

LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD CULTURAL Y DE GÉNERO EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

ATTENTION TO CULTURAL AND GENDER DIVERSITY ON TEACHERS´ TRAINING

Inmaculada Gómez-Jarabo

Universidad Complutense de Madrid
inma.gomez@edu.ucm.es

Primitivo Sánchez Delgado

Universidad Complutense de Madrid
primi@ucm.es

RESUMEN

La situación de las aulas obliga a investigar en profundidad los fenómenos violentos para dar una respuesta adecuada a los mismos. Los y las profesionales que trabajan en los centros educativos deben estar capacitados para elaborar e implementar planes de convivencia que redunden en la mejora del clima escolar, el tratamiento educativo de los conflictos y la atención a la diversidad étnica, cultural y de género. Se desarrolló una investigación sobre la “formación del profesorado para el tratamiento educativo de los conflictos sobre diversidad cultural y de género”. El objetivo de la investigación consistía en conocer si la formación del profesorado responde a las necesidades del actual contexto socioeducativo y reflexionar sobre si es necesaria su transformación y actualización. Se utilizó una metodología prioritariamente cualitativa. Los resultados ponen de manifiesto que, aunque el profesorado participante en la investigación aprecia la diversidad y se manifiesta a favor de una escuela inclusiva que acoja a todo tipo de estudiantes, se aprecia que su formación tiene carencias importantes en temas como dinamización de grupos, tratamiento de conflictos, violencia, interculturalidad y género.

Palabras clave: Diversidad, conflicto, desarrollo profesional de docentes.

ABSTRACT

School is immersed in such a way of life, which it forces to investigate in depth the violent phenomena in order to provide an accurate answer. It is necessary that the professionals who are working in schools must be trained to develop and to enhance plans of coexistence that have as a consequence an improvement in the school climate and the educational treatment of conflicts. Another important point is the teachers training in order to avoid school violence and to cater to ethnic, cultural and gender diversity. Therefore, It was conducted a research on “teacher training for the educational treatment of conflicts on cultural diversity and gender”. The main objective was to know if the training that teachers receive tantamount to the needs of the current socio-educational context and reflect on whether its transformation is necessary. The question was: should we continue to work in the same way or need to

make improvements and changes? A mixed research methodology was used. The results of the research confirm that, in general, teachers and students appreciate the diversity and they agree with an inclusive school which allows all types of students. However, the results state the fact that there are significant gaps in the training of teachers in group revitalization, treatment of conflicts, violence, interculturalism and gender.

Key words: Diversity, conflict, teachers' professional development

1. INTRODUCCIÓN

Se dice que la violencia es tan antigua como la humanidad, idea que, además de falsa, hace que muchos admitan la existencia de violencia sin apenas cuestionarla. Otros muchos, en cambio, han luchado e incluso entregado sus vidas para lograr erradicarla. Sin embargo, la violencia sigue estando muy presente. Prácticamente a diario, los medios de comunicación social ofrecen violencia. Esto muestra la frecuencia de la misma, pero al mismo tiempo sirve para que las personas que todavía están en etapa de desarrollo la sientan y la interioricen como algo no sólo frecuente, sino normal. De Celis (2011, p. 73) afirma:

La violencia se encuentra tan presente en nuestra sociedad, es tal la saturación de imágenes e informaciones al respecto, que se produce un efecto de naturalización, de banalización, de tal manera que los comportamientos violentos se llegan a considerar como parte connatural a la estructura social, aumentando la tolerancia hacia las acciones violentas y sus consecuencias, y anulando toda capacidad de crítica o censura. Los medios de comunicación social nos presentan a héroes ensalzados y admirados por utilizar la fuerza para conseguir sus objetivos; la discusión, el insulto y la violencia verbal se presentan como forma válida, en ocasiones única y más valorada, para resolver conflictos o para ejercer el poder, en muy variadas esferas de la vida.

El ámbito escolar, a pesar de ser el lugar donde se educan las mentes y los corazones, no es una excepción, en él la violencia también se manifiesta con demasiada frecuencia. Continuamente salen a la luz casos de malos tratos entre escolares de distintas edades y situaciones. Y aunque todos y todas pueden ser víctimas y agresores en una situación determinada, parece que las mujeres y el alumnado de origen inmigrante tienen más posibilidades de ser el blanco de los ataques por considerarlos más débiles. A pesar de que la sociedad es más diversa y tolerante que en el pasado, todavía se sigue sin enseñar a convivir con la diversidad y a respetar al diferente. Cada vez se producen situaciones más graves, a edades más tempranas que dejan secuelas psicofísicas muy dañinas y duraderas.

Se necesitan profesionales preparados para elaborar e implementar planes para la convivencia entre chicos y chicas, españoles e inmigrantes, que redunden en la mejora del clima escolar y el tratamiento educativo de los conflictos. Para ello, el primer paso consiste en dar un giro a la formación que reciben los futuros profesionales de la educación, haciéndose imprescindible la formación en aspectos como el tratamiento y la prevención de la violencia (Monclús, 2005; Sánchez Delgado et al. 2005), el fomento de la convivencia (Ortega y cols., 1998; López Castedo y Domínguez Alonso, 2009; Torrego y Martínez Virseda, 2014; Buendía et al., 2015), la interculturalidad (Oliveira. Rodrí-

guez Martínez, Gutiérrez Moar y Touriñán, 2005; García Castaño y Carrasco, 2011; Díez Gutiérrez, 2014), el género (Anguita y Torrego, 2009), respeto a la diversidad cultural (Fernández Fernández, Rodríguez Fuentes y Miñán, 2017), la capacidad de resolución de problemas y las técnicas de gestión de conflictos (Pantoja, 2005)... Además, la formación recibida debe ser acorde a las necesidades que se presentan en un centro educativo, es decir, debe estar actualizada y permitir la aplicación en las aulas de los aspectos aprendidos.

Diferentes investigaciones y encuestas han puesto de manifiesto que la dirección que está tomando la formación del profesorado no siempre es adecuada. Una encuesta sobre formación y desarrollo profesional de los docentes en España (Fundación Fuhem, 2010), mostró que el profesorado se manifiesta crítico con la calidad de la formación inicial del profesorado español, pues incluso en las etapas mejor valoradas, menos de la mitad de los encuestados y encuestadas la consideran buena o muy buena. El estudio puso de manifiesto que los contenidos más destacados de la formación inicial son los conocimientos disciplinares o la formación sobre el contenido. El error parece estar no sólo en la preeminencia de los contenidos conceptuales con respecto al resto de contenidos (procedimentales y actitudinales), sino también en la insistencia en abordar contenidos sin relación con la metodología adecuada para enseñarlos y aprenderlos. Así, Martín del Pozo, Fernández-Lozano, González-Ballesteros y De Juanas (2013) se muestran de acuerdo con que la formación inicial no puede dejar al margen ni los contenidos concretos que se enseñan ni los aspectos metodológicos.

Está claro que el profesorado debe dominar los contenidos de las materias, pero también hay que incluir en el currículo aspectos que sirvan para saber cómo enseñar, así como fomentar la reflexión y el desarrollo de actitudes. Todo el profesorado debería ser capaz de dinamizar sus clases, hacerlas más amenas y accesibles para sus estudiantes y mejorar la convivencia en el aula. Un profesional adecuadamente formado, además de fomentar una mejor preparación de sus estudiantes, también promoverá que todos y todas, especialmente los que se encuentran en situación de riesgo y exclusión social y necesitan de más apoyo, alcancen los niveles más altos del sistema educativo. En el documento del Grupo EDO (2015, p. 1) se indica lo siguiente:

Jóvenes con un IDH bajo (problemas socioeconómicos), discapacitados, inmigrantes, minorías culturales (gitanos) y mujeres, conforman los principales colectivos de vulnerabilidad en España, sin dejar de contemplar otras posibles situaciones de riesgo que no quedan incluidas en esta clasificación. Mientras que para algunos el hecho de pertenecer a uno de estos colectivos no supone un impedimento para proseguir sus estudios postobligatorios, para otros es un obstáculo al que deben hacer frente día a día, dado que factores personales, familiares, institucionales o del sistema acrecientan su situación de vulnerabilidad en el sistema educativo.

La formación inicial debería preparar al profesorado para las distintas situaciones personales, familiares o sociales que pueden encontrarse dentro del aula y que, sin un adecuado tratamiento o seguimiento, pueden incrementar la situación de vulnerabilidad inicial.

García Fernández, Sánchez Delgado, Moreno y Goenechea (2010, p. 482), en una investigación sobre las Aulas de Enlace señalan:

La alta valoración que el profesorado hace de su formación para este cometido, ¿explica la capacidad para hacer frente a esta tarea o más bien lo que está reflejando es la consideración de la misma en un perfil bajo, según el cual no sería necesaria una formación específica para desarrollar esta labor?

Si además tenemos en cuenta la poca experiencia del profesorado con alumnado inmigrante y la escasa formación recibida, ¿cómo se puede interpretar que casi el 80% se considere bastante o muy preparado para enseñar en este tipo de aulas? Resulta enormemente llamativa la contradicción que supone la escasa formación recibida respecto a la valoración desmesuradamente optimista de su capacidad y preparación para desempeñar la tarea educativa.

Respecto al género, a pesar de que últimamente desde las Universidades se han puesto en marcha algunas iniciativas (cursos, conferencias, encuentros) a favor de la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, Anguita y Torrego (2009), tomando como referencia al Instituto de la Mujer y a la Red2 Consultores (2004) comentan que los docentes en ejercicio no han recibido formación en coeducación, lo que les lleva a creer que la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres ya es un hecho y por tanto no es necesaria ninguna actuación en los centros educativos.

Si no se forma a los profesionales de la educación en estos temas, puede suceder que ni se planteen la necesidad de trabajarlos con sus estudiantes.

Respecto a la interculturalidad, García López (2002) encontró que de 155 planes de estudio de 42 universidades españolas únicamente existían 62 asignaturas relacionadas con la “educación intercultural y multicultural” y con la “diversidad sociocultural”. 62 asignaturas parece un número alto, pero de ellas únicamente 8 eran obligatorias, y el resto optativas que no aseguran la formación de todos y todas.

Investigaciones y datos así incrementaron nuestro interés hacia las actitudes y el grado de preparación que tienen los profesionales de la educación para prevenir la violencia escolar, intervenir en situaciones en que la convivencia pacífica se ve amenazada y atender a la diversidad étnica, cultural y de género. En el presente artículo sintetizamos la investigación.

2. METODOLOGÍA

Esta investigación pretende analizar si los participantes habían recibido o estaban recibiendo formación para lograr una convivencia pacífica y si se consideran preparados para intervenir en situaciones violentas, especialmente en aspectos relacionados con diversidad cultural y género. Se intenta conocer las actitudes y actuaciones del profesorado cuando se produce violencia, qué opinión tienen sobre su formación, qué puntos fuertes y débiles encuentran en la misma, por qué acceden o no a formación permanente en determinados temas... Interesaba conocer la situación tanto de docentes en activo de diferentes etapas y especialidades, como la de aquellos que en un futuro próximo serán profesionales de la educación.

Acorde con los objetivos se optó por la utilización de una metodología cualitativa, aunque precedida por una exploración del campo con un cuestionario cuantitativo, si bien incluía también preguntas abiertas.

Los instrumentos cuantitativos se usaron para acercarse al campo de investigación y obtener unas primeras aproximaciones. La aplicación de instrumentos cualitativos se usó para ayudar a profundizar, matizar e integrar aspectos emergentes.

3. PARTICIPANTES

Se opta por un muestreo intencional, no aleatorio. La muestra está compuesta por profesorado en activo de diferentes especialidades o etapas (Educación Infantil, Primaria, Secundaria, Especial y Orientación) y tipos de centros (públicos, concertados y privados) y por estudiantes de titulaciones de educación (Pedagogía, Psicopedagogía, Social, Infantil, Primaria y Máster en Educación) de último curso en la Universidad Complutense de Madrid, en el CES Don Bosco y en la Universidad Rey Juan Carlos. En el cuestionario participaron 204 personas, 40 hombres (19,6%) y 164 mujeres (80,4%). 66 (32,4%) eran profesores y profesoras en activo y 138 (67,6%) estudiantes de último curso.

Los estudiantes se distribuyen así: 47,5% de 4º curso de Grado, 51,2% de 5º curso de Licenciatura (Pedagogía y Psicopedagogía) y 1,2% de Máster. A continuación puede observarse con más detalle la procedencia de los estudiantes por titulaciones:

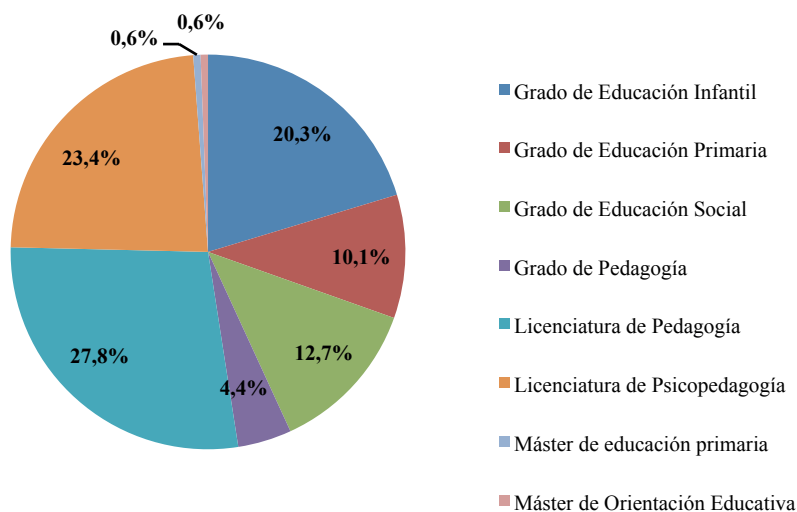


Gráfico 1. Titulación que se cursa. **Fuente:** elaboración propia

El profesorado provenía mayoritariamente de centros públicos (46,9%) y concertados (45,3%), aunque también contestó un 7,8% de centros privados. A continuación puede observarse la procedencia del profesorado por etapas de trabajo y por años de experiencia docente:

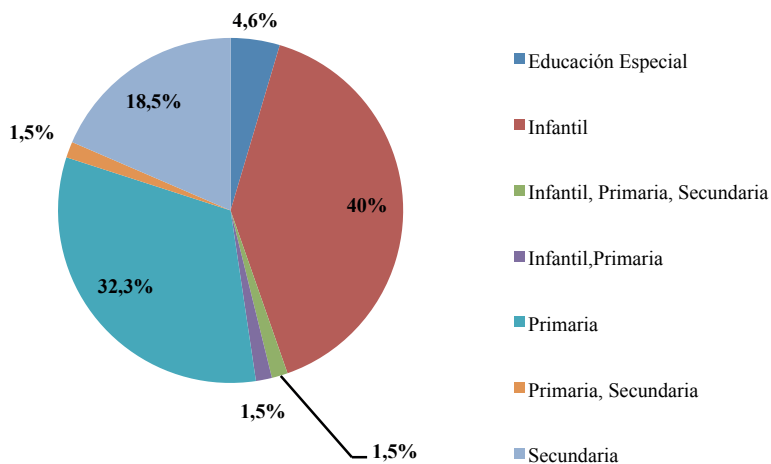


Gráfico 2. Etapa de trabajo (profesorado activo). **Fuente:** elaboración propia

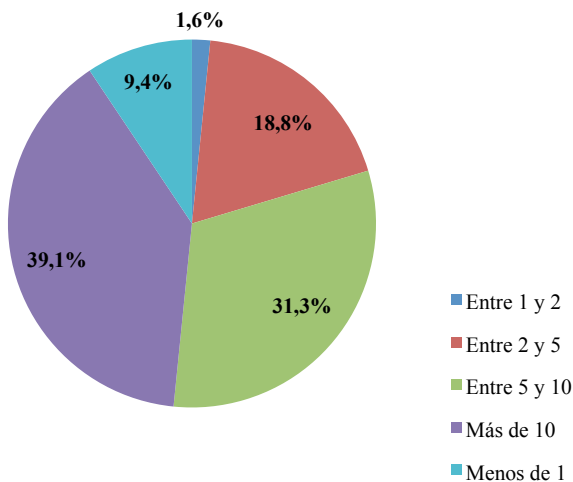


Gráfico 3. Años de experiencia docente. **Fuente:** elaboración propia

En las **entrevistas** participaron 15 estudiantes y 15 profesores: 10 estudiantes de Grados de Educación Social, Pedagogía y Magisterio y 5 de Diplomatura en Magisterio, Licenciatura en Pedagogía y en Psicopedagogía. 10 eran mujeres y 5 hombres. En cuanto al profesorado, 9 eran mujeres y 6 hombres, 3 trabajaban en Educación Infantil, 6 en Educación Primaria, 4 en Educación Secundaria y 2 en Educación Especial.

En los **grupos de discusión** participaron 8 estudiantes (4 de Grado y 4 de planes a extinguir, 6 mujeres y 2 hombres) y 9 profesionales en activo (5 mujeres y 4 hombres).

4. INSTRUMENTOS Y DISEÑO

Los instrumentos utilizados fueron los siguientes:

- Cuestionario a estudiantes de 2º de Educación Social de la UCM, destinado a tomar contacto con la realidad vivida por ellos.
- Cuestionario dirigido a docentes en activo y a estudiantes de último curso de Licenciatura y Grado, destinado a realizar una primera toma de contacto en relación a la temática a estudiar, así como a conocer el grado de sensibilización, preparación y formación relativa a la intervención/prevenición en/de conflictos entre culturas y sexos, y el interés de las personas encuestadas en participar en alguna entrevista o grupo de discusión.
- Guión de entrevista y de grupos de discusión, dirigidos a docentes en activo en los que se pretendía conocer cuál era su grado de formación y conocimiento respecto a los conflictos entre culturas y sexos, y su tratamiento o prevención en el aula.
- Guión de entrevista y de grupos de discusión, dirigidos a estudiantes de últimos cursos de Licenciaturas y Grados de Educación, en los que se pretendía conocer si la formación que han recibido a lo largo de sus estudios les ha proporcionado las herramientas necesarias para prevenir situaciones discriminatorias e intervenir en conflictos entre culturas y sexos.

Se optó por cuestionarios con preguntas politómicas o categorizadas, aunque también se incluyeron algunas preguntas abiertas para que las personas destinatarias de los mismos pudieran argumentar lo máximo posible sus opiniones. Las preguntas politómicas o categorizadas eran exhaustivas y excluyentes, al no existir la posibilidad de que una persona eligiera dos respuestas a la misma pregunta.

El “cuestionario a estudiantes de 2º de Educación Social de la UCM” contó con un total de 5 preguntas cerradas sobre la preparación para trabajar en la mejora de la convivencia, que a su vez contenían otras preguntas abiertas y cerradas en las que se indagaba sobre la formación recibida hasta el momento (duración, lugar, carácter, utilidad...).

El cuestionario dirigido a profesorado en activo y estudiantes de último curso de titulaciones de educación, estuvo compuesto por un total de 17 preguntas con diferentes subpreguntas distribuidas en los siguientes bloques: “formación inicial” (inclusión de la interculturalidad, el género y los conflictos/la convivencia en la formación inicial recibida y carácter, duración, utilidad... de la misma), “otro tipo de formación” (formación permanente que se tiene a disposición y que se ha recibido en relación a la interculturalidad, el género y los conflictos/la convivencia, carácter, duración y utilidad de la misma y motivos para la no formación), “formación en relación a la práctica diaria” (opinión acerca de la mejora de la práctica educativa debida a la formación recibida, descripción de las actividades formativas realizadas que mejor le han capacitado para mejorar la convivencia o resolver conflictos y para fomentar la cooperación), “vivencias y actuaciones” (bloque dirigido a profesorado en activo sobre los conflictos presenciados, la intervención realizada y la puesta en marcha de proyectos para la mejora de la convivencia), “capacitación para la intervención” (opinión sobre el grado de preparación para mejorar la convivencia entre culturas y entre sexos) y “disponibilidad para entrevistas/grupos de discusión” (interés en participar en otras fases de la investigación).

El cuestionario incluía preguntas tanto abiertas como cerradas y en algunos casos se permitía la elección múltiple, así como la inclusión de una nueva alternativa.

Se optó por entrevistas abiertas o semiestructuradas, pues, en palabras de Flick (2004, p. 89) “es más probable que los sujetos entrevistados expresen sus puntos de vista en una situación de entrevista diseñada de manera relativamente abierta que en una entrevista estandarizada o un cuestionario”. Se diseñaron dos guiones de entrevista, uno para docentes en activo, y otro para docentes en formación. El primero constaba de 17 preguntas distribuidas en los bloques; “formación” (formación recibida respecto a la interculturalidad, el género y los conflictos/la convivencia e información sobre el tipo de formación que se concibe fundamental y sobre el carácter, la duración, la utilidad... de la formación recibida), “modalidades de actuación” (incorporación de la igualdad en clase, técnicas de tratamiento de conflictos conocidas y utilizadas, actuación propuesta en diferentes situaciones prácticas) y “convivencia con conflictos” (actuación ante conflictos relacionados con la diversidad cultural y de género y desarrollo de proyectos concretos para la mejora de la convivencia intercultural y entre sexos en su clase o centro). El guion de entrevista para futuros docentes incluyó 12 preguntas en las que se solicitaba información sobre la formación recibida, las técnicas para el tratamiento educativo de conflictos conocidas y los cambios que propondrían en la formación recibida.

En los grupos de discusión se facilitó un debate libre. Se pretendía conocer no sólo aquellos aspectos que preocupaban de antemano, sino también otros que hubieran pasado inadvertidos, pero que estuvieran relacionados con el objeto de estudio. El guion estuvo compuesto por un total de 13 preguntas relacionadas con las creencias acerca de la diversidad y la gestión de la misma en las aulas y la formación del profesorado para atender a la diversidad.

Todos los instrumentos incluyeron un apartado de información básica de interés acerca de las personas participantes en la investigación (sexo, estudios realizados y en curso, tipo de centro de trabajo y/o estudios...).

Se realizaron preguntas para comprobar la consistencia de las respuestas de las personas encuestadas, es decir, preguntas similares pero redactadas de forma diferente y presentadas separadas para comprobar la congruencia de las respuestas. También se cuidó el orden de las cuestiones en todos los instrumentos, incluyendo las cuestiones identificativas al principio de los mismos, presentando las cuestiones agrupadas por temáticas e incluyendo las cuestiones más generales al principio y las más específicas al final.

Todos los instrumentos empleados en la investigación fueron sometidos a validación por parte de expertos en cuestiones de formación del profesorado, género, interculturalidad, violencia y metodología de investigación. Además, se aplicaron previamente a un pequeño grupo de personas de características análogas a lo que sería la muestra definitiva del estudio, para comprobar la adecuación de las preguntas incluidas en los instrumentos. Las sugerencias realizadas fueron tenidas en cuenta para conformar los guiones definitivos de cuestionarios, entrevistas y grupos de discusión.

Para tener una mayor comprensión y una información lo más contrastada posible, se revisaron los planes de estudio vigentes para determinar las asignaturas en las que se abordaban los temas del estudio.

5. PROCEDIMIENTO

La consulta bibliográfica inicial permitió elaborar y aplicar un cuestionario anónimo a estudiantes de 2º de Educación Social de la UCM. Se pretendía tomar contacto con la realidad de los estudiantes, ya que en algunos casos habían manifestado que muchas de las asignaturas de su titulación eran totalmente teóricas y desvinculadas de la realidad. El cuestionario fue contestado por 45 estudiantes y sentó las bases de lo que serían las pruebas definitivas que fueron sometidas a una triple validación: expertos en educación, expertos en metodología de investigación y procesamiento de datos, docentes en activo y estudiantes de últimos cursos de titulaciones de educación de características análogas a la muestra de la investigación.

Para el cuestionario se utilizó la herramienta de formularios *Google docs*. Este instrumento facilitó que las personas respondieran a las cuestiones en el momento más oportuno para ellas.

Se decidió aplicar las entrevistas y grupos de discusión en primer lugar a las personas expertas para conocer las actuaciones que se estaban llevando a cabo en el ámbito objeto de estudio, comprender sus reflexiones teóricas y explorar perspectivas de futuro, lo que podía ofrecer nuevos puntos de vista a tener en cuenta en las entrevistas y grupos de discusión con estudiantes.

Los análisis estadísticos realizados consistieron en el análisis de frecuencias y porcentajes de cada variable o pregunta del cuestionario. La asociación o dependencia entre las variables se analizó en las tablas de contingencia con los contrastes de Chi cuadrado y Fisher.

6. RESULTADOS

Todas las entrevistas y grupos de discusión realizados fueron grabados, lo que permitió su posterior transcripción y análisis de contenido en base a diferentes temas y categorías.

En el caso de la información obtenida a través de los cuestionarios, se diferenció la proveniente de las preguntas cerradas y abiertas. En el primer caso, se hizo uso del Programa SPSS para realizar el análisis de frecuencias y porcentajes de las diferentes variables y el análisis de la asociación o dependencia entre las mismas.

A continuación se incluyen algunos de los resultados más relevantes en relación a las “actitudes ante la diversidad y la escuela inclusiva”, la “formación del profesorado para la gestión de la diversidad”, la “situación de las aulas y actuación en las mismas” y “otros aspectos preocupantes” que han aparecido en el curso de la investigación. Debido a motivos de espacio, se analizan conjuntamente la información obtenida en grupos de discusión, entrevistas y cuestionarios.

6.1. Actitudes ante la diversidad y la escuela inclusiva

Analizando en conjunto la información ofrecida en cuestionarios, entrevistas y grupos de discusión, se puede afirmar que en su mayoría las personas que han participado en la investigación se muestran muy a favor de la escuela inclusiva, consideran la diversidad como algo positivo que permite el crecimiento personal y social. Para la mayoría de los participantes en la investigación,

la escuela inclusiva es la única que puede fomentar el conocimiento de nuevos puntos de vista y el crecimiento personal, a la vez que mejorar las relaciones entre todos y todas:

- “No hay otra opción, si lo que queremos es educar a ciudadanos y ciudadanas, la escuela tiene que estar totalmente normalizada y dar cabida a todas las personas que forman la sociedad” (Alumno 5º Pedagogía).
- “Eso es lo que debería ser la escuela, no deberíamos hablar de inclusiva, sino de escuela” (Alumna 2º Educación Social)

Algunos consideran que implica mayores esfuerzos, recursos y tiempo de trabajo, además de necesitar mayor formación para poder ofrecer las respuestas más apropiadas a la diversidad. Tampoco faltan quienes consideran que la diversidad puede conllevar disminución del ritmo de aprendizaje de estudiantes aventajados o la presencia de conflictos.

6.2. Formación del profesorado para la gestión de la diversidad

El profesorado en activo opina en su mayoría que no se les prepara para gestionar la diversidad. Esta opinión la comparten los que recibieron su formación inicial hace tiempo y quienes han terminado su formación inicial recientemente.

La opinión de los estudiantes varía mucho en función de la titulación que realizan. En general podemos afirmar que en Educación Social se les prepara más, mientras que en el resto de titulaciones existen carencias muy importantes.

Formación inicial

Tanto el alumnado como el profesorado afirman mayoritariamente que no han recibido *formación para dinamizar y gestionar grupos*. Las pocas personas que recibieron algunas nociones tampoco muestran conformidad con la formación recibida, al considerar que fue escasa (en asignaturas optativas o en estudios de segundo ciclo, no obligatorios) y tuvo un carácter muy teórico.

Respecto a la *formación para la convivencia entre culturas*, hay diferencias entre los resultados de entrevistas y cuestionarios. En las entrevistas, la mayoría de estudiantes manifiestan haber recibido alguna formación, mientras que el profesorado resalta la infrecuencia de esta formación en sus planes de estudio. Los cuestionarios muestran la carencia de formación, tanto en estudiantes como en profesorado (54,4% no ha recibido formación frente a 45,6% que sí). Quienes afirman haber recibido formación, mayoritariamente han recibido una formación teórico-práctica (54,5%), pero hay un alto porcentaje de personas que únicamente la han recibido teórica (42,4%). Cuando ha habido formación, siguen apreciándose fallos: escasez y academicismo. En el gráfico aparecen las ventajas de recibir formación:

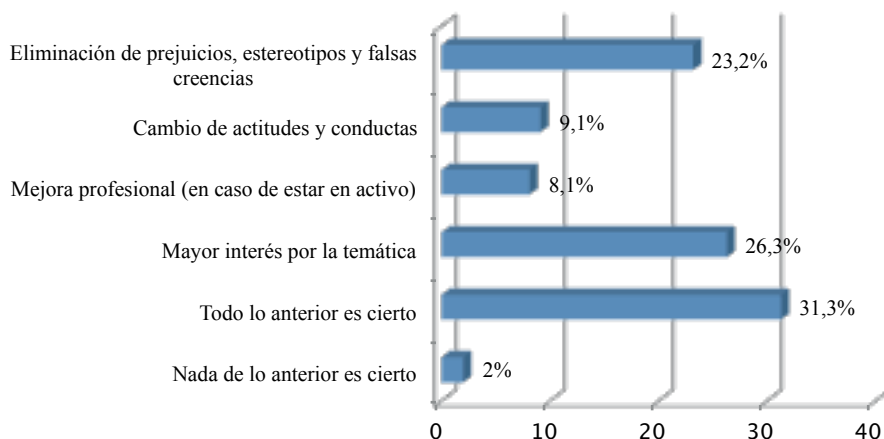


Gráfico 4. Consecuencias de la formación para la convivencia entre culturas en la formación inicial.
Fuente: elaboración propia

La formación para la convivencia entre sexos aparece como ausente en todas las pruebas en la casi totalidad de participantes, a pesar de que las actitudes de las personas que han participado en la investigación hacia este tipo de formación son muy positivas, especialmente las mujeres, que tienden a considerarla más útil que los hombres. Cuando se ha recibido, se manifiestan beneficios altos:

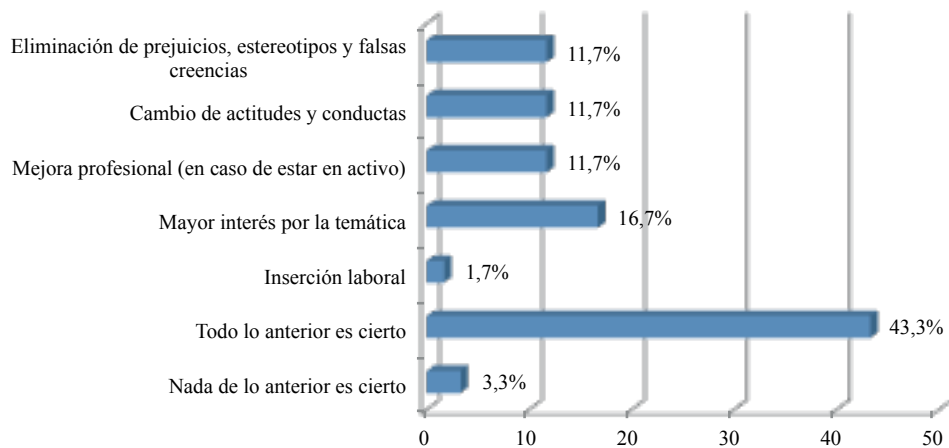


Gráfico 5. Consecuencia de la formación para la convivencia entre hombres y mujeres en la formación inicial.
Fuente: elaboración propia

Quienes recibieron preparación para la convivencia entre hombres y mujeres en su formación inicial, mayoritariamente lo hicieron con un carácter teórico-práctico (53,3%). Pero de nuevo, un alto porcentaje (46,7%) recibieron una formación únicamente teórica.

Tanto la *gestión de conflictos y tratamiento de la violencia y el conocimiento de uno mismo*, como el *análisis de situaciones reales sobre interculturalidad, género y conflictos* tienen escasa presencia en la formación del profesorado, a pesar de su importancia para una buena intervención.

Hay grandes diferencias de preparación según la especialidad. En el Grado de Educación Social se ofrece más formación respecto a los temas investigados. Aun así, las críticas realizadas son similares al resto de titulaciones: la formación es útil, pero insuficiente y adolece de práctica, que es lo más valorado, pues es lo que ayuda a saber cómo actuar en las diferentes situaciones que pueden presentarse en el día a día.

Algunos comentarios cuestionan el contenido:

- “Incluso la formación recibida, tanto en forma como en fondo, se podría catalogar de sexista y discriminatoria” (Licenciada en Pedagogía y Maestra).
- “En ocasiones no me ha gustado un pelo el tratamiento de género por parte de los profesores” (Alumna de Magisterio).

El tratamiento inadecuado de determinados temas puede ser más peligroso que su omisión. El profesorado tiene un amplio efecto multiplicador, pues son muchísimas las personas a las que formarán.

Formación permanente

Como es lógico, la mayoría del alumnado no ha accedido a formación permanente sobre gestión de conflictos y prevención de la violencia, ni sobre la mejora de la convivencia entre sexos y entre culturas. En cambio, la mayoría del profesorado sí ha accedido a formación permanente, sobre todo en mejora de la convivencia entre culturas. La formación ha sido mayoritariamente teórica, aunque en bastantes casos ha sido teórico-práctica. Quienes han recibido formación consideran que ha sido bastante útil, aunque señalan como principales fallos: poca duración, falta de aplicación práctica (formación muy teórica y basada en casos irreales) y poca especificidad o poca adaptación a cada caso. También se la acusa de escasa actualización y de que ha bajado la calidad y la oferta en los últimos años:

- “No existe una gran oferta de formación permanente para los profes. Cada vez existe menos oferta y siempre es ‘sota, caballo y rey’, siempre son recursos didácticos para el aula, informática en el aula y ahora con el bilingüismo, pues cursos de inglés” (Profesora de Educación Especial).
- “Hay que invertir recursos en la formación permanente del profesorado y, por ahí, también soy crítico, porque nos han quitado todas las ayudas que teníamos para hacer esa formación” (Profesor de Primaria).

La formación que se considera más adecuada para mejorar la convivencia o tratar conflictos es aquella que ha tenido carácter más práctico, que ha incluido dinámicas, resolución de casos prácticos, trabajo en equipo y momentos de reflexión compartida.

Los tres motivos más señalados para no acceder a la formación son: no recibir oferta, falta de tiempo o coste económico.

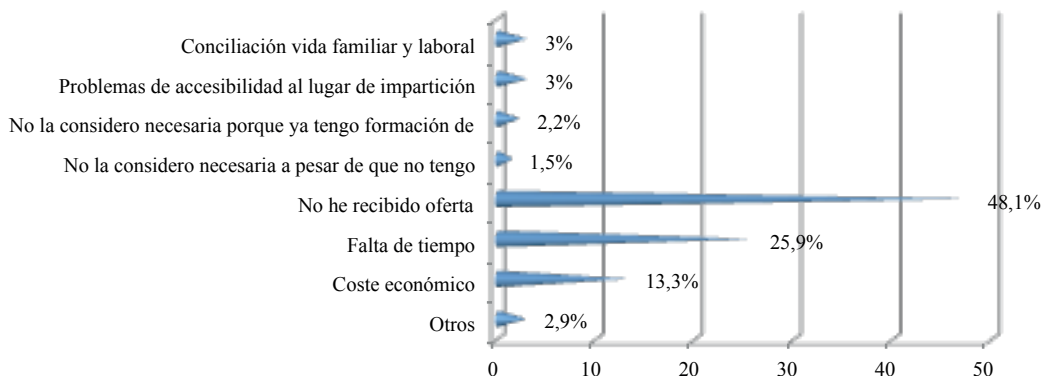


Gráfico 6. Motivos para no participar en formación permanente para la mejora de la convivencia entre culturas.

Fuente: elaboración propia

Efectos de la formación recibida

A pesar de que no siempre se ha recibido formación para la mejora de la convivencia y para la gestión de conflictos, la mayoría de los participantes (52,9% en convivencia entre culturas y 56,7% en convivencia entre sexos) se sienten capacitados para mejorar la convivencia y gestionar la diversidad, en muchos casos, por su propia sensibilidad o por sus experiencias vitales.

Existen grandes diferencias en las respuestas de profesores y estudiantes. En convivencia entre culturas, el 77,4% del profesorado dice sentirse preparado, mientras que sólo lo afirma el 41,9% del alumnado. En convivencia entre sexos, el 80,4% del profesorado dice sentirse muy o bastante preparado, frente al 46,4% del alumnado.

La mayoría de estudiantes se muestran algo inseguros para hacer frente a situaciones conflictivas en un aula. A pesar de la buena disposición, en muchos casos consideran que no sabrían cómo intervenir en algunas situaciones. Por ejemplo, en los casos de acoso, la formación recibida únicamente les ha permitido tener una visión muy teórica y general que no capacita para la detección e intervención. Nuevamente encontramos diferencias en la opinión de estudiantes según titulación, los de Educación Social se consideran más capacitados y los del Grado de Pedagogía los que menos:

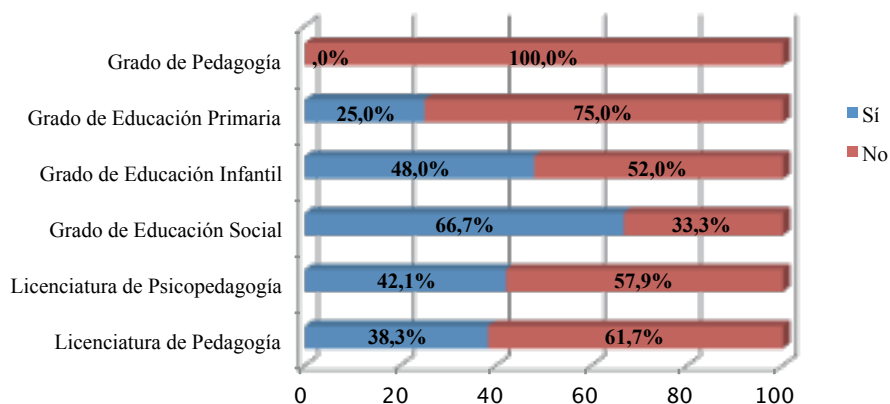


Gráfico 7. Capacitación para la intervención en situación de conflicto entre culturas. **Fuente:** elaboración propia

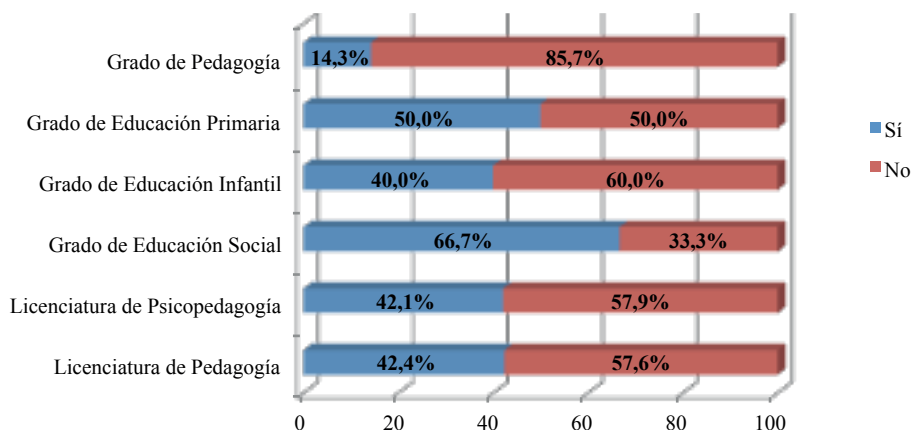


Gráfico 8. Capacitación para la intervención en situación de conflicto entre sexos. **Fuente:** elaboración propia.

El profesorado afirma conocer diferentes técnicas para la gestión de conflictos, mientras que muy pocos estudiantes conocen alguna. En las entrevistas únicamente un estudiante fue capaz de citar diferentes técnicas y en los grupos de discusión sólo dos personas muestran tener herramientas para la gestión de conflictos. Una estudiante de Primaria comentó: “En eso también muchos compañeros estamos de acuerdo, es que no sabes qué hacer cuando se pegan o cuando discuten... qué haces... gritos... no... y en ese momento sí que te das cuenta: he aprendido mucha química, muchas matemáticas, pero ¿qué?”.

Aunque los estudiantes conocen pocas técnicas de tratamiento educativo de conflictos, cuando se les proponen situaciones conflictivas, proponen intervenciones bastante acertadas, pero basadas en la intuición y en el sentido común, no en un esquema organizado y fundamentado de actuación. En muchos casos la primera reacción es de bloqueo y de falta de confianza en uno mismo

ante la inseguridad sobre cómo intervenir. Esa misma falta de confianza se traslada a lo que opinan del profesorado en activo, pues varios estudiantes piensan, basándose en su experiencia como estudiantes, que lejos de intervenir, el profesorado en algunas situaciones hace “la vista gorda” por no saber o no querer intervenir. Esta afirmación contradice los resultados obtenidos en esta investigación.

Formación necesaria

En las entrevistas y grupos de discusión se indagó sobre cuál era la formación que se consideraba más necesaria y apropiada para atender adecuadamente la diversidad. La propuesta más frecuente afirma que, si bien necesita suficiente base teórica, la formación debe estar mucho más enfocada a la práctica. Se considera que habría que cambiar la concepción de muchas asignaturas, pues no responden a las necesidades de un profesional de la educación. Por ejemplo, se afirma que en las didácticas específicas, en lugar de didáctica se vuelven a tratar los contenidos de la materia ya estudiados en otras etapas educativas.

Se considera que es preciso invertir en temas “más humanos”, como las habilidades sociales, el conocimiento de uno mismo, la autoestima, el trabajo en equipo, el acompañamiento a lo largo de toda la vida, técnicas de tratamiento educativo de conflictos como la mediación..., además de los temas de esta investigación: género, interculturalidad, conflictos, violencia y convivencia.

6.3. Situación de las aulas y actuación en las mismas

Al preguntar al profesorado si los conflictos por razón de sexo o cultura son frecuentes en los centros, la respuesta mayoritaria es que sí. Aunque consideran que ambos tipos están presentes, parecen preocupar especialmente los de convivencia entre sexos, pues se observan gran cantidad de comportamientos machistas tanto en alumnos y alumnas, como en las familias y el profesorado. Se piensa que falta preparación para intervenir ante estas situaciones.

Cuando un profesor o profesora no se siente capaz de solucionar el problema, tiende a buscar apoyo en el Departamento de Orientación, en otros profesionales y en la Dirección del Centro.

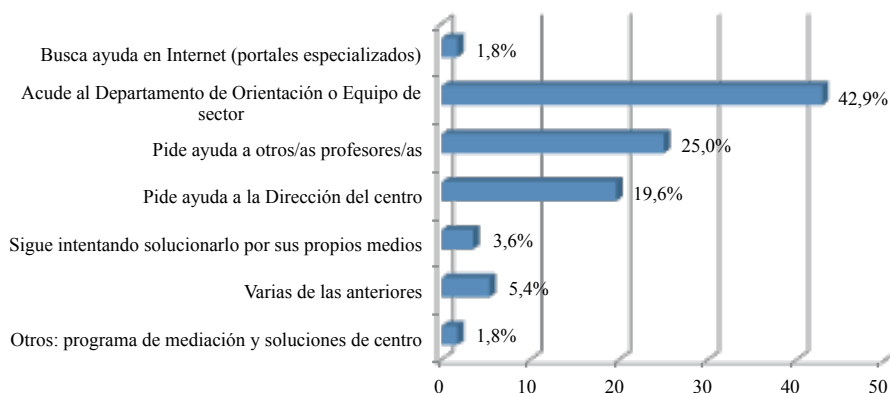


Gráfico 9. Actuación ante un problema de convivencia que no puede solucionar (profesorado). **Fuente:** elaboración propia

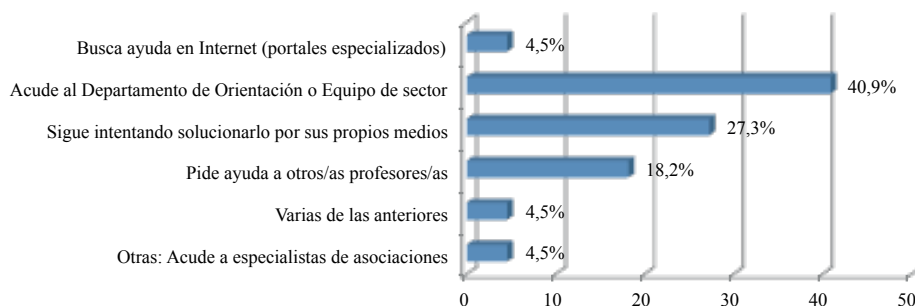


Gráfico 10. Actuación ante un problema de convivencia que no puede solucionar (alumnado). **Fuente:** elaboración propia

Para evitar situaciones de rechazo y exclusión, así como fomentar la convivencia en las aulas, el profesorado tiende a incorporar la igualdad en su aula utilizando un lenguaje inclusivo, haciendo uso de materiales adecuados, tratando determinados temas y fomentando los agrupamientos heterogéneos en clase.

Aunque el profesorado afirma fomentar el trabajo en grupos heterogéneos e incluir aspectos de igualdad en su aula, al preguntar si desarrollan proyectos concretos para la mejora de convivencia entre sexos y entre culturas, pocos lo hacen:

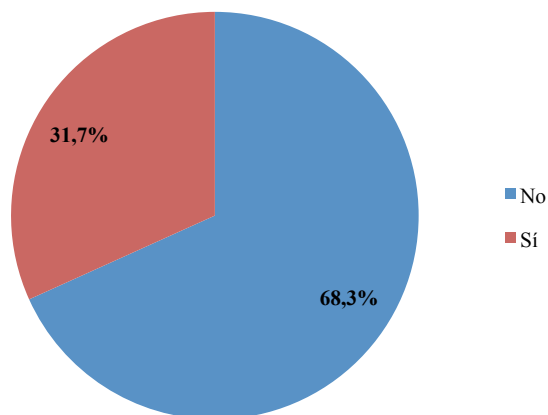


Gráfico 11. Desarrollo de proyectos para la convivencia intercultural. **Fuente:** elaboración propia

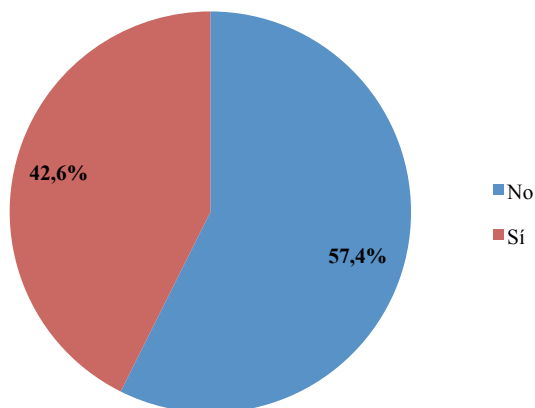


Gráfico 12. Desarrollo de proyectos para la convivencia entre sexos. **Fuente:** elaboración propia

Como motivos para no desarrollar proyectos interculturales se señalan la falta de formación y de tiempo y, respecto a proyectos para la convivencia entre sexos, la falta de tiempo y de motivación.

6.4. Otros aspectos preocupantes

Algunas estudiantes dicen que el tratamiento del género o de los conflictos en sus aulas no es el más adecuado. En esto coinciden profesionales en activo al hablar de algunos de sus compañeros. El profesorado no solo enseña con lo que dice sino también con su forma de ser, sus actitudes...

Ha aparecido también esporádicamente la idea de que la escuela inclusiva puede disminuir el rendimiento del alumnado más aventajado. Una alumna del Grado de Pedagogía, por ejemplo, dijo: “En el tema de la educación, el que haya alumnos extranjeros lo veo un inconveniente porque al resto de los alumnos les puede atrasar”.

Otro aspecto preocupante que aparece en algunos casos es la asociación de la inmigración con problemas: “Hemos tenido problemas de hurto y tal... lo hemos tenido con niños inmigrantes, con ecuatorianos, no hemos tenido problemas con niños normales” (Profesora de Primaria).

Comentarios como el anterior denotan que no ha habido un trabajo profundo en relación a los prejuicios. Si se llega a un aula con diversidad con este tipo de ideas en la mente es muy posible que únicamente se vean los problemas generados por aquellas personas que son de otro país o que, debido a las expectativas, el alumnado se comporte como se espera. ¿Es que en un momento dado las personas autóctonas no pueden ser causantes de problemas o las inmigrantes no pueden ser generadoras de soluciones? ¿Qué son “niños normales”?

7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Según los resultados de la investigación se puede afirmar que los participantes no se encuentran satisfechos con la formación inicial recibida sobre género, interculturalidad, conflictos, violencia y

convivencia, aspectos considerados esenciales en su futura labor como docentes. Repetidamente se insiste en que las asignaturas se han abordado desde un punto de vista demasiado teórico, lo que ya fue denunciado por autores como Nóvoa (2009), quien insistía en la necesidad de que la formación de los profesionales de la educación se construya desde la práctica, teniendo como referencia el trabajo escolar y el aprendizaje del alumnado. En la misma línea, Cantón, Cañón y Arias (2013), en un estudio con maestros de Educación Primaria, encontraron que, independientemente de los años que llevaran ejerciendo la docencia, estos consideraban que las materias más útiles para el desarrollo de su desempeño profesional habían sido las menos académicas y teóricas. La falta de aprendizaje de carácter práctico impide conocer en profundidad los temas tratados y poder aplicarlos en un futuro. Respecto al profesorado en activo, puede afirmarse que en su formación inicial no se abordaron cuestiones relativas a la interculturalidad, el género, la convivencia, el tratamiento educativo de conflictos o la prevención e intervención ante casos de violencia. En la mayoría de los casos, su trabajo en los centros educativos les ha planteado retos y necesidades que les han empujado a recibir esa formación por otras vías: lectura de textos especializados, realización de acciones formativas, formación entre iguales... En ocasiones se vieron obligados a resolver esas carencias recurriendo al ensayo-error ante un problema.

El profesorado se encuentra algo confuso, perdido y sin saber cómo abordar determinadas situaciones al terminar la formación inicial, pero con la práctica profesional y la cobertura de carencias formativas iniciales, se considera capacitado para enfrentarse a los retos que su trabajo le plantea en estos ámbitos. Aunque con el tiempo esas personas acaben sintiéndose capacitadas, es imprescindible contar con una formación inicial del profesorado de calidad, que no se limite a la mera transmisión de contenidos conceptuales, sino que preste atención a la dimensión afectiva, refuerce el trabajo en equipo, el debate, la negociación y la reflexión compartida e incluya un amplio componente práctico y vivencial, basado en el estudio y el tratamiento de casos concretos reales y en las simulaciones. No existe otra manera de enseñar a convivir y a respetar que conviviendo y respetando. No obstante, como indica Sánchez Delgado (2005, p. 11) la formación del profesorado debe ser equilibrada, pues tan malo sería carecer de la formación práctica como de la teórica, ya que, “debemos ser conscientes de que si bien la teoría sin práctica es estéril, la práctica sin teoría es ciega, no sabe a dónde va y suele terminar dando vueltas a la noria de la rutina”.

Dado que lo más frecuente es acceder a la formación inicial antes de tener ningún tipo de contacto profesional con el ámbito educativo y que es en ese contacto cuando surgen las dudas acerca de cómo enfocar determinadas situaciones, los programas de apoyo inicial para el profesorado novel y los planes de formación permanente se plantean como elementos clave del desarrollo profesional de los docentes. Sánchez Delgado y García López (2011) señalan que el profesorado de las Aulas de Enlace recibe una formación permanente para atender a los inmigrantes y reclaman que se realicen actividades formativas dirigidas a todo el profesorado.

Por su parte, Valle (2015) insiste en la necesidad de que toda la comunidad educativa trabaje en el logro de la igualdad, para lo que habría que integrar esos contenidos en las materias curriculares, en las tutorías, en los materiales educativos... Pero para ello, es preciso formar previamente al profesorado. Un profesorado formado y comprometido para trabajar en entornos con diversidad es la forma más efectiva para lograr una verdadera convivencia en las aulas. De ahí a que como apuntan

González-Gil, Martín-Pastor, Poy y Jenaro (2016, p. 13), “si los profesores no se sienten preparados para trabajar con todos los alumnos, el reto está en mejorar los programas de formación de maestros, dotando a los participantes de los recursos necesarios para lograrlo”.

La investigación recogida en este artículo ha confirmado la necesidad de que para conseguir un desarrollo personal y profesional que permita una educación más libre, más justa y más inclusiva:

- Todo docente reciba formación sobre género, interculturalidad, conflictos, violencia y convivencia, tanto en la formación inicial (debería existir alguna asignatura obligatoria que recoja estos temas), como en la permanente (incrementando la oferta e incentivando el acceso a actividades sobre estos temas).
- La formación debe tener un carácter práctico. Podrían emplearse estrategias como el aprendizaje servicio, muy adecuadas en estos aspectos.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anguita, R. y Torrego, L. (Coords.) (2009). Género, educación y formación del profesorado. Retos y posibilidades. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 64 (23,1), pp.17-25. Disponible en <http://www.aufop.com/aufop/revistas/arta/impres/129/1140>
- Buendía, L., Expósito López, J., Aguádez, E. M. y Sánchez Núñez, C. A. (2015). Análisis de la convivencia escolar en las aulas multiculturales de Educación Secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 303-319. DOI: <https://doi.org/10.6018/rie.33.2.211491>
- Cantón, I. Cañón, R. y Arias, A. R. (2013). La formación universitaria de los maestros de Educación Primaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 76 (27,1), pp. 45-63. Disponible en <http://www.aufop.com/aufop/revistas/arta/impres/173/1770>
- De Celis, E. (2011). Prevención de la violencia de género. Prevenirla para erradicarla: actuando en las raíces de la violencia de género. En J.M. Pérez y A. Escobar (Coords.). *Perspectivas de la violencia de género*. Madrid: Grupo 5.
- Díez Gutiérrez, E. (2014). La práctica educativa intercultural en Secundaria. *Revista de Educación*, 363, 12-34.
- Fernández Fernández, A. D., Rodríguez Fuentes, A. y Miñán, A. (2016). Una mirada científica a las actitudes docentes hacia la diversidad cultural. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*. 9 (3), 29-41.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Fundación Fuhem (2010). *Encuesta sobre formación y desarrollo profesional de los docentes en España*. Disponible en <http://www.fuhem.es/Educacion/Default.aspx?v=118>
- García Castaño, F. J. y Carrasco, S. (2011). *Población inmigrante y escuela: conocimientos y saberes de investigación*. Madrid: Secretaria General Técnica del MEC/Estudios CREADE.
- García López, R. (2002). *Addenda al XXI Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación: Globalización, Inmigración y Educación*. XXI Seminario Interuniversitario de Teoría de la

- Educación: Globalización, Inmigración y Educación*. Universidad de Granada. Disponible en www.ucm.es/info/site/docu/21site/a2lopez.pdf
- García Fernández, J. A., Sánchez Delgado, P., Moreno, I. y Goenechea, (2010). Estudio del sistema y funcionamiento de las aulas de enlace de la Comunidad de Madrid. De la normativa institucional a la realidad cotidiana. *Revista de Educación*, 352, pp. 473-493. Disponible en http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352_21.html
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Poy, R. y Jenaro, C. (2016). Percepciones del profesorado sobre la inclusión: estudio preliminar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), pp. 11-24. DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.19.3.219321>
- Grupo EDO (2015). *Trayectorias estudiantiles de jóvenes de colectivos vulnerables*. Barcelona: Autor.
- Instituto de la Mujer/ Red2 Consultores (2004). *Estudio para conocer la situación actual de la educación para la igualdad en España*. Madrid: Instituto de la Mujer. Disponible en http://www.educarenigualdad.org/upload/Doc_15_red2red.pdf
- López Castedo, A. y Domínguez Alonso, J. (2009). La formación del profesorado como factor clave en el éxito de la convivencia educativa. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.
- Martín del Pozo, R., Fernández-Lozano, P., González-Ballesteros, M. y De Juanas, A. (2013). El dominio de los contenidos escolares: competencia profesional y formación Inicial de maestros. *Revista de Educación*, 360. Enero-abril, pp. 363-387. Disponible en http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2013/re360/re360_17.html
- Monclús, A. (2005). La violencia escolar: Perspectivas desde Naciones Unidas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 13-32.
- Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*, 350, pp. 203-218. Disponible en http://www.revistaeducacion.mec.es/re350_09.html.
- Olveira, E., Rodríguez Martínez, A., Gutiérrez Moar, C. y Touriñán, J. M. (2005). Modelos interculturales, cuestiones conceptuales para el desarrollo de estrategias de intervención. *Revista de Investigación en Educación*, 2, 89-108.
- Ortega, R. y cols. (1998). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia.
- Pantoja, A. (2005). *La gestión de conflictos en el aula. Factores determinantes y propuestas de intervención*. Madrid: MEC.
- Sánchez Delgado, P. (2005). Didáctica y currículum. En Sánchez Delgado, P. (Coord.). *Enseñar y aprender*. Salamanca: Témpora.
- Sánchez Delgado, P. y García López, R. (2011). Organización de las aulas de enlace en la Comunidad de Madrid. *Cultura y Educación*, 23 (1), pp. 129-139. DOI: <https://doi.org/10.1174/113564011794728614>
- Sánchez Delgado, P., Gonzalo, V., Barrigüete, L. M. y López, J. (2005). *La violencia en la educación secundaria obligatoria: análisis de la situación y propuesta de intervención educativa*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

- Torrego, J. C. y Martínez Virseda, C. (2014). Claves para el desarrollo del Plan de Convivencia en los centros educativos desde una perspectiva integral. *Qualitative Research in Education*, 3(1), 83-113.
- Valle, J. E. (2015). Educando para prevenir la violencia de género. *Innovación Educativa*, 25, pp. 327-342. DOI: <https://doi.org/10.15304/ie.25>