



Ángela Martín-Gutiérrez  
Catalina Argüello-Gutiérrez  
Elias Said-Hung  
(coords.)

# Actitudes hacia la aculturación y la interculturalidad del profesorado de educación obligatoria

Aproximación desde  
el contexto español

Actitudes  
hacia la aculturación  
y la interculturalidad del  
profesorado de educación  
obligatoria  
Aproximación  
desde el contexto español

**Autoría**  
**(por orden alfabético)**

Catalina Argüello-Gutiérrez  
Juliana Barbosa Lins de Almeida  
Jesús Conde-Jiménez  
José David Gutiérrez-Sánchez  
Ángela Martín-Gutiérrez  
Javier Martínez-Torres  
María Luisa Montánchez-Torres  
Roberto Moreno-López  
Daria Mottareale-Calvanese  
Elias Said-Hung  
Verónica Sevillano-Monje  
Vanessa Smith-Castro  
Nelcy Yoly Valencia-Olivero  
Nuria Villa-Fernández

Ángela Martín-Gutiérrez  
Catalina Argüello-Gutiérrez  
Elias Said-Hung  
(Coords.)

Actitudes  
hacia la aculturación  
y la interculturalidad del  
profesorado de educación  
obligatoria

Aproximación  
desde el contexto español

Octaedro 

Colección Horizontes-Universidad

Título: *Actitudes hacia la aculturación y la interculturalidad del profesorado de educación obligatoria. Aproximación desde el contexto español*

Este libro es resultado del proyecto PP-2022-06, ejecutado con la financiación de la Universidad Internacional de La Rioja

Esta edición ha contado con la colaboración de ESPOSSIBLE, S.L., y el grupo de investigación «Inclusión socioeducativa e intercultural, Sociedad y Medios» (SIMI) de la UNIR.

Primera edición: octubre de 2024

© Ángela Martín Gutiérrez, Catalina Argüello Gutiérrez, Elías Said Hung (coords.)

© De esta edición:  
Ediciones OCTAEDRO, S.L.  
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona  
Tel.: 93 246 40 02  
octaedro@octaedro.com  
www.octaedro.com

Esta publicación está sujeta a la Licencia Internacional Pública de Atribución/ Reconocimiento-NoComercial 4.0 de Creative Commons. Puede consultar las condiciones de esta licencia si accede a: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

ISBN: 978-84-10282-39-1

Maquetación: Fotocomposición gama, sl  
Diseño y producción: Octaedro Editorial

Publicación en acceso abierto - *Open access*

# Sumario

Presentación .....	9
1. El profesorado español ante los retos de la diversidad cultural: el proyecto DiverProf .....	13
CATALINA ARGÜELLO-GUTIÉRREZ; ÁNGELA MARTÍN-GUTIÉRREZ; ELIAS SAID-HUNG	
2. ¿Qué esperamos los docentes de la migración? Expectativas de aculturación, sus correlatos y sus predictores en docentes de educación obligatoria .....	29
VANESSA SMITH-CASTRO; CATALINA ARGÜELLO-GUTIÉRREZ; ÁNGELA MARTÍN-GUTIÉRREZ	
3. Autoeficacia en la gestión del aula intercultural del profesorado de educación obligatoria en España .....	47
ELIAS SAID-HUNG; CATALINA ARGÜELLO-GUTIÉRREZ; VANESSA SMITH-CASTRO	
4. Clasificación del profesorado en formación y en activo en España en función de las expectativas de aculturación y las actitudes hacia la diversidad cultural .....	73
ÁNGELA MARTÍN-GUTIÉRREZ; JESÚS CONDE-JIMÉNEZ; VERÓNICA SEVILLANO-MONJE	

5. Competencias interculturales del profesorado de educación obligatoria en España desde los planes de formación que habilitan para el ejercicio de la labor docente . . . . .	91
NELCY YOLY VALENCIA-OLIVERO; ROBERTO MORENO-LÓPEZ; JOSÉ DAVID GUTIÉRREZ-SÁNCHEZ	
6. Prácticas evaluativas en la oferta educativa de formación del profesorado en las universidades en España desde una perspectiva intercultural . . . . .	109
DARIA MOTTAREALE-CALVANESE; NELCY YOLY VALENCIA-OLIVERO; MARÍA LUISA MONTÁNCHEZ-TORRES	
7. Presencia de los ODS en los planes formativos del profesorado de educación obligatoria en educación superior en España . . . . .	125
JOSÉ DAVID GUTIÉRREZ-SÁNCHEZ; JULIANA BARBOSA LINS DE ALMEIDA; ROBERTO MORENO-LÓPEZ	
8. Recursos para desarrollar las competencias interculturales del profesorado de educación obligatoria en formación. Una propuesta desde DiverProf . . . . .	141
NURIA VILLA-FERNÁNDEZ; JULIANA BARBOSA LINS DE ALMEIDA	

# Presentación

El presente libro recopila los principales resultados y reflexiones iniciales generadas en el marco del Proyecto «Actitudes hacia la aculturación y la interculturalidad del profesorado de Educación Obligatoria en España», DiverProf (PI081/2022), ejecutado con la colaboración de la Universidad Internacional de La Rioja dentro de la convocatoria de financiación de proyectos propios de investigación UNIR 2022. Un proyecto que contó con el apoyo de la empresa ESPOSSIBLE y la participación de miembros del grupo de investigación «Inclusión socioeducativa e intercultural, Sociedad y Medios» (SIMI) de UNIR.

A lo largo de sus ocho capítulos, los catorce autores describen el marco metodológico y conceptual inicial del proyecto, además de abordar aspectos concretos encontrados. De esta forma, nos ayudan a estimar las actitudes, creencias y conocimientos del profesorado en activo y en formación en España en torno a la diversidad cultural y la interculturalidad; a identificar sus expectativas de aculturación y atribuciones estereotípicas hacia el alumnado, y a conocer sus percepciones de autoeficacia ante contextos educativos culturalmente diversos. Asimismo, se logran identificar las competencias interculturales promovidas desde los programas de estudios asociados a los títulos universitarios que habilitan para el ejercicio de la labor como docente en educación obligatoria en el país.

Esperamos que el libro, a pesar de centrar su reflexión en el caso español, sirva de base para el desarrollo de futuros proyec-

tos de investigación e iniciativas de innovación educativas, tanto en dicho país como en otros de Iberoamérica y Europa. De hecho, se han iniciado algunos estudios en esta línea por parte de miembros del equipo de investigación. Además, se contemplan acciones, que pudiesen ser llevadas a cabo desde la educación superior y otros niveles educativos con el fin de favorecer una base de mejor comprensión de fenómenos afines a los abordados en este libro. Algo que repercutirá, a nuestro modo de ver, en las condiciones requeridas para favorecer la transformación social desde los escenarios de formación dispuestos.

En el capítulo 1 se expone el marco conceptual y metodológico realizado en el marco del proyecto del que se basa este libro, lo que ayudará al lector a tener una comprensión general de todo el trabajo realizado desde el 1 de septiembre de 2022 hasta el 30 de junio de 2024, por parte de todos los miembros del equipo de investigación a cargo de este proyecto, con el apoyo de otros colaboradores en el proceso de levantamiento y análisis de los datos generados. Un trabajo que no pudo lograrse sin la participación del profesorado de educación obligatoria que se encontraba en situación laboral en el momento de llevar a cabo el trabajo de campo en centros de enseñanza de Régimen General tanto públicos como privados en España y de los estudiantes matriculados en títulos universitarios o máster que habilitaban para el ejercicio de esta labor profesional en España, que fueron contactados y participaron voluntariamente. Para este colectivo solo tenemos palabras de agradecimiento por su participación activa y desinteresada, pues nos permitieron avanzar en el proyecto en los términos establecidos en su inicio y en los plazos establecidos para el desarrollo de las diferentes actividades y etapas pautadas en ella.

Los primeros cuatro capítulos centran su atención en la comprensión inicial de los retos de la diversidad cultural a los que se enfrenta el profesorado español en activo y en formación; a sus expectativas de aculturación, sus correlatos y sus predictores, y a la autoeficacia y actitudes que presentan en la gestión del aula intercultural. Teniendo en cuenta estos indicadores, se propone una clasificación del profesorado en ejercicio y del futuro profesorado en España que permite conocer el estado actual y establecer medidas para mejorar las competencias interculturales de los y las docentes, dado el interés manifestado por ellos mismos.

En esta línea, el capítulo cinco y seis se dirigen a favorecer una mejor comprensión acerca de cómo se reflejan y trabajan las competencias interculturales de estos colectivos de educación obligatoria en los planes de formación universitarios (instituciones públicas y privadas) que habilitan para el ejercicio de la labor docente en España. Se observa que son pocas las asignaturas analizadas de las titulaciones habilitantes (grado en Educación Infantil, grado en Educación Primaria, máster Universitario en Formación del Profesorado MAES y otros másteres), las que contemplan dentro de sus objetivos, contenidos, competencias, metodologías y evaluación de las competencias interculturales (conocimientos, actitudes y destrezas) necesarias para afrontar los retos de las aulas actuales.

Además, el capítulo 7 evidencia la presencia y ausencia de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en los planes formativos del profesorado en España, haciendo hincapié en el ODS 4, asociado a la valoración de la diversidad cultural. A nivel internacional, se demandan profesionales con destrezas suficientes para poner en práctica una educación de calidad con visión global. Dentro de la formación del profesorado es necesario permitir la puesta en marcha de competencias transversales, las cuales introducen responsabilidad y principios éticos en los docentes para que puedan buscar la aplicabilidad en la sociedad.

Finalmente, debido a que un alto porcentaje de profesorado manifiesta no sentirse capaz de afrontar los retos del aula intercultural, el capítulo 8 ofrece recursos para desarrollar las competencias interculturales de los docentes en formación. A través de distintas estaciones de aprendizaje y recursos (juegos colaborativos, análisis de viñetas e imágenes, elaboración de cuentos a través de juegos de mesas tradicionales, creación de materiales, etc.), se presenta una experiencia llevada a cabo con estudiantes del grado de Educación Primaria denominada: «En primera persona: conociéndonos».

Esperamos que tanto el libro como cada uno de los capítulos que lo integran sean de interés de investigadores, profesorado en activo y en formación, así como para las instituciones privadas y públicas interesadas en la mejora de las condiciones que ayuden a la transformación de nuestras sociedades desde una perspectiva inclusiva e intercultural.

# Autoeficacia en la gestión del aula intercultural del profesorado de educación obligatoria en España

ELIAS SAID-HUNG

CATALINA ARGÜELLO-GUTIÉRREZ

Universidad Internacional de La Rioja

VANESSA SMITH-CASTRO

Universidad de Costa Rica

## Introducción

Los procesos migratorios influyen en la forma en la cual se generan las relaciones entre los grupales y conllevan desafíos significativos para las sociedades receptoras. En este sentido, cuando miembros de diferentes culturas interactúan, estas interacciones tienen la potencialidad de generar tensiones sociales o bien culminar en una convivencia pacífica (Tovar-Gálvez, 2021). En concreto en España, aproximadamente el 13% de la población es de nacionalidad extranjera (INE, 2023). Lo cual invita a la reflexión sobre cómo implementar acciones que promuevan la inclusión de estas personas. Aunque las políticas de integración han ido avanzando, los prejuicios y la discriminación siguen siendo obstáculos importantes para la inclusión (Comisión Europea, 2020).

En este sentido, algunos estudios han mostrado que el nivel educativo y la situación laboral son los factores más críticos para la integración sociocultural (p. ej., Terzakis y Daskalopoulou, 2021). Así como se resalta el rol que tiene la educación como escenario clave para facilitar los procesos de inclusión cultural. Según el informe TALIS (*Teaching and learning international sur-*

vey, 2018), en España muchos docentes trabajan con estudiantes de origen migrante. Si bien parece haber un alto nivel de conciencia sobre este tema entre los docentes, esto no necesariamente se traduce en habilidades mejoradas para manejar el aula (Alarcón-Leiva *et al.*, 2020). Por ello la formación docente para afrontar un aula intercultural es un factor clave que debe ser considerado en el debate sobre los posicionamientos políticos, pedagógicos y sociales de la integración (Contreras Bravo, 2021). Como señalan Bueno-Álvarez *et al.* (2022), la autoeficacia docente ha sido investigada más a fondo en el ámbito anglosajón, siendo necesarios más estudios en contextos hispanohablantes (Jiménez y Fardella, 2015). Desde esta perspectiva, este estudio analiza, desde el contexto español, las variables que predicen la autoeficacia docente en la gestión de la interculturalidad en el aula.

## Diversidad cultural en la educación

A nivel global, la Agenda 2030 incluye en su ODS 10 la necesidad de reducir las desigualdades y la discriminación dentro y entre los países. Además, el ODS 4 insta a garantizar una educación inclusiva para todas las personas. Específicamente, la meta de educación 4.7 aborda la necesidad de valorar la diversidad cultural entre los estudiantes. En el contexto europeo, la Unión Europea (UE) reconoce la defensa de la diversidad cultural como un imperativo ético. Por ello, la Comisión Europea (2020) ha esbozado un plan de acción que define tres ejes prioritarios para la integración de la población inmigrante en los sistemas educativos:

- Integrarles lo antes posible a las estructuras educativas convencionales.
- Evitar su bajo rendimiento académico.
- Prevenir la exclusión social y promover el diálogo intercultural.

Sin embargo, acontecimientos como la pandemia de covid-19 o el *brexit* abren contradicciones a esta propuesta y generan debate sobre la integración y la interculturalidad (Blomberg, 2020). Como lo evidencia algunas investigaciones realizadas en Europa, las cuestiones de inmigración son una de las principales situaciones de polarización (Simon y Beaujeu, 2018). Esto puede reflejarse,

por ejemplo, en cómo muchas políticas públicas presentan elementos tanto de multiculturalismo como de asimilación (Zapata-Barrero, 2017). Los datos del índice de políticas de integración de migrantes (MIPEX) indican que España ha ido realizando cambios positivos en sus políticas migratorias y que los inmigrantes en general tienen más oportunidades que obstáculos en materia de integración (Solano y Huddleston, 2020). Sin embargo, se puede observar un desempeño desigual, por ejemplo, en el acceso a la salud (81/100 puntos) y en el ámbito educativo (43/100 puntos). Además, como señalan Pasetti y Cumella (2020), en el ámbito educativo no existen normas que regulen específicamente las condiciones de acceso de la población migrante, lo que muchas veces dificulta su trayectoria educativa.

Según el informe TALIS (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2019), en España, aproximadamente el 31 % de los profesores de primaria y el 25 % de los profesores de secundaria trabajan en centros donde más del 10 % del alumnado es de origen migrante. Estos porcentajes varían significativamente entre las comunidades autónomas, con tasas más altas en La Rioja (63 %) y más bajas en Cantabria (12 %). Aunque la mayoría de los docentes trabajan en entornos multiculturales, solo el 62 % de los profesores de primaria y el 52 % de los profesores de secundaria reportan una alta autoeficacia para manejar los desafíos de un aula multicultural. En el curso 2021-2022 se matricularon en enseñanzas generales no universitarias 882 814 estudiantes de nacionalidad extranjera, un aumento de 34 301 estudiantes en comparación con el curso anterior. De estos estudiantes, 690 326 estaban matriculados en escuelas públicas y 192 488 en escuelas privadas (Valdés y Sancho, 2022).

### Autoeficacia docente en aulas transculturales

En educación, la autoeficacia se define como una variable multidimensional asociada, por ejemplo, a las prácticas pedagógicas y la calidad de la enseñanza impartida (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2018). Se considera un indicador de la calidad educativa y ha sido analizado como un fenómeno multicausal y multidimensional (Martínez *et al.*, 2017). Así, la autoeficacia docente suele entenderse como la percepción de la propia capacidad para realizar una tarea docente específica,

siendo más una percepción de competencia que un nivel real de competencia (Tschannen-Moran y Woolfolk, 2007). Por tanto, la eficacia docente se considera una de las creencias clave que influyen en los comportamientos profesionales reales (Von Suchodoletz *et al.*, 2018). La autoeficacia docente se asocia positivamente con la motivación y el rendimiento del alumnado (Holzberger *et al.*, 2013) y una mayor satisfacción y compromiso laboral (Mostafa y Pal, 2018). Las investigaciones realizadas durante las últimas tres décadas han encontrado que la influencia de los factores internos de los docentes en la autoeficacia está moderada por variables como la materia que enseñan, la experiencia, la formación previa, el género y el tipo de preferencia por la enseñanza dirigida por los estudiantes, y la evaluación innovadora (Ross *et al.*, 1996). Generalmente, los predictores se comportan de manera diferente según el tipo de autoeficacia que pretenden explicar (Gil, 2016). Por ejemplo, no se ha observado que la experiencia influya en la autoeficacia en áreas específicas como la enseñanza de las matemáticas, pero sí el nivel de estudios, el tipo de formación y el tipo de estudiantes a los que se enseña (Segarra *et al.*, 2022).

En este sentido, al afrontar la educación intercultural, es necesario ir más allá de las implicaciones de las diferencias culturales y explorar qué factores interactúan con la propia percepción de habilidades y conocimientos para una pedagogía culturalmente receptiva (Carter-Thuillier *et al.*, 2022). Se ha observado que la autoeficacia docente en diversos entornos educativos es sensible al contexto (Hinojosa y López, 2018). Por ejemplo, Geerlings *et al.* (2008) encontraron que los profesores se sienten algo menos autoeficaces con las minorías étnicas en comparación con los estudiantes mayoritarios. Mientras que Bertoret (2009) observó que una menor diversidad estudiantil percibida estaba relacionada con mayores niveles de autoeficacia en profesores españoles de primaria y secundaria. Basándose en modelos de ecuaciones estructurales longitudinales, Lazarides *et al.* (2020) demostraron que la autoeficacia de los docentes estaba relacionada positivamente con aspectos de su percepción del manejo del aula, particularmente durante el inicio de sus carreras. En general, la eficacia y las prácticas docentes se ven afectadas por la diversidad y el contexto del aula (Romijn *et al.*, 2020).

Las percepciones de los docentes sobre la migración y cómo abordarla tienen un impacto significativo en su trato con los estudiantes y en su desempeño (León *et al.*, 2007). Además, estas percepciones influyen en la creación de una cultura inclusiva e intercultural en los espacios educativos. Asimismo, las actitudes, estereotipos y prejuicios de los profesores hacia los estudiantes influyen en las interacciones entre ellos. Níkleva y Rico-Martín (2017) destacaron en su estudio con estudiantes de primaria que todavía existen fuertes estereotipos asociados a la población inmigrante. Concluyeron que es importante explorar mejor estos factores para proponer alternativas de formación. González y Ramírez (2016) encontraron que tanto inmigrantes como nativos tienden a optar por la asimilación como orientación de aculturación. Sin embargo, aquellos autóctonos con menos prejuicios mostraron una mayor preferencia por la integración. Larrañaga *et al.* (2020) analizaron las orientaciones de aculturación del alumnado inmigrante de secundaria y su adaptación a la escuela vasca, mostrando que la orientación primaria es la integración, especialmente si se fomenta el bilingüismo. En general, todavía existen muchas contradicciones y lagunas sobre el tema en las instituciones educativas que necesitan ser abordadas.

### El papel de la aculturación en diversos contextos

La aculturación es un proceso de cambio que ocurre cuando individuos o grupos de diferentes contextos culturales entran en contacto. Esta situación resulta en un aprendizaje y una adaptación transcultural que, a su vez, va acompañada de transformaciones en ámbitos personales y sociales como valores, actitudes, comportamientos, identidad personal e identidad cultural (Berry y Ward 2016). Varios modelos de aculturación sugieren que cuando dos grupos culturales entran en contacto directo, los miembros de esos grupos desarrollan estrategias o modos de aculturación basados en dos dimensiones amplias: a) el grado en que los individuos consideran esencial mantener la propia identidad cultural y b) el grado en el que los individuos consideran esencial participar activamente en interacciones sociales con otros grupos culturales. A partir de aquí pueden surgir cuatro estrategias: integración, asimilación, separación y marginación (Berry y Sam, 2013).

Los modos de aculturación tienen diferentes significados e implicaciones para las personas dependiendo de las dinámicas de poder, los contextos y las circunstancias de interacción entre grupos culturales. Por ejemplo, en contextos migratorios, las demandas de cambio y adaptación de los miembros de la sociedad receptora no son las mismas que las de las poblaciones migrantes. Así, desde la perspectiva de las personas de la sociedad receptora, el concepto que mejor describe los modos de aculturación es el de «expectativas de aculturación» (Berry *et al.*, 2022). Estas expectativas pueden definirse como la forma en la que los miembros de la sociedad receptora prefieren que los grupos de inmigrantes se adapten a su sociedad (Berry, 2006).

Las estrategias de aculturación adoptadas por los migrantes se han comparado con las expectativas de aculturación de los miembros de la sociedad receptora. Estas expectativas se pueden clasificar en al menos cuatro categorías: multiculturalismo o mantenimiento cultural (implica la expectativa de que la cultura patrimonial de todos los grupos debe ser respetada y promovida), asimilacionismo (supone que los migrantes deben abandonar sus costumbres culturales y adaptarse a la sociedad receptora), segregacionismo (se basa en la idea de que los grupos con diferentes orígenes étnicos deben vivir separados) y exclusión (implica el rechazo a la preservación cultural y la interacción social, lo que puede llevar a la marginación de los inmigrantes. Estas expectativas han sido ampliamente estudiadas en diferentes contextos migratorios, mostrando que los habitantes de sociedades multiculturales suelen esperar que los inmigrantes adopten principalmente estrategias de integración y, en segundo lugar, estrategias de asimilación o separación (Berry *et al.*, 2022).

Las investigaciones sugieren que factores psicosociales como el prejuicio, la identidad social, la percepción de similitud y la percepción de amenaza influyen significativamente en las creencias y orientaciones relacionadas con la aculturación (Cuadrado *et al.*, 2018). En concreto, se ha observado que los estereotipos contribuyen a la generación de actitudes negativas hacia los inmigrantes y pueden alimentar la discriminación y la exclusión (López-Rodríguez *et al.*, 2020). También se ha visto que los prejuicios y estereotipos se construyen y modifican a partir de experiencias personales, estados motivacionales y creencias sociales (Findor *et al.*, 2020). Esto es de gran relevancia en los entornos

educativos, donde las interacciones entre docentes y estudiantes son muy dinámicas (Vallejo-Martín *et al.*, 2021). Por esta razón, las personas que atienden a la población migrante, como los docentes, deben analizar críticamente sus propias creencias y promover nuevas experiencias positivas hacia la diversidad y la interculturalidad (Kotzur *et al.*, 2020). Al cuestionar sus propios prejuicios y estereotipos, los profesores pueden crear un clima más inclusivo y favorecer la integración de los estudiantes inmigrantes; lo cual requiere una reflexión constante sobre las propias actitudes y la disposición a aprender de las diferencias culturales.

Estudios anteriores indican que las creencias favorables hacia la diversidad cultural y los beneficios de la diversidad en la sociedad aumentan la disposición de las personas a participar en contactos interculturales (Kauff *et al.*, 2019). Esto favorece procesos de aculturación más armoniosos. Las investigaciones muestran que pueden ocurrir discrepancias entre los miembros de la sociedad receptora y los grupos de inmigrantes, ya que estos últimos a menudo prefieren mantener la cultura de origen, mientras que los primeros tienden a preferir que los inmigrantes se asimilen (Mancini *et al.*, 2018). Finalmente, las expectativas de aculturación de la población de acogida pueden diferir en función del origen del grupo inmigrante analizado y del valor atribuido a cada grupo de inmigrantes concreto (Urbiola *et al.*, 2021).

En el contexto educativo, se ha observado que tanto el tipo de aculturación esperada y asumida por los estudiantes como la estrategia de aculturación de los docentes influyen en el desarrollo identitario (Choi *et al.*, 2016), el rendimiento escolar (Tam y Freisthler, 2015) y la adaptación (Tran y Birman, 2019) de los estudiantes. Otros estudios como el de Makarova y Herzog (2013) han demostrado una correlación entre la estrategia de aculturación de los docentes (integración, asimilación, separación o marginación) y la tendencia a castigar a los estudiantes. Además, Makarova *et al.* (2019) identificaron la práctica docente (por ejemplo, contenidos, métodos y comunicación) como un factor de riesgo para el proceso de aculturación de los estudiantes. Como se puede observar, en los entornos educativos, las prácticas docentes pueden promover procesos de aculturación negativos o positivos, dependiendo de cómo se aborden.

En cuanto a la autoeficacia intercultural, Gutentag *et al.* (2018) encontraron que los docentes que perciben al estudiante

inmigrante como una oportunidad de crecimiento y enriquecimiento personal presentan un menor desgaste y una mayor autoeficacia relacionada con la inmigración. También Mera-Lemp *et al.* (2021) observaron que se producen altos niveles de autoeficacia intercultural cuando los docentes tienen bajos niveles de prejuicios afectivos. Los estudios también indican que el contexto escolar influye mucho en estas actitudes y prácticas (Horenczyk y Tatar, 2002). Específicamente, la investigación sugiere que las actitudes de los docentes hacia el multiculturalismo reflejan y se ven afectadas por el grado en que el multiculturalismo está presente en la cultura, las políticas nacionales y las orientaciones institucionales de las escuelas donde trabajan.

## Metodología

Este estudio aborda la influencia de variables sociodemográficas, ocupacionales y psicosociales en la autoeficacia intercultural del profesorado de educación obligatoria en España. Específicamente, analiza la contribución relativa del género, la edad, la experiencia docente, la formación intercultural y las actitudes y creencias de los docentes sobre la interculturalidad y la aculturación a la hora de explicar la variación en la percepción de los docentes sobre su autoeficacia para abordar la diversidad cultural en el aula.

Las hipótesis que guían el presente estudio son:

- H1. Variables sociodemográficas, ocupacionales y psicosociales influyen en la autoeficacia intercultural de los docentes.
- H2. Los altos niveles de autoeficacia en el entorno multicultural se predecirán significativamente mediante experiencias previas de capacitación intercultural, actitudes positivas hacia la diversidad, altos niveles de sensibilidad cultural y un fuerte apoyo a las expectativas de preservación cultural.
- H3. Los niveles bajos de autoeficacia en el entorno multicultural serán predichos significativamente por altos niveles de estereotipos negativos y un fuerte apoyo a las expectativas de asimilación forzada y separatismo.

Debido a que los resultados de la investigación sobre otras variables sociodemográficas y laborales no son concluyentes, no

se plantean hipótesis sobre estas variables, pero se incluyen sistemáticamente en los modelos de análisis.

## Participantes

La muestra está compuesta por 435 docentes y docentes en activo de diferentes etapas educativas, de los cuales el 69% son mujeres. La edad media es 40,37 ( $DE = 12,54$ ), oscilando entre 22 y 71 años. El 53 por ciento trabaja en escuelas públicas, mientras que el 6% trabaja en privadas y el 11%, en escuelas subvencionadas. La experiencia docente varió entre 1 y 41 años, con una media de 16,50 ( $DE = 10,40$  años). En cuanto al área de enseñanza, el 2,5% corresponde a preescolar, el 27,1% a jardín de infantes, el 11,8% a primaria y el 33,1% a secundaria. El resto se incluye en otros (ej., educación física, educación musical). En cuanto a la formación en competencias interculturales, el 52% reporta no haber recibido ninguna formación, mientras que el 54% estaría interesado en recibirla.

## Instrumentos y medidas

El cuestionario en línea estuvo compuesto por varias escalas y una sección de variables sociodemográficas, como se detalla a continuación:

- *Creencias a favor de la diversidad.* Para evaluar la aceptación de la diversidad en una sociedad, se utilizó la escala de creencias pro diversidad (*pro diversity beliefs scale*, PDBS) de Kauff *et al.* (2019). Esta escala consta de 5 ítems con una fiabilidad interna de  $\alpha = .93$ . Las opciones de respuesta van desde 1 (muy en desacuerdo) hasta 5 (muy de acuerdo). Un ejemplo de ítem es «Una sociedad diversa funciona mejor que otra que no lo es».
- *Atribuciones estereotípicas.* Se midió a través de un índice basado en López-Rodríguez *et al.* (2013) para medir el grado de atribuciones estereotípicas hacia los inmigrantes como grupo social. Consta de 8 ítems ( $\alpha = .89$ ). Los participantes debían calificar cada uno de los rasgos entre 1 (nada) y 5 (mucho). Existen cuatro rasgos negativos (ej., malicioso) y cuatro rasgos positivos (ej., honesto). Una vez codificados de forma in-

versa los rasgos positivos, se obtuvo la media de los ocho ítems, siendo la atribución más negativa a mayor puntuación.

- *Expectativas de aculturación.* Se utilizó la escala de expectativas de aculturación (Smith-Castro *et al.*, 2021). Mide cómo las personas de una sociedad de acogida esperan que se adapten los grupos de inmigrantes. La escala tiene 18 ítems y se responde utilizando las opciones del 1 (Muy en desacuerdo) al 5 (Muy de acuerdo). Se evalúan tres formas de aculturación: a) separación ( $\alpha = .92$ ), «Viven un poco apartados de nosotros»; b) asimilación ( $\alpha = .86$ ), «Adoptan tradiciones y costumbres españolas », y c) preservación ( $\alpha = .88$ ), «Cada grupo conserva sus tradiciones y costumbres».
- *Sensibilidad intercultural.* Se midió con la versión reducida de la escala de sensibilidad intercultural (ISS-15; Wang y Zhou, 2016) en su adaptación española (Segura-Robles y Parra-González 2019). Consta de 15 ítems ( $\alpha = .78$ ), siendo los valores más altos indicadores de mayor sensibilidad intercultural. Aunque la escala también se puede utilizar para medir subdimensiones, la utilizamos como una medida global para los propósitos de este estudio. Las personas respondieron usando las opciones del 1 (total en desacuerdo) al 5 (totalmente de acuerdo) para cada afirmación. Un ejemplo de ítem es: «Creo que puedo relacionarme con personas de una cultura diferente a la mía».
- *Autoeficacia intercultural.* Para evaluar la percepción que los docentes tienen de su capacidad para gestionar el aula intercultural se utilizaron 5 ítems inspirados en el informe TALIS (2018). Estos ítems se diseñaron para medir la autopercepción de la eficacia docente en la gestión del aula intercultural, con una fiabilidad interna de  $\alpha = .91$ . Las personas respondieron a cada afirmación utilizando una escala del 1 (totalmente en desacuerdo) al 5 (totalmente de acuerdo). Un ejemplo de ítem es «Puedo adaptar mi metodología de enseñanza a la diversidad cultural del alumnado».
- *Datos sociodemográficos.* Se registró la edad, sexo, situación profesional, tipo de colegio (público, privado o concertado), años de experiencia docente y formación previa en competencias interculturales.

## Procedimiento y análisis de datos

Se realizó un pilotaje inicial del instrumento y luego una recolección de datos a través de encuesta (ver capítulo 1 para más detalles). Para el presente estudio, solo se consideraron docentes en activo que respondieron al 85 % del cuestionario y que respondieron adecuadamente a una pregunta de control de atención a mitad de la encuesta. La encuesta se creó en la plataforma QuestionPro y se mantuvo abierta de marzo a junio de 2023. Principalmente, se compartió a través de redes sociales y correos electrónicos a profesores de toda España.

Se calcularon estadísticas descriptivas, psicométricas y de correlación simple para todas las variables estudiadas como parte de los análisis preliminares. El análisis principal consistió en un análisis de regresión múltiple jerárquico para las puntuaciones de la escala de autoeficacia como variable dependiente o criterio. Los predictores considerados en el primer paso fueron la edad y el sexo. En un segundo paso se incluyeron las variables relacionadas con el trabajo (experiencia docente en años, formación en competencias interculturales e interés en competencias interculturales). En el último paso se incluyeron las variables actitudinales, a saber, creencias pro diversidad, sensibilidad intercultural, expectativas de aculturación (preservación cultural, asimilación forzada y separación) y el índice de estereotipos negativos. Las variables de género, formación en competencias interculturales e interés por la formación intercultural se codificaron con el método Dummy (hombres = 0, mujeres = 1, no = 0, sí = 1). El tipo de colegio en el que trabajan los docentes no se incluyó en los análisis debido a las diferencias entre los grupos (público,  $n = 327$ , vs. privado/concertado,  $n = 95$ ).

## Resultados

La tabla 3.1 presenta las puntuaciones medias, las desviaciones estándar y los coeficientes de consistencia interna alfa de Cronbach de todas las variables estudiadas. Las medidas de creencias pro diversidad, sensibilidad y autoeficacia interculturales tienen las puntuaciones medias más altas, seguidas por la escala de preservación cultural. En contraste, las medidas de asimi-

**Tabla 3.1.** Estadística descriptiva y psicométrica de las principales variables

Variable	Media (DE)	Alfa
Creencias pro diversidad	4.208 (.890)	.933
Sensibilidad transcultural	4.161 (.438)	.778
Estereotipos negativos	1,925 (.737)	.893
Preservación cultural	3,367 (.897)	.877
Asimilación forzada	2.474 (.832)	.857
Separación	1.853 (.969)	.923
Autoeficacia intercultural	4.077 (.783)	.910

lación forzada, separación y estereotipos negativos tienen las puntuaciones más bajas. Todas las medidas presentaron coeficientes de consistencia interna adecuados superiores a 0,77.

La tabla 3.2 presenta la matriz de correlaciones simples de todas las variables, mostrando correlaciones moderadas y altas entre la mayoría de las variables en la dirección esperada. Por razones de espacio, el foco de este análisis preliminar está en las asociaciones entre la variable criterio y sus predictores potenciales. En el caso de las variables sociodemográficas y ocupacionales, la autoeficacia intercultural se asoció positivamente con la edad ( $r = .10, p < .05$ ), años de experiencia docente ( $r = .13, p < .01$ ), haber tenido formación en competencias interculturales ( $r = .11, p < .05$ ) y tener interés en la formación intercultural ( $r = .16, p < .001$ ). En el caso de los factores psicosociales, las puntuaciones en autoeficacia intercultural presentaron asociaciones positivas con las puntuaciones en creencias pro diversidad ( $r = .47, p < .001$ ), sensibilidad intercultural y cultural ( $r = .44, p < .001$ ) y expectativas de preservación ( $r = .31, p < .001$ ). Por otro lado, la autoeficacia intercultural se asoció negativamente con los estereotipos negativos ( $r = -.33, p < .001$ ).

### Predictores de la autoeficacia intercultural

La tabla 3.3 presenta los resultados del análisis de regresión múltiple jerárquica para la Autoeficacia Intercultural. El primer modelo, donde se incorporó el género y la edad de los docentes, fue estadísticamente significativo,  $F(2,308) = 7,021$ , explicando el

**Tabla 3.2.** Correlaciones simples entre las variables en estudio

Variables	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1 Sexo (0 = masculino, 1 = femenino)	-.035	.043	.016	.143*	.161**	.025	-.120*	.152**	-.196***	-.008	.036
2 Edad en años		.767***	-.061	-.171**	.060	.045	-.001	.105	.290***	.242***	.204***
3 Experiencia docente en años			.019	-.128*	.036	-.005	-.033	.075	.205***	.154**	.132*
4 Formación en competencias interculturales (0 = no, 1 = sí)				-.026	-.005	-.017	-.085	.000	-.008	.066	.119*
5 Interés por la formación intercultural (0 = no, 1 = sí)					.259***	.132*	-.200***	.060	-.213***	-.087	.173**
6 Creencias pro diversidad						.406***	-.514***	.355***	-.215***	-.132*	.478***
7 Sensibilidad intercultural							-.354***	.246***	-.057	-.223***	.463***
8 Estereotipos negativos								-.210***	.204***	.213***	-.334***
9 Preservación cultural									-.204***	.157**	.304***
10 Asimilación forzada										.290***	-.023
11 Separación											-.027
12 Autoeficacia intercultural											

\*  $p < .05$ . \*\*  $p < .01$ . \*\*\*  $p < .001$ .

4 % de la varianza de la autoeficacia intercultural. Dentro de este modelo, la edad fue el único predictor significativo ( $\beta = 0,21$ ,  $p < 0,001$ ). El segundo modelo, que agrega las condiciones laborales a la ecuación, también fue estadísticamente significativo,  $F(5,305) = 7.478$ ,  $p < .001$ , explicando el 11 % de la varianza de la autoeficacia intercultural, con un aumento significativo en la explicación de la varianza de 7 %,  $\Delta F(3,305) = 7,486$ ,  $p < ,001$ . De los predictores incluidos en este modelo, la edad siguió presen-

tando un peso de regresión significativo ( $\beta = .32, p < .001$ ), junto con el interés en obtener formación intercultural en el futuro ( $\beta = .22, p < .001$ ) y haber tenido formación en competencias interculturales ( $\beta = .15, p < .01$ ). Finalmente, el modelo que incluyó las variables actitudinales fue altamente significativo,  $F(11,299) = .16.949, p < .001$ , explicando el 38 % de la varianza y presentando un aumento estadísticamente significativo en el porcentaje de varianza explicada del 28 %,  $\Delta F(3.305) = 7,486, p < 0,001$ . En este modelo, la edad ( $\beta = 0,15, p < 0,01$ ) y haber recibido entrenamiento en competencia cultural ( $\beta = 0,15, p < 0,01$ ) mantuvieron su significación. Dentro de los nuevos predictores incluidos en el modelo, fueron significativos: creencias pro diversidad ( $\beta = .27, p < .001$ ), sensibilidad cultural ( $\beta = .29, p < .001$ ) y expectativa de preservación cultural ( $\beta = .11, p < .05$ ).

**Tabla 3.3.** Resumen del análisis de regresión múltiple jerárquico para la autoeficacia transcultural

Predictores	B	EE	$\beta$	t	p	IC del 95% para B	
						LI	LS
<b>Paso 1</b>							
Sexo (0 = masculino, 1 = femenino)	.075	.096	.044	.780	.436	-.113	.262
Edad en años	.016	.004	.206	3.690	.000	.008	.025
$R^2 = .04$							
$F(2.308) = 7,021^{**}$							
<b>Paso 2</b>							
Sexo	.030	.094	.018	.324	.746	-.155	.216
Edad en años	.025	.007	.319	3.717	.000	.012	.039
Experiencia docente en años.	-.007	.006	-.088	-1.038	.300	-.019	.006
Formación en competencias interculturales (0 = no, 1 = sí)	.248	.093	.146	2.673	.008	.065	.431
Interés por la formación intercultural (0 = no, 1 = sí)	.395	.101	.218	3.930	.000	.197	.593
$R^2 = .11$							
$F(5.305) = 7,478$							
$\Delta R^2 = .066$							

F para el $R^2(3.305) = 7,486^{***}$							
Paso 3							
Sexo	-.062	.081	-.036	-.766	.445	-.222	.098
Edad en años	.016	.006	.202	2.675	.008	.004	.028
Experiencia docente en años	-.003	.005	-.042	-.583	.560	-.014	.008
Formación en competencias interculturales (0 = no, 1 = sí)	.233	.079	.137	2.959	.003	.078	.388
Interés por la formación intercultural (0 = no, 1 = sí)	.173	.088	.095	1.962	.051	-.001	.347
Creencias a favor de la diversidad	.242	.051	.276	4.704	.000	.141	.343
Sensibilidad Intercultural	.519	.094	.291	5.517	.000	.334	.704
Estereotipos negativos	-.056	.059	-.053	-.957	.339	-.172	.059
Preservación cultural	.099	.046	.113	2.167	.031	.009	.189
Asimilación forzada	.046	.050	.049	.924	.356	-.052	.143
Separación	.008	.042	.010	.188	.851	-.075	.091
$R^2 = .38$							
$F(11.299) = 16.949^{***}$							
$\Delta R^2 = .275$							
$F$ para el $R^2(6.299) = 22,238^{***}$ .							

\*  $p < .05$ . \*\*  $p < .01$ . \*\*\*  $p < .001$

## Discusión

Globalmente, los cambios en las políticas migratorias en España han creado oportunidades para la integración de las personas inmigrantes. Sin embargo, en el ámbito educativo es necesario prestar más atención a la falta de medidas explícitas para abordar las complejidades de la migración en las aulas. Por ejemplo, la falta de regulaciones específicas que regulen el acceso de los estudiantes inmigrantes a la educación obstaculiza su trayectoria académica y su desarrollo integral (Pasetti y Cumella, 2020). Además, el tipo de aculturación que se espera que adopten los estudiantes y el que quieren adoptar influyen en el desarrollo de su identidad, rendimiento escolar y adaptación (Choi *et al.*,

2016), generando debates sobre cuál es el mejor curso de acción en este sentido (Tran y Birman, 2019).

La capacidad de los profesores para afrontar un aula intercultural es un factor clave a considerar. Aunque el profesorado puede reportar un alto grado de conciencia sobre la inclusión cultural, esto no necesariamente se refleja en mejores habilidades y capacidades para el manejo de un aula multicultural (Alarcón-Leiva *et al.*, 2020).

El presente estudio abordó un tema clave poco estudiado en España analizando las variables asociadas con la autoeficacia en la gestión intercultural del aula entre profesores en activo. De esta forma, proporciona datos contextualizados para comprender mejor la situación actual.

Respecto al H1, fue posible observar cómo variables sociodemográficas, ocupacionales y psicosociales influyen en la autoeficacia intercultural de los docentes. Como indica el informe TALIS (2018), la autoeficacia es multidimensional, ya que puede asociarse a diferentes variables que influyen en las prácticas pedagógicas y la calidad de la enseñanza. Nuestros resultados están en línea con otros estudios que han identificado la importancia de variables como la experiencia docente, formación previa, género (Ross *et al.*, 1996), actitudes (González y Ramírez, 2016), estereotipos (León *et al.*, 2007), prejuicios (Níkleva y Rico-Martín, 2017) experiencias personales (Findor *et al.*, 2020), estados motivacionales (Kotzur *et al.*, 2020) y creencias sociales (Vallejo-Martín *et al.*, 2021).

Además, nuestros datos respaldan las H2 y H3, ya que los altos niveles de autoeficacia intercultural docente se predicen significativamente por experiencias previas de capacitación intercultural, actitudes positivas hacia la diversidad, altos niveles de sensibilidad cultural y un fuerte apoyo a la expectativa de preservación cultural. Además, se encontró que los bajos niveles de autoeficacia intercultural de los docentes se predicían significativamente por los altos niveles de estereotipos negativos y el fuerte apoyo a las expectativas de asimilación forzada y separatismo.

Estos datos guardan relación con Gutentag *et al.* (2018), quienes afirman que los profesores con percepciones positivas hacia los estudiantes inmigrantes mostraban un menor desgaste y una mayor autoeficacia relacionada con la diversidad cultural. Otros estudios, por ejemplo los realizados por López-Rodríguez y Zage-

fka (2015), o más recientemente Lutterbach y Beelmann (2021), han destacado que los prejuicios y los estereotipos se construyen y modifican a partir de experiencias personales de interacción intergrupar, estados motivacionales y creencias sociales. Mera-Lemp *et al.* (2021) también encontraron que se producen altos niveles de autoeficacia intercultural cuando los docentes tienen bajos niveles de prejuicios afectivos. Las actitudes y prácticas de los docentes hacia el multiculturalismo también están influenciadas en parte por las orientaciones institucionales de las escuelas en las que trabajan (Horenczyk y Tatar, 2002). Finalmente, Romijn *et al.* (2020) encontraron que las creencias relacionadas con la diversidad se relacionan positivamente con las prácticas interculturales en el aula. Por todo ello, los docentes necesitan analizar sus propias creencias para poder promover nuevas experiencias positivas hacia la diversidad y la interculturalidad.

## Conclusiones

Este estudio ayuda a examinar la influencia de variables sociodemográficas, ocupacionales y psicosociales en la autoeficacia intercultural del profesorado de educación obligatoria en España. Los resultados han demostrado que los docentes con altos niveles de autoeficacia intercultural son de mayor edad, tienen más experiencia laboral, tienen más formación intercultural e interés en dicha formación (O1). Este grupo también presenta altos niveles de sensibilidad intercultural, tiene fuertes creencias pro diversidad, espera en mayor medida que la población migrante pueda preservar su cultura y rechaza los estereotipos negativos sobre la población migrante, en comparación con los docentes que presentan una menor autoevaluación intercultural. Además, se encontró que los principales predictores de autoeficacia para el manejo intercultural del aula son la edad (a mayor edad, mayor autoeficacia), haber tenido alguna formación en competencias interculturales, tener alta sensibilidad intercultural, profesar creencias pro diversidad y tener expectativas positivas de que los migrantes puedan mantener su cultura mientras se integran en la sociedad receptora (O2).

Algunos de los trabajos revisados, como los realizados por Makarova *et al.*, (2019) o Salloumk *et al.* (2020), mostraron que

el análisis del desarrollo curricular a través de las prácticas docentes podría promover procesos de aculturación negativos o positivos en contextos educativos. Por tanto, es necesario revisar los programas de formación inicial y continua del profesorado para facilitar la adquisición de competencias interculturales que les ayuden en sus tareas de supervisión del alumnado y gestión del aula intercultural.

Autores como Bueno-Álvarez *et al.* (2022) o Navarro-Mateu y Amaro (2016) han enfatizado que la autoeficacia docente debería investigarse más en contextos hispanohablantes, ya que este análisis no se ha llevado a cabo tanto como en otros contextos. Una de las principales aportaciones de este trabajo es precisamente el análisis de las variables predictoras de la autoeficacia del profesorado en activo ante la multiculturalidad en el aula en el contexto español.

Sin embargo, nuestro trabajo no está exento de algunas limitaciones. Los datos resultantes son exploratorios y correlacionales, recopilados mediante métodos de autoinforme sobre percepciones subjetivas. Por lo tanto, se necesita más investigación con enfoques experimentales o longitudinales para explorar la causalidad y el control de otras variables relevantes. En segundo lugar, la recopilación de información en línea va acompañada de sesgos de autoselección, dado que no había restricciones sobre quién puede participar (Fricker, 2017) y los participantes accedieron a la encuesta de forma voluntaria (es decir, no se ofrecieron incentivos). Ello significa que los intrínsecamente interesados en el tema de investigación podrían tener mayor representación en la muestra. Investigaciones futuras realizarán el mismo análisis con docentes en formación. De esta forma, se podría analizar si las variables y predictores de ambos grupos (profesorado en activo de educación obligatoria y profesorado en formación) presentan diferencias o similitudes. En general, se necesita más replicación para seguir comprendiendo esta realidad en el contexto español.

## Referencias

- Alarcón-Leiva, J., Gotelli, C. y Díaz, M. (2020). Inclusion of migrant students: a challenge for school directive management. *Praxis Educativa*, 15, 1-24. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.15092.049>

- Berry, J. W. (2001). A Psychology of immigration. *Journal of Social Issues*, 57 (3), 615-631. <https://doi.org/10.1111/0022-4537.00231>
- Berry, J. W. (2006). Mutual attitudes among immigrants and ethnocultural groups in Canada. *International Journal of Intercultural Relations*, 30 (6), 719-734. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2006.06.004>
- Berry, J. W. y Hou, F. (2021). Immigrant acculturation and wellbeing across generations and settlement contexts in Canada. *International Review of Psychiatry*, 33 (1-2), 140-153. <https://doi.org/10.1080/09540261.2020.1750801>
- Berry, J. W., Lepshokova, Z., MIRIPS Collaboration y Grigoryev, D. (2022). How shall we all live together? Meta-analytical review of the mutual intercultural relations in plural societies project. *Applied Psychology: an International Review*, 71 (3), 1014-1041. <https://doi.org/10.1111/apps.12332>
- Berry, J. W. y Sam, D. L. (2013). Accommodating cultural diversity and achieving equity: psychological dimensions of multiculturalism. *European Psychologist*, 18 (3), 151-157. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000167>
- Berry, J. y Ward, C. (2016). Multiculturalism. En: Sam D. y Berry J. (eds.). *The Cambridge handbook of acculturation psychology*. Cambridge handbooks in psychology (pp. 441-463). Cambridge University. <https://doi.org/10.1017/CBO9781316219218.026>
- Bertoret, F. D. (2009). Self-efficacy, school resources, job stressors and burnout among Spanish primary and secondary school teachers: a structural equation approach. *Educational Psychology*, 29, 45-68. <https://doi.org/10.1080/01443410802459234>
- Blomberg, G. (2020). EU policy on immigration and integration: multiculturalism or assimilation. *Journal of Autonomy and Security Studies*, 4 (2), 92-114. <https://jass.ax/index.php/jass/article/view/44>
- Bueno-Álvarez, J. A., Martín-Martín, M. y Asensio-Muñoz, I. (2022). Feelings of self-efficacy in prospective teachers: systematic review in Ibero-America 2015-2021. *REICE. Iberoamerican Journal on Quality, Effectiveness and Change in Education*, 20 (4). <https://doi.org/10.15366/reice2022.20.4.002>
- Carter-Thuillier, B., López-Pastor, V., Gallardo-Fuentes, F., Ojeda-Nahuelcura, R. y Carter-Beltran, J. (2022). Incorporating intercultural competence in pre-service teacher education: examining possibilities for physical education in the southern macrozone of Chile. *Retos*, 43, 36-45. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.88416>

- Cerón, L., Pérez, M. y Poblete, R. (2017). Percepciones docentes en torno a la presencia de niños y niñas migrantes en escuelas de Santiago: retos y desafíos para la inclusión. *Latin American Journal of Inclusive Education*, II (2), 233-246. <https://bit.ly/4ccgaj2>
- Choi, Y., Tan, K. P. H., Yasui, M. y Hahm, H. C. (2016). Advancing understanding of acculturation for adolescents of Asian immigrants: person-oriented analysis of acculturation strategy among Korean American youth. *Journal of Youth and Adolescence*, 45, 1380-1395. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0496-0>
- Comisión Europea (2020). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Plan de acción en materia de integración e inclusión para 2021-2027*. <https://bit.ly/3W5JSAo>
- Contreras Bravo, B. (2021). Inclusión educativa de estudiantes extranjeros: Percepciones docentes y prácticas pedagógicas. *Revista Reflexión e Investigación Educativa*, 3 (2), 65-81. <https://doi.org/10.22320/reined.v3i2.4906>
- Cuadrado, I., García-Ael, C., Molero, F., Recio, P. y Pérez-Garín, D. (2018). Acculturation process in Romanian immigrants in Spain: the role of social support and perceived discrimination. *Current Psychology*, 40 (3), 1466-1475. <https://doi.org/10.1007/s12144-018-0072-8>
- Durksen, T. L., Klassen, R. M. y Daniels, L. M. (2017). Motivation and collaboration: the keys to a developmental framework for teachers' professional learning. *Teaching and Teacher Education*, 67, 53-66. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.011>
- Findor, A., Láštiová, B., Hruška, M., Popper, M. y Váradi, L. (2020). The impact of response instruction and target group on the BIAS map. *Frontiers in Psychology*, 2665. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.566725>
- Fricker, R. (2017). Sampling methods for online surveys. En: I. N. Fielding, R. Lee y G. Blank (eds.). *The SAGE handbook of online research methods* (pp. 162-183). AGE. <https://doi.org/10.4135/9781473957992.n10>
- Geerlings, J., Thijs, J. y Verkuyten, M. (2018). Teaching in ethnically diverse classrooms: examining individual differences in teacher self-efficacy. *Journal of School Psychology*, 67, 134-147. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.12.001>
- Gil, J. (2016). Variables associated with self-efficacy perceived by science teachers in secondary education. *Revista de Educación*, 373, 85-10. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-373-322>
- González, A. y Ramírez, M. P. (2016). La sensibilidad intercultural en relación con las actitudes de aculturación y prejuicio en inmigrantes

- y sociedad de acogida. Un estudio de caso. *Revista Internacional de Sociología*, 74 (2), e034. <http://dx.doi.org/10.3989/ris.2016.74.2.034>
- González, R., Sirlopú, D. y Kessler, T. (2010). Prejudice among Peruvians and Chileans as a function of identity, intergroup contact, acculturation preferences, and intergroup emotions. *Journal of Social Issues*, 66 (4), 803-824. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2010.01676.x>
- Gutentag, T., Horenczyk, G. y Tatar, M. (2018). Teachers' approaches toward cultural diversity predict diversity-related burnout and self-efficacy. *Journal of Teacher Education*, 69 (4), 408-419. <https://doi.org/10.1177/0022487117714244>
- Hinojosa, E. y López, M. (2018). Interculturality and teacher education. A study from pre-service teachers' perspective. *Australian Journal of Teacher Education*, 43 (3), 74, 92. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2018v43n3.5>
- Holzberger, D., Philipp, A. y Kunter, M. (2013). How teachers' self-efficacy is related to instructional quality: a longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology*, 105 (3), 774. <https://doi.org/10.1037/a0032198>
- Horenczyk, G. y Tatar, M. (2002). Teachers' attitudes toward multiculturalism and their perceptions of the school organizational culture. *Teaching and Teacher Education*, 18 (4), 435-445. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00008-2](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00008-2)
- INE (Instituto Nacional de Estadística) (2023). *Cifras de población al 1 de abril de 2023. Estadísticas de migración*. <https://www.ine.es/daco/daco42/ecp/ecp0123.pdf>
- Jiménez, F. y Fardella, C. (2015). Diversity and role of the school: teachers' discourse in multicultural educational context in migratory key. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20 (65), 419-441. <https://bit.ly/3v8b6aN>
- Kauff, M., Stegmann, S., Van Dick, R., Beierlein, C. y Christ, O. (2019). Measuring beliefs in the instrumentality of ethnic diversity: development and validation of the pro diversity Beliefs Scale (PDBS). *Group Processes and Intergroup Relations*, 22 (4), 494-510. <https://doi.org/10.1177/1368430218767025>
- Kotzur, P. F., Veit, S., Namyslo, A., Holthausen, M. A., Wagner, U. y Yemane, R. (2020). 'Society thinks they are cold and/or incompetent, but I do not': stereotype content ratings depend on instructions and the social group's location in the stereotype content space. *British Journal of Social Psychology*, 59 (4), 1018-1042. <https://bit.ly/3tepcXw>

- Larrañaga, N., García, I., Berasategi, N. y Azumendi, M. J. (2020). Acculturation orientations of immigrant students and their adaptation to a context of bilingualism in Basque schools. *Revista de Educación*, 388, 39-63. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-388-446>
- Lazarides, R., Watt, H. M. y Richardson, P. W. (2020). Teachers' classroom management self-efficacy, perceived classroom management and teaching contexts from beginning until mid-career. *Learning and Instruction*, 69, 101346. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101346>
- León, B., Mira, A. y Gómez T. (2007). Evaluación de las opiniones sobre la inmigración y la multiculturalidad en la escuela de alumnos de magisterio. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 5 (12), 259-282. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v5i12.1271>
- Ljubic, V., Vedder, P., Dekker, H. y Van Geel, M. (2012). Serbian adolescents' romaphobia and their acculturation orientations towards the Roma minority. *International Journal of Intercultural Relations*, 36 (1), 53-61. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2010.11.015>
- López-Rodríguez, L., Vázquez, A., Cuadrado, I., Brambilla, M., Rodrigo, M. y Dovidio, J. F. (2020). Immigration: an invasion or an opportunity to the country. The effect of real news frames of immigration on ethnic attitudes. *International Journal of Social Psychology*, 35 (3), 452-491. <https://doi.org/10.1080/02134748.2020.1783834>
- López-Rodríguez, L. y Zagefka, H. (2015). The effects of stereotype content on acculturation preferences and prosocial tendencies: the prominent role of morality. *International Journal of Intercultural Relations*, 45, 36-46. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2014.12.006>
- López-Rodríguez, L., Zagefka, H., Navas, M. y Cuadrado, I. (2014). Explaining majority members' acculturation preferences for minority members: a mediation model. *International Journal of Intercultural Relations*, 38, 36-46. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2013.07.001>
- Lutterbach, S. y Beilmann, A. (2021) How refugees' stereotypes toward host society members predict acculturation orientations: the role of perceived discrimination. *Frontiers in Psychology*, 12, 612427. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.612427>
- Makarova, E., Gilde, J. y Birman, D. (2019). Teachers as risk and resource factors in minority students' school adjustment: an integrative review of qualitative research on acculturation. *Intercultural Education*, 30 (5), 448-477. <https://doi.org/10.1080/14675986.2019.1586212>
- Makarova, E. y Herzog, W. (2013). Teachers' acculturation attitudes and their classroom management: an empirical study among fifth-grade

- primary school teachers in Switzerland. *European Educational Research Journal*, 12 (2), 256-269. <https://doi.org/10.2304/eeerj.2013.12.2.256>
- Mancini, T., Navas, M., López-Rodríguez, L. y Bottura, B. (2018). Variants of biculturalism in migrant and host adolescents living in Italy and Spain: testing the importance of life domains through the relative acculturation extended model. *International Journal of Psychology*, 53, 71-80. <https://doi.org/10.1002/ijop.12432>
- Manthalu, C. H. y Waghid, Y. (2019). Decoloniality as a viable response to educational transformation in Africa. En: C. H. Manthalu y Y. Waghid (eds.). *Education for Decoloniality and Decolonisation in Africa*. Springer International. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-15689-3>
- Martínez, C. M., Hervás, C. y Román, P. (2017). Experience in the university setting: self-efficacy and teaching motivation. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 8, 175-184. [www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/2403](http://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/2403)
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2021). *Estadísticas de educación*. <https://bit.ly/4eNmcrE>
- Mostafa, T. y Pál, J. (2018). *Science teachers' satisfaction: evidence from the PISA 2015 teacher survey* (n.º 168). OECD. <https://bit.ly/3W8XE5o>
- Navarro-Mateu, D. y Amaro, A. E. (2016). Redefining school practice in the framework of inclusive schooling. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 10, 376-393. <https://bit.ly/3OXXk3C>
- Níkleva, D. G. y Rico-Martín, A. M. (2017). Attitudes and cultural stereotypes of future teachers towards immigrant students in Spain. *Education XX1*, 20 (1), 57-73. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17491>
- Pasetti, F. y Cumella D. M. C. (2020). Integration policies in Spain according to the MIPEX index. *CIDOB Notes Internacionales*, 238, 1-7. <https://bit.ly/3TbSZwO>
- Romijn, B. R., Slot, P. L., Leseman, P. P. y Pagani, V. (2020). Teachers' self-efficacy and intercultural classroom practices in diverse classroom contexts: a cross-national comparison. *International Journal of Intercultural Relations*, 79, 58-70. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2020.08.001>
- Ross, J. A., Cousins, J. B. y Gadalla, T. (1996). Within-teacher predictors of teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 12 (4), 385-400. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(95\)00046-M](https://doi.org/10.1016/0742-051X(95)00046-M)
- Salloumk, S., Siry, C. y Espinet, M. (2020). Examining the complexities of science education in multilingual contexts: highlighting interna-

- tional perspectives. *International Journal of Science Education*, 42 (14), 2285-2289. <https://doi.org/10.1080/09500693.2020.1831644>
- Scholten, P., Collett, E. y Petrovic, M. (2017). Mainstreaming migrant integration? A critical analysis of a new trend in integration governance. *International Review of Administrative Sciences*, 83 (2), 283-302. <https://doi.org/10.1177/002085231561290>
- Segarra, J., Chocho, X., Cáceres, B., Morán, B. y Julià, C. (2022). Variables influyentes en la autoeficacia de la enseñanza de las matemáticas de profesores en servicio. *Edetania. Estudios y Propuestas Socioeducativos*, 61, 83-106. [https://doi.org/10.46583/edetania\\_2022.61.970](https://doi.org/10.46583/edetania_2022.61.970)
- Simon, P. y Beaujeu, M. (2018). Mainstreaming and redefining the immigrant integration debate in old migration countries: a case study of France, the UK and the Netherlands. En: P. W. A Scholten e I. van Breugel (eds.). *Mainstreaming integration governance* (pp. 25-46). Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-59277-0\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-319-59277-0_2)
- Slot, P. L., Halba, B. y Romijn, B. R. (2017). *The role of professionals in promoting diversity and inclusiveness*. Isotis. <https://bit.ly/3P7nrXr>
- Smith-Castro, V., Argüello-Gutiérrez, C. y Martín-Gutiérrez, A. (2023). Expectativas de aculturación y actitudes hacia la migración en Costa Rica. En: I. Blázquez Rodríguez y M. A. Martín López (eds.). *Migraciones internacionales y sostenibilidad social* (pp. 436-460). Dykinson.
- Smith-Castro, V., Gallardo-Allen, E. y Molina-Delgado, M. (2021). My home, my rules: Costa Rican attitudes toward immigrants and immigration. En: V. Smith-Castro, D. Sirlopú, A. Eller y H. Çakal (eds.). *Intraregional migration in Latin America: psychological perspectives on acculturation and intergroup relations* (pp. 95-123). American Psychological Association.
- Solano, G. y Huddleston, T. (2020). *Migrant integration policy index. Spain data for 2019*. MIPEX. <https://www.mipex.eu/spain>
- Tam, C. y Freisthler, B. (2015). An exploratory analysis of linguistic acculturation, neighborhood, and risk behaviors among children of Southeast Asian immigrants. *Child Adolescence Social Work Journal*, 32, 383-393. <https://doi.org/10.1007/s10560-014-0372-2>
- Terzakis, K. y Daskalopoulou, I. (2021). Socio-cultural integration of first-generation immigrants in Greece. *Migration Letters*, 18 (6), 649-658. <https://migrationletters.com/index.php/ml/article/view/948>
- Tovar-Gálvez, J. C. (2021). Teaching practice in acculturation educational settings: a case study on an integration course. *European Journal of Teaching and Education*, 3 (1), 20-33. <https://doi.org/10.33422/ejte.v3i1.655>

- Tran, N. y Birman, D. (2019). Acculturation and assimilation: a qualitative inquiry of teacher expectations for Somali Bantu refugee students. *Education and Urban Society*, 51 (5), 712-736. <https://bit.ly/3fLGbDU>
- Tschannen-Moran, M. y Woolfolk, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experience teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 944-956. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.003>
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk, A. y Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248. <https://doi.org/10.3102/00346543068002202>
- Urbiola, A., López-Rodríguez, L., Sánchez-Castelló, M., Navas, M. y Cuadrado, I. (2021). The way we see others in intercultural relations: the role of stereotypes in the acculturation preferences of Spanish and Moroccan-origin adolescents. *Frontiers in Psychology*, 11, 610644. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.610644>
- Valdés, M. T. y Sancho, M. A. (2022). *Indicadores comentados sobre el estado del sistema educativo español 2022*. Fundación Europea Sociedad y Educación. <https://shorturl.at/awMXy>
- Vallejo-Martín, M., Canto, J. M., San Martín García, J. E. y Perles Novas, F. (2021). Prejudice towards immigrants: the importance of social context, ideological postulates, and perception of outgroup threat. *Sustainability*, 13, 4993. <https://doi.org/10.3390/su13094993>
- Von Suchodoletz, A., Jamil, F. M., Larsen, R. A. y Hamre, B. K. (2018). Personal and contextual factors associated with growth in preschool teachers' self-efficacy beliefs during a longitudinal professional development study. *Teaching and Teacher Education*, 75, 278-289. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.07.009>
- Wilson, C., Marks Woolfson, L. y Durkin, K. (2020). School environment and mastery experience as predictors of teachers' self-efficacy beliefs towards inclusive teaching. *International Journal of Inclusive Education*, 24 (2), 218-234. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1455901>
- Zapata-Barrero, R. (2017). Interculturalism in the post-multicultural debate: a defence. *Comparative Migration Studies*, 5 (1), 1-23. <https://doi.org/10.1186/s40878-017-0057-z>

# Índice

Presentación .....	9
1. El profesorado español ante los retos de la diversidad cultural: el proyecto DiverProf .....	13
Introducción .....	13
Experiencia del equipo .....	16
Duración, población de estudio, objetivos e hipótesis del proyecto .....	17
Metodología aplicada en el proyecto .....	19
Encuesta .....	19
Planes de estudio .....	22
Resultados e impactos esperados .....	24
Referencias .....	25
2. ¿Qué esperamos los docentes de la migración?	
Expectativas de aculturación, sus correlatos y sus predictores en docentes de educación obligatoria .....	29
Introducción .....	29
Expectativas de aculturación .....	30
Metodología .....	33
Resultados .....	35
¿Qué espera el profesorado de la migración? .....	35
¿Cuáles son los principales correlatos de las expectativas de aculturación? .....	37
¿Cuáles son los predictores claves en la explicación de la varianza de las expectativas de aculturación? .....	39

Discusión y conclusiones . . . . .	40
Referencias . . . . .	43
<b>3. Autoeficacia en la gestión del aula intercultural del profesorado de educación obligatoria en España . . . . .</b>	<b>47</b>
Introducción . . . . .	47
Diversidad cultural en la educación. . . . .	48
Autoeficacia docente en aulas transculturales . . . . .	49
El papel de la aculturación en diversos contextos . . . . .	51
Metodología . . . . .	54
Participantes. . . . .	55
Instrumentos y medidas. . . . .	55
Procedimiento y análisis de datos . . . . .	57
Resultados. . . . .	57
Predictores de la autoeficacia intercultural . . . . .	58
Discusión . . . . .	61
Conclusiones. . . . .	63
Referencias . . . . .	64
<b>4. Clasificación del profesorado en formación y en activo en España en función de las expectativas de aculturación y las actitudes hacia la diversidad cultural. . . . .</b>	<b>73</b>
Introducción . . . . .	73
Metodología . . . . .	77
Población y muestra . . . . .	77
Instrumentos . . . . .	78
Procedimiento y análisis de datos . . . . .	79
Resultados. . . . .	80
Expectativas de aculturación y las creencias pro diversidad cultural del profesorado en España. . . . .	80
Clasificación del profesorado español en función de sus expectativas de aculturación y las creencias pro diversidad cultural . . . . .	81
Discusión y conclusiones . . . . .	85
Referencias . . . . .	87

5. Competencias interculturales del profesorado de educación obligatoria en España desde los planes de formación que habilitan para el ejercicio de la labor docente .....	91
Introducción .....	91
Metodología .....	97
Resultados .....	99
Discusión y conclusiones .....	102
Referencias .....	104
6. Prácticas evaluativas en la oferta educativa de formación del profesorado en las universidades en España desde una perspectiva intercultural .....	109
Introducción .....	109
La evaluación de las competencias interculturales en la formación inicial y continua del profesorado. ....	111
Metodología .....	114
Resultados .....	115
Discusión y conclusiones .....	117
Referencias .....	120
7. Presencia de los ODS en los planes formativos del profesorado de educación obligatoria en educación superior en España .....	125
Introducción .....	125
ODS y la educación superior del siglo XXI: un gran reto para la transformación sostenible. ....	126
Metodología .....	128
Resultados .....	129
Presencia de los ODS en los planes formativos del profesorado en educación obligatoria superior en España .....	129
Discusión y conclusiones .....	134
Referencias .....	137
8. Recursos para desarrollar las competencias interculturales del profesorado de educación obligatoria en formación. Una propuesta desde DiverProf .....	141
Introducción .....	141
Competencias interculturales en la educación. ....	143

Metodología . . . . .	147
Formación en creatividad y competencias interculturales: una experiencia de buenas prácticas con el alumnado de Magisterio de Primaria: una propuesta de DiverProf.	147
Resultados . . . . .	148
Descripción de las estaciones de aprendizaje . . . . .	149
Valoraciones del equipo tras la experiencia . . . . .	153
Discusión y conclusiones . . . . .	155
Referencias . . . . .	156

# Actitudes hacia la aculturación y la interculturalidad del profesorado de educación obligatoria

## Aproximación desde el contexto español

Este libro examina las actitudes hacia la aculturación y la interculturalidad del profesorado de educación obligatoria en España, situándolas en el contexto de una sociedad caracterizada por una creciente diversidad cultural.

A través del proyecto DiverProf, se investiga cómo los docentes abordan los desafíos de la diversidad cultural en las aulas, evaluando sus expectativas de aculturación, su autoeficacia en la gestión de entornos educativos interculturales y las competencias interculturales promovidas en su formación profesional. Utilizando datos de una encuesta al profesorado en activo y en formación, y del análisis de contenido de guías docentes de programas universitarios, se presentan los resultados más relevantes del panorama actual educativo. Se proponen estrategias concretas para mejorar la inclusión educativa y se resalta la importancia de formación docente adecuada para enfrentar estos retos.

Las reflexiones generadas buscan contribuir a la consolidación de una cultura educativa más sensible y coherente con la diversidad.

**Ángela Martín-Gutiérrez.** Profesora titular de la Facultad de Educación, miembro del grupo de investigación «Inclusión socioeducativa e intercultural, Sociedad y Medios (SIMI)», de la Universidad Internacional de la Rioja (UNIR). Secretaria de la Red Iberoamericana para el Desarrollo y la Difusión de la Investigación Educativa (RIDDIE).

**Catalina Argüello-Gutiérrez.** Psicóloga social. Profesora contratada doctora de la Facultad de Educación y miembro del grupo de investigación «Inclusión socioeducativa e intercultural, Sociedad y Medios» (SIMI) de la Universidad Internacional de la Rioja (UNIR).

**Elias Said-Hung.** Profesor titular de la Facultad de Educación, miembro del grupo de investigación «Inclusión socioeducativa e intercultural, Sociedad y Medios» (SIMI), director del máster universitario de Educación Inclusiva e Intercultural y director de la Revista Española de Pedagogía de la Universidad Internacional de la Rioja (UNIR).

