



Electronic Journal of Research
in Educational Psychology
E-ISSN: 1696-2095
jfuente@ual.es
Universidad de Almería
España

León del Barco, Benito; Mira, Antonio Ricardo; Gómez Carroza, Teresa
Evaluación de las opiniones sobre la inmigración y la multiculturalidad en la escuela de
alumnos de Magisterio
Electronic Journal of Research in Educational Psychology, vol. 5, núm. 2, septiembre,
2007, pp. 259-282
Universidad de Almería
Almería, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121947001>

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

Evaluación de las opiniones sobre la inmigración y la multiculturalidad en la escuela de alumnos de Magisterio

**Benito León del Barco¹, Antonio Ricardo Mira²,
Teresa Gómez Carroza³**

¹ Facultad Formación del Profesorado,
Universidad de Extremadura, Cáceres (España)

² Departamento Pedagogía e Educaçao, Universidade de Évora (Portugal)

³ Departamento Psicología y Antropología,
Universidad de Extremadura, Cáceres (España)

España / Portugal

bleon@unex.es

Resumen

Introducción. En España, en este curso hay más de 500.000 alumnos inmigrantes matriculados en colegios e institutos españoles. La escuela es uno de esos ámbitos que tiene nuestra sociedad para crear espacios de convivencia y cambios de actitudes. El profesor juega un papel importante y trascendental en dicha labor. Con este trabajo pretendemos conocer las opiniones y actitudes que los futuros docentes, estudiantes de Magisterio de la Universidad Extremadura, tienen sobre la inmigración y sobre la inmigración en la escuela.

Método. Para evaluar las actitudes hemos construido dos instrumentos: la Escala de Actitudes hacia la Inmigración y la Escala de Actitudes hacia la Multiculturalidad en la Escuela. Para analizar las características psicométricas de las escalas hemos trabajado con 300 alumnos de Magisterio de la Universidad de Extremadura y de Évora. Para el análisis de los datos relacionados con este trabajo hemos seleccionado 200 alumnos de la Universidad de Extremadura.

Resultados. Las dos Escalas de Actitudes poseen unas características psicométricas muy aceptables. Se han encontrado diferencias significativas en el factor “Distancia Social Negativa” asociadas a las variables de titulación y grado de conocimiento de un colectivo de inmigrantes. Existen correlaciones significativas entre las puntuaciones totales y los factores.

Discusión. Se han encontrado diferencias significativas asociadas a la titulación, la causa hay que buscarla en cuestiones académicas, formativas e incluso el perfil de ingreso que diferencian una titulación de otra. Los alumnos que no conocen a un colectivo de inmigrantes mantienen actitudes más negativas. Este hecho concuerda con investigaciones que consideran el contacto positivo con inmigrantes y el tener amigos inmigrantes como un factor que va a reducir la percepción de amenaza y disminuye el prejuicio. Respecto a la percepción más negativa hacia los inmigrantes, cuando el grupo de referencia es el magrebí frente al iberoamericano, concuerda con otras investigaciones. Por último, las correlaciones significativas encontradas entre las dos escalas y sus factores confirman que es necesario sensibilizar durante la etapa formativa del futuro maestro de la importancia de sus creencias hacia la inmigración y de cómo éstas influyen en un aula multicultural.

Palabras Clave: *Evaluación, prejuicio étnico, actitudes, inmigrantes, estudiantes, maestros.*

Recepción del artículo: 07-03-2007

Aceptación provisional: 25-04-2007

Aceptación definitiva: 18-05-2007

Introducción

Los desplazamientos de la población de una delimitación geográfica a otra por motivos económicos, sociales, políticos...han sido una constante en la historia del ser humano. España ha pasado en los últimos años de ser una nación de emigrantes a ser un país receptor de inmigrantes. En 1914 al inicio de la I Guerra Mundial un total de tres millones de españoles emigraron, el 80% a América, casi dos millones emigran en las décadas de los 50, 60 y 70 a países europeos. Según datos del Instituto Nacional de Estadística (2006), hoy en día son más de tres millones setecientos mil inmigrantes los que tiene nuestro país, y según un estudio elaborado por la Fundación de las Cajas de Ahorros (2003) en poco más de seis años se pasará a un total de 11 millones lo que supondrá que uno de cada cuatro residentes sea inmigrante.

En España, en este curso 2006-2007, según datos del MEC, son aproximadamente unos 550.000 los alumnos inmigrantes matriculados en colegios e institutos españoles. Los procesos de reagrupamiento familiar, entre otras razones, han propiciado un aumento notable de alumnos y alumnas de diferentes orígenes, lenguas y culturas en nuestras aulas (Navarro y Huguet, 2006). Más de un 7,4% de los alumnos de las escuelas españolas son extranjeros, elevándose este porcentaje en comunidades como Madrid, Baleares, Navarra, la Rioja, Murcia, Canarias, Valencia, Cataluña y Aragón. En nuestra Comunidad de Extremadura en este curso, según Estadística Educativa (2006), existe un 2,9% de alumnos inmigrantes en Infantil, otro 3,3% en Primaria y un 2,3% en ESO. Procediendo el 60% del total de alumnos inmigrantes de África, principalmente de Marruecos.

La variedad racial y étnica que presenta nuestra sociedad y nuestras escuelas, donde están presentes las diversidades de intereses, necesidades, estilos y culturas, puede ser fuente de nuevas oportunidades y de enriquecimiento social, tanto para la población autóctona como para la población inmigrante. Sin embargo este contacto entre autóctonos e inmigrantes no está exento de problemas e inconvenientes. El contacto va a estar influido muchas veces por los estereotipos tradicionales: “vienen a quitarnos los puestos de trabajo”, “se benefician de nuestras prestaciones sociales”, “amenazan nuestra identidad cultural”, “el inmigrante es delincuente”... Estos estereotipos conducen directamente al prejuicio y a la discriminación. Para Fernández Enguita (2003), la rápida expansión de la inmigración y su magnificación por los medios de comunicación están ya haciendo aflorar posturas menos angelicales, incluidas re-

acciones abiertamente contrarias. En España, las encuestas de Calvo Buezas (2003) a estudiantes de secundaria y universidad muestran un aumento en el rechazo hacia los inmigrantes. Así por ejemplo en el año 1997, al 50,5% de escolares les molestaría casarse con un inmigrante moro/arabe. En el año 1998 se pasa al 54,7%.

La escuela es uno de esos ámbitos donde se empieza a conformar las actitudes hacia los diferentes grupos sociales y es, a su vez, la principal oportunidad que tiene nuestra sociedad para crear espacios de convivencia y cambios de actitudes. El profesor juega un papel importante y trascendental en dicha labor, porque de alguna manera plasma de manera explícita sus pensamientos y actitudes sobre toda su actividad docente y sobre sus expectativas. Las expectativas de los profesores son inferencias que estos realizan sobre los logros, habilidades y conductas presentes y futuras de sus estudiantes; pueden ser generales o referirse a alumnos individuales. Es normal que las expectativas formen parte de las interacciones humanas, y por tanto, que estén presentes en la enseñanza, sin ellas sería imposible establecer una planificación de los contenidos del currículo, su secuenciación y las actividades más adecuadas para los alumnos. Como vemos, se trata de un recurso que tiene un papel fundamental en la planificación de las tareas: si un profesor quiere establecer planes sobre sus objetivos para un curso completo, deberá anticipar qué habilidades van a adquirir sus alumnos durante este periodo (Fernández-Castillo, 2005).

En definitiva, la percepción y el concepto que el docente tiene del alumno es un elemento determinante en el proceso educativo, es decir el éxito de la integración de los alumnos inmigrantes va a depender de forma muy especial de la actuación del profesor, y ésta estará muy influida por sus actitudes. Por eso nos parece importante, no sólo, conocer las actitudes de los alumnos autóctonos hacia los inmigrantes, sino también, las que mantienen los profesores hacia la inmigración porque según numerosas investigaciones el prejuicio en la sociedad española ha ido aumentando considerablemente (Ovejero, 2004; Repetto, Pena, Mudarra y Uribarri, 2007).

Allport (1962) señaló que probablemente el concepto de actitud sea el más distintivo e imprescindible en la Psicología Social. Este razonamiento es totalmente verosímil si tenemos en cuenta el objeto de estudio de la psicología, la conducta, y la relación que guardan las actitudes con la conducta. La actitud, es una tendencia o disposición psicológica de carácter

aprendido que se expresa mediante una evaluación favorable o desfavorable; es el producto y el resumen de todas las experiencias del sujeto. Autores como Fishbein y Ajzen (1975) y Hovland y Rosenberg (1960), conciben la estructura de las actitudes integrada por tres componentes: cognitivo, afectivo y conductual. A pesar del amplio consenso al considerar la actitud como un sistema unitario, pero compuesto por tres factores, quizás sea Breckler (1984) el autor que mayores evidencias ha aportado sobre la existencia del modelo de los tres componentes de las actitudes: cognitivo formado tanto por las creencias, ideas, pensamientos, como por su expresión o manifestación; afectivo formado por los sentimientos, estados de ánimo y las emociones asociadas con el objeto de actitud y conativo-conductual formado por las tendencias, disposiciones así por las conductas propiamente dichas. Para Rodríguez y Retortillo (2006), actúan sobre el componente cognitivo los medios de transmisión cultural, mientras que en el componente afectivo aparecen las emociones que suscita al individuo, como consecuencia de los dos anteriores, el componente conductual.

En relación al prejuicio étnico, el componente cognitivo (estereotipo) está formado por ideas, cogniciones, creencias cargadas de una valoración negativa. El componente afectivo (prejuicio) implica sentimientos o emociones negativas respecto al exogrupos o ausencia de positivas (Pettigrew y Meertens, 1995). Desde distintas posiciones teóricas podemos comprender las relaciones de causa efecto que se establecen entre los diferentes componentes. La posición clásica (Duckitt, 1992), defiende que el estereotipo, las creencias negativas, llevan a sentir emociones negativas hacia la minoría y de ahí, a comportamientos discriminatorios. La posición de autores como Kinder y Sears (1981), McConahay, Hardee y Batts (1981) dan una mayor importancia al componente afectivo (prejuicio), que se aprendería en edades muy tempranas. En esta misma línea Brown (1995) entiende el prejuicio no como una creencia cargada solamente de un componente cognitivo, sino también de componentes emocionales y actitudinales.

El primer paso para conocer esas actitudes es disponer de las herramientas de evaluación adecuadas. Dos métodos, principalmente, se han utilizado para la evaluación del prejuicio, el clásico representado por la tradición norteamericana (Oskamp, 1991) que utiliza conjuntamente el empleo de las escalas de distancia social, principios de igualdad y políticas de implementación de los principios. El método europeo, representado por Pettigrew y Meertens (1995), McConahay, Hardee y Batts (1981) que intenta medir el prejuicio sutil. Se supone que una sociedad democrática inhibe la expresión manifiesta del racismo hacia otros

grupos, sin embargo no evita que coexistan al mismo tiempo la tolerancia junto a actitudes intermedias que aunque no rechazan al exogrupo, tampoco lo favorecen. Este prejuicio sutil, racismo moderno, simbólico..., se concreta a través de tres componentes: la defensa de valores tradicionales, la exageración de las diferencias culturales y la negación de emociones positivas hacia el exogrupo. Los cuestionarios diseñados desde esta última posición incluyen entre otras escalas, una destinada a evaluar la menor expresión de emociones positivas hacia los miembros de otros grupos raciales.

Hemos construido dos escalas de actitudes dentro de la forma más tradicional y manifiesta del prejuicio, aunque hemos añadido algunos items destinados a evaluar el prejuicio sutil y simbólico. Con este proyecto pretendemos conocer las opiniones y actitudes que los futuros docentes, estudiantes de Magisterio, tienen sobre la inmigración y sobre la inmigración en la escuela. Utilizar una muestra de estudiantes responde a la idea fundamental de que es en la etapa del formación donde se pueden cambiar las actitudes y sobre todo se pueden diseñar programas de sensibilización que permitan al futuro docente acercarse al tema de la inmigración desde una perspectiva formativa y concienciadora, necesaria para que pueda aplicar innovaciones educativas y pedagógicas que ayuden a luchar contra la exclusión, favorecer la integración y adaptar la educación a la diversidad de los alumnos.

Método

Participantes

Para analizar las características psicométricas de las escalas hemos trabajado con 300 alumnos de Magisterio de diversas especialidades y cursos de la Universidad de Extremadura y de Évora, pues este trabajo forma parte de una investigación más amplia donde se han comparado las actitudes hacia la inmigración de alumnos españoles y portugueses. Para el análisis de los datos relacionados con este estudio hemos seleccionado 179 alumnos de la Universidad de Extremadura (España). El sistema de elección fue de tipo aleatorio y estratificado. En primer lugar se eligieron al azar cuatro titulaciones de maestros, después de cada titulación se seleccionó un curso y por último, se seleccionaron los alumnos. Algunas características de esta muestra son las siguientes, un 78% son mujeres y un 22% varones. En cuanto a la edad, un 52% de los participantes se encuentra en el intervalo 18-20 años, un 31% en el intervalo 21-23 años y un 17% tiene más de 24 años.

Un 30% son alumnos de Educación Infantil, un 31% de Lenguas Extranjeras, un 20% de Primaria y un 19 % de Educación Musical. Por último, el 40% de los participantes dice no conocer a ningún colectivo de inmigrantes, el 39% conoce a inmigrantes magrebíes, un 17% conoce a inmigrantes iberoamericanos y un 4% a inmigrantes de Europa del Este.

Instrumentos

Hemos construido dos instrumentos: la Escala de Actitudes hacia la Inmigración y la Escala de Actitudes hacia la Multiculturalidad en la Escuela. Las dos escalas, de 32 y 8 ítems respectivamente, se presentan en formato Likert con cinco intervalos en forma numérica de 1 al 5, que representan un continuo que va desde “Nada de acuerdo” hasta “Muy de acuerdo”. Hemos intentado que los ítems muestren adecuadamente los contenidos más relevantes del dominio que pretendemos cubrir con las escalas. Tuvimos en cuenta en la elaboración de los enunciados las propiedades que diversos autores han postulado como convenientes en la construcción de escalas de actitudes (Melía, 1991). Hemos introducido, como afirma Morales (1988), ítems invertidos para evitar que las respuestas estén sesgadas por el deseo de conseguir una buena imagen, ganando en ambas escalas capacidad discriminante.

Diseño

El presente trabajo puede calificarse como de tipo descriptivo, exploratorio y analítico. Es un estudio descriptivo y exploratorio porque estudia y describe las características, propiedades y relaciones existentes en la realidad investigada, la evaluación de las actitudes hacia la inmigración en una muestra de futuros maestros. Por otro lado, es analítico porque se comparan variables entre grupos, nos interesa determinar la existencia de diferencias en las actitudes evaluadas en base al sexo de los participantes, edad, titulación, conocimiento o no de inmigrantes... Hemos optado por un método cuantitativo, ya que garantiza la precisión de los resultados.

Análisis Estadístico

Con relación al estudio de las características psicométricas de los instrumentos

Para describir los ítems se utilizó los estadísticos de tendencia central y dispersión. Para calcular la consistencia interna del cuestionario y sus escalas, se realizó el alfa de Cronbach. Para verificar la validez de constructo, se utilizó el análisis factorial con método de extracción de componentes principales y rotación Varimax con Kaiser. Por último, para com-

probar la estabilidad temporal (fiabilidad test-retest) hemos calculado el índice de correlación de Pearson.

Respecto al análisis diferencial y correlacional

Se realizaron análisis descriptivos así como pruebas de contraste entre puntuaciones, empleando pruebas paramétricas: T de Student y ANOVA de un factor. La T de Student permite comparar las medias en las puntuaciones de las escalas y sus factores de dos grupos: varones y mujeres, los que conocen algún colectivo de inmigrantes frente a los que no conocen a ninguno...La ANOVA de un factor es una extensión de la prueba T para comparar varios grupos, como por ejemplo los diferentes cursos y titulaciones. Para establecer correlaciones entre las puntuaciones de las escalas se utilizó la prueba de correlación de Pearson.

Resultados

Análisis psicométrico de las escalas

La Escala de Actitudes hacia la Inmigración: este instrumento aplicado a los alumnos estaba formado por treinta y dos ítems. Siguiendo los trabajos de Moreno y Durán (2002) y Rebolloso, Fernández, Pozo, Hernández y Rebolloso (1998) construimos un cuestionario que mide: favorabilidad social, distancia social y principios de igualdad. En la tabla I, podemos observar algunas características psicométricas de esta escala. La consistencia interna del cuestionario medida a través del índice Alfa de Cronbach, es de 0,900, muy aceptable.

Con el objetivo de controlar las fuentes externas de error al cuestionario y, por tanto, determinar si las puntuaciones son estables en el tiempo, hemos realizado un estudio test-retest con un intervalo de cinco semanas y a una muestra de 35 alumnos. La correlación entre las puntuaciones ha sido de 0,789 $p < 0.001$.

Por último, para calcular la validez de constructo del instrumento, se realizó un análisis factorial con todos los sujetos. La medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin ofrece un valor de 0,855. Dado que la suma de los coeficientes de correlación parcial al cuadrado entre variables es muy pequeña, KMO es un índice muy cercano a la unidad, (1 menor o igual que KMO mayor o igual que 0,90) la adecuación para efectuar el análisis factorial es excelente.

Se ha utilizado el test de Bartlett para verificar si la matriz de correlaciones es una matriz de identidad, es decir, si todos los coeficientes con la diagonal son iguales a la unidad y los extremos de la diagonal iguales a 0. Este estadístico cuanto mayor sea y por tanto menor su grado de significación, es más improbable que la matriz sea de identidad. En nuestra situación la prueba de esfericidad de Bartlett resulta significativa (Chi-cuadrado= 4093, g.l.= 496 y p=0,000). Ambos valores, KMO y Bartlett, indican que tiene sentido realizar el análisis factorial y que puede proporcionarnos conclusiones interesantes.

Tabla I. Análisis factorial y consistencia interna de la Escala de Actitudes hacia la inmigración, 32 ítems. (Componentes principales, normalización varimax con Kaiser)

| Media | dt. | Ítems del instrumento | Factor 1 | Factor 2 | Factor 3 | Factor 4 | Factor 5 |
|---|----------|--|----------|----------|----------|----------|----------|
| 2.43 | .993 | 1. Los inmigrantes son gente trabajadora. | | | | .575 | |
| 2.38 | .936 | 2. Los inmigrantes son intolerantes. | | | | .630 | |
| 2.49 | .966 | 3. Los inmigrantes son de poco fiar. | | | | .684 | |
| 2.35 | 1.006 | 4. No son muy inteligentes. | | | | .432 | |
| 2.67 | 1.070 | 5. Actitudes negativas hacia las mujeres. | | | | .482 | |
| 3.08 | .823 | 6. Los inmigrantes son gente honesta. | | | | .615 | |
| 2.13 | .983 | 7. Son unos irresponsables. | | | | .474 | |
| 3.00 | .914 | 8. Los inmigrantes son gente educada. | | | | .562 | |
| 1.57 | 1.042 | 9. No iría a la piscina con inmigrantes. | | | | .635 | |
| 1.37 | .818 | 10. No iría al cine junto a un inmigrante. | | | | .510 | |
| 1.79 | 1.115 | 11. No compraría a inmigrantes. | | | | .710 | |
| 1.55 | .939 | 12. No amistad con un inmigrante. | | | | .797 | |
| 1.37 | .851 | 13. Vivir en barrios para ellos. | .301 | | | | |
| 2.98 | 1.622 | 14. Compañero de trabajo inmigrante. | | .735 | | | |
| 3.11 | 1.144 | 15. Me casaría con un inmigrante. | | | | .556 | |
| 3.19 | 1.112 | 16. Relaciones sexuales inmigrante. | | | | .548 | |
| 2.92 | 1.343 | 17. Jefe que fuera inmigrante. | | | .844 | | |
| 2.90 | 1.437 | 18. Médico fuese un inmigrante. | | | .828 | | |
| 2.38 | 1.194 | 19. Compañero hospital a un inmigrante. | | | .735 | | |
| 2.82 | 1.428 | 20. Inmigrantes fuesen mis vecinos. | | | .741 | | |
| 2.40 | 1.339 | 21. Los inmigrantes mismo derechos. | .752 | | | | |
| 2.18 | 1.268 | 22. Derechos para acceder a viviendas. | .786 | | | | |
| 2.65 | 1.363 | 23. Derecho a votar en las elecciones. | .719 | | | | |
| 1.85 | 1.058 | 24. Derecho a la educación. | .820 | | | | |
| 1.75 | 1.042 | 25. Enseñanza del portugués a inmigrantes. | .701 | | | | |
| 2.40 | 1.293 | 26. Derecho a moverse libremente. | .734 | | | | |
| 2.80 | 1.146 | 27. Cobrar el subsidio por desempleo. | .584 | | | | |
| 2.80 | 1.140 | 28. Ayudas para crear empresas. | .593 | | | | |
| 1.68 | .860 | 29. Derecho asistencia sanitaria pública. | .594 | | | | |
| 3.00 | 1.227 | 30. Reunión familias de los inmigrantes. | .406 | | | | |
| 2.43 | 1.522 | 31. La discriminación no es un problema. | | | | .601 | |
| 2.28 | 1.432 | 32. Los racistas no son una amenaza. | | | | .512 | |
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |
| Porcentaje de varianza explicada (Total 52.50%) | | | | | | | |
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |
| Alfa (Total 0.900) | | | | | | | |
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |
| Factor 1 | Factor 2 | Factor 3 | Factor 4 | Factor 5 | | | |
| 16.55% | 12.65% | 8.78% | 8.39% | 6.13% | | | |
| 0.881 | 0.879 | 0.732 | 0.729 | 0.652 | | | |

Como podemos observar en la tabla I los datos nos muestran la existencia de 5 factores (Dos más de los que inicialmente utilizamos para diseñar el instrumento), que explican

casi el 60% de la varianza total de las escalas. El modelo de extracción de factores que hemos utilizado ha sido el de componentes principales. El objetivo es encontrar una serie de componentes que expliquen el máximo de varianza total de las variables originales. Posiblemente este método sea el más utilizado y aceptado en la investigación educativa (Gavira, 2000). Con la rotación varimax con Kaiser, hemos minimizado el número de variables que hay con pesos o saturaciones elevadas en cada factor.

El primer factor al que llamaremos “*Principios y políticas de igualdad*” explica el 16,55% de la varianza y se refiere a principios de igualdad de oportunidades y de políticas de implementación de principios igualitarios (Derecho a viviendas, votar elecciones, educación, subsidio, asistencia pública, elegir trabajos...). Presenta una consistencia interna de alfa igual a 0,881.

El segundo factor “*Distancia social positiva*” explica el 12,65% de la varianza y se refiere a situaciones de intimidad próximas con inmigrantes (tener un jefe inmigrante, un médico inmigrante, vecinos inmigrantes...) Presenta un alfa de Cronbach de 0,879.

El tercer factor “*Distancia social negativa*” explica el 8,78% de la varianza y se refiere a situaciones que no se compartirían con inmigrantes (no iría al cine, a la piscina si hubiera inmigrantes, no compraría a vendedores inmigrantes...) Presenta un alfa de Cronbach de 0,732.

El cuarto factor al que llamaremos “*Favorabilidad positiva*” explica el 43,65 de la varianza y se refiere a una dimensión evaluativa en la que se hace referencia a la confianza o la calidad de las relaciones humanas que se pueden esperar del trato con los inmigrantes (trabajadores, honestos, educados...) La consistencia interna es aceptable, el alfa de Cronbach es de 0,729.

El quinto factor “*Favorabilidad negativa*” explica el 6,13% de la varianza y se refiere a una dimensión evaluativa en la que se hace referencia a aspectos negativos de la personalidad de los inmigrantes (intolerantes, machistas, de poco fiar...) La consistencia interna medida a través del alfa de Cronbach es de 0,652.

La Escala de Actitudes hacia la Multiculturalidad en la Escuela: este instrumento estaba formado por ocho ítems. En la tabla II, podemos observar algunas características psicométricas de esta escala. La consistencia interna del cuestionario medida a través del índice Alfa de Cronbach, es de 0,806, muy aceptable.

Tabla II. Análisis factorial y consistencia interna de la Escala de Actitudes hacia la Multiculturalidad en la Escuela, 8 ítems. (Componentes principales, normalización varimax con Kaiser)

| Media | dt. | Ítems del instrumento | Factor 1 | Factor 2 | Factor 3 |
|--|-------|--|--------------|--------------|----------|
| 1.90 | 1.039 | 1. Una escuela multicultural sería bueno. | | .849 | |
| 1.44 | .763 | 2. Los inmigrantes tienen derecho a una educación. | | .837 | |
| 1.74 | 1.010 | 3. La presencia de inmigrantes es una experiencia positiva y enriquecedora. | | .870 | |
| 1.73 | 1.039 | 4. Los inmigrantes influyen en el rendimiento del grupo negativamente | .794 | | |
| 1.54 | .958 | 5. Los alumnos inmigrantes influyen negativamente al prestigio del centro. | .808 | | |
| 2.38 | 1.104 | 6. Los alumnos inmigrantes están peor preparados que los autóctonos. | | | .944 |
| 1.78 | 1.043 | 7. Los alumnos inmigrantes dificultan el desarrollo de actividades en el aula. | .750 | | |
| 1.59 | 1.023 | 8. Tener alumnos inmigrantes es un serio problema para los colegios. | .798 | | |
| | | | Factor 1 | Factor 2 | Factor 3 |
| Porcentaje de varianza explicada (Total 73.67%) | | | 32.63% | 28.16% | 12.88% |
| Alfa (Total 0.806) | | | 0.824 | 0.826 | |

Para comprobar la fiabilidad temporal del cuestionario, realizamos un estudio test-retest con un intervalo de cinco semanas y a una muestra de 35 alumnos. La correlación entre las puntuaciones ha sido de 0,840, $p < 0,001$.

Para calcular la validez de constructo del instrumento, se realizó un análisis factorial con todos los sujetos. La medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin ofrece un valor de 0,786. La prueba de esfericidad de Bartlett resulta significativa ($\chi^2 = 850$, g.l.= 28 y $p=0,000$). Ambos valores, KMO y Bartlett, indican que tiene sentido realizar el análisis factorial y que puede proporcionarnos conclusiones interesantes. Como podemos observar en la tabla II los datos nos muestran la existencia de 3 factores, que explican casi el 75% de la varianza total de las escalas.

El primer factor al que llamaremos “*Percepción negativa de la multiculturalidad en la escuela*” explica el 32,63% de la varianza y hace referencia a las consecuencias negativas de

la existencia de alumnos inmigrantes en las aulas (Rendimiento bajo del grupo, problemas y conflictos, desprecio centro...). Presenta una consistencia interna de alfa igual a 0,881.

El segundo factor “*Percepción positiva de la multiculturalidad en la escuela*”, explica el 28,26 % de la varianza y se refiere a las opiniones positivas de la inmigración en las aulas. (La variedad étnica supone una experiencia positiva, enriquecedora...). La consistencia interna es alfa igual a 0,826.

El tercer factor, compuesto por un solo ítem, explica el 12,88% de la varianza y lo denominamos “*Percepción aptitud alumno inmigrante frente autóctono*”. Evalúa el grado de opinión sobre la cuestión de que los alumnos inmigrantes estén peor preparados que los autóctonos.

Análisis descriptivo de las puntuaciones de las escalas

A continuación, en la tabla III presentamos los estadísticos de tendencia central y de dispersión de las puntuaciones obtenidas por los participantes en las escalas utilizadas y sus factores.

Teniendo en cuenta que los índices del prejuicio en la Escala de actitudes hacia la inmigración oscilan entre 32 y 160 (a mayor puntuación más prejuicio), en nuestro estudio se han obtenido unos índices que van de 38 a 119 con una media de 77,21 y desviación típica de 18,70. Lo mismo ocurre con la Escala de actitudes hacia la multiculturalidad en la escuela, obteniéndose una media de 14,22 con unos índices que van de 8 a 38. En general nuestra muestra no presenta altos niveles de prejuicio, todo lo contrario.

Tabla III. Estadísticos descriptivos de las puntuaciones en las escalas y sus factores.

| | n | Media | dt. | Mínimo | Maximo |
|--|----------|--------------|------------|---------------|---------------|
| Puntuación total | | | | | |
| Escala Actitudes hacia la inmigración | 179 | 77.21 | 18.70 | 38 | 119 |
| Factor 1: Igualdad de oportunidades y políticas de igualdad | 179 | 38.42 | 8.07 | 17 | 53 |
| Factor 2: Distancia social | | | | | |
| Positiva | 179 | 15.63 | 5.86 | 5 | 25 |
| Factor 3: Distancia social negativa | 179 | 11.18 | 4.53 | 6 | 24 |
| Factor 4: Favorabilidad positiva | 179 | 15.00 | 3.61 | 5 | 23 |

| | | | | | |
|---|-----|-------|------|---|----|
| Factor 5: Favorabilidad negativa | 179 | 12.32 | 3.21 | 5 | 22 |
| Puntuación total Escala Actitudes hacia la multiculturalidad en la escuela | 179 | 14.22 | 5.51 | 8 | 38 |
| Factor 1: Percepción negativa multiculturalidad | 179 | 13.07 | 2.44 | 3 | 15 |
| Factor 2: Percepción positiva Multiculturalidad | 179 | 6.88 | 3.54 | 4 | 20 |
| Factor 3: Peor preparación alumnos inmigrantes | 179 | 2.40 | 1.14 | 1 | 5 |

Análisis diferencial de las puntuaciones de las escalas

No hemos encontrado diferencias significativas respecto a la variable edad, sexo, y curso de los participantes. Con relación a la variable titulación, después de someter los datos a la prueba ANOVA, como podemos apreciar en la tabla IV, hemos encontrado diferencias significativas en el factor “*Distancia social Negativa*” de la Escala de Actitudes hacia la Inmigración.

Tabla IV. Resultados de la prueba ANOVA. Escala de actitudes hacia la inmigración. Variable Titulación. (N=179)

| | Titulación | N | Media | Desviación típica | F | Sig. (bilateral) |
|--|---------------|----|-------|-------------------|-------|------------------|
| Puntuación total Escala | E. Infantil | 55 | 75.11 | 18.36 | 2.253 | 0.084 |
| | L.Extranjeras | 56 | 74.48 | 20.92 | | |
| | E. Primaria | 36 | 83.94 | 14.76 | | |
| Igualdad de oportunidades y políticas | E. Musical | 32 | 78.03 | 17.96 | 0.437 | 0.727 |
| | E. Infantil | 55 | 39.07 | 8.21 | | |
| | L.Extranjeras | 56 | 38.66 | 8.41 | | |
| Distancia social positiva | E. Primaria | 36 | 37.14 | 8.39 | 2.362 | 0.073 |
| | E. Musical | 32 | 38.31 | 6.98 | | |
| | E. Infantil | 55 | 15.29 | 6.04 | | |
| Distancia social Negativa | L.Extranjeras | 56 | 17.27 | 5.74 | 5.168 | 0.002 |
| | E. Primaria | 36 | 14.36 | 5.02 | | |
| | E. Musical | 32 | 14.78 | 6.21 | | |
| Favorabilidad positiva | E. Infantil | 55 | 10.38 | 4.30 | 0.548 | 0.650 |
| | L.Extranjeras | 56 | 10.18 | 4.68 | | |
| | E. Primaria | 36 | 13.53 | 4.33 | | |
| Favorabilidad Negativa | E. Musical | 32 | 11.66 | 3.97 | 1.896 | 0.132 |
| | E. Infantil | 55 | 15.31 | 3.38 | | |
| | L.Extranjeras | 56 | 14.77 | 4.18 | | |
| | E. Primaria | 36 | 14.53 | 2.75 | 1.896 | 0.132 |
| | E. Musical | 32 | 15.41 | 3.82 | | |
| | E. Infantil | 55 | 11.78 | 3.45 | | |
| | L.Extranjeras | 56 | 12.21 | 3.45 | 1.896 | 0.132 |
| | E. Primaria | 36 | 13.39 | 2.62 | | |
| | E. Musical | 32 | 12.25 | 2.80 | | |

Aplicando la prueba de Bonferroni (tabla V) descubrimos que esas diferencias se dan entre los grupos de Educación Primaria, Lenguas Extranjeras y Educación Infantil. Los alumnos de Educación Primaria mantienen en mayor grado la distancia con los inmigrantes, tienden a evitar situaciones de contacto.

Tabla V. Bonferroni de la Titulación.en función de la Distancia social negativa (N=179)

| (I) Intervalo Titulación | (J) Intervalo Titulación | Diferencia de medias (I-J) | Error típico | Sig. | Intervalo de confianza al 95% | |
|----------------------------|--------------------------|----------------------------|--------------|--------------|-------------------------------|-----------------|
| | | | | | Límite inferior | Límite superior |
| Educación Infantil | L.Extranjeras | 0.203 | 0.831 | 1.000 | -2.0137 | 2.4202 |
| | E. Primaria | -3.146* | 0.938 | 0.006 | -5.6495 | -0.6424 |
| | E. Musical | -1.274 | 0.973 | 1.000 | -3.8709 | 1.3220 |
| Lenguas Extranjeras | E.Infantil | -0.203 | 0.831 | 1.000 | -2.4202 | 2.0137 |
| | E. Primaria | -3.349 | 0.935 | 0.003 | -5.8439 | -0.8545 |
| | E. Musical | -1.477 | 0.970 | .776 | -4.0656 | 1.1102 |
| Educación Primaria | E. Infantil | 3.146* | 0.938 | 0.006 | .6424 | 5.6495 |
| | L. Extranjeras | 3.349* | 0.935 | 0.003 | .8545 | 5.8439 |
| | E. Musical | 1.871 | 1.063 | .481 | -.9658 | 4.7088 |

*: p< .05

Respecto a la Escala de Actitudes hacia la Multiculturalidad en la Escuela hemos encontrado, después de aplicar la técnica ANOVA, diferencias significativas ($F=2,870$, suma cuadrados: 104,705, g.l.=3 y Sig.= 0,038) entre las diferentes titulaciones en el factor “*Consecuencias negativas de la inmigración en las aulas*”. Tras aplicar la prueba de Bonferroni descubrimos que las diferencias (Sig.=0,045) se han establecido entre los alumnos que cursan la titulación de Educación Musical (Media=5,75) y los de Lenguas Extranjeras (Media= 7,84), estos últimos puntúan más alto en cuestiones tales como que los alumnos inmigrantes causan un rendimiento bajo del grupo, problemas y conflictos, des prestigio centro...

Con relación a la variable conocimiento especial o no de algún colectivo de inmigrantes. En la tabla VI podemos observar la existencia de diferencias significativas en el factor “*Distancia social negativa*” de la Escala de Actitudes hacia la Inmigración.

Tabla VI. T-Student de las escalas en función de “Conoce en especial o no un colectivo de inmigrantes” (N=179)

| | Variable | n | Media | dt. | t | gl | Sig. (bilateral) |
|--|-----------|-----|-------|-------|-------|-------|---------------------|
| Puntuación total Escala* | Conoce | 110 | 75.55 | 18.42 | | | |
| | No conoce | 69 | 79.85 | 18.96 | 1.493 | 141.4 | 0.138 |
| Igualdad de oportunidades y políticas de igualdad | Conoce | 110 | 39.10 | 7.72 | | | |
| | No conoce | 69 | 37.33 | 8.54 | 1.430 | 177 | 0.154 |
| Distancia social positiva | Conoce | 110 | 15.75 | 6.04 | | | |
| | No conoce | 69 | 15.45 | 5.58 | 0.328 | 177 | 0.743 |
| Distancia social Negativa | Conoce | 110 | 10.64 | 4.42 | | | |
| | No conoce | 69 | 12.04 | 4.59 | 2.042 | 177 | 0.043 |
| Favorabilidad positiva | Conoce | 110 | 15.09 | 3.74 | | | |
| | No conoce | 69 | 14.85 | 3.40 | 0.425 | 177 | 0.672 |
| Favorabilidad Negativa | Conoce | 110 | 12.24 | 3.28 | | | |
| | No conoce | 69 | 12.46 | 3.12 | 0.460 | 177 | 0.646 |

* No se han asumido varianzas iguales.

Los alumnos que no conocen en especial y tratan a un colectivo de inmigrantes tienden a no compartir situaciones con inmigrantes (No iría al cine, a la piscina si hubiera inmigrantes, no compraría a vendedores inmigrantes...) en mayor medida que los alumnos que si conocen un colectivo de inmigrantes. No hemos encontrado diferencias significativas en la Escala de Actitudes hacia la Multiculturalidad en la Escuela ni en sus factores.

Por último, nos pareció interesante analizar la existencia de diferencias significativas debido a la variable “grupos de inmigrantes más conocidos”, en nuestro caso marroquíes e iberoamericanos. Como podemos observar en la tabla VII, las diferencias se han encontrado en el factor “*Igualdad de oportunidades y políticas de igualdad*” de la Escala de actitudes hacia la inmigración y en los factores “*Percepción negativa de la multiculturalidad*” y “*Peor preparación alumno inmigrante*” de la Escala de actitudes hacia la multiculturalidad en la escuela. En general los alumnos que conocen más al colectivo de marroquíes tienen opiniones más negativas que los que conocen al colectivo iberoamericano.

Tabla VII. T-Student de las escalas en función del colectivo de inmigrantes que más se conoce (N=97)

| | Variable | n | Media | dt. | t | gl | Sig. (bilateral) |
|--|-----------------|----|-------|------|--------|-------|---------------------|
| Igualdad de oportunidades y políticas de igualdad | Marroquíes | 68 | 38.38 | 7.87 | -2.347 | 95 | 0.021 |
| | Iberoamericanos | 29 | 42.24 | 6.18 | | | |
| Distancia social Positiva | Marroquíes | 68 | 15.72 | 6.07 | -1.041 | 95 | 0.300 |
| | Iberoamericanos | 29 | 17.14 | 6.29 | | | |
| Distancia social Negativa* | Marroquíes | 68 | 10.79 | 4.84 | .783 | 77.59 | 0.436 |
| | Iberoamericanos | 29 | 10.14 | 3.23 | | | |
| Favorabilidad positiva | Marroquíes | 68 | 14.98 | 3.74 | -1.064 | 95 | 0.290 |
| | Iberoamericanos | 29 | 15.86 | 3.67 | | | |
| Favorabilidad Negativa | Marroquíes | 68 | 12.15 | 3.28 | .581 | 95 | 0.562 |
| | Iberoamericanos | 29 | 11.72 | 3.28 | | | |
| Percepción positiva multiculturalidad | Marroquíes | 68 | 12.94 | 2.64 | -1.449 | 95 | 0.151 |
| | Iberoamericanos | 29 | 13.72 | 1.87 | | | |
| Percepción negativa Multiculturalidad* | Marroquíes | 68 | 7.56 | 3.99 | 2.281 | 73.51 | 0.025 |
| | Iberoamericanos | 29 | 5.93 | 2.83 | | | |
| Peor preparación alumnos inmigrantes | Marroquíes | 68 | 2.56 | 1.20 | 2.619 | 95 | 0.010 |
| | Iberoamericanos | 29 | 1.90 | 0.98 | | | |

* No se han asumido varianzas iguales.

Análisis correlacional entre las puntuaciones de las escalas y sus factores

Hemos encontrado una correlación de 0,524 ($p < .001$) entre las puntuaciones de las dos escalas. Es decir, los alumnos que tienen un alto nivel de prejuicio hacia los inmigrantes también tienen una opinión negativa de la inmigración en la escuela. En la tabla VIII reflejamos los resultados de la prueba de correlación de Pearson entre las puntuaciones de los factores de las dos escalas.

Tabla VIII. Prueba de correlación de Pearson de las variables de las escalas.

| Escala Actitudes Inmigración | Escala Actitudes Multiculturalidad en la Escuela | | |
|--|--|--|-----------------------------------|
| | Percepción positiva Multiculturalidad | Percepción negativa Multiculturalidad | Peor preparación inmigrante |
| Igualdad de oportunidades y políticas de igualdad | 0.623** | -0.264** | -0.130 |
| Distancia social positiva | 0.217** | -0.067 | -0.190* |
| Distancia social Negativa * | -0.328** | 0.319** | 0.134 |
| Favorabilidad positiva | 0.470** | -0.273** | -0.264** |
| Favorabilidad Negativa * | -0.322** | 0.302** | 0.217** |

* *: $p < .01$ bilateral; *: $p < .05$ bilateral.

Como podemos observar, prácticamente, existen correlaciones significativas entre todos los factores de las escalas. Se confirma la tendencia de quien tiene una percepción positiva sobre principios de igualdad de oportunidades, prefiere situaciones de intimidad próximas con inmigrantes y tiene una opinión favorable de la personalidad del inmigrante, también tiene una percepción positiva sobre la multiculturalidad en la escuela y cree en unas consecuencias positivas de la existencia de alumnos inmigrantes en el aula. Por el contrario, quien evita en situaciones a los inmigrantes y tiene una percepción negativa sobre la personalidad de los mismos mantiene opiniones negativas de la existencia de inmigrantes en las aulas y considera que la multiculturalidad en la escuela acarrea consecuencias negativas.

Discusión

Las dos Escalas de Actitudes poseen unas características psicométricas muy aceptables, buena consistencia interna y fiabilidad temporal. El análisis efectuado ha demostrado la existencia de cinco factores en la Escala de Actitudes hacia la Inmigración que explican casi un 60% de la varianza y de tres factores en la Escala de Actitudes hacia la Multiculturalidad en la Escuela, que explican casi un 75% de la varianza total.

Teniendo en cuenta los índices del prejuicio en las dos escalas y las medias obtenidas podemos concluir que en general nuestra muestra no presenta altos niveles de prejuicio. Es lógico que una muestra constituida por alumnos, futuros maestros, mantenga opiniones favorables hacia la inmigración y especialmente hacia la inmigración en la escuela, teniendo actitudes “políticamente correctas”. No obstante, somos conscientes de los diferentes métodos que se han utilizado para la evaluación del prejuicio, el clásico representado por la tradición norteamericana (Oskamp, 1991) que utiliza conjuntamente el empleo de las escalas de distancia social, principios de igualdad y políticas de implementación de los principios y el método europeo, representado por McConahay, Hardee y Batts (1981) y Pettigrew y Meertens (1995), que intenta medir el prejuicio sutil. Aunque en nuestras escalas hemos utilizado algunos items relacionados con la evaluación del prejuicio sutil, tal vez dadas las características de la muestra (inhibición de la expresión manifiesta del prejuicio hacia otros grupos por un mayor control cognitivo sobre lo políticamente correcto), deberíamos haber introducido items destinados a evaluar la defensa de valores tradicionales, la exageración de las diferencias culturales y la

menor expresión de emociones positivas hacia los miembros de otros grupos raciales, medidas del prejuicio más sutil y simbólico.

Hemos encontrado diferencias en el factor “Distancia social negativa” de la Escala de Actitudes hacia la Inmigración asociadas a la variable “titulación”. Los alumnos de Educación Primaria mantienen en mayor grado la distancia con los inmigrantes, tienden a evitar situaciones de contacto más que los alumnos de Educación Infantil y Lenguas Extranjeras. Por otro lado, los alumnos de Lenguas Extranjeras puntúan más alto en cuestiones tales como que los alumnos inmigrantes causan un rendimiento bajo del grupo, problemas y conflictos, desprecio centro, que los alumnos de Educación Musical. Tal vez una explicación a este hecho haya que buscarla en cuestiones académicas, formativas e incluso el perfil de ingreso que diferencian una titulación de otra. No obstante, somos conscientes de que alguna variable que no hemos tenido en cuenta (porcentaje de alumnos de las diferentes titulaciones que no conozcan inmigrantes o que el colectivo que más conozcan sea el magrebí), esté determinando los resultados.

Con relación a la variable “conocimiento especial o no de algún colectivo de inmigrantes”, hemos encontrado diferencias significativas en el factor “*Distancia social negativa*”. Los alumnos que no conocen en especial a un colectivo de inmigrantes tienden a no compartir situaciones con inmigrantes (No iría al cine, a la piscina si hubiera inmigrantes, no compraría a vendedores inmigrantes...) en mayor medida que los alumnos que si conocen un colectivo de inmigrantes. Este hecho concuerda con investigaciones como las de Stephan, Boniecki, Ybarra, Bettencourt, Ervin, Jackson, McNatt y Renffro (2002) que consideran el contacto positivo con inmigrantes y el tener amigos inmigrantes un factor que va a reducir la percepción de amenaza y disminuye el prejuicio. Sin embargo, estos resultados van en contra de otras teorías como la de Allport (1962): el mero contacto superficial no sólo no mejora las relaciones interétnicas, sino que puede empeorarlas. Allport señala que la convivencia de diversos grupos raciales en un mismo lugar es compleja y potencialmente conflictiva. Sin duda alguna, es un tema controvertido que hay que seguir investigando y diferenciar entre un contacto presencial y un contacto personal con el colectivo de inmigrantes.

Respecto a la percepción más negativa hacia los inmigrantes cuando el grupo de referencia es el magrebí frente al iberoamericano concuerda con otras investigaciones, sin duda alguna, la imagen de terciermundismo, atraso y escasa civilización que nos llega por los me-

dios de comunicación de las culturas norteafricanas no ayuda a tener valoraciones más positivas. Este grupo no goza de buena imagen en países de nuestro entorno, por ejemplo, estudios realizados en Francia señalan que es uno de los grupos que despiertan mayores actitudes negativas: el 40% de los franceses declara sentir cierta antipatía por los magrebíes (Sabatier y Berry, 1996). Investigaciones llevadas a cabo en España (Barómetro del CIS, 2002-2003; Calvo Buezas, 2003 e Informe del Defensor del Pueblo sobre la “Escolarización del alumno inmigrante”, 2003), demuestran que las actitudes más negativas se tienen hacia el grupo de inmigrantes magrebíes. Otros estudios sobre estereotipos muestran que el grupo más rechazado en España es el gitano, seguido de los magrebíes y de los inmigrantes sub-saharianos, (Díez-Nicolás y Ramírez, 2001).

Por ultimo, las correlaciones significativas encontradas entre las dos escalas y sus factores confirman en general que quien evita en situaciones a los inmigrantes y tiene una percepción negativa sobre la personalidad de los mismos mantiene opiniones negativas de la existencia de inmigrantes en las aulas y considera que la multiculturalidad en la escuela acarrea consecuencias negativas. Este hecho es de suma importancia en el ámbito educativo, pues las creencias personales que tenga el maestro sobre la inmigración repercutirán en el trato y, por ende, en el rendimiento escolar de los alumnos inmigrantes. El comportamiento en el aula, la calidad y frecuencia de la interacción maestro-alumno estará determinado por las expectativas, estereotipos, actitudes, motivaciones que posea el maestro respecto a sus alumnos. Como afirma Ovejero (1990) las expectativas del maestro es una de las variables que afectan al fracaso escolar. Estas cuestiones englobadas bajo la teoría de la profecía autocumplidora (Rosenthal y Jacobson, 1968) se generalizan, sobre todo, a problemas escolares relacionados con la integración de determinados grupos sociales: minorías étnicas y raciales e inmigrantes.

La actual situación multicultural de la sociedad exige preparar al profesorado para actuar profesionalmente de forma adecuada en los contextos multiculturales. Siempre se ha dicho que el profesorado es la pieza clave para una educación de calidad. En el caso de la educación intercultural no es distinto. Podemos afirmar que, como en otras dimensiones educativas que implican valores, la figura del profesor se convierte en el instrumento pedagógico por excelencia. De ahí que la formación del profesorado sea la clave en procesos educativos caracterizados por la diversidad cultural, sin obviar que la educación multicultural afecta a todos los aspectos de funcionamiento del centro escolar.

Para Palomero (2006) las Administraciones Públicas, y en particular la Universidad, deben formar a los profesionales de la educación en Pedagogía Intercultural, que debe quedar incluida en los planes de estudio correspondientes a la formación inicial de los maestros. En la actualidad es escaso el número de asignaturas sobre “Educación Intercultural”, “Educación Multicultural” o “Diversidad Sociocultural” que se incluyen en dichos planes. Se hace necesario por tanto, reivindicar la inclusión de contenidos de Pedagogía Intercultural en la formación inicial de los maestros, así como promover una cultura pedagógica. Pero si en los inicios de un programa de formación multicultural, se considera básico el desarrollo de determinadas actitudes, después también debe convertirse en algo importante el desarrollo de destrezas de comunicación, de organización de contenidos, de técnicas didácticas... Consideramos importante la formación del futuro maestros en técnicas de aprendizaje cooperativo. La reducción de los prejuicios se puede lograr, como afirman Allport (1962) y Brown (1988), mediante contactos en condiciones de igualdad y buscando objetivos comunes mediante la cooperación. Parece ser que las técnicas de aprendizaje cooperativo cumplen con estas condiciones y sería una metodología esencial para mejorar las relaciones interétnicas en el ámbito educativo. Las investigaciones realizadas, desde hace casi tres décadas, sobre los efectos del aprendizaje cooperativo, han encontrado consistentemente que éstas técnicas mejoran las relaciones humanas en grupos heterogéneos debido a diferencias interétnicas. (Devries y Edwards, 1974; Slavin, 1978 y Slavin y Cooper, 1999).

En definitiva, es necesario sensibilizar durante la etapa formativa al futuro maestro de la importancia de sus creencias hacia la inmigración y de cómo éstas influyen en el rendimiento y comportamiento de sus alumnos. A la vez, hay que fomentar en estos futuros maestros la evaluación y autocrítica constructiva que permita incrementar el control sobre el proceso educativo. Se deben diseñar programas de sensibilización que permitan al futuro docente acercarse al tema de la inmigración desde una perspectiva formativa y concienciadora, necesaria para que pueda aplicar innovaciones educativas y pedagógicas que ayuden a luchar contra la exclusión, favorecer la inclusión y adaptar la educación a la diversidad de los alumnos.

Referencias

- Allport, G. W. (1962). *La naturaleza del prejuicio*. Buenos Aires: Universitaria de Buenos Aires. (Trabajo original publicado en 1954)
- Breckler, S.J. (1984). Empirical validation of affect and cognition as distinct components of attitude. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 1191-1205.
- Brown, R.J. (1988). *Group processes. Dynamics within and between groups*. Oxford: Blackwell.
- Brown, R.J. (1995). *Prejudice: its social psychology*. London: Basil Blackwell.
- Calvo Buezas, T. (2003). *Juventud e interculturalidad: los jóvenes españoles ante otros pueblos y culturas*. Fundación Centra. Documento de trabajo S2003/05.
- Centro de Investigaciones Sociológicas (2000-2003). *Barómetros de opinión*, estudios 2398, 2409, 2459 y 2511.
- Consejería de Educación. (2006). *Estadística educativa*. Mérida: Junta de Extremadura.
- Defensor del Pueblo. (2003). *La escolarización del alumnado inmigrante en España: análisis descriptivo y estudio empírico*. Madrid.
- Devries, D.L y Edwards, K.J. (1974). Learning games and student teams: Their effects on classroom process. *American Educational Research Journal*, 4, 307-318.
- Díez-Nicolás J. y Ramírez, M.J. (2001). *Inmigración en España. Una década de investigaciones*. Madrid: Imserso.
- Duckitt, J. (1992). Psychology and prejudice. An historical analysis and integrative framework. *American Psychologist*, 47, 1182-1193.
- Fernández Enguita, M. (2003). La segunda Generación ya está aquí. *Papeles de Economía Española. Inmigración en España*, 98, 238-261.
- Fernández-Castillo, A. (2005). Multiculturalidad en Contextos Educativos y de Desarrollo: Relevancia de Variables Psicosociales. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3(1), 181-204.
- Fishbein, J.A y Azjen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: An introduction to theory and research*. Reading, Addison Wesley.
- Fundación de las Cajas de Ahorro (2003). Inmigración en España. *Papeles de Economía Española*, nº 98.
- Gavira, J.L. (2000). Cambios en las técnicas cuantitativas de investigación socio-educativa. En Sociedad Española de Pedagogía (Ed.), *Actas del XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía. Tomo I, Ponencias* (pp. 39-86). Madrid: S.E.P.
- Hovland, C. y Rosenberg, M. (1960). *Attitude organization and change*. New Haven: Yale University Press.
- Instituto Nacional de Estadística. (2006). *Anuario estadístico de España 2006*. Madrid: Ministerio de Economía y Hacienda.
- Kinder, D.R. y Sears, D.O. (1981). Prejudice and politics: Symbolic racism versus racial threats to the good life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 414-431.
- McConahay, J. B., Hardee, B.B. y Batts, V. (1981). Has racism declined in America?. It depends on who is asking and what is asked. *Journal of Conflict Resolution*, 25, 563-579.
- Melía, J.L. (1991). *Métodos de escalamiento unidimensional*. Valencia: Cristóbal Serrano.

- Ministerio de Educación y Ciencia. (2006). *Datos básicos de la educación en España en el curso 2006/07*. Madrid: MEC.
- Morales, P. (1988). *Medición de actitudes en psicología y educación. Construcción de escalas y problemas metodológicos*. San Sebastián: Tarttalo.
- Moreno, P. y Durán, A. (2002). Análisis de las actitudes prejuiciosas. *Apuntes de Psicología*, 20, 17-32.
- Navarro, J.L. y Huguet, A. (2006). Inmigración y resultados escolares: lo que dice la investigación. *C y E: Cultura y Educación*, 18 (2), 117-126.
- Oskamp, S. (1991). Racism and prejudice. En S. Oskamp (Ed.), *Attitudes and opinions* (pp. 376-409). Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Ovejero, A. (1990). El fracaso escolar: una perspectiva psicosocial. *Actas del III Congreso Nacional de Psicología Social. Libro de Ponencias*. Santiago de Compostela, 19-37.
- Ovejero, A. (2004). *Globalización, sociedad y escuela. Cómo hacer frente a los principales problemas actuales desde la psicología social crítica*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- 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.
- Pettigrew, T.F y Meertens, R.W. (1995). Subtle and blatant prejudice in Western Europe. *European Journal of Social Psychology*, 25, 57-75.
- Rebolledo, E., Fernández, B., Pozo, C., Hernández, S. y Rebolledo, J.R. (1998). Análisis de las dimensiones de un cuestionario sobre prejuicio étnico. *Apuntes de Psicología*, 16 (3), 303-322.
- Repetto, E., Pena, M., Mudarra, M. y Uribarri, M. (2007). Orientación de las competencias socioemocionales de los alumnos de educación secundaria en contextos multiculturales. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5 (1), 159-178.
- Rodríguez, H. y Retortillo, A. (2006). El prejuicio en la escuela. Un estudio sobre el componente conductual del prejuicio étnico en alumnos de quinto de primaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20, (2), 133-149.
- Rosenthal, R y Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: teacher expectation and pupils intellectual development*. Nueva York: Holt, Rinehart y Winston.
- Sabatier, C y Berry, J. (1996). Inmigración y Aculturación. En R.Y. Bourhis y J.P Leyens (Eds.), *Estereotipos, discriminación y relaciones entre grupos* (pp. 217-240). Madrid: McGraw Hill.
- Slavin, R.E. (1978). Student teams and comparison among equals: effects on academic performance and student attitudes. *Journal of Educational Psychology*, 70, 532-538.
- Slavin, R.E. y Cooper, R. (1999). Improving intergroup relations: lessons learned from cooperative learning programs. *Journal of Social Issues*, 55, 647-663.
- Stephan, W.D., Boniecki, K.A., Ybarra, O., Bettencourt, A., Ervin, K.S., Jackson, L.A., McNatt, P.S. y Renffro, C.L. (2002). The role of treats in the racial attitudes of blacks and whites. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, 1242-1254.

Escala de actitudes hacia la inmigración

A continuación, te proponemos una serie de cuestiones para que nos indiques en qué medida estás de ACUERDO: (Señala con una cruz la casilla que representa tu opinión.)

| | Nada | Algo | Indiferente. | Bastante | Mucho |
|--|------|------|--------------|----------|-------|
| 1. Los inmigrantes son gente trabajadora. | | | | | |
| 2. Generalmente hablando, los inmigrantes son intolerantes. | | | | | |
| 3. Los inmigrantes son de poco fiar. | | | | | |
| 4. Los inmigrantes no son muy inteligentes. | | | | | |
| 5. Los inmigrantes mantienen actitudes negativas hacia las mujeres. | | | | | |
| 6. Los inmigrantes son gente honesta. | | | | | |
| 7. Los inmigrantes son habitualmente unos irresponsables. | | | | | |
| 8. Los inmigrantes son gente educada. | | | | | |
| 9. No iría a la piscina si hubiese inmigrantes. | | | | | |
| 10. Me importaría que el acomodador de cine sentará a mi lado a un inmigrante. | | | | | |
| 11. No compraría a vendedores ambulantes inmigrantes. | | | | | |
| 12. No establecería relaciones de amistad con un inmigrante. | | | | | |
| 13. Los inmigrantes deben vivir en barrios reservados para ellos. | | | | | |
| 14. No me importaría tener un compañero de trabajo que fuera inmigrante. | | | | | |
| 15. Me casaría con un inmigrante. | | | | | |
| 16. Mantendría relaciones sexuales con un inmigrante. | | | | | |
| 17. No me importaría tener un jefe que fuera inmigrante. | | | | | |
| 18. No me importaría que mi médico fuese un inmigrante. | | | | | |
| 19. Aceptaría tener como compañero de habitación de un hospital a un inmigrante. | | | | | |
| 20. No me importaría que un grupo de inmigrantes fuesen mis vecinos. | | | | | |
| 21. Los inmigrantes deben tener los mismos derechos que nosotros. | | | | | |
| 22. Los inmigrantes deben tener los mismos derechos para acceder a una vivienda. | | | | | |

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| 23. Los inmigrantes residentes en nuestro país, deben tener derecho a votar e las elecciones. | | | | | |
| 24. El gobierno debe garantizar el derecho a la educación de los inmigrantes. | | | | | |
| 25. El estado debe promover programas de enseñanza del español a los inmigrantes. | | | | | |
| 26. El gobierno debe permitir que los inmigrantes se muevan libremente. | | | | | |
| 27. Estoy de acuerdo con una ley que permita cobrar el subsidio por desempleo. | | | | | |
| 28. Admitiría la existencia de ayudas para que los inmigrantes creen sus propias empresas. | | | | | |
| 29. Estoy de acuerdo en que se proporcione a los inmigrantes asistencia sanitaria pública. | | | | | |
| 30. El gobierno debería facilitar que las familias de los inmigrantes vinieran a España. | | | | | |
| 31. La discriminación no es un serio problema en nuestro país. | | | | | |
| 32. Los grupos racistas ya no son una amenaza para los inmigrantes. | | | | | |

Escala de actitudes hacia la multiculturalidad en la escuela

A continuación, te proponemos una serie de cuestiones para que nos indiques en qué medida estás de ACUERDO: (Señala con una cruz la casilla que representa tu opinión.)

| | Nada | Algo | Indiferente. | Bastante | Mucho |
|---|------|------|--------------|----------|-------|
| 1. Una escuela multicultural sería bueno. | | | | | |
| 2. Todos los alumnos inmigrantes tienen derecho a una educación. | | | | | |
| 3. La variedad étnica en las escuelas supone una experiencia positiva y enriquecedora. | | | | | |
| 4. La presencia de alumnos inmigrantes en la escuela influye negativamente en el rendimiento del grupo. | | | | | |
| 5. La presencia de alumnos inmigrantes en un centro escolar afecta negativamente al prestigio del centro. | | | | | |
| 6. Los alumnos inmigrantes están peor preparados que los autóctonos. | | | | | |
| 7. La presencia de alumnos inmigrantes en la escuela dificulta el desarrollo de actividades en el aula. | | | | | |
| 8. Tener alumnos inmigrantes es un serio problema para los centros educativos. | | | | | |