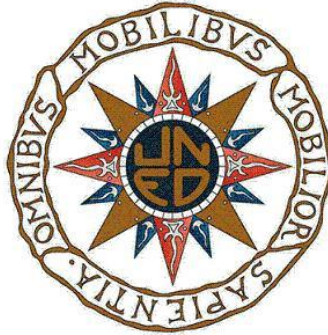


**UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA**



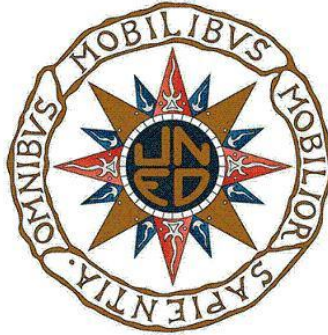
**FACULTAD DE EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR Y  
DIDÁCTICAS ESPECIALES**

**TESIS DOCTORAL**

**LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN LA FORMACIÓN  
INICIAL DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL EN  
LA UNIVERSIDAD DE CASTILLA LA MANCHA**

**Isabel María Gómez Barreto  
Licenciada en Psicopedagogía  
Madrid, 2011**

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA**



**FACULTAD DE EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR Y  
DIDÁCTICAS ESPECIALES**

**TESIS DOCTORAL**

**LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN LA FORMACIÓN  
INICIAL DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL EN  
LA UNIVERSIDAD DE CASTILLA LA MANCHA**

**Isabel María Gómez Barreto  
Licenciada en Psicopedagogía**

**Dr. Antonio Medina Revilla  
Director de Tesis  
Dr. Pedro Gil Madrona  
Codirector**

**Madrid, 2011**

## **AGRADECIMIENTOS**

Quiero expresar mi más profundo agradecimiento en primer lugar a Dios, quien permite todo aquello que acontece en mi vida, por darme la luz y la perseverancia, por ponerme en el camino a todas aquellas personas que me han ayudado a conducir este reto, y proveerme de todas las condiciones necesarias que han hecho posible la elaboración de este trabajo.

A mis padres Ángela y José, y a mis hermanos, quienes con sus afectos, ilusiones, y palabras de aliento desde la distancia, me han impulsado a seguir creciendo personal y profesionalmente en mi vida.

A mí amado esposo y Codirector de esta Tesis, Pedro Gil Madrona. Por su amor, paciencia, orientaciones, direcciones académicas y exigencias profesionales brindadas, por su apoyo y compañía permanente, y porque me ha facilitado los medios necesarios para hacer posible la realización de esta investigación.

A mi Director de investigación, Antonio Medina Revilla. Por sus valiosas orientaciones y direcciones académicas, su disposición, interés, grandes exigencias y su ayuda continua a lo largo de los estudios de Doctorado, y especialmente en este trabajo de investigación, constituyéndose en un gran maestro en mi formación profesional.

A María Isabel y Pedro Manuel, quienes con sus demandas de atención y cariño, me recordaban lo necesario de combinar los tiempos académicos y los momentos de

Agradecimiento

compartir en el hogar, por su compañía y ayuda, porque también formaron parte de la realización de esta Tesis.

A mi amiga María Angélica, quien no encontró barreras en la distancia para aportarme su ayuda valiosa e incondicional.

A mis compañeros de trabajo del colegio María Inmaculada, con especial mención a las maestras de Infantil y a María, Pilar, Pedro, Asensio y Carmen, quienes en diferentes momentos me han tendido su mano, y me han aportado su ayuda en la consecución de la Tesis. Así como a todos aquellos estudiantes y profesores de la Universidad Castilla La Mancha, que aportaron su valiosa información para poder hacer realidad el trabajo de investigación.

A todos mi gratitud por vuestras enseñanzas personales y profesionales.

## ÍNDICE GENERAL

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	1
<b>PRIMERA PARTE ESTUDIO TEÓRICO</b> .....	13
<b>I. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO</b> .....	15
1. INTRODUCCIÓN .....	17
2. ENFOQUE DEL PENSAMIENTO PROFESIONAL EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO .....	19
2.1. Las teorías prácticas del pensamiento del profesorado .....	20
2.2. El desarrollo de las creencias personales .....	23
2.3. Profesorado y enseñanza: teorías y prácticas .....	26
3. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO BASADA EN COMPETENCIAS .....	29
3.1. Conceptualización de la competencia desde una perspectiva de la Educación .....	29
3.2. De un enfoque reduccionista a un modo de formación basado en competencias para la educación en la sociedad del conocimiento .....	31
4. LA COMPETENCIA PROFESIONAL DESDE EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR .....	35
4.1. Las competencias específicas de la profesión de la Docencia y de formación del profesorado .....	40
4.2. Las competencias en la formación y desarrollo profesional del Profesorado .....	45
<b>II. LA EDUCACIÓN INFANTIL COMO CONTEXTO DE FORMACIÓN</b> .....	53
1. INTRODUCCIÓN .....	55
2. LA FORMACIÓN INICIAL DEL MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL .....	57
2.1. La formación inicial del maestro de Educación Infantil en la Universidad de Castilla La Mancha como contexto de la investigación .....	64
2.1.1. Perfil de competencias .....	69

Índice

3. ¿POR QUÉ LA FORMACIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN LOS FUTUROS MAESTROS EN EDUCACIÓN INFANTIL .....	74
3.1 La realidad multicultural de las escuelas infantiles en el contexto de la investigación. ....	72
3.2 Las familias inmigrantes y las escuelas infantiles.....	78
<b>III.LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN LA FORMACIÓN DEL MAESTRO DE EDUCACIÓN INFANTIL.....</b>	<b>83</b>
1. INTRODUCCIÓN .....	85
2. ASPECTOS CONCEPTUALES BÁSICOS PARA LA COMPRESIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL .....	87
2.1. Cultura.....	87
2.2. Actitudes percepciones y creencias .....	90
2.3. Prejuicios y estereotipos .....	95
2.4. Raza y racismo .....	100
2.5. Racismo manifiesto.....	104
2.6. Racismo sutil.....	105
2.7. Multiculturalidad e interculturalidad .....	106
3. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL.....	109
3.1. De la multiculturalidad a la educación intercultural .....	109
3.2. ¿Para qué la Educación intercultural?.....	112
4. LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO EN LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL.....	115
5. LA CONSTRUCCIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL MAESTRO DE EDUCACIÓN INFANTIL .....	121
5.1. Competencia intercultural cognitiva .....	125
5.2. La competencia intercultural emotiva.....	128
5.3. El componente afectivo de la competencia intercultural desde el modelo de desarrollo de la sensibilidad intercultural .....	130
5.4. La empatía etnocultural.....	133

<b>SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO</b> .....	141
1. INTRODUCCIÓN .....	143
2. DESCRIPCIÓN Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA .....	146
3. OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN.....	153
3.1. OBJETIVOS Y PROPÓSITOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	153
3.2. HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN.....	155
4. METODOLOGÍA .....	157
4.1. SUJETOS PARTICIPANTES EN LA INVESTIGACIÓN .....	157
4.2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN .....	161
4.3. INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN.....	168
4.3.1. El cuestionario .....	169
4.3.1.1. Justificación de la elaboración del cuestionario.....	169
4.3.1.2. Descripción del proceso seguido en la elaboración de las preguntas .....	171
4.3.1.3. Fiabilidad y validez del cuestionario .....	172
4.3.1.4. Procedimiento para la aplicación del cuestionario.....	175
4.3.2. La entrevista .....	176
4.3.2.1. Justificación de las entrevistas a los estudiantes.....	176
4.3.2.2. Elaboración del guión de la entrevista a los estudiantes.....	177
4.3.2.3. Selección de los estudiantes entrevistados y desarrollo de la entrevista .....	180
4.3.3. Elaboración del guión de la entrevista a los Profesores. ....	181
4.3.3.1. Selección de los profesores entrevistados y desarrollo de la entrevista .....	182
4.3.4. Grupos de discusión .....	183
4.3.4.1. Justificación de los grupos de discusión con los estudiantes.....	183
4.3.4.2. Elaboración del guión del grupo de discusión con los estudiantes .....	184
4.3.4.3. Selección de los estudiantes y desarrollo del grupo de discusión.....	184
4.3.4.4. Desarrollo del grupo de discusión.....	185
4.3.5. Los planes de estudio.....	186

Índice

4.3.5.1. Justificación del análisis de contenido de los planes de estudio de la titulación de Diplomatura y Grado de Maestro de Educación Infantil .....	186
4.4. SÍNTESIS DE LA INTEGRACIÓN METODOLÓGICA .....	191
5. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.....	194
5.1. INTRODUCCIÓN .....	194
5.2. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LOS CUESTIONARIOS LAS ENTREVISTAS Y LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN A LOS ESTUDIANTES.....	197
5.2.1. Primera dimensión. La formación de la competencia intercultural en los planes de estudio de las titulaciones de Diplomatura y Grado de Maestros en Educación Infantil. ....	198
5.2.1.1. Análisis descriptivo de los resultados generales .....	198
5.2.1.2. Análisis descriptivo por Facultad.....	203
5.2.1.3. Análisis de puntuaciones medias 1 <sup>er</sup> curso.....	206
5.2.1.4. Análisis de puntuaciones medias 2 <sup>do</sup> curso .....	207
5.2.1.5. Análisis de datos cualitativo 2 <sup>do</sup> curso .....	208
5.2.1.6. Integración de resultados cuantitativo - cualitativo 2 <sup>do</sup> curso .....	213
5.2.1.7. Análisis de puntuaciones medias 3 <sup>er</sup> curso.....	214
5.2.1.8. Análisis de datos cualitativo 3 <sup>er</sup> curso.....	215
5.2.1.9. Integración de datos cuantitativo- cualitativo 3 <sup>o</sup> curso .....	220
5.2.1.10. Conclusiones de la primera dimensión: La formación de la competencia intercultural en el plan de estudio .....	221
5.2.2. Segunda dimensión: Percepciones, actitudes y creencias .....	223
5.2.2.1. Análisis descriptivo general Percepciones, actitudes y creencias .....	224
5.2.2.2. Análisis descriptivo por Facultad.....	229
5.2.2.3. Análisis de puntuaciones medias 1 <sup>er</sup> curso.....	235
5.2.2.4. Análisis de puntuaciones medias 2 <sup>do</sup> curso .....	236
5.2.2.5. Análisis de datos cualitativo 2 <sup>do</sup> curso .....	237
5.2.2.6. Integración de resultados cuantitativo- cualitativo 2 <sup>do</sup> curso .....	246
5.2.2.7. Análisis de puntuaciones medias 3 <sup>er</sup> curso.....	246
5.2.2.8. Análisis de datos cualitativo 3 <sup>er</sup> curso.....	248
5.2.2.9. Integración de resultados cuantitativo- cualitativo 3 <sup>er</sup> curso.....	256
5.2.2.10. Conclusiones de la segunda dimensión: Percepciones, actitudes y creencias.....	256



Índice

5.2.3. Tercera dimensión: La competencia intercultural .....	259
5.2.3.1. La competencia cognitiva intercultural.....	259
5.2.3.2. Análisis descriptivo general: Competencia intercultural cognitiva.....	261
5.2.3.3. Análisis descriptivo por Facultad.....	266
5.2.3.4. Análisis de puntuaciones medias 1 <sup>er</sup> curso.....	270
5.2.3.5. Análisis de puntuaciones medias 2 <sup>o</sup> curso .....	271
5.2.3.6. Análisis de datos cualitativo 2 <sup>o</sup> curso.....	272
5.2.3.7. Integración de datos cuantitativo - cuantitativo 2 <sup>o</sup> curso .....	287
5.2.3.8. Análisis de puntuaciones medias 3 <sup>er</sup> curso.....	288
5.2.3.9. Análisis de datos cualitativo 3 <sup>er</sup> curso.....	290
5.2.3.10. Integración de resultados cualitativa-cuantitativa 3 <sup>er</sup> curso .....	307
5.2.3.11. Conclusiones de la competencia cognitiva intercultural.....	308
5.2.4. La competencia intercultural emotiva .....	311
5.2.4.1. Análisis descriptivo general de la competencia intercultural emotiva .....	313
5.2.4.2. Análisis descriptivo por Facultad.....	315
5.2.4.3. Análisis de puntuaciones medias 1 <sup>er</sup> curso.....	317
5.2.4.4. Análisis de puntuaciones medias 2 <sup>o</sup> curso .....	318
5.2.4.5. Análisis de datos cualitativo 2 <sup>o</sup> curso.....	319
5.2.4.6. Integración de resultados cuantitativo cualitativo 2 <sup>do</sup> curso.....	324
5.2.4.7. Análisis de puntuaciones medias 3er curso.....	324
5.2.4.8. Análisis de datos cualitativa de la competencia intercultural emotiva 3 curso .....	326
5.2.4.9. Integración de datos cuantitativo-cualitativo 3 <sup>er</sup> curso....	333
5.2.4.10. Conclusiones de la competencia intercultural emotiva.....	334
5.2.5. Competencia intercultural pedagógica .....	336
5.2.5.1. Análisis descriptivo general de la competencia intercultural pedagógica.....	337
5.2.5.2. Análisis descriptivo por Facultad.....	340
5.2.5.3. Análisis de puntuaciones medias 1 <sup>er</sup> curso.....	344
5.2.5.4. Análisis de puntuaciones medias 2 <sup>do</sup> curso .....	345
5.2.5.5. Análisis de datos cualitativo 2 <sup>do</sup> curso .....	346
5.2.5.6. Integración de resultados cualitativo- cuantitativo 2 <sup>do</sup> curso .....	352
5.2.5.7. Análisis de puntuaciones medias 3 <sup>er</sup> curso.....	353
5.2.5.8. Análisis de datos cualitativos 3 <sup>er</sup> curso competencia pedagógica intercultural .....	354
5.2.5.9. Integración cuantitativa - cualitativa 3 <sup>er</sup> curso .....	361
5.2.5.10. Conclusiones de la competencia pedagógica intercultural .....	361

Índice

5.2.6. Comparación e integración de los datos obtenidos de las dimensiones cognitiva, emotiva y pedagógica de la competencia intercultural.....	363
5.2.7. ¿Cómo construyen la competencia intercultural los futuros maestros de Educación Infantil? .....	367
5.2.8. Análisis comparativo de resultados de los estudiantes.....	373
<b>5.3. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LAS ENTREVISTAS A LOS PROFESORES.....</b>	<b>375</b>
5.3.1. Primera dimensión: la competencia intercultural en los planes de estudio .....	375
5.3.1.1. Conclusión del análisis de contenido de primera dimensión. ....	389
5.3.2. Segunda dimensión: percepciones, actitudes y creencias .....	391
5.3.2.1. Conclusiones de la segunda dimensión.....	396
5.3.3. Tercera dimensión: competencia intercultural.....	397
5.3.3.1. Competencia cognitiva intercultural .....	397
5.3.3.1.1. Conclusiones de tercera dimensión: competencia cognitiva intercultural.....	405
5.3.3.2. La competencia intercultural emotiva.....	407
5.3.3.2.1. Conclusiones de la competencia intercultural emotiva.....	413
5.3.3.3. Competencia pedagógica intercultural.....	414
5.3.3.3.1. Conclusiones de la competencia pedagógica intercultural.....	419
5.3.4. Síntesis de la tercera dimensión: la competencia intercultural en sus ámbitos cognitivo, emotivo y pedagógica... ..	425
5.3.5. Conclusiones generales del análisis de las entrevistas a los profesores... ..	427
<b>5.4. ANÁLISIS DE CONTENIDO DE LOS PLANES DE ESTUDIO DEL TÍTULO DE DIPLOMADO, ESPECIALIDAD EN EDUCACIÓN INFANTIL, Y DEL TÍTULO DE GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL DESDE LA PERSPECTIVA DE LA INTERCULTURALIDAD. ....</b>	<b>431</b>
5.4.1. Análisis de contenido del plan de estudio del título de Diplomado, especialidad en Educación Infantil.....	432
5.4.1.1. Objetivos que reflejan la orientación general del título .....	435
5.4.1.2. Análisis de las asignaturas .....	436

Índice

5.4.1.3. Conclusiones del análisis de contenido de plan de estudio de la titulación de Diplomado de Maestro en Educación Infantil.....	446
5.4.2. Análisis de contenido del plan de estudios de la titulación de Graduado de Maestro en Educación Infantil.....	452
5.4.2.1. Objetivos que reflejan la orientación general del título .....	456
5.4.2.2. Las competencias generales en el plan de estudio .....	457
5.4.2.3. Análisis por módulos de formación y las menciones que conforman el plan de estudio .....	460
5.4.2.4. Conclusiones del análisis de contenido del plan de estudio de la titulación de Graduado en Maestro en Educación Infantil .....	496
6. COMPLEMENTARIEDAD METODOLÓGICA .....	507
6.1.Complementariedad de la primera dimensión: la formación de la competencia intercultural en los planes de estudio .....	508
6.2.Complementariedad de la segunda dimensión: percepciones, actitudes y creencias....	513
6.3.Complementariedad de la primera dimensión: la competencia intercultural.....	516
7. DISCUSIONES. Y CONCLUSIONES.....	523
7.1. Discusiones y Conclusiones relacionadas con el 1ºobjetivo de investigación .....	523
7.1.1. Discusiones.....	524
7.1.2. Conclusiones.....	526
7.2.Discusiones y Conclusiones relacionadas con el 2º objetivo de investigación .....	528
7.2.1. Discusiones.....	528
7.2.2. Conclusiones.....	532
7.3. Discusiones y Conclusiones relacionadas con el 3º objetivo de investigación .....	533
7.3.1. Discusiones.....	533
7.3.2. Conclusiones.....	537
7.4.Conclusiones relacionadas con la hipótesis 1. ....	539
7.5.Conclusiones relacionadas con la hipótesis 2. ....	540
7.6.Conclusiones relacionadas con la hipótesis 3. ....	540
7.7.Conclusiones relacionadas con la hipótesis 4. ....	541
7.8.Conclusiones relacionadas con la hipótesis 5. ....	542
8. LIMITACIONES DEL ESTUDIO Y PROSPECTIVA.....	543
8.1. LIMITACIONES DEL ESTUDIO. ....	543
8.2. PROSPECTIVA.....	545

Índice

BIBLIOGRAFÍA .....	49
ANEXOS .....	575

## ÍNDICE DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1. Diversas definiciones de competencia .....	29
Tabla 2 Bloques de competencias específicas: Tuning, 2003.....	39
Tabla 3 Competencias específicas de la profesión de la docencia.....	40
Tabla 4. Competencias específicas en la formación del profesorado.....	41
Tabla 5. Competencias Específicas de formación disciplinar del maestro en Educación Infantil ((Libro Blanco. Título de Grado en Magisterio. ANECA, 2004) .....	61
Tabla 6. Menciones de la titulación de Graduado de Maestro en Educación Infantil de la UCLM por Facultad.....	65
Tabla 7. Perfil de competencias de los docentes egresados de la UCLM.....	69
Tabla 8 Competencias básicas de la titulación de Graduado de Maestro en Educación Infantil de la UCLM.....	70
Tabla 9. Estadística de estudiantes extranjeros no universitarios en Castilla La Mancha (2010-2011).....	75
Tabla 10. Criterios para la elaboración de programas de formación en la dimensión intercultural (adaptado de López y López 2002) .....	117
Tabla 11. Matrícula total de niños extranjeros Ciclo de Educación Infantil. Castilla La Mancha 2010-2011 .....	148
Tabla 12. Matrícula total de estudiantes de la titulación de Maestro en Educación Infantil de la Universidad Castilla La Mancha. Año 2010-2011 .	157
Tabla 13. Distribución muestral de estudiantes, por Facultad y Curso.....	161
Tabla 14. Especificaciones de los instrumentos de recogida de datos e información. ....	168
Tabla 15. Coeficiente de confiabilidad Alfa de Cronbach .....	175
Tabla 16. Dimensiones e indicadores de la entrevista .....	178
Tabla 17. Indicadores y dimensiones para realizar el análisis de contenido de los planes de estudios. ....	188
Tabla 18. Distribución muestral de respuestas por ítem. ....	197

Índice

Tabla19. Estadística Descriptiva por dimensión: primera dimensión. La formación de la competencia intercultural en los planes de estudio. ....	199
Tabla 20. Estadística Descriptiva por Facultad. Primera dimensión .....	203
Tabla 21. Conclusiones de la integración cuantitativa- cualitativa. Primera dimensión. La formación de la competencia intercultural en los planes de estudio ...	221
Tabla 22. Estadística descriptiva segunda dimensión. Percepciones, actitudes y creencias. ....	224
Tabla 23. Estadísticos descriptivos por Facultad. segunda dimensión. Percepciones, actitudes y creencias .....	230
Tabla 24. Conclusiones de los resultados de la segunda dimensión. Percepciones, actitudes y creencias .....	257
Tabla 25. Estadística descriptiva de los ítems que conforman la dimensión. Competencia intercultural cognitiva .....	260
Tabla 26. Estadísticos descriptivos por Facultad. Tercera dimensión. Competencia cognitiva intercultural .....	266
Tabla27. Conclusiones de la tercera dimensión: Competencia cognitiva intercultural .....	308
Tabla28. Estadística descriptiva tercera dimensión. Competencia intercultural emotiva .....	312
Tabla29. Estadísticos descriptivos por Ítems por Facultad competencia intercultural emotiva .....	316
Tabla30. Conclusiones de los resultados de la tercera dimensión. Competencia intercultural emotiva .....	334
Tabla31. Estadística descriptiva tercera dimensión. Competencia intercultural Pedagógica .....	336
Tabla32. Puntuación media por Facultad tercera dimensión Competencia intercultural pedagógica .....	341
Tabla33. Conclusiones de la tercera dimensión. Competencia pedagógica intercultural .....	362
Tabla 34 Estructura del Plan de estudios Diplomado en Educación Infantil.....	433

Índice

	Pág.
Tabla35.Plan de estudios Diplomado en la Especialidad de Educación Infantil.....	433
Tabla 36.Descripción del análisis de contenido: El objetivo general del plan de estudios y la formación en la competencia intercultural .....	435
Tabla 37.Descripción del análisis de contenido. Didáctica General .....	437
Tabla 38.Descripción del análisis de contenido. Organización Del Centro Escolar .....	438
Tabla 39.Descripción del análisis de contenido. Conocimiento del Medio Social y su Didáctica .....	439
Tabla 40.Descripción del análisis de contenido. Bases Psicológicas de la Educación Especial .....	440
Tabla 41 Descripción del análisis de contenido. Bases Pedagógicas de la Educación Especial .....	441
Tabla 42. Descripción del análisis de contenido.....	442
Tabla 43.Descripción del análisis de contenido. Didáctica de la Educación Física .....	443
Tabla 44. Descripción del análisis de contenido. Practicum .....	444
Tabla 45. Descripción del análisis de contenido. Psicología del desarrollo .....	444
Tabla 46. Descripción del análisis de contenido .....	445
Tabla 47. Descripción de análisis de contenido de asignaturas Optativas .....	445
Tabla 48 Descripción de análisis de contenido de las asignaturas de Libre Elección .....	446
Tabla 49. Distribución general del plan de estudio de Grado .....	452
Tala50. Estructura del plan de estudio por módulos y materias .....	454
Tabla51. Plan de estudio. Distribución de asignaturas por curso académico .....	455
Tabla52. Descripción del análisis de contenido: El objetivo general del plan de estudios y la formación en la competencia intercultural .....	457
Tabla 53. Las competencias generales en el plan de estudio y la formación intercultural .....	459
Tabla 54. Módulo 1.1.1: Procesos Educativos, Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad: Psicología I – Pedagogía I – Lingüística .....	461

Índice

Tabla 55. Módulo 1.1.2. Dificultades de Aprendizaje y Trastornos del Desarrollo, Psicología II y Pedagogía II .....	463
Tabla 56. Módulo 1.1.3. Sociedad, Familia y Escuela: Sociología – Pedagogía III .....	465
Tabla 57. Módulo 1.1.4. Infancia, Salud y Alimentación: Psicología IV- Ciencias Experimentales – Educación Física .....	467
Tabla 58. Módulo 1.1.5: La Organización del Espacio Escolar. Materiales y Habilidades Docentes. Pedagogía IV .....	469
Tabla 59. Módulo 1.1.6: Observación Sistemática y Análisis de Contexto Psicología IV Pedagogía V .....	470
Tabla 60. Módulo 1.7: La Escuela de Educación Infantil .....	472
Tabla 61. Módulo 1.1.8 Educación Básica en Matemáticas .....	473
Tabla 62. Módulo 1.1.9. Educación Básica en Lenguas Extranjeras .....	475
Tabla 63. Módulo 1.2.1. Aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales .....	476
Tabla 64. Módulo 1.2. 1.2. Aprendizaje de las Matemáticas .....	478
Tabla 65. Módulo 1.2. 2.1. Lengua y Literatura .....	479
Tabla 66. Módulo 1.2. 2.2. Aprendizaje de Lenguas Extranjeras .....	480
Tabla 67. Módulo 1.2. 2.3. Música, Expresión Plástica y Corporal .....	482
Tabla 68. Módulo 1. 3. Prácticas .....	485
Tabla 69. Mención De Necesidades Educativas Específicas y Atención a la Diversidad .....	486
Tabla 70. Análisis de contenido: II. Mención Cualificadora Mención en Educación Física .....	489
Tabla 71. Análisis de contenido: II. Mención Cualificadora Mención en Lenguas Extranjeras .....	491
Tabla 72. Mención Experiencias y Didáctica Musical .....	492
Tabla 73. Mención Educación Especial y Rehabilitación del Lenguaje .....	493
Tabla 74. Análisis de contenido. III. Mención Organización y Gestión de Bibliotecas Escolares Promoción y Animación de la Lectura .....	494
Tabla 75. Mención Orientación, Tutoría y Gestión de Centros Educativos .....	495
Tabla 76. Complementariedad de la primera dimensión La formación de la competencia intercultural en los planes de estudio .....	508



Índice

Tabla 77. Complementariedad metodológica de la segunda dimensión. Percepciones, .actitudes y creencias .....	513
Tabla 78. Complementariedad metodológica de la tercera dimensión .....	516

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Alumnos extranjeros en Castilla La Mancha (2010-2011) .....	73
Gráfico 2. Matrícula de niños extranjeros en Educación Infantil en la Región de Castilla La Mancha 2010-2011 .....	74
Gráfico 3. Porcentaje de alumnos extranjeros sobre el total de alumnado por comunidad autónoma. Curso 2009-2010.....	145
Gráfico 4. Distribución porcentual de la muestra por Facultades.....	157
Gráfico 5. Distribución total de sujetos por curso.....	157
Gráfico 6. Distribución porcentual total de la primera dimensión. La formación de la competencia intercultural en el plan de estudio.....	197
Gráfico 7. Puntuaciones medias. Primera dimensión. La formación de la competencia intercultural en el plan de estudio .....	198
Gráfico 8. Puntuaciones medias por ítems, por Facultad. Primera dimensión. La formación de la competencia intercultural en el plan de estudio.....	202
Gráfico 9. Puntuaciones medias por Facultad. Primera dimensión. La formación de la competencia intercultural en el plan de estudio.....	203
Gráfico 10. Puntuaciones medias 1 <sup>er</sup> curso. La formación de la competencia intercultural en el plan de estudio .....	204
Gráfico 11. Puntuaciones medias 2 <sup>do</sup> curso. Primera dimensión. La formación de la competencia intercultural en el plan de estudio.....	205
Gráfico 12. puntuaciones medias 3 <sup>er</sup> curso. Primera dimensión. La competencia intercultural en el plan de estudio. ....	212
Gráfico 13. Comparación de puntuaciones medias. Primera dimensión.....	213
Gráfico 14. Distribución porcentual de respuestas de la segunda dimensión Percepciones, creencias y actitudes. ....	222
Gráfico 15. Puntuaciones medias por ítem. Segunda dimensión: Percepciones, creencias y actitudes .....	227

Índice

Gráfico16. Puntuaciones medias por ítem, por Facultad. Segunda dimensión: Percepciones, creencias y actitudes .....	229
Gráfico17.Puntuaciones medias por Facultad. Segunda dimensión: Percepciones, creencias y actitudes .....	232
Gráfico 18. Puntuaciones medias 1 <sup>er</sup> curso. Segunda dimensión. Percepciones, creencias y actitudes .....	234
Gráfico 19. Puntuaciones medias 2 <sup>do</sup> curso. Segunda dimensión. Percepciones, actitudes y creencias.....	235
Gráfico 20. Puntuaciones medias 3 <sup>er</sup> curso. Segunda dimensión. Percepciones, creencias y actitudes .....	245
Gráfico 21. Comparación de puntuaciones medias por curso y Facultad Segunda dimensión. Percepciones, actitudes y creencias.....	246
Gráfico 22. Distribución porcentual de respuestas de la tercera dimensión. Competencia intercultural cognitiva .....	259
Gráfico23. Medias de las respuestas de la dimensión Competencia intercultural cognitiva.....	259
Gráfico 24. Puntuaciones medias por ítem y Facultad. Tercera dimensión Competencia cognitiva intercultural .....	265
Gráfico 25. Media promedio por Facultad. Tercera dimensión. Competencia cognitiva intercultural.....	268
Gráfico26.Análisis puntuaciones medias 1 <sup>er</sup> curso. Tercera dimensión. Competencia cognitiva intercultural.....	269
Gráfico27. Puntuaciones medias 2 <sup>do</sup> curso. Tercera dimensión. Competencia cognitiva intercultural.....	270
Gráfico 28. Puntuaciones medias 3 <sup>er</sup> curso. Tercera dimensión. Competencia cognitiva intercultural.....	287
Gráfico 29. Puntuaciones medias por curso y Facultad. Tercera dimensión. Competencia cognitiva intercultural.....	287

Índice

Gráfico 30.Distribución porcentual de respuestas de la tercera dimensión por ítem competencia intercultural emotiva.....	310
Gráfico31.Puntuaciones media por ítem de la tercera dimensión. Competencia intercultural emotiva .....	310
Gráfico32.Puntuaciones media por Facultad. Tercera dimensión. Competencia intercultural emotiva.....	314
Gráfico 33.Puntuaciones medias. 1 <sup>er</sup> curso. Competencia intercultural emotiva.....	316
Gráfico 34.Puntuaciones medias. 2 <sup>do</sup> curso. Competencia intercultural emotiva.....	317
Gráfico35. Puntuaciones medias.3 <sup>to</sup> curso tercera dimensión Competencia intercultural emotiva.....	322
Gráfico 36.Análisis puntuaciones medias por curso y Facultad. Competencia intercultural emotiva.....	323
Gráfico 37 Distribución porcentual de respuestas de la tercera dimensión. Competencia intercultural pedagógica.....	335
Gráfico38.Puntuaciones medias por ítem de la tercera dimensión. Competencia intercultural pedagógica.....	335
Gráfico 39.Puntuaciones medias por Facultad de la tercera dimensión. Competencia intercultural pedagógica.....	341
Gráfico40.Puntuaciones medias 1 <sup>er</sup> curso. Tercera dimensión. Competencia intercultural pedagógica. ....	342
Gráfico41. puntuaciones medias 2 <sup>do</sup> curso. Tercera dimensión. Competencia pedagógica intercultural.....	343
Gráfico42. Puntuaciones medias 3 <sup>er</sup> curso. Tercera dimensión. Competencia intercultural pedagógica.....	351
Gráfico43. Puntuaciones medias por curso y Facultad. Dimensión pedagógica intercultural.....	352
Gráfico44. Resultados de análisis puntuaciones medias por dimensión y Facultad Competencia intercultural.....	362

Índice

Gráfico 45. Comparación de puntuaciones medias por curso y dimensión de la competencia intercultural .....	366
Gráfico 46. Análisis comparativo por dimensiones.....	372

## ÍNDICE DE FIGURAS

	Pág.
Figura1. Bloques de competencias genéricas o transversales.....	38
Figura 2. Localización geográfica de los distintos campus de UCLM.....	65
Figura 3. La competencia intercultural .....	124
Figura 4. Dimensiones de la Competencia Intercultural.....	125
Figura 5. Modelo de desarrollo de la sensibilidad intercultural (Bennett & Bennett, 2004).....	130
Figura 6. Modelo de formación para el desarrollo de la competencia intercultural en los maestro en Educación Infantil.....	139
Figura7. Diseño de Método Mixto de Investigación. Maxwell y Loomis (2007). .....	163
Figura 8. Diseño de la investigación .....	167
Figura 9. Proceso de análisis cuantitativo.....	192
Figura 10. Proceso de análisis cualitativos.....	193
Figura 11. Dimensiones de estudio de la formación de la competencia intercultural.....	195
Figura 12. Proceso de análisis de los resultados.....	196
Figura13. Análisis cualitativo. Primera dimensión. La formación de la competencia intercultural 2 <sup>do</sup> curso.....	209
Figura 14. Análisis cualitativo de las entrevistas 3er curso. La formación de la competencia intercultural en el plan de estudio.....	216
Figura 15. Análisis cualitativo. Segunda dimensión. Percepciones, actitudes y creencias 2 <sup>do</sup> curso.....	238
Figura 16. Análisis cualitativo. Segunda dimensión. Percepciones, actitudes y creencias. 2 <sup>do</sup> curso expectativas del rendimiento escolar. ....	242
Figura 17. Análisis cualitativo de las entrevistas 3 <sup>er</sup> curso. Segunda dimensión. Percepciones, actitudes y creencias.....	249
Figura 18. Análisis cualitativo segunda dimensión. Percepciones, actitudes y creencias. 3 <sup>er</sup> curso. Expectativas del rendimiento escolar.....	253

	Pág.
Figura 19. Análisis cualitativo tercera dimensión. 2 <sup>do</sup> curso. Competencia cognitiva intercultural Conocimiento de la identidad cultural propia y de otras culturas .....	273
Figura 20. Análisis cualitativo tercera dimensión 2 <sup>do</sup> curso. Conocimientos de los procesos comunicativos propios y de otras culturas. ....	281
Figura 21. Análisis cualitativo 3 <sup>er</sup> curso tercera dimensión. Competencia cognitiva intercultural: conocimiento de la cultura propia y de otras culturas. ....	290
Figura 22. Análisis cualitativo 3 <sup>er</sup> curso tercera dimensión. Conocimiento de los procesos comunicativos propios y de otras culturas.....	298
Figura 23. Análisis de datos cualitativo 2 <sup>do</sup> curso. Competencia intercultural emotiva .....	320
Figura 24. Análisis cualitativo 3er curso. Competencia intercultural emotiva .....	326
Figura 25. Análisis de datos cualitativo 2 <sup>do</sup> curso. Competencia pedagógica intercultural.....	347
Figura 26. Análisis cualitativo 3er curso. Competencia pedagógica intercultural. ....	355
Figura 27. Percepciones de la construcción de la competencia intercultural de los estudiantes del 2 <sup>do</sup> curso.....	367
Figura 28. Percepciones de la construcción de la competencia intercultural de los estudiantes del 3 <sup>er</sup> curso.....	370
Figura 29. La formación de la competencia intercultural en los planes de estudio desde la percepción del profesorado desde la percepción del profesorado.....	376
Figura 30. Percepción del profesorado en la formación de actitudes favorables hacia la interculturalidad .....	391
Figura 31. Formación de la competencia cognitiva intercultural.....	398
Figura 32. Formación de la competencia emotiva intercultural.....	407
Figura 33. La formación de la competencia intercultural pedagógica.....	414
Figura 34. Opinión de los profesores de la formación de la competencia intercultural en la U.C.L.M.....	421
Figura 35. Percepción del profesorado de cómo desarrolla la competencia intercultural los futuros Maestros de Educación Infantil.....	429

Índice

	Pág.
Figura 36. Objetivo de la titulación y la relación con la competencia intercultural	435
Figura 37: Análisis de contenido. Didáctica General.....	436
Figura 38. Análisis de contenido: Organización Del Centro Escolar.....	437
Figura 39 Análisis de contenido Conocimiento del Medio Social y su Didáctica...	438
Figura 40. Análisis de contenido: Bases Psicológicas de la Educación Especial...	440
Figura 41. Análisis de contenido: Bases Pedagógicas de La Educación Especial ..	441
Figura 42. Análisis de contenido: Didáctica de la Educación Física.....	443
Figura 43. Análisis de contenido: Practicum .....	443
Figura 44. Análisis de contenido: Psicología del Desarrollo en Edad Escolar.....	444
Figura 45. Análisis Unidad Didáctica en Lenguas extranjeras.....	445
Figura 46 Datos del análisis del plan de estudio de la Diplomatura de Maestro en Educación Infantil.....	448
Figura 47. Objetivos de la titulación de Grado relacionados con la competencia intercultural.....	456
Figura 48. Análisis de las competencias generales del plan de estudio de Grado...	458
Figura 49. Análisis Módulo 1.1. Procesos Educativos, Aprendizaje, y Desarrollo de la Personalidad.....	460
Figura 50. Análisis del Modulo 1.1.2. Dificultades de Aprendizaje y Trastornos del Desarrollo.....	463
Figura 51. Análisis del Modulo 1.1.3. Sociedad, Familia y Escuela.....	465
Figura 52. Análisis de contenido del módulo 1.1.4. Infancia, Salud y Alimentación.....	467
Figura 53. Análisis de contenido. Módulo 1. 1.5: La Organización del Espacio Escolar. Materiales y Habilidades docentes.....	468
Figura 54. Modulo 1.1.6: Observación Sistemática y Análisis de Contexto.....	470
Figura 55. Análisis de contenido. Modulo 1.1.7. La Escuela de Educación Infantil.....	472
Figura 56. Análisis de contenido. Módulo 1.1.8. Educación Básica en Matemáticas.....	473



Índice

	Pág.
Figura 57 Análisis de contenido. Módulo 1.1.9.Educación Básica en Lenguas Extranjeras.....	474
Figura 58. Análisis de contenido. Módulo 1.2.1.Aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza, y de las Ciencias Sociales.....	476
Figura 59. Análisis de contenido. Módulo 1.2. 1.2. Aprendizaje de las Matemáticas.....	478
Figura 60. Módulo 1.2.2.1. Lengua y Literatura .....	479
Figura 61. Análisis de contenido. Módulo 1.2. 2.2. Aprendizaje de Lenguas Extranjeras .....	480
Figura 62. Análisis de contenido: Módulo 1.2. 2.3. Música, Expresión Plástica y Corporal .....	482
Figura 63. Análisis de contenido: Modulo 1.3. Prácticas .....	484
Figura 64. Análisis de contenido: Mención De Necesidades Educativas Específicas y Atención a la Diversidad .....	486
Figura 65. Análisis de contenido: II. Mención cualificadora : Mención en Educación Física .....	488
Figura 66. Análisis de contenido: II. Mención Cualificadora Mención en Leguas Extranjeras .....	490
Figura 67. Análisis de contenido: II. Mención Experiencias y Didáctica Musical..	492
Figura 68. Análisis de contenido: Iii. Mención Organización y Gestión de Bibliotecas Escolares promoción y Animación de la Lectura .....	493
Figura 69. Mención Orientación, Tutoría y Gestión de Centros Educativos .....	495
Figura 70. Datos del análisis de contenido del Plan de Estudio de la Titulación de Graduado de Maestros en Educación Infantil en la U.C.L.M. ....	500
Figura 71. Propuesta de innovación didáctica .....	546

## **INTRODUCCIÓN**

## INTRODUCCIÓN

El fenómeno migratorio en España en los últimos 20 años ha generado cambios en los distintos escenarios sociales de la nación, forjando consigo una sociedad cada vez más diversa culturalmente, como así lo reflejan los datos del Instituto Nacional de Estadística de España (2011), en el que se registra que de la población actual está constituida por 47.021.031 habitantes, y 5.747.734 son extranjeros, representando el 12,2 % de la población total.

En consecuencia el proceso de integración de estas personas extranjeras, implica una relación directa con todos los contextos de la vida en sociedad, y de especial interés en el ámbito educativo, dado que, este se convierte en uno de los escenarios donde se producen con mayor intensidad, el encuentro y las relaciones interculturales entre universos simbólicos diferentes, que hace que aumentan la complejidad de la dinámica escolar, dada la profundización de las diferencias sociales, religiosas, culturales entre los estudiantes, profesores y demás miembros de la comunidad educativa.

Tal realidad se constata en las cifras emitidas de las estadísticas del Ministerio de Educación, Ciencia y Cultura (2011), en la que se indica, que de un total de la población escolar no universitaria en España de 7.747.253 estudiantes, 776.746 son extranjeros, representando el 10 % de la población estudiantil, procedente de países de los distintos continentes del planeta.

## Introducción

La Educación Infantil no está exenta de este contexto; dada el aumento progresivo de la natalidad de madres extranjeras, que de acuerdo al Instituto Nacional de Estadística de España (2011), dicha tasa alcanza un 20,7% de la natalidad total del país. Además de la incorporación progresiva de niños extranjeros a esta etapa educativa, tanto en el ciclo 0-3 como en el ciclo 3-6 años. Y aunque los niños se encuentran en edades tempranas, igualmente en el contexto escolar y familiar, se relacionan y aprenden entre adultos de diferentes culturas, lo que influirá en el desarrollo y estructura de su identidad personal y cultural.

En el contexto de nuestra investigación, como lo es la Región Castilla La Mancha, esta situación se representa mediante las cifras obtenidas de las estadísticas de la Consejería de Educación de la Junta de Comunidades de Castilla La Mancha (2011), en la que revela que actualmente en las escuelas infantiles distribuidas en la región, hay un total de 6.287 niños extranjeros, lo que representa un 9,52% de la población escolar total en esta etapa educativa, provenientes de 121 países de los distintos continentes del planeta, lo que se traduce en una gran diversidad cultural, una gran riqueza de oportunidades de aprendizaje, pero también un desafío emergente.

Por consiguiente esta situación parece demandar, en buena lógica, que el profesorado sea formado, para poder proporcionar una enseñanza de calidad que tenga en cuenta esta nueva realidad.

En este sentido cuanto más conocimiento posean los futuros docentes de la educación intercultural, las interacciones en estos entornos y los problemas que puede

## Introducción

suscitar, en mejor disposición se estará de atender las demandas, e incluso, de adelantarse a su manifestación, y sacarle provecho a la gran riqueza que genera la interculturalidad en la escuela.

Esta pluralidad multicultural en las escuelas infantiles y el desafío emergente de una educación de calidad en igualdad de oportunidades, es la que inspira el desarrollo de la presente investigación, concretamente en el ámbito de la formación inicial del Maestro en Educación Infantil, en cuanto al desarrollo de la competencia intercultural, dado que son los propios maestros, los que se encuentran de cara a tal desafío, y tienen la responsabilidad de liderar el proceso de enseñanza aprendizaje, desde una perspectiva integral.

En consecuencia, su interacción no sólo estará centrada en las clases con los niños, sino que demanda de la mediación con los adultos significantes para estos, y que hacen vida en la escuela, por lo que el docente se ha convertido en un promotor y mediador de las relaciones interculturales en la escuela.

Desde hace una década, diversas son las investigaciones surgidas en este ámbito (Lenarduzzi, 1991; Montero, 2005; Martínez, 2001; Echeverría, 2000; Calvo Buezas, 2003; Rodríguez Izquierdo, 2005; López R, 2006; Palomeros, 2006; Rodríguez, 2008), se ha investigado a cerca de la realidad en la formación inicial, y en docentes activos, y los resultados concluyen que los docentes no están siendo formados para atender las necesidades de la realidad multicultural de los centros educativos.

## Introducción

Ante tales planteamientos, y en ocasión a las actuales reformas de los planes de estudio, producto del proceso de convergencia del Espacio Europeo Para la Educación Superior, nos surgen los siguientes interrogantes:

¿Los estudiantes futuros maestros de educación Infantil poseen creencias y percepciones negativas hacia las personas de otras culturas? ¿Cómo es la actitud de los estudiantes del título de Diplomado y de Grado de Educación Infantil frente a la diversidad cultural de los niños y de los padres extranjeros? ¿El diseño de los actuales planes de estudios para la formación profesional de los docentes de Educación Infantil de las Facultades de Educación de la Universidad Castilla La Mancha, garantiza una adecuada formación de la competencia intercultural? ¿Cómo desarrollan la competencia intercultural los futuros maestros de Educación Infantil de las Facultades de Educación de la Universidad Castilla La Mancha?

A partir de estas cuestiones, se pretende con la investigación explorar y describir la realidad formativa del desarrollo de la competencia intercultural en la formación inicial de los futuros docentes de Educación Infantil de la Universidad Castilla LA Mancha, en las diferentes Facultades de Educación que la conforman, con el propósito de aportar algunas de las respuestas que demanda el fenómeno social migratorio y contribuir con el conocimiento en la línea de la formación del profesorado.

La investigación que presentamos a continuación, se estructuró en dos partes; la primera parte refreída al estudio teórico y la segunda parte al estudio empírico.

## Introducción

El estudio teórico y primera parte está conformado a su vez por el capítulo I; en el cual se desarrolla a partir de referencia de anteriores investigaciones , y de un conjunto de bases teóricas y concepciones de la formación y desarrollo profesional en la fase inicial del profesorado, se describe el enfoque del pensamiento profesional en la formación del profesorado, con el propósito de comprender como las creencias personales tiene incidencia en la práctica profesional, a su vez como la conjugación de los pensamientos y creencias del profesorado, el conocimiento teórico, y el conocimiento práctico inciden en la formación y el desarrollo profesional. Aspectos que constituyen bases para la apertura a nuevos paradigmas formativos, como la educación intercultural y el modelo de formación competencial.

El siguiente apartado de este capítulo, hace referencia al modelo de formación basado en competencia, se presenta una revisión teórica de las diferentes concepciones de la competencia desde una perspectiva de la Educación, y se describe éste nuevo paradigma en la formación inicial del profesorado. Lo que permite conocer la fundamentación del centro de esta investigación, como lo es la formación inicial en la competencia intercultural del maestro de Educación Infantil.

Seguidamente se dedica otro apartado a describir las definiciones de las competencias de la profesión de la docencia y las competencias en la formación y desarrollo profesional del profesorado, desde el Marco del Espacio Europeo de Educación Superior. Lo que nos aporta bases para abordar el análisis de los planes de estudios en las titulaciones de Diplomado y Grado de Maestro en Educación Infantil en la Universidad Castilla La Mancha (UCLM) en la segunda parte de la investigación.

## Introducción

El capítulo II describe la Educación Infantil como contexto de la investigación, donde se muestran con detalle los aspectos fundamentales que conforman la formación inicial del maestro en la UCLM, el marco legal, el perfil de competencias de la titulación de Graduado en Maestro de Educación Infantil, y las competencias generales y específicas de la titulación.

Así mismo se desarrolla otro apartado en el que plantea la realidad multicultural de las escuelas infantiles y de las familias inmigrantes, en su interrelación con la educación de los niños procedentes de otras culturas. Evidenciando así la demanda de capacidades y habilidades en el orden intercultural en los maestros de Educación infantil.

En el capítulo III se han presentado un conjunto de aproximaciones teóricas relacionadas con la competencia intercultural tales como cultura, actitudes, percepciones, creencias, prejuicios, estereotipo, racismo sutil y manifiesto, multiculturalidad e interculturalidad. Se describen los objetivos de la educación intercultural y se relata la justificación de este paradigma en la sociedad española.

Así mismo, se dedica otro apartado, en el que se describen los enfoques que explican el desarrollo de la competencia intercultural, las dimensiones cognitivas, emotiva y pedagógica que la conforman, y su importancia en la formación inicial del maestro en Educación Infantil.



## Introducción

Tales referentes facilitan el entendimiento en los procesos de las relaciones interculturales en las escuelas infantiles, y la necesidad de formación en los futuros maestros de Educación Infantil, en relación a la pedagogía intercultural y el desarrollo de la competencia intercultural.

La segunda parte de la investigación se ocupa del estudio empírico. Esta parte se estructura en un conjunto de apartados, en el que se describe la formulación del problema, se establecen los objetivos y las hipótesis de la investigación. Igualmente se justifica y se describe la metodología utilizada. En este caso, el método mixto de investigación, la población, las herramientas y procedimiento utilizados: análisis estadístico descriptivo y factorial de cuestionario, análisis cualitativo de entrevistas y grupos de discusión, y análisis de contenido de los planes de estudio.

A continuación en un quinto apartado, se presenta el análisis de los resultados en tres partes: una primera parte referida al análisis de los datos de los estudiantes (cuestionarios, entrevista y grupos de discusión), una segunda parte, a los análisis de los datos de la entrevista a los profesores y una tercera parte, referida al análisis de los planes de estudio de la titulación de Diplomado y de Grado de Maestro en Educación Infantil.

En el sexto apartado, se muestra la complementariedad metodológica entre los resultados de cada uno de los análisis realizados, y se describen por cada una de las dimensiones de la investigación.

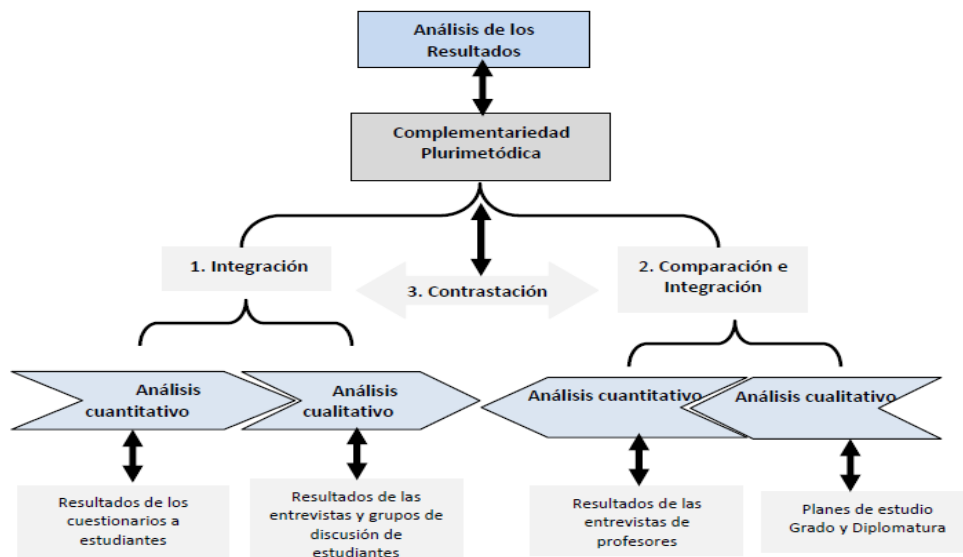
## Introducción

Por último se desarrollan las discusiones y conclusiones por objetivos, se contrastan las hipótesis de la investigación, y se explican las limitaciones y prospectiva, culminando con una propuesta didáctica. Y finalmente en hemos realizado un apartado dedicado a los anexos.

A continuación presentamos de forma esquemática el desarrollo de la investigación.

**ESTRUCTURA DE LA TESIS**

INTRODUCCIÓN		
PRIMERA PARTE: ESTUDIO TEÓRICO		
<p><b>I LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO</b></p> <p>1. INTRODUCCIÓN</p> <p>2. ENFOQUE DEL PENSAMIENTO PROFESIONAL EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO.</p> <p>3. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO BASADA EN COMPETENCIAS.</p> <p>4. LA COMPETENCIA PROFESIONAL DESDE EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR</p>	<p><b>LA EDUCACIÓN INFANTIL COMO CONTEXTO DE FORMACIÓN</b></p> <p>1. INTRODUCCIÓN</p> <p>2. LA FORMACIÓN INICIAL DEL MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL.</p> <p>3. ¿POR QUÉ LA FORMACIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN LOS FUTUROS MAESTROS EN EDUCACIÓN INFANTIL?</p>	<p><b>LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN LA FORMACIÓN DEL MAESTRO DE EDUCACIÓN INFANTIL</b></p> <p>1. INTRODUCCIÓN.</p> <p>2. ASPECTOS CONCEPTUALES BÁSICOS PARA LA COMPRESIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL</p> <p>3. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL</p> <p>4. LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO EN LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL.</p> <p>5. LA CONSTRUCCIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL MAESTRO DE EDUCACIÓN INFANTIL.</p>
SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO		
<p>1. INTRODUCCIÓN</p> <p>2. DESCRIPCIÓN Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA</p> <p>3. OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN</p>	<p>4. METODOLOGÍA POBLACIÓN Y MUESTRA</p> <p>DISEÑO DE MÉTODO MIXTO DE INVESTIGACIÓN</p> <p>INSTRUMENTOS Y PROCEDIMIENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN</p> <p>(Entrevista-cuestionario-grupos de discusión- planes de estudio)</p>	<p>5. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS</p> <p>6. COMPLEMENTARIEDAD METODOLÓGICA</p>



**PRIMERA PARTE**

**ESTUDIO TEÓRICO**

Marco Teórico

**CAPÍTULO I.**  
**LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO**

Marco Teórico

## 1. INTRODUCCIÓN

La formación del profesorado es un tema de investigación en discusión permanente, que debe progresar al ritmo de los avances de la sociedad, por lo tanto no puede permanecer invariable con el paso del tiempo, ya que la misma dinámica social, se representa en los escenarios escolares, en donde se plantea nuevos retos en las formas de encarar las exigencias y necesidades de los educandos y sus entornos.

Al respecto Fullan y Hargreaves (1991), refiere que muchos factores son importantes en la formación y el desarrollo de un docente. Entre ellos están la época en la que inicialmente se forma y entra en la profesión, el sistema de valores y las creencias educativas dominantes, el estadio de su vida y su carrera, la confianza que tienen en su enseñanza, el sentido de realismo, las actitudes hacia el cambio, dado que todos estos factores contribuyen a configurar unas determinadas culturas profesionales y unos modos específicos de relación con la práctica cotidiana.

En este sentido, la formación y el desarrollo profesional no solo dependerán de los conocimientos adquiridos, sino que será determinada además por los valores, las creencias, los pensamientos del futuro profesor, incluso el momento histórico y social de dicha formación, que lo preparan para el hacer integral de su práctica pedagógica.

Marco Teórico

De acuerdo a Marcelo (2002), Medina y Domínguez (1989), dicha formación permite una emancipación profesional para conseguir elaborar un estilo de enseñanza de forma crítica y reflexiva, que permita una mejora de la enseñanza que imparte.

Por tanto, la formación del profesorado pretende la preparación de un profesional que pueda hacer frente a la diversidad de situaciones complejas que caracterizan la profesión de la enseñanza.

Las distintas formas de analizar esta formación, han producido diversas aproximaciones conceptuales y modelos, y cada uno de ellos considera preciso unos contenidos, métodos y estrategias en la formación que debe disponer el futuro docente con el objeto de llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje.

Dada la naturaleza de la presente investigación, referida al desarrollo de la competencia intercultural de los futuros Maestros de Educación Infantil, y en la que entren en juicio los pensamientos, las creencias, y actitudes de los futuros maestros con respecto a la interculturalidad, se considera importante el aporte teórico que otorga el enfoque del pensamiento profesional del profesorado (Kompf y Denicolo, 2003; Pérez y Gimeno, 1998), debido a que permite comprender el pensamiento del profesor acerca la naturaleza de los procesos de enseñanza aprendizaje, su proyección y complementariedad, considerando la complejidad de la vida en el aula. Es por ello que se desarrollará este apartado.

Marco Teórico

## **2. ENFOQUE DEL PENSAMIENTO PROFESIONAL EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO**

Varios son las investigaciones que han aportado el conocimiento acerca de este paradigma. Pérez y Gimeno (1998), refieren que el enfoque del pensamiento profesional surge como una necesidad de comprender el pensamiento del profesorado, para entender la naturaleza de los procesos de enseñanza aprendizaje, considerando la complejidad de la vida en el aula referidas a la ambigüedad frecuente y la polisémica inevitable de las manifestaciones externas del comportamiento tanto del profesor, como de los alumnos, la incertidumbre en las relaciones de los alumnos, las estrategias didácticas, y la imperiosa necesidad de actuar en el aula de forma inmediata, sin espacio de tiempo para la reflexión racional.

Igualmente refiere que cuando el profesor se enfrenta ante tales circunstancias, debe intervenir creando un modelo mental simplificado y manejable de tal situación, que por lo general se comporta racionalmente respecto a dicho modelo simplificado.

Por tanto para comprender el comportamiento docente, será necesario indagar sus procesos mentales; sus contenidos, métodos, procedimientos, tanto de su representación, como de su proposición mental.

Por su parte Kompf y Denicolo (2003), muestra que el pensar del docente, su proyección y complementariedad con la acción de enseñanza, es el centro transformador



Marco Teórico

de la asociación que ha de culminarse en el valor esencial de la actividad docente discente y el aprendizaje profesional. Y describe que la triangulación de este modelo del pensamiento del profesorado está constituido por las teorías prácticas, el desarrollo de las creencias personales: el aprendizaje autoprofesional (autodesarrollo) y la construcción y mejora del pensamiento del profesorado (profesorado y enseñanza, teorías prácticas).

Bajo este paradigma se evidencia la importancia de la formación del futuro maestro en el desarrollo de capacidades cognitivas que favorezcan la racionalidad y la reflexión como capacidades inherentes a la toma de decisiones y los juicios emitidos, así como las creencias y las experiencias que guía su desarrollo profesional, de tal manera que le permitirán afrontar acertadamente las complicadas demandas de los contextos educativos multiculturales.

## **2.1. LAS TEORÍAS PRÁCTICAS DEL PENSAMIENTO DEL PROFESORADO**

La teorías prácticas del pensamiento del profesorado han sido estudiada a lo largo de estas dos décadas y de acuerdo a Pérez y Gimeno (1998), reflejan que los juicios, decisiones y propuesta que hace el profesorado se deriva de su peculiar modo de interpretar sus experiencias, por lo que se hace necesario no solo interpretar los procesos formales, sino que hay que calar en la red ideológica de teorías y creencias que

Marco Teórico

determinan el modo como el profesor da sentido a su mundo en general y a su práctica docente en particular.

Representa el cómo hacer las cosas que los profesores adquieren a partir de su experiencia docente. Connmely y Clandinin (1988), refiere que el conocimiento práctico es el cuerpo de convicciones y significados conscientes e inconscientes, que surgen de la experiencia, por lo que considera a la práctica de la enseñanza a la vez como una expresión y origen del conocimiento práctico del profesor. En este sentido el conocimiento profesional del profesor se genera en la acción y se proyecta en la acción.

Elbaz (1983), plantea que el conocimiento a enseñar es importante, pero no es el único que necesita el profesor para desarrollar su profesión. Además la que teoría tiene una función irremplazable en la formación del profesorado, pero solo cuando puede ser utilizada por el alumno como instrumento de investigación, como herramienta de análisis y reflexión del pensamiento que se expresa en la acción del docente. Agregando además que el conocimiento práctico personal del profesor sería el conocimiento dirigido a la acción que trata de conocer las cosas.

Este conocimiento se aprende en la reflexión entre la práctica, la teorización y a través de la expresión transmitida en el intercambio con otros profesores, así como con los principios educativos.

Marco Teórico

Medina (1989), propone una clasificación de los componentes del pensamiento práctico con base a la acción reflexiva del profesor, y los concreta en conceptos, creencias, actitudes, imágenes, juicios y teorías.

Day (2005), explica la formación a partir de los cambios o transformaciones que siguen los profesores para aprender como profesionales, ¿qué les hace cambiar? y ¿qué rol de investigadores e interventores desempeñan en este proceso de pensamiento y acción?, dado que mediante este proceso se establece una relación dialéctica entre investigador y sujeto de la investigación entre teoría y práctica.

Por lo tanto el conocimiento práctico personal del profesorado es de naturaleza tan compleja, como la propia situación de enseñanza, que según Connely y Clandinin, (1988), se compone de filosofías personales, ritos, imágenes, unidades narrativas, es un conocimiento tácito, poco articulado y organizado con una lógica peculiar que responde más a las prioridades afectivas establecidas en la historia personal profesional que a los requerimientos de la teoría científica.

En consecuencia, el modelo de formación asume la necesidad que al reflexionar sobre la acción concreta, el profesor descubre el pensamiento práctico que en ella se expresa, el sustrato ideológico profesional que determina la lógica, y el sentido de la actuación docente, para que sobre su análisis y valoración reflexiva se articule, contraste, se estime su potencialidad, y en su caso se modifique o reformule.

Marco Teórico

Shon (1987), agrega que sobre la formación del profesional debe desarrollar tres tipos de conocimiento: conocimiento en la acción, reflexión en la acción y reflexión sobre la acción. De esta manera las creencias subjetivas pueden ser explicitadas, contrastadas con la realidad, y aceptables para transformar la acción.

Bajo esta teoría consideramos que el futuro maestro en Educación Infantil, que ha de afrontarse a la realidad de la diversidad cultural, demanda de una formación inicial que promueva la consciencia de sus procesos cognitivos, la flexibilidad del pensamiento, la capacidad reflexiva, y con ello el desarrollo de habilidades para aprender a aprender, para que sean capaces de contrastar el conocimiento formal, sus creencias y su hacer en la realidad pluricultural del contexto escolar, y en consecuencia reformularse una nueva concepción hacia la educación interculturalidad, sus propias creencias y en replantear sus actitudes.

## **2.2. EL DESARROLLO DE LAS CREENCIAS PERSONALES**

El desarrollo de las creencias profesionales de acuerdo a Domínguez (2006), es considerado como la base de la construcción del saber profesional, dado que sintetizan las aportaciones más significativas de los modos de ser y conocer del profesorado, y se profundización en las interacciones ente las creencias y las actuaciones que emergen de la realidad y la complejidad del contexto.

Marco Teórico

De esta manera, son varias las investigaciones (Hoy & Hoy,2009; Larson,2003) que señalan que el crecimiento y desarrollo profesional durante la práctica y la enseñanza del estudiante depende de la modificación o reestructuración de las creencias previas, lo que a su vez parece depender del análisis de sus biografías, del modelo del papel ofrecido por el profesorado experto y de la adquisición del conocimiento necesario sobre el alumnado y sobre los procedimientos, así como de la habilidad para usarlo y que no le ofrece la Universidad.

Munby (1983), citado por Medina (2006), aporta los conceptos de creencias y principios implícitos, para explicar que existen estructuras coherentes que subrayan las prácticas del profesorado, sistematizando sus ideas desde la teoría de la construcción personal de Kelly. Planteando por qué razones cada docente interpreta e implementa de forma personal el currículum común, aplicando en su estudio la metodología de análisis de los contenidos, de las planificaciones de los profesorados y con entrevistas, en las que se discuten los términos, fines y teorías implícitas de los profesores acerca de la planificación y la ejecución de la enseñanza, y evidencia las diferencias individuales en los principios y creencias del trabajo del profesorado acerca de la escuela y de la materia que enseña.

La referida autora expresa que la profundización en las interacciones entre las creencias y las actuaciones en la clase, evidencia claramente que no es una dependencia literal, sino que los aspectos más representativos emergen de la realidad y la complejidad de las situaciones escolares, de la cultura, el clima y los elementos

Marco Teórico

organizativos subyacente al discurso, las verdaderas situaciones de poder y la globalidad de las prácticas escolares institucionales.

De la misma manera distintas investigaciones (Cladinin y Conelly, 2003; Tabachinck y Zeicher, 1993), han aportado a la formación del profesorado, la importancia del uso de la reflexión de la acción educativa y sobre la acción, haciendo uso de la narrativa, como vía que permite mejorar y fundamentar nuevas teorías.

Por tanto nos dejan claro, que las creencias personales las conforman el conjunto de actitudes y valores preconcebidos que los profesores poseen acerca de la enseñanza, que influenciados por el conocimiento teórico y la práctica reflexiva, promueven el autodesarrollo profesional y por ende mejoran la práctica educativa.

De ahí que la formación inicial profesional, no sólo deba estar centrada en un aprendizaje de conocimientos teóricos, sino en la formación en valores y actitudes de manera tal que les garantice habilidades para transferir y ajustar dichos conocimiento a la práctica educativa en la mediación con los niños, entre los docentes y en las relaciones con los padres independientemente que sean nativos o procedan de otras culturas.

Marco Teórico

### **2.3. PROFESORADO Y ENSEÑANZA: TEORÍAS Y PRÁCTICAS**

Pérez Gómez (2000), distingue y diseña tres ejes conceptuales de enseñanza que subyace en las prácticas pedagógicas: por una parte, racionalidad técnica cuyas teorías dependiente y productiva se caracteriza por la selección, control y búsqueda de la eficacia. Por otra parte la racionalidad práctica y comunicativa, que está integrada por la teoría expresiva e interpretativa, donde se potencian los procesos de intercambio y comunicación, y se da prioridad al alumno como guía del proceso didáctico. Y en tercer lugar la racionalidad emancipadora o crítica, cuya preocupación es la dimensión social de las prácticas educativas y de la influencia del contexto en los procesos de enseñanza aprendizaje.

Por su parte, Zabalza (1998) considera que la acción de la enseñanza es una práctica reflexiva y un acto de conocimiento, pues los conocimientos teóricos que recibe el docente necesitan ser contrastado en la práctica real de las clases para poder hacerlos propios.

Así mismo Domínguez (2006; 100-1007) describe que:

El pensamiento del profesorado acerca de la enseñanza está afectado por la percepción, la socialización, el trabajo y el conjunto de condiciones de la situación formativa [...] el conocimiento acerca de la práctica es más implícito que explícito. Los factores externos que condicionan la práctica son

Marco Teórico

incuestionables y evidentes, la reflexión y la elección informada son básicas para la construcción de la teoría en uso... El constructo es básico para entender el pensamiento del profesorado, a la vez que explicita la relación entre las experiencias docentes y su entorno, y cada docente evoluciona en función de sus experiencias, que inciden en el estilo de aprendizaje personal.

En consecuencia, en la formación inicial del profesorado el futuro maestro ha de interesarse por las razones científicas del proceso de enseñanza aprendizaje, cuestionar dichas razones y contrastarlas mediante la práctica, reflexionar a partir de estas y reconstruir los aprendizajes.

En este sentido, Shulman (1987) identifica como elementos de la actividad docente el conocimiento del contenido, el conocimiento pedagógico general, el conocimiento del curriculum, el conocimiento del contenido pedagógico del contexto educativo y el conocimiento de los fines educativos, propósitos y valores.

A estos conocimientos a los que Shulman identifica como elementos de la actividad docente, además de las creencias, valores, actitudes, la experiencia, y la capacidad reflexiva de la puesta en práctica de la acción educativa, constituyen la competencia de la identidad del profesorado, y se ve reflejado en las interacciones del proceso de enseñanza aprendizaje de calidad con los discentes, por lo que se constituye en un proceso continuo la formación y el desarrollo profesional del profesorado (Domínguez, 2006).



### Marco Teórico

En definitiva que este enfoque teórico le atribuye gran importancia la formación inicial profesional, no solo desde la formación académica del mero conocimiento científico, sino además desde la formación para la reflexión de las creencias, pensamientos, y el propio contexto de cada futuro maestro. Dado que todos estos factores van a confluír en su identidad profesional, constituirán la base de su práctica educativa, y determinará la flexibilidad requerida para contribuir con el desarrollo de la competencia intercultural que demanda la dinámica en los contextos educativos pluricultural, no solo en las clases con los grupos de niños en diversidad cultural, sino en las relaciones con los padres de los niños nativos y extranjeros, así como entre la comunidad en la que están inmersos.

Por tanto el aprendiz de maestro en Educación Infantil, requiere desde su formación inicial, adquirir conocimientos teóricos propios de la didáctica y la pedagogía, pero ajustados a las necesidades de la sociedad intercultural actual; conocer acerca de la cultura, valorar sus propias percepciones, creencias y pensamientos en torno a la interculturalidad, desarrollar las capacidades para promover el pensamiento crítico y reflexivo, y las habilidades sociales que lo transformen como agente de cambio.

Marco Teórico

### 3. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO BASADA EN COMPETENCIAS

#### 3.1. CONCEPTUALIZACIÓN DE LA COMPETENCIA DESDE UNA PERSPECTIVA DE LA EDUCACIÓN

El concepto de competencia, tal como recuerda Levy-Leboyer (1997), ha sido utilizado desde diversas acepciones semánticas como autoridad, capacidad profesional, competición, cualificación, incumbencia e incluso como suficiencia.

En tal sentido establecer una clasificación de las mismas resulta complejo, sin embargo a continuación en la tabla 1, se presentan diferentes concepciones que desde el ámbito educativo constituyen las bases para comprender el modelo de formación basado en competencia.

Tabla 1. Diversas definiciones de competencia

Lasnier (2000)	Saber hacer complejo resultado de la integración, movilización y adecuación de capacidades y habilidades (pueden ser de orden cognitivo, afectivo, psicomotor o sociales) y de conocimientos (conocimientos declarativos) utilizados eficazmente en situaciones que tengan un carácter común (situaciones similares, no generalizable a cualquier situación).
Le Boterf (2001)	Las competencias no son en sí mismas recursos en el sentido de saber cómo actuar y cómo hacer, ni actitudes, sino que movilizan, integran y orquestan tales recursos. Cada movilización es propia y única.
Medina (2009)	Es el dominio de los saberes, de los modos de aplicarlos para resolver los problemas, que disponernos favorablemente a asumirlos y de implicarnos en la mejora permanente en nuestro estilo de vida, mediante los compromisos profesionales y la identificación con las necesidades que las sociedades cercanas, las comunidades diversas y la sociedades en general nos demandan.

Marco Teórico

Cont. Tabla 1. Diversas definiciones de competencia

Perrenoud (2004)	La Facultad de movilizar un conjunto de recursos (conocimientos teóricos y metodológicos, actitudes, habilidades, esquemas de percepción, operaciones mentales complejas) y la naturaleza de los esquemas de pensamiento para solucionar con eficacia una serie de situaciones. Las competencias están conectadas a contextos culturales, profesionales y condiciones sociales [...] Algunas se desarrollan en gran medida en la escuela, otras no”.
Portelance (2005)	La competencia es un concepto dinámico que se lo otorga el hecho de la movilización y del contexto, así como la transferencia por el hecho de que implica operaciones cognitivas complejas de unión teoría-práctica, de reflexión.
Rychen y Salganik (2006), a través del proyecto DeSeCo	La capacidad para responder exitosamente a demandas complejas y llevar a cabo una actividad o tarea adecuadamente.
Zabalza (2004)	Las competencias son las funciones que los formadores habrán de ser capaces de desarrollar como fruto de la formación que se les ofrece. Tales funciones habrán de desglosarse, a su vez, en actividades y tareas más concretas. Todo ello orientado a gestionar problemas relevantes en el ámbito de una profesión.

Analizando con detalle estas definiciones, se evidencia que todas se refieren a la competencia en términos de conjunto de capacidades integradas (conocimientos, actitudes y destrezas), que al movilizarla en diferentes contextos, facilitan la resolución de problemas. Sin embargo en la definición de Medina (2009), Perrenoud (2004), Portelance (2004), se advierte que la relación de las competencias están conectadas en distintos ámbitos, entre ellas el profesional y de acuerdo a las necesidades que nos demandan en dichos ámbitos.

Esta concepción es coincidente con los aportes de diversos autores (Ajello, 1999; Eraut, 1994; Pérez, 2008; Portelance, 2005; Zabalza, 2003), cuando establece diferencias entre los planteamientos iniciales de la competencia, desde una perspectiva estática compuesta por habilidades, actitudes, conocimientos y acción, en contraste con

Marco Teórico

la perspectiva de la competencia dinámica, que además de incluir los anteriores elementos, exige el movilizar, integrar, orquestar y transferir el conocimiento, así como la consideración del contexto, identificando esta última perspectiva con matiz social.

En consecuencia, las competencias deben de proyectarse en contextos distintos, por lo que implican el dominio del conocimiento (el qué), la transferencia del conocimiento (el cómo actuar), el conocer haciendo, y la decisión de la actuación en el momento y el contexto adecuado.

### **3.2. DE UN ENFOQUE REDUCCIONISTA A UN MODELO DE FORMACIÓN BASADO EN COMPETENCIAS PARA LA EDUCACIÓN EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO**

La profesión no es inmutable a sus transformaciones y estas pasan sobre todo por la aparición de nuevas competencias (relacionadas con el trabajo, con otros profesionales, y con la evolución de las didácticas), o por el énfasis de competencias reconocidas tales como, hacerle frente a la heterogeneidad creciente de la personas y a la evolución de los programas (Perrenoud, 2004).

Tal afirmación se hace evidente en el informe de la UNESCO sobre la educación del siglo XXI, coordinado por Delors (1996), quien indica que el nuevo paradigma educativo está centrado en el aprendizaje, concibe a la educación como la integración en un todo de los cuatro pilares: el saber, el saber hacer, el saber estar y el saber ser, y

Marco Teórico

orienta la escolarización obligatoria a la adquisición de las competencias básicas para todos los ciudadanos.

Esta es una de las finalidades que inspira las nuevas titulaciones de la Convergencia Europea, basadas en las competencias profesionales y el aprendizaje a lo largo de la vida, establecida en la Declaración de Bolonia (1999), y entre sus objetivos propone criterios académicos, competenciales y de cualificación profesional que respondan a la demanda del mercado laboral europeo, así como a los retos educativo, laborales y sociales actuales.

En este sentido, se perfila una reestructuración general de la Educación Superior, que incide en el rediseño de los planes de estudios, las asignaturas que configuran cada curso, y el diseño que cada docente realizará en cada asignatura, dado que en el Proyecto Tuning, González y Wagenaar (2003), estudia la búsqueda de competencias que permitan comparar perfiles académicos y profesionales, en la que distingue competencias instrumentales (cognoscitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas), interpersonales (individuales y sociales) y sistémicas.

Este hecho supuso interés en varios autores (Medina, 2007; Perrenoud, 2004; Rychen y Salganik, 2006; Stiefel, 2008), por investigar acerca de la competencia en términos de la formación del profesorado, y en la que todos hacen referencia a un proceso que promueva el desarrollo de capacidades integradas (conocimientos, actitudes

Marco Teórico

y destrezas), la movilización y transferencia del conocimiento, para la resolución de problemas, como se especificó en el primer apartado de este tema.

Al respecto Zabalza (2007), expresa que el uso de este concepto es una consecuencia de la necesidad de superar una enseñanza, que en la mayoría de los casos se ha reducido al aprendizaje memorístico de conocimientos, hecho que conlleva la dificultad para que estos puedan ser aplicados en la vida real.

Por tanto, superar estos modelos de aprendizaje tradicionales mencionados por el citado autor, implica un cambio en las concepciones de los procesos formativos, y promueven la flexibilidad para la implementación de enfoques y metodologías de enseñanza y aprendizaje, y de acuerdo con Aznar y Ull, (2009), el profesorado actuará como mediador entre la información, los recursos y los materiales que facilita a los sujetos que aprenden, pero que son estos los que a través de su capacidad cognitiva, construyen significados sobre la realidad que estudian, en correspondencia con lo que señala la teoría del pensamiento del profesorado de Kompf y Denicolo (2003), en relación con la construcción del conocimiento práctico.

En definitiva, se trata de un cambio de paradigma en el que se pretende dar un salto de una formación puramente academicista, a una formación en el conocimiento orientado a un saber, saber hacer, y valorar el hacer, mediante estrategias y contenidos relacionados con una profesión específica, pero contextualizado con la realidad social y cultural, para poder estar capacitado y dar soluciones a las demandas profesionales que

Marco Teórico

se planteen en la sociedad multicultural, producto de la globalización, caracterizada por los cambios acelerados en el conocimiento, y las comunicaciones y bajo constante incertidumbre.

Marco Teórico

#### **4. LA COMPETENCIA PROFESIONAL DESDE EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR**

El modelo de formación por competencia se inserta en el marco del proceso de reforma pedagógica en las Universidades, impulsado por los criterios de la Unión Europea mediante nuevas políticas del proceso de Convergencia del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), en la Declaración de Bolonia (1999), y entre sus objetivos, propone criterios académicos, competenciales y de cualificación profesional, que respondan a la demanda del mercado laboral europeo, así como a los retos educativo, laborales y sociales actuales.

Plantea una reestructuración general de la Educación Superior, que incide en el rediseño de los planes de estudios, las asignaturas que configuran cada curso, y el diseño que cada docente realizará en cada asignatura.

Estos planteamientos ante la sociedad del siglo XXI, requieren de transformaciones decisivas en el ámbito de la Educación, que van más allá de las dimensiones políticas de los sistemas educativos, y que ponen a prueba el nivel micro (las aulas de clases) del mismo sistema, desde el primer ciclo de Educación Infantil, hasta la aulas de los niveles académicos más elevados de la Educación Superior.

El informe Tuning Educational Structures in Europe (González y Wagenaar, 2003), ante la propuesta de las reformas de los nuevos títulos universitarios por



Marco Teórico

competencias, define la competencia como un conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para desempeñar una función dada, para lo cual se requiere: contar con un conjunto de conocimientos especiales que permiten dominar como experto los contenidos y tareas propias de cada ámbito profesional.

Trata de seguir un enfoque integrador, considerando las capacidades por medio de una dinámica combinación de atributos, que juntos permiten un desempeño competente como parte del producto final de un proceso educativo, lo cual enlaza con el trabajo realizado en Educación Superior.

En este sentido las competencias y las destrezas se entienden como **conocer y comprender** (conocimiento teórico de un campo académico, la capacidad de conocer y comprender), **saber cómo actuar** (la aplicación práctica y operativa del conocimiento a ciertas situaciones) **saber cómo ser** (los valores como parte integrante de la forma de percibir a los otros y vivir en un contexto social).

Por su parte Definition and Selection of Competentes. “DESECO” plantea que las competencias profesionales son habilidades para responder a las demandas o llevar a cabo tareas con éxito consistentes con las dimensiones cognitivas y no cognitivas. Y Delgado (2005), se refiere a la competencia profesional como una combinación de atribuciones, habilidades y actitudes que se configuran como típicas del ejercicio de una profesión (jurídica, política, socióloga, técnica...) que permiten un formación integral

Marco Teórico

(lifewide learning), y que deben ser desarrolladas a lo largo del proceso de formación de los estudiantes a través de la aplicación de diferentes dinámicas.

En este sentido, se puede decir que la competencia profesional se constituye a lo largo de la formación y el ejercicio profesional, mediante la combinación de conocimientos adquiridos con aptitudes, destrezas, valores y responsabilidades, que le permiten a la persona que la posee, desarrollar con éxito su desempeño profesional.

A partir de estos supuestos en el informe Tuning Educational Structures in Europe, González y Wagenaar (2003), establece un perfil profesional y formativo de competencias clasificadas en genéricas y específicas.

➤ **Las competencias genéricas**

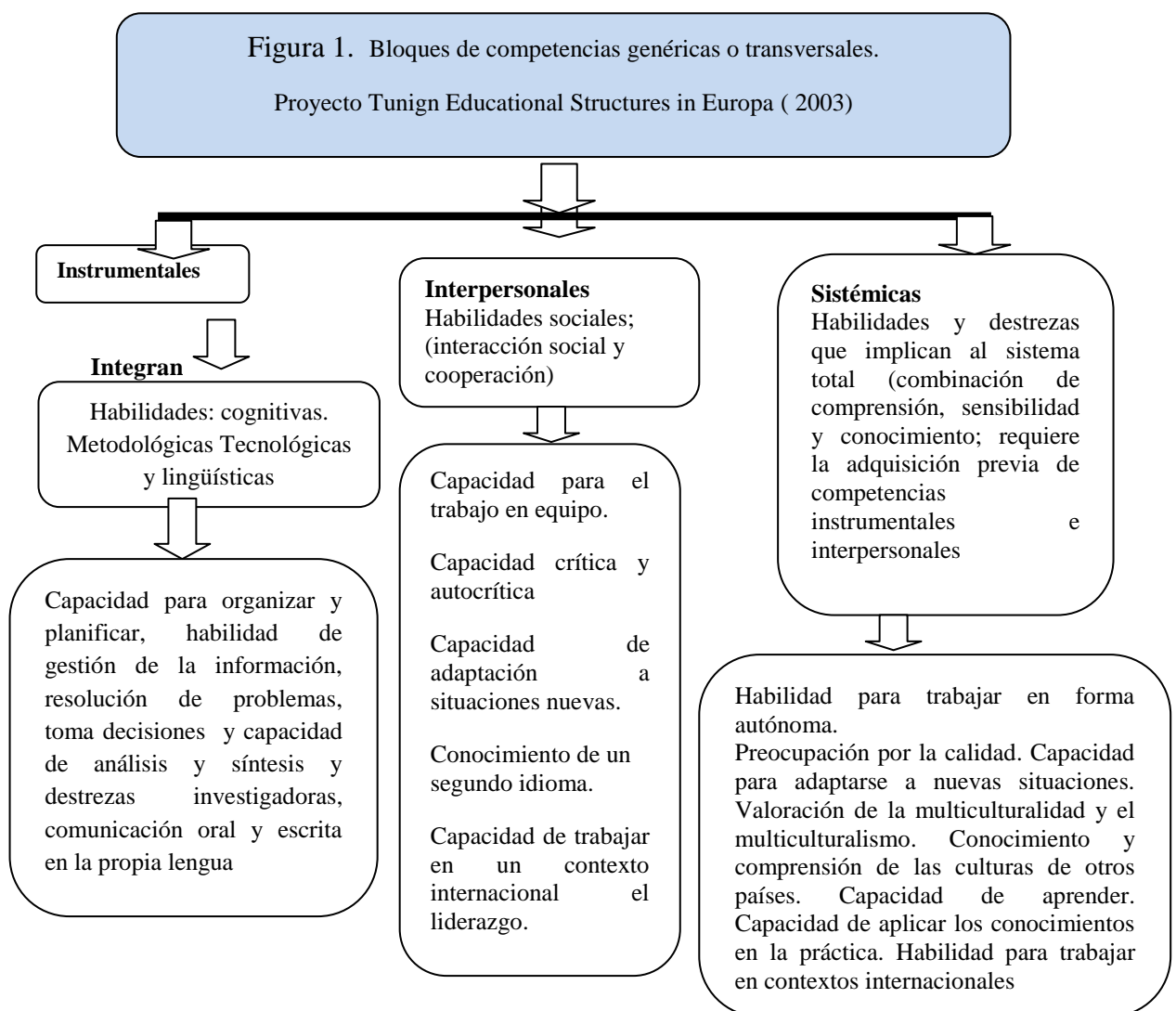
Las competencias genéricas están referidas a las competencias que constituyen una parte fundamental del perfil profesional y formativo de todas o de las mayorías de las titulaciones. Concreta tres bloques de competencias genéricas o transversales que deben adquirir todos los futuros titulados universitarios del Espacio Europeo de Educación Superior: instrumentales, interpersonales y sistémicas.

Las competencias instrumentales están referidas a las habilidades cognoscitivas, las capacidades metodológicas para manipular el ambiente, las capacidades para organizar el tiempo y las estrategias para el aprendizaje.

Marco Teórico

Las competencias interpersonales, conformadas por las capacidades individuales que tienden a facilitar los procesos de interacción social y cooperación.

Y las competencias sistémicas referidas a las destrezas y habilidades que conciernen a los sistemas como totalidad, requieren como base la adquisición previa de competencias instrumentales e interpersonales. La figura 1, muestra la conformación de los bloques antes descritos.



Marco Teórico

➤ **Las competencias específicas**

Las competencias específicas referidas a las propias de un perfil profesional y formativo, compartidas por un número reducido de perfiles. Dicho perfil debe ser integral (dimensiones profesionales, investigadoras, personales y sociales), se conocen también como competencias relacionadas con la disciplina académica y son las que confieren identidad y consistencia en cualquier programa, como se enuncian en la tabla 2.

Tabla 2. Bloques de competencias específicas

(Proyecto Tunign Educational Structures in Europa. 2003)

- Demostrar su familiaridad con las bases fundamentales y la historia de su propia disciplina de especialización.
- Comunicar en forma coherente el conocimiento básico adquirido.
- Colocar la información nueva y la interpretación en su contexto.
- Demostrar que comprende la estructura general de la disciplina y la conexión con sus sub-disciplinas.
- Demostrar que comprende y que es capaz de implementar los métodos de análisis crítico y desarrollo de teorías.
- Implementar con precisión los métodos y técnicas relacionados con su disciplina.
- Demostrar que comprende la investigación cualitativa relacionada con su disciplina. Demostrar que comprende las pruebas experimentales y de observación de las teorías científicas. Y Comunicar en forma coherente el conocimiento básico adquiridos

Marco Teórico

#### **4.1. LAS COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DE LA PROFESIÓN DE LA DOCENCIA Y DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO**

González y Wagenaar (2003), en el Tuning Educational Structures in Europe, igualmente propone un conjunto de competencias específicas de la profesión de la docencia o de formadores, que debe desarrollar un profesional de la Educación y de formación del profesorado, en consonancia con el perfil profesional de dicha área, y que responda a las necesidades educativas que demanda la sociedad del conocimiento. Estas competencias se muestran en la tabla 3 y 4.

Tabla 3. Competencias específicas de la profesión de la docencia

(Proyecto Tuning Educational Structures in Europa. 2003)

- Capacidad para analizar conceptos, teorías y políticas educativas de forma sistemática.
- Capacidad para identificar las relaciones potenciales entre los contenidos de la materia y su aplicación a políticas y contextos educativos.
- Capacidad para reflexionar sobre el propio sistema de valores.
- Capacidad para cuestionar conceptos y teorías relativos a los estudios de educación.
- Capacidad para reconocer la diversidad de alumnos y la complejidad del proceso de aprendizaje.
- Toma de conciencia de los diferentes contextos en los que puede tener lugar el aprendizaje.
- Toma de conciencia de los diferentes roles que desempeñan los participantes en el proceso de aprendizaje.

Marco Teórico

Cont.Tabla 3. Competencias específicas de la profesión de la docencia

(Proyecto Tunign Educational Structures in Europa. 2003)

- Conocimiento de las estructuras y finalidades de los sistemas educativos.
- Capacidad para realizar investigación educativa en diferentes contextos.
- Habilidades de orientación.
- Capacidad para gestionar proyectos para el desarrollo y mejora de los centros.
- Capacidad para gestionar programas educativos.
- Capacidad para evaluar programas y materiales educativos.
- Capacidad para prever nuevas necesidades y demandas educativas.
- Capacidad para liderar o coordinar equipos educativos multidisciplinares.

Tabla 4. Competencias específicas en la formación del profesorado

(Proyecto Tunign Educational Structures in Europa. 2003)

- Conocimiento y dominio de diferentes estrategias de enseñanza- Aprendizaje.
- Capacidad para orientar a alumnos y padres (habilidades de orientación).
- Conocimiento de la materia a enseñar.
- Capacidad para comunicarse eficazmente con grupos e individuos.
- Capacidad para crear un clima apropiado y favorecedor del aprendizaje.
- Capacidad para utilizar las TIC (e-learning) e integrarlas en entornos de aprendizaje.
- Capacidad para reflexionar sobre la propia actuación y autoevaluarse.
- Toma de conciencia de la necesidad de desarrollo profesional continuo.
- Capacidad para evaluar los resultados del aprendizaje y el rendimiento de los

Marco Teórico

Cont. Tabla 4. Competencias específicas en la formación del profesorado

(Proyecto Tunign Educational Structures in Europa. 2003)

alumnos y gestionar el tiempo eficazmente.

- Capacidad para resolver problemas de forma colaborativa.
- Capacidad para responder a la diversidad del alumnado.
- Capacidad para mejorar el entorno de enseñanza-aprendizaje.
- Capacidad para adaptar el currículo a un contexto educativo concreto.

Al analizar detenidamente las competencias específicas de los profesionales de la docencia, se evidenciar el carácter transversal de las competencias genéricas, y como la integración de dichas competencias pretende impulsar el desarrollo profesional del profesorado, facilitan el desarrollo de habilidades para la transferencia y movilización del conocimiento que trasciende más allá del espacio profesional, hasta el continuo de la vida.

Perrenoud (2004), propone que la formación del profesorado propicie la construcción de saberes y competencias que lo formen como un organizador de una pedagogía constructivista, garante del sentido de los saberes, creador de situaciones de aprendizaje, gestor de la heterogeneidad, regulador de los procesos y de los caminos de la formación. Con posturas fundamentales de práctica reflexiva, porque en las sociedades en transformación, la capacidad de innovar, negociar, y regular su

Marco Teórico

práctica es decisiva, pasa por una reflexión sobre la experiencia, lo que favorece la construcción de nuevos saberes.

El citado autor plantea una formación del profesorado fundamentada en el conocimiento, las competencias, la práctica reflexiva sobre la experiencia, y la implicación crítica en los diferentes contextos personales, profesionales y sociales.

En definitiva que los aspectos aquí abordados relacionados con el modelo de formación basado en competencia, aportan bases para profundizar en la presente investigación y comprender cómo se desarrolla la competencia intercultural en la formación inicial del Maestro de Educación Infantil. No obstante, llama la atención que desde los planteamientos competenciales en el Proyecto Tuning no se vislumbra de manera explícita la competencia intercultural.

Sin embargo, se considera un conjunto de capacidades en las competencias sistémicas que forman parte de la competencia intercultural, tales como capacidad para adaptarse a nuevas situaciones, valoración de la multiculturalidad y el multiculturalismo, conocimiento y comprensión de las culturas de otros países y habilidad para trabajar en contextos internacionales.

Así mismo se observan de manera implícita en la descripción de las competencias específicas de la formación del profesorado.



Marco Teórico

## **4.2. LAS COMPETENCIAS EN LA FORMACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL DEL PROFESORADO**

Si bien es cierto que el paradigma de la educación basado en competencias es un reto de los sistemas educativos para responder a las necesidades que demanda la actual sociedad del conocimiento, también es cierto que se constituye en un punta de lanza en la formación del profesorado, dado que dichos cambios necesitan de prácticas educativas innovadoras, que a su vez requieren el desarrollo de competencias y destrezas, que dimensionan el autoaprendizaje y la mediación del aprendizaje con el discente para saber ser, hacer y conocer , en el continuo de nuestras vidas.

En este sentido, el cambio lleva normalmente a una transformación en el enfoque de las actividades educativas, de los materiales de enseñanza y de una gran variedad de situaciones educativas, puesto que favorece la participación sistemática del estudiante, individualmente o en grupo, en la preparación de trabajos pertinentes, presentaciones, retroinformación organizada, etc.

En la formación y el desarrollo profesional del profesorado, la competencia es un conocimiento adquirido que se aplica a un proceso, pero la heterogeneidad de la práctica educativa es múltiple, de modo que el concepto de competencia se aplicará al saber reflexionar, organizar, seleccionar e integrar lo que puede ser mejor para realizar la actividad profesional, resolviendo una situación problemática o realizando un proyecto.

Marco Teórico

La competencia no implica homogeneidad, sino aplicación diversa, según la situación y el saber escoger y organizar de acuerdo la capacidad y el conocimiento adquirido (Imbernón, 2007).

Por tanto, hablar de modelos de formación basada en competencias en la formación del profesorado, significa que todo el desarrollo de los programas formativos sean organizados, con la perspectiva de propiciar que los sujetos alcancen ciertas competencias especificadas, desde la planificación y diseño a la elaboración de sus materiales, las metodologías o procedimientos de formación que se incluyan en la evaluación, de manera que estos aprendizajes se conviertan en saberes transversales que promuevan la capacidad de resolución de problemas en la vida cotidiana, poniendo de manifiesto la relación existente entre el mundo educativo, la sociedad, y el mundo laboral.

Bajo este paradigma los formadores de profesores y maestros juegan un papel fundamental en esta fase para la formación de las competencias de los futuros maestros, por lo que son las propias prácticas de los formadores, la reflexión de la acción y sobre la acción, y la implementación de sus estrategias didácticas, así como la forma de confrontar los problemas que le surjan en el proceso de formación, las que van a favorecer el desarrollo de habilidades para aprender a enseñar en un modelo basado en competencia. Dado que, en acuerdo con Stiefel (2008), las competencias a desarrollar en un momento determinado no se eligen arbitrariamente, ni tampoco en el vacío. Se

Marco Teórico

seleccionan después de un detenido análisis del contexto sociocultural al que potencialmente irían dirigidas.

Al respecto Zabalza (2007), refiere que las escuelas de formación de profesores deben asumir todas las consecuencias de una metodología que corresponda la conocimiento que tenemos de cómo se produce el aprendizaje.

En esta línea la formación debe llevarse a cabo mediante un currículo centrado en las actividades profesionales de la docencia, y en el que el objeto de estudio este basado en buenas prácticas, y en la soluciones de los problemas que la enseñanza plantea. Una formación en la que los conocimientos teóricos indispensables estén estrechamente relacionados con las actividades reales del aula, y en la que la práctica en centros educativos, esté tutorizada por un profesor en activo, que disponga del conocimiento de las estrategias metodológica para una enseñanza en competencias, Una formación inicial extensa, adecuada a la complejidad y envergadura de las características profesionales.

Medina (2009), señala que las competencias deben sintetizar el dominio académico, es decir el campo del saber en toda su extensión. El dominio de lo académico como síntesis de los contenidos relevantes que las disciplinas y la transdisciplinariedad nos aportan en este momento histórico, pero un saber académico genérico, y fundamentalmente definido como competencia que asume la expresión verbal y escrita, el manejo de TIC, la organización del tiempo, tomar decisiones y

Marco Teórico

asumirlas, para completarlas con las competencias profesionales, o para la vida profesional. Esta síntesis entre lo académico y lo profesional implica completar la teoría con la práctica, asimilar y saber emplear con rigor tales conocimientos.

De esta manera, al profesorado en su formación inicial debe llegar a comprender y a aprehender que él es el centro y protagonista responsable de su aprendizaje, para desarrollar la capacidad de acceder al conocimiento original, manipularlo y evaluarlo en una gran variedad de formas y de fuentes. Guiado por el profesor experto, que estructurará las bases de su aprendizaje profesional, y le orienta en la importancia del conocimiento la comprensión y capacidades necesarias para aplicar ese conocimiento, que relaciona éste con los perfiles que deben lograrse y las necesidades que deben satisfacerse, con los intereses personales, las lagunas de conocimiento y las capacidades individuales, la selección crítica de materiales y fuentes, la organización de situaciones de aprendizaje, entre otros.

Tribó (2008) expresa que el nuevo perfil del profesor del siglo XXI comporta un cambio epistemológico o de concepto, que es urgente situar el proceso de aprendizaje del alumno como eje del nuevo paradigma docente, y enfatizar la capacidad de construir conocimiento conjuntamente, profesores y alumnos, para sobrevivir con éxito en esta nueva complejidad social.

Por su parte Lessard (2008), en Luengo, et al (2008), agrega que en la formación no han de prevalecer los contenidos psicológicos, sobre los didácticos, ni estos, sobre

Marco Teórico

los otros, sino en su conjunto, saber movilizar el conocimiento en sus diferentes dominios, para adaptarse a una nueva situación sobre toda la acción. Es una concepción que supone una capacidad de reflexión y una capacidad de autocorregir la propia acción profesional. Es decir, una racionalización de la acción.

En este sentido el cambio epistemológico, consiste en entender la construcción del conocimiento y la mediación del aprendizaje entre mediadores y aprendices, desde la movilización de los conocimientos y la transferencia de los aprendizajes. Dicha transferencia, expresa Perrenoud (1998), no es automática, sino que se adquiere mediante una práctica reflexiva, en situaciones que ofrece la posibilidad de movilizar los conocimientos, de tras ponerlos, de combinarlos y de inventar una estrategia original, no preconcebida, a partir de recursos diversos.

Esta transferencia del conocimiento está explicada en la concepción del aprendizaje situado por Voss y colaboradores (2008), citado en Stiefel (2008; 21):

El concepto de aprendizaje situado enfatiza el contexto cultural en el que tiene lugar la adquisición de habilidades intelectuales. En general sostiene que la adquisición de habilidades y el contexto sociocultural no pueden separarse. A su vez la actividad está enmarcada por la situación, una perspectiva que conduce a una visión diferente de la transferencia [...]. El modelo de aprendizaje situado considera que la transferencia tiene lugar cuando una situación nueva desencadena una respuesta.

Marco Teórico

En esta misma línea Lessard (2008) en Luengo, Luzon y Torres (2008), hace mención de la cognición situada de Wagner, refiere que los saberes están siempre contextualizados, se aprenden en una situación concreta, al insertarse en un grupo, en una comunidad, donde se desarrolla la identidad, que es a la vez personal y social.

Por su parte Hernández (2006), refiere que la cognición situada debe estar vinculada a tres ideas claves:

- a- La noción de cognición situada hace referencia a un contexto físico y social determinado; es decir los contextos físicos y sociales en los que se desarrolla el aprendizaje son los que constituyen una parte integral del aprendizaje que en ellos tiene lugar.
- b- La concepción situada es social por naturaleza; esto supone que las interacciones con otras personas juega un papel importante en lo que se aprende y como se aprende.
- c- La concepción situada es distribuida en relación a cada individuo con otras personas y con las herramientas de aprendizaje, esta visión apunta hacia las comunidades de aprendizajes en contraposición al modelo basado exclusivamente en la trasmisión del conocimiento.

Marco Teórico

En definitiva, que estos planteamientos que configuran la formación del profesorado basada en competencia exige de la comprensión y la transferencia misma de la concepción del aprendizaje situado; otorgando una importancia fundamental a la integración del contexto, su carácter social y la creación de comunidades de aprendizajes, para la generación y movilización de nuevos conocimientos, que además como lo señala Gervais (1998), el paradigma remite constantemente a la teoría del pensamiento y de la acción situada, pero también del trabajo de la práctica como profesión y condición.

Todo esto supone un desplazamiento de una formación del profesorado centrada en la enseñanza hacia una educación centrada en el aprendizaje.

## **CAPÍTULO II.**

# **LA EDUCACIÓN INFANTIL COMO CONTEXTO DE FORMACIÓN**



Marco Teórico

## 1. INTRODUCCIÓN

Los acelerados cambios y la incertidumbre característica de la era postmoderna han demandado al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), la necesidad de reorientar sus políticas educativas y reformas del sistema de formación.

En este contexto en la última década, la formación del profesorado y en especial la formación inicial, han sido objeto de reformas muy importantes en todos los países, dando lugar a cambios que han afectado a distintos ámbitos, incluidos los requisitos de admisión, estructura, duración, nivel de la formación, contenido de los cursos, autonomía institucional, formación profesional y niveles de calidad como resultado del proceso de Bolonia (EURYDICE, 2004).

En nuestro caso de investigación, la formación inicial del maestro en Educación Infantil, como todas las demás titulaciones está inmersa en este proceso de transformación, enmarcado en las políticas desde el parlamento europeo, en el proceso de convergencia del Espacio Europeo para la Educación Superior, y de acuerdo a las características propias de la sociedad española, sustentado en un ordenamiento jurídico establecido en la vigente Ley Orgánica de Educación (2006), gestionado mediante el Ministerio de Educación Y Ciencias y la participación colectiva de las Universidades españolas con la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA).

Marco Teórico

Por consiguiente es de interés en nuestra investigación indagar la situación actual del contexto de formación inicial bajo el nuevo paradigma competencial, y especialmente en la formación de la competencia intercultural.

Marco Teórico

## **2. LA FORMACIÓN INICIAL DEL MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL**

Partiendo desde del momento actual de nuestra investigación, la formación inicial del maestro en Educación Infantil en España, se encuentra en una última fase de transición entre la extinción de los antiguos planes de estudios bajo las titulaciones de Diplomatura de Magisterio en Educación Infantil, y la incorporación y desarrollo de las nuevas titulaciones de Grado de Maestro en Educación Infantil, de acuerdo al proceso de convergencia del EEES.

Siendo este proceso oportuno para propiciar las transformaciones necesarias que perfilen una formación profesional inicial, de cara a la característica de la sociedad actual pluricultural y en una era post moderna, que demanda de nuevos conocimientos y respuestas de parte de los docentes en las instituciones educativas, desde los niveles iniciales en los ámbitos educativos infantiles, hasta las Universidades.

Se confirma tal planteamiento, ante lo señalado por distintos autores del contexto nacional, como de otros países europeos (Ancheta, 2006; Imbernón, 2007; Mérida, 2009; Torres, 2006), quienes muestran sus críticas a esta actual formación inicial del profesorado, al referir que se trata de una formación que no los capacita para enfrentarse adecuadamente a la práctica docente y que está desprovista de conocimientos pedagógicos y saberes culturales.

Marco Teórico

A este hecho Jensen (2004) y Zabalza (2003), sugieren que los futuros maestros requieren de la formación de conocimientos amplios sobre metodologías, estrategias de actuaciones, procedimientos, actividades y recurso, que le permitan construir repertorios flexibles de actuación para adaptarse a contextos diversos y plurales, sin embargo dicha proclamada educación para la diversidad se desarrolla a través de programas uniformes y metodologías homogéneas.

Perrenoud (2004), reafirma que cuando se imparte la formación inicial de forma descontextualizada, y se ignora las dimensiones culturales de los contextos prácticos, pretendiendo ofrecer una capacitación general, homogénea y válida para cualquier situación educativa, se dificulta o inhibe determinadas práctica, valores y actuaciones

En consecuencia, es fundamental una formación inicial de los futuros maestros en Educación Infantil que les provea de un proceso de aprendizaje solido en los ámbitos cultural, psicopedagógico y personal, que les permitan asumir la tarea educativa con garantías de éxito, actuando con la flexibilidad y la rigurosidad necesarias, generando actitudes de aceptación y tolerancia, que conduzcan a valorar la necesidad de actuación permanente en función de los cambios que se producen, en cualquier ámbito del contexto escolar, garantizando así una educación de calidad a partir de las edades temprana.

Pero para tal transformación, es necesario considerar los planteamientos de Bransford, Darling-Hammond y LePag (2005), Tejada (2001), al afirmar que es

Marco Teórico

conveniente pensar en los profesores como elementos imprescindibles para la calidad de la enseñanza, a la vez que expertos adaptativos, es decir, personas preparadas para un aprendizaje eficiente a lo largo de toda la vida.

A tales efectos, pareciera esperanzador que el esfuerzo impulsado por la ANECA (Maldonado y colaboradores, 2004), al convocar la participación colectiva de un amplio número de profesionales de Facultades y Escuelas que forman maestros en 44 Universidades españolas, para considerar un modelo consensuado de los aspectos relevantes para el diseño de los nuevos Títulos de Grado en Magisterio, diera a la luz, resultados favorables en la formación de los futuros maestros.

Esta expectativa hacia la reestructuración en los planes de estudio índice el interés por conocer ¿qué hay de nuevo?, y si hay reales transformaciones. Ya que pasar de un modelo academicista a un modelo competencial se requieren cambios en todas sus dimensiones.

Creemos que una fuente valiosa para reconocer este proceso de convergencia recogido en los nuevos planes de estudio para la titulación del Grado de Maestro en Educación Infantil, es la planteada en el Libro Blanco del Título de Grado en Magisterio, por la ANECA (Maldonado et al. 2004), que en lo sucesivo se describirá a manera de comentarios, considerando los aspectos relevantes para este estudio:

## Marco Teórico

Las reformas en las titulaciones para la formación inicial del Maestro en Educación Infantil ha pasado de una titulación de Diplomatura conformada por tres cursos, con una distribución antigua de los planes de de estudio por asignatura troncales, obligatorias y optativas con un total de de 2006 créditos. A una a una titulación que implican la ampliación del contenido y del alcance de la formación, con un total de cuatro años de duración, distribuido por asignaturas clasificadas, de acuerdo a las áreas de conocimiento y desarrolladas en Módulos, organizados en tres fases; una formación básica, una fase de formación disciplinar, una fase de prácticas y otra de menciones cualificadoras y el trabajo de Grado para un total de 240 ECTS (European Credit Transfer System), de los cuales se incrementa en el practicum quedando asignado un mínimo, 40 ECTS.

De una visión de formación clásica a una formación más crítica y reflexiva. Y de una formación concentrada en la teoría, a una formación del profesorado basado en la escuela. En coherencia con los planteamientos que establece la L.O.E (2006), en referencia a la Educación Infantil y la formación del profesorado y las áreas del currículo Oficial de Educación Infantil.

En este sentido, el Libro Blanco de los Títulos de Grado de Magisterio, establecen las competencias específicas que han de desarrollar los futuros maestros en Educación Infantil, quedando representadas en la tabla 5.

Marco Teórico

Tabla 5. Competencias Específicas de formación disciplinar del maestro en Educación Infantil (Libro Blanco. Título de Grado en Magisterio. ANECA, 2004)

<b>Conocimientos disciplinares (Saber)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Conocer y promover el desarrollo social y de la personalidad desde el nacimiento, hasta los primeros años de la escolarización obligatoria.</li> <li>✓ Promover la incorporación de los niños a al aprendizaje funcional de la lengua extranjera.</li> <li>✓ Conocer la literatura infantil y diseñar estrategias didácticas orientadas al enriquecimiento de las competencias comunicativas.</li> <li>✓ Conocer el desarrollo psicomotor y diseñar intervenciones destinadas a promoverlas.</li> <li>✓ Conocer los fundamentos lingüísticos, psicolingüísticos, sociolingüísticos y didácticos del aprendizaje de las lenguas y ser capaz de evaluar su desarrollo y competencia comunicativa.</li> <li>✓ Dominar las lenguas oficiales de su comunidad y mostrar una correcta producción y comprensión lingüística.</li> </ul>
<b>Competencias profesionales (Saber hacer)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Ser capaz de planificar conjuntamente actividades con todos los docentes de este nivel, de forma que se utilicen agrupaciones flexibles.</li> <li>✓ Conocer las estrategias metodológicas para desarrollar nociones espaciales, geométricas y de desarrollo del pensamiento lógico.</li> <li>✓ Favorecer hábitos de acercamiento de los niños hacia la iniciación a la lectura y la escritura.</li> <li>✓ Promover actividades de coordinación con los docentes del Primer Ciclo de Educación Primaria, en el marco del proyecto educativo de centro.</li> <li>✓ Promover el juego simbólico y la representación de roles como principal medio de comunicación de la realidad social.</li> <li>✓ Saber utilizar el juego como principal recurso didáctico, así como diseñar actividades basado en principios lúdicos.</li> <li>✓ Ser capaz de desarrollar los hábitos de autonomía y de respeto a las normas de convivencia en sus alumnos.</li> <li>✓ Potenciar el uso del lenguaje corporal para conseguir una mejor expresión, respetar el trabajo propio y desarrollar habilidades sociales.</li> <li>✓ Potenciar en los niños y las niñas el conocimiento y control y sus posibilidades motrices, así como los beneficios que tienen sobre la salud.</li> <li>✓ Ser capaz de utilizar las canciones y los juegos musicales como medios para promover la comprensión de la realidad del sonido y las formas musicales.</li> <li>✓ Promover el uso del dibujo y de la creación de figuras como instrumentos del aprendizaje y como producto del esfuerzo personal.</li> <li>✓ Ser capaz de diseñar actividades de aprendizaje de nuevas formas de expresión plástica a partir de materiales diversos con el fin de potenciar la creatividad.</li> <li>✓ Ser capaz de promover los comportamientos respetuosos con el medio natural, social y cultural</li> </ul>

Marco Teórico

Cont. Tabla 5. Competencias Específicas de formación disciplinar del maestro en Educación Infantil (Libro Blanco. Título de Grado en Magisterio. ANECA, 2004)

<b>Competencias académicas</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Guiarse por el principio de globalización a la hora de programar las actividades y tareas educativas de 0 a 6 años.</li><li>✓ Ser capaz de utilizar la observación sistemática como principal instrumento de evaluación global, formativa y continua de las capacidades de los alumnos.</li><li>✓ Destacar situaciones de falta de bienestar del niño y la niña que sean incompatible con su desarrollo y promover su mejora.</li><li>✓ Planificar las actividades educativas en función de la cohesión –integración del grupo/clase.</li><li>✓ Ser capaz de crear y mantener líneas y lazos de comunicación coordinados con la familia para incidir eficazmente en el proceso educativo.</li><li>✓ Ser capaz de fomentar expresiones de iniciación en las nuevas tecnologías de la información y comunicación.</li></ul>

Indiscutiblemente que desde estos supuestos, se perfila una formación del maestro de Educación Infantil, en competencias, sin embargo falta ver la distancia entre los supuestos, las concreciones en los planes de estudios de las diferentes Universidades y la puesta en práctica de dicha formación.

Sin embargo, tenemos la esperanza que dada la autonomía de cada Universidad para concretar los nuevos planes de estudio, aproveche la oportunidad para fortalecer la formación inicial de los nuevos maestros, con un juicio crítico y valorativo de los planteamientos desde las primeras propuestas del Plan Bolonia, hasta las discusiones y planteamientos antes mencionados por la ANECA en el libro Blanco para las reforma en las titulaciones de Magisterio.



Marco Teórico

Por otra parte, sin dejar de reconocer el esfuerzo evidente ante estos referentes, y relacionando de forma general las competencias específicas antes presentadas, con la competencia intercultural en la formación inicial, como centro de nuestra investigación, se aprecia poca referencia en la formación para el conocimiento de aspectos pedagógicos interculturales en el nuevo modelo formativo.

De hecho, es a partir de esta expectativa hacia los nuevos planteamientos formativos por competencia, y en especial en la competencia intercultural de los futuros maestros en Educación Infantil, que surge el interés por abordar la presente Tesis, con una mirada reflexiva, crítica y constructiva que pueda generar algún aporte en este ámbito de estudio.

Marco Teórico

## **2.1. LA FORMACIÓN INICIAL DEL MAESTRO DE EDUCACIÓN INFANTIL EN LA UNIVERSIDAD DE CASTILLA LA MANCHA COMO CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN**

Antes de describir la formación inicial del maestro en Educación Infantil en la Universidad Castilla La Mancha (UCLM), se presentará una referencia de las Facultades de Educación de la Universidad, como contexto de esta investigación.

La Universidad Castilla La Mancha (UCLM), es una institución Universitaria joven con 29 años de fundada, y de acuerdo a su Rector Martínez, E (2011), ha sabido posesionarse entre las primeras del Sistema Universitario Nacional Español. Es una Universidad con una especial configuración multicampus, ubicada en la Región de Castilla La Mancha, en las provincias de Albacete, Cuenca Ciudad Real y Toledo y Centros en Almadén, Puerto Llano y Talavera de la Reina, como se representa en la figura 2, y está conformada 45 Facultades.

Cada uno de los campus cuenta con una Facultad de Educación, que para el momento en que se realizaba el estudio, se produjo la transición de Escuelas de Magisterio, a Facultades de Educación, y en la cual convergen ambos planes de estudio de Diplomado de Maestros en Educación Infantil y Diplomado de Maestros en Educación Primaria (en proceso de extinción), Graduado en Maestro en Educación Infantil y Graduado de Maestro en Educación Primaria con diferentes Menciones.

Marco Teórico

Figura 2. Localización geográfica de los distintos campus de UCLM



De acuerdo al informe de anteproyecto de la titulación de Grado en Maestro en Educación Infantil (2008), el cual es de interés específico en nuestra investigación, actualmente oferta la formación para las titulaciones de Graduado en Maestro en Educación Infantil, en las distintas menciones que se señalan en la siguiente tabla 6

Tabla 6. Menciones de la titulación de Graduado de Maestro en Educación Infantil de la UCLM por Facultad

<b>Albacete</b> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Mención en Educación Física</li><li>2. Mención en Lengua Extranjera: inglés.</li><li>3. Mención en Necesidades Educativas Específicas y Atención a la Diversidad</li></ol>
<b>Ciudad Real</b> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Mención en Experiencia y Didáctica Musical.</li><li>2. Mención en Educación Física.</li><li>3. Mención en Lengua y Cultura Inglesas.</li><li>4. Mención en Necesidades Educativas Específicas y Atención a la Diversidad</li></ol>

Marco Teórico

Cont. Tabla 6. Menciones de la titulación de Graduado de Maestro en Educación

Infantil de la UCLM por Facultad

<p><b>Cuenca</b></p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Mención en Educación Especial y Rehabilitación del Lenguaje</li><li>2. Mención en Lengua Inglesa</li><li>3. Mención en Organización y gestión de bibliotecas escolares y promoción y animación lectoras</li><li>4. Mención en Orientación, tutoría y gestión en centros educativos</li><li>5. Mención en Expresión musical, plástica, corporal y dramatización</li><li>6. Mención Multilingüe de Lenguas Extranjeras: Inglés y Francés</li></ol>
<p><b>Toledo</b></p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Mención en Educación Especial y Rehabilitación del Lenguaje</li><li>2. Mención en Lengua Inglesa</li><li>3. Mención en Organización y gestión de bibliotecas escolares y promoción y animación lectoras</li><li>4. Mención en Orientación, tutoría y gestión en centros educativos</li><li>5. Mención en Expresión musical, plástica, corporal y dramatización</li><li>6. Mención Multilingüe de Lenguas Extranjeras: inglés y francés.</li></ol>

La formación para la titulación de Diplomado de Maestro en Educación Infantil, correspondiente al plan de estudio en Extinción, es una titulación conformado por tres cursos, conformado a su vez por 27 asignaturas troncales con 126,5 créditos, 9 asignaturas obligatorias, con 37,5 créditos; 3 asignaturas optativas con 21 créditos y otras 3 asignaturas de libre configuración, distribuido a lo largo de tres curso de estudios, con un total de 206 créditos. Y para el momento de la investigación se encontraban cursando el último curso (3<sup>er</sup>) de este programa.

Conviene señalar que dado el proceso de extinción del antiguo plan de estudio y la incorporación de las nuevas titulaciones, se detallará en este capítulo mayor información en la estructura de esta última.

Marco Teórico

Y en la nueva titulación, la formación inicial de los maestros de Educación Infantil en la Universidad de Castilla la Mancha es una formación de grado que se desarrolla en cuatro cursos académicos, con un total de 240 ECTS, distribuido en 60 créditos para cada curso. Siguiendo la normativa establecida en el *R.D. 1393/2007*, de 29 de octubre, referida a la ordenación de la enseñanza universitaria oficiales (art. 12.9), la Resolución de 17 de diciembre de 2007 de la Secretaría de Universidades e Investigación y por la ORDEN ECI/3854/2007 y las disposiciones en el marco del EEES.

En los referentes organizativos de la Facultad, y en el plan de estudio de Grado (BOE N° 55; 2010), se establece como objetivos la formación de profesionales para el ejercicio de la profesión regulada de Maestro en Educación Infantil, que los capacite para afrontar los retos del sistema educativo, capaces de desenvolverse en diferentes contextos (rural y urbano, multicultural y mono cultural, regional, nacional e internacional, etc.) y se adapten a las enseñanzas de las nuevas necesidades formativas y a los cambios sociales, culturales, científicos, tecnológicos y educativos; que dominen las distintas materias y su relación interdisciplinar, con una actitud crítica; con iniciativa, que reflexione sobre su práctica, comprometidos con su profesión.

En el informe del proyecto para la aprobación de los títulos de Grado (2008), plantea que estos profesionales han de conocer los objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación de la Educación Infantil y desarrollar estrategias didácticas tanto para promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia, desde una perspectiva

Marco Teórico

globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva, como para diseñar y regular espacios y situaciones de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos (Orden ECI/3854/2007).

Así como desarrollar funciones de orientación e intervención con familias del alumnado en situación de riesgo, por cuestiones sociales o personales. Para ello se conjugará la formación generalista con la formación especializada, en el marco europeo que demanda este nuevo modelo de maestros y maestras para la sociedad del siglo XXI.

Con la formación generalista, se pretende formar maestros de Educación Infantil competentes en todos los niveles de la etapa y en todas las áreas del currículo, de tal forma que dominen todos los contenidos propios de la Educación Infantil y su relación interdisciplinar. Y que los graduados puedan desarrollar todas las funciones propias del profesorado en general y del profesorado de Educación Infantil en particular, todo ello, con capacidad crítica y con capacidad de adaptarse de manera eficiente a entornos de rápida evolución.

Por otra parte establece el perfil de competencia siguiendo el marco normativo del EEES y las políticas propias del Sistema Educativo Español, y los planteamientos

Marco Teórico

establecidos en el Libro Blanco para los títulos de Grado de Magisterio (2004), y en el cual la dicha Universidad se hizo partícipe,

### **2.1.1. Perfil de competencias**

En correspondencia con la orden ECI/3854/2007 de 27 de diciembre por la que se establece los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil, las Facultades de Educación de la Universidad de Castilla La Mancha pretende que al final de la carrera los docentes egresados desarrollen un perfil de competencia como se señala a en la tabla 7.

Tabla 7. Perfil de competencias de los docentes egresados de la UCLM

- ✓ Conocer los objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación de la Educación Infantil.
- ✓ Promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva.
- ✓ Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos.
- ✓ Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella y abordar la resolución pacífica de conflictos. Saber observar sistemáticamente contextos de aprendizaje y convivencia y saber reflexionar sobre ellos.
- ✓ Reflexionar en grupo sobre la aceptación de normas y el respeto a los demás.
- ✓ Conocer la evolución del lenguaje en la primera infancia, saber identificar posibles disfunciones y velar por su correcta evolución. Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y multilingües. Expresarse oralmente y por escrito y dominar el uso de diferentes técnicas de expresión.
- ✓ Conocer las implicaciones educativas de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y en particular de la televisión en la primera infancia.
- ✓ Conocer fundamentos de dietética e higiene infantil. Conocer fundamentos de atención temprana y las bases y desarrollos que permiten comprender los procesos psicológicos de aprendizaje y de construcción de la personalidad en la primera infancia.

Marco Teórico

Cont. Tabla 7. Perfil de competencias de los docentes egresados de la UCLM

- ✓ Conocer la organización de las escuelas de Educación Infantil y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento. Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida.
- ✓ Actuar como orientador de padres y madres en relación con la educación familiar en el periodo 0-6 y dominar habilidades sociales en el trato y relación con la familia de cada estudiante y con el conjunto de las familias.
- ✓ Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en los alumnos.
- ✓ Comprender la función, las posibilidades y los límites de la Educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan al colegio de Educación Infantil y a sus profesionales.
- ✓ Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos.

A partir de la definición de estas competencias la Universidad Castilla La Mancha establece una serie de competencias básicas propias de sus titulaciones de Maestros y las agrupan en tres aspectos: Valores y Práctica Profesional, Conocimientos y Enseñanza. Por tanto, todos aquellos estudiantes que obtengan el grado de Maestro en Educación Infantil deben demostrar haber desarrollado las competencias descritas en la a continuación, en la tabla 8.

Tabla 8 Competencias básicas de la titulación de Graduado de Maestro en Educación Infantil de la UCLM

<b>Valores y Práctica Profesional</b>
✓ Tratar a los alumnos de manera coherente, con respeto y consideración, y ser conscientes de su desarrollo como aprendices.
✓ Comunicarse con los padres y tutores de manera sensata y efectiva, reconociendo sus roles en el aprendizaje de los alumnos, así como sus derechos, responsabilidades e intereses en el proyecto educativo.
✓ Comprender la contribución que el apoyo al resto del profesorado y otros profesionales puede suponer en la mejora de la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos.



Cont. Tabla 8 Competencias básicas de la titulación de Graduado de Maestro en Educación Infantil de la UCLM

<b>Valores y Práctica Profesional</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Tratar a los alumnos de manera coherente, con respeto y consideración, y ser conscientes de su desarrollo como aprendices.</li> <li>✓ Comunicarse con los padres y tutores de manera sensata y efectiva, reconociendo sus roles en el aprendizaje de los alumnos, así como sus derechos, responsabilidades e intereses en el proyecto educativo.</li> <li>✓ Comprender la contribución que el apoyo al resto del profesorado y otros profesionales puede suponer en la mejora de la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos</li> </ul>
<b>Conocimientos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Ser conscientes y comprender los valores, principios y metas educativas que se proponen en el Real Decreto de enseñanzas mínimas de Educación Infantil.</li> <li>✓ Ser conscientes de la necesidad de establecer adaptaciones curriculares ajustadas al tipo de alumnado y sus necesidades.</li> <li>✓ Entender que el aprendizaje del alumnado puede verse influido por su desarrollo físico, intelectual, lingüístico, social, cultural y emocional. En este sentido, el alumno debe entender las diferencias derivadas de los entornos rural y urbano.</li> <li>✓ Conocer diferentes estrategias para promover buenos comportamientos y promover ambientes de aprendizaje positivos.</li> </ul>
<b>Enseñanza</b>
<p>Planificación, expectativas y metas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Ser capaces de fijar objetivos de enseñanza y aprendizaje relevantes para todos los alumnos.</li> <li>✓ Saber utilizar los objetivos de enseñanza y aprendizaje para planificar lecciones, secuencias de lecciones, y orientar la evaluación del alumnado; tener en cuenta y dar apoyos a aquellos alumnos con dificultades, de cualquier grupo étnico, para que progresen adecuadamente.</li> <li>✓ Seleccionar y preparar fuentes de información, y planificar para una organización segura y eficaz, teniendo en cuenta los intereses del alumnado y sus bagajes culturales e idiomáticos, con la ayuda del profesional correspondiente cuando fuere necesario.</li> <li>✓ Planificar actividades para que el alumnado tenga experiencias de aprendizaje en contextos no escolares, tales como visitas a museos, teatros, etc. con la colaboración del personal adecuado para cada actividad.</li> </ul>

Cont. Tabla 8 Competencias básicas de la titulación de Graduado de Maestro en Educación Infantil de la UCLM

<b>Control y evaluación</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Hacer un uso adecuado de las estrategias de control y evaluación del progreso del alumnado hacia los objetivos de aprendizaje planteados, y utilizar esta información para mejorar la propia planificación y la enseñanza.</li><li>✓ Al mismo tiempo que controlan y evalúan, dar feedback inmediato y constructivo para apoyar el aprendizaje del alumnado.</li><li>✓ Evaluar el progreso de los alumnos adecuadamente, asegurándose de que alcancen los criterios de evaluación establecidos en los currículos oficiales.</li><li>✓ Identificar a los alumnos superdotados y atenderlos, así como a aquellos que no cumplan las expectativas en función de su edad, y a aquellos que muestren dificultades comportamentales, emocionales y sociales.</li><li>✓ Con la ayuda de profesores experimentados, identificar los niveles académicos de niños no hispano-parlantes; empezar a analizar las demandas del idioma y las actividades de aprendizaje que motiven al aprendizaje y mejoren el lenguaje.</li><li>✓ Recoger sistemáticamente datos sobre el progreso y los logros de los alumnos para poder mostrar pruebas acerca de la labor, el progreso y los resultados alcanzados.</li><li>✓ Utilizar los datos recogidos como base para, de manera escrita y concisa, informar con precisión a los padres, tutores, otros profesionales y a los propios alumnos.</li></ul>
<b>Enseñanza y dirección de la clase</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Tener un nivel alto de expectativas de los alumnos y favorecer relaciones exitosas con ellos, centradas en la enseñanza y el aprendizaje; favorecer un ambiente adecuado para la consecución de los objetivos de aprendizaje donde la diversidad sea valorada y los alumnos se sientan seguros.</li><li>✓ Enseñar con sesiones claramente estructuradas o con secuencias de trabajo que motiven a los alumnos y que: Dejen claros a los alumnos los objetivos de aprendizaje. Utilicen métodos de enseñanza interactivos y cooperativos. Promuevan el aprendizaje autónomo y activo, de tal manera que se favorezca el pensamiento reflexivo y aprendan a planificar y organizar su propio trabajo.</li><li>✓ Ser capaces de prestar apoyos a aquéllos que aprendan el español como segunda lengua, con la ayuda de profesorado experimentado y especialista. Organizar y dirigir el tiempo de enseñanza y aprendizaje de manera eficaz.</li><li>✓ Organizar y dirigir los espacios y utilizar materiales, libros y otros recursos de manera eficaz y segura, con la ayuda de personal especializado en los casos que</li></ul>

Marco Teórico

Cont. Tabla 8 Competencias básicas de la titulación de Graduado de Maestro en Educación Infantil de la UCLM

- ✓ fuese conveniente.
- ✓ Tener expectativas positivas sobre el comportamiento del alumnado y establecer un claro marco de disciplina en clase para anticipar y dirigir el comportamiento de los alumnos de forma constructiva, y promover el auto-control y la autonomía.
- ✓ Asumir las responsabilidades que supone la dirección de una clase durante un largo periodo de tiempo.
- ✓ Facilitar trabajo adicional para el horario extraescolar que consolide y profundice lo desarrollado en clase y anime a los alumnos a trabajar de manera autónoma.
- ✓ Trabajar colaborativamente con otros colegas especialistas y, con ayuda del profesional correspondiente, coordinar el trabajo con profesores de apoyo.
- ✓ Reconocer y responder eficazmente a los temas relativos a la igualdad de oportunidades en clase, evitando el mantenimiento de estereotipos y el acoso escolar.

El desarrollo de estas competencias se lleva a cabo a partir de diseño del plan de estudio bajo los lineamientos normativos reguladoras antes mencionados y en la puesta en marcha del mismo.

Los referentes aquí expuestos, además de la estructura del plan de estudios que muestran la formación del futuro maestro, en el contexto de la presente investigación, se constituyen en base importante para el desarrollo de la presente investigación, ya que se analizaran e interpretar convirtiéndose en elementos informantes para conocer la formación en la competencia intercultural del Maestro de Educación Infantil en formación, en la UCLM.

### **3. ¿POR QUÉ LA FORMACIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN LOS FUTUROS MAESTROS EN EDUCACIÓN INFANTIL?**

#### **3.1. LA REALIDAD MULTICULTURAL DE LAS ESCUELAS INFANTILES EN EL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN.**

La masiva presencia de personas procedentes de diferentes culturas en España, ha generado una nueva realidad en las diferentes esferas sociales, siendo palpable en el ámbito educativo, donde las escuelas se convierten en verdaderos centros de interacciones multiculturales, que condicionan profundamente su dinámica y en la que surgen nuevas formas de convivencia.

Tal realidad es palpable en el contexto de nuestra investigación, concretamente en la Región de Castilla La Mancha, y aunque no es una de las regiones con mayores población inmigrantes, comparativamente con otras regiones del país, igualmente es palpable la presencia multicultural, como así lo muestran las estadística educativa presentada por la Consejería de Educación, Ciencia y Cultura de la Región (2010-2011), muestran en la tabla 9 y el gráfico 1.

LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL EN LA UNIVERSIDAD DE CASTILLA LA MANCHA

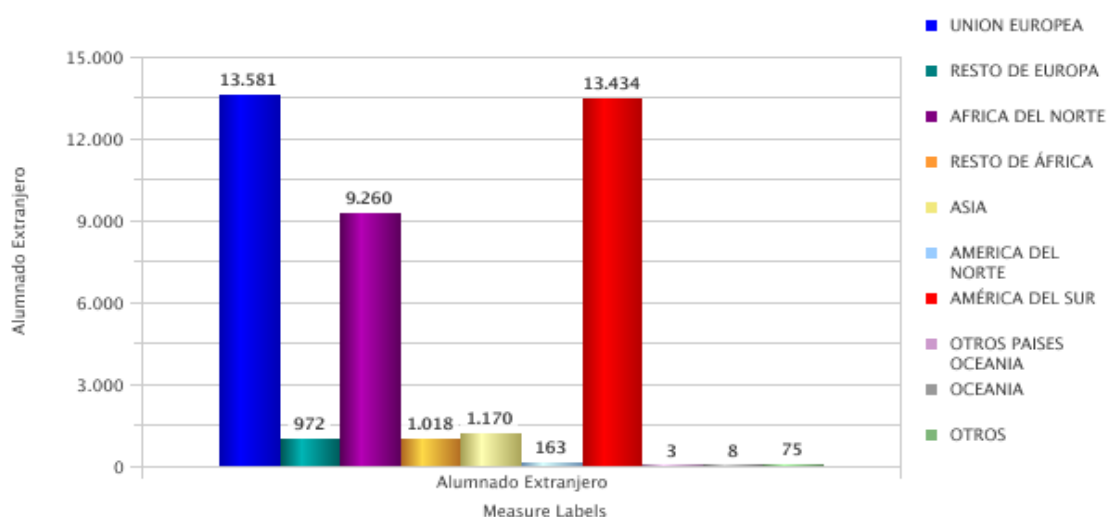
Marco Teórico

Tabla 9. Estadística de estudiantes extranjeros no universitarios en Castilla La Mancha (2010-2011)

EUROPA	ÁFRICA		ASIA	AMERICA		OCEANIA		OTROS		Alumnado Extranjero	
RESTO DE EUROPA	ÁFRICA DEL NORTE	RESTO DE ÁFRICA	ASIA	AMÉRICA DEL NORTE	AMÉRICA DEL SUR	OTROS PAISES OCEANÍA	OCEANÍA	OTROS			
Educación Infantil	1.911	190	233	24	893	3				6.287	
Educación Primaria	5.525	284	3.111	206	378	67	4.347		3	13.921	
Educación Especial	58	2	29	5		1	48			143	
E.S.O.	2.981	239	1.582	97	274	34	4.412		1	9.620	
PGS/PCPI	211	18	258	26	5	2	356			876	
Bachillerato	489	63	116	16	46	7	819		1	1.558	
CFGM	239	25	106	19	10	2	468			869	
CFGS	100	19	42	27	9	4	320		1	522	
Adultos	1.104	163	2.105	432	215	22	1.771		2	5.888	
<b>Total general</b>	<b>13.581</b>	<b>972</b>	<b>9.260</b>	<b>1.018</b>	<b>1.170</b>	<b>163</b>	<b>13.434</b>	<b>3</b>	<b>8</b>	<b>75</b>	<b>39.684</b>

Fuente: Consejería de Educación, Ciencia y Cultura (2011)

Gráfico 1. Alumnos extranjeros en Castilla La Mancha (2010-2011)

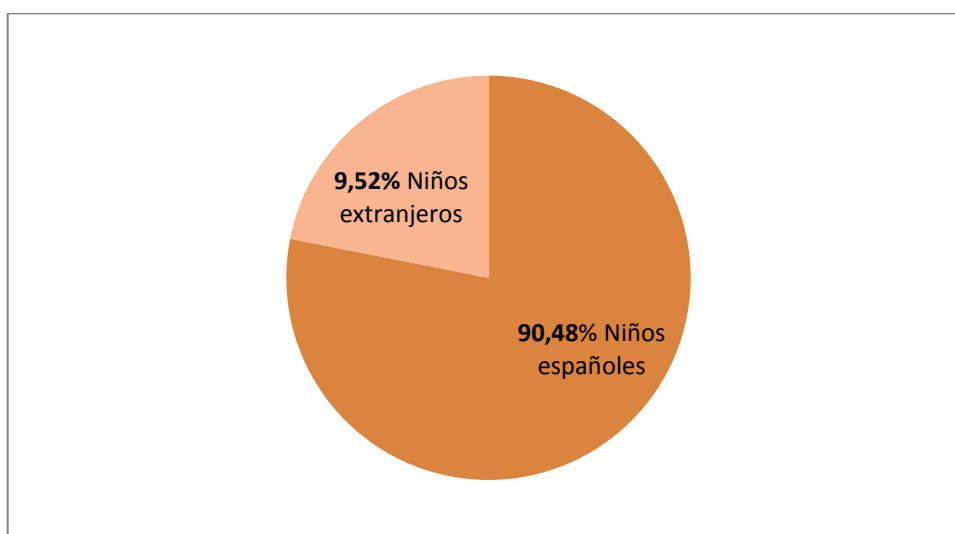


Fuente: Consejería de Educación, Ciencia y Cultura (2011)

Marco Teórico

Esta información estadística refleja así, la presencia de estudiantes de variadas nacionalidades procedentes de distintos continentes del planeta (**121 países, con mayor procedencia del este de Europa, África del norte, y Sudamérica**) en las instituciones educativas de la región. De los cuales específicamente 6287 niños extranjeros cursan la etapa de Educación Infantil, representando el 9,52 % de la población total escolar en este nivel, como lo muestra el siguiente gráfico.

Gráfico 2. Matrícula de niños extranjeros en Educación Infantil en la Región de Castilla  
La Mancha 2010-2011



Fuente: Consejería de Educación, Ciencia y Cultura (2011)

Esta situación sin lugar a dudas tiene una especial influencia en el contexto educativo, ya que se profundiza una evidente situación de diversidad del alumnado y las familias en todos los niveles; social, lingüístico, religioso, reflejándose así la

Marco Teórico

multiculturalidad en la escuela y en la que se requiere llegar a la interculturalidad (Leiva, 2011).

Sin embargo es común escuchar que en este nivel educativo la escolarización de niños procedentes de otras culturas no plantea ningún problema, siendo estas expresiones ligeras. Baráibar (2005), expresa que en la Educación Infantil, el reto de convertir la diversidad cultural en interculturalidad, consiste en lograr la participación efectiva de las familias en los centros.

Compartimos este aporte porque ciertamente en este nivel educativo, el establecimiento de unas buenas relaciones positivas entre las familias y las escuelas, son factores que inciden en una buena integración de los alumnos, dado la alta significación que tienen los adultos más cercanos en la construcción de los procesos sociales y afectivos en esta etapa evolutiva de los niños.

Sin embargo la naturaleza propia de la diversidad cultural, plantea distintas formas de pensar, y percibir una misma realidad, lo que hace compleja la dinámica en las interrelaciones de los padres, niños y maestros, y que pueda derivarla a dos vertientes: por un lado una escuela de acogida, integración y respeto a la diferencia y enriquecimiento cultural. Pero por otro lado, pudieran surgir actitudes opuestas, como lo señala Suárez y Suárez (2003), al referir que muchos profesores responden ante la inmigración en las escuelas, con la profunda ambivalencia que existe en la sociedad en general, y que estas actitudes se convierten en una parte de las largas historias vividas

Marco Teórico

por las familias inmigrantes, como así lo comparten otros autores (Baráibar, 2005; Sabriego, 2002; Santos, 2009; Soriano, 2008).

Pero el sentido que ha de asumir la escuela infantil intercultural, requiere la comprensión de un conjunto de situaciones y procesos por el cual pasan las familias inmigrantes y en que la misma escuela ha de participar activamente.

### **3.2. LAS FAMILIAS INMIGRANTES Y LAS ESCUELAS INFANTILES**

Suárez y Suárez (2005; 120), refiere que “la inmigración es un proceso transformador con profundas consecuencias para las familias, y con ellos, los niños inmigrantes igualmente experimentan un conjunto de cambios que tienen efecto en su desarrollo”.

El citado autor explica que los hijos de inmigrantes con frecuencia pasan por un proceso de separación con algunos de sus padres o figuras significativas cercanas, además el modo de experimentar estas separaciones y las condiciones sociales del lugar de origen y la percepción de lo que ocurre a su alrededor a partir de tales cambios, influirá en su proceso de adaptación al nuevo entorno social y escolar.

Así mismo es frecuente que los niños permanezcan largas horas desatendidos de sus padres, por jornadas largas laborales, lo que incide en la falta de continuidad de los procesos de aprendizajes, hábitos y normas recibida por la escuela.



Marco Teórico

Esta situación a veces es percibida en el ámbito escolar, más como una actuación de desinterés de los padres hacia la educación de sus hijos (Carrasco & Beltran 2009), que como una dura realidad de separación familiar por ausencia de lazos familiares o dificultades económicas y subsistencia del propio núcleo familiar.

Suárez y Suárez (2005), refieren que los padres de los niños inmigrantes experimentan una forma de estrés específica llamado estrés de la aculturización, y Berry (1998; 130), expresa que “la aculturización es el proceso de aprendizaje de nuevas reglas culturales y expectativas interpersonales”

En otras palabras la sociedad de acogida tiene consigo unas prácticas culturales particulares, y estas pueden ser diferentes al de las personas procedentes de otras culturas, tales diferencias pueden generar tensión, y por parte de los inmigrantes una sensación de desorientación, que pudiera ser mal entendida o percibida de forma distorsionada en la escuela, generándose distancia en las interrelaciones.

Así mismo Carrasco et al. (2009), Leiva, (2011), Terrén (2004), coinciden al plantear que la participación de estas familias en la escuela puede verse obstaculizada por el escaso reconocimiento de los bagajes culturales y las lenguas familiares, rechazo de las prácticas religiosas individuales y comunitaria, discrepancia en las formas de socializar de los niños, resistencia por parte de los grupos familiares autóctonos que manejan las asociaciones de madres y padres, complicándose así las interrelaciones en la comunidad escolar.

Marco Teórico

Dese esta perspectiva, indiscutiblemente que las familias y los niños inmigrantes se enfrentan a un gran desafío, no obstante la diversidad cultural en las escuelas hace compleja su dinámica por las razones antes descritas, y con ello las variadas formas de pensar y percibir, de quienes hacen vida en la misma, e inclusive de acuerdo a Santos Rego (2009), el problema se acentúa con la existencias del rechazo por parte de las familias autóctonas, lo que tiene una implicación emocional y social directa en el sentido de excluir a los estudiantes y sus familias y por tanto no favorecen las potencialidades de la diversidad cultural.

Para modificar estas estructuras es crucial una escuela flexible y permeable a los cambio, que haga frente a la variedad de contradicciones y conflictos, pero que al mismo tiempo, la diversidad se acoja como una oportunidad de enriquecimiento y aprendizajes, pero teniendo en cuenta de acuerdo a Soto y Tovías (1997), que el factor comunicación intercultural e intracultural entra en juego para todos los implicados. Lo que demanda de docentes con capacidades afectivas, cognitivas y sociales para hacerle frente a esta realidades y promover que se cumpla el derecho universal de la educación, asistiendo eficientemente la triada escuela- familia y comunidad.

Para que la escuela infantil pueda hacerle frente a tal realidad, es indiscutiblemente necesario la comprensión y el reconocimiento de las diversas realidades de las familias inmigrantes y sus hijos, y la incidencia en el ámbito educativo, entender que son universos diferentes, pero en interdependientes para el proceso de desarrollo y aprendizaje de los niños.

Marco Teórico

Soto y Tovías (2005), refiere que la escuela y las familias inmigrantes para el niño, son dos mundos con experiencias distintas pero complementarias. En ellos aprenden cosas diferentes, pero que aún siendo entornos distintos, están instalados en un mismo universo de significados culturales en los que comparten múltiples mensajes, sobreentendidos, o implícitos, que no siempre se verbalizan aunque existen, pero que es importante que el niños puedan procesar estos dos mundos, y vivirlos de forma constructiva, dado que es esencial en la construcción de su propia identidad personal y social.

Es por ello que en las escuelas, los docentes deben ser los primeros en convertirse en agentes socializadores y coprotagonistas en la creación de un clima escolar para favorecer la generación de actitudes cooperativas, solidarias y de respeto hacia la diversidad, con capacidad crítica y reflexiva, comprometidos con la generación de un conocimiento analítico, y un cambio ante las situaciones de (Palomares, 2006).

Estas actuaciones propician las transformaciones necesarias en los centros educativos, para la verdadera acogida de alumnos de familias inmigrantes, direccionándonos ante una revolución que ya desde hace algún tiempo se ha venido haciendo lenta, pero en silencio (Essomba, 2006).

### **CAPÍTULO III.**

## **LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN LA FORMACIÓN DEL MAESTRO DE EDUCACIÓN INFANTIL**

Marco Teórico

## 1. INTRODUCCIÓN

Los procesos de globalización y mundialización característica de la era posmoderna en la sociedad cada vez más pluricultural social y lingüística, la comunicación se ha convertido más que una responsabilidad, en un desafío en el ámbito educativo en todas sus dimensiones, dado que, las escuelas son contextos socializadores por excelencia, donde se debe propiciar la convivencia, el reconocimiento, la aceptación y el respeto por la diversidad.

Por tato, más allá de un marco político y gubernamental, se hace necesaria la formación inicial del profesorado en el ámbito de la educación intercultural, con el propósito de asegurar el desarrollo de competencias profesionales, que les permita dar respuestas adecuadas a las realidades de las escuela en esta nueva era, en el sentido de contribuir con el desarrollo sostenible de la sociedad postmoderna.

Para ello es necesario un cambio en los modelos de formación del profesorado, que promueva en los futuros maestros, actitudes verdaderamente reflexiva sobre sus actuaciones, y creencias, se auto cuestionen en su práctica, y desarrollen capacidades en adaptación a las diversas culturas, generen prácticas interculturales creativas ante los retos de la escuela en diversidad cultural y en la mediación del proceso enseñanza aprendizaje de cada uno de los niños en igualdad de condiciones.

Marco Teórico

A partir de estos planteamientos consideramos importante la claridad de constructos fundamentales para la comprensión de la realidad multicultural en el contexto escolar, y la adquisición y desarrollo de la competencia intercultural que se desarrollan en este apartado.

Marco Teórico

## **2. ASPECTOS CONCEPTUALES BÁSICOS PARA LA COMPRENSIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL.**

### **2.1. CULTURA**

Muchas son las aportaciones científicas acerca de los conceptos de cultura, dado el interés para el presente trabajo de investigación se seleccionaron las definiciones que a continuación se presentan.

**UNESCO** (2001:9), definen la cultura como:

Conjunto de los rasgos distintivos espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social y que abarca, además de las artes y las letras, los modos de vida, las maneras de vivir juntos, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias [...]. Es el núcleo de la identidad individual y social y es un elemento importante en la conciliación de las identidades grupales en un marco de cohesión social.

Por su parte, Delgado (2005), refiere que la cultura es entendida como una entidad cambiante, dinámica y determinante, pero también determinada por la historia, en la capacidad de los seres humanos no solo de vivir en sociedad, sino de generar y transformar constantemente la sociedad en la que viven.

Marco Teórico

Por su parte, García (2004), la define como conjunto de procesos a través de los cuales dos o más grupos representan e intuyen imaginariamente lo social, conciben y gestionan las relaciones con otros, o sea las diferencias, ordenan su dispersión y su límite mediante una circunscripción que fluctúa entre el orden que hace posible el funcionamiento de la sociedad, las zonas de disputa (local y global) y los actores que la abren a lo posible.

Martín (2003), se refiere a esta como estilo de vida total, socialmente adquirido, de un grupo de personas, que incluye los modos pautados y recurrentes de pensar, sentir y actuar.

Por su parte Aguado (2006), define la cultura como es un sistema conceptual y de valores que incluye las creencias y expectativas, los patrones, rutinas, conductas y costumbres, creadas y mantenidas por un grupo, y que son utilizadas y modificadas por ese grupo. Ajustan y regulan las relaciones entre las personas, las cosas y la naturaleza.

Se evidencia que existe un punto común entre todas las definiciones, y es que la cultura es concebida como un sistema de creencias, valores, actitudes, conductas y costumbres practicadas por los miembros de una sociedad, que se transmiten a través del tiempo de generación en generación, teniendo las personas la capacidad de influir y evolucionar constantemente en la sociedad en que viven.



### Marco Teórico

Sin embargo la definición de Aguado (2006), es la que más se ajusta al objeto de estudio que nos ocupa, al contextualizar la cultura al ámbito de la Educación.

La mencionada autora refiere a su vez, que las diferencias culturales deben considerarse más como constructos dinámicos, relaciones construidas socialmente, que como características estáticas, fijas, adquiridas o inherente a los grupos e individuos. Destaca que en caso contrario las identidades culturales podrían ser utilizadas para legitimar, efectuar y reproducir un desigual reparto de poder y de los recursos entre grupos definidos sobre la base de la etnia, cultura o lengua.

Pero partiendo más allá de la comprensión conceptual de cultura, en la práctica real en el encuentro intercultural se producen grandes choques, dado lugar a los juicios de valor que se instalan en cada cultura, generándose o atribuyéndose como esencia de la misma, la superioridad de unos con respecto a otros. Que como refieren Delgado (2005), Leiva, y Merino, (2007), ha conllevado a la justificación ideológica de la exclusión social, la discriminación, la segregación y la marginación.

Esta realidad multicultural se ha transformado en una característica de las escuelas de hoy, siendo ampliamente plurales lingüística y culturalmente, lo que nos conlleva a indagar en esta Tesis ¿cómo desarrolla la competencia intercultural los futuros maestros, que han de afrontar, tal realidad en las escuelas infantiles?

Marco Teórico

## **2.2. ACTITUDES PERCEPCIONES Y CREENCIAS**

Dada la importancia de las interacciones entre personas de diversas culturas en espacios comunes, y la necesidad humana de convivencia de entendimiento, respeto y aceptación, es importante hacer referencia de las percepciones, actitudes, y creencias que conducen estas relaciones, y que se traducen en los retos de la escuela para convertir la diversidad en un enriquecimiento común.

En el ámbito psicológico, son variadas las definiciones de actitud aportadas por las investigaciones, sin embargo por los aspectos abordados en este estudio, se presenta las diferentes concepciones:

Gairín (1987; 21), define las actitudes como “percepciones que condicionan nuestra forma de ver las cosas y a las personas con el fin de facilitar nuestra adaptación al contexto en el que nos desenvolvemos [...] las actitudes no son comportamientos actuales, sino disposiciones previas que condicionan las respuestas ante estímulos sociales”.

En una línea similar Morales (1996), y Wander (1994), enfatizan la idea de entender la actitud como algo aprendido, no innato, fruto del proceso de socialización dentro del grupo de iguales, describen que se encuentra muy determinada por el contexto y el entorno social en el que tiene lugar la actitud.

Marco Teórico

Otro grupo de autores (Tourangeau & Rasinski, 1988; Schwartz, 99; Wilson & Hodges, 1992), perciben la actitud como una construcción temporal que se produce en el momento que es necesario realizar un juicio evaluativo de algo o alguien, es decir, que también forma parte de la memoria a corto plazo, pudiéndose improvisar.

Cada una de estas aportaciones enfocan que las actitudes son conductas aprendidas, que se manifiestan como resultado de las interacciones sociales, que adquieren una gran influencia sobre las personas y son reflejadas a través de las formas de hablar y actuar.

En la misma línea en la propuesta de por Rosenberg y Hovland (1960), y en la que se poseionan la mayoría de los autores (Chaiken & Stangor, 1987; Eagly & Chaiken, 1998; Estrada, Batanero, & Fortuny, 2003; Gil, 1999; Giner-Sorolla, 2001; Gómez & Navas, 2000; Gutiérrez & Pilsa, 2006; Morales, 2000; Rodríguez , 2002; Pastor, 2010), refieren que las actitudes están constituidas por tres grandes componentes:

- **Componente cognitivo;** referido a las expresiones de pensamientos, concepciones y creencias acerca del objeto actitudinal, incluyendo desde los procesos perceptivos simples, hasta los cognitivos más complejos, entre los que cita al racismo encubierto.
- **Componente afectivo o emocional:** está constituido por expresiones de sentimiento hacia el objeto de referencia.

Marco Teórico

- **Componente conductual o tendencial:** aparece vinculado a las actuaciones en relación con el objeto de las actitudes. Son expresiones de acción o intención conductista/conductual y representan la tendencia a resolverse en la acción de una manera determinada.

Bajo esta perspectiva, la actitud no se puede considerar como una variable observable en sí misma, sino que, es una variable latente que es inferida de varias respuestas y que refleja en último término, una evaluación global positiva o negativa de un objeto, persona o grupo (Rodríguez , 2008).

Desde el ámbito de la interculturalidad se evidencian variadas y numerosas actitudes negativas que se adquieren y que se reflejan ante realidades culturales distintas. En este caso la discriminación (componente conductual de la actitud), sería un comportamiento injustificable de desigualdad hacia los extranjeros, debida a su pertenencia a otro grupo de personas distinto al grupo mayoritario, apoyados en una serie de estereotipos previos (Alpor, 1977; Gómez, 2003; Pastor, 2010; Stephan &Stephan, 2004).

Por su parte Aguilera, Gómez, Mogollón y otros (2005), plantean tres actitudes que han considerado como prototípicas y que son:

- a. **El Etnocentrismo.** Consiste en acercarse a otras culturas analizándolas desde nuestro prisma, de tal manera que nuestra cultura se convierte en la

Marco Teórico

tabla a partir de la cual medimos el resto de las culturas. La primera consecuencia de este tipo de actitud es la falta de comprensión.

Esta es una actitud que podemos encontrar en las personas, con frecuencia de forma sutil, pero no tanto de forma manifiesta, de tal manera que resulta más fácil encontrar manifestaciones encubiertas, sutiles de este mismo etnocentrismo que nos hace sentirnos superiores, sin necesidad de manifestarlo verbalmente, pero que se suele escapar en forma de comportamiento. Dicho planteamiento refleja, por tanto, un desconocimiento de la diversidad cultural.

- b. **El Relativismo Cultural.** Es la actitud que propone el conocimiento y análisis de otras culturas desde sus propios valores culturales. Además establece la igualdad de todas las culturas. Cuando tenemos esta actitud, evitamos la valoración y nos mostramos respetuosos con las diferentes expresiones culturales.
  
- c. **El Intercultural ismo.** Es la actitud que partiendo desde el respeto a otras culturas, supera las creencias del relativismo cultural. De tal manera que lo que hace es incorporar el respeto por otras culturas, a la vez que propugna una búsqueda de un encuentro en igualdad entre las diferentes culturas.

### Marco Teórico

De esta manera las interacciones se establecen entre un grupo de minorías y la población nativa, en las que de acuerdo a Sabater y Berry (1996), puede provocar cuatro tipos de situaciones actitudinales: integración, asimilación, separación o marginación, como se explican a continuación:

- **Integración.** Se produce cuando se conserva la identidad cultural y las costumbres de las personas procedentes de otro país diferente al nuestro.

Por medio de la integración lo que se pretende es buscar un lugar de intercambio mutuo y respeto consiente, que nos permita valorar y luchar por el establecimiento de relaciones positivas entre nosotros como sociedad mayoritaria de acogida, y ese grupo de personas pertenecientes al colectivo inmigrante que han venido a residir a nuestro país. Supone considerar su presencia como un enriquecimiento tanto social como cultural.

- **Asimilación.** Tiene lugar cuando no se conserva la identidad cultural y las costumbres de las personas extranjeras, pero se buscan y valoran las relaciones positivas. De tal forma que, el inmigrante debe tratar de buscar las fórmulas para adaptarse y adquirir las costumbres de la sociedad de acogida, como única vía de aceptación dentro de su nuevo entorno vital. Esa fórmula pasa por admitir la cultura y las costumbres de la sociedad de acogida de forma incondicional. Este es el modelo más común entre inmigrantes y autóctonos.

## Marco Teórico

- **Separación.** Se da cuando se conserva la identidad cultural y las costumbres, pero se evitan las relaciones positivas. La separación es uno de los efectos del relativismo cultural. Así por medio de la separación se establecen unas bases de respeto a las culturas minoritarias, pero siempre y cuando no interfieran, ni intenten modificar la cultura de la sociedad autóctona. Este es un tipo de actitud claramente negativa que se resume en la frase, *“no me importa que estén aquí, siempre que no molesten”*.
- **Marginación:** es el rechazo más directo y absoluto hacia la diversidad cultural y todo lo que representa. Se produce cuando ni se conserva la identidad cultural y las costumbres, ni se favorecen las relaciones positivas con las personas procedentes de otros países distintos al nuestro. Este tipo de actitud es el que llevó al intento de exterminio de otras culturas.

De acuerdo con estos enunciados, se puede decir que en fusión a la predisposición que los futuros maestros posean hacia la interculturalidad, se generaran los comportamientos ante las diversas situaciones multiculturales que surjan en el contexto educativo, como así lo constatan las aportaciones de Kraus (1995).

### 2.3. PREJUICIOS Y ESTEREOTIPOS

En estrecha relación con los aportes teórico de las actitudes, en las interacciones entre grupos suelen estar presente de forma implícita ciertos procesos perceptivos que

Marco Teórico

solemos utilizar para simplificar nuestras interacciones y comportamientos en el ámbito social (Tajfel, 1984), en la que solemos incluir procesos de categorización dando lugar a los estereotipos (Fernández, 2008).

Tales actitudes han sido motivo de investigación por innumerables autores, sin embargo para efecto de la presente investigación hacemos referencias con las que a juicio del investigador se aproximan al interés del tema en cuestión.

Rodríguez (2004), define al estereotipo como el conjunto de creencias compartidas, que se le atribuyen a un grupo humano, es decir, es una imagen mental, muy simplificada, sobre personas o instituciones, compartida en sus características esenciales por un gran número de población.

Pastor, Zamorano, Gil y otros (2009), lo definen como un creencias referidas a grupos que se crean y se comparten en y entre los grupos de una cultura; constituyen un conjunto de atributos o características asignadas a un determinado grupo social.

Otros autores (Fernández & Fernández, 2006; Harrinson & Belcher, 2006; Huici, 2001), refieren que el estereotipo surge como un proceso cognitivo que confiere una serie de característica a los miembros de un grupo social en base a la percepción o a la creencia que se tiene de un grupo. Meyer (1993), y Pastor (2010), señalan que cuando este estereotipo se fundamenta en conclusiones erróneas o conclusiones escasas,



Marco Teórico

limitadas y manipuladas, se tiende a generar un estereotipo alejado de la realidad, describiendo características que son desfavorables y negativas.

Cano y Ros, (1994), citado por Pastor (2010; 40), presenta una clasificación de las definiciones en tres vertientes:

**Vertiente Emotiva:** Concibe el estereotipo como un proceso perceptivo rígido, vinculado al prejuicio que funciona como un mecanismo de defensa destinado a proteger a personalidades vulnerables.

**Vertiente Cognitiva:** es la que ubica al estereotipo dentro del proceso normal de percepción y, especialmente, en el marco de la categorización, destacando su función de economía perceptiva y simplificación de la realidad.

**Vertiente Social:** es aquella que entiende la estereotipia unida a sus funciones sociales, como son el intento de comprender los acontecimientos sociales; la justificación de las acciones respecto a los exogrupos; y la diferenciación positiva del endogrupo respecto al exogrupo.

En definitiva que los diferentes referentes, nos develan las comunes actitudes negativas, poco fundadas y generalizadas presente en las sociedades de acogida, ante la diversidad cultural y que marcan distancia entre las personas procedentes de diversas cultural y el grupo mayoritario.

Marco Teórico

Sin embargo Álvarez (1999), Cea (2005), Pohan (1996), consideran que estas actitudes de rechazo, no suelen ser manifiestas, sino que tienen un carácter sutil, debido a que socialmente no están bien valoradas, e incluso tales actitudes pueden existir entre los docentes. Lo que nos hacen ver que los docentes en las escuelas infantiles no escapan de esta situación, porque aunque entre los niños las diferencias culturales no determinan sus relaciones, están en un entorno entre adultos significantes que demandan de relaciones de respeto, tolerancia y reconocimiento, y que de alguna manera las actitudes que existan entre las personas de su entorno, inciden en la construcción de su identidad personal.

Por otra parte Fernández (2006:187), refiere que:

La inclusión de determinados atributos negativos en el estereotipo de las personas de culturas diferentes o grupos minoritarios, nos conduce a considerar dos posibles desenlaces de interés: el prejuicio y la discriminación hacia esas personas. El estereotipo podría añadir a sus funciones la confirmación y justificación de una cierta hostilidad hacia los componentes del grupo social o cultural al que no pertenece. Lo que a su vez determinará estipuladas actitudes, creencias y prácticas y un amplio rango de circunstancia en relación con estas personas [...] El prejuicio se sustenta en el ámbito afectivo [...] se manifiesta por tanto a través de valoraciones negativas sobre determinadas personas en virtud de su inclusión o pertenecía al grupo de personas de otra cultura.

### Marco Teórico

En otras palabras, el prejuicio se refiere a las opiniones preconcebidas o actitudes mantenidas por un grupo de personas con respecto a otras, basadas en creencias o supuestos rígidos y renuentes al cambio. Es el componente afectivo de la actitud. Y de acuerdo con varios autores (Espinosa, Calderón-Prada, Burga, & Güímac, 2007) se representa mediante una actitud hostil hacia los miembros de un exogrupo, que se vería reflejada a través de pensamientos, conductas y afectos negativos hacia esos grupos y sus miembros.

La discriminación alude a la conducta real, son las actividades que se exhiben para descalificar a los miembros de un grupo, comportamientos negativos, injustificables de desigualdades hacia los extranjeros a partir de estereotipos previos (Allport, 1977; Austin, 2004; Gómez, 2003; Navas, 97; Pastor, 2010; Stephna & Stephan, 2004).

En definitiva que los conceptos de estereotipo, prejuicio y discriminación, atribuyen un carácter negativo en cualquier persona, y con mayor vulnerabilidad en la infancia de los niños procedentes de otras culturas, no sólo por las potenciales implicaciones en el ámbito académico y de relaciones interpersonales, sino porque la visión negativa de estos niños puede afectar el proceso autoperceptivo, conduciendo hasta su autoestima reducida y contribuir incluso a la aceleración de un proceso negativo, como inadaptación social, fracaso escolar, o problemas de comportamiento (Fernández, 2006).

Marco Teórico

Por ello es imprescindible que los maestros que asisten la educación durante la infancia, posean una formación no sólo en la dimensión cognitiva de la mera práctica pedagógica, sino las implicaciones que consigo tienen una formación integral, que considere y atienda a la diversidad desde el respeto a la diferencias, la verdadera aceptación hacia la multiculturalidad, con capacidad reflexiva y autoconocimiento de su forma de percibir y comunicar.

#### **2.4. RAZA Y RACISMO**

La palabra “raza” como concepto científico ha sido un término considerablemente discutido en el ámbito de las Ciencias Sociales, y en la actualidad prevalece la idea ampliamente aceptada de que la raza no existe.

Este hecho ha dado lugar a que se empiece a hablar de otro concepto, la “*racialización*”, el cual es utilizado para explicar los procesos de clasificación que producirían las diferentes “razas” (Barot & Bird, 2001, p. 602). La racialización hay que entenderla como el proceso de construcción de identidades y significados “raciales”, donde la “*raza*” es un complejo fluido, inestable de significados sociales, en constante transformación por conflictos sociales (Gimeno, 2004).

En este sentido Pastor (2010), refiere que cualquier definición propuesta sobre el racismo tiene alcance científico y político, dada la fuerte carga negativa del mismo, debido a su relación histórica con movimientos y acontecimientos sociales y políticos,

Marco Teórico

caracterizados por las prácticas discriminadoras, segregadoras e incluso exterminadoras de *razas* específicas.

Gimeno (2004; 437), define al racismo como discurso ideológico, interpreta realidades, las define y redefine en la discusión polémica de las personas miembros de la sociedad en general, produciéndose por medio de la interacción social, siendo su componente más elemental el habla. Es producido en grupos y está afectado por la posición social de quienes interactúan, elaborándolo de tal forma que esta actitud negativa de categorizar a las personas, se dirige normalmente hacia los miembros de minorías étnicas (Pedersen, 2003).

Por su parte Ridley (2005, p.29), define el racismo como “cualquier comportamiento o patrón de comportamiento que tiende a denegar sistemáticamente el acceso a oportunidades o privilegios a los miembros de un grupo racial, mientras perpetua el acceso a oportunidades y privilegios a los miembros de otro grupo racial”.

Javolay (1994, p.19), expresa que la palabra racismo está referida a “las actitudes y comportamientos negativos hacia otras personas por causa de su raza”. Alvite (1995), y Gómez García (2001), se refiere al racista como toda aquella persona que cree en la existencia de razas diferente dentro de la especie humana, siendo un fenómeno universal de rechazo social o colectivo, a personas de diferentes etnias. Es decir actitudes de rechazo a los sujetos originarios o provenientes del extranjero.

Marco Teórico

Sin embargo aunque en todos los tipos de racismo es posible observar algunos elementos comunes, como el desprecio y la desvalorización del exogrupo, alegando diferencias biológicas o culturales. En la actualidad se viene hablando con insistencia de una nueva tendencia en este sentido, una nueva y particular forma de sentimiento racista, que surgió y fue apreciada en un primer momento en los Estados Unidos, y que con posterioridad se ha ido incorporando en Europa, cuyas peculiaridades han sido, y continúan siendo, ampliamente discutidas (Gómez, Berrocal y Navas, 2000; Javaloy, 1994; Navas, 1997).

De hecho, hablar de racismo explícitamente en la sociedad actual es complicado y comprometedor, ya que políticamente hablando, se rechaza la expresión abierta de comportamientos discriminatorios en función a la raza, religión, la cultura o la etnia, lo que hace que las personas racistas intenten mantener la discreción, de no mostrarse abiertamente como tal. Pero en el significado tradicional de la palabra, el racista se caracteriza por una creencia en la superioridad del propio grupo, en comparación del resto del grupo considerado como inferior (Pastor, 2010).

Esta abstención de mostrarse racista ha provocado lo que se denomina la ambigüedad del racismo (Rueda & Navas, 1996; 32), volviéndose hacia actitudes estereotípicas y prejuiciosas menos evidentes, pero más sutiles y encubiertas (Feagin, 2000), pero que suelen ser tan pernicioso como el que se manifiesta de forma abierta y explícita, siendo en muchos aspectos, incluso más peligroso y perjudicial (Rabow, 2006).

Marco Teórico

En este sentido las nuevas expresiones hacia los exogrupos por cuestiones de raza, no se traducen en comportamientos manifiestos de odio, sino en comportamientos de “incomodidad, inseguridad, disgusto y hasta miedo, lo cual tiende a provocar evitación más que conductas destructivas” (Navas, 1997, p.p. 224), es decir, se caracteriza por emplear un sistema de opresión no física, sino más bien simbólica, invisible (Cross, 2005).

De manera más específica Pettigrew (1989, pp.297-299) destaca tres perspectivas teóricas:

**Teoría del racismo simbólico;** se apoya en el aprendizaje social para explicar que todas las personas seguimos discriminando a los miembros de grupo minoritarios, pero de forma más sutil e indirecta [...] **Teoría Psicohistoria;** considera que el nuevo racismo es una evolución histórica, apoyada en los acontecimientos históricos, que ha permitido pasar de un racismo aversivo a otro más frío y distante [...] Y la **Teoría Sociológica;** Justifica esta nueva forma de prejuicio, apoyándose en los intereses de las clases sociales [...].

Tales aportaciones siguen ratificando, que indistintamente de la forma en que se presenten las actitudes negativas hacia la multiculturalidad, está ahí la discriminación racista, produciendo el mismo daño y marcando las mismas distancias, y sólo en base a creencias, a preconcepciones no fundadas, pero sostenidas, y que en la actual Europa

Marco Teórico

globalizada Pettigrew y Meertens (1995), lo denominan Racismo Manifiesto y Racismo Sutil.

## **2.5 RACISMO MANIFIESTO**

Pettigrew y Meertens (1995), expresa que el racismo manifiesto está más vinculado a la forma tradicional del racismo, el cual es vehemente, cercano y directo, se encontraría determinado por dos componentes fundamentales, inherentes a cada persona, como son:

- ✓ Percepción de amenaza y rechazo del exogrupo. Consiste en la creencia de la inferioridad genética de los miembros pertenecientes al grupo minoritario, la cual explicaría cualquier desventaja del exogrupo, negando así la discriminación.
- ✓ Oposición al contacto íntimo con los miembros del exogrupo. Consiste en una resistencia emocional a las relaciones íntimas con personas del exogrupo.
- ✓ Negación de emociones positivas hacia el exogrupo. No se admite la existencia de sentimientos negativos hacia los miembros de las minorías étnicas o culturales, para no ser etiquetados de racistas, pero el estereotipo negativo y el prejuicio se manifiestan no teniendo sentimientos positivos hacia ellos.



Marco Teórico

## 2.6 RACISMO SUTIL

Pettigrew y Meertens (1995), refieren que el racismo sutil, por su construcción social, condicionado por los discursos tolerantes, democráticos y de aceptación, es una actitud más compleja, porque no suele manifestarse de forma consciente y se refieren a este como la forma más moderna e indirecta de entender el racismo, el cual está encubierto bajo preconcepciones sociales, siendo más indirecto y no tan fácilmente reconocible. Y distinguen tres causas responsables de la formación y aparición de este tipo de estereotipación racial sutil, que son:

- ✓ **Defensa de los valores tradicionales.** Se consideran aceptables aquellas conductas que concuerdan con los valores tradicionales del endogrupo o grupo mayoritario, lo que les lleva a culpabilizar a las víctimas del racismo de su propia situación, ya que se cree que no se acogen a las normas y valores de la mayoría, es decir, no se integran porque no quieren aceptar las normas establecidas en la sociedad de acogida.
  
- ✓ **Exageración de las diferencias culturales.** La situación de desventaja de las minorías ya no se atribuyen a su inferioridad genética, sino a sus particularidades culturales. Las diferencias pueden existir, pero el prejuicio sutil las exagera, con lo cual, el exogrupo se percibe como “gente aparte” completamente distinta al endogrupo.

Marco Teórico

- ✓ **Negación de emociones positivas hacia el exogrupo.** No se admite la existencia de sentimientos negativos hacia los miembros de las minorías étnicas o culturales, para no ser etiquetados de racistas, pero el estereotipo negativo y el prejuicio se manifiestan no teniendo sentimientos positivos hacia ellos.

Esta forma de estereotipar, el individuo se va alejando de aquellas posturas prejuiciosas más tradicionales, manifiestas y explícitas, para apoyarse en aquellas otras más sutiles, indirectas, pero con similar capacidad de exclusión (Pettigrew & Meertens, 2001), y más difíciles de identificar. Ya que, lo que se pretende con esa actitud es ocultar un estereotipo racista hacia la diversidad cultural, que ante ciertas situaciones contextuales puede convertirse en manifiesto (Fernández y Fernández, 2006).

## 2.7 MULTICULTURALIDAD E INTERCULTURALIDAD

A lo largo de la revisión bibliográfica realizada se evidencia que existen diversas posturas en cuanto a los términos multiculturalidad e interculturalidad, sin embargo no es objeto de investigación en este trabajo, discrepar acerca de los términos y las diferentes concepciones, sino conocer y comprender los términos como base o referencia para adéntranos en las concepciones educación intercultural.

En cuanto a la multiculturalidad López R (2006), en el ámbito anglosajón, se refiere a todas las diferencias de perspectiva moral o identidad personal basada en la pertenencia de un grupo a otro, haciendo prevalecer el concepto de la diferencia y

Marco Teórico

dando cabida a cuantos modelos se planteen su explicación, sea esta de la posición ideológica que sea.

Por su parte otro grupo de autores (Besalú, 2002; Garreta, 2003; López, 2006; Sabriego, 2002), la multiculturalidad solo se refiere a un hecho en el que una o más culturas coexisten. Sin embargo es a partir de los espacios multiculturales, donde se generan las interacciones entre las culturas.

En el documento Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural (2006), el término multiculturalidad se refiere a la naturaleza culturalmente diversa de la sociedad humana, no remite únicamente a elementos de cultura étnica o nacional, sino también a la diversidad lingüística, religiosa y socioeconómica. Es un concepto dinámico y se refiere a las relaciones evolutivas entre grupos culturales, definiéndola como la presencia e interacciones equitativas de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo.

Se refleja en las definiciones, enfoques diferentes: la multiculturalidad hace referencia a un concepto que cualifica a ciertos fenómenos sociales o educativos (Piña, 2001). Pero por otra parte es un término más descriptivo o sociológico, en cuanto pretende reflejar una realidad innegable y el término intercultural (García G, 2004; en Medina, et al. (2004).

### Marco Teórico

La perspectiva interculturalidad dimensiona cuestiones relativas a la comunicación y al diálogo intercultural y prioriza la búsqueda de lo común y de acciones cooperativas, a partir de la comprensión y la identificación con el otro. Plantea la integración curricular de la diversidad cultural, frente a un tratamiento fenomenológico y puntual de la misma, así como la superación de la identificación de la educación intercultural, con la educación compensatoria (Peña, 2006). Es un término más prescriptivo, o pedagógico, más orientado a lo que debe existir (García Garrido, 2004; en Medina, et al. (2004).

De cualquier forma, las diferencias en los enfoques entre multiculturalidad e interculturalidad, reflejan los cambios que se han producido en torno a la diversidad cultural y su abordaje, fundamentalmente en el ámbito educativo, dado que cultura y educación están íntimamente relacionadas, pues ambos configuran los marcos de referencia de nuestra manera de pensar, actuar, y nuestras creencias, en la sociedad, y la Cultura, fenómeno colectivo e histórico que no puede existir sin una continua transmisión y enriquecimiento mediante la educación.

De aquí la importancia que tales procesos sean abordados desde el ámbito educativo, ya que como lo señala Sales y García (1997), el tema central de dichos planteamientos, es intentar modificar la cultura escolar para que se propicie la igualdad de oportunidades de todos los grupos en ella representado; el respeto a la pluralidad dentro de un marco democrático de decisiones y de espacios de diálogos y comunicación entre los diversos colectivos sociales.

### **3 LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL**

#### **3.1 DE LA MULTICULTURALIDAD A LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL**

Al mismo tiempo que se va transformando la sociedad española, con el surgimiento de los fenómenos migratorios, el Sistema Educativo implementa políticas, orientadas a dar respuestas a la diversidad cultural.

El Ministerio de Educación y Ciencia (1987), conjuntamente con la participación de distintas Universidades nacionales, realizaron el primer seminario sobre interculturalismo y educación, y a partir de este surgen sucesivos encuentros y trabajos de investigación que han dado origen a los diferentes modelos educativos para atender a la diversidad cultural, orientado en dos posturas, o paradigmas; la educación multicultural y la educación intercultural y con ellos sus críticas y posturas antagónicas, al igual que las establecida en los términos puramente intercultural o multicultural descrito en el apartado anterior.

En el ámbito anglosajón, el término multicultural de acuerdo a Pina (2001), es entendido como un gran paraguas que cubre a los diversos paradigmas o modelos que pueden darse para abordar la multiculturalidad en las distintas sociedades, desde el modelo asimilacionista al sociocrítico, o multiculturalismo teórico, incluyendo al pluralismo cultural. Y aplicado a la educación, en Europa tenía un sentido meramente

### Marco Teórico

descriptivo, que servía para identificar los espacios educativos donde coexistían personas pertenecientes a dos o más culturas.

Por su parte López (2006), expresa que el paradigma de la educación multicultural se refiere exclusivamente a una educación que se da en una situación en la que se yuxtaponen diversas culturas, sin que entre ellas se produzca ningún tipo de intercambio. Y sustentándose en Sabariego (2002), se aborda directamente la diversidad etnocultural, presente en la escuela, asumiendo educativamente “el derecho a la diferencia”, pero sin superar la segregación, la asimilación, ni la compensación, poniendo en peligro el consenso social, tratando a los grupos como entidades monolíticas y obviando el tratamiento de las desigualdades reales en nombre del pluralismo.

Sin embargo muy a pesar de las críticas, este paradigma se convirtió en la base para impulsar una educación en términos de interculturalidad, ya que las relaciones interculturales en los contextos educativos, se generan a partir de la convivencia multicultural.

Por otra parte el paradigma intercultural expresa un compromiso en el desarrollo de unas relaciones interétnicas e interculturales positivas, la valoración y la diversidad cultural y la afirmación que esa dinámica intercultural educativa es para todos, ya que implicaba el reconocimiento implícito de una sociedad orientada hacia la interculturalidad (Pina, 2004).

### Marco Teórico

Bajo este enfoque se asume la diversidad cultural de las sociedades actuales como un hecho, garantizando el derecho a ser diferente, posibilitando un respeto hacia las minorías y una comunicación entre culturas que están presentes en un determinado contexto (Del arco, 1998).

Por su parte, Aguado (2003: 125) en su definición describe las bases sobre la que se persigue este paradigma:

Enfoque educativo basado en el respeto y valoración de la diversidad cultural, dirigido a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto, que propone un modelo de intervención, formal e informal, holístico, integrado, configurador de todas las dimensiones del procesos educativo en orden a lograr la igualdad de oportunidades/ resultados, la superación del racismo en sus diversas manifestaciones, la comunicación y competencia multicultural.

Por tanto la educación intercultural, surge como una respuesta a la realidad social multicultural actual y su propósito está orientado a mejorar la capacidad de comunicación y comprensión entre las personas de las distintas culturas (Bernal, Muñoz, 2002; Rodríguez, 2002).

Esta postura han generado progresivamente que las relaciones interculturales generan mayores acercamientos, no obstante en la realidad de las escuelas españolas, aun existe distancia entre lo que plantea el paradigma intercultural y la realidad. Ya que

Marco Teórico

establecer verdaderas relaciones interculturales en el contexto escolar, implica abandonar concepciones erróneas que aún permanecen hacia la diversidad. Sin embargo la mirada desde la riqueza de las diferencias es un reto para la educación intercultural, Domínguez (2006).

Pero la realidad de estos supuestos educativo va más allá de lo conceptual, y reclama su verdadera presencia en las escuelas españolas, desde el Ciclo de Educación Infantil, pasando por los escenarios de la Educación Primaria, Secundaria y hasta la Educación Superior. Por tanto, bajo este enfoque es necesario conformar en la escuela una cultura y unas estructuras de participación, con poder real en la toma de decisiones, una actitud de tolerancia y la convicción que lo diverso puede ser enriquecedor.

### **3.2. ¿PARA QUÉ LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL?**

No sólo desde el discurso es posible lograr una verdadera educación intercultural, para ello han de plantearse objetivos claramente definidos que oriente la puesta en marcha de tales planteamientos en el contexto escolar en diversidad cultural, como así lo destacan varios autores (Aguado, 1999; Galino y Escribano, 1990; García & Sáez, 1998) al expresar que la educación intercultural debe estar orientado a:

- Reconocer y aceptar la diversidad cultural de la sociedad actual y defender la igualdad de oportunidades para todos los grupos etno culturales.



Marco Teórico

- Aplicar los principios democráticos de justicia social, favoreciendo la participación democrática.
- Analiza las desigualdades sociales entre los estudiantes.
- Estimular y facilitar el éxito académico de todos los estudiantes, proporcionando una educación equitativa.
- Ofrecer a los estudiantes la oportunidad de ser críticos y productivos miembros de una sociedad democrática.
- Promover la acción social frente al racismo.
- Valorar y aceptar la diversidad cultural como un elemento positivo para todos los ciudadanos.
- Facilitar los contactos e interacciones entre grupos culturales diversos dentro y fuera de la escuela para desarrollar la capacidad de funcionar eficazmente en medios multiculturales.
- Apoyar cambios no solo ideológicos, sino políticos, económicos y educativos que afectan a todos los ámbitos de la vida diaria.
- Propiciar la adquisición de estrategias interculturales en todos los procesos de enseñanza aprendizaje y contribuir a la formación de profesores multiculturales.
- Extender la propuesta a todos los ámbitos sociales, no solo a lo educativo y en éste, no solo como atención a minorías o inmigrantes, sino a todos y cada uno de los participantes en educación.

Marco Teórico

- Atender perfectamente a la calidad de las relaciones más que a los medios y apoyos puestos en juego.
- Introducir nuevas estrategias en el aula, metodológicas, formación del profesorado, en el clima escolar y en las relaciones con los padres y comunidad.

A tales efectos Aguado (2003), refiere que la eficacia de la educación intercultural dependerán en gran medida en que las actuaciones sean coherentes con el análisis de las necesidades individuales y comunitarias propias del contexto específicos en el que se implantan, pero también en que se den en combinación con otras medidas estructurales más a la del ámbito escolar.

Para la presente investigación, estos aportes de la educación intercultural constituyen un marco fundamental ya que a partir de los objetivos que se plantea la educación intercultural, se aproximan las necesidades de desarrollo de la competencia intercultural en la formación inicial del profesorado y en este caso concreto en los futuros profesores de la Educación Infantil.

Marco Teórico

#### **4 LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO EN LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL**

Al mismo tiempo que surge la educación intercultural como respuesta a la realidad multicultural de la sociedad actual, surgen investigaciones referidas a la formación del profesorado ante la interculturalidad (Domínguez,2008; García ,2003; Le Maties,2002; García & Moreno,2002; Jordán, 2004, López, 2006; Melnick y Zeichner, 1998) y todas ellas coinciden en destacar la necesidad e importancia de asegurar una formación del profesorado, que los capacite frente a la compleja educación intercultural, dándole importancia a la capacidad reflexiva, las percepciones y concepciones ante la diversidad cultural, la investigación acción, la comprensión de procesos políticos, sociolingüísticos, culturales y psicológicos en los que el alumno está inmerso.

Al respecto Melnick y Zeichner (1998), afirmaban que la formación del profesorado para la diversidad, debería ser responsabilidad de toda la institución educativa, y estar presente en todo el sistema educativo en general, tanto en asignaturas obligatorias como en optativas, en educación experimental o en opciones de aprendizaje práctico, así como en cada aspecto del programa para la formación del profesorado.

Le Metais (2002), subraya que uno de los retos más destacados en la formación inicial y continua, debe ser preparar a los profesores en diversas soluciones, ante las cambiantes necesidades de los estudiantes, para aportar nuevas posibilidades a todas las personas, y que dicha formación debería llevarse a cabo dentro de unos marcos

### Marco Teórico

interdisciplinarias y multi-institucionales que permita a los profesores tratar los problemas que van surgiendo, posiblemente conflictivos, que llevan a cuestionarles sus valores y supuestos profesionales y personales.

Bajo estas premisas, la formación inicial del profesorado debe ser transformada en cuanto a los estilos de enseñanza, la planificación de las materias, la organización de la docencia, la metodología, entre otros y afectando no solo la incorporación de nuevas materias, relacionada con la diversidad, sino a la filosofía que subyace en cualquier materia formativa vista desde una perspectiva relacional e interdisciplinaria (García, 2002).

Las necesidades en el cambio de formación planteada por la citada autora corresponden con otros planteamientos (Gay, 1986, Jordán, 2004; y Marcelo, 2000), en los que reconocen la carencia de una mínima preparación formal en la mayor parte de los países europeos y lamenta el predominio de voluntarismos personales.

Proponen que dichos cambios deben ser tanto estructural, como relacional, que contemplen: la competencia cognitiva en teoría de la Educación Multicultural; el conocimiento y compromiso respecto de la filosofía de la Educación Multicultural; el conocimiento de las culturas en contacto; la competencia pedagógica, así como el planteamiento de algunas áreas formativas comunes a todo el profesorado entre las que destaca: el análisis, reconocimiento y reflexión de sus propias actitudes ante la

Marco Teórico

diversidad, la formación en contenidos actitudinales y valores, convivencia multicultural y la convivencia escolar y aprendizaje de otras culturas.

De una manera más concreta y resumida se presenta unas tablas extraídas de López y López (2002), en López (2006; 99-101), con los criterios para la elaboración de programas de formación en la dimensión intercultural, como se muestra en la tabla 10.

Tabla 10. Criterios para la elaboración de programas de formación En la dimensión intercultural (López 2006).	
Autor/a	Criterio
Burstein y Cabello (1989)	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Capacidad para examinar sus creencias acerca de la influencia de la cultura sobre el alumnado y sobre ellos.</li> <li>✓ Adquisición de conocimientos acerca del alumnado culturalmente heterogéneo.</li> <li>✓ Adaptación de la instrucción a las necesidades diversas del alumnado.</li> </ul>
Noordhoff y Kleinfeld (1991, 1993)  Tabachnick y Zeichner (1993)	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Refuerzo de las relaciones entre escuela y Universidad con el fin de participar en la toma de decisiones respecto a las metas del programa, procedimientos y evaluación.</li> <li>✓ Implicación activa del profesorado, resolviendo problemas y manejando un repertorio de estrategias dirigidas a la intervención.</li> <li>✓ Necesidad de explorar y buscar significados en las clases multiculturales y uso de la narrativa como discurso social.</li> <li>✓ Atención a las aulas multiculturales y al contexto de la comunidad.</li> <li>✓ Diseño de instrucciones que permitan establecer conexiones entre las asignaturas académicas y las experiencias del alumnado culturalmente diferente, favoreciendo la igualdad de oportunidades. Aprendizaje sobre como aprender del alumnado, de la comunidad y de la experiencia práctica.</li> </ul>
Kailin (1994)	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Conocimiento del racismo institucional.</li> <li>✓ Conocimiento del racismo individual.</li> </ul>

Tabla 10. Criterios para la elaboración de programas de formación en la dimensión intercultural (López 2006).

Autor/a	Criterio
Cochran-Smith (1995)	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Reconsideración de la experiencia y el conocimiento personal del profesorado como aspectos relevantes al enfrentarse a los dilemas de la diversidad cultural.</li> <li>✓ Situación de la enseñanza dentro de la cultura de la escuela y la comunidad.</li> <li>✓ Análisis de las oportunidades de aprendizaje de los niños, basándose en estudios a pequeña escala sobre sus escuelas y aulas.</li> </ul>
Melnick y Zeichner (1998)	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Toma de conciencia de las propias creencias.</li> <li>✓ Desarrollo de habilidades de observación, análisis y diagnóstico.</li> <li>✓ Desarrollo de habilidades de colaboración y comunicación.</li> <li>✓ Competencia en el uso de pensamientos de diferentes fuentes.</li> <li>✓ Capacidad de auto evaluación y consideración de la evaluación de los demás.</li> <li>✓ Desarrollo de la comprensión de la dimensión intercultural de las vidas de las personas y su impacto en la enseñanza.</li> <li>✓ Desarrollo de habilidades de análisis de los sistemas educativos y su impacto en el contexto educativo.</li> <li>✓ Competencia para preguntarse sobre el contenido de la educación.</li> </ul>
López López (1996, 1997) y Sánchez Fernández (1999)	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Configuración de una mayor sensibilidad y toma de conciencia hacia la diversidad cultural, étnica, religiosa, etc.</li> <li>✓ Favorecedor de la necesidad de entendimiento entre los distintos grupos humanos provocando sentimientos de tolerancia, solidaridad, respeto, etc.</li> <li>✓ Facilitación de experiencias que posibiliten las relaciones y el intercambio de vivencias para valorar y superar prejuicios, estereotipos y demás asunciones culturales.</li> <li>✓ Facilitación de experiencias que posibiliten las relaciones y el intercambio de vivencias para valorar y superar prejuicios, estereotipos y demás asunciones culturales.</li> <li>✓ Creación de situaciones que promuevan el ejercicio de la reflexión crítica como forma de trascender la propia conformación cultural y contribuir en la clarificación de las posibles divergencias entre las teorías explícitas y las teorías en uso.</li> <li>✓ teorías en uso.</li> <li>✓ Favorecedor de la adquisición de estrategias que faciliten el diseño, desarrollo y evaluación de un currículo intercultural y facilitación de la creación de organizaciones espacio-temporales y climas de trabajo desde los que realizar tratamientos creativos y no violentos de los conflictos.</li> </ul>

Marco Teórico

Se evidencia así, que todos los criterios expuestos tiene en común la propuesta en práctica de un proceso de reflexión, la adquisición de habilidades relacionadas con la comunicación y la comprensión intercultural, el desarrollo de competencias referidas a la elaboración de un currículo intercultural y la apropiación de estrategias para la intervención educativa en contextos multiculturales.

Sin embargo pareciera que existe una brecha entre los planteamientos surgidos de los mencionados autores y la realidad formativa del profesorado, ya que en posteriores investigaciones (Aguado, 2003; Essomba, 2007; Esteve, 2004; Garrmon, 2004; Jordán, 2007; Lawrence, 2005; Leiva, 2008; Soriano, 2008; Uscategui y Del Valle, 2008), se refleja que el profesorado concibe la educación intercultural como una propuesta educativa de gran interés y potencialidad, y reconoce la diversidad como algo positivo y enriquecedor, pero en la práctica esa visión es concebida como problemática y deficitaria (Aguado, Gil & Mata, 2008; Lewis, 2001, Leiva, 2008).

Por otra parte Hidalgo e Hidalgo (2007), refiere que poco se hace desde las Universidades, por lograr una adecuada educación intercultural, consecuencia de lo cual, los docentes, declaran no estar formados para afrontar este reto. Otros estudios (Causey, Thomas & Armento, 2000; Cockrell, Placier, Cockrell & Middleton, 1999; Ippolito, 2007; López, 2006; Pecek, Cuk & Lesar, 2008), reflejan que no se aborda de forma explícita el desarrollo de las competencias interculturales, por tanto continuaban

Marco Teórico

manifestando la necesidad de optimizar los programas de formación para atender a la educación intercultural, acorde a las necesidades reales del entorno.

Observando los planteamientos de los diferentes autores en el tiempo, en más de una década, nos preguntamos si han surgido cambio en los actuales momentos de la formación del profesorado ante la educación intercultural, y las transformaciones en los modelos de los planes d estudio.

Concretamente en esta Tesis, surge de incógnita en nuestra investigación ¿si en los actuales momentos en la Universidad Castilla La Mancha a través de los planes de estudios, se promueven una formación para el desarrollo de la competencia intercultural en los futuros maestros en Educación Infantil, acorde con la realidad social multicultural?



Marco Teórico

## **5 LA CONSTRUCCIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL MAESTRO DE EDUCACIÓN INFANTIL**

Como se ha venido mencionando a lo largo del presente trabajo, la educación tiene un reto ante la nueva realidad social multicultural. En este sentido, los profesores somos quienes hacemos frente al desafío de trabajar entre culturas, atendemos a sus particularidades y propiciamos un intercambio a partir de las diferencias y las semejanzas culturales de los estudiantes, sus padres, los demás miembros de la comunicad educativa.

En este sentido, se requiere que los maestros desde su formación inicial desarrollen las competencias profesionales, y específicamente la competencia intercultural, que les capacitan para el desempeño de calidad de los procesos de enseñanza ante este nuevo entorno multicultural.

Estas exigencias de formación en el maestro de Educación Infantil, dado la realidad multicultural de las escuelas, es inspiradora de nuestra Tesis, por ello, en este apartado presentaremos los aspectos teóricos más relevantes de interés para nuestro estudio de la competencia intercultural.

### Marco Teórico

Chen y Starosta, (1996), define la competencia intercultural como la habilidad para negociar los significados culturales, y de actuar comunicativamente de una forma eficaz, de acuerdo a las múltiples identidades de los participantes.

A su vez, otros investigadores (Aguado, 2003; Cross, 2005; Lévy Leboyer, 1997 y Taylor, 2002), coinciden en definirla como una capacidad adaptativa de incluirse e integrarse en un entorno multicultural con interacciones eficientes.

Por su parte Meyer (1991), en Oliveras (2000; 38), en el ámbito de la lingüística, presenta una definición que engloba las anteriores aportaciones:

Identifica la competencia intercultural como la habilidad de actuar de forma adecuada y flexible al enfrentarse con acciones, actitudes y expectativas de personas de otras culturas. La adecuación y la flexibilidad implican poseer un conocimiento de las diferencias culturales entre la cultura extranjera, y la propia, además de tener la habilidad para poder solucionar problemas interculturales, como consecuencia de dichas diferencias. La competencia intercultural incluye la capacidad de estabilizar la propia identidad en el proceso de mediación entre culturas y la de ayudar a otras personas a estabilizar la suya.

Al analizar este enunciado encontramos un conjunto de referentes o indicadores que facilitan una mayor comprensión de dicha competencia:

Marco Teórico

- Se define como una habilidad, es decir que se aprende y se desarrolla.
- Se expresa en comportamientos y actitudes positivas hacia la interculturalidad, en términos adaptables o flexibles.
- Tales comportamientos y actitudes requieren conciencia de las diferencias existente entre las personas de las distintas culturas, y desarrollo de capacidades para la resolución de conflictos que surjan a consecuencia de las diferencias.
- Y demanda de habilidad empática.

En una definición más reciente Alred y Byran (2002), presentan a la competencia intercultural, como la capacidad de cambiar conocimientos, actitudes y comportamientos, con el fin de ser abiertos a otras culturas. Y en el ámbito educativo Rodríguez (2009), aporta que la competencia intercultural es un atributo transversal útil a todas las personas que trabajan en relación con personas de otras culturas y, por lo tanto, posible recurso para el ejercicio de la ciudadanía, o medio para el logro de la misma. Requiere un conocimiento cultural, un modo de pensar y unas habilidades, atributos y destrezas necesarios para el educador.

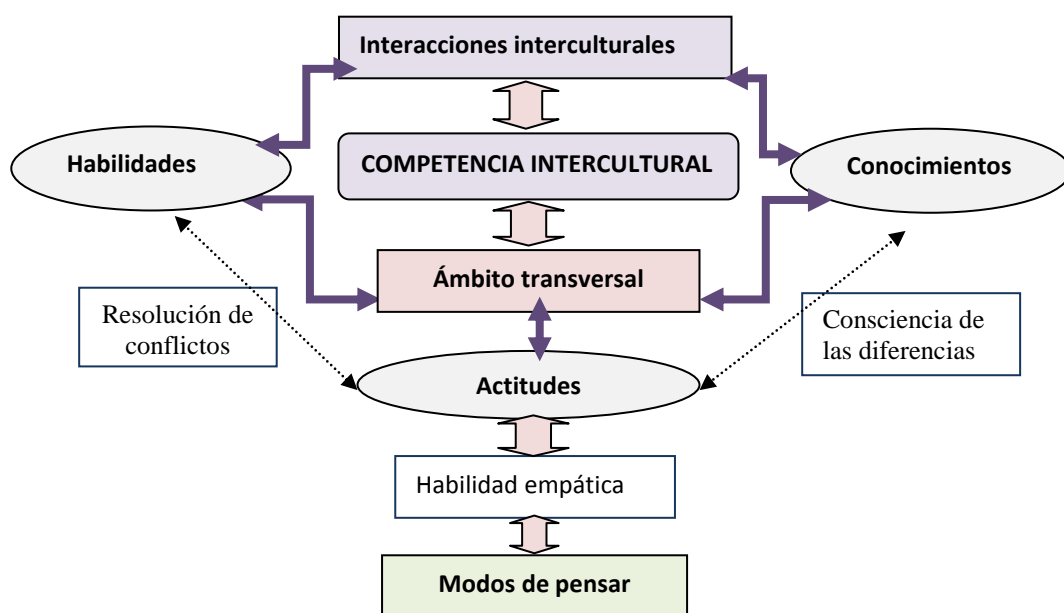
La citada autora deja ver en su definición, la importancia que el docente desarrolle habilidades sociales que le permitan comprender los valores, costumbres, actitudes y pensamiento de los estudiantes y mediar las relaciones entre ellos, así como el conocimiento y la consciencia de sus pensamientos, emociones y percepciones de la

Marco Teórico

propia cultura, y sus creencias con respecto a otras culturas, llevando a cabo un proceso de integración y transformación.

A partir de las anteriores aportaciones, podemos decir que la competencia intercultural está referida al conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes que de forma orquestada conllevan a desarrollar interacciones culturales efectivas, asegurando el reconocimiento y respeto por las diferencias y semejanzas, la habilidad empática, así como la habilidad para la resolución de problemas, ante los posibles conflictos que surjan entre las partes, y con igual capacidad ante la mediación en las interacciones culturales de otras personas. Siendo este último aspecto clave, fundamental en las capacidades que han de desarrollar los docentes en educación Infantil. Tales aspectos se representan de forma esquemática en la figura 3.

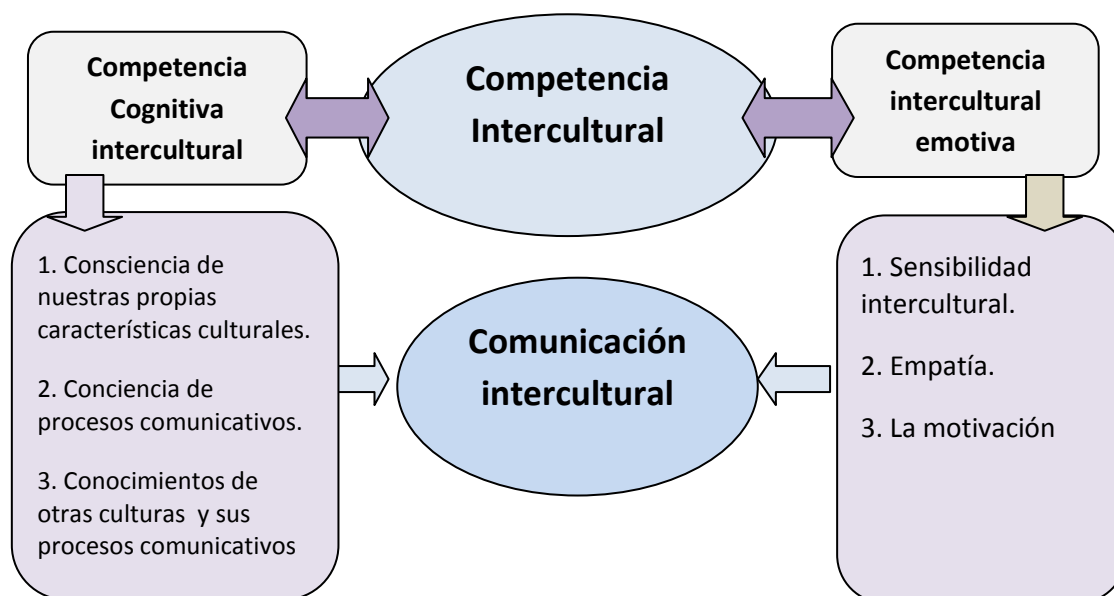
Figura 3. La competencia intercultural



Marco Teórico

De acuerdo a Rodrigo (1999) y Vilá (2006), para conseguir una competencia intercultural, se tiene que producir una simbiosis de los ámbitos cognitivos y emotivos, para la producción de una conducta intercultural adecuada, en coherencia con lo señalado por Chen y Starosta (1996), cuando define que la competencia intercultural se desarrolla sobre un componente cognitivo, un componente afectivo y un componente conductual, y todos en interdependencia, representado en la figura 4, y la cual se desarrollan a partir de los siguientes apartados.

Figura 4. Dimensiones de la Competencia Intercultural



### 5.1 COMPETENCIA INTERCULTURAL COGNITIVA

Chen y Starosta (1996), refiere que una persona posee una mayor competencia intercultural cognitiva, cuando tiene un alto grado de autoconsciencia y de consciencia

#### Marco Teórico

cultural. Implica conocimiento, comprensión y consciencia de los elementos culturales y comunicativos propios, y de otras culturas, que promueven una comunicación efectiva. Esta eficacia se basa en el grado de comprensión aceptable para las personas en interacción (Byram, 2000; Rodrigo, 1999; y Vilá, 2006).

De este modo el autoconocimiento cultural o consciencia de la propia cultura, es fundamental para la comprensión de la otra cultura, ya que si se reconoce la diversidad dentro del contexto cultural propio, se desarrollará mayor sensibilidad y comprensión hacia las personas pertenecientes de otras culturas.

Por otra parte, sentir que se posee cierto margen de conocimiento hacia otras culturas, disminuye la incertidumbre, y la posibilidad de los mal entendidos culturales, lo que permite generar mayor tolerancia hacia la diferencia y por ende mayor conciencia en los procesos comunicativos interculturales.

Sin embargo no se puede considerar el desarrollo de la competencia cognitiva intercultural, sólo por conocimiento de la cultura propia y de otras culturas, sino de la capacidad de comunicarnos y relacionarnos eficientemente, a partir de tales conocimientos, y de otras variables como el contexto, las circunstancias, los intereses compartidos, entre otros. Dado que, la competencia cognitiva intercultural, es parte integral de la competencia intercultural, además que todo proceso cognitivo conlleva connotaciones emotivas, como se puede ver en las contribuciones de Vila (2006),

### Marco Teórico

cuando detalla que la eficacia de esta competencia implica el desarrollo de las siguientes habilidades:

- Atención a lo apropiado según la situación del contexto.
- Capacidad para modificar los comportamientos expresivos, en cada situación particular.
- Entender la influencia de la cultura en la forma de comunicarnos
- Comprensión de los aspectos comunes y diferenciales del comportamiento humano e influenciados por la cultura.
- Capacidad para controlar la incertidumbre, en cuanto a sentimientos y actitudes.
- Capacidad para interpretar, reconocer y comprender la actitud de las personas de otras culturas.
- Capacidad para minimizar prejuicios.

Al contextualizar estos referentes al ámbito educativo, se evidencia la importancia de la competencia cognitiva intercultural en la formación de los futuros maestros en Educación Infantil, debido a que mediar el proceso de enseñanza aprendizaje en edades tempranas, requiere la participación efectiva de la familia, y en consecuencia la escuela infantil se convierte en un contexto de encuentro intercultural, en el que el liderazgo del maestro exigirá el desarrollo de habilidades cognitivas interculturales, que le permitan no sólo comprender y atender las demandas de niños y padres de culturas diversas, sino promover espacios de convivencia, donde los valores de respeto, la aceptación y el reconocimiento a la diferencia y las semejanzas se

Marco Teórico

conviertan en fuente de enriquecimiento cultural, incidiendo de algún modo en el desarrollo de habilidades cognitivas interculturales, en los diferentes agentes que hacen vida en la escuela.

## **5.2 LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EMOTIVA**

De acuerdo a Chen y Starosta (1997), la sensibilidad cultural es el componente afectivo de la competencia intercultural, y la define como la capacidad del individuo para desarrollar una emoción positiva hacia la comprensión y apreciación de las diferencias culturales, que promueven un comportamiento adecuado y eficaz en la comunicación intercultural, y está conformado a su vez por:

- La autoestima: referida a la capacidad de una persona para expresar una visión optimista y la confianza en las interacciones culturales. En efecto de acuerdo a la forma en que una persona se perciba y se sienta, influirá en la forma en que se comunique a los demás.
- Autocontrol: capacidad consciente de una persona para regular el comportamiento en respuesta a las limitaciones de la situación, y poner en práctica un comportamiento de interacción competente. En otras palabras, una persona capaz de autorregular sus comportamientos se le facilitará la adaptación a nuevas situaciones o en nuevos entornos interculturales.



Marco Teórico

- **Mente abierta:** capacidad para encontrar a sí mismo, o aceptar las otras explicaciones ante nuevas situaciones. Es decir poseer flexibilidad de pensamiento, lo que facilitará una mayor disposición a la comprensión en los intercambios culturales.
- **La empatía:** capacidad de una persona a proyectarse en el punto de vista del otro, a fin de poder adoptar diferentes roles. Es decir intentar percibir y comprender los sentimientos y deseos de la otra persona, lo que juega un papel importante en la resolución de conflictos.
- **Participación en las interacciones:** se refiere a la capacidad de una persona para percibir el contexto y la situación, a fin de iniciar y terminar una interacción intercultural fluida y adecuada. Por tanto en la medida que las personas participan en las interacciones culturales y se implican, podrá desarrollar mayores habilidades para las interacciones interculturales.
- **La suspensión de juicios:** se refiere a la capacidad de una persona para evitar el juicio temerario sobre la aportación de los demás y fomentar un sentimiento de disfrute de las diferencias culturales. Es decir la capacidad para reconocer que no se posee la suficiente información o conocimientos para creer o pensar como lo dicen los demás.

En definitiva que este conjunto de capacidades emotivas, promueven el sentido de reconocimiento y respeto por las personas y sus diferencias culturales. Y de acuerdo a varios autores (Byram, Nichol & Stevens, 2001; Camellerí Grima, 2002; Vilá, 2006)

Marco Teórico

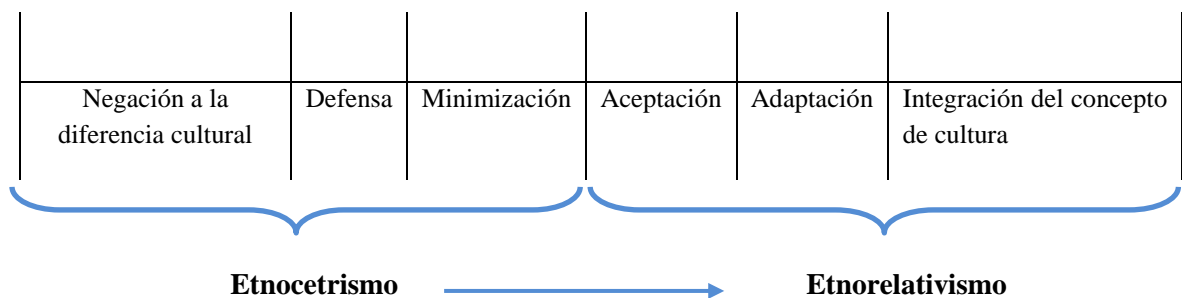
permiten controlar aquellas emociones que puedan perjudicar al proceso comunicativo intercultural.

### 5.3. EL COMPONENTE AFECTIVO DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL DESDE EL MODELO DE DESARROLLO DE LA SENSIBILIDAD INTERCULTURAL

Desde otra perspectiva Bennett y Bennett (2004:156), a través del modelo de desarrollo de la sensibilidad intercultural (DMIS), en el que explica las diferentes reacciones que experimenta una persona ante la diferencia cultural (Bennett, 1993), utiliza el término sensibilidad cultural como la habilidad para percibir y comprender las diferencias culturales. No obstante explica que dicha sensibilidad pasa por un proceso de progresión, en el que las representa con seis orientaciones hacia la diferencia cultural, como se muestra en la figura 5.

Figura 5. Modelo de desarrollo de la sensibilidad intercultural

(Bennett & Bennett, 2004)



### Marco Teórico

Cada orientación indica una cierta visión del mundo, con estructuras de determinadas actitudes y comportamientos relacionadas con la interculturalidad, en la que la sensibilidad intercultural es tanto etnocentrista como etnorelativista.

En **la orientación etnocentrista** el conjunto de normas y costumbres propias, se utiliza para juzgar a las otras personas, y lo constituye una primera fase de **negación** de la diferencia cultural, en la que uno, no es capaz de hacer distinciones entre las culturas, a pesar que no se pueda atender de una manera negativa.

La segunda fase en esta orientación es **la defensa**. Se experimenta a las otras culturas como amenaza a la cultura propia. Hay una percepción de superioridad de la propia cultura, surgen mecanismos de defensa como la denigración y la conducta agresiva.

La tercera fase la constituye **la minimización**. Uno descubre que las personas no son tan diferentes después de todo. Las diferencias culturales se ignoran, ya que otras culturas son vistas fundamentalmente similares a las propias.

El cambio a la orientación **etnorelativa** implica un cambio a la visión del mundo, en esta orientación primero es la **aceptación**. Considera la propia cultura como dentro de un conjunto de visiones del mundo. Surge la búsqueda de conocimiento sobre otras culturas y su organización en contextos específicos, personas de otras culturas se

Marco Teórico

experimentan diferentes, pero al mismo tiempo igual, se reconoce la diferencia de comportamientos y valores, pero son respetados, aunque no necesariamente acordados.

La **adaptación** es el estado en el que uno tiene la capacidad de adoptar una perspectiva de otro, se expande la visión del mundo, lo que permite la incorporación de diferentes visiones culturales del mundo en uno mismo. En este sentido esta fase incluye un marco cognitivo cambiante del que surge la **empatía**.

La orientación etnorelativa final es **la integración**. No es una integración social, sino una definición de la integración del concepto de diferentes culturas, en una definición de la propia identidad.

En definitiva que la sensibilidad intercultural planteada por el citado autor, evidencia el conjunto de percepciones, conocimientos, actitudes y emociones que intervienen en el proceso de las relaciones interculturales, y que la superación de cada una de estas fases conduce al desarrollo de la competencia intercultural.

Estas aportaciones son coincidentes con Vilá (2006), al referir que a partir del conocimiento y la comprensión de la cultura propia y las otras culturas, se desarrollan habilidades que dan lugar a interacciones interculturales positivas, poniéndose de manifiesto la empatía.

Marco Teórico

Contextualizando los referentes teóricos a nuestra investigación, queda claro que es imprescindible la formación en el conocimiento de los proceso de desarrollo de la competencia intercultural emotiva, en los futuros maestros. Pero no sólo desde un planteamiento meramente formativo, sino orientado a las dimensiones del ser, hacer, conocer y convivir, que promueva la reflexión en el sentir, y percibir de cada docente y que dicha formación se proyecte en las decisiones y actuaciones con los niños en las clases de infantil, en las interrelaciones interculturales con los padres de los niños de las culturas diferentes, y en la mediación de las relaciones interculturales entre todos los padres y madres y demás miembros de la comunidad escolar.

#### **5.4. LA EMPATÍA ETNOCULTURAL**

Dentro de la dimensión afectiva, se identifica también la capacidad empática, siendo importante en las relaciones interculturales, y es definida como la base de todas las interacciones sociales, y entendida como la capacidad de asumir el punto de vista del otro, y la sensibilidad hacia los sentimientos de los demás (Vivas, & Gallego, 2008).

En términos más específico en el ámbito de la interculturalidad, la empatía forma parte de la dimensión afectiva de la competencia intercultural para unos autores (Chen & Starosta, 1997; Rodrigo, 1999) y para otros (Bennett et al. 2004) la empatía es una habilidad que forma parte del proceso de la sensibilidad intercultural, que surge a partir de la adaptación en las relaciones interculturales.

### Marco Teórico

Una definición más reciente es la planteada por Eklund (2011), explicada como un fenómeno de interrelación entre personas de diferentes culturas caracterizado por la capacidad de generar un sentimiento de ayuda y comprensión hacia el otro, que incluye dos aspectos; la comprensión y la emoción, pero que la base empática parece ser más del sentimiento que de la comprensión. Cita a Frijda, Kuiper, y TerShure (1989), al referir que un sentimiento implica una fuerte presión o motivación para actuar, y explica que la similitud de las experiencias entre personas de diferentes culturas, facilita los procesos empáticos entre ambos.

En otras palabras la empatía involucra procesos cognitivos y emotivo, convirtiéndose en una condición que genera confianza, facilita la apertura y la reciprocidad, ampliando la capacidad interactiva de los involucrados. De hecho, sin un poco de empatía no hay auténtica comunicación.

No obstante la empatía etnocultural es una habilidad que se desarrolla de forma progresiva, por lo que es importante considerar una serie de condiciones que influyen u obstaculizan dicho proceso, (Rasoal, Eklund & Hansen, 2011), como se mencionan a continuación:

- Desconocimiento a cerca de otras prácticas culturales.
- Ausencia de experiencias con personas de otras culturas.
- Pocos conocimientos específicos a cerca de otras culturas.

Marco Teórico

- Poca habilidad para percibir diferencias y similitudes entre las diferentes culturas

En este sentido la formación, el interés y la motivación hacia el conocimiento y acercamiento a las relaciones interculturales juegan un papel importante para lograr desarrollar la habilidad empática.

Al respecto Rodrigo (1999), destaca que la motivación se caracteriza por conocer y aprender de otras realidades culturales, la predisposición adecuada para aprender de los demás, la reflexión intercultural como constatación de la pluralidad y relatividad de la verdad, y el deseo de reconstruir la propia identidad, a partir del contacto intercultural.

Entre las reflexiones que generan estas aportaciones teóricas en este el presente trabajo de investigación, destacamos la necesidad de una formación inicial en el maestro de Educación Infantil, con una determinante orientación al desarrollo personal y social, que los conlleva a desarrollar un conjunto de capacidades emocionales a partir del reconocimiento de su consciencia emocional, identidad personal, autoestima, y desde este, el desarrollo de la capacidad empática y las habilidades sociales, dado que, a partir de dichas bases sólidas, resultará menos complejo el desarrollo de habilidades en las interacciones interculturales, y lo conllevará a desarrollar la capacidad para la mediación de dichas relaciones basadas en el respeto a la diversidad, la comprensión y el reconocimiento mutuo.

Marco Teórico

La integración de este conjunto de habilidades que favorecen la interacción intercultural, se explican como la dimensión comportamental de la competencia intercultural (Chen & Starosta, 1997; Vilá, 2006), también es entendida como la destreza de actuar afectivamente para alcanzar el objetivo de la interdependencia intercultural, y la interconectividad, en la actual era globalizada (Rodrigo, 1999).

Por otra parte, desde un enfoque formativo, siguiendo a los planteamientos de Delors (1996), Byram (1998) expresan que la competencia intercultural se desarrolla a través de una serie de saberes, tales saberes están referidos a:

- Conocimientos / saberes: Referido al conocimiento de los grupos sociales procedentes de otras culturas y sus procesos de interacción grupal.
- Habilidades, Saber comprender: consiste en desarrollar habilidades para interpretar y relacionar aspectos propios de otras culturas y relacionarlos con acontecimientos o situaciones de la cultura propia.
- Habilidades/ saberse implicar: desarrollar consciencia cultural y crítica, reconocerse y reconocer la identidad cultural propia y la de otra cultural.
- Habilidad/ de saber aprender y hacer: Habilidades para adquirir el conocimiento y la comprensión de otras culturas y de sus prácticas culturales y la habilidad contextualizar tales capacidades en los contextos de interacción intercultural.
- Actitudes/ saber ser: relativizar lo propio y valorar lo ajeno.



Marco Teórico

A nuestro juicio, estos postulados, en esencia están relacionadas con los planteamientos de los autores anteriormente referidos desde el paradigma de la comunicación intercultural (Chen & Starosta, 1997), o en el paradigma constructivo relacional (Rasoal, Eklund, & Hansen, 2011), ya que el fin último es explicar y aportar bases para comprender y desarrollar las habilidades que conducen al desarrollo de la competencia intercultural y en consecuencia fomentar relaciones interculturales efectivas.

Por todo lo anteriormente mencionado y a partir de los referentes teóricos (Bennett et al. 2004; Chen y Starosta, 1996; Eklund, Rasoal & Hansen, 2011; Rodríguez Izquierdo 2008; Vilá, 2006), se puede decir que el modelo de formación del Maestro de Educación Infantil para el desarrollo de la competencia intercultural, debe estar orientado a:

- ✓ Promover el desarrollo del conocimiento personal acerca de la cultura propia y de otras culturas; con énfasis en la formación para la práctica reflexiva a cerca de las percepciones, pensamientos, actitudes y creencias).
- ✓ Fomentar el aprendizaje del conocimiento teórico referido a la diversidad cultural; procesos comunicativos interculturales, las distintas prácticas culturales, valores, costumbres, tradiciones, paradigmas de la multicultural e intercultural.

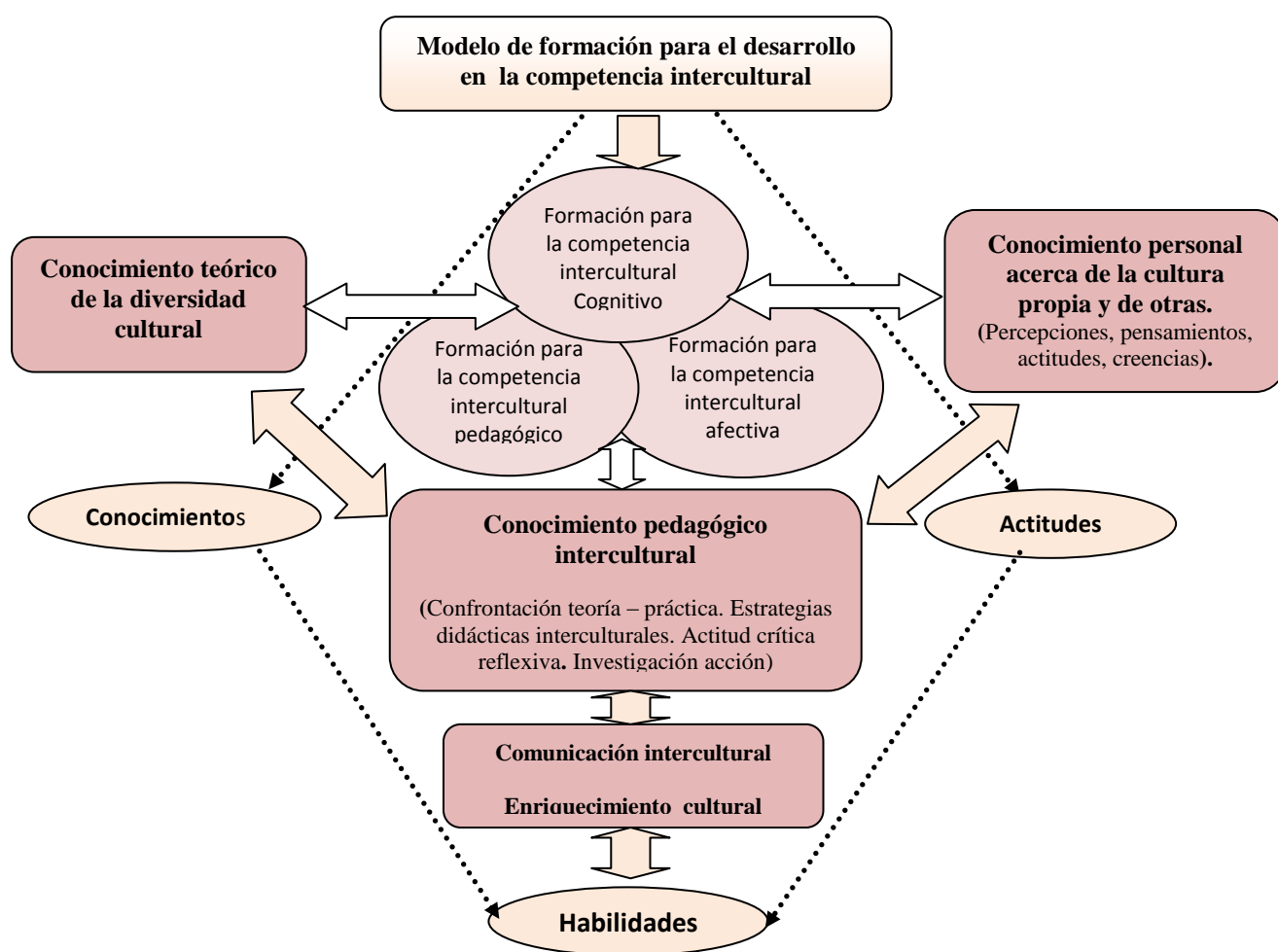
Marco Teórico

- ✓ Promover el aprendizaje acerca del conocimiento pedagógico intercultural; educación intercultural, confrontación entre la teoría y la práctica, diseño y programación de estrategias didácticas interculturales, desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo y el desarrollo de habilidades para la investigación acción en el ámbito de la educación intercultural.
- ✓ Desarrollar habilidades para la comunicación y el enriquecimiento intercultural.
- ✓ Favorecer el aprendizaje para el desarrollo de actitudes que favorezcan la toma de decisiones, resolución de conflictos, aprendizaje cooperativa.

Considerando este planteamiento como modelo de formación bajo la premisa de los tres tipos de conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales, se deben desarrollar las dimensiones transversales y globalizada de la competencia intercultural cognitiva, emotiva y pedagógica, como se muestra en la figura 6.

Marco Teórico

Figura 6. Modelo de formación para el desarrollo de la competencia intercultural en los maestro en Educación Infantil (Elaboración propia, a partir de las contribuciones de Bennett et al, 2004; Chen y Starosta, 1996; Eklund, Rasoal & Hansen, 2011; Rodríguez 2008; & Vilá, 2006).



Es por ello que bajo esta dirección, se orientan las dimensiones para abordar los aspectos a explorar en el marco metodológico en la presente investigación, ya que de acuerdo a Essomba (2006), la misión del profesorado ante el reto de la innovación y la formación requiere una atención pormenorizada en tres procesos: la clarificación

Marco Teórico

conceptual, el cambio actitudinal y las orientaciones en los comportamientos coherentes y consistente para mediar los procesos de integración intercultural, apertura e implicación en la prosecución de las escuelas inclusivas, y en la promoción de un ambiente bajo una cultura acogedora.

**SEGUNDA PARTE**  
**ESTUDIO EMPÍRICO**

## 1. INTRODUCCIÓN

El aumento de las migraciones en España ha generado una sociedad diversa culturalmente, lo que ha influido progresivamente en las distintas esferas de la realidad de cualquier lugar, dado que, el proceso de integración de sus protagonistas implica una relación directa con todos los contextos de la vida en sociedad y de especial interés en el ámbito educativo, convirtiéndose este en uno de los escenarios donde se producen con mayor intensidad el encuentro y las relaciones interculturales; lo que conlleva, de una parte una gran riqueza, pero de otro lado un desafío emergente.

Por tanto cuanto más conocimiento se posea de estas interacciones y los problemas que puede suscitar, en mejor disposición se estará de atender las demandas, e incluso, de adelantarse a que se produzca su manifestación, y sacarle provecho a la gran riqueza que genera la interculturalidad.

La formación inicial del profesorado en la competencia interculturalidad juega un rol fundamental, para que las escuelas Infantiles de la actual sociedad pueda hacerle frente a esta realidad, crear escenarios de interrelaciones basadas en el respeto y reconocimiento a la diversidad, y en el que el hecho educativo se produzca en un verdadero derecho en igualdad de oportunidades.

Esta realidad multicultural en los contextos escolares y con ello, los requerimientos del desarrollo de la competencia intercultural en los maestros, es lo

que induce el interés de la presente investigación, y a plantear las siguientes interrogantes:

¿Qué retos plantea a la formación del profesorado, la realidad social pluricultural en las escuelas infantiles?

¿Las Universidades y en concreto las Facultades de Educación están formando a los profesionales de la Educación Infantil de acuerdo a la realidad pluricultural?

¿Cómo es la actitud de los futuros maestros de Educación Infantil, hacia la interculturalidad?

¿Cómo desarrolla la competencia intercultural en la formación inicial de los docentes de Educación Infantil?

Estas incógnitas conducen al eje central de la presente Tesis Doctoral, a la justificación del planteamiento de la investigación, la formulación de los objetivos de la investigación e hipótesis de estudio, y orientan la metodología, en la cual se describirá los sujetos y el procedimiento a seguir de la investigación, así como los instrumentos para la recolección de la información, y los análisis efectuados.

Las preguntas formuladas, serán también, las que guíen el procedimiento y los pasos de los análisis efectuados, los cuales serán sometidos a un proceso de

Marco Empírico

análisis e integración de resultados tanto cualitativo como cuantitativo, y permitirán dar respuesta a las preguntas de la investigación, a partir de esta, se realizará la discusión de los mismos, las conclusiones y por último las limitaciones encontradas, durante el estudio.



## 2. DESCRIPCIÓN Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

Una característica de la actual sociedad del siglo XXI es la complejidad, producto de la creciente pluralidad étnica y cultural. La sociedad española no escapa de esta realidad social, originada por la masiva afluencia de personas extranjeras, provenientes de diversos países del mundo, la mayoría de ellas con sólidos vínculos con su cultura de origen.

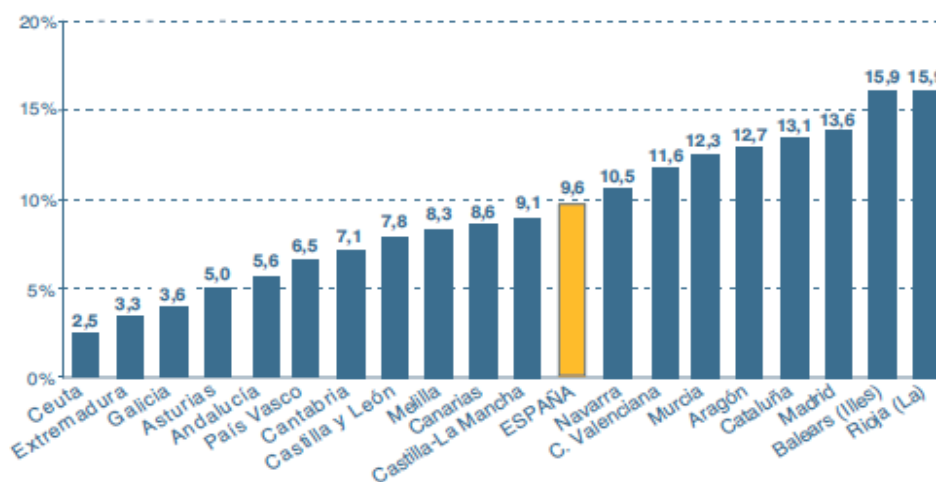
En este sentido distintos autores (Garreta, 2003; Harrinson y Belcher, 2006; Heinemann, 2003; López, 2006) y afirman que dicha circunstancias no siempre conllevan a una plena tolerancia del extranjero por el país de acogida, sobretodo, en aquellos grupos de inmigrantes procedentes de países pobres, o en vías de desarrollo, con unas creencias religiosas y unos rasgos étnicos y culturales que les diferencian y alejan de la sociedad autóctona, en este caso la española.

Abad (2002), manifiesta que la presencia de inmigrante va más allá de la ocupación de un espacio físico a un nuevo territorio, afectando así las esferas sociales, generando actitudes de discriminación y segregación hacia los extranjeros. Activando de esta manera un sentimiento prejuicioso, hasta entonces oculto, de forma sutil y silenciosa en el interior de los mismos. Harrison (1995), refiere que los estereotipos y perjuicios no solo afectan a la población general, sino que también se encuentran inmersos en profesores, y otros profesionales del ámbito educativo.

Por otra parte, el crecimiento progresivo e irreversible de familias extranjeras y las situaciones antes descritas ha generado un impacto en el ámbito escolar español, convirtiéndose así las escuelas en espacios cada vez más multiculturales y universos simbólicos diferentes, que aumentan la complejidad de su dinámica dada la profundización de las diferencias sociales, económicas, culturales entre los estudiantes y los demás miembros de la comunidad educativa, como así se refleja en el gráfico 3, extraído de Datos y Cifras del año escolar 2010-2011, del Ministerio de Educación, del gobierno de España (2011).

Gráfico. 3

**Porcentaje de alumnado extranjero sobre el total de alumnado, por comunidad autónoma. EE. Régimen General no universitarias. Curso 2009-2010**



Fuente: Ministerio de Educación, del gobierno de España (2011)

Se evidencia así, que la Educación Infantil no escapa de esta realidad; dada a la incorporación progresiva de niños extranjeros a este nivel, y aunque los niños se encuentran en edades tempranas (3 a 6 años), igualmente en el contexto escolar y familiar se relacionan y aprenden entre adultos significativos de diferentes culturas y como lo señala Suárez y Suárez (2.003).

“la inmigración constituye un proceso transformador con profundas consecuencias para la familia, y los niños inmigrantes experimentan un particular conjunto de cambios que tienen efectos imperecederos en su desarrollo [...] y estos profesores responden hacia los inmigrante con la profunda ambivalencia que existe en la sociedad en general.

Esta realidad multicultural en las escuelas de Infantil es latente en la Comunidad de Castilla la Mancha, contexto en el que se desarrolla la presente investigación, donde se ha venido evidenciando en los últimos años el incremento de extranjeros procedentes de distintos países, según las estadísticas y de la misma manera cada vez más es mayor el ingreso de niños de diversas culturas en las escuelas infantiles de la localidad, como se indicó en los datos estadísticos descrito en el capítulo anterior, y como se refleja en el gráfico 11, extraído de las estadísticas, año escolar 2020-2011 de la Junta de Comunidades de Castilla La mancha, y en el que se muestra la diversidad de culturas.

Tabla 11. Matrícula total de niños extranjeros Ciclo de Educación Infantil. Castilla La Mancha

	EUROPA		ÁFRICA		ASIA	AMERICA		OCEANÍA	Total EXTRANJEROS	TOTAL ALUMNOS
Etapas Educativas	UNIÓN EUROPEA	RESTO DE EUROPA	ÁFRICA DEL NORTE	RESTO DE ÁFRICA	ASIA	AMÉRICA DEL NORTE	AMÉRICA DEL SUR	OTROS PAISES OCEANÍA		
Educación Infantil	2.874	159	1.911	190	233	24	893	3	<b>6.287</b>	66.038

Fuente: Junta de Comunidades Castilla La Mancha, 2011

Esta situación parece reclamar, que el profesorado sea formado para poder proporcionar una enseñanza de calidad que tenga en cuenta esta nueva realidad, como se menciona a continuación:

Afrontar los retos procedentes del significado educativo de estar juntos, de reconocer al otro en su diversidad, tratar de hacerlo desde una perspectiva dialógica, integradora, constituye, sin lugar a dudas, un magnífico empeño. Pero no deja de resultar sorprendente que en momentos de evidente crisis de la formación del profesorado ante la incertidumbre de sus derroteros en el futuro inmediato, continúen planteándose problemas al campo como si éste se encontrara en condiciones de atenderlos (Montero, 2000).

La citada autora hace ya más de una década refleja la debilidad del profesorado para atender la demanda de la educación multicultural, al mismo tiempo que dejar ver la necesidad de la formación del profesorado en este ámbito. Aspecto este que cada vez más despierta el interés en la investigación educativa, evidenciado en los significativos estudios que se han realizado al respecto.

Por su parte García (2002), hace ya diez años, analizó la existencia de módulos relacionados con la educación intercultural y la diversidad sociocultural en los planes de estudio de Magisterio, Educación Social, Pedagogía y Psicopedagogía, para observar cómo responde la Universidad española a la problemática multicultural, y de los 155 planes de estudios analizados, únicamente el 39% presentaban materias relacionadas con la diversidad cultural.

Así mismo, diversas investigaciones coinciden con los resultados del anterior estudio (Besalú, 2002; Calvo Buezas, 2003; Medina, Domínguez y otros 2010; Merino, 2007; Roldán, 2005; Rodríguez, 2005; Palomero, 2006; Pastor, 2010; Planas, 2009; Samper y Garret, 2007; Salmerón, Ortiz, y Rodríguez Fernández, 2007), en donde se revisa la realidad en la formación inicial y en docentes activos, y los resultados concluyen que los docentes no están siendo formados en atender las necesidades de la realidad multiétnica de los centros educativos.

De hecho en el informe del análisis de la formación del profesorado en España realizado por Aguado (2006), indica que no se aborda de forma explícita el desarrollo de las competencias interculturales necesarias para atender la diversidad de los estudiantes y sus familias. Y Jordan (2006), advierte que dicha formación no evidencia cambios significativos sobre la forma de pensar, sentir y actuar en la práctica educativa real de los profesores afectados.

Ante dicha realidad del continuo aumento de alumnos inmigrantes en las aulas de infantil, y la nueva configuración de los planes de estudios, en donde la formación del maestros han pasado de ser una carrera de tres años, y de diplomatura, a ser una carrera de título de grado, y por lo tanto de cuatro años, al adaptar dichos estudios al espacio Europeo de Educación Superior, es momento de preguntarse si la situación ha cambiado.

Estos planteamientos inducen el interés de la presente investigación en el actual ámbito de la formación profesional inicial del maestro de Educación infantil, en cuando al desarrollo de la competencia intercultural, lo que genera los siguientes interrogantes:

¿Cuál es la realidad actual de la formación inicial del profesorado de Educación Infantil, en el ámbito de la educación intercultural en la Universidad Castilla La Mancha?

¿El diseño de los actuales planes de estudios para la formación profesional de los docentes de Educación Infantil de la Universidad Castilla La Mancha en sus distintas Facultades garantiza una adecuada formación de la competencia intercultural?

¿Qué actitudes, percepciones y creencias poseen los estudiantes hacia la interculturalidad?

¿Qué opinión poseen los profesores los profesores en cuanto a la formación de la competencia intercultural en los futuros maestros?

¿Se desarrolla una adecuada competencia intercultural durante la formación inicial del profesorado de Educación Infantil?

En tal sentido se realizó una revisión teórica de las concepciones de la formación y desarrollo del profesorado, la fundamentación del modelo de formación basado en

competencia, los aspectos teóricos inherente a la educación intercultural, referentes conceptuales acerca de los prejuicios y estereotipos racistas, así como las bases que fundamentan el desarrollo de la competencia intercultural en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil.

A partir de estos fundamentos, de anteriores investigaciones, de la revisión bibliográfica citada previamente, y desde el contexto real con los futuros maestros de Educación Infantil en las Facultad de Educación de la Universidad Castilla la Mancha, se pretende indagar **¿cómo se desarrolla la competencia intercultural en esta fase de formación inicial del Maestro de Educación Infantil en su formación profesional?**

### **3. OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN**

#### **3.1. OBJETIVOS Y PROPÓSITO DE INVESTIGACIÓN**

El propósito de este estudio es analizar y describir cómo se está desarrollando la competencia intercultural en la formación inicial del futuro maestro de Educación Infantil en la Universidad Castilla La Mancha, y que se materializa en las Facultades de Educación de Albacete, Cuenca, Ciudad Real y Toledo. A tal efecto se plantean los siguientes objetivos de investigación:

1. Analizar si el plan de estudios que conduce a la formación inicial de los docentes en Educación Infantil en Castilla La Mancha desarrolla la competencia intercultural desde la perspectiva de los alumnos, en sus dimensiones cognitiva, afectiva y pedagógica, y su contrastación con la opinión del profesorado que tienen encomendada dicha tarea.
2. Conocer las percepciones, actitudes y creencias que poseen acerca de la multiculturalidad los estudiantes futuros maestros de Educación Infantil en la Universidad Castilla-La Mancha.
3. Analizar el diseño de los planes de estudios de la titulación de Diplomatura y Grado de Maestro de Educación Infantil, para conocer en qué medida contribuye desde su diseño a la formación de la competencia intercultural.



A partir de estos objetivos se configuran las dimensiones que ayudan a comprender y clarificar las respuestas a las preguntas de investigación, apoyadas con la fundamentación teórica de los aspectos más específicos de la formación del profesorado; el pensamiento profesional de profesorado (Kompf y Denicolo, 2003). Los aspectos que constituyen el modelo de formación por competencias (Delors, 1996; Imbernón, 2007; Perrenoud, 2004 ; Zabalza 2007).

Así como, aspectos relevantes de la educación intercultural (Domínguez, 2006; López, 2002 & López, 2006), referentes que explican las actitudes, percepciones y creencias en el ámbito de la educación multicultural (Garreta, Heinemann, 2003; Harrinson y Belcher, 2006; López, 2006; Pastor, 2010) y los referentes teóricos de la formación de la competencia intercultural (Bennett & Bennett, 2004; Chen & Starosta, 1996; Jordan, 2004; López, 2006; Medina, 2009; Rasoal, Eklund y Hansen, 2011; Rodríguez, 2008; Vila, 2006)

Se pretende desde el contexto real de formación profesional, describir y explicar los hallazgos encontrados acerca de la formación de la competencia intercultural en la formación inicial del profesorado en Educación Infantil, concretamente en la UCLM, al mismo tiempo que constituir un referente para futuras investigaciones, y aportar respuesta a la demanda en la formación profesional del profesorado, como a la realidad de las escuelas pluriculturales españolas.

### **3.2. HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN**

Una vez desarrollada las bases teóricas, analizado el planteamiento del problema y formulado los objetivos de la investigación, se procede a la elaboración de las hipótesis de la investigación, para ello nos hemos sustentado en Buendía, Colás y Hernández (1999), y Mcmillan y Schumacher (2005), quienes refieren que las hipótesis son declaraciones provisionales, que se elaboran a partir de las teorías y el conocimiento existente, establecen una relación esperada entre dos o más variables, que describen la posibilidad de que se dé una serie de resultados previstos. En tal sentido, en este estudio, se plantearon las siguientes hipótesis:

1. Existe relación entre los contenidos que establecen las asignaturas en los planes de estudio y el nivel de formación de la competencia intercultural en los futuros maestros.
2. La falta de formación del conocimiento teórico referido a la cultura y la educación intercultural interfiere en el desarrollo de la competencia intercultural de los futuros docentes.
3. La existencia de actitudes negativas de orden cultural de los futuros maestros, se modifican durante la formación inicial en el título de Grado y/o Diplomado de Maestro de Educación Infantil.

4. Las prácticas docentes constituyen una oportunidad de formación para desarrollar la competencia intercultural.
  
5. El diseño de los planes de estudio, es determinante para garantizar la formación para el desarrollo de la competencia intercultural en los futuros Maestros de Educación Infantil.

## 4. METODOLOGÍA.

### 4.1. SUJETOS PARTICIPANTES EN LA INVESTIGACIÓN

La población seleccionada para realizar esta investigación lo conforman los 1.456 estudiantes de Diplomatura y Grado de Maestro en Educación Infantil matriculados en el año 2010 – 2011, en la Facultad de Educación de la Universidad Castilla La Mancha, distribuidos en las cuatro Facultades que la conforman, como lo muestra la tabla 12.

Tabla 12. Matrícula total de estudiantes de la titulación de Maestro en Educación Infantil de la Universidad Castilla La Mancha. Año 2010-2011

Facultades	Curso/sexo								Total
	Primero		Segundo		Tercero		Subtotal		
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	
<b>Albacete</b>	120	10	119	6	98	5	337	21	358
<b>Ciudad Real</b>	114	9	112	10	114	10	348	29	377
<b>Cuenca</b>	113	8	103	9	127	15	343	32	375
<b>Toledo</b>	115	11	102	9	100	9	317	29	346
	462	38	436	34	439	39	1345	111	1456

Fuente: Universidad Castilla La Mancha (2011).

En La Facultad de Albacete la matrícula es de 358 estudiantes; 130 de primer curso de la titulación de grado, de los cuales 120 son mujeres y 10 hombres. 125 de segundo curso de la misma titulación, 6 hombres 119 mujeres. Y de tercer curso de Diplomatura 103 estudiantes; 5 hombres y 98 mujeres.

En la Facultad de Ciudad Real, 377 estudiantes: 123 de primer curso, de los cuales 114 son mujeres y 9 hombres. En segundo curso 122 estudiantes, 112 mujeres y 10 hombres. Y en tercer curso 124 estudiantes, 114 mujeres y 10 hombres.

En La Facultad de Cuenca 375 estudiantes: de primer curso 113 mujeres, y 8 hombres, de segundo curso 103 mujeres y 9 hombres, y de tercer curso 127 son mujeres y 15 hombres.

En la Facultad de Toledo 346 estudiantes: de primer curso, 115 mujeres y 11 hombres., En segundo curso 102 mujeres y 9 hombres. Y de tercer curso, 100 mujeres y 9 hombres.

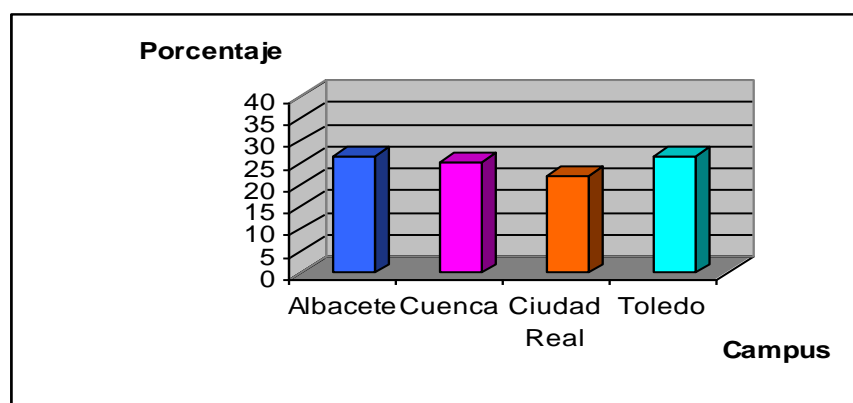
Como se puede comprobar, es una carrera donde la cursan mayoritariamente personas del sexo femenino, siendo un total de 1345 mujeres y 39 del sexo masculino. La distribución en número de alumnos es similar en cada Facultad, así como por cursos.

La muestra seleccionada para obtener los resultados cuantitativos, la constituyeron 788 estudiantes tomados al azar entre la población, correspondiendo al 54,12% de la población total, como lo indica la tabla 2; la mayor proporción lo representan las mujeres (759), siendo el 66,30% y el 3,70% son varones (29). Las edades oscilan entre 17 y 42 años, siendo el 85,30 % jóvenes entre 17 y 23 años, el 9,50% tienen entre 24 y 29 años y el 5,2% son mayores de 30 años. Esta distribución en su mayor proporción está asociada a las edades que comúnmente se suelen cursar los

estudios de nivel superior. El 96,37% son Españoles y solo una pequeña parte, el 0,63% son de procedencia extranjera.

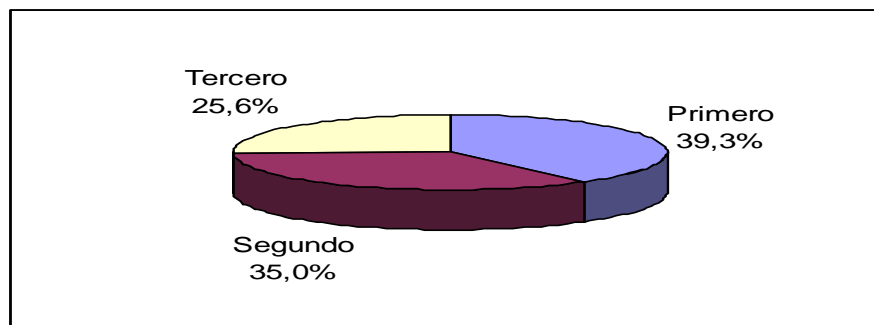
Del total de los 788 estudiantes, la muestra está distribuida en proporciones similares entre las diferentes Facultades; Albacete 26,40%, Ciudad Real 25,13%, Cuenca 21,95% y Toledo el 26,52%, siendo los porcentajes por Facultad similares y representativos para el estudio en cuestión, como se representa en el gráfico 4.

Gráfico 4. Distribución porcentual de la muestra por Facultades



En relación a la distribución total de sujetos de estudios por curso, como se observa en el gráfico 5, el 39,3% son “del primer curso” y el 35% “al segundo curso”, ambos correspondientes a las titulaciones de Grado y el 25,6% “al tercer curso” de Magisterio.

Gráfico 5. Distribución total de sujetos por curso



En la tabla 13 la distribución de los estudiantes por Facultad y curso, se observa que en la Facultad de Albacete la muestra está distribuida entre el 10,40% de estudiantes de primer curso, el 8,60% del segundo, ambos de la titulación de Grado y el 7,40% del tercero de Magisterio.

De la Facultad de Cuenca el 10,70% son del primer curso, el 9,90% del segundo curso y el 4,60 del tercero.

Correspondiente a la Facultad de Ciudad Real el 11% son del primer curso, el 4,10 de segundo curso y el 6,90 del tercero curso y de Toledo el 7,20% del primer curso, el 12,40 del segundo curso y el 6,90 en el tercer curso.

Se puede apreciar que la mayor proporción de de los estudiantes se sitúan en lero curso y la menor proporción en el tercer curso, acotando que estos resultados corresponden con la asistencia del número de alumnos en los días en que se pasaron los cuestionarios.

Tabla N° 13. Distribución muestral de estudiantes, por Facultad y Curso.

Facultad		Curso			Total	
		Primero	Segundo	Tercero		
Facultad	Albacete	Recuento	82	68	58	208
		% de Campus	39,40%	32,70%	27,90%	100,00%
		% de Nivel	26,50%	24,60%	28,70%	26,40%
		% del total	10,40%	8,60%	7,40%	26,40%
	Cuenca	Recuento	84	78	36	198
		% de Campus	42,40%	39,40%	18,20%	100,00%
		% de Nivel	27,10%	28,30%	17,80%	25,10%
		% del total	10,70%	9,90%	4,60%	25,10%
	Ciudad Real	Recuento	87	32	54	173
		% de Campus	50,30%	18,50%	31,20%	100,00%
		% de Nivel	28,10%	11,60%	26,70%	22,00%
		% del total	11,00%	4,10%	6,90%	22,00%
	Toledo	Recuento	57	98	54	209
		% de Campus	27,30%	46,90%	25,80%	100,00%
		% de Nivel	18,40%	35,50%	26,70%	26,50%
		% del total	7,20%	12,40%	6,90%	26,50%

Los sujetos que participaron como informantes de los datos cualitativos, lo conformaron 23 profesores que laboran en las distintas Facultades de Educación de los diferentes departamentos, y 58 estudiantes de segundo y tercer cursos, tomados al azar entre las diferentes Facultades. De los cuales 27 participaron en las entrevistas



individuales, todas del sexo femenino, y 31 en los grupos de discusión, dos de ellos masculino. El 100% de estos participantes son españoles.

#### **4.2. EL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN**

El sentido de la investigación subyace de la actual realidad multicultural en la sociedad española, y específicamente en los contextos educativos multiculturales de Educación Infantil, emergiendo así el interés de esta investigación, en la formación inicial del Maestro de Educación Infantil, en concreto en la competencia intercultural.

El diseño de la presente investigación lo constituye desde la selección del tema, a la recogida de información, y posterior análisis, y se enmarca en el enfoque de “Mixed Methos” Métodos integrados o superadores.

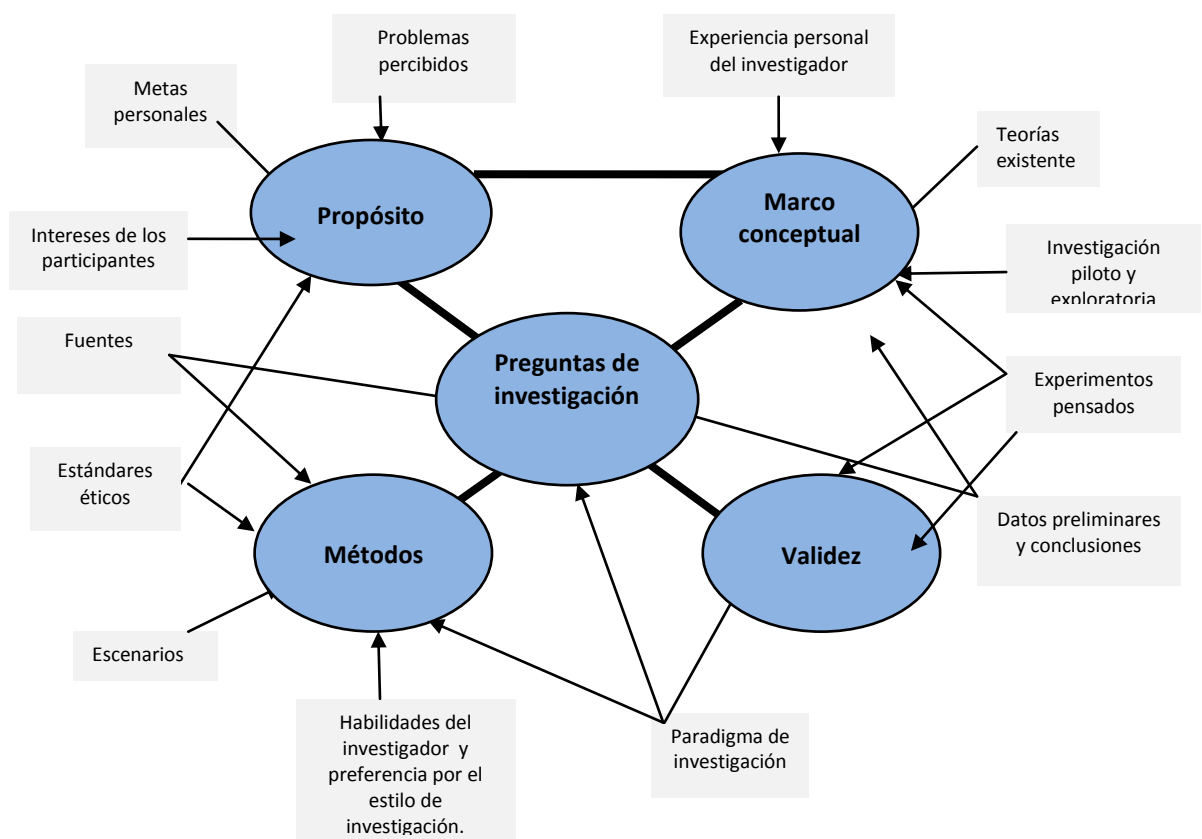
Distintos autores (Johnson & Christensen, 2010; Johnson, Onwuegbuzie, 2010 y Tashakkori & Teddlie 2010; Maxwell y Loomis, 2002), coinciden en definirlo como la integración sistemática de métodos de investigación cualitativos y cuantitativos en un único estudio, incluyendo su contexto, para obtener una imagen más completa, y profundizar en la comprensión de un fenómeno. Ya que la suma de los datos recopilada serán más ricos, más significativa y en definitiva, más útil en responder a las preguntas de investigación.

Siguiendo a Maxwell y Loomis (2003), refiere que el modelo que define al diseño de este método de investigación, se estructura a partir de las cuestiones o

problemas de la investigación, el propósito, la estructura conceptual, los métodos y la validez, como se representa en la figura 6.

Figura 7. Diseño de Método Mixto de Investigación.

Maxwell y Loomis (2003)



En este sentido, la pregunta de la investigación está determinada por el propósito (problemas percibidos, metas personales e intereses de los participantes), y la estructura conceptual (teorías existentes, experiencia personal, Experimentos pensados, y los antecedentes de la investigación) que fundamenta la investigación.

Al mismo tiempo la pregunta determina los métodos a seguir en el estudio (Escenarios, sujetos, habilidades del investigador y preferencia por un estilo de investigación y el paradigma de investigación) así como la validez de los datos a evaluar; estos dos componentes y la estructura conceptual dan respuesta a dicha pregunta de investigación, y develan las conclusiones del estudio.

Siguiendo este diseño en la presente investigación, la pregunta principal está dirigida a conocer ¿cómo se forma la competencia intercultural de los Maestros de Educación Infantil en la fase de formación inicial, en las Facultades de Educación de la Universidad Castilla La Mancha?

Dicha pregunta está determinada por el propósito, que está orientado a describir y explicar las opiniones acerca de la formación de la competencia intercultural en la formación inicial del profesorado en Educación Infantil, mediante la interacción entre los alumnos y el investigador, a través de la recogida de información, por medio de cuestionarios, entrevistas y grupos de discusión, desde el contexto real de formación (en la propia Universidad), y su contraste con el análisis de las entrevistas de profesores de las diferentes Facultades, y el análisis realizado a los planes de estudio que conduce los títulos de Diplomatura y Grado de Maestro en Educación Infantil.

Se han tomado como fundamento las teorías y modelos de formación del profesorado, la educación intercultural, el modelo basado en competencias; la competencia intercultural en la formación inicial del profesorado, las percepciones,

actitudes y creencias, y la competencia intercultural, presentado en los capítulos iniciales de este trabajo de investigación.

A su vez esta estructura conceptual, ha orientado el método a seguir (integración cualitativa cuantitativa), ya que a partir del diseño, se establecieron las dimensiones de la investigación, las cuales fueron la formación de la competencia intercultural en el plan de estudios, las percepciones, actitudes y creencias de los futuros maestro, y la competencia intercultural en sus dimensiones cognitiva, emotiva y pedagógica intercultural.

Las dimensiones guiaron a su vez, la elaboración de los instrumentos y las técnicas para la recolección de datos, que se sometieron a procesos de validez y fiabilidad.

Posteriormente se realizó el análisis, la integración de los datos cualitativos y cuantitativos, y la integración plurimetódica, para llegar a los resultados de la investigación y a la discusión de la misma.

Para el uso de las técnicas de recolección de datos e información, los instrumentos diseñados fueron sometidos a procesos de rigurosidad que garantizara la validez y fiabilidad para la investigación.

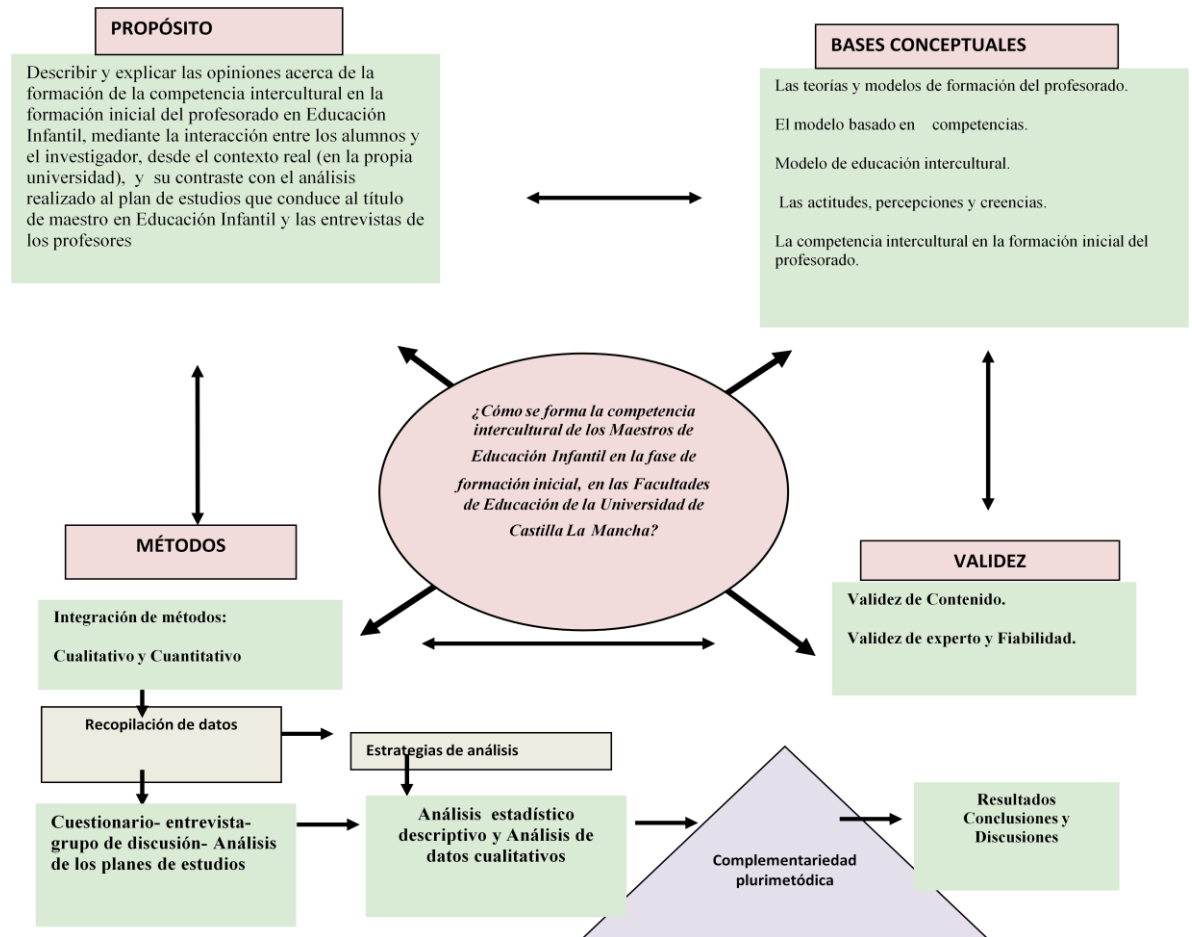
El cuestionario fue sometido a un proceso de fiabilidad de Alfa de Cronbach y de validez de contenido respectivamente.

Así mismo los guiones de la entrevista y los grupos de discusiones se sometieron a la revisión de expertos del área de Didáctica, de Metodológica de Investigación, Didáctica de la Expresión Corporal, y que ha realizado y leído sus tesis doctorales en el tema de multiculturalidad: Análisis y valoración del impacto de un programa de Educación Física intercultural basado en un clima de maestría (Cuevas, 2010), y Actitudes y estereotipos encontrados en la formación inicial del profesorado de Educación Física hacia el inmigrante (Pastor, 2010), así como de otros profesores de Educación Infantil.

El trabajo de DEA de la doctoranda, también ha sido tomado como instrumento de credibilidad del diseño de los instrumentos de medida, ya que ha sido el estudio piloto para el desarrollo de esta Tesis Doctoral.

Los datos obtenidos de los instrumentos, fueron sometidos a un tratamiento metodológico, basado en la complementariedad plurimetódica, dado que se realizaron análisis estadísticos descriptivos y análisis cualitativos, para la posterior triangulación de los datos y resultados de la investigación, como se representa en la figura 8.

Figura 8. Diseño de la investigación



Se evidencia así el rigor en la presente investigación, que en palabras de Greene, Caracelli y Graham (1989), los estudios metodológicos mixtos, se fundamentan en la triangulación, la complementariedad, el desarrollo, la iniciación y la expansión para responder a las preguntas que emergen de las situaciones complejas susceptibles a investigar.

### 4.3. INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Un instrumento de medición adecuado lo define Tamayo (2003; 172), como “un formato en el cual se puede recolectar los datos en forma sistemática, y puede registrarse en forma uniforme. Ofrece una visión clara y objetiva de los hechos, y agrupa los datos según necesidades específicas”.

En la presente investigación se utilizaron y diseñaron diversos instrumentos tales como: cuestionario, guión de entrevistas y de grupo de discusión para los estudiantes, y guión de entrevistas para los profesores con iguales dimensiones a investigar, además de los planes de estudios de las titulaciones de Grado y Diplomatura de Maestros en Educación Infantil, que permitieron obtener los datos para el análisis y posteriores resultados, como se representa en la siguiente tabla.

Tabla 14. Especificaciones de los instrumentos de recogida de datos e información

Instrumentos	Dimensiones	Nº de sujetos
Cuestionarios para los alumnos	1era. La formación de la competencia intercultural en los planes de estudios.  2da. Percepciones, actitudes y creencias.	788 Estudiantes distribuidos en: 586 estudiantes de la titulación de Grado. 202 Estudiantes de la titulación de Diplomatura.
Guión de entrevista para los alumnos	3era. La competencia intercultural: a- Competencia cognitiva intercultural.	27 entrevistas Estudiantes a estudiantes del 2º y 3º curso.
Guión para grupo de discusiones para los alumnos	b- Competencia intercultural emotiva. c- Competencia intercultural	5 grupos de discusiones conformados entre 5 y 8 participantes por grupo, para un total de 31 Estudiantes.

Cont. Tabla 14. Especificaciones de los instrumentos de recogida de datos e información

<b>Instrumentos</b>	<b>Dimensiones</b>	<b>Nº de sujetos</b>
Para los profesores Plan de estudio de la titulación de Magisterio de Educación Infantil	pedagógica La formación de la competencia intercultural en los planes de estudios.	<b>Diferentes departamentos</b>

### **4.3.1. EL CUESTIONARIO**

#### **4.3.1.1. Justificación de la elaboración del cuestionario**

Un instrumento de medición adecuado lo define Tamayo, (2003; 172) como “un formato en el cual se puede recolectar los datos en forma sistemática y puede registrarse en forma uniforme. Ofrece una visión clara y objetiva de los hechos, agrupa los datos según necesidades específicas”.

En este estudio se diseñó y utilizó un cuestionario que se aplicó con el propósito de conocer las opiniones, creencias y actitudes referidas a la competencia intercultural de los futuros Maestros de Educación Infantil en su formación inicial profesional.

Las dimensiones que constituyen el cuestionario se seleccionaron, a partir de la pregunta de investigación, del marco conceptual, del propósito y los objetivos de la investigación, considerando a su vez el método a seguir.



Tales dimensiones seleccionadas constituyen los aspectos más representativos para la formación de la competencia intercultural del profesorado, y que en tal sentido, se pretenden indagar para dar respuesta a las interrogantes planteadas.

Cabe destacar que aun cuando la competencia intercultural se constituye de manera integrada en las dimensiones conceptuales, procedimentales y actitudinales, se presentan por separado para una mayor profundización en la indagación de las mismas:

1<sup>ra</sup> Dimensión: la formación de la competencia intercultural en los planes de estudios de las titulaciones de Maestro en Educación Infantil.

2<sup>da</sup> Dimensión: Percepciones, actitudes y creencias.

3<sup>ra</sup> Dimensión: La competencia intercultural.

- a- Competencia cognitiva intercultural.
- b- Competencia intercultural emotiva.
- c- Competencia intercultural pedagógica.

Para cada dimensión se redactaron un banco de preguntas atendiendo a los criterios de pertinencia, coherencia, adaptación y claridad de las ideas expresadas (McMillan y Schumacher, 2005).

#### **4.3.1.2. Descripción del proceso seguido en la elaboración de las preguntas**

El cuestionario utilizado fue el diseñado y aplicado en el estudio piloto de esta investigación, elaborado para la obtención de la obtención del Diplomado de Estudios Avanzados (D.E.A), sin embargo a continuación se describe el proceso seguido en la elaboración del mismo.

Las preguntas del cuestionario se fundamentaron en relación a la formación académica recibida de los futuros maestros de Educación Infantil en el ámbito de su formación intercultural, en términos de un lenguaje acorde a su comprensión, y en referencia a las asignaturas y los contenidos del plan de estudios, relacionadas con la educación intercultural, la diversidad cultural, las formas de pensar y percibir y las creencias hacia las personas de otras culturas, la formación en educación intercultural, en estrategias didácticas interculturales y en los métodos de investigación en la interculturalidad.

Dada la naturaleza de la investigación en la línea de la interculturalidad, el tipo de pregunta se formuló en forma de escala valorativa, que de acuerdo a Hernández, Fernández y Batista (2003, 241), la escala representa una serie de sucesiones, niveles y valores que describen varios grados de algo de manera que la obtención de la información pudiera ser clasificada fácil y objetivamente.

Dichas escalas se tomaron porque permiten la valoración muy aproximada de pareceres y opiniones (McMillan y Schumacher, 2005), dado que muchas de nuestras

creencias se expresan en términos de gradaciones: creemos algo firmemente o fijamente, o quizás tenemos una opinión negativa o positiva de algo.

En este caso se plantearon los enunciados seguidos por una escala de respuestas posibles que el sujeto marcaba el lugar de la escala que mejor reflejara su opinión o creencia sobre el enunciado.

Las escalas estaban señaladas en: nada (1), poco (2), suficientemente (3), bastante (4), mucho (5), excelente (6), para obtener sus opiniones acerca de la formación de la competencia intercultural en el diseño del plan de estudio, sus creencias, pensamientos y opiniones, percepciones referentes a los prejuicios, estereotipos, emociones hacia la interculturalidad, la educación intercultural y la formación inicial de la competencia intercultural en la Universidad.

#### **4.3.1.3. Fiabilidad y validez del cuestionario**

MacMillan y Schumacher (2005, 216), “se refiere a la validez como a la idoneidad, significatividad y utilidad de las inferencias específicas realizadas a partir de las puntuaciones del test”. Igualmente cita a Messick (1989), al refiere que la validez es un juicio evaluativo integrado del grado en que una evidencia y teoría dan soporte a las interpretaciones de las puntuaciones e idoneidad de las deducciones y acciones basadas en las puntuaciones del test u otros modos de diagnósticos.

Para asegurar la validez de este cuestionario, se precisó identificar las suposiciones o encontrar argumentos que dieran evidencia para justificar el uso y las decisiones del mismo.

En un primer orden se procedió a someter las dimensiones y preguntas del cuestionario a un proceso de evidencia basada en el contenido (MacMillan y Schumacher, 2005) para demostrar el grado en que las preguntas del cuestionario es representativo al ámbito del contenido que pretende medir.

Por ello el cuestionario se sometió a una primera revisión por expertos en el área de la Didáctica, de Métodos de investigación educativa, y a profesores que habían dirigido tesis en el ámbito de la interculturalidad y a doctores que ha realizado su tesis sobre esta temática, quienes aportaron sugerencias y plantearon correcciones; posteriormente se reelaboró dicho cuestionario a partir de las aportaciones y se solicitó la nueva revisión, quedando definitivamente diseñado.

La rigurosidad de este proceso ha sido complementada con la aplicación de un proceso de fiabilidad, ya que este constituye un requisito fundamental de investigación; Hernández, Fernández y Baptista, (2003, 346), citan que “la fiabilidad de un instrumento de medición se refiere al grado en que su aplicación repetida al mismo sujeto u objeto produce resultados iguales”.

En esta investigación se empleo el coeficiente de fiabilidad de  $\alpha$  de Cronbach, de manera de obtener la consistencia interna. Los citados autores refieren que

establecer la consistencia interna de una escala es una aproximación a la validación del constructo y consiste en la cuantificación de la correlación que existe entre los ítems que la componen.

Para la obtención de dicho coeficiente de confiabilidad, se aplicó el estimador Alfa de Cronbach, a todos los valores obtenidos; a fin de verificar la fiabilidad del instrumento, dado que como se mencionó anteriormente, el mismo se utilizó en un estudio anterior, donde también demostró una alta fiabilidad; es importante destacar que este coeficiente se puede obtener a través de la aplicación de la siguiente fórmula:

$$\alpha = \left[ \left( \frac{K}{K-1} \right) \left( 1 - \frac{\sum s_i^2}{s_t^2} \right) \right]$$

Donde, los códigos representan lo siguiente:

$\alpha$  = Es el coeficiente Alfa de Cronbach

$k$  = Es la cantidad de ítems del instrumento

$\sum s_i^2$  = Es la sumatoria de las varianzas por ítems

$s_t^2$  = Es la varianza de los valores totales

Cabe aclarar que, en la presente investigación se determinó el coeficiente de fiabilidad, a través del uso de procesador SPSS (*Statistical Package for Social Science*) versión 17.0, como herramienta estadística de uso investigativo, el cual arrojó un coeficiente de fiabilidad total del instrumento de recolección de datos, de 0,80. Y

de manera detallada la primera dimensión obtuvo un coeficiente de 0,74, la segunda dimensión 0,54 y la tercera dimensión 0,75, como se muestra en la tabla 15.

Aun cuando la segunda dimensión obtuvo un bajo coeficiente, la interacción entre todos los ítems es lo que hace que el instrumento tenga una alta fiabilidad; lo que significa que cada vez que se aplique el instrumento, se tiende de una manera alta a obtener las mismas respuestas o resultados. Por ello, el instrumento se consideró como fiable.

Tabla 15. Coeficiente de confiabilidad Alfa de Cronbach

<b>Fiabilidad</b>	<b>Dimensión</b>	<b>Grado</b>	<b>Ítem</b>
<b>Total</b>		<b>0,80</b>	<b>25</b>
Alfa de Cronbach	1.La formación de la competencia intercultural en los planes de estudios de las titulaciones de Maestro en Educación Infantil	0,74	4
	2. Actitudes, creencias y percepciones	0,54	6
	4.La competencia intercultural	0,75	15

#### 4.3.1.4. Procedimiento para la aplicación del cuestionario

Para acceder a los estudiantes, previamente se contactó con varios profesores de la Universidad y se les solicitó permiso para aplicar los cuestionarios en algunos grupos de clase, seguidamente se les solicitaba la colaboración a los estudiantes para la

aplicación del cuestionario y se les explicó en qué consistía el mismo. Se logró un total de 788 cuestionarios aplicados a estudiantes de los distintos cursos.

En vista que los estudiantes del tercer año, se encontraban en período de prácticas docentes, se contactaron a diferentes profesores tutores de los prácticos y se les solicitaba información de los centros educativos donde se encontraban los estudiantes, se procedió a visitar a los diferentes centros educativos, se le solicitaba permiso a los directores respectivos para ascender a los estudiantes y a estos últimos se les solicitaba el permiso para realizar los cuestionarios.

#### **4.3.2. LA ENTREVISTA**

##### **4.3.2.1. Justificación de las entrevistas a los estudiantes**

Considerando el principio de complementariedad como fundamento en el diseño de investigación Mixta de acuerdo a Greene, Caracelli y Graham (1989), y Campos, (2010), se utilizó la entrevista como segundo método de recopilación de información.

Según a Buendía, Colas y Hernández (2004) y Mc Milla y Chumacher (2005), la entrevista es una conversación intencional entre dos o más personas, que puede ser individual o grupal, con la intención de recabar información sobre los datos o informaciones personales del entrevistado.

En este caso, la entrevista permitirá conocer pensamientos, actitudes, opiniones y creencias a cerca de la formación profesional de la competencia intercultural de los

informantes claves. El tipo de entrevista aplicada fue semiestructurada, ya que aunque las preguntas tienen una determinada dirección la conversación permite estimular la libre expresión del entrevistado (Flick, 2002).

Siguiendo la rigurosidad que requiere este tipo de entrevista, se realizó previamente un guión con los aspectos a tratar (Lofland & Lofland, 1995), de tal manera que al momento de aplicar la misma, permitía matizar, variar o incluso alterar el orden de las preguntas, de acuerdo a las respuestas y/o gestos o señales que mostraban los entrevistados o a elementos de mayor interés que surgieran en la misma. Se estimaron y adaptaron las dimensiones básicas del cuestionario para conformar la complementariedad.

#### **4.3.2.2. Elaboración del guión de la entrevista a los estudiantes.**

El guión de entrevista aplicado a los estudiantes en la presente investigación, como se señaló anteriormente para la obtención de D.E.A, fue igualmente el diseñado en el estudio piloto.

Las preguntas que conformaban el guión de la entrevista, se formularon considerando la pregunta principal de la investigación, así como con la formulación del problema y el marco conceptual de la investigación. En este sentido se consideraron los objetivos de la investigación, y se establecieron las preguntas a partir de las dimensiones de cada objetivo, en correspondencia con las mismas dimensiones de los cuestionarios, como se muestra en la tabla 16.



Tabla 16. Dimensiones e indicadores de la entrevista

Ámbito	Objetivos	Dimensiones	Indicadores
La formación inicial en el título de Maestro de Educación infantil en la competencia intercultural.	Analizar el diseño del plan de estudios del título de grado de Maestro de Educación infantil frente a la formación de la competencia intercultural.	La formación inicial a partir de la estructura curricular del plan de estudio.	Formación intercultural. Asignaturas del plan de estudios. Estrategias didácticas. Interculturales. Métodos de investigación en educación interculturalidad.
El pensamiento vs conocimiento del profesorado en formación inicial: percepciones, actitudes, prejuicios y estereotipos. Frente a la interculturalidad	Identificar las, percepciones, actitudes y creencias a cerca de la multiculturalidad que poseen los estudiantes de la carrera de Educación Infantil.	Actitudes Creencias Percepciones	Opiniones y creencias
Conocer cómo se desarrolla la competencia intercultural del Maestro de Educación Infantil en su formación inicial.	Conocer cómo se desarrolla la competencia intercultural del profesorado de Educación Infantil en su formación inicial.	Competencia intercultural:  a- Cognitiva	Consciencia de las propias características culturales.  Consciencia de los procesos comunicativos.  Conocimientos de otras culturas.  Procesos comunicativos de otras culturas.

Cont. Tabla 16. Dimensiones e indicadores de la entrevista

Ámbito	Objetivos	Dimensiones	Indicadores
		b- Emotiva.	Habilidades sociales (Tolerancia a la ambigüedad, tensión o ansiedad, resolución de conflictos, habilidades de grupo. Empatía (aceptación, expectativas, actuación dialogante en situaciones problemas). Motivación para iniciar la comunicación Intercultural (interés por conocer las demás culturas, apertura al cambio de actitud, reconocimiento, respeto a la diferencia, enriquecimiento cultural).
		c- Pedagógica.	Desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo. Estrategias didácticas interculturales. Relación teoría- practica Métodos de investigación ante situaciones interculturales. Reflexión acerca de su proceso de formación en la competencia intercultural. Formación en Métodos de investigación en educación interculturalidad.

Una vez estructurado el guión, se sometió a una revisión de cuatro expertos en el área de la Didáctica, de la Metodología de la investigación, y profesores que imparten clases en Educación Infantil, y de doctores quienes aportaron recomendaciones y correcciones ayudando a establecer el guión definitivo con las preguntas. Las dimensiones e indicadores seleccionados a partir de los objetivos que pretendían indagarse para encontrar respuesta a la pregunta de la investigación se describen a continuación.

#### **4.3.2.3. Selección de los estudiantes entrevistados y desarrollo de la entrevista.**

Para obtener los datos de orden cualitativo se seleccionaron un total de 27 entrevistas individuales entre los estudiantes de Educación Infantil del, 2º curso de la titulación de Grado y 3º curso de la titulación de Diplomatura. Las mismas se realizaron en la Universidad, en los diferentes campus y en diferentes centros educativos donde se encontraban algunos estudiantes realizando sus prácticas docentes.

En la fase previa a la realización de la entrevista explicamos a los informantes los objetivos de nuestro trabajo, el tipo de entrevista y la garantía de la confidencialidad de sus respuestas. Al mismo tiempo se le solicitaba el permiso para poder grabar la entrevista de manera audiovisual para la posterior transcripción. Ya que de acuerdo a Laslett y Rapoport (1990), refiere que la grabación audiovisual de la entrevista es de gran utilidad, ya que garantiza mayor fiabilidad y validez de la información recogida.

Se propiciaba un clima de confianza y se mostraba interés a las respuestas obtenidas y la duración de la misma variaba de acuerdo a las características personales de cada entrevistado, aunque el tiempo oscilaba entre 20 y 30 minutos.

Durante la realización de las mismas, se grabó y filmó a los entrevistados, y se tomaban notas de impresiones y de algunos datos claves arrojados por los informantes, tales como sonrisa, evasión, gestos de desagrado, entre otros, cabe destacar que los estudiantes se mostraban dispuestos y motivados para dar respuestas a los planteamientos formulados.

Una vez finalizada la entrevista, se transcribía la misma, para analizar y describir la información obtenida y realizar la posterior integración y complementariedad de los datos.

#### **4.3.3. Elaboración del guión de la entrevista a los Profesores.**

Tomando en cuenta la importancia de la integración y complementariedad de los datos en el diseño de los métodos mixtos de investigación y considerando los instrumentos aplicados en el estudio piloto, se consideró necesario diseñar y aplicar una entrevista a un grupo de profesores que imparten clases a los futuros maestros de Educación Infantil.

Las preguntas que conformaban el guión de la entrevista siguieron la misma estructura que la aplicada a los estudiantes. En este sentido se consideraron igualmente

los objetivos de la investigación, y se establecieron las preguntas a partir de las dimensiones de cada objetivo.

Una vez estructurado el guión de la entrevista, se sometió a una revisión de cinco expertos de Pedagogía en el ámbito de la Educación Infantil y de expertos en Métodos de Investigación, quienes aportaron recomendaciones y correcciones ayudando a establecer el guión definitivo con las preguntas.

#### **4.3.3.1. Selección de los profesores entrevistados y desarrollo de la entrevista.**

Con la finalidad de obtener una mayor aproximación a la situación real de la formación de la competencia intercultural de los futuros maestros de Educación Infantil, en su formación inicial, complementar y contrastar la información obtenida por parte de los estudiantes y el análisis de los planes de estudios de ambas titulaciones se seleccionaron 23 profesores de diferentes departamentos de las Facultades que impartían clases en la titulación de Educación Infantil y que impartían las asignaturas en las áreas de Pedagogía, Psicología, Sociología, Lengua y Literatura, Matemática, Inglés, Francés, Geografía e Historia, Didáctica de la Educación Física y expresión Corporal y Ciencias Experimentales.

En la fase previa a la realización de la entrevista se procedió a la solicitud de las citas, la explicación del propósito y el permiso para la filmación audiovisual. No

obstante en algún caso solo fue posible grabar la voz, dado que tres de los profesores se negaron a ser grabados en vídeos.

Las entrevistas se realizaron en los diferentes despachos departamentales de las distintas Facultades de Educación, en los Campus de Albacete, Cuenca, Ciudad Real y Toledo. En todas las entrevista se buscó establecer un clima de confianza y de motivación, el tiempo de ejecución variaba de un profesor a otro.

Posteriormente, se transcribía y analizaban los datos, para la posterior integración y complementariedad de los resultados.

Un aspecto resaltante en la mayoría de las entrevistas a excepción de dos de ellas, fue que los profesores mostraban una actitud crítica y reflexiva en torno a cada una de las asignaturas que impartían, y expresaban la necesidad e importancia de orientar con mayor énfasis la formación de la competencia intercultural en sus alumnos.

#### **4.3.4. GRUPO DE DISCUSIÓN**

##### **4.3.4.1. Justificación de los grupos de discusión con los estudiantes**

Considerando la expansión como otro de los fundamentos del diseño del Método Mixto de la investigación que aportan profundidad y ampliación en los resultados de la investigación de acuerdo a Greene, Caracelli y Graham (1989), se amplió a una tercera técnica de recolección de información, mediante cinco grupos de discusión.

García (2003), refiere que los grupos de discusión se trata de una técnica que nos permite acceder a imágenes colectivas y simbólicas cargadas de valor, que configuran actitudes, condicionan comportamientos y dan lugar a estados de opinión más o menos permanentes. Así mismo Krueger (1991), refiere que se puede definir como un tipo de conversación debidamente planeada y diseñada, para obtener información de un campo concreto de interés, en un ambiente permisivo, sin directividad.

#### **4.3.4.2. Elaboración del guión del grupo de discusión con los estudiantes**

Siguiendo igual procesamiento sistemático que la elaboración del guión de entrevistas, se elaboró en guión a orientar con referencia a las mismas dimensiones y objetivos de la investigación y se sometió al proceso de revisión de expertos, para proseguir a la ejecución de los grupos de discusión.

#### **4.3.4.3. Selección de los estudiantes y desarrollo de los grupos de discusión.**

Se seleccionaron en total 31 estudiantes, constituyendo cinco grupos de discusiones de 5 y 8 participantes cada uno; de los cuales dos grupos lo conformaron estudiantes del segundo curso de la titulación Grado y tres grupos del tercer curso de Diplomado, tomando como criterio el hecho de haber avanzado en los estudios y poder responder con mayor aproximación acerca de sus percepciones y opiniones en cuanto a la formación académica recibida, referida a la competencia intercultural, dado que de Domínguez (2005,172) señala que “los grupos de discusión tienen su razón de ser en el

análisis de un escenario y en el núcleo del conocimiento dialogado intensamente acerca del problema de indagación”.

#### **4.3.4.4. Desarrollo del grupo de discusión**

En la etapa de preparación para el grupo de discusión se citaban a los grupos, se seleccionaba los lugares oportunos, efectuándose en los salones de la Universidad, o en las salas de profesores en los colegios, donde algunos estudiantes realizaban sus prácticas. Previamente se planificó una guía con los aspectos a generar en la discusión, relacionado con las mismas dimensiones que orientaban el guión las entrevistas, y con la revisión de expertos, con el propósito de generar una discusión en profundidad.

Al inicio de la discusión grupal se les explicaron las pautas a seguir, las cuales eran la presentación de los tópicos y planteamientos a discutir, el derecho de palabra, los comentarios a las respuestas de los otros y la escucha asertiva. Se les solicitó la autorización para grabar la discusión, se les explicó que no era necesario llegar a consenso y la importancia de expresar libremente sus opiniones, percepciones y creencias en cuanto a los diferentes aspectos de la formación de la competencia intercultural.

Se conformaron por grupos de estudiantes, y en cada uno, se evidenciaba como la interacción de los encuestados estimulaba respuestas más ricas e ideas nuevas, valiosas, y menos inhibidas. Incluso surgía la reflexión entre los participantes.



El tiempo de discusión varió de un grupo a otro, aproximadamente de 40 a 60 minutos. Posteriormente se proyectaba la grabación, permitiendo obtener detalladamente los datos y se transcribían para el análisis.

Es importante destacar que aún cuando la literatura refiere la no dirección en la ejecución de los grupos de discusión, en ocasiones era indispensable centrar el tema de discusión entre los alumnos, ya que algunas veces se desviaban del centro del mismo.

#### **4.3.5. LOS PLANES DE ESTUDIO**

##### **4.3.5.1. Justificación del análisis de contenido los planes de estudios de la titulación de Diplomatura y Grado de Maestros de Educación Infantil.**

El análisis de documentos consiste en estudiar con detalle el mensaje o información de la documentación escrita (Gil, 1999). En la presente investigación se analizó el plan de estudio de la Diplomatura de Maestro de Educación Infantil y el plan de estudio de la titulación de Grado de Maestro en Educación Infantil, en la Universidad Catilla La Mancha, desde la perspectiva de la formación de la competencia intercultural.

Se destaca que se realiza el análisis de ambos planes de estudio, dado que confluyen actualmente en la carrera de Educación Infantil debido a la transición en la implementación del proceso de convergencia en el Espacio Europeo de Educación Superior, en el plan Bolonia.

Para el análisis de contenido se realizó el proceso sistemático (Bardín, 2002), que consistió en seleccionar los planes de estudio como instrumentos de análisis de información, se determinaron las unidades de análisis y la elección de las categorías, considerando las bases teóricas, las preguntas formuladas en los cuestionarios y entrevistas aplicados, así como las dimensiones de dichos instrumentos, de tal manera que los datos obtenidos ampliaran la información para dar respuesta a la pregunta de la investigación.

Seguidamente, se realizó el análisis propiamente dicho, comparando los componentes curriculares, así como las asignaturas del plan de estudios, con los indicadores de los instrumentos, sustentados en planteamientos teóricos referidos a la formación inicial de profesorado, (Domínguez, 2006; Imbernón, 2007; Jordán, Medina, 2009; 2004, Zabalza, 2007), la competencia intercultural en sus dimensiones cognitiva, emotiva, y pedagógica (Chen y Starosta, 1996; Gay, 1983; Jordán, 2004; Rodríguez, 2008) y la educación intercultural (Aguado, 1999; López & López, 2002; y López Reillo, 2006), como se muestra en la tabla 17.

Tabla 17. Indicadores y dimensiones para realizar el análisis de contenido de los planes de estudios.

Ámbito	Objetivos	Dimensiones /Indicador	Categorías
La formación inicial en el título de Maestro de Educación Infantil en la competencia intercultural	Analizar los planes de estudios del título de Diplomatura y Graduado de Maestro en Educación infantil frente a la formación de la competencia intercultural.	<b>La competencia intercultural:</b> 1. La dimensión cognitiva intercultural	1.1. Desarrollo de capacidades para promover actitudes favorables en las relaciones interculturales. 1.2. Expectativas positivas hacia el éxito escolar de los niños. 1.3. Conocimientos que formen para promover actitudes favorables hacia la interculturalidad. 1.4. Conocimientos para la reflexión de la identidad cultural propia. 1.5. Formación del conocimiento de otras culturas. 1.6. Formación en el conocimiento de valores, costumbres y tradiciones de los niños de otras culturas. 1.7. Conocimiento de los procesos comunicativos.

Cont. Tabla 17. Indicadores y dimensiones para realizar el análisis de contenido de los planes de estudios.

Ámbito	Objetivos	Dimensiones /Indicador	Categorías
			<p>1.8.Capacidad para la práctica reflexiva de los procesos comunicativos</p> <p>1.9. Conocimientos que favorecen la comunicación intercultural.</p> <p>1.10.Conocimiento y diseño de estrategias que promueven la comunicación intercultural</p> <p>1.11. Desarrollo de habilidades comunicativas.</p>
		2.La dimensión emotiva intercultural	<p>2.1. Formación y desarrollo personal social en entornos de diversidad cultural.</p> <p>2.2. Habilidades sociales y empatía. Resolución de conflictos- manejo de grupos.</p> <p>2.3.Capacidades para el diseño de estrategias para la integración multicultural en las escuelas infantiles</p>

Cont. Tabla 17. Indicadores y dimensiones para realizar el análisis de contenido de los planes de estudios.

Ámbito	Objetivos	Dimensiones /Indicador	Categorías
			2.4. Capacidad para adaptarse a diversas situaciones de enseñanza aprendizaje.
			2.5. conocimiento para promover la expresión de emociones y sentimientos en las relaciones interculturales en la escuela
		3.La dimensión pedagógica intercultural	3.1. Contenidos y estrategias para fomentar la práctica del pensamiento crítico reflexivo.
			3.2. Conocimientos y estrategias de formación para el diseño y programación de actividades didácticas de orden intercultural
			3.3. Conocimientos relacionados con la educación intercultural.
			3.4. Contenidos y estrategias para promover la investigación intercultural.
			3.5. Formación para promover la expresión de emociones y sentimientos en las relaciones interculturales en la escuela

Posteriormente se describió el análisis y se incorporó en la integración metodológica, mediante la expansión y complementariedad de los datos obtenidos durante toda la investigación.

El análisis de los planes de estudios se realizó a partir de la descripción de las competencias y objetivos generales de dicho plan, y un análisis detallado de los módulos y todas las asignaturas que la integran; seguidamente se analizaban los contenidos de las asignaturas a partir de los indicadores de las dimensiones interculturales en cada uno de los planes de estudio, y finalmente se describían los resultados del análisis.

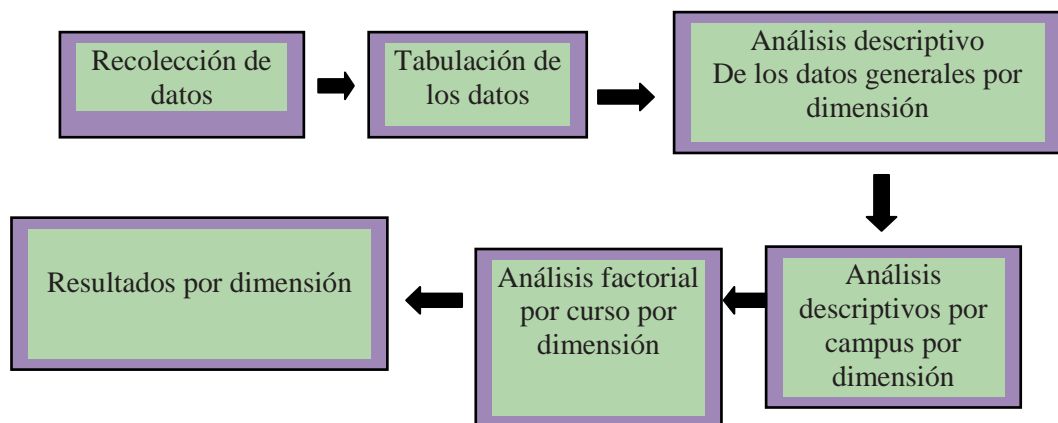
#### **4.4. SINTESIS DE LA INTEGRACIÓN METODOLÓGICA**

Para realizar la integración metodológica en el presente trabajo, se siguieron las etapas del proceso de análisis de datos del modelo de método mixto de investigación, en la línea del principio de complementariedad e integración del método mixto (Brannen, 2005; Tashakkori y Teddlie, 2002; Onwuegbuzie & Teddlie, 2003), los principios de triangulación, integración, complementariedad, expansión e iniciación, de manera tal de dar mayor claridad de respuesta a la pregunta de investigación.

La integración metodológica consistió en la combinación de los diferentes métodos de recolección de información de la investigación.

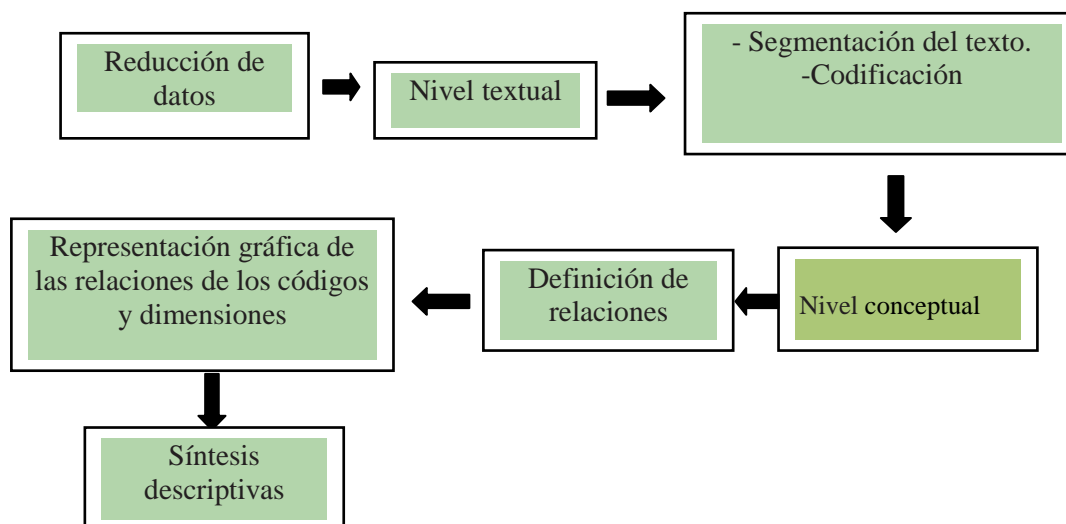
Los datos cuantitativos producto de los cuestionarios respondidos por los estudiantes, fueron tratados mediante la aplicación del programa SPSS 17.0 (Statistical Packet Social Science), dando lugar a un análisis descriptivo y un análisis factorial, quedando representado el proceso en la figura 9.

Figura 9. Proceso de análisis cuantitativo



Los resultados de los análisis cualitativos producto de las entrevistas y grupos de discusión de los estudiantes, fueron de carácter inductivo (Macmillan y Shumacher, 2006). Se transcribieron los datos, y se segmentaron, asignando códigos. Se compararon y contrastaron dichos códigos, para definir las relaciones, y posteriormente se representaron gráficamente, permitiendo así, llegar a la síntesis descriptiva del análisis, con el soporte de la aplicación del programa de análisis cualitativo de datos (ATLAS.ti 6.0), dicho proceso se esquematiza en la figura 10.

Figura 10. Proceso de análisis cualitativo



Seguidamente, se compararon, integraron y complementaron los resultados de los análisis cuantitativos y cualitativos, producto de los datos de los estudiantes.

Igualmente se realizó un análisis cualitativo con los datos de las entrevistas de los profesores, siguiendo la misma estructura explicada en el análisis de las entrevistas de los estudiantes. Y se realizó el análisis de contenido de los planes de estudio, con el mismo soporte del software ATLAS.tic 6.0.

Con los resultados obtenidos de los análisis de las distintas fuentes de información, se realizó el proceso de triangulación, dando lugar a la complementariedad plurimetódica, lo que permitió llegar a las conclusiones, dando respuestas a la pregunta de la investigación.



## **5. ANÁLISIS DE RESULTADOS**

### **5.1. INTRODUCCIÓN**

El análisis de la información se ha llevado a cabo por medio de una estructuración organizada de todos los datos obtenidos, producto de la aplicación de los cuestionarios, entrevistas individuales y grupos de discusión a los estudiantes, así como las entrevistas de los profesores y el análisis de contenido a los planes de estudio.

Los resultados se clasificaron y categorizaron, se integraron y complementaron, siguiendo las orientaciones metodológicas de Tashakkori y Teddlie (2002), McMilla y Shumacher, (2005), Onwuegbuzie y Teddlie (2010).

El cuestionario, la entrevista, y los grupos de discusión se aplicaron con el propósito de conocer las percepciones que tienen los estudiantes futuros maestros de Educación Infantil de la Universidad Castilla La Mancha, acerca del plan de estudio y formación de la competencia intercultural, las opiniones, creencias y actitudes que poseen hacia la multiculturalidad, y el desarrollo de la competencia intercultural en sus dimensiones cognitivas, emotiva y pedagógica.

Los instrumentos de recolección de la información empleados se conformaron según las dimensiones más representativas de la formación de la competencia intercultural del profesorado, y que en tal sentido, se pretenden indagar para dar respuesta a la pregunta de la investigación:

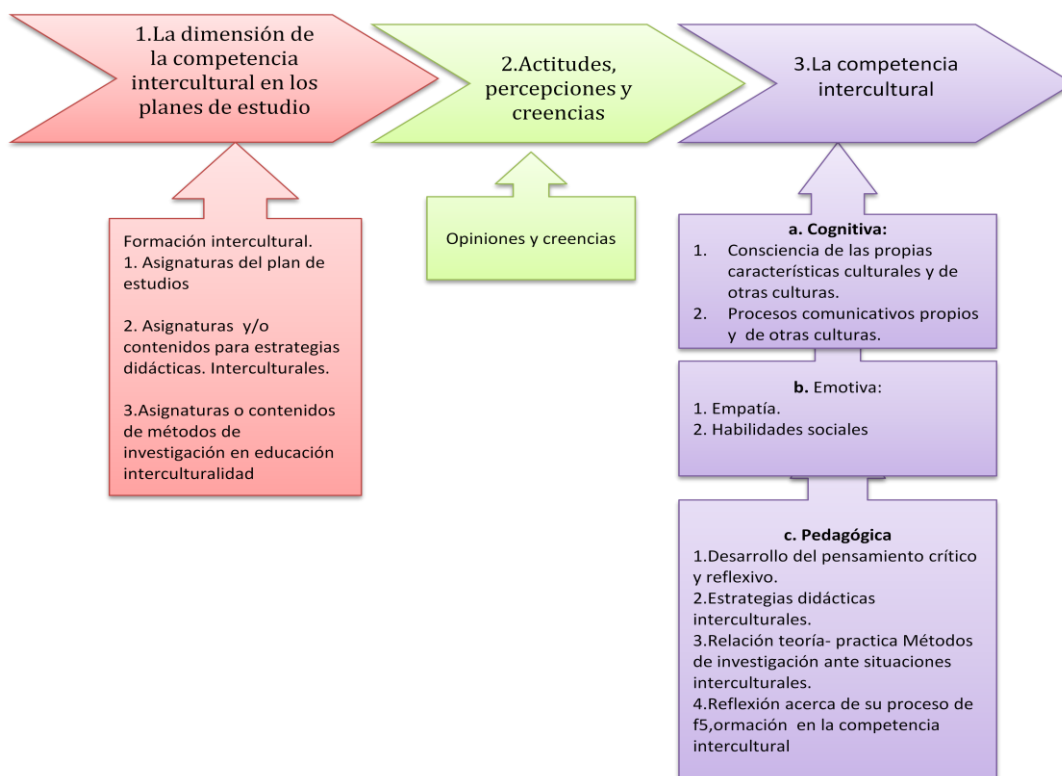
1<sup>ra</sup> Dimensión: la formación de la competencia intercultural en los planes de estudio.

2<sup>da</sup> Dimensión: Percepciones, opiniones y creencias.

3<sup>ra</sup> Dimensión: La competencia intercultural

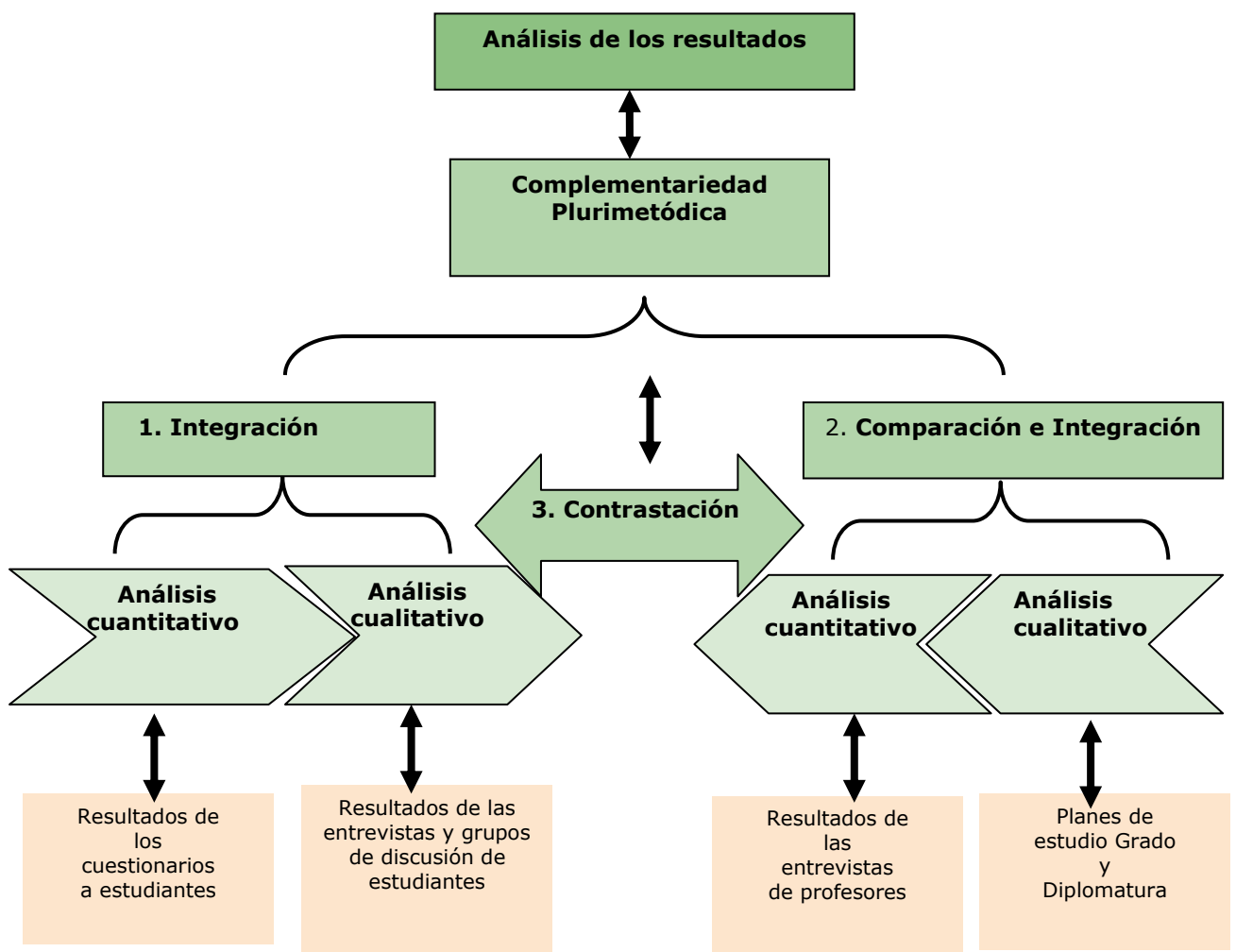
Cada dimensión está conformada a su vez por un conjunto de indicadores, que permiten mayor claridad en la realización de análisis de la información, como se muestran a continuación:

Figura 11. Dimensiones de estudio de la formación de la competencia intercultural



En el proceso seguido, se presenta en primer lugar los resultados de los análisis de los cuestionarios, las entrevistas y los grupos de discusiones de los estudiantes, por dimensiones. En segundo lugar se describen los resultados de las entrevistas de los profesores y posteriormente, el análisis de los planes de estudios. Seguidamente se desarrolla la integración plurimetódica de los resultados y finalmente las discusiones, como se ilustra en la figura 12.

Figura 12. Proceso de análisis de los resultados



## 5.2. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LOS CUESTIONARIO, LAS ENTREVISTAS, LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN A LOS ESTUDIANTES.

Para iniciar el análisis de los resultados en primer lugar se procedió a tabular todas las respuestas por ítems obtenidas del cuestionario aplicado a los 788 estudiantes, futuros maestros de Educación Infantil de la Universidad Castilla La Mancha (U.C.L.M) y posteriormente se expresaron en porcentaje, como se ve en la tabla 18.

Tabla N° 18. Distribución muestral de respuestas por ítem.

Ítems	Opciones de respuestas													
	No Respondió		Nada		Poco		Suficiente		Bastante		Mucho		Excelente	
	f	%	f	%	F	%	f	%	F	%	F	%	F	%
1	4	1	33	4	135	17	256	33	235	30	93	12	32	4
2	2	0	85	11	269	34	249	32	133	17	40	5,1	10	1
3	2	0	42	5	233	30	328	42	143	18	35	4,4	5	1
4	2	0	106	13	294	37	256	33	98	12	27	3,4	5	1
5	2	0	92	12	215	27	211	27	198	25	60	7,6	10	1
6	3	0	186	24	236	30	170	22	121	15	60	7,6	12	2
7	0	0	44	6	192	24	227	29	209	27	94	12	22	3
8	3	0	229	29	219	28	146	19	114	15	57	7,2	20	3
9	16	2	16	2	42	5,3	259	33	237	30	134	17	84	11
10	3	0	189	24	176	22	198	25	143	18	57	7,2	22	3
11	4	1	193	24	228	29	188	24	123	16	34	4,3	18	2
12	4	1	361	46	209	27	122	16	60	7,6	23	2,9	9	1
13	1	0	41	5	118	15	263	33	206	26	106	14	53	7
14	1	0	29	4	104	13	273	35	252	32	106	14	23	3
15	3	0	40	5	155	20	240	31	244	31	88	11	18	2
16	2	0	41	5	117	15	268	34	212	27	107	14	41	5
17	5	1	98	12	230	29	215	27	182	23	45	5,7	13	2
18	3	0	37	5	133	17	245	31	227	29	109	14	34	4
19	3	0	221	28	196	25	202	26	122	16	40	5,1	4	1
20	4	1	33	4	125	16	319	41	185	24	88	11	34	4
21	6	1	312	40	232	29	153	19	62	7,9	14	1,8	9	1
22	3	0	123	16	260	33	215	27	140	18	39	5	8	1
23	3	0	199	25	271	34	185	24	105	13	23	2,9	2	0
24	3	0	89	11	248	32	259	33	145	18	37	4,7	7	1
25	2	0	147	19	299	38	213	27	92	12	26	3,3	9	1

Aún cuando todos los ítems del cuestionario están relacionados entre sí, se agruparon por dimensión y se realizó un análisis estadístico como se describe a continuación.

### **5.2.1. PRIMERA DIMENSIÓN. LA FORMACIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN LOS PLANES DE ESTUDIO DE LAS TITULACIONES DE DIPLOMATURA Y GRADO DE MAESTROS EN EDUCACIÓN INFANTIL.**

En este apartado se propone dar respuesta tanto a la pregunta de investigación, como al primer objetivo del estudio, referido a la formación inicial del Maestro de Educación Infantil en el desarrollo de la competencia intercultural, desde la perspectiva de los alumnos.

#### **5.2.1.1 Análisis descriptivo de los resultados generales**

El análisis descriptivo de esta dimensión del cuestionario se realizó mediante la síntesis de los resultados de los cuatro primeros ítems:

1. ¿El plan de estudios de la titulación de Grado y/o Diplomatura de Maestro en Educación Infantil garantiza la formación para trabajar en contextos educativos interculturales?
2. ¿Consideras que algunas asignaturas se ocupen específicamente de la educación intercultural?

3. ¿En algunas asignaturas del plan de estudios se plantean estrategias para promover el desarrollo de la competencia intercultural?
4. ¿En el plan de estudios hay asignaturas específicas que plantean la formación de métodos de investigación para estudiar la interculturalidad?

Las puntuaciones obtenidas del análisis descriptivo general se representan en la Tabla 19, y los gráficos 6 y 7 respectivamente.

Tabla 19. Estadística Descriptiva por Dimensión										
1era. La formación de la competencia intercultural en los planes de estudio										
Modalidad de Respuesta										
Ítem	N	Media	Desviación Típica	No Respondió(0)	Nada(1)	Poco(2)	Suficit(3)	Bastante(4)	Mucho(5)	Excelente(6)
				%	%	%	%	%	%	%
1	788	3,38	1,18	0,5	4,2	17,1	32,5	29,8	12	4,1
2	788	2,74	1,1	0,3	11	34,1	31,6	16,9	5,1	1,3
3	788	2,88	0,97	0,3	5,3	29,6	41,6	18,1	4,4	0,6
4	788	2,56	1,03	0,3	13	37,3	32,5	12,4	3,4	0,6
Promedios		<b>2,89</b>	<b>1,07</b>	<b>0,35</b>	<b>8,37</b>	<b>29,52</b>	<b>34,55</b>	<b>19,3</b>	<b>6,22</b>	<b>1,65</b>

Gráfico 6. Distribución Porcentual total de la Primera Dimensión. La formación de la competencia intercultural en el plan de estudio

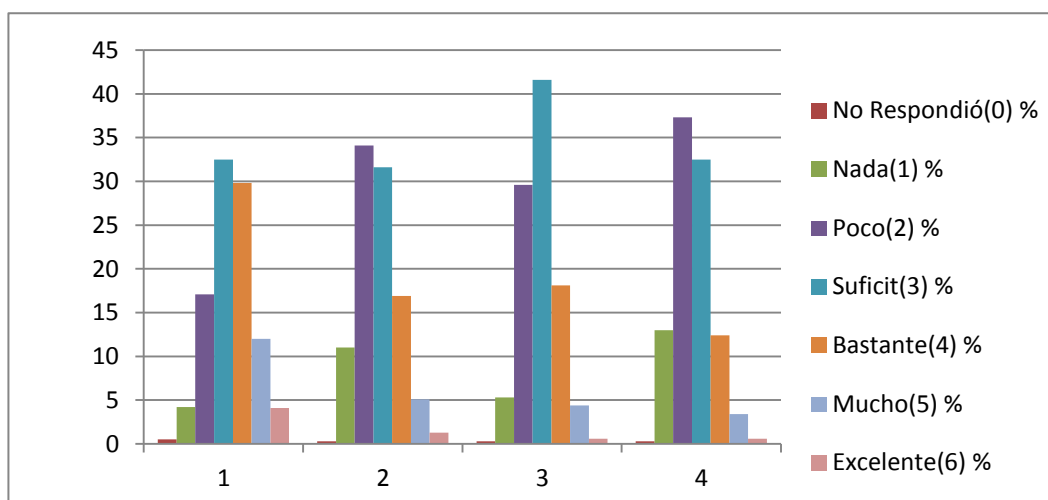
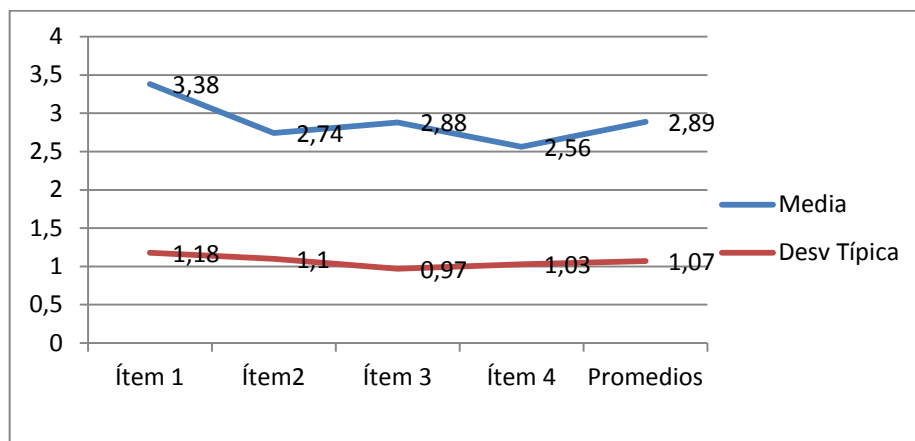


Gráfico 7. Puntuaciones medias primera dimensión.  
La formación de la competencia intercultural en el plan de estudio



Al realizar el análisis descriptivo y observar la tabla 19 y los gráficos 6 y 7 se puede comprobar que es el ítem 1 (El plan de estudios de la titulación de Grado y/o Diplomatura de Maestro en Educación Infantil garantiza la formación para trabajar en contextos educativos interculturales) el que obtiene la media más alta (3,38), en esta dimensión. Es decir que un grupo de estudiante se sitúa entre *suficiente* 32,5% y *bastante* 29,8% cuando se le pregunta por esta cuestión.

El 4,2 % lo valora como *poco* y el 16% restante entre *mucho* y *excelente*. La desviación típica fue de 1,18 evidenciándose así variabilidad en las respuestas.

El ítem 2 (Consideras que algunas asignaturas se ocupen específicamente de la educación intercultural) es el segundo menos valorado por los estudiantes, la media promedio se situó en 2,74 y la desviación típica 1,1; el mayor porcentaje correspondió al 34,1% de los estudiantes, que respondieron que hay *pocas* asignaturas que formen específicamente éste ámbito.

En un porcentaje cercano, el 31,6% expresaron que algunas asignaturas se ocupan lo *suficiente* en el conocimiento de la educación intercultural.

Otro 11% refiere que *ninguna* asignatura se ocupa de estos conocimientos.

Y contradictoriamente el 23,3% restante valora entre *bastante* y *excelente* el conocimiento de algunas asignaturas que se ocupan de la formación de la educación intercultural, evidenciándose así una notable variabilidad en las respuestas.

Por otro lado, el ítem 3 (En algunas asignaturas del plan de estudios se plantean estrategias para promover el desarrollo de la competencia intercultural) aparece como aquel donde las respuestas de los sujetos presentan la menor variabilidad de todas, siendo su desviación típica la más baja (0,97). Y su media promedio (2,88) es la segunda más alta, por lo que un grupo significativo de estudiante (41,6%) valora positivamente la formación de las estrategias para promover el desarrollo de la competencia intercultural en algunas asignaturas.

Sin embargo el 29,6% y el 5,3% hacen una valoración menos favorable entre *poco* y *nada*.

El ítem 4 (En el plan de estudios hay asignaturas específicas que plantean la formación de métodos de investigación para estudiar la interculturalidad), representa la media más baja (2,56) entre las respuestas de todos los ítems de la 1<sup>era</sup> dimensión, y la desviación típica de 1,03.



El mayor porcentaje de respuesta corresponde al 37,3% siendo valorada como *pocas* las asignaturas del plan de estudios que plantean tal formación.

Un porcentaje cercano correspondiente al 32,5% contradictoriamente valoró como *suficiente* las asignaturas que plantean la formación de métodos de investigación para estudiar la interculturalidad, observándose igualmente variabilidad en las respuestas del grupo restante de estudiantes, donde un 13 % dice que *no hay* asignaturas que se ocupen de esta formación, sin embargo de manera contraria otro 15,8% lo valora entre *bastante* y *mucha* la formación planteada en las asignaturas de este ámbito.

Al analizar estos resultados, llama la atención que el ítem 1 referido a que el plan de estudio garantiza la formación para trabajar en contextos educativos interculturales, sea el que arrojara la mayor puntuación en esta dimensión (3,38), ya que resulta contradictorio con respecto a la baja valoración que le otorgan los estudiantes a los ítems restantes, donde las puntuaciones medias son menores a 3 puntos, al referir que son *pocas* las asignaturas que se ocupan específicamente de la educación intercultural, de la formación de estrategias para promover el desarrollo de la competencia intercultural y de la investigación para abordar a la multiculturalidad.

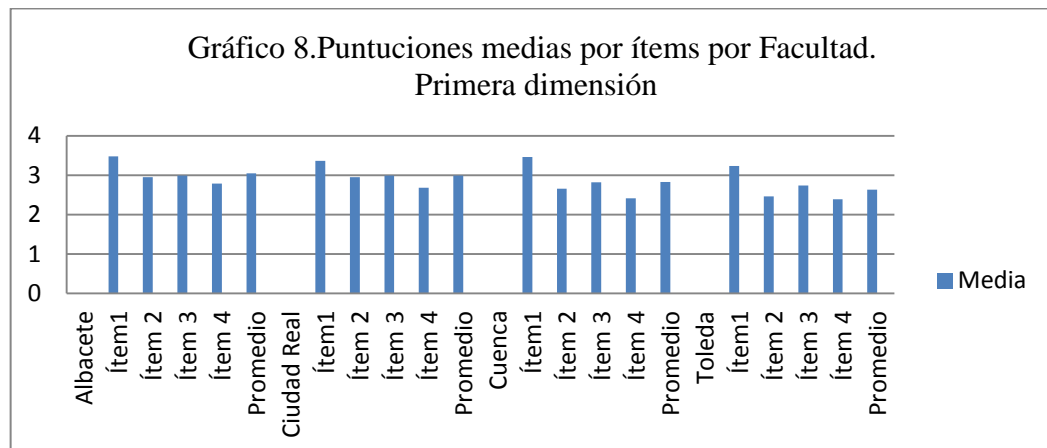
Otro aspecto observado fue la variabilidad en las respuestas de los estudiantes, como así lo refleja la desviación típica de la dimensión (1,07), sin embargo la media promedio fue de 2,89, por lo que parece indicar que los estudiantes perciben que la formación de la competencia intercultural desde el diseño del plan de estudio es deficiente, dado que la media se ubica por debajo de los tres puntos sobre 6.

### 5.2.1.2. Análisis descriptivo por Facultad

Profundizando en el análisis de los datos se realizó un análisis descriptivo, por Facultad, indicado en la tabla 20 y gráfico 8, se compararon los resultados y se representaron gráficamente, para una mejor visualización entre los mismos.

Tabla 20. Estadística Descriptiva por Facultad. Primera dimensión. La formación de la competencia intercultural y el plan de estudio

<b>Albacete</b>	<b>N</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. típ.</b>
Ítem1	207	0	6	3,48	1,22
Ítem 2	207	0	6	2,95	1,16
Ítem 3	207	0	6	2,99	0,95
Ítem 4	207	0	6	2,79	1,01
Promedio				<b>3,05</b>	<b>1,08</b>
<b>Ciudad Real</b>					
Ítem 1	173	0	6	3,36	1,15
Ítem 2	173	1	6	2,95	1,04
Ítem 3	173	0	5	2,99	1,01
Ítem 4	173	0	5	2,68	1,09
Promedio				<b>2,99</b>	<b>1,07</b>
<b>Cuenca</b>					
Ítem1	198	1	6	3,46	1,09
Ítem 2	198	1	6	2,66	1
Ítem 3	198	1	6	2,82	0,9
Ítem 4	198	1	6	2,41	0,98
Promedio				<b>2,83</b>	<b>0,99</b>
<b>Toledo</b>					
Ítem1	209	0	6	3,23	1,22
Ítem 2	209	0	6	2,46	1,12
Ítem 3	209	1	6	2,74	0,98
Ítem 4	209	0	6	2,39	0,99
				<b>2,63</b>	<b>1,07</b>



Al igual que de los resultados anteriormente descrito, es el ítem 1, el que obtiene la media más alta en todas las Facultades. Las puntuaciones medias de esta primera dimensión son similares; Ciudad Real la obtuvo una media de 2,99 y Cuenca 2,83. La mayor diferencia se evidencia entre las respuestas de los estudiantes de la Facultad de Albacete, quienes registran la media más alta (3,05) con respecto a la de Toledo que fue la más baja (2,63).

El ítem 2 (Consideras que algunas asignaturas se ocupen específicamente de la educación intercultural), arrojó respuestas similares entre los estudiantes de las diferentes Facultades; las puntuaciones medias de Albacete y Ciudad Real fueron idénticas (2,95), Cuenca (2,66) y en Toledo nuevamente se registraron las puntuaciones medias más bajas (2,46), aunque un poco cerca de la media en Cuenca.

El ítem 3 (En algunas asignaturas del plan de estudios se plantean estrategias para promover el desarrollo de la competencia intercultural) los resultados se comportan de manera similar al ítem anterior; Las puntuaciones medias en las Facultades de

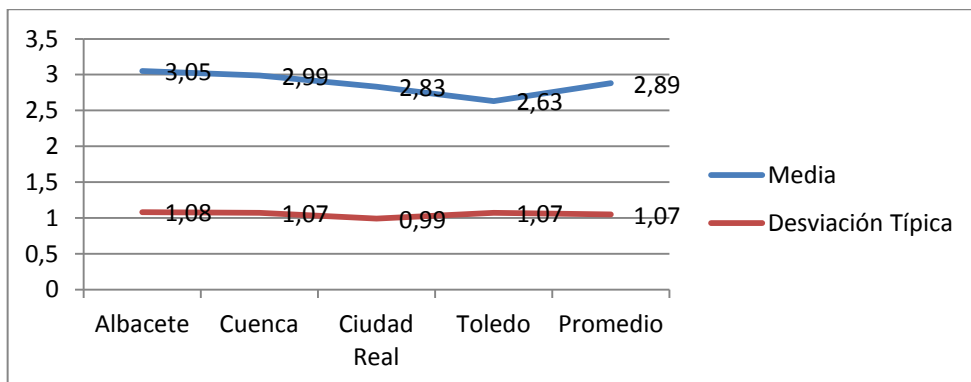
Albacete y Ciudad Real son coincidentes (2,99), en la Facultad de Cuenca fue cercana (2,82) y la de Toledo de manera reincidente fue la más baja (2,74).

El ítem 4 (En el plan de estudios hay asignaturas específicas que plantean la formación de métodos de investigación para estudiar la interculturalidad), representa la media más baja (2,39) entre todas las Facultades y las respuestas de todos los ítems de la 1<sup>era</sup> dimensión, correspondiendo este valor a los estudiantes de la Facultad de Toledo. La puntuación más cercana se ubica en los estudiantes de la Facultad de Cuenca (2,41) y Albacete (2,68) y el promedio más alto en Ciudad Real (2,99).

Al calcular las puntuaciones media promedio por Facultad, en este segundo nivel de análisis se observa en el gráfico 9, la percepción poco favorable que poseen los estudiantes del 2º curso, en las distintas Facultades es similar; Albacete (3,05), Ciudad Real (2,99), Cuenca (2,83), existiendo una discreta diferencia con respecto a la Facultad de Toledo, donde la media es más baja (2,63).

Gráfico 9. Puntuaciones medias por Facultad. Primera dimensión.

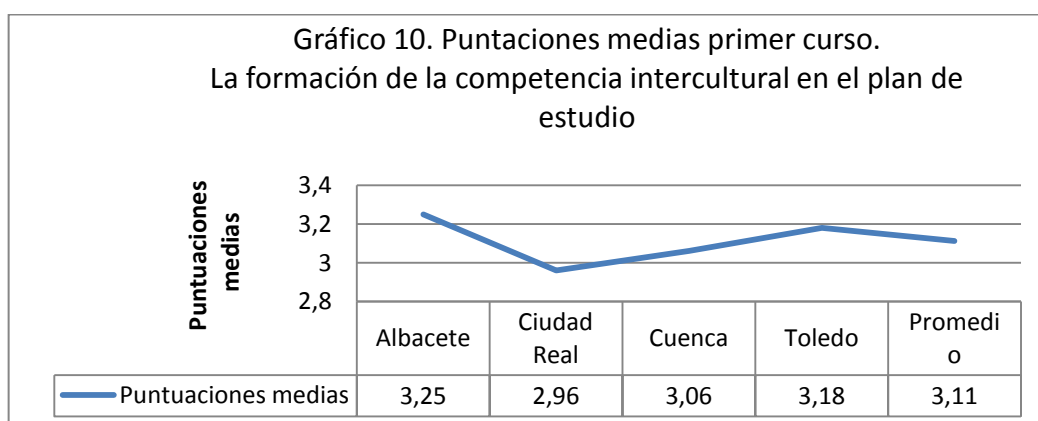
La formación de la competencia intercultural en el plan de estudio



### 5.2.1.3. Comparación de puntuaciones medias de primer curso por Facultad

Con el propósito de profundizar en el análisis cuantitativo de los resultados, a fin de poder establecer si la variable curso puede influir en la percepción que tienen los estudiantes acerca de la formación de la competencia intercultural desde el diseño del plan de estudios, se compararon las puntuaciones medias obtenidas por cada dimensión en cada uno de los tres cursos, agrupado en las cuatro Facultades.

Procediendo con el análisis de las puntuaciones medias por curso, el gráfico 10 muestra las puntuaciones medias obtenida de la valoración que otorgan los estudiantes del 1er curso, en la titulación de Grado de Maestro de Educación Infantil, de las diferentes Facultades de Educación de la U.C.L.M, al respectivo plan de estudio en cuanto a la formación de la competencia intercultural.

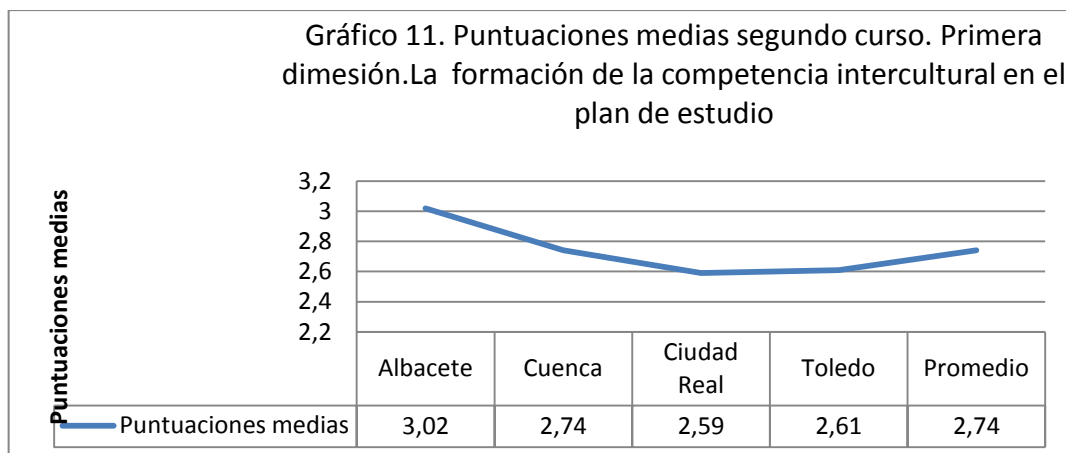


Se observa así, que los estudiantes del primer curso obtienen una media promedio de 3,11 sobre 6; existiendo poca variación en las puntuaciones de los

estudiantes de las diferentes Facultades, aunque la media arrojada en la Facultad de Albacete (3,25) es discretamente más alta. Estas puntuaciones parecen indicar que la valoración que otorga este grupo, al plan de estudio en relación a la formación en la competencia intercultural, es deficiente para los estudiantes, independientemente de de la Facultad dentro de la U.C.L.M.

#### 5.2.1.4. Análisis de puntuaciones medias segundo curso

Los estudiantes de 2º curso proyectaron una puntuación media de 2,74, siendo menor que la obtenida por los del 1º curso. Como muestra el gráfico 11.



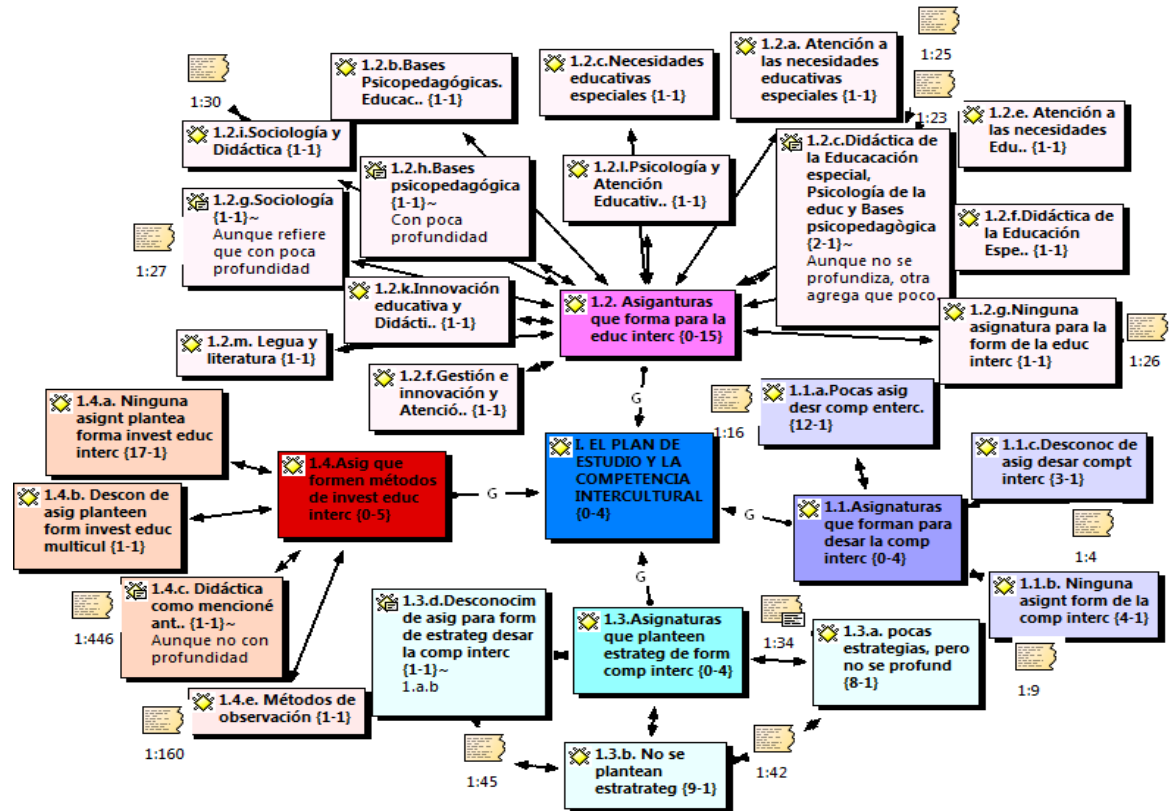
La puntuación más alta la arrojaron los estudiantes de la Facultad de Albacete (3,02), y en la Facultad de Cuenca, y Toledo las puntuaciones medias fueron, muy similares entre ellas (2,74 y 2,61), y la más baja la mostraron los estudiantes de la Facultad de Ciudad Real (2,59).

Estos datos nos vienen a indicar nuevamente una deficiencia en la valoración del plan de estudio, por parte de los estudiantes de 2<sup>do</sup> independientemente de la Facultad, aunque en esta ocasión, nuevamente en la Facultad de Albacete se evidencia una discreta diferencia a favor de la valoración de dicho plan en torno a la competencia intercultural, aunque sin dejar de ser desfavorable.

#### **5.2.1.5. Análisis de datos cualitativo (entrevistas y grupos de discusión) e los estudiantes de segundo curso.**

Considerando que los estudiantes de 2<sup>do</sup> curso de la carrera han cumplido un importante número de asignaturas, y los de 3<sup>o</sup> se encuentran culminando Magisterio, se tomaron un total de 58 estudiantes con los que se realizaron entrevistas de manera individual, y en grupos de discusión con el fin de ampliar y complementar los resultados de la investigación, y se analizaron con el apoyo de la replicación de códigos del ALAS-ti.6.0. En este apartado se describen los resultados del análisis cualitativo de las entrevistas y grupos de discusión de los estudiantes de 2<sup>do</sup> curso como se muestra en la figura 13.

Figura 13. Análisis cualitativo. Primera dimensión. La formación de la competencia intercultural en el plan de estudio. 2<sup>do</sup> curso.



Se puede apreciar que de los 21 estudiantes entrevistados de 2<sup>do</sup> curso, el 76% considera entre poco y deficiente las asignaturas contenidas en el plan de estudio que forman para el desarrollo de la competencia intercultural, y expresan que al desarrollar los contenidos, no se profundiza en este ámbito de la interculturalidad; evidenciándose tales afirmaciones en algunas respuestas como las que se señalan:

1:34: “Yo creo que algunas asignaturas se refieren a este tema de interculturalidad, pero ninguna se centra en este tema. Te lo dejan caer como que existe esta situación, pero yo a la hora de trabajarlo no lo tendría muy claro” (1.1.a); 1:9: “No, realmente no recuerdo que en ninguna de las asignaturas nos hayan trabajado directamente temas de la interculturalidad”



*(1.1b). 1.16: “Yo creo que nos forman poco, por lo menos hasta ahora, no hemos visto temas específicos” (1.1.a).*

Otro 14% de estudiantes refieren que desconoce asignaturas que forman para el desarrollo de esta competencia y un estudiante manifiesta que no ha recibido formación, en ninguna asignatura que ha cursado hasta el momento, y que no han revisado el plan de estudios, ejemplificándose a continuación alguna de estas expresiones:

*1:41: “Espero que sí, aunque de momento, no se ha visto nada” (1.1.c); 1:26: “No he revisado con detalle todas las asignaturas del plan de estudios” (1.2.g); 1:9: “No, realmente no recuerdo que en ninguna de las asignaturas nos hayan trabajado directamente temas de la interculturalidad” (1.1.b).*

Parecieran indicar que la mayoría de los estudiantes no conocen las asignaturas que conforman el plan de estudio de su carrera, sin embargo sus opiniones las hacen a partir de las referencias que tienen de las asignaturas que han cursado en el 1º y 2º curso de su formación inicial profesional y en las que perciben que el plan de estudios posee pocas asignaturas que formen para el desarrollo de la competencia intercultural.

Igualmente emiten opiniones diversas al señalar las asignaturas del plan de estudio en las que se desarrollan contenidos de formación de educación multicultural, resultando las más seleccionadas; Didáctica de la Educación Especial (6), Psicología (5) y Bases psicopedagógica (4), y en menor proporción; Necesidades Educativas

Especiales (3), Sociología (2), Innovación educativa (1), Lengua y Literatura (1) y Música (1).

En este mismo orden, entre 40% y el 57% del grupo entrevistado refiere que en dichas asignaturas hay *pocos* contenidos, y en el cual no se profundiza, así como pocas estrategias que desarrollen tal competencia.

El otro 42% expresan que *no* hay asignaturas que formen en torno a la educación intercultural, ni se plantean estrategias para tal fin, ejemplificando a continuación alguna de las expresiones:

*1:23: "Creo que la Didáctica de la Educación Especial, Psicología de la Educación y Bases Psicopedagógicas, nos enseñan temas de educación multicultural, pero de manera general. No se profundiza" (1.2.c.); 1:26: "...Un poco en sociología y Psicología, aunque también pudiera decir que un poco Didáctica, pero solo nos hacen referencia" (1.2.c); 1:30: "Pienso que en Sociología nos han dado algunas referencias, aunque como veo parece que varía desde el punto de vista del profesor, pero ¡vamos! creo que en este sentido podemos decir que no nos han formado en torno a la interculturalidad" (1.2.c).*

*1:34: "Si está señalado en el plan de estudios que debemos desarrollar estrategias, pero no se plantea en la clase, con la profundidad que se necesita para la escuela...generalmente nos enseñan estrategias para atender a niños con problemas de aprendizaje o especiales" (1.3.a.) 1:42: "no me han dado*

*unas pautas que me digan si tienes un niño con problemas culturales tal”  
(1:3.b).*

Estas respuestas parecen indicar que los estudiantes perciben que son las asignaturas de orden Psicopedagógicas, en las que se establecen contenidos de formación para la educación intercultural y que en su gran mayoría, valoran de deficiente la formación de la competencia intercultural, establecida en el plan de estudio.

Por otra parte, en cuanto a las asignaturas del plan de estudios que forman en métodos de investigación para abordar la problemática intercultural educación intercultural, la mayoría de los estudiantes entrevistados conformados por el 85,95% comentan entre *pocas y ninguna* las asignatura en las que se plantea esta formación, y un 5% expresa que ha recibido formación de métodos de investigación en asignaturas como Didáctica General y Métodos de observación, aunque no con profundidad, el 9% restante no respondió. Las siguientes citan ejemplifican estas afirmaciones:

*1:446: “En Didáctica como mencioné antes, también nos referían la importancia de investigar en cuanto a la educación intercultural, pero no profundizábamos”. (1.4.c); 1:160: “Si tenemos una asignatura que estamos viendo, que es Métodos de observación y creo que con esta podemos aprender a investigar en cuanto a la interculturalidad” (1.4.e.); 1:452: “Yo he hecho Primaria y ahora Infantil y no hemos hecho nada al respeto, más a nivel de*

*investigar de Educación Especial, pero no de interculturalidad, a pesar de la realidad multicultural del país” (1.4.d).*

Indiscutiblemente que el porcentaje de respuestas obtenida en esta pregunta (90%) indica nuevamente una valoración significativamente deficiente, por parte de los estudiantes, de la formación de la competencia intercultural en el ámbito de la metodología de la investigación, desde el plan de estudio.

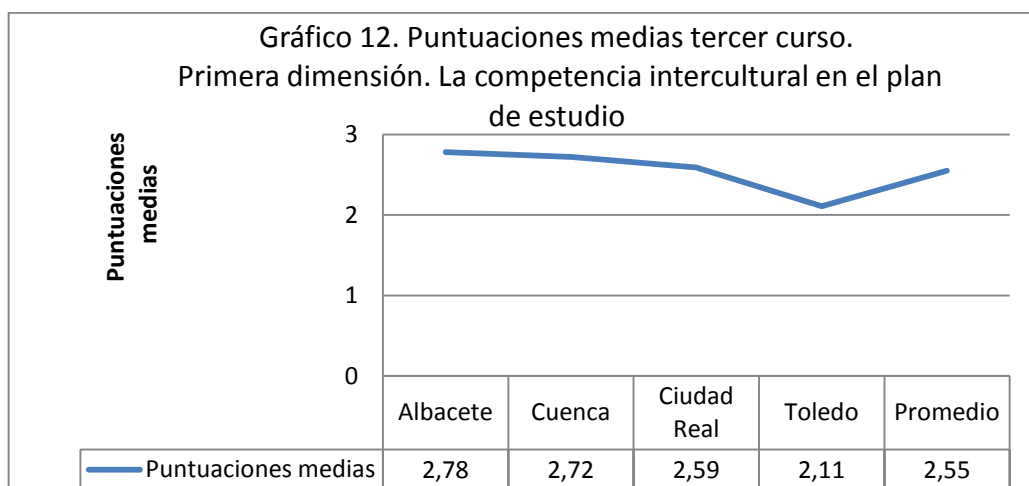
#### **5.2.1.6. Integración de resultados Cuantitativo del 2<sup>do</sup> curso**

Al comparar e integrar los resultados del análisis de las puntuaciones medias Por cursos, donde la media promedio de la valoración de los estudiantes de 2<sup>do</sup> curso fue de 2,74 con los datos arrojados del análisis cualitativo, se evidencia una relación correspondiente.

En ambos análisis los estudiantes valoran como deficiente la formación para afrontar el trabajo en contextos educativos interculturales, expresan que el plan de estudio del Graduado de Maestro en Educación Infantil posee *pocas* asignaturas referida con la educación intercultural, y a la formación en métodos de investigación en entornos educativos interculturales, que los conocimientos y las estrategias que se establecen, se imparten de manera superficial.

### 5.2.1.7. Análisis de puntuaciones medias del tercer curso por Facultad

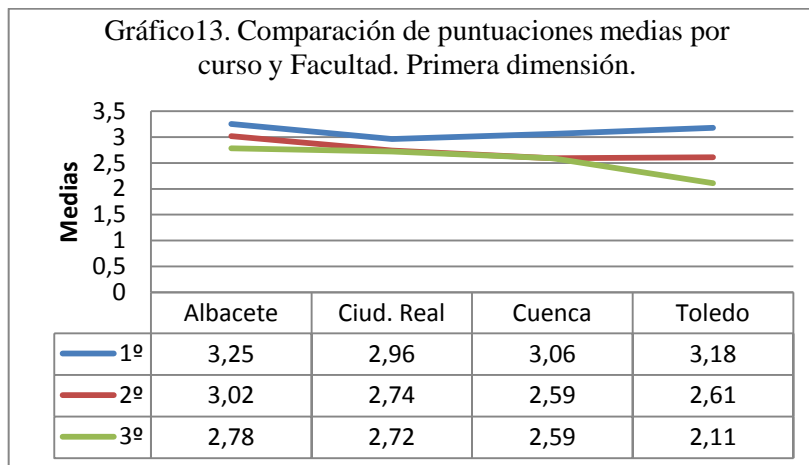
Por otra parte en el gráfico 12, se aprecia que los estudiantes de 3<sup>er</sup> curso alcanzaron la puntuación media más baja de los tres grupos (2,55). Y entre las cuatro Facultades, es en Toledo donde se obtienen la menor puntuación (2,11), seguida de Ciudad Real (2,59) y con menor diferencia Albacete (2,78) y Cuenca (2,72).



Se puede apreciar que en ninguna de las Facultades la puntuación media supera los 3 puntos, indicando así que los estudiantes de 3er curso de Diplomado de Maestro en Educación Infantil, independientemente de la Facultad de Educación, perciben que la formación que plantea el plan de estudio en referencia a la competencia intercultural es deficiente.

Al comparar las puntuaciones medias entre los distintos cursos en las diferentes Facultades, como lo muestra el gráfico 13, se evidencia que los tres cursos valoran

como deficiente la formación que el plan de estudio establece para la competencia intercultural.



Se aprecia igualmente que los alumnos del primer curso, son los que arrojaron una mayor puntuación, sin embargo esta valoración va disminuyendo en la medida que avanza los cursos en la formación inicial profesional, sólo en la Facultad de Cuenca la valoración de los estudiantes del 2<sup>do</sup> curso fue igual que la de 3<sup>ero</sup>.

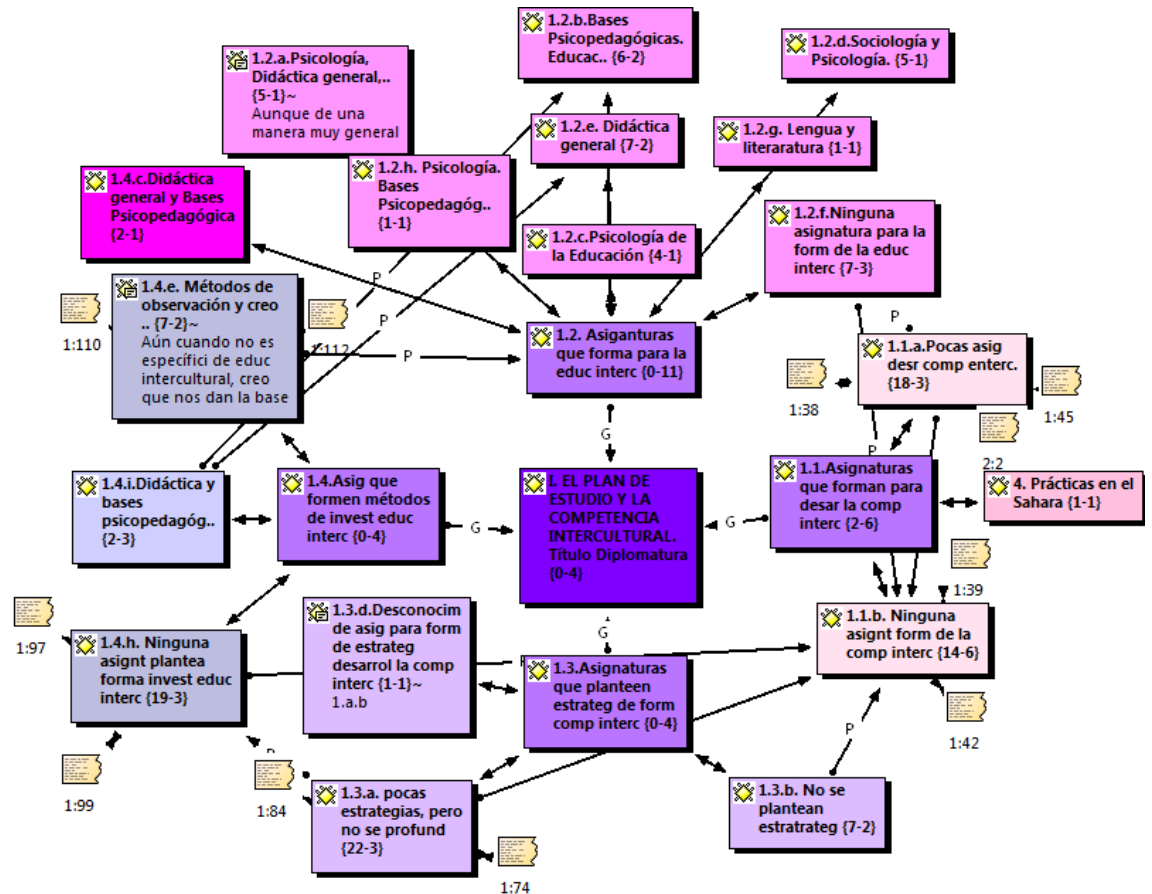
#### 5.2.1.8. Análisis de datos cualitativo (entrevistas y grupos de discusión)

##### 3º curso

La figura 14 muestra la replicación de los códigos producto del análisis de las respuestas con la ayuda del ATLAS-ti 6.0:

Figura 14. Análisis cualitativo de las entrevistas. 3<sup>er</sup> curso

La formación de la competencia intercultural en el plan de estudio.



Describiendo estos resultados, se observa que de los 37 estudiantes entrevistados de 3<sup>er</sup>, el 51,3 % refieren que son *pocas* las asignaturas del plan de estudio que promueven el desarrollo de la competencia intercultural, el 37,83% opinan que ninguna asignatura promueve tal competencia, y el 10,28 % *no respondió*. Se ilustran a continuación alguna de las respuestas en las siguientes citas:

1:39: “Pienso que nos enseñan a enseñar a cualquier niño, sin embargo si tiene algún problema, o si tiene que ver con niños de otras culturas allí sí que nos

*tenemos que buscar las castañas” “Nos hablan de manera superficial algunos profesores pero no hay nada específico...” (1.1.a).*

*1:45: “En Didáctica lo hemos tocado a la hora de hacer trabajos; nos dividían en grupos y a la hora de asignarnos el trabajo, era a un solo grupo que le correspondía hacerlo de interculturalidad, y luego lo contaba, pero de un tema en profundidad o asignatura específica de interculturalidad no” (1.1.a).*

*1:39: “No hemos tenido ninguna asignatura que nos hayan preparado específicamente en la competencia intercultural, sin embargo nos han preparado para conocer el desarrollo integral del niño, y creo que eso nos hace entender a cualquier niño independiente del lugar donde proceda, lo que sí creo es que la Universidad no nos prepara para otras culturas” (1.1.b).*

*2:2: “No, pero si existe que nos permite realizar parte de las prácticas en el Sahara y esto es muy enriquecedor”; (1.1.c); 1:42: “En realidad yo pienso que Magisterio no nos forma para la competencia intercultural” (1.1.b); 1:51: “Creo que la Universidad no enseña en este sentido, ya que nos enseñan para la normalidad o para hacer adaptaciones curriculares para los niños especiales, pero nada de interculturalidad” (1.1.b).*

Al observar estos datos y compararlos con las respuestas de los estudiantes de 2<sup>do</sup> curso, se encuentran similares resultados, arrojando el mismo tipo de respuestas y en porcentajes similares, lo que indica que la mayoría de los estudiantes entrevistados



percibe que son *pocas* las asignaturas que forman para la competencia intercultural y que los contenidos poseen poca profundidad en el ámbito de la interculturalidad.

Al señalar las asignaturas que a su juicio en el plan de estudios forman para la educación intercultural, se encuentra coincidencia con las de mayor selección por los estudiantes de 2<sup>do</sup> curso; Didáctica general (10) y Psicología (10), Bases Psicopedagógica (6) y en menor proporción las asignaturas de Sociología (1), Lengua y Literatura (1).

Sin embargo en diferencia de los del 2do curso, los estudiantes del 3ero expresan que son *pocas* (76,6%) las asignaturas o ninguna (23,4%) en el plan de estudio que planteen estrategias para promover el desarrollo de la competencia intercultural.

*1:84: “Yo creo que solo en Didáctica, aunque la mayoría de estrategias que nos enseñan están más relacionadas a los niños en Infantil y en Especial. Creo que nos enseñan estrategias que nos ayudan a enseñar, pero no se meten de lleno en la interculturalidad” (1.3.b).*

*1:74: “En Psicología sí que vimos algunas estrategias; nos explicaban cómo hacer para que se incorporaran a su rutina y buscar la forma que se sintieran más integrados, por ejemplo nos decían que era importante en la asamblea diaria con los niños presentárselas en varios idiomas“(1.3.b).*

*1:82: “La verdad es que no, únicamente tuve una asignatura que era Música y sí que lo plantearon con música de diferentes culturas y como una estrategia de acercamiento hacia otras culturas” (1.3.a); 1:80: “No, quizás algunos profesores se preocupan por señalar que encontraremos situaciones de interculturalidad, pero no nos enseñan a programar estrategias para atender la interculturalidad en la escuela” (1.3.b).*

En esta misma línea la mayoría de los estudiantes entrevistados (66,6%) expresa que el plan de estudio no plantea en las asignaturas, formación referida a la metodología de investigación en el ámbito de la interculturalidad.

El 33,4% restante dice que en *algunas asignaturas* si se contempla la formación de métodos de investigación en la educación intercultural, aunque de manera superficial, destacando en esta última que de estos, el 16,21% estudiantes hacen referencia a la asignatura de Métodos de observación como base para comprender la investigación en cualquier área de la educación, como se advierte a continuación:

*1:103: “Nos enseñan cómo realizar una investigación y de hecho lo hacemos en diferentes asignaturas, pero no en educación intercultural” (1.4.e); 1:112: “Hay una asignatura de Métodos de observación en donde nos enseñaron las bases para realizar investigación educativa, creo que es una forma de aprender a investigar en cualquier problemática incluyendo la interculturalidad” (1.4.e).*

1:97: “No hay asignaturas que nos enseñen a este tipo de investigación y pienso que debemos aprender a cerca de de otras culturas para aprender a manejarlas” (1.4.h); 1:99:2 “No, pero ya no solo la interculturalidad, sino cualquier otro tema relacionado” (1.4.h).

Estas respuestas parecen indicar que los estudiantes de tercer curso perciben que el plan de estudio *promueve mayor formación* en métodos de investigación, sin dejar de ser *deficiente*, en comparación con la percepción de los estudiantes de 2<sup>do</sup> curso, quienes consideran menor la formación en este aspecto.

#### **5.2.1.9. Integración de resultados Cuantitativo y cualitativo (entrevistas y grupos de discusión) 3<sup>er</sup> curso.**

En términos generales, comparando estos datos cualitativos del 3<sup>er</sup> curso, en relación a todas las respuestas que conforman la primera dimensión, con los resultados del análisis cuantitativo, donde se arrojó una media en las respuestas de 2,55, se evidencia una relación correspondiente.

Por tanto al integrar ambos resultados se aprecia que estos estudiantes valoran de manera *poco* favorable la formación de la competencia intercultural, desde el diseño del plan de estudio de la Diplomatura en Educación Infantil, cuando expresan que *hay pocas asignaturas* que formen para el desarrollo de esta competencia, los contenidos son *escasos y con poca profundidad*, han recibido *poca formación* de estrategias de

orden intercultural, así como ha sido *poca* la formación de métodos de investigación, para abordar la educación intercultural.

### 5.2.1.10. Conclusiones de la Primera dimensión: La formación de la competencia intercultural en el plan de estudio

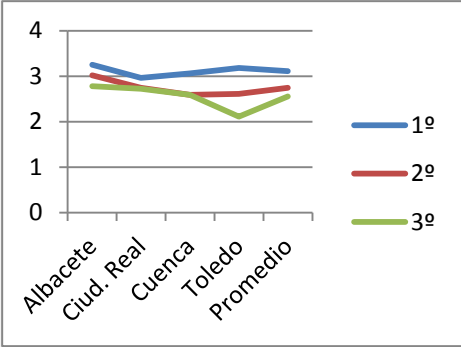
La exploración sistemática y pormenorizada de los resultados como se muestra en la tabla 21 permitió llegar a las siguientes conclusiones:

Tabla 21. Conclusiones de la integración cuantitativa cualitativa. Primera dimensión.

La formación de la competencia intercultural en los planes de estudio

Análisis cuantitativo de los resultados Instrumento: Cuestionarios (788)	Análisis cualitativo de los datos Instrumento: Entrevistas y grupos de discusión (58) de 2º y 3º curso																								
<p>1. Análisis estadístico descriptivo general:</p> <p>Puntuación media: <b>2,89.</b></p> <p>2. Análisis estadístico descriptivo por Facultad; puntuación media por Facultad:</p> <p>Facultad Albacete: <b>3,05</b>                      Facultad Cuenca: 2,99                      Facultad Ciudad Real: 2,83                      Facultad Toledo: <b>2,63</b></p> <p>3. Comparación de medias por curso y Facultad</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Facultad</th> <th>1º</th> <th>2º</th> <th>3º</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Albacete</td> <td>3,25</td> <td>3,02</td> <td>2,78</td> </tr> <tr> <td>Ciud. Real</td> <td>2,96</td> <td>2,74</td> <td>2,72</td> </tr> <tr> <td>Cuenca</td> <td>3,06</td> <td>2,59</td> <td>2,59</td> </tr> <tr> <td>Toledo</td> <td>3,18</td> <td>2,61</td> <td>2,11</td> </tr> <tr> <td><b>Promedio</b></td> <td><b>3,11</b></td> <td><b>2,74</b></td> <td><b>2,55</b></td> </tr> </tbody> </table>	Facultad	1º	2º	3º	Albacete	3,25	3,02	2,78	Ciud. Real	2,96	2,74	2,72	Cuenca	3,06	2,59	2,59	Toledo	3,18	2,61	2,11	<b>Promedio</b>	<b>3,11</b>	<b>2,74</b>	<b>2,55</b>	<p>Al analizar las entrevistas a través de los descriptores relacionados con la formación de la competencia intercultural desde el plan de estudios; <b>las asignaturas que forman para la competencia intercultural</b>; la mayoría de los estudiantes, la considera entre poco y deficiente, y expresan que en los contenidos, no se profundiza en este ámbito.</p> <p>Así mismo en el descriptor referido a <b>la formación de estrategias para abordar la interculturalidad en la escuela</b>, refieren que se plantea poca formación, y que <b>las asignaturas que se ocupan de la educación intercultural</b> son: Didáctica de la Educación Especial, Psicología y Bases psicopedagógica y en menor proporción; Necesidades Educativas Especiales, Sociología, Innovación educativa, Lengua y Literatura y Música.</p> <p>Sin embargo en cuanto a <b>la formación en Métodos de investigación</b> para abordar la educación intercultural se encuentra una diferencia entre las respuestas de los dos cursos, ya que la gran mayoría de los</p>
Facultad	1º	2º	3º																						
Albacete	3,25	3,02	2,78																						
Ciud. Real	2,96	2,74	2,72																						
Cuenca	3,06	2,59	2,59																						
Toledo	3,18	2,61	2,11																						
<b>Promedio</b>	<b>3,11</b>	<b>2,74</b>	<b>2,55</b>																						

Cont. Tabla21. Conclusiones de la integración cuantitativa cualitativa. Primera dimensión. La formación de la competencia intercultural en los planes de estudio

Análisis cuantitativo de los resultados Instrumento: Cuestionarios (788)	Análisis cualitativo de los datos Instrumento: Entrevistas y grupos de discusión (58) de 2º y 3º curso																								
 <table border="1" data-bbox="347 651 810 996"> <caption>Data for Line Graph: Quantitative Results</caption> <thead> <tr> <th>Facultad</th> <th>1º</th> <th>2º</th> <th>3º</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Albacete</td> <td>3.2</td> <td>2.8</td> <td>2.7</td> </tr> <tr> <td>Ciudad Real</td> <td>2.9</td> <td>2.6</td> <td>2.5</td> </tr> <tr> <td>Cuenca</td> <td>3.1</td> <td>2.5</td> <td>2.2</td> </tr> <tr> <td>Toledo</td> <td>3.0</td> <td>2.6</td> <td>2.5</td> </tr> <tr> <td>Promedio</td> <td>3.1</td> <td>2.7</td> <td>2.6</td> </tr> </tbody> </table>	Facultad	1º	2º	3º	Albacete	3.2	2.8	2.7	Ciudad Real	2.9	2.6	2.5	Cuenca	3.1	2.5	2.2	Toledo	3.0	2.6	2.5	Promedio	3.1	2.7	2.6	<p>estudiantes de 2º curso expresa entre “poca” y “ninguna” formación en métodos de investigación referida a la educación intercultural.</p> <p>Mientras que en los alumnos de tercer curso en más de la mitad de las entrevistas (66,6) expresan que el plan de estudios no plantea asignaturas de este tipo, mientras que un tercio (en concreto el 33,4%) dicen que en algunas asignaturas si se contempla tal formación; como en Didáctica general y métodos de investigación.</p>
Facultad	1º	2º	3º																						
Albacete	3.2	2.8	2.7																						
Ciudad Real	2.9	2.6	2.5																						
Cuenca	3.1	2.5	2.2																						
Toledo	3.0	2.6	2.5																						
Promedio	3.1	2.7	2.6																						
<b>Integración cuantitativa- cualitativa</b>																									
<p>En definitiva que la integración de los datos cuantitativos - cualitativos complementan y amplían los resultados de la investigación, arrojando en esta primera dimensión que <b>la mayoría de los estudiantes de la Facultad de Educación independientemente del campus de estudio, y de la titulación de Grado o Diplomatura, perciben que la formación de la competencia intercultural que contempla el plan de estudio es deficiente.</b></p> <p>Argumentan que son pocas las asignaturas que les forman para desarrollar la competencia intercultural, consideran que los contenidos y estrategias referidos a este ámbito se abordan de forma muy superficial, así como la formación en métodos de investigación para abordar la problemática intercultural.</p> <p>Por otra parte se encontró una discreta variación en la percepción de los alumnos en la medida que avanza la formación, la que creemos que puede estar relacionada con el mayor conocimiento, tanto teórico como práctico, ya que los de 2º han cursado más asignaturas y los de 3º están concluyendo la carrera y están realizando los prácticos, lo que les permite conocer la realidad multicultural, siendo estos últimos, los que menor valoración otorgan al plan de estudio.</p> <p>Al comparar los resultados por Facultad, aunque se denota poca variación, se encontró una discreta diferencia; resultando en la Facultad de Albacete una mayor valoración (3,05) y en Toledo la menor valoración (2,63) en esta dimensión.</p> <p>Un aspecto importante a destacar es que en las diferentes respuestas de los estudiantes, pareciera develar que solo atribuyen importancia a las asignaturas o conocimientos específicos en términos conceptuales o metodológicos de la educación intercultural como aspectos que conforman el desarrollo de la competencia intercultural, ya que no hacen mención de la transversalidad en las diferentes asignaturas que configuran los planes de estudio.</p>																									

### **5.2.2. SEGUNDA DIMENSIÓN: PERCEPCIONES, ACTITUDES Y CREENCIAS**

En este apartado intentaremos dar respuesta a la pregunta de investigación, así como al segundo objetivo planteado, referido a conocer las percepciones, actitudes y creencias a cerca de la multiculturalidad que poseen los estudiantes de la carrera de Educación Infantil, mediante el análisis de los datos obtenidos del cuestionario, las entrevistas y los grupos de discusión.

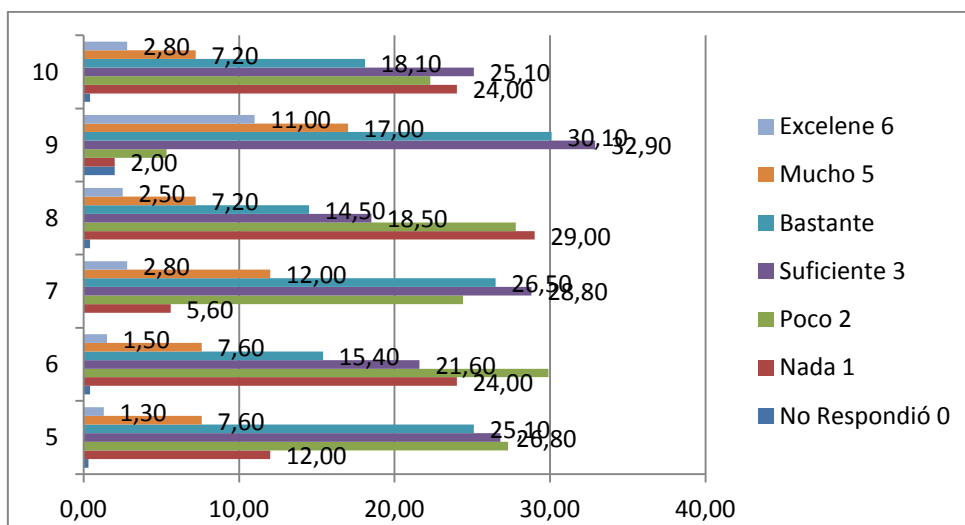
El análisis descriptivo de esta dimensión del cuestionario se realizó mediante la síntesis de los resultados de los ítems del 5 al 10:

5. Los niños de otras culturas tienen dificultades en adquirir las normas en las clases.
6. La posibilidad del éxito o fracaso escolar de los niños extranjeros está determinada por su cultura de origen.
7. Las diferencias culturales de los padres de los niños extranjeros interfieren en el desempeño escolar de dichos niños.
8. Las creencias que tengo de las personas de otras culturas varían según su origen de procedencia.
9. Poseo agrado por las personas de otras culturas.
10. Se me hace más fácil confiar en un español, que en una persona de otra cultura.

Tabla 22. Estadística descriptiva. Segunda dimensión

Percepciones, actitudes y creencias											
Modalidad de Respuesta											
Ítem	N	Media	Desv. Típica	No Respondió 0	Nada 1	Poco 2	Suficiente 3	Bastante 4	Mucho 5	Excelente 6	
				%	%	%	%	%	%		
5	788	2,93	1,2	0,3	12	27,3	26,8	25,1	7,6	1,3	
6	788	2,57	1,3	0,4	24	29,9	21,6	15,4	7,6	1,5	
7	788	3,23	1,19	0	5,6	24,4	28,8	26,5	12	2,8	
8	788	2,49	1,37	0,4	29	27,8	18,5	14,5	7,2	2,5	
9	788	3,81	1,27	2	2	5,33	32,9	30,1	17	11	
10	788	2,7	1,36	0,4	24	22,3	25,1	18,1	7,2	2,8	
Promedio		2,95	1,28	0,58	16,1	22,84	25,62	21,62	9,77	3,65	

Gráfico 14. Distribución porcentual de respuestas de la Segunda dimensión. Percepciones, creencias y actitudes.



### 5.2.2.1. Análisis descriptivo general

Antes de describir los resultados de los ítems correspondiente a la segunda dimensión conviene señalar que dado la importancia de las percepciones actitudes y creencias que poseen los futuros maestros hacia la interculturalidad, se describirán los

resultados no solo dando significación a los porcentajes en términos más o menos altos, sino describiendo también las características de las respuestas, ya que las percepciones, actitudes y creencias negativas en menor o mayor grado igualmente resultan significativa por la naturaleza de nuestra investigación, en el ámbito de la educación.

Al observar la tabla 22 y el gráfico 14, se puede comprobar que el ítem 5 (Los niños de otras culturas tienen dificultades en adquirir las normas en las clases) arrojó una media de 2,39; y una desviación típica de 1,2; el mayor porcentaje de respuestas correspondiente al 27,3% de los estudiantes se sitúa en el criterio de *poca* dificultad, cuando se le pregunta por esta cuestión, en un porcentaje similar.

El 26,8% sitúa la respuestas como *suficiente* y el 25,1 %, lo valoran como “*bastante*”, con mayor diferencia el 12 % se sitúan en *nada* y el 7,6 % *mucho*, cuando se le pregunta por este ítem.

Los resultados descritos muestran que solo un pequeño grupo conformado por un el 12% de los estudiantes considera que los niños de otras culturas no poseen dificultad para adquirir las normas en la clase, sin embargo la mayoría del grupo opinan aunque en diferente medida, (*entre suficiente, bastante y mucho*) que los niños de otras culturas poseen dificultades para adquirir las normas en la clase, sugiriendo expectativas negativas hacia las actitudes que estos chicos mostrarían en las escuelas.

El ítem 6 (La posibilidad del éxito o fracaso escolar de los niños extranjeros está determinada por su cultura de origen) arrojó una desviación típica de 1,3 y una media de



2,57 lo que indica que la mayoría de las respuestas emitidas por los estudiantes se sitúan en el 29,9% y lo valoran como *poco*, en porcentajes similares el 24% se ubican en *nada*, seguidamente el 15,4% *suficiente* y por el lado extremo el 7,6% se refiere como *mucho*.

Se devela aquí expresiones que pudieran indicar expectativas poco favorables hacia el éxito o fracaso escolar de los niños de otras culturas por parte de un grupo de futuros docentes (24,7%) asocian el rendimiento escolar con la cultura de origen.

Por otro lado el ítem 7 (Las diferencias culturales de los padres de los niños extranjeros interfieren en el desempeño escolar de dichos niños) arrojó una desviación típica de 1,19 y muestra la segunda media más alta de la dimensión (3,23) por lo que el mayor porcentaje de respuesta de los alumnos se sitúa entre el 28,8% (*suficiente*) y el 26,5% (*bastante*), muy cerca de estos valores el 24,4% de las respuestas se situaron en la escala de poco y en el otro extremo, el 12% en la escala de *mucho*.

Estos resultados igualmente señalan la diversidad de opiniones existente entre los estudiantes, sin embargo más del 50% considera que las diferencias culturales de los padres de los niños extranjeros interfieren en el desempeño escolar de dichos niños, sugiriendo así actitudes prejuiciosas de estos futuros maestros hacia la interculturalidad.

El ítem 8 (Las creencias que tengo de las personas de otras culturas varían según su origen de procedencia) muestra similar variabilidad en las respuestas, siendo la desviación típica de 1,37. La media fue de 2,46, evidenciando que el mayor porcentaje

en las respuestas de los alumnos se ubica entre el 29% (*nada*) y el 27,8% (*poco*). El 18,5% refiere que *suficiente* y el 7,2% y el 2,8% entre *mucho* y *excelente*.

Se observa que sólo un 29% expresa que las creencias que posee de las personas de otras culturas no varían según su origen de procedencia, el resto de los estudiantes aunque en diferente porcentaje, muestran en sus respuestas la existencia de creencias prejuiciosas hacia las personas procedentes de otras culturas, incluso dichas creencias varían de acuerdo al lugar de procedencia.

El ítem 9 (Poseo agrado por las personas de otras culturas) muestra una desviación típica de 1,27 y es el que obtienen la puntuación media más alta (3,81), ya que un amplio grupo de estudiantes sitúan su respuesta entre *suficiente* (32,29%) y *bastante* (30,1%) en relación al agrado por las personas de otras culturas, siendo la desviación típica de este ítem la segunda más baja de toda la dimensión, lo que indica cierta variabilidad en las respuestas.

El 2% no respondieron a la pregunta, entre el 2% y 5% expresaron *no poseer agrado* y *poco agrado* por las personas de otras culturas y en contraposición entre el 17% y 11% de los estudiantes valoraron entre *mucho* y *excelente su agrado* por las personas de otras culturas.

Se puede apreciar en estas respuestas, que más del 50 % de los estudiantes responde que posee entre *bastante*, *mucho* y *excelente* el agrado por las personas de otras culturas, resultando contradictorio en cierto grado, con los resultados arrojados en

los ítems anteriores, donde se describen las percepciones y expectativas negativas hacia las personas de otras culturas, así como hacia el rendimiento y las actitudes negativas de los niños en las clases de Infantil.

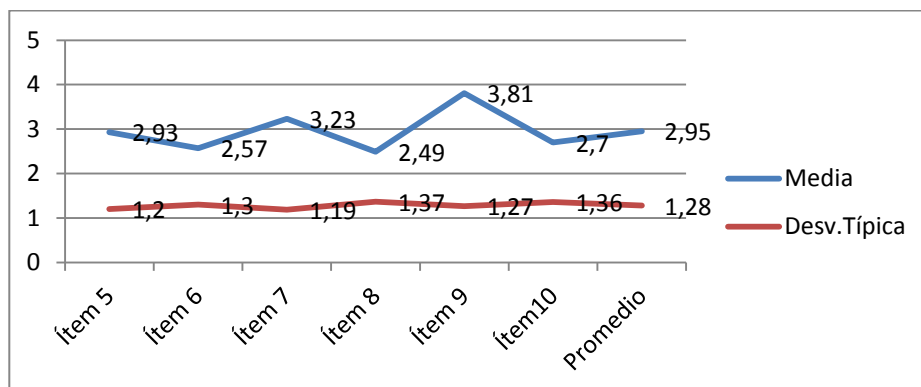
En este mismo sentido, llama la atención que un 32,9 % de los estudiantes responde como *suficiente* su agrado hacia estas personas, ya que al comparamos estas respuestas a partir del rango de la valoración (1 al 6) resulta poco favorable esta actitud, dado que esta respuestas pudiera ser interpretadas como una manera discreta de evitar emitir una valoración más claramente definida en termino más o menos favorable, o en consecuencia una forma sutil de establecer un límite de aceptación a la diferencia que posee estos estudiantes hacia las personas de otras culturas.

Aunque en un porcentaje muy bajo, pero no por ello despreciable, dado el ámbito de formación profesional, se evidencia la existencia de actitudes negativas hacia las personas de otras culturas en un 7% de los futuros maestros, cuando expresan abiertamente *su desagrado* hacia estos.

El ítem 10 (Se me hace más fácil confiar en un español, que en una persona de otra cultura) representó una desviación típica de 1,36 y fue la media más baja (2,27), situándose el mayor porcentaje de respuestas de los estudiantes en el 25,1%, en la escala de suficiente. Sin embargo el 24% de las respuestas se ubicaron en la escala de *nada fácil* y el 22,3% en la escala de *poco fácil*, mostrando así que las opiniones de los estudiantes en este ítem son variadas y en cierta proporción en contradicción con las respuestas obtenida del ítem anterior (9), aunque con similitud en los ítems 7 y 8.

En términos generales y en coincidencia con las descripciones de los diferentes ítems, como se muestra en el gráfico 15, la media promedio arrojada fue 2,95, en una escala del 1 al 6; indicando así que la mayoría de los estudiantes respondieron entre *poco* y *suficiente*, sobre las expectativas, opiniones y creencias que poseen acerca de los niños y las adultos de otras culturas, y su influencia en el rendimiento escolar, la desviación típica promedio fue de 1,28 correspondiéndose con la variación de las respuestas descritas, desde las más favorables, hasta las menos favorables.

Gráfico 15. Puntuaciones medias por ítem. Segunda dimensión:  
Percepciones, creencias y actitudes.



#### 5.2.2.2. Análisis descriptivo por Facultad

Con la finalidad de ampliar el análisis, se organizaron los resultados de cada ítem de esta dimensión, se compararon por Facultad y se graficaron como se muestra en la tabla 23 y gráfico 16, en el que se puede ver que fue en la Facultad de Educación del campus de Ciudad Real, donde se situó la media más alta (3,91) correspondiente al ítem 9, aunque el comportamiento de los resultados entre las Facultades fue; Albacete (3,71)

Cuenca (3,84) y Toledo (3,78). Lo que sugiere que los estudiantes independientemente de la Facultad expresan similares opiniones.

El comportamiento de tales resultados fue similar a los obtenidos en la primera dimensión.

Tabla N° 23. Estadísticos descriptivos por Facultad.  
Segunda Dimensión. Percepciones, actitudes y creencias

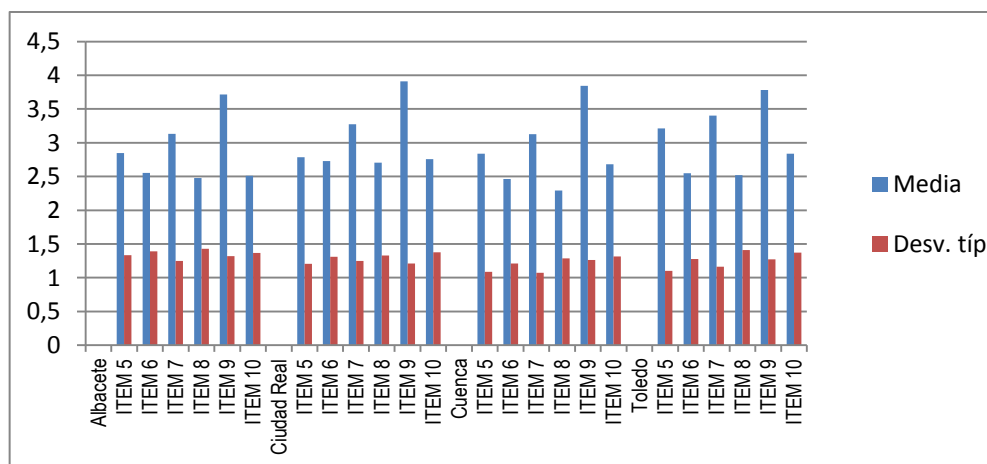
<b>Albacete</b>					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
ITEM 5	207	0	6	2,85	1,335
ITEM 6	207	0	6	2,55	1,392
ITEM 7	207	1	6	3,13	1,249
ITEM 8	207	1	6	2,48	1,431
ITEM 9	207	0	6	3,71	1,319
ITEM 10	207	0	6	2,51	1,365
				<b>2,93</b>	<b>1,57</b>
<b>Ciudad Real.</b>					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
ITEM 5	173	1	6	2,79	1,20
ITEM 6	173	1	6	2,73	1,31
ITEM 7	173	1	6	3,27	1,25
ITEM 8	173	0	6	2,71	1,33
ITEM 9	173	1	6	3,91	1,21
ITEM 10	173	1	6	2,76	1,38
				<b>3,02</b>	<b>1,28</b>
<b>Cuenca.</b>					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
ITEM 5	198	0	6	2,84	1,09
ITEM 6	198	1	6	2,46	1,21
ITEM 7	198	1	6	3,13	1,07
ITEM 8	198	0	6	2,29	1,29
ITEM 9	198	0	6	3,84	1,26
ITEM 10	198	0	6	2,68	1,32
				<b>2,87</b>	<b>20</b>

Cont. Tabla N° 23. Estadísticos descriptivos por Facultad.

Segunda Dimensión. Percepciones, actitudes y creencias

<b>Toledo</b>					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
ITEM 5	209	1	6	3,21	1,10
ITEM 6	209	0	6	2,55	1,28
ITEM 7	209	1	6	3,40	1,16
ITEM 8	209	0	6	2,52	1,41
ITEM 9	209	0	6	3,78	1,27
ITEM 10	209	0	6	2,84	1,37
				<b>3,05</b>	<b>1,26</b>

Gráfico 16. Puntuaciones medias por ítem por Facultad. Segunda dimensión. Percepciones, creencias y Actitudes.



La tabla 23 y el gráfico 16, nos permite visualizar que el ítem 5 (Los niños de otras culturas tienen dificultades en adquirir las normas en las clases) arrojó la segunda media más baja de la dimensión en Ciudad Real (2,79), seguida de Cuenca y Albacete (2,84 y 2,85), siendo en Toledo el que tuvo la media más alta (3,21).

Estos resultados parecen indicar que en las distintas Facultades los estudiantes poseen una expectativa *poco favorable* a cerca de las actitudes de los niños de otras culturas en las escuelas infantiles, sin embargo, los estudiantes de Toledo expresan una valoración un poco más favorable, con respecto a las otras Facultades.

El ítem 6 (La posibilidad del éxito o fracaso escolar de los niños extranjeros está determinada por su cultura de origen) arrojó igualmente una media parecidas en las cuatro Facultades; la más alta fue en Ciudad Real (2,46) seguida de Albacete (2,53), Toledo (2,55) y Cuenca (2,73), y una desviación típica entre 1,21 y 1,23

Se puede apreciar que en ninguna de las Facultades, la media supera los tres puntos, sin embargo el mayor grupo de respuestas refiere una valoración *poco favorable* al considerar que el éxito o fracaso escolar de los niños de otras culturas esté relacionado con su procedencia.

El ítem 7 (Las diferencias culturales de los padres de los niños extranjeros interfieren en el desempeño escolar de dichos niños) obtuvo una media entre 3,40 y 3,13 arrojando la mayor valoración como *suficiente* en todas las Facultades, lo que sugiere la existencia de expectativas y creencias negativas por parte de los estudiantes en las distintas Facultades cuando se les pregunta por esta cuestión.

El ítem 8 (Las creencias que tengo de las personas de otras culturas varían según su origen de procedencia) arrojó la media más baja de todas las Facultades en esta dimensión, correspondió a Cuenca la menor valoración (2,29), situada en *poco*, aunque

hubo similar variación entre las respuestas, Albacete (2,48), Toledo (2,52) y Ciudad Real (2,71).

Nuevamente se pone en evidencia, aunque en menor medida la existencia de percepciones, actitudes y creencias negativas hacia las personas de otras culturas por parte de los futuros maestros independientemente de la Facultad.

El ítem 9 (Poseo agrado por las personas de otras culturas) es el que muestra la media más alta entre todos los ítems de la dimensión, siendo similar en todos los campus, entre 3,71 y 3,91 apreciándose en las respuestas que es la *valoración más positiva*, hacia la interculturalidad, que otorgan los estudiantes, en las diferentes Facultades; lo que resulta contradictorio con respecto a los resultados de los ítems 7 y 8 respectivamente.

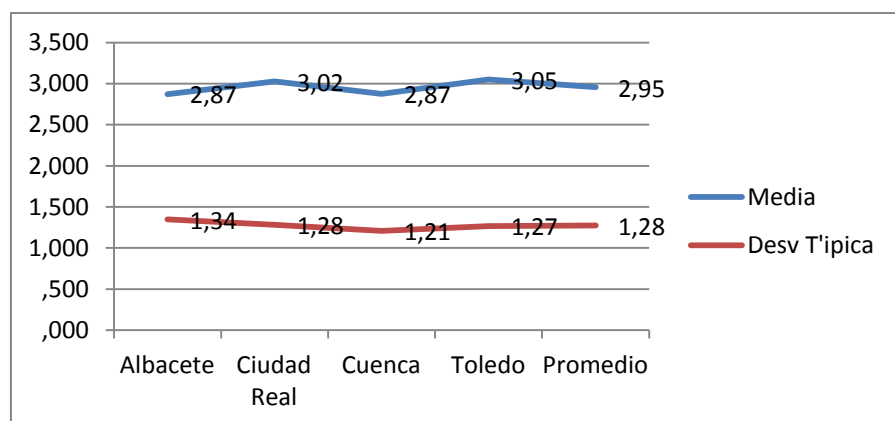
El ítem 10 (Se me hace más fácil confiar en un español, que en una persona de otra cultura) en la Facultad de Albacete fue donde se obtuvo la media más alta (2,51), con una valoración de *poco fácil* y una desviación típica de 1,36, seguida de Ciudad Real (2,76), Cuenca (2,68), Toledo (2,84) y con similar variación en las respuesta, la variación típica oscila entre 1,32 y 1,38), notándose cierta contradicción entre estos resultados y las respuesta del ítem 9, y coincidencia con los ítem 7 y 8, en los que se denota la presencia de percepciones y creencias negativas hacia las personas extranjeras.



Se aprecia así en el gráfico 17 que en las respuestas emitidas por los estudiantes agrupada por Facultad, en ninguno se superan los 3 puntos, siendo la media promedio 2,95 notándose que la valoración que asignaban los alumnos en torno a sus creencias, percepciones y actitudes a cerca de la interculturalidad fue muy variada, los promedios mayoritariamente se distribuían en proporciones similares entre nada, poco y suficiente, lo que se refleja en la desviación típica (1,27).

Cabe mencionar que la contradicción de los resultados del ítem 9 con respecto a los resultados de los ítem 8 y 10 descrito en la primera fase del análisis, mantienen el mismo comportamiento en cada una de las Facultades.

Gráfico 17. Puntuaciones Media por Facultad  
Segunda Dimensión. Percepciones, creencias y actitudes



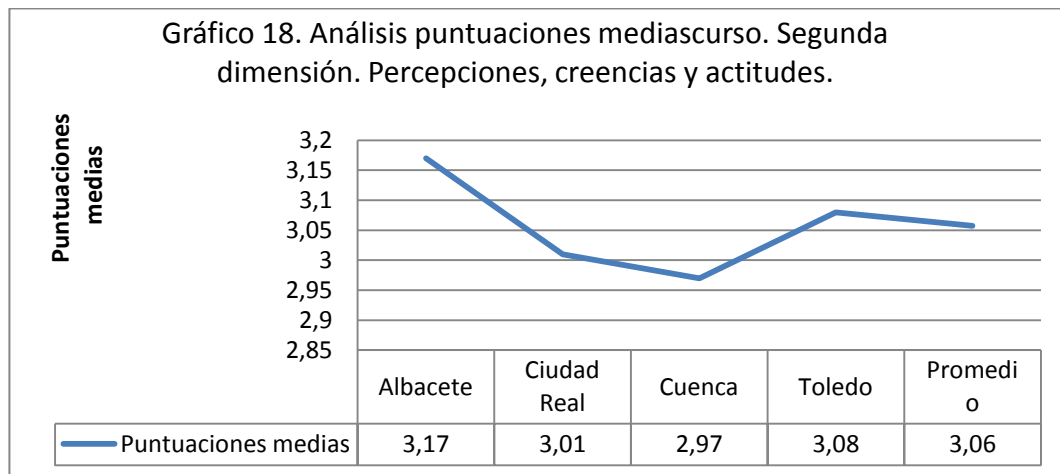
Pareciere que las diferentes percepciones y opiniones acerca de la interculturalidad, que poseen los estudiantes, futuros maestros de Educación Infantil de la Universidad Castilla La Mancha varían poco entre una Facultad y otra,

evidenciándose la presencia de percepciones, creencias y actitudes negativas en futuros maestros de Infantil hacia la interculturalidad.

### **5.2.2.3. Análisis de puntuaciones medias primer curso**

Con la finalidad de conocer si la variable curso puede influir o modificar las actitudes, percepciones y creencias que poseen los futuros maestros de Educación Infantil, se realizó un análisis en la que se compararon las puntuaciones media arrojadas por cada ítem en cada curso, por cada Facultad y se contrastaron e integraron los resultados, con los datos obtenidos en las entrevistas y grupos de discusión con los estudiantes de 2<sup>do</sup> y 3<sup>er</sup> curso, como se describe a continuación.

El gráfico 18 representa los resultados del análisis de las respuestas de la segunda dimensión, por parte de los estudiantes del 1<sup>er</sup> curso referido a las actitudes, percepciones y creencias hacia las personas de otras culturas, y se puede observar que la puntuación media fue de 3,06, sobre 6 puntos. La media más alta se evidencia en la Facultad de Albacete (3,17), seguida de Toledo (3,08), y Ciudad Real (3,01) y la media más baja en Cuenca (2,97).

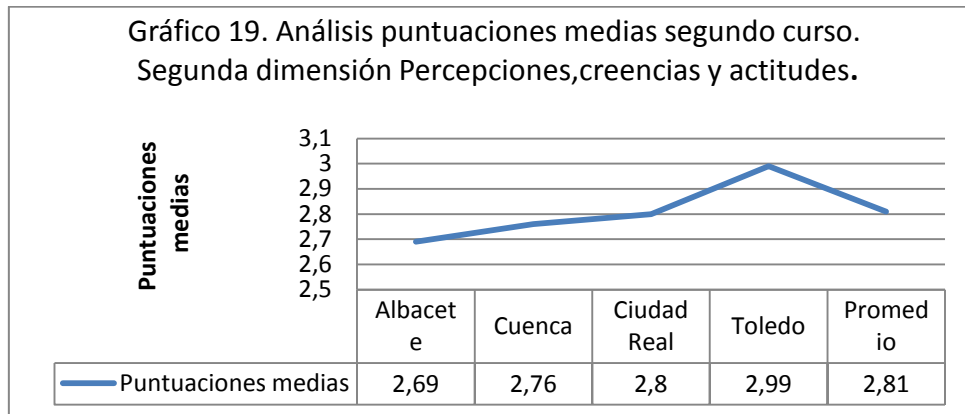


Estos resultados parecen indicar que las percepciones, actitudes y creencias que poseen los estudiantes del 1er curso, hacia las personas adultas de otras culturas, así como las creencias y expectativas hacia el rendimiento escolar y las actitudes de los niños procedentes de otras culturas son similares en las cuatro Facultades de Educación de la U.C.L.M. Denotando así una valoración poco favorable de estos estudiantes hacia la interculturalidad, como se describió en el anterior análisis

#### 5.2.2.4. Análisis de puntuaciones medias segundo curso

El gráfico 19, indica que la media promedio de las respuestas de estudiantes del 2º curso en esta dimensión fue de 2,81. La media más alta se ubicó en Albacete (3,18), seguida de Toledo (3,18), Cuenca (3,06) y la media más baja en Ciudad Real (2,96), apreciándose puntuaciones muy similares entre las respuestas en las diferentes Facultades, y sugiriendo una valoración *poco favorable* por parte de los estudiantes hacia las personas adultas de otras culturas, así como expectativas y creencias

desfavorable en cuanto al rendimiento escolar y las actitudes de los niños preescolares de otras culturas.

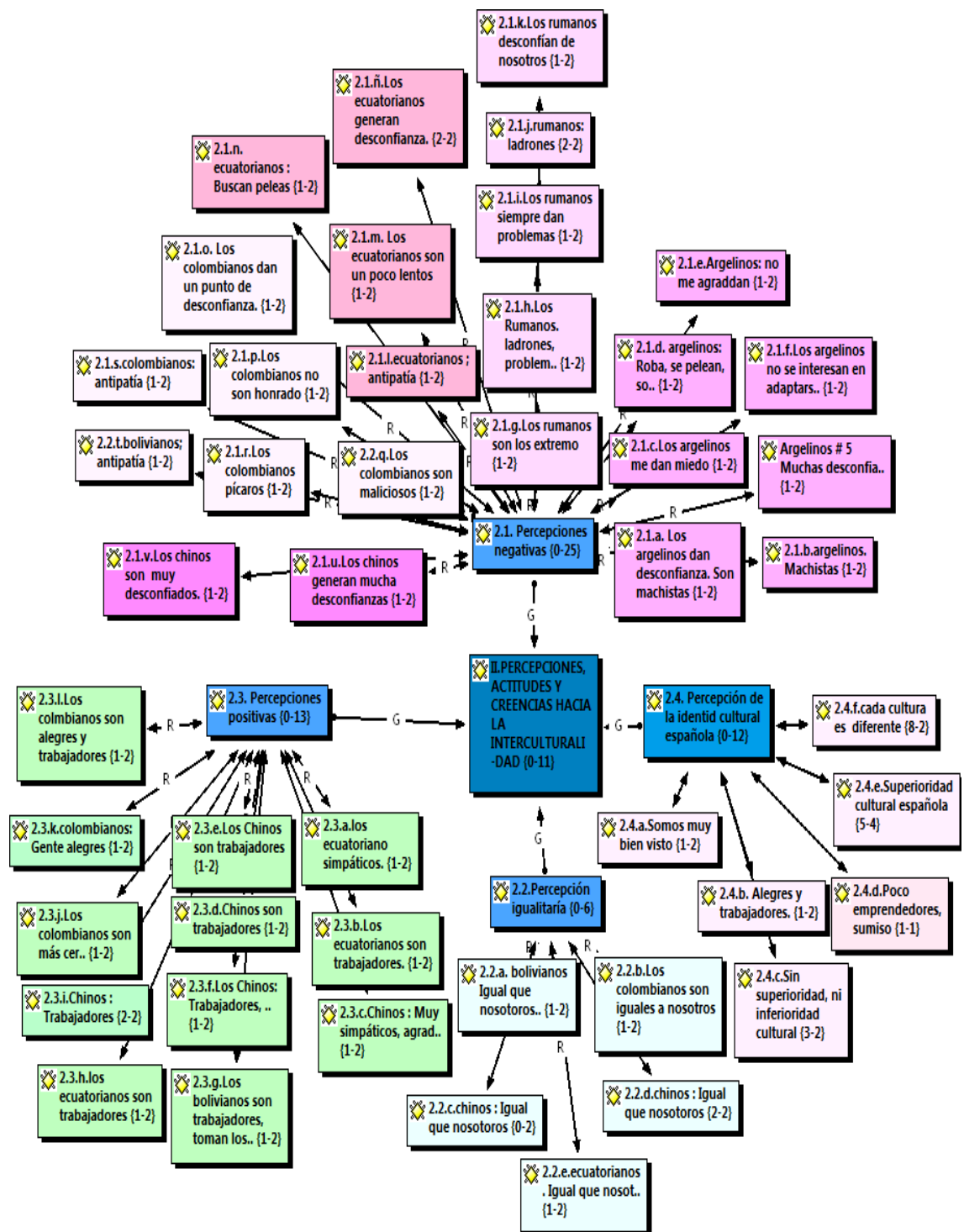


Al comparar tales resultados con los del 1<sup>er</sup> curso, el 2<sup>do</sup> curso arrojó una menor valoración.

#### 5.2.2.5. Análisis de datos cualitativo (entrevistas y grupos de discusión) segundo curso.

Con la finalidad de ampliar y complementar los resultados, se prosiguió con el análisis cualitativo de las preguntas de las entrevistas de los estudiantes de 2<sup>do</sup> curso correspondiente a la segunda dimensión de la investigación, apoyado con el software ATLAS-ti 6.0, con el que se replicaron los códigos asignados, como se muestra en la figura15.

Figura 15. Análisis cualitativo segunda dimensión. Percepciones, actitudes y creencias 2<sup>do</sup> curso.



Al preguntarles que opiniones o imagen poseen a cerca de las personas de las diferentes culturas se registraron variadas opiniones (46). Un 27,26 % fueron expresiones de *calificativos positivos* tales como; trabajadores, alegres, simpáticos, respetuosos, hacia personas de origen chino, ecuatorianos y bolivianos.

El 12,02 % correspondieron a *expresiones igualitarias*, referida a los chinos, ecuatorianos y bolivianos.

El 61,32 % de *expresiones negativas* de las personas de los diferentes países que se le plantearon; colombianos, ecuatorianos, bolivianos, rumanos, argelinos, y chinos, refiriéndose de estos como *picaros, maliciosos, desagrado, problemáticos, ladrones, peleones, deshonorados, desadaptados, desagrado*, entre otros), evidenciándose que los calificativos emitidas variaban, según el lugar de procedencia:

*I:84: “Los rumanos son los extremo opuestos, los hay quienes siempre dan problemas, no se adaptan, y otros que ni te percatas que son rumanos. Yo estuve viviendo, compartiendo piso con un rumano y a los dos meses fue que supe que era rumano, porque lo dijo, pero yo no me había dado cuenta, creí que era igual que yo, sin embargo al saberlo, pues ya generan un poco de desconfianza”* (I.I.). (El resto de los participantes del grupo de discusión se ríen, ante esta expresión).

1:94: *“Los colombianos son alegres, hábiles, pícaros, poco honestos...”* 1.1: *“los argelinos no me agrada los rumanos son ladrones y problemáticos los chinos son trabajadores”* (1.1).

1:69: *“Yo no soy racista, pero sí que los argelinos me dan mucho respeto, por su apariencia, pero sí que algunos extranjeros me dan algo de miedo...”* Yo he estado en Túnez y al principios me dan un poco de miedo; cuando iba por los pasillos de tienda, uno me dijo, hasta que no me des un beso, no te vas de aquí, pues me dan mucho miedo” 1.62: *“...los colombianos, ecuatoriano y bolivianos antipatía...”*(1.1);1.66: *“...ecuatorianos; los veo, como cualquier otra persona, quizás sí, sus rasgos son diferente , y claro que también se diferencia en su forma de vida, creo que son cariñosos...”* (2.2.).

1:67: *“Los chinos muy simpáticos y agradables y trabajadores...”*1:68: *“los rumanos depende de la situación en que se encuentren, se escuchan cosas muy malas de ellos... son gente pobre, se tienen que buscar la vida, son luchadores, pero son desconfiados, muy desconfiados”* (2.1.).

Estos resultados reflejan que más de la mitad de los futuros docentes que conforman este grupo, poseen *actitudes prejuiciosas* hacia las personas de otras culturas, incluso dicha percepción varía de acuerdo al lugar de procedencia, y al parecer son mayores las actitudes negativas hacia los *rumanos* y *argelinos*, seguido de los *sudamericanos* y en menor grado a los *chinos*, aspecto poco favorable para las

interacciones del futuro docente como mediador de aprendizajes en las escuelas infantiles.

Por otra parte el 52,38 % de los estudiantes piensan que *cada cultura es diferente*, el 23,8 % considera que los españoles poseen una *superioridad cultural* con respecto a otros países, y el 9,5% atribuye *calificativos positivos* a los españoles, ejemplificándose a continuación alguna de estas respuestas:

*1:91: “yo sí que creo que nosotros los españoles tenemos una mayor cultura que otros países pobres” (2.3.).*

*1:169: “Yo creo que de las culturas que hemos hablado; los bolivianos, los colombianos, los ecuatorianos, son más parecidos a nosotros. Y en cuanto a los argelinos, a los moros son más reacios, sus culturas muy diferentes. Ellos a lo mejor se sienten inferiores. Pero yo no me creo inferior ni superior, pero creo que si ellos vienen aquí deben someterse a nuestra cultura, ya que estamos intentando que estén aquí, pero adaptados a nuestra cultura, ya los estamos admitiendo aquí” (2.3.a).*

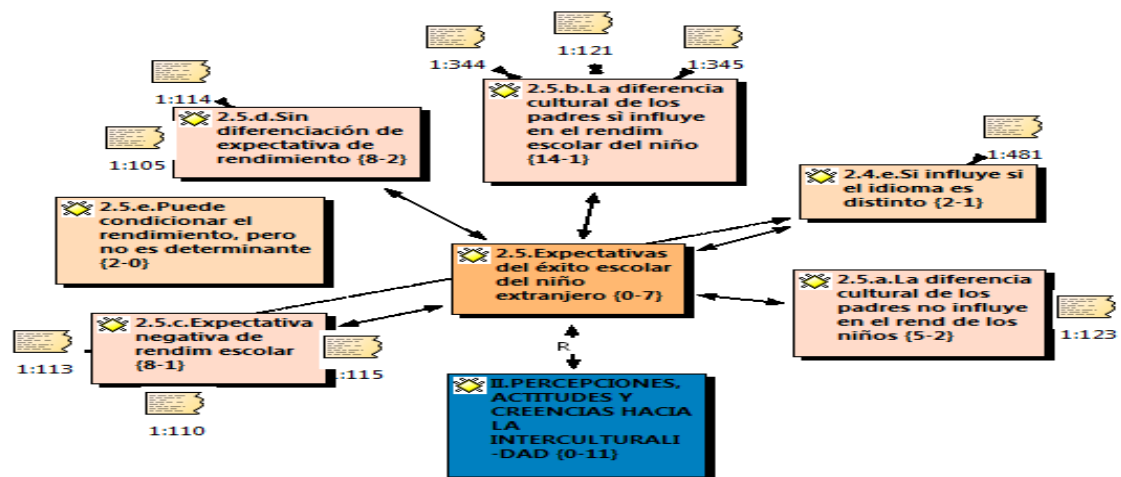
*1:168: “Con respecto a los rumanos, a los argelinos pienso que ellos tienen una cultura inferior a la de nosotros por el hecho que muestran que roban, son malo, yo creo que sí” (2.3.a).*



Se puede apreciar en las anteriores citas, que los estudiantes asocian la condición de inferioridad cultural, con las condiciones de pobreza o subdesarrollo de los países de procedencias, o incluso según a los prejuicios que estos estudiantes tienen hacia las personas de otras culturas.

En este mismo orden de ideas en la figura 16 se representan las respuestas referidas a las expectativas a cerca del rendimiento escolar de los niños de otras culturas en las escuelas infantiles.

Figura 16. Análisis cualitativo segunda dimensión. Percepciones, actitudes y creencias. 2<sup>do</sup> curso. Expectativas del rendimiento escolar.



Se observa que el 76,19 % considera que las diferencias culturales de los padres de los preescolares de otras culturas, *si influye* en el rendimiento escolar, aunque se encuentran variadas opiniones en torno a dicha influencia *favorable o desfavorables*, el resto del grupo considera que las diferencias culturales de los padres no son *influyentes*, como se muestra en las siguientes citas:

*1:121: “A veces pienso que sí, porque las dificultades de los padres por el hecho de ser rechazados se sienten desplazados, también por la diferencia del idioma y la falta de conocimiento de las normas del colegio, y la falta de comunicación” (2.5.b).*

*1:244: “Si definitivamente que la familia es determinante sea extranjeros o españoles ya que si están pendiente y participan de la educación de su hijo, le afectará favorablemente” (2.5.b).*

*1:345: “Yo creo que si influye, y sobre todo los árabes que tienen una cultura distinta, estos padres no hacen nada por que sus hijos se integren, al contrario los forman como si estuviera en su país, entonces yo sí que creo que influye porque la escuela es más que aprender a leer y escribir y a veces es que ni participan de otras actividades de proyectos, de visitas que se realizan con los niños, ya que los padres se niegan, entonces claro que si influye”((2.4.e).*

*1:481; “Si el niño no tienen el idioma español, seguramente al principio tendría problemas de rendimiento...” (2,5.f); 1:123: “Pienso que no, lo que si es que dan más trabajo a la maestra ya que tendría que dedicarles más tiempo al principio” (2.5.a).*

Las referidas citas muestran diferentes argumentos por las cuales los estudiantes consideran la influencia de los padres en el rendimiento de los niños en las escuelas infantiles; vemos como una de las respuesta ilustra la opinión hacia los *pares árabes*,

afirmando que estos *influyen de forma negativa*, ya que no se interesan por el aprendizaje de las normas de la escuela, además que poseen otras creencias religiosas y valores distintos a los de la cultura española.

Otros manifiestan que la influencia positiva o negativa *dependerá de las actuaciones de los padres* frente la educación de sus hijos o que esta influencia estará dada también por *el idioma distinto* al español.

En esta misma línea el 47,6% de los estudiantes entrevistados poseen *expectativas negativas* ante el éxito escolar de los niños en las escuelas infantiles, así, como se muestra en las siguientes expresiones:

1:13: “Claro que si interviene, porque si viene un niño que no conoce el idioma, y claro no conoce las vocales, cómo se le enseña a leer, va a aprender más tarde” (2.4.f); 1:115: “Creo que sí, dependiendo de sus condiciones socioeconómicas, ya que a veces muchos inmigrantes viven en condiciones inadecuadas” (2.4f); 1:110: “Más que la cultura lo que sí me parece es el momento de ingreso, si es una incorporación tardía y con la cultura que traiga, pues, debe tener más retraso, es decir que interviene, pero no es solo la cultura” (2.4.f).

Se aprecia en las diferentes citas que las *expectativas negativas* acerca del *rendimiento escolar* de los niños la asocian además del *hecho cultural*, con condiciones de pobreza, la incorporación tardía y el idioma diferente.

Por otra parte el 38% refiere que la diferencia de cultura *no* les genera *expectativas* diferentes con respecto a los demás niños españoles mostrándose las siguientes expresiones:

*1:105: “Yo pienso que si todos los profesores le dan apoyo, ayuda, claro que si, además todos tenemos acceso a la educación. Es posible que si que llegue un con retraso, a lo mejor por la pobreza del país de donde viene le ocasiona ese retraso, pero sí que si tiene ayuda de los maestros si puede nivelarse y alcanzar éxito” (2.5.d).*

*1:114: “Me parecería imprudente decir que el niño va a fracasar o tener éxito por ser inmigrante, ya que lo determinate serán las circunstancias de este niño en el nuevo contexto” (2.5.d).*

*1:487: “No tienen nada que ver, dependen porque creo que la adaptación si es lo que les puede costar, depende porque es que si los niños llegan muy pequeños no pasa nada y se adaptan como cualquier otro niño español, pero luego si llega ya con cuatro años, o más ya le afecta es la adaptación a un nuevo sistema” (2.5.d).*

Destacan en estas afirmaciones que el *hecho cultural no determinará el éxito o fracaso escolar*, sin embargo expresan que *lo que interfiere, son las circunstancias de cada niño y su contexto* y que la ayuda que reciban por parte de los maestros será determinante para alcanzar el éxito.

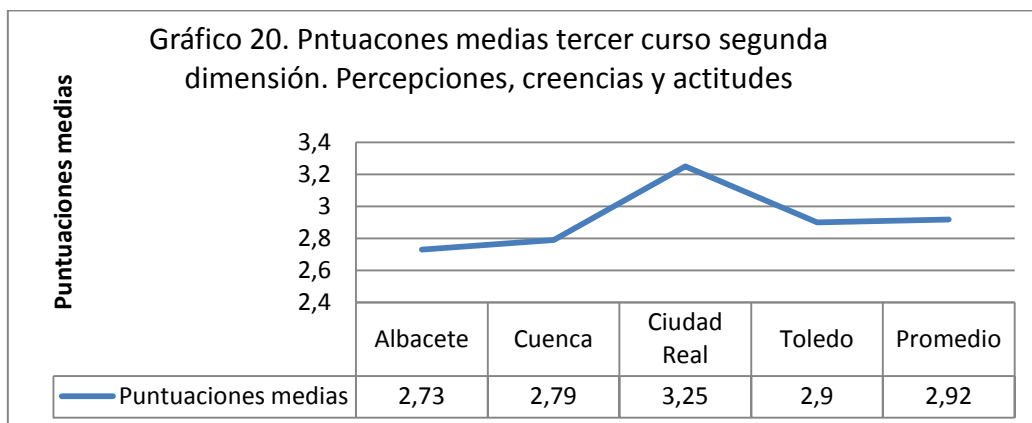
#### **5.2.2.6. Integración de resultados cuantitativo y cualitativo (entrevistas y grupos de discusión) segundo curso.**

En definitiva que la integración de estos datos cualitativos complementa los resultados cuantitativos en esta dimensión en el 2<sup>do</sup> curso, ya que además de confirmar cuantitativamente que las puntuaciones media promedio (2,81), sugieren una valoración *poco favorable* de las percepciones, actitudes y creencias que poseen los estudiantes de este grupo, en las diferentes Facultades.

Las expresiones anteriormente descritas *evidencian la existencia de actitudes, percepciones y creencias negativas*, hacia las personas de otras culturas, desde *expresiones sutiles*, hasta otras aún cuando en menor medida, de manera más *claramente manifiestas*, inclusive se detectan expresiones que pudieran indicar *actitudes de asimilación cultural, etnocentrismo y relativismo cultural*, así como *expectativas negativas* hacia el éxito escolar de los niños en la escuela infantil.

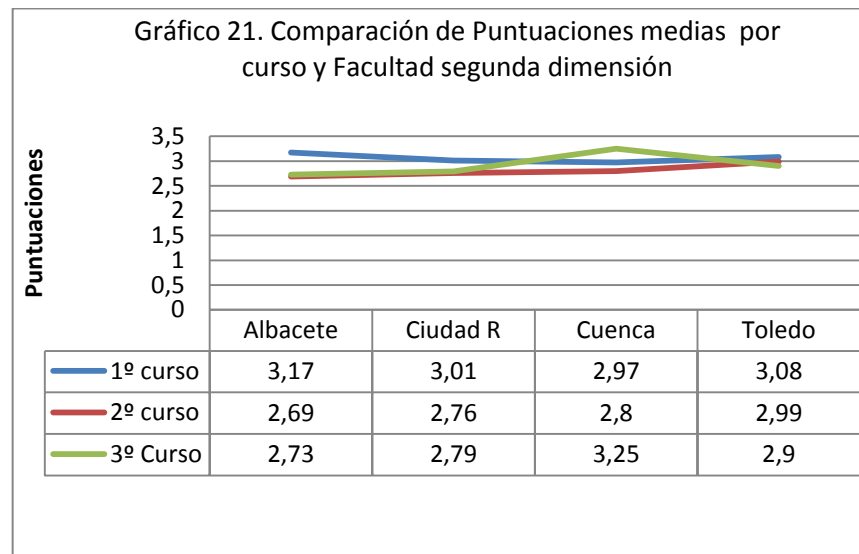
#### **5.2.2.7. Análisis puntuaciones medias tercer curso**

Siguiendo con el análisis de la segunda dimensión, correspondiente a los estudiantes del tercer curso, de la titulación de Diplomatura de Maestros de Infantil en las diferentes Facultades, se observa en el gráfico 20, que en Ciudad Real fue donde se obtuvo la media más alta (3,25), mostrándose cierta diferencia con respecto a las otras Facultades, donde las medias arrojadas ninguno toca los tres puntos; Albacete (2,73), Cuenca (2,79) y Toledo (2,9).



La puntuación media entre los cuatro campus fue de 2,92, lo que sugiere que en los distintas Facultades, los estudiantes proyectan una valoración *poco favorable* hacia la interculturalidad, sin embargo el grupo de estudiantes de Ciudad Real muestra una valoración *discretamente más positiva*.

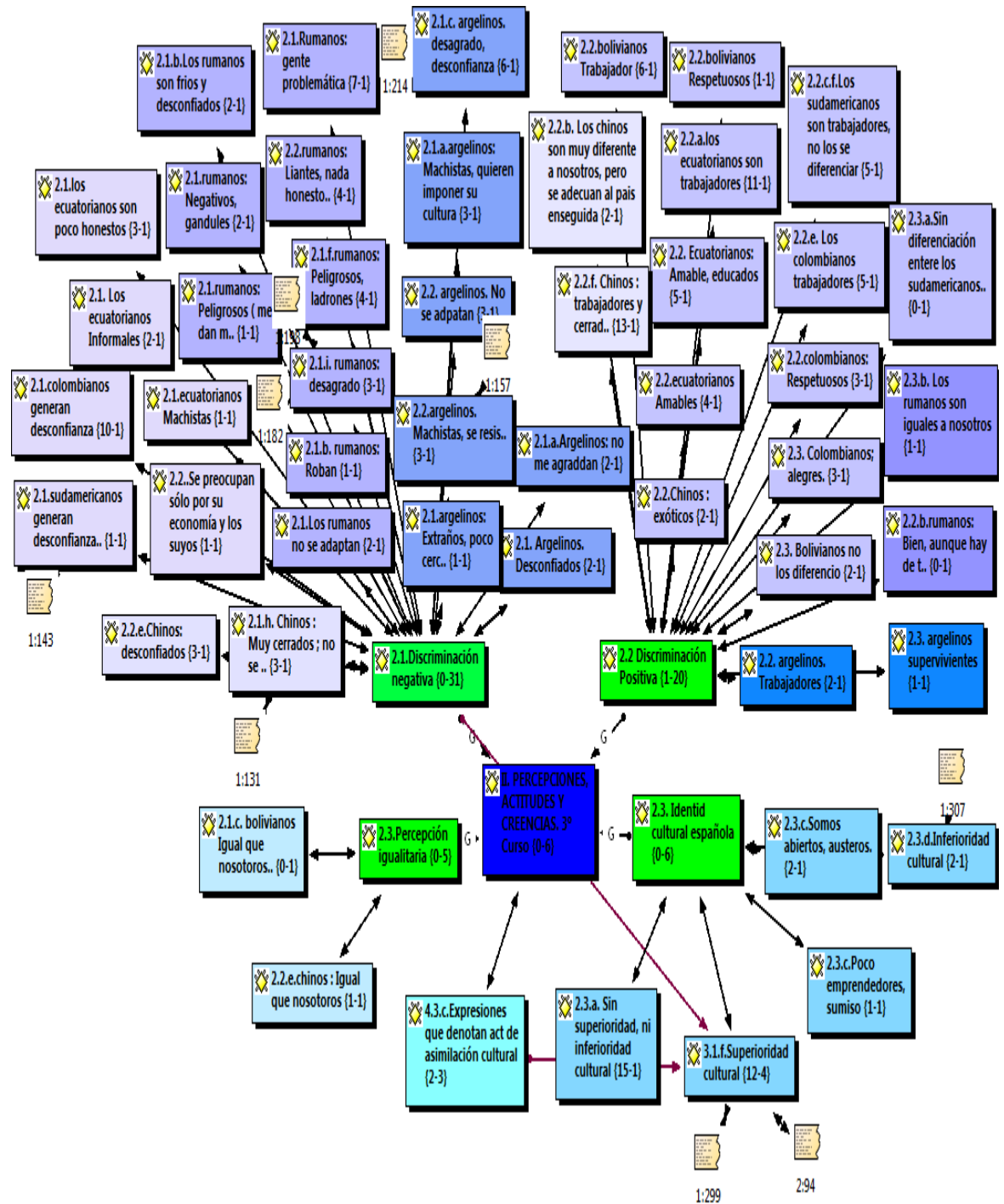
Al comparar las puntuaciones medias arrojadas en el análisis, entre los distintos curso de las diferentes Facultades, como se muestra en el gráfico 21 se observa poca variación entre un curso y otro; lo que pareciera indicar que las actitudes, creencias y percepciones que poseen los estudiantes, futuros maestros de Educación Infantil de la U.C.L.M son similares independientemente de la Facultad al que pertenecen.



#### 5.2.2.8. Análisis de datos cualitativo tercer curso

La figura 17, muestra la replicación de los códigos obtenidos de las respuestas de las entrevistas y grupos de discusión con los estudiantes del 3º curso, correspondiente a la segunda dimensión de la investigación, y los cuales se describen a continuación:

Figura 17. Análisis cualitativo de las entrevistas 3<sup>er</sup> curso  
Segunda dimensión. Percepciones, actitudes y creencias





Al preguntarles qué opiniones o imagen poseen a cerca de las personas de las diferentes culturas, destacan mayoritariamente (54,54%) las *expresiones de calificativos negativos* (27), tales como *desconfiados, machistas, poco honestos, peligrosos, problemáticos, liantes, ladrones, negativos, gandules, violentos, desadaptados, desagrado.*

Es de hacer notar que tales expresiones varían de acuerdo a los distintos países propuestos, y a los que se les atribuyen calificativos menos favorables son a las personas *rumanas y argelinos*, seguida de los *sudamericanos* y en menos frecuencia a los *chinos*.

1:1. 82: *“Con los rumanos, yo no he tenido ningún problema, ¡pero vamos! si que la gente dice que no se puede confiar en ellos”* (2.1.i); 1:2.4: *“En mi pueblo ellos, los argelinos quieren ser los dueños del pueblo, hasta quieren construir una mezquita al lado de la iglesia, porque ellos dicen que este pueblo les pertenece desde muchos años atrás”* (2.1.c.).

1:143: *“Los ecuatorianos, y bolivianos colombianos: Gente cercana y amable, pero que genera un poco de desconfianza. Los argelinos: Extraños, poco cercano”*; 1:198: *“Vivo cerca de un barrio gitano y eso parece otro mundo, solo con ver cómo se comportan entre ellos, ya me da miedo y desconfianza parece otro mundo, además dan muchos problemas”* (2.1.c.).

*1:778: “Los chino, ellos no dan problemas, son inteligentes y trabajadores. Por ejemplo mi hijo tiene una compañera china en la Universidad que lo tiene de cabeza y lo cabrea porque es muy inteligente y no logra superarla en las calificaciones y a todos sus compañeros incluyendo a mi hijo les viene bastante mal”(2.1.H).*

Un aspecto a destacar es que cuando los estudiantes hacían este tipo de comentarios los acompañaban de *gestos de desagrado*, o inclusive en algunos casos de *risa*.

Así mismo en los grupos de discusión en ocasiones cuando algún participante expresaba este tipo de opiniones, otros asentaban la cabeza, como señal de acuerdo con la opinión que se emitía. Otro referente a comentar es que aún cuando hay *frases francamente abiertas de rechazo* hacia personas de otras culturas, se detectan igualmente expresiones *sutiles de rechazo o desagrado*.

Otro grupo de respuestas la conformaron el 40,9% de expresiones de calificativos positivos; como *trabajadores alegres, luchadores, respetuosos*, mayoritariamente hacia los *suramericanos* a los *chinos* y solo el 4,54 % expresiones de opiniones *percepción igualitaria*, referida a los *chinos* y los *bolivianos*.

Por otra parte, 40,54% de los estudiantes expresan que los españoles *no poseen ni superioridad, ni inferioridad cultural*, en contraposición con otro 32,43% que enuncian que los españoles *son superiores a otras culturas*, y un grupo minoritario

formado por el 8,1% atribuyen *características negativas* de los *españoles*, incluso señalan que poseen una *inferioridad cultural con respecto a otros*.

Con el propósito de ejemplificar estas opiniones se refleja en las siguientes citas:

1:309: “*Los españoles si se consideran superior a otras culturas, acogen bien a los inmigrantes; aunque dependen de donde vengan, porque si son musulmanes árabes están mal vistos. A los negritos se les trata mejor, están mejores vistos*” (3.1.f. ); 2:94: “*Los españoles ante los peruanos, chilenos y otros se consideran superiores, yo me identifico con la tolerancia*” (3.1.f.).

1:299: “*Pienso que si somos superiores, con respecto a algunos países, por ejemplo los rumanos y los moros tienen una cultura inferior a la de nosotros; son machista, su religión es incomprensible para esta época (es superior a unas, como a los suramericanos, pero inferior a otras como los ingleses y a los franceses)*”. (3.1.f).

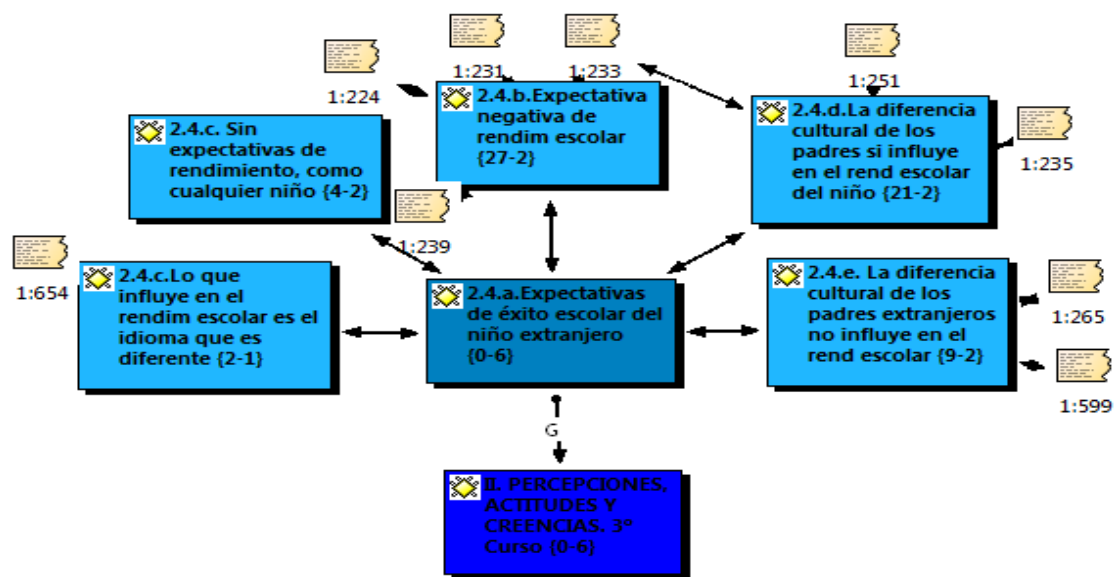
1: 271: “*La cultura española es superior a unos países, como a los suramericanos, pero inferior a otras como los ingleses y a los franceses*” (2.3.d); 1:263: “*no somos superior, diferente sí*” (2.3.d).

Se nota a través de las anteriores expresiones variedad de opiniones, la mayor proporción de los estudiantes dicen que *no hay diferenciación cultural*, aún cuando en

anteriores respuestas atribuyen calificativos negativos a las personas procedentes de otras culturas.

En cuanto a la expectativa que expresan tener los estudiantes acerca del rendimiento escolar de los niños en las escuelas infantiles y la influencia de sus padres extranjeros en dicho rendimiento, se encontraron igualmente opiniones diversas, como se indica en la figura 18.

Figura 18. Análisis cualitativo segunda dimensión. Percepciones, actitudes y creencias. 3<sup>er</sup>. Curso. Expectativas del rendimiento escolar



Un 58,8% de los futuros maestros refieren que el hecho que los padres de los preescolares sean de origen de otras culturas, *si influye en el rendimiento escolar*, siendo variadas las razones otorgadas a esta situación, relacionadas a la *marginalidad*, *el lugar de procedencia*, *el idioma*, *los valores* y *la actuación de la familia frente a la escuela*, como se ilustra:

1:233: *“Yo considero que sí, ya que según la cultura y también el tipo de familia ya que si motivan al niño y buscan la integración es favorable, pero si son familias marginales y que no se integran sí que afecta el rendimiento de los niños” (2.4.d.).*

1:274: *“Si, claro depende de donde venga. Porque los moros no se acostumbran y sus padres les enseña a que no se adapten a las normas nuestras” (2.4.d.).*

1:251: *“Yo pienso parecido a ella, que según sean sus padres y les interese el aprendizaje de sus hijos así determinara su aprendizaje yo pienso que no es igual un niño del Sahara, que un niño español” (2.4.d.).*

1:235: *“Claro que si determina, por ejemplo tenemos la etnia gitana y allí sí que se nota, no aprenden, no les interesa aprender” (2.4.d.).*

En oposición a estas afirmaciones el 26,4% comenta que el origen de cultura de los padres de los niños extranjeros *no afecta el rendimiento escolar*, argumentando que *lo que pudiera afectar sería el nuevo contexto y las condiciones de la actitud de la familia, de cara a la escuela.*

2:72: *“No es influyente ya que dependerá de cada familia en particular” (2.4.e.); 1:599: “Yo creo que no, si hay una buena disposición e interés del padre con la educación d su hijo” (2.4.e).*

En esta misma línea un porcentaje importante representado por el 74,6 % de este grupo, refleja en sus respuestas, que *posee expectativas negativas* acerca del rendimiento escolar de los niños de otras culturas, en las escuelas infantiles, expresada por su *lugar de procedencia, el idioma, la religión y los valores familiares*:

1:223: “*Creo que sí afecta, y más dependiendo de la procedencia de estos niños, porque si son sudamericanos les sería un poco más fácil, pero si son de otras culturas tendrían el impedimento añadido del idioma*” (2.4.b).

1:231: “*Creo que si no tiene nuestro idioma sí, pero una vez que lo aprenden pudieran ser iguales que los demás niños españoles*” (2.4.b.); 1:224: “*No porque sean más o menos listos, sino porque tienen que adaptarse a un nivel con condiciones diferente y a las situaciones del contexto*” (2.4.b.); 1:239: “*Yo creo que sí, porque en las escuela cuando vienen los niños de otros países, siempre les cuesta más aprender*”(2.4.b).

Otro aspecto encontrado en estas expresiones, es que algunos estudiantes consideran que a los niños sudamericanos *les resultarían más fáciles los aprendizajes* en la escuela, por poseer el mismo idioma, al mismo tiempo que consideran que los otros niños de procedencias distintas, una vez que se adatan y aprenden hablar el español, *les resultaría más fácil aprender*.

Contrastando estos resultados con los datos cualitativos del 2<sup>do</sup> curso, encontramos que ambos grupos poseen una percepción similar a cerca de las personas

de otras culturas, sin embargo se detecta que la mayoría de los estudiantes del 3<sup>er</sup> curso es mayor el porcentaje de estudiantes (74,6%) los que expresan *expectativas negativas* acerca del rendimiento escolar de los niños extranjeros en las escuelas infantiles, a diferencia de los de 2<sup>o</sup> curso, donde es el 47,6 % los que expresan esta misma expectativa.

#### **5.2.2.9. Integración de resultados cuantitativo y cualitativo (entrevistas y grupos de discusión) tercer curso.**

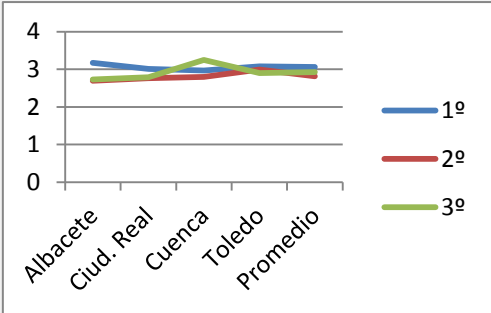
Al comparar e integrar el análisis de los resultados cuantitativos obtenidos de los estudiantes del 3<sup>er</sup> curso, donde la puntuación media fue de 2,92 puntos y la descripción de los datos cualitativos, producto de las entrevistas y grupos de discusión, se encuentra una clara relación, acerca de la valoración *poco favorable* hacia las personas de otras culturas, al evidenciar mediante las expresiones, las diferentes opiniones, actitudes y percepciones de los futuros maestros, hacia la interculturalidad, *expectativas negativas* acerca del rendimiento y actitudes de los niños en las escuelas infantiles, y *la creencia de la superioridad cultural* por parte de un grupo de estudiantes de este curso.

#### **5.2.2.10. Conclusiones de la segunda dimensión: actitudes, percepciones y creencias de los estudiantes hacia la interculturalidad**

Al analizar los resultados de cada uno de los análisis e integrar los datos cualitativos y cuantitativo de la segunda dimensión, se reflejan que la mayoría de los estudiantes del 1<sup>ero</sup>, 2<sup>do</sup> curso del programa de Grado, y 3<sup>er</sup> curso de Diplomatura en

Educación Infantil, e las diferentes Facultades de Educación de la U.C.L.M. evidencian una valoración *poco favorable* de las percepciones, actitudes y creencias que poseen hacia la interculturalidad, como se ilustra en la tabla 24.

Tabla 24. Conclusiones de los resultados de la segunda dimensión. Percepciones, actitudes y creencias

Análisis cuantitativo de los resultados Instrumento: Cuestionarios (788)	Análisis cualitativo de los datos Instrumento: Entrevistas y grupos de discusión (58) de 2º y 3º curso																								
<p>1. Análisis estadístico descriptivo general:</p> <p style="text-align: center;">Puntuación media: 2,95.</p> <p>2. Análisis estadístico descriptivo por Facultad: media por Facultad:</p> <p style="text-align: center;">Facultad Albacete: 2,87 Facultad Cuenca: 2,87 Facultad Ciudad Real: 3,02 Facultad Toledo: 3,05</p> <p>3. Análisis puntuaciones medias por curso y Facultad</p> <table border="1" data-bbox="384 1312 844 1514"> <thead> <tr> <th>Facultad</th> <th>1º</th> <th>2º</th> <th>3º</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Albacete</td> <td>3,17</td> <td>2,69</td> <td>2,73</td> </tr> <tr> <td>Ciud. Real</td> <td>3,01</td> <td>2,76</td> <td>2,79</td> </tr> <tr> <td>Cuenca</td> <td>2,97</td> <td>2,8</td> <td>3,25</td> </tr> <tr> <td>Toledo</td> <td>3,08</td> <td>2,99</td> <td>2,9</td> </tr> <tr> <td>Promedio</td> <td>3,11</td> <td>2,74</td> <td>2,55</td> </tr> </tbody> </table> 	Facultad	1º	2º	3º	Albacete	3,17	2,69	2,73	Ciud. Real	3,01	2,76	2,79	Cuenca	2,97	2,8	3,25	Toledo	3,08	2,99	2,9	Promedio	3,11	2,74	2,55	<p>Al realizar el análisis de las entrevistas y grupos de discusiones de los estudiantes de 2º y 3º curso a través de códigos y descriptores relacionados con las percepciones, actitudes y creencias que poseen los estudiantes hacia la interculturalidad encontramos que:</p> <p>En cuanto a las opiniones y percepciones hacia las personas de otras culturas entre el 50 y 60% de estos estudiantes se detecta la existencia de percepciones negativas y actitudes prejuiciosas que varían de acuerdo al lugar de procedencia y aproximadamente un 30% expresa su percepción igualitaria entre las personas de diferentes culturas, aún cuando se evidencia cierto nivel de contradicción ante las diferentes respuestas que estos mismos emiten, ya que el 25% del 2º y el 60% del 3º curso se perciben con superioridad cultural, con respecto a otros países, asociando tales percepciones a condiciones económicas, de subdesarrollo, o incluso a los prejuicios que poseen de ellos.</p> <p>Más del 50% considera que la procedencia cultural de los padres influye en el rendimiento escolar de los niños en las escuelas infantiles y aunque, en ambos grupos se pone de manifiesto las expectativas negativas a cerca de las actitudes y el rendimiento escolar de los niños en las escuelas, el porcentaje entre los estudiantes del 3º curso fue mayor (74,6%).</p>
Facultad	1º	2º	3º																						
Albacete	3,17	2,69	2,73																						
Ciud. Real	3,01	2,76	2,79																						
Cuenca	2,97	2,8	3,25																						
Toledo	3,08	2,99	2,9																						
Promedio	3,11	2,74	2,55																						



Cont. Tabla 24. Conclusiones de los resultados de la segunda dimensión.

Percepciones, actitudes y creencias

#### Integración cuantitativa-cualitativa de los resultados

La integración de los resultados cuantitativo con los datos cualitativos en esta dimensión parece indicar, que la mayoría de los estudiantes del 1<sup>ero</sup>, 2<sup>do</sup> curso del programa de Grado, y 3er curso de Magisterio en Educación Infantil, de las Facultad de Educación en los diferentes campus de la U.C.L.M. evidencian una valoración poco favorable de las percepciones, actitudes y creencias que poseen hacia la interculturalidad. En sus expresiones se detectó la existencia de actitudes y creencias prejuiciosas negativas, desde las formas más sutiles, hasta otras en menor medida, de manera más clara mente manifiestas, hacia las personas de otras culturas, y tales manifestaciones ,varían de una cultura a otra dependiendo del lugar de procedencia.

Así mismo develan expresiones negativas referidas a los padres de los niños extranjeros, que pudieran indicar actitudes de asimilación cultural, etnocentrismo y relativismo cultural, así como expectativas negativas hacia las actitudes y el éxito escolar de los niños en la escuela infantil, e incluso atribuye que el hecho cultural de los padres, influye en el aprendizaje de los niños, asociando las influencias negativas a factores de pobreza, valores culturales y religiosos, Igualmente se detectó la creencia que poseen de la superioridad cultural de su cultura española, de manera manifiesta.

No obstante, entre el 30 y 40% de los estudiantes, se evidencia una mejor valoración hacia la interculturalidad, al expresar su agrado por las personas de otras culturas, refieren que no poseen prejuicios hacia estas personas por el hecho intercultural y consideran que esta condición no es determinante para el éxito escolar de los niños en las clases de infantil.

Otro hallazgo relevante, fue la discreta variación de las puntuaciones medias encontrada en los diferentes cursos, incluso en las distintas Facultades; los estudiantes del 1er curso de la Facultad de Albacete y del 3er curso de Cuenca, fueron lo que mostraron una mejor valoración en esta dimensión, en contraposición los estudiantes del 3º curso de Toledo, quienes muestran una valoración un poco menos favorable, Cabe resaltar que tales variaciones y las discretas diferencias entre un curso y otro, así como entre Facultades, pareciera indicar que no se revela una relación entre los avances de la formación a lo largo de la carrera, y la valoración que hacen los estudiantes, en este ámbito.

### **5.2.2. TERCERA DIMENSIÓN: COMPETENCIA INTERCULTURAL**

En este apartado se pretende complementar la respuesta de la pregunta de investigación, y al primer objetivo de estudio referido a la formación inicial del Maestro de Educación Infantil en el desarrollo de la competencia intercultural, desde la perspectiva de los alumnos.

Cabe mencionar, como ya hizo referencia en el marco teórico, que los componentes de la competencia intercultural a desarrollar en la formación inicial profesional (cognitivo, afectivo y pedagógico) no son independientes, sin embargo a efectos del análisis pormenorizado de dicha competencia se revisaran por separados, sin perder de vista en los resultados su integración e interdependencia.

#### **5.2.3.1. La competencia cognitiva intercultural**

Esta competencia se analizará considerando dos de los aspectos que la conforman: la consciencia de las propias características culturales (ítems 11 a 14) y consciencia de los procesos comunicativos (ítems 15-17), a continuación se describen los ítems:

11. En mi formación académica universitaria he reflexionado a cerca de mi identidad cultural.
12. Los españoles poseen una superioridad cultural, con respecto a otras culturas.

13. Tengo actitudes que me identifican con mi cultura española.
14. Reflexionar acerca de mi identidad cultural es una oportunidad de aprendizaje.
15. Durante mi formación académica en la Universidad he reflexionado acerca de tus distintas formas de expresión hacia otras personas.
16. Se me hace fácil iniciar una conversación con personas de otras culturas.
17. Considero que en las escuelas de infantiles los niños españoles perciben la diferencia cultural de sus compañeros extranjeros.

Tabla N° 25. Estadística descriptiva de los ítems que conforman la dimensión Competencia intercultural cognitiva

Ítem	N	Media	Desviación Típica	Modalidad de Respuesta						
				No Respondió 0%	Nada1 %	Poco2 %	Suficiente3 3%	Bastante4 %	Mucho5 %	Excelente6 %
11	788	2,52	1,27	0,5	24	28,9	23,9	15,6	4,3	2,3
12	788	1,97	1,18	0,5	46	26,5	15,5	7,61	2,9	1,1
13	788	3,47	1,24	0,1	5,2	15	33,4	26,1	13	6,7
14	788	3,47	1,09	0,1	3,7	13,2	34,6	32	13	2,9
15	788	3,29	1,15	0,4	5,1	19,7	30,5	31	11	2,3
16	788	3,44	1,21	0,3	5,2	14,8	34	26,9	14	5,2
17	788	2,84	1,2	0,6	12	29,2	27,3	23,1	5,7	1,6
Promedio		3	1,19	0,36	14,46	21,04	28,46	23,19	9,13	3,16

Gráfico 22. Distribución porcentual de respuestas de la tercera dimensión.

Competencia intercultural cognitiva

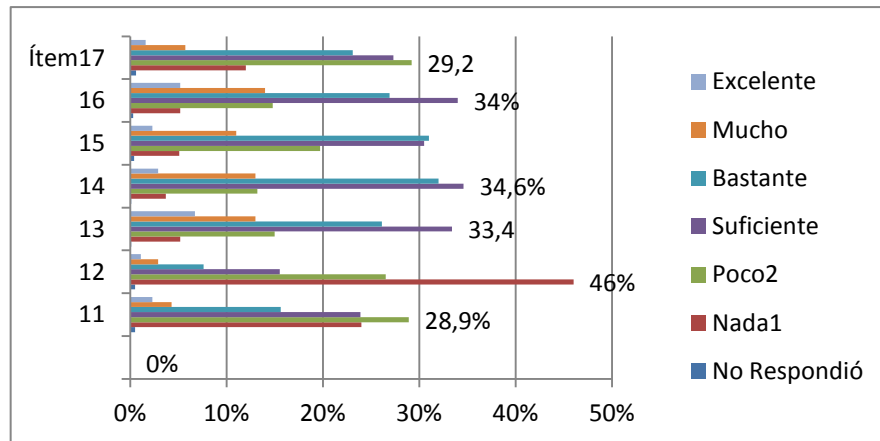
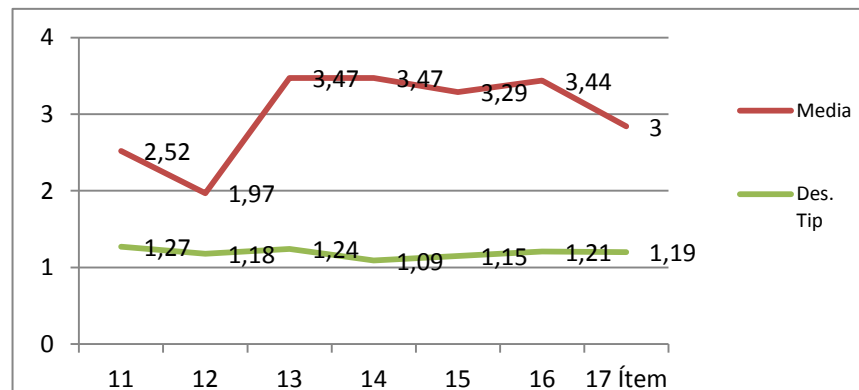


Gráfico 23. Medias de las respuestas de la dimensión:

Competencia intercultural cognitiva



5.2.3.2. Análisis descriptivo general: competencia intercultural cognitiva

La tabla 25 y los gráficos 22 y 23 representan los resultados del análisis descriptivo de la dimensión como se describen a continuación:

El ítem 11 (En mi formación académica universitaria he reflexionado a cerca de mi identidad cultural) muestra una media 2,52 y la desviación típica más alta (1,27), el mayor porcentaje de respuestas se situó en el 28,9% (*poco*), seguido del 24% (*poco*), y muy cercano el 23,9% (*suficiente*). Otro grupo (15,6 %) se situó en el criterio de bastante y en menor porcentaje de respuestas, el 4,3% (*mucho*) y 2,3% (*excelente*).

Llama la atención que los estudiantes emiten opiniones muy diversas, e incluso en porcentajes similares; lo que pudiera indicar que esta formación de la práctica reflexiva varíe entre un grupo u otro, aspecto que pudiera ser clarificado más adelante, al profundizar en el análisis.

Por el contrario el ítem 12 (Los españoles poseen una superioridad cultural, con respecto a otras culturas) obtuvo la media más baja (1,97) agrupándose el mayor porcentaje de respuestas en un 46% (*nada*), la desviación típica fue de 1,18 evidenciándose variedad de respuestas en el resto de los estudiantes cuando se les preguntaba por este ítem.

Entre un 28,9% y el 15,6% se advierte que responde como sutilmente, al considerar la superioridad cultural de los españoles valorándolo entre *poco* y *suficiente* y de manera *más abierta* entre un 2,3 % a un 15,6% expresan la opinión que poseen en cuanto a la superioridad cultural española.

Estas respuestas establecen una relación similar a la descrita en el análisis de las entrevistas en la anterior dimensión, en referencia a la percepción de la identidad cultural española.

En el ítems 13, (Tengo actitudes que me identifican con mi cultura española) presenta una desviación típica de 1,24 y una media de 3,47, siendo la más alta, conjuntamente con el ítem 14, aunque difieren en los porcentajes de las respuestas. En el ítems 13, el mayor porcentaje correspondió al 33,4% (*suficiente*), seguidamente un 26,1 % lo valoró como *bastante*, el 13% se ubicó en mucho y el 6,7% de manera *excelente*. Lo que parece indicar que los estudiantes se sienten identificados con su propia cultura.

El ítem 14 (Reflexionar acerca de mi identidad cultural es una oportunidad de aprendizaje), arrojó una media igual que el anterior ítem (3,47), los estudiantes se situaron entre el 34,6% (*suficiente*) y 32% (*bastante*), siendo el ítem con mayor valoración positiva atribuida en esta dimensión, aunque se evidencia opiniones diversas, el 13,25 (*mucho*), otro 13,2% (*poco*) y el 3,7% (*nada*).

El ítem 15 (Durante mi formación académica en la Universidad he reflexionado acerca de tus distintas formas de expresión hacia otras personas) arrojó una media de 3,29 ubicándose el mayor porcentaje de respuestas entre el 30,5% (*suficiente*) y 31% (*bastante*). El 19,7% (*poco*), el 3,7% (*nada*) y por el otro extremo el 11 y el 2,3 % lo valoran entre mucho y excelente.

Nuevamente se observa la variación de las respuestas, sin embargo es el segundo ítems de esta dimensión con mayor valoración, lo que parece indicar que los estudiantes han recibido formación para promover este tipo de capacidad.

Por otra parte el ítem 16 (Se me hace fácil iniciar una conversación con personas de otras culturas) obtuvo una media de 3,44, el mayor porcentaje de esta respuesta se ubican en el 34% (*suficiente*), el 26,9 % (*bastante*), el 14% (*Mucho*) y el 14,8% (*poco*) y el 5,2 % (*nada*).

Al parecer los estudiantes expresan que poseen una buena capacidad comunicativa hacia las personas de otras culturas, relacionándose estas respuestas con los obtenidos del ítem 9 de la dimensión anterior, referidos al agrado hacia las personas de otras culturas.

Sin embargo sugiere cierto nivel de contradicción con el ítem 10, donde reflejan desconfianza hacia las personas de otras culturas, al igual con el ítem 8 en referencia a las creencias prejuiciosas que poseen de estas personas, y las respuestas de la pregunta 5 en la entrevista, en las que se le atribuyen calificativos negativos.

Por el contrario el ítem 17 (Considero que en las escuelas de infantiles los niños españoles perciben la diferencia cultural de sus compañeros extranjeros) registró una media de 2,84 y una desviación típica de 1,2, situándose el mayor porcentaje de respuestas en 29,2% (*poco*), con escasa diferencia entre las demás respuestas de este

mismo ítem que se ubicaron en porcentajes similares; el 27,3% (*suficiente*) y el 23,1 % (*bastante*).

En términos generales en esta primera fase de análisis de la competencia intercultural en su componente cognitivo, en los estudiantes del 2º curso, los resultados reflejan que hay variedad de opiniones entre ellos; en cuanto a la identidad cultural española, la mayoría (80%) *expresan sentirse identificados*, el 46% *considera que los españoles no poseen superioridad cultural con respecto a otros países*, en contraposición el 49,6% que *si considera la superioridad cultural española* en relación a otras culturas, en diferentes proporción (*entre poco, suficiente y mucho*).

En la misma línea más del 60 % de los estudiantes *consideran la práctica de la reflexión como una oportunidad de aprendizaje*. Sin embargo dada la importancia de este aspecto en la formación del maestro se destaca otro grupo conformado por el 15,7% que expresa *entre poco y nada importante esta práctica*.

En relación a la práctica reflexiva de sus propios procesos comunicativos y hacia otras personas más de la mitad de los estudiantes, entre el 30 y el 31 % expresan que *si han reflexionado en este aspecto durante la formación recibida* en la Universidad, al mismo tiempo que refieren que *les resulta fácil* comunicarse con personas de otras culturas, mientras que otro grupo de estudiantes conformados entre 19,7 y el 5,1% refieren que *les resulta poco fácil y nada fácil* comunicarse con personas de otras culturas.



En el ámbito de las escuelas de Infantil los estudiantes futuros maestros piensan que *los niños españoles si perciben las diferencias culturales de sus compañeros extranjeros, aun cuando la proporción de las respuesta fue variada, entre poco, suficiente y bastante.*

### 5.2.3.3. Análisis descriptivo por Facultad

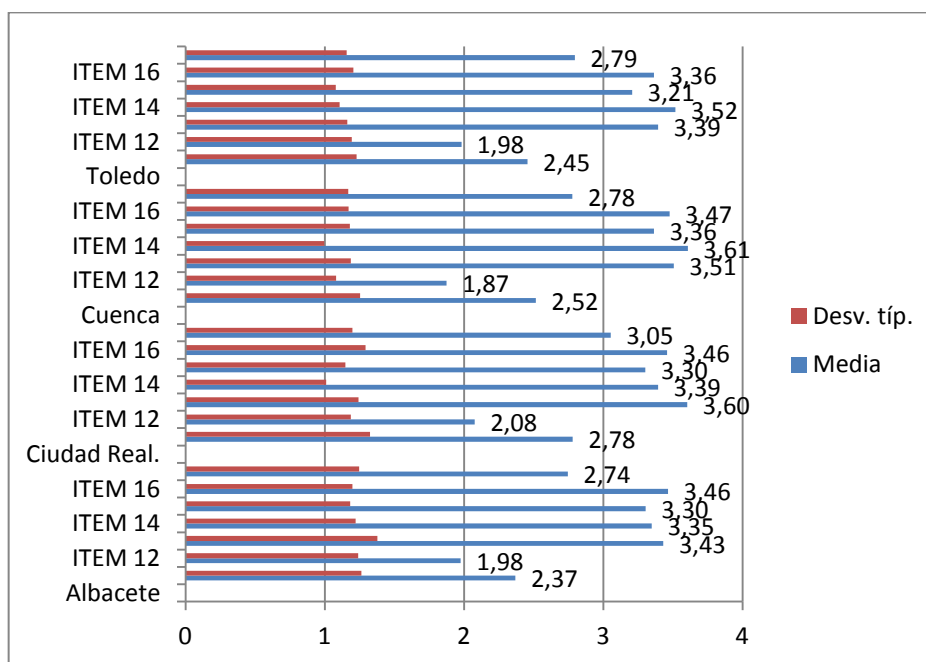
Progresando en el análisis de los resultados de esta dimensión se realizó una comparación de la medias y la desviación típica por Facultad, se representan en la tabla 26, y el gráfico 24, como se muestra a continuación.

Tabla 26. Estadísticos descriptivos por Facultad. Tercera dimensión. Competencia cognitiva intercultural.					
<b>Albacete</b>	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Típ.
ITEM 11	207	0	6	2,37	1,26
ITEM 12	207	0	6	1,98	1,24
ITEM 13	207	1	6	3,43	1,38
ITEM 14	207	1	6	3,35	1,22
ITEM 15	207	0	6	3,30	1,18
ITEM 16	207	1	6	3,46	1,20
ITEM 17	207	0	6	2,74	1,25
				<b>2,94</b>	<b>1,24</b>
<b>Ciudad Real.</b>					
ITEM 11	173	0	6	2,78	1,32
ITEM 12	173	1	6	2,08	1,19
ITEM 13	173	1	6	3,60	1,24
ITEM 14	173	1	6	3,39	1,01
ITEM 15	173	1	6	3,30	1,15
ITEM 16	173	0	6	3,46	1,29
ITEM 17	173	0	6	3,05	1,20
				<b>3,09</b>	<b>1,19</b>
<b>Cuenca.</b>					
ITEM 11	198	0	6	2,52	1,25
ITEM 12	198	0	6	1,87	1,08
ITEM 13	198	0	6	3,51	1,19
ITEM 14	198	0	6	3,61	1,00
ITEM 15	198	0	6	3,36	1,18
ITEM 16	198	1	6	3,47	1,17
ITEM 17	198	0	6	2,78	1,17
				<b>3,01</b>	<b>1,68</b>

Cont. Tabla 26. Estadísticos descriptivos por Facultad. Tercera dimensión. Competencia cognitiva intercultural.

<b>Toledo.</b>					
ITEM 11	209	0	6	2,45	1,23
ITEM 12	209	0	6	1,98	1,19
ITEM 13	209	1	6	3,39	1,16
ITEM 14	209	1	6	3,52	1,11
ITEM 15	209	0	6	3,21	1,08
ITEM 16	209	0	6	3,36	1,21
ITEM 17	209	0	6	2,79	1,16
				<b>2,95</b>	<b>1,16</b>

Gráfico 24. Puntuaciones medias por ítem y Facultad  
3ª dimensión. Competencia cognitiva intercultural



Se puede ver que el ítem 11 (En mi formación académica universitaria he reflexionado a cerca de mi identidad cultural) registró la segunda media más baja, en todos los ítems de esta dimensión, mostrando la menor puntuación en la Facultad de Albacete (2,37), seguida de Toledo (2,45), Cuenca (2,52) y Ciudad Real (2,78).

La variación en las respuestas emitidas por los estudiantes fue similar en todas las Facultades, la desviación típica resultante se ubico entre 1,23 y 1,32. Por tanto se puede decir que los estudiantes independientemente de la Facultad expresan que ha sido *poca* la práctica reflexiva de la idéntica cultural española.

El ítem 12 (Los españoles poseen una superioridad cultural, con respecto a otras culturas) registra la media más baja entre todas las respuestas de esta dimensión en todas las Facultades, sin embargo es en la Facultad de Cuenca donde registra el menor valor (1,87), seguida de Albacete y Toledo (1,98), Ciudad Real (2,08).

Se evidencia así, que las respuestas de los estudiantes en este ítem varían muy poco entre una Facultad y otra, y en la que la mayoría expresa que es *poca* la superioridad cultural de los españoles con respecto a otras culturas.

El ítem 13 (Tengo actitudes que me identifican con mi cultura española) arrojó la media más alta en Ciudad Real (3,60); seguido de Cuenca (3,51), Toledo (3,39) y Albacete (3,35). La variación de las respuestas fue similar en todas las Facultades, mostrando una desviación típica entre 1,16 y 1,38.

Esto parece indicar que los estudiantes en las diferentes Facultades valoran entre *suficiente* y *bastante* las actitudes que poseen y que les identifica como españoles, aunque en Toledo esta valoración es menor.

El ítem 14 (Reflexionar acerca de mi identidad cultural es una oportunidad de aprendizaje.), el mayor valor registrado lo obtuvo la Facultad de Cuenca (3,61) y muy próxima a esta, Toledo (3,52), Ciudad Real (3,39) y Albacete (3,35).

La variación de las respuestas fue similar en todas las Facultades, arrojando una desviación típica entre 1,16 y 1,38. Lo que sugiere indicar que los estudiantes de este grupo, en las diferentes Facultades, valoran de forma *positiva* la reflexión como oportunidad de aprendizaje y se identificaron con su propia cultura.

En esta misma línea el ítem 16 (Se me hace fácil iniciar una conversación con personas de otras culturas) obtuvo similar valoración entre los estudiantes en las diferentes Facultades; Albacete y Ciudad Real (3,46), Cuenca (3,47) y Toledo (3,36). La variación típica arrojada fue entre 1,16 y 1,21.

El ítem 15 (Durante mi formación académica en la Universidad has reflexionado acerca de tus distintas formas de expresión hacia otras personas) mostró similar valoración de los resultados; Toledo (3,21), Ciudad Real y Albacete (3,30) y Cuenca (3,36), en una escala del 1 al 6, por lo que los estudiantes en las diferentes Facultades valoran medianamente favorable esta práctica en la Universidad.

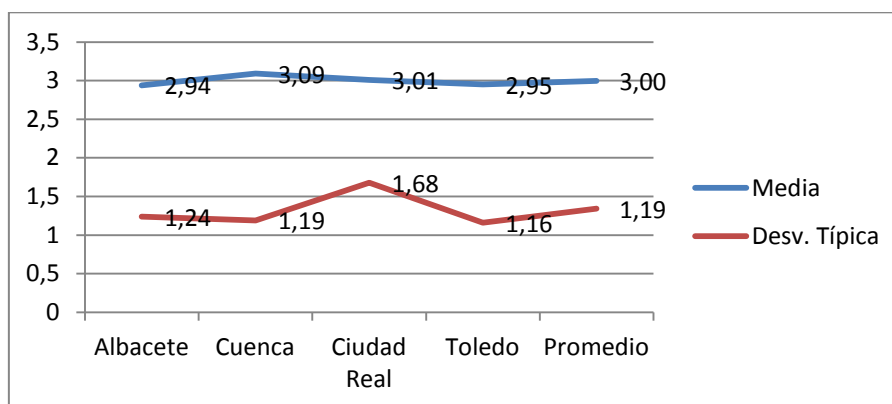
En cuanto al ítem 17 (Considero que en las escuelas de infantiles los niños españoles perciben la diferencia cultural de sus compañeros extranjeros) obtuvo la media más alta en el campus de Ciudad Real (3,05), mientras que en las Facultades campus se mantuvo una media similar; Albacete (2,74), Ciudad Real (2,78) y Toledo

(2,79), con menor variación en las respuesta, entre *poca* y *suficiente* las diferencias percibida por parte de los niños españoles.

El gráfico 25, muestras la puntuación media entre las Facultades de Albacete (2,94), Toledo (2,95), Ciudad Real (3,01) y Cuenca (3,09), reflejando una media promedio en esta dimensión de 3,00, y una desviación típica de 1,19. Lo que sugiere una valoración *poco favorable* a cerca de las actitudes percepciones y creencias que poseen los estudiantes en las distintas Facultades.

Gráfico 25. Media Promedio por Facultad.

Tercera dimensión. Competencia cognitiva intercultural.



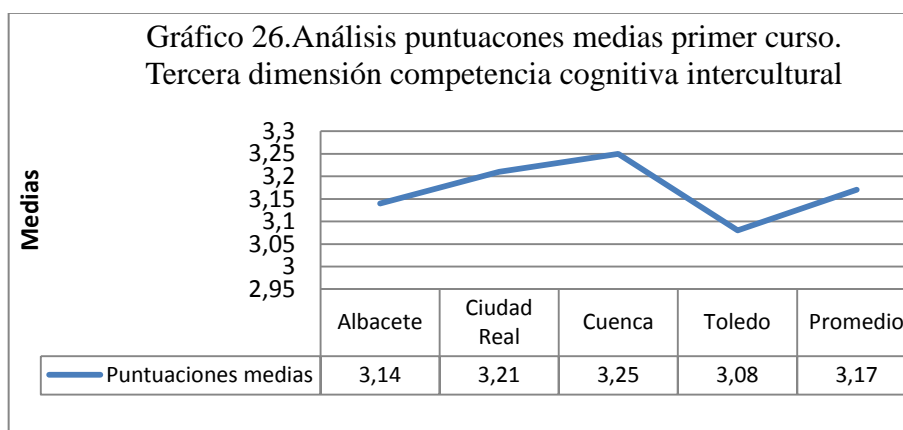
#### 5.2.3.4. Análisis puntuaciones medias primer curso

Con el propósito de profundizar en el análisis cuantitativo de los resultados, a fin de poder establecer si la variable curso puede influir en la el desarrollo de los estudiantes acerca de la formación en la competencia intercultural, se realizó un

análisis, mediante el cual se compararon las puntuaciones medias obtenidas por cada dimensión en cada uno de los tres cursos, agrupado en los cuatro campus.

El gráfico 26 muestra que la puntuación más alta se registró en Cuenca (3,25), con muy poca diferencia le sigue Ciudad Real (3,21), Albacete (3,14), y la menor puntuación en Toledo (3,08).

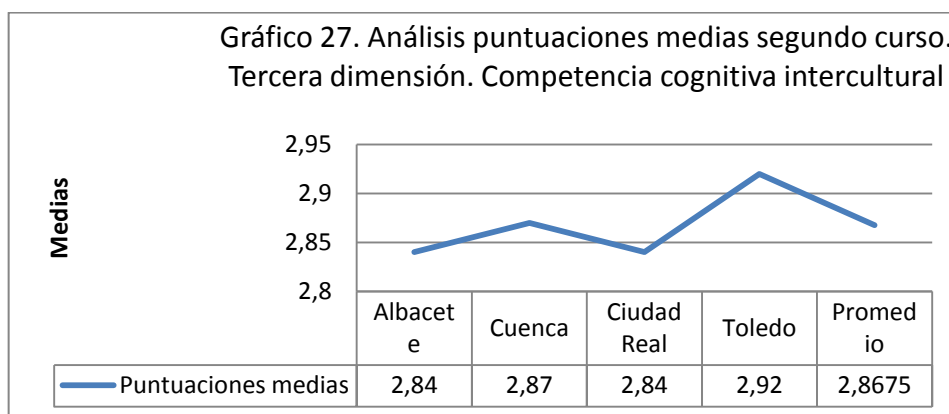
Estos resultados parecen apuntar que el nivel de desarrollo de la competencia intercultural en su dimensión cognitiva, es similar en las diferentes Facultades, siendo la media promedio de 3,17 puntos sobre 6, sugiriendo un nivel de deficiente en este ámbito por parte de los estudiantes.



### 5.2.3.5. Análisis puntuaciones medias segundo curso

En gráfico 27 muestra que los estudiantes del 2º curso proyectaron una puntuación media promedio de 2,86, siendo menor que la media obtenida por los del 1º curso.

La puntuación más alta la arrojaron los estudiantes de la Facultad de Toledo (2,92), seguida de Cuenca (2,87) y la media más baja, en Albacete y Ciudad Real, coincidiendo con igual puntuación (2,84).



Estos datos parecen indicar nuevamente la similitud en la valoración deficiente, del conocimiento en la competencia intercultural de los estudiantes del 2<sup>do</sup> curso, independientemente de la Facultad, aunque en esta ocasión en la Facultad de Toledo se evidencia una discreta diferencia a favor de la valoración de la competencia intercultural cognitiva, sin dejar de ser desfavorable.

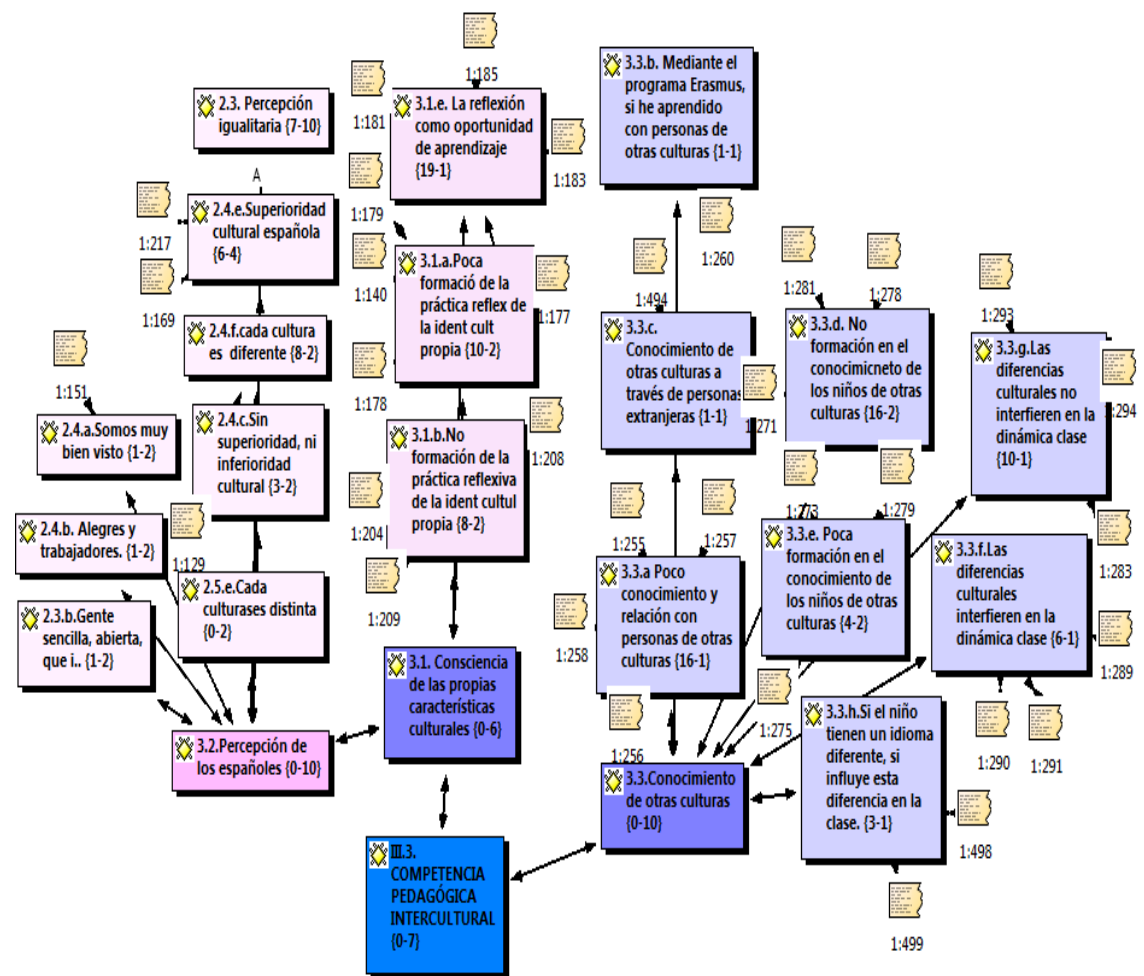
#### 5.2.3.6. Análisis de datos cualitativo (entrevistas y grupos de discusión) segundo curso

El análisis cualitativo de las preguntas de las entrevistas y grupos de discusión de los estudiantes de 2<sup>do</sup> curso, correspondiente a la dimensión cognitiva de la

competencia intercultural, se realizó mediante el apoyo del software informático ATLAS-ti 6.0, como se observa en la figura 19.

Figura 19. Análisis cualitativo tercera dimensión 2<sup>do</sup> curso.

Competencia cognitiva intercultural  
 Conocimiento de la identidad cultural propia y de otras culturas



Al indagar a cerca del conocimiento de las propias características culturales, el 50% de los estudiantes entrevistados del 2<sup>do</sup> curso expresaron que han recibido *poca* formación en relación a la práctica reflexiva de la identidad cultural propia, ejemplo de esto lo muestran las siguientes expresiones:



1:177: *“En la Universidad no, pero en los prácticos, al llegar y ver las diferencias entre los niños, entonces uno se encuentra en la necesidad de reflexionar” (3.1.a); 1:140: “Creo que un poco en lengua y Literatura” (3.1.b). 1:178: “No, no hemos tocado este aspecto en la Universidad” (3.1.a); 1:26 “Yo creo que si lo vemos, pero muy a pinceladas, por ejemplo en la asignatura de Sociología; cómo varía la población, pero así, solo pinceladas” (3.1.a); 1:143: “Realmente a nivel de la Universidad no, nos toca reflexionar en la práctica” (3.1.a).*

Otro 40% de los estudiantes manifiestan que *no han recibido* este tipo de formación, y el 10% restante *no respondió*, a continuación se presentan algunas respuestas:

1:204: *“No hemos tenido este tipo de actividad formativa” (1.3.b); 1:208: “No. Pero pienso que nos deberían permitir la posibilidad de tener en la práctica este tipo de experiencia intercultural” (3.1.B); 1:209: “Yo que sí creo que estas cosas son importante, porque es la realidad de las escuelas españolas, donde uno valla nos encontraremos con esto, pero la Universidad no lo enseña” (3.1.b). 1:204: “No hemos tenido este tipo de actividad formativa. No, pensándolo ahora, reconozco que somos distintos, no he vivido experiencias con otras culturas” (3.1.b);*

Llama la atención que exista una diferencia entre en un mismo curso en cuanto a estas respuestas, en los que unos dicen que *ha recibido formación aunque de forma superficial* y hacen mención de asignaturas como Lengua y Sociología, y otros grupo en similar proporción refiera *no haber recibido* este tipo de formación.

En este mismo orden, el 99% considera, que *sí es importante* la práctica de la reflexión como oportunidad de aprendizaje, ejemplificando esta última afirmación con algunas de las expresiones de las estudiantes:

1;183 *“Sí, creo que si vendría bien reflexionar acerca de esto, porque tener conocimiento real como somos nosotros, pero además saber cómo son los niños de otros países que nos encontraríamos en clases tendríamos mejor formas de atenderlo”*(3.1.e); 1:181. *“Sí, porque me permite aprender, creo que es enriquecedor”*. (3.1.e). 1:185: *“Claro que sí, cuando uno piensa en cómo hace las cosas, claro que hay la posibilidad de hacerlas mejor”* (3.1.e).

Conviene señalar que este interés expresado por parte de los alumnos en cuanto a estas reflexiones pudiera ser un indicador de la actitud positiva hacia el desarrollo de la competencia intercultural.

Al preguntarles qué conocimiento tienen acerca de la percepción de los españoles, hacia su propia identidad cultural; el 75% responde con *expresiones favorables*; alegre, sencilla, abierta, personas iguales a las otras culturas y en su mayoría

refieren sentirse identificados con su propia cultura, sin embargo aparece un 15% de estudiantes, que expresan que los españoles se perciben superiores a otras culturas:

*1:217: “Yo si pienso que hay personas que se sienten superior a otros” (2.4.e);*

*1:91: “yo sí que creo que nosotros los españoles tenemos una mayor cultura que otros países pobres” (2.4.e.).*

*1:169: “Yo creo que de las culturas que hemos hablado; los bolivianos, los colombianos, los ecuatorianos, son más parecidos a nosotros. Y en cuanto a los argelinos y a los moros son más reacios, su cultura es muy diferente. Ellos a lo mejor se sienten inferiores. Pero yo no me creo inferior ni superior, pero creo que si ellos vienen aquí deben someterse a nuestra cultura, ya que estamos intentando que estén aquí, pero adaptados a nuestra cultura, ya los estamos admitiendo aquí”.*

*1:1 89: “yo opino que la cultura de cada país es muy distinta y no hay superioridad ni inferioridad” (2.5.e.); 1:151: “Yo pienso que los españoles somos muy bien vistos, simpáticos, alegres, abiertos, yo soy simpática, alegre y abierta” (2.3.d).*

Se aprecia la diferencia existente entre las opiniones negativas emitidas acerca de percepción de las personas extranjeras, descritas en la 2ª dimensión y las reflejadas en a las opiniones favorables o positivas acerca de los españoles.

En relación al conocimiento de otras culturas, mediante la relación con personas de origen extranjero, la mayoría de los estudiantes de este curso, (76%) refieren *que ha sido poca*, como se muestra en alguna de las expresiones aquí presentadas:

*1:255: “Poco, en el colegio sí, cuando estudie, tuve algunas interacciones, y en algunas actividades de fiestas, sin problemas, pero en realidad han sido muy pocas” (3.3.a); 1:258: “Poco pero la verdad es que con la gente que me he cruzado, a pesar de no conocer otros idiomas, me parece una relación simpática....” (3.3.a).*

*1:256: “Poco: Recuerdo que en mi casa estuvo una chica alemana de intercambio, pero era poco comunicativa” (3.3.a) en mi entorno personal sí que conozco personas de otras culturas como argentinos y colombianos y me relaciono normal;” 1:257: “Sí, pero no mucho, cuando estuve en el instituto, estudié con dos chinos, he viajado, y esto es lo que me enseñado. En un curso tuve un compañero moro, y cuando he viajado, eso me ha permitido conocer otras culturas” (3.3.a).*

Otro grupo conformado por el 25 % indica que *si han tenido relación con personas extranjeras* y en consecuencia *si han aprendido a cerca de ello*, refiriéndose de la siguiente manera:

*1:260: “Sí, he estado en Londres, con el programa Erasmus y estudie con personas de varios países, Ingleses, Italiano, inclusive un árabe y fue una buena*

*experiencia” (3.3.b); 1:494 “...en mi entorno personal sí que conozco personas de otras culturas como argentinos y colombianos y me relaciono normal” (3.3.c).*

A partir de estas afirmaciones, se puede decir que la mayoría de este grupo de estudiantes posee *pocas experiencias de orden intercultural* y por consiguiente poco *conocimiento*, sin embargo, en algunas expresiones que indican este tipo de relaciones o experiencias, señala que han sido normales y en otras refieren que ha sido de agrado y simpatía.

En lo referente a la formación recibida en la Universidad del conocimiento cultural de los niños de otros países, el 76% de los estudiantes, dice que *no ha recibido formación* en este tipo de conocimiento:

*1:271: “No hemos tenido, ninguna asignatura con este tema;” 1:281: “La Universidad no nos prepara lo suficiente en este ámbito” (3.3.d); 1:278;” Con mucha sinceridad yo opino que no”. 1:281: (3.3.d) “No, en ninguna asignatura nos enseñan esto” (3.3.d).*

Otro 24% sugiere que han recibido *poco formación* en el conocimiento cultural de los niños extranjeros:

*1:279: “si que creo que nos enseñan poco de interculturalidad, pero nos dan la base del aprendizaje (3.3.e). La teoría a nadie nos gusta, pero es necesario”*

(3.3.e); 1:273: *“lo hicimos en bases psicopedagógica, en la que aprendíamos de lo particular de una necesidad educativa especial o discapacidad”* (3.3.e); 1:275: *“Yo creo que la Universidad nos está dando la oportunidad de aprenderlo en la práctica, pero primero nos debe prepara teóricamente”* (3.3.d).

Se observa nuevamente la diferencia de respuestas entre los estudiantes de un mismo curso, en relación a la formación recibida en este ámbito; la mayoría de los estudiantes expresa que *no ha recibido formación* en el conocimiento a cerca de valores, costumbres y tradiciones de los niños de otras culturas, un pequeño grupo comenta que si, aunque ha sido *poca*, en asignaturas como Bases Psicopedagógica, y otros, consideran que el práctico les permite adquirir este conocimiento.

Sin embargo el 48% de estos estudiantes, considera que las diferencias culturales de los niños *no interfieren* la dinámica en las clases de Infantil, expresando argumentos favorables, como los que se señalan:

1:283: *“Yo pienso que no, por el contrario se debe trabajar los niveles de tolerancia entre las personas de diferentes culturas en nuestro país”* (3.3.g); 1:293: *“Yo creo que no, tener niños de diferentes culturas es una buena manera de enriquecimiento cultural para todos”* (3.3.g); 1:294: *“A lo mejor en niños pequeños no, ya que tampoco tendría tanta influencia de su cultura, creo que en más grande si sería más costoso trabajarlo”*.

En contraposición, un 42% opina que las diferencias culturales de los niños en una clase de Infantil *si interfieren*, ejemplificando a continuación tales argumentos y el 10 % restante no emitió su opinión:

*1:287: “Si el niño no tienen el idioma español, seguramente al principio tendría problemas de rendimiento, pero una vez que lo adquiere creo que sería igual que cualquier otro niño español” (3.3.h); 1: 289 “Yo igualmente opino que si altera, porque requiere de mayor atención por parte del maestro. Y mucho más si hay niños que no hablan el español”; 1:291: “Se habla mucho de la interculturalidad en la escuela, pero creo que resulta muy difícil en la realidad, por lo tanto para que no altere la clase necesitaras de un apoyo” (3.3.f).*

*1.290: “Claro que de alguna manera la dinámica no es la misma, ya que hay que darle a cada niño lo que ellos demanden, entonces, claro que este niño requerirá más atención, por tanto altera un poco la dinámica normal de la clase” (3.3.h).*

Se refleja aquí dos posturas distintas en similar proporción, en el mismo curso; ya que algunos opinan que sí interfiere en la dinámica de la clase, estas diferencias culturales, y algunos atribuyen esta interferencia a la diferencia de idiomas que puede existir entre los grupos, refiriendo que requieren mayor trabajo para los docentes.

Estos datos coinciden con las señaladas en la dimensión anterior, referida a las percepciones, actitudes y creencias hacia la interculturalidad, en que se evidenciaban en los estudiantes, la existencia de expectativas negativas en el rendimiento y las actitudes del niño en la escuela infantil, atribuido a la diferencia cultural.

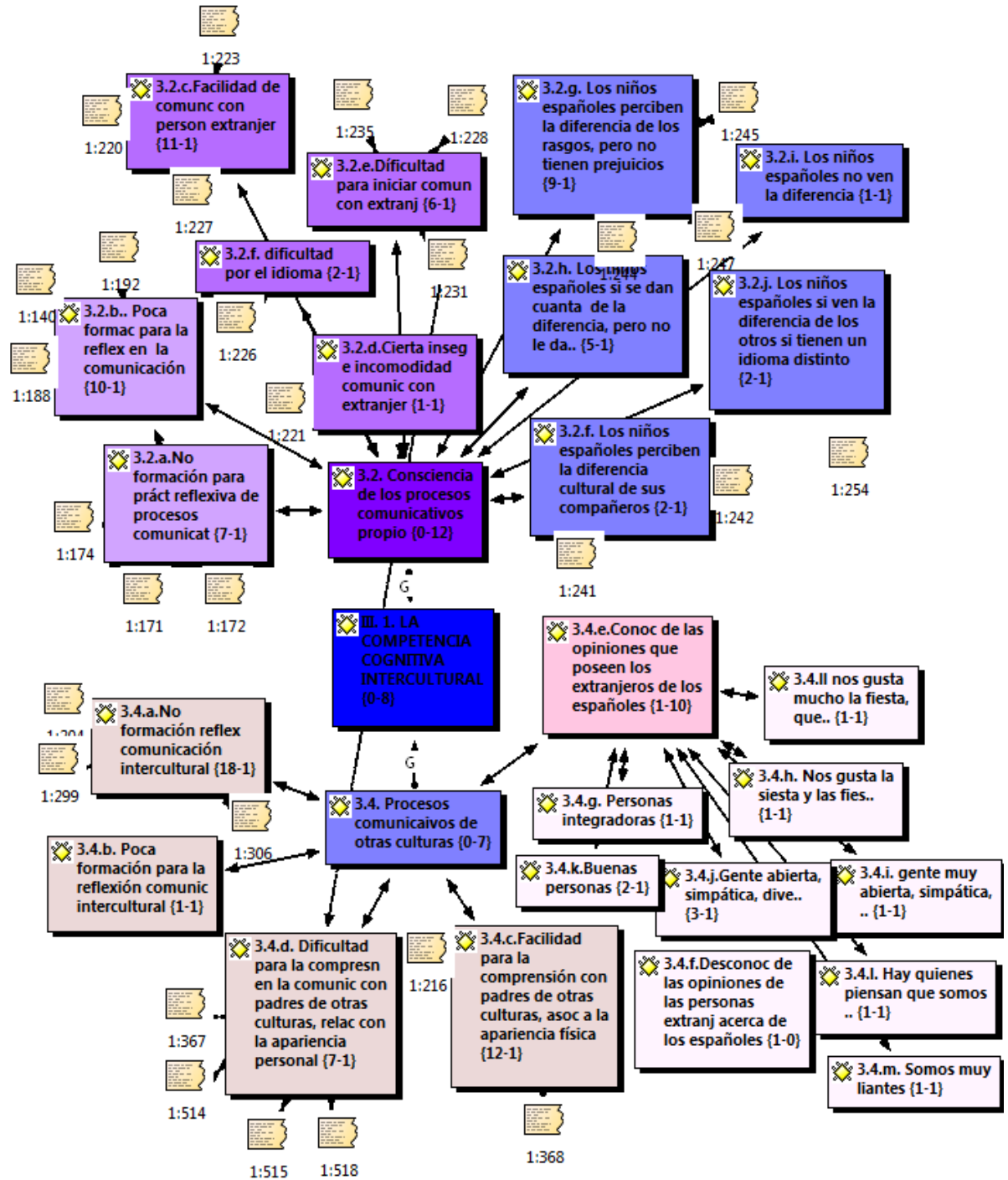
No obstante en el otro grupo que opina que estas diferencias *no interfieren* y en algunas expresiones se refieren a que estas diferencias se convierten en una oportunidad de trabajar la tolerancia entre os niños y al mismo tiempo que es una forma de promover el enriquecimiento cultural.

Por otra parte en la figura 20 se representan las respuestas referidas al conocimiento de los procesos comunicativos propios y con otras culturas.



Figura 20. Análisis cualitativo tercera dimensión. 2<sup>do</sup> curso

Conocimientos de los procesos comunicativos propios y de otras culturas.



Se aprecia que el 65 % de los estudiantes manifiesta que durante la formación recibida han reflexionado *poco*, a cerca de sus procesos comunicativos, como lo muestran las expresiones a continuación presentadas:

*1:140: “Creo que un poco en lengua y Literatura” (3.2.a); 1:188: “Yo sí que recuerdo que en algunas asignaturas sí que nos ponen a reflexionar acerca de cómo trasmitimos y comunicamos las cosas, recuerdo rápidamente que en Matemáticas y Didáctica por lo menos lo hacíamos, los profesores inclusive nos pedían que hiciéramos una reflexión en cuanto a la asignatura desarrollada” (3.2.a).*

*1:192: “Bueno la Universidad como tal nos dice que es importante reflexionar aunque en realidad como práctica no lo hacemos en ninguna clase, pero en mi posición como futura docente personalmente si me he planteado y me he puesto a pensar en cómo me comunico aunque no específicamente en torno a la interculturalidad”(3.2.a).*

El otro 25% refiere que durante su formación, *no* ha realizado prácticas reflexivas acerca de sus procesos de comunicación, sin embargo la reflexión surge de manera personal ante las necesidades de comunicación en momentos o lugares que requieren comunicarse con personas que poseen otros idiomas, como se muestra a continuación.

1:174: “No, no hemos hecho esto. Sin embargo cuando he salido me doy cuenta de la necesidad de conocer la manera de comunicarnos adecuadamente”;  
1:172:” No, como reflexionar en clases no, pero sí a nivel personal, yo me he planteado como me veo en el aula...”; (3.2.a); “No, en la Universidad no me ha tocado hacer una actividad así, no pasa de comentarnos que tenemos que saber comunicarnos, pero no han planteado hacer una reflexión” (3.2.a.);1:171: “No, y la verdad es que yo nunca me había puesto a pensar en esto” (3.2.a).

Se percibe en estas expresiones, que aún cuando los estudiantes refieren *no realizar dicha práctica reflexiva* durante la formación recibida hasta este 2º curso, de alguna manera reflejan que *han aprendido a valorar la importancia* de la misma.

Por otra parte el 60% de los entrevistados de este curso, manifestó que posee *facilidad* para iniciar conversaciones con personas de otras culturas, y algunos de ellos refieren interés en estos intercambios, como se muestra a continuación:

1:223: “No se me hace difícil. Me encanta conocer gente diferente; creo que es una buena manera de enriquecernos como persona”; (3.2.c); 1:223 “En mi entorno personal sí que conozco personas de otras culturas, como argentinos y colombianos y me relaciono normal” (3.2.c); 1:220: “Se me hace fácil, no tengo limitaciones para hablar con alguien” (3.2.c); 1:237: “Me resulta fácil y me gusta” (3.2.c).

El otro 40% restante, expresa que se le hace *difícil* iniciar conversaciones con las personas de otras culturas, y entre ellos, dos estudiantes indican que la dificultad se debe al idioma distinto de las otras personas, y uno expresa claramente que le genera inseguridad e incomodidad este acercamiento. Sustentando tales afirmaciones se presentan algunas expresiones de los estudiantes:

1:236: *“Yo creo que cierta distancia en un principio, un poco de desconfianza”.*

1:514: *“Me parece que serían difícil” (3.2.e).*

1:228: *“De alguna manera a veces puede ser un poco difícil, ya que algunos como los gitanos, los rumanos tienen una actitud un tanto de darte cualquier respuesta, claro son gitanos...” (3.2.e.)* 1:226: *“Yo creo que el idioma es lo más determinante. Por ejemplo con los rumanos y los argelinos seguro que sería más distante...” (3.2.e.)”.*

1:224: *“yo creo que debe ser igual, aunque variara de acuerdo a los prejuicios que ellos traigan” (3.2.f.);* 1:221: *“en realidad me da cierta inseguridad, da cierta incomodidad” (3.2.d).*

Las respuestas nuevamente parecen evidenciar en este grupo, que tales dificultades estén asociadas a las *actitudes prejuiciosas tanto sutiles, como manifiesta*, por parte de los estudiantes, hacia las personas adultas de otras culturas, como se ha descrito anteriormente.

Por otra parte, 86% de los estudiantes considera que los niños españoles *perciben la diferencia* de los rasgos físicos de los otros niños, pero argumentan que entre ellos, dicha diferencia *no genera ningún problema*. Un estudiante considera que no se percatan de las diferencias y otro argumenta se percata de ello, cuando el otro niño tienen un idioma diferente, como se señala a continuación:

*1:245: “Pienso que si, cuando llega un niño nuevo de otro país, ellos lo detectan, claro no es que dicen este niño es colombiano o tal, pero si se dan cuenta que habla diferente, o que es diferente físicamente, creo que les da curiosidad al principio, pero luego le son normales” (3.2.g).*

*1:247: “Si se dan cuenta pero no le dan importancia, al igual se tratan todos como amiguitos; 1:244:” Creo que si les puede llamar la atención los rasgos físico, pero yo creo que para relacionarse entre ellos, no tienen ningún problema” (3.2.i).*

En lo que respecta al conocimiento de los procesos comunicativos de otras culturas, la mayoría de los estudiantes, 85,7% expresa que *no ha realizado prácticas reflexivas* en torno a la comunicación intercultural, citándose a continuación alguna de sus expresiones:

*1:204: “No hemos tenido este tipo de actividad formativas” (3.4.a.); 1:306: “Yo sí que creo que estas cosas son importante, porque es la realidad de las escuelas españolas, donde uno valla nos encontraremos con esto, pero la Universidad no*

*lo enseña” (3.4.a).1:299: “No, no se nos ha planteado” (3.4.a); 1:299: “No se nos ha planteado hasta este momento, espero que en lo sucesivo sí” (3.4.a).*

Si bien es cierto que este grupo de estudiante refiere que no han recibido formación referida a la comunicación intercultural, más del 50% piensa que se le haría fácil la comunicación con los padres de los niños de otras culturas.

*1:310: “Pienso que si lo comprendería, aunque creo que la apariencia a todos nos influye” (3.4.c); 1:314. “Me imagino que si lo comprendería con facilidad, No tiene por qué afectar la apariencia física de las personas” (1.3.c); 1:315: “Yo creo que el idioma es lo más determinante. Por ejemplo con los rumanos y los argelinos seguro que sería más distante, en cambio con el sur americano sería más fácil” (3.4.c).*

Se observa en varias expresiones una *actitud favorable* hacia las relaciones interculturales, y que consideran que el idioma diferente constituye cierta barrera, para dicha comprensión, sin embargo resulta contradictorio con las respuestas emitidas por el mismo curso, en la dimensión anterior donde atribuyen *calificativos negativos* de las personas de otras culturas, refieren *desconfianza* y cuando manifiestan que estos padres influyen de manera desfavorable en el rendimiento de los niños.

Cuando se les pregunta si conocen la percepción de las personas extranjeras hacia los españoles, Más del 90% de estos estudiantes expresan que estas personas consideran que los españoles son *personas alegres, simpáticas, divertidas, buenas*

*personas*, sólo se observan *dos expresiones negativas*, y *una que manifiesta desconocimiento* al respecto, como queda ejemplificado a continuación:

*1:322: “Dicen que nos gusta mucho la fiesta, que son personas simpática y somos, alegres, abiertos” (3.4.J); “Personas integradoras” (3.4.g); 1: 325: “Buenas personas” (3.4.k); 1:320: “Nos gustan mucho las fiestas” (3.4.j). 1:327: “Hay quienes piensan que somos el ombligo del mundo” (3.4.l); 1:326: “Somos muy liantes” (3.4.m); 1: 317: “No, no he tenido el gusto de hablar con nadie de ese tema” (3.4.f).*

Se puede apreciar la diferencia notable entre este tipo de respuestas donde la mayoría atribuyen características positiva a los españoles, contraria a las características negativas que hacen referencia de los extranjeros, como se ha mencionado ya en la primera dimensión.

#### **5.2.3.7. Integración de datos cuantitativo y cualitativo (entrevistas y grupos de discusión) del segundo curso.**

Al comparar e integrar los resultados cuantitativos del análisis de los estudiantes del 2º curso, donde la puntuación media de 2,86 con la descripción de los datos obtenidos en las entrevistas y grupos de discusión vemos como coinciden y se complementan.

En la valoración cuantitativa arrojada se indica el deficiente conocimiento que muestran los estudiantes de este grupo en este ámbito de la competencia intercultural, aspecto que se clarifica aún más cuando se analizaron los datos cualitativos, que dejaron de acuerdo a sus expresiones que ha sido entre *poca* y *ninguna* la formación recibida en cuanto a la práctica reflexiva consciencia de las propias características culturales, así como en la formación para el conocimiento de costumbres, valores y tradiciones de los niños de otras culturas, y la *poca* relación y el conocimiento adquiridos mediante la interacción con personas extranjeras y las expectativas *poco favorables* que poseen casi la mitad de los estudiantes de este grupo, en relación a la atención y el rendimiento escolar de los niños en las clases de infantil.

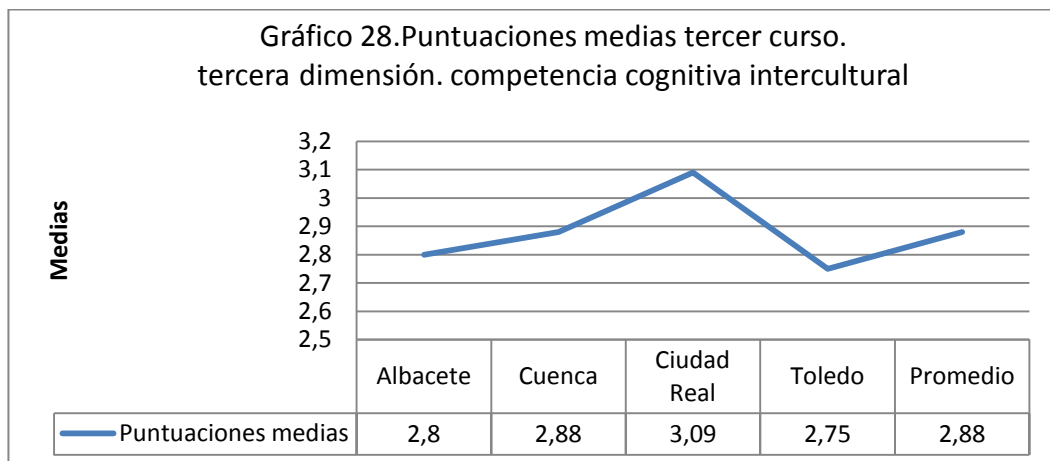
Así mismo se detectó *poco* conocimiento y expresaron entre *poca* y *ninguna* formación para la reflexión de los procesos comunicativos entre personas de diferentes culturas y en una proporción importante (40%) de estudiantes manifiesta dificultad para iniciar conversaciones con personas de otras culturas y la existencia de actitudes y creencias pocas favorables hacia la interculturalidad, desde *expresiones sutiles*, como *manifiestas*, apareciendo nuevamente reflejada la creencia de la *superioridad cultural* española en algunos estudiantes.

#### **5.2.3.8. Análisis puntuaciones medias tercer curso**

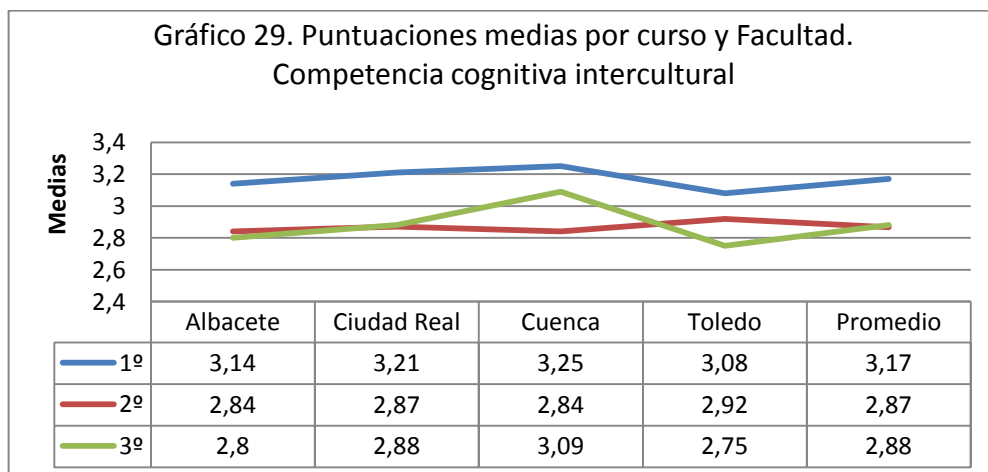
El gráfico 28 muestra que la puntuación más alta se registró en la Facultad de Ciudad Real (3,09), siendo los resultados del resto de las Facultades muy similares; seguida de Cuenca (2,88), Toledo (2,75) y Albacete (2,8). La media promedio fue 2,88,



correspondiendo a una valoración deficiente en la competencia cognitiva intercultural en las distintas Facultades.



Al comparar los resultados de este análisis con los distintos cursos, el gráfico 29 revela que los estudiantes de 2º y 3º arrojaron una puntuación media similar entre 2,87 y 2,88 respectivamente. El 1º curso mostró una valoración mayor (3,17);

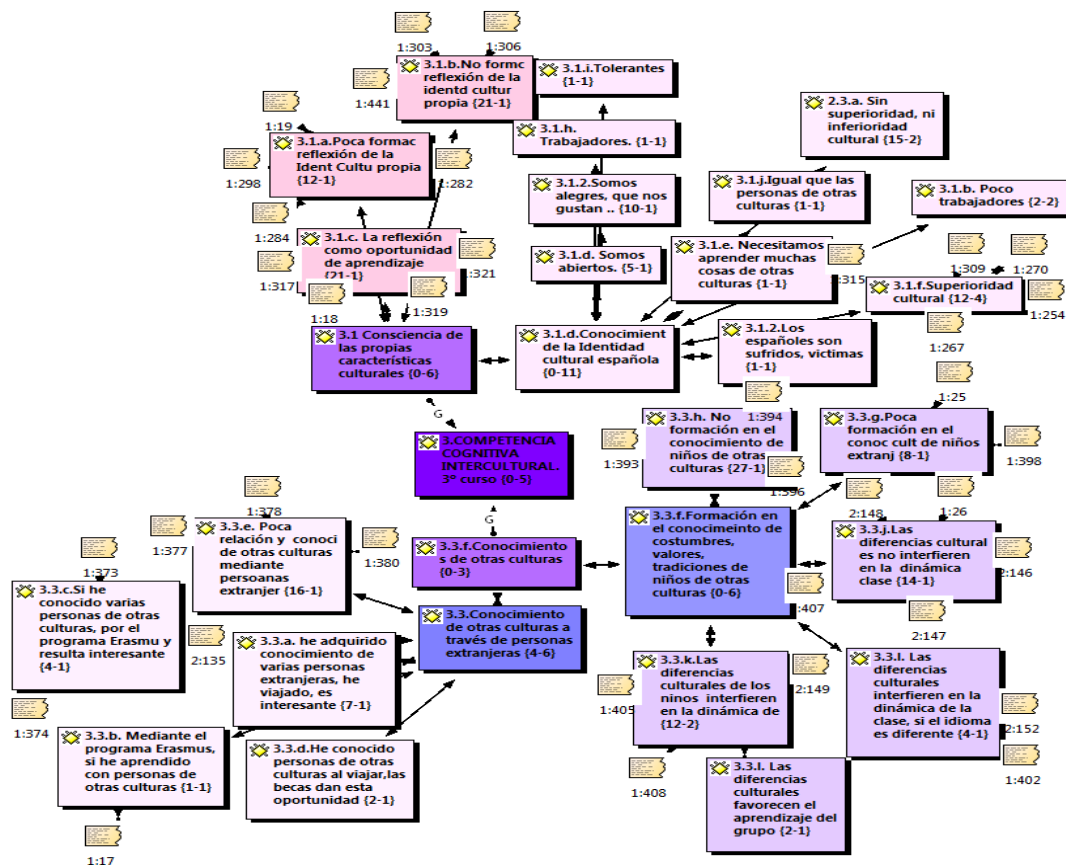


En este análisis pareciera indicar que el desarrollo de la competencia cognitiva intercultural varía poco de un curso a otro y los resultados se comportan de manera similar en las distintas Facultades.

### 5.2.3.9. Análisis de datos cualitativo tercer curso

Los datos obtenidos en el análisis de las entrevistas y los grupos de discusión con los estudiantes del 3<sup>er</sup> curso en relación al conocimiento de las propias características culturales y de otras culturas se representan en la figura 21 y se describen a continuación.

Figura 21. Análisis cualitativo tercera dimensión. 3<sup>er</sup> curso Competencia cognitiva intercultural. Conocimiento de la cultura propia y de otras culturas



El 56 % de los estudiantes del 3º curso manifiestan que *no* han recibido formación en el conocimiento, *ni la práctica de la reflexión* acerca de la identidad cultural propia, como lo muestran algunas expresiones:

*1:306: "En realidad pienso que como práctica que nos enseñaran a reflexionar en la Universidad no" (3.1.b); 1:441: "La Universidad no incluye estas cosas en la formación" (3.1.b); 1:303: "En realidad no, además nunca había pensado en eso" (3.1.b).*

El 32,43% de los estudiantes refiere que *han recibido poca formación* para la reflexión de la identidad cultural propia, expresando algunas respuestas como las que siguen:

*1:298: "En el practicum cuando vemos las situaciones de los niños y las estrategias que se inventan las maestras" (3.1.a); 1:19: "En parte sí. En Bases Pedagógicas de la Educación Especial y en Psicología de la Educación" (3.1.a). 1:282. "Sí. Quizás cuando uno llega a los colegios y encuentras la diversidad cultural uno se pone a pensar en las diferencias y así se cae en cuenta de la identidad cultural propia de nosotros los españoles" (3.1.a).*

Estas respuestas ponen en evidencia la deficiente formación en esta práctica formativa en los futuros docentes que se encuentran culminando su carrera. Sin embargo más de la mitad de los estudiantes del 3º curso expresan la importancia y necesidad de la reflexión como oportunidad de aprendizaje.

Cuando se les pregunto ¿cómo consideras que se perciben los españoles? Y ¿con cuál de esas características se identifica?

El 46 % respondió con *calificativos positivos* como; *trabajadores, alegres, tolerantes, abiertos*, y dos de expresaron que *no poseen ni superioridad, ni inferioridad cultura*; un 32,4% refieren que los españoles *son superiores*, argumentando sus respuestas con alguna de estas expresiones:

1:254: *“Sí se consideran superior a otras culturas, acogen bien a los inmigrantes; aunque dependen de donde vengan, porque si son musulmanes árabes están mal vistos. A los negritos se les trata mejor, están mejores vistos. Yo me siento que soy abierta a las personas de otras culturas, porque a la edad que tengo, ya estamos acostumbrados a vivir con personas de varias culturas”* (3.1.f).

1:267: *“Creo que nuestra cultura es superior a unas como los de África y Sudamérica e inferior a otras como a Alemania, Francia. De hecho antes de conocerle a una persona inmigrante, ya sabes que viene con una condición de nivel inferior”* (3.1.f). *“Aquí la gente es racista. Es superior a la cultura musulmana; los árabes, pero hay otras culturas superiores”* (3.1.f).

Cabe destacar que la superioridad cultural a la que estos futuros maestros hacen referencia, lo relacionan con condiciones económicas o de desarrollo, incluso algunos expresan que la cultura española es inferior a otras, así mismo la mayoría de ellos

manifestaron sentirse identificados con su cultura española atribuyéndose los calificativos positivos antes escritos.

En este mismo orden en referencia al conocimiento de otras culturas, cuando se les preguntó ¿has tenido la oportunidad de aprender a cerca de otras culturas, a través de personas extranjeras?

El 43,2% expresa que ha tenido *pocas* experiencias de interacciones con personas de otras culturas y por ende poco conocimiento a cerca de ellos, un 19% manifiesta que ha establecido interacciones con personas extranjeras cuando ha viajado, sin embargo ha aprendido *poco* de su cultura, como se muestra:

1:377: *“Sí, pero no en profundidad, me gustaría aprender más” (3.3.e); 1:380: “Bueno, la verdad es he estado estudiando durante un mes y medio en los EEUU, pero claro era una clase social más alta, había gente de diferentes países y fue muy Way; habían japoneses, coreanos, americanos” (3.3.e);” Si, en la interacción con personas en los viajes, en la calle y bueno, uno aprende algo de su idiosincrasia” (1:378).*

2:135: *“Si, afortunadamente he tenido amigos de otras culturas y claro que algo se aprende de sus países, sobre todo las costumbres, que se dejan notar”*

Y el 16,21 % de los estudiantes de ese grupo, expresan que si han tenido la oportunidad de interactuar con personas de diferentes culturas y han aprendido de ellos.

Cabe resaltar que este grupo de estudiantes, la Universidad les ha proporcionado becas de intercambios de estudios en diferentes países. Se señalan a continuación sus opiniones:

*I:373: “Sí. Estuve en el programa de becas de Erasmus y conocí muchas personas de diferentes culturas. He conocido la cultura judía, musulmana y los cristianos en Jerusalén. También con personas de Chipre, Grecia y a personas latinas. Pienso que es interesante” (3.3.c).*

*I:374. “Si, en los Erasmus y en nuevas relaciones que uno comienza a conocer. Por ejemplo; el domingo estuve con una amiga china y me confesó que sí comían perro, así como los españoles comen caracoles”. (3.3.c).*

*I:17: “La verdad es que te abre más la mente. Con una chica Inglesa, un estadounidense y latinos. La experiencia de relación con ellos ha sido muy buena. Los argentinos son bohemios, se dejan llevar. Ha sido muy bueno” (3.3b).*

De acuerdo con los comentarios emitidos por los estudiantes se encuentra que la mayoría de los estudiantes indican que han obtenido *poco* conocimiento así como interacciones con personas extranjeras, en similares resultados que con los estudiantes del 2º curso; situación esta que resulta contradictoria cuando un algunos de estos mismos estudiantes se expresan de forma negativa y manifiestan desconfianza hacia personas de otras culturas.

Sin embargo el grupo que expresa que han tenido mayores interacciones y ha adquirido conocimiento de otras culturas, muestra interés, agrado, satisfacción y simpatía en estas experiencias interculturales.

Con respecto a la formación en el conocimiento de valores, costumbres y tradiciones de los niños de otras culturas, el 72,97% de los estudiantes refiere que *no* ha recibido formación en el conocimiento de los niños de otras culturas:

*1:393: “No, en realidad no nos enseñan nada de otras culturas. No nos han enseñado nada de otras culturas, ni de la nuestra” (3.3.h); 1:395: “Nos toca aprender por nuestra cuenta estas cosas, porque en realidad necesitamos saberlo, porque en todas las escuelas hay muchos niños extranjeros y es necesario aprender a enseñarlos” (3.3.h); 1:396: necesitamos que la Universidad nos de teoría de cómo atender a niños inmigrantes (3.3.h).*

Otro 22% de los estudiantes manifiesta que la formación recibida en el conocimiento cultural de los niños extranjeros, ha sido *poca*, refiriendo opiniones como las que se muestran:

*1:25: “No, solo en Psicología nos hablaron de la cultura de los niños chinos de manera muy superficial” (3.3.g); 1:398: “Yo pienso que de alguna manera en el práctico es donde aprendemos más desde la oportunidad de conocer a los niños de otros países y aprendemos interaccionando con ellos”;1:721: “No nos enseñaron en la Universidad, pero en el práctico ante la presencia de niños*

*inmigrantes uno se plantea de qué manera se pudieran ayudar mejor”(3.3g).*

En definitiva que las expresiones de los estudiantes parecen indicar que no han recibido formación teórica del conocimiento cultural de los niños de otros países, y que el conocimiento que construyen a cerca de estos, es a través de los prácticos, cuando entran en contacto con los niños, e interaccionan, así como con las observaciones de las maestras de la clase, que les facilita la adquisición de este conocimiento.

Al formularles la pregunta: ¿Consideras que las diferencias culturales entre los niños en las aulas de infantil interfieren en la dinámica de sus clases? Un 40,54% de los estudiantes dice que estas diferencias *no* interfieren, como se señala en las siguientes citas:

*1:26: “Yo pienso que no, por lo menos en Educación Infantil, pero a lo mejor en los grupos más grandes” (3.3.j);1:407:” Creo que no, al final todos necesitan aprender y son niños con las mismas necesidades y características”(3.3.j) 2:146: “Yo pienso que no”(3.3.j); 2:148: “Considero que no, aunque tenga otro idioma, porque este desfase se trabajaría individual” (3.3.j).*

El otro 32,43% de los estudiantes responden que las diferencias culturales de los niños *sí* interfieren en las dinámicas de clase, expresando algunos de los siguientes argumentos:



*1:401: “Creo que sí, porque generalmente se incorporan tarde, o no poseen el idioma español, entonces la maestra debe estar pendiente de estos alumnos y se retrasan las clases” (3.3.k); 1:403: “Si, siempre interfiere, porque requieren más atención, pero hay que hacer que sea una interferencia positiva. También es una manera de aprender de otras culturas para los maestros y los niños” (3.3k). 1:405: “En algunos aspectos pudiera ser que sí, por sus costumbres, pudieran haber actividades que se viesan algo entorpecido, pero normalmente aspectos solucionables” (3.3k).*

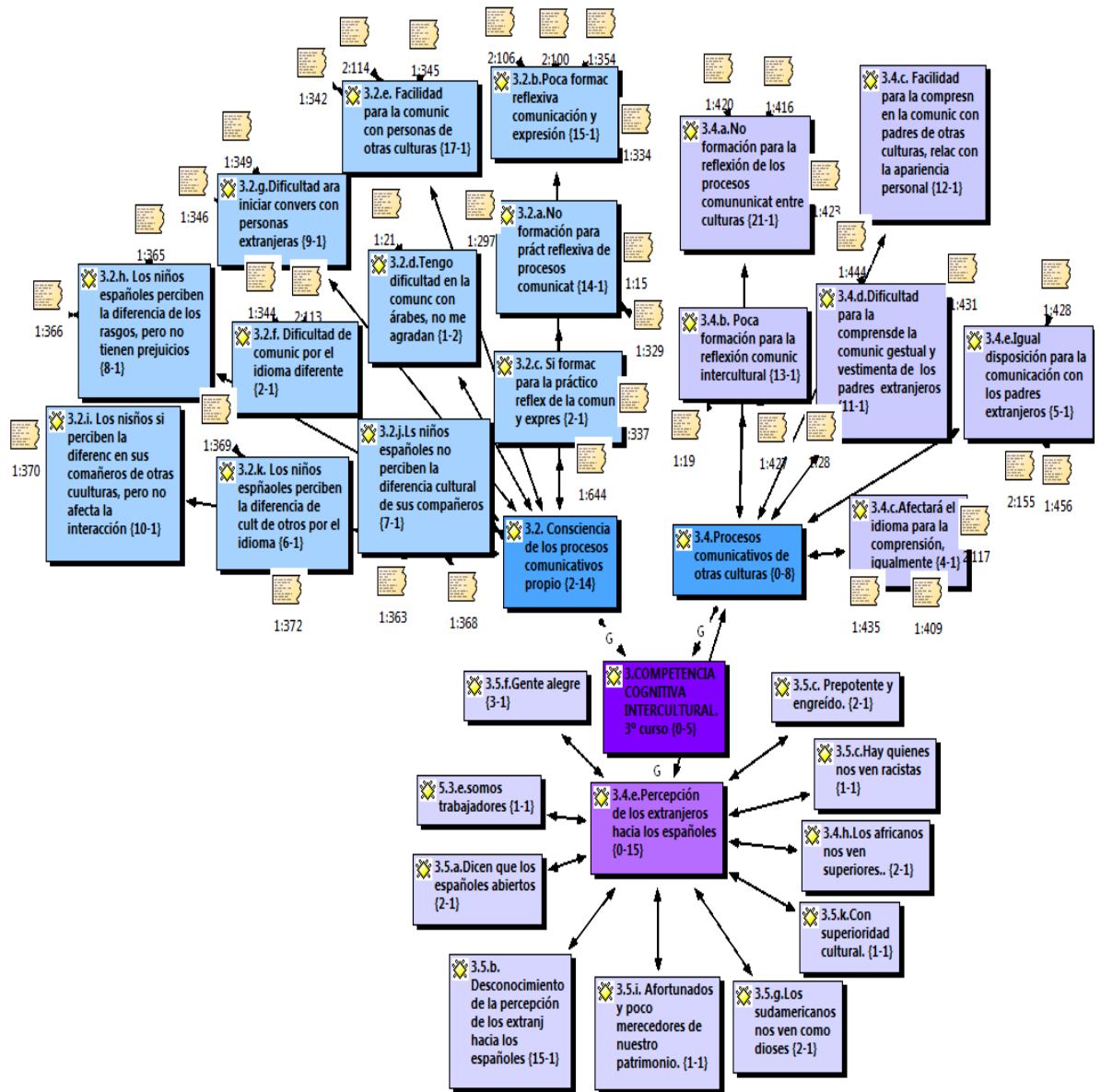
Un 11% de estudiantes considera que las diferencias culturales en la clase de infantil *afecta sólo por el idioma* si es diferente, ya que necesitan otra atención, y el 5,4% manifiestan que esta diversidad cultural en la clase se convierte en una oportunidad más de aprendizajes para los niños y los maestros.

En este sentido vemos como hay variedad de opiniones entre los estudiantes del tercer curso, poniéndose en evidencia el deficiente conocimiento que poseen de las características culturales de los niños extranjeros y cómo influye tales diferencias en las clases de infantil. Lo que coincide con las expectativas negativas que este mismo grupo de estudiantes puso de manifiesto en la primera dimensión anteriormente descrita.

Al explorar a cerca de la formación de los procesos comunicativos propios y de otras culturas, en la figura 22 muestra los siguientes datos:

Figura 22. Análisis cualitativo 3<sup>er</sup> curso tercera dimensión

Conocimiento de los procesos comunicativos propios y de otras culturas.



El 46% de los estudiantes refiere que ha recibido *poca* formación a cerca de la práctica reflexiva de sus procesos de expresión y comunicación hacia otras personas, señalando a continuación algunas de las expresiones:

1:334: *“En el práctico sí, cuando uno tiene a los niños al frente, pero en realidad en algunas actividades de clases en la Universidad, no lo recuerdo”* (3.2.b); 1:354: *“Ahora en el práctico uno sí que lo piensa, ya que hay que tener cuidado como uno se comunica; pero claro no en el plano intercultural”* (3.2.b).

2:100: *“Si, aunque poco, pudiera recordar que en Lengua”* (3.2.b); 1:353: *“La verdad es que no, aunque se nos dice que es importante la comunicación en los maestro, pero no hemos hecho esto como una reflexión”* (3.2.b) 1:334; *“Si en algunas ocasiones se ha planteado en clase, aunque creo que no con la frecuencia que se debería”*. (3.2.b).

Otro 38% expresa que *no* ha recibido este tipo de formación en la Universidad:

1:15: *“No, en la Universidad no. Personalmente sí, dado que me ha tocado comunicarme en diversos idiomas”*; 1:329: *“No, en la Universidad. Pero si cuando me he relacionado con otras personas de otras culturas uno piensa en uno y en otras personas de otras culturas”* (3.2.a) 1:297: *“Estas cosas las aprende uno cuando está en la escuela, así como muchas otras más, que no te enseña la Universidad”* (3.2.a).

Al analizar estos datos nuevamente se encuentra que exista diferencias entre las respuestas de los estudiantes de un mismo curso, en cuanto a la formación recibida de la práctica reflexiva de la expresión y la comunicación; unos dicen que ha recibido *poca*

formación, y algunos refieren que esta *ha sido recibida* en asignaturas como Lengua, o en el práctico.

Sin embargo otro grupo refiere que *no han recibido* formación en este ámbito en la Universidad, aunque manifiestan que esta práctica reflexiva *surge en los momentos de interacción con otras personas*. Tales resultados coinciden en los datos obtenidos en el grupo de estudiantes de 2º curso, ante el mismo planteamiento.

Cuando se les pregunta en referencia a la facilidad o dificultad para iniciar una conversación con personas de otras culturas, el 46% de los estudiantes manifiesta que se les hace *fácil*, se lo indican alguna de estas referencias:

1:342: “*Si, se me hace fácil. A mí me gusta mucho aprender y tengo interés a cerca del conocimiento de otras culturas*” (3.2.e); 2:144: “*No tengo limitaciones para comunicarme*” (3.2.e); “*Considero que tengo facilidades, de hecho; me gusta*”; 1:345: “*No soy reacia a ellos, creo que se me hace fácil*” (2.3.a).

Otro 33% expresa que se le hace *difícil* iniciar conversaciones con personas extranjeras, refiriéndose así:

1:21: “*Te digo la verdad, depende de donde sea. Porque si es con un árabe, tengo muchas limitaciones, no me gusta, no me agrada*” (3.2.d); 1:349: “*Yo creo que sí, si hay actitudes distintas al inicio genera un poco de tensión*”

(3.2.g);1:346: *“Si me habla seguro no me cuesta nada responderle, pero iniciarla yo, creo que me cuesta un poco”* (3.2.g) ;2:133: *“ Creo que no tendría limitaciones, a menos que tuvieran una lengua distinta”*(3.2.f); 1:344: *“Si dejamos a un lado el idioma, no”*(3.2.f).

Se observa que hay variedad de opiniones en el tipo de respuestas emitidas por los estudiantes, aunque es mayor el porcentaje que manifiesta que se le hace fácil iniciar la comunicación con personas de otras culturas, sin embargo resulta contradictorio, con la percepción negativa y la poca confianza que la mayoría de los estudiantes expresaban hacia las personas de otras culturas.

Otro aspecto que aparece en algunas de estas respuestas es que la diferencia de idioma interfiriere en este ámbito de la comunicación.

El 21% restante de los estudiantes no respondió ante esta pregunta.

Al preguntarles si consideraban que en las escuelas infantiles los niños españoles perciben las diferencias culturales de sus compañeros extranjeros, el 70% responde que *si*, expresando alguno de estos argumentos:

1:370: *“En mi grupo hay una niña de cinco años que es negrita y a mí me hace mucha gracia, los niños se relacionan muy normal con ella y hoy estábamos trabajando las manchegas, y dos niños mostraban sus dibujos diciendo que las dibujaban negra como su amiga, pero lo decían de una manera muy normal, a mi me hacía gracia”* (2.3.1).

1:365: *“Definitivamente si, pero ellos todos se tratan iguales, pero por supuesto que se dicen el amiguito negro, o el amiguito chino (3.2.h);”* 1:366: *“Claro que si se dan cuenta quien es el chino, o negro” (83.2.I).*

1:369: *“si, pero solo la diferencia física, ya que juegan juntos y no discriminan. Creo que son los adultos los que refuerzan estas distinciones e incluso los enseñan a ser racistas. Si los niños tienen otro idioma a lo mejor es más fácil para los niños darse cuenta que algo diferente hay, pero luego se adaptan y aprenden muy rápido a comunicarse entre ellos” (3.2.K).*

Otro 19% dice que los niños españoles *no* se dan cuenta de las diferencias culturales de sus compañeritos:

1:372: *“Son los adultos los que a veces les enseñamos esas cosas, ellos no se dan cuenta si tiene otra cultura, a lo mejor se dan cuenta que son más negritos, o que hablan diferente pero igual se relacionan” (3.2.k).*

1:368: *“En mi clase ahora hay un nene ucraniano de cinco años y ¡vamos! que para los otros niños no lo ven nada diferente, lo aceptan y se relacionan muy normales” (3.2.j).*

1:363: *“Yo creo que no, yo pienso que los padres y las familias, somos los que estamos más preocupados por ellos, pero los críos se ven iguales, aunque tengan color de piel diferente; para ellos todos son sus amigos” (3.2.j).*

Se deja ver en estas expresiones que la mayoría de los estudiantes considera que los niños españoles si ven la diferencia con los niños de otras culturas, por sus rasgos físicos o idioma, pero que entre ellos se tratan iguales y no afecta dichas diferencias.

Otro aspecto que surge en varias de estas respuestas es que son los adultos, los que a veces promueven una percepción distinta en los niños.

Por otra parte al preguntarles a cerca de la formación de la práctica reflexiva en los procesos de comunicación intercultural; el 57% de los estudiantes manifiesta que *no* ha recibido formación en este tipo de conocimiento, como se ejemplifica a continuación ejemplarizamos:

1:416: *“No, no lo han incentivado” (3.4.a); 1:420: “Ahora que lo dices, la verdad es que no” (3.4.a); 1:423: “La verdad es que no, aunque se nos dice que es importante la comunicación en los maestro, pero no hemos hecho esto como una reflexión” (3.4.a).*

El 35 % de este grupo de estudiantes opina que ha recibido *poca* formación para la reflexión de los procesos de comunicación intercultural:

1:19: *“En parte sí. En Bases Pedagógicas de la Educación Especial y en Psicología de la Educación” (3.4.b) ; 1:413: “No, en la Universidad, pero si cuando te relacionas con otras personas culturalmente diferente”1:427: “En Psicología sí que nos pusieron a imaginarnos como nos comunicaríamos con*

*unos africanos de estos que vienen en patera que nos piden ayuda, y qué haríamos nosotros, pero creo que esto es algo puntual” (3.4.b); 1:643: “Tratamos en una materia que fue Lengua todo lo que tenía que ver con comunicación, pero no tratamos esto como reflexión de nosotros”(3.4.b).*

Estas respuestas nuevamente evidencian la diferencias de opiniones de los estudiantes entre un mismo curso de estudio. Aún cuando es mayor la proporción de estudiantes que refiere que *no* ha tenido formación, otros estudiantes manifiesta que *han* recibido esta formación en asignaturas como Psicología, Lengua, Bases Psicopedagógica y Educación Especial, a diferencia del 2º donde la mayoría de los estudiantes manifestaron que *no* han recibido formación de este tipo.

En este mismo orden de ideas al plantearles si consideran que en las escuelas infantiles comprenderían con facilidad lo que le comunicarían los padres de los niños de otras culturas, a través de sus gestos faciales, corporales y o vestimenta, se encontró que un 32% refiere que tendría *facilidad* para comprender a dichos padres, manifestando algunas expresiones como las que se indican:

*1:430: “Creo que sí, haría todo lo posible por entenderlo” (3.4.c); 1:433: “Probablemente sí, especialmente porque la intención de ambos, padres y maestro; es que la comunicación funcione, y por eso ambos debemos hacer el esfuerzo de buscar la manera de comprendernos por el bien del niño” (3.4.c).*



*“Yo creo que cada tipo de comunicación implica una actuación diferente, por lo que más que su físico, diría su actitud y claro que esta si influiría sus gestos y su apariencia, pero yo creo que lo entendería” (3.4.d).*

Un grupo formado por el 37% de estudiantes considera que se le *dificultaría* comprender a los padres extranjeros e interferirían sus gestos, apariencia personal, argumentando tales respuestas como sigue:

*1:28: “No, porque por ser de culturas distintas es posible que algunos gestos o expresiones puedan tener otros significados” (3.4.d); “Se me haría difícil; aunque no es porque no estemos abiertos, sino que durante sus primeros días de incorporación es necesario investigar acerca de ellos” (3.4.d).*

*1:431: “No creo que sería fácil, porque los adultos son menos naturales que los niños y me pueden ofrecer sensaciones equivocadas” (3.4.d); 1:444: “Si, lo cierto es que lo físico, la forma de vestir no tienen por qué afectar la comunicación, pero lo cierto es que uno se intimida un poco cuando la vestimenta de los inmigrante es diferente, por ejemplo los árabes” (3.4.d).*

Otro 10,81% expresa que lo que afectaría su comprensión sería *el idioma* diferente: *1:409: “Las diferencias culturales no, pero si sus necesidades cuando recién se integran a la escuela o si vienen con otro idioma, ya que se encuentran perdidos” (3.4.c).*

Otro 14% expresa que su disposición para la comprensión de los padres extranjeros en las escuelas sería *igual*, que la de otros padres españoles, como se señala:

*1:428: “Yo creo que igual que con cualquier otro padre, ya que no pasa nada por la forma de vestir que tengan las personas, ya que lo que intentaría es darle información y recibir información” (3.4.e); 1:456: “Con los gestos, si, como cualquier otro padre, pero su vestimenta no me diría nada” (3.4.e); “Sí, creo que sus gestos y apariencia me ayudarían a entenderle mejor” (3.4.e).*

Las respuestas descritas revelan la variedad de opiniones que expresan los estudiantes del 3º curso este grupo, en similares porcentajes unos manifiestan una actitud favorable y de disposición hacia la comprensión de estos padres extranjeros en las escuelas, aunque refieren que el idioma pudiera ser una interferencia, mientras que otros parecieran develar que sus prejuicios predisponen una actitud de desconfianza en este tipo de interacción intercultural en la escuela.

Cuando se les pregunto si conocían las opiniones que tienen las personas de otras culturas con respecto a los españoles, el 50% dicen que lo *desconocen*.

El 24,32 % manifiesta que los españoles son vistos como *superiores, racistas, prepotentes, engreídos*, estableciéndose cierta relación con algunas respuestas que emitió el mismo curso en relación a la percepción que tienen los españoles de su cultural propia, en la que expresaban similares características.

Y otro 16,21% opinan que los españoles son vistos como persona con *actitudes positivas*.

#### **5.2.3.10. Integración de resultados Cuantitativos y de procedimiento de análisis cualitativo (entrevistas y grupos de discusión) tercer curso**

La integración de los datos cualitativos de la dimensión cognitiva intercultural en las entrevistas y grupos de discusión de 3<sup>er</sup> curso, con los resultados cuantitativos del análisis producto de las respuestas de los cuestionarios en el mismo curso han puesto de manifiesto que este grupo de estudiantes poseen un conocimiento deficiente en el ámbito cognitivo de la competencia intercultural.

La puntuación promedio en el análisis fue de 2,88 y en las descripciones de los datos cualitativos se evidencia la *poca* formación de la práctica reflexiva de la identidad cultural propia, así como de los procesos de comunicación propios y hacia personas de otras culturas, *poco* conocimiento relacionado a las otras culturas y así de las características culturales de los niños de otros países y de las relaciones interculturales y su influencia en la dinámica de las clases en las escuelas infantiles.

#### **5.2.3.11. Conclusiones de la competencia cognitiva intercultural**

Al concluir la integración de los análisis cualitativos y cuantitativos de la competencia intercultural cognitiva, a través de las respuestas obtenida por parte de los

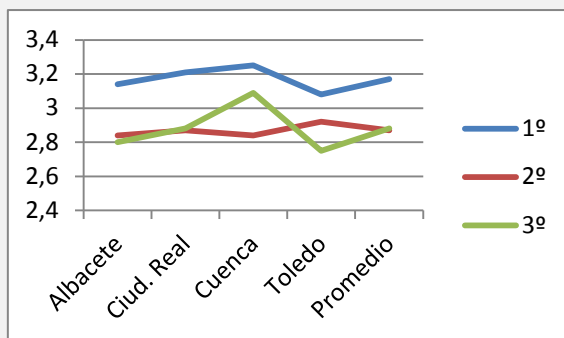
estudiantes, los resultados indican que los futuros maestros en Educación Infantil de las diferentes Facultades de Educación han recibido poca formación y poseen poco dominio en el ámbito cognitivo de la competencia intercultural, como se muestra en la tabla 27.

Tabla 27. Conclusiones de la tercera dimensión: Competencia cognitiva intercultural

Análisis cuantitativo de los resultados Instrumento: Cuestionarios (788)	Análisis cualitativo de los datos Instrumento: Entrevistas y grupos de discusión (58) de 2º y 3º curso																								
<p>1. Análisis estadístico descriptivo general:</p> <p>Puntuación media: 2,95</p> <p>2. Análisis estadístico descriptivo por Facultad: media por Facultad:</p> <p>Facultad Albacete: 2,94 Facultad Cuenca: 3,09 Facultad Ciudad Real: 3,01 Facultad Toledo: 2,95</p> <p>3. Análisis puntuaciones medias por curso y Facultad</p> <table border="1" data-bbox="395 1451 858 1653"> <thead> <tr> <th>Facultad</th> <th>1º</th> <th>2º</th> <th>3º</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Albacete</td> <td>3,14</td> <td>2,84</td> <td>2,8</td> </tr> <tr> <td>Ciud. Real</td> <td>3,21</td> <td>2,87</td> <td>2,88</td> </tr> <tr> <td>Cuenca</td> <td>3,25</td> <td>2,84</td> <td>3,09</td> </tr> <tr> <td>Toledo</td> <td>3,08</td> <td>2,92</td> <td>2,75</td> </tr> <tr> <td>Promedio</td> <td>3,17</td> <td>2,87</td> <td>2,88</td> </tr> </tbody> </table>	Facultad	1º	2º	3º	Albacete	3,14	2,84	2,8	Ciud. Real	3,21	2,87	2,88	Cuenca	3,25	2,84	3,09	Toledo	3,08	2,92	2,75	Promedio	3,17	2,87	2,88	<p>Al realizar el análisis de las entrevistas y grupos de discusiones de los estudiantes de 2º y 3º curso a través de códigos y descriptores relacionados con la competencia cognitiva intercultural encontramos que:</p> <p>Entre el 40 % y el 56 % de los estudiantes del 2º y 3º curso respectivamente, manifiestan que <b>no han recibido formación en el conocimiento, ni la práctica de la reflexión acerca de la identidad cultural propia.</b></p> <p>El 32,43% y el 50% de los estudiantes del 2º y 3º curso respectivamente refieren que <b>han recibido poca formación</b> en este ámbito y hacen mención a las asignaturas de Lengua y Sociología.</p> <p>Entre el 15 % de los estudiantes de 2º curso y el 32% de los de 3º curso</p>
Facultad	1º	2º	3º																						
Albacete	3,14	2,84	2,8																						
Ciud. Real	3,21	2,87	2,88																						
Cuenca	3,25	2,84	3,09																						
Toledo	3,08	2,92	2,75																						
Promedio	3,17	2,87	2,88																						

Cont. Tabla 27. Conclusiones de la tercera dimensión.  
Competencia cognitiva intercultural

**Análisis cuantitativo de los resultados**  
**Instrumento: Cuestionarios (788)**



**Análisis cualitativo de los datos**  
**Instrumento: Entrevistas y grupos de discusión (58) de 2º y 3º curso**

refieren que los españoles se perciben con superioridad cultural, sin embargo la mayoría dicen que desconocen la percepción de poseen los extranjeros de los españoles, el 50% responde que lo desconoce, y entre el 25 y 30% consideran que son visto como superiores culturalmente o racistas.

Más del 62% de los estudiantes expresan que han tenido pocas interacciones y poco aprendizaje de orden cultural con personas extranjeras.

En contraposición con un 16,21% de alumnos que han tenido la oportunidad de realizar intercambio cultura y académico y expresan como muy favorable tales experiencias.

Más del 72% dice que no ha recibido formación del conocimiento de valores, costumbres y tradiciones de los niños de otras culturas. Y el grupo restante manifiesta que es en las prácticas en las escuelas donde tienen la oportunidad de aprender de estos niños mediante la observación y la interacción con ellos, y los maestros y de manera general en asignaturas como Base Psicopedagógica.

En ambos cursos hay opiniones divididas ya que entre el 40 y 48% consideran que las diferencias culturales entre los niños interfiere la dinámica de las clases y entre un 40 y 42% opinan que no interfiere, incluso un 5,4% considera que esta diversidad cultural en la clase es una oportunidad de aprendizajes para todos.

El 65% y 85% de los estudiantes del 2º

Cont. Tabla 27. Conclusiones de la tercera dimensión.

Competencia cognitiva intercultural

Análisis cuantitativo de los resultados Instrumento: Cuestionarios (788)	Análisis cualitativo de los datos Instrumento: Entrevistas y grupos de discusión (58) de 2º y 3º curso
---	---

y 3º curso refiere que han **recibido poca formación para el conocimiento y la reflexión en los procesos comunicativos propios** y hacen mención de asignaturas como Lengua, Psicología y Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial y **ninguna formación en los procesos comunicativos interculturales**

Entre el 70 y 86% consideran que **los niños españoles perciben las diferencias de culturales de los niños extranjeros**, fundamentalmente por sus rasgos físicos, o el idioma, pero que interaccionan sin que ello afecte, ya que no le dan importancia.

Entre el 30 y 40% expresan **dificultad para iniciar conversaciones con personas de otras culturas, y comprender lo que le comunicarían los padres de los niños en las escuelas infantiles** expresando desconfianza e incomodidad y algunos manifiestan que la diferencia de idioma interfiere en este tipo de interacción comunicativa.

**Integración Cuantitativa- cualitativa de resultados**

Al concluir la integración de los análisis cualitativos y cuantitativos de la competencia intercultural cognitiva, a través de las respuestas obtenida por parte de los estudiantes, indican que los futuros maestros en Educación Infantil de las Facultades de Educación de la UCLM han recibido poca formación y en consecuencia poseen poco dominio en el ámbito cognitivo de la competencia intercultural:

En cuanto a la consciencia de las propias características culturas y de otras culturas, así como de los procesos comunicativos han recibido poca formación; ha sido deficiente el conocimiento teórico a cerca de otras culturas y de los procesos comunicativos interculturales, así como la práctica reflexiva de la identidad cultural propia, y de sus procesos comunicativos intercultural, y como estas inciden en el desempeño y las relaciones interculturales en las escuelas de Infantil.

Cont. Tabla 27. Conclusiones de la tercera dimensión.  
Competencia cognitiva intercultural

### **Integración Cuantitativa- cualitativa de resultados**

Además ponen de manifiesto la existencia de actitudes y creencias prejuiciosas, y que generan expectativas negativas en el desempeño escolar de los niños extranjeros y en las futuras interacciones con los padres de los niños de otras culturas, en el entorno escolar.

Aunque la media entre los diferentes campus es similar, llama la atención que entre los diferentes curso, los alumnos de 1º alcanza la media más alta, por lo que parece que la formación no está determinando modificaciones en el desempeño de estas capacidades, en los estudiantes.

#### **5.2.4. La competencia intercultural emotiva**

Siguiendo con el análisis de la competencia intercultural, en la dimensión emotiva, se describe a continuación los resultados referidos a la empatía y las habilidades sociales exploradas en los ítems:

18. Me resultaría fácil colocarme en el lugar de un padre de de un niño extranjero para entender alguna situación problema en la escuelas.
19. Las interacciones con niños de otras culturas en una clase de infantil me generan emociones distintas a las interacciones con niños españoles.
20. El manejo de grupo entre niños de varias culturas me resultaría fácil.

Tabla N° 28. Estadística descriptiva Tercera dimensión

Competencia intercultural emotiva

Ítem	N	Media	Desviación Típica	Modalidad de Respuesta						
				No Respondió 0%	Nada1 %	Poco2 %	Suficiente3 %	Bastante4 %	Mucho5 %	Excelente6 %
18	788	3,42	1,2	0,4	4,7	16,9	31,1	28,8	14	4,3
19	788	2,45	1,23	0,4	28	24,9	25,6	15,5	5,1	0,5
20	788	3,33	1,16	0,5	4,2	15,9	40,5	23,5	11	4,3
<b>Promedio</b>		<b>3,07</b>	<b>1,20</b>	<b>0,43</b>	<b>12,30</b>	<b>19,23</b>	<b>32,40</b>	<b>22,60</b>	<b>10,03</b>	<b>3,03</b>

Gráfico 30. Distribución porcentual de respuestas de la tercera dimensión por ítem. Competencia intercultural emotiva

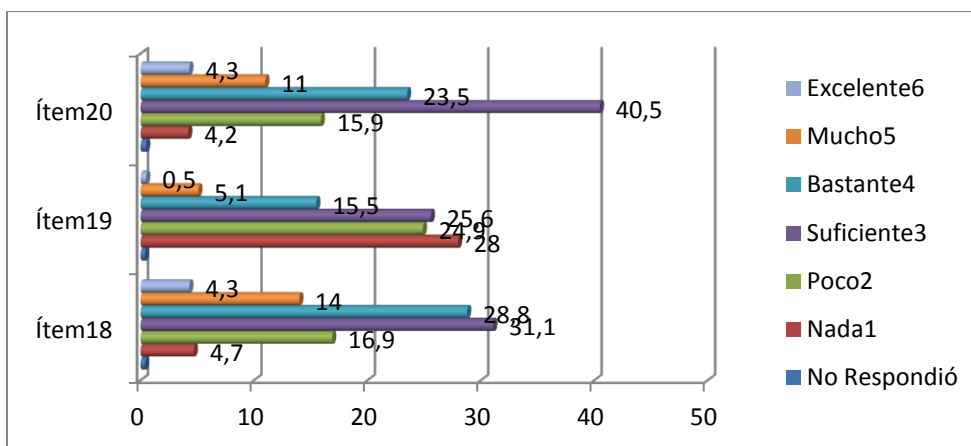
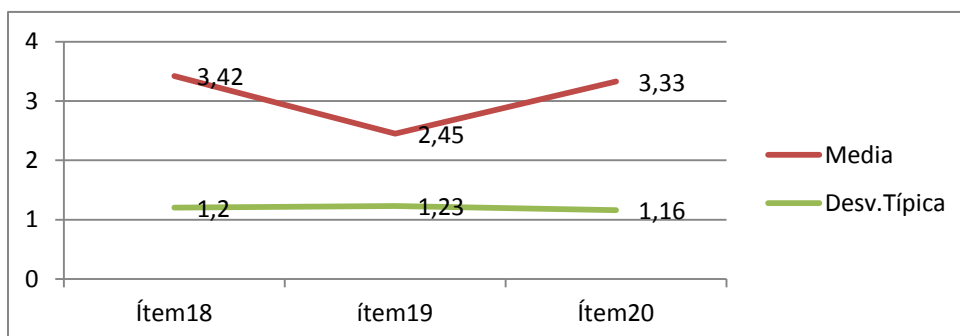


Gráfico 31. Puntuaciones media por ítem de la tercera dimensión. Competencia intercultural emotiva





#### 5.2.4.1. Análisis descriptivo general de la competencia intercultural emotiva

La tabla 28 y los gráficos 30 y 31 muestran que el ítem 18 (Me resultaría fácil colocarme en el lugar de un padre de un niño extranjero para entender alguna situación problema en la escuela) obtuvo la media más alta en esta dimensión, (3,42) situándose el mayor porcentajes de respuestas en el 31,1% (suficiente), siendo el ítem con menos variación, presentando a su vez una desviación típica de 1,2, evidenciándose que las respuestas varían entre el 28,8% (bastante), el 14% y 4,3% *mucho* y *excelente* y del otro extremo el 15,9% (*poco*) y 4,2% (*nada*).

Al agrupar los resultados y considerando la puntuación media de las respuestas (3,42), se puede decir que refleja una valoración poco favorable, ya que solo se aprecia que el 47% de los estudiantes expresa claramente una actitud empática, en oposición al 20% que sugiere una actitud poco empática al responder entre *poco* y *nada* fácil ante el planteamiento formulado y el resto (31,15%) se sitúa en una posición intermedia.

Estos resultados tienen cierta relación, con los arrojados en la dimensión cognitiva, ante las entrevistas y los grupos de discusión del 2º y 3º curso, cuando entre el 30 y 40 % expresa que tendría *dificultad* para iniciar conversaciones con personas de otras culturas, y comprender lo que le comunicarían los padres de los niños en las escuelas infantiles, expresando desconfianza e incomodidad y algunos manifiestan que *la diferencia de idioma interfiere* en este tipo de interacción comunicativa.

El ítem 19 (Las interacciones con niños de otras culturas en una clase de infantil me generan emociones distintas a las interacciones con niños españoles) muestra la media más baja (2,45), con la mayor desviación típica de la dimensión (1,23) lo que denota la mayor variabilidad en las respuestas. El porcentaje más alto de este ítem se sitúa con el 25,6% (*suficiente*) el 15,9% (*bastante*), el 5,1% (*mucho*) y por el otro lado el 24,9% (*poco*), seguido del 28% (*nada*).

Aunque el mayor porcentaje de respuestas se ubique en la escala de *suficiente*, al agrupar los valores, llama la atención que 45% de los estudiantes expresan tener distinciones en sus emociones hacia los niños extranjeros, aunque estas varíen entre *poco*, *mucho* y *bastante*.

El ítem 20 (El manejo de grupo entre niños de varias culturas me resultaría fácil) refleja una media de 3,33, siendo el ítem con mayor valoración a las respuesta de esta dimensión, ubicándose en el 40,5% (*suficiente*) seguida del 23,5% (*bastante*), el 11% (*mucho*), y por el otro lado, el 15,9% (*poco fácil*) y 4, 2% (*nada fácil*), y la desviación típica fue de 1,26.

Se distingue aquí, que la mayoría de los estudiantes considera que el manejo de grupo entre niños de varias culturas me resultaría fácil, en contraposición a un 20%, que lo considera entre *poco* y *nada fácil*, cuando se les plantea este ítem.

De manera general estos datos indican que la mayoría de los estudiantes expresan que *tenderían* habilidades empáticas y sociales, hacia los niños de otras

culturas, en las escuelas infantiles, así como a sus padres. Sin embargo a un 20% expresa que *dificultaría* el manejo de grupos de niños en la clase con diversidad cultural y que les resultaría entre *poco* y *nada* fácil establecer una comunicación empática con los padres de los niños de otras culturas.

Otro aspecto relevante es que el 21% de los estudiantes expresan tener distinciones en sus emociones hacia los niños extranjeros, aunque este tipo de respuesta varíe entre *poco*, y *nada* fácil.

Estos últimos datos tienen similitud con los datos obtenidos en la dimensión cognitiva intercultural, en relación a las diferentes opiniones, percepciones y creencias poco favorable que poseen los estudiantes futuros maestros hacia las personas de otras culturas

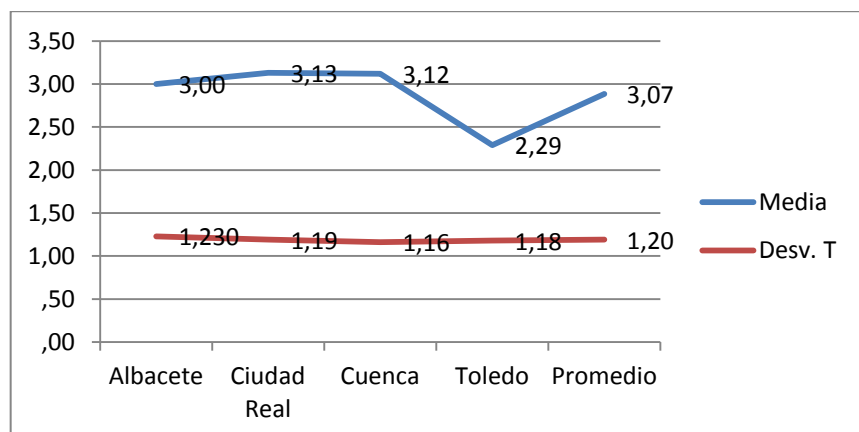
#### **5.2.4.2. Análisis descriptivo por Facultad**

Se realizó un análisis descriptivo por Facultad, señalado en la tabla 29 y el gráfico 32.

Tabla 29. Estadísticos descriptivos por Ítems por Facultad competencia intercultural emotiva

<b>Albacete</b>					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
ITEM 18	207	0	6	3,36	1,25
ITEM 19	207	0	6	2,39	1,31
ITEM 20	207	1	6	3,38	1,13
Promedio				<b>3,04</b>	<b>1,23</b>
<b>Ciudad Real</b>					
ITEM 18	173	0	6	3,45	1,22
ITEM 19	173	0	6	2,54	1,26
ITEM 20	173	0	6	3,40	1,09
Promedio				<b>3,13</b>	<b>1,19</b>
<b>Cuenca</b>					
ITEM 18	198	1	6	3,52	1,13
ITEM 19	198	1	5	2,44	1,19
ITEM 20	198	0	6	3,41	1,18
Promedio				<b>3,12</b>	<b>1,16</b>
ITEM 18	209	0	6	3,36	1,21
ITEM 19	209	1	5	2,44	1,16
ITEM 20	209	0	6	3,14	1,19
Promedio				<b>2,99</b>	<b>1,18</b>

Gráfico 32. Puntuaciones media por Facultad. Tercera dimensión. Competencia intercultural Emotiva



La media más alta la muestra la Facultad de Ciudad Real (3,13), y la Facultad de Cuenca (3,12), por el contrario, la media más baja se situó en la Facultad de Toledo (2,99). Lo que denota la similitud en el comportamiento de las respuestas de los estudiantes en cada una de las Facultades.

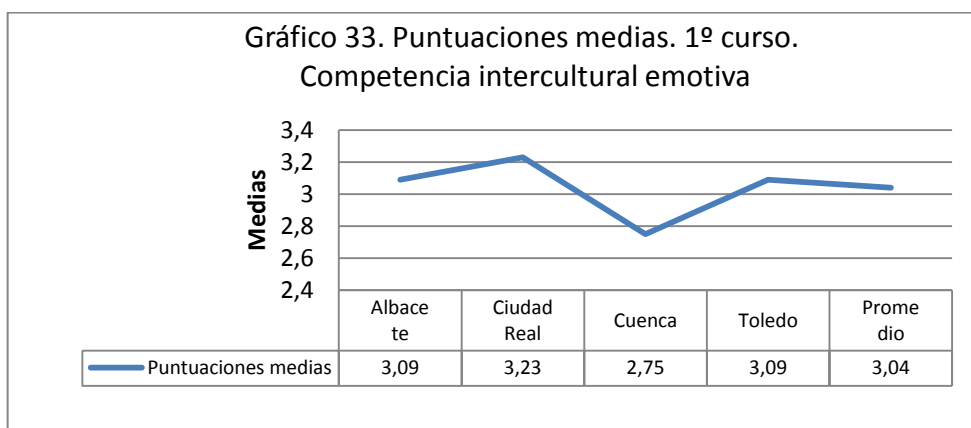
La valoración más baja resultó del ítem 19 (Las interacciones con niños de otras culturas en una clase de infantil me generan emociones distintas a las interacciones con niños españoles) con una media entre 2,39 y 2,44 y una Desviación típica entre 1,16 y 1,31; la menor corresponde a Albacete, aunque entre los campus se mostrando poca variabilidad en la valoración de las respuestas entre *mucho, poco y suficiente*.

Considerando la importancia de la empatía y las habilidades sociales en la formación del futuro maestro de Educación Infantil y comparando los resultados en la valoración realizada por los estudiantes en la escala del 1 al 6, donde prevalece una media promedio de 3,07, se puede considerar como *deficiente* el ámbito emotivo de la competencia intercultural en las cuatro Facultades.

### **5.2.4. 3. Análisis puntuaciones medias primer curso**

Con el propósito de conocer si la variable curso muestra relación con el desarrollo de las habilidades emotivas de los estudiantes, en el ámbito de la competencia intercultural, se realizó el análisis entre las diferentes Facultades y por curso, y se graficaron los resultados.

El gráfico 33, muestran las puntuaciones medias obtenidas de los estudiantes del 1<sup>er</sup> curso, la más alta corresponde a la Facultad de Ciudad Real (3,23), seguida de Albacete y Toledo, con igual puntuación (3,09), y la media más baja en la Facultad de Cuenca (2,75).

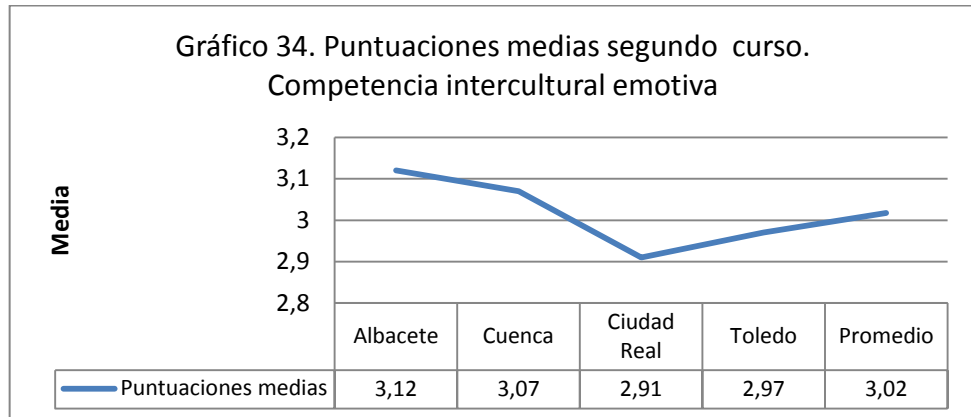


Estos resultados parecen reflejan una valoración *poco favorable* acerca de las habilidades empáticas y sociales de los estudiante del 1<sup>er</sup> curso en las distintas Facultades.

#### 5.2.4.4. Análisis puntuaciones medias segundo curso

Siguiendo con el análisis del segundo curso, se aprecia en el gráfico 34, que la puntuación media más alta es de 3,12 y corresponde a los estudiantes de la Facultad de Albacete, y muy próxima Cuenca (3,07), las puntuaciones más baja se observan en Ciudad Real (2,91) y Toledo (2,97), resultando la media promedio de la dimensión 3,02 sugiriendo nuevamente un nivel poco favorable, en cuanto a las habilidades empáticas y

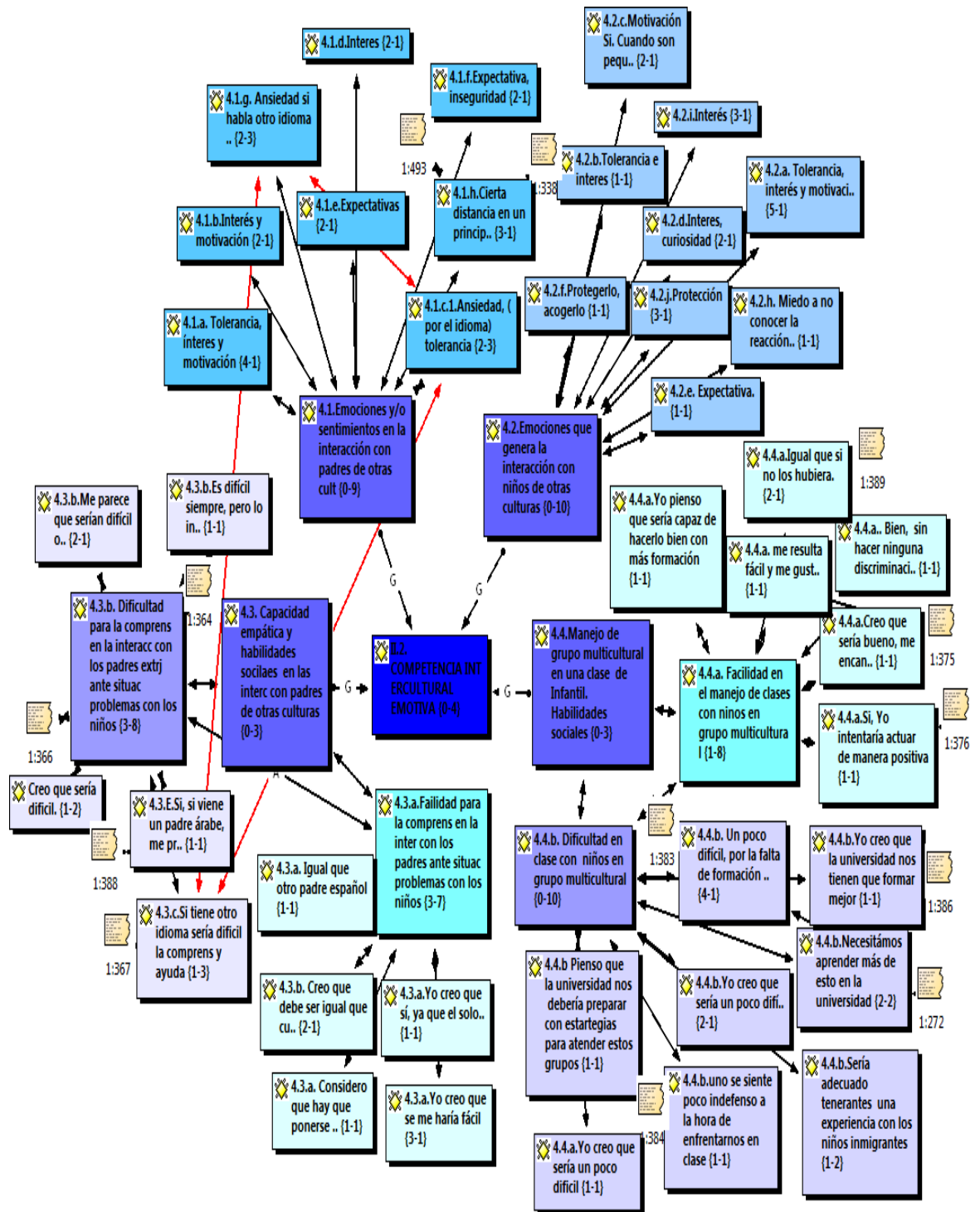
sociales proyectada por los estudiantes del 2º curso, en las distintas Facultades. Y la puntuación media obtenida en este curso (3,02) fue similar que la del 1º curso (3,04).



#### 5.2.4. 5. Análisis de datos cualitativo (entrevistas y grupos de discusión) segundo curso.

Con la finalidad de ampliar y complementar los resultados, se prosiguió con el análisis cualitativo de las entrevistas y grupos de discusión a los estudiantes del 2º curso, representado en la figura 23 y a partir del cual se describieron los resultados:

Figura 23. Análisis cualitativo 2<sup>do</sup> curso. Competencia intercultural emotiva



Al preguntarles ¿qué emociones y sentimientos les producirían las interacciones con los padres de los niños de otras culturas?



El 57,09% expresa *interés, motivación, tolerancia, y expectativa*, otro 19% manifiesta *ansiedad* por no comprender el idioma, y un 23,28% expresa cierta *distancia e inseguridad* al principio.

Tales datos indican que más de la mitad de los estudiantes de este curso, manifiestan que le producirían emociones y expectativas positivas las interacciones con los padres de los niños extranjeros.

Sin embargo se encuentra un grupo que piensa que le generaría sentimientos negativos, relacionándose estas últimas respuestas, con los resultados de la dimensión anterior, en referida a la dificultad que expresaron algunos estudiantes de este mismo curso, para iniciar una conversación con personas de otras culturas, así como con algunas respuestas descritas a cerca de las opiniones, actitudes y creencias poco favorables que muestran hacia la interculturalidad.

En el mismo orden de ideas al preguntarles a los estudiantes ¿qué emociones y sentimientos les producirían las interacciones con los niños de otras culturas, en las aulas de Educación Infantil?

Al ofrecerles una lista de alternativas se encontró que el 52,38 % expresa *motivación, interés, y tolerancia*, el 19,04% refiere que los niños extranjeros en la clase le generan sentimientos de *protección*, uno dice que le genera *expectativa* y otro que le genera *miedo*, al no conocer su reacción.

Estos datos obtenidos reflejan que los estudiantes del 2º curso manifiestan sentimientos y emociones positivas hacia los niños de otras culturas.

Cuando se les pregunta ¿te resultaría fácil colocarte en un lugar de un padre de un niño extranjero, para entender algunas situaciones problemas en la escuela? se encontró que:

El 52,38% expresa que le resultaría *fácil*, manifestando así, una actitud *empática* ante futuras interacciones de este tipo. A diferencia del 42%, que refiere que se le *dificultaría*, argumentando algunas de las siguientes expresiones:

1:364: “*Es difícil siempre, pero lo intentaría*” (4.3.b); 1:366: “*Creo que sería difícil*” (4.3.b); “*Si tiene otro idioma claro que más difícil*” (4.3.c); 1: 388: “*si viene un padre árabe, me produce cierta reacción que no se cómo explicártela, no me agrada mucho*” (4.3.e).

Estos datos nos muestran que si bien es cierto que el mayor porcentaje de estudiantes expresa que tendría una actitud empática hacia estas futuras interacciones, también se refleja concretamente en la última cita, una expresión abierta de una actitud negativa, no empática hacia los padres árabes.

Por otra parte al plantearles ¿cómo consideras que sería tu manejo de grupo en un curso de infantil, donde se encuentran niños de diversas culturas? el 62% considera que tendría *dificultad*, como se muestran en algunas de las siguientes citas:

I:383: “Yo creo que sería un poco difícil, por la falta de formación” (4.4.b);  
I:386:” yo creo que la Universidad nos tiene que formar mejor” (4.4.b); “uno  
se siente poco indefenso a la hora de enfrentar esto en la clase” (4.4.b);  
“necesitamos aprender esto en la Universidad” (4.4.b).

Otro 33,3% piensan que les resultaría *fácil* el manejo de la clase, expresándose  
de la siguiente manera:

I:376: “Yo intentaría actuar de manera más paciente y positiva sin diferencias,  
sin hacer ninguna discriminación, intentando comprenderlo y llevarlo lo mejor  
que pueda sentirse integrados y motivados por la clase” (4.4.a); I:389: “Yo  
pienso que sería capaz de hacerlo bien, pero con más formación, conociendo  
estrategias para entender mejor la forma de ayudar a los niños extranjeros”  
(4.4.a); I:375; “Igual que si no los hubiera” (4.4.a).

Estas respuestas parecieran indicar, que la mayoría de los estudiantes poseen  
*pocas* habilidades sociales para el manejo de la clase con niños de diferentes culturas,  
argumentando que ha recibido *poca* formación para atender la interculturalidad en la  
escuela. No obstante, aún se encuentran en un segundo año de formación inicial  
profesional.

Sin embargo llama la atención que otro grupo minoritario conformado por el  
33,3% refiera que le resultaría *fácil* dicho manejo, en contraposición a la valoración  
*poco favorable* que la mayoría de los estudiantes hacen del plan de estudio en relación

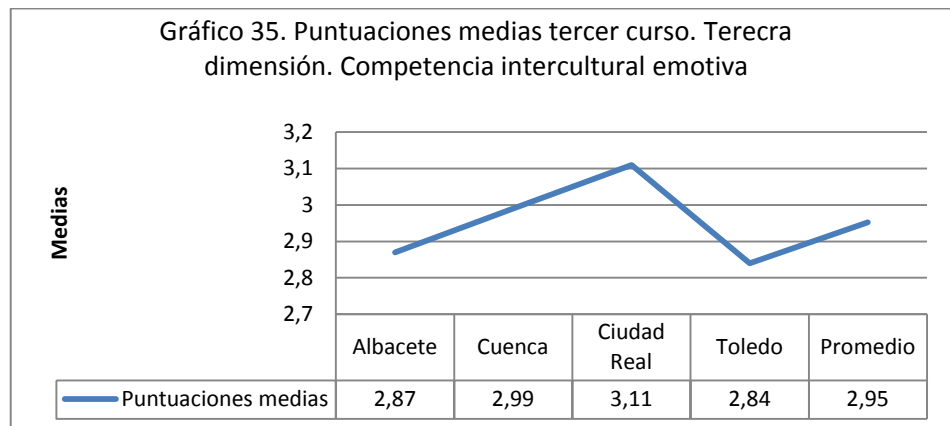
con la formación de la competencia intercultural, descrito en la primera dimensión de la investigación.

#### **5.2.4.6. Integración de resultados Cuantitativo y análisis de datos cualitativo (entrevistas y grupos de discusión) segundo curso**

La integración de los datos cualitativos de la dimensión intercultural emotiva en las entrevistas y grupos de discusión de 2º curso, con los resultados cuantitativos del análisis producto de las respuestas de los cuestionarios en el mismo curso han puesto de manifiesto que son coincidente y complementarios, ya que la valoración promedio de la competencia en este curso fue 3,02, y en la descripción de las entrevista y grupos de discusión se pone de manifiesto un *deficiente* desarrollo de las habilidades empáticas y sociales, fundamentalmente ante los planteamientos hacia las interacciones con los padres de los niños de otras cultura en la escuela infantil.

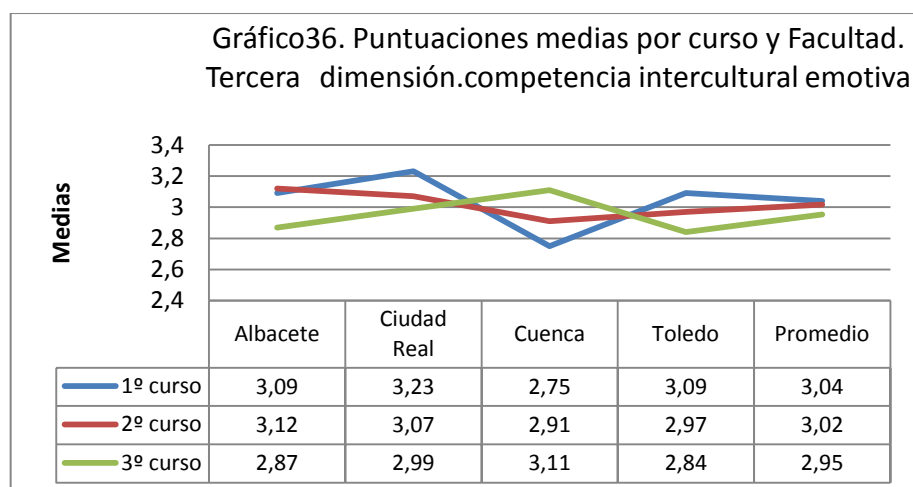
#### **5.2.4.7. Análisis puntuaciones medias tercer curso**

El gráfico 35 refleja que las puntuaciones medias más alta se obtuvo en la Facultad de Ciudad Real (3,11), siendo la única que superó los 3 puntos, aunque en el resto de las Facultades, las puntuaciones fueron muy cercanas; Albacete (2,87); Cuenca (2,99), la puntuación más baja en Toledo (2,84) y la media promedio fue 2,95.



Estos resultados parecen indicar que la mayoría de los estudiantes del tercer curso en las distintas Facultades, evidencian similares características en cuanto a las habilidades empáticas y sociales que poseen hacia la interculturalidad.

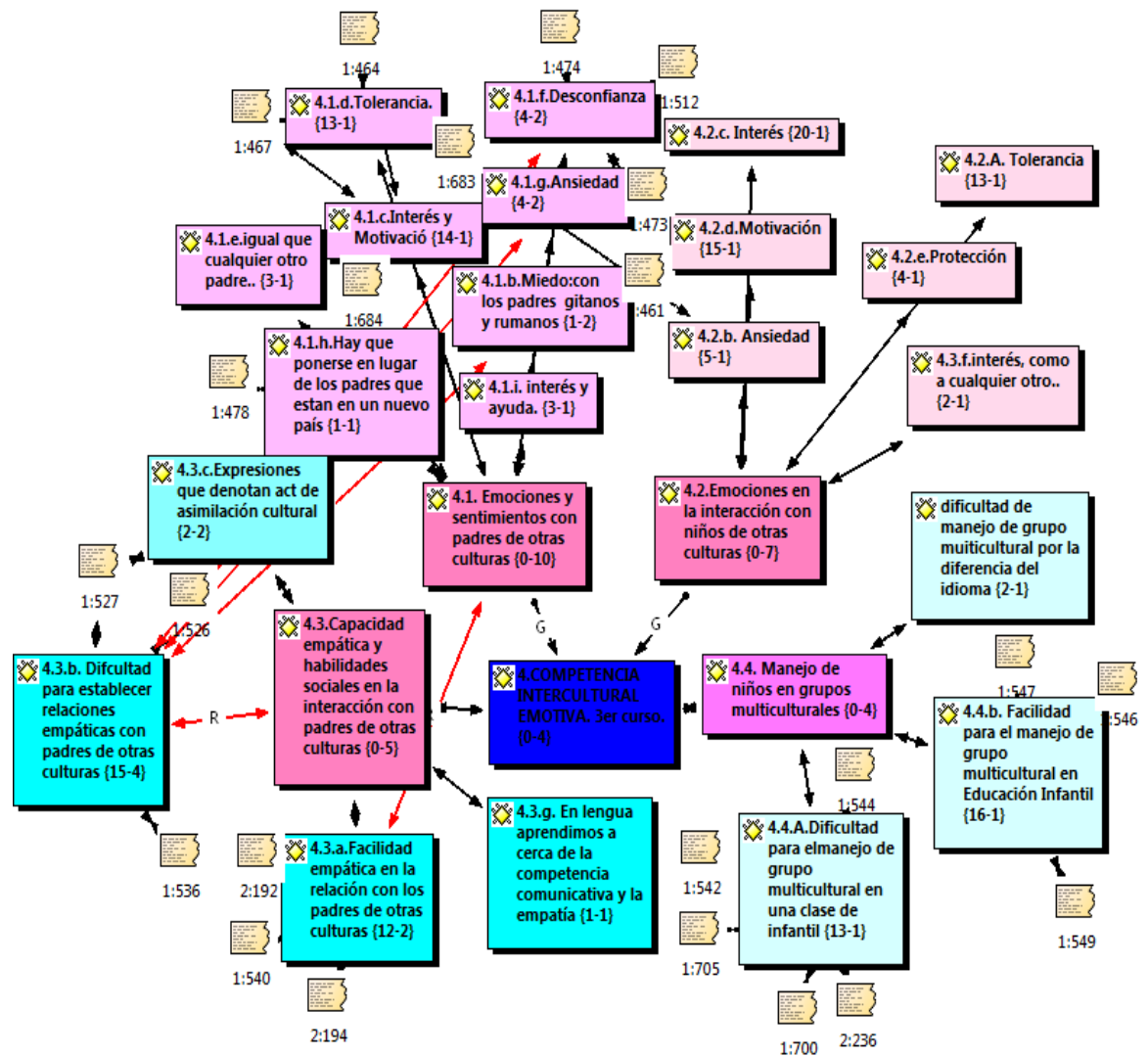
Al comparar las puntuaciones medias entre cada uno de los curso, como se muestra en el gráfico 36, se aprecia igualmente la similitud en los datos, lo que parece sugerir que *la variable curso no determina cambios* en estas habilidades sociales.



**5.2.4.8. Análisis datos cualitativo (entrevista y grupos de discusión) tercer curso competencia intercultural emotiva**

Al contrastar y ampliar los resultados cuantitativos con los datos obtenidos de las entrevistas y los grupos de discusión, analizados mediante la replicación de códigos en el ALASti.6, se describen las respuestas emitidas por los estudiantes del 3er curso, en la figura 24.

Figura 24. Análisis cualitativo 3<sup>er</sup> curso.  
Competencia intercultural emotiva



En cuanto a las emociones y sentimientos que les producirían a los estudiantes las interacciones con padres de niños de otras culturas, se totalizaron 42 expresiones y entre estas, el 28,5%, están referidas a *emociones negativas* como *desconfianza*, *miedo* y *ansiedad*, como se muestra en las siguientes citas:

*1:512: “Creo que algo de inseguridad al principio, pero luego dependería de cómo ellos se comporten con nosotros” (4.1.7.); 1:461: “Miedo: a veces, porque pienso que pueden pasar esas cosas que pasan con los gitanos. Como los rumanos que son hermanos de los gitanos, o los árabes” (4.1.b); 1:437;” me generan ansiedad” (4.1.g); 1:474: “produce desconfianza” (4.1.f); 1:683: “Generaría un poco de ansiedad para enfrentarse con las familias de los niños o miedo, por los problemas que pudieran causar y luego no saber cómo resolverlo” (4.1.g).*

Se observa en este grupo de estudiantes la presencia de emociones negativas ante las posibles interacciones con los futuros padres de origen extranjeros, refiriendo al mismo tiempo actitudes y creencias poco favorables hacia estas personas, siendo coincidentes con las expresiones prejuiciosas hechas por los estudiantes del 2<sup>do</sup> curso ante la misma pregunta, y con los hallazgos descritos en la segunda dimensión.

Por otra parte, el resto de las emociones expresadas (71,5%) son *positivas*, manifestando *interés*, *motivación*, *empatía*, destacando que aparece con mayor frecuencia la expresión de *tolerancia*, y referencias que indican la *igualdad* de

emociones e interés que pudieran surgir entre la interacción con cualquier otro padre español, como se muestran a continuación:

*1:478: “Creo que hay que ponerse en lugar de los padres, que están en un nuevo país, en una cultura diferente, mostraría interés y ayuda” (4.1.h);*  
*1:467: “Sentiría tolerancia, motivación e interés” (4.1.d); 1:464: “Tolerancia interés motivación y ansiedad por no saber cómo responderían ellos”. (4.1.d);*  
*1:684: “Con los negritos tendría más tolerancia y respeto, porque han pasado muchas dificultades en su país y vienen a buscarse la vida” (4.1.c).*

Se denotan así, expresiones indicativas de actitudes empáticas de respeto y valores de tolerancia y ayuda en estas respuestas emitidas, aunque en la última cita registrada, pareciera indicar que las emociones o sentimientos variarían de acuerdo a la procedencia de los padres, pudiendo parecer en esta expresión actitudes prejuiciosas.

Por otra parte resulta contradictorio que en estas respuestas los estudiantes refieran emociones positivas hacia las personas de otras culturas, y ante otras preguntas, en el mismo grupo manifiesten percepciones y creencias negativas, como se han descrito en anteriores apartados.

En esta misma línea al preguntarles a los estudiantes qué emociones o sentimientos le producirían la interacción con niños extranjeros en las clases de educación infantil, respondieron con un total de 59 expresiones; el 93% estaban asociadas a *emociones positivas* tales como *motivación, interés, tolerancia y protección*



y el 17% restante manifestó *ansiedad* asociando tal sentimiento con la dificultad del idioma distinto o por la *expectativa negativa* hacia las personas de otras culturas, como se describe:

*1:53: “Interés por conocer acerca de ellos, un poco de ansiedad por no poder ayudarlo si no me entendiera” (4.3.f); 1:683: “Generaría un poco de ansiedad para enfrentarse con las familias de los niños o miedo, por los problemas que pudieran causar y luego no saber cómo resolverlo” (4.3.f).*

Se deja ver que las emociones de ansiedad y miedo expresadas por los estudiantes, están asociadas al desconocimiento en cuanto a las relaciones interculturales en la escuela.

Siguiendo en el análisis de las capacidades empáticas y habilidades sociales mediante las respuestas obtenida de los estudiantes, el 43 % de los estudiantes expresa que se le *dificultaría* o les resultara *poco fácil* ponerse en lugar de un padre de un niño de otra cultura, ante una situación problemática en la escuela, manifestando algunas expresiones como las que se señalan:

*1:527: “No sería fácil al principio, por mucho que uno se disponga. Porque esos padres siempre tienen miedo del rechazo de sus hijos en la escuela. Es importante escucharles, pero no tienes que intentar que te convenzan o convencer tú, entonces explicas que en la escuela hay unas normas que se deben cumplir en beneficio del niño” (1.3.c). 1:526: “No muy fácil, pero depende la*

*situación” (1.4.c); Considero que si los padres son abiertos sí. Pero si los padres no saben afrontar las situaciones y generan tensión, entonces no” (1.4.c). No, es un ejercicio de empatía importante que probablemente desde fuera no llegamos a comprender. Sin embargo es algo normal que las diferencias de costumbres, culturas generan con frecuencia puntos de encuentro”.*

Se deja ver a través de estas respuestas cierto nivel de expectativas e incertidumbre ante estas posibles situaciones, y de alguna manera la dificultad expresada pudiera estar asociada al deficiente conocimiento relacionado a los procesos comunicativos de orden intercultural, como se mostraba en los resultados de la dimensión cognitiva, así como influenciado por las preconcepciones que poseen los estudiantes a cerca de las personas de otras culturas, descritas en la dimensión de las percepciones, actitudes y creencias hacia la interculturalidad.

En posición contraria un 35% de los estudiantes revelan que les resultaría *fácil* establecer relaciones empáticas con los padres extranjeros, ante situaciones de conflicto de sus niños en la escuela infantil, ejemplificando a continuación algunos comentarios:

2:194: *“Yo pienso que sí. Y si encuentro dificultad intentaría resolverlo” (4.3.a);*

1:540: *“me da igual que cualquier padre español, no tiene por qué ser diferente” (4.3.a); 2:192: “Considero que sí, al ser una persona empática”.*

Tales respuestas reflejan una actitud empática y de expectativas positivas ante estas posibles situaciones, guardando relación con algunas percepciones igualitarias por parte de algunos estudiantes del 2º curso, hacia los extranjeros.

Por otra parte al preguntarles cómo considera que sería el manejo su grupo en una clase de Infantil con niños de varias culturas, el 45 % de los estudiantes del 3º curso opina que tendría *dificultades*, ejemplificándose algunas de estas respuestas:

*1:542: “Me costaría bastante, porque considero que no tengo formación, aunque yo creo que haciendo esfuerzo y buscando información si pudiera” (4.4.a); 1:544: “En principio creo que sería un poco difícil, porque no he aprendido a utilizar estrategias para la atención a la diversidad cultural. Ya que solo nos enseñan más para niños con problemas, que con respecto a otras culturas” (4.4.a).*

*1:700: “Para esto sería necesario que la Universidad primero se ocupara de enseñarnos en clases y luego que nosotros aprendiéramos, entonces si sabríamos como aplicarlo en la clase, pero esto no es la realidad” (4.4); 1:705: “poco difícil si los niños tuvieran idiomas diferente” (1.4.a); 2:236: “Creo que sería bueno, a diferencia del idioma que supondría un obstáculo” (1.4.a).*

Se refleja claramente en estas respuestas que los estudiantes argumentan, que tal dificultad está asociada al poco conocimiento que poseen de la educación multicultural, puesto en evidencia en la dimensión cognitiva, coincidiendo así con las opiniones que

expresan en relación a la deficiente formación establecida en los planes de estudio, para trabajar en contextos educativos interculturales descrito, en la primera dimensión de este estudio.

En contraposición un 55% de los estudiantes del mismo curso, consideran que les resultaría *fácil* el manejo de grupo multicultural en las escuelas infantiles, evidenciando así mayores expectativas positivas que el otro grupo de estudiantes del mismo curso, como se muestra en alguna de las siguientes expresiones:

*1:546: “Creo que bien, siempre que uno pueda obtener pistas de lo que a los niños les guste, o lo que les interese, si no tiene el idioma español. En el práctico lo que hago es que procuro que los niños valoren las otras culturas de sus compañeros” (4.4.b).*

*1:547: “Yo creo que estaría totalmente formada para enfrentarme al trabajo intercultural en el colegio. Considero que en grupos menores de cinco años, todavía no se perciben estas expectativas” (4.4.b). 1:548: “No, pienso que no fuese algo muy diferente que en culturas homogéneas, solo que en aspectos culturales deberíamos abrir más nuestros horizontes, sería incluso una oportunidad para conocer de primera mano culturas diferentes...” (4.4.b); 1549: “Creo que sería enriquecedor” (4.4.b).*

Llama la atención las respuestas obteniendo de este porcentaje de estudiantes, ya que resulta contradictoria con respecto a la valoración poco favorable que referían al

plan de estudios en a la formación de la competencia intercultural, siendo estos resultados similares en los estudiantes de 2º curso.

Por otra parte se deja ver en la mayoría de este tipo de respuestas que los futuros maestros no hacen referencia a las interacciones con los padres, como aspectos importantes que configuran la educación integral de los niños, al mismo tiempo que manifestaban no poseer ningún conocimiento de orden cultural de los niños extranjeros.

#### **5.2.4.9. Integración de datos Cuantitativo y cualitativo (entrevistas y grupos de discusión) tercer curso.**

Al comparar e integrar los resultados cuantitativos de 3<sup>er</sup> curso, del análisis en la dimensión emotiva de la competencia intercultural, se observa una relación directa; la puntuación promedio (2,95) refiere una valoración *poco favorable* en las habilidades empáticas y sociales que poseen algunos estudiantes hacia la interculturalidad.

Estos resultados coinciden con la descripción y análisis de las diferentes respuestas de las entrevistas y grupos de discusión aplicada, donde se evidenció que el 20 % de los estudiantes expresó *emociones negativas* hacia futuras interacciones con padres de los niños de otras culturas y que un 35% posee *expectativas negativas* en cuanto a su manejo de grupo en una clase con diversidad cultural, alegando que tal dificultad es debida a la falta de formación recibida en la Universidad.

### 5.2.4.10. Conclusiones de la competencia intercultural emotiva

La integración y complementariedad entre los análisis realizados han puesto de manifiesto que los futuros maestros de Educación Infantil de la U.C.L.M una valoración deficiente en el desarrollo de la competencia intercultural emotiva, como se resume en la siguiente tabla 30.

Tabla 30. Conclusiones de los resultados de la tercera dimensión.

#### Competencia intercultural emotiva

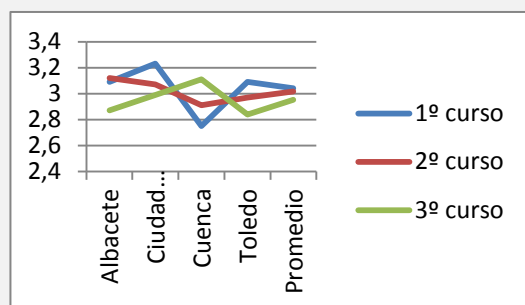
Análisis cuantitativo de los resultados Instrumento: Cuestionarios (788)	Análisis cualitativo de los datos Instrumento: Entrevistas y grupos de discusión (58) de 2º y 3º curso																								
1. Análisis estadístico descriptivo general: Puntuación media: 3,07.	En el análisis cualitativo de las entrevistas y grupos de discusiones de esta dimensión se encontró que:																								
2. Análisis estadístico descriptivo por Facultad: media por Facultad:  Facultad Albacete: 3,00 Facultad Cuenca: 3,13 Facultad Ciudad Real: 3,12 Facultad Toledo: 2,99	Entre el 23% y el 28% de los estudiantes del 2º y 3º curso respectivamente manifiestan que <b>la interacción con padres de los niños de otras culturas les generaría emociones negativas</b> , como desconfianza, miedo y ansiedad.																								
3. Análisis puntuaciones medias por curso y Facultad  <table border="1" data-bbox="448 1576 906 1783"> <thead> <tr> <th>Facultad</th> <th>1º</th> <th>2º</th> <th>3º</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Albacete</td> <td>3,09</td> <td>3,12</td> <td>2,87</td> </tr> <tr> <td>Ciud. Real</td> <td>3,23</td> <td>3,07</td> <td>2,99</td> </tr> <tr> <td>Cuenca</td> <td>2,75</td> <td>2,91</td> <td>3,11</td> </tr> <tr> <td>Toledo</td> <td>3,09</td> <td>2,97</td> <td>2,84</td> </tr> <tr> <td>Promedio</td> <td>3,04</td> <td>3,02</td> <td>2,95</td> </tr> </tbody> </table>	Facultad	1º	2º	3º	Albacete	3,09	3,12	2,87	Ciud. Real	3,23	3,07	2,99	Cuenca	2,75	2,91	3,11	Toledo	3,09	2,97	2,84	Promedio	3,04	3,02	2,95	Más del 80% manifiesta que <b>la interacción con los niños extranjeros en la escuela infantil les producirían emociones positivas</b> y entre el 17% y 19 % les produciría sentimientos de protección o ansiedad si tuvieran un idioma distinto y no les comprendería
Facultad	1º	2º	3º																						
Albacete	3,09	3,12	2,87																						
Ciud. Real	3,23	3,07	2,99																						
Cuenca	2,75	2,91	3,11																						
Toledo	3,09	2,97	2,84																						
Promedio	3,04	3,02	2,95																						
	Entre el 42% y 43% de los estudiantes expresa que se <b>le dificultaría o les resultaría poco fácil, ponerse en lugar de un padre de un niño de otra cultura, ante una situación problemática en la escuela.</b>																								

Cont. Tabla 30. Conclusiones de los resultados de la tercera dimensión.

Competencia intercultural emotiva

**Análisis cuantitativo de los resultados**  
Instrumento: Cuestionarios (788)

**Análisis cualitativo de los datos**  
Instrumento: Entrevistas y grupos de discusión (58) de 2º y 3º curso



El 62% de los estudiantes del 2º y el 45% del 3º curso, consideran que tendría **dificultad para manejar eficientemente una clase de infantil con alumnos de diversas culturas.**

**Integración cuantitativa – cualitativa**

La integración y complementariedad entre los análisis realizados han puesto de manifiesto en los futuros maestros de Educación Infantil de la U.C.L.M una valoración deficiente en el desarrollo de la competencia intercultural emotiva.

Tanto en las entrevistas, como en los cuestionarios fueron similares los porcentajes de respuestas (21% y 28% respectivamente) que evidenciaron algunas de las expresiones de actitudes poco empáticas y emociones negativas (desconfianza, miedo y ansiedad) ante las futuras interacciones con los padres de los niños extranjeros, así como expectativas negativas en cuanto a la dificultad que tendrían ante el manejo de una clase de infantil con diversidad cultural.

Sin embargo la mayoría de los estudiantes, considera que la interacción con niños de diversas culturas les genera emociones positivas.

Los resultados son similares entre las diferentes Facultades, así como entre los diferentes cursos, por lo que se refleja que no hay una relación entre la formación recibida y los dominios de estas competencias en los distintos cursos.

Estos hallazgos guardan similitud con los obtenidos en la 2ª dimensión, donde se pone en evidencia la presencia de actitudes, percepciones y creencias negativas que poseen los futuros maestros hacia las personas de otras culturas.

### 5.2.5. Competencia intercultural pedagógica

Siguiendo con el análisis de la dimensión de la competencia intercultural, se describe al ámbito pedagógico explorado en los ítems 21 al 25 de los cuestionarios:

21. Una práctica en mi formación profesional universitaria ha sido la realización de reflexiones mediante narraciones autobiográficas.
22. Durante mi formación universitaria he aprendido a diseñar estrategias didácticas para la atención a la diversidad cultural.
23. Durante mi formación académica he tenido oportunidades de poner en práctica los conocimientos adquiridos referidos a la educación intercultural.
24. Cuando desarrollo diseño de tareas prácticas incorporo contenido y actividades de orden intercultural.
25. He recibo formación en metodología de investigación para abordar situaciones problemas en entornos educativos interculturales.

Tabla N° 31. Estadística descriptiva. Tercera Dimensión. Competencia intercultural Pedagógica

Ítem	N	Media	Desv. Típica	Modalidad de Respuesta						
				No Respondió 0%	Nada1 %	Poco2 %	Suficiente3 %	Bastante4 %	Mucho5 %	Excelente6 %
21	788	2,04	1,12	0,8	40	29,4	19,4	7,87	1,8	9
22	788	2,65	1,16	0,4	16	33	27,3	17,8	4,9	8
23	788	2,34	1,11	0,4	25	34,4	23,5	13,3	2,9	2
24	788	2,75	1,09	0,4	11	31,5	32,9	18,4	4,7	7
25	788	2,46	1,1	0,3	19	37,9	27	11,7	3,3	9
<b>Promedio</b>		<b>2,45</b>	<b>1,12</b>	<b>0,46</b>	<b>22,20</b>	<b>33,24</b>	<b>26,02</b>	<b>13,81</b>	<b>3,52</b>	<b>7,00</b>



Gráfico 37. Distribución porcentual de respuestas de la tercera dimensión.

Competencia intercultural pedagógica

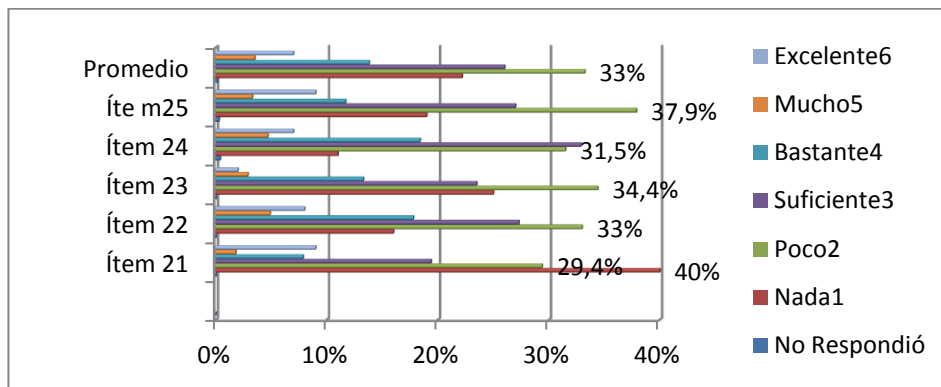
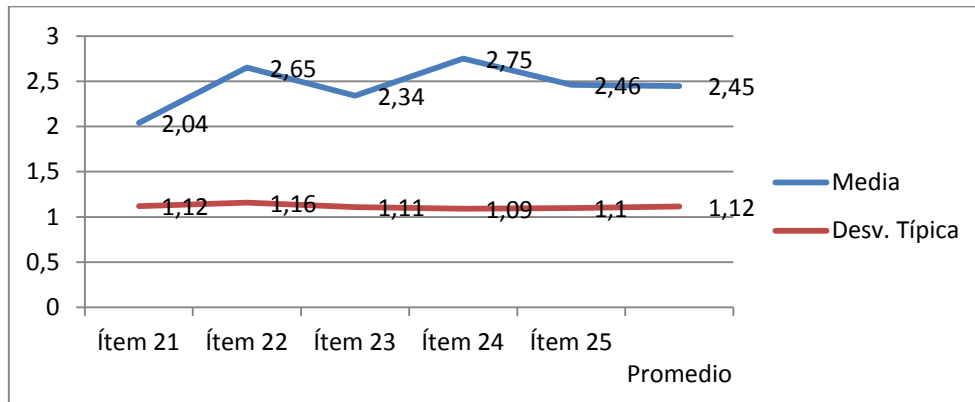


Gráfico 38. Puntuaciones medias por ítem de la tercera dimensión.

Competencia intercultural pedagógica



**5.2.5.1. Análisis descriptivo general de la competencia intercultural pedagógica**

Al observar los resultados en la tabla 31 y el gráficos 37 y 38 se puede evidenciar que el ítem 21 (Una práctica en mi formación profesional universitaria ha sido la realización de reflexiones mediante narraciones autobiográficas) obtuvo la media

más baja (2,04), y una desviación típica de 1,12, situándose el mayor porcentaje de respuesta en el 40% (*nada*), siendo el ítems con menor valoración otorgada por los estudiantes, en este ámbito. Incluso el segundo mayor porcentaje es el 29,4% (*poco*) y le sigue el 19,4% (*suficiente*), y por el otro lado el 7,8% (*bastante*) y 1,8% (*mucho*).

Estos resultados guardan relación con los obtenidos en el ámbito cognitivo de la competencia intercultural, específicamente en el ítem 11, en la que igualmente los estudiantes arrojaron una valoración entre *poca* y *nada* de la práctica reflexiva acerca de la Identidad cultural, aún cuando le atribuyen importancia a la misma.

El ítems 22 (Durante mi formación universitaria he aprendido a diseñar estrategias didácticas para la atención a la diversidad cultural) muestran una desviación típica de 1,16, observándose variabilidad en las respuestas; el mayor porcentaje se sitúa en 33% (*poco*), seguido del 27,3% (*suficiente*), 17,8% (*bastante*) y 16% (*nada*). Lo que parece indicar que la formación para el diseño de estrategias didácticas para la atención a la diversidad cultural es *deficiente*.

Estos resultados muestran relación con los obtenidos en el ítem 3, de la primera dimensión, en la que los estudiantes valoraron como *deficiente* la formación que contempla el plan de estudio en relación a las estrategias que promueven el desarrollo de la competencia intercultural.

El ítem 23 (Durante mi formación académica he tenido oportunidades de poner en práctica los conocimientos adquiridos referidos a la educación intercultural) se sitúa

el mayor porcentaje en el 34,4% (*poco*), el 23,5% (*suficiente*) y el 13,3% (*bastante*), seguido del 2,9% (*mucho*) y 2% (*excelente*), lo que parece sugerir que han sido pocas las oportunidades de poner en práctica este tipo de conocimiento, siendo importante destacar que un importante grupo de estudiantes de 1<sup>ero</sup> y 2<sup>do</sup> curso aún no han iniciado sus prácticos en las escuelas.

Sin embargo nuevamente se encuentra cierta relación entre estos resultados y los obtenidos del ítem 2, en el que los estudiantes refieren, que en el plan de estudios son pocas las asignaturas que se ocupen específicamente de la educación intercultural.

El ítem 24 (Cuando desarrollo diseño de tareas prácticas incorporo contenido y actividades de orden intercultural) arrojó la desviación típica de 1,09 y la media más alta (2,75) situándose el mayor porcentaje de esta respuesta entre el 32,9% (*suficiente*) y el 31,5% (*poco*), seguido de 18,4% (*bastante*), 4,7% (*mucho*) y por el otro extremo el 11% (*nada*) con una desviación típica de 1,09.

Estos resultados se relacionan con los arrojados por las respuestas del ítem 3 de la primera dimensión, donde un 29,6% de los alumnos refiere que en el plan de estudio se plantean pocas estrategias para promover el desarrollo de la competencia intercultural.

El ítem 25 (He recibo formación en metodología de investigación para abordar situaciones problemas en entornos educativos interculturales), es uno de los ítems con menor desviación típica (1,1) y el segundo con menor valoración por parte de los

estudiantes; el mayor porcentaje de respuesta se sitúa en el 37,9% (*poco*), seguido del 27 % (*suficiente*), el 19% (*nada*), 11,7% (*bastante*), 3,3% (*mucho*).

Estos resultados guardan relación con los obtenidos en el ítem 4 de la primera dimensión, donde un 50 % de los alumnos igualmente expresaron su opinión acerca de la poca formación de *poca* y *nada* la formación que contempla el plan de estudios en métodos de investigación para estudiar la interculturalidad.

La puntuación media de la competencia intercultural en el componente pedagógico, fue de 2,45, evidenciándose en la mayoría de las respuestas de los estudiantes, que han recibido poca formación referida a la práctica reflexiva autobiográfica, el diseño de estrategias y actividades didácticas de orden intercultural, así como la poca formación en torno a la metodología de investigación para abordar situaciones problemas en entornos educativos multiculturales.

#### **5.2.5.2. Análisis descriptivo por Facultad**

En la tabla 32 se muestran los resultados por Facultad del análisis de la competencia intercultural en el ámbito pedagógico y se describen a continuación:

Tabla 32. Puntuaciones media por Facultad

Tercera .dimensión. Competencia intercultural pedagógica.

<b>Albacete</b>	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. tít.
ITEM 21	207	1	6	1,94	1,06
ITEM 22	207	1	6	2,67	1,22
ITEM 23	207	1	5	2,5	1,15
ITEM 24	207	1	6	2,79	1,17
ITEM 25	207	1	6	2,44	1,11
				2,47	1,14
<b>Cuenca</b>					
ITEM 21	198	0	6	1,98	1,15
ITEM 22	198	0	6	2,68	1,11
ITEM 23	198	0	6	2,17	1,04
ITEM 24	198	1	6	2,72	1,09
ITEM 25	198	0	6	2,38	1,07
				2,39	1,09
<b>Ciudad Real</b>					
ITEM 21	173	0	6	2,29	1,22
ITEM 22	173	0	6	2,71	1,18
ITEM 23	173	1	5	2,42	1,06
ITEM 24	173	1	6	2,87	1,11
ITEM 25	173	1	6	2,71	1,20
				2,60	1,15
<b>Toledo</b>					
ITEM 21	209	0	32	2,12	2,31
ITEM 22	209	1	6	2,57	1,12
ITEM 23	209	0	6	2,29	1,13
ITEM 24	209	0	5	2,66	0,97
ITEM 25	209	0	6	2,34	1,00
				2,40	1,31

El ítem 21 (Una práctica en mi formación profesional universitaria ha sido la realización de reflexiones mediante narraciones autobiográficas) ha obtenido la media más baja, siendo la menor valoración en las respuestas en los campus de Albacete (1,94) y Cuenca (1,98), aunque con poca diferencia con respecto a Ciudad Real (2,29) y Toledo (2,12), resultando poca variabilidad de las respuestas en las distintas Facultades.

El ítem 22 (Durante mi formación universitaria he aprendido a diseñar estrategias didácticas para la atención a la diversidad cultural) obtuvo puntuaciones similares entre todos las Facultades, la media más alta la arrojó Ciudad Real (2,71), seguida de Cuenca (2,68) y muy cerca, Albacete (2,67), y la media más baja en Toledo (2,57), indicando así el *deficiente* conocimiento de los estudiantes en este ámbito, en todas las Facultades.

El ítems 23 (Durante mi formación académica he tenido oportunidades de poner en práctica los conocimientos adquiridos referidos a la educación intercultural) obtuvo similares resultados en las distintas Facultades: la media más alta se registró en la Facultad de Toledo (2,59) y la más baja en Albacete (2,5), seguida de Ciudad Real (2,42) y Cuenca (2,17).

El ítem 24 (Cuando desarrollo diseño de tareas prácticas incorporo contenido y actividades de orden intercultural) fue el más valorado entre los estudiantes en todos los campus, la puntuación media más alta se sitúa en la Facultad de Ciudad Real (2,87), seguida de Albacete (2,79), Cuenca (2,72) y la más baja en Toledo (2,66), lo que refleja una valoración *poco favorable* en este ítem.

El ítem 25 (He recibo formación en metodología de investigación para abordar situaciones problemas en entornos educativos interculturales) fue el segundo ítem menos valorado, la menor puntuación la registró Toledo (2,34) y Cuenca (2,38), seguida de Albacete (2,44) y la más alta en Ciudad Real (2,71), notándose que en todas las

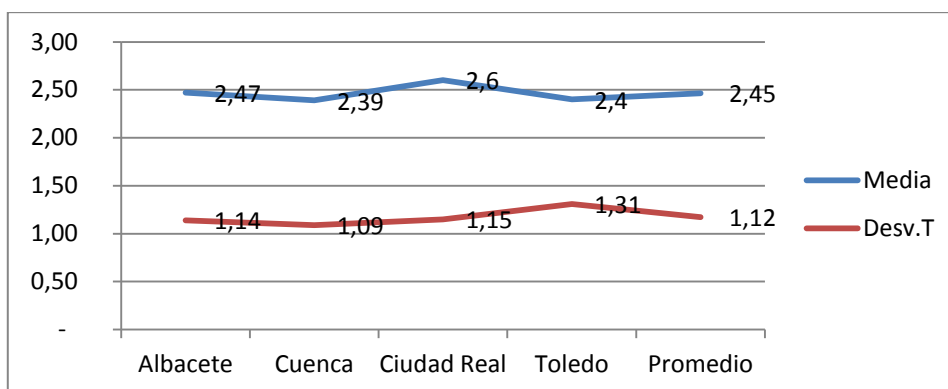
Facultades los estudiantes valoran como *poca* la formación en metodología de investigación para abordar situaciones problemas en entornos educativos interculturales.

Al analizar las puntuaciones medias en cada una de las Facultades, el gráfico 39 muestra que es la Facultad de Albacete la que proyecta la media más alta (2,47), y la media más baja en la Facultad de Cuenca (2,39), seguida de Toledo (2,4), Ciudad Real (2,39).

La puntuación media de esta dimensión entre todas las Facultades es de 2,47, lo que parece indicar que en todas las Facultades, los estudiantes muestran *poca* formación, en la dimensión pedagógica de la competencia intercultural.

Gráfico 39. Puntuaciones medias por Facultad de la tercera dimensión.

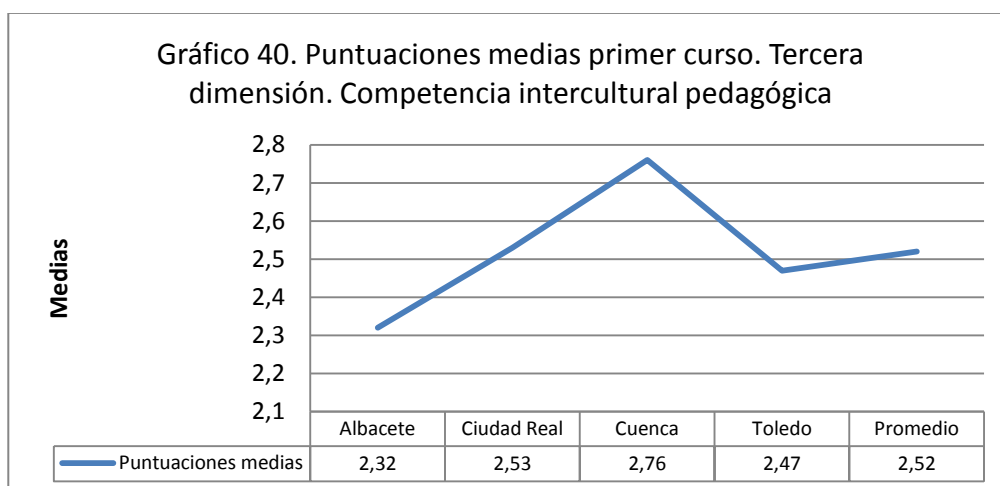
Competencia intercultural pedagógica



### 5.2.5.3. Análisis puntuaciones medias de primer curso

Con el propósito de conocer si la variable curso, muestra relación con la competencia pedagógica intercultural, se realizó el análisis, entre las diferentes Facultades y por curso.

En gráfico 40 muestra los resultados del análisis del 1<sup>er</sup> curso y en él se observa que en las distintas Facultades, la puntuación promedios es bajas (2,52), ninguna puntuación supera los 3 puntos. La mayor se registra en Cuenca (2,76), la más cercana a esta fue en Ciudad Real (2,53), seguida de Toledo (2,47) y la menor puntuación en Albacete (2,32).



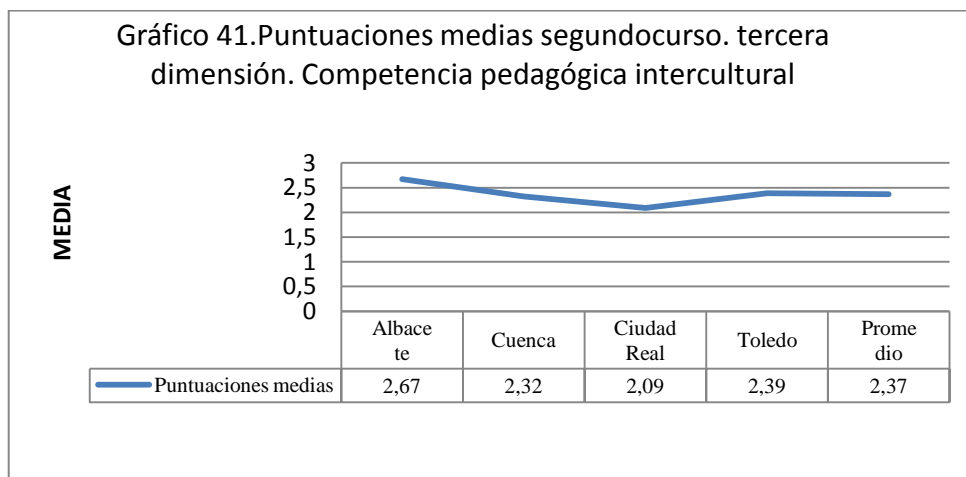
En consecuencia estos resultados parecen indicar que el desarrollo de la competencia intercultural en su dimensión pedagógica es deficiente en los estudiantes de 1<sup>er</sup> curso, en las distintas Facultades, pudiendo estar asociado tales resultados, a que este grupo apenas inicia su formación profesional.



Por otra parte estos resultados tienen similitud con los obtenidos del análisis, relacionado a la percepción que muestra este mismo grupo de estudiantes, al valorar en términos *poco* favorable la formación de la competencia intercultural en el diseño del plan de estudio.

#### 5.2.5.4. Análisis puntuaciones medias de segundo curso

Al realizar el análisis de los datos cuantitativos de los estudiantes de segundo curso, el gráfico 41 se observa igualmente unas puntuaciones bajas, siendo la media promedio de 2,37 y existiendo discretas diferencias entre una Facultad y otra.



La puntuación media más alta se obtiene en la Facultad de Albacete (2,67), seguida de Toledo (2,39), Cuenca (2,32) y la más baja en Ciudad Real (2,09), pareciera indicar que los estudiantes de este curso poseen *poca* formación en el ámbito pedagógico de la competencia intercultural, en las distintas Facultades.

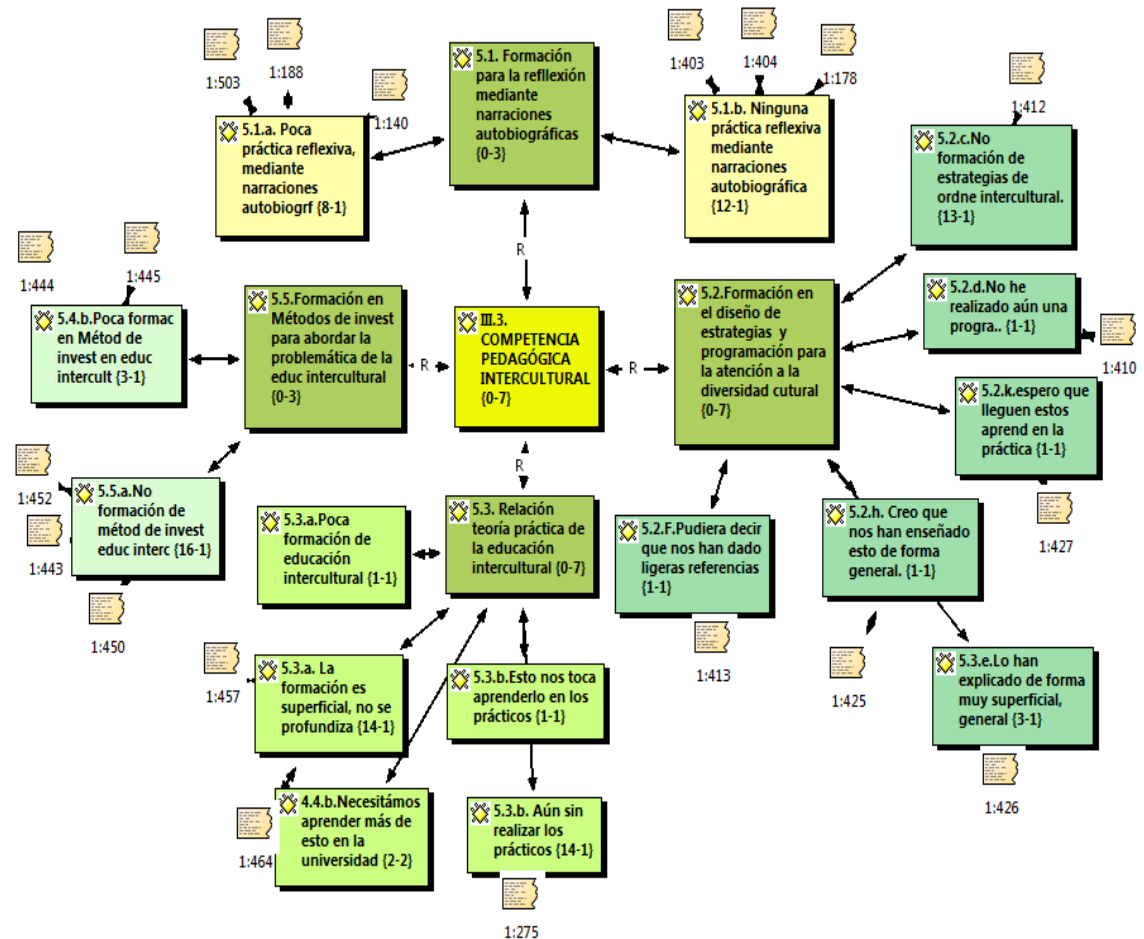
Llama la atención que las puntuaciones obtenidas en este curso son comparativamente más bajas en que curso anterior. Por otra parte al comparar estos resultados con los obtenidos igualmente del análisis de este mismo grupo, en relación a la percepción que poseen de la formación de la competencia intercultural en el plan de estudio, en la 1ª dimensión, se encuentra similitud en los resultados, ya que valoran como deficiente tal formación desde el diseño del plan de estudio, al arrojar una media de 2,74.

#### **5.2.5.5. Análisis de datos cualitativo (entrevistas y grupos de discusión)**

##### **segundo curso**

Seguidamente se realizó el análisis cualitativo de las preguntas de esta dimensión, en las entrevistas y grupos de discusión con los estuantes de 2<sup>do</sup> curso, mediante el apoyo del software informático ATLAS-tic.6.0 y posteriormente se contrastaron e integraron los resultados cuantitativos, con los datos cualitativos.

Figura 25. Análisis de datos cualitativo 2<sup>do</sup> curso. Competencia pedagógica intercultural



La figura 25 presenta la replicación de códigos del análisis cualitativo producto de las preguntas de esta dimensión en las entrevistas y los grupos de discusión a los estudiantes del 2<sup>do</sup> curso:

Cuando se les pregunto ¿durante su formación profesional, en la Universidad han realizado reflexiones, mediante narraciones autobiográficas?

El 57,4% expresan que *no* han recibido formación en este tipo práctica reflexiva, como se muestra en las siguientes citas:

1:403: *“no en ninguna asignatura” (5.1.b); 1:178: “No, no hemos tocado este aspecto en la Universidad” (5.1.b); 1:404: “No, no hemos hecho esto” (5.1.b).*

El 38,09% de los estudiantes de 2<sup>do</sup> curso expresan que ha sido *poca* la formación de la práctica reflexiva mediante narraciones autobiográficas:

*1:188: “Yo sí que recuerdo que en algunas asignaturas, sí que nos ponen a reflexionar acerca de cómo transmitimos y comunicamos las cosas, recuerdo rápidamente que en Matemáticas y Didáctica por lo menos lo hacíamos. Los profesores inclusive nos pedían que hiciéramos una reflexión en cuanto a la asignatura desarrollada” (5.1.a); 1:140: “Creo que un poco en Lengua y Literatura un poco” (5.1.a); 1:503: “En Sociología sí, hemos hablado acerca de ello, pero no escrito” (5.1.a).*

Estas respuestas parecen indicar deficiencias en la formación de esta práctica como estrategia para promover el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo en los futuros docentes, sin embargo se deja ver que algunas asignaturas como Lengua y Literatura, Sociología, Didáctica y Matemática se forman para la reflexión, aunque no de manera escrita. Reflejando coincidencia ante las respuestas emitidas de estos estudiantes, en referencia a la formación en los procesos reflexivos en la dimensión cognitiva intercultural.

En cuanto a las respuestas obtenidas, al plantearles si han aprendido a diseñar estrategias didácticas para la atención a la diversidad cultural, el 76,19% manifestó que *no* ha recibido formación en este ámbito, como se indica:

*1:412: “No lo han enseñado” (5.2.c); 1:410: “No he realizado aún una programación” (5.2.d); 1:427: “Espero que llegue este aprendizaje en la práctica” (5.2.k).*

Por otra parte el 23,80% expresan que la formación recibida para el diseño de estrategias didácticas para la atención a la diversidad, ha sido de manera *muy superficial*, argumentando estas respuestas como se señalan a continuación:

*1:413; “Pudiera decir que nos han dado ligeras referencias” (5.2.f).*

*1:425: “Creo que nos han enseñado estrategias didácticas desde un campo muy amplio” (5.2.h).*

*1:426: “No. Creo que nos han enseñado estrategias didácticas desde un campo muy amplio, y puede ser que se haya tocado con pinceladas, y en lo particular pienso que esto debería ser un aspecto muy importante, porque es con lo que nos vamos a encontrar en las escuelas, y la educación intercultural debe estar en la base de la educación en valores, y como ya lo he dicho, nos hablan de esto en Didáctica, en Atención educativa a las*

*necesidades educativas especiales, pero bueno, que no se profundiza como se debería profundizar.”(5.3.e)*

Nuevamente observamos que la mayoría de los estudiantes refiere que no ha recibido formación para el diseño de este tipo de estrategias, así como de la educación multicultural. Sin embargo hay un menor grupo que manifiesta que ha sido poca y superficial la formación recibida, ya que algunas asignaturas, como Didáctica general o en Atención educativa a las necesidades educativas especiales, hacen mención a la educación intercultural, pero *no se profundiza* en el aprendizaje para el diseño de las estrategias para trabajar con grupos de niños en diversidad cultural.

Cabe destacar que este grupo aún se encuentran en la mitad de la formación de la carrera universitaria.

En el mismo orden de ideas cuando se les preguntó ¿Durante tu formación académica has tenido oportunidad de poner en prácticas los conocimientos adquiridos referidos a la comunicación intercultural? se encontró que más del 80% expresó que la formación acerca de la educación intercultural ha sido *poca* y que no se profundiza, además que por el curso en el que se encuentran aún no han iniciado los prácticos, como se muestra:

*1:464: “Yo pienso que antes de las prácticas te exigen un montón de cosas que es que no te van a servir para nada, luego enseñarnos a trabajar los valores, la*

*fonética resolución de conflicto, todo esto nos toca aprenderlo será en el práctico. Claro es importante recordar que estamos finalizando el 2do curso, espero que lleguen estos aprendizajes antes de ir a práctica” (5.3.a).*

*1:275 “Yo creo que la Universidad nos está dando la oportunidad de aprenderlo en la práctica, pero primero nos debe prepara teóricamente” (5.3.b); 1:461: “Realmente aun no conocemos ni siquiera por definición cuales son las competencias que debemos desarrollar acerca de la interculturalidad” (5.3.b).*

Se puede apreciar en las anteriores referencias que los estudiantes poseen *expectativas positivas* en cuanto al aprendizaje que le ofrecerá la práctica en el ámbito de la educación intercultural, no obstante manifiestan que han tenido *poca* formación teórica en relación a la educación intercultural en estos dos cursos de formación profesional.

Cuando se les pregunta *¿Has recibido formación referida a metodologías de investigación para abordar situaciones problemas en entornos educativos interculturales?* El 76 % manifiesta que *no* ha recibido formación específica de este tema, un 14 % manifiesta que ha sido *poco*:

*1:444: “A mí no me ha tocado investigar en cuanto a la diversidad intercultural, pero creo que en Métodos de Observación nos preparan para aprender a investigar en Educación” (5.4.b); 1:444: “En Didáctica*

*como mencioné antes también nos referían la importancia de investigar en cuanto a la educación intercultural, pero no profundizábamos” (5.4.b); “creo que debe ser igual para cualquier tema a investigar” (5.4.b).*

En definitiva que la mayoría de las respuestas emitidas por los estudiantes, parecen develar que la formación para la metodología de investigación en entornos educativos interculturales en este curso es deficiente.

#### **5.2.5.6. Integración de resultados Cuantitativo y cualitativo (entrevistas y grupos de discusión) segundo curso**

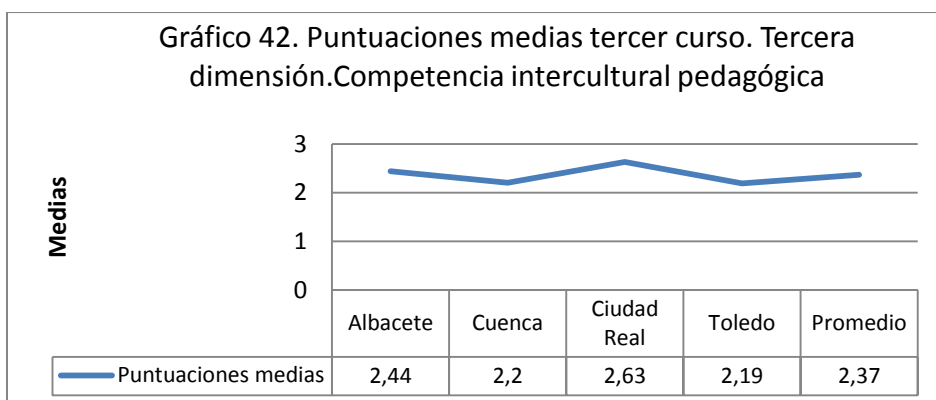
Al comparar e integrar los resultados cuantitativos del 2<sup>er</sup> curso, del análisis cuantitativo en la dimensión pedagógica de la competencia intercultural, con los datos cualitativos, se observa una relación directa; la puntuación promedio (2,37) refiere una valoración poco favorable en la formación y el desarrollo de esta competencia.

Estos resultados se corresponden con la descripción del análisis de las diferentes respuestas de las entrevistas y grupos de discusión, aplicada a los estudiantes del mismo curso, donde se evidenció una deficiente formación en la práctica reflexiva de narraciones autobiográficas, así como en la formación para el diseño de estrategias didácticas para la atención a la diversidad cultural, el conocimiento teórico de la educación multicultural, y aspectos metodológicos de investigación para abordar situaciones problemáticas en entornos educativos interculturales.

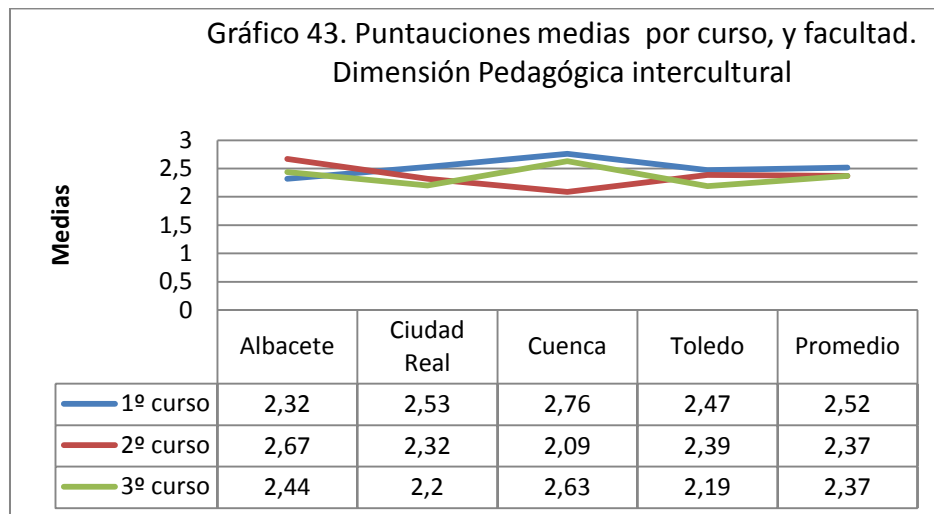


### 5.2.5.7. Análisis puntuaciones medias tercer curso

Al realizar el análisis cuantitativo del 3<sup>er</sup> curso representado en la gráfica 42, se observa nuevamente unas puntuaciones bajas; en la Facultad de Ciudad Real fue donde se obtuvo la mayor puntuación (2,63), seguida de Albacete (2,44) y Toledo (2,19), siendo la más baja en la Facultad de Cuenca (2,2). La puntuación media fue de 2,37, lo que parece sugerir que los estos estudiantes, en las distintas Facultades, poseen poco conocimiento en el ámbito pedagógico de la competencia intercultural.



Al comparar los resultados del análisis por cada uno de los cursos, en las distintas Facultades, representado en el gráfico 43, se puede ver que los resultados son similares; ningún curso superó los 3 puntos; las puntuaciones medias del 2º y 3º curso fueron iguales (2,37) , y la del 1º curso (2,52).



Por tanto parece que la variable curso no influye en el resultado de la competencia intercultural de los estudiantes, ya que en este estudio las puntuaciones promedios en las distintas Facultades independiente del curso, indican una valoración deficiente en el desarrollo del ámbito pedagógico de la competencia intercultural.

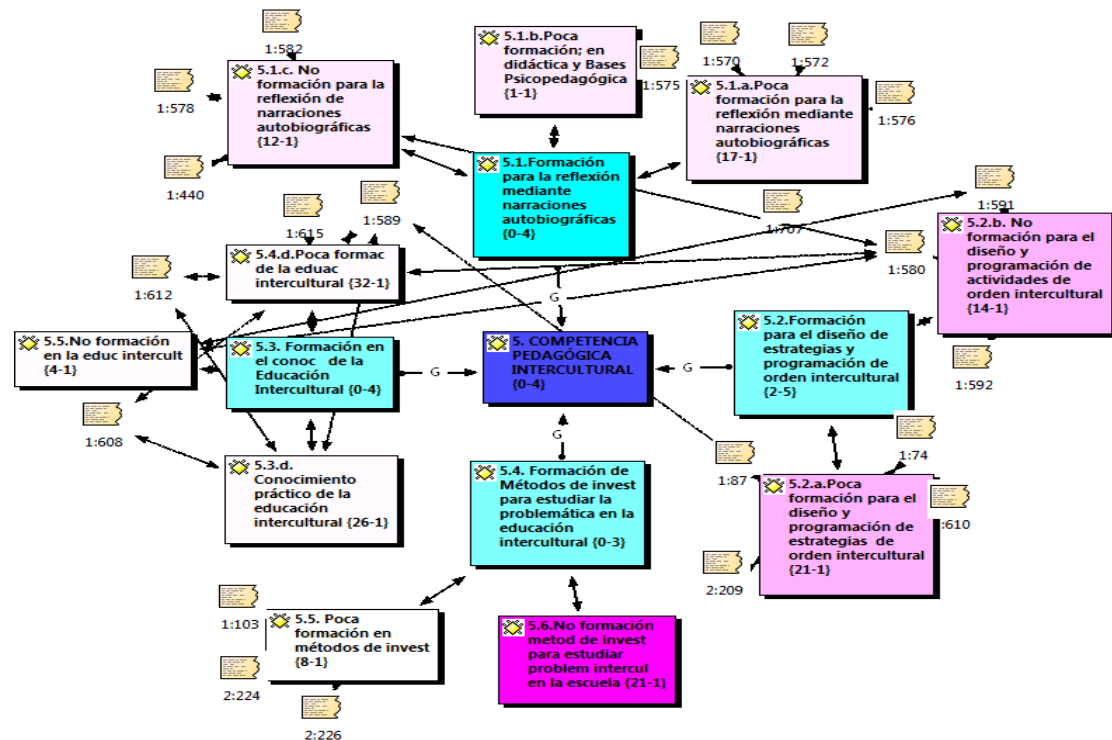
Estos resultados muestran similitud con los obtenidos en el análisis cuantitativo de la segunda dimensión, referida a la percepción poco favorable que poseen los estudiantes, a cerca de la formación de la competencia intercultural en el diseño del plan de estudio.

#### **5.2.5.8. Análisis de datos cualitativo tercer curso de la competencia pedagógica intercultural.**

Seguidamente se realizó el análisis cualitativo de las preguntas de esta dimensión, en las entrevistas y grupos de discusión con los estuantes del 3<sup>er</sup> curso,

mediante el apoyo del software informático ATLASTic.6.0, como se representa en la figura 26:

Figura 26. Análisis cualitativo 3<sup>er</sup> curso. Competencia pedagógica intercultural



En la figura 26 se presenta la replicación de códigos del análisis cualitativo. Al preguntarles, si durante su formación profesional en la Universidad han realizado reflexiones, mediante narraciones autobiográficas, el 48,6 % de los entrevistados responde que han recibido *poca* formación, como se ejemplifica mediante alguna de las expresiones de los estudiantes:

1:570: “No, sólo tenemos que presentar dentro del informe final, una pequeña reflexión del práctico” (5.1.a); 1:572. “Poco. Ahora al terminar el practicum si que tenemos que hacer un apartado de valoración de nuestra práctica pedagógica. Antes no” (5.1.a).

*1:576: “No, aunque en la escuela sí que uno se pone a reflexionar ante los niños y las situaciones que se presentan, y claro esto luego forma parte de la memoria” (5.1.a). “Si, sobre todo en lenguaje no verbal, al cual el profesor de Lengua Literatura y su Didáctica dedicó buena parte del temario” (1.5.a).*

*1:575: “No me han pedido nunca que escriba mis reflexiones, pero sí que en algunos momentos en Bases Psicopedagógicas y en Psicología nos comenta la importancia de reflexionar acerca de lo que hacemos, pero escribirlo no” (5.1.b).*

*1:707; “No nos enseñaron en la Universidad, pero en el práctico ante la presencia de niños inmigrantes uno se plantea de qué manera se pudieran ayudar mejor” (1.5.a).*

Un aspecto frecuente en la mayoría de estas respuestas, fue la expresión escrita de la práctica reflexiva en el informe final del práctico, y aunque expresan que *no* han realizado reflexiones autobiográficas, *le atribuyen importancia*, ya que en asignaturas como Lengua y Literatura, Bases Psicopedagógica y Psicología les hacían mención de esto.

El 32,4% de los estudiantes manifiesta que *no* ha recibido formación de este tipo de prácticas reflexivas, como ejemplo de ello se muestra en las siguientes citas:

*1:582: “La Universidad no incluye estas cosas en la formación” (5.1.c.); 1:578: “No, de manera escrita no lo he hecho” (5.1.c); 1:440: “No. Pero en realidad es importante pensar en esto”;*

Las diferentes expresiones de los estudiantes ante esta pregunta parecen indicar, que han recibido poca formación a cerca de la práctica reflexiva de la identidad cultural y los procesos de comunicación en la dimensión cognitiva intercultural.

En referencia a la formación para el diseño de estrategias y programación de actividades de orden intercultural, el 37 % de los estudiantes refiere que *no* ha recibido formación a estos temas, como se ejemplifica a través de las siguientes citas:

*1:592 “No, como he dicho, no nos han preparado para esto” (5.2.b); 1:592: “No. Creo que tenemos ausencia de este tema en nuestros estudios en Magisterio” (5.2.b); “Yo pienso que realmente la Universidad no nos preparo para desarrollar la competencia intercultural ya que no recibimos ni materias, ni temas, ni estrategias para trabajar en grupos multiculturales” (5.2.b).*

Sin embargo otro grupo conformado por el 57 % expresan que han recibidos *poca* formación referida al diseño y programación de estrategias de orden intercultural, como se señala a continuación:

*1:74: “En Psicología sí que vimos algunas estrategias; nos explicaban cómo hacer para que se incorporaran a su rutina y buscar la forma que se sintieran*

*más integrados, por ejemplo nos decían que era importante en la asamblea diaria con los niños presentárselas en varios idiomas” (5.2.a); “En realidad en Lengua y Literatura, si nos plantearon una actividad específica que teníamos que diseñar a partir de referente que nos daba la profesora. Nos pedía que propusiéramos lo que haríamos con niños en Infantil, que no tenían el idioma Español y que teníamos, que realizar. Y realizábamos unas fichas con nombres e imágenes y nos enseñaban a realizar álbumes ilustrados para que el niño leyera a partir de las imágenes” (5.2.a).*

*1:589: “No, en todo caso he aprendido en el práctico observando a la maestra” (5.2.a); 1:610; “yo creo que las estrategias que aprendimos en la Universidad para enseñar de manera general, tenemos que adaptarla de acuerdo a las necesidades y característica de los niños inmigrantes, y aprendiendo con las personas que uno interactúa cuando viajas o conoces que son extranjeros y con la experiencia” (5.2.a).*

Tales expresiones dejan ver el *poco* conocimiento teórico, que poseen los estudiantes, así como el valor del conocimiento práctico, en las clases de infantil, durante el practicum, siendo coincidente estas respuestas con los resultados de los estudiantes del 2º curso, al señalar que la formación recibida en este ámbito ha sido *muy superficial*.

El 6% restante no emitió respuestas, ante este planteamiento.

Al analizar los dos grupos de respuestas emitidas por los estudiantes del 3º curso parecen indicar que *han* recibido formación referida a este tema, pero no se profundiza, y dicha formación ha sido en las asignaturas de Lengua, Psicología, y el practicum.

Estos datos coincidiendo con los obtenidos por parte de los estudiantes en la primera dimensión, en la que expresaron que las asignaturas que establece el plan de estudio para la formación de la competencia intercultural son pocas y se ocupan de manera *muy general* en la formación de temas de educación intercultural, e igualmente hacen mención de estas asignaturas.

En esta misma línea cuando se les preguntó si han recibido formación teóricos y práctico referidos a la educación intercultural, el 86,48% de los estudiantes afirman ha sido *poco* lo aprendido, y un 11% manifiesta que *no* han recibido dicha formación, como se señalan a continuación algunos de sus comentarios:

*1:608: “Estoy de acuerdo con mi compañera porque en mi práctico es donde he tenido la oportunidad de estar en la clase de Infantil con dos niños uno tibetano y otro rumano y he podido ver que aunque se comportan igual que los otros niños hay algunas diferencias, por ejemplo, veo que observan más a los niños y la maestra antes de participar, el tibetano es un poco tímido, el rumano es más inquieto” (5.4.d).*

*1:612: “Opino lo mismo que ella, que aprendo en las clase de Infantil, aquí en el práctico, a través de la experiencia aplicando estrategias creativas e indagando*

*más, por lo que puedo decir que en la Universidad he aprendido poco” (5.4.d);*  
*1:615: “Yo creo que he aprendido algo en la Universidad, algo en el práctico*  
*viendo a las maestras y observando a los niños extranjeros y me quedara*  
*aprender algo más que aprender con la experiencia y buscándome la vida de mi*  
*parte”(5.4.d).*

Se aprecia cierta coincidencia con los resultados de las anteriores respuestas, de este curso, ya que los estudiantes expresan que han recibido formación en educación intercultural, sin embargo, consideran que es *poca*, y que ha sido en las prácticas, en el contacto y la interacción con los niños de otras culturas donde mayores oportunidades han tenido para aprender acerca de la educación intercultural.

No obstante piensan que es importante este tipo de formación para su futuro desempeño en las clases de Educación Infantil, como igualmente lo señalaron los estudiantes del 2do curso

En relación a la formación de Métodos de investigación para estudiar la problemática intercultural en el aula, el 67% de los estudiantes expresen que *no* han recibido formación al respecto, y un 33% consideran que ha sido *poca*:

*1:103: “Bueno no enseñan cómo realizar una investigación y de hecho lo*  
*hacemos en diferentes asignaturas, pero no en educación intercultural” (5.5.);*  
*2:224: “No, aunque hemos aprendido en métodos de observación como*  
*investigar, no nos han hecho referencia a la educación multicultural, pero creo*



*que deba ser igual”;* 2:226: “*En métodos de observación, pero de manera general, no de multiculturalidad” (5,5).*

Las respuestas parecieran indicar deficiencias en el conocimiento para abordar investigaciones de orden intercultural, sin embargo consideran que los conocimientos básicos adquiridos en Métodos de Observación les sirven de referentes.

#### **5.2.5.9. Integración de resultados cuantitativo y cualitativo (entrevistas y grupos de discusión) tercer curso.**

En definitiva que la integración de estos datos cualitativos complementan los resultados cuantitativos en esta dimensión en el 3<sup>er</sup> curso, ya que las puntuaciones media promedio (2,37) arrojadas del análisis cuantitativo, sugieren una valoración *poco* favorable en la formación y desarrollo de la competencia intercultural pedagógica, en las diferentes Facultades. Correspondiendo así con la descripción de las diferentes respuestas en las entrevistas y grupos de discusión, donde expresan una deficiente formación para la práctica reflexiva, mediante narraciones autobiográfica, en el diseño de estrategias y el conocimiento de la educación intercultural, así como en metodología de investigación para entornos educativos interculturales.

#### **5.2.5.10. Conclusiones de la competencia pedagógica intercultural**

Después de analizar los datos cualitativos, como cuantitativos e integrar los resultados, la mayoría de los estudiantes expresan una *deficiente formación* y

conocimiento referida a la educación intercultural, al desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo en el ámbito de la interculturalidad, así como *poca formación y conocimiento* de los aspectos didácticos interculturales (relación teoría –práctica, la programación con contenidos y actividades que consideren la diversidad cultural) e insuficiente formación y conocimiento de métodos de investigación cualitativa ante situaciones interculturales en contextos educativos, como se muestra en la tabla 33.

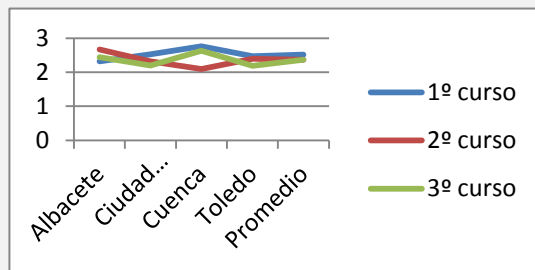
Tabla 33 Conclusiones de la tercera dimensión. Competencia pedagógica intercultural

Análisis cuantitativo de los resultados Instrumento: Cuestionarios (788)	Análisis cualitativo de los datos Instrumento: Entrevistas y grupos de discusión (58) de 2º y 3º curso																								
<p>1. Análisis estadístico descriptivo general: Puntuación media: <b>2,45</b></p>	<p>En el análisis cualitativo de las entrevistas y grupos de discusiones de esta dimensión se encontró que:</p>																								
<p>2. Análisis estadístico descriptivo por Facultad: Puntuaciones media</p>	<p>Entre el 32,4 % y 57,4% de los estudiantes del 2º y 3º curso respectivamente manifiestan que no ha recibido <b>formación para la reflexión mediante narraciones autobiográfica</b>, y entre el 38,09 % y el 48,6% expresan que ha sido poca la formación de esta práctica.</p>																								
<table border="1"> <tr><td>Facultad Albacete:2,47</td></tr> <tr><td>Facultad Cuenca: 2,39</td></tr> <tr><td>Facultad Ciudad Real:2,6</td></tr> <tr><td>Facultad Toledo: 2,4</td></tr> </table>	Facultad Albacete:2,47	Facultad Cuenca: 2,39	Facultad Ciudad Real:2,6	Facultad Toledo: 2,4	<p>En cuanto al aprendizaje del <b>diseño de estrategias didácticas para la atención a la diversidad cultural</b>, el 76,19% de los estudiantes del 2º curso, y el 37% del 3º manifiestan que no han recibido formación y el 23,80% del 2º dice que dicha formación ha sido superficial. Y el 56% del 3º curso expresa que ha sido poca.</p>																				
Facultad Albacete:2,47																									
Facultad Cuenca: 2,39																									
Facultad Ciudad Real:2,6																									
Facultad Toledo: 2,4																									
<p>3. Análisis puntuaciones medial por curso y Facultad</p>																									
<table border="1"> <thead> <tr> <th>Facultad</th> <th>1º</th> <th>2º</th> <th>3º</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Albacete</td> <td>2,32</td> <td>2,67</td> <td>2,44</td> </tr> <tr> <td>Ciud. Real</td> <td>2,53</td> <td>2,32</td> <td>2,2</td> </tr> <tr> <td>Cuenca</td> <td>2,76</td> <td>2,09</td> <td>2,63</td> </tr> <tr> <td>Toledo</td> <td>2,47</td> <td>2,39</td> <td>2,19</td> </tr> <tr> <td>Promedio</td> <td>2,52</td> <td>2,37</td> <td>2,37</td> </tr> </tbody> </table>	Facultad	1º	2º	3º	Albacete	2,32	2,67	2,44	Ciud. Real	2,53	2,32	2,2	Cuenca	2,76	2,09	2,63	Toledo	2,47	2,39	2,19	Promedio	2,52	2,37	2,37	
Facultad	1º	2º	3º																						
Albacete	2,32	2,67	2,44																						
Ciud. Real	2,53	2,32	2,2																						
Cuenca	2,76	2,09	2,63																						
Toledo	2,47	2,39	2,19																						
Promedio	2,52	2,37	2,37																						

Cont. Tabla 33 Conclusiones de la tercera dimensión.

Competencia pedagógica intercultural

Análisis cuantitativo de los resultados Instrumento: Cuestionarios (788)	Análisis cualitativo de los datos Instrumento: Entrevistas y grupos de discusión (58) de 2º y 3º curso
---	---



**Formación en metodologías de investigación para abordar situaciones problemáticas en entornos educativos interculturales**, entre el 57% y el 76,1% de los estudiantes de 2º y 3º curso. Respectivamente manifiesta que no ha recibido formación específica de este tema, y un 21,62% consideran que ha sido poca

En relación a la **transferencia de los aprendizajes teórico práctico referidos a la educación intercultural**; más del 80% de los estudiantes de los dos cursos, manifiestan que han recibido poca formación teórica; los del 2º aún no han iniciado prácticas y los de 3º expresaron que han tenido de aprender en los prácticos en las escuelas

**Integración cuantitativa cualitativa de resultados**

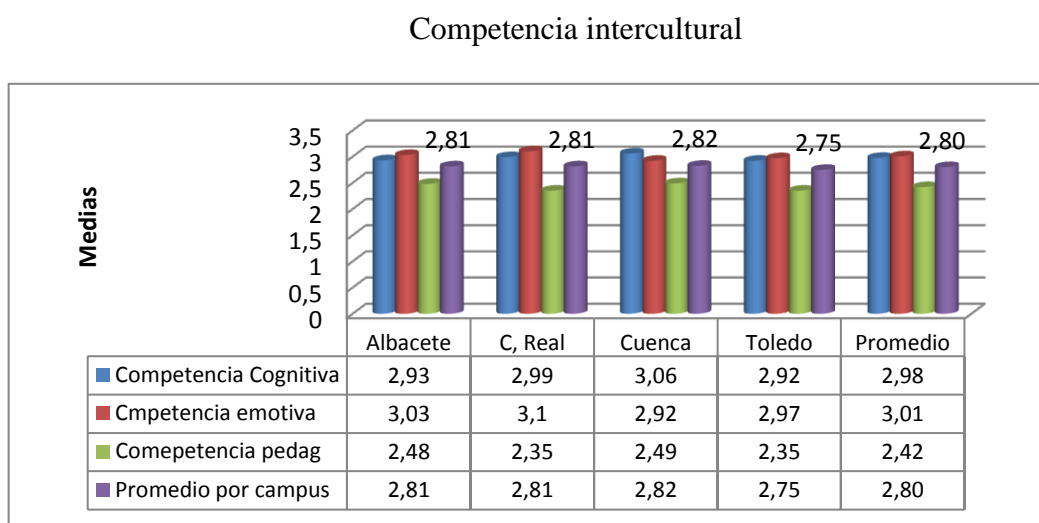
La complementariedad entre los análisis realizado ha puesto de manifiesto que la mayoría de los estudiantes considera que ha sido deficiente la formación recibida en cuanto a la competencia intercultural en su componente pedagógico, evidenciando en las diferentes respuestas, la poca práctica reflexiva mediante narraciones autobiográficas, así como el deficiente conocimiento de los aspectos didácticos interculturales y formación referida a métodos de investigación cualitativa ante situaciones interculturales en contextos educativos.

**5.2.6. Comparación e integración de los datos obtenidos de las dimensiones cognitiva, emotiva y pedagógica de la competencia intercultural.**

Aun cuando se describieron por separado los diferentes dimensiones cognitiva, emotiva y pedagógica intercultural, estas se orquestan de manera integrada, para

conformar la competencia intercultural, como se ha explicado en el marco teórico de la presente investigación. En este sentido se comparan los datos obtenidos y se integran los resultados explorados, representados en el gráfico 44 y en el que se describen a continuación.

Gráfico 44. Puntuaciones medias por dimensión y Facultad.



Al realizar al análisis de los resultados cuantitativos por dimensión y Facultad se encontró que:

En la dimensión cognitiva de la competencia intercultural la menor puntuación se mostró en la Facultad de Toledo (2,92), muy cerca de esta, Albacete (2,93), seguida de Ciudad Real (2,99) y la mayor puntuación en la Facultad de Cuenca (3,06). El promedio de esta dimensión fue 2,98.

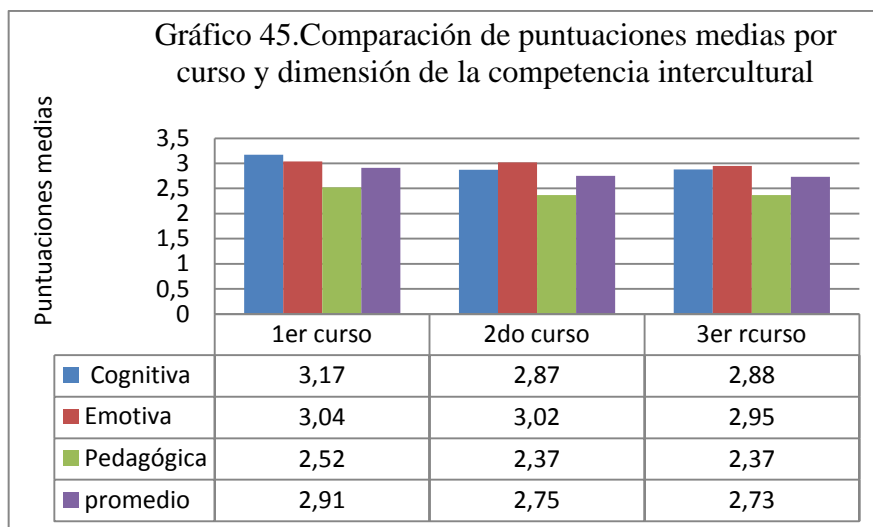
En cuanto a la dimensión emotiva de la competencia intercultural, la puntuación más baja resultó en la Facultad de Cuenca (2,92), seguida de Toledo (2,97) y Albacete (3,03) y la más alta en Ciudad Real (3,1). El promedio de esta dimensión fue 3,01.

En la dimensión pedagógica de la competencia intercultural, los resultados fueron similares, la media más baja se mostró en la Facultad de Toledo y la Facultad de Ciudad Real (2,35), seguida de Albacete (2,48) y con una muy discreta diferencia la media más alta en Cuenca (2,49). El promedio de esta dimensión entre las diferentes Facultades fue de 2,42.

En este análisis los resultados muestran una valoración deficiente en cada una de las dimensiones; la menos valorada fue la dimensión pedagógica (2,42) y la más valorada la dimensión emotiva (3,01), siendo la única que supera los 3 puntos.

Al comparar las puntuaciones promedio de la competencia intercultural entre las distintas Facultades, la más baja resultó en Toledo (2,75), seguida de Ciudad Real y Albacete (2,81) y la con una discreta diferencia, la más alta en Cuenca (2,82). Resultando la puntuación promedio 2,80. Lo que parece confirmar una deficiente formación y desarrollo de la competencia intercultural de los futuros maestros, indistintamente de las titulaciones de Grado o Diplomado, de acuerdo a esta investigación.

En un nivel más profundo de análisis se compararon las puntuaciones medias arrojadas en cada una de las dimensiones de la competencia intercultural por cada curso, como se muestra en el gráfico 45.



Se evidencia en los tres cursos una valoración deficiente en la formación y el conocimiento de la competencia intercultural, mostrando similar compartimento en los resultados de cada uno de los cursos. La menos valorada fue la dimensión pedagógica intercultural, seguida de la dimensión cognitiva, y la mayor valorada, la dimensión emotiva intercultural. Además hay poca variación entre un curso y otro.

Estos hallazgos parecen indicar que la formación recibida por los estudiantes no promueve cambios en la adquisición de esta competencia. Incluso son los estudiantes del 3<sup>er</sup> curso, los que arrojan la puntuación más baja (2,73), posiblemente motivado a que estos se están confrontando con la realidad multicultural de las escuelas infantiles, y evidencian las necesidades reales del contexto, y la contrastan con su nivel de

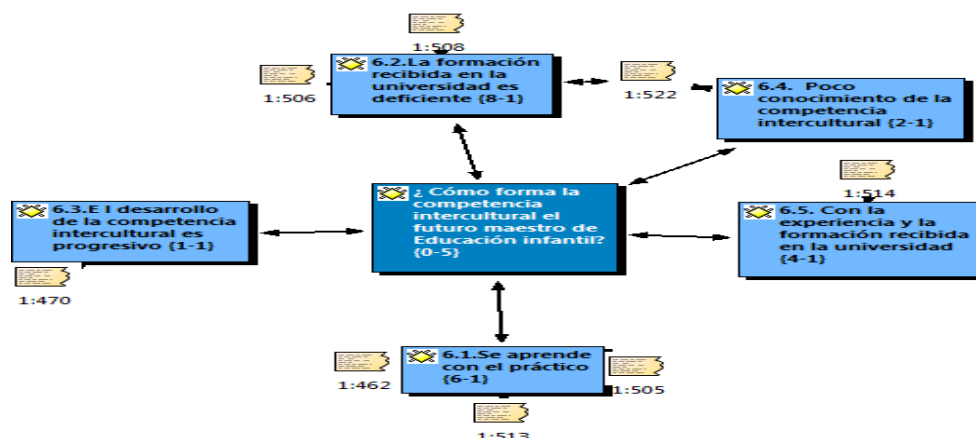
formación académica. Mientras que los estudiantes del 1<sup>er</sup> curso atribuyen la mayor valoración.

### 5.2.7. ¿Cómo construyen la competencia intercultural los futuros maestros de Educación Infantil?

Siguiendo con la sistematización de la metodología mixta de este estudio, para ampliar y complementar los resultados antes descritos, se analizaron las respuestas que aportaron los estudiantes en la entrevista y los grupos de discusión cuando se les preguntó ¿Cómo consideras que construyes la competencia intercultural?

La mayoría de los estudiantes de 2<sup>o</sup> curso creen que la desarrollaran con la formación recibida en la Universidad, (aunque consideran que hasta ahora la formación recibida es deficiente), con el práctico, y a través de las experiencias con personas de otras culturas, como se muestra en la figura 27 y en las siguientes citas:

Figura 27. Percepción de la construcción de la competencia intercultural de los estudiantes del 2<sup>o</sup> curso



Un grupo representado por el 67 % estudiantes consideran que la formación de la competencia la construyen mediante la formación recibida en la Universidad, como se indica:

*1:522: “Creo que la construyo con todo lo que puedo aprender de la Universidad, con la práctica esto se aprende, con la experiencia e indagando de manera personal, aunque en la Universidad hasta ahora puedo decir que he visto muy poco” (6.2); 5:114: “con la experiencia, lo aprendido en la Universidad y buscando aprender por nosotros mismos” (6.5).*

*1:506: “Creo que es un aprendizaje que uno obtiene a través de las experiencias en la escuela y con las relaciones entre personas de otras culturas, aunque pienso que la Universidad nos debe preparar con estrategias para atender mejor a estos alumnos” (6.2); 1:508: “Pienso que con lo que aprenda en la Universidad, aunque aún no he visto nada, con experiencia con las otras personas y con las prácticas en la escuela” (6.2).*

Cabe resaltar que los estudiantes expresan su opinión en función de lo que esperan de su formación, piensan que desarrollaran la competencia intercultural con la experiencia en la relación con personas de otras culturas, con lo aprendido en la Universidad, aun cuando refieren que la Universidad los debe preparar mejor, ya que hasta este curso la formación en este ámbito ha sido *poca*, como así han respondido en la primera dimensión, en relación al plan de estudio y en la descripción de las preguntas anteriores de la competencia intercultural.



Otro 28 % de los estudiantes consideran que el desarrollo de su competencia intercultural se aprende en el práctico, y el 5% dice que es progresivo, como se indica:

*1:505: “Creo que es un aprendizaje que uno obtiene a través de las experiencias en la escuela y con las relaciones entre personas de otras culturas, aunque pienso que la Universidad nos debe preparar con estrategias para atender mejor a estos alumnos” (6.1); 1:462: “considero importante esta formación, pero creo que es algo que nos toca construirla con la práctica y por nuestra propia cuenta” (6.1);*

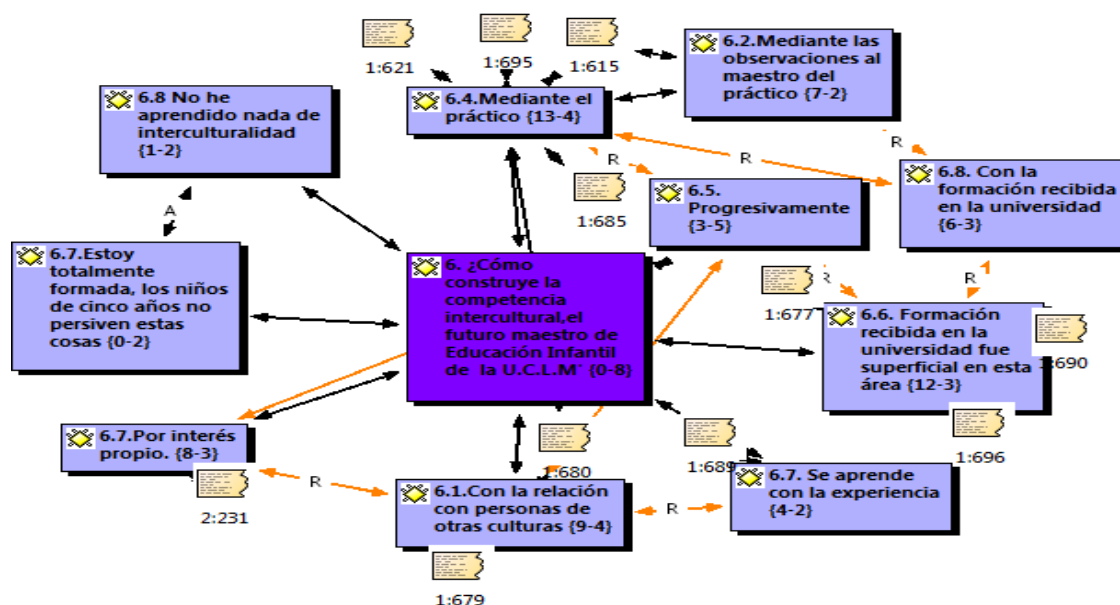
*1:513: “Creo que en los prácticos en las escuelas, con la experiencia, lo aprendido en la Universidad y buscando aprender por nosotros mismos” (6.1);*

*1:470: “A través de los profesores, las asignaturas, el practicum y además a través de mi propio interés ya que es necesario estar preparado para esta realidad” (6.1)*

En definitiva que la mayoría de los estudiantes del 2º curso poseen expectativas positivas en cuanto al desarrollo de su competencia intercultural, ya que consideran que la adquirirán mediante la formación recibida en la Universidad, y la interacción con personas de otras culturas, y un grupo minoritario conformado por el 33,33 % considera además que se adquiere en el práctico y con la experiencia, sin embargo destacan que la formación recibida en el ámbito de la interculturalidad hasta este curso ha sido *poca*.

Por otra parte las respuestas de los estudiantes de 3º se muestran en la figura 28 y se describen a continuación:

Figura 28. Percepción de la construcción de la competencia intercultural de los estudiantes del 3º curso.



El 42% de las expresiones hacen referencia al *practicum*, como aspecto que facilita la formación de la competencia intercultural, como se señala a continuación:

1:621: “Los profesores lo mencionan pero lo deja algo suelto y no profundiza. Uno aprende algo de interculturalidad en las prácticas y por interés propio” (6.4).

1:615: “Yo creo que he aprendido algo en la Universidad, algo en el práctico viendo a las maestras y observando a los niños extranjeros y me quedara

*aprender algo más que aprender con la experiencia y buscándome la vida de mi parte” (6.4).*

*1:695: “Yo creo que la desarrollo mediante la experiencia de las prácticas, por ejemplo, aquí en mi clase había un tibetano y un rumano, y entonces uno lo observa, investiga, lee, preguntas, ves a la maestra y aprende. Además también cuando conozco personas de otros países y en los viajes que hago” (6.4.9)*

*1:690: “Creo que progresivamente con lo visto en la Universidad, pero siento que necesito más formación, por lo que la tendría que busca por mi cuenta” (6.6).*

Se deja ver que los estudiantes le atribuyen importancia al practicum como ámbito de formación en su competencia intercultural, dado que es el medio que les ha permitido establecer el contacto con la propia realidad escolar y descubrir así las demandas que resultan de esta interacción, además que les permite tomar como referente de aprendizaje a las dinámicas, y las estrategias que realizan los maestros titulares de las clases de Infantil, formando todo ello el aprendizaje práctico como elemento de su formación inicial profesional.

El 38 % de las expresiones de los estudiantes están referidas a la *deficiente* formación recibida por parte de la Universidad, para la construcción de la competencia intercultural, en las que mencionan:

1:677: *“La situación es bastante negativa porque solo vi en una materia el tema, y en la realidad es cuando uno aprende y se da cuenta que en Magisterio hace falta la formación para la escuela real, donde hay niños de diversas culturas y enseñarnos estrategias para poder ayudarlos, beneficiarlos y saberlos enseñar”* (6.6).

1:679: *“Creo que yo he construido mi competencia intercultural poco a poco, , creo que si no hubiese ido a un Erasmus, no lo hubiese aprendido, además de haber tenido la oportunidad de viajar mucho, pero formarme académicamente no, aunque el Erasmus es de la Universidad”*(6.6); 2:231: *“Creo que progresivamente con lo visto en la Universidad, pero siento que necesito más formación, por lo que la tendría que busca por mi cuenta”*(6.6); 1:680: *“Mediante las relaciones con personas de otras culturas y en la escuela. Pero no en las clases de la Universidad”* (6.6).

Se observa aquí que varios los aspectos que iluminan las distintas opiniones de los futuros maestros con respecto a la construcción de su competencia intercultural; aunque perciben que la formación teórica recibida en la Universidad ha sido poca y superficial, también refieren que esta se construye progresivamente, y mediante diferentes dimensiones, no sólo teóricamente, sino en el contexto social, mediante las interacciones con personas de diferentes culturas, en el contacto y las experiencias con la realidad escolar, y por interés propio.

El 10, % refiere que estas competencias se desarrollan *con la experiencia profesional*, como se ejemplifica: 1:689: “*Creo que esto es algo que se construye profesionalmente en la medida que te toca trabajarlo*” (6.1). Un 5% de los estudiantes considera que está totalmente formada para atender a la diversidad cultural en las escuelas infantiles y el otro 5% refiere que no ha aprendido nada de interculturalidad.

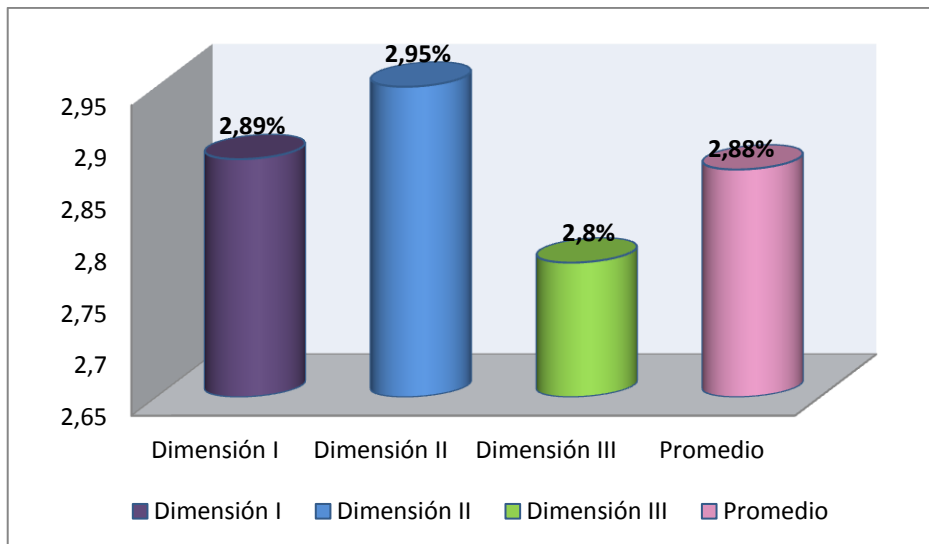
En definitiva que los estudiantes del 3er curso, consideran que su competencia intercultural se construye mediante el práctico, con la formación en la Universidad, aunque la consideran deficiente, y con la experiencia, mediante las interacciones con personas de otras culturas.

Comparando las respuestas emitidas entre los estudiantes del 2<sup>do</sup> curso de la titulación de Grado y los de 3<sup>er</sup> curso de la titulación de Diplomado, se encuentra que son similares, sin embargo en las respuestas de los estudiantes del 3<sup>o</sup> curso parecen indicar que el practicum está favoreciendo de manera significativa el desarrollo de la competencia intercultural.

#### **5.2.8. ANÁLISIS COMPARATIVO DE RESULTADOS DE LOS ESTUDIANTES**

Después de describir el análisis de las distintas dimensiones de la investigación; los planes de estudio en la formación de la competencia intercultural, las percepciones, actitudes y creencias, y la competencia intercultural, se realizó una comparación con las medias promedio obtenida en cada una de ellas como se señala en el gráfico 46.

Gráfico 46. Análisis comparativo por dimensiones



Se aprecia que la puntuación medias más bajas fue en la tercera dimensión, la competencia intercultural (2,8). La más alta, resultó en la segunda dimensión, percepciones, actitudes y creencias (2,95). Y la primera dimensión a cerca de los planes de estudios, obtuvo una media de 2,88, por lo que se puede ver que existe poca diferencia entre cada uno de las dimensiones, siendo la media promedio de 2,88, lo que parece indicar que los estudiantes de Educación Infantil en las distintas Facultades de la Universidad Castilla La Mancha poseen un bajo nivel de formación de la competencia intercultural, en las distintas dimensiones.

### **5.3. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LAS ENTREVISTAS A LOS PROFESORES.**

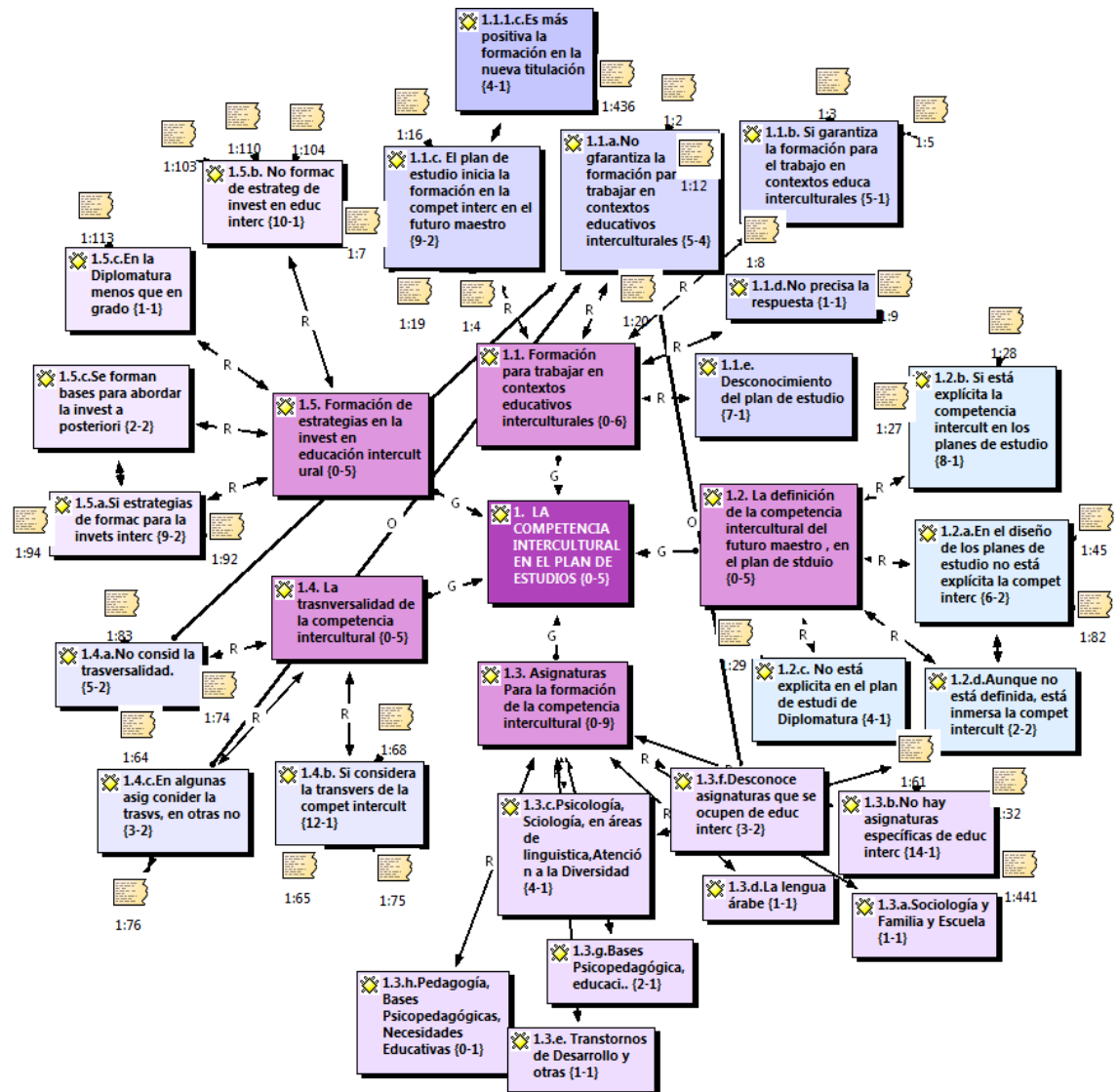
Con la finalidad de contrastar y complementar los resultados de la investigación se llevaron a cabo 23 entrevistas entre diferentes profesores de los distintos departamentos de las Facultades de Educación en la UCLM que imparten clases a los futuros maestros de Educación Infantil.

Para iniciar el análisis de los datos de las entrevistas a los profesores, se procedió a transcribir cada una de las respuestas y se insertaron en el software de ATLAS-ti 6.0, se conformó la unidad hermenéutica, se procedió a la codificación y replicación de los datos, se categorizaron siguiendo las mismas dimensiones descritas en el análisis de los datos de los estudiantes, se confeccionaron las gráficas, y se describieron los hallazgos.

#### **5.3.1. PRIMERA DIMENSIÓN: LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN LOS PLANES DE ESTUDIO**

La figura 29 muestra los datos obtenidos del análisis de la Primera dimensión referida a la formación en la competencia intercultural en los planes de estudio:

Figura 29. La formación de la competencia intercultural en los planes de estudio desde la percepción del profesorado



Ante la pregunta ¿Consideras que el plan de estudios de la titulación de Grado de Maestro en Educación Infantil y/o Diplomatura en Educación Infantil, garantiza la formación para trabajar en contextos educativos interculturales? Se encontró que:



El 50% de los profesores respondieron que el diseño del plan de estudio aporta bases que inicia la formación en la competencia del futuro maestro, citándose alguna de los argumentos:

*1:4: “No creo que la expresión sea garantizar, quizás iniciar, desde el punto de vista de la formación inicial, pero aunque en determinadas asignatura se ve la atención a la diversidad que pudiera incluirse ahí a la interculturalidad, creo que donde el alumno se empapa de esa situación es en las prácticas, que son obligatoria tanto en la diplomatura, como en el título de grado, cuando van a los colegios es cuando en realidad adquieren esa formación” (1.1.c).*

*1:19: “Yo creo que el plan de estudio sí que lo recoge adecuadamente, en las distintas asignaturas, desde luego en la nuestra. Las asignaturas tanto las más especializadas como aquella que tienen contenidos transversales, si que se contemplan. Pero honestamente tengo mis dudas acerca de en qué medida la práctica docente que nosotros hacemos sea adecuado... ” (1.1c).*

*1:16; “Bueno en los bloques de contenido se nombran, pero yo también creo que eso depende del interés del profesor hacia su materia... (1.1.c) 1:7: “Hasta donde mi asignatura llega, no especialmente como educación intercultural, sino como valores humanos, ahora no se en las demás asignaturas...” (1.1.c); 1:16: “Hasta donde mi asignatura llega no especialmente como educación intercultural, sino como valores humanos, ahora no se en las demás asignaturas...” (1.1.c).*

Se detecta en las distintas citas, que aunque los profesores no dan respuestas directas a la pregunta formulada, en sus argumentos coinciden en que los contenidos de orden intercultural se nombran, o se recogen en los planes de estudios.

Sin embargo consideran que el trabajo de los profesores es muy individual, hay poca coordinación entre en los departamentos para trabajar con las asignaturas de manera interdisciplinar, y piensan que probablemente no se trabaje esta formación de manera adecuada. Incluso opinan que depende del interés que cada profesor le ponga a su materia, o que esta formación se adquiere es en el práctico. Además cuatro profesores consideran que es más positiva la formación en la titulación de Grado que en la de Diplomado.

Otro 25% expresa que el plan de estudio no garantiza la formación para trabajar en contextos educativos interculturales, como se ejemplifican en algunas de estas respuestas:

*1:2: “Definitivamente no, y no me voy a quedar ahí... yo hice Magisterio aquí y yo no aprendí en este sentido, no se hacía ni creo que se hace ahora...” (1.1.a);*

*1:12: “No. Creo que es algo que aunque se haga referencia muy someramente en el plan de estudios no tiene el peso que realmente debe tener. Hoy en día la realidad educativa es multicultural, por lo cual el plan de estudios debería tener mucho más peso en esto” (1.1.a); 1:20: “En principio ni el Grado de Maestro, ni en la diplomatura” (1.1.a); 1:9: “La competencia como tal viene en las memorias y se debe trabajar, pero sí que es cierto que a la hora de revisar mi*

*asignatura, yo no lo tengo claramente como una competencia específica”*  
*(1.1.d).*

Este grupo de profesores coinciden en que la formación que contemplan los planes de estudio es deficiente, por lo que consideran que no está acorde con la realidad multicultural de las escuelas, y algunos expresa falta de claridad en la definición de esta competencia en su asignatura.

En contraposición, el otro 25% de los profesores consideran que el plan de estudio sí garantiza la formación para trabajar en contextos educativos interculturales, como se señala:

*1: 3: “Yo pienso que si, aunque el plan de estudios se centra ahora en esto de las competencias en todas las asignatura, tenemos que plantearlo, y una de las competencias que trabajamos es esta, la intercultural. Pero no sólo porque aparece plasmado, porque yo creo que estas competencias siempre, desde antes ya la hemos venido trabajando, sin aparecer explícitamente, por lo menos en estas Facultades de Educación, porque nuestros alumnos de prácticas ya se iban a encontrar con esos niños extranjeros en la escuela y para eso había que prepararlos” (1.1.b).*

*1:5: “Yo creo que sí, porque dentro de los criterios que hay, que se establece dentro de los objetivos y contenidos hacen referencias a la competencia intercultural, entonces lógicamente sí” (1.1.b).*

*1:8: “En principio sí, no solo en interculturalidad, porque estamos trabajando en que todos seamos iguales y que a todos se trate por iguales. Ahora en el aspecto en cómo trabajar con niños de otro idiomas si allí lo veo un poco más flojo” (1.1.b).*

Se revela así, las opiniones favorables de los profesores en cuanto al planteamiento formuladas de la formación establecida en los planes de estudios, en el ámbito de la interculturalidad. Sin embargo, cada uno responde desde su asignatura o su departamento, no desde la globalidad del plan de estudio.

Otro aspecto detectado es que un grupo de estos profesores (20%), considera que en el plan de estudio de Diplomado planteaba menor formación en esta competencia, que en el actual plan de estudios de la titulación de Grado.

En definitiva que al analizar en conjunto los diferentes planteamientos y opiniones en esta pregunta, se puede decir que la mayoría de los profesores, consideran que el diseño de los planes de estudio posee deficiencia en la formación de los futuros maestros, para trabajar en contextos educativos interculturales.

Otro aspecto que aparece en la mayoría de estas respuestas es que cuando se les pregunta por esta cuestión, la mayoría de los profesores responde haciendo referencia a su asignatura y no desde los planes de estudio, y siete de ellos expresan abiertamente que desconocen la estructura del plan de estudio y que solo conocen las materias que imparten.

Ante la pregunta ¿El diseño de los planes de estudio de los títulos de grado de Maestro de Educación Infantil y/o Diplomatura en Educación Infantil explicita la competencia intercultural a desarrollar en los futuros maestros?

El 40% de los profesores responden que sí está explicitada la competencia intercultural en los planes de estudio. A continuación mostramos un ejemplo de ello:

*1:28: “Pues ahí ya me pillas, Yo creo que en las competencias generales sí, pero en el de ahora; en el de grado. En el anterior no” (1.2.b) (con expresión de dudas).*

*1:33: “Está en las competencias generales. Hay competencias generales y competencias específicas. Y si está en las generales, entendiendo por esto, que es como que tenemos un valor general, que pretendemos que se trabajen en todo. Por lo que, de manera concreta que estén formuladas las competencias que hable de racismo, de interculturalidad no lo hay. Y en mi asignatura, pues no tengo que dar esto, ya que es una asignatura de un contenido universal” (1.2.b).*

*1:41: “Si explicitada sí que se encuentra, aparece en referencia, bueno se puede ver, otra cosa es hasta qué punto eso pudiera tener un mayor énfasis o no, pero sí que aparece referencia, no recuerdo exactamente la forma a facilitar que el futuro docente de educación Primaria e Infantil, sea capaz de atender las distintas situaciones que tengan que ver con la educación intercultural” (1.2.b).*

*1:44: “Sí, Yo creo que sí está claramente definida, otra cuestión es que esto se recoja en la programación didáctica que se presentan en los alumnos...a veces queda en papel mojado las iniciativas, ya que estas iniciativas del plan de estudios quedan bien en el papel, porque el papel lo aguanta todo, luego hay que trasladarlo a la formación y ahí es donde está dificultad” (1.2.b);*

*1:53: “... está contemplado como una competencia general que nosotros creemos que al finalizar el grado este maestro debe obtener. Pero una asignatura concreta no puede existir” (1.2.b).*

Aunque este grupo de profesores refiere que si está explicitada la competencia intercultural en los planes de estudios, en algunas de las respuestas parecieran reflejar ciertas dudas o poca claridad en el paradigma competencial.

Otro 40 % de profesores consideran que la competencia intercultural no está explicitada en los planes de estudio y el 20% restante refiere que en el plan de estudio de Diplomado no se encuentra definida, como se señala:

*1:25: “Que yo conozca, no. Yo es el primer año que estoy dando clases, y se mi programa, de los que yo estoy dando clase, pero los demás no lo sé. Yo creo que no. De todas formas los profesores, con esto de las competencias lo llevamos todo locos, y refieren que con las competencias ya yo tengo bastante, y la interculturalidad esto me sobra. Tristemente, ¡eh! Yo particularmente soy una persona comprometida”(1.2.a).*

*1:45: “Seguro, seguro no estoy. Creo que no está explicitada dentro del plan de estudios. Seguro dentro de algunas asignaturas hay referencia de interculturalidad. Pero formuladas como tal, el desarrollo de competencia, actitudes hacia la interculturalidad no viene identificada” 1:82: “Yo creo que se toca en todas las asignaturas, pero no está de forma explícita, sino que se entiende que es de todos, pero al final no es de nadie” (1.2.d).*

*1:29: “Yo creo que en las competencias generales sí, pero en el de ahora; en el de grado. En el anterior no” (1.2.c) (con expresión de dudas) No, en la titulación diplomatura, desde luego en el diseño de grado de Educación Infantil lo ha contemplado, y creo que lo ha reflejado” (1.2.c).*

Nuevamente se pone en evidencia que las respuestas en la mayoría de los profesores muestran ciertas imprecisiones ante el conocimiento del plan de estudios, o expresiones que manifiestan que sólo conocen sus asignaturas.

Cuando se les preguntó ¿En los planes de estudio de tu centro de trabajo hay asignaturas que se ocupan específicamente de la educación intercultural?

El 70% de los profesores señalan que no hay asignaturas específicas de educación intercultural, y el 30 % restante consideran que algunas asignaturas se ocupan de ello, aunque no de manera específica, ejemplificándose alguna de las opiniones emitidas:

*1:32: “Que yo conozca, No. En unas se trabaja más, en otras, menos, pero de manera explícita una asignatura no” (1.3.b); 1:61: “Como tal no hay ninguna asignatura que se llame Educación intercultural, por el contrario, sin duda posiblemente en algunas materias como aquellas que se ocupan de la educación inclusiva o de las de Dificultades de aprendizaje, en esos casos habrá temas que toque estos temas...” (1.3.b).*

*1:441: “Específicamente como tales no, quizás en asignaturas como Psicología, en Pedagogía o en áreas de Lingüística y de Atención a la diversidad introducimos cuñas de multiculturalidad. En mi caso yo enseñé francés, y la realidad española de inmigración, por ejemplo la magrebí está íntimamente relacionada con la importancia del francés como segunda lengua” (1.3.b).*

Se evidencia a través de estas expresiones, que la mayoría de los profesores consideran que las asignaturas que se ocupan de dicha formación deben ser las correspondientes a Pedagogía, Sociología, Psicologías y Lengua o Idiomas.

Por otra parte al preguntarles ¿Considera la transversalidad de la competencia intercultural, en los contenidos que imparte en su asignatura?

El 60 % de los profesores, respondieron que sí, como se ejemplifica a continuación:



*1:75: “Si, intento hacer transferencia a situaciones relacionadas en clase con la realidad, pero por una iniciativa más personal, que sobrevinida por un currículo concreto que te especifique que tienes que abordar estos aspectos” (1.4.b).*

*1:65: “Para mí, en mis asignaturas es fundamental, (Conocimiento del medio), ten en cuenta que yo ahora mismo de lo que le hablo a los alumnos de la Facultad es de los contextos de los niños, en Infantil, en Primaria y es importante conocer a su alrededor...Es fundamental el conocimiento del medio, el contexto que es la base del conocimiento del medio, de la geografía...” 1:68: “Personalmente sí. Se trabaja bastante. Incluso aprovechando la interculturalidad que se toma en la clase, tenemos tres alumnos extranjeros y aprovechamos su cultura claro y aquí sí que no se ve marginación...” (1.4.b).*

Las diferentes respuestas muestran que este grupo de profesores manifiestan que le dan importancia y considera la transversalidad de esta competencia en las asignaturas que imparte, no obstante algunos de ellos muestra ambigüedad en sus explicaciones.

Otro grupo conformados por el 25% expresó que no considera la transversalidad de la competencia intercultural en sus asignaturas, como se advierte a continuación:

*1:64: “No , yo lo trabajo de forma explícita, cuando hablo de adaptaciones curriculares, y quizás hago más énfasis en este tema, ya que como si que también tienen una asignatura de Educación especial, pues yo en la parte que*

*me toca, siempre trabajo la parte que me interesa, que es lo que tiene que ver con intercultural”(1.4.a).*

*1:74: “Muy poco, hay veces que si surge algún contenido que puede dar pie para comentarlo, pero no de manera específica (1.4.a); Yo creo que no se toca, mi percepción es que todos decimos que sí, luego es que no, creo que es algo que está presente en la cabeza de todos, pero luego no bajamos a darlo” (1.4.a).*

*1:74: “Muy poco, hay veces que si surge algún contenido que puede dar pie para comentarlo, pero no de manera específica” (1.4.a).*

El 15% restante expresó que considera la transversalidad en algunas asignaturas y en otras no. Vemos un ejemplo de ello:

*1:76: “En la adquisición y desarrollo del lenguaje no, en literatura infantil sí” (1.4.c); 1:81 “...reconozco que yo a ese tema le dedico muy poco espacio, quizás porque tenemos demasiados contenidos en las guías docentes, y habría que quitar ciertos contenidos y cambiar ciertas cosas y hacerlo procedimental, pero yo a esto le dedico poco espacio, aunque figura” (1.a.c).*

Se devela en estas expresiones, de profesores de asignaturas como Lengua y Literatura, y Psicología del desarrollo, que los conocimientos de imparten en el ámbito de la competencia intercultural son superficiales, ya que no se programan

sistemáticamente, se abordan como comentarios, incluso se deja ver que hay profesores que consideran que algunas asignatura no requiere trabajar en dicha competencia.

En lo referente a la formación de estrategias de investigación en la educación intercultural, el 50% manifiesta que si desarrolla estrategias de formación para la investigación en la educación intercultural y que se constata en afirmaciones como las siguientes:

*1:92: ... “Básicamente a través de trabajos de grupos; tenemos una lista abierta de trabajos que los alumnos pueden hacer, en temas por ejemplos de comunicación lingüística que es básico, y se presta para tratar este tipo de concomimientos interculturales...” (1.5.a).*

*1:97: “Sí, de hecho en este curso trabajamos con un proyecto que sacó la junta de comunidades acerca de la realidad castellano manchega y allí sacamos la situación intercultural de la región” (1.5.a).*

*1:94: “En nuestro caso lo hacemos con repertorio musical, referente a música de distintos contextos, y en la audición igual entonces el repertorio es amplio, y en este sentido trabajas orquestaciones de música de distintas procedencias” (1.5.a); 1:113 “En definitiva que en el anterior plan de estudios teníamos significativamente esta debilidad. Yo lo creo así”*

En contraposición el otro 50% de los profesores manifiestan que no desarrollan estrategias de formación para la investigación intercultural en los futuros maestros, en expresiones como las que se indican:

*1:103: “...mi asignatura es troncal, (Psicología) bastante tenemos con ver los estándares normales. Hay otras en las que si cabe, que hablan de atención a las necesidades educativas especiales, a la diversidad, pero en la mía concretamente no” (1.5.b); 1:104: “Directamente no, si que hago comentarios de que cuando se atiende de a un niño con unas capacidades distintas o con características diferentes, es necesario que los otros alumnos entiendan las necesidades de cada persona,...” (1.5.b); 1:110: “No, y te voy a decir que me gustaría saber cómo. Soy consciente que me falta información” (1.5.b).*

Las referencias evidencian que en las asignaturas que imparten estos profesores (Psicología, Habilidades motrices, Educación Física), no establecen estrategias de formación en el ámbito de la investigación en educación intercultural, porque consideran que no corresponde en sus asignaturas, y dos profesores expresan que poseen poco conocimiento en esta línea de investigación.

Integrando el análisis de las diferentes referencias de los profesores, ante esta pregunta, parece evidenciarse que la formación impartida, en el ámbito de la investigación intercultural en los futuros docentes varia, ya que depende de la postura o elección que haga el profesor, dado que las opiniones son diversas incluso contrarias entre profesores de una misma asignatura, además que alguno de los profesores

consideran que los contenidos que imparten en sus asignaturas no se relacionan con esta competencia.

### **5.3.1.1 .Conclusiones de la primera dimensión. La formación de la competencia intercultural en los planes de estudio**

Al agrupar y analizar los resultados de las preguntas que conforman esta dimensión, se encontró que el 75% de los profesores, refiere que la formación que contemplan ambos planes de estudio en la competencia intercultural es deficiente, aun cuando el 25% considera que en el plan de estudio de la diplomatura es más notoria dicha deficiencia.

Así mismo el 60%, opina que la competencia intercultural no está explícita en los planes de estudio y todos los profesores entrevistados manifiestan que no hay ninguna asignatura que se ocupen específicamente de la educación intercultural y señalan que son a las asignaturas de las áreas de Sociología, Pedagogía, Psicología, Lengua e Idiomas en donde corresponde desarrollar dicho contenidos.

El 40% manifestó que toma en cuenta el carácter transversal en algunas asignaturas que imparte, si se relaciona el contenido, y en otras asignaturas no lo consideran pertinente, develándose en las expresiones que dicho conocimiento en el ámbito intercultural, es impartido de forma superficial y no sistemática.

El 50% no desarrollan estrategias de formación para la investigación intercultural, y lo argumentan diciendo que a ellos no les corresponde tratar estos tipos de contenidos en sus asignaturas, incluso dos profesores manifiestan abiertamente desconocimiento en cuanto a cómo desarrollar tales estrategias.

Llama la atención que el 30% de los profesores evidencian que desconocen las otras asignaturas que conforman los planes de estudio. La mayoría respondieron a las preguntas formuladas, haciendo referencia a sus asignaturas, y no desde la generalidad de dichos planes, incluso se advierten dudas e imprecisiones en sus gestos, y respuestas, en ocasiones titubean y no contestan con claridad a lo que se les pregunta.

Por otra parte se observó profesores de una misma área de conocimiento, incluso de una misma asignatura, mostraban opiniones diversas, incluso opuestas ante las diferentes preguntas formuladas.

Tales resultados muestran cierta relación con la percepción que poseen los estudiantes en cuanto al plan de estudio y la formación en la competencia intercultural, al valorarla como deficiente, y coinciden al expresar que son las asignaturas de corte Psicopedagógicas las que desarrollaban contenidos de formación en el ámbito intercultural, anqué tales conocimientos se desarrollaban de forma superficial.

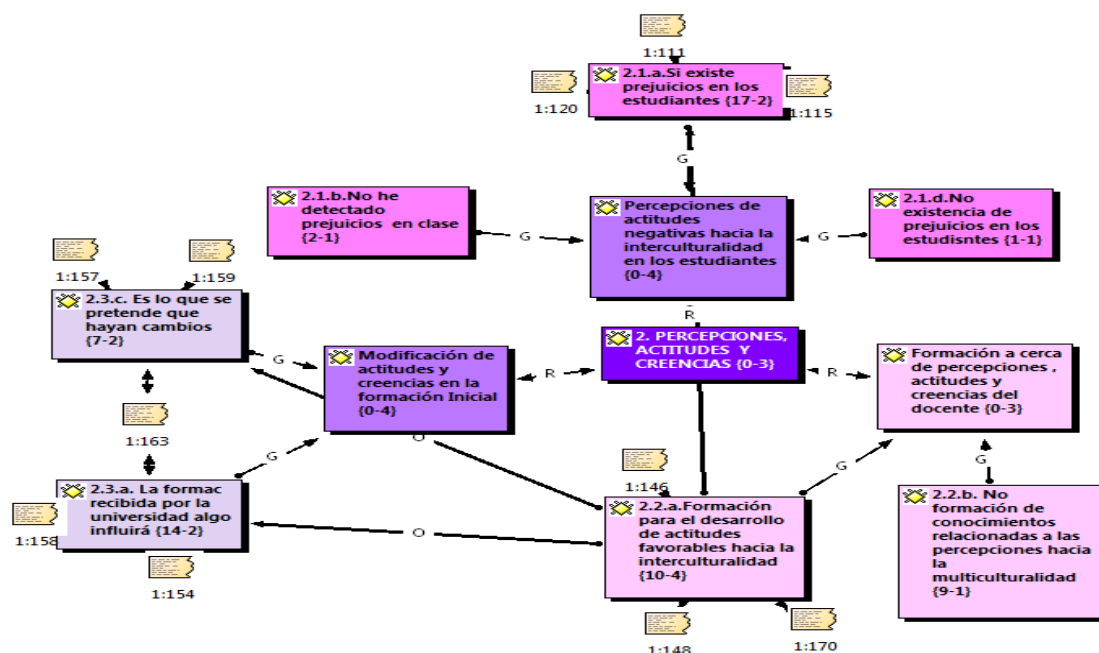
Así mismo pareciera que la diferencia de respuestas que expresaban los estudiantes en cuanto a la formación recibida, guarda cierta relación con las diversas posiciones que muestran los profesores a la formación de la competencia intercultural

desde la transversalidad en las diferentes asignaturas, y en la formación de estrategias de investigación en el orden intercultural.

### 5.3.2. SEGUNDA DIMENSIÓN: PERCEPCIONES, ACTITUDES Y CREENCIAS

Con el propósito de explorar si los profesores conocen las opiniones acerca de las percepciones, actitudes y creencias, que tienen los futuros maestros hacia la interculturalidad, y si este ámbito es trabajado en la formación de la competencia intercultural por parte del profesorado en la formación inicial profesional, se analizaron las respuestas obtenidas en esta dimensión, representadas en la figura 30 y descritas posteriormente.

Figura 30. Percepción del profesorado en la formación de actitudes favorables hacia la interculturalidad



Al preguntarles ¿Piensa que los estudiantes poseen prejuicios y estereotipos negativos hacia los extranjeros?

El 85 % de los profesores manifiesta que sí, como se ejemplifican en algunas de las respuestas:

*1:111: “yo digo que sí. Yo creo que no estamos formando y creo que es una vergüenza, a mi me da pena de que la gente actué con prejuicios... A lo mejor no hay un racismo manifiesto, pero si es sutil, porque tu le preguntas que si es racista y te dice, yo no soy racista, pero..., y no hay pero que valga porque si no eres racista no tienes porque dar ninguna justificación” (2.1.a).*

*1115: “Sí, sí los tienen, pensando un poco en mis estudiantes en general, pienso que estos prejuicios son heredados de sus familias. En este sentido durante sus años de formación en la Facultad y en el práctico, es un buen momento para trabajar contra esto” (2.1.a).*

*1:120: “Cuando yo hablo con los alumnos y les explico, ellos como que caen en la realidad. Pero claro que sí que es cierto que a veces se percibe en el ambiente que si hay prejuicios de manera sutil. Incluso les planteo situaciones para que ellos me den respuestas o soluciones y responden que lo que tienen que hacer estas personas extranjeras es adaptarse a nuestra cultura” (2.1.a).*



Tales respuestas evidencian que la mayoría de los profesores consideran que los prejuicios que muestran los estudiantes se manifiestan de manera sutil, y que estos son detectados mediante las opiniones que emiten, cuando surge algún tema o conversación de los extranjeros, en la clase, incluso detectan que a veces los estudiantes manifiestan actitudes de asimilación cultural.

Por otra parte el 15% restante de los profesores revelan que no ha detectado este tipo de actitudes en los estudiantes.

Por otra parte, cuando se les pregunta ¿En la(s) asignatura (s) que imparte, establece algún contenido o estrategia relacionada a las percepciones y creencias de los futuros maestros en el orden intercultural?

El 50% de los profesores manifiesta que sí, expresándose de la siguiente manera:

1:170: *“Particularmente en mi clase sí, porque normalmente cuando les planteas música de distintas procedencias, los hábitos de escuchas deben ser distintos, de hecho para entender el hecho musical de otras culturas, tienen que ponerlas en el contexto social, entonces yo incido mucho en eso, que la música tienen una función clara, además que la música de acuerdo a cada contexto se interpreta de manera distinta, cualquier repertorio que tenga ver con el folklore, refleja más la realidad de cada contexto” (2.2b).*

1:148: *“Sí, al menos al margen del que pueda ser una asignatura que no es de didáctica, lo cual no cabe explicar en la asignatura que son prácticas, pero si*

*desde la comprensión de la realidad cultural de la sociedad española...”.*

*1:146: “Sí. Se cuestionan dentro de la sociedad española, nuestro sistema de valores y se plantean comparaciones con otras culturas haciendo hincapié fundamentalmente en dos cosas; que no podemos juzgar a otra cultura, solo por nuestra propia cultura, que no hay ninguna cultura mejor que otras, y que los referentes culturales pueden ser incluidas en nuestro currículo, siempre que no menoscabe los derechos humanos”.*

Se observa en las diferentes expresiones que estos profesores promueven la formación mediante conocimientos en el orden actitudinal, en los futuros estudiantes y contextualizados a la realidad social española, sin embargo ninguno de los profesores hace mención a contenidos teóricos relacionados a las percepciones, actitudes y creencias hacia la interculturalidad.

En contraposición otro 50% expresa que en sus asignaturas no desarrollan conocimientos relacionado a las percepciones y actitudes en el orden intercultural, manifestando, que a veces surge en clases, pero solo a manera de comentarios.

Cuando se les planteo ¿Considera que la formación universitaria recibida en los futuros maestros modifica las creencias y percepciones hacia la interculturalidad?

El 70 % manifiestan que en algo influirá, y el 30%, expresan que es lo que se pretende, como se muestra:

1:54: *“Espero que sí; hablamos de que traen prejuicios y esperamos que su paso por la Universidad les haga ponerlos en tela de juicio. (Expresa gestualmente duda...) También hay que decir que desde el punto de vista de los estudiantes, no hay que olvidar que están en su formación inicial, al ir a prácticas estos prejuicios pueden tender a disminuir progresivamente...”*(2.3.a).

1:58: *“Yo creo que en el último año, sí. Cuando entran en contacto con el aula, las clases, en las prácticas creo que sí. Lo mismo no solo hacia los extranjeros, sino hacia cualquier tipo de niños con algunas necesidades educativas especiales, los estudiantes pierden el miedo, así lo expresan, se motivan”* (2.3.a).

1:163: *“No y sí. Creo que no los modifica porque modificar la existencia de unos prejuicios lleva mucho tiempo, requiere de muchas tareas. No obstante lo que sí creo es que se pudieran reducir si existiera un tratamiento más exhaustivo de estos temas”* (2.3.c).

1:157: *Si, por lo menos yo lo intento, en las dos asignaturas que imparto, siempre que puedo...”* 1:159: *“Yo espero que sí, de no serlo, creo que sería un fracaso, creo que si deben haber cambios”* (2.3.c).

Se observa expectativas positivas hacia el cambio de actitud que los futuros maestros puedan desarrollar, hacia la interculturalidad, mediante la formación recibida en la Universidad, incluso varios expresan que los prácticos inciden de manera

favorable, sin embargo algunos profesores comentan la necesidad de cambios ante dicha formación, algunos afirman que modificar dichos prejuicios requieren de un trabajo más sistemático, que no se hace en la Universidad.

### **5.3.2.1. Conclusiones de la segunda dimensión: percepciones, actitudes y creencias**

En los datos obtenidos del análisis de esta dimensión, la gran mayoría de los profesores (85%) consideran que los estudiantes poseen actitudes prejuiciosas negativas hacia las personas de otras culturas, y actitudes de asimilación cultural.

Sin embargo el 50% expresa que no desarrolla contenidos ni estrategias de formación en este ámbito.

El 50% restante refiere que si, aunque revelan que sólo se forma desde contenidos de orden actitudinal, con poca profundidad, y afirma que es al final de la carrera, con los prácticos lo que favorece el desarrollo de actitudes favorables hacia la interculturalidad.

En este sentido resulta contradictoria que el profesorado manifiesta expectativa positiva hacia el cambio de actitudes, percepciones y creencias de los futuros docentes hacia la interculturalidad mediante la formación recibida por parte de la Universidad, con la deficiente formación que estos profesores manifiestan que imparten.

Los resultados de esta dimensión guardan relación con las opiniones de los estudiantes al explorar la misma dimensión de estudio, ya que se evidenció la existencia de actitudes y creencias negativas por parte del 60% de los futuros maestros, incluso en los análisis estadísticos no se observó una relación entre los avances de la formación a lo largo de la carrera y la valoración que hacen los estudiantes en este ámbito

### **5.3.3 TERCERA DIMENSIÓN: COMPETENCIA INTERCULTURAL**

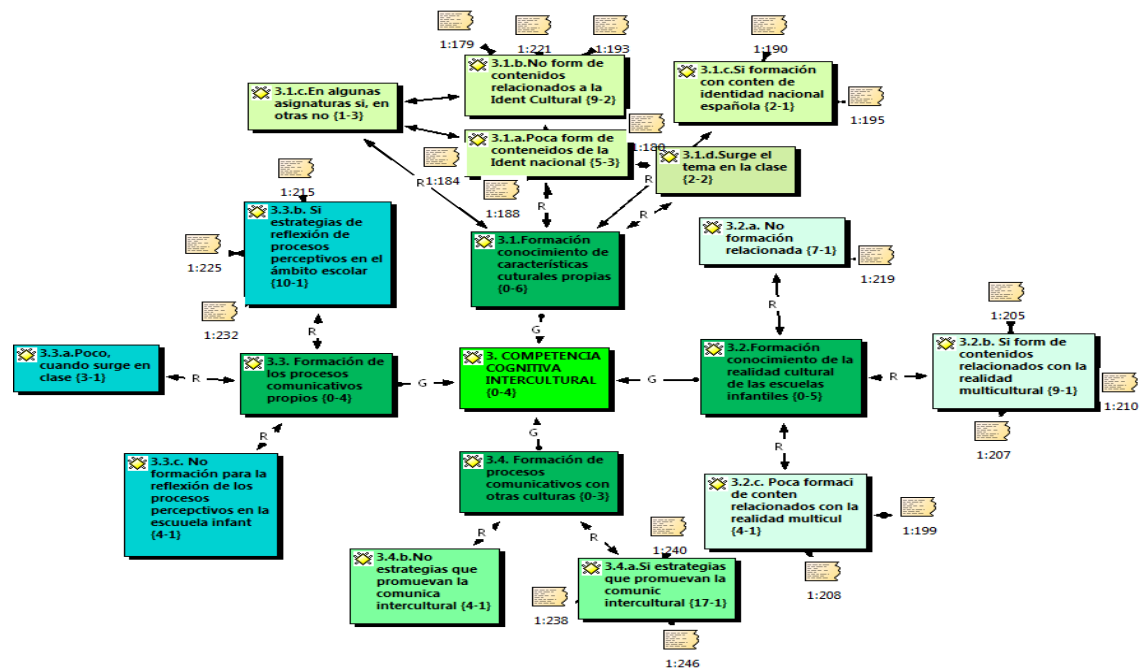
El análisis de los datos en esta dimensión, pretende indagar a cerca de la opinión de los profesores, en cuanto a la formación y desarrollo de la competencia intercultural en los futuros maestros de Educación Infantil.

#### **5.3.3.1. Competencia cognitiva intercultural**

La indagación en esta dimensión comenzó con el ámbito de la identidad cultural española y se les preguntó: ¿En la asignatura que imparte existen contenidos y/o estrategias de enseñanza orientadas a formar acerca de la identidad cultural española?

La figura 31 representa las diferentes respuestas obtenidas de las entrevistas y grupos de discusión de esta dimensión: el 50% de los entrevistados respondió que no desarrolla contenidos que formen en la identidad cultural española, manifestando expresiones como las que se ejemplifican.

Figura 31. Formación de la competencia cognitiva intercultural



I:179: “No, hablamos de todo, hacemos juegos del mundo. Veo esto interesante, pero es que aquí en España también hay diferencia entre regiones, pero creo que no es necesaria trabajar la identidad nacional, y te pregunta ti ¿si esto no sería una manera de alienar más las conductas racistas? ¡Vamos yo en mi clase no lo trabajo!” (3.1.b).

I:181: “No. Ya que solo enseño francés, además que hablar aquí en España de identidad cultural española es muy complejo” (3.1.b); I:193: ¡Uff! Tanto como identidad cultural española no. Nunca he tratado la interculturalidad española, si que les puedo decir digo que en la música sí que hay elementos que definen nuestro folklore, pero no como algo general de identidad cultural española, sino más como sustrato musical” (3.1.b).

Este grupo de profesores (de las asignaturas de Didáctica de la expresión musical, Psicología del aprendizaje / Trastornos del desarrollo y del aprendizaje, Habilidades motrices y salud en Educación Infantil y Educación Física y su Didáctica) manifiestan que es complejo abordar el tema de la identidad cultural española, además que no lo consideran necesario, y que tampoco es un tema que corresponda a sus asignaturas corresponde, pareciendo develarse así, cierto desconocimiento por parte del profesorado del ámbito cognitivo de la competencia intercultural.

El otro 45% de los profesores expresan que es poca la formación que imparten referidos a la identidad cultural española, como se ejemplifica en algunas de las narraciones:

*1:180: “¡Has dado en la llaga!, fijate cuando empezamos en esta formación antes dábamos la geografía de las diferentes regiones, ahora hay que trabajar las autonomías y pudiéramos decir aquí se está viendo a cada autonomía como un estado... a mí me interesa que el estudiante de aquí conozca la geografía de Castilla La Mancha,, pero evidentemente tiene que saber que pertenece a una comunidad mucho mayor que es el país, que conforma parte de Europa y no ser sectario, deberíamos abordar más esto. Ya que es una manera de trabajar con eficiencia la identidad cultural” (3.1.a).*

*1:194: “Conscientemente no, pero sin duda que en currículo oculto sí que surge”(3.1.a); 1.1.84: “Específicamente no, aunque sí que reclamo mucho que hay que cuidar el vocabulario como identidad del lenguaje, que estamos*

*introduciendo mucho vocabulario que no es español que lo estamos asumiendo como algo rutinario del idioma...”(3.1.a); 1:188: “Si, quizás no mucha, se requeriría de más tiempo, pero si se trata de hacerles”(3.1.a); entender que dependiendo de la identidad que tengamos va a condicionar nuestra forma de ver la enseñanza, la perspectiva docente”(3.1.d).*

Estos datos contrastan con las opiniones del grupo anterior, ya que si bien los profesores expresan que es poca la formación en este tema, lo consideran importante, pero no profundizan, siendo estas asignaturas; Sociología, Conocimiento del medio, Inglés, Lengua y Literatura, Atención Educativa a las Necesidades de Aprendizaje.

El 5 % restante expresa que sí desarrolla contenidos referidos a la formación de la identidad cultural española, corresponden a las asignaturas de Lengua y Desarrollo y Aprendizaje y Psicología de la Educación.

*1:190: “Sí, yo soy profesor de Lengua Española y Doctor en Filología Hispánica y me apasiona la Lengua Española, pero yo les hablo acerca de la Lengua Española como un sello de identidad para los españoles y para los que la poseen como lengua materna, y eso no quita que se respeten las lenguas vernáculas... yo creo que hay que trabajar en esto...” (3.1.c).*

*1:195: “Si, en este proyecto de la realidad de Castilla la Mancha y hoy precisamente les explicaba la metodología en base al proyecto, trabajando con situaciones reales de interés para los estudiantes” (3.1.c).*



Las referencias muestran como estos profesores otorgan importancia e implementan la formación en el conocimiento de la identidad cultural española.

Por otra parte al preguntarles ¿Desarrolla en sus clases contenidos relacionados con la realidad intercultural en las escuelas Infantiles?

El 45% dice que si, expresándose como sigue:

1:205: *“Si, en Literatura infantil, se planteaban una serie de situaciones prácticas que no tenían una única solución en concreto, por lo que se formulaban situaciones complejas que los alumnos podían proponer diversas soluciones. Y le planteábamos también situaciones de idiomas distintos en los niños...” (3.2.b).*

1:207: *“Si, inclusive les envío una asignación en la cual ellos tienen que programar una semana intercultural en una escuela infantil deben idear las actividades a realizar” (3.2.b) [Prácticas].*

1:210: *“Si de alguna maneras en Desarrollo del Lenguaje les explica que es una realidad de las escuelas infantiles y primaria, que hay muchos niños extranjeros y surge preguntas y se comenta, pero a grandes rasgos. Se les habla de la influencia del lenguaje en la integración del niño en la escuela y la asimilación del idioma” (3.2.b).*

Mediante las diferentes expresiones se aprecia que las actividades realizadas con los estudiantes son prácticas, y algunos de ellos, refiere que se desarrollan de forma general, sin embargo en ningún caso se hace mención de aspectos teóricos.

Un 35% manifiesta que no desarrolla, contenidos de formación relacionada a la realidad multicultural de las escuelas infantiles, (Psicología del Desarrollo y Lengua Extranjera y su Didáctica)

El 20% restante, dicen que desarrollan poca formación, referido a este tema ejemplificándose algunas de las respuestas emitidas:

*1:219: “Desde mi asignatura (Psicología del desarrollo) no tienen objetos” (3.2.a); En realidad no lo hago en infantil porque en realidad todo el mundo dice que en infantil no pasa nada” (habilidades motrices y salud) (3.2.a).*

*1:199: “No. Solo que ahora nuestros alumnos están asistiendo a prácticas desde el primer curso y cuando ellos vuelven de sus prácticas, sí que compartimos como ha sido su experiencia y sus observaciones, entonces surgen estas cuestiones y se sorprenden muchísimo que los niños inmigrantes que aprenden con gran velocidad el castellano, incluso el inglés”(3.2.c).*

*1:208: “Poco, porque eso hay que verlo sobre las aulas, si que se desarrolla más en el práctico, cuando ellos trabajan en el práctico y ves el perfil de las clases con las que trabajan, entonces sí que ya uno hace referencia y les dice,*

*bueno, aprovecha esto, así o de tal manera, pero en las clases generales no”*  
(3.2.c).

Estas expresiones pudieran indicar poco conocimiento por parte de estos profesores en cuanto a los planteamientos que tienen el paradigma de la formación por competencia, en relación a la transversalidad, la trasndisciplinariedad, así como también a la contextualización de los aprendizajes en el ámbito de la interculturalidad. Siendo estas posturas poco favorables para la formación de la competencia intercultural en los futuros maestros.

En este sentido, resulta contradictorio estas respuestas, con los aportados en la primera dimensión, donde el 60% de los profesores expresaban que si consideraban la trasnversalidad de la competencia intercultural en las asignaturas que imparten.

En cuanto a la comunicación intercultural se les preguntó ¿Desarrolla en su labor docente estrategias que promuevan la competencia comunicativa entre personas de otras culturas? El 85% de los profesores contestó que sí, representando algunas de las respuestas:

*1:240: “Si y le saco provecho a dos alumnos en clase que son de otros países, aprovecho lo del bilingüismo y siempre intento solicitarles que pongan ejemplo de sus vivencias de sus países. Aprovecho que los compañeros conozcan aspectos positivos de estas culturas,” (3.4.a) [Ingles].*

*1:238: “Sin duda, es la base de esta asignatura, aunque específicamente en francés; 1:243: “Si, es algo donde hago énfasis, les ejemplifico en que las formas de comunicarnos puede ser universal, pero que si hay muchos matices en palabras que varían de un país a otro, incluso entre nuestras regiones, por lo que les hago saber que la comunicación en el salón de clases es fundamental” (3.4.a) [Francés].*

*1:246: “Sí, eso sí, en el sentido de poner en frente de actividades, donde se les pide a los alumnos que elijan música con la cual ellos se identifiquen y se plantean aquí diferencias y vez como surgen estilos musicales diferentes, lo que conlleva a hacer una fusión que es la forma de hibridación dos culturas”(3.4.a).*

Se denota en las diferentes respuestas que la mayoría de los profesores dan importancia a este tipo de formación y que desarrollan estrategias que promueven el desarrollo de la competencias comunicativa intercultural, en las asignaturas de Lenguas Extranjeras y Lengua y Literatura, y Música, sin embargo en ninguna expresiones se refieren a contenidos teóricos relacionados con la comunicación intercultural.

En el mismo orden de ideas cuando se les preguntó ¿Implementa en sus clases contenidos y/o estrategias que le permitan trabajar con los estudiantes la reflexión de sus procesos perceptivos hacia la interculturalidad, en el ámbito escolar? El 55% de los profesores responde que si desarrolla estrategias de reflexión, como se ejemplifica:

*1:215: “...reflexionamos en la clase y les planteamos tareas que relacionen con la realidad cultural” (3.3.a); 1:225: “Ellos eligen un colegio y analizan el entorno, el contexto y cada grupo lo presenta” (3.3.a); Si, en los foros... allí los estudiantes hablan de sus temas o debates de interés para ellos” (3.3.b); 1:232: Si nosotros tenemos algunos temas que hacen referencias genéricamente en lo que es interculturalidad; que se refieren a inmigración, a minorías sociales y étnicas que pueda haber en la sociedad española” (3.3.b).*

Las distintas respuestas de este grupo de profesores parecieran indicar que la formación de los procesos reflexivos hacia la interculturalidad es superficial, no se profundiza (Atención Educativa a las Necesidades de Aprendizaje, Gestión e Innovación Educativa, Lengua Española).

El otro 45% manifiestan entre poca y ninguna la formación en los procesos reflexivos, y dos de los profesores, expresan que solo lo hace cuando surge de manera ocasionalmente algún comentario de interculturalidad en clase, por lo que parece superficial tal formación.

#### **5.3.3.1.1. Conclusiones de la tercera dimensión: competencia cognitiva intercultural**

De acuerdo al análisis de los datos de esta dimensión, el conjunto de respuestas por parte de los profesores parecen indicar que la formación impartida para el desarrollo de la competencia intercultural en su dimensión cognitiva es deficiente:

Más de la mitad de los profesores entrevistados expresa que es poca la formación que imparte referida al desarrollo de los procesos cognitivos interculturales (conocimiento y práctica reflexiva de su identidad cultural, los procesos comunicativos interculturales, la realidad multicultural de las escuelas infantiles y ninguna formación en el conocimiento de otras culturas, valores, tradiciones).

Entre un 15% y un 30 % de los profesores expresan que promueven el desarrollo de la comunicación intercultural en sus asignaturas (Música, Lengua y Literatura, Francés, e Inglés) y hace referencia, o establece relación con los procesos comunicativos entre culturas. En asignaturas como Necesidades Educativas de Aprendizaje, Gestión e Innovación Educativa, Lengua Española, promueven la práctica reflexiva en las relaciones interculturales.

Llama la atención que algunos profesores muestran expresiones que pudieran sugerir poco conocimiento del paradigma de formación por competencia, específicamente en el ámbito intercultural, ya que expresan que este tipo de conocimientos formativos, son específicos de las áreas psicopedagógicas, que no imparten dichos conocimientos porque no les corresponde en sus asignaturas o por que no disponen de tiempo para incluirlos, lo que contradice el carácter transversal del paradigma de formación por competencia.

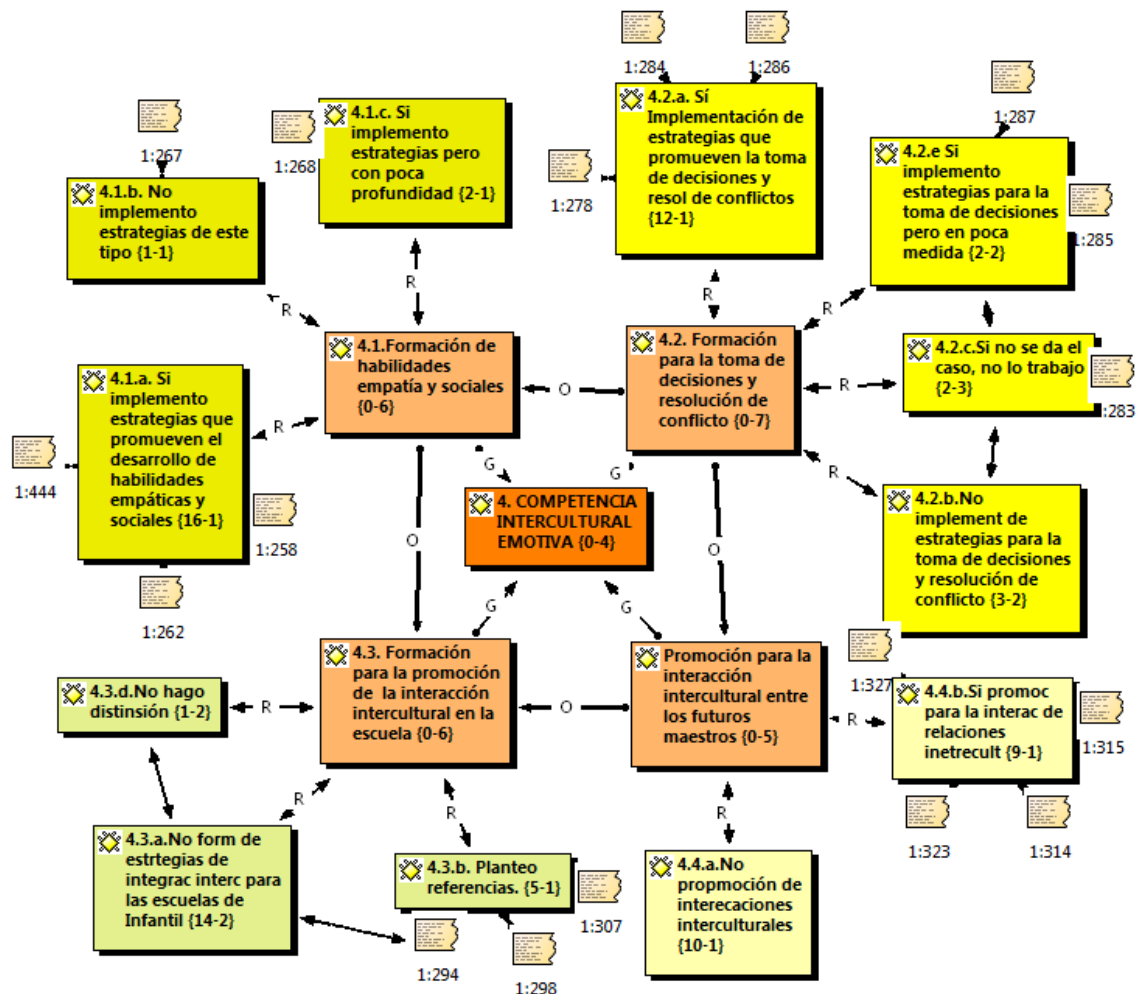
Estos datos son coincidentes con los obtenidos en el análisis de la dimensión cognitiva intercultural de los estudiantes, donde más de la mitad expresaron que no han

recibido formación en este tipo de conocimiento y el resto considera que ha sido poca o superficial dicha formación.

### 5.3.3.2. La competencia intercultural emotiva

En esta dimensión se pretende indagar las opiniones de los profesores en cuanto a la formación que imparten en el ámbito emotivo de la competencia intercultural, las cuales se representa en la figura 32 y se describen los resultados:

Figura 32. Formación de la competencia emotiva intercultural.



Al preguntarles ¿En la (s) asignatura (s) que imparte se contemplan estrategias que promuevan habilidades empáticas y sociales entre los estudiantes?

El 80% de los profesores responden que sí. Veamos un ejemplo de ello:

*1:262: “Si, para mí, es fundamental, ya que son habilidades que requiere mucho el futuro maestro, para luego ayudar al niño a desarrollarla” (4.1.b); 1:261: “No está planteado como un ítems que se pretenda evaluar, pero hago énfasis que participen en clase, que se respeten, que se escuchen que se admiten las diferencias de puntos de vista”; 1:444: “Hemos planteado con los estudiantes un trabajo para conocer cuál es su nivel de empatía y de las habilidades sociales”(4.1.b).*

Se observa así, que en la mayoría de este grupo de respuestas los profesores manifiestan la importancia de dichas capacidades.

En oposición el 20% de profesores, refieren que trabajan poco este tipo de estrategias *1:268: “Quizás no del todo profunda digamos, porque las asignaturas que van más orientadas a la trabajo en el aula son las de didácticas fundamentalmente y estas son las que tienen más opciones de generar ese cambio moral, actitudinal que cabría esperar” (4.1.c).*



En lo referente a la formación para la toma de decisiones y resolución de conflicto, al preguntarles ¿desarrollan estrategias para promover estas capacidades? El 60% responde afirmativamente, como sigue:

*1:278: “Si, si lo incorporo, porque esto es necesario, les planteo casos prácticos” (4.2.a); 1:281: “Si se trabaja en quipos, discusiones de grupos y claro que la tendencia entre ellos es de machacar al otro y hacer prevalecer su punto de vista, pero esto es algo que `poco a poco lo vamos construyendo a lo largo de su formación” (4.2.a).*

*1:286: “Planteo situaciones problemas que pueden surgir en clase y a partir de allí propongo diferentes enfoques. Que ellos busquen soluciones creativas” (4.2.a).*

Tales expresiones proyectan que los profesores plantean diversas estrategias que promueven el desarrollo de la competencia intercultural emotiva y que las mismas se adquieren a lo largo de la formación inicial.

Por el contrario el otro 40%, expresan que son pocas o ninguna las estrategias implementadas en sus asignaturas (Habilidades motrices, Didáctica de la Expresión Musical, y Didáctica de las Lenguas Extranjeras, Francés) que promuevan el desarrollo de habilidades intercultural emotiva, para la toma de decisiones y la resolución de

problemas en los futuros maestros. Algunas de estas respuestas quedan ejemplarizadas a continuación:

*1:287: “... creo que este ya es un campo que desde la sociología no se llega. Lo que sí que hacemos es analizar algunos contenidos como por ejemplo las problemáticas de la escuela. Más que la resolución de problemas es la comprensión de los mismo y en esta forma contribuir a manejar y resolver problemas” (4.2.e); 1:285: “Si, aunque en poca medida, por el tipo de asignatura, sin embargo les comento que en la escuela se encuentran situaciones reales más compleja de lo que ellos se pueden pensar, ’ por lo que es necesario que ellos desarrollen inventiva” (4.2.e); 1:283: “Si no se da el caso, no lo trabajo” (4.2.c).*

Se detectan diferentes posiciones planteadas por los profesores, sin embargo coinciden en reconocer la importancia de tales competencias en los futuros maestros.

Cuando se les preguntó ¿En las (s) asignatura (s) que imparte tienen en cuenta la formación de estrategias de integración intercultural entre los futuros maestros?

Un 55% de los profesores responden que no, y entre ellos algunos comentan que no se ajusta a tal situación su asignatura.

Por el contrario un 45% responde que sí, manifestando algunas opiniones como las que se presentan:

*1:315: “Aprovecho alguna circunstancia que surja, como por ejemplo con los estudiantes, específicamente tres que son de otros países como ya te hice mención y en realidad interactúan con eficiencia. Pero sólo eso, nada más, en realidad hacemos uso del internet, pero no con interlocutores reales” (4.4.b).*

*1:314: “Si se trabaja, sobre todo cuando se abordan temas del contexto y analizamos situaciones hipotéticas de los niños y sus contextos, así como el conocimiento y experiencia cultural de los niños y sus países de origen. Esto es cuestión de creérselo, hay que vivirla y depende mucho de cómo el profesorado lo trasmite a sus estudiantes” (4.4.b);*

*1:323: “Aquí hay un programa de cooperación con el Sahara, que incluye prácticas, aunque yo no estoy en ese programa, y yo creo que este es un programa que le facilita esta interacción, después entre ellos. También el Erasmus, es uno de los programas que más beneficios ha generado a los alumnos en este ámbito; ya que la movilidad de los alumnos les permite tener una mayor amplitud de miras hacia la diversidad cultural, formas de posibilidad de relacionarse con personas de diversas culturas, lo que desarrolla esta competencia” (4.4.b).*

Se destaca entre estas repuestas, que la Universidad plantea programas de intercambios que facilitan experiencias de orden intercultural, y del cual algunos profesores lo consideran importante, y motivan a los estudiantes a participar en las convocatorias. Otros refieren que promueven las bases para las interrelaciones, y

comentan que la realidad multicultural en la Universidad no es la misma que en las escuelas infantiles, ya que hay pocos estudiantes extranjeros en la Universidad, aunque cuando los hay aprovechan tal circunstancia para promover estos acercamientos interculturales.

En esta misma línea ante la pregunta ¿La (s) asignatura (s) que imparte tienen en cuenta la formación de estrategias de integración intercultural en las escuelas Infantiles?

El 75 % respondió que no, y el 25% restante, (de las asignaturas de Didáctica de la Expresión musical, Trastornos del Aprendizaje y Desarrollo, Psicología de la Educación y Didácticas de la Ciencias Sociales) expresan que les plantea algunas referencias:

1:294: *“Yo lo que les digo siempre es que intenten ver cómo está el contexto del niño y educar en función de la escuela y la casa, la relación entre el maestro y la familia” (4.3.b); 1:298: Les hago énfasis en que hay que tomar en cuenta las característica de los grupos, pero no específicamente estrategias” (4.3.b).*

Las respuestas dejan ver la deficiencia formativa en este aspecto importante que requieren los futuros maestros para desarrollar habilidades empáticas y sociales, para afrontar la realidad multicultural en las escuelas infantiles.

### **5.3.3.2.1. Conclusiones de la competencia intercultural emotiva**

Al analizar los datos, que conforman esta dimensión, se aprecia que la formación de la competencia emotiva intercultural muestra deficiencias.

El 60% de los profesores expresan que desarrollan estrategias que promueven el desarrollo de habilidades empáticas y sociales, como la toma de decisiones y la resolución de conflictos en los futuros maestros, y que estas se desarrollan a lo largo de toda la carrera profesional.

En contraposición el otro 40% manifiestan que son pocas o ninguna las estrategias implementadas, para promover estas habilidades.

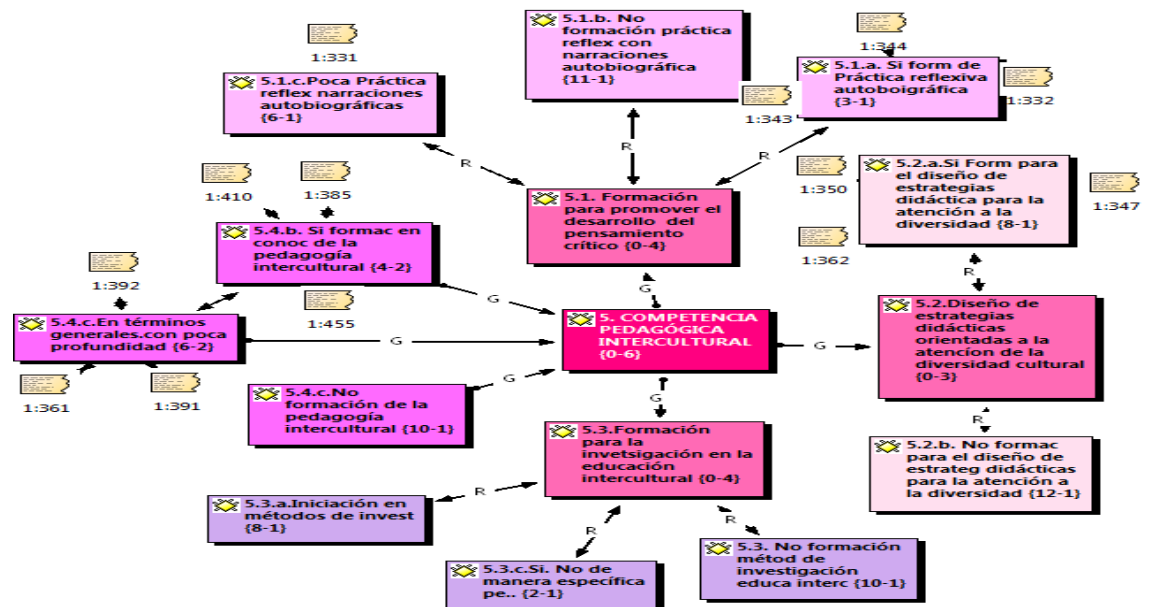
Así mismo se encontró que sólo un 25% de los profesores de las distintas asignaturas (Didáctica de la Expresión musical, Trastornos del Aprendizaje y Desarrollo, Psicología de la Educación y Didácticas de la Ciencias Sociales, y el Práctico), expresan que desarrolla la formación para el aprendizaje de estrategias de integración intercultural en las escuelas infantiles, contextualizando tales conocimiento con la realidad.

Otro hallazgo importante en esta dimensión, es que la Universidad promueve en cierta medida el intercambio formativo con otros países, a través de programas, no obstante el alcance a la población estudiantil es reducido.

### 5.3.3.3. Competencia pedagógica intercultural

El análisis de esta dimensión trata de conocer las opiniones del profesorado en cuanto a la formación de la competencia pedagógica intercultural, se representa los resultados en la figura 33 y se describen a continuación:

Figura 33. La formación de la competencia intercultural pedagógica



En referencia a la formación del pensamiento crítico y reflexivos, cuando se les pregunta ¿Realiza actividades de reflexión mediante narraciones autobiográficas de experiencias interculturales en los futuros maestros, durante sus clases?

El 15% indica que sí realiza estrategias de reflexiones autobiográficas, con los estudiantes, expresando que:

1:322: *“Siempre hacemos análisis de sus vivencias y lo comparamos con lo que ellos ven en las escuelas. Si pienso que es una práctica frecuente en esta asignatura (Trastornos del desarrollo y del Aprendizaje y Psicología de la Educación). No específicamente en el orden intercultural” (5.1.a); 1:344: “En Inglés sí que lo hago, es importante” (5.1.a).*

El 30% de los profesores dice que pocas veces realiza este tipo de estrategias:

*1:343: “Si, cuando se da en el práctico sí que se les pide que reflexiones y lo reflejen es sus memorias” (5.1.a); 1:331: “Algunas veces pero les cuesta muchísimo hablar de sí mismo.”(5.1.C).*

Se evidencia en estas expresiones, la formación para la práctica reflexiva en la asignatura de Psicología del aprendizaje, Psicología de la educación, Inglés y en el Practicum. Sin embargo no en el orden intercultural.

El otro 55% expresa que no realiza este tipo de práctica formativa.

En la misma línea, cuando se les pregunta ¿promueve la formación hacia el diseño de estrategias didácticas orientadas a la atención de la diversidad cultural?

El 60% de los profesores manifiesta que no realiza ninguna estrategia de formación para la atención a la diversidad.

El 40% restante dice que sí, como se ejemplifican algunas de las respuestas:

*1:347: “Mucho esto es la base, dado la importancia de mi área, (Conocimiento del medio), ya que implica todos estos ámbitos y la intercultural es una de ella...” (5.2.a).*

*1:350: “Sí, porque dentro de una actividad que hacemos es la programación y el tratamiento hacia la diversidad” [Gestión e Innovación Educativa] (5.2.a);*  
*“Sí. Les planteo analizar diferentes contenidos desde distintas perspectivas. Por ejemplo los juegos no ver solamente el enfoque procedimental predominante, sino incorporar las visiones de otras culturas...” [Habilidades motrices](5.2.a).*

*; 1:362: “Sí, La idea fundamental es que el alumno tenga un panorama bastante completo de la realidad escolar” (5.2.a) [Gestión e Innovación Educativa]*

Se observa la importancia que otorgan los profesores a la enseñanza de conocimientos, y cabe mencionar que quienes señalan este grupo de respuestas son de distintas áreas como; Conocimiento del medio, Didáctica de la expresión Musical, Habilidades motrices, Literatura, además de Dificultades del aprendizaje, Sociología e Innovación educativa. Sin embargo, otros profesores de las mismas áreas respondieron negativamente ante esta cuestión.

Ante la pregunta ¿Promueve la formación en metodología de investigación para abordar situaciones conflictivas en entornos educativos interculturales?



El 60 % de los profesores responde que no, como lo muestran algunas referencias:

*1:371: “No. No da tiempo, hacen trabajos que requieren la búsqueda de información, pero es lo que es, no hay tiempo, además lo que estamos viendo es de gente real, no es de libros” (5.3.a); “Intento que trabajen con investigación acción, no de manera específica en interculturalidad” (5:4.c); 1:370; “No. Específicamente, quizás hay una introducción a ello pero de manera general al aprendizaje” (5.4.c)*

Se puede detectar mediante las expresiones que algunos profesores imparten conocimientos de metodología de investigación, sin embargo no de manera específica en la educación intercultural, y otros refieren que no desarrolla formación en métodos de investigación.

El otro 40% de los profesores considera que con la formación que imparte aporta bases para iniciarlos en este conocimiento.

Así mismo cuando se les preguntó en términos generales ¿Considera que en su labor como docente, aborda aspectos orientados a la formación de la pedagogía intercultural?

El 55% de los profesores respondió que no imparte formación de pedagogía intercultural.

Otro 25% de los profesores dice que si imparte esta formación, pero en términos generales, como se muestra:

1:392: *“De alguna manera sí” (5.4.c); 1:361: “Si. Quizás de forma profunda no, sino de manera general” (5.4.c); 1:391: “No específicamente, sí, en algunas ocasiones de manera transversal” (5.4.c).*

Se detecta imprecisión en las respuestas, además que no se profundiza en el conocimiento, y se trabajan de forma ocasional. Lo que sugiere que no hay una sistematización en la formación de este ámbito importante, para el desarrollo de la competencia intercultural, en los futuros maestros.

Sólo un 20% refiere que si aborda en sus asignaturas, conocimientos orientados a la formación de la pedagogía intercultural:

1:140: *“Yo creo que sí. Los estudiantes dicen que no, aunque en el último año, ellos descubren que saben mucho más que lo que piensan, pero en sí ellos, en la clase requieren mucho más”;* 1:347: *“Si, indiscutiblemente; dado la importancia de mi área, que es conocimiento del medio, la intercultural es parte de lo que se debe abordar” (5.4.b).*

1:455: *“No como objetivo, sino como referencia, experiencias propias, casos que surgen comentarios entre los estudiantes, casos prácticos, los problemas que pueden dar algunos para solucionarlos” (5.4.b).*

Aunque las respuestas de estos profesores fueron afirmativas, pareciera que la formación que desarrollan es igualmente superficial, incluso uno de ellos sugiere que los estudiantes necesitan más conocimiento en este ámbito.

#### **5.3.3.3.1. Conclusiones de la competencia pedagógica intercultural**

Después de analizar cada una de las respuestas que conforman el componente pedagógico de la competencia intercultural, se encontró que más del 50% de los profesores entrevistados desarrollan escasos contenidos, y estrategias que promuevan la formación en el conocimiento de la pedagogía intercultural, la práctica reflexiva de las relaciones interculturales, mediante narraciones autobiográficas, en el diseño de estrategias de atención a la diversidad cultural, ni en métodos de investigación para abordar la problemática en las escuelas multiculturales.

La mayoría del grupo de profesores que manifiesta que si desarrollan tal formación, dicen que es de manera general, a excepción de la signatura de Innovación Educativa, en la que manifiestan que si profundiza. Por consiguiente, la situación pareciera reflejar que la formación en el ámbito pedagógico de la competencia intercultural es deficiente, siendo estos datos coincidentes con las percepciones que muestran los estudiantes de la formación que reciben en la competencia pedagógica intercultural.

Cabe mencionar que de acuerdo a lo reflejado por los profesores, las asignaturas que imparten esta formación corresponden a Didáctica de la expresión Musical,

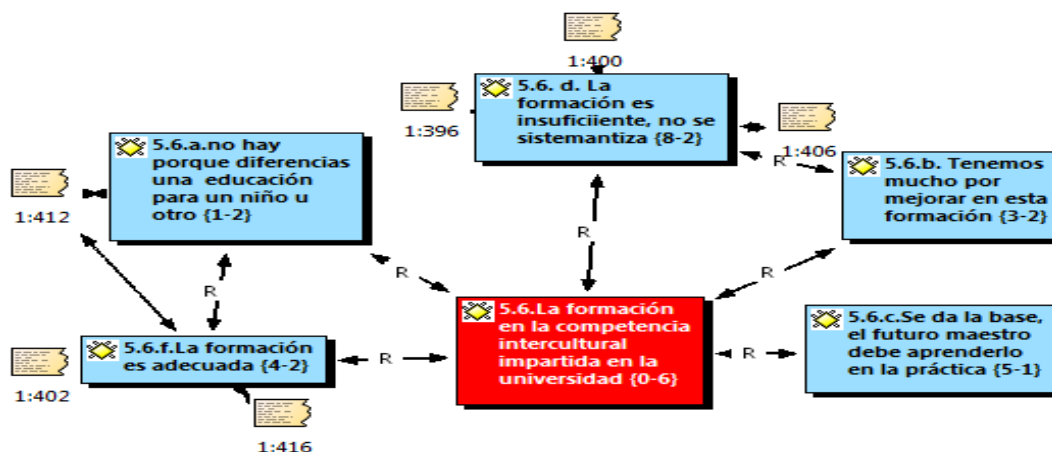
Habilidades motrices y salud en Educación Infantil, Literatura, asignaturas de Pedagogía, Sociología, Psicología, sin embargo otros profesores de las mismas áreas respondieron negativamente ante esta cuestión.

Tales resultados coinciden con las respuestas dadas por los estudiantes en el análisis la dimensión cognitiva intercultural, en las que consideran que son pocas las asignaturas que se ocupan de la formación del conocimiento en educación intercultural e indican las mismas asignaturas mencionadas por los profesores.

Por otra parte, con el propósito de obtener una visión más integral de la opinión que tienen los profesores en cuanto a la formación en la competencia intercultural de los futuros maestros, se incluyeron los datos de estas últimas preguntas de la entrevista:

¿Considera que la formación impartida en la U.C.L.M. prepara eficientemente para el trabajo en contextos educativos interculturales?. ¿Por qué?

Figura 34. Opinión de los profesores de la formación de la competencia intercultural en la U.C.L.M.



La figura 34 muestra que el 55 % de los profesores respondió que la formación impartida es insuficiente, como se describe en algunas de las respuestas:

1:396: “... es insuficiente, la realidad interculturalidad no debe ser tratada solo desde ciertos folklores, plantea situaciones complejos en la realidad, de contenidos religiosos, familiares. El trato que se hace es puntual no se sistematiza, debería estar establecido estos aspectos en el currículo de una forma troncal en las asignaturas” (5.6.d).

1:400; “Eficientemente quizás no. Por ejemplo las didácticas específicas tienen una responsabilidad en esto, la Sociología, la Pedagogía, pero ¡vamos! no sé que hacen mis compañeros en esto, no te lo puedo decir. Con relación a lo que dicen los planes de estudios, probablemente las competencias a nivel intercultural que tienen que alcanzar los maestros en los planes de estudio probablemente no estén marcadas, en la distribución de los contenidos, en esas

*materias que te cité, quizás haya un mayor eco, porque ¡vamos! yo conozco es mi materia” (5.6.d).*

*1:406: “Yo pienso que si todos los profesores asumimos el trabajo de las competencias como tiene que ser, pudiera ser posible esto, pero como te digo depende de cada uno de nosotros, además creo que cada vez será mejor” (5.6.d)*

Aunque este grupo considera deficiente la formación en la competencia intercultural en los futuros maestros, aportan diferentes argumentos; nuevamente unos profesores manifiestan que este ámbito de formación corresponde a asignaturas específica de Sociología, o Pedagogía.

Así mismo aparecen expresiones que denotan el desconocimiento de la estructura de las asignaturas de los planes de estudio, expresan que sólo conocen las asignaturas que imparten. Y entre los profesores que imparten una misma asignaturas incluso en la misma Facultad, poseen diferentes criterios ante la formación de la competencia intercultural. Inclusive algunos expresan abiertamente que dicha formación tiene que mejorar.

Es de hacer notar que cada una de estas apreciaciones, se han hecho visible en reiteradas referencias a lo largo del análisis de las entrevistas en las diferentes dimensiones.

Otro grupo formado por el 25 % de los profesores considera que la Universidad ofrece las bases de esta formación, pero que el futuro maestro debe aprenderlo en la práctica:

*1:397: “Yo creo que da la base, después creo que depende de la práctica educativa, de la experiencia” (5.6.c); 1:408: “Creo que constituye una base, quizás tenemos debilidades. También depende de cada estudiante” (5.6.c); “Yo creo que sí, aunque se mejora con la práctica” (5.6.c).*

En este sentido los profesores consideran, que además de la formación recibida en la Universidad, la experiencia en la escuela, es lo que complementa esta formación en los futuros docentes, y un profesor comenta que hay debilidades en la formación, pero que este también depende de cada estudiante.

El otro 20 % restante, refiere que la formación es adecuada, expresando los siguientes argumentos:

*1:402: “Yo creo que sí, porque los contextos en los que se encuentran los alumnos son poco diversos aquí en la provincia, (Cuenca) creo que sí salen bien preparados, pero si la población fuera más diversa si hubiera déficits en este sentido” (5.6.f). “Yo pienso que globalizando toda la formación que tienen, más los prácticos y los alumnos que han ido a los Erasmus, yo creo que si salen suficientemente preparados” (5.6.f).*

*1:416: “Yo creo que sí, aunque no lo ideal” (5.6.f); 1:412: “Particularmente creo que no hay porque diferencias una educación para un niño u otro, que más me da que el niño sea rumano, o chino, lo que debe interesar es el niño y su aprendizaje, que necesita, que demanda y esto ya lo tienen que descubrir cada maestro en su práctica habitual” (5.6.f).*

Llama la atención la opinión de unos de los profesores que se reduce sólo a la provincia de Cuenca, perdiendo de vista la realidad multicultural de la sociedad española y movilidad, y la formación profesional pretendida para la movilidad en el espacio común europeo. La tercera referencia es poco clara, y en la última pareciera entenderse que para este profesor el contexto familiar y cultural del niño, no cuenta, además que expresar, que el aprendizaje del profesorado ante esta realidad deba ser por descubrimiento.

En este sentido pareciera que la posición de estos profesores ante la formación en la pedagogía intercultural carece de fundamentos, siendo esta postura desfavorable para la formación de los futuros docentes, o que poseen poco conocimiento en cuanto al paradigma de formación basado en competencia, específicamente en lo que respecta la formación en la competencia intercultural.



#### **5.3.4. Síntesis de la tercera dimensión: la competencia intercultural en sus ámbitos cognitivo, emotivo y pedagógico**

Dado la integralidad de los componentes de la competencia intercultural, se agruparon los resultados obtenidos de la formación de cada una de las dimensiones que la conforman y se analizaron las respuestas de las opiniones que emiten los profesores, de cómo construye la competencia intercultural el futuro maestro de Educación Infantil en su formación inicial.

Al integrar el análisis de los datos emitida por los profesores en cuanto a la formación y desarrollo de las dimensiones cognitiva, emotiva y pedagógica intercultural de los futuros docentes, en este estudio, parece indicar que la formación de la competencia intercultural es deficiente.

Más del 50% de los profesores expresan que es poca o ninguna la formación en el conocimiento de las características culturales y procesos comunicativos propias, y entre culturas, así como de la práctica reflexiva de tales conocimientos.

Igualmente expresaron que desarrollan escasos contenidos, y estrategias que promuevan la formación en el conocimiento de la pedagogía intercultural, el diseño de estrategias de atención a la diversidad cultural, y la promoción para desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo ante los procesos interculturales, y métodos de investigación para abordar la problemática intercultural en las escuelas infantiles,

Así mismo entre el 35% y 50% refieren que no implementan estrategias de formación que promuevan el desarrollo de habilidades empáticas y sociales.

De manera significativa se detectó que el 75% no promueve la formación de los futuros docentes para el diseño de estrategias de integración intercultural para las escuelas Infantiles.

Ante estas respuestas, se observó que los argumentos fueron variados, incluso entre los profesores de las mismas áreas o departamentos, encontrándose que referían que este tipo de formación corresponde a áreas específicas como Sociología, Pedagogía o Psicología, que no disponían de poco tiempo, que las asignaturas que impartían tenían mucho contenido, o que no había cabida para esta formación, ya que estos contenidos no correspondía a las asignaturas que imparten.

Sin embargo manifestaban la importancia de tal formación, en los estudiantes, incluso algunos profesores plantearon que las competencias en el orden intercultural se desarrollan con la experiencia en las clases de Infantil, en la medida que los estudiantes descubrían nuevas situaciones.

En tal sentido, estas posturas resultan poco favorables para garantizar una formación adecuada en la competencia intercultural en los futuros maestros.

En contraposición a estas opiniones, entre un 30 y 40% de los profesores manifestaron que imparten formación que promueve el desarrollo de la competencia

intercultural, mostrándose motivados por ello, aunque algunos profesores de las áreas de Música, Habilidades motrices, Lengua y Literatura, expresan que los conocimientos que imparten, relacionados a la educación interculturales se dan de manera general, con poca profundidad, a diferencia de otros profesores de las áreas de Pedagogía, Sociología, Psicología, quienes refieren que estos conocimientos forman parte de las asignaturas, y específicamente los profesores de pedagogía manifiestan que desarrollan contenidos específicos para la atención a la diversidad.

Cabe mencionar que la mayoría de los profesores expresaron gran interés y motivación ante el intercambio establecido en la entrevistas, y algunos manifestaron que algunas preguntas les hacía reflexionar, e incluso surgían preguntas por parte de ellos, estableciéndose una oportunidad más de aprendizaje colaborativo entre entrevistado y entrevistador.

### **5.3.5. Conclusiones generales del análisis de las entrevistas a los profesores**

En definitiva que las respuestas emitidas por los profesores entrevistados, en las diferentes dimensiones de la investigación revelan que la formación impartida en la competencia intercultural de los futuros maestros no está acorde con la realidad multicultural educativa de las escuelas infantiles.

Más del 50% consideran que los planes de estudio de ambas titulaciones muestra debilidades ante el planteamiento de la formación en la competencia intercultural, ya que no está explícita la competencia que el futuro maestro ha de

alcanzar durante su formación profesional inicial, y hay poca claridad de esta competencia dentro de las asignaturas que imparten. Es de hacer notar que la mayoría de los profesores responde haciendo referencia a su asignatura y no desde los planes de estudio.

El 30% expresan abiertamente que desconocen la estructura del plan de estudio, manifestando que solo conocen las materias que imparten.

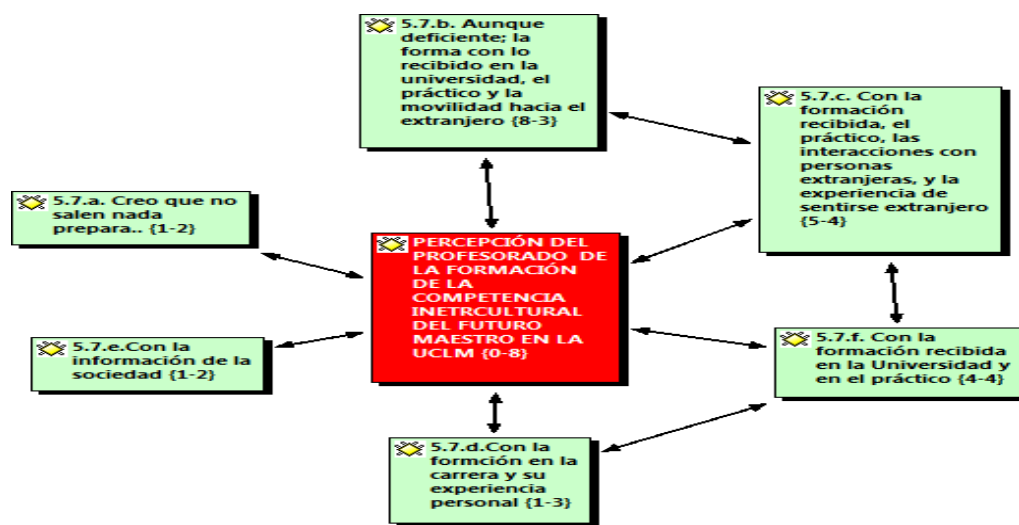
El 70% de los profesores cree que los futuros maestros poseen prejuicios negativos hacia las personas extranjeras, y ponen de manifiesto actitudes de asimilación cultural a través de sus comentarios puestos en evidencia en las clases, cuando expresan sus opiniones ante cualquier tema que surge en relación a la interculturalidad.

Sin embargo sólo la mitad del profesorado refiere que trabaja contenidos relacionados con las percepciones y actitudes hacia la interculturalidad, y de manera contradictoria la mayoría manifiesta expectativas positivas en cuanto al cambio favorable de actitud hacia la interculturalidad que logren los estudiantes al finalizar su formación inicial profesional en la Universidad.

Igualmente de acuerdo a las expresiones emitidas por más del 50% de los profesores, se observó deficiencia en la formación impartida para el desarrollo de la competencia intercultural de los futuros ,maestros, así como poca profundidad y sistematización en este conocimientos en los ámbitos cognitivos, emotivos y

pedagógicos. Incluso los mismos profesores valoran como deficiente la formación que reciben los futuros maestros, como así lo muestra la figura 35.

Figura 35. Percepción del profesorado de cómo desarrolla la competencia intercultural los futuros Maestros de Educación Infantil



Se deja ver claramente que la mayoría de los profesores consideran que además de la formación recibida por parte de la Universidad los estudiantes construyen dicha competencia, con el práctico en las escuelas infantiles y la movilidad al extranjero, además de las experiencias personales en las interacciones con las personas extranjeras y la información que recibe de la sociedad. Sólo un profesor expresó que los estudiantes no salen nada preparados.

Al comparar estos resultados con las percepciones de los estudiantes en cuanto a cómo desarrollan su competencia intercultural, encontramos cierta similitud en ambas opiniones, ya consideran deficiente la formación en la competencia intercultural que

imparte la Universidad y otorgan importancia al práctico, así como a las experiencias personales con personas de otras culturas.

Por otra parte se aprecian dos posturas distintas por parte del profesorado ante el paradigma de formación en competencia; por un lado un grupo que expresa que se dispone y participa promoviendo la formación en este ámbito y el otro que expresa una postura más pasiva, que aunque manifiesta que la formación para el desarrollo de esta competencia es importante para el futuro maestro, considera que no le corresponde desarrollar tales contenidos en su asignatura, dejando evidencia que no consideran el carácter transversal de la competencia en las asignaturas que imparten.

#### **5.4. ANÁLISIS DE CONTENIDO DE LOS PLANES DE ESTUDIO DEL TÍTULO DE DIPLOMADO EN EDUCACIÓN INFANTIL Y TÍTULO DE GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL DESDE LA PERSPECTIVA DE LA INTERCULTURALIDAD**

En este apartado se propone dar respuesta tanto a la pregunta de investigación, como al tercer objetivo del estudio, referido a los planes de estudio y su contribución en la formación inicial del Maestro de Educación Infantil, en relación a la competencia intercultural, y su contrastes y relación, con al primer objetivo referido a la percepción que poseen los estudiantes de la formación impartida por la Universidad, y las opiniones que poseen algunos profesores que aportan tal formación en las distintas Facultades.

Para iniciar el análisis de contenido se procedió a la lectura previa del plan de estudio de Diplomado en Educación Infantil (Ministerio de Educación y Ciencias, BOE 1999), la Guía académica del plan de estudios vigente (2010-2011) y el Plan de Estudio de titulación de Graduado en Maestro en Educación Infantil (Ministerio de Educación y Ciencias , BOE- 2010), correspondientes a la Universidad Castilla La Mancha, en sus distintas Facultades; Albacete, Ciudad Real, Cuenca y Toledo, y la memoria base de la titulación de Grado (2009) de Maestro en Educación Infantil de la UCLM, explorando los aspectos formativos que contemplan, en referencia a la competencia intercultural, para comparar sus resultados, con respecto a la percepción de la formación recibida por parte de los estudiantes, futuros maestros de esta especialidad y la opinión de los profesores.

Posteriormente se insertó en el Software del ATLAS-ti 6.0, y se constituyó como unidad hermenéutica, se procedió al análisis de contenido en cada uno de los planes, explorando los objetivos, las competencias y la estructura de las asignaturas, en relación a la formación de la competencia intercultural, se seleccionaron los códigos y se categorizaron, de acuerdo a las dimensiones del estudio, se representaron los resultados y se describieron.

#### **5.4.1 ANÁLISIS DE CONTENIDO DEL PLAN DE ESTUDIO DEL TÍTULO DE DIPLOMADO ESPECIALIDAD EN EDUCACIÓN INFANTIL**

El plan de estudios de la titulación de Diplomado especialidad en Educación Infantil, actualmente se encuentra en proceso de extinción, dado la reestructuración actual del Espacio Europeo para la Educación Superior, de acuerdo al Plan Bolonia. Sin embargo se hace una descripción general del mismo, ya que al momento de la investigación, se encuentra en curso la última promoción de Diplomatura en Educación Infantil, y es de igual interés para nuestra investigación conocer la formación recibida en la competencia intercultural de estos futuros maestros, que requieren dar respuestas a la diversidad cultural en las escuelas infantiles.

El plan está estructurado por tres cursos, conformado a su vez por 27 asignaturas troncales con 126,5 créditos, 9 asignaturas obligatorias, con 37,5 créditos; 3 asignaturas optativas con 21 créditos y otras 3 asignaturas de libre configuración,



distribuido a lo largo de tres curso de estudios, con un total de 206 créditos, como se detalla en la tabla 34 y 35.

Ciclo	Curso	Troncales (T)	Obligatorias (B)	Optativas (O)	Libre Elección (L)
<b>1</b>	1	49,5		10,5	6
	2	36	21	6	9
	3	41	16,5	4,5	6
<b>Total</b>		126,5	37,5	21	21

Fuente: Universidad Castilla La Mancha, 2011

ASIGNATURAS TRONCALES Y OBLIGATORIAS PRIMER CURSO	Créditos	Semestre	Curso	Tipo
45001-Didáctica General	9	ANUAL	1	TR
45002-Psicología de la Educación	4,5	1	1	TR
45003-Lengua Española y su Didáctica I	6	1	1	TR
45006-Sociología de la Educación	4,5	1	1	TR
45007-Psicología del Desarrollo en Edad Escolar	4,5	2	1	TR
45008-Desarrollo de la Expresión Musical y su Didáctica.	6	2	1	TR
45009-Organización del Centro Escolar	4,5	2	1	TR
45066-Conocimiento del Medio Social, Cultural y su Didáctica.	4,5	1	1	TR
45426-Desarrollo del Pensamiento Matemático y su Didáctica.	6	1	1	TR
45026-Doctrina Católica y su Pedagogía I	6	2	1	OP
45028-Historia de la Ciencia	4,5	2	1	OP
45034-Evaluación de la Práctica Docente	4,5	2	1	OP
*45801-Mét. De Investigación. y Diagnóstico en Psicopedagogía	6	1	1	OP
*45802-Procesos Psicológicos Básicos	6	2	1	OP
*45803-Psicología de la Personalidad	6	2	1	OP
*45804-Psicología Social	6	2	1	OP
45010- Bases Psicológicas de la Educación Especial	4,5	1	2	TR
45011-Teorías e Instituciones Contemporáneas de Educ.	4,5	1	2	TR
45012- Lengua española y su Didáctica II	6	1	2	TR
45013- Conocimiento del Medio Natural y su didáctica	4,5	1	2	TR
45014- Desarrollo Psicomotor	6	1	2	TR
45015- Didáctica de las matemáticas en Educación Infantil	6	1	2	OB
45016- Bases Pedagógicas de la Educación Especial	4,5	2	2	TR
45017- Desarrollo de la Expresión Plástica y su Didáctica	6	2	2	TR
45018- Didáctica de la Expresión Musical	6	2	2	OB
45010- Bases Psicológicas de la Educación Especial	4,5	1	2	TR
45011-Teorías e Instituciones Contemporáneas de Educ.	4,5	1	2	TR

**A COMPETENCIA INTERCULTURAL EN LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL EN LA UNIVERSIDAD DE CASTILLA LA MANCHA**

Marco Empírico

Análisis de los planes de estudio

<b>Cont. Tabla 35. Plan de estudios Diplomado en la Especialidad de Educación Infantil</b>				
45012- Lengua española y su Didáctica II	6	1	2	TR
45013- Conocimiento del Medio Natural y su didáctica	4,5	1	2	TR
45014- Desarrollo Psicomotor	6	1	2	TR
45015- Didáctica de las matemáticas en Educación Infantil	6	1	2	OB
45016- Bases Pedagógicas de la Educación Especial	4,5	2	2	TR
45017- Desarrollo de la Expresión Plástica y su Didáctica	6	2	2	TR
45018- Didáctica de la Expresión Musical	6	2	2	OB
45019- Ciencias de la Naturaleza y su Didáctica	4,5	2	2	OB
45020- Ciencias del Medio Social, Cultural y su Didáctica	4,5	2	2	OB
45029- Doctrina Católica y su Pedagogía II	6	1	2	OP
45030- Botánica Aplicada y Ecología	4,5	2	2	OP
45031- Historia de la Educación Infantil	4,5	2	2	OP
45032- Historia de la Educación en España	4,5	2	2	OP
45033- Psicología de la Educación II	6	2	2	OP
<b>ASIGNATURAS ESPECÍFICAS DE LIBRE ELECCIÓN</b>	<b>Créditos</b>	<b>Semestre</b>		
86122-Geografía del Turismo en España	4,5	1		
86167- La enseñanza/aprendizaje de la historia a través de las NNTT	6	1		
86192- Unidades Didácticas en Lenguas Extranjeras (Sin Docencia)	6	1		
<b>ASIGNATURAS TRONCALES Y OBLIGATORIAS TERCER CURSO</b>	<b>Créditos</b>	<b>Semestre</b>	<b>Curso</b>	<b>Tipo</b>
45021-Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación	4,5	1	3	TR
45022-Literatura Infantil	4,5	1	3	TR
45023-Didáctica de la Expresión Plástica	6	1	3	OB
45024-Animación a la Lectura y Comentarios de Textos	4,5	1	3	OB
45025-Educación Física y su Didáctica	6	1	3	OB
45100-Prácticas	32	2	3	TR
<b>ASIGNATURAS OPTATIVAS (Se recomienda 1)</b>	<b>Créditos</b>	<b>Semestre</b>	<b>Curso</b>	<b>Tipo</b>
45035-Doctrina Católica y su Pedagogía III	6	1	3	OP
45036-Formación Vocal y Auditiva	4,5	1	3	OP
45037-Psicología del Desarrollo Cognitivo Infantil	6	1	3	OP

Fuente: BOE (1999)

Cada uno de las asignaturas serán analizado desde la perspectiva de la competencia intercultural, en sus diferentes componentes; cognitivo, emotivo y pedagógico, a partir de sus objetivos, competencias, contenidos y estrategias didácticas.

### 5.4.1.1. Objetivos que reflejan la orientación general del título

Al iniciar el análisis de contenido, en la revisión de los objetivos se detecta en su enunciado, aspectos inherentes a la competencia intercultural que el futuro maestro ha de alcanzar al finalizar su carrera profesional, como se muestra en la figura 36 y en la tabla 36.

Figura 36. Objetivo de la titulación y la relación con la competencia intercultural

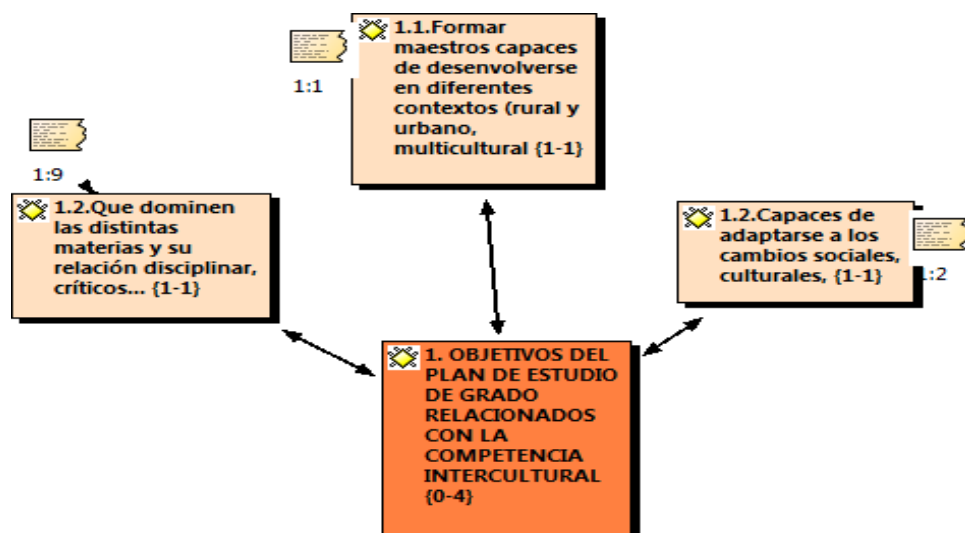


Tabla 36. Descripción del análisis de contenido: El objetivo general del plan de estudios y la formación en la competencia intercultural

Al iniciar el análisis de contenido, en la revisión del **objetivo** se detecta en su enunciado, relación con la competencia intercultural que el futuro maestro ha de alcanzar al finalizar su carrera profesional, como lo muestra la figura 36 :

1:1: *El objetivo fundamental del título es formar maestros en Educación Infantil capaces de desenvolverse en diferentes contextos (1.1)... multicultural y monocultural, regional, nacional e internacional (1.3);... 1:2: capaces de adaptarse a los cambios sociales, culturales... (1.2); 1:3: que dominen las distintas materias y su relación interdisciplinar; críticos; con iniciativa; capaces de reflexionar sobre su práctica... (1.3).*

Cont. Tabla 36. Descripción del análisis de contenido: El objetivo general del plan de estudios y la formación en la competencia intercultural

**Síntesis**

Los datos de este análisis indican que la formación para la competencia intercultural, se constituye en un factor fundamental, en la definición del objetivo del plan de estudio.

**5.4.1.2. Análisis de las asignaturas**

El análisis de las asignaturas que conforman el plan de estudio se realizó siguiendo su estructura; en primer lugar se revisaron las competencias básicas que la asignatura contribuye a alcanzar, seguidamente los objetivos y los contenidos, indagando aquellos aspectos de formación en la competencia intercultural, se representa gráficamente en la figura 37, y se describe a continuación.

Figura 37: Análisis de contenido. Didáctica General

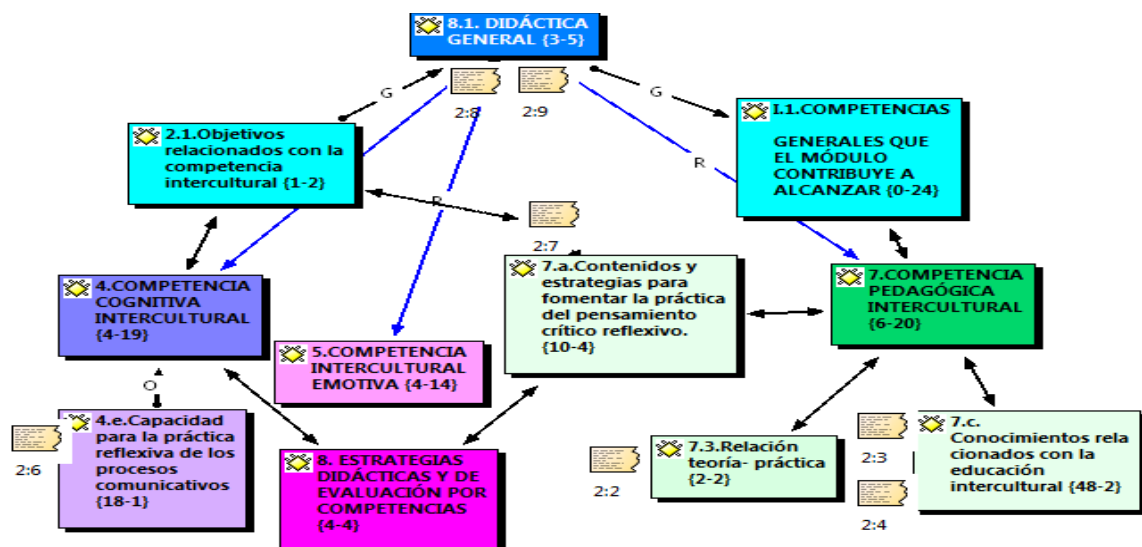


Tabla 37. Descripción del análisis de contenido. Didáctica General

La asignatura Didáctica General, se imparte en el 1<sup>er</sup> curso de formación. Y entre **las competencias básicas**, no se evidencia definida explícitamente la competencia intercultural, sin embargo se encuentra varios aspectos relacionados con la dimensión pedagógica intercultural, así como otros que aportan bases para su desarrollo; 2:2: “*capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica*”(7.3); 2:3: “*habilidades de investigación*” (7.c).

Entre los **objetivos** se detecta, uno específico en la dimensión cognitiva intercultural, y otro relacionado; 2:6; “*Formar profesionales reflexivos y críticos que puedan dar respuesta a la diversidad de las culturas, situaciones personales y sociales, etc., que se presentan en la escuela*” (4.e); 2:7 “*Crear un pensamiento crítico propio y fundamentado sobre los problemas didácticos*” (7.a).

En los **contenidos**, se plantea conocimientos específicos para la educación intercultural; 2:8: “*Acepciones de la cultura y movimientos culturales. Su proyección en el currículo*” y 2:9 “*La atención a la diversidad y la compensación educativa*” (4), (5) y (7).

#### Síntesis

En síntesis que en el análisis realizado, se evidencia que la asignatura Didáctica General, contribuye en la formación para el desarrollo de la competencia intercultural en los futuros maestros, aunque no lo plantea de manera explícita; en sus contenidos, así como en las estrategias, evidencia conocimientos específicos para la educación intercultural, en coherencia con los objetivos propuestos para tal fin.

Figura 38. Análisis de contenido: Organización Del Centro Escolar

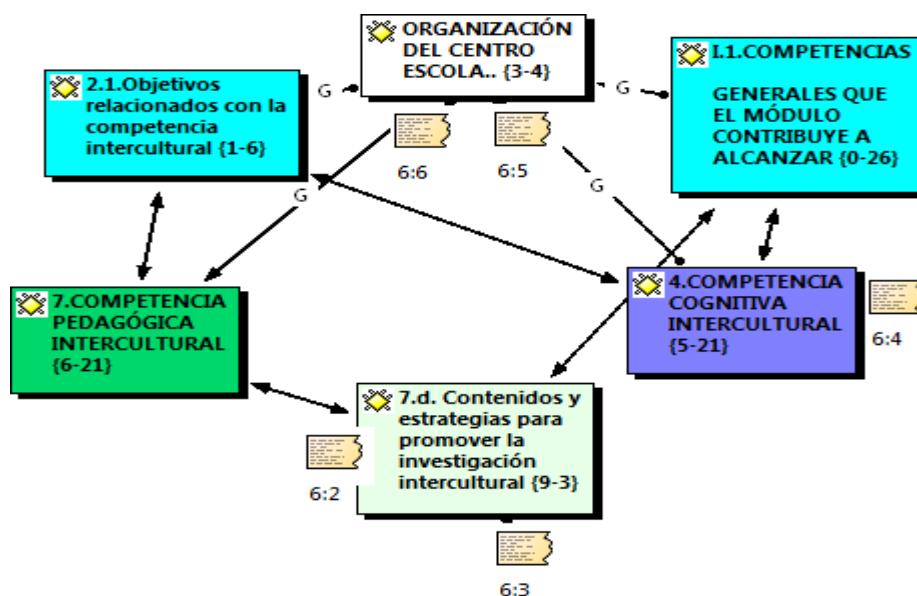


Tabla 38. Descripción del análisis de contenido. Organización Del Centro Escolar

La asignatura Organización Del Centro Escolar, es impartida en el 1<sup>er</sup> curso, y entre los objetivos, y en las competencias transversales, se plantean capacidades específica en las dimensiones intercultural, y otras que guardan relación y contribuyen a sentar bases, para su desarrollo: 6:2: “Estimular actitudes de indagación y crítica acerca de las cuestiones relacionadas con la educación en general y, más en particular, con las finalidades, funciones, contenidos, medios, agentes y ámbitos educativos”(7.d);6:3: - “Enseñar métodos y técnicas de investigación educativa (encuesta, observación, experimentación), tanto de registro directo de los fenómenos como de registro indirecto (investigación histórica), en orden a que el alumnado se habitúe a, buscar y obtener los datos, analizarlos y presentarlos” (7.d);6:4: “la identificación de las relaciones existentes entre reflexión y práctica educativa” y “las Capacidad para el reconocimiento, aceptación y desarrollo en los alumnos, del concepto de diversidad y multiculturalidad” (4)y (7).

Los contenidos y estrategias igualmente guardan coherencia con los objetivos formulados, 6:5: “Enfoque interpretativo-simbólico o paradigma cultural” (7) y (4); “Relaciones del Centro con organismos, comunidad local y familias” (79) y (4).

### Síntesis

En consecuencia se detectó que esta asignatura contribuye en la formación y desarrollo en la competencia intercultural de los futuros maestros, ya que se establecen competencias, objetivos, contenidos y estrategias específicos en el ámbito de la interculturalidad, y otros asociados a la adquisición de tales competencias.

Figura 39 Análisis de contenido Conocimiento del Medio Social y su Didáctica

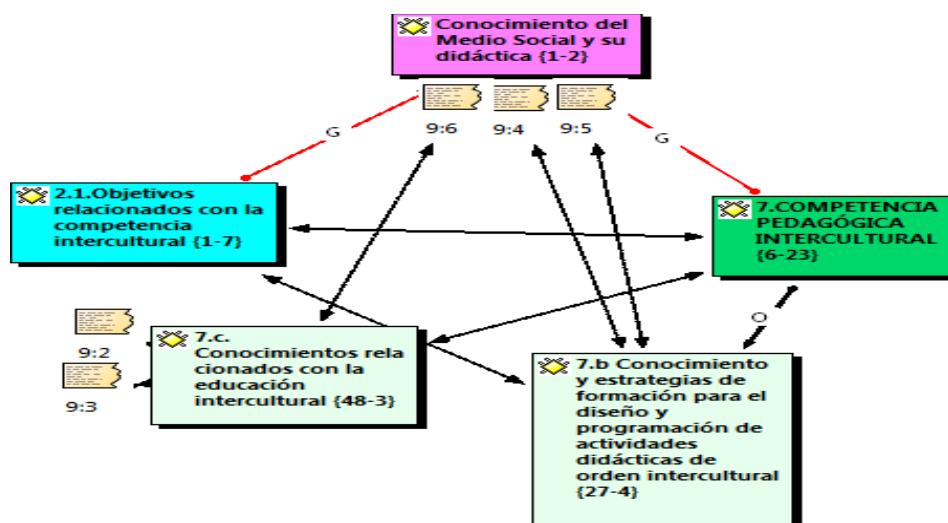


Tabla 39. Descripción del análisis de contenido. Conocimiento del Medio Social y su Didáctica

La asignatura se imparte en el 1<sup>er</sup> curso, y entre **los objetivos** generales se encuentran referentes asociados a algunas dimensiones de la competencia intercultural; 9:3: *“Analizar y comprender las principales líneas y tendencias existentes en el campo de la enseñanza de las ciencias sociales” (7.c)*; *“Conocer el papel de la didáctica de las ciencias sociales en el contexto de la formación del profesorado” (7.c)*.

En **el contenido**, en coherencia con los objetivos planteados, se evidencian conocimientos formativos que favorecen las bases para el desarrollo de tales competencias: 9:4: *“Estrategias y métodos didácticos para el enseñanza aprendizaje de las ciencias Sociales” (7.b)*; 9:5: *“Diseño de unidades didácticas en ciencias sociales y conocimiento del medio” (7.b)*; y 9:6: *“Concepto y campo epistemológico de las ciencias sociales” (7.c)*.

En esta misma línea se evidencian variadas **estrategias** que hacen bases para el desarrollo de estas capacidades en la dimensión intercultural.

**Síntesis**

El análisis en esta asignatura evidencia que aunque no establece en sus objetivos y contenidos aspectos específico en las diferentes dimensiones de la competencia intercultural, favorecen las bases para el desarrollo de dicha competencia. Ya que el conocimiento y la comprensión de las Ciencias Sociales, facilita la intervención en la educación intercultural.

Figura 40. Análisis de contenido: Bases Psicológicas de la Educación Especial

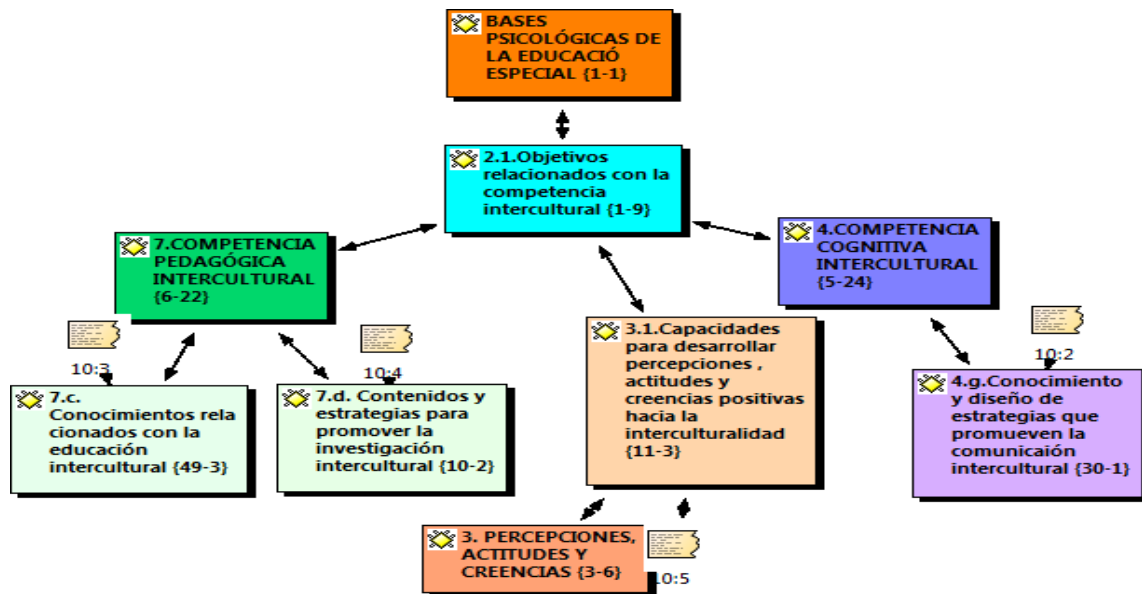


Tabla 40. Descripción del análisis de contenido. Bases Psicológicas de la Educación Especial

La asignatura se imparte en el 2º curso, y entre **los objetivos** generales se encuentran referentes asociados a algunas dimensiones de la competencia intercultural; 10:3: "Conocer y comprender los procesos internos y resultados de aprendizaje del sujeto, incluyendo habilidades y comportamientos sociales" (7.c); 10:4: "Adquirir estrategias adecuadas de aprendizaje y pensamiento reflexivo e investigador" (7.d); 10:2: "Entender las diferencias individuales como condicionantes del aprendizaje" (4.g); 10:5: "Desarrollar actitudes de cooperación, participación e integración, con especial referencia a la formación de actitudes no discriminadoras por razón de sexo, edad, raza, lengua cultura, religión y/o discapacidad" (3.1).

Sin embargo al revisar **los contenidos** y **las estrategias**, en coherencia con los objetivos, se evidencia que la formación está orientada específicamente hacia la diversidad de las Necesidades Educativas Especiales; Dificultades en el Aprendizaje y Problemas de Desarrollo.

### Síntesis

El análisis en esta asignatura evidencia que aunque establece en sus objetivos y contenidos aspectos relacionados con las diferentes dimensiones de la competencia intercultural, los contenidos y estrategias no aportan formación en este ámbito, ya que son específicos de la Educación Especial.



Figura 41. Análisis de contenido: Bases Pedagógicas De La Educación Especial

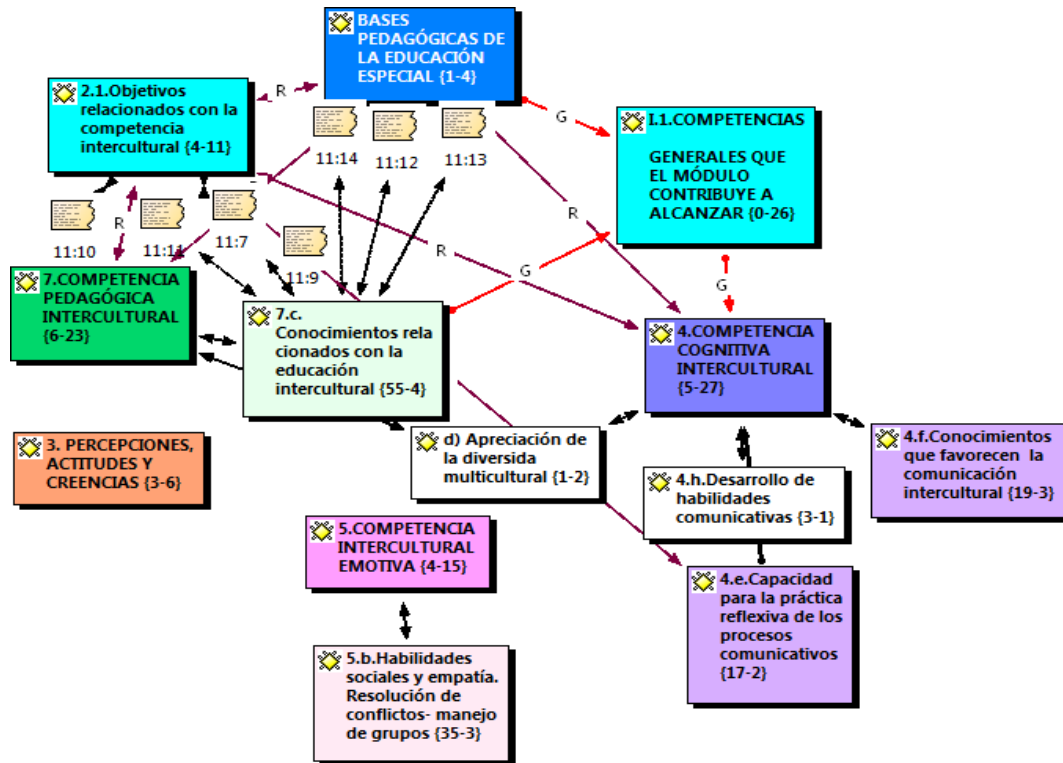


Tabla 41 Descripción del análisis de contenido. Bases Pedagógicas de la Educación Especial

La asignatura se imparte en el 2º curso, y entre **las competencias** generales se encuentran mención de algunas en la dimensión intercultural pedagógica y cognitiva: Apreciación de la diversidad y multiculturalidad (4) y (7); conocimientos que favorecen la comunicación intercultural (4.h); desarrollo de habilidades comunicativas (4.h).

Igualmente en los objetivos específicos se aspira desarrollar capacidades en la dimensión pedagógica y cognitiva intercultural: 11:9: “Conocer la problemática de la interculturalidad en la Escuela actual(7.c); “Comprender y conocer lo que significa la respuesta educativa a diversidad”(7.c); 11:11: “Comprender y conocer lo que significa la respuesta educativa a la diversidad” (7.c) y (4.e); 11:10: “propiciar el trabajo solidario y colaborativo de todos los profesionales que intervienen en el escuela, como elementos dinamizadores de la respuesta a la diversidad”(7).

Cont. Tabla 41. Descripción del análisis de contenido. Bases Pedagógicas de la Educación Especial

Al revisar **los contenidos y las estrategias**, se observa coherencia con los objetivos y competencias específicas en la dimensión intercultural; 11:12: *“Retos de la educación ante la diversidad: Igualdad/diversidad y Multiculturalidad e interculturalidad”*(7.c) y (4.d); *La escuela abierta a la diversidad”* (4) y (7) y 1:114: *“El Curriculum como base de la integración”*(7.c)y (4.f)

**Síntesis**

En definitiva que la asignatura de Bases sicológicas de la Educación Especial es aporta formación para el desarrollo de la competencia intercultural en los futuros maestros.

Sin embargo no se observa de manera explícita la formación en la dimensión emotiva de la competencia intercultural en la definición de los objetivos, competencias y contenidos planteados en la asignatura.

Tabla 42. Descripción del análisis de contenido.

Las asignaturas Teorías e Instituciones Contemporáneas de la Educación- Lengua española y su Didáctica- Conocimiento del Medio Social y su Didáctica- Didáctica de las Matemáticas de la Educación Infantil-Didáctica de la expresión Plástica- Didáctica de la Expresión Musical- Ciencias de la Naturaleza y su Didáctica- Ciencias de Medio Social y Cultural y su Didáctica.-Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación- Literatura Infantil

En el análisis de contenido realizado se encontró que este grupo de asignaturas no se evidencia de manera explícita, objetivos, contenidos ni estrategias, relacionados con las dimensiones de la competencia intercultural.

Figura 42. Análisis de contenido: Didáctica de la Educación Física

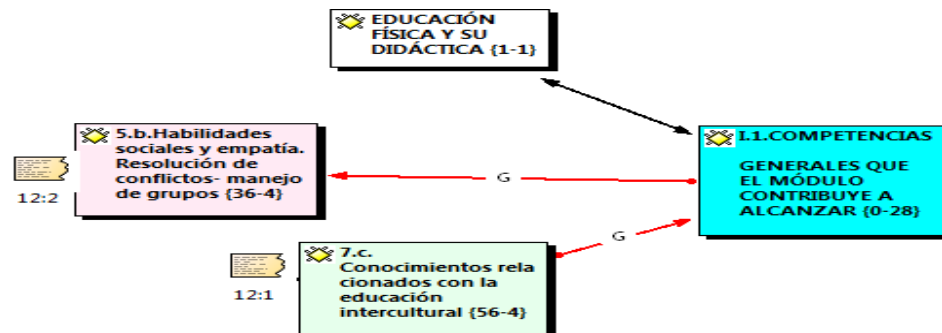


Tabla 43. Descripción del análisis de contenido. Didáctica de la Educación Física

Al realizar el análisis de la asignatura se evidencia que en las competencias genéricas que la asignatura se definen dos competencias, que aún cuando no son específica de la dimensión de de la competencia intercultural, aportan bases para la misma; 12:1: “Desarrollar habilidades de liderazgo, relación interpersonal y trabajo en equipo” (7.c) y 12:2: “Desarrollar habilidades para la relación interpersonal y trabajo en equipo” (5.b). Sin embargo no se evidencian contenidos, ni estrategias que faciliten estas competencias en el orden intercultural.

Figura 43. Análisis de contenido: Practicum

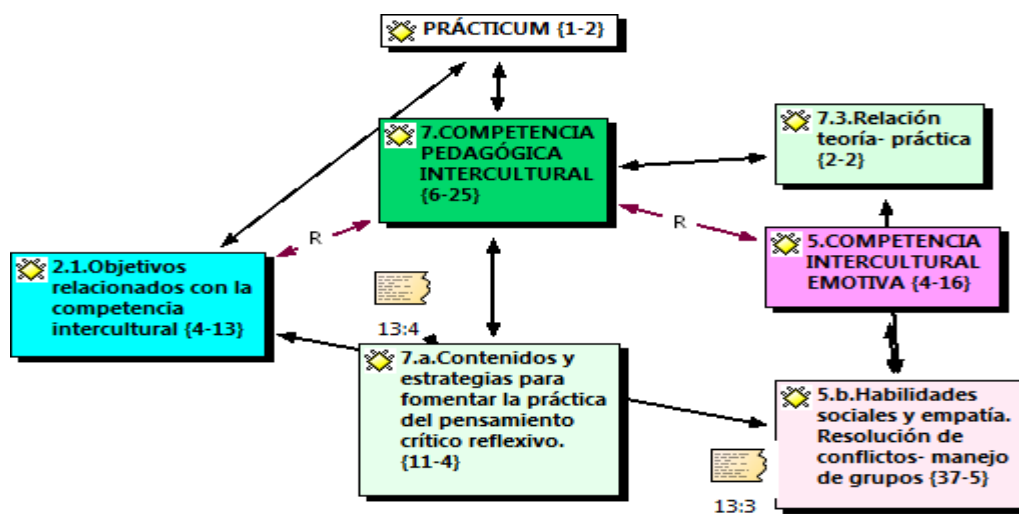


Tabla 44. Descripción del análisis de contenido. Practicum

El practicum, se desarrolla en el 3<sup>er</sup> curso. Entre los objetivos y las actividades planteadas, se observa, que ninguno hace referencia específica a las capacidades en la dimensión intercultural, sin embargo algunos objetivos aportan bases para la adquisición de dichas competencias, ya que tienen relación con algunas capacidades en la dimensión emotiva y pedagógica; 13:3: “*Aprender a tomar decisiones ante problemas educativos concreto*”(5.b); y 13:4: *Desarrollar la reflexión crítica y el autoconcepto sobre la misma acción educativa*” (7.a); *Relación Teoría- Práctica*; (7.3)

Figura 44. Análisis de contenido: Psicología del Desarrollo en Edad Escolar

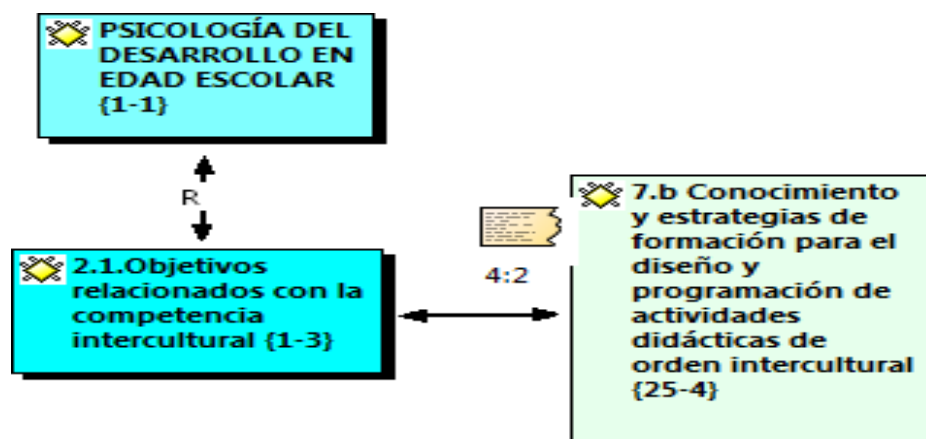


Tabla 45. Descripción del análisis de contenido. Psicología del desarrollo

Al realizar el análisis de la asignatura se evidencia un solo objetivo específico relacionado con la dimensión pedagógica intercultural: 4:2: “*Dar respuesta educativa a la diversidad*”. Sin embargo no se evidencian contenidos ni estrategias, en el orden intercultural.

Tabla 46. Descripción del análisis de contenido.

La asignatura Psicología de la Educación -Didáctica de la Expresión Musical, Lengua española y su didáctica, Didáctica de las Matemáticas no establece objetivos, contenidos ni estrategias, relacionados con las dimensiones de la competencia intercultural.

Tabla 47. Descripción de análisis de contenido de asignaturas Optativas

Doctrina católica y su pedagogía, Formación Vocal y Auditiva, Psicología del desarrollo; son asignaturas optativas, y entre las cuales no se evidencian objetivos, contenidos ni estrategias que formen para el desarrollo en la competencia intercultural

Figura 45. Análisis Unidad Didáctica en Lenguas extranjeras

(De Libre Elección)

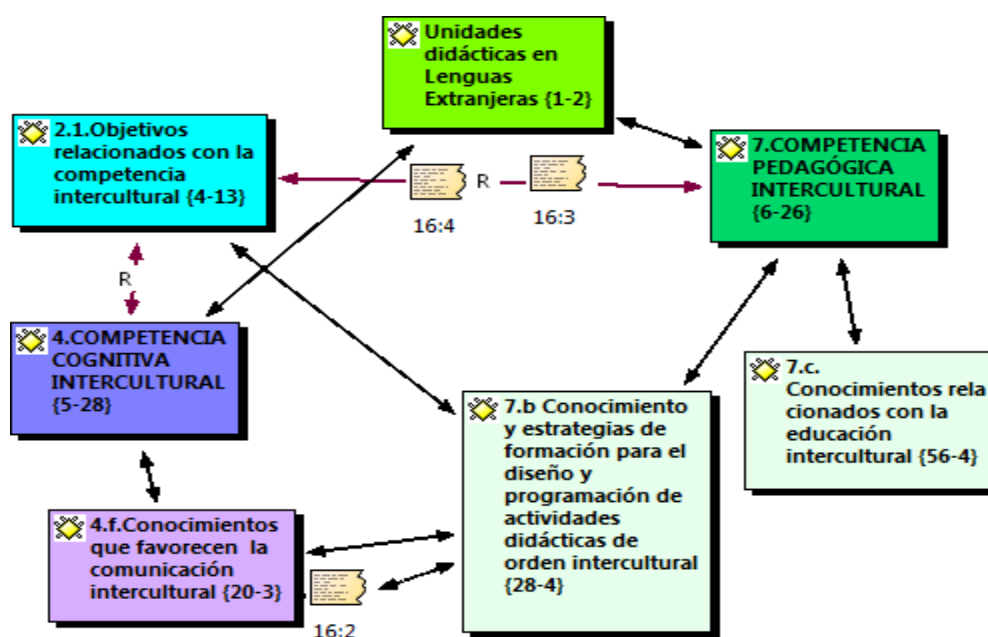


Tabla 48 Descripción del análisis de contenido de las asignaturas de Libre Elección

Las asignaturas de libre configuración la conforman tres asignaturas; Geografía del Turismo en España, La Enseñanza/ Aprendizaje de la historia a través de la nuevas tecnologías y Unidades Didácticas en Lenguas Extranjeras. Las dos primeras no evidencian relación alguna en sus objetivos, y contenidos, con la dimensión de la competencia intercultural.

La asignatura Unidades Didácticas, su estructura se centra el en diseño de unidades didáctica en las tres Lenguas: inglés, francés y español. Plantean objetivos y contenidos específicos que favorecen el desarrollo en la competencia intercultural, tanto en la dimensión cognitiva, como en la pedagógica: 16:2: *La asignatura pretende capacitar al alumno para fundamentar, desarrollar y evaluar unidades didácticas para la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera dentro de un enfoque plurilingüe, como se recomienda en el marco común europeo para las lenguas. Por lo tanto en esta asignatura se trabajará simultáneamente en francés, inglés, así como en español, lengua extranjera, habida cuenta del reto que los futuros maestros tendrán que afrontar con los alumnos inmigrantes (7.c) y (4.f).*

En los contenidos: 1:63: *Fundamentos, sociológicos, psicológicos, lingüísticos, pedagógicos, didácticos de una unidad didáctica.* 16:4: *“Preparación de una unidad didáctica” (4.b) y (4.f). Y se proponen estrategias para desarrollar estos contenidos.*

#### 5.4.1.3. Conclusiones del análisis de contenido del plan de estudio de la titulación de Diplomado de Maestro en Educación Infantil

Una vez analizado el Plan de estudio de la titulación de Diplomado de Maestro en Educación Infantil, se aprecia que entre la definición de su objetivo general, se pretende una formación que responda a la realidad multicultural de la sociedad española, adaptarse a los cambios sociales, culturales, y que dominen las distintas materias, con un pensamiento crítico de la acción educativa y del contexto.

En este sentido, se observa que, entre otros planteamientos, se pretende lograr una formación en la que el docente desarrolle capacidades en la dimensión intercultural.

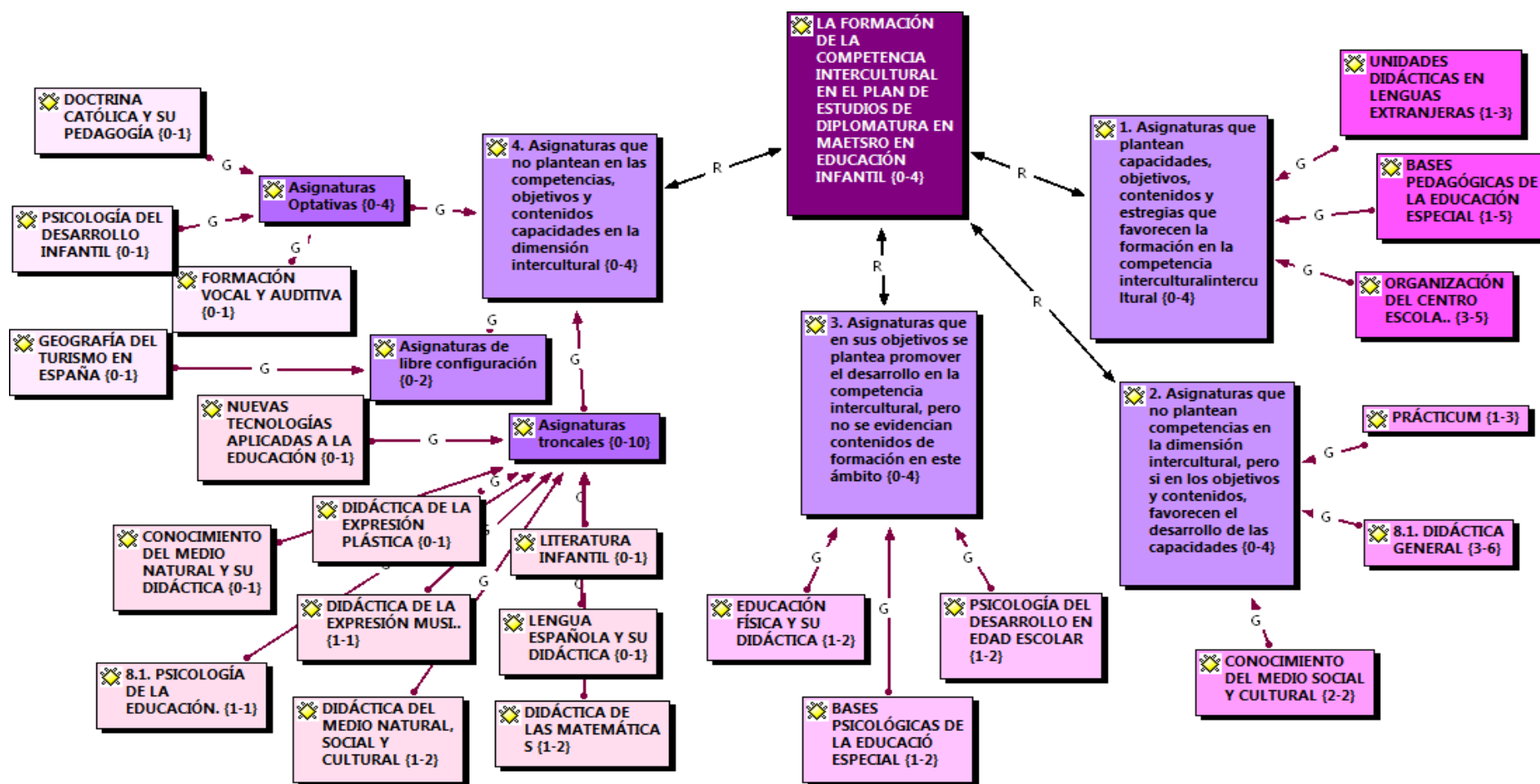
Al realizar el análisis en cada una de las asignaturas, en la descripción del plan de estudio, y en la guía académica vigente (2010-2011), se observó que en algunas asignaturas, no se definen las competencias básicas que contribuyan a alcanzar con los contenidos planteados, mientras que en las otras asignaturas donde se mostraban estas competencias, no se hace mención de la competencia intercultural, aún cuando algunas contribuyen en el desarrollo de ciertas capacidades en esta dimensión.

Se advierte así, ciertas diferencias con lo que se plantea en el objetivo general, en lo que se refiere a la formación del futuro maestro para responder a la realidad multicultural de la sociedad española, y las competencias básicas descritas en las asignaturas, ya que no hacen mención a la competencia intercultural.

Cabe desatacar que este plan de estudio, no fue diseñado bajo el paradigma competencial, y que se encuentra en proceso de extinción.

En un nivel más detallado del análisis, cuando se revisaron los objetivos generales, los contenidos y las estrategias metodológicas propuestas, en cada una de las asignaturas, se encontraron algunos datos similares entre ellas, como se representan en la figura 46.

Figura 46. Datos del análisis del plan de estudio de la Diplomatura de Maestro en Educación Infantil





A manera de síntesis, se puede apreciar que:

1. Dos asignaturas de carácter troncal; Bases Pedagógicas de la Educación Especial, Organización de Centros, y una de libre configuración, Unidades Didácticas en Lenguas Extranjeras; plantean objetivos, contenidos y estrategias que favorecen la formación en la competencia intercultural, en las dimensión cognitiva y pedagógica específicas en el ámbito de la interculturalidad:

*Actitudes de indagación y crítica acerca de las cuestiones relacionadas con la educación en general, conocimiento de la problemática de la interculturalidad en la escuela actual, capacidad para el reconocimiento, Apreciación de la diversidad y multiculturalidad, uso de métodos y técnicas de investigación educativa, habilidad para diseñar, desarrollar y evaluar unidades didácticas para la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera dentro de un enfoque plurilingüe, entre otras. Y capacidades emotivas relacionadas con la interculturalidad; aceptación y desarrollo en los alumnos, habilidades para el trabajo en equipo.*

2. En las asignaturas de Conocimiento del Medio Social y Cultural, Didáctica General y el Particum; no se plantean competencias en la dimensión intercultural, pero los objetivos y contenidos favorecen el desarrollo de un conjunto de capacidades en la dimensión cognitiva, emotiva y pedagógica intercultural; *conocimiento en el campo epistemológica de las*

*Ciencias Sociales, y habilidad para el diseño de estrategias y métodos didácticos para la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales, capacidades para la toma de decisiones, la práctica para la crítica reflexiva, para dar respuesta a la diversidad, el auto concepto sobre la misma práctica educativa, capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.*

3. En las asignaturas de Educación Física, Bases Psicológicas de la Educación Especial y Psicología del Desarrollo en Edad Escolar, entre los objetivos plantean *promover el desarrollo de algunas capacidades en la dimensión intercultural*, sin embargo *en los contenidos no se evidencia la formación en el conocimiento referidos a tales dimensiones en el orden intercultural.*

4. En el resto de las asignaturas troncales; Nuevas tecnologías aplicadas a la educación, Didáctica de la expresión plástica, Didáctica de la expresión musical, Conocimiento del medio natural y su didáctica, Psicología de la Educación, Didáctica del medio natural, social y cultural, Literatura Infantil, Lengua española y su didáctica, Didáctica de las Matemáticas, así como las optativas; Doctrina católica y su pedagogía, Psicología del desarrollo Infantil, formación vocal y auditiva, *no plantean en las competencias, objetivos y contenidos, la formación para el desarrollo de capacidades en el desarrollo de la competencia intercultural en los futuros maestros.*

En este sentido se puede concluir que el plan de estudio de la titulación Diplomado en Educación Infantil no establece de forma explícita la competencia intercultural que ha de alcanzar el futuro maestro, aun cuando en los objetivos, se pretende formar un maestro que responda a la realidad social multicultural.

De acuerdo a los análisis, sólo las asignaturas de Pedagogía, Sociología, Lenguas extranjeras y el practicum, se ocupan de la formación para el desarrollo de la competencia intercultural.

Sin embargo no se evidencia contenidos ni capacidades que favorezcan la formación en el conocimiento de otras culturas, valores tradiciones de los niños de otras culturas, la reflexión de los procesos comunicativos interculturales, formación para el desarrollo de actitudes favorables, percepciones y creencias de los futuros maestros hacia las personas de otras culturas, lo que refiere deficiencias de esta competencia en los futuros docentes.

#### 5.4.2. ANÁLISIS DEL PLAN DE ESTUDIO DE LA TITULACIÓN DE GRADUADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL

Los documentos base de dicho análisis la conforman el Boletín Oficial del Estado, Número, 55 (2010) y el documento base de la Memoria para la solicitud de verificación títulos universitarios oficiales, del Grado De Maestro En Educación Infantil por la Universidad Castilla La - Mancha (2009), específicamente el plan de estudio y su estructura.

El Plan de estudio de la titulación de Graduado de Maestro en Educación Infantil, de la Universidad Castilla La Mancha, es un título oficial (BOE, 2010), decretado por Resolución del Secretario (2009) y regulados por la *ORDEN ECI/3954/2007*, en el marco de la OCD, en el Espacio Europeo de Educación Superior. Pertenece a la rama de conocimiento de Ciencias Sociales y Jurídicas y se imparte en las Facultades de Educación en los distintos campus de la UCLM y está estructurado como se muestra en la siguiente tabla 49.

Tabla 49. Distribución general del plan de estudio de Grado

1. Tipos de materias	2. ECTS
3. Formación básica	4. 60
5. Obligatorias	6. 102
7. Optativas	8. 24
9. Prácticas externas	10. 48
11. Trabajo de fin de Grado	12. 6
13. Créditos totales	14. 240

Fuente: BOE N° 55 (2010)

Las materias están conformadas por asignaturas, clasificadas de acuerdo a las áreas de conocimiento, y desarrollada en los cuatro cursos que conforman la carrera, organizada en tres fases:

Una formación básica, conformada por nueve módulos, de ocho materias correspondientes a las áreas de Psicología, Pedagogía, Sociología y Lenguas extranjeras. Otra fase de formación disciplinar, formada por dos módulos con cinco materias de didácticas específicas: Aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza, de las Ciencias Sociales y de las Matemáticas, Aprendizaje de Lenguas y Lectoescritura, Lengua y Literatura, Aprendizaje de lengua extranjera, Música, expresión plástica y corporal una fase de prácticas. Otra de la Mención cualificadora y el trabajo de grado, con un total de 240 créditos, como se representa en las tabla 50 y 51.

Tala 50. Estructura del plan de estudio por módulos y materias

	Módulos	Materias	Carácter	Créd.	
1.1 Formación básica.	1.1.1 Procesos educativos, aprendizaje y desarrollo de la personalidad (0-8 años).	Psicología I.	Básica.	15	
		Pedagogía I.	Básica.	6	
		Lingüística.	Obligatoria.	6	
	1.1.2 Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo.	Pedagogía II.	Básica.	6	
		Psicología II.	Básica.	6	
	1.1.3 Sociedad, familia y escuela.	Sociología.	Básica.	9	
		Pedagogía III.	Básica.	3	
	1.1.4 Infancia, salud y alimentación.	Psicología III.	Obligatoria.	6	
		Ciencias Experimentales.	Obligatoria.	6	
		Educación Física I.	Obligatoria.	6	
1.1.5 Organización del espacio escolar, materiales y habilidades docentes.	Pedagogía IV.	Básica.	6		
1.1.6 Observación sistemática y análisis de contextos.	Pedagogía V.	Obligatoria.	3		
	Psicología IV.	Obligatoria.	3		
1.1.7 La escuela de Educación Infantil.	Pedagogía VI.	Obligatoria.	6		
1.1.8 Educación básica en Matemáticas.	Didáctica de las Matemáticas.	Obligatoria.	6		
1.1.9 Educación básica en lenguas extranjeras.	Lengua Extranjera y su Didáctica I.	Básica.	9		
1.2 Didáctico y disciplinar.	1.2.1 Aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza, de las Ciencias Sociales y de las Matemáticas.	1.2.1.1. Aprendizaje de Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales.	Didáctica del medio.	Obligatoria.	6
			Conocimiento del medio social y cultural.	Obligatoria.	6
		1.2.1.2 Aprendizaje de Matemáticas.	Didáctica de la geometría y la medida.	Obligatoria.	6
	1.2.2 Aprendizaje de Lenguas y Lectoescritura.	1.2.2.1 Lengua y Literatura.	Didáctica de la Lengua y la Literatura Infantil.	Obligatoria.	12
		1.2.2.2 Aprendizaje de lengua extranjera.	Lengua Extranjera y su Didáctica II.	Obligatoria.	6
	1.2.3 Música, expresión plástica y corporal.		Música.	Obligatoria.	9
		Expresión Plástica.	Obligatoria.	9	
		Educación Física II.	Obligatoria.	6	
1.3 Prácticas.		Todas las anteriores.	Practicum (Obligatorio).	42	
2. Mención cualificadora.	2.1 Optativas.		Propia de cada centro.	Optativa.	24
	2.2 Formación Didáctico-Práctica vinculada a Mención.			Practicum.	6
3. Trabajo fin de grado.			Obligatoria (TFG).	6	
Total .....				240	

cve: BOE-A-2010-3587

Fuente extraída del BOE N 55 (2010)

Tabla 51. Plan de estudio. Distribución de asignaturas por curso académico

Denominación Asignatura	Carácter	ECTS
<b>Primer curso</b>		
PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO EN EDAD INFANTIL .....	FB	9
HABILIDADES MOTRICES Y SALUD EN EDUCACIÓN INFANTIL .....		
PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN .....	FB	6
SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN .....	FB	6
EL PROCESO EDUCATIVO EN LA ETAPA INFANTIL .....	FB	6
MODELOS Y TENDENCIAS EN EDUCACIÓN INFANTIL .....	B	6
ATENCIÓN EDUCATIVA A LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE .....	FB	6
LENGUA EXTRANJERA Y SU DIDÁCTICA I: INGLÉS (*) .....	FB	9
LENGUA EXTRANJERA Y SU DIDÁCTICA I: FRANCÉS (*) .....	FB	9
CONOCIMIENTO DEL MEDIO SOCIAL Y CULTURAL .....	B	6
<b>Segundo curso</b>		
TRASTORNOS DE APRENDIZAJE Y DESARROLLO .....	FB	6
EDUCACIÓN Y SOCIEDAD .....	FB	6
PSICOLOGÍA DE LA SALUD EN EDUCACIÓN INFANTIL .....	B	6
BIOLOGÍA, SALUD Y ALIMENTACIÓN INFANTIL .....	B	6
ADQUISICIÓN Y DESARROLLO DEL LENGUAJE .....	B	6
GESTIÓN E INNOVACIÓN DE LOS CONTEXTOS EDUCATIVOS .....	FB	6
LENGUA EXTRANJERA Y SU DIDÁCTICA II: INGLÉS (*) .....	B	6
LENGUA EXTRANJERA Y SU DIDÁCTICA II: FRANCÉS (*) .....	B	6
MÉTODOS DE OBSERVACIÓN SISTEMÁTICA APLICADOS A LA EDUCACIÓN INFANTIL .....	B	6
DESARROLLO DEL PENSAMIENTO LÓGICO Y NUMÉRICO EN LA EDUCACIÓN INFANTIL .....	B	6
DIDÁCTICA DE LA LENGUA EN EDUCACIÓN INFANTIL .....	B	6
<b>Tercer curso</b>		
PRACTICUM I .....	PE	18
MATERIA OPTATIVA .....	OP	6
FORMACIÓN DIDÁCTICO-PRÁCTICA VINCULADA MENCION. (1) .....	PE	6
DIDÁCTICA DEL MEDIO NATURAL, SOCIAL Y CULTURAL .....	B	6
PERCEPCIÓN Y EXPRESIÓN MUSICAL .....	B	6
DISEÑO Y DESARROLLO CURRICULAR EN EDUCACIÓN FÍSICA Y EDUCACIÓN INFANTIL .....	B	6
DESARROLLO DEL PENSAMIENTO ESPACIAL, GEOMÉTRICO Y DE MEDIDA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL .....	B	6
EXPRESIÓN PLÁSTICA Y VISUAL .....	B	6
<b>Cuarto curso</b>		
MATERIAS OPTATIVAS .....	OP	18
PRACTICUM II .....	PE	24
EXPRESIÓN ARTÍSTICA .....	B	6
LITERATURA INFANTIL Y ANIMACIÓN A LA LECTURA .....	B	6
TRABAJO FIN DE GRADO .....	TFG	6

Fuente extraída del BOE.Nº55 (2010)

Cada uno de los módulos serán analizado desde la perspectiva de la competencia intercultural, en sus diferentes componentes; cognitivo, emotivo y pedagógico, a partir de sus objetivos, competencias, contenidos y estrategias didácticas.

#### 5.4.2.1. Objetivos que reflejan la orientación general del título

Al iniciar el análisis de contenido en la revisión de los objetivos, se detecta en su enunciado, aspectos relacionados a la competencia intercultural que el futuro maestro ha de alcanzar al finalizar su carrera profesional de manera similar al plan de estudios de la Diplomatura, como se muestra en la Figura 47 y en la tabla 52

Figura 47. Objetivos de la titulación de Grado relacionados con la competencia intercultural

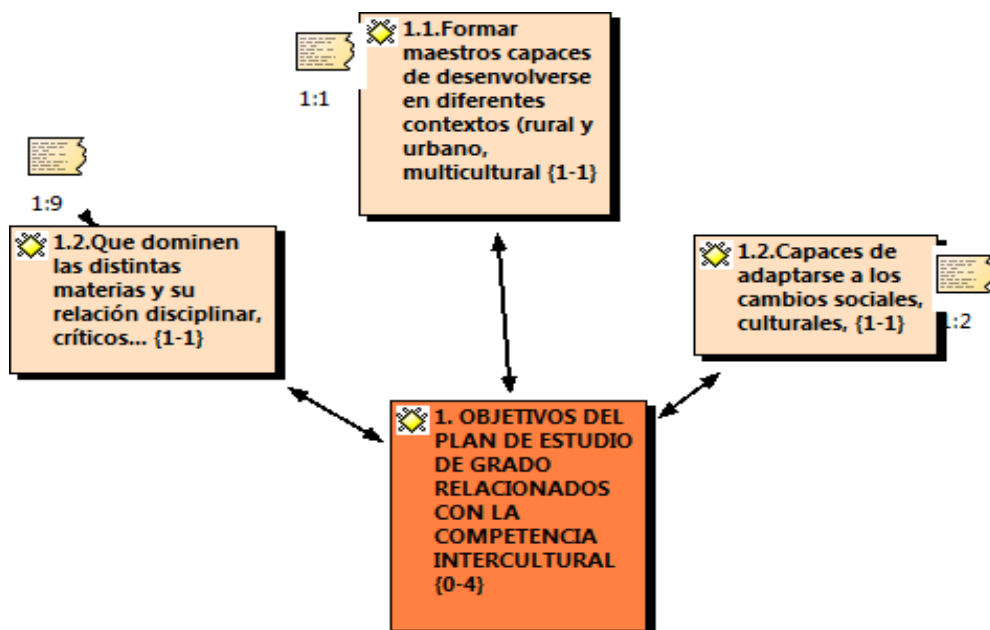




Tabla 52. Descripción del análisis de contenido: El objetivo general del plan de estudios y la formación en la competencia intercultural

Al iniciar el análisis de contenido, entre la definición de **los objetivos**, se detecta que se pretende entre otras aspiraciones, la formación del futuro maestro para responder a la realidad intercultural, al expresar que:

1:1: *El objetivo fundamental del título es formar maestros en Educación Infantil capaces de desenvolverse en diferentes contextos (1.1)... multicultural y monocultural, regional, nacional e internacional (1.3);... 1:2: capaces de adaptarse a los cambios sociales, culturales... (1.2); 1:3: que dominen las distintas materias y su relación interdisciplinar; críticos; con iniciativa; capaces de reflexionar sobre su práctica... (1.3).*

Síntesis

En términos generales se puede decir que, en la definición de los objetivos, se plantea la formación de los futuros, para desenvolverse en diferentes contextos, y entre ellos, el multicultural.

#### 5.4.2.2. Las competencias generales en el plan de estudio

Al realizar el análisis en el apartado de las competencias generales en el plan de estudio, se observa que se agrupan en competencias generales comunes a los títulos de grado reguladas en el Real Decreto, 1393/2007; competencias generales comunes de la UCLM, las competencias generales propias de los títulos de grado en Maestro en Educación Infantil por la Orden (ECI/3854/2007) que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil y las competencias generales propias del Título de Graduado en Maestro de Educación Infantil.

En cada una de estos apartados se encontraron en alguno de sus enunciados, aspectos inherentes al desarrollo de capacidades cognitivas, emotivas y pedagógicas en el orden intercultural, como se muestra en la figura 48 y en la tabla 53

Figura 48. Análisis de las competencias generales del plan de estudio de Grado

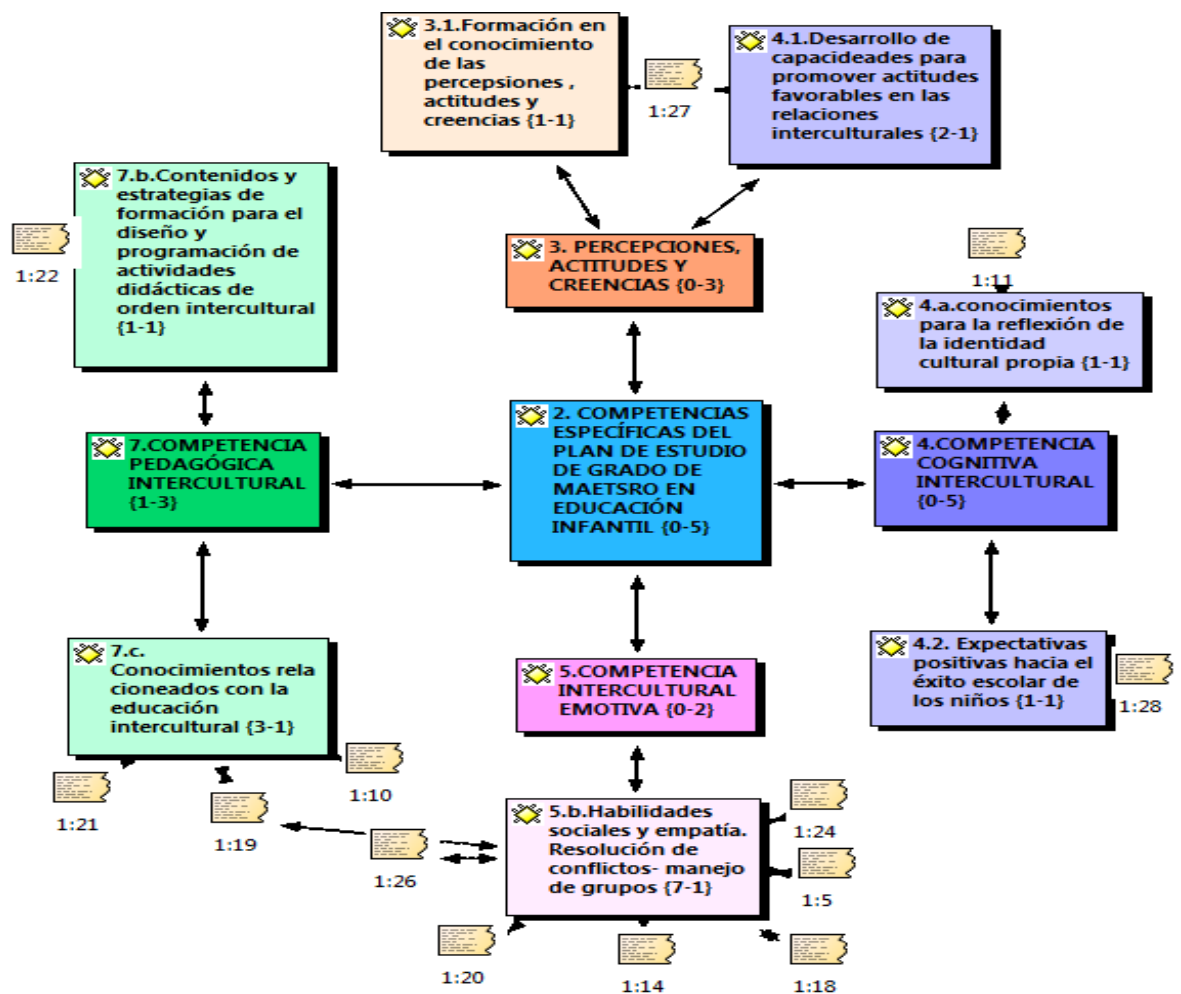


Tabla 53. Las competencias generales en el plan de estudio y la formación intercultural

Al analizar las competencias generales establecidas en el plan de estudio, se aprecian planteamientos relacionados con la formación para promover actitudes favorables ante las relaciones interculturales en la escuela infantil; 1:27: *“Reconocer y responder eficazmente a los temas relativos a la igualdad de oportunidades en clase, evitando el mantenimiento de estereotipos...”*(3.1); así como en el ámbito cognitivo intercultural, al expresar referentes para el desarrollo de capacidades para la reflexión de la identidad cultural propia; 1:11: *“Promover los valores propios de una cultura de paz y de valores democráticos”*(4.a), y de expectativas positiva hacia el éxito escolar de los niños en su etapa de Infantil; 1.28: *“Tener un nivel alto de expectativas de los alumnos y favorecer relaciones exitosas con ellos, centradas en la enseñanza y el aprendizaje”* (4.2).

Igualmente enuncian el desarrollo de capacidades en el ámbito emotivo, aunque no de manera explícita en el ámbito intercultural, referidas a: 1:5: *“Capacidades para la resolución de problemas; 1:26: desarrollar expectativas positivas de las actitudes de los estudiantes; 1:20: Interacción comunicativa eficaz...”* (5).

Y en la dimensión pedagógica, capacidades referidas a la educación intercultural; 1:19: *“Comprender la función, las posibilidades y los límites de la Educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de Educación Infantil y a sus profesionales ...”* así como capacidades para el diseño y programación de actividades de acuerdo a las características culturales e idiomáticas ; 1:22: *“Seleccionar y preparar fuentes de información, y planificar para una organización segura y eficaz, teniendo en cuenta los intereses del alumnado y sus bagajes culturales e idiomáticos, con la ayuda del profesional correspondiente cuando fuere necesario”*(7.b).

### Síntesis

En términos generales se puede decir que el plan de estudios, establece en las competencias generales, algunas capacidades en la dimensión pedagógica intercultural, que han de alcanzar los futuros profesionales en su formación inicial. Así como otras capacidades en las dimensiones cognitivas y emotivas que aunque están relacionadas con la competencia intercultural, no están definidas explícitamente.

Por otra parte, no se evidenciaron reflejadas ningunas capacidades referidas a de los procesos comunicativos interculturales, a los conocimiento de otras culturas, ni en la formación en los procesos perceptivos, las actitudes y creencias hacia la interculturalidad, en los futuros maestros, lo que pudiera revelar cierta incongruencia entre el objetivo general del plan de estudio y el planteamiento en la formación de la competencia intercultural.

### 5.4.2.3. Análisis por módulos de formación y las menciones que conforman el plan de estudio.

El análisis de los módulos que conforman el plan de estudio, se realizó siguiendo su estructura; en primer lugar se revisaron las competencias generales que el módulo contribuye a alcanzar, y seguidamente las competencias específicas, posteriormente se analizaron los contenidos planteados por las materias que conforman cada módulo, y así sus contenidos y estrategias, indagando aquellos aspectos de formación en la competencia intercultural, se representa gráficamente y se describe.

Figura 49. Análisis Módulo 1.1. Procesos Educativos, Aprendizaje, y Desarrollo de la Personalidad

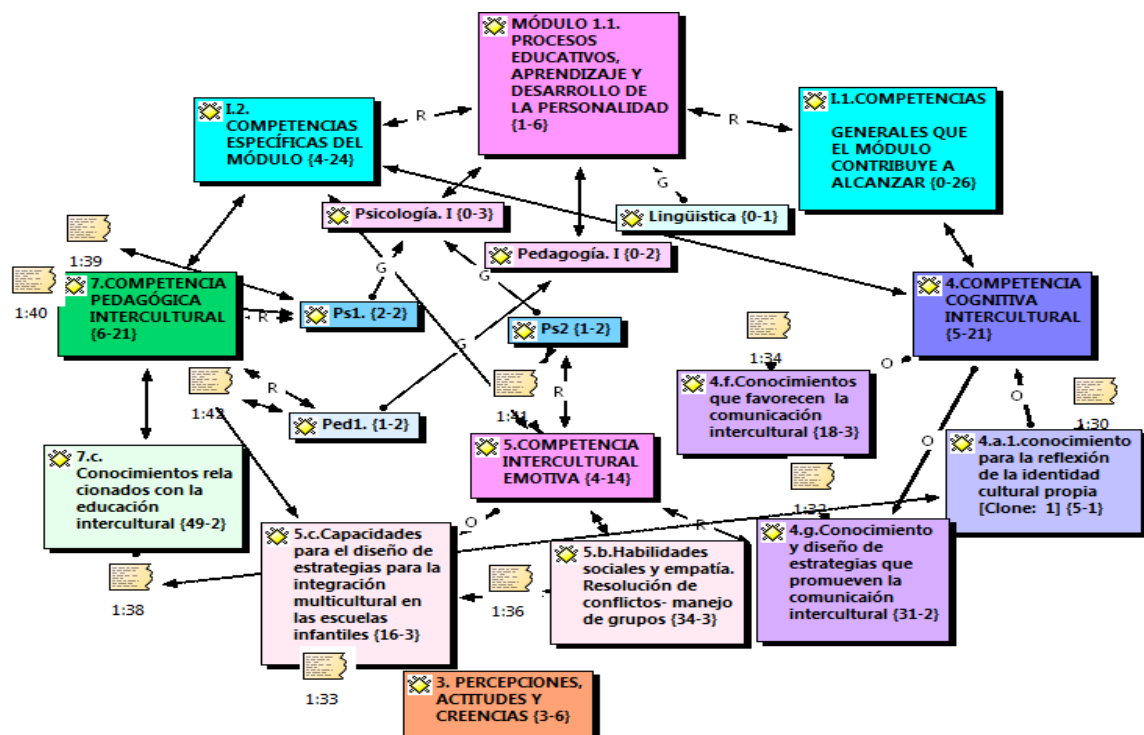


Tabla 54. Módulo 1.1.1: Procesos Educativos, Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad: Psicología I – Pedagogía I – Lingüística

**Las materias** que conforman el módulo son **Psicología I, Pedagogía I, y Lingüística**. Se administran en el 1<sup>er</sup> curso, distribuidas según las áreas de conocimiento en las siguientes **asignaturas: Psicología del desarrollo en edad Infantil, Psicología de la Educación y Proceso educativo en la Etapa Infantil**.

Entre **las competencias generales que el módulo contribuye a alcanzar en el ámbito de la interculturalidad**, se encontraron varios aspectos relacionados a las capacidades cognitivas y emotivas, y que se describieron en el apartado anterior.

En el ámbito cognitivo intercultural, se contempla, la formación de conocimientos que se esperan que desarrollen capacidades para la reflexión de la identidad cultural propia (4.a.1), así como para la reflexión (4.f) y la comunicación intercultural (4.g). En el ámbito emotivo, aunque no de manera explícita en la intercultural; se contempla el desarrollo de habilidades empáticas y sociales, como la resolución de conflictos y el manejo de grupos, y capacidades para el desarrollo de estrategias de integración multicultural en las escuelas infantiles.

En cuanto a **las competencias específicas del módulo**, que el plan establece que las asignaturas contribuyen a desarrollar, sólo se aprecia una referencia en el ámbito de la competencia intercultural, al enunciar, 1:38: “Comprender los procesos educativos y de aprendizaje en el periodo 0-6 años en el contexto familiar, social y escolar...”, y aunque no hace mención de la multiculturalidad, está implícito.

En referencia a las **actividades formativas, metodológicas**; las competencias no se reflejan, sólo se indica que se trabajan en bloque en las distintas materias y de la misma manera en el sistema de evaluación, no se hace evidente los componentes formativos de la competencia intercultural.

Al profundizar en el análisis, y revisar los bloques de contenidos en la materia de **Psicología I**, se encuentran dos tipos de contenidos relacionados con la competencia pedagógica intercultural, específicamente en el ámbito de la educación intercultural, aún cuando no se presentan de manera explícita:

1:38: “*Temas transversales sobre igualdad, diversidad y valores democráticos. Concepciones teóricas (conductista, cognitiva y del aprendizaje social) en Psicología Educativa e implicaciones prácticas para el ejercicio de la enseñanza*”; 1:40: “*Variables que inciden en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje en los distintos contextos educativos. Estrategias y métodos instruccionales para la enseñanza*” (7).

Continuación. Tabla 54. Módulo 1.1.1: Procesos Educativos, Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad: Psicología I – Pedagogía I – Lingüística

Así mismo en el componente emotivo intercultural: 1:1:4: *“Desarrollo de las competencias emocionales. Organización del salón de clases y motivación en el aula. Características del buen docente. Mediación y resolución de conflictos dentro y fuera del aula: la familia y el equipo docente”* (7).

En la materia de Pedagogía I, se encontró en uno de los bloques, el enunciado de un contenido, que guarda relación con la pedagogía interculturalidad, aún cuando no está explicitado, como lo es: 1:42: *“El proceso educativo y de aprendizaje en la etapa infantil en el ámbito escolar, social y familiar”* (7).

Y en la asignatura de **Lingüística** no se encontraron contenidos relacionados con ninguno de los componentes de la competencia intercultural.

### Síntesis

En términos generales, este módulo se plantean un conjunto de capacidades relacionadas con la competencia intercultural, en la dimensión cognitiva, específicamente en la formación para la reflexión de la identidad cultural propia, así como en el conocimiento y diseño de estrategias para promover la comunicación intercultural, sin embargo al analizar las materias de Psicología I, y Pedagogía I, no se observan contenidos específicos que desarrollen tales capacidades, ni relacionados con el conocimiento de otras culturas.

En la dimensión emotiva y pedagógica intercultural, aunque se plantean capacidades para el desarrollo de habilidades empáticas y sociales, así como la comprensión de los procesos educativos y del aprendizaje en el contexto familiar, escolar y social, en las materias de Psicología y pedagogía, no aparece explícito los aspectos formativos de orden intercultural.

En definitiva que el principio globalizador e integrado de los componentes cognitivos, emotivos y pedagógico de la competencia intercultural no se evidencia en las materias, el conocimiento en el ámbito de la interculturalidad no está explicitado en los bloques de contenidos, y en Lingüística, no se observó, ninguna relación en este orden, como así se visualiza en la figura 49, anteriormente presentada.

Lo que parece indicar, que tales asignaturas garantizan poca formación para el desarrollo en la competencia intercultural y ninguna formación para el desarrollo de capacidades que promuevan actitudes, percepciones y creencias positivas en los futuros docentes, hacia la interculturalidad.

Figura 50. Análisis del Módulo 1.1.2. Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo

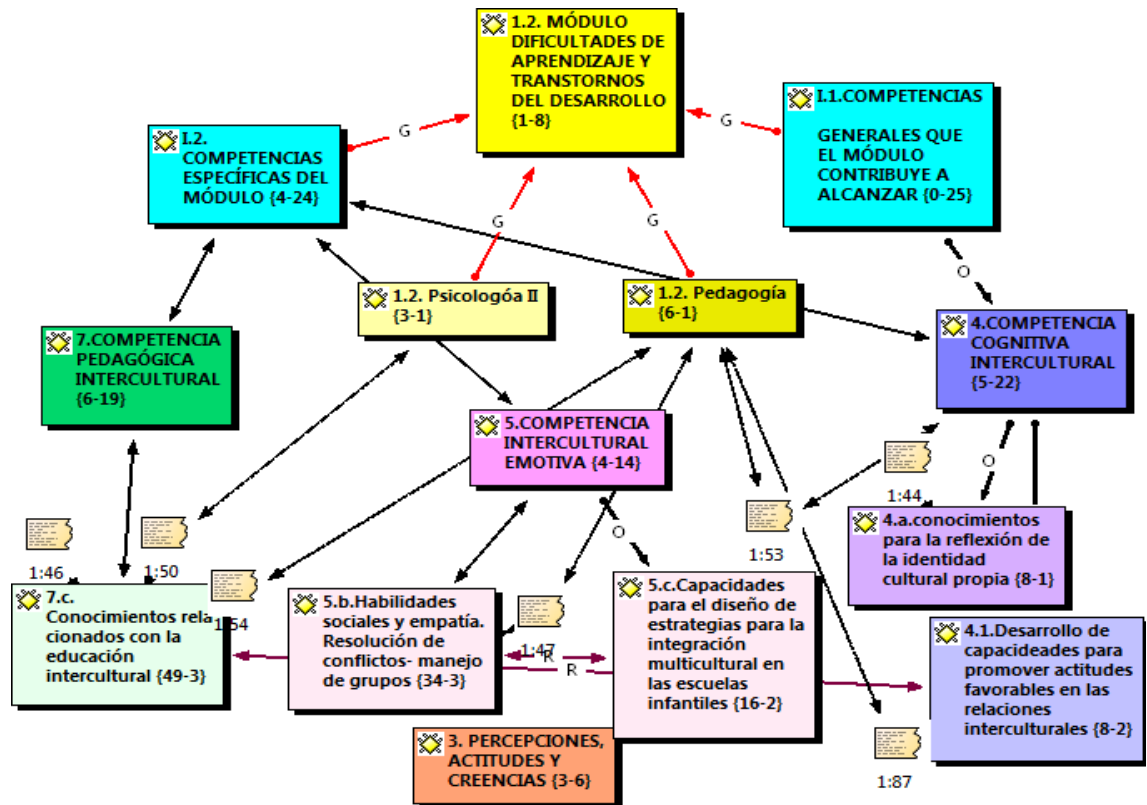


Tabla 55. Módulo 1. 1.2. Dificultades de Aprendizaje y Trastornos del Desarrollo  
Psicología II Y Pedagogía II

La figura 50 señala las materias que conforman el módulo; Psicología II, Pedagogía II, se administran en el 1<sup>er</sup> y 2<sup>do</sup> curso y mediante las asignaturas de: Trastornos de aprendizaje y desarrollo y Atención Educativa a las dificultades de aprendizaje.

Entre las competencias generales que el módulo contribuye a alcanzar en el ámbito de la interculturalidad, se encontraron varios aspectos relacionados a las capacidades cognitivas; conocimientos para la reflexión de la identidad cultural propia, emotivas y pedagógica.

Cont. Tabla 55. Modulo 1. 1.2. Dificultades de Aprendizaje y Trastornos del Desarrollo. Psicología II Y Pedagogía II

En la dimensión cognitiva intercultural, se contempla, la formación de conocimientos que desarrollan capacidades para la reflexión de la identidad cultural propia (4.a.1), en la dimensión emotivo, el desarrollo de habilidades empáticas y sociales, la resolución de conflictos y el manejo de grupos y en lo pedagógico, el conocimiento relacionado con la educación intercultural, observándose la integración de los tres ámbitos.

En las **competencias específicas** no se evidencian aspectos relacionados con la competencia intercultural, sin embargo al revisar los bloques de contenidos en cada una de las materias que conforman el módulo, en Psicología II, se observa un bloque de contenido referidos a la educación multicultural: 1:50: “... *deprivación sociocultural y educación intercultural*” (7.c), correspondiendo este tipo de contenidos a la dimensión pedagógica intercultural. Y en la materia de **Pedagogía II**, pareciera mostrarse mayor profundidad en el conocimiento que promueve la formación de la competencia intercultural, integrando los tres componentes que la conforman, como lo muestra la figura 50, arriba indicada, y en la siguiente cita:

1:54: “*Retos de la educación ante la diversidad. La Escuela como espacio de convivencia intercultural.... Organizar la escuela para dar respuesta a la diversidad*” (7.c); 1:54: “*Propuestas de actuación para dar respuesta a la diversidad. Retos de la educación ante la diversidad. La Escuela como espacio de convivencia intercultural*” (4); 1:87: “*Organizar la escuela para dar respuesta a la diversidad. Propuestas de actuación para dar respuesta a la diversidad*” (3 y 5).

En las **estrategias didácticas**, no se detectan elementos indicativos específicos en este ámbito.

### Síntesis

En este módulo se plantea una formación, que contribuye al desarrollo de un conjunto de competencias generales, y entre ellas, aunque de manera no explícita, se observan el planteamiento de capacidades de orden intercultural en sus tres dimensiones; cognitiva, emotiva y pedagógica, No obstante, en las competencias específicas de dicho módulo, no se plantean capacidades en el orden intercultural, aún cuando en las dos materias que lo conforman, se planean conocimientos específicos de la educación intercultural.

La materia de Psicología, en uno de sus bloques de contenido establece un tema referido a la educación intercultural, abordándose así, capacidades intercultural en la dimensión pedagógica, y en la materia de Pedagogía II, contenidos con más profundidad en los conocimientos impartidos que promueven esta competencia, observándose la integración de las tres dimensiones en los contenidos planteados.



Figura 51. Análisis del Modulo 1.1.3. Sociedad, Familia y Escuela

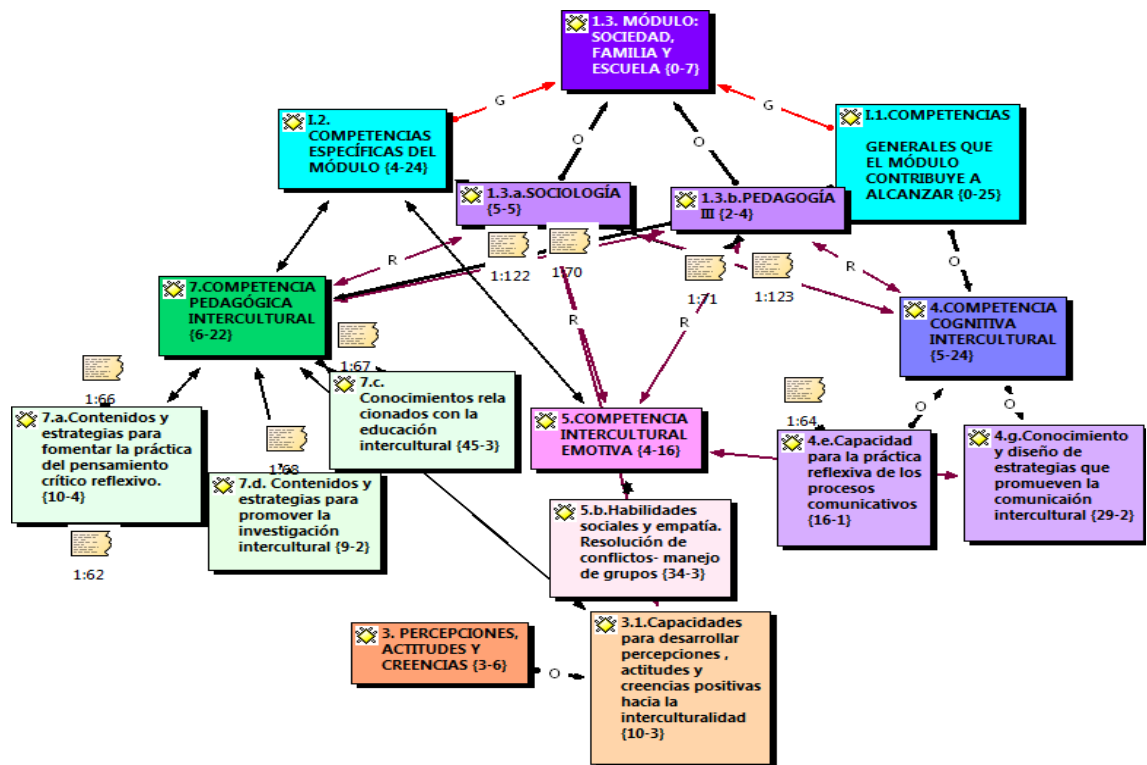


Tabla 56. Modulo 1.1.3. Sociedad, Familia y Escuela

Sociología – Pedagogía III

El modulo está formada por las materias de Sociología y Pedagogía III, se imparten en 1º Y 2º curso mediante las asignaturas de Sociología de la Educación y Educación Y Sociedad. La figura 51, representa los datos arrojados de este análisis:

Entre **las competencias generales que el modulo contribuye a alcanzar en el ámbito de la interculturalidad**, se encontraron varios aspectos relacionados a las capacidades cognitivas; conocimientos que constituye la comunicación intercultural, promueven la práctica reflexiva y la comunicación intercultural, y otros relacionados con capacidades emotivas, como el desarrollo de las habilidades empáticas, la resolución de conflictos y manejo de grupos.

En las **competencias específicas** se plantea mediante la formación de este modulo, el desarrollo de capacidades en la dimensión cognitivo (4), específicamente en cuanto a la formación para la práctica reflexiva de los procesos comunicativos; 1:64: “Analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar: ... cambios en las relaciones de género e

Cont. Tabla 56. Modulo 1.1.3. Sociedad. Familia v Escuela  
Cont. Tabla 56 Modulo 1.3. Sociedad, Familia y Escuela Sociología – Pedagogía III

### Síntesis

Recapitulando los datos obtenidos de este análisis, se puede decir que la formación impartida desde los contenidos de las materias, aportan formación para el desarrollo en la competencia intercultural, en los futuros maestros de educación infantil, observándose coherencia entre la mayoría de las competencias generales y específicas del módulo, y los contenidos que se imparten, sin embargo se plantean mayor profundidad en la asignatura de Sociología de la educación.

Otro aspecto encontrado en las competencias específicas, y por ende en las materias de Sociología, y Pedagogía III, es que no se observan contenidos relacionados con la dimensión emotiva de la competencia intercultural, siendo esto contradictorio con el planteamiento de las competencias generales, donde se establece que el a través de este módulo se espera que contribuya a desarrollar este tipo de capacidades.

*incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar”(7.a) y desarrollo de contenidos para promover la investigación intercultural: 1:66: “hacer propuestas que favorezcan la igualdad. Saber detectar situaciones de exclusión y de riesgo de exclusión en la educación, proponer actuaciones para corregirla y prevenirla” (7.a).*

Al revisar las materias, se encuentra que en **Sociología**, la estructura de los contenidos está relacionada con la educación intercultural, y poseen de manera integrada los componentes cognitivos y pedagógicos que promueven el desarrollo la misma, mostrando una concordancia de los contenidos, con las competencias específicas arriba descrita, como se visualiza en las intersecciones que muestra la Figura 51, y en las siguientes citas: 1:70: “*Discriminación e inclusión social. Sociología de la familia. Sociología de la infancia. Cambio social*” (1.3.a); 1:122: “*Estructura social. Desigualdad social. Género, clase social, etnia y diversidad cultural*” (1.3.a); Sin embargo no se observan de manera explícita contenidos que promueven la formación en las capacidades emotiva de la competencia intercultural, ni en las actitudes, percepciones y creencias de los futuros maestros, hacia la interculturalidad.

En la materia de Pedagogía se observa en sus contenidos aspectos referidos a la educación intercultural, y la comunicación intercultural, 1:71: “*Diversidad de contextos familiares. Educación, familia y desarrollo de valores (7.c)*; y aunque no de manera específica, aspectos relacionados a la comunicación intercultural; 1:122: “*Funciones tutoriales. Intervenciones tutoriales en Educación Infantil y con familias. Asesoramiento familiar desde la función tutorial*” (4.9).

Las estrategias están orientadas hacia la indagación, el trabajo en equipo, exposiciones, en las clases, abordando los contenidos antes descritos.

Figura 52. Análisis de contenido del módulo 1.1.4. Infancia, salud y alimentación

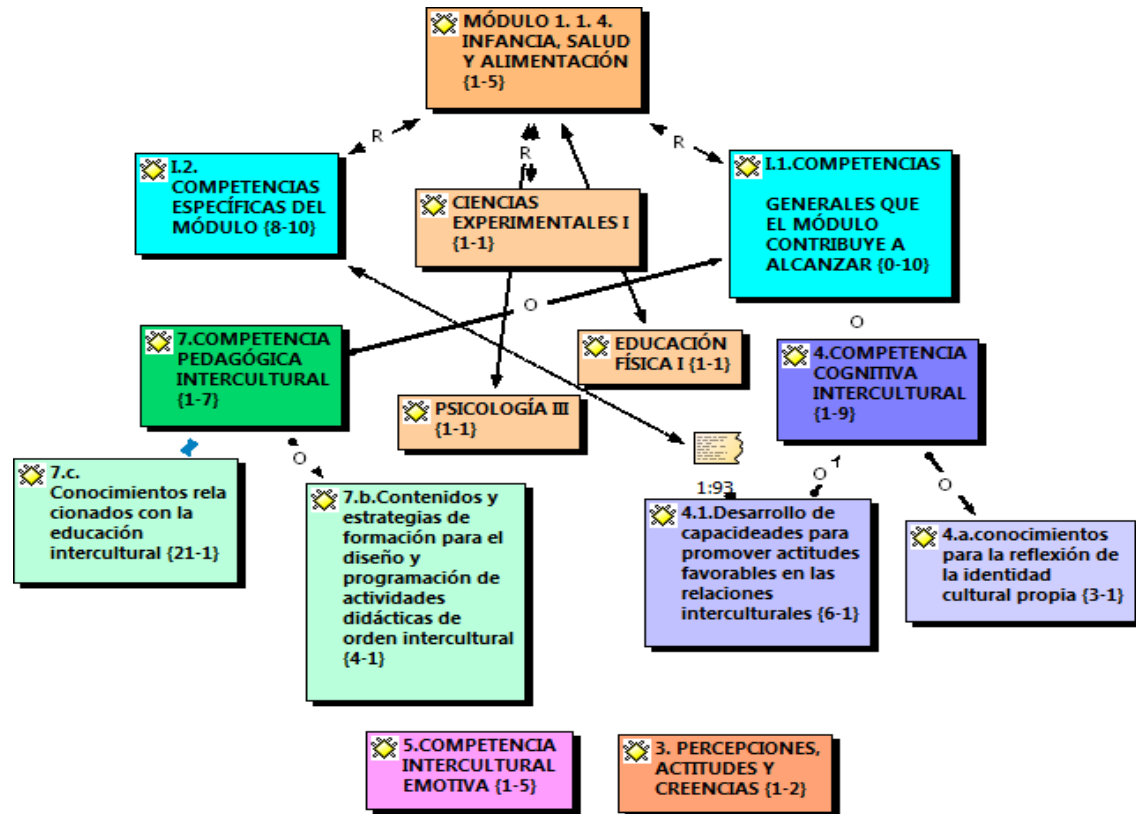


Tabla 57. Módulo 1.1.4. Infancia, salud y alimentación  
Psicología IV- Ciencias experimentales- Educación Física

El módulo está conformado por tres materias; Psicología III, Ciencias experimentales y Educación Física, y se desarrollan en el 1º y 2º curso, en las asignaturas de Psicología de la salud en Educación Infantil y Habilidades motrices y salud en Educación Infantil y Diseño y Desarrollo Curricular en Educación Física y Educación Infantil.

Al realizar el análisis representado en la figura 52 , se encontró que entre **las competencias generales que el modulo contribuye a alcanzar en el ámbito de la interculturalidad**, se enuncian el desarrollo de capacidades en la dimensión cognitiva, que promueven las actitudes favorables en las relaciones interculturales, y el conocimiento para la reflexión de la identidad cultural y en la dimensión pedagógica, conocimientos relacionados con la educación intercultural y capacidades para el diseño de programación de actividades didácticas en el orden intercultural.

En **las competencias específicas**, se encontró un enunciado, aunque de manera no explícita, referido al desarrollo de capacidades para promover actitudes en las relaciones interculturales, correspondiente a la dimensión cognitiva (4); 1:93: *“Comunicarse con los padres y tutores de manera sensata y efectiva, reconociendo sus roles en el aprendizaje de los alumnos, así como sus derechos, responsabilidades e intereses en este proyecto educativo” (4.1).*

Cont. Tabla 57. Módulo 1.1.4. Infancia, salud y alimentación  
 Psicología IV- Ciencias experimentales- Educación Física

De manera contradictoria, en las materias que conforman el módulo; Ciencias experimentales, Educación Física y Psicología III, no se evidenciaron contenidos relacionados con las capacidades de orden intercultural mencionada en las diferentes competencias generales y específicas. Y en las **estrategias didácticas** no se evidencian actividades específicas en el orden intercultural.

Síntesis

En definitiva que el análisis de este módulo revela contradicción entre las competencias generales y específicas referidos a las dimensiones intercultural, y los contenidos que conforman las asignaturas, ya que aunque se contempla que el desarrollo de las asignaturas que la conforman, contribuye a lograr un conjunto de capacidades en el ámbito intercultural, los contenidos no evidencian de manera explícita, relación entre las competencias, y no se evidencia conocimientos formativos en el ámbito de la interculturalidad.

Figura 53. Análisis de contenido. Módulo 1. 1.5: La organización del espacio escolar.

Materiales y habilidades docentes.

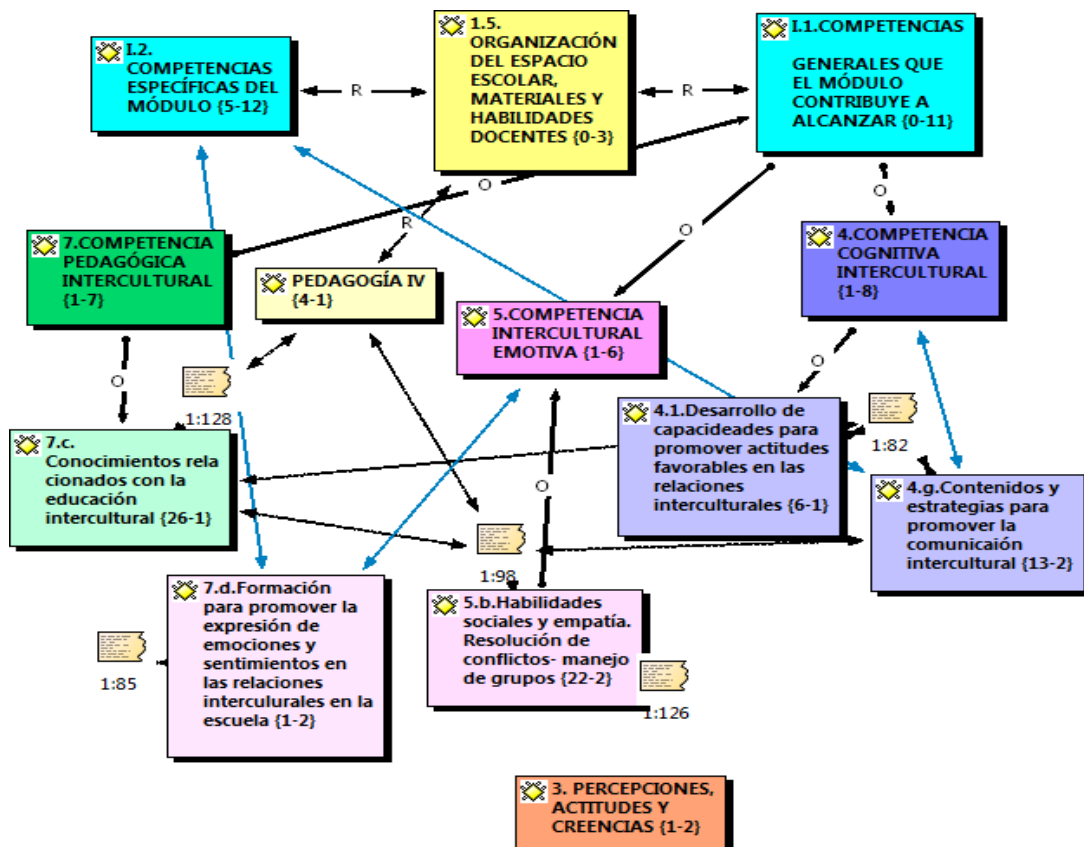


Tabla 58. Módulo 1.1.5: La organización del espacio escolar. Materiales y habilidades docentes. Pedagogía IV

El módulo está conformada por una materia; **Pedagogía IV** y se desarrolla con la asignatura de **Gestión e Innovación de contextos educativos**, en el 2º curso.

Al realizar el análisis representado en la figura 53, se encontró que entre **las competencias generales y específicas que el modulo contribuye a alcanzar**, se enuncian capacidades de las dimensiones cognitivas, emotivas y pedagógica de la competencia intercultural, integradas e interrelacionadas, aunque no de manera explícita. En referencia a las competencias generales se encuentran los enunciando relacionados con el desarrollo de capacidades para promover actitudes favorables en Las relaciones (4.1); habilidades empáticas y sociales en la interacción con los padres y los niños (5.b) y conocimientos relacionados a la dinámica cambiante de las escuelas infantiles (7.c).

En relación a **las competencias específicas** se plantean capacidades en las dimensiones cognitivas (4), Pedagógica (7) y emotiva (5): 1:82: *“Comprender que la dinámica diaria en Educación Infantil es cambiante en función de cada estudiante, grupo y situación... (7.c.) 1:126: Saber ser flexible en el ejercicio de la función docente (4.6); Saber trabajar en equipo con otros profesionales de dentro y fuera del centro en la atención de cada estudiante...” (5.b); 1:85: Atender las necesidades de los estudiantes y transmitir seguridad, tranquilidad y afecto” (5.d).* En la dimensión pedagógica (7.); 1:128: *“La innovación educativa en Educación Infantil. (7.c); “El trabajo en equipo con padres madres y otros profesionales implicados en la etapa de Educación Infantil” (4.9) y (5.b).*

Al revisar la **materia Pedagogía IV**, igualmente muestra **contenidos** en coherencia con las competencias esperadas arriba descritas, aunque no se hace mención de los aspectos interculturales de manera explícita, aunque de manera implícita es aplicable en este ámbito.

En las **estrategias didácticas** no se evidencian actividades específicas en el orden intercultural.

### Síntesis

En definitiva se puede decir que los contenidos establecidos en este modulo, promueven el desarrollo en la competencia intercultural, aún cuando las competencias y los contenidos no estén explicados en este ámbito, son inherente a ello.

Un aspecto a destacar es que se observa la integración e interacción de los componentes de las capacidades en la definición tanto de las competencias establecidas, así como los contenidos planteados, y la coherencia entre las mismas.

Figura 54. Modulo 1.1.6: Observación sistemática y análisis de contexto

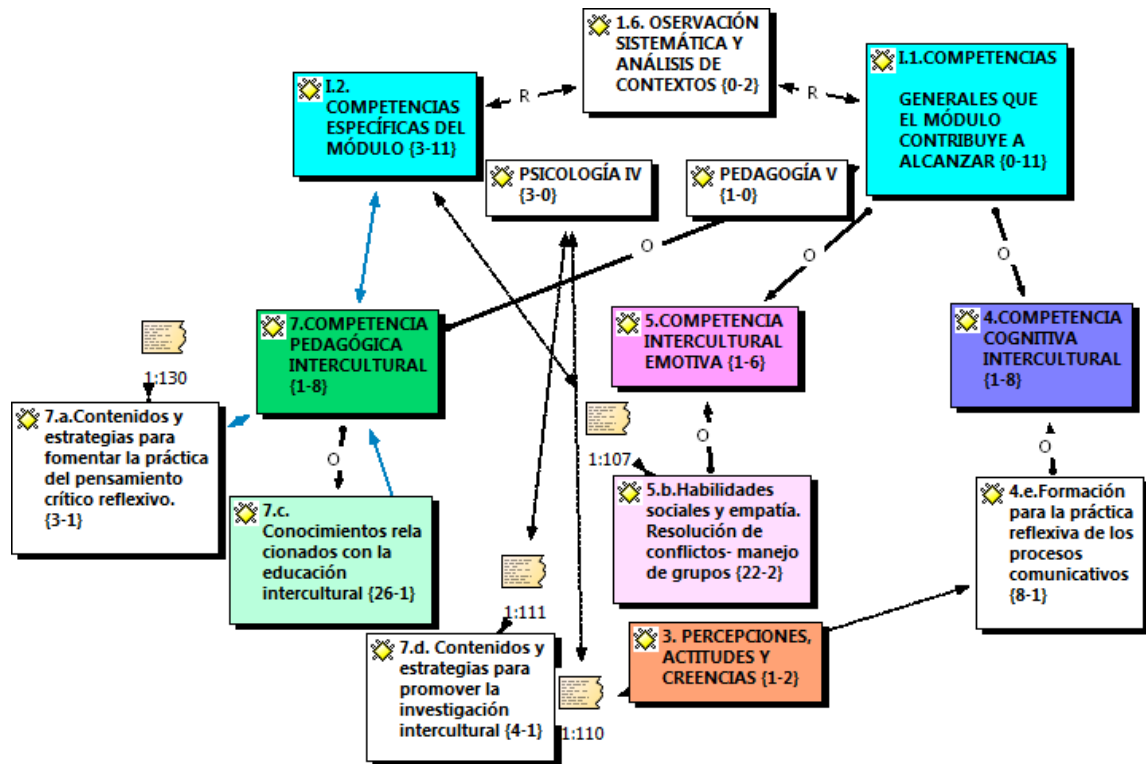


Tabla 59 Módulo 1.1.6: Observación sistemática y análisis de contexto

Psicología IV Pedagogía V

La figura 54 señala las materias que conforman el módulo; **Psicología II**, **Pedagogía II** y las relaciones entre las competencias generales y específicas y los contenidos. Se administran en el 2<sup>do</sup> curso mediante la asignatura **Métodos de Observación Sistemática Aplicados a la Educación Infantil**.

Entre las **competencias generales que el modulo contribuye a alcanzar en el ámbito de la interculturalidad**, se plantean varios aspectos relacionados a las capacidades cognitivas, emotivas y pedagógica de la competencia intercultural tales como; desarrollo de capacidades para la comunicación intercultural y la práctica reflexiva de los procesos comunicativos interculturales (4.e) y (4.e); habilidades sociales y empáticas(5.b);conocimientos relacionados con la educación intercultural y contenidos y estrategias para promover la investigación intercultural.

En las **competencias específicas** planteadas, se observan algunas capacidades que aunque no están especificadas en el ámbito intercultural, sin embargo desarrollan bases que facilitaría la adquisición de conocimientos y habilidades para abordar la

Cont. Tabla 59. Módulo 1.1.6: Observación sistemática y análisis de contexto

Psicología IV Pedagogía V

investigación en entornos educativos interculturales : 1:130: “ *Saber analizar los datos obtenidos, comprender críticamente la realidad y elaborar un informe de conclusiones* ” (7.d) ,así como habilidades en la dimensión emotiva: 1:107: “*Promover el desarrollo de la competencia emocional de los alumnos y la capacidad para relacionarse con los otros de una manera natural, positiva y sin inhibiciones*”(5.b.)

En los **contenidos** planteados en las materias de **Psicología IV y Pedagogía V**, se observa relación y coherencia con las competencias referidas a la investigación educativa y la práctica de los procesos reflexivos : “*la observación sistemática (qué, cómo, dónde, cuándo y a quién observar); metodologías cualitativas (etnografía, estudio de casos investigación-acción); la lógica de la experimentación...*”(7.d); 1:110: “*Aplicación de métodos y diseños de investigación en el ámbito escolar*”(7.d)y (4.e)

.No se observa relación de los contenidos, con las capacidades emotivas contempladas en las competencias generales del módulo.

En las **estrategias didácticas** no se evidencian actividades específicas en el orden intercultural

**Síntesis**

Resumiendo los datos de este análisis, se aprecia que este módulo aporta bases para el desarrollo de la competencia intercultural, en las dimensiones pedagógicas y cognitiva, ya que promueven el desarrollo de habilidades para la investigación educativa que sirve de base para abordar la investigación en contextos educativos interculturales y en consecuencia favorecer el desarrollo del pensamiento reflexivo, como capacidad en la dimensión cognitiva intercultural.

Otro dato relevante es que se establecen algunas capacidades generales y específicas que se considera que el módulo favorece su adquisición, sin embargo no se evidencian contenidos relacionados a dicha competencia, como es el caso a las referidas a las habilidades sociales y empáticas del profesorado en formación y el conocimiento relacionado a la educación intercultural.

Figura 55. Análisis de contenido. Modulo 1.1.7.La Escuela de Educación Infantil

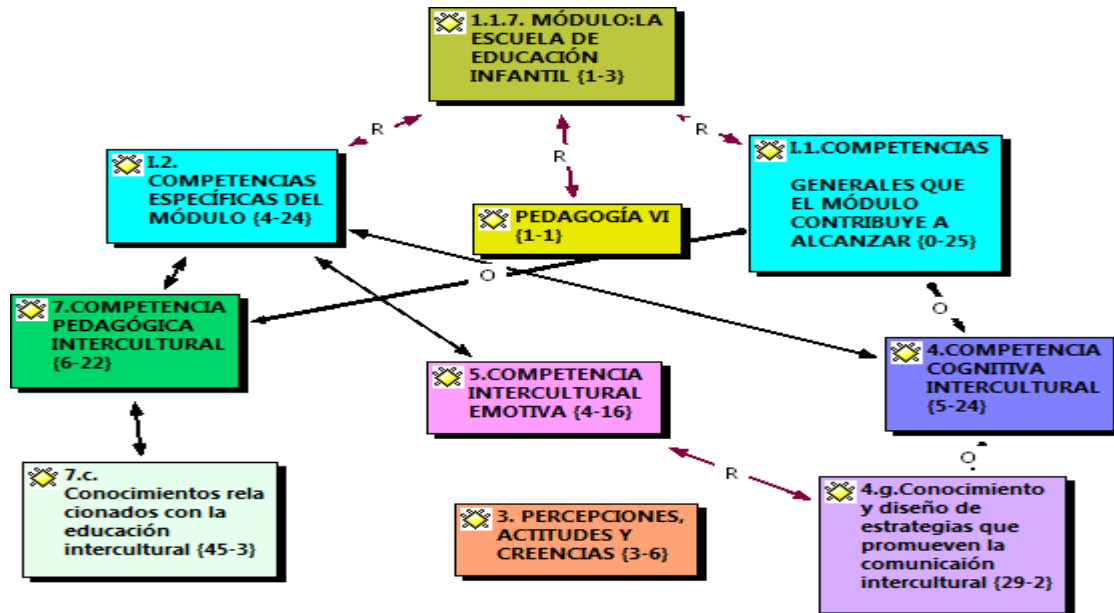


Tabla 60. Módulo 1.7: La Escuela de Educación Infantil

La figura 55 señala las materias que conforman el módulo; **Pedagogía VI** impartidas en 1º y 2º curso, en la asignatura de **Modelos y tendencias en la Educación Infantil**.

Entre las **competencias generales que el modulo contribuye a alcanzar en el ámbito de la interculturalidad**, se plantean aspectos relacionados a las capacidades cognitivas, pedagógicas y emotiva de la competencia intercultural, entre ellas, capacidades para promover la comunicación intercultural (4.9) y al diseño de estrategias para la integración multicultural en las escuelas infantiles y conocimientos referidos a la educación intercultural (7.c).

En las competencias específicas no se observan componentes de la competencia intercultural, así en los contenidos presentados en las materias.

### Síntesis

En la estructura de este módulo aún cuando se muestran algunas capacidades dentro de las competencias generales que el modulo contribuye a alcanzar en el ámbito de la interculturalidad, en las competencias específicas no se registran ninguna. De la misma manera, en las materias que la conforman, no se evidencian contenidos relacionados a las competencias generales, que el modulo refiere desarrollar. En las **estrategias didácticas** no se detectan actividades específicas en el orden intercultural.



Figura 56. Análisis de contenido. Módulo 1.1.8. Educación Básica en Matemáticas

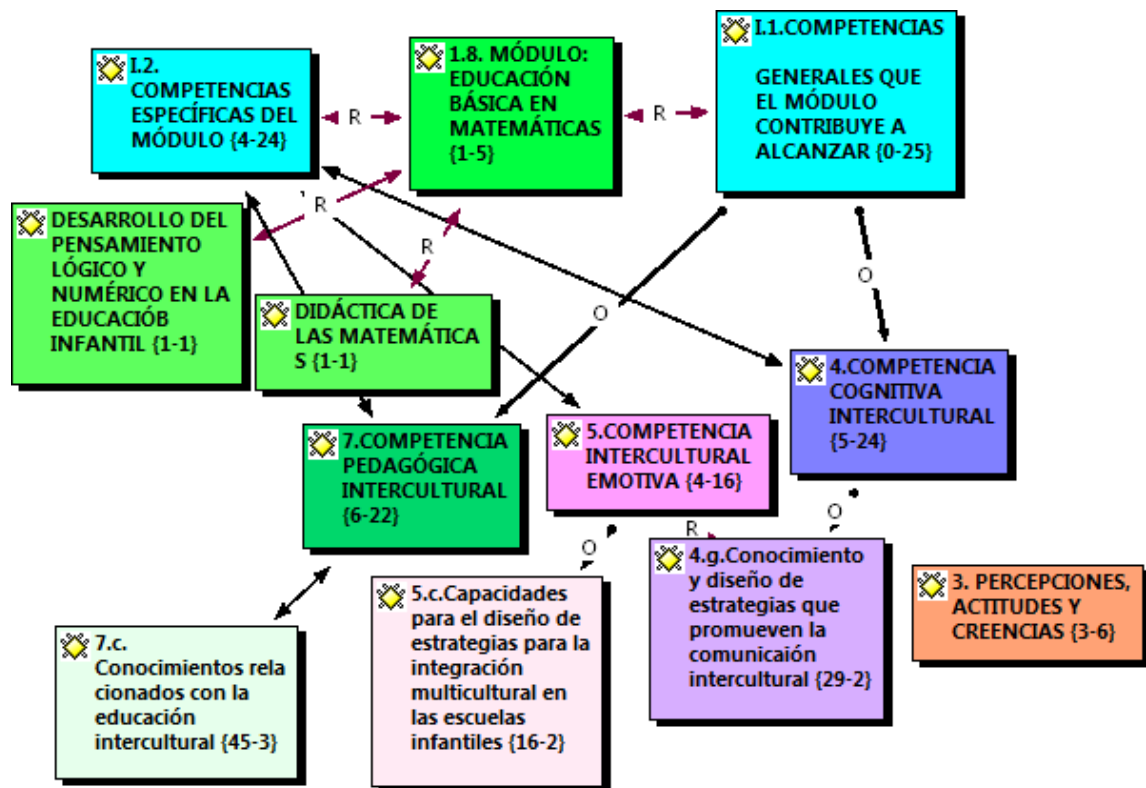


Tabla 61. Módulo 1.1.8 Educación Básica en Matemáticas

En la figura 56, se señalan los datos obtenidos del análisis del módulo, las materias que lo conforman y la relación entre las competencias generales y específicas y los contenidos de las materias que lo conforman.

La materia del módulo corresponde a **Pedagogía IV**, impartida en la asignatura **Desarrollo del pensamiento numérico de la Educación Infantil**, en el 2º curso.

Entre las **competencias generales que el módulo contribuye a alcanzar en el ámbito de la interculturalidad**, se plantean aspectos relacionados a las capacidades cognitiva, pedagógicas y emotiva de la competencia intercultural, entre ellas, capacidades para promover la comunicación intercultural y al diseño de estrategias para la integración multicultural en las escuelas infantiles y conocimientos referidos a la educación intercultural.

En las **competencias específicas** no se evidencian capacidades en el orden de la competencia intercultural, de la misma manera que en la materia, **Pedagogía IV**, los

Cont. Tabla 61. Módulo 1.1.8 Educación Básica en Matemáticas

contenidos no guardan relación con ninguno de las capacidades en el orden intercultural relacionadas en las competencias generales.

En las **estrategias didácticas** no se evidencian actividades específicas planteadas en el orden intercultural.

Síntesis

El análisis realizado a este módulo, no se observa coherencia entre las competencias generales relacionadas con las capacidades de orden intercultural y los contenidos que lo conforman y las competencias específicas, ya que no se detectan contenidos relacionados con las capacidades que promueven el desarrollo de dichas competencias.

Figura 57 Análisis de contenido. Módulo 1.1.9.Educación Básica en Lenguas

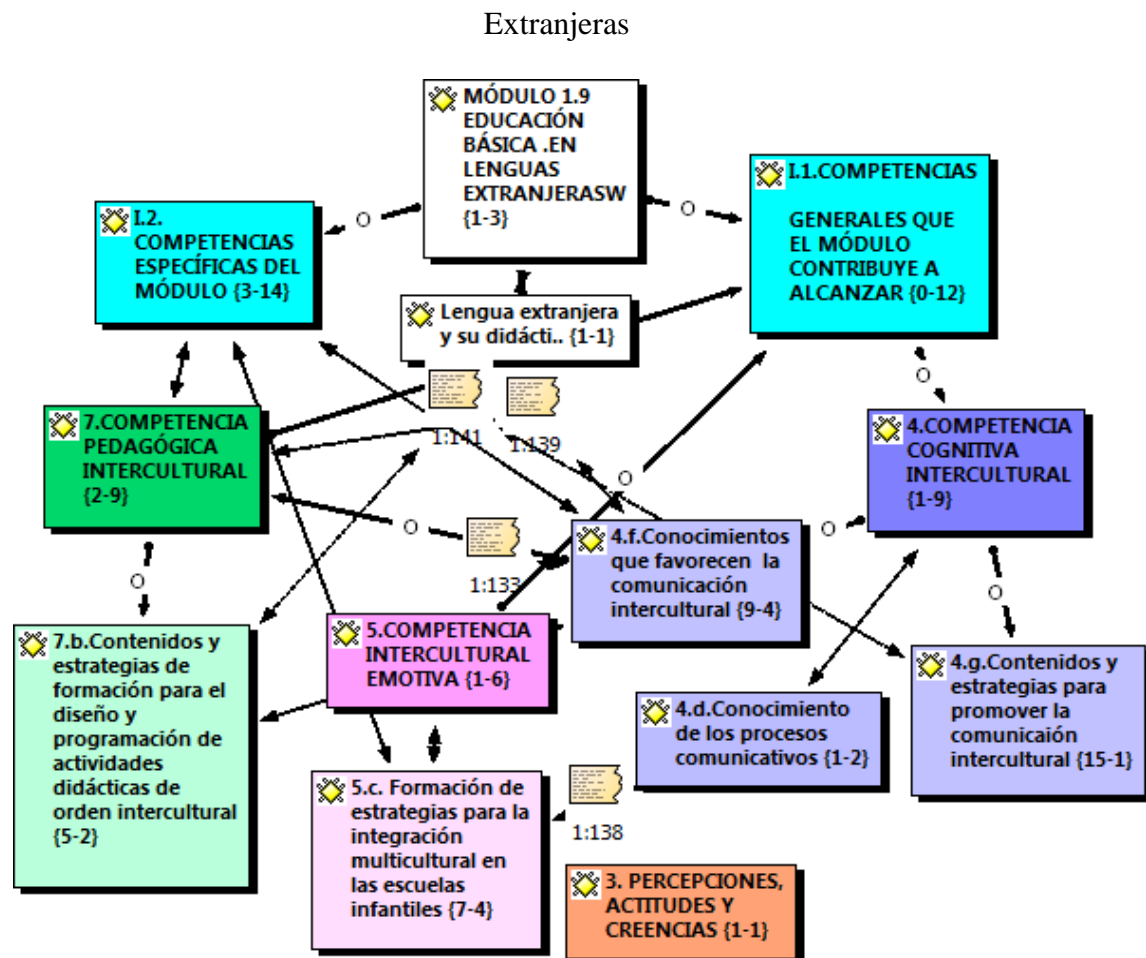


Tabla 62. Módulo 1.1.9. Educación Básica en Lenguas Extranjeras.

La figura 57, muestra las competencias generales y específicas, así como la relación de los contenidos contemplado en las materias de dicho módulo.

La materia es **Lengua extranjera y su didáctica**, con igual denominación en la asignatura y se imparte en dos idiomas; **Inglés y Francés**, en 2º curso.

Entre **las competencias generales** que el modulo contribuye a alcanzar en el ámbito de la interculturalidad se encuentran capacidades en las dimensiones cognitivas, tales como; conocimientos que favorecen la comunicación intercultural(4.7) y el diseño de estrategias (4.g), capacidades en la dimensión Emotiva; capacidades para la integración multicultural en las escuelas infantiles (5.c), y en la dimensión pedagógica, capacidades para el diseño y programación de actividades didácticas de orden intercultural.

En el mismo orden en **las competencias específicas** se plantean capacidades en las distintas dimensiones interculturales, de manera interrelacionadas y globalizadas, 1:138: *“Ser capaz de comunicarse con cierta seguridad en asuntos relacionados con sus intereses personales y su especialidad. Ser capaz de intercambiar, comprobar y confirmar información, enfrentarse a situaciones cotidianas y explicar el motivo de un problema”* (4.d) y (5.c); 1:133: *Ser capaz de programar unidades didácticas apropiadas para los niveles de lengua extranjera, en las clases de educación Infantil* (4.f) y (7.b).

Al analizar los contenidos de la materia **Lengua extranjera y su didáctica**, igualmente se observa que están estructurado de manera coherente con las competencias generales y específicas que se pretenden desarrollar en el módulo, evidenciándose el carácter transversal en dichas competencias: 1:141: *“Selección y adaptación de materiales para la enseñanza de la lengua extranjera. (7.b) y (4.g); “... Tratamiento de las cinco destrezas comunicativas de la lengua y su aplicación didáctica en las aulas de Infantil. Comprensión, expresión oral y escrita y conversación”* (4.g) y (7.b).

En las **estrategias didácticas** no se describen actividades específicas en el orden intercultural

### Síntesis

En el análisis de este modulo se evidencia al aporte a la formación en la competencia intercultural del futuro maestro, ya que hay una estructura coherente, integrada y globalizada en las distintas dimensiones de la competencia intercultural , en las competencias generales, específicas y los contenidos establecidos en las materias que la integran. Sin embargo no se describen actividades específicas en este orden.

Figura 58. Análisis de contenido. Módulo 1.2.1. Aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza, y de las Ciencias Sociales

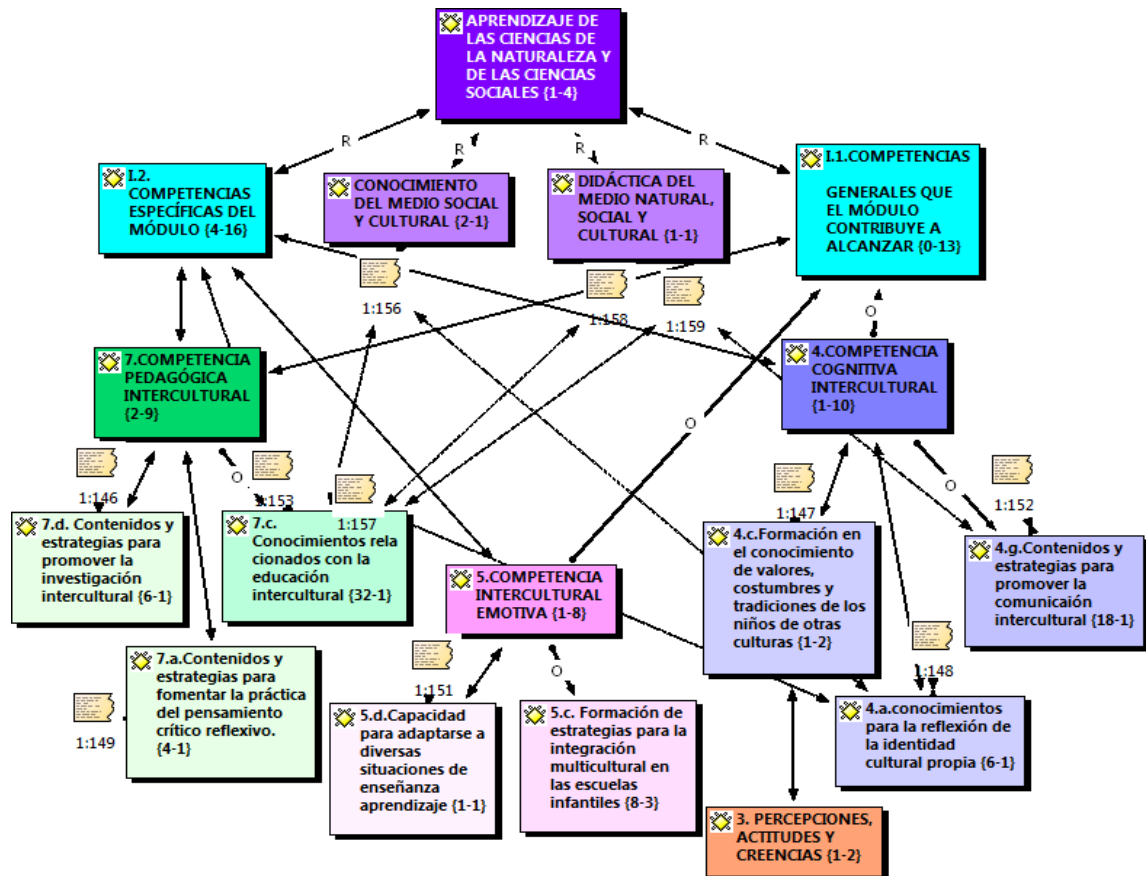


Tabla 63. Módulo 1.2.1. Aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales

La figura 58, muestra las competencias generales y específicas, así como la relación de los contenidos contemplado en las materias de dicho módulo.

El módulo lo conforman dos materias: **Aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales** y se desarrolla mediante dos asignaturas: **Conocimiento del medio social y cultural**, impartida en 1º curso y **Didáctica del medio Natural, social y cultural**, en el 3º curso.

Entre **las competencias generales** que el modulo contribuye a alcanzar, en el ámbito de la interculturalidad, se encuentran capacidades en las en las dimensiones cognitiva; capacidades para promover la comunicación intercultural (4.g); capacidades para la dimensión emotiva intercultural; formación de estrategias para la interacción

Cont. Tabla 63. Módulo 1.2.1. Aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza, ,  
Ciencias Sociales

multicultural en las escuelas infantiles (5.c) así como para el desarrollo de actitudes positivas hacia la interculturalidad ; y en las capacidades en la dimensión pedagógica: conocimientos relacionados con la educación intercultural (7.c)

En **las competencias específicas** igualmente se encuentran diferentes capacidades en el orden intercultural, alguna de ellas planteadas de manera explícitas; 1.153: “*Capacidad para ejercer como maestro de manera crítica y reflexiva en una comunidad con diversidad cultural y de valores*” (7.c) y (7.a); 1.147: “*Adquirir conocimientos sobre la evolución del pensamiento, las costumbres, las creencias y los movimientos sociales y políticos a lo largo de la historia. Y otras aunque no son específicas en el ámbito intercultural aportan bases para su desarrollo...*” (4.c); 1:148: “*Comunicación correcta, coherente y apropiada, oral y escrita, en la lengua castellana*” (4.a.c); y otras aunque no específica, construyen bases para el desarrollo de estas competencias. 1:146: “*Conocer la metodología científica y promover el pensamiento científico ...*” (7.d); “*Habilidad para el razonamiento lógico y formulación de argumentos*” (7.a); 1:151: “*Capacidad para adaptarse a diversas situaciones de enseñanza-aprendizaje*”, entre otras.

Al realizar el análisis de las materias que conforman el módulo, en su contenido se establecen algunos conocimientos que promueven el desarrollo de capacidades en las dimensiones pedagógicas y cognitiva intercultural, en coherencia con las competencias generales y específicas.

En la materia del **conocimiento del medio social y cultural**: 1:156: “*El conocimiento y conservación del patrimonio histórico y cultural*” (7.c) y (4.c); 1:157: “*El medio local integrado en el medio global. Teorías educativas y medio*” (7.c) y (4.a). Y en **Didáctica del medio Social y cultural**; “*Supuestos teóricos y didácticos fundamentales. Marco legal para la enseñanza del medio social y cultural. Instrumentos esenciales para el aprendizaje de las ciencias sociales...*” (7.c); “*...y Recursos didácticos de Ciencias Sociales, recursos basados en la palabra, en la acción...relaciones con la comunidad extraescolar*”(7.c). Y no se evidencian contenidos relacionados con la dimensión emotiva intercultural., aun cuando si se establecen competencias generales y específica que contemplan aspectos de esta dimensión , relacionadas en el orden intercultural.

### Síntesis

Los datos obtenidos refleja que este módulo aporta formación que promueven de desarrollo en la competencia intercultural, reflejado así en el establecimiento de las competencias generales y específica que se aspiran alcanzar y la relación con los contenidos en las distintas dimensiones cognitivas, pedagógicas, inclusive se detectaron contenidos que promueven el desarrollo de actitudes positivas hacia la interculturalidad en los futuros maestros. Dejándose ver el carácter transversal de tales competencias. Sin embargo no se evidenciaron contenidos relacionado con la dimensión emotiva, aun cuando se aspira desarrollar competencias en este ámbito.

Figura 59 Análisis de contenido. Módulo 1.2. 1.2. Aprendizaje de las Matemáticas

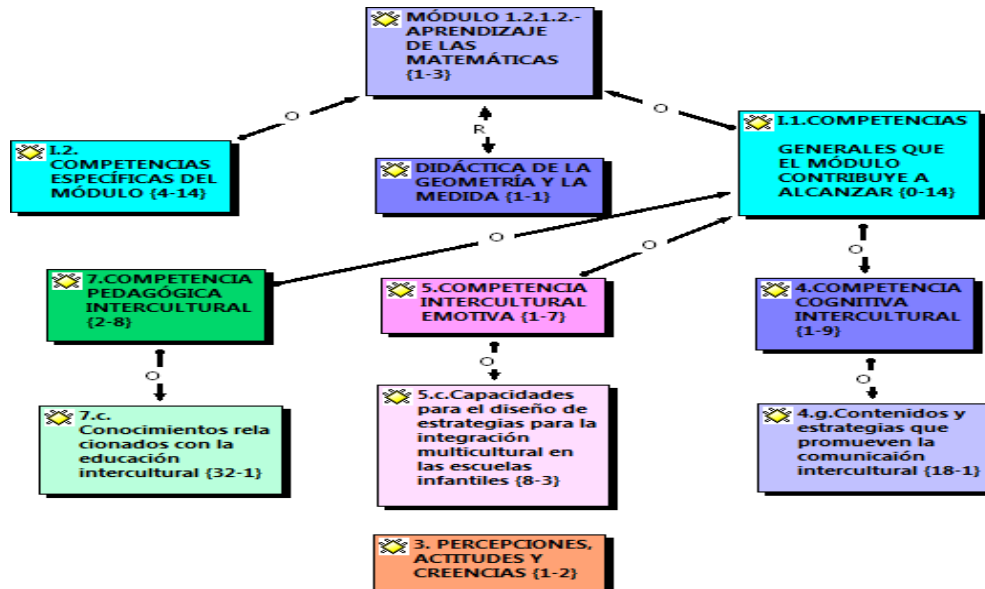


Tabla 64. Módulo 1.2. 1.2. Aprendizaje de las Matemáticas

El Modulo Aprendizaje de las Matemáticas lo conforma la materia Didáctica de la Geometría y la Medida y se imparte en el 2<sup>do</sup> curso, en la asignatura **Desarrollo del pensamiento lógico y numérico en la Educación Infantil, y Desarrollo del pensamiento espacial, Geométrico y de Medida en la Educación Infantil**, en 3<sup>er</sup> curso.

En la figura 59 se observa que entre **las competencias generales** que el modulo contribuye a alcanzar, en el ámbito de la interculturalidad, se describen algunas capacidades en las dimensiones cognitivas; capacidades en la comunicación intercultural (4.g); en la dimensión emotiva; capacidades para el diseño de estrategias para promover la integración multicultural en las escuelas infantiles (5.c); y en la dimensión pedagógica conocimientos relacionados con la educación intercultural (7.c).

En **las competencias específicas** que plantea el módulo, no se evidencian competencias específicas relacionadas con las dimensiones interculturales, y en la misma línea, en la descripción de los contenidos no hay relación con este ámbito, como se refleja en el gráfico. En las **estrategias didácticas** no se evidencian actividades específicas en el orden intercultural

### Síntesis

Los resultados del análisis de este modulo evidencian que la asignatura que la conforma no se detecta aspectos de formación para el desarrollo de la competencia intercultural en los futuros maestros.

Figura 60. Módulo 1.2.2.1. Lengua y Literatura

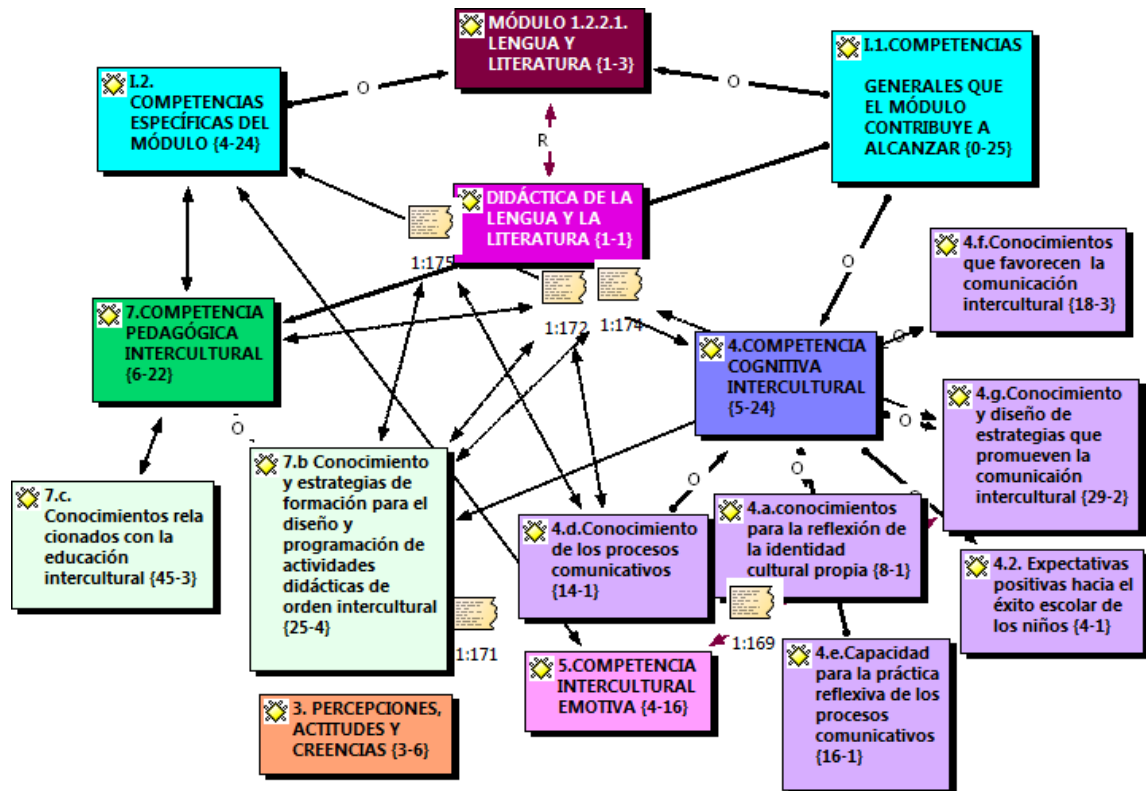


Tabla 65. Módulo 1.2. 2.1. Lengua y Literatura

La figura 60. Muestra las diferentes competencias generales y específicas del módulo y la relación con las dimensiones de la competencia intercultural, así como con los contenidos de la materia que conforma el módulo; **Didáctica de la Lengua y la Literatura**, y se imparte en 2<sup>do</sup> curso, mediante la asignatura **Didáctica de la Lengua en Educación Infantil**.

Entre **las competencias generales** que el modulo contribuye a alcanzar, se contemplan capacidades en las dimensiones pedagógica intercultural; conocimientos asociados con la educación intercultural (7.c); y capacidad en la dimensión cognitiva intercultural para el diseño de estrategias que promueven la comunicación intercultural y capacidades para la práctica reflexiva de los procesos comunicativos. No se observan competencias relacionadas con la dimensión emotiva intercultural.

Figura 61 Análisis de contenido. Módulo 1.2. 2.2. Aprendizaje de Lenguas Extranjeras

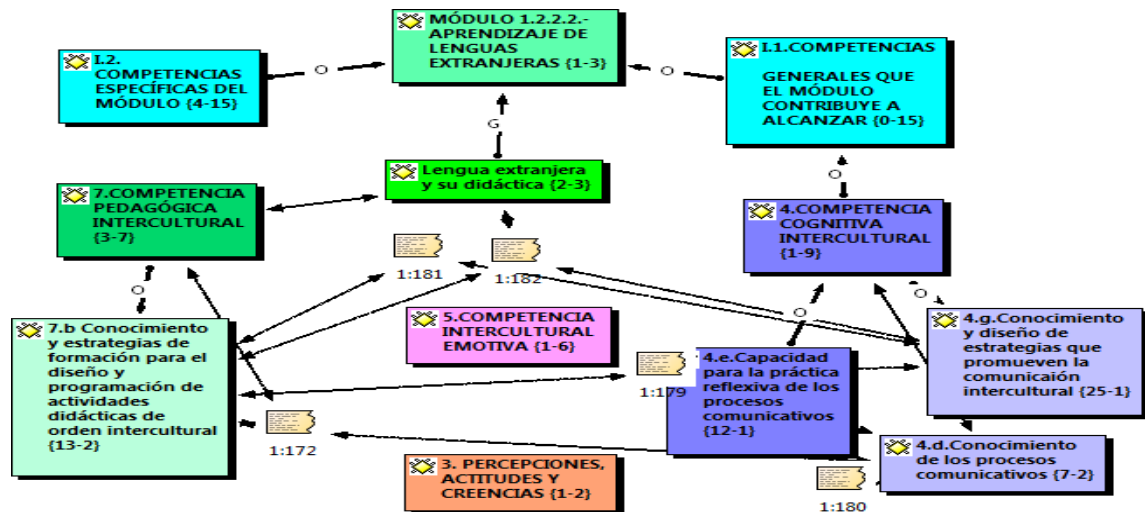


Tabla 66. Módulo 1.2. 2.2. Aprendizaje de Lenguas Extranjeras

La figura 61 Muestra las diferentes competencias generales y específicas del módulo y la relación con las dimensiones de la competencia intercultural, así como con los contenidos que poseen la materia que conforma el módulo, denominada: **Lengua extranjera y su didáctica**, impartida en dos asignaturas; **Lengua Extranjera y su Didáctica II Inglés**, y **Lengua Extranjera y su Didáctica II Francés**, y se imparten en 2<sup>do</sup> curso.

Entre **las competencias generales** que el modulo contribuye a alcanzar, se contemplan capacidades en las dimensiones cognitiva; capacidades para la práctica reflexiva de los procesos comunicativos, conocimientos y diseño de estrategias que promueven la comunicación intercultural. Y en la dimensión pedagógica intercultural conocimientos y estrategias de formación para el diseño y programación de actividades didácticas en el orden intercultural.

No se observan competencias relacionadas con la dimensión emotiva intercultural.

En **las competencias específicas** plantea capacidades relacionadas a la dimensión cognitiva y pedagógica intercultural; 1:179; “*Ser capaz de programar unidades didácticas apropiadas para los niveles de lengua extranjera en las clases de educación Infantil* “(7.b), (4.e) y (4.g); 1:172: *Ser capaces de prestar apoyos a aquellos que aprendan el español como segunda lengua.* (7.b) y (4. D).



Cont. Tabla 66. Módulo 1.2. 2.2. Aprendizaje de Lenguas Extranjeras

Al analizar en contenido de **la materia Lengua Extranjera y su Didáctica**, se detecta que los contenidos muestran coherencia con las competencias generales y específicas en el orden intercultural, en las dimensiones cognitivas y pedagógica; 1:181: *“confección de materiales para la enseñanza de la lengua extranjera en las aulas de Educación Infantil”* (7.b); 1:182: *Lengua Extranjera y su didáctica*.

No se observan contenidos relacionados con el desarrollo de la dimensión emotiva de la competencia intercultural, de las percepciones, actitudes y creencias de los futuros maestros hacia la interculturalidad.

En las **estrategias didácticas** no se evidencian actividades específicas en el orden intercultural

### Síntesis

Los resultados del análisis revelan que la materia contenida en este módulo promueve la formación en la competencia intercultural de los futuros maestros; se visualiza en la figura 61, antes presentada, el carácter transversal de la competencia generales y específicas en los contenidos establecidos en la materia. Sin embargo no se aprecian contenidos que promuevan el desarrollo de capacidades en la dimensión emotiva, ni conocimientos que promuevan actitudes favorables en los futuros maestros hacia la interculturalidad.

Figura 62 Análisis de contenido: Módulo 1.2. 2.3. Música,

Expresión Plástica y Corporal

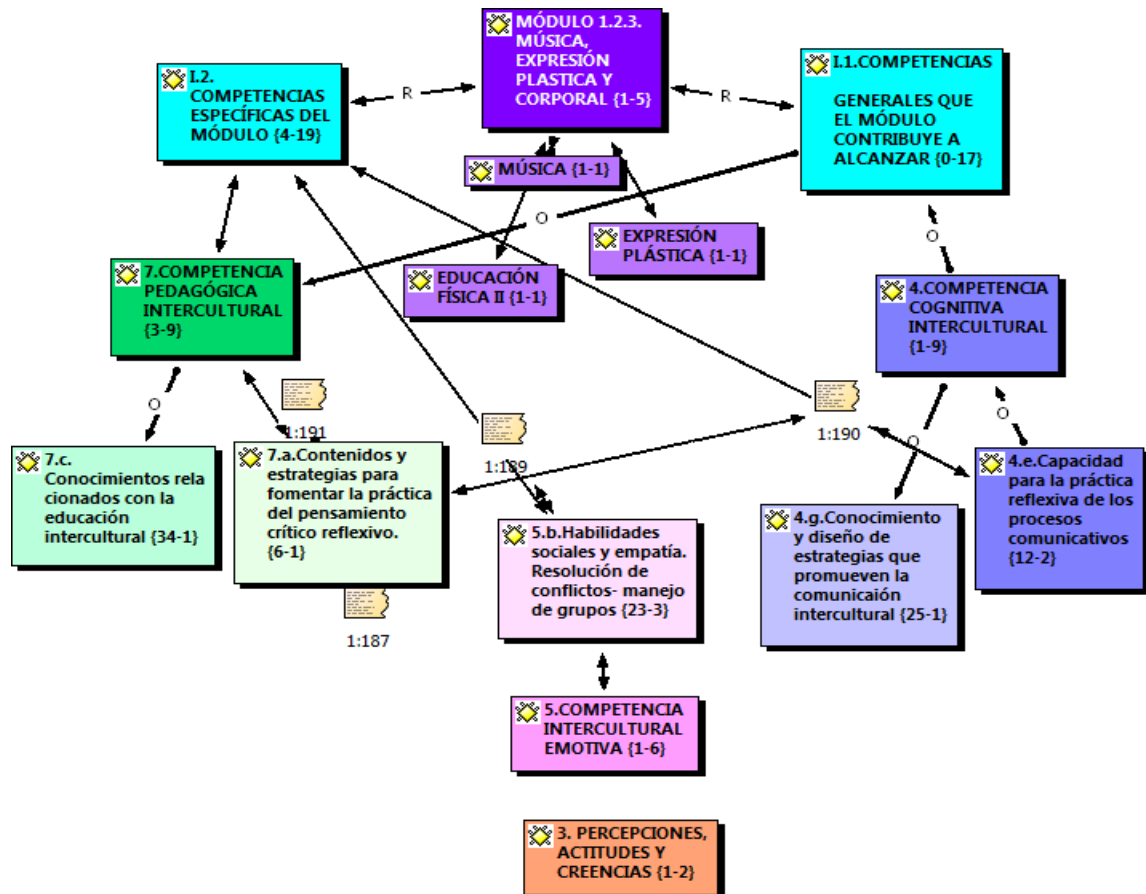


Tabla 67. Módulo 1.2. 2.3. Música, Expresión Plástica y Corporal

La figura 62 representa los datos encontrados en el análisis del módulo; las materias que la conforman son **Música, Expresión Plástica y Educación Física II**. Desarrolladas en las asignaturas **Percepción y Expresión Musical, Diseño y Desarrollo Curricular en Educación Física y Educación Infantil y Expresión Plástica**, en el 3º curso.

Entre **las competencias generales** que el modulo contribuye a alcanzar, se contemplan capacidades en las dimensiones cognitiva; conocimientos y diseño de estrategias que promueven la comunicación intercultural (4.e); y capacidades para la práctica reflexiva de los procesos comunicativos (4.g). Y en la dimensión Pedagógica; conocimientos relacionados con la educación intercultural (7.c). como se muestra en la figura 62.

Cont. Tabla 67. Módulo 1.2. 2.3. Música, Expresión Plástica y Corporal

Entre **las competencias específicas** que el modulo contribuye a alcanzar, se contemplan capacidades en las dimensiones cognitiva; y emotiva, de forma globalizada e integrada; 1:191: “...Ser capaces de emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole socioeducativa, científica y ético” (7.a); 1:187: “Saber aplicar esos conocimientos al trabajo de una forma profesional, demostrando el dominio de las competencias mediante la elaboración y defensa de argumentos y resolución de problemas en dichas áreas de estudio”(7.a) y (4.e); 1:189: “ Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella y abordar la resolución pacífica de conflictos”(5.b); 1:90: Saber observar sistemáticamente contextos de aprendizaje y convivencia y saber reflexionar sobre ellos”(7.a) y (4.e).

Al analizar en **contenido de las materia** Música, Expresión Plástica y Educación Física II. No se evidencian de manera explícita, contenidos relacionados con las competencias específicas.

En las **estrategias didácticas** no se detectan actividades específicas en el orden intercultural.

### Síntesis

Los datos obtenidos de este análisis, parece indicar que en el módulo, no se evidencia la formación para el desarrollo de la competencia intercultural, ya que aunque se plantea, capacidades de las diferentes dimensiones en las diferentes competencias generales y específicas, los contenidos no están relacionado con ninguna de ellas, ni con la formación para el desarrollo de actitudes, percepciones y creencias positivas en los futuros maestros hacia la interculturalidad, por lo menos de manera explícita, como se observa en las interconexiones representadas en la figura 62, arriba indicada.

Figura 63. Análisis de contenido: Modulo 1.3. Prácticas

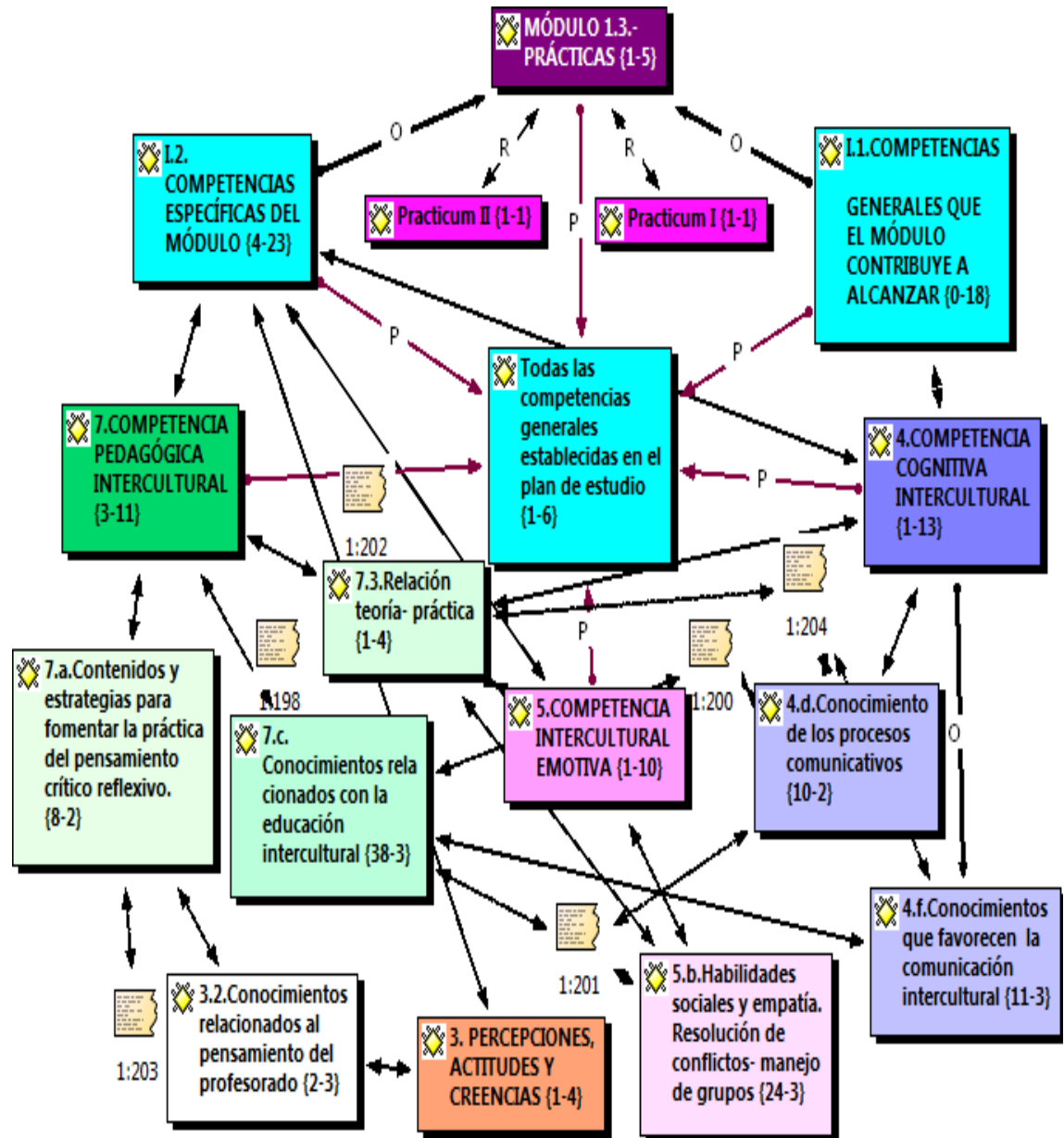


Tabla 68. Módulo 1. 3. Prácticas

El módulo correspondiente a las prácticas, está conformado por dos materias; **Practicum I y II**, desarrollados en el 3<sup>er</sup> y 4<sup>to</sup> curso, y pretende concretar el desarrollo de **todas las competencias generales** establecidas en las diferentes asignaturas impartidas a lo largo de la formación profesional.

En cuanto a las **competencias específicas** que el módulo pretende alcanzar, se observa que la mayoría están presente de manera implícita la competencia intercultural en sus distintas dimensiones cognitiva, emotivas y pedagógica, integrada y globalizadas., como se visualiza en la figura 63., y se ejemplifican alguna de ellas:

*1:198; “Adquirir un conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma...” (7.c) y (4.d) y (5.b); “...dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima de aula que facilite el aprendizaje y la convivencia” (5.b) y (4.d); 1:200; “Conocer y aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula...” (4.f.) (4.d) y (5.b); 1:202: “Regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de alumnos de 0-3 y de 3-6 años para Educación Infantil” (4.f) ; (5.b); (7.3); 1:204: “Regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de alumnos de 0-3 y de 3-6 años para Educación Infantil” (4.f); y 1:203: “Participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica”(1:203).*

En cuanto a las **estrategias Didácticas**, dado que no se explícita ninguna competencia en el ámbito intercultural, no se evidencias aspectos evaluativos específico de tales competencias.

### Síntesis

Los datos obtenidos de este análisis, muestran que el modulo contempla en sus competencias generales y específicas distintas capacidades en las dimensiones cognitivas, emotivas y pedagógicas de la competencia intercultural, contribuyendo de manera significativa en la formación y el desarrollo de esta competencia en los futuros maestros, sin embargo en ninguna de las competencias específicas, se encuentra de manera explícita la dimensión intercultural.

Otro factor que llama la atención, es que se evidencia escasas competencias que pongan de manifiestos capacidades para la interacción e integración entre la familia y comunidad, en la escuela y la importancia del entorno social.

Figura 64. Análisis de contenido: Mención De Necesidades Educativas

Específicas y Atención a la Diversidad

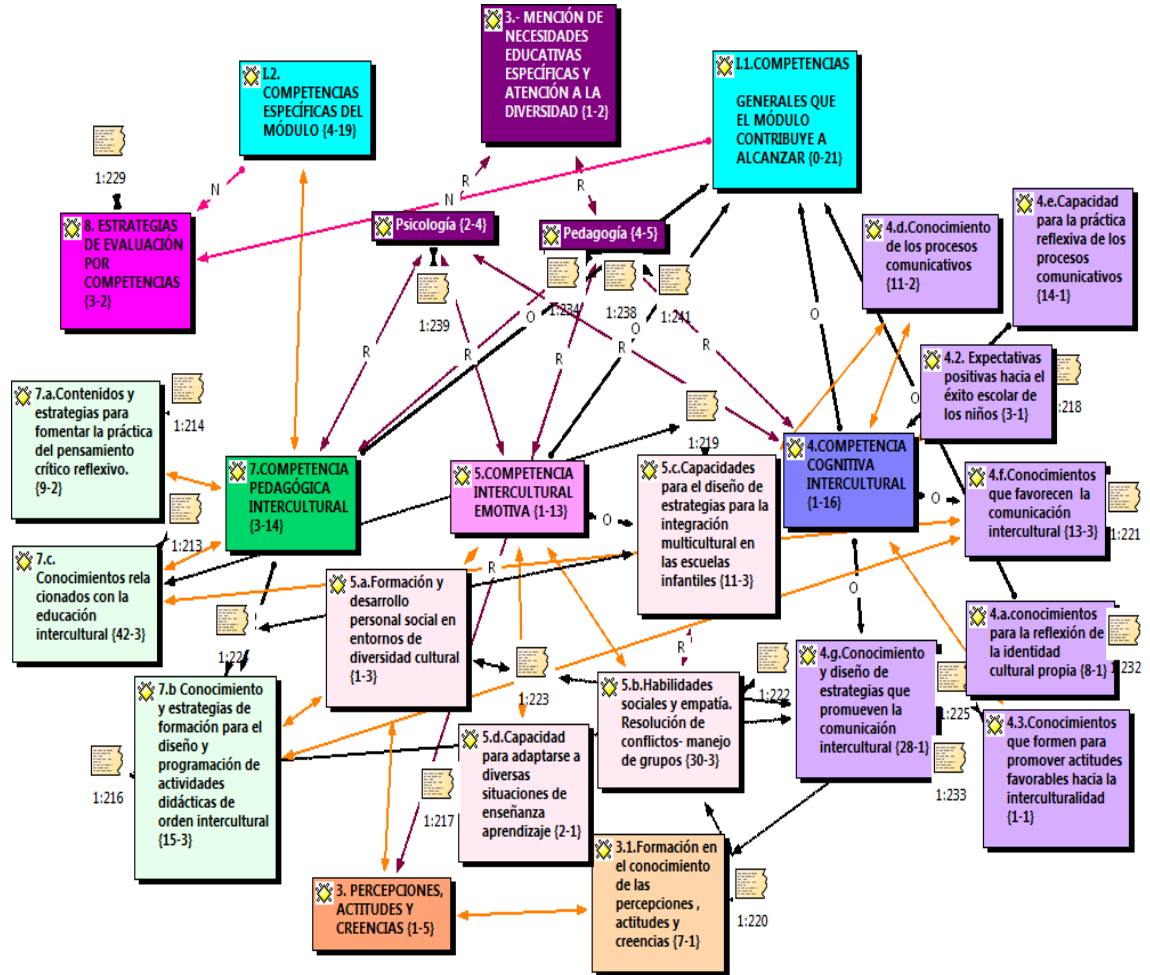


Tabla 69. Mención De Necesidades Educativas Específicas y Atención a la Diversidad

El módulo correspondiente a la Mención Necesidades Educativas Específicas y Atención a la Diversidad, se imparte a las materias de **Pedagogía y Psicología**, está conformado por dos asignaturas **Optativas y Practicum II**, y se desarrollan en 3<sup>er</sup> y 4<sup>o</sup> curso.

En cuanto a **las competencias generales** que el módulo pretende desarrollar, se observan capacidades en las dimensiones cognitivas; conocimientos de los procesos comunicativos (4.d); y en el diseño de estrategias que promueven la comunicación intercultural (4.f); así como los procesos reflexivos a cerca de los procesos comunicativos interculturales (4.e).

Cont. Tabla 69. Módulo 3. Mención De Necesidades Educativas Específicas y Atención a la Diversidad

En la dimensión emotiva; capacidades para el diseño de estrategias de integración multicultural, en las escuelas infantiles (5.c). Y en la dimensión pedagógica de la competencia intercultural; conocimientos y estrategias de formación para el diseño y programación de actividades didácticas de orden intercultural (7.c.).

En relación a **las competencias específicas** establecidas, se encontró que un grupo de ellas, son propias en el ámbito de la interculturalidad y otras están implícitas, o corresponden al ámbito de las Necesidades Educativas Especiales.

Entre las **competencias específicas** interculturales se encuentran: 1:216: *“Diseñar, desarrollar, adaptar y evaluar intervenciones educativas en los diferentes contextos: familia, centros educativos, entornos sociales y culturales”*(7.b); *“Asumir el rol, funciones y tareas profesionales dedicados al tratamiento educativo de la diversidad”*(7.b) y (4.b); 1:223: *“El desarrollo de la competencia emocional debe estar ligado a que el alumno se relacione con los otros de una manera natural, positiva y sin inhibiciones”*(5.a), (4.g) y (7.b).1:224: *“Diseñar, desarrollar, adaptar y evaluar intervenciones educativas en los diferentes contextos: familia, centros educativos, entornos sociales y culturales”* (7.b)y (5.c) y (4,g); *Demostrar y promover valores positivos, actitudes y comportamientos* (3.1), (5.a) y (4.3); 1:225: *“Conocer y respetar la diversidad interindividual lingüística, social y cultural”*(3.1), (4.3) y (5.a).

**Los contenidos de las materias** establecen una relación coherente con las competencias generales y específicas, en el ámbito de la educación interculturalidad, y la formación para el desarrollo de tales capacidades, como se visualiza en las interconexiones de la figura 64, evidenciándose el carácter trasversal; 1:239: *“Deprivación sociocultural...”* (7) y (4); 1:234: *“La sociedad en relación con personas con necesidades educativas diversas: familia y apertura social”*(3), (4) y (7); 1:242: *“Diseño, gestión, y supervisión de programas de tratamiento educativo de la diversidad”* (3), (4), (7);1:38; *Características psicológicas de los alumnos con necesidades ...de apoyo educativo: ... integración tardía*(7) y (4).

Entre las **estrategias didácticas** se establece mediante el conocimiento práctico, en la escuela, así como formación teórica; y plantea la indagación, la práctica reflexiva, exposiciones, trabajos grupales., entre otros, lo que favorece a la formación en competencias

### Síntesis

definitiva que mediante este módulo, se favorece una formación eficiente en la competencia intercultural de los futuros maestros, al observar que los contenidos y las estrategias, están diseñados de manera coherente con las distintas capacidades cognitivas, emotivas, pedagógica, en el futuro maestro de Educación Infantil.

Cont. Tabla 69. Módulo 3. Mención De Necesidades Educativas Específicas y Atención a la Diversidad

Síntesis

Sin embargo se no se observan contenidos específicos referidos a las actitudes, percepciones y creencias de los futuros docentes, ni conocimientos específicos referidos a la comunicación intercultural, y los proceso comunicativos de otras culturas.

Cabe destacar que el módulo se desarrolla mediante asignaturas optativas y de formación didáctico – práctica vinculada a la mención, ya que es ofertada como una mención específica para atender a las necesidades educativas especiales y a la diversidad cultural.

Figura 65. Análisis de contenido: II. Mención Cualificadora

Mención en Educación Física

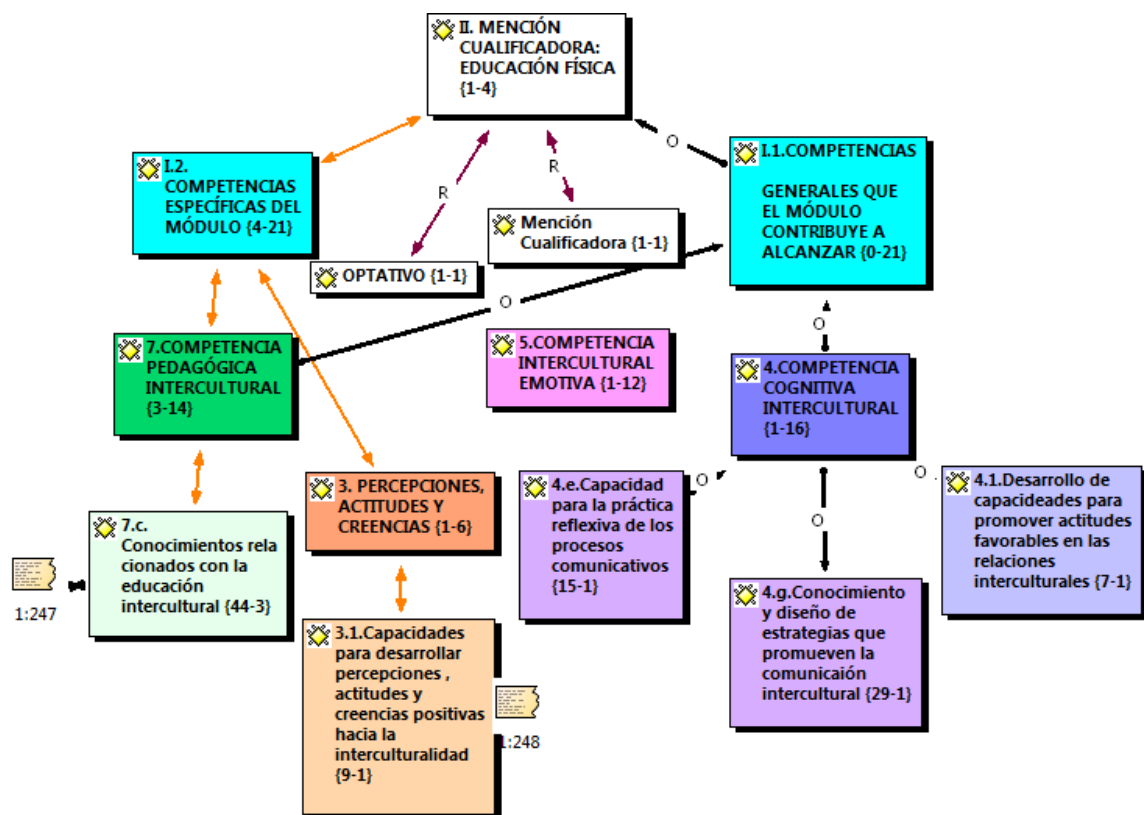




Tabla 70. Análisis de contenido: II. Mención Cualificadora

Mención en Educación Física

El módulo correspondiente a la Mención Educación Física, de las materias Optativa y Mención cualificadora se desarrollan en 3<sup>ero</sup> y 4<sup>to</sup> curso.

En cuanto a **las competencias generales** que el módulo pretende desarrollar, se observan diferentes capacidades que el futuro maestro ha de alcanzar, representadas en la figura 65 en las dimensiones cognitivas, intercultural: conocimientos y diseño de estrategias que promueven la comunicación intercultural (4.g); capacidades para la práctica reflexiva de los procesos comunicativos (4.e). En la dimensión pedagógica, conocimientos relacionados con la educación intercultural, y en referencia a la formación de actitudes; capacidades para desarrollar percepciones, actitudes y creencias favorables hacia la interculturalidad. No se plantean capacidades en la dimensión emotiva intercultural.

En las competencias específicas establecidas para las capacidades de orden intercultural, se plantea mediante el módulo, la formación en la dimensión pedagógica: 1:247: *“Saber analizar el contexto social y familiar desde el punto de vista de la Educación”*(7.c); y en las capacidades para el desarrollo de actitudes positivas hacia la interculturalidad: 1:248: *“Enseñar por medio de la Educación Física valores educativos, sabiendo detectar situaciones de exclusión o de riesgo de exclusión y proponer actuaciones para corregirla y prevenirla”* (3.1). *Se puede observar que tales competencias no están explicitadas en el orden intercultural, sin embargo guardan relación.*

En los **contenidos** propuestos, no se evidencia, por lo menos de manera explícita, relación con las competencias generales y específicas arriba descritas, en las dimensiones interculturales, y de la misma manera no se evidencian, **estrategias didácticas**, relacionadas con este ámbito.

**Síntesis**

En el análisis de este módulo, se observó, que aún cuando se plantean competencias relacionadas con las dimensiones interculturales, en los contenidos, no se observan aspectos formativos en este orden.

Figura 66. Análisis de contenido: II. Mención Cualificadora

Mención en Leguas Extranjeras

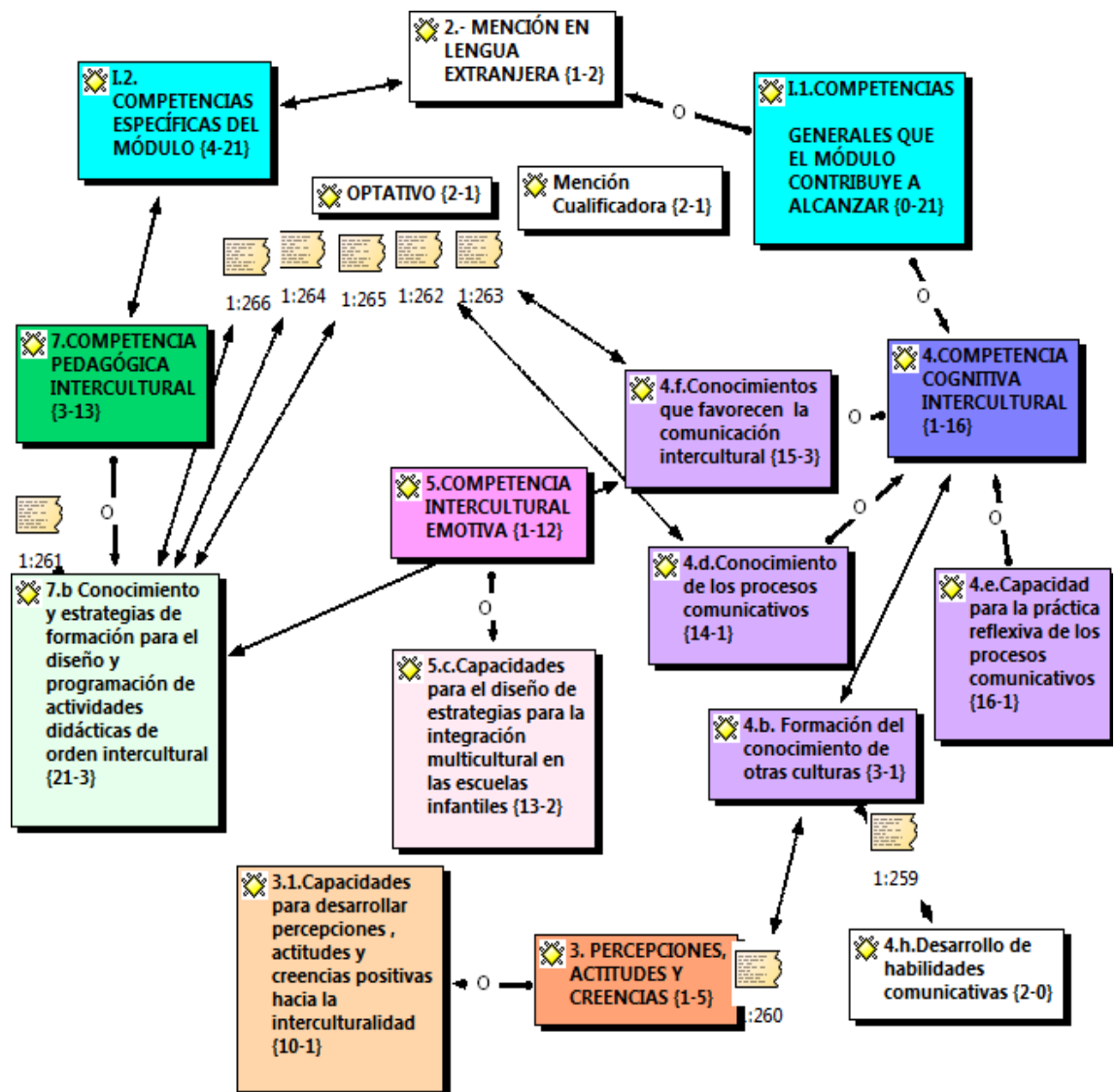


Tabla 71. Análisis de contenido: II. Mención Cualificadora

Mención en Leguas Extranjeras

En el módulo correspondiente a la Mención de Lenguas extranjeras, se imparte en 3<sup>ro</sup> y 4<sup>to</sup> curso, como asignaturas Optativa y Mención cualificadora, y es una mención propia de la Facultad de Educación del campus de Albacete Y Toledo

En cuanto a **las competencias generales** se observa que dos de ellas están relacionadas con las dimensiones cognitivas y pedagógicas, como se muestran en la figura 66; en la dimensión cognitiva se espera que la mención contribuya a favorecer los conocimientos de los procesos comunicativos (4.f), y con ello, la comunicación intercultural (4.d) y la capacidad reflexiva de dichos procesos (4.e). Y en la dimensión pedagógica intercultural, el conocimiento y las estrategias para el diseño y programación de actividades didácticas de orden intercultural.

En las **competencias específicas** se evidencian capacidades relacionadas con las mismas dimensiones cognitivas y pedagógicas, en coherencia con las generales, como se mencionan: 1:260: *Conocer suficientemente la cultura y la lengua que va a enseñar así como sus principales manifestaciones* (3.1) y (4.b) 1:261: *Saber programar y elaborar unidades didácticas apropiadas para los niveles de lengua extranjera en las clases de Educación Infantil*(7.b) y (4.f); 1:260: *Conocer suficientemente la cultura y la lengua que va a enseñar así como sus principales manifestaciones*(3.1) y (4.b); 1:259: *Colaborar, diseñar y, en su caso, autorizar actividades de intercambio cultural con residentes de otros países.*(4.b) y (4.h).

No se observan en los contenidos y en las competencias aspectos referidos a la dimensión emotiva intercultural, ni a las percepciones, actitudes y creencias de los futuros maestros, hacia la interculturalidad.

Y en los **contenidos** siguiendo la misma coherencia con las competencias generales y específicas, en las mismas dimensiones: 1:266: *Planificación, elaboración e implementación de unidades didácticas. Selección* (7.b); 1:264: *Didáctica de la Lengua Inglesa* (7.b);... *Aplicación práctica de los distintos métodos didácticos existentes para la enseñanza de lenguas extranjeras. Adaptación y confección de materiales para la enseñanza de la lengua inglesa. Análisis* (7.b); 1:262: *Análisis del sistema fonológico de la lengua inglesa. Comparación con la española* (4.d); *Comprensión, expresión y conversación. Fonética Inglesa* (4.f).

Y las **actividades didácticas** propuestas favorecen la adquisición de tales competencias planteadas; ya que se maneja la adquisición de los conocimientos en las diferentes dimensiones del aprendizaje.

**Síntesis**

En definitiva que la formación recibida en esta mención favorece la formación en la competencia intercultural del futuro maestro, específicamente en las dimensiones pedagógicas y cognitiva, no evidenciándose conocimientos que favorezcan la formación y desarrollo para las capacidades emotivas interculturales.

Figura 67. Análisis de contenido: II. Mención Experiencias y Didáctica Musical

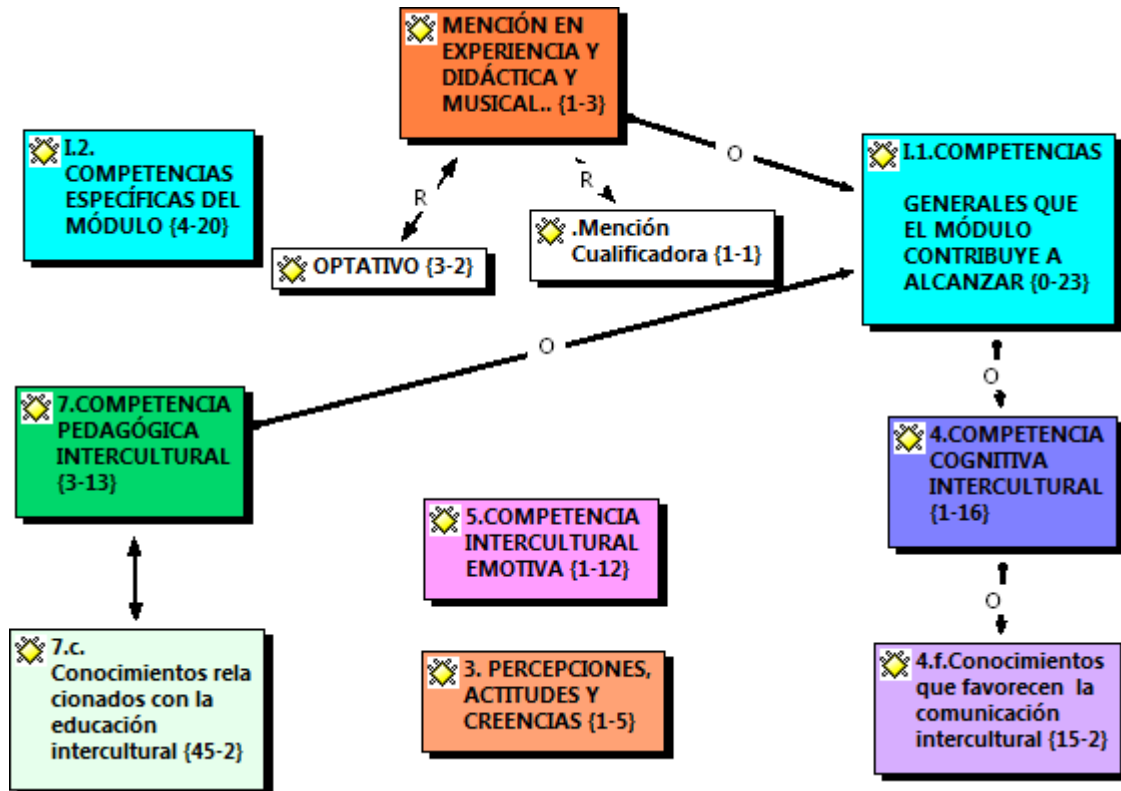


Tabla 72. Mención Experiencias y Didáctica Musical

En el módulo correspondiente a la Mención de Experiencias y Didáctica Musical, se desarrolla como asignaturas optativas y de cualificación profesional, en 3<sup>ro</sup> y 4<sup>to</sup> curso. Es una mención propia del campus de Ciudad Real.

En cuanto a **las competencias generales** plantea que el módulo desarrolla capacidades relacionadas con las dimensiones cognitiva; conocimientos que favorecen la comunicación intercultural (4.f), y en la dimensión pedagógica, conocimientos relacionados con la educación intercultural. Sin embargo no se observan definidas competencias específicas relacionadas con las distintas dimensiones interculturales, ni conocimientos que promuevan la formación en el ámbito de la interculturalidad, como se visualiza en la figura 67.

### Síntesis

La formación de esta mención aún cuando establece competencias generales que se alcanzaran relacionadas con la interculturalidades, no evidencia competencias específicas, ni contenidos relacionados en este ámbito.

Tabla 73. Mención Educación Especial y Rehabilitación del Lenguaje

En el módulo correspondiente a la Mención de Educación Especial y Rehabilitación del Lenguaje, se desarrolla como asignaturas optativas y de cualificación profesional, en 3<sup>ro</sup> y 4<sup>to</sup> curso. Es una mención propia del campus de Cuenca.

En las competencias generales, específicas y sus contenidos, no se evidencian aspectos formativos relacionados con la competencia intercultural.

Figura 68. Análisis de contenido. III. Mención Organización y Gestión de Bibliotecas Escolares Promoción y Animación de la Lectura

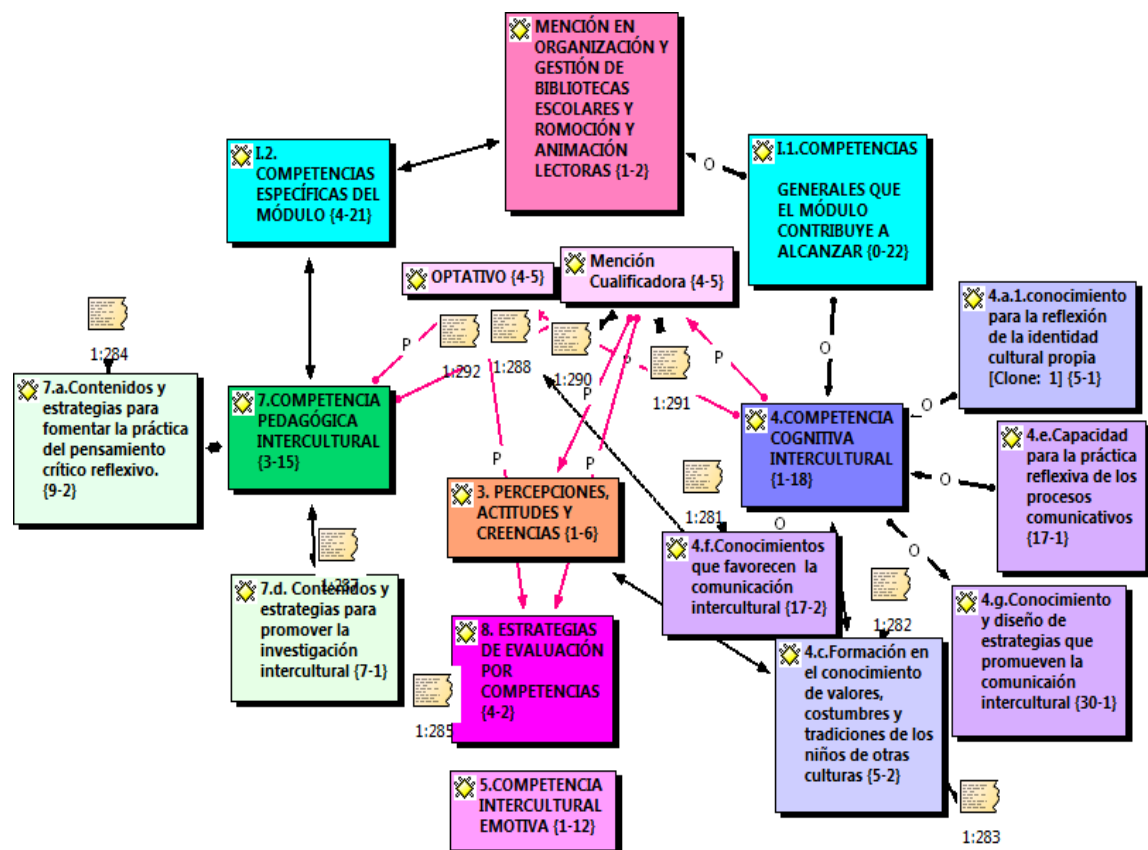


Tabla 74. Mención Organización y Gestión de Bibliotecas Escolares Promoción y Animación de la Lectura

La Mención Organización y Gestión de Bibliotecas Escolares Promoción y Animación de la Lectura, están conformada como por una asignatura optativa y una mención cualificadora, y se imparte en 3<sup>er</sup>o y 4<sup>to</sup> curso. Es una mención propia de la Facultad Educación, del campus de Cuenca.

En cuanto a **las competencias generales** que establece que la mención pretende desarrollar, se encuentran algunas capacidades en la dimensión cognitiva intercultural, representadas en la figura 68 y se describen: conocimientos para la reflexión de la identidad cultural propia (4.a); capacidad para la práctica reflexiva de los procesos interculturales (4.e), conocimiento en el diseño de estrategias que promueven y favorecen la comunicación intercultural (4.f) y (4.g).

En las competencias específicas se observan un conjunto de capacidades en las dimensiones cognitivas, emotivas y pedagógica interculturales, integradas e interrelacionadas, como se observa en las interconexiones de la figura 68,: 1:282: *“Capacitar a los alumnos para considerar la lectura como núcleo de transmisión y recepción de valores en contextos educativos”*(4.c)y (3);1:283: *“Conocer lecturas multiculturales (4.c); Ayudar a los niños, jóvenes y adultos a través de la lectura, a adquirir hábitos de comportamiento específicos que los enriquezcan como personas y les faciliten la integración en la comunidad y en el país donde vive”* (7.d), (5);1:264: *“Capacitar al alumnado para manejar el tratamiento de la multiculturalidad en la Literatura infantil y juvenil actual”*( 7.a) y (4.f).

De manera coherente, se observa que los **contenidos y estrategias** que contemplan conocimientos relacionados a tales competencias, igualmente integradas e interrelacionadas, entre las dimensiones cognitivas y pedagógica, evidenciándose en menor grado en la dimensión emotiva, y de manera relacionada contribuye a favorecer actitudes y percepciones positivas en los futuros maestros, hacia la interculturalidad

### Síntesis

Al realizar el análisis a esta Mención se encuentra que aporta formación para el desarrollo en la competencia intercultural, en las dimensiones cognitiva y pedagógica, y en menor grado en la dimensión emotiva, y de manera no específica, contribuye a favorecer actitudes y percepciones positivas en los futuros maestros, hacia la interculturalidad.

Es importante destacar que la mención contiene un módulo específico de educación multiculturales, y que en las asignaturas donde se imparte esta formación, son de carácter optativas y de la mención cualificadora, por lo que no todos los estudiantes reciben dicha formación.

Figura 69. Mención Orientación, Tutoría y Gestión de Centros Educativos

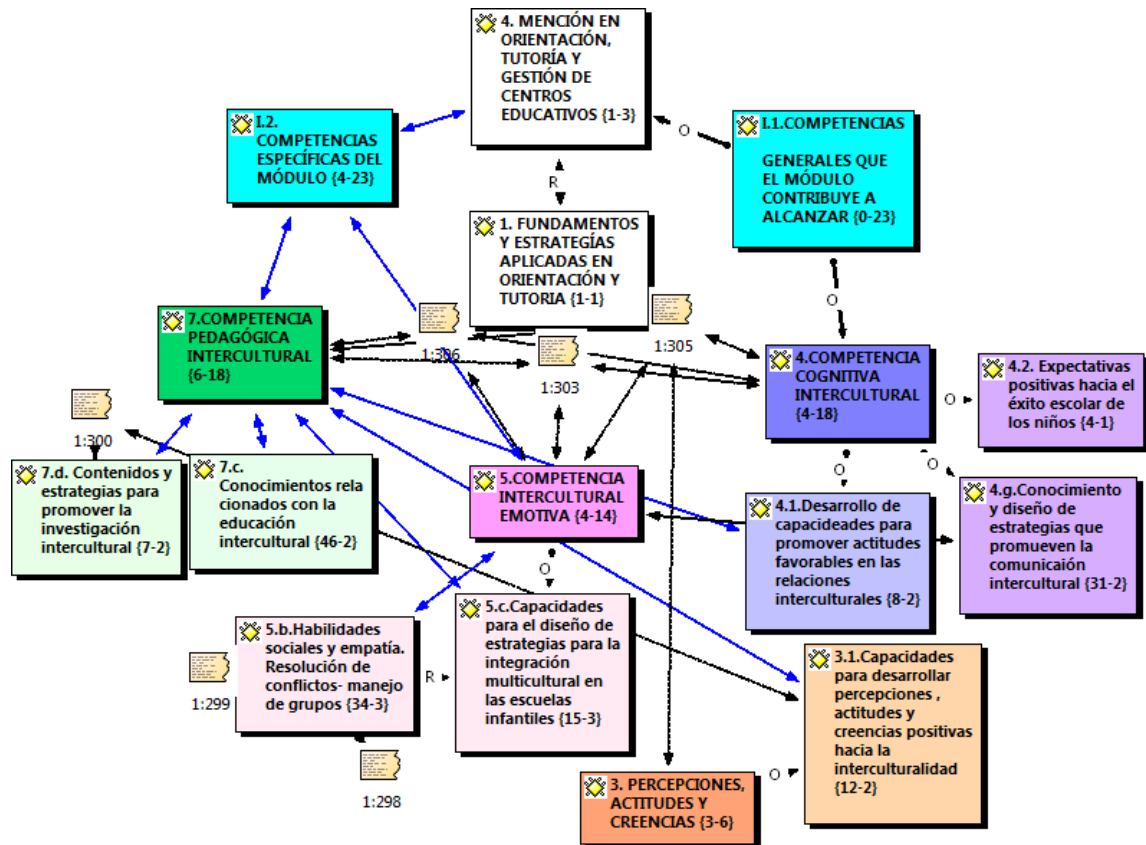


Tabla 75. Mención Orientación, Tutoría y Gestión de Centros Educativos

La Mención Orientación, Tutoría y Gestión de Centros Educativos se imparte mediante una asignatura optativa y de una mención cualificadora, en 3<sup>er</sup> y 4<sup>to</sup> curso. Es una mención propia de la Facultad Educación, del campus de Cuenca.

En cuanto a **las competencias generales** que la mención pretende desarrollar, se encuentran algunas capacidades en la dimensión cognitiva intercultural; expectativas positivas hacia el éxito escolar de los niños(4.2); conocimientos y diseño de estrategias que promueven la comunicación intercultural, y desarrollo de capacidades, para promover actitudes favorables en las relaciones interculturales.

En las **competencias específicas** se observan un conjunto de capacidades en las dimensiones cognitivas, emotivas y pedagógica interculturales, integradas e interrelacionadas, como se observa en las interconexiones de la figura 69: 1:229: “Desarrollar en los alumnos el autoconcepto, la autoestima, las habilidades sociales, la toma de decisiones(5.b); 1:298: Mostrar habilidades sociales para entender a las

Cont. Tabla 75. Mención Orientación, Tutoría y Gestión de Centros Educativos

*familias y hacerse entender por ellas, de cara a incidir eficazmente en el proceso educativo” (7.d),(3.1)y (4.g); 1:300: “Saber analizar el contexto social de cualquier centro educativo, o cualquier otra estructura con incidencia en la educación, y plasmarlo en un informe”(7.d)*

De manera coherente, se observa que los **contenidos y estrategias** que contemplan conocimientos relacionados a tales competencias, igualmente están integradas e interrelacionadas, entre las dimensiones cognitivas y pedagógica, y emotiva, y contribuye a favorecer actitudes y percepciones positivas en los futuros maestros, hacia la interculturalidad; 1:306: “*El liderazgo en la escuela*” (3),(4), (5) y (7), “*El clima en la organización*” (3), (5)y (7); “*Relaciones interpersonales. Toma de decisiones conjuntas*” (5), (3), (4).

**Síntesis**

Al realizar el análisis en esta mención se observa que contribuye en la formación para el desarrollo de las capacidades cognitivas, emotivas y pedagógicas interculturales; aun cuando ningún tema es específico en el ámbito de la interculturalidad, están íntimamente relacionados y se constituyen en base para la comprensión y el manejo de contextos educativos interculturales.

**5.4.2.4. Conclusiones del análisis de contenido del plan de estudio de la titulación de Graduado en Maestro en Educación Infantil**

Una vez analizado el plan de estudio de la titulación de Graduado de Maestro en Educación Infantil, se pudo detectar que desde la definición del objetivo general, la formación para la competencia intercultural, se constituye en un factor primordial, aunque no esté explicitada, ya que destacan como fundamental, formar maestros en Educación Infantil, capaces de desenvolverse en diferentes contextos entre ellos el multicultural, adaptarse a los cambios sociales, culturales y que dominen las distintas materias y su relación interdisciplinar, críticos, capaces de reflexionar sobre su práctica.



Estos datos coinciden con los planteados en el análisis del plan de estudio del título de Diplomatura en Educación Infantil.

Así mismo, cuando se plantean las competencias generales que se aspira contribuir durante la formación inicial, y que han de alcanzar los futuros egresados, no está definida de manera explícita la competencia intercultural.

No obstante, entre tales competencias descritas, se evidencia de manera implícita, el planteamiento para el desarrollo de algunas capacidades relacionadas con la dimensión cognitiva y pedagógica intercultural; *como el conocimiento para la reflexión de la identidad cultural propia, el conocimiento relacionado con la educación intercultural, capacidades para el diseño y programación de actividades didácticas acorde a las características culturales y de idiomas, y en menor medida, algunas capacidades en la dimensión emotiva intercultural, referidas al desarrollo de actitudes positivas hacia el éxito escolar de los niños, el desarrollo de habilidades empáticas y sociales y la resolución de problemas en los futuros maestros.*

No se plantean el desarrollo de capacidades referidas *al conocimiento de otras culturas, conocimientos que formen para promover actitudes favorables hacia la interculturalidad, los procesos comunicativos interculturales, formación de procesos perceptivos, actitudes y creencias hacia la interculturalidad, ni las habilidades de investigación referidas a la realidad de la diversidad cultural en las escuelas infantiles.*

*En este sentido se revela ciertas diferencias entre el objetivo general que se pretende desarrollar para lograr el perfil profesional y la no especificidad de las competencias que en el orden intercultural ha de alcanzar el futuro maestro.*

Al profundizar el análisis en cada uno de los módulos y las menciones que conforman el plan de estudio, se observa que se establecen un conjunto de competencias generales y específicas, que se pretenden que dichos módulos contribuyan a desarrollar, y en la mayoría de tales definiciones competenciales, en su estructura, no se evidencia las dimensiones cognitivas, emotiva y pedagógica integradas que constituyen la competencia intercultural.

Algunas de las competencias que se definen muestran relación con alguno de estos ámbitos, de manera explícita, y otros de forma implícita.

Similar situación se encontró al revisar los contenidos en cada una de las materias que conforman los módulos; hay materias que contemplan concomimientos específicos de la educación intercultural, otros aunque no son específicos de este ámbito, contribuyen en la formación de las competencias y en otras asignaturas no se evidencia relación alguna en este ámbito.

En un nivel más profundo de análisis, se contrastaron las competencias generales y específicas contempladas en cada módulo o mención, con los contenidos y estrategias de las distintas materias que lo conformaban, y se encontraron algunas

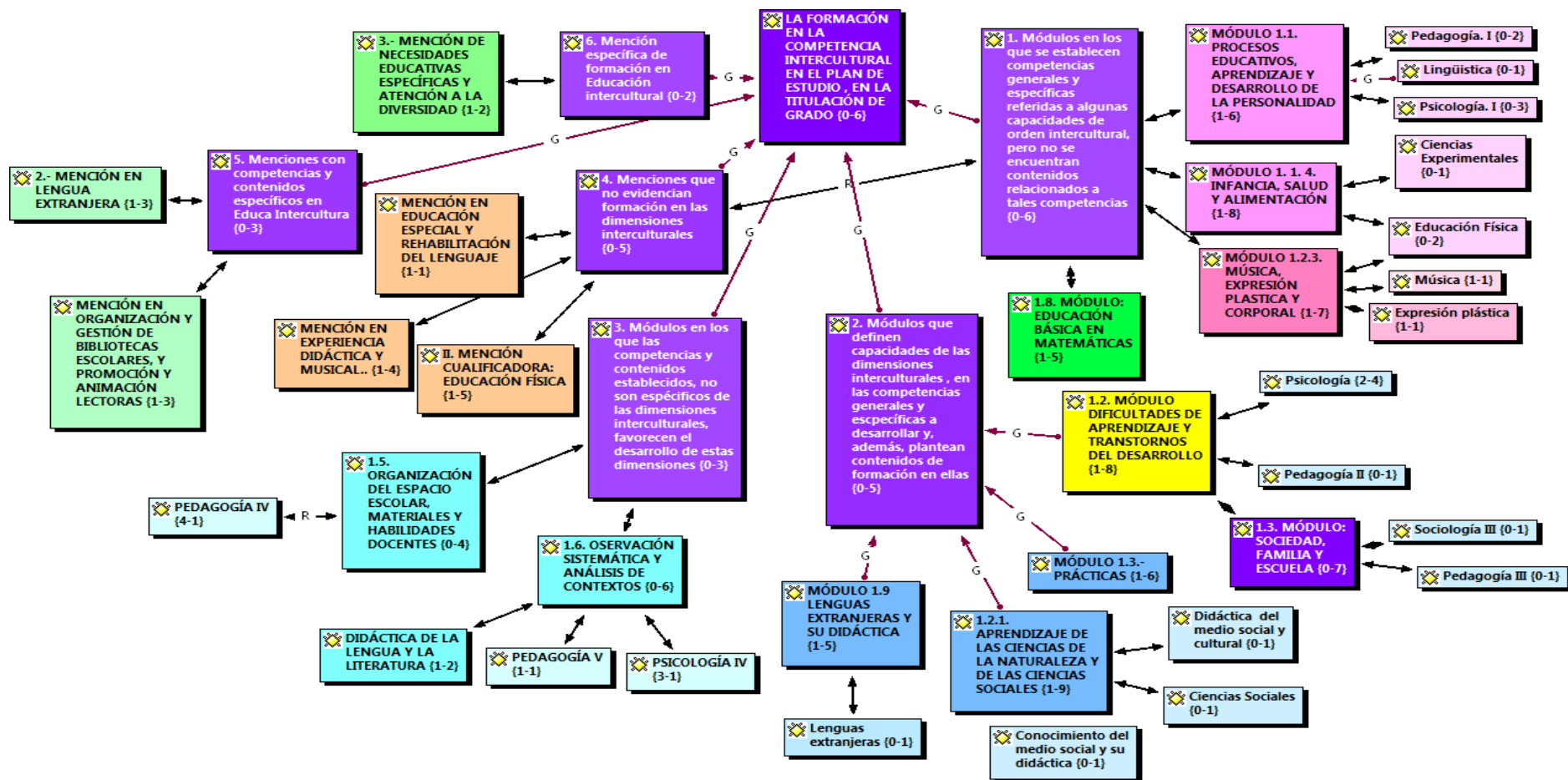
características comunes o similares entre ellos, como se representa en la figura 70 y se describe a continuación

A COMPETENCIA INTERCULTURAL EN LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL EN LA UNIVERSIDAD DE CASTILLA LA MANCHA

Marco Empírico

Análisis de los planes de estudio

Figura 70. Datos del análisis de contenido del Plan de Estudio de la titulación de Graduado en Maestro de Educación Infantil. UCLM



1. En los módulos; Procesos Educativos, Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad, y el de Infancia, Salud y Alimentación, el módulo de Música, Expresión Plástica y corporal, y Educación Básica de las Matemáticas, se establecen en las competencias generales y específicas, algunas capacidades a alcanzar relacionadas con las dimensiones cognitivas y pedagógicas. Sin embargo en los contenidos y las estrategias de las materias que conforman estos módulos, no se evidencian conocimientos formativos relacionados a tales competencias.

2. En los módulos de Dificultades de Aprendizaje y Trastornos del Desarrollo; Prácticas, Aprendizaje de las Ciencias Naturales y las Ciencias Sociales y el módulo de Lenguas Extranjeras, se evidencian en las competencias generales y específicas aspectos formativos en capacidades cognitivas y pedagógicas tales como:

Conocimientos para la reflexión de la identidad cultural propia, capacidades para el diseño de estrategias para la integración multicultural en las escuelas infantiles, capacidades para adaptarse a diferentes situaciones de enseñanza y aprendizaje, conocimientos relacionados con la educación intercultural, contenidos y estrategias para fomentar la práctica del pensamiento reflexivo y contenidos y estrategias para promover la investigación de contextos educativos interculturales. Y de manera relacionada, desarrollo de capacidades para promover actitudes favorables hacia la interculturalidad.

Se plantean contenidos y estrategias de formación en tales dimensiones. Y se encontró que donde se registran más contenidos y con cierta profundidad son en las materias de Sociología de la Educación y Pedagogía II y IV Y Psicología IV.

Por el contrario no se observan conocimientos relacionados a otras culturas a los procesos comunicativos interculturales, y relacionados con las, actitudes y creencias de los futuros docentes hacia la interculturalidad. Ni se evidencian contenidos relacionados con la dimensión emotiva, aun cuando si establecen competencias relacionadas con esta dimensión interculturalidad.

3. En los módulos de Observación Sistemática y Análisis de Contextos, y el módulo de Didáctica de la Lengua y la Literatura, se evidenció que en las competencias y los contenidos no muestran aspectos formativos en las dimensiones intercultural, sin embargo favorecen el desarrollo de bases que facilitarían la adquisición de conocimientos y habilidades para abordar la investigación en entornos educativos interculturales tales como:

Saber analizar los datos obtenidos, comprender críticamente la realidad y elaborar un informe de conclusiones, así como el desarrollo de habilidades en la dimensión emotiva: Promover el desarrollo de la competencia emocional de los alumnos, la capacidad para relacionarse con los otros de una manera natural, positiva y sin inhibiciones y la práctica reflexiva de los procesos comunicativos.

4. Las menciones en Educación Especial y Rehabilitación del Lenguaje, Experiencia Didáctica y Musical, y en la mención de Educación Física, aún cuando se establecen algunas competencias generales relacionadas con la intercultural, no se evidencia contenidos formativos en las dimensiones cognitiva, emotiva y pedagógica intercultural.

5. En las menciones de Organización y Gestión de Bibliotecas Escolares Y promoción y Animación de la Lectura y Mención de Lengua Extranjera, muestran competencias, contenidos y estrategias específicos en el ámbito de la interculturalidad, integradas e interrelacionadas, evidenciando a la vez, el carácter transversal de las competencias tales como:

Conocimientos de otras culturas, conocimientos en el proceso comunicativo con otras culturas; Capacitar a los alumnos para considerar la lectura como núcleo de transmisión y recepción de valores en contextos educativos, Conocer lecturas multiculturales, ayudar a los niños, jóvenes y adultos a través de la lectura, a adquirir hábitos de comportamiento específicos que los enriquezcan como personas y les faciliten la integración en la comunidad, y en el país donde vive, capacitar al alumnado para manejar el tratamiento de la interculturalidad en la Literatura infantil y juvenil actual.

6. Por último se evidenció que el plan de estudio posee una mención denominada Necesidades Educativas Específicas y Atención a la Diversidad, en el que se contempla un conjunto de competencias, contenidos y

estrategias específicas en las dimensiones cognitiva, emotiva y pedagógica intercultural, y otras competencias correspondiente a las Necesidades Educativas Especiales. Lo que sugiere que aquel grupo de estudiantes que elijan dicha mención sean los que mayor formación reciban en esta competencia.

En definitiva se puede decir que el diseño del plan de estudio no contempla de forma explícita la competencia intercultural que los futuros docentes han de desarrollar al finalizar su formación profesional inicial.

En algunas de las competencias generales y específicas que se pretenden desarrollar mediante la formación tanto básica, como disciplinar, a través de las asignaturas, se contemplan la formación de algunas capacidades de la dimensión intercultural o que establecen relación y contribuyen al desarrollo de esta competencia.

Tales asignaturas son las conformadas por las áreas de conocimiento de la Psicología, la Pedagogía, Sociología, y en las didácticas específicas de Lenguas Extranjeras y Lengua y Literatura, y en las menciones de Necesidades Educativas específicas y Atención a la diversidad y la Mención de Organización y gestión de bibliotecas y animación a la lectura, siendo estos los que se favorecen la formación para el desarrollo de la competencia intercultural, en los futuros maestros.

Sin embargo en dichos módulos no aparecen planteados por lo menos de forma explícita, la formación para un conjunto de conocimientos en las dimensiones emotiva y



cognitiva intercultural tales como; contenidos de formación en el conocimiento de otras culturas, contenidos de formación para la reflexión de los procesos perceptivos, las actitudes y las creencias de los futuros docentes hacia la interculturalidad, los procesos comunicativos de orden intercultural, la formación en las creencias, valores y costumbres de los niños de otras culturas, que requieren los maestros y que les permitiría enfrentarse de manera competente a la realidad intercultural de las escuelas infantiles, y responder así, de manera eficiente, ante las demandas de la diversidad cultural social y educativa española.

En consecuencia, no se cumple el carácter transversal que debe contener la estructura en todas las asignaturas de formación en el plan de estudio, de acuerdo al principio de globalización e integralidad del paradigma de formación basado en competencias, poniéndose en evidencia deficiencias en cuanto a la estructura del plan de estudio en la formación de la competencia intercultural que han de desarrollar los futuros maestros en Educación Infantil.

## 6. COMPLEMENTARIEDAD METODOLÓGICA

El proceso seguido, consiste en maximizar la integración de los resultados de los distintos métodos y componentes dentro de un único estudio propuesto, apoyándonos en las aportaciones de Maxwel y Loomis, (2002), Yin (2006), Tashakkori y Teddlie (2010), referidos a las fases del Método Mixto de Investigación.

Las preguntas de la investigación, así como las bases teóricas y los hallazgos encontrados en cada uno de los componentes, fueron los motores que impulsaron la realización de la complementariedad plurimetódica, para llegar a las conclusiones del estudio que se describen en esta fase.

Considerando que el propósito de la investigación es explorar y describir cómo se desarrolla la competencia intercultural de los futuros maestros en Educación Infantil, en la Universidad Castilla La Mancha, durante su formación inicial, la complementariedad metodológica desarrollada en esta fase se siguió, a partir de los resultados de la integración cuantitativa - cualitativas de las entrevistas, grupos de discusión y cuestionarios a los estudiantes. Y la vinculación y contrastación de los datos cualitativos de las entrevistas a los profesores, así como los datos del análisis de contenido a los Planes de Estudio de Diplomado y Grado de Maestro en Educación Infantil, considerando iguales dimensiones para los diferentes componentes.

Para una mejor visualización del proceso, se presentaron mediante las siguientes tablas:

## 6.1. COMPLEMENTARIEDAD DE LOS DATOS DE LA FORMACIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN LOS PLANES DE ESTUDIO

Tabla 76. Complementariedad de la primera dimensión. La formación de la competencia intercultural en los planes de estudio

Conclusiones de la integración cualitativa-cuantitativa de los cuestionarios entrevistas y grupos de discusión a los estudiantes	Conclusiones del análisis cualitativo de las entrevista a los profesores	Conclusiones del análisis de contenido a los planes de estudio de las titulaciones de Diplomado y Grado en Educación Infantil
<p>La mayoría de los estudiantes de la Diplomatura y de Grado en Educación Infantil, de las diferentes Facultades de Educación perciben que:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. La formación que garantizan los planes de estudios para trabajar en contextos educativos interculturales es <b>insuficiente</b>.</li> <li>2. Son pocas las asignaturas que contienen aspectos formativos que promueve el desarrollar la competencia intercultural.</li> <li>3. Consideran que los contenidos y estrategias referidos a este ámbito se abordan de forma muy superficial.</li> <li>4. Es poca la formación planteada, en métodos de investigación para abordar la problemática intercultural.</li> </ol> <p>En el análisis estadístico descriptivo, la puntuación media de esta dimensión fue de: <b>2,89</b>.</p>	<p>Al agrupar y analizar los datos, se obtiene las diferentes opiniones que los profesores emiten a cerca de la formación de la competencia intercultural, en el plan de estudio:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. El 60% de los profesores expresan que la competencia intercultural no está explícita en los planes de estudio, en contraposición un 40% dice que sí.</li> <li>Sin embargo alguno de ellos reflejar ciertas dudas o poca claridad en algunas de las respuestas.</li> <li>2. El 50% de los profesores considera, que el plan de estudio inicia la formación en la competencia del futuro maestro.</li> <li>Un 25% expresa que no garantiza la formación para trabajar en contextos educativos interculturales.</li> <li>En contraposición el 25% restante, considera que el plan de estudio sí garantiza la formación para trabajar en</li> </ol>	<p>En el análisis de contenido, realizado a los planes de estudio se encontró que:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. No establece de forma explícita la competencia intercultural que ha de alcanzar los futuros maestros, aún cuando en los objetivos se plantean aspectos relacionados con dicha formación.</li> <li>2. En la descripción de las asignaturas de la diplomatura, no están planteadas las competencias específicas, (es un plan antiguo y se encuentra en proceso de extinción).</li> </ol> <p>Sin embargo en la guía académica, varias asignaturas presentan las competencias básicas a desarrollar, sin hacer mención a la competencia intercultural, y algunas plantean contenidos que contribuyen en el desarrollo de ciertas capacidades en esta dimensión.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>3. En la titulación de Grado, en cada uno de los módulos y</li> </ol>

Continuación Tabla 76. Complementariedad de la primera dimensión.

La formación de la competencia intercultural en los planes de estudio

Conclusiones de la integración cualitativa-cuantitativa de los cuestionarios (entrevistas y grupos de discusión a los estudiantes)	Conclusiones del análisis cualitativo de las entrevista a los profesores	Conclusiones del análisis de contenido a los planes de estudio de las titulaciones de Diplomado y Grado en Educación Infantil
<p>5. Se encontró una discreta variación en la percepción de los alumnos, acerca de la formación de la competencia intercultural, contemplada en el plan de estudio en la medida que avanza la formación. Siendo menos valorada por los estudiantes del 3<sup>er</sup> curso, ante el análisis factorial (2,55).</p> <p>Lo que creemos que puede estar relacionada con el mayor conocimiento, tanto teórico como práctico, ya que concluyendo la carrera. Lo que les permite conocer la realidad multicultural.</p> <p>6. Al comparar la valoración de los resultados de la dimensión por Facultad, en el análisis estadístico descriptivo, fueron los estudiantes de Toledo, los que arrojaron menor puntuación (2,63).</p> <p>7. Un aspecto importante a destacar es que en las diferentes respuestas de los estudiantes, pareciera develar que solo atribuyen importancia a las asignaturas o conocimientos específicos en términos conceptuales o metodológicos de la educación intercultural, como aspectos que conforman el desarrollo de la competencia</p>	<p>contextos educativos interculturales.</p> <p>3. Todos expresan que no hay ninguna asignatura que se ocupe específicamente de la Educación Intercultural, señalando que las asignaturas de las áreas de Sociología, Pedagogía, Psicología, Lengua e Idiomas, son las que les correspondería desarrollar esta formación.</p> <p>4. El 75% de los profesores refiere que la formación que contemplan ambos planes de estudio en la competencia intercultural es deficiente, aun cuando 25% considera que en el plan de estudio de la diplomatura es más notoria dicha deficiencia.</p> <p>Es importante mencionar que ante las preguntas formuladas en esta dimensión, la mayoría de los profesores respondieron haciendo referencia a sus asignaturas, y no desde la generalidad de dichos planes. Se advierten dudas e imprecisiones en sus gestos, algunas veces no daban respuestas directas.</p> <p>El 30% de los profesores expresaron abiertamente que desconocen las otras asignaturas que conforman los planes de estudio.</p>	<p>las menciones, se establecen un conjunto de competencias generales y específicas. Y en la mayoría de tales definiciones competenciales, en su estructura no se evidencia la integralidad de las dimensiones de la competencia intercultural (cognitivas, emotiva y pedagógica).</p> <p>Sin embargo varias competencias definidas muestran relación con alguno de estos ámbitos, de manera explícita, y otras implícitas.</p> <p>4. En ninguno de los dos planes de estudio, se evidenciaron planteamientos para la formación de capacidades referidas al conocimiento de otras culturas, ni conocimientos específicos que formen para promover actitudes favorables en los futuros docentes, hacia la interculturalidad; formación en los procesos perceptivos, comunicativos interculturales, actitudes y creencias de los futuros docentes hacia la interculturalidad, así como y habilidades para abordar los procesos en la investigación de contextos educativos multiculturales.</p>

Cont. Tabla 76. Complementariedad. Primera dimensión.

La formación de la competencia intercultural en los planes de estudio

Conclusiones de la integración cualitativa-cuantitativa de los cuestionarios entrevistas y grupos de discusión a los estudiantes	Conclusiones del análisis cualitativo de las entrevista a los profesores	Conclusiones del análisis de contenido a los planes de estudio de las titulaciones de Diplomado y Grado en Educación Infantil
<p>intercultural, ya que no hacen mención de la transversalidad en las diferentes asignaturas que configuran los planes de estudio.</p>	<p>5. Un 40% manifiesta que toma en cuenta el carácter transversal en algunas asignaturas y en otras no, develándose en sus expresiones que dicho conocimiento es impartido de forma superficial y no de manera sistemática.</p> <p>6. El 50% no desarrollan estrategias de formación para la investigación intercultural, argumentando que no le corresponde tratar estos tipos de contenidos y dos profesores expresan abiertamente que desconocen cómo desarrollar tales estrategias.</p> <p>7º Otro hallazgo encontrado fue que profesores de una misma área de conocimiento, incluso de una misma asignatura, mostraban opiniones diversas, incluso opuestas ante los planteamientos que se le formulaban.</p>	<p>5. No hay asignaturas específicas de Educación intercultural.</p> <p>En el plan de diplomatura; en Bases Pedagógicas de la Educación Especial, Organización de Centros, Conocimiento del Medio Social y Cultural, Didáctica General y el Practicum, y una de libre configuración; (Unidades Didácticas en Lenguas Extranjeras), plantean objetivos, contenidos y estrategias formativas en el orden intercultural o relacionado a estas, que favorecen dicha formación.</p> <p>6. En el plan de grado, en los módulos de Dificultades de Aprendizaje y Trastornos del Desarrollo; Prácticas, Aprendizaje de las Ciencias las Ciencias Sociales, son los que muestran mayores contenidos y estrategias de formación referidos a la educación intercultural, y que favorecen la formación de esta competencias. Y en menor medida, se observan aspectos formativos en los módulos de Lengua y Literatura y Lenguas Extranjeras.</p>

Cont. Tabla 76. Complementariedad. Primera dimensión.

La formación de la competencia intercultural en los planes de estudio

Conclusiones de la integración cualitativa-cuantitativa de los cuestionarios, entrevistas y grupos de discusión a los estudiantes	Conclusiones del análisis cualitativo de las entrevista a los profesores	Conclusiones del análisis de contenido a los planes de estudio de las titulaciones de Diplomado y Grado en Educación Infantil
		7. En las asignaturas de las Didácticas Específicas y las Ciencias experimentales, no se evidencia contenidos que favorezcan la formación para la competencia intercultural.
<b>Síntesis de la complementariedad metodológica</b>		
<p>Al realizar la complementariedad metodológica de los análisis de los datos obtenidos en los diferentes procedimientos, se ha puesto de manifiesto que <b>la formación en la competencia intercultural en el diseño de los planes de estudio es insuficiente.</b></p>		
<p>Aun cuando los objetivos, contienen algunos aspectos relacionados con dicha formación, <b>no está definida de forma explícita la competencia intercultural.</b></p>		
<p>Tal conclusión fue coincidente entre el 60% de los profesores entrevistados y los datos arrojados en el análisis de contenido.</p>		
<p>Se corrobora la percepción que revelan los estudiantes a cerca de que <b>son pocas las asignaturas que plantean contenidos de formación para desarrollar la competencia intercultural</b>, con las opiniones de los profesores, cuando ponen en evidencia que algunos no imparten tal formación en sus asignaturas, y manifiestan que esta <b>son específicas de las áreas de conocimiento de la Sociología, Pedagogía, Psicología, Lengua e Idiomas.</b> Confirmándose a su vez, con los resultados del análisis de contenido, <b>donde se observa que las asignaturas que muestran contenidos y estrategias específicas en el ámbito intercultural</b>, o que establecen relación y favorecen la formación en eta competencia, fueron las de las áreas señaladas por los profesores.</p>		
<p><b>Se evidenció un mayor número de asignaturas y de contenidos en este orden, en el plan de estudio de Grado</b>, lo que pudiera estar relacionado con los resultados obtenido por parte de <b>los estudiantes del 3<sup>er</sup> curso de la titulación de Diplomado</b>, dado que, <b>en el análisis factorial, arrojaron una media de 2,55, siendo los que menor valoración otorgaron a la formación en la competencia intercultural, establecida en los planes de estudio.</b></p>		
<p>Sin embargo, en ninguna de las asignaturas señaladas, se detectaron planteamientos para la formación de capacidades referidas al conocimiento de otras culturas, conocimientos específicos que formen para promover actitudes favorables en los futuros docentes, hacia la interculturalidad; formación en los procesos perceptivos, comunicativos interculturales, actitudes y creencias de los futuros docentes hacia la interculturalidad, así como y conocimientos específicos para abordar los procesos en la investigación de contextos educativos multiculturales.</p>		

Cont. Tabla 76. Complementariedad. Primera dimensión.

La formación de la competencia intercultural en los planes de estudio

#### Síntesis de la complementariedad metodológica

En las asignaturas de las áreas de conocimiento de las Ciencias Experimentales y las Didácticas Específicas, no se evidencian contenidos, ni estrategias relacionadas con la formación para la competencia intercultural. Lo que refleja que en el diseño de los planes de estudio, no se cumple el carácter transversal que han de considerar todas las asignaturas, de acuerdo al paradigma de formación basado en competencia.

Otro dato relevante es que, en el análisis estadístico descriptivo por campus, **los estudiantes del campus de Toledo muestran la menor puntuación (2,63), al valorar la formación de la competencia intercultural, en el plan de estudio, lo que pudiera estar asociado con la realidad percibida por el contexto de los estudiantes, futuros maestros, de esta provincia, ya que según las estadísticas (I.NE, 2010), es la que mayor número de niños extranjeros, en las escuelas infantiles presenta, entre las cuatro provincias, que conforman nuestro contexto de investigación.**

En definitiva que las descripciones de los análisis cualitativos confirman los resultados cuantitativos **obtenidos del análisis estadístico descriptivo** y del análisis factorial, del cuestionario aplicado a los estudiantes. **La media en esta dimensión fue de 2,89, corroborado así la conclusión arrojada en la complementariedad metodológica, al poner en evidencia la formación insuficiente en la competencia intercultural, desde el diseño de los planes de estudio, y en mayor medida en el plan de Diplomatura.**

## 6.2. COMPLEMENTARIEDAD DE LA SEGUNDA DIMENSIÓN: PERCEPCIONES, ACTITUDES Y CREENCIAS

Tabla 77. Complementariedad metodológica de la segunda dimensión.  
Percepciones, actitudes y creencias

Conclusiones de la integración cualitativa-cuantitativa de los cuestionarios, entrevistas y grupos de discusión a los estudiantes	Conclusiones del análisis cualitativo de las entrevista a los profesores	Conclusiones del análisis de contenido a los planes de estudio de las titulaciones de Diplomado y Grado en Educación Infantil
<p>1. Más del 60% de los estudiantes, en las diferentes Facultades evidencian una valoración poco favorable de las percepciones, actitudes y creencias que poseen hacia la interculturalidad.</p> <p>2. En sus expresiones se detectó la existencia de actitudes y creencias prejuiciosas negativas, desde las formas más sutiles, hasta otras en menor medida, de manera más clara mente manifiestas, hacia las personas de otras culturas, y tales manifestaciones ,varían de una cultura a otra dependiendo del lugar de procedencia.</p> <p>3. Develan expresiones negativas referidas a los padres de los niños extranjeros, y reflejan actitudes de asimilación cultural, etnocentrismo y relativismo cultural.</p> <p>4. Muestran expectativas negativas hacia las actitudes y el éxito escolar de los niños en la escuela infantil, e incluso atribuye que el hecho</p>	<p>1. La formación impartida para promover un cambio para el desarrollo de actitudes positivas hacia la interculturalidad, en los futuros maestros parece deficiente, ya que es poco lo que se logra modificar.</p> <p>2. El 85% de los profesores considera que los estudiantes, poseen prejuicios y estereotipos negativos hacia los extranjeros.</p> <p>3. Piensan que los prejuicios que muestran los estudiantes se manifiestan de manera sutil. y que estos son detectados mediante las opiniones que emiten, cuando surge algún tema o conversación de los extranjeros, en la clase, incluso veces los estudiantes manifiestan actitudes de asimilación cultural.</p> <p>4. El 50% expresa que no desarrolla contenidos ni estrategias en este ámbito, y el otro 50% dice que si, aunque revela, que sólo se forma desde contenidos de orden actitudinal y con poca</p>	<p>1. Son escasos los contenidos específicos de formación, referidos a las percepciones, actitudes y creencias hacia la interculturalidad.</p> <p>2. En el plan de Diplomado no se evidenciaron contenidos de este tipo.</p> <p>En el Plan de estudio de Grado, en los módulos de Aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales; Sociedad, Familia y Escuela; y en las Menciones Cualificadora de Educación Física y Lenguas Extranjeras, se plantean, algunas competencias generales y específicas, relacionadas con el desarrollo de estas capacidades, pero no se encontraron contenidos específicos a desarrollar esta formación.</p>



Cont. Tabla 77. Complementariedad metodológica de la segunda dimensión.

Percepciones, actitudes y creencias

Conclusiones de la integración cualitativa-cuantitativa de los cuestionarios, entrevistas y grupos de discusión a los estudiantes	Conclusiones del análisis cualitativo de las entrevista a los profesores	Conclusiones del análisis de contenido a los planes de estudio de las titulaciones de Diplomado y Grado en Educación Infantil
<p>cultural de los padres, influye en el aprendizaje de los niños, asociando las influencias negativas a factores de pobreza, valores culturales y religiosos.</p> <p>5. Se detectó que el 25% de estudiantes del 2º curso y el 60% del 3º se perciben con superioridad cultural, con respecto a las personas de otros países, y asociando tales creencias a condiciones de subdesarrollo, o a los prejuicios que poseen de acuerdo al lugar de procedencia</p> <p>6. Entre el 30 y 40% restante, evidencia una mejor valoración hacia la interculturalidad, al expresar su agrado por las personas de otras culturas, refieren que no poseen prejuicios por el hecho intercultural y consideran que esta condición no es determinante para el éxito escolar de los niños en las clases de infantil.</p> <p>En el análisis estadístico descriptivo, la media de esta dimensión fue 2,96.</p> <p>Otro hallazgo relevante, fue la discreta variación de las puntuaciones medias, en los diferentes cursos, incluso en</p>	<p>profundidad, cuando surgen este tipo de comentarios en clase.</p> <p>En contraposición otro 50% manifiesta que en sus asignaturas no desarrollan conocimientos relacionado a las percepciones y actitudes en el orden intercultural, manifestando, que a veces surge en clases, pero solo a manera de comentarios</p> <p>5. La mayoría consideran que es, al final de la carrera, con los prácticos lo que favorece el desarrollo de estas capacidades ante la interculturalidad.</p> <p>6. Manifiestan que la existencia de prejuicios es algo que traen consigo desde la misma sociedad y que modificar los mismos requieren de un trabajo más sistemático.</p>	

Cont. Tabla 77. Complementariedad metodológica de la segunda dimensión. Percepciones, actitudes y creencias

los distintos campus, lo que parece indicar que no se revela una relación entre los avances de la formación y la valoración que hacen los estudiantes, en este ámbito.

### Síntesis de la complementariedad metodológica

Los datos obtenidos de este proceso **ponen de manifiesto, la existencia de percepciones, actitudes y creencias negativas de los futuros maestros, hacia las personas de otras culturas, desde las formas más sutiles, hasta clara mente manifiestas;** develan expresiones negativas hacia los padres de niños extranjeros, en los que **reflejan actitudes de asimilación cultural, etnocentrismo y relativismo cultural,** así como **expectativas negativas hacia las actitudes y el éxito escolar de los niños en la escuela infantil.** Incluso se detectó **la creencia de superioridad cultural,** por parte del 25% de estudiantes del 2<sup>do</sup> curso y el 60% de 3<sup>ero</sup>.

Estos datos se ratifican en las diferentes respuestas emitidas por la mayoría de los estudiantes en los distintos procedimientos, y con las opiniones del 85% de **los profesores** que expresaron **que perciben este tipo de actitudes y creencias en los estudiantes, durante las clases en la Universidad.**

Vinculado a estos datos, en el análisis de contenido a los planes de estudio, se encontró que **son escasos los contenidos específicos de formación, para promover percepciones, actitudes y creencias favorables hacia la interculturalidad,** y los profesores lo ratifican al expresar que la formación impartida no es sistemática, sino que es superficial e insuficiente, y que es poco lo que se logra modificar, consideran que es al final de la carrera, en los prácticos lo que les favorece en el desarrollar tales habilidades.

Entre un 30% y 40% de los estudiantes expresa actitudes favorables hacia la interculturalidad.

La complementariedad metodológica permitió **confirma la correspondencia entre los resultados cuantitativos, del análisis descriptivo y el análisis factorial,** mostrando una media de 2,96, y **con los datos cualitativos de los análisis de las entrevistas y del plan de estudio,** en la **que se pone en evidencia la existencia de actitudes, percepciones y creencias negativas por parte de los estudiantes hacia la interculturalidad y la insuficiente formación contemplada en los planes de estudio,** pareciendo indicar que dicha formación **no logra modificar tales actitudes en os futuros maestros.**

### 6.3. COMPLEMENTARIEDAD DE LA TERCERA DIMENSIÓN. LA COMPETENCIA INTERCULTURAL

Tabla 78. Complementariedad metodológica de la tercera dimensión.

#### La Competencia Intercultural

Conclusiones de la integración cualitativa-cuantitativa de los cuestionarios, entrevistas y grupos de discusión a los estudiantes	Conclusiones del análisis cualitativo de las entrevista a los profesores	Conclusiones del análisis de contenido a los planes de estudio de las titulaciones de Diplomado y Grado en Educación Infantil
<p>1. Los estudiantes de Educación Infantil en las distintas Facultades de la U.C.L.M. indistintamente de las titulaciones de grado o diplomatura, poseen un bajo nivel de formación en la competencia intercultural, siendo más notable esta deficiencia en la dimensión pedagógica.</p> <p>2. Con respecto a <b>la dimensión cognitivo:</b></p> <p>2.2. No Han recibido formación del conocimiento de otras culturas y ha sido poco los refreída a los procesos comunicativos interculturales, y para la reflexión de las interacciones en este ámbito, así como para la práctica reflexiva de la identidad cultural propia.</p> <p>2.2. Entre el 30% y 40% expresan dificultad para iniciar conversaciones con personas de otras culturas, y refieren que les resultaría difícil comprender lo que le comunicarían los padres de los niños extranjeros, en las</p>	<p>1. El análisis Los profesores entrevistados, en las diferentes dimensiones de la investigación revelan que la formación impartida en la competencia intercultural de los futuros maestros no está acorde con la realidad multicultural educativa de las escuelas infantiles.</p> <p>El 55% expresa que la formación es deficiente.</p> <p>Otro 25% refiere que aporta las bases para su desarrollo, pero que el futuro maestro debe aprenderlo en la práctica</p> <p>En contraposición el 20% restante manifiesta que la formación impartida es adecuada.</p> <p>2. En la <b>dimensión cognitiva</b> más del 65% de los profesores entrevistados expresa que es poca la formación que imparte referida al desarrollo de los proceso cognitivos interculturales (conocimiento y práctica reflexiva de; su identidad cultural, los</p>	<p>1.No se cumple el carácter transversal que debe contener la estructura de las asignaturas de formación en el plan de estudio de grado, de acuerdo a los planteamientos del paradigma de formación basado en competencias:</p> <p>En el plan de estudio de Diplomado, las asignaturas de Pedagogía, Didáctica General Sociología, Bases Psicopedagógicas, Conocimiento del Medio Social y Cultural, Organización de centros, establecen algunos conocimientos específicos o relacionados con la educación intercultural, que favorecen la formación en las dimensiones pedagógicas y cognitivas en este ámbito.</p> <p>En la Titulación de Grado las asignaturas de formación de las áreas de conocimiento de Pedagogía, Sociología, algunas de Psicología, poseen similares características a las anteriormente descritas por lo que contribuyen en dicha</p>

Cont. Tabla 78. Complementariedad metodológica de la tercera dimensión.

La Competencia Intercultural

Conclusiones de la integración cualitativa-cuantitativa de los cuestionarios, entrevistas y grupos de discusión a los estudiantes	Conclusiones del análisis cualitativo de las entrevista a los profesores	Conclusiones del análisis de contenido a los planes de estudio de las titulaciones de Diplomado y Grado en Educación Infantil
<p>escuelas infantiles, expresando desconfianza e incomodidad y algunos manifiestan que la diferencia de idioma interfiere en este tipo de interacción comunicativa.</p> <p>3. En el análisis de <b>la dimensión emotiva</b>, Se constato que:</p> <p>3.1. En las entrevistas y cuestionario entre el 21% a 28% de los estudiantes, manifiestan en sus expresiones, actitudes poco empáticas y emociones negativas ante las futuras interacciones con los padres de los niños extranjeros.</p> <p>Así mismo expresan expectativas desfavorables, o y consideran que tendrían dificultad ante el manejo de una clase de infantil con diversidad cultural.</p> <p>3.2. La mayoría expresan que <b>la interacción con los niños extranjeros en la escuela infantil les producirían emociones positivas.</b></p> <p>Entre el 17% y 19 % les produciría sentimientos de protección o ansiedad si tuvieran un idioma distinto y no les comprendería.</p>	<p>procesos comunicativos interculturales, la realidad multicultural de las escuelas infantiles y ninguna formación en el conocimiento de otras culturas, valores, tradiciones.</p> <p>Entre el 15 y 35% manifiesta que promueven la comunicación intercultural en sus asignaturas (Música, Lengua y Literatura, Francés, e Inglés) y hace referencia, o establece relación con los procesos comunicativos entre culturas, en asignaturas como Ciencias de la Naturaleza, Habilidades motrices, Gestión e Innovación Educativa, Lengua Española, promueven la práctica reflexiva en las relaciones interculturales.</p> <p>El 30% de los profesores muestran expresiones que pudieran sugerir poco conocimiento del paradigma de formación por competencia, específicamente en el ámbito intercultural.</p> <p>Manifiestan que este tipo de conocimientos formativos, son específicos de las áreas psicopedagógicas, que no imparten dichos conocimientos porque no les corresponde en sus asignaturas, o por que no disponen de tiempo para</p>	<p>formación. (Dificultades de Aprendizaje y Trastornos del Desarrollo, Aprendizaje de las Ciencias las Ciencias Sociales y el Practicum.).</p> <p>Los contenidos y las competencias contempladas en estas asignaturas, varían entre una asignatura y otras y en algunos se evidencian planteamientos de forma muy genérica, segmentada y mayoritariamente en términos conceptuales.</p> <p>Las habilidades que se plantean desarrollar mediante estas asignaturas, son mayoritariamente: el conocimiento teórico de la educación intercultural, aunque con poca profundidad, conocimientos de las Ciencias Sociales, y en menor medida, la práctica reflexiva en los procesos comunicativos, y el desarrollo en las habilidades sociales.</p> <p>En la titulación de Grado, en los módulos de Lengua y Literatura, así como Lenguas Extranjeras aparecen contenidos específicos que favorece las capacidades comunicativas en el orden intercultural.</p> <p>En el módulo de Observación sistemática y análisis de</p>

Cont. Tabla 78. Complementariedad metodológica de la tercera dimensión.

La Competencia Intercultural

Conclusiones de la integración cualitativa-cuantitativa de los cuestionarios, entrevistas y grupos de discusión a los estudiantes	Conclusiones del análisis cualitativo de las entrevista a los profesores	Conclusiones del análisis de contenido a los planes de estudio de las titulaciones de Diplomado y Grado en Educación Infantil
<p>El 5,4% considera que esta diversidad cultural en la clase es una oportunidad de aprendizajes para todos</p> <p>4. El análisis en la dimensión <b>pedagógica</b> de la <b>competencia intercultural</b> ha puesto de manifiesto:</p> <p>4.1. La poca práctica reflexiva mediante narraciones autobiográficas, así como el escaso conocimiento de los aspectos didácticos interculturales y la falta de formación referida a métodos de investigación ante situaciones interculturales en contextos educativos.</p> <p>4.2. El practicum está favoreciendo el desarrollo de la competencia intercultural en los futuros maestros de Educación Infantil, ya que es el medio que les ha permitido establecer el contacto con la propia realidad escolar, y descubrir así las demandas que resultan de estas interacciones.</p> <p>Además que les permite tomar como referente de aprendizaje a las dinámicas y las estrategias que realizan los maestros titulares de las clases de Infantil, formando todo ello, el aprendizaje práctico como elemento de su</p>	<p>incluirlos, lo que contradice el carácter transversal del paradigma de formación por competencia</p> <p>2.2. La formación para promover el desarrollo en la <b>competencia intercultural emotiva, muestra deficiencias.</b></p> <p>2.3. El 40% del profesorado manifiestan, que son pocas o ninguna las estrategias implementadas, para promover habilidades empáticas y sociales; la toma de decisión y la resolución de conflictos, así como, para el diseño de estrategias de integración intercultural entre los futuros maestros.</p> <p>2.4. El 25 % expresan, que desarrolla la formación para el aprendizaje de estrategias de integración intercultural en las escuelas infantiles, en las asignaturas de Didáctica de la Expresión musical, Trastornos del Aprendizaje y Desarrollo, Psicología de la Educación y Didácticas de la Ciencias Sociales, y el Práctico.</p> <p>3.En referencia a la <b>dimensión intercultural pedagógica</b> más del 50% de los profesores entrevistados desarrolla poco o ningún</p>	<p>contextos, se promueve la formación que aporta bases para el desarrollo de habilidades para la investigación educativa, aunque no específica en contextos educativos interculturales.</p> <p>El practicum igualmente se encuentra objetivos relacionados con el desarrollo de habilidades que favorecen la formación en la competencia intercultural pedagógica, aunque no explícitos.)</p> <p>En ambos planes de estudio, se establecen objetivos, o competencias que desarrollo capacidades para las habilidades sociales y empática, pero no se hace mención específica la dimensión emotiva intercultural.</p>

Cont. Tabla 78. Complementariedad metodológica de la tercera dimensión.

La Competencia Intercultural

Conclusiones de la integración cualitativa-cuantitativa de los cuestionarios, entrevistas y grupos de discusión a los estudiantes	Conclusiones del análisis cualitativo de las entrevista a los profesores	Conclusiones del análisis de contenido a los planes de estudio de las titulaciones de Diplomado y Grado en Educación Infantil
<p>formación inicial profesional.</p> <p>4.3. La mayoría de los estudiantes que se encuentran culminando su formación profesional inicial, consideran que su competencia intercultural se construye mediante el práctico, con la formación en la Universidad, (aunque la consideran deficiente, y superficial), y con la experiencia, mediante las interacciones con personas de otras culturas.</p> <p>5. los resultados del análisis estadístico descriptivo y factorial fueron similares en las diferentes Facultades, y cursos, arrojando una puntuación media de 2,80, entre las tres dimensiones de esta competencia.</p> <p>La menor puntuación (2,42) fue en la dimensión pedagógica, seguida la dimensión cognitiva (2,98) y el mayor pero, igualmente deficiente, la competencia emotiva intercultural (3,01).</p> <p>Estos resultados dan consistencia a los datos cualitativos descritos, ya que corroborando los hallazgos encontrados en esta dimensión.</p>	<p>contenidos, ni estrategias que promuevan la formación en el conocimiento de la pedagogía intercultural; la práctica reflexiva de las relaciones interculturales, mediante narraciones autobiográficas, en el diseño de estrategias de atención a la diversidad cultural, ni en métodos de investigación para abordar la problemática en las escuelas multiculturales.</p> <p>El 15% expresa refiere que en sus asignaturas (Trastornos del Desarrollo y Psicología de la Educación, y Bases Psicopedagógica) sí desarrolla estrategias de formación, para promover la práctica del pensamiento reflexivo, en temas referentes a la educación intercultural.</p> <p>Y otro 30% promueve dicha práctica pero no de manera específica en el orden intercultural (Practicum y Ingles, Lengua y Literatura).</p> <p>El 40% de los profesores revela que imparte la formación en metodología de investigación, pero en términos generales, no de manera específica en el ámbito de la educación intercultural.</p>	<p>En el plan de Diplomado, en las asignaturas de Didáctica General, Pedagogía, las prácticas y Sociología, al igual que en el plan de Grado, los módulos de Dificultades de Aprendizaje y Trastornos del Desarrollo, Aprendizaje de las Ciencias las Ciencias Sociales, Lenguas Extranjeras, Didáctica de la Lengua y Literatura y el practicum; se detectan algunos contenidos específicos, o relacionados que promueven la formación de capacidades para la práctica reflexiva, habilidades para el desarrollo de estrategias didácticas aunque no explicitadas en la dimensión intercultural.</p> <p>En ninguna de las asignaturas del plan de Diplomado y de Grado que conforman la formación básica y disciplinar se evidenciaron contenidos que favorezcan el desarrollo de habilidades empáticas y sociales, la toma de decisiones, el manejo de conflictos, en entornos educativos interculturales, el conocimiento de otras culturas, conocimiento teórico de los procesos comunicativos interculturales valores, costumbres y</p>

Cont. Tabla 78. Complementariedad metodológica de la tercera dimensión.

La Competencia Intercultural

Conclusiones de la integración cualitativa-cuantitativa de los cuestionarios, entrevistas y grupos de discusión a los estudiantes	Conclusiones del análisis cualitativo de las entrevista a los profesores	Conclusiones del análisis de contenido a los planes de estudio de las titulaciones de Diplomado y Grado en Educación Infantil
	<p>El 99% de los profesores entrevistaos, consideran que además de la formación recibida por parte de la Universidad, los estudiantes construyen dicha competencia, con el práctico en las escuelas infantiles y la movilidad al extranjero, además de las experiencias personales en las interacciones con las personas extranjeras y la información que recibe de la sociedad.</p>	<p>tradiciones de niños de otros países, o etnias diversas, ni formación referida a las percepciones, actitudes y creencias de los futuros docentes hacia la interculturalidad y a la investigación educativa intercultural.</p> <p>El plan de estudio de Grado, poseen una mención cualificadora específica de formación para la atención a las necesidades educativas específicas y atención a la diversidad y un otra mención Organización y gestión de bibliotecas escolares y animación a la lectura, en la que se evidencia formación específicas en las dimensiones pedagógicas y cognitivas intercultural, destacando que al momento de la investigación aún no se han ofertados.</p> <p>En las asignaturas de las didácticas específicas no se evidencian contenidos formativos específicos, ni relacionados en la dimensión intercultural.</p>
<b>Síntesis metodológica</b>		
<p>La complementariedad entre los análisis realizados, revela que <b>la formación para el desarrollo de la competencia intercultural en los futuros docentes, es insuficiente, en ambas titulaciones.</b></p>		

Cont. Tabla 78. Complementariedad metodológica de la tercera dimensión.

### La Competencia Intercultural

#### Síntesis metodológica

Las asignaturas correspondientes a las áreas de conocimiento de **Pedagogía, Sociología, algunas de Psicología y el Practicum**, son las que plantean contenidos formativos que **favorecen el desarrollo de capacidades en las dimensiones pedagógica y cognitiva, intercultural**, tanto en el plan de estudios de Diplomado, como en el plan de Grado, además en este último, las asignaturas del área de conocimiento de **Lengua y Literatura y de Idiomas Extranjeros**.

Sin embargo **la formación establecida**, mayoritariamente **está estructurada en términos teóricos y segmentados**, ya que **no se observa el carácter trasversal, y trasdisciplinar en las asignaturas y la integralidad de las distintas dimensiones del conocimiento y de las competencias que han de desarrollar en la dimensión intercultural**

En la mayoría de asignaturas de las áreas de conocimiento de **las Didácticas Específicas**, **no se evidencia contenidos formativos específicos, ni relacionados en la dimensión intercultural**.

Estos hallazgos se corroboraron con los datos obtenidos por parte de los estudiantes en los diversos procedimientos cuantitativos y cualitativos, en las que se ponían en evidencia la deficiente formación, y con las opiniones de **los profesores** entrevistados, quienes **coinciden al manifestar que dicha formación impartida a los futuros maestros, no está acorde con la realidad multicultural de las escuelas infantiles**. Tales resultados están relacionados con la percepción poco favorable que poseen los estudiantes a los planes de estudio en la 1<sup>era</sup> dimensión de la investigación.

Los estudiantes revelan que ha sido **poca la experiencia de formación para el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, en el conocimiento de los aspectos didácticos interculturales en las escuelas infantiles, así como en las capacidades para abordar la investigación en entornos educativos interculturales, y ninguna formación en el conocimiento de otras culturas**.

Entre el **21% y 28%** **manifiestan emociones negativas y expresiones poco empática** ante el planteamiento de futuras interacciones con los padres de los niños extranjeros, en las escuelas infantiles, **y hacia las posibles dificultades** que consideran que **tendrían ante el manejo de grupos de niños en diversidad cultural**, relacionándose estos datos, con la presencia de actitudes, percepciones y creencias negativas, de los futuros docentes hacia la interculturalidad, evidenciadas en la 2<sup>da</sup> dimensión. Sin embargo, manifestaron que sienten emociones positivas en el intercambio con niños de otras cultural.

Al comparar estos datos con las opiniones de **los profesores**, se encuentra cierto nivel de vinculación, ya que **más del 60 % desarrolla poca o ninguna formación que favorezca el desarrollo capacidades cognitivas y pedagógicas intercultural**, además que **expresan**



Cont. Tabla 78. Complementariedad metodológica de la tercera dimensión.

### La Competencia Intercultural

#### Síntesis metodológica

**que no les corresponde, porque no dispone de tiempo, o que es inherencia específica** de los profesores de las áreas de Pedagogía, Sociología, Lengua y Psicología.

**Estos argumentos coinciden con las materias y asignaturas de los planes de estudio que establecen esta formación**, y con las opiniones de profesores de estas áreas de conocimiento, quienes manifiestan que promueven tal formación, **aunque algunos profesores de Lenguas Extranjeras y Lengua y Literatura, lo hacen de forma no sistematizada y ocasional.**

En menor proporción, el 40% desarrolla **poca o ninguna estrategias, para promover habilidades empáticas y sociales; la toma de decisión y la resolución de conflictos**, así como, **para el diseño de estrategias de integración intercultural** entre los futuros maestros, **como así se evidencia en las asignaturas y materias de los planes de estudio.**

El procedimiento de vinculación y contrastación de los datos, comprueban entre sí los resultados; ya que, **en el análisis estadístico descriptivo y factorial, la puntuación media de esta dimensión fue 2,80. Lo que coincide con la descripción de los datos cualitativos poniendo en evidencia que los estudiantes muestran una formación deficiente en las distintas dimensiones de la competencia intercultural, evidenciando mayores deficiencias en la dimensión pedagógica, indistintamente del curso y de la Facultad.**

Y se pudo constatar con los datos de los distintos análisis, **que los estudiantes construyen y desarrollan la competencia intercultural con la formación recibida por parte de la Universidad** (aunque la consideran deficiente, y superficial), **en el práctico y con la experiencia, mediante las interacciones con personas de otras culturas y la información que recibe de la sociedad.**

Cabe destacar que el plan de estudio de Grado establece una mención cualificadora específica de formación para la atención a las necesidades educativas específicas y atención a la diversidad en la que plantea una formación en estas competencias específicas, y que no se ha ofertado, hasta el momento de la investigación, Por lo que serán los futuros maestros que elijan esta mención los que sí desarrollaran de manera más eficiente la competencia intercultural.

## 7. DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

El proceso sistemático y riguroso seguido en el análisis de los datos y en la presentación de los resultados, nos permite dar respuesta a la pregunta central de la investigación **¿cómo se desarrolla la competencia intercultural en esta fase de formación inicial del Maestro de Educación Infantil en su formación profesional inicial?**

En este sentido, se presentan las discusiones y las conclusiones a partir de los objetivos y las hipótesis planteadas al inicio de la investigación.

### 7.1. DISCUSIONES Y CONCLUSIONES RELACIONADAS CON EL 1<sup>er</sup> OBJETIVO DE INVESTIGACIÓN

**Objetivo 1.** Analizar si el plan de estudios que conduce a la formación inicial de los docentes en Educación Infantil en Castilla La Mancha, desarrolla la competencia intercultural desde la perspectiva de los alumnos en sus dimensiones cognitiva, afectiva y pedagógica, y su contrastación con la opinión del profesorado que tienen encomendada dicha tarea.

### 7.1.1. DISCUSIONES

Aunque las Universidades españolas y entre ella la UCLM, que ha sido el contexto de nuestra investigación, han modificado los planes de estudios, en el intento de ajustarse al paradigma de formación por competencias, y a la formación para el Espacio Común Europeo de Educación Superior, los hallazgos en esta investigación son similares a los arrojados hacen más de una de 9 años por Rodríguez , et al. (2002), quienes concluyen que los alumnos que inician las prácticas en 3º curso de Magisterio poseen escasos y superficiales conocimientos de las culturas minoritarias presentes en la sociedad española del momento.

Jordán (2004), y Besalú (2004), coinciden en señalar que los planes de formación del profesorado están estructurados de forma muy simplificada, de manera muy generalista, y que han sido diseñados con mucha teoría y con poca práctica. Dicha formación es calificada por los propios docentes como muy teórica y poco útil para la práctica.

Así mismo, refieren que los estudiantes poseen una falta de conocimiento sobre las culturas presentes en la sociedad española, y en la experimentación de estrategias organizativas y metodológicas de orden intercultural, como así lo señalaron los resultados en nuestra investigación, al evidenciar la poca formación de los estudiantes en el desarrollo de las capacidades de la consciencia cognitiva y de las habilidades pedagógicas en el orden intercultural y la opinión del profesorado, al considerar como insuficiente la formación impartida en estas competencias por parte de la Universidad.

Domínguez (2006), coincide con estos mismos descubrimientos en su investigación, cuando revela que los profesores coinciden en valorar como insuficiente, el nivel de formación intercultural desarrollado en los actuales programas de formación de los docentes. De la misma manera que Cochran-smith, Zeichner y Fries, (2006), muestra similares resultados en el contexto de la formación del profesorado en los Estados Unidos de América.

Al parecer esta realidad formativa no ha cambiado mucho, ya que otros estudios recientes en distintas Universidades españolas, arrojaron similares resultados a los mencionados en nuestra investigación (García,2008; Herrada,2008; Segovia, García y Rodríguez, 2010; La Torre, Medina y Blanco, 2010; Rodicio e Iglesias, 2011), encontraron que futuros docentes en formación inicial, y profesionales en ejercicios, consideran que los nuevos planes de estudio no desarrollan suficientemente las competencias profesionales docentes.

Palmero, Montañó y Palou (2009), en la Universidad de las Islas Baleares, investigaron la opinión de los profesores acerca de la formación por competencia, detectaron una escasa presencia de competencias relacionadas con el desarrollo personal y social y hallaron que la competencia intercultural es una de las menos desarrolladas durante la formación inicial.

Por su parte Hinojosa (2009), estudió las creencias de los futuros docentes a cerca de la diversidad cultural, y encontró en ellos, una tendencia a considerar que existe una falta de formación del profesorado, para atender la diversidad cultural.

estableciendo estos resultados una relación con los aportes de Pastor (2010), en su investigación con futuros docentes de Educación Física de diferentes Universidades españolas, en la que evidenció actitudes de indiferencias y ausencia de emociones positivas hacia los inmigrantes.

Tales hallazgos son coincidentes, con las actitudes y creencias negativas de inseguridad, desconfianza y rechazo ante el planteamiento de futuras interacciones con padres de los niños extranjeros, en las escuelas infantiles, expresadas por los futuros maestros de Educación Infantil en este trabajo, al explorar las habilidades empáticas y sociales en la dimensión emotiva intercultural.

Y en consonancia con la opinión de los estudiantes participantes en este estudio, en referencia al práctico como experiencia de formación en la competencia intercultural, Mérida (2006), plantea que este se convierte en una experiencia que facilita la oportunidad de complementar las competencias profesionales en los futuros docentes, que aún no han consolidado.

### 7.1.2. CONCLUSIONES

1. **Los estudiantes, futuros maestros en Educación Infantil valoraron como insuficiente la formación en la competencia intercultural.** Consideran que las asignaturas que se ocupan de tal formación, corresponden a las áreas de conocimiento de Psicología, Pedagogía, Sociología, Idiomas (en ambos planes de estudio), además de Lengua y Literatura, en la titulación de Grado.

2. Los contenidos y estrategias de dichas áreas de conocimiento, son escasos y con poca profundidad, en cuanto al conocimiento para la formación y el desarrollo de habilidades cognitivas, emotivas y pedagógica en la dimensión intercultural: pocos conocimientos de formación para la consciencia de la identidad cultural propia, y de otras culturas: pocos contenidos de formación, para la práctica reflexiva de los procesos comunicativos interculturales, y ninguna formación en el conocimiento de otras culturas.

Así como poca formación para el desarrollo de habilidades sociales y empáticas: toma de decisiones y resolución de conflictos, manejo de grupos interculturales, e insuficiente formación para el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, el conocimiento didáctico y la investigación, en las escuelas infantiles con entornos multiculturales.

3. Los futuros maestros consideran que desarrolla su competencia intercultural mediante la formación que reciben en la Universidad, (aunque la consideran insuficiente), en las prácticas docentes, mediante las relaciones con personas de otras culturas y con la información que reciben de la sociedad. Siendo esta percepción coincidente entre los profesores entrevistados.
4. De forma similar el 75% de los profesores entrevistados en este estudio, consideran que la formación que imparten, no está acorde con la realidad pluricultural en las escuelas infantiles, que la formación en esta competencia, corresponde a las áreas específicas de conocimiento de Psicología, Pedagogía,

Sociología, Idiomas y Lengua y Literatura (coincidiendo esta opinión, con la de los estudiantes). Y consideran que no está explícita la competencia intercultural en los planes de estudio.

Por otra parte, la mayoría de los profesores evidenció poco conocimiento de los componentes que conforman los planes de estudio, sin embargo sólo el 30% expresó abiertamente su desconocimiento y el 10% no sabe cómo desarrollar estrategias de formación para la competencia intercultural.

## **7.2. DISCUSIONES Y CONCLUSIONES RELACIONADAS CON EL 2<sup>do</sup> OBJETIVO DE INVESTIGACIÓN**

**Objetivo 2.** Conocer las percepciones, actitudes y creencias que poseen acerca de la multiculturalidad los estudiantes futuros maestros de Educación Infantil en la Universidad Castilla-La Mancha.

### **7.2.1. DISCUSIONES**

La evidencia de actitudes, percepciones y creencias negativas de los futuros maestros, hacia la interculturalidad revelada en nuestra investigación, es coincidente con varias investigaciones (Cochran-Smith, Zeichner y Fries, 2006; Contreras, Gil, Cecchini, y García, 2007; Colmenero, 2007; Fernández y Fernández, 2006; Harrinson y

Worthy, 2001), dado que en sus resultados, se comprueba la existencia de prejuicios y estereotipos negativos en aprendices de maestro y profesores en ejercicio.

Sin embargo en otra investigación con profesorado en activo y en formación inicial, han revelado resultados distintos (Hinojosa, 2009; Gonzales, 2004; Leiva, 2007; Rodrigo, 1999; Vila, 2006), encontraron actitudes positivas, de aceptación y tolerancia hacia la diversidad cultural por parte de los profesores en las instituciones educativas. Lo que nos induce a reflexionar ¿qué factores ocurre en los diferentes contextos, que inciden en los resultados?

En cierta forma, los descubrimientos en un estudio similar en el tratamiento que los profesores de distintas zonas geográficas conceden a la multiculturalidad, entre la zona del Campo de Gibraltar y la Ciudad Autónoma de Melilla, Merino y Ruiz (2005), pudieran responde a tales diferencias, en las actitudes del profesorado hacia la interculturalidad.

Los resultados en esta citada investigación concluyeron que la tradición del contacto intercultural se revela, como un factor que condiciona a los docentes para aceptar en mayor grado el reto que supone la integración y la convivencia, de alumnos de distintas culturas en el marco escolar.

Tales hallazgos son coincidentes en las aportaciones de la comunicación intercultural (Bennett, et al. 2004; Chen & Starosta, 1997; Rodríguez, 2008; y Rodrigo,



1999), y en las aportaciones referidas al desarrollo de habilidades empáticas interculturales (Rasoal, Eklund, et, al. 2011 y Eklund, 2011).

Por otra parte, Pastor (2010), en una investigación realizada en varias Universidades españolas, muestra resultados referidos a las actitudes negativas hacia la multiculturalidad, similares a las encontradas en nuestra investigación. Revela que los maestros y profesores de Educación Física, en formación poseen actitudes prejuiciosas sutiles y manifiestas, así como actitudes igualitarias, aunque es el prejuicio sutil el que prevalece, por delante de los comportamientos manifiestos, y tales actitudes y percepciones varían según el lugar de procedencia.

A fines con estos descubrimientos varios autores (Jordan, 2004; Cochran-Smith, Zeichner & Fries, 2006; Dong, Day & Collaço, 2010), refieren que la formación inicial del profesorado, no produce cambios significativos sobre las formas de pensar, mostrando cierta coincidencia ante las actitudes, percepciones y creencias reveladas de los estudiantes en los distintos cursos, independientemente de su formación, así como con otros trabajos (González, 2004; Rodríguez, 2002;) que mostraron similares resultados.

Estos hallazgos significan una situación de amenaza para la convivencia diaria en las escuelas infantiles y en la Educación en general, dado la realidad pluricultural y con ella, las demandas de un profesorado que facilite eficientemente las relaciones interculturales y aproveche la riqueza en estos intercambio, ya que en palabras de

Marcelo (2007), los maestros y profesores, al igual que el resto de personas, orientan su conducta a partir del conocimiento y creencias que poseen.

Esto se confirma con otros estudios realizados con docentes, en el que evidencias la existencia de una clara relación entre las creencias personales y las profesionales (Cochran-Smith, y otros 2008; Kesner, 2000; Pohan, 1996; Zulich, Bean & Herrick, 1992) y han concluido que la percepción que tienen los docentes del inmigrante y la imagen que elaboran de ellos y transmiten en su vida personal, son llevadas de forma inequívoca e inalterables a la vida profesional.

En definitiva que la existencia de percepciones, actitudes y creencias negativas que poseen los estudiantes futuros maestros en Educación Infantil, no es una problemática exclusiva de nuestro contexto de investigación (UCLM), ni mucho menos de la sociedad española, ya que en las diferentes discusiones se refleja que en investigaciones en países de larga tradición multicultural, como los Estados Unidos de América, así como en Israel, coexisten dichas actitudes en el ámbito de los profesores.

En este sentido, las Ciencias Sociales, así como la investigación Educativa aún tiene un largo camino por recorrer, ante un hecho común como lo son las relaciones interculturales, de la nueva era de la sociedad del conocimiento, las comunicaciones y la globalización.

Y si los maestros y maestras que tienen que intervenir, y ocuparse de la educación en la primera etapa del sistema educativo, poseen habilidades afectivas y sociales capaces de superar las barreras de los prejuicios, el progreso conseguido sería

grande, ya que habríamos conseguido un gran avance desde auténticas actitudes de respeto y aceptación a la diferencia cultural, entre los maestros, los niños, y sus padres, entendiendo la pluralidad cultural, como parte natural de la coexistencia en las sociedades posmodernas, ya que de acuerdo a Sáenz (2006), en la educación intercultural, lo sustantivo es la interacción.

### 7.2.2. CONCLUSIONES

1. **Más del 60% de los futuros maestros en Educación Infantil, en las diferentes Facultades de Educación de la Universidad Castilla La Mancha, evidencian actitudes, percepciones, y creencias negativas hacia las personas adultas de otras culturas** de forma sutil, y en menor proporción, de manera claramente manifiesta (actitudes de asimilación cultural, etnocentrismo, relativismo cultural, entre otras) Y tales actitudes varían de acuerdo al lugar de procedencia de los extranjeros.
2. Así mismo, el 25% de los estudiantes del 2<sup>do</sup> curso y el 60% del 3<sup>ro</sup> se perciben con superioridad cultural, con respecto a las personas de otros países. Y la mayoría poseen creencias y expectativas negativas hacia el rendimiento escolar y las actitudes de los niños de otras culturas, en las escuelas infantiles.
3. El 85% de los profesores participantes en este estudio, ratifican estos resultados, dado que perciben la existencia de actitudes, opiniones y

creencias negativas en la mayoría de los futuros maestros, hacia las personas de otras culturas

4. Se detecta la deficiente formación impartida por parte de los profesores en este ámbito, lo que se constata con los escasos contenidos y estrategias establecidas en los planes de estudio, para promover actitudes favorables en este ámbito en los futuros maestros. ya que no se modifican tales actitudes, percepciones y creencias en los futuros maestros, con la formación recibida en la Universidad.

### 7.3. DISCUSIONES Y CONCLUSIONES RELACIONADAS CON EL 3<sup>er</sup> OBJETIVO DE INVESTIGACIÓN

**Objetivo 3.** Analizar el diseño de los planes de estudios de la titulación de Diplomatura y Grado de Maestro de Educación Infantil para conocer en qué medida contribuye desde su diseño a la formación de la competencia intercultural.

#### 7.3.1. DISCUSIONES

Diversos son los trabajos encontrados que los autores muestran planteamientos que contrastan con los resultados del análisis de los planes de estudio.

Cabrera (2008), plantea que pretender dirigir los esfuerzos hacia las competencias en la formación universitaria, en el diseño de los planes de estudio,

significa ser capaz de nombrarlas y por tanto identificar en categorías, las situaciones que se supone que han de permitir dominar de manera práctica y conceptual. Y Coiduras, Gervais, y Correa (2009), refieren que el alumno debe conocer, desde el primer momento de la titulación de grado, las competencias que habrá de adquirir y desarrollar.

En coincidencia con Aznar y Solís (2009), y Domínguez (2010), destacan la idoneidad de la especificación de las competencias claves en los planes de estudio, que han de indicar qué clase de conocimiento hemos de seleccionar y que indicadores van a mostrar los programas.

Tales planteamientos contrastan con la no explicitación de la competencia intercultural en los planes de estudio para la Diplomatura y Grado de Maestros en Educación Infantil de la UCLM.

Por su parte Mérida (2006), en una reflexión planteada ante la convergencia europea y la formación universitaria en competencia para la Educación Infantil, advertía que los nuevos planes de estudios para la formación del Maestro de Educación Infantil en su diseño, debían considerar que las competencias necesitan para su desarrollo óptimo, activar resortes emocionales, afectivos y relacionales interconectadas mediante el conocimiento de las distintas asignaturas y la formación de diversas estrategias.

Tal reflexión propuesta se contradicen con los hallazgos encontrados en esta Tesis, al evidenciar la ausencia de contenidos y estrategias de formación para el desarrollo de habilidades empáticas y sociales interculturales en los planes de estudio.

Igualmente Yánis (2008), al referirse a las implicaciones de incorporar diseños curriculares basados en competencia a la formación universitaria, aporta que no es posible desarrollar una competencia compleja, desprovista de un conocimiento profundo. En contraposición con los hallazgos evidenciados en los planes de estudio, con el escaso o ningún conocimiento en las distintas dimensiones cognitivas, emotivas y pedagógica intercultural, y en consecuencia, la deficiente formación en los futuros maestros de Educación Infantil, en la competencia intercultural.

El citado autor, así como, en otros trabajos publicados a nivel nacional e internacional (Aznar & Ull Solis, 2009; Barth, 2007; Geli, Yunyen, 2004; Richend, Salganik y Sánchez 2003), expresa que entre el un conjunto de criterios normativos que orientan el desarrollo de las competencias básicas para lograr un diseño curricular formativo, no se debe perder el enfoque integral de las competencias, el criterio interdisciplinar y el criterio de transversalidad, que han de integrarse en áreas académicas distintas, en las diferentes asignaturas que conforman la titulación.

Estos criterios no se ven cumplidos en los planes de estudio aquí analizado, al evidenciar que no todas las asignaturas establecen contenidos formativos para el desarrollo de la competencia intercultural, y algunas los muestran de manera

segmentadas, lo que posiblemente esté interfiriendo entre otros factores, en la deficiente formación de los futuros docentes, en esta competencia.

En este sentido Segovia, y otros (2010), realiza una investigación en la Universidad de Granada, con resultados similares a los encontrados en nuestra investigación, en la que se evidencia las carencias de los estudiantes, futuros maestros, en las habilidades comunicativas, así como insuficiencias que se reflejan en sus planes, para esta formación.

Llama la atención que en el Libro Blanco del Título de Grado en Magisterio de la ANECA, Maldonado (2004), en el proceso de análisis para afrontar el diseño de las actuales titulaciones, algunas capacidades que conforman la competencia intercultural, como la adaptación a nuevas situaciones y el reconocimiento a la multiculturalidad, ya destacaba como unas competencias importantes, pero poco valoradas. Y sin embargo ante los actuales planes de estudios, como resultó en esta investigación, aún se detecte deficiencias en esta formación.

A estos efectos, creemos conveniente profundizar una investigación en cuanto a la formación del profesorado universitario, en el ámbito de las competencias, quienes tuvieron la tarea de configurar tales planes de estudio, y tienen la responsabilidad de promover la formación para el desarrollo de tales competencias. Ya que de acuerdo a Mérida (2006), y Carrasco, et al. (2008), la mayoría de los profesionales universitarios no tienen los conocimientos psicopedagógicos necesarios para obtener la claridad que implica el complejo modelo de formación por competencia. Y que aún cuando este no

fue el objeto de investigación algunos hallazgos parecieran coincidir con estos supuestos.

### 7.3.2. CONCLUSIONES

- 1. La formación en la competencia intercultural en el diseño de los planes de estudio es insuficiente en ambas titulaciones. Siendo coincidente estos resultados con la percepción que poseen los estudiantes, de dichos planes de estudio y la formación recibida en este ámbito, así como con la opinión por parte de los profesores entrevistados que imparten esta formación en la UCLM.**
2. Aun cuando los objetivos, contienen algunos aspectos relacionados con esta formación, no está definida de forma explícita la competencia intercultural, y son pocas las asignaturas que plantean contenidos de formación para desarrollar la competencia intercultural. En el plan de estudios de Diplomado, las asignaturas de las áreas de conocimiento referidas a Sociología, Pedagogía, Psicología, y en el de Grado, además de estas, las asignaturas de Lengua e Idiomas, encontrándose mayor número de contenido en este último.
3. La formación establecida en los contenidos, mayoritariamente está estructurada en términos teóricos y segmentados, no se observa el carácter transversal, e interdisciplinar en las asignaturas, ni la integralidad de tipos de conocimiento y de las competencias que han de desarrollar en la dimensión intercultural.



4. En ninguna de las asignaturas señaladas, se detectaron planteamientos para la formación de capacidades importantes en las dimensiones cognitivas, emotiva y pedagógica intercultural, tales como contenidos referidos al conocimiento y conciencia de los procesos comunicativos interculturales, que promuevan percepciones, actitudes y creencias favorables hacia la interculturalidad, y conocimientos específicos para abordar los procesos en la investigación de contextos educativos multiculturales.

Y no se identificaron contenidos y estrategias, para promover habilidades empáticas y sociales; la toma de decisión y la resolución de conflictos específicos en el ámbito de la interculturalidad, así como, para el diseño de estrategias didácticas para la atención a la diversidad multicultural y de integración intercultural entre los futuros maestros, y la comunidad escolar multicultural.

5. En las asignaturas de las áreas de conocimiento de las Ciencias Experimentales y las Didácticas Específicas, no se evidencian contenidos, ni estrategias relacionadas con la formación para la competencia intercultural. Lo que refleja que en el diseño de los planes de estudio, no se cumple el carácter transversal que han de considerar todas las asignaturas, de acuerdo al paradigma de formación basada en competencia.

6. En el plan de estudio de Grado, se establece una mención cualificadora específica de formación para la atención a las necesidades educativas específicas y atención a la diversidad en la que plantea una formación en estas competencias específicas, y que no se ha ofertado, hasta el momento de la investigación, Por lo que serán sólo los futuros maestros que elijan esta mención, los que sí desarrollaran de manera más eficiente la competencia intercultural.

#### 7.4. CONCLUSIONES RELACIONADAS CON LA HIPÓTESIS 1 DE INVESTIGACIÓN

**Hipótesis 1.** Existe relación entre los contenidos que establecen las asignaturas en los planes de estudio y el nivel de formación de la competencia intercultural en los futuros maestros.

La hipótesis planteada se confirma con los resultados en la complementariedad metodológica, ya que se encontró una clara relación entre las pocas asignaturas que conforman el plan de estudio que plantean contenidos de formación para promover el desarrollo de la competencia intercultural, la poca profundidad en tales contenidos, la insuficiente formación impartida por parte de los profesores en este ámbito y el bajo nivel de formación en la competencia intercultural encontrado en los futuros maestros.

### 7.5.CONCLUSIONES RELACIONADAS CON LA HIPÓTESIS 2 DE INVESTIGACIÓN

1. **Hipótesis 2.** La falta de formación del conocimiento teórico referido a la cultura y la educación intercultural interfiere en el desarrollo de la competencia intercultural de los futuros docentes.

Esta hipótesis se confirma al evidenciar un conjunto de actitudes y creencias negativas por parte de los futuros maestros hacia la interculturalidad, así como el escaso conocimiento de estrategias didácticas y de interacción intercultural, que se corresponden con la poca formación detectada en cuanto a los procesos cognitivos acerca de la identidad cultural propia y de otras culturas, los procesos comunicativos y las reflexiones en las interacciones interculturales.

### 7.6.CONCLUSIONES RELACIONADAS CON LA HIPÓTESIS 3 DE INVESTIGACIÓN

- Hipótesis 3.** La existencia de actitudes negativas de orden cultural de los futuros maestros se modifica durante la formación inicial en el título de Grado y Diplomado de Maestro de Educación Infantil.

Los análisis cualitativos y cuantitativos llevados a cabo en esta investigación niega esta hipótesis, dado que la valoración emitida por parte de los estudiantes hacia la

interculturalidad fue poco favorable en las diferentes Facultades, y entre los diferentes cursos, evidenciando poca variabilidad en las respuestas que exploraban tales actitudes, indicándose así que la formación recibida por parte de la universidad no modifica las dichas actitudes en los futuros maestros.

#### 7.7. CONCLUSIONES RELACIONADAS CON LA HIPÓTESIS 4 DE INVESTIGACIÓN

**Hipótesis 4.** Las prácticas docentes constituyen una oportunidad de formación para desarrollar la competencia intercultural.

Esta hipótesis se confirma con los datos resultantes de los diferentes análisis obtenidos, donde se refleja que tanto los estudiantes del segundo y tercer curso, como los profesores perciben que estas prácticas se constituyen en una oportunidad de formación, ya que se van a promover las verdaderas interacciones tanto con los niños de otras culturas, como con la dinámica multicultural del contexto escolar y demandaran acciones por parte del futuro maestro que les permitirán estructurar un conocimiento práctico y necesariamente los conducirá a la reflexión de su propia práctica educativa, favoreciendo así el desarrollo de la competencia intercultural

## 7.8. CONCLUSIONES RELACIONADAS CON LA HIPÓTESIS 5 DE INVESTIGACIÓN

**Hipótesis 5.** El diseño de los planes de estudios es determinante para garantizar la formación para el desarrollo de la competencia intercultural en los futuros Maestros de Educación Infantil.

Las deficiencias encontradas en ambos planes de estudio tales como, la no explicitación de la competencia intercultural, las deficiencias en los criterios de la integralidad, la transversalidad, e interdisciplinariedad entre las asignaturas, y los contenidos, los planteamientos del profesorado y la insuficiente formación evidenciada en la competencia intercultural en los futuros maestros, confirman esta hipótesis, dado que la formación profesional del futuro maestro se estructura a partir del diseño y puesta en marcha del plan de estudio.

## **8. LIMITACIONES DEL ESTUDIO Y PROSPECTIVAS**

### **8.1. LIMITACIONES DEL ESTUDIO**

Son muchas las posibilidades de seguir abordando estudios acerca del desarrollo de la competencia intercultural en la formación del profesorado. Sin embargo este trabajo, como característica de todo trabajo de investigación confrontó algunas limitaciones.

Una de las limitaciones confrontadas fue lograr un mayor número de cuestionarios y entrevistas a los estudiantes y profesores, ya que era necesario desplazarme a las diferentes Facultades, en cuatro ciudades distantes en la Región de Castilla La Mancha, en varias oportunidades, y sin financiación económica.

Por otra parte, era complejo concretar los momentos para realizar las entrevistas y los grupos de discusión a los estudiantes de Educación Infantil, siendo necesario incluso, el traslado a algunas escuelas donde realizaban sus prácticas. Además hablarles de videograbaciones de sus entrevistas, y específicamente en temas de percepciones y opiniones acerca de interculturalidad, era un tema que en inicio les hacía reservar sus opiniones.

Otra de estas dificultades confrontadas, fue la realización de las entrevistas con los profesores, desde concertar las citas, hasta ejecutar la misma. Incluso fue complejo en varias ocasiones llevar el hilo conductor en la entrevista, dado que por las

habilidades y experiencias de los profesores, algunas veces ellos establecían la orientación de la entrevista de acuerdo a sus intereses, o por el contrario por evasión a las respuestas formuladas.

No obstante, en la búsqueda y habilidad del investigador para la recolección de la información a investigar, se lograba propiciar un buen clima en el proceso mismo de interacción, que generaba posteriormente el interés y la motivación por parte de los estudiantes, y de los profesores, en la participación de las entrevistas, tanto individual como en los grupos de discusión. Incluso de forma reiterado los profesores expresaban que las preguntas contenidas en la entrevista les hacía reflexionar.

Por otra parte, la revisión de trabajos anteriores relacionados al tema de la formación de la competencia intercultural, en futuros maestros en Educación Infantil, fue laboriosa, dado que en este nivel de formación del profesorado, en el ámbito de la interculturalidad en Maestros de Educación Infantil, son pocas las investigaciones, no obstante se permitía la transferencia de conocimiento en las diferentes áreas de formación profesional en las que sí existen mayor número de trabajos en esta línea de investigación.

No obstante las limitaciones en sí misma de este trabajo de investigación, se convierte en una experiencia de aprendizaje para el investigador, ya que permiten reconocer las debilidades, posibilidades, y potencialidades, para mejorar posteriores procesos de investigación, y propiciaron mucha reflexión y cuestionamiento en el propio hacer de la investigación, así como expectación en los resultados.

## **8.2. PROSPECTIVAS**

La investigación desarrollada pretende ser un motor de arranque al cuestionamiento del nuevo diseño del plan de estudio en la UCLM, bajo el paradigma por competencias, de manera tal de optimizar la formación del profesorado en el devenir de esta nueva era globalizada, y por ende en una sociedad multicultural.

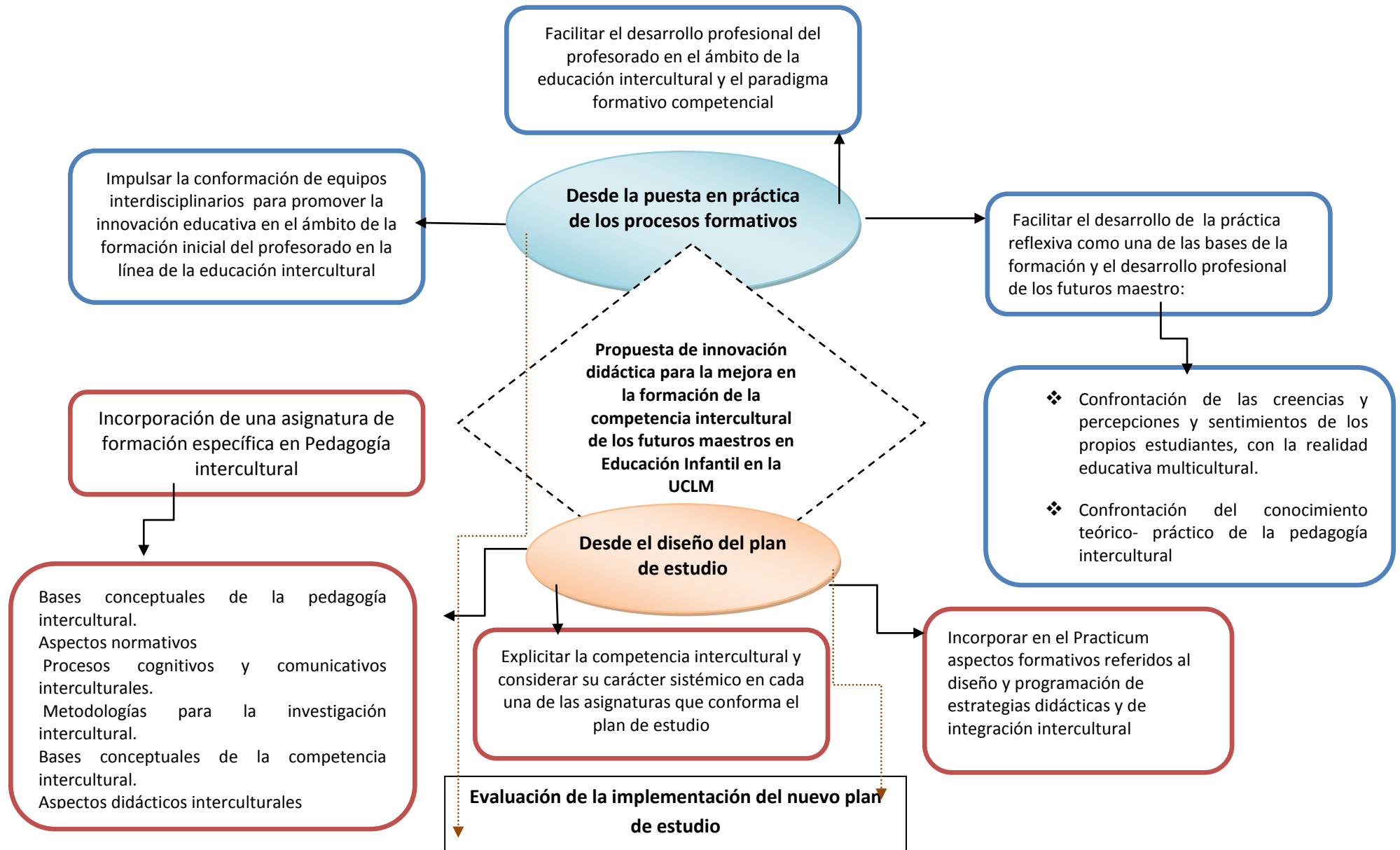
De hecho los resultados encontrados en este estudio, tras el análisis del plan de estudio extinguido, y el nuevo plan del título de Grado, en el que se evidencian similares deficiencias formativas en el ámbito de la competencia intercultural, nos lleva a la reflexión hacia la falta de adaptación entre la formación que se pretende y se plantea en sus objetivos generales, la estructura del diseño, y la formación que se imparte. Y en consecuencia, a la necesidad de replantear acciones que aseguren una formación en la competencia intercultural de los futuros maestros, para responder acorde a las realidades del contexto escolar y social en diversidad cultural.

En este sentido planteamos como recomendación, una propuesta de innovación didáctica, representada en la figura 71 y explicada siguiendo, el proceso sistemático de la investigación, que nos permitió conocer las deficiencias formativas que evidencia el actual plan de estudio de la titulación de Grado, y en los futuros maestros de la Comunidad de Castilla La Mancha participantes en este estudio.

Tales propuestas las orientamos en las siguientes direcciones:



Figura 71. Propuesta de innovación didáctica



Cotejando el primer objetivo de la investigación, con los resultados referidos a la percepción de los estudiantes de las titulaciones de Diplomatura y Grado de Educación Infantil de las diferentes Facultades de Educación de la Universidad de Castilla La Mancha, referida a la insuficiente formación establecida en el plan de estudio, en la formación de la competencia intercultural, proponemos presentar estos resultados a la comunidad universitaria (Decanato de las Facultades, Departamentos y a los propios alumnos y profesores), ya que tales percepciones pueden ser una referencia para la posible toma de decisiones que impulsen los procesos de innovación educativa en el ámbito de la formación inicial del profesorado en la línea de la educación intercultural .

Siguiendo con la contrastación del segundo objetivo de la investigación y los resultados obtenidos referidos a las percepciones, actitudes y creencias, pocos favorables que manifiestan la mayoría de los futuro maestros hacia la interculturalidad, consideramos pertinente que el profesorado imparta con mayor profundidad el conocimiento para el desarrollo de las habilidades comunicativas, empáticas y sociales, hacia la diversidad cultural. Así como, que faciliten el desarrollo de la práctica reflexiva como una de las bases de la formación y el desarrollo profesional de los futuros maestros; la confrontación de tales creencias y percepciones de los propios estudiantes, con la realidad educativa multicultural, contextualizar los conocimientos sociológicos, pedagógicos, Psicológicos y culturales a la realidad educativa intercultural.

Para esto será necesario igualmente propiciar reflexiones sinceras por parte del profesorado, que le permitan reconocer en sí mismo sus propias capacidades cognitivas interculturales, creencias y percepciones, ya que no se puede enseñar lo que no se conoce o no se posee, en consecuencia promover por parte del profesorado, una actitud comprometida y con formación en el paradigma competencial.

En cuanto a las conclusiones obtenidas en el análisis al diseño de los planes de estudios, en relación a la deficiente formación de la competencia intercultural y su contrastación con las percepciones y opiniones de los estudiantes, y las opiniones de algunos profesores entrevistados en esta investigación, hacemos las siguientes recomendaciones:

**Desde el diseño del plan de estudio**, creemos necesario que, cuando se produzca la reforma del plan de estudio, se explicita la competencia intercultural y en consecuencia en las diferentes asignaturas, considerando el carácter sistémico de la misma, siguiendo los criterios de integralidad, globalización y transversalidad.

Dado la especificidad de algunos procesos en los ámbitos cognitivos, afectivos y pedagógicos que conforma las bases para el desarrollo de la competencia intercultural, recomendamos la incorporación de una asignatura que profundice en el conocimiento y la comprensión de la pedagogía intercultural, como así lo conforman las distintas disciplinas del currículo.

En esta misma línea considerar el carácter transversal de esta competencia en las diferentes asignaturas, incorporando contenidos y estrategias relacionados con los procesos interculturales.

Incorporar en el practicum aspectos formativos referidos al diseño y programación de actividades didácticas interculturales, en las clases de Infantil y estrategias de integración intercultural entre padres, niños y maestros y comunidad escolar en general

En este sentido creemos necesario que en una próxima revisión o evaluación de la implementación de los nuevos planes de estudios, por parte de la U.C.L.M. se consideren tales recomendaciones, y a posteriores se recomienda una evaluación de la implementación de dichos programas.

En cuanto **al profesorado**; como se revela en esta investigación, que el abordaje de la competencia intercultural en las diferentes asignaturas, varía de un profesorado a otro, incluso algunos profesores expresaron que no la trabajan porque su asignatura no la requiere, o porque considera que no es pertinente en la disciplina que imparten, se recomienda promover la formación o actualización del profesorado en temáticas que aborden la importancia de la transdisciplinariedad en la pedagogía intercultural, así como los componentes del enfoque competencial.

Creemos firmemente que las recomendaciones aquí planteadas pueden ser lideradas con eficiencia mediante la conformación de grupos de innovación, con profesores de la propia Universidad, que poseen una clara y profunda formación ante las

demandas de formación inicial del profesorado, e investigadores en el ámbito de la didáctica, así como de otras áreas de conocimiento.

Por último recomendamos sacar a la luz a la junta de comunidades de Castilla La Mancha los resultados de esta investigación, como medio de promoción para la formación continua e innovación de los maestros de Educación Infantil en ejercicio, ya que de acuerdo a los resultados en esta investigación, se hace evidente que los maestros noveles poseen deficiencias formativas en cuanto al desarrollo de la competencia intercultural.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### A

- ABAB, MARQUEZ, L. (2002). Contradicciones de la globalización. Migraciones y convivencia interétnica tras el 11 de septiembre. *Migraciones*, Nº 11, 225-268. Madrid.
- AGUADO, M<sup>a</sup>. T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: McGraw Hill.
- AGUADO, M<sup>a</sup>. T., GIL, A., JÍMENEZ, A., SACRISTI, A., ALVAREZ, B., BALLESTERO, B., MALIK, B. (1999). *Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo para actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales*. Madrid: CIDE, MEC.
- AGUADO, M. T. (coord.). (2006). *Educación intercultural. Necesidades de formación del profesorado desde una perspectiva europea / Intercultural education. Teacher training needs form an European perspective*. Madrid: UNED.
- AGUADO, M<sup>a</sup>. T. (Ed.) (2006). *Educación intercultural. Necesidades de formación del profesorado desde una perspectiva europea*. Madrid: Ediciones UNED.
- AGUADO, M<sup>a</sup>. T., GIL JAURENA, I., & MATA, P. (2008). El enfoque intercultural en la formación del profesorado. Dilemas y propuestas. *Revista Complutense de Educación*, 19 (2), 275-292.
- ALRED, G. y BYRAM, M. 2002. Becoming an Intercultural Mediator: A Longitudinal Study of Residence Abroad. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 23 (5), 339-352.
- ANCHETA, ARRABAL.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 (2007), 219-251.
- AGUILERA, B., GOMEZ, L., MOGOLLON, M., y DE VICENTE, J. (2005). *Educación intercultural. Análisis y resolución de conflictos* (5<sup>a</sup> ed.). Colectivo Amani. Madrid: Editorial Popular.
- AJELLO, A.M. (1999): “La autonomía como nueva competencia: la prospectiva psicológica”, en Zabalza, M (2003) *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo*. Narcea, S.A, ediciones.
- ALLPORT, G. W. (1977). *La naturaleza del prejuicio* (5<sup>a</sup> ed). Buenos aires: Editorial Universitaria. Barcelona.

Bibliografía

- ARIZAGA, M. P., BAUMAN, S., WALDO, M., y CASTELLANOS, L. P. (2005). Multicultural Sensitivity and Interpersonal Skills training for Preservice. Teachers. *Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*, 44, 198-208.
- AUSTIN, MILLAN. T. (2004). *Comunicación intercultural. Fundamentos y sugerencias. Diálogos en la acción*. Primera etapa, 87-101.
- AZNAR, P. y ULL, M. (2009). La formación de competencias básicas para el desarrollo sostenible: el papel de la Universidad. *Revista de Educación*, N° extraordinario, 2009. Pp. 219-237.
- B**
- BARÁIBAR, LÓPEZ. J. (2005). *Inmigración, familias y escuela en Educación Infantil. Colección cuadernos de Educación Intercultural*. Catarata, Madrid.
- BARDÍN, L. (2002). *Análisis de Contenido*. Madrid: Ediciones Akal.
- BAROT, R., y BIRD, J. (2001). Racialization: the genealogy and critique of a concept. *Ethnic and Racial Studies*, 24 (4), 601-618.
- BARON, R. A., y BYRNE, D. (2005). *Psicología Social* (10ª ed.). Madrid: Pearson. Prentice Hall.
- BARTH, M. (2007). Developing key competencies for sustainable development in higher education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 8 (4), 416-430.
- BARTOLOMÉ PINA, M. (2001). Identidad y ciudadanía en adolescentes. Nuevos enfoques desde la educación intercultural; en E. SORIANO (coord.). *Identidad cultural y ciudadanía intercultural*. Madrid: La Muralla.
- BENNETT, J. (1993). Cultural marginality: Identity issues in intercultural training. En R. M. Paige (Ed.) *Education for the intercultural experience: 2nd ed.*, 109-135. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- BENNETT, J. M., y BENNETT, M. J. (2004). Developing intercultural sensitivity: An Integrative approach to global and domestic diversity. En D. Landis, J. M. Bennett, & M. J. Bennett (Eds.), *Handbook of intercultural training*, pp. 147-165: Thousand Oaks, CA: Sage.
- BERNAL, A. (2003). La Educación entre la multiculturalidad y la interculturalidad. *Estudios sobre Educación*, 5, 85-101.
- BERRY, J. (1998). Psychology of Acculturation . En Golderberg, N & Veroff ed. *The cultura and Psychology Reader*. Nueva York University Press.
- BESALU, X (2002). *Diversidad cultural y educación*. Síntesis. Madrid.

Bibliografía

- BESALÚ, X. (2004). La formación inicial en interculturalidad. En J. A. J, Sierra, X. Besalú, M. Bartolomé Pina, T. Aguado Odina, C. Moreno García, y M. Sanz (Eds.). *La formación del profesorado en educación intercultural* (pp. 49-91). Madrid: Catarata.
- BLANCO, A. (2009). *Desarrollo y Evaluación de Competencias en Educación Superior*. Narcea.
- BOLETIN OFICIAL DEL ESTADO (2010). Resolución de 17 de febrero de 2010, de la Universidad de Castilla-La Mancha, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Maestro en Educación Infantil, N° 55, (4 de marzo).España.
- BRANNEN, J. (2005). Mixing methods: The entry of qualitative and quantitative approaches into the research process. *The International Journal of Social Research Methodology*, Special Issue, 8(3), 173-185.
- BRANSFORD, J., DARLING-HAMMOND, L., LEPAGE, P. (2005). Theories of learning and their roles in teaching. En C, Marcelo y D, Vaillant. *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* pp. 261. Narcea.
- BUENDÍA, L; COLAS, P y HERNÁNDEZ, P. (1999). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. McGraw-Hill. Madrid.
- BURSTEIN, N. D. y CABELLO, B. (1989). Preparing teachers to work with culturally diverse students: A teacher education model. En M, López y P, López. *Diversidad socio-cultural y formación de profesores*. Bilbao: Mensajero.
- BYRAM, M. (2000). Learnig language without a culture? The case of English as a lingual franca. En *Context and culture in language teaching and learning* (2002). M, Byram & P, Grundy. *Multilingual Maters*, pp. 70.
- BYRAN, M. y FLEMING, M. (1998). *Language learning in intercultural perpective*. Cambridge Language Teaching library.
- BYRAM, M. NICHOLS, A. y STEVENS, D. (2001). Developing intercultural competence in practice. *Multilingual Maters*.

C

- CABRERA NATI (2008). La evaluación de alumnos aumenta el proceso de aprendizaje en las universidades catalanas. Comunicación. EAIR ; *Copenhague de Foro Europeo educación superior Society30th*.
- CALATAYUD, M<sup>a</sup> A. (2006). Formación en Educación Intercultural: la voz del profesorado. *Aula Abierta*, 88, 73-84.
- CALVO BUEZAS, T. (2003). *La escuela ante la inmigración y el racismo. Orientaciones de educación intercultural*. Madrid: Editorial Popular.



Bibliografía

- CALVO BUEZAS, T. (2008). Actitudes ante la Inmigración y Cambio de Valores. Encuesta escolar nacional Madrid: *Centro de Estudios sobre Migraciones y Racismo UCM*. Extraído el 20 de diciembre de 2009 desde [http://www.gitanos.org/upload/97/08/Racismo\\_Ante\\_la\\_Inmigracion\\_Encuestas\\_Escolares\\_1986-2008\\_.pdf](http://www.gitanos.org/upload/97/08/Racismo_Ante_la_Inmigracion_Encuestas_Escolares_1986-2008_.pdf).
- CAMELLERI GRIMA, A. (2002). How strange! The use of anecdotes in the development of intercultural competence. Strasbourg: Council of Europe and European Centre of Modern Languages, Graz.
- CAMPOS. ARENAS, A. (2009). *Métodos Mixtos de Investigación. Integración de la investigación cuantitativa y la investigación cualitativa*. Bogotá. Investigar Magisterio.
- CARRASCO, CARRERAS, BERNÉS y PERRENOU, F. (2008). Cuadernos de docencia universitaria. El debate sobre las competencias en la enseñanza universitaria. Octaedro (Eds.). Barcelona.
- CARASCO, J y BELTRAN, J. (2009). Familias, inmigrantes y escuelas: desencuentros estrategias y capital social. *Revista Complutense de educación*. Volumen 20.Nº1, PP 67-58. Extraído el 23 de mayo 2011 en <http://www.ucm.es/BUCEM/revistas/edu/11302496/articulos/RCED0909120055A.PDF>.
- CAUSEY, V. E., THOMAS, C. D. y ARMENTO, B. J. (2000). Cultural diversity is basically a foreign term to me: *The challenges of diversity for preservice teacher education*. *Teaching and Teacher Education*, 16, 33-45.
- CHAIKEN S. y STANGOR, C. (1987). Attitudes and attitude change. *Annual Review of Psychology*, 38, 575-630.
- CHEN, G. M. y STAROSTA, W.J. (1996) Intercultural Communication Competence: A Synthesis, en Burelson B.R. y Kunkel A.W. *Communication Yearbook*. Londres: Sage, 353-383.
- CHEN, G. M. y STAROSTA, W.J. (1997). Chinese conflict management and resolution: Overview and implications. *Intercultural Communication Studies*, (7); 1-16.
- CHO, G., AMBROSETTI, D. (2006). Is Ignorance Bliss? Pre-service Teacher attitudes toward Multicultural Education. *The High Schol Journal*, The University of North Carolina Press. 89. (2), 24-28. Extraído el 29 de mayo de 2011 en <http://muse.jhu.edu/journals/hsj/summary/v089/89.2cho.html>.
- CLANDININ, D.J y CONNELLY, F.M. (2003). "What is personal in studies of the personal" . En M. Kompf y P. Denicolo (2003). (Eds.): *Teacher Thinking twenty year on: revisiting problems and advances in Education*. Lisse, Swets andZeitliger, pp.129-144.
- COCHRAN-SMITH, M. (1995). Color blindness and basket making are not the answers: Confronting the dilemmas of race, culture and language diversity in teacher education. *American Educational Research Journal*, 32 (3), 493-522

- COCHRAN-SMITH, M., DAVIS, D., FRIES, K. (2004). Multicultural Teacher Education. Research, Practice, and Policy. In J. A. Banks & C. A. McGee Banks (Eds.) (2º ed.), *Handbook of Research on Multicultural Education* 931-975. San Francisco: Jossey-Bass.
- COCHRAN-SMITH, M., ZEICHNER., FRIES, K. (2006). Estudio sobre la formación del profesorado en los Estados Unidos: descripción del informe del comité de la American Educational Research Association (AERA) sobre investigación y formación del profesorado. *Revista de Educación*. 340, 87-116.
- COCHRAN-SMITH, M., FEIMAN-NEMSER, S., MCLNTYRE, D y DEMER, K. (2008). *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring questions in Changing Contexts*. Third edition.
- COCKRELL, K. S., PLACIER, P. L., COCKRELL, D. H., MIDDLETON, J. N. (1999). Coming to terms with “diversity” and “multiculturalism” in teacher education: Learning about our students, changing our practice. *Teaching and Teacher Education*, 15, 351-366.
- COIDURAS, J., GERVAIS, C., CORREA, E. (2009). El contexto escolar como escenario de educación en la formación de docentes. El prácticum en Quebec como modelo para reflexionar ante las nuevas titulaciones de grado. *Educar*, Nº 44, 12-29.
- COLMENERO, M<sup>a</sup>. J. (2007). Detección de las necesidades formativas referidas al ámbito de conocimiento del profesorado de educación secundaria en procesos de atención a la diversidad. *Revista de Educación*, 9, 207-216.
- CONNELLY, F. M. Y CLANDININ, D. J. (1988). Teachers as curriculum planers: Narratives of experience. New York: Teachers College Press. En Pichas Tamir: *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9, 2. Extraído en mayo, 2009, desde <http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART3.pdf>.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE CASTILLA LA MANCHA (2011). Estadística y datos de interés sobre la comunidad educativa en Castilla La Mancha, en el curso 2010/2011. Extraído en fecha 25/06/2011 en <http://www.educa.jccm.es/educa>.
- CONTRERAS, O., GIL, P., CECCHINI, J. A., y GARCÍA, L. M. (2007). Teoría de una educación física intercultural y realidad educativa en España. *Revista Paradigma*, 28 (2), 7-47.
- CROSS, B. E. (2005). New Racism, Reformed Teacher Education, and the Same Ole' Oppression. *Educational Studies: Journal of the American Educational Studies Association*, 38 (3), 263-274.
- CROSS, T. BAZRON, B. DENNIS, K., ISAACS, M. (1989). *Towards a culturally competent system of care* (Vol. I). Washington. DC: Georgetown University Child Development Center, Child and Adolescent Service System Program (CASSP) Technical Assistance Center. Extraído en noviembre. 2010 <http://prometeo.us.es/idea/congreso/pdf%20comunicaciones/50.pdf>.

CUEVAS, CAMPOS. R. (2010). Análisis y valoración del impacto de un programa de Educación Física Intercultural Basado En Un Clima de Maestría (Tesis Doctoral) Escuela Universitaria de Albacete. Universidad De Castilla La Mancha.

## D

DAY, C. (2005). *Formar Docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid. Narcea.

DE VALK, J. (2003). Teacher training from an intercultural perspective. In C. Del Canto, R. Cleminson, A. J. Gordo, & A. Muñoz (Eds.), *Intercultural education: A present day challenge for Europe* (pp. 273–282). Madrid: Comunidad de Madrid.

DECLARACIÓN DE BOLONIA. (1999). EL ESPACIO EUROPEO DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR. *Declaración conjunta de los Ministros europeos de Educación, Bolonia 19 de junio de 1999*. Extraída en fecha de 12 de marzo, 21010 en: [http://www.univ.mecd.es/univ/html/informes/bolonia/Declaracion\\_Bolonia.pdf](http://www.univ.mecd.es/univ/html/informes/bolonia/Declaracion_Bolonia.pdf).

DEL ARCO, I. (1998). *Hacia una escuela intercultural. Formación y expectativas*: Lleida. Universidad de Leida.

DELGADO GARCÍA, A. (2005). *Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Ministerio de Educación y Ciencias. Dirección General de Universidades. España.

DELGADO, M. (2005). Diferencia e integración. La diversidad cultural en las sociedades democráticas. En T. Fernández, & J. G. Molina (Eds.), *Multiculturalidad y Educación*. Nº13, 36-65. Madrid: Alianza Editorial.

DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana – UNESCO. Deporte.

DEVINE, P. G. (1995). Prejudice and outgroup perception. En A. Tesser (Ed.), *Advanced Social Psychology* (pp. 485-498). New York: McGraw-Hill.

DOMÍNGUEZ, C. (2006). *Investigación y formación del profesorado en una sociedad intercultural*. Madrid; Editorail universitas, S.A.

DOMÍNGUEZ, M. (2010). Innovación y docencia en la Universidad. En *Investigación e Innovación de la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. M. Domínguez, A. Medina y M. Cacheiro (Eds), pp. 41-45. Madrid; Editorial universitaria Ramón Areces.

DONG, Q., DAY, K., COLLAÇO, C. (2010). Overcoming Ethnocentrism Developing Intercultural Communication Sensitivity and Multiculturalismo. *Human Communication. Pacific and Asian Communication Association*. Vol. 11, No.1, 27 – 38. Extraído el 25 de mayo de 2011, en <http://www.paca4u.com/back.insues/journal.htm>

## E

- EAGLY, A. H., y CHAIKEN, S. (1998). Attitude structure and function. In G. Lindzey, S. T. Fiske, & D. T. Gilbert (Eds.), *The Handbook of Social Psychology* (4th ed.) (pp. 269-322). New York: Oxford University Press and McGraw-Hill.
- EISER, J. (1989). *Psicología Social. Actitudes, cognición y conducta social*. Madrid: Pirámide.
- EKLUND, J. (2011). Empathy as feeling, understanding and care. Manuscript submitted for publication. *Mälardalen University, School of Sustainable Development of Society and Technology*. Extraído en fecha junio de 2011 en: <http://137.140.1.71/jsec/articles/volume5/issue1/RasoalVol5Iss1.pdf>.
- ELBAZ, F. (1983). *Teacher Thinking: A study of practical knowledge*. London. Croom Helm and New York, Nichols publishing Company.
- ERAUT, M. (1994). Developing profesional knowledge and competence. *the falmen press*. 30 (3), 307-332.
- ESPINOSA, A., CALDERÓN-PRADA, A., BURGA, G., GÜÍMAC, J. (2007). Estereotipos, prejuicios y exclusión social en un país multiétnico: el caso peruano. *Revista de Psicología*, 25 (2), 295-338.
- ESSOMBA, M. A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona. GRAO.
- ESSOMBA, M. A. (2007). Estrategias de innovación para construir la escuela intercultural. En J. L. Álvarez, y L. Batanaz (Eds.), *Educación Intercultural e Inmigración. De la teoría a la práctica* (pp. 177-212). Madrid: Biblioteca Nueva.
- ESTEVE, J. M. (2004). La formación del profesorado para una Educación intercultural. *Bordón*, 56 (1), 95-116.
- ESTRADA, A., BATANERO, C. y FORTUNY, J. M. (2003) Actitudes y Estadística en profesores en formación y en ejercicio. En Ediciones de la Universitat de Lleida (Ed.), *Actas del 27 Congreso Nacional de Estadística e Investigación Operativa. Universidad de Lleida*. CD ROM.
- EURYDICE (2004): Temas clave de la educación en Europa. Volumen 3. La Profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática. *Informe II: Oferta y demanda*, 167. Bruselas: Unidad Europea de EURYDICE.

## F

- FEAGIN, J. R. (2000). *Racist America: Roots, Current Realities and Future Reparations*. New York: Routledge.
- FERNANDEZ, A. (2008). Multiculturalidad en contextos educativos y de desarrollo: Relevancia de variables psicosociales. *Revista electrónica de investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*. Nº5 Extraído el 14 de marzo de 2011 en <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/index.php>.
- FERNANDEZ, A. y FERNANDEZ, J. D. (2006). Assessing racial prejudice in childhood: Preliminary adaptation of the Subtle and Blatant Racial Prejudice Scale. *Infancia y Aprendizaje*, 29 (3), 327-342.
- FULLAN, M y HARGREAVES, A. (1991). *What's Worth Fighting for in Your School ? The Network*; Buckingham, UK: Open University Press; Melbourne: Australian Council of Educational Administration. Extraído el 24 de mayo de 2010. En [http://www.michaelfullan.ca/Articles\\_98-99/03\\_93.htm](http://www.michaelfullan.ca/Articles_98-99/03_93.htm).
- FLICK. U. (2002). *Introducción a la investigación Educativa* (segunda edición), Madrid: Morata.

## G

- GAIRÍN, J. (1987). *Las actitudes en educación*. Barcelona: PPU.
- GALLEJO, ARRUFACT, M., SANCHEZ, V. (2010). El futuro docente ante las competencias en el uso de las tecnologías de la información y comunicación para enseñar. *Revista electrónica de tecnología educativa*. Nº 34. Extraído el 23 de mayo de 2010. [http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec34/pdf/Edutece\\_n34\\_Espuny\\_Gisbert\\_Gonzalez\\_Coiduras.pdf](http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec34/pdf/Edutece_n34_Espuny_Gisbert_Gonzalez_Coiduras.pdf).
- GARCÍA, LLAMAS, J. (2003). *Métodos de Investigación y Evaluación*. Universidad Nacional De Educación A Distancia. Madrid.
- GARCIA, LOPEZ, R. (2002). La diversidad cultural y la formación de los profesionales de la educación. *XXI Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación: Globalización, Inmigración y Educación*. Granada: Universidad de Granada. Extraído el 23 de mayo de 2009 desde <http://www.ucm.es/info/site/docu/21site/a2glopez.pdf>.
- GARCÍA, GARRIDO. J. (2004). Educación intercultural en Europa. Un estudio comparado; en Medina. A., Rodríguez, A. Ibanez, A. Eds.(2004). *Interculturalidad. Formación del profesorado y Educación*. Madrid. PEARSON, Prentice Hall.
- GARCÍA, I.A. (2008). *Competencias comunicativas del maestro en formación*. Tesis Doctoral. Facultad de Educación. Universidad de Granada.

- GARCÍA, LÓPEZ., R. (2003). Formación del profesorado en pedagogía intercultural: *Contenidos actitudinales. Estudios sobre educación. Universidad de Navarra. Vol. 1 (3)* <http://dspace.unav.es/dspace/handle/10171/8406>.
- GARCÍA, A. y SÁEZ, J. (1998). *Del racismo a la interculturalidad*. Madrid: Narea.
- GARMON, M. A. (2004). Changing preservice teachers' attitudes/beliefs about diversity. What are the critical factors? *Journal of Teacher Education*, 55 (3), 201-213.
- GARRETA, J. (2003). *El espejismo intercultural. La escuela de Cataluña ante la diversidad cultural*. Madrid: C. I. D. E.
- GAY, G. (1983). Why Multicultural Education in Teacher Preparation Programs. *Contemporary Education*, 54 (2), 79-85. Argentina.
- GAY, G. (1986). Multicultural Teacher Education. En J. A. Banks and J. Lynchh (Coords), *Multicultural Education in Western Societes* (pp. 154-177). London: Holst, Rinehart and Wiston.
- GELI, A., JUNYENT, M. y SÁNCHEZ, S. (Ed.) (2004). Ambientalización curricular de los estudios superiores. *Tomo III. Diagnóstico de la Ambientalización curricular de los estudios superiores*. Universidad de Girona: Publicaciones de la Red-ACES.
- GERVAIS, C.; DESROSIERS, P. (2009). L'école, lieu de formation d'enseignants. En J, Coiduras, C, Gervais, y E, Correa contexto escolar como escenario de Educación Superior en la formación de docentes. El práctico en Quebec como modelo para reflexionar ante las nuevas titulaciones de grado. *Educar* 44, 11-29.
- GIL, F. J. (1999). Actitudes hacia la Estadística. Incidencia de las variables sexo y formación previa. *Revista Española de Pedagogía*, 214, 567-590.
- GIL, MADRONA. P. (1997). *Diseño y aplicación de un Modelo de evaluación, del currículum de Maestro Especialista en Educación Física en la Escuela de Magisterio de Albacete*. Tesis Doctoral. U.N.E.D. Madrid.
- GIMENO, L. (2004). *Psicología del Racismo en España*. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- GINER-SOROLLA, R. (2001). Affective attitudes are not always faster: The moderating role of extremity. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27 (6), 666-677.
- GOMEZ BERROCAL, C., y NAVAS, M. (2000). Predictores del prejuicio manifiesto y sutil hacia los gitanos. *Revista de Psicología Social*, 15 (1), 3-30.
- GOMEZ GARCIA, P. (2001). Las desilusiones de la identidad. La etnia como pseudoconcepto. En P. Gómez García, E. Morin, J. A. Pérez, J. L. Solana, R. Briones, J. J. Nebreda, J. A. Estrada, R. Ávila, E. Ruiz, & J. M. Rubio (Eds.), *Las ilusiones de la identidad* (pp. 29-54). Madrid: Ediciones Cátedra.

- GONZALEZ ALONSO, F. (2004). *Inmigración y escuela. Análisis de actitudes y valoraciones en la Escuela Universitaria Luis Vives. Propuesta de un modelo intercultural para la formación inicial del profesorado*. Tesis Doctoral. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- GONZALEZ ALONSO, F. (2006). Competencias desde la perspectiva intercultural para el grado de Educación Infantil. *Revista electrónica de formación del profesorado*, 8 (1),1-4 Extraído el 23 de mayo de 2009 en; <http://www3.uva.es/aufop/publica/revelfop.htm>.
- GONZÁLEZ FERRERAS, J y WAGENAAR, R (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Final Repport. Phase One*, Universidad de Deusto, Bilbao.
- GREENE, J., CARACELLI, V y GRAHAM, W. (1989). Toward a Conceptual Frgamework for Mixed-Method Evaluation Designs. *American Educational Research Association*, (11), pp, 255-274.
- GUTIERREZ, M., y PILSA, C. (2006). Actitudes de los alumnos hacia la Educación Física y sus profesores. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, N° 24. Extraído el 23 de marzo de 2009, desde <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista24/artactitudes36.htm>.

## H

- HARRISON, L. Jr. (1995). African Americans: Race as a self-schema affecting sport and physical activity choices. *Quest*, 47, 7-18.
- HARRISON, L. Jr., y BELCHER, D. (2006). Race and ethnicity in physical education. In D. Kirk, D. Macdonald & M. O'Sullivan (Eds.), *Handbook of Physical Education* (pp. 740 – 751). London: Sage Publications.
- HARRISON, L. J., y WORTHY, T. (2001). “Just like All the Rest”. Developing Awareness of Stereotypical Thinking in Physical Education. *The Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 72 (9), 20-24.
- HEINEMANN, K. (2003). *Introducción a la metodología de la investigación empírica en las ciencias del deporte*. Barcelona: Editorial Paidotribo.
- HERRADA, V. R. (2008).Preparando a los futuros maestros contra el racismo. Una experiencia formativa en la Universidad de Almería. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27 vol. 11 (3), 1-9. Extraída el 23 de abril de 2011, en <http://www.aufop.com/aufop/home/>.
- HERNANDEZ, S. R., FERNENDEZ, C. C., BATISTA, L. (2003).*Metodología de Investigación*. México; McGraw Hill.
- HERNÁNDEZ, G. (2006), *Miradas constructivistas en psicología de la educación*, México, Paidós.

Bibliografía

- HERRADA, VALVERDE.R. (2008). Preparando a los futuros maestros contra el racismo: una experiencia formativa en la Universidad de Almería. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 27 vol. 11 (3), 1-9. Extraída el 23 de mayo de 2011, en - <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/2170/217015214003.pdf>.
- HIDALGO, E., y HIDALGO, V. (2007). Estudio de un centro educativo multicultural de la Ciudad Autónoma de Ceuta para su mejora. *Bordón*, 59 (4), 597-610.
- HINOJOSA, P. E. (2009). *Estudio de las creencias de los futuros docentes acerca de la diversidad cultural*. Facultad De Ciencias De La Educación. Tesis Doctoral. Universidad De Granada.
- HORENCYK, G. y TATAR, M. (2003). Diversity-related burnout among teachers. *Teaching and Teacher Education*.19 (4), 397-408.
- HOY, W y HOY, W.K. (2009) .Teachers' self-efficacy beliefs. To appear in K. Wentzel, & A. Wigfield (Eds.). *Handbook of motivation in school*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. Extraído el 23 de junio de 2011 en <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X0800142X>.

I

- IMBERNÓN, F. (2007). *La formación permanente del profesorado: Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. España. Grao.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA. (2011). Demografía y Población. Datos e xtraído en junio de 2011, en <http://www.ine.es/>.
- IPPOLITO, K. (2007). Promoting intercultural learning in a multicultural university: ideals and realities. *Teaching in Higher Education*, 12 (5-6), 749-763.

J

- JAVALOY, F. (1994). El nuevo rostro del racismo. *Anuales de Psicología*, 10 (1), 19-28.
- JENSEN, E. (2004). Cerebro y Aprendizaje. *Competencias e implicaciones educativa*. Narcea.
- JOHNSON, B y CRISTENSEN, L. (2010). Educational Research: *Quantitative, Qualitative and Mixed Approaches*. Four edition. California; Sage.
- JOHNSON, B. ONWEGBUZIE. (2010). Turner Toward a Definition of Mixed Methods Research. Extraído el 12 de marzo de 2010 en <http://mmr.sagepub.com/cgi/content/abstract/1/2/112>. ISSN.558689806298224.
- JORDÁN J. A. (2004). *La formación permanente del profesorado en educación intercultural* Madrid: MEC Los Libros de la Catarata. Cuadernos de educación intercultural.
- JORDAN, J.A. (2006). *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona. Paidós.



- JORDAN, J. A. (2007). Educar en la convivencia en contextos multiculturales. En E. Soriano (Ed.), *Educación para la convivencia intercultural* (pp. 59-94). Madrid: La Muralla.
- KOMPF, M. y DENICOLO, P. (2003). (Eds.): *Teacher thinkg twenty years en: Revisiting persistig problems and advances in Educaction*. Lisse, Swets y Zeitlinger.
- KESNER, J. (2000). Teacher characteristics and the quality of child teacher relationship. *Journal of School Psychology*, 38 (2), 133-149.
- KRAUS, S. J. (1995). Attitudes and the Prediction of Behavior: a meta-analysis of the empirical literature. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21 (1), 58-75.
- KRUEGER, RICHARD.A. (1991). El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada. Madrid; Editorial Pirámide.

## L

- LASNIER, R. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montréal: Guérin.
- LASLETT y RAPOPORT, (1990); El uso de la video grabación en la entrevista. En M. Guerra. *Hacer Visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid; Edición Akal.
- LA TORRE, M. y BLANCO, F. (2010). Competencias en la contribución de los proyectos de innovación docente a la mejora del prácticum. *Revista docencia e investigación*. Nº 19- pp. 79/100.
- LAWRENCE, S. M. (2005). Contextual Matters: Teachers' Perceptions of the Success of Antiracist Classroom Practices. *The Journal of Educational Research*, 98 (6), 350-365.
- LE BOTERF, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gedisa.
- LEIVA, J. (2007): *Educación y conflicto en escuelas interculturales*. Málaga: Spicum.
- LEIVA, OLIVENCIA. J. (2008). Interculturalidad, gestión de la convivencia y diversidad cultural en la escuela: un estudio de las actitudes del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46 (2), 1-14.
- LEIVA. OLIVENCIA, J. (2010). La Educación intercultural en una encrucijada de caminos: reflexiones pedagógicas para la construcción de una escuela intercultural. *Revista digital del centro de profesorado de Almería*. Volumen 4, Nº 7, 2011. Pp43-56.
- LEIVA, OLIVENCI. J (2011). *Convivencia y educación intercultural*. Análisis y propuestas pedagógicas. Alicante: Editorial Club Universitario.

- LEIVA, OLIVENCIA .J. y MERINO, D. (2007). La función docente en contextos de diversidad cultural. *Revista Iberoamericana de Educación*, 41 (2). Extraído el 21 de marzo de 2009 desde <http://www.exedrajournal.com/docs/S-EEDCA/II.IV-105-121.pdf>.
- LENARDUZZI, D. (1991). El programa educativo de la comunidad europea. *Educadores*, 157, 39-58.
- LEVI-LEBOYER (1997) La gestión de las competencias, Ediciones Gestión 2000.
- LEY ORGÁNICA DE UNIVERSIDADES. (2007). Por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado, BOE*, (89), 16241-16260. Extraído en <http://www.boe.es/boe/dias/2007/04/13/pdfs/A16241-16260.pdf>.
- LOFLAND, J. y LOFLAND, L. H. (1984). *Analyzing Social Settings*. (2a. Edición). Belmont; CA: Wadsworth.
- LÓPEZ, LÓPEZ. M. C. (2002). Diversidad socio-cultural y formación de profesores. Bilbao: Mensajero.
- LÓPEZ, R. P. (2006). Una oportunidad para aprender. La dimensión intercultural en la formación del profesorado. *Aérea de desarrollo económico*. Cabildo de Tenerife.
- LOPEZ REILLO, P. y GARCIA FERNANDEZ, A. (2006). La dimensión intercultural en la Educación Secundaria: el modelo alternativo de formación del profesorado. En T. Aguado (Ed.) *Actas del Congreso Internacional de Educación Intercultural: Formación del Profesorado y Práctica Escolar*. Madrid: UNED.

## M

- MCMILLA, J. Y SCHUMACHER, S. (2005). *Investigación Educativa*. España; Pearson/Addison Wesley.
- MALDONADO. A. (E d). (2004). Libro Blanco: Título de Grado en Magisterio. Volumen 1 y 2 .Agencia Nacional De Acreditación Y Calidad. Madrid.
- MARCELO, C. (2002). La formación inicial y permanente de los educadores. En *Consejo Escolar del Estado*, Los educadores en la sociedad del siglo XXI. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- MARCELO, C. (2007). La formación docente en la sociedad del conocimiento y la información: avances y temas pendientes. *Olhar de Profesor*, 10 (1), 63-90.
- MARTIN, G. (2003). *El concepto de cultura en el alumnado de las titulaciones de Maestro Especialista de la Universidad de la Laguna. Apuntes para una propuesta didáctica*. Tesis Doctoral. La Laguna: Universidad de la Laguna.

Bibliografía

- MAXWELL, J.A. y LOOMIS, D.M. (2002) "Mixed methods design: an alternative approach". In A. Tashakkori y CH. Teddlie. (Eds) *Handbook of Mixed Methods, in social and behavioal research*. London, Sage Publications.
- MAXWEL, J.A. y LOOMIS, S.D. (2003). *Mixed Methods an alternative approach*. In A. Tashakkori and C, Teddlie. (Eds.). *Handbook Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. Pp. 241-269.Sage.
- MEDINA, R. (2009) *Formación y Desarrollo de las competencias básicas*. Madrid: Editorial Universitas, S.A. Madrid.
- MEDINA, A. y DOMINGUÉZ, M. (1989): *La formación del profesorado en una sociedad tecnológica*. Madrid, Ed. Cíncel.
- MEDINA. A., RODRIGUEE, A., IBANEZ, A. Eds. (2004). *Interculturalidad*. Formación del profesorado y Educación. Madrid. Pearson pritence Hall.
- MEDINA, A y DOMÍNGUEZ, M<sup>a</sup>. C. Eds. (2007) *Formación integral base del desarrollo de las comarcas*. Madrid. Universitas.
- MEDINA, R.A. (2010). Formación y desarrollo de competencias básicas y profesionales. En M, Domínguez, A. Medina R y M, Cacheiro (Eds.). *Investigación, e innovación de la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Editorial universitaria Ramón Areces.
- MELNICK, S. L. y ZEICHNER, K. M. (1998). Teacher education's responsibility to address diversity issues:Enhancing institutional capacity. *Theory info Practice*. En M, López y P, López. *Diversidad socio-cultural y formación de profesores*. Bilbao: Mensajero.
- MERIDA SERRANO, R. (2006). La convergencia europea y la formación universitaria en competencias para la Educación Infantil. *Revista de Educación*, 341, 663- 686.
- MERIDA, SERRAN, R. (2009). El practicum y la formación en competencias del Maestro de Educación Infantil en España. *Revista. Iberoamericana de Educación*. Nº 42/7.
- MERINO, MATA, D. y RUIZ, ROMÁN. C. (2005). Actitudes de los profesores hacia la educación intercultural. *Aula Abierta*, 86,2005 - 185-204. Extraído el 12 de junio de 2011, en <http://www.aufop.com/aufop/home/>.
- MERINO, J.V. (2007) Perspectiva pedagógico-social de las reformas educativas, *Cuadernos de Pensamiento* Nº 18, 301-362. Madrid Fundación Universitaria Española, 301-362.
- MESSICK, S. (1989). Validity. En R.L. Linn (Ed.), *Educational Measurement* .Third Edition ed., pp. 13-104. New York: American Councilon Education; Macmillan Publishing Company.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS. (1999). *Real Decreto 21172. Modificación del Plan de estudio de Maestro Especialidad Educación Infantil*.BOE, Nº 259, 38175-38187.

Bibliografía

EXtraído en fecha marzo, 2010, desde <http://www.boe.es/boe/dias/1999/10/29/pdfs/A38175-38187.pdf>.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS. (2007). *Real Decreto 1393/2007, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*. BOE, N° 2060, 44037-44040. Extraído en marzo de 2010 en [http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases\\_datos/doc.php?id=BOE-A-2007-22446](http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-2007-22446).

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS. (2007). *ORDEN ECI 3854, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil*. BOE, N° (260). Tomado en marzo 2010. En [http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases\\_datos/doc.php?id=BOE-A-2007-22446](http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-2007-22446).

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS. (2010). Orden 3587. *Resolución por el que se publica el plan de estudios de Graduado en Maestro en Educación Infantil*. BOE (55):22298-22300, Madrid. Tomado en marzo 2010. En [http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases\\_datos/doc.php?id=BOE-A-2007-22446](http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-2007-22446).

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2011). Datos y Cifras. Comisión de Estadística de la Conferencia Sectorial de Educación. *Catálogo de publicaciones 0.60.es*. Secretaría general técnica. Madrid.

MONTERO, M, M (2000). La formación del profesorado ante los retos de la multiculturalidad. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, Vol. 4, N°1, 75-96.

MONTERO, L. (2005): Reseña de la construcción del conocimiento profesional docente. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 19, N °02. España. Tomado en marzo 2010. En [http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases\\_datos/doc.php?id=BOE-A-2007-22446](http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-2007-22446).

MORAL, SANTAELLA.C.(2000): Formación para la profesión docente. *Revista interuniversitaria para la formación del profesorado*, N°37, 171-186. <http://www.aufop.com/aufop/home/>.

MORALES, J. F., y PÁEZ, D. (1996). Estereotipos, discriminación, y relaciones intergrupos en España y en Latinoamérica. En J. F. Morales, & D. Páez (Eds.), *Estereotipos, discriminación y relaciones entre grupos* (pp. 1-22). Madrid: McGraw-Hill.

MORALES, J. F. (1999). Relaciones entre actitud y conducta. En J. M. Morales, C. Huici (Eds.). *Psicología Social* (pp. 145-152). Madrid: Mc Graw Hill.

MORALES, P. (2000). *Medición de actitudes en psicología y educación*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas de Madrid.

MOYA, M., y PUERTAS, S. (2008). Estereotipos, Inmigración y Trabajo. *Papeles del Psicólogo*, 29 (1), 6-15. Narcea.

MUÑOZ LÓPEZ, B. (2002). *Estudio de los factores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua: plan de intervención para alumnos inmigrantes marroquíes de educación secundaria obligatoria*. Tesis Doctoral. Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid.

## N

NAVAS, M. (1997). El prejuicio presenta un nuevo rostro: puntos de vista teóricos y líneas de investigación recientes sobre un problema familiar. *Revista de Psicología Social*, 12 (2), 201-237.

## O

OLIVERAS. A. (2000). Developing Trascultural Competence. En A. Oliveras .(2000) *Memorias para el aprendizaje. Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque intercultural y los malentendidos* Pp. 38. Madrid: Edinumen.

ONWUEGBUZIE, A. J., y TEDDLIE, C. (2003). A framework for analyzing data in mixed methods research. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 351-383). Thousand Oaks, CA: Sage.

## P

PALMERO, A., MONTAÑO, J.PALAU, M. (2009). Las competencias genéricas en la Educación Superior. *Psicotema*, (vol.21), Nº3, 433-438.

PALOMERO, J. E. (2006). Formación inicial de los profesionales de la educación en pedagogía intercultural: una asignatura pendiente. El caso de Aragón. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (1), 207-230.

PASTOR, V. J. (2010). *Actitudes y estereotipos encontrados en la formación inicial del profesor de Educación Física hacia el inmigrante*. Tesis Doctoral. Escuela Universitaria de Toledo. Universidad De Castilla La Mancha.

PASTOR, J. C., ZAMORANO, D., CANO, G., GIL, P. y GONZÁLEZ, S. (2006). Comportamientos y conductas exteriorizadas por el alumnado inmigrante en las clases de educación física. *En Actas del IV Congreso Internacional de Educación Física e Interculturalidad. Murcia: España*.

PECEK, M., CUK, I., y LESAR, I. (2008). Teachers' perceptions of the inclusion of marginalized groups. *Educational Studies*, 34 (3), 225-239.

PEDERSEN, P. B. (2003). Reducing Prejudice and Racism Through Counselor Training as a Primary Prevention Strategy. In G. Bernal, J. E. Trimble, A. K. Burlew, y F. T. L. Leong (Eds.), *Handbook of Racial & Ethnic Minority Psychology* (pp. 621-632). London: Sage Publications.

Bibliografía

- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1988). El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado. En A. Villa, (Comp.), *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea.
- PÉREZ, GÓMEZ. A. (2000). *La Cultura escolar e la sociedad neoliberal*. Ediciones Morata. España.
- PERÉZ, GÓMEZ. y GIMEO, 1998. *Comprender y transformar la enseñanza*. Ed. Morata.
- PÉREZ, GARCIA. M. (2008). Competencias adquiridas por los futuros docentes desde la formación inicial. *Revista de Educación* 347, pp343-367.
- PÉREZ, J. A. (1996). Nuevas formas de racismo. En J. F. Morales, y S. Yubero (Eds.), *del prejuicio al racismo: perspectivas psicosociales* (pp. 79-102). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- PERRENOUD, P.H. (1998). Construir competencias en la escuela. En B, Stiefel (2008). Madrid. NAREA, S.A.
- PERRENOUD, P. H. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- PETTIGREW, T. F. (1989). The nature of modern racism in the United States. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 2 (3), 291-304.
- PETTIGREW, T. F., & MEERTENS, R. W. (1995). *Subtle and blatant prejudice in Western Europe*. *European Journal of Social Psychology*, 25 (1), 57-75.
- PETTIGREW, T. F., & MEERTENS, R. W. (2001). In defense of the subtle prejudice concept: a retort. *European Journal of Social Psychology*, 31 (3), 299-309.
- PIÑA, B. M. (2001). *La construcción de la identidad en contextos multiculturales*. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección general de información.
- PLANAS, J. A. (2009). *Una nueva formación del profesorado*. *Cuadernos de Pedagogía*, 389, pp. 50-53.
- POHAN, C. A. (1996). Preservice Teachers' Beliefs about Diversity: Uncovering Factors Leading to Multicultural Responsiveness. *Equity and Excellence in Education*, 29 (3), 62-69.
- PORTELANCE, L. (2005). En aval del'évaluation des competences professionnelles en enseignement: une compréhension commune de la formation àl'enseignement. Extraído el 27 de marzo, 2010. En <http://www.acfas.ca/> acfas73/C1443.

## R

- RABOW, J. (2006). *Voices of Pain and Voices of Hope. Students Speak about Racism* (3rd ed.). Dubuque, Iowa: Kendall-Hull.
- RAMIREZ, M<sup>a</sup>. C., y RODRIGUEZ GONZALEZ, A. (2006). Variables predictoras de la actitud hacia los inmigrantes en la Región de Murcia (España). *Anales de Psicología*, 22 (1), 76-80.
- RASOAL, C, EKLUND, J., Y HANSEN, E. (2011). Toward a conceptualization of ethnocultural empathy. *Journal of Social, Evolutionary, and Cultural Psychology*. 5(1), 1-13. Extraído en fecha 23 de junio, de 2011 en [www.jsecjournal.com](http://www.jsecjournal.com).
- RYCHEN, D. y SALGANIK, L. (Eds.). (2003). *Key competencies for a succesful life and well-functioning society*. Cambridge: Hogrefe and Hunber.
- RIDLEY, C. R. (2005). *Overcoming unintentional racism in counseling and therapy* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- RODICIO, G. E IGLESIA, M. (2011). La formación en competencias a través del Pacticum: un estudio piloto. *Revista de Educación*. 354, pp. 99-124.
- RODRIGO. ALSINA. M. (1999). *La Comunicación Intercultural*. Anthropos. Editorial, Barcelona.
- RODRÍGUEZ I, R. (2002). *Actitudes de los estudiantes hacia la diversidad cultural*. Tesis doctoral inédita. Facultad de Ciencias de la Educación. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- RODRÍGUEZ, I. R. (2005). El reto de la ciudadanía intercultural: perspectivas educativas. *Curriculum*. N° 18, 81-108.
- RODRÍGUEZ, I, R. M<sup>a</sup>. (2004). La formación inicial del profesorado desde la perspectiva intercultural: Una respuesta a las necesidades educativas de la sociedad actual (CD). En A. Medina, A. Rodríguez, y A. Ibáñez, (Eds.), *Interculturalidad: Formación del Profesorado y Educación*. Madrid: Pearson.
- RODRIGUEZ I. R. (2008). Atención Educativa a la diversidad étnico-cultural: nuevas competencias profesionales del profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*. 12, 3, pp. 1-12.
- RODRIGUEZ IZQUIERDO, R. M<sup>a</sup>. (2009). Imagen Social de los Inmigrantes de los estudiantes Universitarios de Magisterio. *Revista Complutense de Educación*, 20 (2), 255-274.
- ROLDAN.TAPIA, A. (2005). Propuestas educativas Plurilingües y multiculturales para desarrollar la competencia intercultural. *Aula abierta*, 86, 155-168. Oviedo.

- ROSENBERG, M. J., y HOVLAND, C. I. (1960). Cognitive, affective, and behavioural components of attitudes. In C. I. Hovland, & M. J. Rosenberg (Ed.), *Attitude Organization and Change: An Analysis of Consistency Among Attitude Components* (pp.1-14). New Haven, CT: Yale University Press.
- RASOAL, C, EKLUND, J., y HANSEN, E. (2011). Toward a conceptualization of ethnocultural empathy. *Journal of Social, Evolutionary, and Cultural Psychology*. 5(1), 1-13. Extraído en fecha 23 de junio, de 2011 en [www.jsecjournal.com](http://www.jsecjournal.com).
- RYCHEN, D. SALGANIK, L. (Eds.). (2003). *Key competencies for a succesful life and well-functioning society*. Cambridge: Hogrefe and Hunber.
- RYCHEN, D.S. y SALGANIK L.H. (Eds.) (2006). Las competencias clave para el bienestar personal, social y economic. Malaga: Ediciones Aljibe.
- SABARIEGO, M. (2002).La educación intercultural ante los retos del siglo XXI. Bilbao. Desclé de Brouwer.
- SABATER, C., y BERRY, J. (1996). Inmigración y aculturación. En J. F. Morales, & D. Páez (Eds.), *Estereotipos, discriminación y relaciones entre grupos* (pp. 217-239). Madrid: McGraw-Hill.
- S**
- SÁEZ, R. (2006). La Educación Intercultural. *Revista de Educación*, 339, pp. 859-881.
- SALES, A. y GARCÍA, R. (1997). *Programas de educación intercultural*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- SALMERÓN, H., ORTIZ, L y RODRÍGUEZ, F. (2007).La enseñanza de estrategias de aprendizaje en Educación Infantil. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado, Volumen 11, Nº 2*, pp.1-22.
- SAMPER, L. y GARRETA, J. (2007). «Educación e inmigración en España: Debates en torno a la acción del profesorado». En: Alegre, M.A. y Subirats, J. (ed.). *Educación e inmigración: nuevos retos para España en una perspectiva comparada*. Madrid: CIS, 361-383.
- SÁNCHEZ FERNÁNDEZ, S. (1999). El profesorado ante la educación intercultural. Reflexiones y propuestas para su formación. En M, López y P, López. *Diversidad socio-cultural y formación de profesores*. Bilbao: Mensajero.
- SANTO, REGO. M. (2009). *Políticas educativas y compromiso social*. El progreso de la equidad y la calidad. Octaedro. Barcelona.
- SCHÖN, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid. Paidós / MEC.
- SCHWARTZ, W. (1999). *Arab American Students in Public Schools*.. Extraído el 12 de septiembre de 2011 EN <http://www.ericdigests.org/1999-4/arab.htm>.



- SEGOVIA, D., DELGADO, J., GARCÍA, I. RODRIGUEZ, A. (2010). Competencias comunicativas de maestros en formación. Profesorado. *Revista del currículum y formación del profesorado*, Vol. 14, 2, 303-322. Extraída el 18 de junio de 2011, en [http://www. Ogr.es/local/recfpro/rev142COL7.pdf](http://www.Ogr.es/local/recfpro/rev142COL7.pdf).
- SHULMAN (1987). Knowledge and Teaching: foundations of the new Reform .Harward Educational Review, vol. 57, 1, pp. 1-23.
- SMITH, R. W., MOALLEM, M., y SHERRILL, D. (1997). How Preservice Teachers Think About Cultural Diversity: A Closer Look at Factors Which Influence Their Beliefs Towards Equality. *Educational Foundations*, 11 (2), 41-61.
- SORIANO, E. (2008). *Educación para la Ciudadanía intercultural y democrática*. Madrid. La Muralla.
- SOTO, P. y TOVÍAS, S. (1997). «Entre la certeza y la duda». Cuadernos de Pedagogía, Nº 264. Barcelona: Praxis.
- SOTO, P. y TOVÍAS, S. (2005). Nuevas familias, nuevos entornos, nuevas relaciones en la escuela, en M. Antón y B. Moll. *Educación infantil. Orientaciones y recursos (0-6)*. Barcelona, Editorial Ciss-Praxis.
- STEPHAN, W. G., y STEPHAN, C. W. (2004). Intergroup Relations in Multicultural Education Programs. In J. A. Banks, & C. A. McGee Banks (Eds.), *Handbook of Research on Multicultural Education* (pp. 782-798) (2º ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- STIEFEL. B. M. (2008). *Competencias Básicas*. Madrid: Marcea.
- SUÁREZ, OROZCO.C y SUÁREZ, OROZCO .M. (2003) *La infancia de la inmigración*. Serie Bruner, Madrid.
- T
- TABACHNICK, B. R. y ZEICHNER, K. M. (1993). Preparing Teachers for cultural diversity. *Journal of Education for Teaching*. En M, López y P, López. *Diversidad socio-cultural y formación de profesores*. Bilbao: Mensajero.
- TAJFEL, H. (1984). *Grupos humanos y categorías sociales. Estudio de Psicología Social*. Barcelona: Herder.
- TAMAYO, M. (2007). *El proceso de la investigación Científica*. México: Limusa. Noriega Editores.
- TAMAYO, M. y TAMAYO (2003). *El Proceso de Investigación Científica*. México: Grupo Noriega Editores. Cuarta Edición.

Bibliografía

- TÁRREGA, R. (2002). Análisis de la formación inicial de los profesionales de la Educación en el ámbito de la diversidad cultural. *Actas del Congreso sobre Pedagogía de la Inmigración*, pp. 209-226. Sevilla.
- TASHAKKORI, A y TEDDLIE, CH. (2002): *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. London: Sage.
- TASHAKKORI, A. y TEDDLIE, A. (2010). *Sage Handbook Mixed Methods in social & Behavioral Research*. Second Edition. London: Sage.
- TAYLOR, M.J. (2002): Una educación válida para todos: Conocer las necesidades educativas de los refugiados y solicitantes de asilo en Inglaterra multiétnica. En M. Muñoz-Repiso y J. Le Métails (Eds): *Hacia una Europa diferente: Respuestas educativas a la Interculturalidad*. Madrid, CIDE/CIDREE. pp. 65-100.
- TEJADA, J. (2001). Función docente y formación para la innovación. *EDUCAME, Revista de la Academia Mexicana de Educación*, 4, 1-21.
- TERRÉN, E. (2004). *Incorporación o asimilación. La escuela como espacio de inclusión social*. Catarata. Universidad de Cataluña.
- TORRES, 2006. *La desmotivación del profesorado*. Madrid. Editorial Morata.
- TOURANGEAU, R., y RASINSKI, K. A. (1988). Cognitive processes underlying context effects in attitude measurement. *Psychological Bulletin*, 103, 299-314.
- TOVÍAS, WERTHEIMER (2005). Nuevas familias, nuevos entornos, nuevas relaciones en la escuela. *Wolters Klume España*, 2005, 1-25. Extraído en 23 de mayo de 2011, en [http://www.wke/rev\\_wk\\_online](http://www.wke/rev_wk_online).
- TRIBÓ, G. (2008). El nuevo perfil profesional de los profesores de Secundaria. *Revista Educación* XII, 11, 183-209. Extraído el 23 de abril, 2011 en <http://www.uned.es/educacionXXI/pdfs/11-07.pdf>.
- TUNING EDUCATIONAL STRUCTURES IN EUROPA. (2002). *From Prague to Berlin, the EU contribution Opening address at the Tuning Closing Conference* Brussels.

U

- UNIVERSIDAD CASTILLA LA MANCHA (2008). *Memoria para la solicitud de verificación del Título de Grado de Maestro en Educación Infantil*. Facultad de Educación, 1-196.
- UNESCO (2001). *Declaración universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural*. Informe de la conferencia general de la Organización de las Naciones Unidas. Extraído en mayo de 2010. En <http://portal.unesco.org/es/ev.php>.

UNESCO (2006): *Directrices de la UNESCO sobre la Educación Intercultural*. División de Promoción de la Educación de Calidad, Paris.

USATEGUI, E. y DEL VALLE, A. I. (2008). ¿Es posible una educación intercultural?: La mirada del profesorado. *Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, 8, 260-287.

## V

VARGGAS, PEÑA. J. (2006). La diferencia como valor: Hacia una ciudadanía intercultural. Conceptualización de la diversidad cultural e intervención educativa. PROFESORADO. *Revista de curriculum y formación del profesorado*. Extraído el 26 de abril de 2011, en <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev112COL3.pdf>.

VILLA, BAÑOS. R. (2006). *La competencia comunicativa intercultural. Un estudio en el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria*. Secretaría General Técnica, Cide.

VIVAS. G, M. Y GALLEGO, G. (2008). *La inteligencia emocional. ¿Por qué y cómo desarrollarla?*. Universidad de Los Andes. Venezuela: Consejo de publicaciones.

VOSS, J., Willey, J. Y Kenet, J. (1998). *Students perceptions of history an historical concepts*. J. F. Voss and M Carretero (1998). *International review of history Education. Vol 2. Learning and reasoning in histoty (vol.2)* London, WOBURN PRESS. PP.307-330.

## W

WAGMAN, D. (2003). Dinámicas de discriminación. *I Tchatchipen*, 41, 27-36.

WANDER, J.W. (1994). *Manual de psicología social*. Barcelona: Paidós Ibéric.

WESTERA. W. (2001). Competences in Education: a confusion of tomgues. *Jornual of curriculum studies*, 44 (4), 9-12.

WILSON, T. D., y HODGES, S. D. (1992). Attitudes and temporary constructions. In L. L. Martin y A. Tesser (Eds.) *The construction of social judgments* (pp. 37-65). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.

## Y

YÁNIZ, C. (2008). Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*. Nº 1º, pp. 2-13. Extraído en fecha 18 de mayo 2011, en [http://www.redu.um.es/Red\\_U/m1/](http://www.redu.um.es/Red_U/m1/).

YIN, R. K. (2006). Mixed Methods Research: Are the methods genuinely integrate or merely parallel? *Researhc in the schools*, 13 (1), 41-47.

## Z

- ZABALZA, M. A. (1998). Evaluación de actitudes y valores. En A. Medina, J. Cardona, S. Castillo, & M<sup>a</sup> C. Garrido (Eds.), *Evaluación de los procesos y resultados de aprendizaje de los alumnos* (pp. 245-300). Madrid: Publicaciones UNED.
- ZABALZA, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid.
- ZABALZA, M. A. (2004). *Guía para la planificación didáctica de la docencia universitaria*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago.
- ZABALZA, M.A. (2007). Simulación práctica de la guía para la planificación didáctica de la docencia universitaria. Extraído el 13 de mayo de 2011, en : [http://www.uib.es/ice/cfp\\_univ/3.pdf](http://www.uib.es/ice/cfp_univ/3.pdf).
- ZULICH, J. BEAN, T., y HERRICK, J. (1991). Charting stages of preservice teacher development and reflection in a multicultural community through dialogue journal analysis. *Teaching and Teacher Education*, 8 (4), 345-360.



## **ANEXOS**

### CUESTIONARIO

Iniciales del nombre y apellido \_\_\_\_\_ Edad \_\_\_\_\_ Sexo \_\_\_\_\_ Facultad \_\_\_\_\_  
 Curso \_\_\_\_\_ Fecha \_\_\_\_\_ Procedencia \_\_\_\_\_

A continuación encontrarás una serie de afirmaciones. Te pedimos que leas atentamente cada enunciado y que lo evalúes señalando la alternativa de la siguiente escala que mejor se corresponda con tu opinión.

1. Nada.
2. Poco.
3. Suficiente.
4. Bastante.
5. Mucho.
6. Excelente.

Como se puedes observar, la escala mide el grado de acuerdo o de desacuerdo con cada enunciado. *Todas las respuestas serán tratadas de manera confidencial y consideradas en el más absoluto anonimato.* No hay respuestas correctas. Las mejores respuestas son aquellas que reflejan honestamente tu opinión.

*Recuerda, no dejes ninguna respuesta en blanco, ni puntúes dos o más veces un mismo ítem.*

CUESTIONARIO	Nada (1)	Poco (2)	Suficiente (3)	Bastante (4)	Mucho (5)	Excelente (6)
1. El plan de estudios de la titulación de Grado de Maestro en Educación Infantil garantiza la formación para trabajar en contextos educativos interculturales.						
2. Consideras que algunas asignaturas se ocupen específicamente de la educación intercultural						
3. En algunas asignaturas del plan de estudios se plantean estrategias para promover el desarrollo de la competencia intercultural.						
4. En el plan de estudios hay asignaturas específicas que plantean la formación de métodos de investigación para estudiar la interculturalidad.						
5. Los niños de otras culturas tienen dificultades en adquirir las normas en las clases.						
6. La posibilidad del éxito o fracaso escolar de los niños extranjeros está determinada por su cultura de origen.						
7. Las diferencias culturales de los padres de los niños extranjeros interfieren en el desempeño escolar de dichos niños.						
8. Las creencias que tengo de las personas de otras culturas varían según su origen de procedencia.						
9. Poseo agrado por las personas de otras culturas.						
10. Se me hace más fácil confiar en un español, que en una persona de otra cultura.						
11. En mi formación académica universitaria he reflexionado a cerca de mi identidad cultural.						
12. Los españoles poseen una superioridad cultural, con respecto a otras culturas.						
13. Tengo actitudes que me identifican con mi cultura española.						

CUESTIONARIO	Nada (1)	Poco (2)	Suficiente (3)	Bastante (4)	Mucho (5)	Excelente (6)
14. Reflexionar acerca de mi identidad cultural es una oportunidad de aprendizaje.						
15. Durante mi formación académica en la universidad he reflexionado acerca de tus distintas formas de expresión hacia otras personas.						
16. Se me hace fácil iniciar una conversación con personas de otras culturas.						
17. Considero que en las escuelas de infantiles los niños españoles perciben la diferencia cultural de sus compañeros extranjeros.						
18. Me resultaría fácil colocarme en el lugar de un padre de un niño extranjero para entender alguna situación problema en la escuela.						
19. Las interacciones con niños de otras culturas en una clase de infantil me generan emociones distintas a las interacciones con niños españoles.						
20. El manejo de grupo entre niños de varias culturas me resultaría fácil.						
21. Una práctica en mi formación profesional universitaria ha sido la realización de reflexiones mediante narraciones autobiográficas.						
22. Durante mi formación universitaria he aprendido a diseñar estrategias didácticas para la atención a la diversidad cultural.						
23. Durante mi formación académica he tenido oportunidades de poner en práctica los conocimientos adquiridos referidos a la educación intercultural.						
24. Cuando desarrollo diseño de tareas prácticas incorporo contenido y actividades de orden intercultural.						
25. He recibido formación en metodología de investigación para abordar situaciones problemas en entornos educativos interculturales.						



**GUIÓN DE ENTREVISTA PARA ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE  
EDUCACIÓN PARA EL TÍTULO DE MAESTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL**

Nombre y Apellido (iniciales) \_\_\_\_\_ Especialidad \_\_\_\_\_  
Curso que imparte \_\_\_\_\_ Asignatura: \_\_\_\_\_  
Campus \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

**1-¿Consideras que el plan de estudios de la titulación de Grado de Maestro en Educación Infantil posee asignaturas que te formen para el desarrollo de la competencia intercultural?**

2-¿Conoces qué materias en el plan de estudios te forman para la Educación Intercultural?

3-¿Consideras que en el plan de estudios se plantean estrategias para promover el desarrollo de la competencia intercultural?

4-Estimas que en el plan de estudios plantea la formación de métodos de investigación para estudiar la interculturalidad.

5- ¿Describe en pocas palabras qué imagen u opinión posees acerca de las personas de las siguientes culturas?

Ecuatorianos

colombianos:

bolivianos

argelinos.

Chinos:

rumanos:

6- ¿Consideras que la posibilidad de éxito o fracaso en el desempeño escolar de los niños extranjeros está determinado por su cultura de origen?

7-¿Crees que las diferencias culturales de los padres de los niños extranjeros interfieren en el desempeño escolar de dichos niños?

- 8- *¿Piensas que la cultura española es superior a otras culturas?*
- 9- *¿Durante tu formación académica en la universidad has reflexionado acerca de tu identidad cultural española?*
- 10- *A tu juicio, ¿Cómo consideras que se perciben los españoles? Y ¿con cuáles de esas características te identificas como español (a)?*
- 11- *¿Consideras esta reflexión cómo una oportunidad de aprendizaje?*
- 12- *Durante tu formación académica en la universidad ¿has reflexionado acerca de tus distintas formas de expresión hacia otras personas?*
- 13- *¿Piensas que tienes alguna limitación, o por el contrario se te hace fácil iniciar conversación con personas de otras culturas?*
- 14- *¿Consideras que en las escuelas infantiles los niños españoles perciben la diferencia cultural de sus compañeros extranjeros?*
- 15- *¿Has tenido oportunidades de aprender acerca de otras culturas, a través de personas extranjeras?*
- 16- *En tu formación universitaria has adquirido conocimientos referentes a las costumbres, tradiciones y valores de los niños de las siguientes culturas.*  
Ecuatorianos \_\_\_\_\_ Colombianos \_\_\_\_\_ Bolivianos \_\_\_\_\_  
Argelinos. \_\_\_\_\_ Chinos \_\_\_\_\_ Rumanos \_\_\_\_\_
- 17- *Consideras que las diferencias culturales entre los niños en las aulas de infantil interfieren en la dinámica de sus clases.*
- 18- *Durante tu formación académica en la universidad ¿has reflexionado acerca de la comunicación entre culturas?*

19- . *¿Consideras que en la escuela Infantil comprenderías con facilidad lo que te comunicarían los padres de los niños de otras culturas a través de sus gestos faciales, corporales y o vestimenta?*

20- *¿Conoces la opinión que tiene las personas de otras culturas con respecto a los españoles?*

21- *De acuerdo a las alternativas indicadas ¿Qué emociones o sentimientos te producirían la interacción con los padres de los niños de otras culturas?*

22- *De acuerdo a las alternativas presentadas ¿Qué emociones o sentimientos te producirían la interacción de niños extranjeros en las aulas de Educación Infantil?*

Tolerancia\_\_\_\_\_ ansiedad \_\_\_\_\_ miedo \_\_\_\_\_ Indiferencia\_\_\_\_\_

Interés\_\_\_\_\_ motivación \_\_\_\_\_

23- *¿Te resultaría fácil colocarte en el lugar de un padre de un niño extranjero para entender alguna situación problema en la escuela?*

24- *¿Cómo consideras que sería tu manejo de grupo en un curso de infantil donde se encuentren niños de diversas culturas?*

25- *¿En definitiva cómo crees que desarrollas la competencia intercultural en tu formación profesional?*

**GUIÓN DE ENTREVISTA PARA PROFESORES DE LA FACULTAD DE  
EDUCACIÓN  
PARA EL TÍTULO DE MAESTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL**

Nombre y Apellido (iniciales) \_\_\_\_\_ Especialidad \_\_\_\_\_  
Curso que imparte \_\_\_\_\_ Asignatura: \_\_\_\_\_  
Campus \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

1. *Consideras que el plan de estudios de la titulación de Grado de Maestro en Educación Infantil y/o Diplomatura en Educación Infantil, garantiza la formación para trabajar en contextos educativos interculturales. ¿Por qué?*

---

---

---

2. *¿El diseño de los planes de estudio de los títulos de grado de Maestro de Educación Infantil y/o Diplomatura en Educación Infantil explícita la competencia intercultural a desarrollar en los futuros maestros?*

---

---

---

3. *¿En los planes de estudio de tu centro de trabajo hay asignaturas que se ocupan específicamente de la educación intercultural?*

---

---

---

---

4. *¿Considera la transversalidad de la competencia intercultural, en los contenidos que imparte en su asignatura?*

---

---

---

---

5. *¿En la (s) asignatura (s) que usted imparte, implementa estrategias que promuevan la formación para la investigación en torno a la educación intercultural?*

---

---

---

6. *¿Piensa que los estudiantes poseen prejuicios y estereotipos negativos hacia los extranjeros?*

---

---

---

7. *¿En la(s) asignatura (s) que imparte, establece algún contenido o estrategia relacionada a las percepciones y creencias de los futuros maestros en el orden intercultural?*

---

---

---

---

8. *¿Considera que la formación universitaria recibida por los futuros maestros modifica las creencias y percepciones hacia la interculturalidad?*

---

---

---

---

9. *¿En la asignatura que imparte existen contenidos y/o estrategias de enseñanza orientadas a formar acerca de la identidad cultural española?*

---

---

---

---

10. *¿Desarrolla en sus clases contenidos relacionados con la realidad intercultural en las escuelas Infantiles?*

---

---

---

---

11. *Implementa en sus clases contenidos y/o estrategias que le permitan trabajar con los estudiantes la reflexión de sus procesos perceptivos hacia la interculturalidad, en el ámbito escolar.*

---

---

---

---

12. *Desarrolla en su labor docente estrategias que promuevan la competencia comunicativa entre personas de otras culturas.*

---

---

---

---

13. *En la (s) asignatura (s) que imparte se contemplan estrategias que promuevan habilidades empáticas y sociales entre los estudiantes.*

---

---

---

14. *Propone estrategias que promuevan la toma de decisiones y la resolución de conflictos.*

---

---

---

15. *La (s) asignatura (s) que imparte tienen en cuenta la formación de estrategias de integración intercultural en las escuelas Infantiles.*

---

---

---

16. *En su (s) asignatura (s), se promueven interacciones de orden intercultural entre los futuros maestros.*

---

---

---

17. *Realiza actividades de reflexión mediante narraciones autobiográficas de experiencias interculturales en los futuros maestros, durante sus clases.*

---

---

---

18. *Promueve la formación hacia el diseño de estrategias didácticas orientadas a la atención de la diversidad cultural.*

---

---

---

19. *Considera que en su labor como docente aborda aspectos orientados a la formación de la pedagogía intercultural.*

---

---

---

20. *Promueve la formación en metodología de investigación para abordar situaciones conflictivas en entornos educativos interculturales.*

21. *Considera que la formación impartida en la Universidad prepara eficientemente para el trabajo en contextos educativos interculturales. ¿Por qué?*

---

---

---

---

22. *A su juicio, ¿cómo considera usted que el futuro maestro de Educación Infantil desarrolla la competencia intercultural en su formación profesional inicial?*

---

---

---

---

**LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL EN  
LA UNIVERSIDAD DE CASTILLA LA MANCHA**

**PROTOCOLO PARA LA DINÁMICA DEL GRUPO DE DISCUSIÓN**

<b>Dimensión / indicador</b>	<b>Aspectos a discutir</b>	<b>Tiempo estimado</b>
<p><b>1. La formación de la competencia intercultural en el plan de estudios del título de Grado de Maestro en Educación Infantil:</b></p> <p>1.1.La competencia intercultural en la formación inicial.</p> <p>1.2.Estructura curricular:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Formación en educación intercultural.</li> <li>- Estrategias didácticas interculturales</li> </ul> <p>Métodos de investigación en la interculturalidad.</p>	<p>1. El plan de estudios y la formación de la competencia intercultural :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Materias.</li> <li>- Estrategias</li> <li>- Métodos de investigación</li> </ul>	<p style="text-align: center;">5 minutos</p>



## ROTOCOLO PARA EL EN GRUPO DE DISCUSIÓN

Dimensión / indicador	Aspectos a discutir	Tiempo estimado
<p><b>2. Percepciones, actitudes y creencias.</b></p>	<p>2.1. Analicemos brevemente las opiniones que posee acerca de las personas de las siguientes culturas: Ecuatorianos _____ Colombianos _____ Bolivianos _____ Argelinos. _____ — Chinos _____ Rumanos _____.</p> <p>¿Cómo ha sido construida esa opinión?</p> <p>2.2. Relación fracaso o éxito escolar y cultura de origen de los niños extranjeros (La cultura de origen de los niños extranjeros determina o condiciona la posibilidad de éxito o fracaso escolar) Influencia de las culturas de los padres extranjeros y rendimiento escolar</p> <p>2.3. Opiniones acerca de la superioridad cultural de los españoles</p>	<p>10 minutos</p>

Dimensión / indicador	Aspectos a discutir	Tiempo estimado
<p><b>3. Competencia cognitiva intercultural:</b></p> <p>3.1. Consciencia de las propias características culturales.</p> <p>3.2. Consciencia de los procesos comunicativos.</p>	<p>3.1. Reflexionado a cerca de tu identidad cultural española- Reflexión y/o de aprendizaje. (Percepción de los pañoles Y ¿con cuáles de esas características te identificas como español (a)? ¿Qué se dice de los españoles? ¿Cómo son vistos por los extranjeros?</p> <p>3.2. Reflexionado acerca de tus distintas formas de expresión hacia otras personas. La relación entre culturas: facilidad o complejidad.</p> <p>3.3. En las escuelas infantiles los niños españoles perciben la diferencia cultural de sus compañeros extranjeros. (Reflexión)</p>	<p>10</p>

Dimensión / indicador	Aspectos a discutir	Tiempo de discusión
3.3. Conocimientos de otras culturas	3.4. Interacciones o experiencias de aprendizaje entre personas de otras culturas. Conocimiento formal universitario acerca de otras culturas. Ecuatorianos _____ Colombianos _____ Bolivianos _____ Argelinos. _____ Chinos _____ Rumanos _____.  3.5. Diferencias culturales entre los niños en las aulas de infantil y la dinámica de clases. (tipo de relación-normas)	5min
3.4. Procesos comunicativos de otras culturas.	3.5. Formación académica y reflexión entre culturas.  3.7. Percepción y comunicación intercultural. ( de adentro hacia fuera y viceversa)	<b>10min</b>
<b>4. Competencia intercultural emotiva:</b>  4.1. Empatía.	4.1. Emociones o sentimientos que producen la interacción con los padres de los niños de otras culturas Tolerancia _____ ansiedad _____ miedo _____ Indiferencia _____ Interés _____ motivación _____	10min

Dimensión / indicador	Aspectos a discutir	Tiempo
<p><b>4.2.Habilidades sociales</b></p>	<p>4.2. Emociones o sentimientos que producen la interacción de niños extranjeros en las aulas de Educación Infantil</p> <p>Tolerancia_____ ansiedad_____ miedo            _____ Indiferencia_____ Interés_____</p> <p>motivación_____</p> <p>4.3. Relación empática o distante entre padres de niños extranjeros y maestros ante situaciones problemas en el aula.</p> <p>Manejo de grupo en un curso de infantil con grupos de diversas culturas.</p>	
<p><b>5. Competencia Intercultural pedagógica:</b></p> <p>5.1. .Desarrollo de pensamiento críticos y reflexivos.</p> <p>5.2. Estrategias didácticas interculturales.</p>	<p>5.1.Reflexiones autobiográficas y pensamiento autocritico ante la educación intercultural</p> <p>5.2. Estrategias didácticas para la atención a la diversidad cultural.</p>	<p>15min</p>

<b>Dimensión / indicador</b>	<b>Aspectos a discutir</b>	
<p>5.3. Relación de teoría-práctica. (Transferencia de conocimiento).</p> <p>5.4. Métodos de investigación cualitativa ante situaciones interculturales.</p>	<p>5.3. Conocimiento práctico Vs Conocimiento teórico referidos a la educación intercultural.</p> <p>5.4. Aprendizaje de planeación didáctica y actividades de orden intercultural.</p> <p>5.5. Aprendizaje de metodología de investigación para abordar situaciones problemas en entornos educativos interculturales</p>	