



REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa

E-ISSN: 1607-4041

redie@uabc.edu.mx

Universidad Autónoma de Baja California
México

Sanhueza, Susan Valeria; Friz Carrillo, Miguel Claudio; Quintriqueo Millán, Segundo
Estudio exploratorio sobre las actitudes y comportamiento del profesorado de Chile en contextos de
escolarización de alumnado inmigrante

REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa, vol. 16, núm. 3, 2014, pp. 14-162

Universidad Autónoma de Baja California
Ensenada, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15532554010>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Revista Electrónica de Investigación Educativa

Vol. 16, Núm. 3, 2014

Estudio exploratorio sobre las actitudes y comportamiento del profesorado de Chile en contextos de escolarización de alumnado inmigrante¹

Exploratory Research on the Attitudes and Behaviors of Teachers from Chile in the Immigrant Student School Setting

Susan Valeria Sanhueza (1)
ssanhueza@ucm.cl

Miguel Claudio Friz Carrillo (2)
mfriz@ubiobio.cl

Segundo Quintriqueo Millán (3)
squintri@uct.cl

(1) Universidad Católica del Maule
(2) Facultad de Educación y Humanidades, Universidad del Bío-Bío
(3) Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco

(Recibido: 11 de noviembre de 2013;
Aceptado para su publicación: 26 de mayo de 2014)

¹ Este artículo presenta resultados del Proyecto FONDECYT N° 11110203 titulado Evaluación de la Sensibilidad Intercultural en alumnos(as) de Educación Básica y Media de aulas culturalmente diversas: diagnóstico y desafíos para el sistema educativo en Chile financiado por la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica de Chile.

Resumen

El estudio evalúa las opiniones que poseen estudiantes de educación primaria y secundaria ($n=339$) sobre las actitudes y comportamientos instructivos del profesorado de centros educativos de Chile que escolarizan a niños y jóvenes extranjeros. Para ello, se empleó la Escala de Actitud y Comportamiento del Profesorado ante la Diversidad (Sanhueza, 2010), cuyo análisis factorial exploratorio agrupa 16 ítems en dos factores permitiendo distinguir entre Actitud de Respeto y Trato Justo del Profesor con 12 ítems y Comportamiento Instructivo del Profesor con cuatro. Los resultados revelan que los estudiantes encuestados perciben en sus profesores actitudes y comportamientos inclusivos y valoran principalmente el respeto, la escucha atenta y el apoyo que le prestan sus profesores cuando tienen dificultades para aprender. Respecto del género se observaron diferencias estadísticamente significativas a favor de las mujeres, mientras que al comparar las respuestas en función de la etapa educativa se observa que son los estudiantes de educación secundaria quienes ven en sus profesores actitudes y prácticas más inclusivas.

Palabras clave: Integración social, Diversidad cultural, Actitudes, Inmigración.

Abstract

The research assesses the opinion of elementary and high school students ($n=339$) on the instructional attitudes and behaviors of teachers at schools in Chile that enroll children and young foreigners. For this purpose, we used the Teacher Attitude and Behavior Towards Diversity Scale (Sanhueza, 2010), whose exploratory factor analysis groups 16 items on two factors, enabling the distinction between the teachers Attitude of Respect and their Fair Treatment towards students, including 12 items, and the Teachers Instructional Behavior, including four items. The results reveal that respondents perceived their teachers' attitudes and behaviors largely inclusive and they greatly value the respect, careful listening and support teachers show them when they have learning difficulties. Regarding gender, there were statistically significant differences in the responses on female students' favor, while comparing responses depending on educative stage, high school students find more inclusive attitudes and practices in their teachers.

Keywords: Social integration, Diversity culture, Attitudes, Immigration.

I. Introducción

Desde las década de los ochenta y los noventa se han consolidado nuevas pautas migratorias vinculadas con los acontecimientos que cambiaron los parámetros de las relaciones internacionales existentes hasta el momento. Estos hechos han contribuido a que los movimientos de población asuman un nivel de globalización nunca visto en la historia (Alcañiz, 2006). De esta manera, las formas de relaciones económicas, políticas y sociales emergentes están cambiando las pautas de movilidad y los procesos de asentamiento. Un rasgo característico es el incremento del número de inmigrantes, que ya no es exclusividad de países desarrollados, sino que afecta a casi todas las zonas del planeta. Chile, de forma particular, se ha convertido en uno de los polos más atractivos para los inmigrantes sudamericanos, según el informe de 2008 sobre las inmigraciones en el mundo, donde el país ocupa el cuarto lugar como destino

preferido del Cono Sur, después de Argentina, Brasil y Venezuela. Además, de acuerdo a los datos del Departamento de Asuntos Económicos y Sociales (DAES) de la ONU, la CEPAL y el Departamento de Extranjería y Migración del Ministerio del Interior, Chile es donde más ha crecido la inmigración en Sudamérica. Se trata de población esencialmente de origen sudamericano (73%). Dentro de este grupo se destaca la población de origen fronterizo, que agrupa a más del 61% del total de inmigrantes, siendo relevante la comunidad peruana, que tiene mayor representatividad, con un 37.1% del total; la comunidad argentina con un 17.2% y la boliviana con un 6.8% (Ministerio del Interior de Chile, 2008).

Este fenómeno pone a Chile frente a una serie de desafíos, los que por un lado se relacionan con la capacidad del país para acoger y brindar condiciones adecuadas, para que la población inmigrante desarrolle su vida dentro de las fronteras. Por otra parte, existe una serie de elementos vinculados con la capacidad de administrar los aspectos relacionados con la convivencia entre chilenos y extranjeros, y los problemas de relaciones interculturales y comunicación intercultural que se derivan de dicho fenómeno; este último problema puede ser abordado por las políticas públicas en educación. Es así como Norambuena (2004) plantea la urgencia de una política migratoria clara, con dos componentes principales: 1) Que les ofrezca a los inmigrantes condiciones laborales, de salud y de educación dignas y 2) Elaborar una política educativa y cultural que prepare al chileno para la convivencia con personas que tienen formas de vida diferentes.

Según datos públicos aportados por el Subsecretario del Interior Felipe Harboe (2010) cuando se compara la calidad de la educación de los países de origen de los extranjeros con la educación ofertada en Chile, existen altos niveles de valoración, en general, indicando que la calidad de la educación es superior a la recibida en sus países de origen (88%). Peruanos (mayor conglomerado inmigrante) y bolivianos indican que la educación recibida en Chile es mejor que la de su país de origen y sólo el conglomerado colombiano presenta una evaluación negativa relativamente alta (25%) sobre la educación recibida en el país. A pesar de que el tema de calidad, pudiera ser interpretado como positivo, estudios realizados recientemente por la UNICEF (2004) sobre prácticas discriminatorias señalan que el 46% de las niñas y niños adolescentes chilenos consideran que una o más nacionalidades son inferiores que la chilena. Las nacionalidades vistas más negativamente son la peruana (32%), boliviana (30%) y argentina (16%). Este dato es significativo si se considera la configuración demográfica de la población inmigrante en el territorio chileno, lo que hace necesario generar nuevas explicaciones, desde una ámbito psicosociocultural, particularmente desde los centros educativos como espacios donde profesores y estudiantes llevan a cabo la integración o no, de niños y jóvenes inmigrantes.

II. Actitudes del profesorado frente a la diversidad cultural

El desarrollo de actitudes favorables hacia las diferencias culturales en el profesorado es un tema difícil de abordar por la complejidad de factores que intervienen en ellas. Por ejemplo, si nos remitimos a la formación inicial de profesores, la educación

intercultural no es un contenido presente en los planes de estudio, lo que hace muy difícil sensibilizar respecto de prácticas inclusivas que debieran dirigir las actuaciones posteriores del profesorado. Jordán (2004) señala que la oferta formativa en esta materia es escasa y que se trata de una oferta reductiva, diseñada sin partir de las necesidades, percepciones, intereses de los destinatarios, demasiado cognitiva y que no explora la dimensión afectiva-actitudinal. Agrega que incluso son los propios docentes quienes la califican como muy teórica y poco útil para la práctica. En esta misma dirección, Aguado, Gil y Mata (2008) señalan que un alto porcentaje de docentes atribuye tanto el éxito como el fracaso escolar a las propias capacidades del alumnado y a su situación familiar; es decir, en general manifiestan poca confianza en su propia influencia sobre los logros de sus estudiantes.

Por otra parte, existe un grupo de profesores que, si bien creen contar con formación para atender la diversidad cultural, señalan que el tratamiento en clase de los valores, las actitudes o la religión de los alumnos inmigrantes quedan relegados a los últimos lugares de atención. Para Leiva y Merino (2007) esta situación puede dificultar de manera considerable un correcto desarrollo de la educación intercultural, si se tiene en cuenta que ésta debe basarse en un conocimiento mutuo, ya que la aceptación y el respeto hacia el otro sólo puede derivarse de dicho reconocimiento. Con estos ejemplos podríamos pensar que el tema de actitudes está directamente relacionado con las actuaciones del profesorado y los conocimientos que éstos poseen.

En este sentido, podríamos preguntarnos ¿cuál es el tipo de conocimiento que debieran poseer los futuros profesores para desarrollar actitudes positivas hacia la diversidad cultural del alumnado? Jordán, Castellà y Pinto (2001) responden a esta problemática mencionando algunos ámbitos de formación intercultural que el profesorado demanda como básicos, como son: la clarificación conceptual acerca de las nociones principales de la teoría intercultural (como cultura, identidad cultural, integración, etnocentrismo, relativismo, etc.); el conocimiento de las culturas diferentes; competencia pedagógica para enseñar a alumnos/as de grupos minoritarios en clases multiculturales; métodos eficaces para asegurar el éxito académico de todos los grupos; ideas para introducir la interculturalidad en el currículo ordinario, y criterios para gestionar los conflictos y dilemas interétnicos. Aunque esta respuesta resulta eminentemente práctica, creemos que las actitudes son resistentes y se repiten en diferentes contextos. Por ejemplo, pese a que en el discurso del profesorado se reconoce la diversidad como algo positivo y enriquecedor, en la práctica esa visión es sustituida por la percepción de la misma como “problemática” y “deficitaria”.

Almazán (2006) señala que la actitud y la percepción de los profesores, en general, es la de que en sus centros no se da el racismo, sino gran cantidad de niños de mala posición económica y familiar, mientras que otros la asocian con la falta de requisitos lingüísticos o académicos, pautas culturales que dificultan el proceso de enseñanza-aprendizaje, aumento de conflictividad en los centros, relaciones difíciles con las familias, etc. Como consecuencia de esta percepción se produce una situación de confusión e impotencia en el profesorado que en ocasiones se traduce en una demanda de técnicas o soluciones concretas, a veces requeridas como “recetas” para afrontar estas situaciones y que, a menudo, tienen un marcado carácter compensatorio.

Las investigaciones en el ámbito de las actitudes del profesorado hacia la diversidad cultural nos muestran cuatro tipos de actuaciones hacia el alumnado inmigrante (Essomba, 2006):

- 1) Docentes preocupados principalmente del contenido escolar y que, por lo tanto, intentan equiparar el nivel de conocimiento del alumnado inmigrante al resto de la clase. Estos profesores generalmente presentan bajas expectativas de este tipo de alumnado y piensan que su máxima aspiración debe ser obtener una certificación final de la educación obligatoria.
- 2) Docentes centrados en la metodología y que, por lo tanto, realizan grandes esfuerzos para adaptar el currículum e incorporar técnicas para el aprendizaje de las minorías, elaboran fichas de trabajo personalizadas y buscan recursos didácticos para apoyar sus actividades. Estos profesores sienten que tendrán éxito si consiguen trazar un itinerario de aprendizaje más o menos claro para lograr los objetivos de aprendizaje.
- 3) Docentes que centran su trabajo en el desarrollo de competencias personales con énfasis en temas transversales con el propósito de que el alumnado alcance su plena integración no sólo en el aula, sino también en el contexto social. Ponen atención al trabajo en equipo, competencias instrumentales de comunicación, resolución de problemas de la vida real.
- 4) Profesores que centran su trabajo sobre el crecimiento socioafectivo del alumnado inmigrante. Les preocupa el autoconcepto que este alumnado desarrolla sobre sí mismo. Se apoyan en la familia, con quienes mantienen una comunicación cercana y desarrollan actividades para fomentar su autoestima y la relación con otros, por ejemplo, a través del trabajo cooperativo.

En esta misma dirección, Jordán (1996) indica que las actitudes del profesorado nos permiten agrupar a los docentes en tres grupos: a) un primer grupo de docentes que conciben las culturas de los niños minoritarios como dañinas, deficitarias o, incluso, entorpecedoras del progreso académico y de la integración escolar, b) un segundo grupo de enseñantes que perciben con mayor sensibilidad esas culturas en el seno de la escuela y llegan a incluir la diversidad cultural como tema del propio currículum escolar y c) un tercer grupo que se muestra muy sensibilizado respecto al valor de las culturas minoritarias.

La literatura, pues, señala que las actitudes repercuten de manera directa en dos planos. El primero, sobre las expectativas que el profesor deposita sobre sus alumnos, de forma que un profesor cuyas actitudes sean negativas hacia la integración de los alumnos de culturas minoritarias tenderá a bajar sus expectativas escolares hacia dichos niños (Merino y Ruiz, 2005). En un segundo plano, en la información que recibe explícita o implícitamente el alumnado de parte sus profesores, vale decir que los alumnos captan inmediatamente el rechazo o acogida y adoptan actuaciones más o menos inclusivas (Soriano, 2001; Medina y Domínguez, 2006). En este sentido, contar con información de los propios alumnos resulta una estrategia valiosa para comprender

las dinámicas de funcionamiento del aula multicultural.

Teniendo en cuenta los antecedentes expuestos, tres fueron los objetivos de esta investigación. En primer lugar, analizar las propiedades psicométricas de la Escala de Actitud y Comportamiento del Profesorado ante la Diversidad cultural en alumnado extranjero e inmigrante escolarizado en Chile; en segundo lugar, conocer la opinión que tienen estos alumnos sobre las actitudes y comportamientos del profesorado en aulas multiculturales y, en tercer lugar, analizar si el sexo, el origen cultural o la etapa educativa de los estudiantes introducen diferencias en las actitudes y comportamiento del profesorado.

III. Método

La investigación se adscribe a un enfoque metodológico cuantitativo, diseño no-experimental descriptivo del tipo encuesta, en coherencia con el problema en estudio (Gay y Airasian, 2000). La recogida de los datos se obtuvo a través de un cuestionario administrado al alumnado de educación primaria y secundaria, en sus respectivos centros educativos.

3.1 Contexto y participantes

Por sus características geográficas Chile concentra dos polos de agrupamiento de población inmigrante. La primera es el norte del país (región de Arica y Parinacota) que agrupa a la población fronteriza representada por los conglomerados peruanos, colombianos y bolivianos. En segundo lugar, la población inmigrante se concentra en la capital, Santiago de Chile (zona centro del país), debido a su actividad comercial y productiva, que atrae a extranjeros que buscan insertarse en el mundo laboral. El estudio se llevó a cabo en esta última zona, donde la población extranjera más representativa es peruana.

El tipo de muestreo empleado fue de tipo no probabilístico, de carácter intencional y sujeto a disponibilidad (Cardona, 2002). La muestra definitiva (n=339) quedó constituida por 108 alumnos extranjeros (32%) y 231 chilenos (68%) de tres establecimientos educativos de entre 6 y 17 años, encontrándose representadas las nacionalidades de Argentina (3%), Bolivia (3%), Colombia (5%), Ecuador (4%) y Perú (17%), entre las más significativas. La distribución por género es de 48% de hombres y un 52% de mujeres. Por niveles educativos, 219 alumnos (65%) cursaban educación primaria y 120 alumnos (35%) educación secundaria. Cuando se les consultó por su experiencia con personas de diferentes culturas, un alto porcentaje señaló que comparte juegos (88%) y que se siente aceptado por sus compañeros (91%) y profesores (92%).

3.2 Variables e instrumento

Conceptualmente, la actitud se define como una tendencia o predisposición psicológica adquirida y organizada de la experiencia personal que lleva a que el individuo reaccione de determinada manera frente a personas o situaciones, en nuestro caso hacia las diferencias culturales. La actitud va asociada a un aspecto comportamental que serían las actuaciones del profesorado en situaciones de enseñanza. Esta variable es de importancia, ya que en una situación específica estas actitudes, creencias y normas se traducen en acciones.

Las actitudes y comportamiento del profesorado se midieron mediante un cuestionario diseñado por Sanhueza (2010) que constaba de dos partes y que debía ser respondido por los alumnos. La parte I contenía variables demográficas: curso, edad, género, país de procedencia, años de permanencia en Chile, conocimiento de una segunda lengua y experiencia intercultural. La parte II incluía la Escala de Actitud y Comportamiento del Profesorado ante la Diversidad, a cuyos 16 reactivos se respondía expresando el grado de acuerdo utilizando una escala tipo Likert (1=No es cierto, 2= A veces es cierto, 3= Bastantes veces es cierto, 4= Siempre es cierto). El instrumento debió ser adaptado de acuerdo a las características culturales de los niños y jóvenes teniendo como referencia el uso de un lenguaje acorde a sus edades. Si bien se tenían antecedentes previos respecto de la validez y fiabilidad del mismo en el contexto de alumnado español, se decidió realizar un nuevo análisis de las propiedades psicométricas que definimos como un primer objetivo de investigación.

El análisis psicométrico del instrumento se obtuvo en la prueba de esfericidad de Bartlett $\chi^2(148)=735.21$; $p < .000$ considerado como muy bueno para el estudio al igual que la prueba de adecuación de la muestra de Kaiser-Meyer-Olkin ($\kappa_{MO}=.912$). Los análisis de fiabilidad como consistencia interna arrojan un Alpha de Cronbach de 0.89, lo que implica que las puntuaciones tienen un error muy pequeño y son altamente fiables.

Posteriormente se empleó el método de componentes principales como método de extracción de factores con autovalores mayores a la unidad obteniendo una solución factorial de dos factores que explican el 52% de la varianza: Actitud de Respeto y Trato Justo del Profesor (41.43%) con 12 ítems y Comportamiento Instructivo del Profesor (11.01%) con 4 ítems. En la rotación varimax se observa que todas las variables quedan bien representadas con valores de la comunalidad que van desde 0.5 a 0.8 con una carga relativamente homogénea. Los dos factores encontrados(ver Tabla 1) responden a diferentes dimensiones que quedan definidas por las variables que las integran.

Tabla I. Distribución de variables según factores, peso factorial, comunalidades y proporción de la varianza explicada

Escala Actitud y Comportamiento del Profesorado ante la Diversidad	Pesos Factoriales		Comunalidades
	Factor I	Factor II	
Mi maestro es respetuoso conmigo	.81		0.8
Me escucha con atención	.93		0.7
Nos trata a todos por igual	.74		0.6
Ayuda a los que van más lento	.82		0.6
Mi maestro es alegre, tienen buen humor	.64		0.6
Presta atención a los que tienen dificultades	.70		0.6
Entiende los problemas de los demás	.68		0.5
Tiene en cuenta mi esfuerzo cuando evalúa	.68		0.8
Hace cumplir las normas	.65		0.6
Me demuestra que soy importante para él	.64		0.5
Tiene en cuenta nuestras opiniones	.64		0.5
Dedica tiempo para conversar con nosotros	.64		0.6
Prefiere que trabajemos en grupos		.86	0.6
Nos enseña con muchos materiales		.91	0.7
Un problema lo resolvemos entre todos		.73	0.6
Conoce nuestros intereses		.69	0.5
Varianza Explicada	41.43%	11.01%	

Factor I Actitud de Respeto y Trato Justo del Profesor. Este factor integra un conjunto de actitudes positivas del profesor hacia el alumnado, donde destacan habilidades personales como el respeto, saber escuchar, ser justo, empático. Todas estas características del profesor son consideradas como facilitadores de la comunicación intercultural. Los pesos factoriales oscilan entre 0.64 y 0.93.

Factor II Comportamiento Instructivo del Profesor. Este factor integra las decisiones metodológicas del profesor hacia el alumnado, donde pueden perfilarse contexto de aula centrado es un enfoque participativo, con metodologías activas que involucran recursos de apoyo y donde las experiencias educativas tienen en consideración las características, intereses y necesidades de todo el alumnado. Los pesos factoriales de esta dimensión oscilan entre 0.69 y 0.91.

3.3 Procedimiento y análisis de datos

El cuestionario fue aplicado por dos encuestadores que informaron a los participantes sobre los objetivos del estudio proporcionando identificación sobre los investigadores responsables. Los padres de los estudiantes y ellos mismos firmaron previamente un consentimiento y asentimiento informado respectivamente. Se destacó que la participación tenía un carácter voluntario, confidencial y anónimo. Durante la aplicación los encuestadores apoyaron a los estudiantes que lo necesitaron. El tiempo estimado de respuesta fue de 30 minutos.

Respecto del análisis de datos, se utilizó la estadística descriptiva (descriptivos, frecuencias, porcentajes y medidas de dispersión), con el propósito de describir los datos, valores o puntuaciones obtenidas para cada variable (Hernández, 2008). Por

una parte las variables de tipo demográficas, como por ejemplo, edad, género, establecimiento y otros, han sido analizados siguiendo un nivel de medición nominal; mientras que la segunda parte del cuestionario referida al escalamiento tipo Likert que tenía por objetivo conocer las actitudes y comportamiento del profesorado se empleó un nivel de medición ordinal donde los reactivos presentaban un orden o jerarquía. De esta manera, 1=No es cierto implica una actitud y comportamiento menos inclusivo que la puntuación 4= Siempre es cierto. Como lo indican Hueso y Cascant (2012) el análisis unidimensional es apropiado cuando se estudian las variables una por una como es nuestro caso. Para ello, los autores proponen conocer frecuencias y porcentajes con el propósito de resumir la distribución de los resultados, como es el caso de las variables demográficas. En relación con los 16 ítems que consultan actitudes y comportamientos del profesorado hemos incluido además el cálculo de la media (medida de posición) y de la desviación típica (medida de dispersión) como se presenta en el apartado de resultados. Para realizar los análisis diferenciales según el sexo, origen cultural, etapa educativa y experiencia con personas culturalmente diferentes se realizó la prueba t de Student para muestras independientes estableciendo una relación dicotómica en el caso de la variable experiencia intercultural entendida como compartir juegos, deberes escolares u otro tipo de actividad social con alguien culturalmente diferente.

IV. Resultados

La literatura expuesta releva el rol del profesorado y la importancia de las actitudes y comportamientos en contextos de aulas culturalmente diversas. Por este motivo, es necesario conocer las actuaciones del profesorado en contexto multiculturales, bajo el supuesto de que sus pensamientos influyen en su quehacer diario, en la forma de dirigirse al alumnado, en la organización de la clase. Para Essomba (1999), el asumir e integrar las creencias filosóficas, educativas y sociales que conlleva un planteamiento intercultural, puede llevar a promover en el alumnado actitudes y destrezas críticas que le permitan rechazar estereotipos culturales.

Si consideramos que se trata de una escala de cuatro puntos, los resultados nos indicarían que en términos generales la actitud y el estilo docente de los profesores estarían situados en un nivel positivo/moderado ($M=3.15$). Sin embargo, luego de un análisis diferenciado podemos establecer que los estudiantes consideran que la actitud de aceptación de las diferencias ($M=3.25$), está más desarrollada en los profesores que la implementación de prácticas inclusivas ($M=3.05$).

Es importante señalar que si bien existe una actitud positiva/moderada, existen respuestas diferenciadas que son interesantes de analizar. Por ejemplo, la empatía, cuando a los estudiantes se les consulta si piensan que sus profesores entienden los problemas que pueden tener los demás y los tiempos que éstos dedican para conversar con ellos, desde la perspectiva de los encuestados resulta insuficiente ($M=2.6$).

En relación con el estilo docente que predomina en las prácticas pedagógicas de los profesores se observa que éstos no consideran los intereses de los alumnos a la hora de planificar sus actividades ($M=2.4$).

Tabla II. Descriptivos en actitud y estilo docente del profesorado

Ítem	%					
	M	DT	NC	AV	BC	SC
Actitud del profesor (AC)						
Mi maestro es respetuoso conmigo	3.8	1.0	2	5	7	86
Me escucha con atención	3.6	0.9	3	4	12	81
Nos trata a todos por igual	3.7	0.8	46	28	16	10
Ayuda a los que van más lento	3.6	1.0	1	2	21	76
Es alegre, tiene buen humor	3.4	1.0	7	8	24	51
Atiende a los que tienen dificultades	3.3	0.8	2	5	42	51
Entiende los problemas de los demás	2.6	0.8	63	17	11	9
Tiene en cuenta mi esfuerzo	3.0	1.0	29	18	28	25
Hace cumplir las normas	3.5	0.8	5	17	29	49
Demuestra que soy importante para él	2.8	1.0	8	57	13	22
Tiene en cuenta nuestras opiniones	3.2	0.9	12	23	29	36
Dedica tiempo para conversar	2.6	1.0	38	19	20	23
Estilo Docente (ED)						
Prefiere que trabajemos en grupos	3.4	0.8	2	3	20	75
Nos enseña con muchos materiales	3.5	0.9	1	10	24	65
Un problema lo resolvemos	2.9	0.9	6	71	10	13
Conoce nuestros intereses	2.4	0.8	14	65	11	10

Particularmente, los estudiantes consideran que el principal valor de sus profesores es el respeto por todos los alumnos de la clase indistintamente de su origen cultural (86%). De igual manera, valoran que sus profesores les escuchen con atención (81%) y presten ayuda a aquellos compañeros que van más lentos en las actividades (76%).

Un aspecto importante de mencionar es que los estudiantes consideran que no reciben un trato igualitario (46%) y que piensan que sus profesores no siempre tienen en cuenta su esfuerzo a la hora de evaluarlos (29%).

Respecto del estilo docente existe una valoración positiva sobre la metodología de trabajo grupal (75%) y el uso de recursos didácticos (materiales) para apoyar el aprendizaje (65%). Sólo a veces los profesores emplear como estrategia la resolución de problemas (71%).

Tabla III. Comparación de medias en función del género (Medias, desviaciones estándar)

Actitud de Respeto y Trato Justo del Profesor (AC)	M/DT Hombre	M/DT Mujer	t	gl	P	Dirección
Mi maestro es respetuoso conmigo	2.9/1.2	3.5/0.7	-5.12	337	0.00	H<M
Me escucha con atención	1.9/1.3	2.0/1.3	-0.40	337	0.26	
Nos trata a todos por igual	2.8/1.3	2.9/1.3	-0.32	337	0.61	
Ayuda a los que van más lento	1.9/1.3	2.1/1.4	-1.38	337	0.28	H<M
Es alegre, tiene buen humor	3.1/1.1	3.4/1.0	-2.23	337	0.04	
Atiende a los que tienen dificultades	2.0/1.5	2.3/1.4	-1.59	337	0.18	
Entiende los problemas de los demás	2.7/1.3	3.1/1.2	-3.05	336	0.00	H<M
Tiene en cuenta mi esfuerzo	2.5/1.4	2.6/1.5	-0.24	337	0.85	
Hace cumplir las normas	2.8/1.2	3.1/1.2	-1.64	337	0.94	
Demuestra que soy importante para él	3.1/1.1	3.2/1.2	-0.73	337	0.93	
Tiene en cuenta nuestras opiniones	2.6/1.3	2.9/1.3	-1.80	337	0.21	
Dedica tiempo para conversar	2.2/1.4	2.6/1.4	-2.10	337	0.99	
Estilo Docente (ED)						
Prefiere que trabajemos en grupo	2.5/1.5	2.4/1.5	0.016	336	0.50	
Nos enseña con muchos materiales	3.0/1.2	3.1/1.2	-1.31	337	0.85	
Un problema lo resolvemos entre todos	2.2/1.4	2.3/1.4	-0.53	337	0.41	
Conoce nuestros intereses a la hora de trabajar	2.1/1.4	2.3/1.4	-0.93	337	0.00	H<M

En relación con el objetivo analiza las diferencias en las actitudes y comportamiento instructivo del profesorado a partir de la variable género, se constata que son las mujeres quienes tienen actitudes y prácticas más inclusivas. Según los estudiantes, las profesoras manifiestan una actitud de respeto ($T=-5,12$, $gl=337$, $p=0.00$), buen humor ($T=-2,23$, $gl=337$, $p=0.04$), comprenden los problemas de los demás ($T=-3,05$, $gl=337$, $p=0.00$) y conocen sus intereses a la hora de trabajar ($T=-0.93$, $gl=337$, $p=0.00$).

Tabla IV. Comparación de medias en función de la etapa educativa (Medias, desviaciones estándar)

Actitud de Respeto y Trato Justo del Profesor (AC)	M/DT primaria	M/DT secundaria	t	gl	p	Dirección
Mi maestro es respetuoso conmigo	3.2/1.0	3.3/1.0	-0.15	245.6	0.92	
Me escucha con atención	2.0/1.3	2.0/1.3	-0.08	248.3	0.85	
Nos trata a todos por igual	2.9/1.3	2.7/1.2	0.992	260.8	0.29	
Ayuda a los que van más lento	2.0/1.4	2.1/1.3	-0.73	251.3	0.85/	
Es alegre, tiene buen humor	3.2/1.1	3.3/1.0	-0.13	276.4	0.14	
Atiende a los que tienen dificultades	2.2/1.4	2.1/1.4	0.181	243.9	0.93	
Entiende los problemas de los demás	3.0/1.3	2.9/1.2	0.219	259.6	0.25	
Tiene en cuenta mi esfuerzo	2.4/1.4	2.6/1.4	-1.10	247.5	0.45	
Hace cumplir las normas	2.9/1.3	3.1/1.2	-1.14	263.7	0.05	P<S
Demuestra que soy importante para él	3.1/1.2	3.2/1.1	-0.69	264.7	0.27	
Tiene en cuenta nuestras opiniones	2.6/1.3	2.9/1.2	-1.87	270.4	0.00	P<S
Dedica tiempo para conversar	2.4/1.5	2.6/1.3	-1.04	268.4	0.03	P<S
Estilo Docente (Ed)						
Prefiere que trabajemos en grupo	2.4/1.5	2.6/1.4	-0.83	249.1	0.30	
Nos enseña con muchos materiales	3.0/1.2	3.1/1.1	-0.76	268.3	0.50	
Un problema lo resolvemos entre todos	2.2/1.5	2.3/1.3	-0.27	274.1	0.00	P<S
Conoce nuestros intereses a la hora de trabajaar	2.2/1.4	2.3/1.3	-0.52	260.5	0.12	

Al comparar las respuestas de los estudiantes en función de la etapa educativa podemos observar que éstas se inclinan a favor de los estudiantes de educación secundaria. En este sentido, son los estudiantes de educación secundaria quienes creen que sus profesores hacen cumplir las normas ($T=-1.14$, $gl=263.7$, $p=0.05$), tienen en cuenta sus opiniones ($T=-1.87$, $gl=270.4$, $p=0.00$), dedican tiempo para conversar con ellos ($T=-1.04$, $gl=268.4$, $p=0.03$), y tienen la disposición a resolver un problema entre todos ($T=-0.27$, $gl=274.1$, $p=0.00$), a diferencia de lo que creen los estudiantes de educación primaria.

Finalmente, los análisis de comparación de medias en función del origen cultural no arrojaron diferencias estadísticamente significativas en las respuestas de los estudiantes de origen chileno y extranjero, de allí que no sean informados en el artículo.

V. Conclusiones

Con el primer objetivo se pretendía conocer las propiedades psicométricas de la Escala de Actitud y Comportamiento del Profesorado ante la Diversidad. A partir de los resultados, podemos indicar que el instrumento proporciona una representación adecuada de la opinión que tienen los alumnos de educación primaria y secundaria sobre prácticas inclusivas de sus profesores, evidencia de ello es su fiabilidad como consistencia interna que arroja un Alpha de Cronbach de 0.89 y una prueba de adecuación de la muestra de Kaiser-Meyer-Olkin de .912. La literatura señala que mientras más se acercan estos valores a uno, mejor es la validez y fiabilidad del instrumento (Cornejo et al., 2012).

Respecto del segundo objetivo, los estudiantes perciben en sus profesores actitudes y comportamientos inclusivos y valoran principalmente el respeto, la escucha atenta y la ayuda que prestan a aquellos compañeros que van más lento. De interés resulta destacar que los estudiantes no ven un trato igualitario de parte de sus profesores y sienten que no se tiene en cuenta su esfuerzo a la hora de evaluarlos. Este hecho podría relacionarse con una discriminación encubierta o sutil, donde los sujetos perpetradores del acto discriminatorio son incapaces de expresar sentimientos o emociones positivas respecto de los otros que no comparten su pertenencia. Son formas de discriminación que pueden ser no abiertamente racistas, pero que se realizan de forma que el sujeto de la acción no adquiere una mala conciencia sobre su conducta discriminatoria.

La escasa comunicación que mantiene el profesorado y el centro en general con las familias (inmigrantes/nativas) es percibida por el alumnado. Díaz Aguado (2006) plantea que los estudiantes que no comparten el marco de referencia dominante con otros perciben que sus tradiciones, lengua y experiencias son frecuentemente excluidas de la escuela, generando importantes niveles de frustración. En este sentido, constatamos un problema de incomunicación con las familias de los estudiantes, lo cual podría estar asociado al rechazo de las diferencias socioculturales, situación que debería ser considerada en la formación del profesorado, para desempeñarse

adecuadamente con educandos que presentan diferencias culturales, principalmente con población inmigrantes e indígenas.

Respecto del estilo docente, los estudiantes manifiestan que sus profesores prefieren el trabajo en grupos y con apoyo de recursos didácticos para apoyar el aprendizaje.

En relación con el tercer objetivo, dos son aspectos de interés para este trabajo, las diferencias en las respuestas en función del género a favor de las mujeres y en función de la etapa educativa a favor del alumnado de educación secundaria.

En relación con el género, los resultados son coincidentes con investigaciones previas (Vilá, 2006, Aguaded, 2006, Sanhueza et al., 2011) que dan cuenta sobre la especial sensibilidad que tienen las mujeres sobre prácticas culturales. Gilligan (2000) señala que la elevada valoración que realizan las mujeres hacia las diferencias culturales podría estar relacionada con la forma en que las mujeres definen la moralidad, esto es, como la capacidad de situarse en el punto de vista de la otra persona (empatía), asegurar el bienestar del otro, valorar más que los varones actitudes de respeto, tolerancia y aceptación, lo que indudablemente también es producto de la influencia de la sociedad que les rodea, las normas sociales y los estereotipos de género.

Respecto la edad, los resultados muestran que son los jóvenes quienes observan actitudes y prácticas más inclusivas en sus profesores, cuestión que podría ser explicada por cuestiones madurativas. Los adolescentes desarrollan una reestructuración de los valores, por lo que la influencia de los profesores, uno de los tres grandes agentes socializadores, junto con la familia y los amigos, es decisiva. Particularmente, los jóvenes provenientes de procesos migratorios, además de las crisis propias de su desarrollo biológico, se le imponen tensiones propias de la adquisición de una identidad que debe valorar estilos de vida y referentes culturales diferenciados. Esta competencia requiere de un mayor tiempo para su aprendizaje y de una mayor experiencia intercultural, aspecto que evoluciona conforme avanza en los ciclos/etapas educativas.

Por otra parte, en el origen cultural (chilenos e inmigrantes) no se encontraron diferencias estadísticamente significativas lo que podría explicarse por la adopción de pautas de comportamiento similares para ambos colectivos. Según Soriano (2004), todas las personas modelan su autoidentificación dentro de un grupo cultural. Sin embargo, también podría relacionarse con actitudes que ocultan prejuicios y la discriminación, como estrategia para optimizar su proceso de integración.

García (2006) explica que el grupo dominante exige a los inmigrantes que se adapten a la normativa social vigente (por ejemplo, normas de los centros escolares, prácticas escolares) y que la asimilen. Es decir, se les pide hacerse semejantes a los oriundos en usos, costumbres y hasta creencias, cuestión que podría explicar los resultados.

Como se puede observar, la normalización en la atención educativa al alumnado inmigrante hace imprescindible una formación específica, destinada a que los profesores cuenten con competencias comunicativas interculturales y estrategias

pedagógicas interculturales, para dar una respuesta educativa satisfactoria a todo el alumnado. De esta forma, el profesorado de la Educación Básica y Media, podrían constituirse en actores sociales clave en la superación progresiva de prejuicios, el racismo y la discriminación. Pensamos que esto permitiría avanzar en la construcción de una ciudadanía más democrática e intercultural.

Referencias

Aguaded, E. M. (2006). *La educación de competencias básicas para el desarrollo de la ciudadanía intercultural en la ESO*. Actas del V Congreso Internacional Educación y Sociedad: Retos del s. XXI (pp. 1-8). Universidad de Granada.

Aguado, M. T., Gil, I. y Mata, P. (2008). El enfoque intercultural en la formación del profesorado. Dilemas y propuestas. *Revista Complutense de Educación*, 19(2), 275-292.

Alcañiz, M. (2006). Movimientos de población en la sociedad global. En J. Serafí (Coord.), *Migración e interculturalidad: de lo global a lo local* (pp. 53-76). Castelló de la Plana: Universitat Jaume I.

Almazán, L. (2006). La educación intercultural en la Comunidad Autónoma de Andalucía. En A. Medina, A. Rodríguez y A. Ibáñez (Coords.), *Interculturalidad. Formación del profesorado y educación*. Madrid: Pearson.

Cardona, M.C. (2002). *Introducción a los métodos de investigación en educación*. Madrid: EOS.

Cornejo, J., Sanhueza, S. y Rioseco, M. (2012). *Orientaciones para la elaboración de tesis, seminarios y paper académicos*. Chile: Universidad Católica del Maule.

Díaz Aguado, M. (2006). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.

Essomba, M. A. (1999). *Construir la escuela intercultural: reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Graó.

Essomba, M. (Coord.). (2006). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Graó.

García, J. (2006). Educación intercultural. Análisis y propuestas. *Revista de Educación*, 336(1), 89-109.

Gay, L. R. y Airasian, P. (2000). *Educational research: Competencies for analysis and application*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Gilligan, C. (2000). *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*. México: Fondo de Cultura Económica.

Harboe, F. (2010). Desarrollo del Fenómeno de las Migraciones en Chile. Evaluación de la Gestión Gubernamental desde 1990, *Migrantes*, 65.

Hernández Sampieri, R. (Coord.), (2008). *Fundamentos de metodología de la investigación*. Madrid: McGraw Hill.

Hueso, A. y Cascant, M. J. (2012). *Metodología y técnicas cuantitativas de investigación*. España: Universidad Politécnica de Valencia.

Jordán, J. (1996). *Propuestas de educación intercultural para profesores*. Barcelona, CEAC.

Jordán, J. (2004). La formación permanente del profesorado en educación intercultural, en J. A. Jordán et al., *La formación del profesorado en educación intercultural* (pp. 11-48). Madrid: MEC.

Jordán, J., Castellá, E. y Pinto, C. (2001). *La educación intercultural, una respuesta a tiempo*. Barcelona: UOC.

Leiva, J. y Merino, D. (2007). La función docente en contextos de diversidad cultural. *Revista Iberoamericana de Educación*, 41(2), 1-8.

Medina, A. y Domínguez, C. (2006). La formación del profesorado ante los nuevos retos de la interculturalidad. En A. Medina, A. Rodríguez y A. Ibáñez (Coord.), *Interculturalidad. Formación del profesorado y educación* (pp. 13-27). Madrid: Pearson Prentice-Hall.

Merino, D. y Ruiz, R. (2005). Actitudes de los profesores hacia la educación intercultural. *Aula Abierta*, 86, 185-204.

Ministerio del Interior de Chile (2008). *Informe de estadísticas de inmigración en Chile*. Santiago de Chile.

Norambuena, C. (2004). Chile y sus nuevos inmigrantes: ni acogidos ni rechazados, *Revista Universitaria*, 85.

Sanhueza, S. (2010). *Sensibilidad Intercultural: Un estudio exploratorio con alumnado de educación primaria y secundaria en la provincia de Alicante*. Tesis doctoral no publicada, Departamento de Didáctica General y Específicas, Universidad de Alicante, España.

Sanhueza, S., Cardona, C. y Friz, M. (2011). La dimensión personal y social de la comunicación intercultural: un estudio exploratorio con alumnado de educación primaria y secundaria de la provincia de Alicante (España). *Papeles de Trabajo*, 21, 37-61.

Soriano, E. (2001). *Identidad cultural y ciudadanía intercultural. Su contexto educativo*. Madrid: La Muralla.

Soriano, E. (2004). *La práctica educativa intercultural*. Madrid: La muralla.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). 2004. *Los prejuicios en niños, niñas y adolescentes. Encuesta "La Voz de los Niños sobre Convivencia Escolar y Prejuicios"*. Recuperado de http://www.unicef.cl/archivos_documento/128/INFORMEporciento202004.pdf

Vilà, R. (2006). La dimensión afectiva de la competencia comunicativa intercultural en la educación secundaria obligatoria. *Revista de Investigación Educativa*, 24(2), 353-372.