mismo.

De un lado, el **aprendizaje de la lengua**, ya que es necesario que el estudiante aprenda a comunicarse de manera adecuada para que la integración sea satisfactoria y sobre todo porque es el pilar fundamental para que el proceso de aprendizaje se desarrolle con normalidad. Pero para ello, el centro contará con el personal especializado que prestará su ayuda para que el educando adquiera el aprendizaje de la lengua eficazmente.

De otro lado, la **cultura** del centro en el que se va a incorporar es concebida por los estudiantes como un obstáculo ya que es diferente a su cultura de origen, por ello, para su adecuada inclusión en el centro, el conocimiento de las normas de clase es una de las medidas que se llevarán a cabo,

introduciéndolas tanto visualmente como de forma escrita en el aula, para conseguir un aprendizaje efectivo de la misma.

d) Atención a las familias.

Tanto el alumnado inmigrante como su familia deben recibir una atención igualitaria por parte de los docentes del centro educativo. Las familias deben estar siempre informadas de las ayudas que sus hijos reciben en el centro, con el objetivo de conocer la evolución de su aprendizaje. En cualquier proceso educativo, se considera esencial la existencia de una estrecha relación entre los profesores y las familias, ya que son la unión perfecta para que los estudiantes desarrollen unos conocimientos mucho más sólidos.

Madrugá (2002) afirma que los familiares son el componente más relevante que repercute en la inclusión de estos escolares. En esta misma línea, Aparicio y Veredas (2003) confirman la incidencia del entorno familiar a la hora de la integración del estudiante en el aula. En este mismo sentido, Essombra (2006) manifiesta la relevancia de las personas más cercanas al discente en el proceso de matriculación y escolarización de los hijos de familias emigradas.

Por lo tanto, observamos que debe existir una estrecha relación entre los profesores, el centro y las familias, para que la integración de los estudiantes se produzca de manera eficaz.

e) La formación del profesorado.

Con respecto a la formación del profesorado, cabe añadir algunas apreciaciones al respecto. Actualmente, el aumento del alumnado en los centros educativos hace que las administraciones educativas deseen cubrir y solventar las demandas de la sociedad. En este sentido, cada vez más los profesionales de la enseñanza se ven en la obligación de formarse de acuerdo a esa exigencia. Por un lado, para lograr su estabilidad laboral y, por otro, adquirir unas competencias que otros maestros no poseen.

f) Recursos humanos y materiales

Todas las medidas anteriores son importantes, pero se considera que los recursos humanos y materiales resultan esenciales para que el proceso de integración de los estudiantes inmigrantes sea plenamente satisfactorio.

Así el perfil que solicitan los centros educativos es el de educadores competentes y cualificados, que sean capaces de conseguir las metas que el sistema educativo les proponga.

En relación a los recursos materiales, los docentes cada vez más, elaboran materiales adaptados a las dificultades de los niños, que generan beneficios en el aula, ya que incorporan algunas medidas que favorecen la interculturalidad.

g) Aulas temporales de adaptación lingüística

No debemos olvidar en la atención educativa al estudiante inmigrante, la utilización de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL), ya que en la mayoría de las situaciones los escolares inmigrantes no conocen la lengua que se habla en el país de destino.

Se considera esencial mencionar la Orden de 15 de enero de 2007, por la que se regulan estas aulas. En ella se reglamentan aquellas acciones y actuaciones relacionadas con la atención de estos estudiantes.

Para Morales (2006), el principal objetivo de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística es subsanar la carencia de conocimientos sobre la lengua española por parte de los estudiantes inmigrantes, mediante la incorporación de estos en clases intensivas que se llevan a cabo dentro del horario lectivo del centro.

El principal centro de atención de los estudiantes inmigrantes es el aprendizaje de la lengua, considerado uno de los puntos principales que se deben tener en cuenta a la hora de realizar las adaptaciones. Los centros, a través de estas aulas, pretenden que el proceso de aprendizaje no sea tan problemático.

Estas aulas presentan las siguientes características:

La **brevedad**. El alumnado inmigrante solo estará en el aula lo estrictamente necesario, es decir, solo el tiempo que sea indispensable para que se sienta capaz de valerse por sí mismo en el ámbito lingüístico.

La **coordinación** con el centro. Debe existir una estrecha coordinación entre el centro y los profesores responsables de estas aulas en las que se vaya a ubicar el estudiante inmigrante, ya que ambos deben conocer en qué nivel se encuentra el estudiante antes de ir al aula temporal de adaptación lingüística.

La **heterogeneidad** de las edades de los escolares. Es beneficioso que existan estudiantes de todas las nacionalidades, sexo, países de procedencia, pero especialmente de todas las edades. Con ello, se fomenta la multiculturalidad en los educandos de manera natural dentro de las clases y en la vida diaria.

La **colaboración** con los familiares. Se considera necesario que se colabore con la familia, para que se sientan también partícipes en el proceso de integración de su hijo.

En concordancia con los programas de educación compensatoria destinados especialmente a los estudiantes inmigrantes, posteriormente, el Ministerio de Educación y Ciencia (2008) estableció unos planes estatales y autonómicos de atención a los estudiantes inmigrantes:

a) El plan estatal de atención al alumnado inmigrante se presenta a continuación:

Plan estratégico de ciudadanía e integración 2007-2010. Este plan está orientado a incrementar la unión social a través de las políticas fundamentadas en la igualdad de oportunidades de derechos y deberes.

Este plan establece en líneas generales una serie de medidas:

- La creación de una Dirección General de integración de los inmigrantes.
- La creación y dotación del fondo de apoyo para la acogida de los mismos.
- Elaboración de refuerzo educativo de los estudiantes inmigrantes.
- Fomentar la igualdad de oportunidades entre la población.
- Crear un sentimiento de pertenencia de la persona o estudiante inmigrante a la sociedad a la que accede.
- Respeto a la diversidad cultural.
- Promover el acceso de los inmigrantes a los servicios públicos en igualdad de condiciones.

- Implantación de un sistema de acogida que asegure la rápida inserción sociolaboral de las personas inmigrantes.
- Fomentar en las personas inmigrantes el aprendizaje de los valores, la lengua y las normas sociales.
- Prevenir, luchar y evitar la discriminación y el racismo.
- Fomentar que la sociedad comprenda el fenómeno migratorio.

b) Los planes autonómicos de atención al estudiante inmigrante se presentan a continuación:

Plan de Fomento del Plurilingüismo 2005 en Andalucía. Este plan pretende ofrecer a estos escolares un tipo de educación que ayude a su inclusión, a través del estudio de nuestra lengua, pero también compaginada con el estudio de su propia lengua, permitiendo no perder sus raíces.

II Plan Integral para la Inmigración en Andalucía 2006-2009. Se describe en este plan un análisis del flujo migratorio en la Comunidad Andaluza, así como el marco legislativo, la organización de los sistemas educativos, los principios mediante los que son sustentados, los objetivos que se proponen cumplir con estas medidas, las zonas en las que se van a intervenir y el modo de evaluación que garantizará si todo lo anterior se ha cumplido.

III Plan Integral para la inmigración en Andalucía Horizonte 2016, que no aporta ninguna novedad respecto al anterior.

Con todo esto vemos que los diversos planes destinados a los estudiantes inmigrantes son interesantes para conocer las acciones que se llevan a cabo con estos escolares, pero siempre sustentan una idea común, proporcionar la ayuda necesaria para su satisfactoria integración. A continuación, analizaremos el estado de la cuestión sobre el tema.

3. Estado de la cuestión: Formación y Migración.

En este epígrafe vamos a centrarnos en el análisis de los diferentes estudios realizados sobre la temática de la formación del profesorado y migración, con la finalidad de enmarcar nuestra investigación en algún aspecto que no haya sido tratado anteriormente,

así como conocer a raíz de otras investigaciones cuáles son las metodologías que nos resulten más útiles.

En relación con el tema de los estudiantes inmigrantes, Martín (2005) llevó a cabo una investigación en la provincia de Granada sobre este grupo de escolares. Analizamos, a continuación, los apartados más relevantes de la misma.

Para la elección de la muestra escogió el criterio de escoger centros educativos que tuvieran bastante afluencia de escolarización de estudiantes inmigrantes. Así mismo, el instrumento que utilizó para la recogida de los datos fue el cuestionario, considerado el más adecuado para esta investigación.

El trabajo concluyó que, por un lado, el plan de atención a la diversidad debía ser tenido en cuenta y mejorarse en la puesta en práctica concretamente en los aspectos relacionados con el centro y los docentes; y, por otro lado, que los docentes que se encuentran en las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística es un colectivo muy sensibilizado y comprometido con el trabajo que desarrollan con estos estudiantes.

Por otro lado, Calatayud (2006) desarrolló una investigación sobre la formación en educación intercultural.

De dicho trabajo destacamos tanto la elección de la muestra como algunas de las conclusiones a las que habían llegado.

La muestra elegida para la investigación ha sido la de maestros de Educación Secundaria que impartían docencia tanto en centros de Primaria como de Secundaria.

Las conclusiones más relevantes fueron: por un lado, la demanda de más formación en el uso de las TIC; y por otro, una mejor formación sobre interculturalidad para poder hacer frente a los problemas que puedan surgir.

Consideramos preciso reseñar el trabajo realizado por Leiva (2010) sobre la educación intercultural y la convivencia desde la perspectiva del docente.

El objetivo general de la investigación era conocer y comprender las percepciones que tienen los docentes sobre los conflictos y las situaciones de convivencia que se viven en sus contextos escolares. Al mismo tiempo como objetivos específicos se

pretendía conocer cuáles eran las percepciones que tienen los docentes en relación a este tema.

El instrumento (cuestionario) utilizado intentaba recoger cuestiones relativas tanto la percepción del docente sobre los estudiantes inmigrantes como la convivencia en los centros educativos y los recursos que tenían los docentes para atender a la diversidad de estos estudiantes.

En relación con las conclusiones destacamos que los docentes manifestaban la importancia de aprovechar las situaciones conflictivas para educar en valores y en la interculturalidad.

En relación con el anterior trabajo, Casasempere (2013) llevó a cabo un estudio sobre inmigración y escuela resiliente en Educación Primaria. En el que, con respecto a la elección de la muestra, por un lado, se habían seleccionado seis niños de familias inmigrantes, y de otro, profesores que impartían docencia a estudiantes inmigrantes en la etapa de Primaria.

Las aportaciones más relevantes de este trabajo, consideran que para que una propuesta educativa funcione es necesario que el profesorado se implique personalmente con los alumnos, entendiendo la interacción como una parte determinante de su desempeño profesional.

En otro sentido, pero siguiendo la misma línea de la interculturalidad, Santos, Cernada y Lorenzo (2014) en su trabajo sobre la integración educativa de la inmigración y la formación intercultural del profesorado, reflejaban:

En relación a la muestra elegida se trataba de profesores que impartían docencia en Educación Infantil y Primaria en centros con una gran concurrencia de escolares inmigrantes. Igualmente se ha utilizado el cuestionario para la recogida de datos.

Las conclusiones se centraban en explicar cómo los docentes no participaban de manera activa en las actividades formativas sobre educación intercultural.

Asimismo, la investigación llevada a cabo por Avoro (2015) sobre la formación del profesorado en competencias interculturales en Guinea Ecuatorial-Malabo, establecía como objetivo general determinar las necesidades de formación intercultural de los profesores de Guinea-Ecuatorial para lograr en ellos la competencia intercultural y acordes, que les permitieran enseñar en valores, con la

finalidad de prevenir que Guinea Ecuatorial cayera en conflictos por razones éticas y culturales.

Como objetivos específicos: conocer el nivel de formación del profesorado sobre la interculturalidad; identificar las necesidades; y, por último, el grado de aceptación de la formación en las competencias interculturales del profesorado involucrado en la muestra.

En la metodología cuantitativa se escogió como instrumento el cuestionario, con la finalidad de averiguar cuáles eran las perspectivas de los profesores acerca de la educación intercultural y sus competencias en la misma.

En este trabajo se ha llegado a las siguientes conclusiones: por un lado, que los docentes deben conocer los conceptos básicos para desarrollar y poner en práctica la interculturalidad en sus aulas, y, por otro, la importancia del contexto familiar como eje esencial de aprendizaje para incrementar las relaciones armónicas y significativas.

Por otra parte, en relación con el tema de la migración, García, Hernández, Gomariz y Parra (2016) en su investigación sobre la familia y la inmigración, destacan como objetivos específicos: definir el grado de participación de los padres y madres españoles e inmigrantes en la vida del centro educativo; especificar la contribución que realizan las familias españolas e inmigrantes en la vida del centro educativo; y, por último, analizar el tipo de relaciones existentes entre el profesorado y las familias del estudiante español e inmigrante.

Así mismo, utilizan el cuestionario como instrumento de recogida de información.

Este trabajo concluyó que la función y participación conjunta de la comunidad educativa con los centros educativos supone una respuesta que reduce el abandono y absentismo, al mismo tiempo que incrementa el rendimiento de los estudiantes.

Finalizamos este apartado, con la investigación de Bel Blanca (2017) que englobaba los dos temas esenciales, la formación del profesorado y la educación intercultural.

Por un lado, el objetivo general era tratar de averiguar la formación que los docentes recibían para afrontar la diversidad de escolares. Y por otro lado, entre los objetivos específicos destacamos: detectar el proceso de implementación de la práctica docente intercultural en las aulas; conocer el nivel de aceptación del proceso

educativo intercultural en los contextos del centro escolar, familiar y socio-cultural; averiguar el nivel de formación del profesorado sobre la interculturalidad; y finalmente, identificar las necesidades y el grado de aceptación de la formación en las competencias interculturales del profesorado involucrado en la muestra.

Como en anteriores ocasiones, se utilizó el cuestionario como instrumento para la recogida de información en la investigación, por considerarlo el instrumento más apropiado para conseguir los objetivos propuestos.

Las conclusiones que formulan dentro de la línea de la interculturalidad indican que la formación que reciben en los programas de formación en educación intercultural no es la adecuada.

En la mayoría de las investigaciones, el cuestionario es el instrumento más utilizado. Este análisis nos ha permitido conocer cuáles han sido los objetivos, instrumentos y conclusiones de otros proyectos de investigación, con la finalidad de establecer los que mejor se adapten a nuestro trabajo.

CAPÍTULO II. MARCO EMPÍRICO

4. Diseño inicial de la investigación.

Nuestro diseño inicial de la investigación queda representado en el siguiente esquema, donde se resumen las distintas fases de esta investigación. En la primera fase se formulan los objetivos de la investigación para responder a tres ejes fundamentales: en primer lugar, las necesidades formativas del profesorado que atiende al alumnado inmigrante, en segundo lugar, a los procesos de inclusión de estos alumnados en el contexto educativo y social; y, por último, a la necesidad de detectar las dificultades de este tipo de alumnado. En la siguiente se da respuesta a los problemas propuestos, a través de una metodología cuantitativa, delimitando el contexto de la investigación, centrándose en un grupo de profesores que trabajan con estudiantes inmigrantes. La investigación se apoya en aportes teóricos como el flujo migratorio, la formación del profesorado y la inclusión educativa. La investigación se apoya en aportes teóricos como el flujo migratorio, la formación del profesorado y la inclusión educativa.

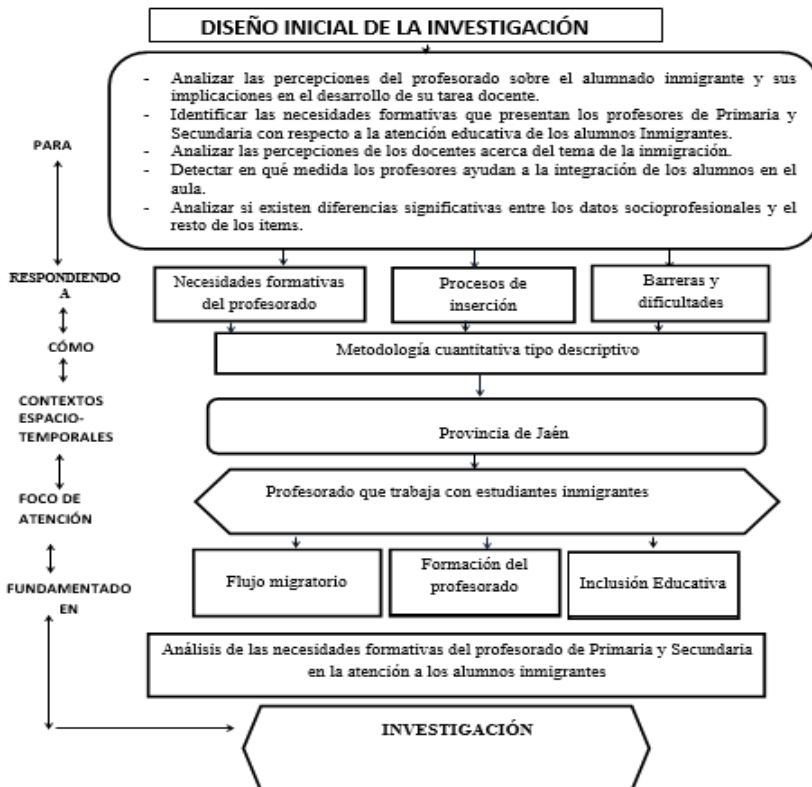


Gráfico 6: Diseño inicial de la investigación. Fuente: Adaptado de Torres (2016).

5. Planteamiento de la investigación: el problema y los objetivos de la investigación.

Se considera pertinente esta investigación ya que observamos que quedan algunas lagunas en la formación de los docentes que son necesarias solventar, por lo cual nos ha surgido la inquietud de indagar acerca de ellas. En definitiva, nuestro interés se centra en detectar la problemática de los profesores en cuanto a sus necesidades formativas con respecto a la atención a los estudiantes inmigrantes.

5.1. Interrogantes de la investigación.

Tras el análisis de los trabajos relacionados con nuestro tema, nos surgen una serie de interrogantes que nos ayudarán a conceptualizar el problema de investigación.

¿Qué opinan los docentes sobre la incorporación de los estudiantes inmigrantes a los centros educativos?

¿Son eficaces los métodos y materiales de enseñanza que se utilizan en la clase con todos los estudiantes para que se produzca la inclusión?

¿Existe un trato igualitario por parte del docente hacia todas las familias?

¿Cómo perciben los demás compañeros la existencia de estudiante inmigrante en el aula?

¿Está el profesorado bien formado en el ámbito de la interculturalidad?

¿Qué opinan los profesores de los cursos de formación sobre la multiculturalidad que reciben?

¿Ayudan los profesores al alumnado inmigrante en su integración?

A partir de los interrogantes de la investigación, el problema puede conceptualizarse de la siguiente manera: el profesorado de Educación Primaria y Secundaria presenta carencias en su formación académica con respecto a la atención a la diversidad, concretamente a

los estudiantes inmigrantes, que repercute en el desarrollo de su docencia dentro del aula.

5.2. Objetivos de la investigación.

El objetivo general que nos planteamos en nuestra investigación es analizar las percepciones del profesorado sobre el alumnado inmigrante y sus implicaciones en el desarrollo de su tarea docente.

El objetivo general lo concretamos en los siguientes objetivos específicos:

- a) Identificar las necesidades formativas que presentan los profesores de Primaria y Secundaria con respecto a la atención educativa de los alumnos inmigrantes.
- b) Analizar las percepciones de los docentes acerca del tema de la inmigración.
- c) Detectar en qué medida los profesores ayudan a la inclusión en el aula de los alumnos que provienen de otros países.
- d) Analizar si existen diferencias entre los datos socioprofesionales y el resto de ítems.

6. Dimensión metodológica.

6.1. Nuestra perspectiva metodológica.

Para la elaboración y planificación del presente trabajo hemos partido de una amplia revisión bibliográfica, que nos ha permitido construir un marco teórico de referencia que sustente nuestra investigación. A raíz de la lectura de los diferentes trabajos revisados, hemos delimitado aquellos aspectos que no han sido tratados en trabajos de investigación anteriores y que serán abordados con el objetivo de solventar de un lado, sus carencias y de otro, los problemas que subyacen.

La metodología seleccionada es no experimental, con un enfoque cuantitativo de tipo descriptivo, que se realiza sin manipular

deliberadamente las variables. Se basa fundamentalmente en la observación de fenómenos tal y como se dan en su contexto natural para analizarlos con posterioridad. En este tipo de investigación no hay condiciones ni estímulos a los cuales se expongan los sujetos del estudio. Estos son observados en su ambiente natural.

Las principales características de este tipo de enfoque cuantitativo, propuestas por autores como Hernández, Fernández y Baptista (2014) son las siguientes:

1. Muestra la necesidad de calcular las dimensiones de los fenómenos de la investigación.
2. Los investigadores formulan un problema de estudio determinado y preciso sobre el fenómeno.
3. El investigador construye el marco teórico y de este se derivan las distintas hipótesis y las pone a prueba, y en base a los resultados se formulan o no nuevas hipótesis.
4. La elaboración de las hipótesis es previa a la obtención de los datos.
5. La recogida de los datos se establece en la medición de las variables, utilizando para ello los procedimientos científicos adecuados.
6. Los datos deben tener un carácter numérico y estudiarse mediante métodos estadísticos.
7. Durante todo el proceso es aconsejable que se tenga un alto control con la idea de obtener datos contrarios que rechacen la hipótesis.
8. Este tipo de estudio se demuestra a la luz de las hipótesis y de la lectura de investigaciones previas como son las teorías.
9. La investigación tiene que ser lo más imparcial posible, sin que las opiniones del autor influyan en los resultados.
10. Los estudios en este tipo de enfoque siguen un patrón fácil de predecir, a la vez que estructurado. Es esencial que las decisiones críticas sobre la utilización de este método sean tomadas previamente al almacenamiento de los datos.
11. Los resultados de la investigación son generalizables a cualquier población.
12. Con este tipo de enfoque se pretende ratificar y predecir los fenómenos de la investigación, hallando las relaciones causales entre los elementos.
13. El proceso en este enfoque sigue unas pautas estandarizadas, cumpliendo cada uno de los pasos, y los datos obtenidos se someterán

a un proceso de validación y fiabilidad. Las conclusiones provocan en el investigador nuevos conocimientos.

14. Se comienza con la teoría, de ella se plantean unas hipótesis que son finalmente afirmadas o rechazadas. Por lo tanto, se parte del razonamiento deductivo.

15. El enfoque cuantitativo pretende identificar leyes universales y causales.

16. El investigador busca realizar esta investigación fuera de su entorno cercano.

A continuación, destacamos las principales características de la investigación cuantitativa propuestas por Campoy (2018), que están estrechamente relacionadas con las anteriormente expuestas:

- a) Tiene su objeto de estudio en el planteamiento positivista.
- b) Las concepciones que se proponen en una investigación tienen su origen en el método científico.
- c) El conocimiento solo se logra a través de la objetividad.
- d) Utiliza el método hipotético-deductivo.
- e) Los hechos se consideran la esencia del estudio de la investigación.
- f) Emplea un método de comprobación exhaustivo.
- g) Elige como objeto de estudio todos aquellos elementos que son medibles, observables y que se pueden obtener en el momento de la investigación.
- h) Se formula una hipótesis partiendo de un marco teórico, utilizando el razonamiento deductivo, seguidamente se comprueba de manera empírica con la finalidad de exponer los resultados que habían sido cuestionados.
- i) Pretende explicar la correlación que existe entre la causa-efecto de dos fenómenos en la investigación.
- j) Utilizan mecanismos de categoría estadística para procesar las variables del proceso.
- k) Se extrae una muestra característica que ha sido escogida tras un análisis de la población.
- l) Este tipo de investigación tiene la capacidad de predecir los fenómenos que van a ocurrir y generalizarlos a cualquier grupo de personas.
- m) Se parte de los datos que se encuentran en la vida real, que poseen la capacidad de estratificarse para el estudio en el caso que fuera preciso.

ñ) Los procedimientos que se han utilizado en la investigación se pueden emplear en otras investigaciones y los resultados siguen saliendo iguales.

En la metodología cuantitativa, según Hernández, Fernández y Baptista (2010), el científico realiza un pequeño estudio de sus variables, basándose en la correcta definición de los objetivos. Además, este tiene la libertad para realizar las modificaciones en las variables teniendo en cuenta la naturaleza del estudio. Posteriormente de la obtención de los datos y/o resultados de la investigación, a los mismos se les suministran diferentes procedimientos estadísticos para la clarificación de diferencias desde la perspectiva estadística entre las variables, empleando para ello los paquetes estadísticos, muy característicos en las ciencias experimentales.

Además, nuestra investigación es de tipo descriptivo. Danhke (1988) explica la utilidad de la misma que consiste en explorar, concretando las propiedades, las particularidades y los perfiles de personas con aspectos en común, técnicas, sustancias u otro tipo de fenómeno que sean analizados. En esta investigación se valoran las opiniones del profesorado, y se recogen datos de las diferentes nociones, aspectos y unidades del fenómeno a investigar. Manteniendo las concepciones del mencionado autor, Hernández, Fernández y Baptista (2003) conciben que este tipo de investigación pretende encontrar características claves de cualquier fenómeno que se analice. Otros autores como Tamayo y Tamayo (2004) consideran que la investigación descriptiva abarca la representación, exploración, análisis y actuación de la realidad social y la construcción de los procesos.

A continuación, exponemos las características que Campoy (2018) ha destacado como esenciales en este tipo de metodología:

- Definir las características socio-demográficas de los objetos analizados.
- Detectar los comportamientos de los individuos, comprender las opiniones, los desacuerdos que surgen dentro de la investigación y optar por una de las perspectivas.
- Averiguar las diferentes relaciones que se pueden establecer entre las variables de estudio.
- Descubrir las particularidades de la población objeto de estudio.

Los estudios descriptivos según el autor anterior pasan por una serie de fases que exponemos a continuación:

1. Planteamiento del problema. El investigador en su trabajo plantea un problema que va a tratar de resolver en el desarrollo del mismo.
2. Indagación de la información necesaria para resolver el problema.
3. Formulación de objetivos. En una investigación es necesario enunciar los objetivos que se pretenden lograr.
4. Selección de los materiales para la recolección de información. En función del tipo y temática de la investigación, es necesario escoger los materiales que mejor se adaptan a cada trabajo.
5. Identificación de la población objeto de estudio y elección de la muestra. Se escoge la muestra que se considera necesaria para la eficacia del trabajo.
6. Diseño del procedimiento de recogida de información. El profesional de la investigación diseña una planificación de los elementos que se han de poner en marcha, delimitando las tareas que se le han de encomendar a cada uno de ellos.
7. Recopilación de información. Se recoge la información para dar respuesta a los objetivos.
8. Estudio de la información. Una vez almacenada la información se analiza meticulosamente con la finalidad de emitir las conclusiones.
9. Conclusiones y propuestas. El último paso del estudio descriptivo es la elaboración de las conclusiones y propuestas de mejoras del trabajo. En las conclusiones se da respuestas a los objetivos que se proponían.

A continuación, se desarrollan de una manera detallada cada una de las fases de nuestra investigación en los siguientes apartados.

6.2. Población y muestra.

León y Montero (1997) definen la población como un grupo de individuos que tienen en común una habilidad. Otros autores como Hermoso y Hernández (2000) delimitan la población como el grupo de personas u objetos sobre los que se investiga en un estudio.

Basándonos en el proceso para la elección de la muestra expuesto por Fox (1981), mostramos las etapas que caracterizan el proceso:

- a) Delimitación de la totalidad de los elementos a estudiar.
- b) Establecer la población a la que se puede acceder.
- c) Escoger el conjunto de personas a los que se les solicita que participen en la investigación.
- d) El grupo de personas que han aceptado colaborar en la investigación.
- e) La muestra que genera los datos es considerada muestra generadora de los mismos.

Para realizar la elección de la muestra, Arias (2006) indica que se utiliza una técnica denominada muestreo, que puede ser de dos tipos: muestreo probabilístico o no probabilístico.

1) El muestreo probabilístico es un procedimiento en el que se reconoce previamente la posibilidad que cada elemento tiene de completar la muestra.

Este muestreo se clasifica en:

- a) Muestreo simple: es el procedimiento en el que cada uno de los elementos tiene la misma probabilidad de salir elegido.
- b) Muestreo sistemático: en este procedimiento, solamente aquellos en que su número corresponda con la constante que se ha elegido, repitiendo el procedimiento hasta obtener la muestra que sea necesaria. La constante se averigua dividiendo el total de la población entre el número de la muestra.
- c) Muestreo estratificado: este procedimiento consiste en dividir la población total en clases homogéneas que posean características iguales, para posteriormente, elegir al azar el elemento de cada una de ellas que formará parte de la muestra.
- d) Muestreo por conglomerados: se trata de dividir la población en subgrupos, cada uno de ellos, debe tener

una amplitud de la muestra que se pide. La principal diferencia con respecto al muestreo estratificado es que no todos los subgrupos tienen que ser escogidos.

2) El muestreo no probabilístico es un procedimiento de elección en el que no se conoce la probabilidad que tiene cada uno de los elementos de la población.

Este muestreo se clasifica en varios tipos:

a) Muestreo causal: es una forma de selección en la que se permite elegir aleatoriamente sin tener en cuenta ninguna característica de los elementos.

b) Muestreo intencional: los sujetos son elegidos en relación a unos criterios que el seleccionador ha indicado, con la finalidad de obtener una muestra representativa.

c) Muestreo por cuotas: se selecciona a las personas en función de unas características de la población, así se realizan grupos con la muestra que contenga dicha característica.

d) Muestreo bola de nieve: este tipo de muestreo se lleva a cabo en investigaciones que es difícil acceder a la muestra, escogiendo a uno de los individuos que nos conduce a otros de similares características y así se continúa hasta obtener la muestra deseada.

6.2.1. Población y muestra de centros.

En la provincia de Jaén existen 349 centros, de los cuales en la capital hay 105, que constituyen la población.

Hemos realizado un muestreo intencional, atendiendo al criterio de tener escolarizados estudiantes inmigrantes a los que hemos tenido acceso. Como resultado la muestra ha quedado constituida por nueve centros que a continuación se detallan.

Tabla 2.

Muestra de centros. Fuente: elaboración propia.

CENTRO
CDP. La Fundación educación Alternativa 1826.
CEIP. Agustín Serrano de Haro
CEIP. María Zambrano
CEIP. Antonio Prieto
IES. Az-Zait
CDP. San Vicente de Paul
CDP. Marcelo Espínola
CDP. Andrés de Vandelvira
CDP. Sagrado Corazón de Jesús

6.2.2. Población y muestra de profesorado.

En los nueve centros indicados existen un total de 150 profesores que trabajan con estudiante inmigrante. Por tanto, la muestra se identifica con la población. Se le envía el instrumento a la totalidad de los docentes y se recepcionan 110.

En la siguiente tabla se reflejan los datos de la muestra.

Tabla 3.

Muestra de profesorado. Fuente: elaboración propia.

CENTRO	POBLACIÓN PROFESORADO	MUESTRA PRODUCTORA DE DATOS
CDP. La Fundación educación Alternativa 1826	22	15
CEIP. Agustín Serrano de Haro	16	8
CEIP. María Zambrano	20	13
CEIP. Antonio Prieto	28	17
IES. Az-Zait	12	11
CDP. San Vicente de Paul	6	6
CDP. Marcelo Espínola	13	10
CDP: Andrés de Vandelvira	27	27
CDP. Sagrado Corazón de Jesús	6	3
Total	150	110

Así que sabiendo que la muestra de nuestra investigación es de 110 docentes, que ha sido elegida a través de un muestreo no probabilístico intencional, podemos esperar unos resultados interesantes que abordaremos en el siguiente capítulo. A continuación, delimitamos el contexto donde se ha llevado a cabo este estudio.

6.3. El contexto.

El contexto donde hemos llevado a cabo la investigación ha sido en Andalucía, concretamente, en la provincia de Jaén, por la accesibilidad con que contábamos para la recogida de los datos.

Dentro de la provincia, la muestra elegida para nuestra investigación han sido los profesores de los centros públicos y concertados de Jaén capital, que contaban con la presencia de estudiantes inmigrantes, con la finalidad de que nuestra investigación fuera lo más veraz y fiable posible en los resultados. Centrándonos en los colegios que cumplían el criterio de selección en la investigación: que existieran estudiantes de origen inmigrante en los mismos. El muestreo utilizado ha sido intencional, ya que teníamos fácil acceso a los centros. El número total de centros que han aportado la información por parte de los profesores para contestar al cuestionario ha sido nueve centros de Jaén capital (CDP. Fundación Educación Alternativa 1826; CEIP. Agustín Serrano de Haro; CEIP. María Zambrano; CEIP. Antonio Prieto; CDP. San Vicente de Paul; CDP. Andrés de Vandelvira; CDP. Marcelo Espínola; CDP. Sagrado Corazón de Jesús; IES. Az-Zait).

Los centros se encuentran en distintas partes de la ciudad: la mayoría de los centros se encuentran en lo que se denomina zona Urban. Que es una zona caracterizada por el deterioro social, económico y medioambiental. Se caracteriza por tener una población muy envejecida, con situaciones de dependencia y un alto grado de exclusión en el mercado laboral. Esta zona se caracteriza por ser un núcleo de atracción de población inmigrante y de convivencias de distintas etnias. La zona se caracteriza por un bajo nivel formativo, con altos porcentajes de población sin estudios y con altas tasas de absentismo escolar.

6.4. Instrumento de recogida de información.

El instrumento escogido para la recogida de información ha sido el cuestionario. La finalidad es conseguir información relevante sobre el tema, dando respuesta a los objetivos planteados a través de las opiniones de las personas encuestadas. La elección del instrumento empleado para la recogida de datos de esta investigación se debe principalmente a la necesidad de obtener datos de un significativo grupo de personas, en este caso profesorado de distintos centros de Jaén capital, que poseen una característica común como es impartir docencia a estudiantes inmigrantes en Educación Primaria y Secundaria.

Consideramos que desde las aportaciones de Buendía (1997), el cuestionario debe tener las siguientes características:

a) Debe ser objetivo. No debe existir ningún tipo de manipulación por parte del investigador.

b) Debe tener datos medibles. Los datos con los que se trabaja en el cuestionario deben ser cuantitativos o numéricos.

c) La formulación de preguntas a sujetos como esencial medio de recogida de datos.

d) Son útiles para inferencia estadística. Los datos que se recogen en el cuestionario son un número representativo de la población, denominada muestra, que en la mayoría de los casos se pueden posteriormente representar gráficamente.

A su vez, el cuestionario presenta una serie de ventajas que se distinguen de otros instrumentos, que autores como Seltiz y otros (1976) destacan:

- Es bastante económico, cualquier persona puede realizarlo.
- Su aplicación es fácil.
- Es impersonal. Es aplicable a cualquier persona por su estructura estandarizada.
- Garantiza el anonimato. Nunca aparecen los datos de la persona que realiza el cuestionario.
- Espontaneidad. Los encuestados cuentan con un periodo de tiempo para realizar el cuestionario, no recibiendo presión alguna por parte del investigador.
- Abarca una población abundante. Se obtiene gran información por contar con una amplia muestra.

6.4.1. Cuestionario: proceso de construcción.

Nuestro instrumento está compuesto por una serie de ítems, que, a su vez, son organizados en cuatro dimensiones: datos socio-profesionales; necesidades formativas; percepción del profesorado sobre el alumnado inmigrante; y proceso de ayuda a la inclusión del alumnado inmigrante, y que el profesorado ha contestado de manera anónima.

A continuación, exponemos el esquema de construcción del cuestionario:

Tabla 4.

Dimensiones del cuestionario. Fuente: elaboración propia.

DIMENSIONES	ITEMS
Datos Socio-profesionales	1-6
Necesidades Formativas	7-15
Percepción del profesorado	16-33
Proceso de ayuda a la inclusión del alumnado inmigrante	34-46

6.4.1.1. Construcción del cuestionario.

El cuestionario se ha construido *ad hoc*. Hemos tenido en cuenta para su elaboración los interrogantes planteados, el problema de investigación y los objetivos propuestos.

El cuestionario consta de 46 ítems, cada uno de ellos se ha enmarcado dentro de una de las cuatro dimensiones en las que se divide el mismo. Los ítems 15, 33 y 46 contienen una pregunta general de la opinión de los docentes y que, a raíz de ella, pretendemos lograr una visión más concisa a la vez que global de cada una de ellas.

El cuestionario responde a una escala tipo Likert, con respuestas que van de 1 a 4, donde 1 es Totalmente en desacuerdo; 2 es En desacuerdo; 3 es De acuerdo y 4 es Totalmente de acuerdo. Los docentes en cada uno de los ítems debían marcar del 1 al 4, el grado de acuerdo con el ítem.

La primera dimensión denominada los datos socio-profesionales, en la que incluimos los ítems: edad; sexo; tipo de centro educativo; titulación académica; nivel educativo impartido y años de

docencia en el centro. Estos datos nos aportan una información detallada de los sujetos que participan en la investigación. Los datos socioprofesionales en esta investigación sirven para clasificar y delimitar la muestra que hemos elegido.

La segunda dimensión se denomina necesidades formativas en la que se incluyen los ítems 7 hasta el ítem 15, que responden al primer objetivo planteado en el trabajo y que se corresponde con las necesidades formativas que presentan los profesores de Educación Primaria y Secundaria en relación a la atención educativa a los estudiantes inmigrantes.

La tercera dimensión se denomina percepción del profesorado, en ella se engloban los ítems desde el 16 hasta el 33. Se incluyen las cuestiones relacionadas con el segundo objetivo planteado en el trabajo respecto a las percepciones que poseen los docentes acerca del tema de la inmigración.

La cuarta dimensión se denomina proceso de ayuda a la inclusión del estudiante inmigrante. En ella encontramos los ítems 34 al 46, que están relacionados con el tercer objetivo de la investigación que pretende detectar en qué medida los docentes ayudan a la inclusión de los alumnos en el aula (ver anexo I).

6.4.1.2. Estudio de la validez y fiabilidad del cuestionario.

Según Gil Gómez y Pascual Ezama (2012), la validez de un instrumento garantiza que se ha conseguido medir aquello que se pretendía medir. Se entiende la fiabilidad según Briones (2003) como la capacidad del instrumento para ofrecer los mismos resultados en iguales condiciones, habiéndose realizado la prueba en repetidas ocasiones. La fiabilidad y la validez del cuestionario sirven para comprobar que el instrumento es adecuado para realizar la investigación.

El cuestionario fue sometido a un proceso de validación por expertos universitarios en la temática objeto de este estudio. A cada uno de los expertos se les ha entregado un documento para que

validaran los diferentes ítems, y el cuestionario en sí, en cuanto a: **pertinencia** de las preguntas para la consecución del objetivo que se pretende; **claridad** del lenguaje empleado en su redacción; y **suficiencia** en el número de preguntas para el logro del objetivo (ver anexo II). Inmediatamente después de conocer el resultado de la validación, se introdujeron las modificaciones sugeridas por los expertos en el instrumento. Se reformularon varios enunciados de algunos ítems del mismo.

Para conocer la fiabilidad del instrumento, hemos empleado un análisis estadístico de fiabilidad mediante Alfa de Cronbach. Autores como Welch & Comer (1988) explican que mediante este análisis se asume que los ítems que se han proporcionado en escala tipo Likert miden un mismo constructo y están altamente correlacionados. Al mismo tiempo, autores como George y Mallery (2003) establecen una clasificación para evaluar los resultados de los coeficientes de Alfa de Cronbach. Otros autores como Huh, Delorme & Reid (2006) en relación con los anteriores, crean unos criterios más sólidos para la evaluación de los resultados según el tipo de estudio que se está realizando: si se realiza una investigación exploratoria el valor de fiabilidad debe ser igual o superior a 0,6; y si se desarrolla un estudio confirmatorio el valor de fiabilidad debe estar entre 0,7 y 0,8. El resultado del análisis estadístico de fiabilidad de Alfa de Cronbach que hemos obtenido nos manifiesta un índice de fiabilidad de 0,668, para un total de 40 elementos. La mayoría de los autores (González y Pazmiño, 2015; AVECILLAS y LOZANO, 2016) indican que su valor está comprendido entre 0 y 1, y depende tanto del número de ítems que contiene la escala como de la correlación media entre ellos, así cuanto más cercano sea al valor 1, mayor es la fiabilidad de la escala construida, revelando una correlación correcta entre los ítems. Previamente, se llevó a cabo una prueba piloto con quince cuestionarios que se entregaron a los docentes de un centro educativo, para comprobar la fiabilidad del instrumento se recopilaron los datos en el programa estadístico SPSS V. 19, del cual se extrajeron los datos de su fiabilidad, comprobándose que el instrumento era fiable, por lo que se procede a la administración al profesorado de la muestra.

A continuación, se presentan los resultados del análisis de fiabilidad del cuestionario de manera general y por dimensiones.

En el análisis global del cuestionario los resultados fueron los siguientes:

Tabla 5. Análisis de fiabilidad cuestionario completo. Fuente: SPSS V. 19.

		N	%
Casos	Válidos	109	99,1
	Excluidos ^a	1	,9
	Total	110	100,0

Alfa de Cronbach	N de elementos
,668	40

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Los resultados por dimensiones arrojaron los siguientes datos:

En relación a la segunda dimensión: necesidades formativas, los datos son considerados fiables, con una fiabilidad del 0,648.

Tabla 6. Análisis de fiabilidad segunda dimensión. Fuente: SPSS V.19.

		N	%
Casos	Válidos	110	100,0
	Excluidos ^a	0	,0
	Total	110	100,0

Alfa de Cronbach	N de elementos
,648	9

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Los datos de la tercera dimensión: percepción del profesorado son considerados fiables, con una fiabilidad de 0,618.

Tabla 7. Análisis de fiabilidad tercera dimensión. Fuente: SPSS V. 19.

		N	%
Casos	Válidos	109	99,1
	Excluidos ^a	1	,9
	Total	110	100,0

Alfa de Cronbach	N de elementos
,618	18

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Los datos de la cuarta dimensión: proceso de ayuda a la inclusión del estudiante inmigrante son considerados bastante fiables, con una fiabilidad de 0,632.

Tabla 8. Análisis de fiabilidad cuarta dimensión. Fuente: SPSS V. 19.

Resumen del procesamiento de los casos				Estadísticos de fiabilidad	
		N	%	Alfa de Cronbach	N de elementos
Casos	Válidos	110	100,0	,632	13
	Excluidos ^a	0	,0		
	Total	110	100,0		

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

De acuerdo con los criterios indicados por Huh, Delorme y Reid (2006), la fiabilidad resulta ser superior a 0,6 que es el estándar establecido para investigaciones exploratorias.

CAPÍTULO III: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

7. Resultados de la investigación.

Para dar respuesta a los interrogantes y objetivos propuestos en la investigación; realizamos un análisis univariado de cada ítem del cuestionario; para finalmente, llevar a cabo un análisis bivariado, relacionando los ítems que presentan diferencias significativas.

7.1. Análisis descriptivo de los resultados.

Procederemos al análisis descriptivo de los datos obtenidos en nuestro trabajo, que se ha llevado a cabo mediante la introducción de los mismos en el programa estadístico SPSS V. 19, para posteriormente exponer los resultados e intentar responder a los objetivos propuestos en esta investigación.

ANALISIS DE DATOS SOCIOPROFESIONALES

Tras el análisis de los ítems de la primera dimensión, destacamos los siguientes resultados:

ÍTEM 1. EDAD

Podemos observar que casi la mitad de los docentes (53) se encuentran en la franja de 40 años o más. El siguiente grupo son 31 docentes con edades comprendidas entre los 30 años y 40 años. Con un menor número de ellos (19), nos encontramos los docentes en un tramo de edad entre los 26 y los 30 años. Sólo 7 maestros tienen entre 22 y 25 años. Podemos comprobar que existe un predominio de los de mayor edad.

En relación a la **edad**, podemos observar los resultados en el siguiente gráfico:

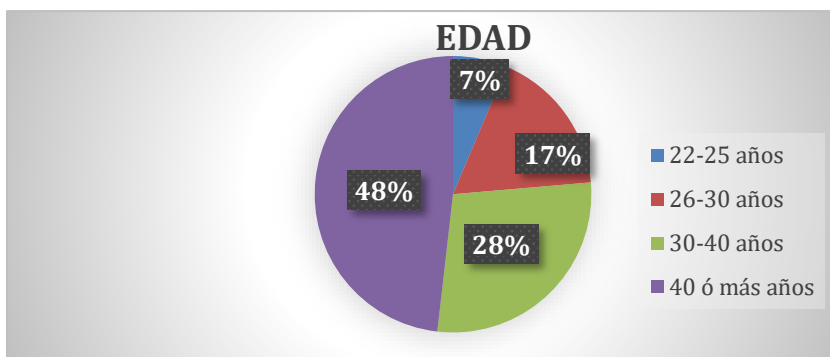


Gráfico 7. Edad del profesorado. Fuente: elaboración propia.

ÍTEM 2. SEXO

En relación al **sexo**, podemos comprobar que la mayoría del profesorado son mujeres 64,5% frente a 35,5% hombres.

En el siguiente gráfico reflejamos la distribución por sexo:

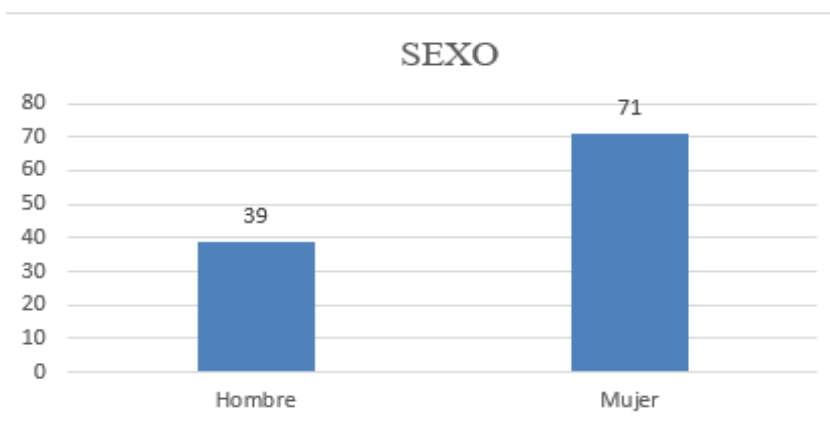


Gráfico 8. Sexo del profesorado. Fuente: elaboración propia.

ÍTEM 3. TIPO DE CENTRO

De acuerdo al **tipo de centro**, no existen apenas diferencias entre el número de docentes que trabajan en centros concertados (56), con respecto a los que imparten clase en centros públicos (64).

A continuación, exponemos los datos gráficamente:



Gráfico 9. Tipos de centros educativos. Fuente: elaboración propia.

ÍTEM 4. TITULACIÓN ACADÉMICA

Conforme a la **titulación académica** que tienen los encuestados, observamos una equiparación sin apenas diferencia, entre los que poseen diplomatura (52,7%) y licenciatura (46,4%). Cabe destacar que sólo se ha detectado un caso de docente con la titulación de doctor (0,9%).

Los datos los exponemos a continuación:

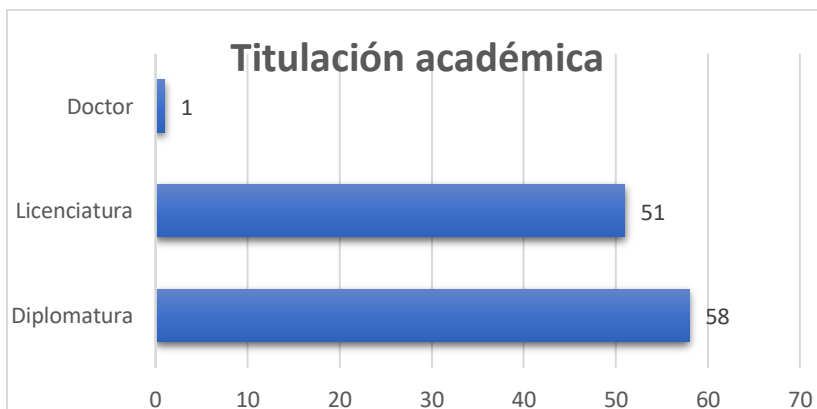


Gráfico 10. Titulación académica del profesorado. Fuente: elaboración propia.

ÍTEM 5. NIVEL EDUCATIVO QUE IMPARTEN LOS DOCENTES.

Partiendo del nivel en el que imparten clase los encuestados, predominan los que lo hacen en la etapa de Educación Primaria (70) frente a los que se encuentran trabajando en la etapa de Educación Secundaria (40), por lo que consideramos que existe una diferencia importante entre ambos.

Exponemos los datos a continuación:

NIVEL EDUCATIVO



Gráfico 11. Nivel educativo. Fuente: elaboración propia.

ÍTEM 6. EXPERIENCIA DOCENTE.

Para finalizar el análisis de los datos socio-profesionales, en relación a la **experiencia** que poseen como docentes en los centros educativos, destacan aquellos con una experiencia entre 3 y 10 años (40,9%), seguidos de aquellos de 11 a 25 años (29,1%), de 1 a 3 años (16,4%) y, por último, los de más de 40 años (13,6%).

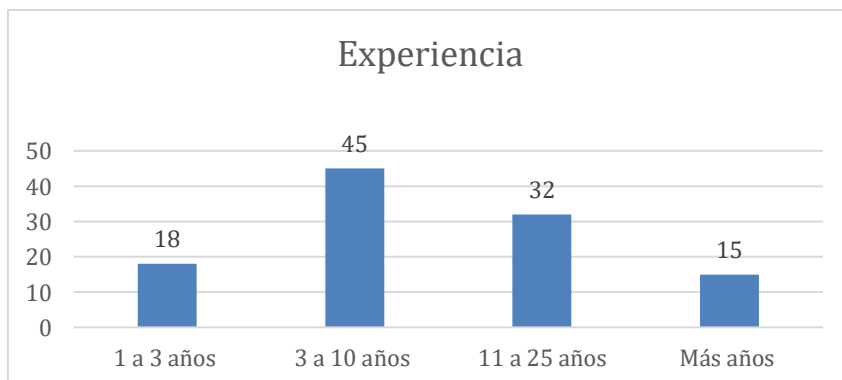


Gráfico 12. Experiencia docente. Fuente: elaboración propia.

ANÁLISIS DE DATOS DE LA SEGUNDA DIMENSIÓN:
NECESIDADES FORMATIVAS.

ÍTEM 7. LA FORMACIÓN INTERCULTURAL QUE HA RECIBIDO DURANTE SU ETAPA FORMATIVA NO HA SIDO SUFICIENTE.

Tabla 9.

Resultados formación intercultural recibida. Fuente: SPSS V. 19.

		ÍTEM 7			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No contesta	1	,9	,9	,9
	Totalmente en desacuerdo	16	14,5	14,5	15,5
	Algo en desacuerdo	40	36,4	36,4	51,8
	Bastante de acuerdo	30	27,3	27,3	79,1
	Totalmente de acuerdo	23	20,9	20,9	100,0
	Total	110	100,0	100,0	

En relación con la cuestión de si ha sido suficiente la formación intercultural recibida durante su etapa formativa, un 27,3% están bastante de acuerdo y un 20,9% está totalmente de acuerdo; y, por otro lado, un 36,4% está algo en desacuerdo y un 14,5% está totalmente en desacuerdo. Se puede observar que la gran mayoría del profesorado considera que la formación recibida en cuanto a la interculturalidad ha sido suficiente para desarrollar su trabajo en el aula.

ÍTEM 7. Formación intercultural recibida durante su etapa educativa

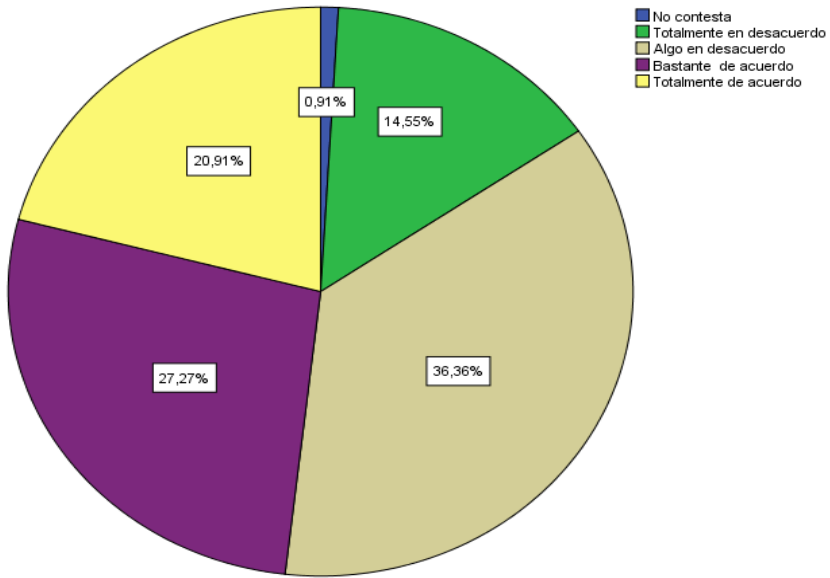


Gráfico 13. Resultados formación intercultural recibida. Fuente: SPSS V. 19.

ÍTEM 8. LA FORMACIÓN RECIBIDA EN SU ETAPA UNIVERSITARIA LE HA PERMITIDO UTILIZAR DIVERSAS COMPETENCIAS EN EL AULA RELACIONADA CON LA INTERCULTURALIDAD.

Tabla 10.

Resultados formación universitaria. Fuente: SPSS V.19.

ÍTEM 8

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos No contesta	1	,9	,9	,9
Totalmente en desacuerdo	19	17,3	17,3	18,2
Algo en desacuerdo	43	39,1	39,1	57,3
Bastante de acuerdo	33	30,0	30,0	87,3
Totalmente de acuerdo	14	12,7	12,7	100,0
Total	110	100,0	100,0	

Cuando le preguntamos a los docentes si la formación que han recibido en su etapa universitaria les ha capacitado para utilizar una variedad de competencias en el aula relacionadas con la interculturalidad, un 30% está bastante de acuerdo y un 12,7% está totalmente de acuerdo; frente a un 39,1% que está algo en desacuerdo y un 17,3% está totalmente en desacuerdo.

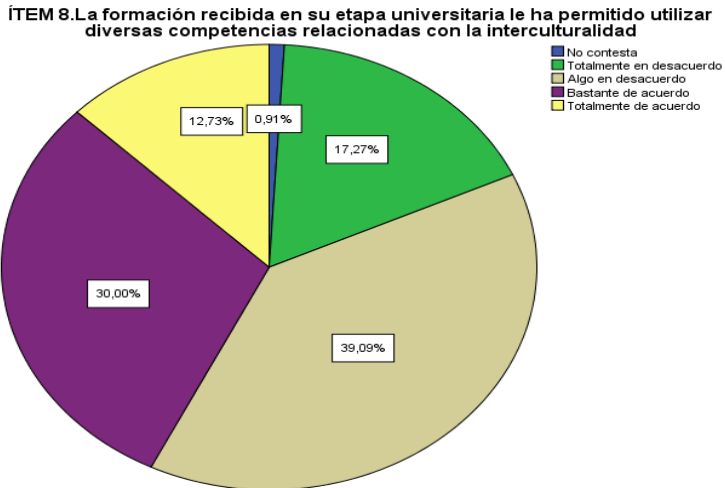


Gráfico 14. Resultados formación universitaria recibida le permite utilizar competencias relacionadas con la interculturalidad. Fuente: SPSS V. 19.

ÍTEM 9. LA ASISTENCIA A CURSOS DE FORMACIÓN SOBRE LA INTERCULTURALIDAD HA SIDO PRODUCTIVA PARA SU POSTERIOR PUESTA EN PRÁCTICA EN EL AULA.

Tabla 11.

Resultados asistencia cursos de formación. Fuente: SPSS V. 19.

ÍTEM 9

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos No contesta	4	3,6	3,6	3,6
Totalmente en desacuerdo	13	11,8	11,8	15,5
Algo en desacuerdo	34	30,9	30,9	46,4
Bastante de acuerdo	38	34,5	34,5	80,9
Totalmente de acuerdo	21	19,1	19,1	100,0
Total	110	100,0	100,0	

Dentro de los profesionales de la enseñanza que han respondido a los cuestionarios, el 34,5% está totalmente de acuerdo con que su asistencia a cursos de formación sobre interculturalidad ha sido productiva para su posterior puesta en práctica y el 19,1% está totalmente de acuerdo. En contraposición, un 30,9% está algo en desacuerdo y un 11,8% está totalmente en desacuerdo. Destacamos que un 3,6% no han contestado a esta cuestión.

ÍTEM 9. Asistir a cursos de formación intercultural ha sido productiva para su posterior puesta en práctica

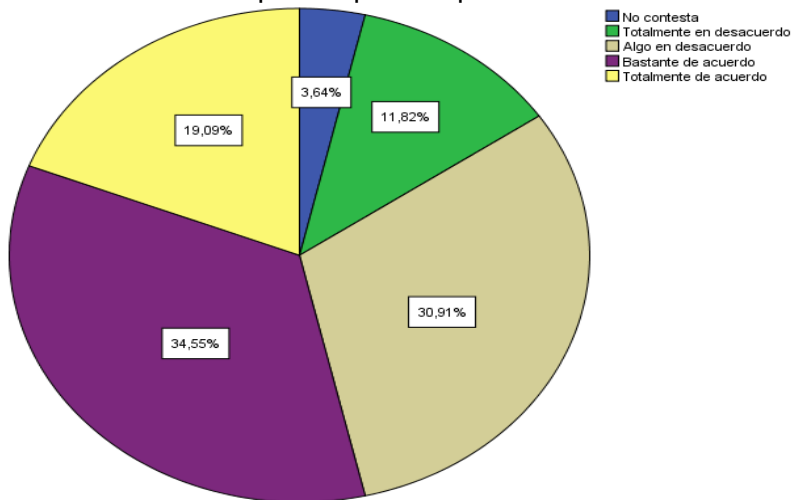


Gráfico 15. Resultados productividad de la asistencia a cursos de formación. Fuente: SPSS V. 19.

ÍTEM 10. HA ENCONTRADO LAGUNAS EN SU FORMACIÓN ACADÉMICA QUE DIFICULTE SU ACCIÓN COMO DOCENTE CON ALUMNOS INMIGRANTES.

Tabla 12.

Resultados lagunas en la formación. Fuente: SPSS V.19.

ÍTEM 10

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos No contesta	2	1,8	1,8	1,8
Totalmente en desacuerdo	19	17,3	17,3	19,1
Algo en desacuerdo	23	20,9	20,9	40,0
Bastante de acuerdo	44	40,0	40,0	80,0
Totalmente de acuerdo	22	20,0	20,0	100,0
Total	110	100,0	100,0	

Cuando preguntamos acerca de si han encontrado lagunas en su formación que han dificultado su acción como docente con estudiantes inmigrantes, el 60% de los docentes está de acuerdo, afirmando que sí ha encontrado lagunas en su formación. En contraposición, un 20,9% está algo en desacuerdo y un 17,3% está totalmente en desacuerdo, confirmando que no han encontrado lagunas en su formación que dificulte su acción como docente con estudiantes inmigrantes.

ÍTEM 10. Han encontrado lagunas en su formación que dificulte su acción con alumnado inmigrante

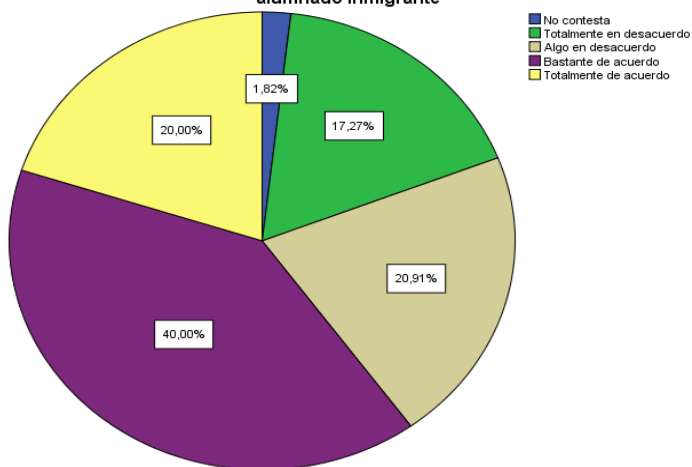


Gráfico 16. Resultados lagunas encontradas en la formación. Fuente: SPSS V. 19.

ÍTEM 11. LA FORMACIÓN RECIBIDA SOBRE INTERCULTURALIDAD PRESENTA CARENCIAS.

Tabla 13.

Resultados carencias en la formación recibida sobre interculturalidad.

Fuente: SPSS V.19.

ÍTEM 11

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos No contesta	1	,9	,9	,9
Totalmente en desacuerdo	10	9,1	9,1	10,0
Algo en desacuerdo	30	27,3	27,3	37,3
Bastante de acuerdo	33	30,0	30,0	67,3
Totalmente de acuerdo	36	32,7	32,7	100,0
Total	110	100,0	100,0	

Gran parte de los encuestados (62,7%) consideran que la formación que han recibido sobre interculturalidad presenta carencias, mientras que un bajo porcentaje (36,4%) manifiestan que la formación intercultural que han recibido es adecuada.

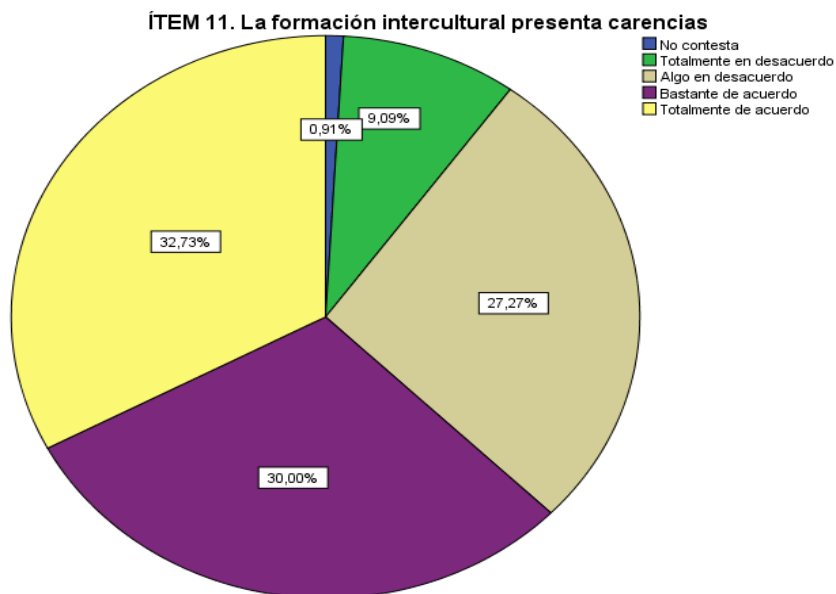


Gráfico 17. Resultados la presencia de carencias en la formación intercultural. Fuente: SPSS V. 19.

ÍTEM 12. LA NECESIDAD DE ESPECIALIZARSE EN EL TEMA DE LOS CONFLICTOS ENTRE ALUMNOS.

Tabla 14.

Resultados necesidad especializarse en conflictos. Fuente: SPSS V. 19.

		ÍTEM 12			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No contesta	5	4,5	4,5	4,5
	Totalmente en desacuerdo	9	8,2	8,2	12,7
	Algo en desacuerdo	23	20,9	20,9	33,6
	Bastante de acuerdo	25	22,7	22,7	56,4
	Totalmente de acuerdo	48	43,6	43,6	100,0
	Total	110	100,0	100,0	

Por lo que respecta a la necesidad de especializarse en el tema de conflictos entre estudiantes, un 43,6% está totalmente de acuerdo y un 22,7% está bastante de acuerdo. Mientras que un 20,9% está algo en desacuerdo y un 8,2% está totalmente en desacuerdo. Destacamos un alto porcentaje de docentes (4,5%) que no han contestado a esta cuestión.



Gráfico 18. Resultados necesidad de especializarse en conflictos. Fuente: SPSS V. 19.

ÍTEM 13. ASISTIR A CURSOS DE FORMACIÓN SOBRE INTERCULTURALIDAD ES INTERESANTE.

Tabla 15.

Resultados asistencia a cursos de interculturalidad es interesante.

Fuente: SPSS V. 19.

		ÍTEM 13			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje e válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	8	7,3	7,3	7,3
	Algo en desacuerdo	17	15,5	15,5	22,7
	Bastante de acuerdo	30	27,3	27,3	50,0
	Totalmente de acuerdo	55	50,0	50,0	100,0
	Total	110	100,0	100,0	

Destacamos que casi la totalidad de los docentes 77,3% estiman interesante asistir a cursos de formación sobre interculturalidad. Si bien, un 22,7% no lo consideran interesante.

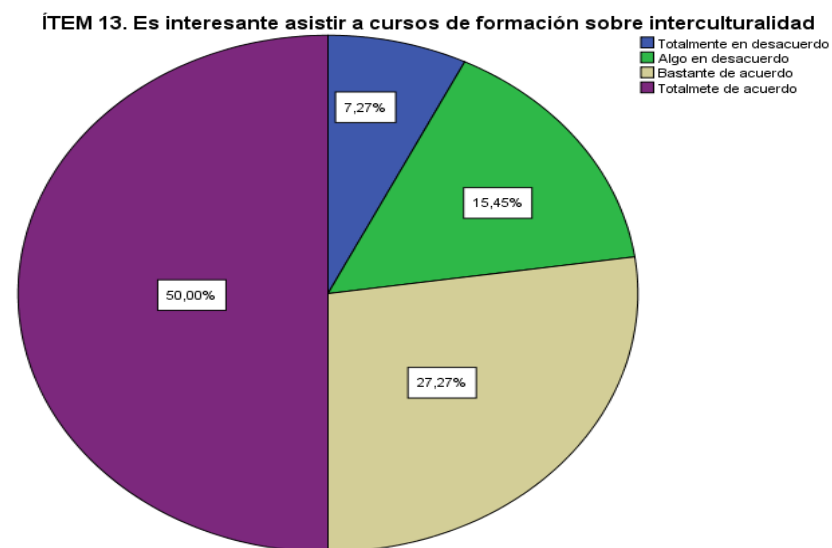


Gráfico 19. Resultados importancia de asistir a cursos de interculturalidad. Fuente: SPSS V. 19.

ÍTEM 14. RECIBIR CURSOS DE FORMACIÓN SOBRE LA DIVERSIDAD CULTURAL ES NECESARIO PARA LOS DOCENTES.

Tabla 16.

Resultados necesidad de recibir cursos de interculturalidad. Fuente:

SPSS V. 19.

ÍTEM 14

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos No contesta	1	,9	,9	,9
Totalmente en desacuerdo	14	12,7	12,7	13,6
Algo en desacuerdo	11	10,0	10,0	23,6
Bastante de acuerdo	25	22,7	22,7	46,4
Totalmente de acuerdo	59	53,6	53,6	100,0
Total	110	100,0	100,0	

Un número destacado de 84 docentes exponen que es necesario asistir a cursos de formación sobre diversidad cultural. En contraposición, no lo consideran necesario 25 de ellos.

ÍTEM 14. Es necesario que el docente reciba cursos de formación sobre diversidad cultural

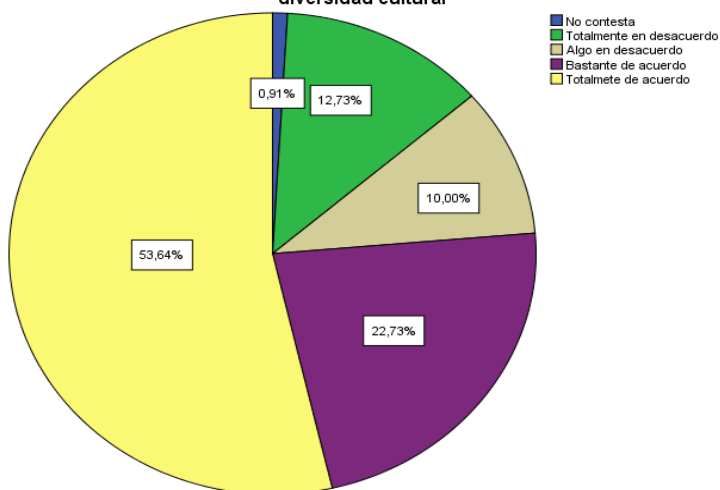


Gráfico 20. Resultados necesidad de recibir cursos de interculturalidad. Fuente: SPSS V. 19.

ÍTEM 15. VALORACIÓN GLOBAL SOBRE LA DETECCIÓN DE NECESIDADES FORMATIVAS Y LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN EL ÁMBITO DE LA INTERCULTURALIDAD.

Tabla 17.

Resultados valoración global sobre detección necesidades. Fuente: SPSS V. 19.

ÍTEM 15					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No contesta	28	25,5	25,5	25,5
	Totalmente en desacuerdo	20	18,2	18,2	43,6
	Algo en desacuerdo	20	18,2	18,2	61,8
	Bastante de acuerdo	20	18,2	18,2	80,0
	Totalmente de acuerdo	22	20,0	20,0	100,0
	Total	110	100,0	100,0	

En relación a la opinión que los docentes mantienen sobre la detección de necesidades formativas y la formación de los profesores en el ámbito de la interculturalidad, nos encontramos que un 20% está totalmente de acuerdo y un 18,2% está bastante de acuerdo, valorando positivamente la detección de necesidades formativas. Con opinión contraria, encontramos un 18,2% que está algo en desacuerdo y un 18,2% que está totalmente en desacuerdo, valorado negativamente la detección de necesidades formativas. Siendo necesario tomar en consideración el número de docentes (25,5%) que se han abstenido de responder a esta pregunta.

ÍTEM 15. Valoración sobre la detección de necesidades formativas y la formación del profesorado en el ámbito de la interculturalidad

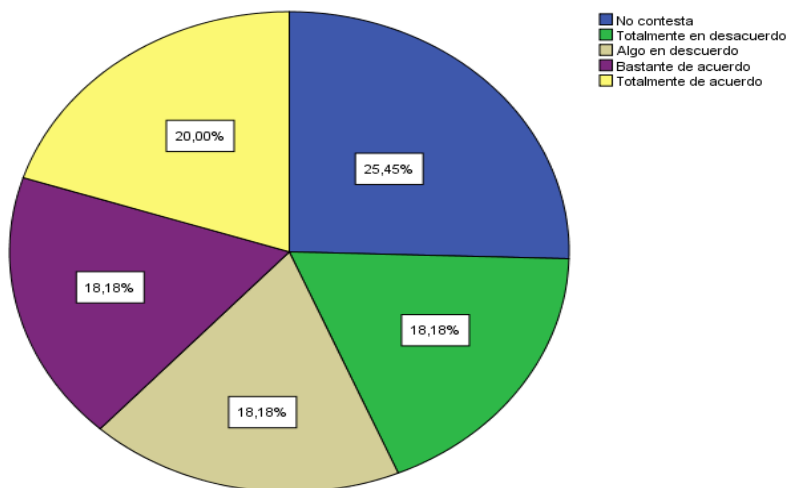


Gráfico 21. Resultados valoración global de la detección de necesidades formativas. Fuente: SPSS V. 19.

ANÁLISIS DE DATOS DE LA TERCERA DIMENSIÓN: PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO.

ÍTEM 16. EL NÚMERO ELEVADO DE ESTUDIANTES INMIGRANTES AUMENTA LA CONFLICTIVIDAD EN EL AULA.

Tabla 18.

Resultados aumento de conflictividad. Fuente: SPSS V. 19.

ÍTEM 16

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente en desacuerdo	30	27,3	27,3	27,3
Algo en desacuerdo	42	38,2	38,2	65,5
Bastante de acuerdo	28	25,5	25,5	90,9
Totalmente de acuerdo	10	9,1	9,1	100,0
Total	110	100,0	100,0	

Por lo que respecta al aumento de la conflictividad en el aula por la existencia de estudiantes inmigrantes, la mayor parte de los docentes 65,5% opinan que no aumenta, manifestándose en sentido contrario el 34,6%.

ÍTEM 16: El número elevado de alumnos extranjeros aumenta la conflictividad en el aula

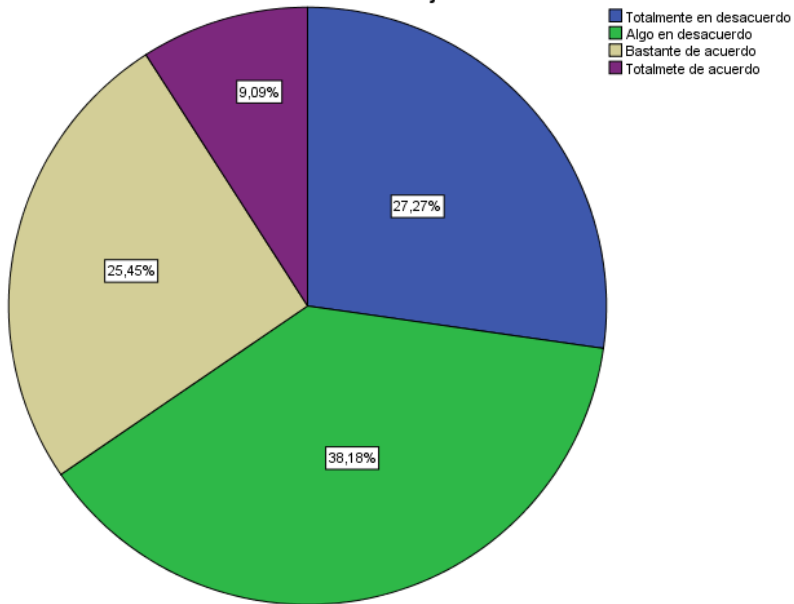


Gráfico 22. Resultados la existencia de estudiantes inmigrantes provoca conflictividad. Fuente: SPSS V. 19.

ÍTEM 17. LA EXISTENCIA DE ALUMNOS INMIGRANTES EN EL CENTRO/AULA PROVOCA UN EFECTO NEGATIVO EN EL MISMO.

Tabla 19.

Resultados efecto positivo la existencia de alumnado inmigrante.

Fuente: SPSS V. 19.

ÍTEM 17

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente en desacuerdo	48	43,6	43,6	43,6
Algo en desacuerdo	29	26,4	26,4	70,0
Bastante de acuerdo	25	22,7	22,7	92,7
Totalmente de acuerdo	8	7,3	7,3	100,0
Total	110	100,0	100,0	

Analizando las respuestas de todos los encuestados sobre el efecto negativo que provoca la existencia de estudiantes inmigrantes en el centro educativo, encontramos que 77 docentes poseen una opinión contraria respecto a la pregunta, indicando que provocan un efecto positivo en el centro, mientras que 33 profesores están de acuerdo con la pregunta realizada, afirmando que provocan un efecto negativo en el centro.

ÍTEM 17. La existencia de alumnado inmigrantes en el centro/ provoca un efecto negativo en el mismo

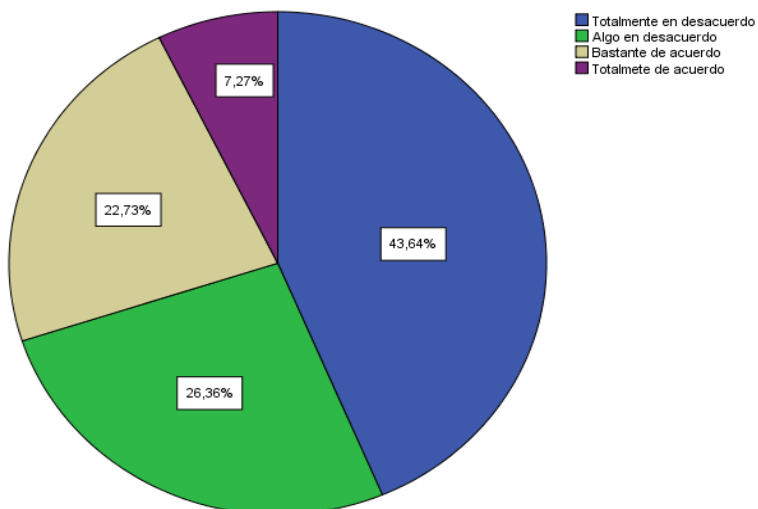


Gráfico 23. Resultados efecto negativo la existencia de estudiantes inmigrantes.
Fuente: SPSS V. 19.

ÍTEM 18. LA EXISTENCIA DE ALUMNADOS INMIGRANTES RALENTIZA EL APRENDIZAJE Y DESARROLLO DEL RESTO DE LOS ALUMNOS.

Tabla 20.

Resultado ralentizan el aprendizaje. Fuente: SPSS V. 19.

ÍTEM 18

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente en desacuerdo	25	22,7	22,7	22,7
Algo en desacuerdo	44	40,0	40,0	62,7
Bastante de acuerdo	23	20,9	20,9	83,6
Totalmente de acuerdo	18	16,4	16,4	100,0
Total	110	100,0	100,0	

En relación a la pregunta de que la existencia de estudiantes inmigrantes en el aula ralentiza el aprendizaje y desarrollo del resto de los escolares, un 40% está algo en desacuerdo y un 22,7% está totalmente en desacuerdo, indicando que no ralentiza el aprendizaje del resto. Mientras que un 20, 9% está bastante de acuerdo y un 16,4% está totalmente de acuerdo, confirmando que sí ralentiza el aprendizaje y desarrollo del resto.

ÍTEM 18. La existencia de alumnado inmigrante ralentiza el aprendizaje y desarrollo del resto de los alumnos

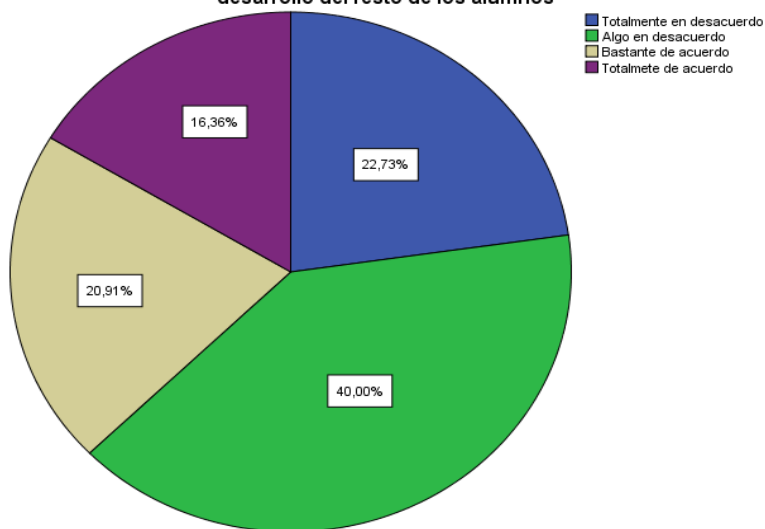


Gráfico 24. Resultados estudiantes inmigrantes ralentizan el aprendizaje. Fuente: SPSS V.19.

ÍTEM 19. LA EXISTENCIA DE ALUMNOS DE ORIGEN INMIGRANTE ENRIQUECE AL EQUIPO DOCENTE.

Tabla 21.

Resultados enriquecimiento del equipo docente. Fuente: SPSS V. 19.

		ÍTEM 19			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	10	9,1	9,1	9,1
	Algo en desacuerdo	20	18,2	18,2	27,3
	Bastante de acuerdo	40	36,4	36,4	63,6
	Totalmente de acuerdo	40	36,4	36,4	100,0
	Total	110	100,0	100,0	

Destacamos que 80 profesores han afirmado que se enriquece el equipo docente cuando existen estudiantes inmigrantes en sus aulas. En contraposición, 30 docentes opinan que no les enriquece.

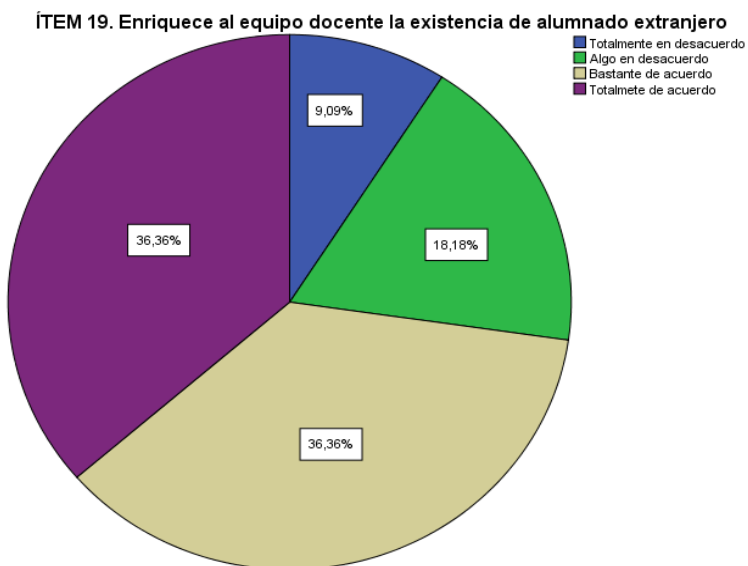


Gráfico 25. Resultados la existencia de estudiantes inmigrantes les enriquece. Fuente: SPSS V.19.

ÍTEM 20. LA PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL ES NECESARIA ÚNICAMENTE EN LOS CENTROS QUE TENGAN ALUMNADO INMIGRANTES.

Tabla 22.

Resultados práctica de educación intercultural. Fuente: SPSS V. 19.

		ÍTEM 20			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No contesta	1	,9	,9	,9
	Totalmente en desacuerdo	46	41,8	41,8	42,7
	Algo en desacuerdo	28	25,5	25,5	68,2
	Bastante de acuerdo	14	12,7	12,7	80,9
	Totalmete de acuerdo	21	19,1	19,1	100,0
	Total	110	100,0	100,0	

En relación a si es necesario llevar a cabo la educación intercultural solamente en los centros en los que cuenten con estudiantes inmigrantes, un 41,8% esta totalmente en desacuerdo y un 25,5% está algo en desacuerdo, consideran que la educación intercultural se debe impartir en todos los centros sin que se tenga en cuenta la existencia de escolares inmigrantes. Por el contrario, un 19,1% está totalmente de acuerdo y un 12,7% está algo de acuerdo, manteniendo la idea que la educación intercultural sólo se debe enseñar en los centros con estos estudiantes.

ÍTEM 20. La práctica de educación intercultural es necesaria unicamente en los centros que tengan alumnado inmigrante

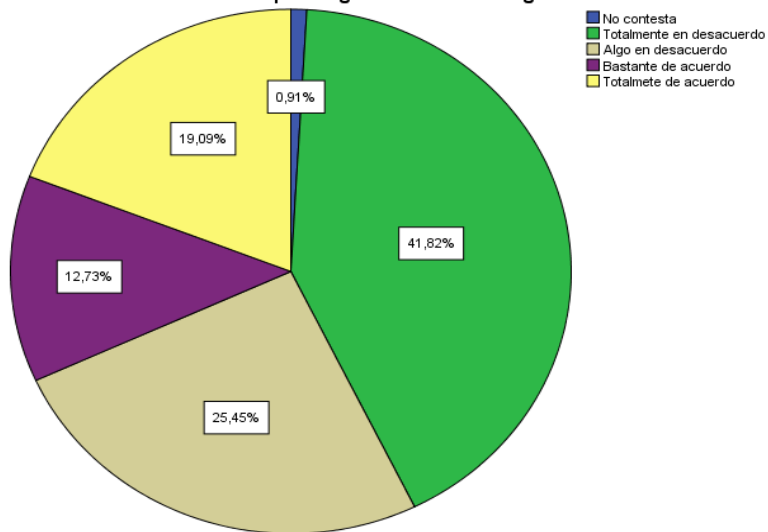


Gráfico 26. Resultados de la práctica de la educación intercultural en centros con alumnado inmigrante. Fuente: SPSS V. 19.

ÍTEM 21. REDUCIR EL CONFLICTO DE CULTURAS DIFERENTES ES EL OBJETIVO PRINCIPAL DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL.

Tabla 23.

Resultados objetivo de la educación intercultural. Fuente: SPSS V.19.

ÍTEM 21

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No contesta	1	,9	,9	,9
	Totalmente en desacuerdo	14	12,7	12,7	13,6
	Algo en desacuerdo	29	26,4	26,4	40,0
	Bastante de acuerdo	28	25,5	25,5	65,5
	Totalmente de acuerdo	38	34,5	34,5	100,0
	Total	110	100,0	100,0	

Cuando investigamos acerca del conocimiento que tienen los profesores respecto a que el objetivo principal de la educación intercultural es reducir el conflicto entre culturas, descubrimos respuestas encontradas, por un lado, un 34,5% está totalmente de acuerdo y el 25,5% está algo de acuerdo. Por otro, el 26,4% está algo en desacuerdo y el 12,7% está totalmente en desacuerdo.

ÍTEM 21. El objetivo principal de la educación intercultural es reducir el conflicto de culturas diferentes

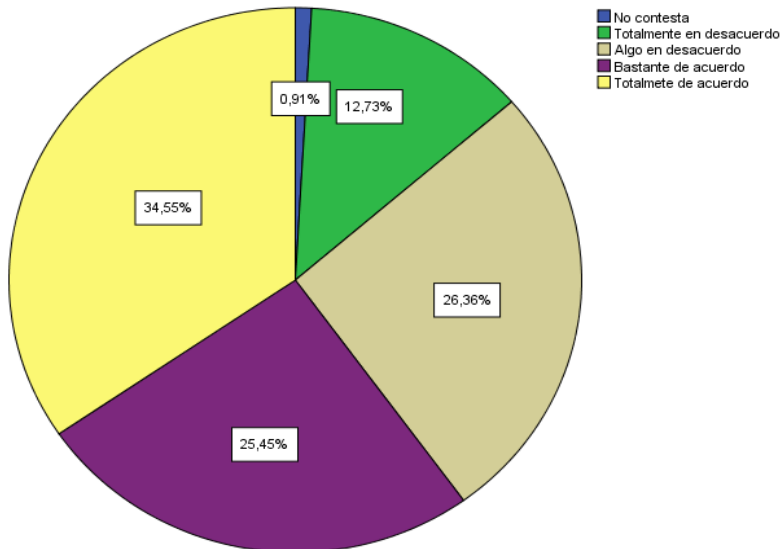


Gráfico 27. Resultados el objetivo de la educación intercultural. Fuente: SPSS V. 19.

ÍTEM 22. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL DEBE INCLUIRSE DE MANERA TRANSVERSAL EN TODAS LAS DISCIPLINAS QUE SE IMPARTEN EN EL CENTRO.

Tabla 24.

Resultados educación intercultural como transversal. Fuente: SPSS V.19.

		ÍTEM 22			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No contesta	1	,9	,9	,9
	Totalmente en desacuerdo	8	7,3	7,3	8,2
	Algo en desacuerdo	20	18,2	18,2	26,4
	Bastante de acuerdo	19	17,3	17,3	43,6
	Totalmente de acuerdo	62	56,4	56,4	100,0
	Total	110	100,0	100,0	

En cuanto a la inclusión de la educación intercultural de manera transversal en todas las disciplinas del centro, 81 profesores consideran que debería incluirse como materia transversal. Con opinión contraria, hallamos 28 docentes que está algo en desacuerdo con dicha información.

ÍTEM 22. La educación intercultural debe incluirse de manera transversal en todas las disciplinas que se imparten en el centro

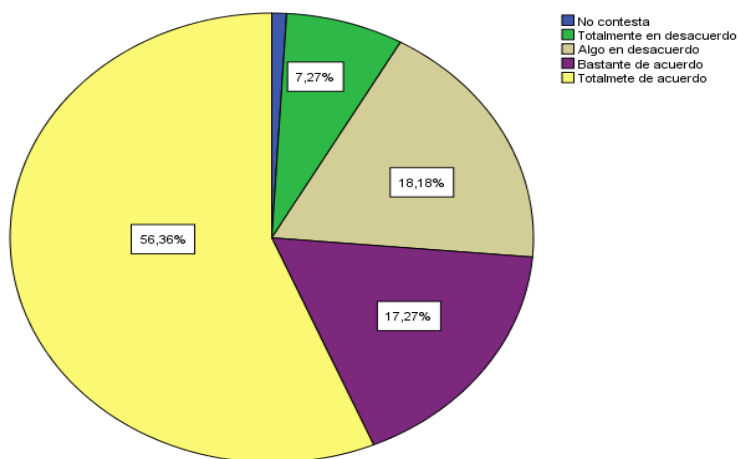


Gráfico 28. Resultados inclusión de manera transversal la educación intercultural. Fuente: SPSS V. 19.

ÍTEM 23. TODA LA COMUNIDAD EDUCATIVA DEBE PARTICIPAR Y COLABORAR EN LA REALIZACIÓN DE LAS DIFERENTES TAREAS EDUCATIVAS DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL.

Tabla 25.

Resultados participación comunidad educativa. Fuente: SPSS V.19.

ÍTEM 23

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente en desacuerdo	4	3,6	3,6	3,6
Algo en desacuerdo	20	18,2	18,2	21,8
Bastante de acuerdo	22	20,0	20,0	41,8
Totalmente de acuerdo	64	58,2	58,2	100,0
Total	110	100,0	100,0	

Por lo que respecta a la participación y colaboración de toda la comunidad educativa en la realización de las diferentes tareas de la educación intercultural, 86 docentes consideran que debe participar toda la comunidad educativa. En contraposición, 24 profesores consideran que la comunidad educativa no debe participar en dichas tareas.

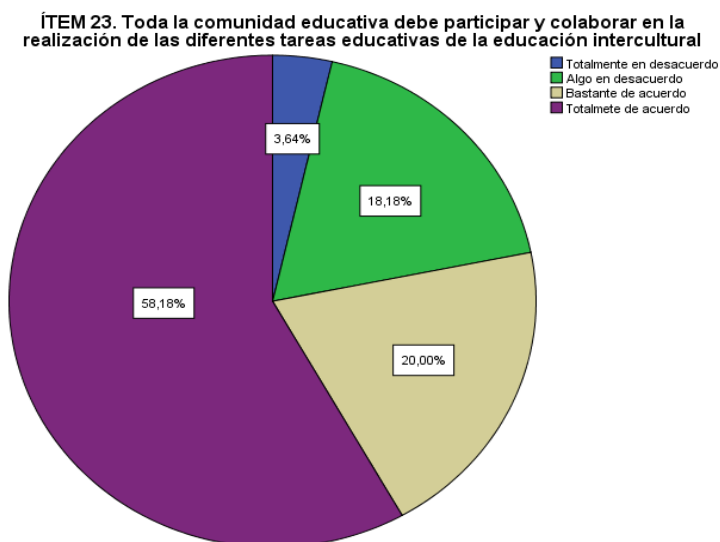


Gráfico 29. Resultados participación de la comunidad educativa. Fuente: SPSS V.19.

ÍTEM 24. SE PRODUCE ACERCAMIENTO ENTRE LOS ALUMNOS DEL AULA CUANDO SE REALIZAN ACTIVIDADES GRUPALES PARA FAVORECER LA INCLUSIÓN.

Tabla 26.

Resultados acercamiento entre los estudiantes. Fuente: SPSS V. 19.

ÍTEM 24

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente en desacuerdo	6	5,5	5,5	5,5
Algo en desacuerdo	17	15,5	15,5	20,9
Bastante de acuerdo	21	19,1	19,1	40,0
Totalmente de acuerdo	66	60,0	60,0	100,0
Total	110	100,0	100,0	

A pesar de que 23 de los docentes encuestados consideran que no se produce acercamiento entre los estudiantes en el momento en el que se realizan actividades que favorecen la inclusión, un considerable número de 87 profesores, estiman que sí se produce un acercamiento entre los compañeros cuando se realizan actividades de inclusión.

ÍTEM 24. Se produce acercamiento entre los alumnos del aula cuando se realizan actividades grupales para favorecer la inclusión

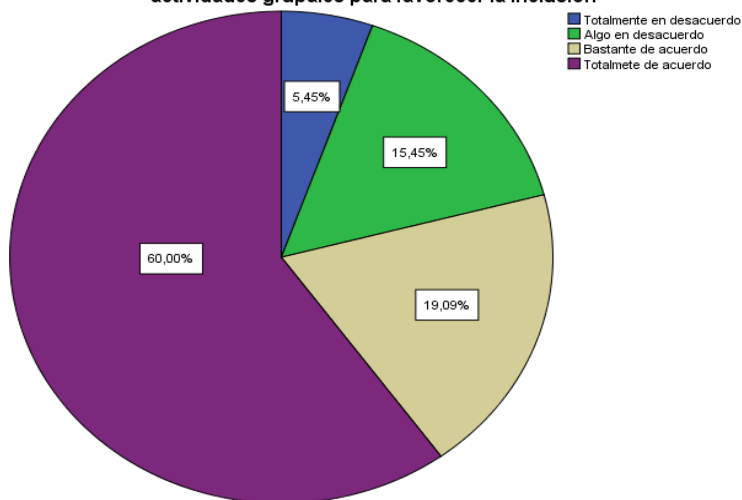


Gráfico 30. Resultados acercamiento entre estudiantes en actividades de sensibilización. Fuente: SPSS V. 19.

ÍTEM 25. EL CONTACTO CON ALUMNOS DE DIFERENTES PAÍSES Y CULTURAS FAVORECE AL EQUIPO DOCENTE.

Tabla 27.

Resultados contacto con alumnos de diferentes culturas. Fuente: SPSS V. 19.

		ÍTEM 25			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No contesta	2	1,8	1,8	1,8
	Totalmente en desacuerdo	6	5,5	5,5	7,3
	Algo en desacuerdo	17	15,5	15,5	22,7
	Bastante de acuerdo	30	27,3	27,3	50,0
	Totalmente de acuerdo	55	50,0	50,0	100,0
	Total	110	100,0	100,0	

De los encuestados, la mitad afirma que favorece totalmente al equipo docente el establecer contacto con estudiantes de diferentes países y culturas. Además, 30 profesores manifiestan que favorece bastante al equipo docente encontrarse en sus aulas con estos estudiantes. Mientras que 17 maestros indican que no favorecen a equipo docente y un número de 6 profesores consideran rotundamente que no favorece al equipo docente este encuentro.

ÍTEM 25. El contacto con alumnado de diferentes países y culturas favorece al equipo docente

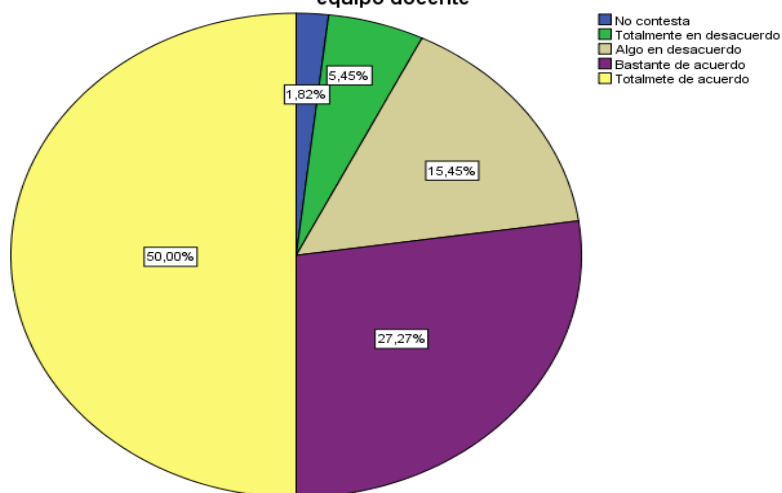


Gráfico 31. Resultados el equipo docente se favorece con la presencia de estudiantes inmigrantes. Fuente: SPSS V. 19.

ÍTEM 26. LA DIVERSIDAD CULTURAL FOMENTA LA CREACIÓN DE PROCESOS DE REFLEXIÓN CON RESPECTO AL TEMA DE LA INTERCULTURALIDAD.

Tabla 28.

Resultados diversidad cultural crea reflexión sobre interculturalidad.

Fuente: SPSS V. 19.

ÍTEM 26

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos No contesta	1	,9	,9	,9
Totalmente en desacuerdo	5	4,5	4,5	5,5
Algo en desacuerdo	17	15,5	15,5	20,9
Bastante de acuerdo	30	27,3	27,3	48,2
Totalmente de acuerdo	57	51,8	51,8	100,0
Total	110	100,0	100,0	

Analizando todas las respuestas acerca de si la diversidad cultural fomenta la creación de procesos de reflexión con respecto al tema de la interculturalidad, hallamos que 87 docentes consideran que si la diversidad cultural crea procesos de reflexión sobre la interculturalidad. Con opinión contraria, se encuentran 22 profesores que opinan lo contrario, indicando que la diversidad cultural no genera dichos procesos de reflexión acerca de la interculturalidad.

ÍTEM 26. La diversidad cultural fomenta la creación de procesos de reflexión con respecto al tema de la interculturalidad

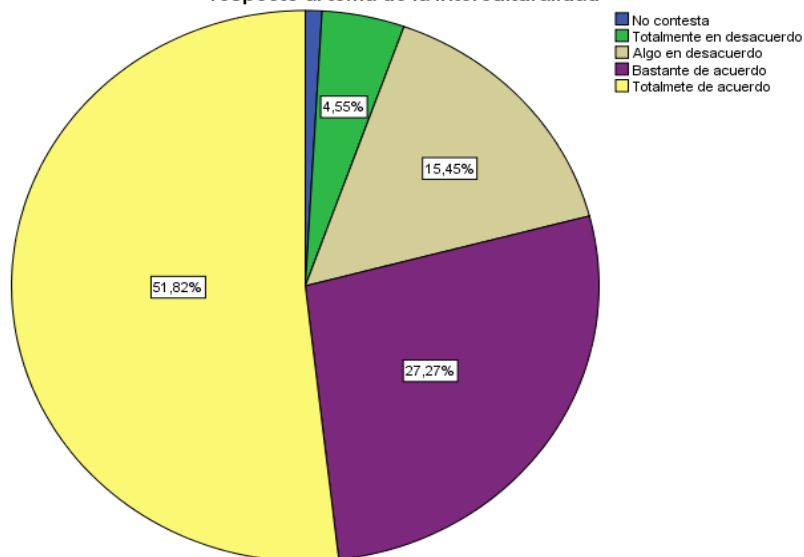


Gráfico 32. Resultados diversidad cultural fomenta la creación de procesos de reflexión en relación a la interculturalidad. Fuente: SPSS V. 19.

ÍTEM 27. LA EXISTENCIA DE ALUMNOS INMIGRANTES EN SU AULA LE HA INCREMENTADO SU INTERÉS POR LA DIVERSIDAD CULTURAL.

Tabla 29.

Resultados incrementa el interés por la diversidad cultural. Fuente: SPSS V. 19.

ÍTEM 27

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	9	8,2	8,2	8,2
	Algo en desacuerdo	21	19,1	19,1	27,3
	Bastante de acuerdo	36	32,7	32,7	60,0
	Totalmente de acuerdo	44	40,0	40,0	100,0
	Total	110	100,0	100,0	

A partir de los datos obtenidos, se puede observar que 80 docentes confirman que sí ha incrementado su interés por la diversidad cultural la existencia de estudiantes inmigrantes en su aula; mientras que 30 de los docentes consideran que no han incrementado su interés la existencia estudiantes inmigrantes.

ÍTEM 27. La existencia de alumnados inmigrantes en su aula ha incrementado su interés por la diversidad cultural

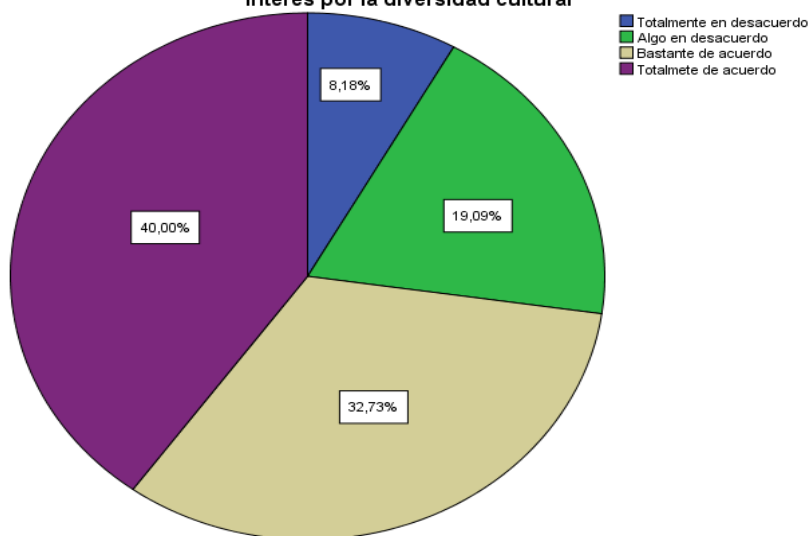


Gráfico 33. Resultados de la existencia de estudiantes inmigrantes incrementa su interés por la diversidad cultural. Fuente: SPSS V. 19.

ÍTEM 28. PROMOVER LA INTERCULTURALIDAD EN EL RESTO DE PROFESORADO DEL CENTRO BENEFICIA EL BUEN CLIMA ENTRE LOS DOCENTES.

Tabla 30.

Resultados promover interculturalidad beneficia el buen clima.

Fuente: SPSS V.19.

ÍTEM 28

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente en desacuerdo	12	10,9	10,9	10,9
Algo en desacuerdo	21	19,1	19,1	30,0
Bastante de acuerdo	34	30,9	30,9	60,9
Totalmente de acuerdo	43	39,1	39,1	100,0
Total	110	100,0	100,0	

Un número considerable de 77 de los docentes estima que se producen beneficios entre los docentes cuando se promueve la interculturalidad. Sin embargo, 33 profesores mantienen la idea contraria.

ÍTEM 28. Beneficia el buen clima de clase promover la interculturalidad en el resto de profesorado

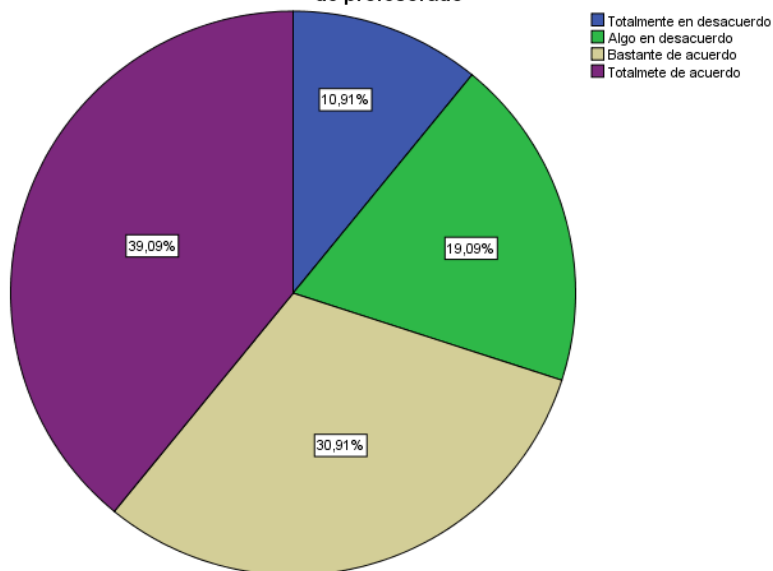


Gráfico 34. Resultados promover la interculturalidad entre los docentes crea un buen clima en el centro. Fuente: SPSS V. 19.

ÍTEM 29. EL ALUMNO/A INMIGRANTE PRESENTA MENOR RENDIMIENTO ACADÉMICO QUE EL RESTO DEL ALUMNADO.

Tabla 31.

Resultados rendimiento del estudiante inmigrante. Fuente: SPSS V. 19.

ÍTEM 29

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos No contesta	1	,9	,9	,9
Totalmente en desacuerdo	23	20,9	20,9	21,8
Algo en desacuerdo	34	30,9	30,9	52,7
Bastante de acuerdo	31	28,2	28,2	80,9
Totalmente de acuerdo	21	19,1	19,1	100,0
Total	110	100,0	100,0	

Por lo que respecta al rendimiento de los estudiantes inmigrantes, 57 de los docentes consideran que el estudiante inmigrante no presenta un menor rendimiento. Mientras que 52 de los profesores manifiestan que los estudiantes inmigrantes presentan un menor rendimiento académico. No existe unanimidad en las respuestas.

ÍTEM 29. El alumnado inmigrante presenta menor rendimiento académico que el resto de compañeros

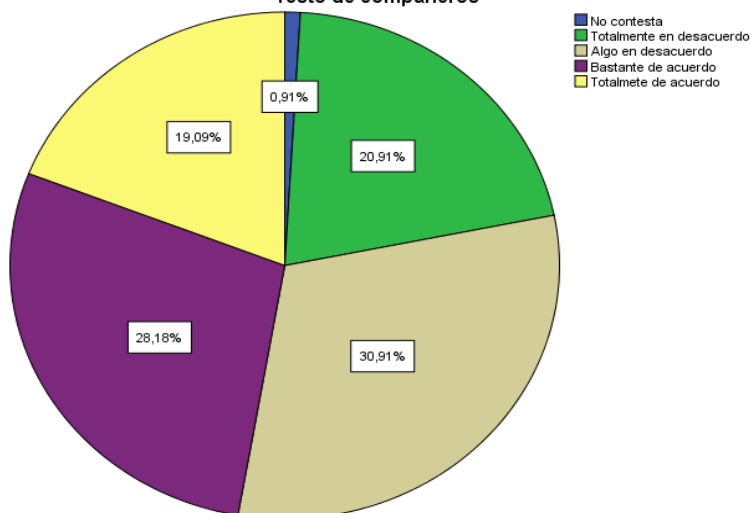


Gráfico 35. Resultados el rendimiento del estudiante inmigrante. Fuente: SPSS V. 19.

ÍTEM 30. EL TRATO CON LAS FAMILIAS DE ORIGEN EXTRANJERO ES MÁS COMPLICADO QUE EL RESTO DE FAMILIAS.

Tabla 32.

Resultados trato con las familias de origen extranjero. Fuente: SPSS V. 19.

		ÍTEM 30			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No contesta	2	1,8	1,8	1,8
	Totalmente en desacuerdo	19	17,3	17,3	19,1
	Algo en desacuerdo	44	40,0	40,0	59,1
	Bastante de acuerdo	31	28,2	28,2	87,3
	Totalmente de acuerdo	14	12,7	12,7	100,0
	Total	110	100,0	100,0	

Por lo que respecta a cómo es el trato con las familias de origen extranjero, encontramos opiniones diversas, por un lado, un 40% manifiesta que el trato con familias de origen extranjero no es tan complicado y un 17,3% considera que no es difícil dicho trato; y, por otro, un 28,2% estima que sí es bastante más complicado el trato con estas familias y un 12,7% muestra que sí resulta muy complicado el trato con las mismas.

ÍTEM 30. El trato con las familias de origen extranjero es más complicado que el resto de familias

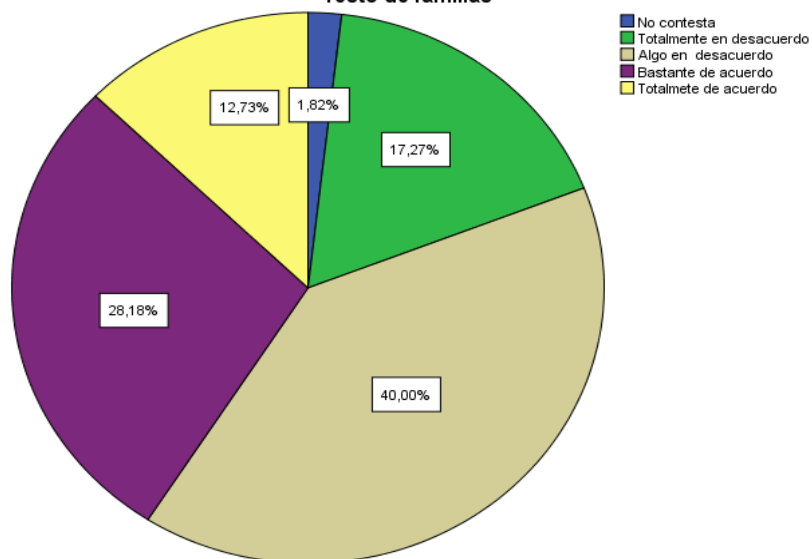


Gráfico 36. Resultados trato con las familias de origen extranjero. Fuente: SPSS V. 19.

ÍTEM 31. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL REQUIERE MODIFICAR EL CURRÍCULUM DE MANERA INTEGRAL.

Tabla 33.

Resultados modificación del currículum en educación intercultural. Fuente: SPSS V. 19.

pp31

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos No contesta	4	3,6	3,6	3,6
Totalmente en desacuerdo	15	13,6	13,6	17,3
Algo en desacuerdo	41	37,3	37,3	54,5
Bastante de acuerdo	33	30,0	30,0	84,5
Totalmete de acuerdo	17	15,5	15,5	100,0
Total	110	100,0	100,0	

Por lo que respecta a si la educación intercultural requiere modificar el currículum de manera integral, hallamos, por un lado, un 30% está bastante de acuerdo y un 15,5% está totalmente de acuerdo con dicha pregunta; y, por otro lado, un 37,3% se manifiestan algo desacuerdo en que la educación intercultural requiera modificar el currículum y un 13,6% están totalmente en desacuerdo con que requiera modificarlo. Destacamos que un 3,6% no ha contestado a esta cuestión.

ÍTEM 31. La educación intercultural requiere modificar el currículum de manera integral

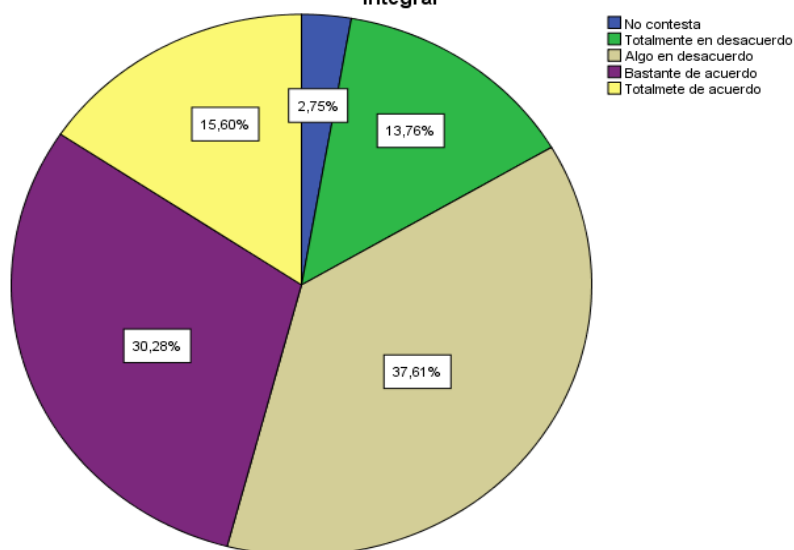


Gráfico 37. Resultados modificación del currículum en la educación intercultural. Fuente: SPSS V. 19.

ÍTEM 32. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL CONSISTE EN DESARROLLAR LAS DIVERSAS ACTIVIDADES DE MANERA PUNTUAL PARA PROMOVER EL CONOCIMIENTO SOBRE LAS DIFERENTES CULTURAS ENTRE LOS ALUMNOS DE LA CLASE Y DEL CENTRO EDUCATIVO.

Tabla 34.

Resultados función de la educación intercultural. Fuente: SPSS V.19.

ÍTEM 32

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos No contesta	2	1,8	1,8	1,8
Totalmente desacuerdo	17	15,5	15,5	17,3
Algo desacuerdo	34	30,9	30,9	48,2
Bastante de acuerdo	41	37,3	37,3	85,5
Totalmente de acuerdo	16	14,5	14,5	100,0
Total	110	100,0	100,0	

En cuanto a la función de la educación intercultural, las opiniones son diferentes, por un lado, un 37,3% está bastante de acuerdo y un 14,5% está totalmente de acuerdo, confirmando que la educación intercultural consiste en desarrollar las diversas actividades de manera puntual para promover el conocimiento sobre las diferentes culturas entre los alumnos de la clase y del centro educativo; y, por otro, un 30,9% está algo desacuerdo y un 15,5% está totalmente desacuerdo.

ÍTEM 32. La educación intercultural consiste en desarrollar las diversas actividades de manera puntual para promover el conocimiento sobre las diferentes culturas entre los alumnos de la clase y del centro educativo

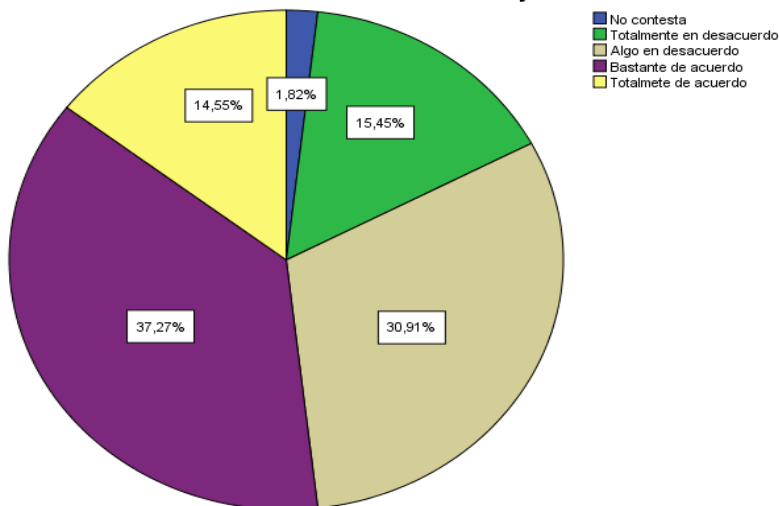


Gráfico 38. Resultado de la función de la educación intercultural. Fuente: SPSS V. 19.

ÍTEM 33. VALORACIÓN GLOBAL ACERCA DE LA PERCEPCIÓN QUE TIENE EL PROFESORADO SOBRE EL TEMA DE LA INMIGRACIÓN ES NEGATIVO.

Tabla 35.

Resultados valoración global sobre la inmigración. Fuente: SPSS V. 19.

ÍTEM 33

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No contesta	28	25,5	25,5	25,5
	Totalmente en desacuerdo	24	21,8	21,8	47,3
	Bastante en desacuerdo	25	22,7	22,7	70,0
	Bastante de acuerdo	17	15,5	15,5	85,5
	Totalmente de acuerdo	16	14,5	14,5	100,0
	Total	110	100,0	100,0	

Quando le preguntamos cómo valoran la percepción que tiene el profesorado sobre la inmigración, 49 de los docentes consideran positivo el tema de la inmigración, mientras que 33 profesores lo estiman negativo dicho tema. Destacamos que un 25,5% se han abstenido de contestar.

ÍTEM 33. Valoración global acerca de la percepción que tiene el profesorado sobre el tema de la inmigración es negativo

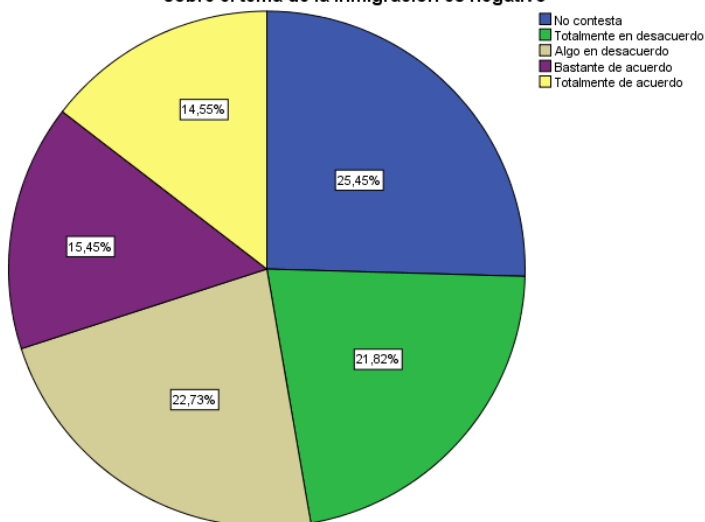


Gráfico 39. Resultados valoración global sobre la inmigración. Fuente: SPSS V. 19.

ANÁLISIS DE DATOS DE LA CUARTA DIMENSIÓN: PROCESO DE AYUDA A LA INCLUSIÓN DEL ALUMNADO INMIGRANTE.

ÍTEM 34. CONSIDERA QUE LOS ALUMNOS DE LA MISMA CULTURA DEBEN AGRUPARSE EN UNA MISMA CLASE CON EL FIN DE QUE SUS NECESIDADES SEAN ATENDIDAS DE FORMA PERSONALIZADA.

Tabla 36.

Resultados agrupación de estudiantes de la misma cultura. Fuente: SPSS V. 19.

ÍTEM 34

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente en desacuerdo	49	44,5	44,5	44,5
Algo en desacuerdo	30	27,3	27,3	71,8
Bastante de acuerdo	16	14,5	14,5	86,4
Totalmente de acuerdo	15	13,6	13,6	100,0
Total	110	100,0	100,0	

De acuerdo con las respuestas de los docentes, apreciamos que 79 de ellos están en desacuerdo con la unión de los alumnos de la misma cultura en un aula. Mientras que 31 de los docentes están totalmente de acuerdo con el agrupamiento entre estudiantes de la misma cultura.

ÍTEM 34. Considera que los alumnos de la misma cultura deben agruparse en la misma clase para que sus necesidades sean atendidas de forma personalizada

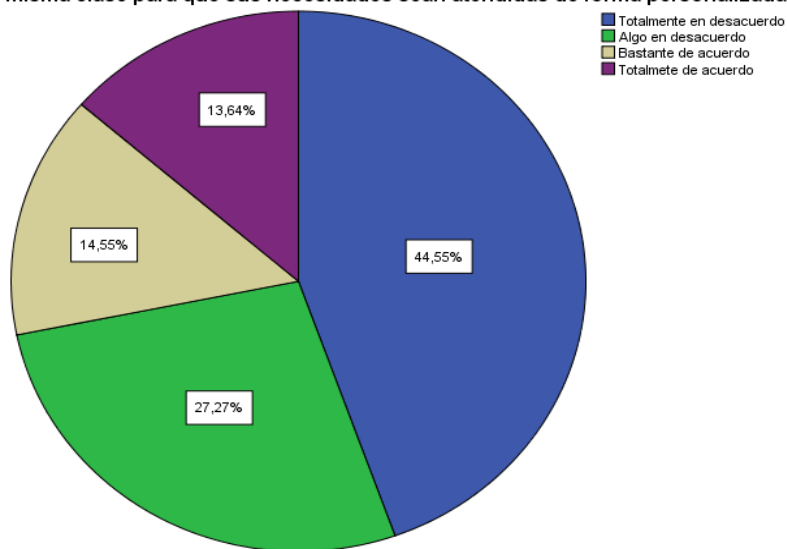


Gráfico 40. Resultados unión de los alumnos de la misma cultura en el aula. Fuente: SPSS V. 19.

ÍTEM 35. MEDIANTE LA APLICACIÓN DE LA PRÁCTICA INTERCULTURAL EN EL AULA SE EVITA EL CONFLICTO ENTRE LOS ALUMNOS.

Tabla 37.

Resultados de evitar el conflicto a través de la práctica intercultural. Fuente: SPSS V. 19.

ÍTEM 35

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	4	3,6	3,6	3,6
	Algo en desacuerdo	15	13,6	13,6	17,3
	Bastante de acuerdo	51	46,4	46,4	63,6
	Totalmete de acuerdo	40	36,4	36,4	100,0
	Total	110	100,0	100,0	

Casi todos los profesores (82,8%) afirman que el conflicto entre estudiantes se puede evitar a través de la aplicación de la práctica intercultural, frente a un 17,2% que mantienen la opinión contraria.

ÍTEM 35. Mediante la aplicación de la práctica intercultural en el aula se evita el conflicto entre los alumnos.

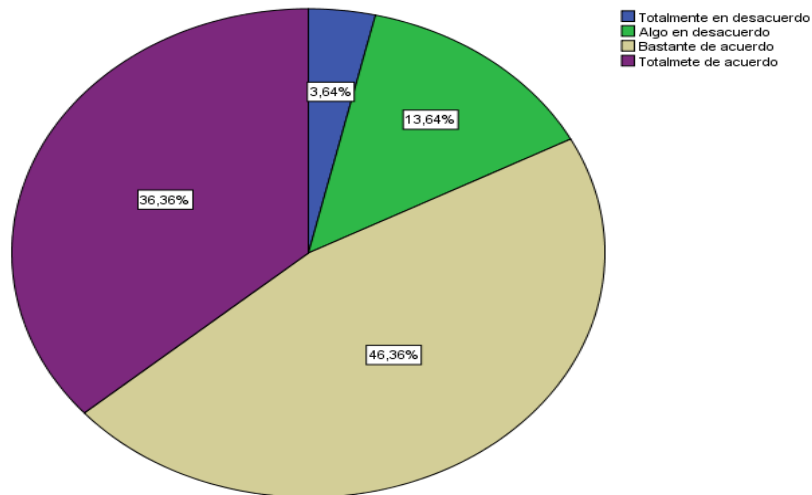


Gráfico 41. Resultados evitar el conflicto a través de práctica intercultural. Fuente: SPSS V. 19.

ÍTEM 36. ES NECESARIO REALIZAR ACTIVIDADES DE SENSIBILIZACIÓN CON EL ALUMNADO EN CLASE PARA PROMOVER LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES EN TODOS LOS ALUMNOS.

Tabla 38.

Resultados necesidad de realizar actividades de sensibilización. Fuente: SPSS V. 19.

ÍTEM 36

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente en desacuerdo	3	2,7	2,7	2,7
Algo en desacuerdo	14	12,7	12,7	15,5
Bastante de acuerdo	30	27,3	27,3	42,7
Totalmete de acuerdo	63	57,3	57,3	100,0
Total	110	100,0	100,0	

Aproximadamente algo más de la mitad de los docentes (57,3%) están totalmente de acuerdo, por ello, consideran imprescindible llevar a cabo actividades de sensibilización con los escolares para fomentar la igualdad de oportunidades. Un porcentaje menor (27,3%) está bastante de acuerdo en desarrollarlas en clase. Por el contrario, hallamos un 12,7% que está algo en desacuerdo con realizar dichas actividades y un 2,7% está totalmente en desacuerdo en realizarlas.

ÍTEM 36. Es necesario realizar actividades de sensibilización con el alumnado en clase para promover la igualdad de oportunidades en todos los alumnos

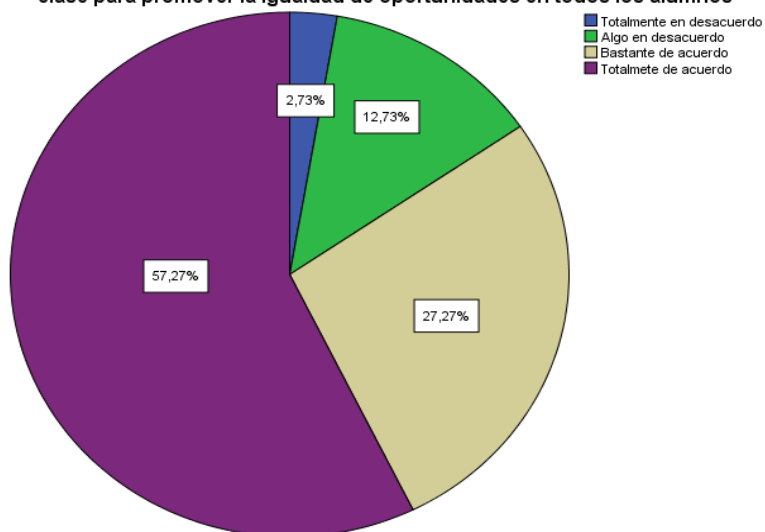


Gráfico 42. Resultados necesidad de realizar actividades de sensibilización para promover la igualdad. Fuente: SPSS V. 19.

ÍTEM 37. LA METODOLOGÍA UTILIZADA EN EL AULA PARA FOMENTAR LA INCLUSIÓN SOCIAL DE TODOS LOS ALUMNOS ES ADECUADA.

Tabla 39.

Resultados adecuación de la metodología. Fuente: SPSS V.19.

ÍTEM 37

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	7	6,4	6,4	6,4
	Algo en desacuerdo	30	27,3	27,3	33,6
	Bastante de acuerdo	46	41,8	41,8	75,5
	Totalmente de acuerdo	27	24,5	24,5	100,0
	Total	110	100,0	100,0	

En relación a si es adecuada la metodología utilizada en el aula para fomentar la inclusión social de todos los alumnos, 46 docentes exponen que es adecuada la metodología que utiliza en su aula y 27 profesionales de la enseñanza garantizan la eficacia de la misma. Mientras que 30 profesores no consideran excesivamente adecuada su metodología y los 7 docentes restantes, confirman que no es adecuada la metodología que utilizan para la inclusión social.

ÍTEM 37. La metodología en el aula para fomentar la inclusión social de todos los alumnos es adecuada

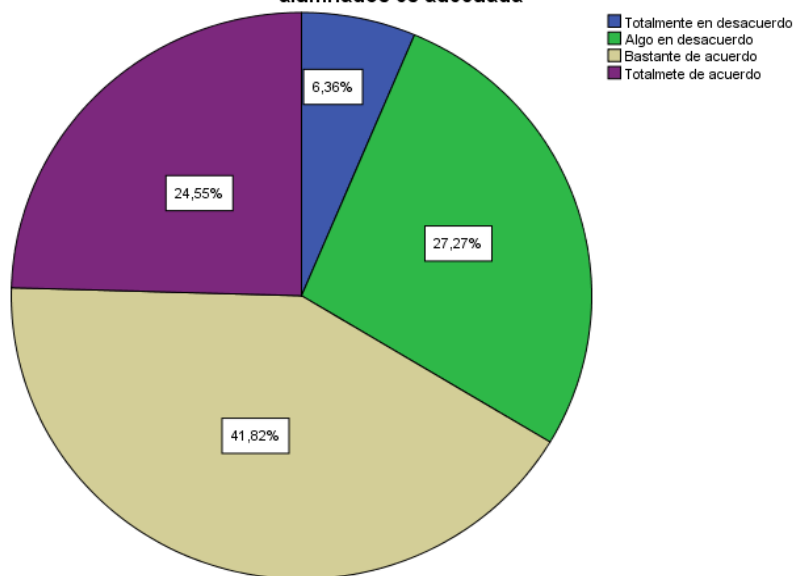


Gráfico 43. Resultados adecuación de la metodología utilizada. Fuente: SPSS V. 19.

ÍTEM 38. PROMOVER Y FOMENTAR EN LOS ALUMNOS LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL, ASÍ COMO EL APRENDIZAJE DE DIFERENTES CULTURAS ES TAREA DEL DOCENTE.

Tabla 40.

Resultados la tarea del docente. Fuente: SPSS V. 19.

ÍTEM 38

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos No contesta	1	,9	,9	,9
Totalmente en desacuerdo	9	8,2	8,2	9,1
Algo en desacuerdo	30	27,3	27,3	36,4
Bastante de acuerdo	34	30,9	30,9	67,3
Totalmente de acuerdo	36	32,7	32,7	100,0
Total	110	100,0	100,0	

Una parte significativa de los docentes (63, 6%) se muestra a favor de este ítem, frente a un conjunto minoritario (35,5%) que opinan que su función no es promover y fomentar entre los estudiantes la educación intercultural.

ÍTEM 38. Es tarea del docente promover y fomentar en los alumnos la educación intercultural y el aprendizaje de diferentes culturas

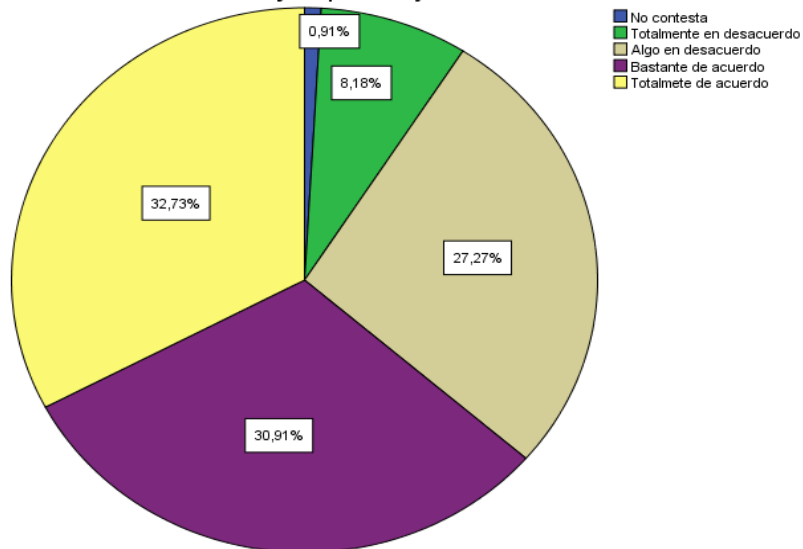


Gráfico 44. Resultados tarea del docente. Fuente: SPSS V. 19.

ÍTEM 39. LA NECESIDAD DE PROMOVER LA ADQUISICIÓN DE APRENDIZAJES TEÓRICOS Y PRÁCTICOS SOBRE LA INTERCULTURALIDAD CON ALUMNOS DE ORIGEN INMIGRANTE FOMENTARÍA UN BUEN AMBIENTE DE CLASE.

Tabla 41.

Resultados promover aprendizajes teóricos y prácticos fomenta un buen clima de clase. Fuente: SPSS V. 19.

Ítem 39

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente en desacuerdo	8	7,3	7,3	7,3
Algo en desacuerdo	14	12,7	12,7	20,0
Bastante de acuerdo	38	34,5	34,5	54,5
Totalmente de acuerdo	50	45,5	45,5	100,0
Total	110	100,0	100,0	

Casi todos los docentes (80%) confirman que se fomentaría un buen clima de clase si se crea la necesidad de promover la adquisición de aprendizajes teóricos y prácticos sobre la interculturalidad con estudiantes inmigrantes. Pese a que un 20% mantienen una opinión contraria.

ÍTEM 39. La necesidad de promover la adquisición de aprendizajes teóricos y prácticos sobre la interculturalidad con alumnos de origen extranjero fomentaría un buen ambiente de clase

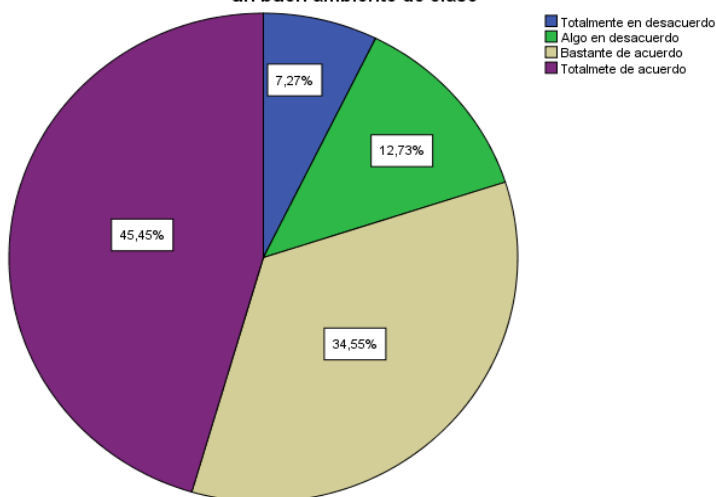


Gráfico 45. Resultados de promover aprendizajes teóricos y prácticos fomenta un buen clima de clase. Fuente: SPSS V. 19.

ÍTEM 40. ES NECESARIO FOMENTAR LA INTERCULTURALIDAD DE LOS ALUMNOS A TRAVÉS DEL EMPLEO DE LAS TICs.

Tabla 42.

Resultados fomento de la interculturalidad a través de las TICs.

Fuente: SPSS V. 19.

ÍTEM 40

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente en desacuerdo	11	10,0	10,0	10,0
Algo en desacuerdo	26	23,6	23,6	33,6
Bastante de acuerdo	38	34,5	34,5	68,2
Totalmente de acuerdo	35	31,8	31,8	100,0
Total	110	100,0	100,0	

Por lo que respecta a la utilización de las TICs, las respuestas arrojan los siguientes resultados: un 31,8% considera obligatorio el empleo de las TIC para promover la interculturalidad; un 34,5% estima conveniente su utilización; un porcentaje más bajo 23,6% corresponde a los docentes que consideran que no es tan necesario su uso; y finalmente, un 10% de los docentes consideran innecesario el uso de las mismas para fomentar la interculturalidad.

ÍTEM 40. Es necesario fomentar la interculturalidad de los alumnos a través del empleo de las TICs

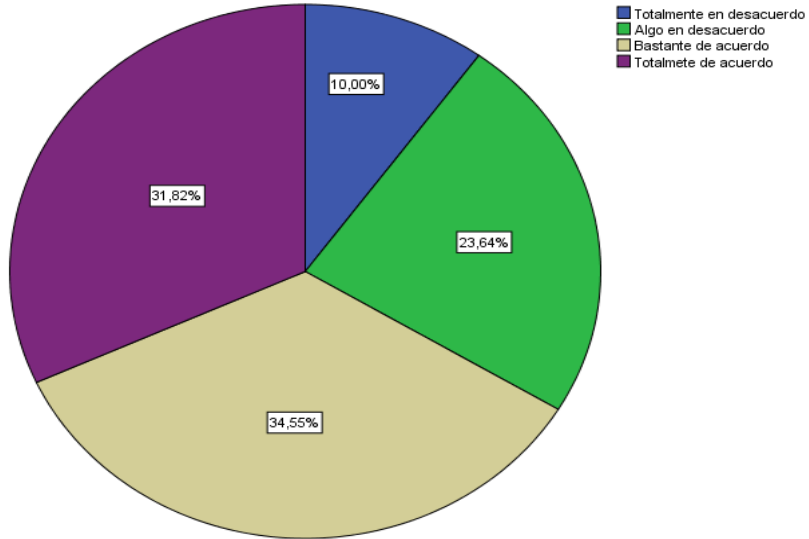


Gráfico 46. Resultados fomento de la interculturalidad a través de las TICs. Fuente: SPSS V. 19.

ÍTEM 41. LA EXISTENCIA DE ALUMNOS INMIGRANTES EN EL AULA LE HA FACILITADO EL ACCESO PARA PODER TRABAJAR CON ALGUNAS ENTIDADES RELACIONADAS CON LA INTERCULTURALIDAD.

Tabla 43.

Resultados acceso a trabajar con entidades de la Interculturalidad. Fuente: SPSS V. 19.

ÍTEM 41

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos No contesta	1	,9	,9	,9
Totalmente en desacuerdo	19	17,3	17,3	18,2
Algo en desacuerdo	24	21,8	21,8	40,0
Bastante de acuerdo	37	33,6	33,6	73,6
Totalmete de acuerdo	29	26,4	26,4	100,0
Total	110	100,0	100,0	

Respecto a este ítem, un 33,6% de los docentes considera que le ha dado acceso en algunas ocasiones para acceder a trabajos relacionados con la interculturalidad. y un 26,4% manifiesta que la existencia de estudiantes inmigrantes sí le ha facilitado demasiado el acceso en estas empresas de interculturalidad. Mientras que un 21,8% de los docentes muestra que no sido tan fácil acceder a estos trabajos; y un 17,3% ha señalado que no ha podido acceder a trabajar con estas las entidades.

ÍTEM 41. La existencia de alumnos extranjeros en el aula le ha facilitado el acceso para trabajar con algunas entidades relacionadas con la interculturalidad

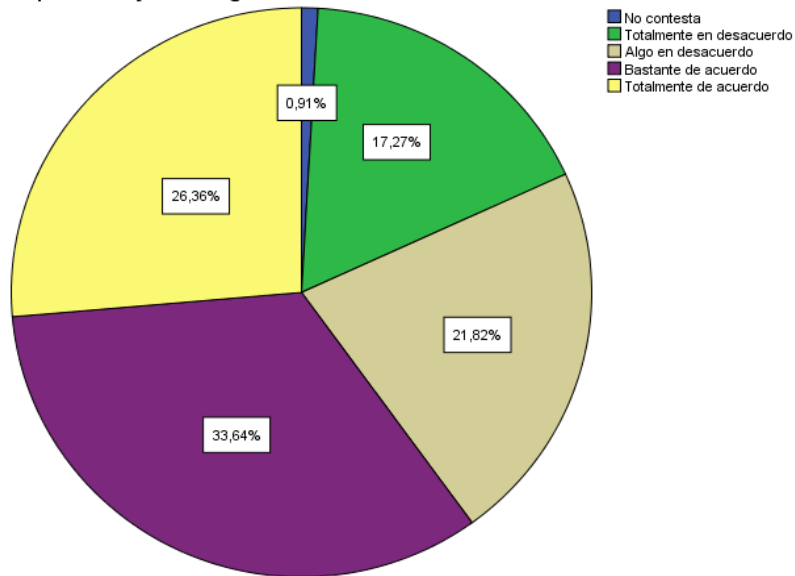


Gráfico 47. Resultados la facilidad para acceder a trabajar con entidades relacionadas con la interculturalidad. Fuente: SPSS V. 19.

ÍTEM 42. ES NECESARIO INTENTAR PROMOVER LA INTERCULTURALIDAD EN EL RESTO DE PROFESORADO DEL CENTRO PARA GENERAR UNA CULTURA COLABORATIVA.

Tabla 44.

Resultados necesidad de promover interculturalidad para generar una cultura colaborativa. Fuente: SPSS V.19.

ÍTEM 42

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente en desacuerdo	7	6,4	6,4	6,4
Algo en desacuerdo	15	13,6	13,6	20,0
Bastante de acuerdo	43	39,1	39,1	59,1
Totalmente de acuerdo	45	40,9	40,9	100,0
Total	110	100,0	100,0	

En relación con la creación de una cultura colaborativa, la gran mayoría de los docentes (80%) considera que es necesario promover la interculturalidad dentro de la comunidad educativa.

Ítem 42. Es necesario promover la interculturalidad en el resto del profesorado del centro para generar una cultura colaborativa

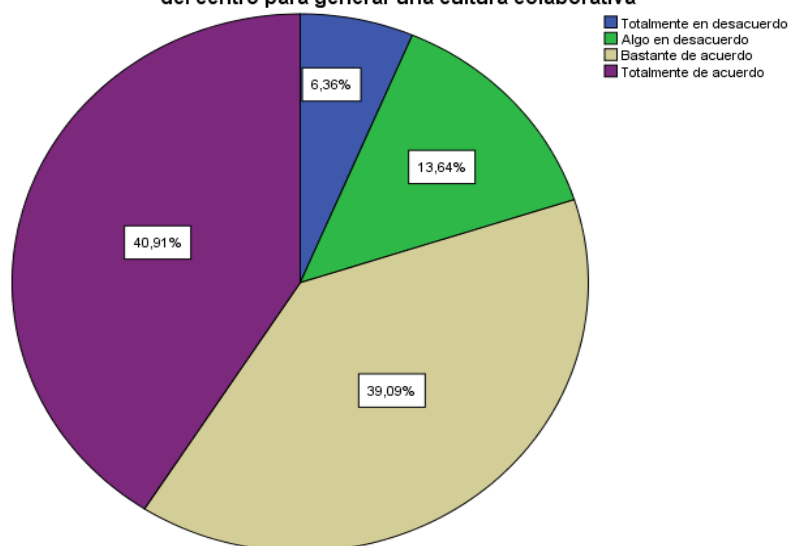


Gráfico 48. Resultados de la necesidad de promover la interculturalidad en el profesorado para crear una cultura colaborativa. Fuente: SPSS V. 19.

ÍTEM 43. LOS MATERIALES QUE EMPLEA EN EL AULA CON LOS ALUMNOS SON SUFICIENTES PARA QUE SE PRODUZCA LA INCLUSIÓN.

Tabla 45.

Resultados los materiales empleados. Fuente: SPSS V. 19.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No contesta	1	,9	,9	,9
	Totalmente en desacuerdo	12	10,9	10,9	11,8
	Algo en desacuerdo	33	30,0	30,0	41,8
	Bastante de acuerdo	43	39,1	39,1	80,9
	Totalmente de acuerdo	21	19,1	19,1	100,0
	Total	110	100,0	100,0	

Por lo que concierne a los materiales empleados en el aula para incrementar la inclusión, 43 docentes están bastante de acuerdo con la cuestión considerando que son suficientes dichos materiales y 21 profesores están totalmente de acuerdo, manifestando que son más que suficientes para la inclusión. Mientras que 33 de ellos están algo en desacuerdo indicando que no son tan suficientes y 12 maestros indican que no son suficientes los materiales que utilizan para que se produzca la inclusión.

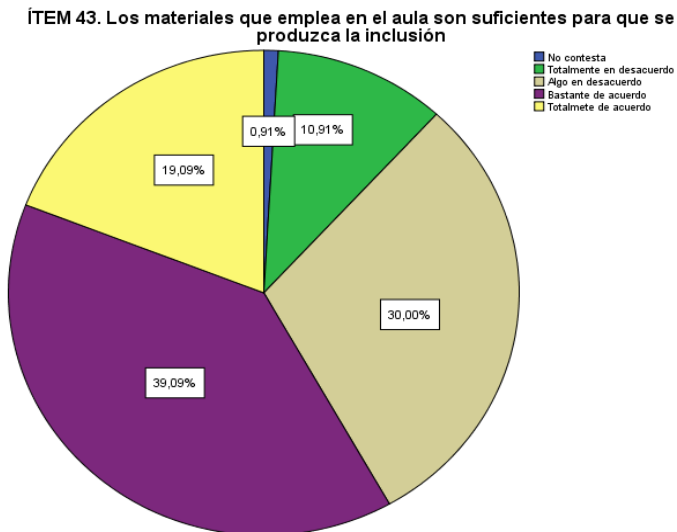


Gráfico 49. Resultados los materiales que se utilizan para la inclusión son suficientes. Fuente: SPSS V. 19.

ÍTEM 44. OBSERVAR A LOS ALUMNOS EN LAS ZONAS COMUNES PUEDE PREVENIR CONFLICTOS ENTRE ELLOS.

Tabla 46.

Resultados prevenir conflictos a través de la observación. Fuente: SPSS V. 19.

ÍTEM 44					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	14	12,7	12,7	12,7
	Algo en desacuerdo	13	11,8	11,8	24,5
	Bastante de acuerdo	31	28,2	28,2	52,7
	Totalmente de acuerdo	52	47,3	47,3	100,0
	Total	110	100,0	100,0	

En relación a observar a los estudiantes en las zonas comunes para prevenir conflictos entre ellos, un 47,3% está totalmente de acuerdo y un 28,2% está bastante de acuerdo, confirmando que sí se previenen conflictos. Frente a un 12,7% que está totalmente en desacuerdo y un 11,8% está algo en desacuerdo, confirmando que no se previenen los conflictos mediante la observación.

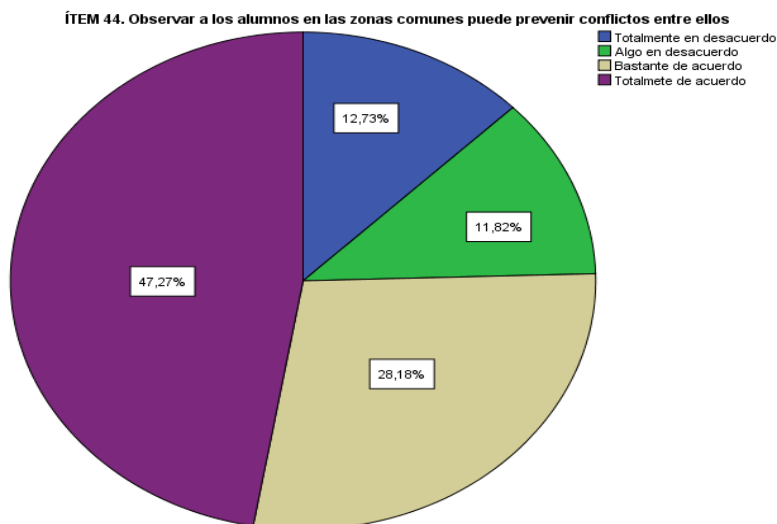


Gráfico 50. Resultados de observar a los alumnos en las zonas comunes evitan conflictos. Fuente: SPSS V. 19.

ÍTEM 45. ES FUNDAMENTAL REALIZAR ACTIVIDADES QUE TENGAN EN CUENTA LA DIVERSIDAD CULTURAL DE LOS ALUMNOS HACIÉNDOLES PARTICIPE DE LAS MISMAS.

Tabla 47.

Resultados realizar actividades que tengan en cuenta la diversidad cultural. Fuente: SPSS V. 19.

		TEM 45			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	7	6,4	6,4	6,4
	Algo en desacuerdo	11	10,0	10,0	16,4
	Bastante de acuerdo	29	26,4	26,4	42,7
	Totalmente de acuerdo	63	57,3	57,3	100,0
	Total	110	100,0	100,0	

La mayoría de los docentes (73,7%) manifiestan que es fundamental realizar actividades que tengan en cuenta la diversidad. Sin embargo, un 26,3% opinan que no es necesario realizarlas.

ÍTEM 45. Es fundamental realizar actividades que tengan en cuenta la diversidad cultural de los alumnos haciéndoles participes de las mismas

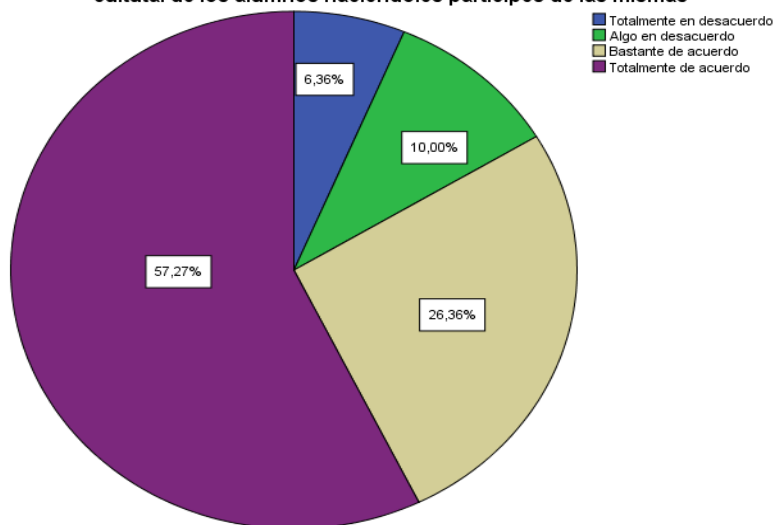


Gráfico 51. Resultados realizar actividades que tengan en cuenta la sensibilización. Fuente: SPSS V. 19.

ÍTEM 46. VALORACIÓN GLOBAL SOBRE LA AYUDA QUE LOS PROFESORES OFRECEN PARA LA INCLUSIÓN DE ALUMNADOS EN EL AULA.

Tabla 48.

Resultados valoración global ayuda de profesores. Fuente: SPSS V.19.

ÍTEM 46

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos No contesta	31	28,2	28,2	28,2
Totalmente en desacuerdo	16	14,5	14,5	42,7
Algo en desacuerdo	11	10,0	10,0	52,7
Bastante de acuerdo	18	16,4	16,4	69,1
Totalmente de acuerdo	34	30,9	30,9	100,0
Total	110	100,0	100,0	

En relación a la ayuda que los profesores ofrecen a los estudiantes para su inclusión, 52 docentes han valorado positivamente esta ayuda. Mientras que 27 de ellos la estiman negativa. Siendo significativo señalar que 31 no se han manifestado al respecto.

ÍTEM 46. Valoración global sobre la ayuda que los profesores ofrecen a la inclusión de alumnos en el aula

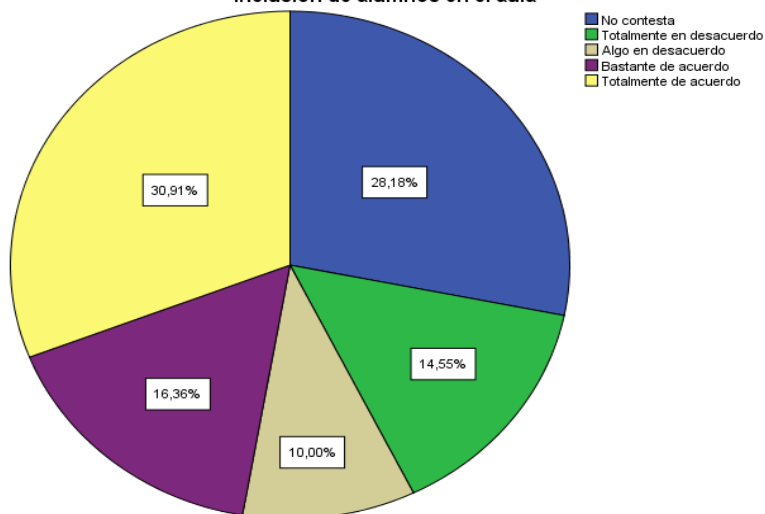


Gráfico 52. Resultados valoración de la ayuda de los profesores. Fuente: SPSS V.19.

Una vez realizado el análisis descriptivo, vamos a comprobar la relación que existe entre cada uno de los datos socio-profesionales con cada uno de los items de las dimensiones, estableciendo las diferencias significativas de los mismos.

7.2. Análisis de diferencias entre los datos socioprofesionales y las dimensiones.

A continuación, vamos a analizar las relaciones entre los items de la dimensión socio profesional con el resto de los items de las otras tres dimensiones. En los resultados analizaremos aquellas que presentan diferencias significativas.

Antes de comenzar, justificamos porqué y cuándo hemos empleado la prueba paramétrica Anova o la T-Student. En primer lugar, en esta investigación la distribución de la población es normal, por ello utilizamos la prueba paramétrica. Este tipo de pruebas cuantifican la asociación o independencia entre una variable cuantitativa y una categoría. Ambas pruebas nos permiten conocer si existen diferencias significativas entre dos o más grupos. Se emplea la prueba T- Student cuando se quiere conocer si existen diferencias de una variable en dos grupos; y se utiliza la prueba Anova para conocer si existen diferencias de una variable en dos o más grupos. La prueba Anova se utiliza en aquellas preguntas en las cuales las respuestas que se les ofrecían a los entrevistados se les daba la oportunidad de elegir entre varias de las respuestas (edad, tipo de centro, titulación, años de docencia en el centro). Y hemos utilizado la prueba T-Student para las preguntas cuyas respuestas eran dicotómicas, es decir, en aquellas que ofrecíamos dos opciones de respuestas (sexo o nivel académico).

ANALISIS DE DATOS DE LA SEGUNDA DIMENSIÓN: NECESIDADES FORMATIVAS

Se observan diferencias significativas entre la suficiencia de la formación recibida y la variable de edad. $F_{(3-106)} = 973,465$; $p = 0,000$.

Tabla 49.

Relación entre la formación intercultural que ha recibido durante su etapa formativa no ha sido suficiente y la variable edad.

ANOVA

Suficiente formación recibida y la variable edad.

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	107,516	3	35,839	973,465	,000
Intra-grupos	3,902	106	,037		
Total	111,418	109			

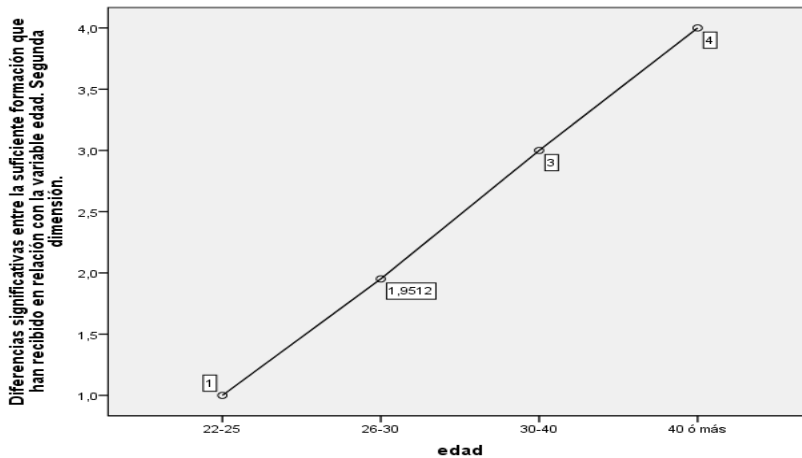


Gráfico 53. Diferencias significativas entre la suficiente formación que han recibido y la edad. Fuente: SPSS V. 19.

Los docentes más jóvenes señalan que la formación sobre interculturalidad que han recibido durante su etapa formativa ha sido suficiente; los que tienen edades entre 26 y 30 años indican que la formación sobre interculturalidad que han recibido en su etapa formativa ha sido algo escasa; los comprendidos entre 30 y 40 años consideran que la formación que han recibido durante su formación académica sobre la interculturalidad ha sido bastante escasa; y, finalmente, aquellos con más de cuarenta años exponen que no han recibido prácticamente formación intercultural durante su etapa formativa.

En el siguiente gráfico exponemos qué diferencias significativas existen entre la variable edad y la valoración global de las necesidades formativas. Los datos que lo confirman se encuentran

detallados a continuación: $F_{(3-106)} = 4,808$; $p=0,004$. Comprobamos que existen diferencias significativas entre los grupos de docentes con edades comprendidas entre 26 a 30 años y aquellos de 30 a 40 años; y, los docentes con edades entre 26 a 30 y 40 o más años.

Tabla 50.

Relación entre la valoración global sobre la detección de necesidades formativas y la formación del profesorado en el ámbito de la interculturalidad y la edad.

ANOVA

Pregunta general

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	28,588	3	9,529	4,808	,004
Intra-grupos	210,103	106	1,982		
Total	238,691	109			

Los maestros con edades comprendidas entre 22 y 25 años muestran que no son capaces de detectar las necesidades que presentan los docentes en el ámbito de la interculturalidad, considerando negativa dicha detección. En contraposición los docentes con edades comprendidas entre 26 y 30 años manifiestan que, sí son capaces de detectar dichas necesidades, considerando positiva dicha detección.

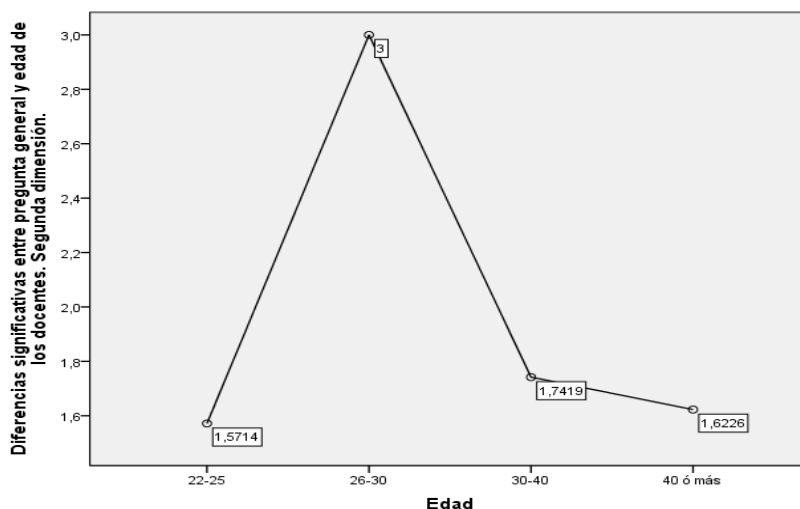


Gráfico 54. Diferencias significativas entre la variación global sobre las necesidades formativas y la edad de los docentes. Fuente: SPSS V. 19.

A partir de los datos recogidos, se puede comprobar que existen diferencias significativas entre la valoración general que los docentes aportan y la experiencia. A continuación, se detallan los datos que confirman las diferencias para el total de los grupos, pero no para casos específicos: $F_{(3-106)} = 2,882$; $p = 0,039$.

Tabla 51.

Relación entre la valoración global sobre la detección de necesidades formativas y la formación del profesorado en el ámbito de la interculturalidad y la experiencia.

ANOVA

Pregunta general

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	18,000	3	6,000	2,882	,039
Intra-grupos	220,691	106	2,082		
Total	238,691	109			

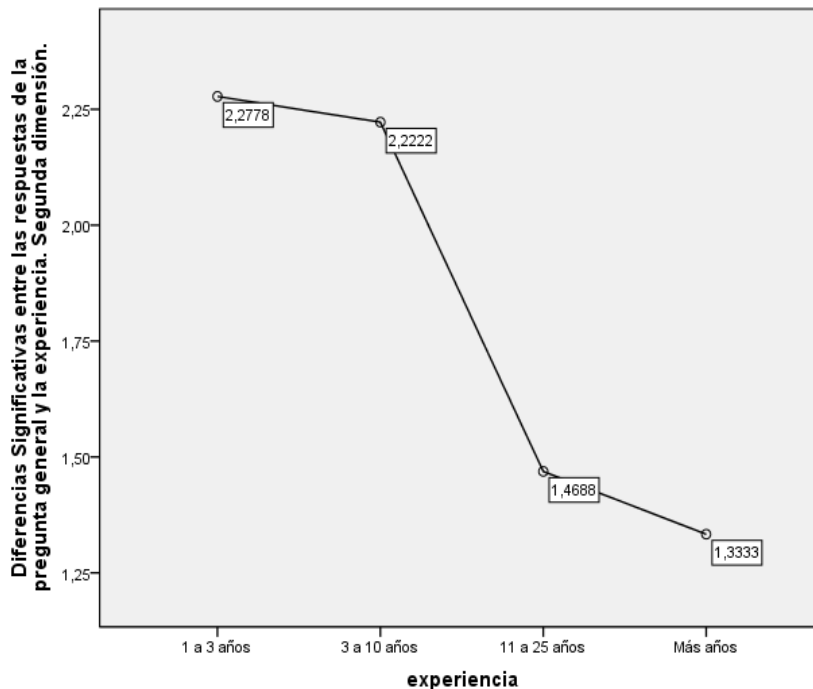


Gráfico 55. Diferencias significativas entre la valoración global sobre la detección de necesidades formativas y la experiencia. Fuente: SPSS V. 19.

Los datos manifiestan que aquellos con entre 1 y 3 años de experiencia no dan una visión totalmente positiva ante la posibilidad de encontrar cuáles son las necesidades formativas de los profesionales de la enseñanza en el ámbito de la interculturalidad. Sin embargo, aquellos con mayor experiencia, concretamente, con más de 25 años dan una visión más negativa, sobre la posibilidad de detectar cuáles son las necesidades formativas del profesorado en el ámbito de la interculturalidad.

ANÁLISIS DE DATOS DE LA TERCERA DIMENSIÓN: PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO

Al analizar los resultados de la tercera dimensión, hallamos diferencias significativas entre la visión que tiene el profesorado sobre el efecto que provoca que existan estudiantes inmigrantes en el aula y la edad. Hemos realizado una prueba post hoc para confirmar entre que valores existían esas diferencias, encontramos diferencias entre los grupos en su totalidad quedando reflejados en los siguientes datos: $F_{(3-106)} = 2,572$; $p = 0,058$.

Tabla 52.

Relación entre la existencia de alumnos inmigrantes en el centro/aula provoca un efecto negativo en el mismo y la edad. Fuente: SPSS V. 19.

ANOVA

ÍTEM 17 TERCERA DIMENSIÓN

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	7,094	3	2,365	2,572	,058
Intra-grupos	97,461	106	,919		
Total	104,555	109			

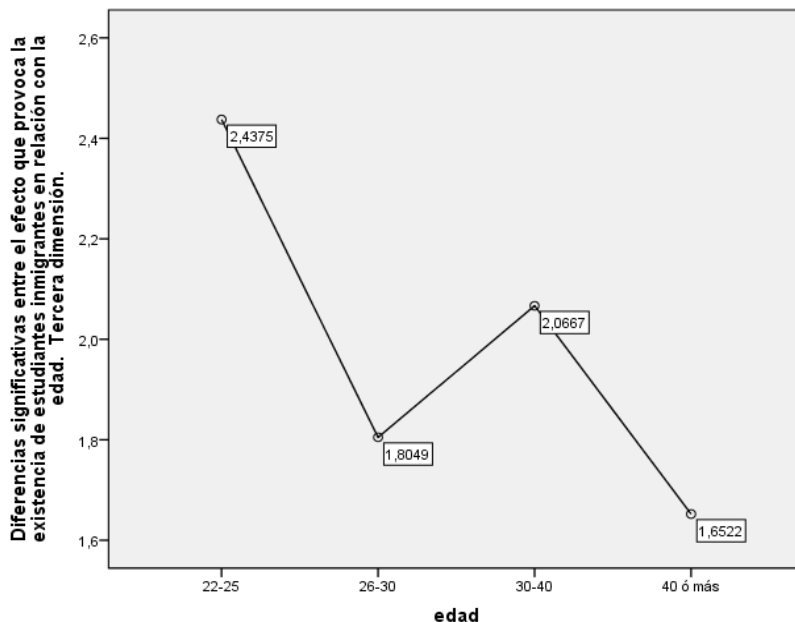


Gráfico 56. Diferencias significativas entre el efecto que provoca la existencia de estudiante inmigrante en el aula y la edad. Fuente: SPSS V.19.

Los docentes más jóvenes (entre 22-25 años) afirman que la existencia de alumnos inmigrantes en el aula no provoca un efecto negativo en el centro/aula; los comprendidos entre 26 y 30 años afirman más rotundamente que la presencia de estudiantes inmigrantes provoca un efecto positivo en el centro o aula; los comprendidos entre 30 y 40 años vuelven a afirmar que provocan un efecto positivo en el centro; y, finalmente, aquellos de 40 o más años han manifestado al igual que sus compañeros docentes más jóvenes, que la existencia de estudiantes inmigrantes en el aula o en el centro no es negativa, sino todo lo contrario, ya que repercute positivamente en el desarrollo y evolución del centro o aula.

Por otro lado, vamos a ver si se detectan diferencias significativas entre la perspectiva que tienen los profesores sobre el enriquecimiento que provocan la existencia de estudiantes inmigrantes en el aula y la edad. Los datos aportados a continuación verifican dicha diferencia para el total de los grupos, no hallando diferencias entre grupos concretos: $F_{(106-3)} = 2,817$; $p = 0,043$.

Tabla 53.

Relación entre la existencia de alumnos de origen inmigrante enriquece al equipo docente y la edad. Fuente: SPSS V. 19.

ANOVA

ÍTEM 19 TERCERA DIMENSIÓN

	Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	7,384	3	2,461	2,817	,043
Intra-grupos	92,616	106	,874		
Total	100,000	109			

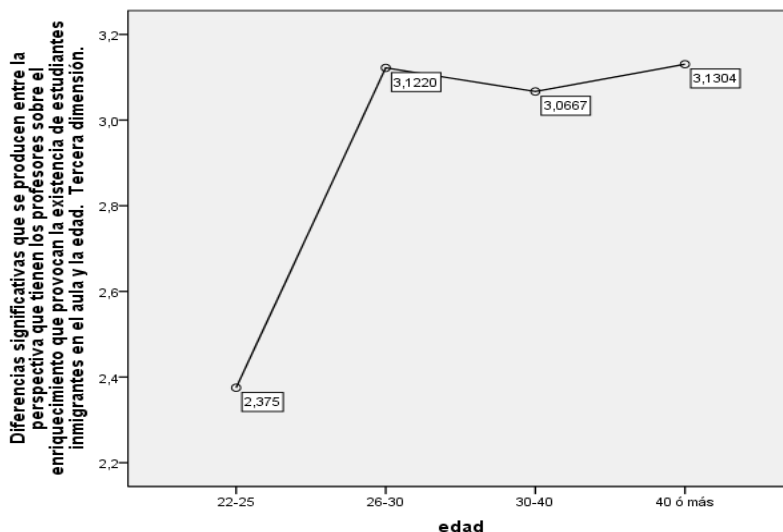


Gráfico 57. Diferencias significativas entre el enriquecimiento del equipo docente por la existencia de estos alumnos y la edad. Fuente: SPSS V.19.

Los docentes con edades comprendidas entre los 22 y 25 años manifiestan que la existencia de estudiantes inmigrantes no enriquece al equipo docente; los docentes con edades entre 26 y 30 años confirman que la existencia de estos estudiantes enriquece al equipo docente. Así mismo, cabe señalar que los de más de 30 años en adelante comparten las mismas ideas que aquellos con edades entre 26 a 30 años, indicando que sí los enriquece.

Por lo que respecta a la percepción que los docentes mantienen sobre el contacto entre los estudiantes cuando se realizan actividades sobre interculturalidad, corroboramos que existen desigualdades en sus opiniones en relación con la variable de sexo. Destacamos los siguientes datos: $t(108) = 1,096$; $p = 0,306$, estableciéndose a favor de las mujeres.

Tabla 54.

Relación entre si se produce acercamiento entre los alumnos del aula cuando se realizan actividades grupales para favorecer la inclusión y el sexo. Fuente: SPSS V. 19.

Estadísticos de grupo

	Sexo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
ITEM 24 TERCERA DIMENSIÓN	Mujer	71	3,41	,855	,101
	Hombre	39	3,21	1,056	,169

Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
pp24	Se han asumido varianzas iguales	5,829	,017	1,096	108	,275	,203	,185	-,164	,571
	No se han asumido varianzas iguales			1,031	65,673	,306	,203	,197	-,190	,587

Percibimos en los resultados que existen también diferencias entre las opiniones de los docentes acerca de la inclusión de la educación de manera transversal en todas las asignaturas que se imparten en el centro y su nivel académico. Se refleja en los siguientes datos: $t(108) = -0,825$; $p = 0,361$. Por esta razón, están a favor de la cuestión los docentes de Educación Secundaria.

Tabla 55.

Relación entre la educación intercultural debe incluirse de manera transversal en todas las disciplinas que se imparten en el centro y el nivel académico. Fuente: SPSS V. 19.

nivel académico	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
pp22 Primaria	73	3,15	1,139	,133
Secundaria	37	3,32	,818	,135

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
								Inferior	Superior
pp22 Se han asumido varianzas iguales	5,773	,018	-,825	108	,411	-,174	,210	-,591	,244
No se han asumido varianzas iguales			-,917	95,389	,361	-,174	,189	-,550	,202

A través del análisis de los resultados en la siguiente tabla y gráfico presentamos las diferencias que se observan entre la opinión que los docentes manifiestan sobre el beneficio que provoca la existencia de estudiantes inmigrantes y los años de experiencia en la docencia. Se presentan los siguientes resultados: $F_{(3-106)} = 2,643$; $p = 0,053$. Una vez realizada la prueba post hoc para conocer las diferencias entre los grupos desvelamos que se establecen diferencias entre aquellos con edades entre 3 a 10 años y los que tienen una experiencia de 11 a 25 años.

Tabla 56.

Relación entre la existencia de alumnos de origen inmigrante enriquece al equipo docente y la experiencia de los profesores. Fuente: SPSS V. 19.

ANOVA

	Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	6,959	3	2,320	2,643	,053
Intra-grupos	93,041	106	,878		
Total	100,000	109			

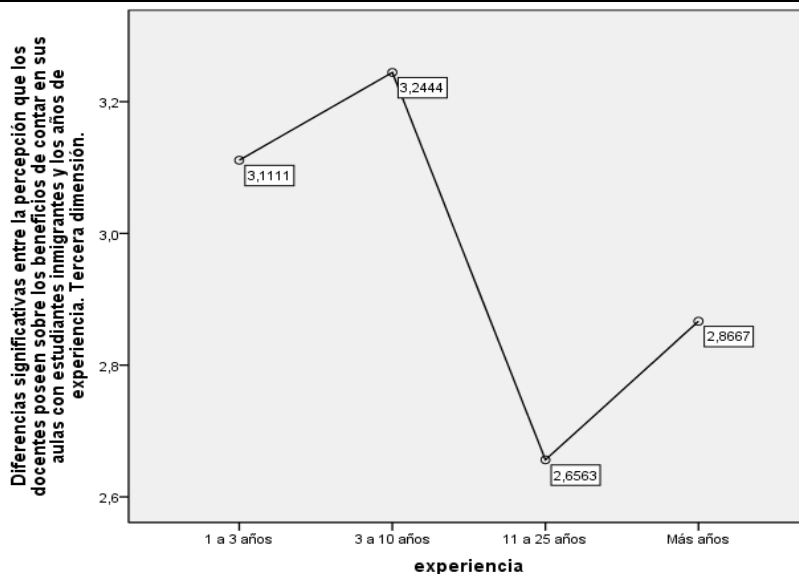


Gráfico 58. Diferencias significativas entre el enriquecimiento del equipo docente por la existencia de estos estudiantes inmigrantes y los años de experiencia docente. Fuente: SPSS V. 19.

Los docentes con una experiencia entre 3 y 10 años afirman que sí enriquece al equipo docente la existencia de escolares de origen inmigrante; por el contrario, los que cuentan con mayor experiencia (entre 11 y 25 años) señalan que no enriquece al equipo docente la existencia de estos estudiantes.

En relación al rendimiento académico del estudiante inmigrante, los docentes manifiestan diferentes opiniones dependiendo de sus años de experiencia en la enseñanza. Hallamos diferencias significativas entre los grupos que a continuación mostramos en los datos: $F_{(3-106)} = 2,637$; $p = 0,053$.

Tabla 57.

Relación entre el rendimiento del alumno inmigrante y los años de experiencia. Fuente: SPSS V. 19.

ANOVA

El rendimiento de los estudiantes inmigrantes y los años experiencias.

	Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	8,408	3	2,803	2,637	,053
Intra-grupos	112,647	106	1,063		
Total	121,055	109			

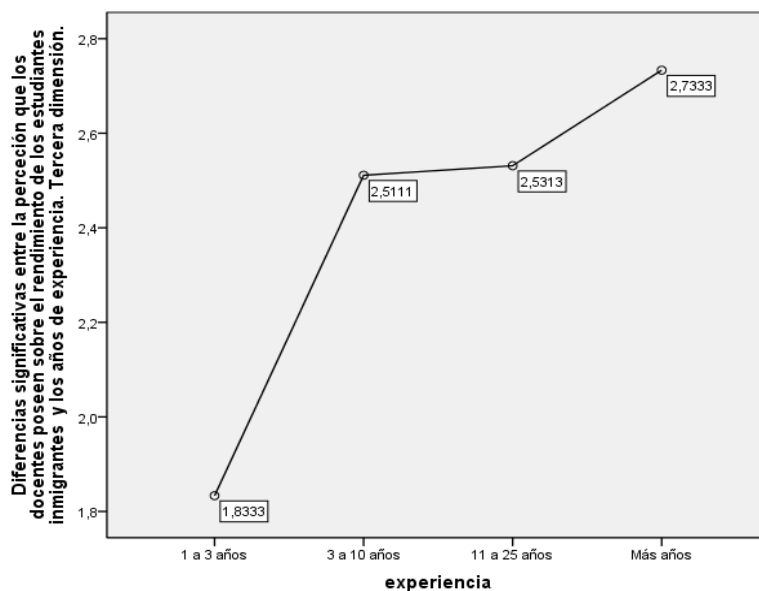


Gráfico 59. Diferencias entre el rendimiento del alumno inmigrante y los años de experiencia. Fuente: SPSS V. 19.

Así, comprobamos que los docentes con poca experiencia (entre 1 y 3 años) señalan que el estudiante inmigrante presenta un buen rendimiento académico; por el contrario, los de mayor experiencia (entre 11 y 25 o más años) declaran que el escolar inmigrante presenta un menor rendimiento académico que el resto de sus compañeros; por último, aquellos con edades comprendidas entre 3 a 10 años de experiencia consideran que el estudiante inmigrante no obtiene ni mejor ni menor rendimiento.

ANÁLISIS DE DATOS DE LA CUARTA DIMENSIÓN: PROCESO DE AYUDA A LA INCLUSIÓN DEL ALUMNADO INMIGRANTE.

A raíz del análisis de los resultados de la cuarta dimensión sobre la ayuda que los docentes proporcionan para la inclusión de los estudiantes, exponemos los resultados que presentan diferencias significativas en relación a las variables socioprofesionales.

Observamos que existen diferencias significativas entre la opinión de los docentes acerca del acceso que les ofrece trabajar con estudiantes inmigrantes en empresas relacionadas con la inmigración y la variable de sexo. Se refleja en los datos siguientes que existen diferencias significativas estando a favor de la respuesta los hombres: $t(108) = -2,416; p = 0,009$.

Tabla 58.

Relación entre la existencia de alumnos inmigrantes en el aula le ha facilitado el acceso para poder trabajar con algunas entidades relacionadas con la interculturalidad y el sexo. Fuente: SPSS V. 19.

Estadísticos de grupo					
	Sexo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
ÍTEM 41 TERCERA DIMENSIÓN	Mujer	71	2,49	1,157	,137
	Hombre	39	3,00	,827	,132

Prueba de muestras independientes										
		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error tip. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
ITEM41 CUARTA DIMENSIÓN	Se han asumido varianzas iguales	17,063	,000	-2,416	108	,017	-,507	,210	-,923	-,091
	No se han asumido varianzas iguales			-2,657	100,545	,009	-,507	,191	-,886	-,129

Tabla 59.

Relación entre la necesidad de promover la adquisición de aprendizajes teóricos y prácticos sobre la interculturalidad con alumnos de origen inmigrante fomentaría un buen ambiente de clase y el tipo de centro. Fuente: SPSS V. 19.

Tras la realización de una prueba post hoc encontramos entre que grupos se producen las diferencias más destacadas. A continuación, se presentan los datos que reflejan las diferencias significativas entre todos los grupos: $F_{(1-108)} = 6,469$. $P = 0,012$.

ANOVA

ÍTEM 39 CUARTA DIMENSIÓN

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	5,219	1	5,219	6,469	,012
Intra-grupos	87,144	108	,807		
Total	92,364	109			

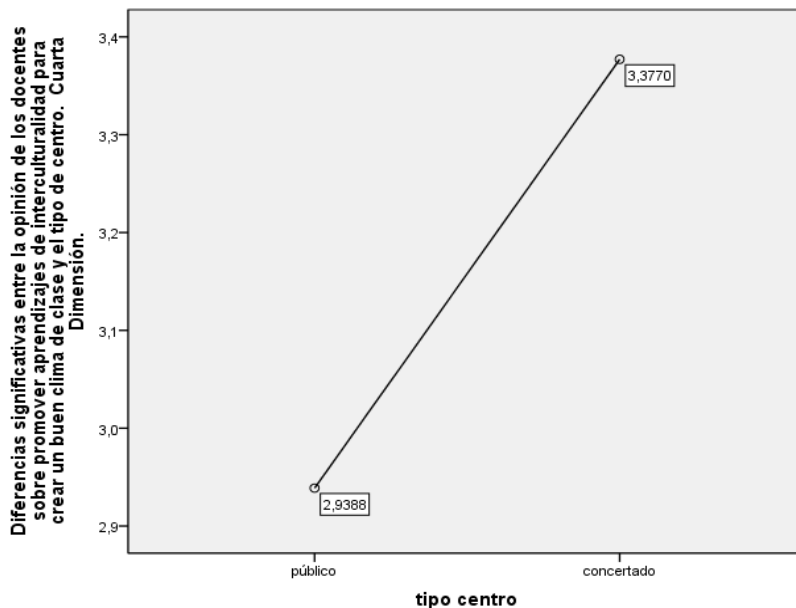


Gráfico 60. Diferencias significativas entre la necesidad de promover la adquisición de aprendizajes teóricos y prácticos sobre la interculturalidad y el tipo de centro. Fuente: SPSS V. 19.

Los profesionales de la educación de centros concertados consideran necesario promover la adquisición de aprendizajes teóricos y prácticos sobre la interculturalidad con alumnos de origen inmigrante. Mientras que los de centros públicos lo consideran menos necesario.

En el análisis de los resultados descubrimos que las opiniones de los docentes respecto a la necesidad de realizar actividades de sensibilización para promover la igualdad de oportunidades son diferentes dependiendo de si son diplomados, licenciados o doctores. Los datos expresan dicha diferencia entre los grupos: $F_{(2-107)} = 2,978$; $p = 0,055$.

Tabla 60.

Relación entre la necesidad de realizar actividades de sensibilización con los alumnos en clase para promover la igualdad de oportunidades en todos los alumnos y la titulación académica. Fuente: SPSS V. 19.

ANOVA

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	3,807	2	1,903	2,978	,055
Intra-grupos	68,384	107	,639		
Total	72,191	109			

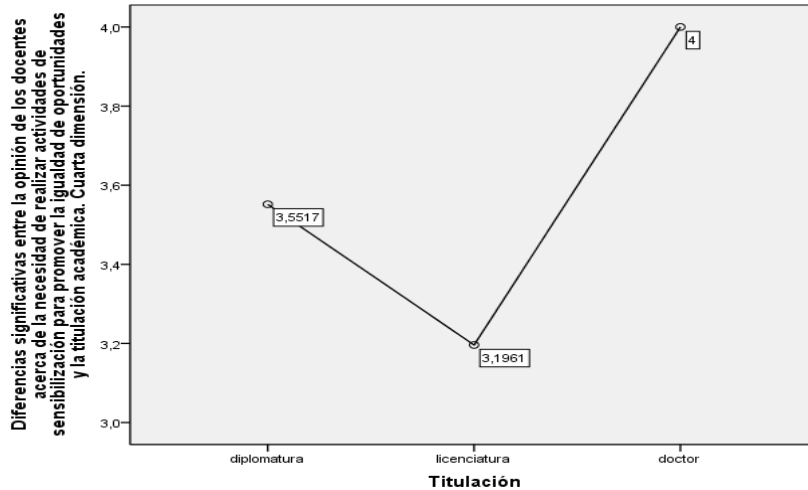


Gráfico 61. Diferencias significativas entre la necesidad de realizar actividades de sensibilización y la titulación académica. Fuente: SPSS V.19.

Los docentes que poseen la titulación de diplomatura reconocen la necesidad de realizar actividades de sensibilización con los alumnos en clase para promover la igualdad de oportunidades; mientras que los que son licenciados se manifiestan algo más negativos, ante esta afirmación; y, por último, los doctores sí están totalmente de acuerdo con la necesidad de realizar estas actividades.

Finalmente, los docentes han opinado de manera diferente según su titulación académica en relación a la cuestión sobre si los materiales que utilizan en su aula los consideran suficientes para que se origine la inclusión. Tras la realización de una prueba post hoc confirmamos que existen diferencias entre los docentes según la titulación entre los diferentes grupos. A través de los datos: $F_{(2-107)} = 5,032$. $P = 0,008$.

Tabla 61.

Relación entre los materiales que emplea en el aula con los alumnos son suficientes para que se produzca la inclusión y la variable titulación académica. Fuente: SPSS V.19.

ANOVA

La suficiencia de los materiales empleados en el aula y la variable de titulación académica. Cuarta dimensión.

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	8,355	2	4,177	5,032	,008
Intra-grupos	88,818	107	,830		
Total	97,173	109			

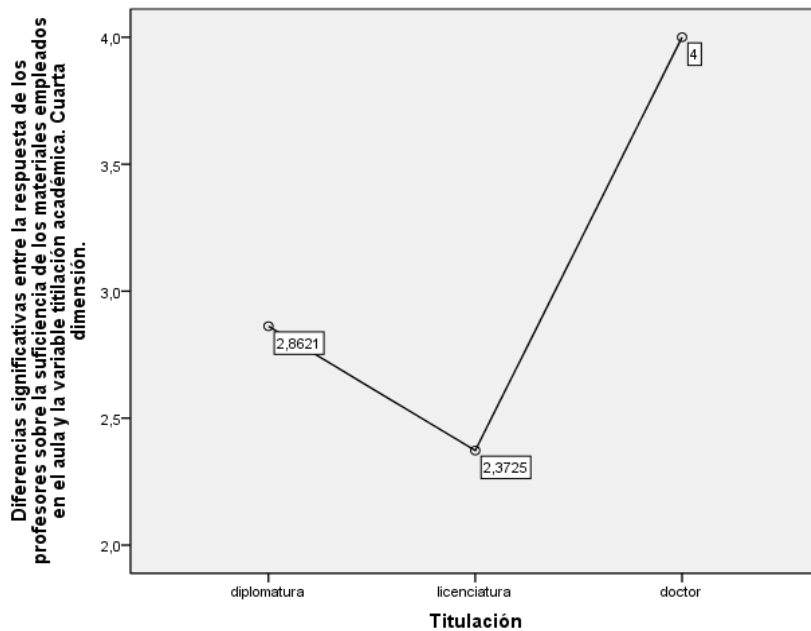


Gráfico 62. Diferencias significativas entre la suficiencia de los materiales y la titulación académica. Fuente: SPSS V. 19.

Los docentes que poseen la titulación de diplomatura afirman que los materiales que emplean en sus aulas con los alumnos son suficientes para que se produzca la inclusión. Mientras que los licenciados manifiestan que no son del todo suficientes para que se

produzca la inclusión; y, por último, los doctores mantienen que son totalmente suficientes.

En síntesis, los resultados nos aportan la información oportuna para dar respuesta a los objetivos que nos propusimos en la investigación, así como establecer las conclusiones que en el siguiente apartado presentaremos de forma detallada.

CAPÍTULO IV: CONCLUSIONES

En este capítulo exponemos las conclusiones a las que hemos llegado tras el análisis de los datos recogidos. Inicialmente, vamos a dar respuesta a los interrogantes y al problema que nos planteamos al comienzo. Posteriormente, desarrollamos las conclusiones separadas por dimensiones (necesidades formativas, percepción del profesorado, proceso de ayuda a la inclusión del alumnado inmigrante).

Los docentes encuestados exponen, por un lado, que los alumnos inmigrantes no producen efectos negativos en el centro, sino todo lo contrario, producen efectos positivos, y más concretamente en el aula.

Los encuestados indican que los alumnos inmigrantes presentan un rendimiento normal en la clase con respecto al resto de sus compañeros, salvo en el caso del idioma que, atendido por la existencia de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL).

Por otra parte, nos preguntábamos al inicio de nuestro trabajo, si los materiales y las metodologías que los docentes empleaban en sus aulas eran eficaces para que se produzca la inclusión. Una vez analizados los datos de la investigación comprobamos que los materiales que ellos emplean en el aula los consideran eficaces y beneficiosos ya que provocan la inclusión de todo el alumnado.

Además, la metodología que se está empleando en las aulas y en los centros es considerada adecuada para que se produzca la plena integración de todo el alumnado. En relación a los materiales y metodologías que se emplean en el aula destacamos que el manejo de las tecnologías (TIC) en el aula, por parte tanto del profesor dentro de la clase como por parte de estos estudiantes enriquece la motivación en el aprendizaje del idioma, así como en la participación en las actividades que se desarrollan sobre la diversidad cultural dentro del aula, fomentando que todos los estudiantes participen de manera activa en las mismas. Por todo ello, consideramos que se fomenta la inclusión a través del buen uso de los materiales y el empleo de una metodología adecuada en el aula.

Otro de los interrogantes que nos planteábamos en la investigación era si los docentes emplean un trato igualitario con las familias de estudiantes inmigrantes. Comprobamos que se trata a todas las familias de manera igual, sin que se produzca un trato discriminatorio en ninguna de ellas.

En relación a otro de los interrogantes propuestos en nuestro trabajo, los demás estudiantes conciben al alumnado inmigrante como un compañero más de clase, capaz de realizar las mismas tareas que el resto de los compañeros.

Según las manifestaciones aportadas por los docentes sobre los cursos de formación, en general los consideran útiles y productivos, si bien con respecto a los cursos que reciben sobre la diversidad cultural o sobre la interculturalidad no estiman que sean tan prácticos como pensaban, ya que se suelen presentar como cursos de formación sobre la interculturalidad, pero que, sin embargo, en la mayoría de las ocasiones no se trata este tema en profundidad. Con esta conclusión referente a la formación de los docentes respondemos al interrogante sobre si el profesorado está bien formado en el ámbito de la interculturalidad, mencionando que los docentes consideran que falta una formación más integral en ese ámbito.

Para finalizar, confirmamos que los docentes ofrecen las ayudas necesarias que los estudiantes inmigrantes necesitan para su plena integración en el aula.

Basándonos en la información obtenida dentro del marco teórico, se da respuesta al problema planteado en la investigación, señalando que la formación que reciben los profesores desde el punto de vista académico no es lo suficientemente completa dentro de algunos ámbitos. Principalmente destacamos que no reciben suficiente formación o no es adecuada en relación a la interculturalidad, circunstancia que repercute en que los docentes en algunas ocasiones no sean capaces de trabajar en un aula con estudiantes inmigrantes. En relación a la formación poco adecuada que reciben sobre la interculturalidad consideramos que se debe, por un lado, a que en los cursos que se realizan sobre interculturalidad en la mayoría de las ocasiones, se tratan otros temas que no son precisamente sobre la

interculturalidad, ya que esta se trata de forma muy superficial, lo que propicia que no despierten en el profesorado interés sobre la misma. Por otro lado, los docentes son conscientes de que la tarea que deben desarrollar es promover y fomentar en sus alumnos la interculturalidad y el aprendizaje de las diferentes culturas. Si bien a través de los resultados obtenidos confirmamos que, a pesar de ser conscientes de ello, reclaman que se incluya la interculturalidad dentro de la formación que reciben en su etapa universitaria, consiguiendo una educación integral desde el principio, sin necesidad de tener que asistir a cursos y ciclos de formación externos. Por ello, los docentes se ven obligados a formarse en cursos complementarios sobre la interculturalidad, con la finalidad de obtener unos conocimientos que puedan ponerlos en práctica en el aula.

En relación al primer objetivo sobre identificar las necesidades formativas que presentan los profesores de Primaria y Secundaria con respecto a la atención educativa de los estudiantes inmigrantes, los resultados recogidos nos han permitido concluir que:

Los docentes entre 26 y 30 años se consideran capaces de detectar las necesidades formativas en el ámbito de la interculturalidad.

El profesorado en general percibe que la existencia de estudiantes inmigrantes provoca un beneficio en el centro educativo.

Los docentes más jóvenes sí han recibido formación intercultural durante su formación académica, mientras que aquellos con edades comprendidas entre 40 o más años, no la han recibido. Podemos extraer como conclusión, que cuanto más joven sea la plantilla docente del centro, más preparados se encuentran para impartir docencia con estudiantes, así como para desarrollar cualquier temática sobre la interculturalidad.

En lo que concierne al segundo objetivo “analizar las percepciones de los docentes acerca del tema de la inmigración”, los resultados obtenidos nos dirigen a concluir que:

La existencia de estudiantes inmigrantes en el aula no afecta de manera negativa al desarrollo de la clase ni ralentiza el aprendizaje

de los demás alumnos, es más, resulta beneficiosa para el aula, al incorporar diferentes culturas dentro de la misma.

Los docentes opinan que la presencia de alumnos inmigrantes en el aula provoca un efecto positivo en el centro.

Los docentes más jóvenes nos confirman que la existencia de estudiantes inmigrantes no enriquece al equipo docente en su formación. Estas conclusiones nos hacen pensar, que todavía no se encuentra el profesorado mentalizado con la presencia de los estudiantes inmigrantes. Sin embargo, los docentes con mayor antigüedad en la enseñanza, opinan que la existencia de estudiantes inmigrantes enriquece al equipo docente. Por lo tanto, como conclusión, consideramos que cuanto mayor sea la experiencia docente, resulta más optimista la visión respecto de la inclusión de estos estudiantes.

Los docentes más jóvenes, corroboran que su formación sobre la interculturalidad está siendo incorporada en su formación académica, aspecto que nos ha sorprendido gratamente. Lo que nos confirma que los docentes se sienten bastante más confiados a la hora de dar clase con estudiante inmigrante, debido a la incorporación de asignaturas sobre la interculturalidad en su formación académica.

Los docentes con mayor experiencia en los centros son más reacios a la hora de incorporar en su método de enseñanza nuevas estrategias metodológicas para favorecer la interculturalidad.

Los docentes con menor experiencia en la enseñanza tienen más prejuicios respecto a estos estudiantes que los docentes con mayor experiencia.

Los docentes con mayor experiencia poseen una visión más positiva de los alumnos inmigrantes. Esto nos lleva a la conclusión de que la existencia de docentes con mayor experiencia favorece la inclusión de este alumnado en el centro o aula.

Se mantiene la idea de que la interculturalidad se oriente a todo el alumnado sin exclusión alguna.

Los docentes consideran que se produce acercamiento entre los alumnos en el aula cuando se realizan actividades que favorecen la inclusión.

Los profesores opinan que la educación intercultural debe incluirse de manera transversal en todas las disciplinas.

En correspondencia con el tercer objetivo “detectar en qué medida los profesores ayudan a la inclusión de los alumnos que provienen de otros países en el aula”, los resultados nos permiten concluir que:

Los docentes afirman que es necesario que se adquieran unos conocimientos teóricos y prácticos sobre la interculturalidad, siempre que se cuente con alumnado inmigrante.

Solamente cuando exista alumnado inmigrante en el aula es cuando los docentes consideran necesaria la formación intercultural. Los docentes de centros concertados consideran que no han recibido la formación necesaria sobre la interculturalidad, ya que en estos la existencia de estudiantes inmigrantes es menor que en centros públicos.

Los docentes que tienen estudiantes inmigrantes sienten la curiosidad de formarse en los temas relacionados con la cultura de la que provienen de estos escolares. Es un aspecto beneficioso para los docentes, debido a que son ellos los que deben llevar a cabo una experiencia autodidacta en el aula. Se observa que se va consiguiendo la inclusión completa del estudiante inmigrante, pese a que todavía quedan algunas opiniones que indican todo lo contrario.

Los docentes con mayor titulación académica son los que manifiestan una mayor implicación en la inclusión y la interculturalidad de todos los alumnos.

Los docentes con una dilatada carrera profesional, al mismo tiempo que poseen una titulación de un más alto nivel académico, hace que se muestren bastante más sensibilizados con la inclusión del alumnado, mediante la incorporación de actividades que propician la sensibilización del grupo en clase.

Los materiales que emplean los docentes en sus aulas con la finalidad de que se produzca la inclusión de todo el alumnado son considerados como adecuados, ya que según su experiencia están surtiendo efectos positivos en la inclusión de los estudiantes.

Los profesores consideran que la existencia de alumnos inmigrantes en sus aulas les facilita el acceso para trabajar con entidades relacionadas con la interculturalidad.

8. Limitaciones del estudio y líneas futuras de investigación.

En este epígrafe explicamos las limitaciones que nos hemos encontrado en el desarrollo del trabajo y seguidamente, comentaremos cuáles serán las líneas futuras de la presente investigación.

A lo largo de nuestro estudio han aparecido algunas limitaciones que nos han podido dificultar el trabajo, destacamos principalmente: la accesibilidad a los centros en varias ocasiones ha sido algo complicada por la distancia entre cada uno de ellos y el periodo de tiempo que los profesionales de la educación empleaban para rellenar el cuestionario, retrasando la recogida del mismo.

También mencionar el bajo interés de algunos profesores para rellenar el cuestionario debido a que ya habían completado otros instrumentos y se mostraban reacios a cumplimentar otros nuevos.

Los planes de atención a los estudiantes inmigrantes no estaban actualizados en las distintas fuentes de información, dificultándonos el desarrollo de la investigación.

Como futura línea de investigación nos proponemos elaborar investigaciones dentro de esta misma línea, pero con una población más amplia, como es la Educación Superior y en otros contextos de la Comunidad Autónoma de Andalucía.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adreucci, P.M. (2012). El enfoque clínico en la formación continua de profesores: la teorización del “ojo pedagógico” como destreza compleja. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(1), pp. 257-275.
- Alsina, R. (2003). La comunicación intercultural: luchar contra un discurso de siglos. Entrevista a Miquel Rodrigo. *Aula abierta*, 22. Recuperado de http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=54
- Ancheta, A. (2007). La formación inicial del profesorado de Educación Infantil en Italia, Reino Unido y España: una perspectiva comparada. *Revista Española de Educación Comparada*, 13(1), pp. 219-251.
- Antunes, M. C. P. (2001). *Teoría y práctica pedagógica*. Lisboa: Piaget editora.
- Aparicio, R. y Veredas, S. (2003). *El entorno familiar de los menores de origen extranjero escolarizados en Madrid*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- Arango, J. (1985). Las Leyes de las Migraciones de E. G. Ravenstein, cien años después. *Revista Española de Investigaciones Sociales (REIS)*, 32 (1), pp. 7-26.
- Arango, J. (2000). Enfoques conceptuales y teóricos para explicar la migración. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 165(2), pp. 33-47.
- Arango, J. (2003). La explicación teórica de las migraciones: Luz y sombra. *Migración y desarrollo*, 1(1) Recuperado de <https://webs.ucm.es/info/gemi/descargas/articulos/42ARANG>
[O La Explicacion Teorica Migraciones Luces Sombras.pdf](#)
- Arnáiz, P. (2002). La integración de las minorías étnicas: Hacia una educación intercultural. Recuperado de

http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/Pilar_Arnaiz_S_nchez.pdf

- Avecillas, D. X. y Lozano, C. P. (2016). Medición de la Confiabilidad del Aprendizaje del Programa RStudio Mediante Alfa de Cronbach. *Revista Politécnica*, 37(1), p.68.
- Avoro, M.T. (2015). *Formación del profesorado en competencias interculturales*. (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid.
- Bel Blanca, Y. (2017). Retos formativos del profesorado en un Contexto Intercultural. (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada.
- Berbaum, J. (1982). *Elude systemique des actions de formation*. París: Presses.
- Berner, P. (1967). Psychopathologie des migrations. En *Psychiatrie Ecologique, Encyclopédie Médico-chirurgicale*, (Vol. 3 pp. 237-313). París: Elsevier.
- Blanco, C. (2000). *Las migraciones contemporáneas. Ciencias Sociales*, Madrid: Alianza editorial.
- Briones, G. (2003). *Métodos y técnicas de investigación para las Ciencias Sociales*. México: Trillas.
- Bolívar, A. (2006). La formación inicial del profesorado y el desarrollo de las instituciones de formación. En J.M., Escudero, y A.L. Gómez, (Eds.). *La formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 123-154). Barcelona: Octaedro.
- Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Estudios sobre Educación*, 12, pp. 13-30.
- Buckley, R. y Caple, J. (1991). La formación. *Teoría y práctica*. Madrid: Díaz de Santos.

- Buendía Eísman, L. (1997). La investigación por encuesta. En Colás, M., Buendía, L. y Hernández, F. (Ed.). *Métodos de investigación en educación* (pp. 120-155). Madrid: McGraw-Hill.
- Bustamante, J. (1988). *Migración de indocumentados de México a Estados Unidos*. México: Fundación Friedrich Ebert.
- Calatayud, M.A. (2006). Formación en Educación Intercultural: La voz del profesorado. *Aula abierta*, 88(1), pp. 73-84.
- Cámara, A. (2004). *Los valores en los programas de estudio de Magisterio de la Universidad de Jaén*. Andalucía, España: Universidad de Jaén.
- Campoy, T. (2018). *Metodología de la investigación científica*. Manual para elaboración de tesis y trabajos de investigación. Asunción: Marben.
- Canario, R. (1991). Mudar as Escolas: o Papel da Formação e da Pesquisa, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional. Recuperado de <http://www.rizoma-freireano.org/la-formacion-inicial-de-las-educadores-y-de-los-educadores-profesores-y-profesoras-lena-maria-pires-coreia-lopes-marcial-el-día-18/04/2017>.
- Capra, F. (1999). *El punto crucial. Ciencia, sociedad y cultura naciente*. Buenos aires: Estaciones.
- Casaempere, A. (2013). Inmigración y escuela resiliente en Educación Primaria. Un estudio de casos con alumnado de familia inmigrante. (Tesis doctoral), Universidad de Alicante, Alicante.
- Castells, M. (2000). *The Information Age: Economy, Society and Culture*. Oxford: Blackwell.
- Castro, L. (2003). *Cuadernos interculturales*, 1(1), pp. 1-2. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/552/55210103.pdf>

- CEC. (2005). *Plan de fomento del plurilingüismo en Andalucía. Una política lingüística para la sociedad andaluza*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- CEPAL, (1993). *Población, equidad y transformación productiva: Un enfoque integrado*. Naciones Unidas. Santiago de Chile: CELADE.
- Código Civil. (1989). Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/1889/BOE-A-1889-4763-consolidado.pdf>
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2007). Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo, de 3 de agosto de 2007 “Mejorar la calidad de la formación del profesorado”. Recuperado de http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11101_es.htm
- Constitución Española. (1978). Recuperado de <https://www.boe.es/legislacion/documentos/ConstitucionCASTELLANO.pdf>
- Cornelius, A. (1988). La demanda de fuerza de trabajo en Estados Unidos. En Jorge Bustamante y Wayne Cornelius (coords.), *Flujos migratorios mexicanos hacia Estados Unidos* pp. 28-39). México: FCE.
- Criado, M.J. (2001). La línea quebrada. Historias de vida de migrantes. *Revista del instituto universitario de estudios sobre migraciones*, 11(1), pp. 336-339.
- Danhke, G.L. (1988). *Investigación y comunicación*. En C. Fernández-Collado y G.L. DANHKE (comps.). *La comunicación humana: ciencia social*. México: McGraw.
- De la Torre, S. (1993). *Didáctica y currículo*. Bases y componentes del proceso formativo. Madrid: Dykinson.

- Delors, J. (coord.). (1996). Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI: La educación encierra un tesoro. Madrid: Santillana, Ediciones UNESCO.
- Dewey, J. (1911). Educación, en Monroe, P.: A Cyclopedia of Education, New York. Citado en Cámara, A. (2004). *Los valores en los programas de estudio de Magisterio de la Universidad de Jaén*. Andalucía, España. Universidad de Jaén. p. 48.
- Díez, E. (2012). *Educación Intercultural. Manual de Grado*. Málaga: Aljibe.
- Doyle, W. (1978). Paradigms for research on teacher effectiveness. En L.S. Shulman (Ed.), *Research in education (Vol.5)*. Itasca, IL: F.E. Peacock.
- Doyle, W. (1990). Themes in teacher education research. En Houston, R. y Eisenstadt, S. (ed.), *the absorption of migrants*, Londres: Keagan and Paul.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking. A study of practical knowledge*. London: Croom helm.
- Essomba, M.A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.
- Feimen-Nemser, S. (1990). Teacher preparation: structural and conceptual alternatives. En Houston, R. (ed.), *Handbook of Reserarch on Teacher Education*. New York: Macmillan.
- Fernández Almenara, M. (2010). Enseñanza a partir de la indagación y el descubrimiento. En C. Moral Santaella (Coord.). *Didáctica. Teoría y práctica de la enseñanza*. Madrid: Pirámide. p.253.
- Fernández Batanero, J. M. (2004). La presencia de alumnos inmigrantes en las aulas: un reto educativo. *Educación y educadores*, 7(1), pp. 35-37.

- Ferry, G. (2000). *El trayecto de la formación: los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Fialho, J., Silva, C. A. y Saragoça, J. (2013). *Formação profissional. Práticas organizacionais, políticas públicas e estratégias de acção*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Forteza, D. (2011). Algunas claves para repensar la formación del profesorado sobre la base de la inclusión. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 25(1), pp.127-144.
- Fox, D. (1981). *El proceso de Investigación en Educación*. Universidad de Navarra: Eunsa.
- García Hoz, V. (1981). *Principios de pedagogía sistémica*. Madrid: Rialp.
- García Llamas, J.L. (1999). *Formación del profesorado: Necesidades y demandas*. Barcelona: Praxis.
- García, P. (2011). Formación del profesorado para la utilización de la cámara de vídeo digital en los centros de Educación primaria. *Journal for educators, Teachers and Trainers*, 2(1), pp. 107-117.
- García, R. (2001). El papel de las redes migratorias en las migraciones a corta y media distancia. *Revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 94(11), pp.16-27. Recuperado de <http://www.ub.es/geocrit/sn-94-11.htm>
- Garrido, Y. (2009). Puertas abiertas a la igualdad: La acogida del alumnado inmigrante en el centro educativo. *Caleidoscopio*, 2(2), pp.1-16.
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference 11.0 update (4th ed.)*. Boston: Allyn & Bacon.

- Gil Gómez, B., y Pascual Ezama, D. (2012). La metodología Delphi como técnica de estudio de la validez de contenido. *Anales de psicología*, 28(3), pp. 1011-1020.
- Gil Madrona, P. (2000). La evaluación del plan de estudios de la formación inicial del maestro especialista en Educación Física. El caso de la Escuela de Magisterio de Albacete. *Revista Ensayos*, 14(1), pp. 167-189.
- Giménez, C. (2003). *Qué es la inmigración ¿problema u oportunidad? ¿Cómo lograr la integración de los inmigrantes? ¿Multiculturalismo o interculturalidad?* Barcelona: RBA integral.
- González Alonso, J. & Pazmiño Santacruz, M. (2015). Cálculo e interpretación del Alfa de Cronbach para el caso de validación de la consistencia interna de un cuestionario, con dos posibles escalas tipo Likert. *Revista Publicando*, 2(1), pp. 62-67.
- González, M. (1995). *Formación docente: Perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional*. Barcelona: PPU.
- Grau, S., Gómez, C. y Perandones, T.M^a. (2009). La formación del profesorado como factor decisivo de la excelencia Educativa. Recuperado de <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/13199/1/PROPUESTAS%20CAP.%201.pdf>
- Griffin, G. (1983). The work of staff development. En G. Griffin (ed.), *staff Development* (pp.1-12), Chicago: NSSE.
- Grinberg, L. y Grinberg, R. (1984). *Psicoanálisis de la migración y del éxito*. Madrid: Alianza.
- Harris, B. (1987). Supervisión of Teaching. En M. Dunking (ed.). *The Internacional Encyclopedia of teaching and Teacher Education*, 32(2), pp. 4-8.

- Harris, J. y Todaro M. (1970). Migration unemployment and development: a two-sector analysis. *American Economic Review*, 60(2), pp. 139-149.
- Hermoso, J.A. y Hernández, A. (2000). *Curso Básico de estadística descriptiva y probabilidad*. Granada: Ediciones Némesis.
- Hernández R., Fernández, C. & Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hernández, M. A.; Gomariz, M. A.; Parra, J. y García, M. P. (2016). Familia, inmigración y comunicación con el centro escolar: Un estudio comparativo. *Educación XXI*, 19(2), pp. 127-151.
- Herrán, A. de la Hashimoto, E., y Machado, E. (2005). *Investigar en educación. Fundamentos, aplicación y nuevas perspectivas*. Madrid: Editorial Dykinson.
- Huh J., Delorme D.E. y Reid L.N. (2006). Perceived third-person effects and consumer attitudes on preventing and banning DTC advertising. *Journal of Consumer Affairs*, 40(1), p. 90.
- Humbert, R. (1984). *Tratado de pedagogía general*. Buenos aires: El Ateneo.
- Imbernón, F. (1994). *La formación del profesorado*. Barcelona: Paidós. p. 83.
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Grao. pp. 23-44.
- Imbernón, F. (2007). *La formación permanente del profesorado: Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. España: Grao.
- Instituto Nacional de Estadística. (2017). Recuperado de: <https://www.ine.es/>
- II plan integral para la inmigración en Andalucía (2006-2009).
Recuperado de

https://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/1_1841_ii_plan_inmigracion_0_0.pdf

III Plan integral para la integración en Andalucía
https://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/PIPIA_III.pdf

Knowles, M. (1978). *The adult Learner: A Neglected Species*. Houston, Tex: Gulf.

Kuhn, T. (1971). La estructura de las revoluciones científicas. México: Fondo de Cultura Económica en España.

Lanier, J.E. (1984). *Research on teacher education*. Michigan State University. IRT, OP. N. 80.

Leiva, J. (2010). Educación intercultural y convivencia desde la perspectiva docente. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 14(3), pp. 251- 274.

León, O. y Montero, I. (1997). *Diseño de investigaciones. Introducción a la lógica de la investigación en psicología y educación*. Madrid: McGraw-Hill.

Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de solidaridad en la educación. Boletín Oficial del Estado. Madrid, 18 de noviembre de 2011, núm. 40.

Ley 4/1985, de 4 de julio de 1985, Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación. Boletín Oficial del Estado. Madrid, 4 de julio de 1985, núm. 238.

Ley 4/1990, de 4 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín Oficial del Estado. Madrid, 4 de octubre de 1990, núm. 238.

Ley 4/2000, de 11 de enero de 2000, Orgánica de extranjería sobre derecho y libertades de los extranjeros en España y su integración social. Boletín Oficial del Estado. Madrid, 11 de enero de 2000, núm. 10.

- Libro Blanco para la reforma del Sistema Educativo. (1989). Recuperado de: https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=ZrY_CgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA11&dq=libro+blanco+de+educaci%C3%B3n+1989&ots=Wfk2a8jhZu&sig=GIwt1BfJtBFxpMOcEFrLDrYquJo#v=onepage&q=libro%20blanco%20de%20educaci%C3%B3n%201989&f=false
- Ley 24/2002, de 24 de diciembre, Orgánica de Calidad en la Educación. Boletín Oficial del Estado. Madrid, 24 de diciembre de 2002, núm. 307.
- Ley 8/1985, de 3 de julio, Orgánica reguladora del Derecho a la Educación. Boletín Oficial del Estado. Madrid, 3 de julio de 1985, núm. 159.
- Ley 6/1970, de 6 de agosto, Orgánica de Educación. (B.O.E., 6/8/1970). Boletín Oficial del Estado. Madrid, 6 de agosto de 1970, núm. 213.
- Loucks-Horsley, S., Harding, C. K., Arbuckle, M. A., Murray, L. B., Dubea, C., & Williams, M. K. (1987). *Continuing to learn: A guidebook for teacher development*. Andover, MA: The Regional Laboratory for Educational Improvement of the Northeast and Islands.
- Madruga Torremocha, I. (2002). *La escolarización de los hijos de los inmigrantes en España II*. Cuadernos de Información Sindical. Madrid: Confederación Sindical de Comisiones Obreras.
- Marcelo, C. (1989). *Introducción a la formación del profesorado. Teoría y métodos*. Servicios de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Marcelo, C. (1991). El perfil del profesor y su formación inicial. Actas III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria: Evaluación y desarrollo profesional. Las Palmas de Gran Canaria.

- Marcelo, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- Marcelo, C. (2009). “Políticas de inserción a la docencia”: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. En Marcelo, C. (coord.). *El profesorado principiante. Inserción a la docencia* (pp.7-58). Barcelona: Octaedro.
- Martín, J. (2005). *La atención educativa del alumnado inmigrante: La provincia de Granada*. Tesis doctoral sin publicar. Universidad de Granada.
- Martínez Sánchez, A. (1996). La formación inicial de profesores. En García Hoz, (Ed.), *Formación de profesores para la educación personalizada* pp. 206-218. Madrid: Rialp.
- Massey, D. S. et al. (1998). *Worlds in motion. Understanding International Migration at the End of the Millennium*. Clarendon Press. Oxford. MASSEY, Douglas; ARANGO, Joaquín; GRAEME, Hugo; KOVAOCI, Ali; PELLEGRINO, Adela y TAYLOR, Eduard “Una evaluación de la teoría de la migración internacional: el caso de América del Norte”. En *Cruzando fronteras: migraciones en el sistema mundial*. Icaria. Fundación Hogar del Empleado, pp. 189-264. Barcelona: D. L.
- Medina, A. (1997). La formación del profesorado de Educación Secundaria para la enseñanza comprensiva. Foro de discusión. En *II Congreso de Formación del Profesorado: Formación y desarrollo de los profesores de Educación Secundaria en el marco curricular de la Reforma*. Granada: FORCE/Universidad de Granada.
- Medina, A. y Domínguez, C. (1989). *La formación del profesorado en una sociedad tecnológica*. Madrid: Cincel.
- Mérida Serrano, R. (2009). La convergencia europea y la formación universitaria en competencias para la Educación Infantil. *Revista de Educación*, 341(2), pp. 663- 686.

- Mialaret, G. (1982). Principios y etapas de la formación de los educadores, En M. Debesse y G. Mialaret, (Ed.) *La formación de los enseñantes*, pp. 137-162. Barcelona: Oikos-Tau.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte. (1989). *Libro Blanco para la Reforma de la Enseñanza*. Plan de Formación. Barcelona: Promociones y publicaciones del M.E.C.D.
- Ministerio de Educación, Ciencia, y Deporte. (2006). La atención al alumnado inmigrante en el sistema Educativo en España. CIDE. Madrid.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte (2008). Planes de acogida de atención a la diversidad. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/cultura/areas/cooperacion/mc/aedi2008/buenas-practicas/planes-y-programas-1.html>
- Ministerio de Educación, cultura y ciencia (2017). Sistema Educativo Español. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/estudiantes/portada.html;jsessionid=3D31CC4CEF FE50E6A90E375FCFB0880C>
- Mir, M.L. y Ferre, M. (2014). Aproximación a la situación actual de la formación del profesorado de educación infantil. *Revista electrónica Interuniversitaria de formación del profesorado*, 17(2), pp. 235-255.
- Montero, L. (2002). La formación inicial, ¿puerta de entrada al desarrollo profesional?, *Educar*, 30 (1), pp.69-89.
- Morales Orozco, L. (2006). *La integración lingüística del alumnado inmigrante: Propuestas para el aprendizaje cooperativo*. Madrid: La catarata.
- Moret, C. (2007). Cultura y sociedad. Pluralismo cultural: una experiencia de aula sobre la educación intercultural en secundaria. En F. Herrera, M.I. Ramirez, J. M. Roa y R. Galindo (Coords.), *Inmigración, interculturalidad y*

convivencia, pp.177-185. Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes y Ciudad Autónoma de Ceuta.

Muñoz, A. (1997). *Educación Intercultural. Teoría y práctica*. Madrid: Editorial Escuela Española.

Nava, M. (2000). Migración rural, acceso a la tierra y cambios productivos en la mixteca poblana. Estudio de caso, Petlalcingo, Puebla. (Tesis para obtener el grado de Doctor en Sociología). Puebla: Puebla.

Orden de 15 de enero de 2007, por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística.

Orden de 26 de febrero de 2004, por la que se regula el procedimiento para la elaboración, aprobación, aplicación y evaluación de planes de compensación educativa por los centros docentes sostenidos con fondos públicos. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía. Sevilla, 16 de marzo de 2014, núm. 52.

Organización Internacional del Trabajo. (1984). *La situación del personal docente*. Ginebra: Organización Internacional del Trabajo, pp.6-7.

Oso, L. (1997). *La migración hacia España de mujeres jefas de hogar*. Una dinámica migratoria creada por las estrategias de los actores sociales del contexto receptor y las actoras de la migración. (Tesis doctoral). Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales: Instituto de la Mujer, La Coruña.

Parrilla, A. (2003). La voz de la experiencia: la colaboración como estrategia de inclusión. *Aula de Innovación Educativa*, 121(3), pp. 43-48.

Pérez Gómez, A. I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata

- Pérez Gómez, A.I. (1992). Una escuela para recrear la cultura. *Cuadernos de Pedagogía*, 207(1), pp. 48-54.
- Petersen, W. (1968). Migration, social aspects. *International Encyclopedia of the Social Sciences*, 10 (1), p.289.
- Plan estratégico de ciudadanía e integración 2007-2010. Recuperado de http://extranjeros.mitramiss.gob.es/es/Programas_Integracion/Plan_estrategico/pdf/PECIDEF180407.pdf
- Real Academia Española. (2017). Recuperado de: <http://dle.rae.es/srv/fetch?id=RpXSRZJ>
- Real Decreto 844/2013, 31 de octubre, por el que se modifica el reglamento de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, aportado por el Real Decreto 557/2011, de 20 de abril. Boletín Oficial de Estado. Madrid, 1 de noviembre de 2013, núm. 262.
- Rebolledo, T. (2015). La formación inicial del profesorado de educación primaria y secundaria en Alemania, España, Finlandia, Francia y Reino Unido. Un estudio comparado. *Revista Española de Educación Comparada*, 25(2), pp.129-148.
- Rodriguez, D. (1980). Aportaciones de la investigación experimental a la formación de profesores. *Revista española de Pedagogía*, 38(147), pp.37-58.
- Rodriguez, F. (2005). *Digitalización realizada por ULPGC*. Biblioteca Universitaria.
- Rosales, C. (1987). *Didáctica: Núcleos fundamentales*. Madrid: Narcea.
- Ross, E. y Hannay, L. (1986). Towards a critical theory of Reflective inquiry. *Journal of Teacher Education*, 37(4), pp. 9-15.

- Rudduck, J. (1987). *Partnership as a Basis for the Professional Development of New and Experienced Teachers*. En Midden and I. Andrews (eds.), *Staff Development for School Improvement* (pp.129-141). New York: Falmer Press.
- Santos Rego, M. A. y Lorenzo, M. (2003). *Inmigración y acción educativa en Galicia*. Vigo: Edicións Xerais.
- Santos, M.A., Cernadas, F., Lorenzo, M.M. (2014). La inclusión educativa de la inmigración y la formación intercultural del profesorado. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 17(2), pp. 123-136.
- Saras y Contreras, E. (1980). Estrategias no convencionales de formación del profesorado. En *La investigación pedagógica y la formación de Profesores* Ancízar Munevar M., R. y Quintero Corzo, J. (Eds.) (pp.305-333), Madrid: SEP.
- Selltiz, C., Jahoda, M., Deutsch, M. y Cook, S. W. (1976). *Métodos de investigación en las relaciones sociales*. Madrid: Rialp.
- Singer, P. (1981). *Migraciones internas. Consideraciones teóricas para su estudio*. En Muñoz, H (Ed.), *Migración y Desarrollo* (pp. 45-67), Buenos aires: CLACSO.
- Sistema Educativo Español. (2018). Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areaseducacion/estudiantes/portada.html?jsessionid=3D31CC4CEFFE50E6A90E375FCFB0880C>
- Soriano, E. (2012). Planteamiento intercultural del currículum para su calidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), pp. 49-62.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del currículum*. (3ª ed.) Madrid: Morata.

- Stevenson, R. (1987). Staff Development for effective Secondary Schools: a synthesis of research. *Teaching and Teacher Education*, 10(3), pp.233-248.
- Tabachnick, B. (1981). Teacher education as a set of dynamic social events. En B. Tabachnick et al. (eds.), *Studying Teaching and Learning* (pp.76-86). New York: Praeger.
- Torres González, J. A. (1996). La formación del profesor tutor como orientador. Jaén: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén.
- Torres González, J. A. (2002). *Educação e diversidade*. Porto Alegre: Artmed.
- Torres González, J.A. (2016). La investigación en el ámbito de la educación inclusiva. En Irazema Ramírez (ed.), *Voces para la inclusión: interpretaciones y críticas para la inclusión* (pp.431- 472). Buenos Aires: praxis editorial.
- Torres, J. (2004). La educación multicultural. Modelos para afrontar la diversidad. *VIII Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas*, 10-12. Noviembre, pp.115-117.
- Torres, J. (2006). *La desmotivación del profesorado*. Madrid: Morata.
- Tratado de funcionamiento de la Unión Europea (1957). Boletín Oficial del Estado: Diario oficial de la Unión Europea. Recuperado de <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex%3A12012E%2FTXT>
- Tratado de Schengen (1985). Ministerio de interior: Gobierno de España. Recuperado de <http://www.interior.gob.es/web/servicios-al-ciudadano/extranjeria/acuerdo-de-schengen>
- Villar, L.M. (1980). *Enfoque modular de la enseñanza. Aprender a enseñar*. Madrid: Cincel-Kapelusz.
- Villar, L.M. (1990). *El profesor como profesional: Formación y desarrollo personal*. Universidad de Granada: Espinal.

- Villar, L.M. (1994). Estrategia formativa para la promoción de la reflexividad. En L.M. Villar y P. de Vicente (Dir.), *Enseñanza reflexiva para centros educativos* (pp. 87-113). Barcelona: PPU.
- Ward, B. (1985). Teacher Development: The challenge of the future. *Journal of Teacher Education*, 36(2), pp. 52-57.
- Welch, S. y Comer, J. (1988). *Quantitative Methods for Public Administration: Techniques And Applications*. U.S.A: Books.
- Woodring, P. (1975).

ANEXOS

ANEXO I: Cuestionario



UNIVERSIDAD DE JAÉN

La finalidad de esta encuesta es recibir información sobre la percepción del profesorado sobre los alumnos inmigrantes. Este cuestionario es anónimo, si rellena este cuestionario da consentimiento para que sus datos sean incorporados en la investigación, en caso de no rellenarlo no acepta el consentimiento. Muchas gracias por su atención.

Cuestionario Formación docente sobre la interculturalidad.

DATOS SOCIO-PROFESIONALES

1. EDAD:

- 22-25 años
- 26- 30 años
- 30-40 años
- 40 o más

2. SEXO:

- Mujer
- Hombre

3. TIPO DE CENTRO:

- Público
 Privado
 Concertado

4. TITULACIÓN ACADÉMICA:

- Diplomatura
 Licenciatura
 Doctor

5. NIVEL EDUCATIVO IMPARTIDO:

- Educación Primaria
 Educación Secundaria

6. AÑOS DE DOCENCIA EN EL CENTRO:

- 1 a 3 años
 3 a 10 años
 11 a 25 años
 Más años

En este presente cuestionario se presentan una serie de preguntas relacionadas con la formación del docente en el ámbito intercultural.

Marque con una X en las casillas de respuestas, su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones, teniendo en cuenta que:

1	Totalmente en desacuerdo
2	Algo en desacuerdo
3	Bastante de acuerdo
4	Totalmente de acuerdo

NECESIDADES FORMATIVAS		RESPUESTAS			
7	La formación intercultural que ha recibido durante su etapa formativa no ha sido suficiente	1	2	3	4
8	La formación recibida en su etapa universitaria le ha permitido utilizar diversas competencias en el aula relacionada con la interculturalidad	1	2	3	4
9	La asistencia a cursos de formación sobre la interculturalidad ha sido productiva para su posterior puesta en práctica en el aula.	1	2	3	4
10	Ha encontrado lagunas en su formación académica que dificulte su acción como docente con alumnos inmigrantes	1	2	3	4
11	La formación recibida sobre interculturalidad presenta carencias	1	2	3	4
12	La necesidad de especializarse en el tema de los conflictos entre alumnos	1	2	3	4
13	Asistir a cursos de formación sobre interculturalidad es interesante	1	2	3	4
14	Recibir cursos de formación sobre la diversidad cultural es necesario para los docentes	1	2	3	4
15	Mi valoración global sobre la detección de necesidades formativas y la formación del profesorado en el ámbito de la interculturalidad	1	2	3	4

PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO		RESPUESTAS			
16	El número elevado de alumnos inmigrantes aumenta la conflictividad en el aula	1	2	3	4
17	La existencia de alumnos inmigrantes en el Centro/aula provoca un efecto negativo en el mismo	1	2	3	4
18	La existencia de alumnos inmigrantes ralentiza el aprendizaje y desarrollo del resto de los alumnos	1	2	3	4
19	La existencia de alumnos de origen inmigrantes enriquece al equipo docente	1	2	3	4
20	La práctica de la educación intercultural es necesaria únicamente en los centros que tengan alumnos inmigrantes	1	2	3	4
21	Reducir el conflicto de culturas diferentes es el objetivo principal de la educación intercultural	1	2	3	4
22	La educación intercultural debe incluirse de manera transversal en todas las disciplinas que se imparten en el centro	1	2	3	4
23	Toda la comunidad educativa debe participar y colaborar en la realización de las diferentes tareas educativas de la educación intercultural	1	2	3	4
24	Se produce acercamiento entre los alumnos del aula cuando se realizan actividades grupales para favorecer la inclusión	1	2	3	4
25	El contacto con alumnos de diferentes países y culturas favorece al equipo docente	1	2	3	4
26	La interculturalidad fomenta la creación de procesos de reflexión con respecto al tema de la interculturalidad	1	2	3	4
27	La existencia de alumnos inmigrantes en su aula le ha incrementado su interés por la diversidad cultural	1	2	3	4
28	Promover la interculturalidad en el resto de profesorado del centro beneficia el buen clima entre los docentes	1	2	3	4
29	El alumno/a inmigrante presenta menor rendimiento académico que el resto del alumnado	1	2	3	4

30	El trato con las familias de origen extranjero es más complicado que el resto de familias	1	2	3	4
31	La educación intercultural requiere modificar el currículum de manera integral	1	2	3	4
32	La educación intercultural consiste en desarrollar las diversas actividades de manera puntual para promover el conocimiento sobre las diferentes culturas entre los alumnos de la clase y del centro educativo	1	2	3	4
33	Mi valoración global acerca de la percepción que tiene el profesorado sobre el tema de la inmigración es negativo	1	2	3	4

PROCESO DE AYUDA A LA INCLUSIÓN DEL ALUMNADO INMIGRANTE		RESPUESTAS			
34	Considera que los alumnos de la misma cultura deben agruparse en una misma clase con el fin de que sus necesidades sean atendidas de forma personalizada	1	2	3	4
35	Mediante la aplicación de la práctica intercultural en el aula se evita el conflicto entre los alumnos	1	2	3	4
36	Es necesario realizar actividades de sensibilización con los alumnos en clase para promover la igualdad de oportunidades en todos los alumnos	1	2	3	4
37	La metodología utilizada en el aula para fomentar la inclusión social de todos los alumnos es adecuada	1	2	3	4
38	Promover y fomentar en los alumnos la educación intercultural, así como el aprendizaje de diferentes culturas es tarea del docente	1	2	3	4

39	La necesidad de promover la adquisición de aprendizajes teóricos y prácticos sobre la interculturalidad con alumnos de origen inmigrante fomentaría un buen ambiente de clase	1	2	3	4
40	Es necesario fomentar la interculturalidad de los alumnos a través del empleo de las TICs	1	2	3	4
41	La existencia de alumnos inmigrantes en el aula le ha facilitado el acceso para poder trabajar con algunas entidades relacionadas con la interculturalidad	1	2	3	4
42	Es necesario intentar promover la interculturalidad en el resto de profesorado del centro para generar una cultura colaborativa	1	2	3	4
43	Los materiales que emplea en el aula con los alumnos son suficientes para que se produzca la inclusión	1	2	3	4
44	Observar a los alumnos en las zonas comunes puede prevenir conflictos entre ellos	1	2	3	4
45	Es fundamental realizar actividades que tengan en cuenta la diversidad cultural de los alumnos haciéndoles participe de las mismas	1	2	3	4
46	Mi valoración global sobre la ayuda que los profesores ofrecen a la inclusión de alumnos en el aula	1	2	3	4

ANEXO II: Validación del cuestionario

CUESTIONARIO DE VALIDACIÓN

PERCEPCIÓN DE LOS DOCENTES SOBRE EL ALUMNADO INMIGRANTE

DIRIGIDO A EXPERTOS

INSTRUCCIONES

En los cuadros siguientes aparecen los objetivos a lograr con el cuestionario y en cada uno de ellos la/s preguntas que lo conforman. Le pedimos que **valore de 1 a 9** cada una de las preguntas (apartados A y B) y con la misma escala la globalidad del objetivo (apartado C). Los apartados hacen referencia a los siguientes aspectos:

A.- **Pertinencia** de la/s pregunta/s para el logro del objetivo que se pretende.

B.- **Claridad** del lenguaje empleado en su redacción.

C.- **Suficiencia** en el número de preguntas para el logro del objetivo.

En el último de los cuadros se le pide una valoración global de la propuesta de cuestionario. Muchas gracias

A.- DATOS SOCIOPROFESIONALES

ASPECTOS INDICADORES	OBJETIVO	PREGUNTA Nº	A	B	C
DATOS DEL CENTRO	Identificar el grupo de edad	1			
DATOS DEL /DE LA PROFESIONAL	Identificar el sexo	2			
	Conocer el tipo de Centro Educativo	3			
	Conocer la titulación académica	4			
	Conocer nivel educativo Impartido	5			

	Conocer años de docencia en el centro	6				
Observaciones:						

B.- NECESIDADES FORMATIVAS

ASPECTOS INDICADORES	OBJETIVO	PREGUNTA N°	A	B	C
Necesidades formativas	Identificar las necesidades formativas que presentan los profesores de primaria y Secundaria con respecto a la atención educativa de los alumnos Inmigrantes	7			
		8			
		9			
		10			
		11			
		12			
		13			
		14			
Observaciones:					

C.- PERCEPCIONES DEL PROFESORADO

ASPECTOS INDICADORES	OBJETIVO	PREGUNTA N°	A	B	C
Percepción de los docentes	Analizar las percepciones de los docentes acerca del tema de la inmigración.	15			
		16			
		17			
		18			
		19			
		20			
		21			
		22			
		23			
		24			
		25			
26					

		27			
		28			
		29			
		30			
		31			
Observaciones:					

D.- EL PROCESO DE AYUDA A LA INCLUSIÓN DEL ALUMNADO INMIGRANTE:

ASPECTOS INDICADORES	OBJETIVO	PREGUNTA N°	A	B	C
Ayuda de los docentes a la inclusión de los alumnos en el aula	Detectar en qué medida los profesores ayudan a la inclusión de los alumnos en el aula.	32			
		33			
		34			
		35			
		36			
		37			
		38			
		39			
		40			
		41			
		42			
		43			
Observaciones:					

E. VALORACIÓN GLOBAL DEL CUESTIONARIO:

	ASPECTOS	1	2	3	4	5	6	7	8	9
VALORE DE LOS SIGUIENTES ASPECTOS (marque con "x" la puntuación)	Idoneidad e importancia de los diferentes bloques propuestos para detectar, en general, la percepción del profesorado sobre alumnado inmigrante y sus necesidades formativas									

que corresponden	Claridad del lenguaje utilizado en general												
	Extensión del cuestionario en su conjunto												
	Facilidad para cumplimentar las respuestas												
	Presentación general del cuestionario												
Observaciones:													

FDO.

FECHA