

Re-conceptualizing the professional identity of the European teacher. Sharing Experiences

LA FORMACIÓN CONTINUA DEL PROFESORADO EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL: ESTEREOTIPOS Y HEURÍSTICOS

Blanca R. Olalde López de Arechavaleta
Santiago Palacios Navarro

*Escuela Universitaria de Magisterio de Vitoria-Gasteiz
UPV/EHU*

Resumen

Esta comunicación tiene por objetivo abordar la importancia de la educación intercultural en la formación continua del profesorado. Se pretende, por un lado, examinar los contenidos que la formación en educación intercultural para profesorado debe incluir y, por otro, analizar las necesidades, conocimientos y la situación de los docentes. Primeramente, se realiza un repaso teórico de los diferentes aspectos que la educación intercultural abarca y a continuación, se presenta la experiencia docente y la línea de investigación sobre la competencia intercultural llevada a cabo entre el profesorado de Primaria y Secundaria participante en el curso “La Educación Intercultural en la Práctica” de Formación Permanente ofrecido por el Departamento de Educación del Gobierno Vasco.

Así, en la formación del profesorado se parte del propio conocimiento y la reflexión continua sobre las experiencias profesionales. Aunque un sector del profesorado todavía no ha recibido nunca formación sobre competencias interculturales, muchos docentes valoran la necesidad de formarse porque tienen el reto diario de abordar la diversidad en el centro educativo. Por lo tanto, se parte de la reflexión sobre la práctica y se interrelaciona la teoría y la práctica constantemente. Con respecto a los contenidos, resulta necesario definir, formular y explicar adecuadamente varias cuestiones: ¿Qué es y qué no es educación intercultural?, ¿Cómo ampliar el repertorio de prácticas inclusivas y metodologías para la diversidad?, ¿Por qué los estereotipos y prejuicios suponen un obstáculo para la convivencia intercultural? etc.

En efecto, la mayoría de los expertos entienden la educación intercultural (Aguado, Gil Jaurena y Mata, 2005; Besalú, 2002; Carbonell, 2000) desde un enfoque holístico e inclusivo, y como un proceso de transformación que envuelve a toda la comunidad educativa con el fin de construir la equidad educativa y la justicia social. Así, las competencias y temas a desarrollar en un programa de formación son amplios y variados: La educación intercultural y el alumnado (necesidades del alumnado, convivencia escolar...), el profesorado (currículum intercultural, prácticas inclusivas...), las familias (participación en el contexto educativo, formación...), la organización escolar (utilización de recursos comunitarios, proyectos educativos...), etc.

Finalmente, con respecto a la línea de investigación sobre la competencia intercultural del profesorado, se analiza cuáles son los estereotipos más comunes que el profesorado posee sobre el alumnado inmigrante y cómo influye el razonamiento heurístico en los juicios y consideraciones sobre la inmigración. Para ello, se proponen distintas acciones educativas de cara a prevenir estos efectos negativos y promover así la educación en y para la diversidad.

En definitiva, como se recogen en las directrices de la UNESCO (2006) es necesaria una formación docente inicial adecuada y una formación profesional permanente que brinde a los profesores, entre otros aspectos, una profunda comprensión del paradigma intercultural en la educación y su importancia para la transformación de la práctica cotidiana en las aulas, las escuelas y las comunidades. Y, para ello, es necesario seguir investigando cómo se forman y cómo funcionan los estereotipos y sus relaciones con el razonamiento heurístico.

1. LA GESTIÓN DE LA DIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

La gestión de la diversidad se ha convertido en uno de los principales retos de la sociedad del siglo XXI y este reto también está presente en el ámbito educativo. “Más que nunca, los ciudadanos desean planear sus propias vidas, tienen que participar activamente en la sociedad y deben aprender a convivir de manera positiva con la diversidad cultural, étnica y lingüística. La educación y la formación, en el más amplio sentido de la palabra, son la clave para aprender y comprender cómo afrontar esos retos” (Comisión Europea, 2000).

El interés del profesorado por formarse en este campo es cada vez mayor y desea ampliar sus estrategias y conocer nuevas propuestas para atender la diversidad. La formación intercultural del profesorado es una demanda cada vez más emergente en los planes de formación inicial y permanente de las titulaciones de educación, no sólo por la incesante presencia de alumnado de origen inmigrante en nuestras instituciones escolares, sino también por la necesidad de dar una respuesta pedagógica de calidad al desafío de construir escuelas inclusivas (Batanaz, 2007).

En este artículo se pretende primeramente revisar los temas más relevantes que debe incluir la educación intercultural para docentes dentro de la formación continua y presentar el ejemplo de un curso (“La educación intercultural en la práctica”), y a continuación examinar más en profundidad el efecto que tiene el uso excesivo de estereotipos y el razonamiento heurístico para el desarrollo de la competencia intercultural del profesorado. Se analiza, en concreto, el estereotipo “El alumnado inmigrante baja el nivel educativo de los centros” y su alcance entre el profesorado en formación inicial y el profesorado en formación permanente. Se presenta la investigación realizada sobre este tema.

La educación intercultural es el enfoque educativo que pretende formar personas en y para la diversidad. Sin embargo, a menudo suele usarse este término ampliamente y sin propiedad. En la formación es conveniente delimitar el marco conceptual ya que esto puede ayudar a entender mejor lo que realmente se considera educación intercultural. Las concepciones erróneas que se mantienen acerca de la educación intercultural suponen limitar su alcance y entender el modelo de manera reduccionista.

Así, la educación intercultural no es una educación para los “culturalmente diferentes”, sino una educación para todos y todas. No se dirige sólo a las minorías étnicas y culturales o a las comunidades excluidas, no es una educación para extranjeros, sino que es una educación para todos, también, y totalmente necesaria para las mayorías. No es una educación con sentido sólo en aquellos colegios o comunidades donde existen diferentes culturas, idiomas, países de origen, etc., sino

que es una necesidad de todo centro escolar. La educación intercultural no es una educación compensatoria, ni consiste en confeccionar programas educativos aislando grupos específicos. No es una modalidad de educación especial, sino un proceso educativo que afecta a todo el sistema educativo. Según Jordán, Ortega y Mínguez (2002), la educación intercultural no puede ni debe entenderse, teórica o prácticamente, como un hermoso pero pasajero ideal pedagógico de tintes humanistas, con poca trascendencia a la hora de la práctica escolar, ni consiste en una buena idea pedagógica más que ponga en marcha un conjunto de actividades añadidas y desconectadas del currículum ordinario y global de la escuela. La educación intercultural no es un contenido nuevo que se deba enseñar en forma especializada o transversal, sino un estilo y una forma de comprender la realidad cultural y social. La acción escolar debe llevarse a cabo dentro de una acción política y social de conjunto. Con otras palabras, la educación intercultural no es un menester de la escuela, sino de la sociedad entera (García, 2005).

En efecto, la educación intercultural no es la receta mágica para todos los problemas, pero debe concebirse como un medio más para combatir el racismo, la discriminación y todas las formas de exclusión en una sociedad (Menchú, 2002). La educación intercultural no es una moda de nuestro tiempo; aunque es, sin duda, uno de los retos más importantes que los docentes del siglo XXI perciben para poder dar respuesta adecuada a la diversidad.

Por ello, es necesario repensar la interculturalidad, porque, como señala Ortega (2001), la escolarización ha situado a la educación intercultural en el ámbito de lo cognitivo, como si se tratara de conocer, comprender y respetar las ideas, creencias, tradiciones y lengua de una comunidad; en una palabra, la cultura del otro, haciendo abstracción o relegando a un segundo plano al sujeto concreto que está detrás de esa cultura.

La educación intercultural no consiste en celebrar aisladamente las diferencias, por ejemplo, las llamadas "semanas interculturales", "días gastronómicos", "días de la Paz", etc. "Lo que se ha denominado pedagogía del couscous ha sido ampliamente criticada por contribuir a los estereotipos y a la marginalización (...) por concentrarse sólo en las diferencias y por el estatus marginal que las actividades interculturales ocupan en el currículum escolar" (Dasen, 1995).

Tampoco consiste en clasificar a determinados grupos como "los otros" y eludir la posibilidad de conocerlos mejor en un plano de igualdad o buscar recetas para solucionar problemas o para dirigirse a los grupos clasificados como "los otros".

De igual manera, la educación intercultural no trata de incluir en el aula a alumnos de distintos orígenes sin promover activamente relaciones positivas con y entre ellos. Ni tampoco el objetivo es evitar conflictos ya que los conflictos son parte de nuestra vida cotidiana. De lo que se trata es de manejarlos apropiadamente, ser conscientes de nuestros sesgos, y aprender activamente a luchar contra la discriminación y los prejuicios que todos empleamos a diario (Guía Inter, 2006).

Después de revisar los conceptos erróneos más extendidos sobre educación intercultural resulta más sencillo comprender realmente lo que abarca su definición. La mayoría de los expertos (Aguado, Gil Jaurena y Mata, 2005; Besalú, 2002; Carbonell, 2000) la entienden desde un enfoque holístico e inclusivo y como un proceso de transformación que envuelve a toda la comunidad educativa con el fin de construir la equidad educativa y la justicia social.

2. ¿QUÉ TEMAS ABORDAR EN LA FORMACIÓN CONTINUA INTERCULTURAL? PROPUESTA DE UN CURSO

En el curso (online) “Educación Intercultural en la Práctica” definimos la educación intercultural partiendo de lo que no es educación intercultural para llegar a entender lo que realmente es educación intercultural.

Este curso está dirigido al profesorado de Educación Primaria y Secundaria de todas las áreas dentro del plan de formación continua del profesorado que ofrece anualmente el Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura del Gobierno Vasco.

La metodología es colaborativa buscando la interacción de los docentes tanto con los tutores como con sus compañeros a través de foros, chats, mensajería...y elaborando propuestas y tareas prácticas.

El objetivo principal es introducir el enfoque de la educación intercultural y de la diversidad en diferentes aspectos de la práctica educativa diaria. Se pretende analizar la realidad y abrir un espacio entre los docentes para la reflexión desde la diversidad de la sociedad y del alumnado actual, intercambiar ideas y propuestas siempre interconectando la teoría y la práctica.

Así, se propone debatir y examinar cómo hacer un currículo más inclusivo, cómo entender la realidad escolar con una amplitud de miras y examinar cómo incluir en la práctica una perspectiva intercultural acorde con las necesidades actuales.

El curso tiene una duración de dos meses y medio y está compuesto de 6 módulos:

- Redefinir la Educación Intercultural. Elaboremos un Glosario
- Prácticas inclusivas a debate,
- Educación Intercultural: el alumnado.
- Proceso de acogida del alumnado.
- Currículo y Educación Intercultural
- Competencia intercultural y estereotipos.

En la formación intercultural es también necesario establecer como punto de partida una revisión de la terminología más utilizada en los discursos relacionados con la diversidad y la educación para poder crear un lenguaje común. Asimismo, es conveniente realizar un trabajo crítico y reflexivo con los docentes sobre las prácticas que se están realizando en el centro educativo con respecto a las cuestiones organizativas, didácticas (los recursos, planificación, metodología, evaluación y participación de las familias en la escuela, etc.) para avanzar en la educación intercultural. Como subraya Imbernón (2007), al abordar las líneas o ejes de actuación de la formación permanente, ésta debe basarse en la reflexión práctico-teórica sobre la propia práctica mediante el análisis de la realidad educativa y social del territorio y su comprensión, su interpretación e intervención sobre la misma. La capacidad del profesorado de generar conocimiento pedagógico a través del análisis de la práctica educativa es un eje de actuación.

Una vez que se ha delimitado conceptualmente el ámbito de la Educación Intercultural, sus principios, enfoques y metas y se han examinados las concepciones erróneas que puedan existir y la terminología especializada se puede continuar con una reflexión profunda sobre la realidad y la práctica de la que parte el profesorado. Estos aspectos son la base para poder pasar a profundizar en otros temas. Un tema interesante en la formación permanente intercultural y que supone un reto para los

docentes es el relacionado con el currículo. Según Besalú (2007), existen tres caminos complementarios o puntos de partida posible a la hora de incluir la perspectiva intercultural en el currículo escolar. El primero de ellos se fija en el currículo en sentido estricto, es decir en los objetivos y contenidos de las distintas áreas y, más específicamente todavía, en los contenidos de tipo conceptual y procedimental. Se trataría de revisarlos a fondo para introducir en ellos la perspectiva intercultural y mejorar así su cientificidad y su funcionalidad de modo que el alumnado pudiera comprender mejor la realidad. Esta revisión debería alcanzar también, por supuesto, a los materiales y recursos didácticos e implica un cierto proceso de toma de conciencia, de introspección y de formación del propio profesorado para despojarse del sesgo occidentalocéntrico que impregna toda la cultura escolar y científica y que ha condicionado todo su itinerario formativo.

El segundo aplica la perspectiva intercultural a los aspectos que podríamos considerar más plenamente pedagógicos: las cuestiones organizativas, las metodologías, las técnicas y las estrategias didácticas, las formas y usos de la evaluación... La atención debería fijarse, en este caso, en la elaboración y puesta en práctica de los documentos institucionales (el proyecto educativo, el reglamento de régimen interior, el plan de acogida, el plan de convivencia, la programación anual, etc.); en la acción tutorial; en la evaluación del alumnado y del propio centro; en la organización de los tiempos, de los espacios, de los grupos de alumnos; en los procesos de enseñanza y aprendizaje; etc.

Finalmente, el tercer camino pone el acento en la educación en valores, en la dimensión ética de la enseñanza. Partiendo de las demandas insistentes que la sociedad hace a la escuela y del relativo fracaso de los esfuerzos realizados hasta el momento en ámbito, esta vía quiere remarcar la importancia de los planteamientos éticos de fondo en el trabajo educativo y sugiere la necesidad de plantear una verdadera educación antirracista. Para ello será imprescindible un esfuerzo de sistematización y de rigor por parte del profesorado y un abordaje institucional de la educación en valores.

En el curso "Educación Intercultural en la Práctica", objeto de esta comunicación, se trabaja aspectos de estos tres bloques o áreas.

Con respecto al primero, los participantes disponen de las diferentes áreas del currículo y una serie de indicadores para examinar si esos elementos de la perspectiva intercultural están incluidos en las áreas del currículo que imparten. En la siguiente fase, los docentes leen propuestas prácticas y bibliografía sobre como incluir la perspectiva intercultural en el currículo. En la fase final reelaboran individualmente un tema que eligen para desarrollar desde una visión más inclusiva e intercultural.

Con relación al segundo bloque los participantes trabajan en grupos en los foros para acordar las acciones que se pueden organizar dentro del plan de acogida y finalmente comparten sus propuestas. Asimismo, los docentes leen diferentes buenas prácticas interculturales llevadas a cabo en diferentes centros educativos y comentan cuáles son más interesantes para incluirlas en sus realidades educativas. En relación al tercer bloque, los docentes trabajan sobre los estereotipos, prejuicios y racismo utilizando diferentes enfoques: socio-afectivo, resolución de conflictos, recopilación de datos, información, noticias de prensa.

3. EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL Y LA BARRERA DE LOS ESTEREOTIPOS

Para conseguir las metas que marca la educación intercultural es crucial el desarrollo de la competencia intercultural entre el profesorado y el alumnado.

La persona competente interculturalmente es aquella que tiene la habilidad de interactuar con “otros”, de aceptar otras perspectivas y percepciones del mundo, de mediar entre diferentes perspectivas y de ser consciente de sus propias valoraciones sobre la diversidad (Byram, Nichols y Stevens, 2001). La competencia intercultural se compone de conocimientos, habilidades y actitudes, complementados por los valores que cada uno tiene por su pertenencia a una sociedad y a unos grupos sociales determinados. Las actitudes (apertura, voluntad de relativizar las propias creencias y comportamientos, empatía, etc.) constituyen la base de la competencia intercultural.

Según De Santos (2004), los estudios sobre el desarrollo de la competencia intercultural coinciden en que el desarrollo de esta competencia es un proceso activo de aprendizaje permanente a lo largo de toda la vida y que el componente vivencial o experiencial en dicho proceso de desarrollo es de importancia crucial. Esto implica una transformación de la identidad de la persona, la cual se refleja en el cambio de valores, el incremento en la autoconfianza y el cambio de perspectiva. De esta forma, la autoconciencia se convierte en una precondition o etapa inicial para la aplicación de cualquier programa de intervención que pretenda el desarrollo de la competencia intercultural.

Por ello, es importante dentro del proceso de desarrollo de la competencia intercultural, conocer los conceptos de estereotipos, prejuicio y discriminación, a fin de gestionar de manera más consciente su uso, y así evitar los efectos negativos que pueden tener.

Los estereotipos, al igual que otras formas de categorización, pueden ser beneficiosos o perjudiciales dependiendo de cómo los usamos. Adler, citado por Samovar (2007), nos recuerda los efectos nocivos que los estereotipos tienen en la comunicación intercultural: los estereotipos se vuelven contraproducentes cuando colocamos las personas en grupos equivocados, cuando se describe la norma del grupo incorrectamente, cuando evaluamos el grupo en lugar de simplemente describirlo, cuando confundimos el estereotipo con la descripción de un determinado individuo, y cuando no somos capaces de modificar el estereotipo basándonos en nuestras observaciones reales y la experiencia.

La propuesta de W. S. Howell (1982) y Tong-Toomey (1999) es útil para el desarrollo de la competencia intercultural y sirve para comprender el proceso de aprendizaje de los estereotipos, prejuicios y la discriminación. Desarrollan un modelo de cuatro etapas diseñado en un primer momento para explicar el aprendizaje y la motivación pero que se puede aplicar al desarrollo de la competencia cultural y la superación de los efectos negativos de los estereotipos. Desde esta perspectiva, la competencia intercultural se puede conceptualizar a lo largo de las siguientes etapas:

- La incompetencia inconsciente.
- La incompetencia consciente.
- La competencia consciente
- La competencia inconsciente.

Antes de que se adquirieran los conocimientos y las habilidades necesarias para llevar a cabo una tarea específica se parte de la premisa de que el individuo es "inconscientemente incompetente". Si se opta por aprender a llevar a cabo la tarea, entonces se puede mover a una posición de "incompetencia consciente". Al ser persistente, tener la oportunidad de practicar y recibir orientación, estímulo y retroalimentación se puede llegar a ser "consciente competente".

La primera etapa (Incompetencia inconsciente) se refiere básicamente a la inconsciencia total de los niveles cognitivos, afectivos y conductuales. Es el primer paso en el proceso de aprendizaje, la persona "no sabe que no sabe". Tiene una conducta habitual y no se da cuenta de la necesidad de mejorar. No es consciente de que usa habitualmente estereotipos, actúa motivado por prejuicios y/o tiende a discriminar a otras personas.

La segunda etapa (Incompetencia consciente) se refiere a la semiinconsciencia, la etapa en la que el individuo se encuentra a sí mismo cometiendo errores culturalmente incompetentes. La persona percibe que su forma de actuar no es la más adecuada, pero no sabe cómo cambiar, reconoce su incompetencia para aceptar la diversidad y convivir con personas que considera "diferentes". Se empieza a generar la motivación por aprender nuevas perspectivas.

La tercera etapa (Competencia consciente) se refiere a la plena atención. El individuo es consciente de sus errores en la interacción intercultural y se compromete a la integración de los nuevos conocimientos, actitud y habilidades en una práctica competente. Mediante un proceso de investigación, experimentación y control el individuo aprende y crece. Se da cuenta de la necesidad de incluir a todas las personas, sabe que se vive mejor cuando no existe un ambiente dominado por los estereotipos, prejuicios y discriminación. De forma muy consciente esta persona hace lo posible por actuar de forma incluyente.

La cuarta etapa (Competencia inconsciente) se refiere a una conciencia dinámica en la que el individuo es capaz de comunicarse sin esfuerzo y de manera competente con las personas de otros grupos culturales. La nueva manera de proceder menos mediatizada por estereotipos ha sido experimentada en varias ocasiones con buenos resultados. En esta etapa, las personas ya no requieren de mayor reflexión alrededor de la diversidad. Actúan de forma inclusiva y de manera natural. Se relaciona con los demás de manera menos sesgada y, además, les resulta sencillo porque forma parte de su filosofía y forma de interacción personal. Sin embargo, incluso en esta etapa, es importante continuar con el desarrollo personal, la retroalimentación y la práctica reflexiva, de otro modo la competencia inconsciente puede convertirse en incompetencia inconsciente.

Otros modelos compatibles con la propuesta de Howell y también aplicables al desarrollo intercultural son el modelo de Bennett (1993) y el modelo de Deardorff (2006). El modelo de Bennett (1993) parte del supuesto de que la gente puede cambiar su perspectiva del mundo desde planteamientos etnocéntricos a otros más etnorelativos basándose en la experiencia, la educación y la formación intercultural específica (Paige, 1993). El modelo de Bennett (1993) llamado Developmental Model of Intercultural Sensitivity (DMIS) identifica tres etapas etnocéntricas (rechazo, defensa, minimización) y tres etapas etnorelativas (aceptación, adaptación, integración). Signos de etnocentrismo se pueden observar en el comportamiento despectivo hacia otras culturas, en los prejuicios hacia ciertos grupos, cuando se

establecen claras distinciones entre "nosotros/ellos" en lo que respecta a los grupos propios y otros grupos. También puede haber intentos de glorificar la cultura propia. El etnorelativismo se produce cuando se reconocen, se aprecian y se usan diferentes puntos de vista para examinar el mundo. El modelo de Deardorff (2006) está compuesto por cinco elementos fundamentales: las actitudes, los conocimientos, las habilidades, los resultados internos y externos. Dentro de las actitudes se destacan tres: el respeto, la apertura y la curiosidad o la voluntad de descubrir cosas nuevas. Estas tres actitudes forman la base del posterior desarrollo de conocimientos y habilidades necesarios para adquirir competencias interculturales y una de las formas para fomentar esas actitudes básicas es cuestionar las ideas preconcebidas. Dentro de los conocimientos se mencionan la conciencia cultural (ser conscientes de la influencia que nuestra propia cultura ejerce en nuestra identidad y en nuestra forma de entender el mundo), el conocimiento específico de la cultura, un conocimiento cultural profundo que incluya comprender otras formas de entender el mundo, la capacidad de ver el mundo desde el punto de vista de los demás y la conciencia sociolingüística. Por su parte, las habilidades se relacionan con el procesamiento del conocimiento: observar, escuchar, evaluar, analizar, interpretar y relacionar. Finalmente, por lo que respecta a los resultados internos, el desarrollo de las actitudes, los conocimientos y las habilidades generan resultados internos como la flexibilidad, la adaptabilidad, una perspectiva etnorrelativa y la empatía. Hasta cierto punto, los resultados internos implican cambios que tienen lugar en el individuo como consecuencia de haber adquirido las actitudes, los conocimientos y las habilidades necesarias para las competencias interculturales. En ese momento, las personas son teóricamente capaces de empezar a ver las cosas desde otra perspectiva y de responder ante los demás de la forma en la que los otros desean ser tratados. Sin embargo, cada persona alcanza esta fase con distinto grado de éxito.

Con relación a los resultados externos, las actitudes, los conocimientos y las habilidades adquiridas, así como sus resultados internos, se manifiestan en el comportamiento de la persona y en su forma de comunicarse. El modelo de Deardorff es útil por diferentes razones: refleja el pensamiento actual de diferentes investigadores sobre las competencias interculturales, asimismo se hace hincapié en que el desarrollo de la competencia intercultural es un proceso continuo, proceso que nunca termina completamente y además destaca que la competencia intercultural abarca más que comportamientos o habilidades, señalando que nuestras actitudes y respuestas emocionales juegan un papel crítico en la competencias intercultural. El modelo también permanece flexible, de modo que, a medida que el mundo y nuestra visión de él cambian, el modelo también se puede adaptar.

Como se observa en los diferentes modelos para el desarrollo de la competencia intercultural, esta competencia requiere la capacidad de ir más allá de los estereotipos y responder a la persona. En definitiva, los estereotipos son considerados como uno de los obstáculos para el desarrollo de la competencia intercultural (Lustig y Koester, 2006).

4. INVESTIGACIÓN: ESTEREOTIPOS Y RAZONAMIENTO HEURÍSTICO

La investigación sobre el razonamiento y la toma de decisiones ha demostrado que el razonamiento humano está a menudo sesgado (Kahneman y Frederick, 2005,

Palacios y Olalde, 2010). Confiamos demasiado en intuiciones estereotipadas y/o en el pensamiento heurístico, es decir, en estrategias simplificadas o atajos mentales, en lugar de en un razonamiento más exigente y deliberativo en los juicios y toma de decisiones (Evans, 2003, 2008). Según Kahneman y Tversky (1982) los sujetos a menudo no siguen los principios normativos, sino que confían en un número limitado de estos heurísticos o atajos mentales. Entre estos podemos destacar el heurístico de accesibilidad o disponibilidad que consiste en estimar la probabilidad de un suceso según la facilidad con la que se recuerdan ejemplos en los que dicho suceso ocurrió o por la facilidad con la que pueden generarse ejemplos en los que tal hecho ocurre (Higgins, 1996). El problema es que a veces lo que recordamos con facilidad no es lo más representativo e ignoramos las probabilidades reales de eventos y esto nos lleva a conclusiones equivocadas. Dentro de este heurístico podemos destacar la correlación ilusoria. Halminton (1981) argumenta que ciertas clases de estereotipos se forman cuando la gente percibe falsamente una asociación o una correlación ilusoria. La correlación ilusoria es la tendencia a percibir mayor relación entre dos variables de la que en realidad existe. Si dos eventos distintivos ocurren simultáneamente, las personas tienden a creer que hay una relación causal entre ellos (Chapman, 1967). Es más probable que se den correlaciones ilusorias cuando los acontecimientos o las personas tienen un carácter distintivo o visible. La correlación ilusoria se encuentra con frecuencia en los juicios sociales sobre los miembros de grupos minoritarios y la inmigración y esta correlación ilusoria se aplica a todos los miembros del grupo objetivo. Según Thomas y Thomas (1928), si los hombres definen las situaciones como reales, son reales en sus consecuencias. Como los estereotipos una vez formados, son a menudo resistentes al cambio, es necesario interpretar la realidad de manera diferente y cambiar la manera que vemos a los demás, a nosotros y a la sociedad y la educación intercultural puede ayudar en este camino.

5. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

En esta investigación han participado dos grupos de docentes, un grupo de profesorado en activo y un grupo de profesorado en formación inicial. El grupo de docentes en activo está compuesto por 21 docentes (20 sexo femenino y 1 sexo masculino) de Infantil, Primaria y Secundaria participantes en el curso Educación Intercultural en la Práctica presentado en este artículo. El grupo de docentes en formación inicial está formado por 21 alumnos (19 sexo femenino y 2 sexo masculino) de 2º curso del Grado Educación Infantil. Los dos grupos han recibido formación en Educación Intercultural durante el curso 2012-13: el grupo de docentes en activo han participado en el curso Educación Intercultural en la Práctica y los docentes en formación inicial han recibido formación sobre Plan de acogida y la incorporación del nuevo alumnado. Sin embargo cuando respondieron el cuestionario ningún grupo había recibido formación específica sobre estereotipos y/o heurísticos.

El objetivo de la investigación es examinar si los participantes comparten el estereotipo presentado y la cadena de estereotipos relacionados con él, es decir, si creen que existe relación (ilusoria) entre la existencia de alumnado inmigrante y el nivel educativo de los centros.

Se espera que los sujetos que han recibido formación intercultural y tienen experiencia docente presenten un número menor de estereotipos o correlaciones ilusorias.

Para conseguir este objetivo se ha diseñado un cuestionario con 21 ítems con afirmaciones que incluyen estereotipos/correlaciones ilusorias y opiniones sobre diferentes aspectos de la educación del alumnado inmigrante y el bajo nivel educativo. Los participantes valoran en una escala de 1 (no estoy de acuerdo en absoluto) a 5 (estoy totalmente de acuerdo) su opinión sobre estas afirmaciones.

Los resultados preliminares obtenidos muestran que ambos grupos están de acuerdo en la mayoría de las afirmaciones (ver tabla 1). Por ejemplo, muestran su acuerdo en que el profesorado, en general, no tiene la formación necesaria para trabajar con alumnado inmigrante: docentes formación permanente (Media: 3.37), docentes formación inicial (Media: 3.09).

En cambio, entre los dos grupos existen diferencias significativas (ver tabla) en los siguientes ítems:

- Las familias son las responsables del retraso que los niños inmigrantes manifiestan en la escuela (P.: 0,002)
- Las familias inmigrantes no prestan suficiente atención a sus hijos (P.: 0,038)
- Los niños y jóvenes inmigrantes no saben en realidad a que cultura pertenecen y carecen de identidades adecuadamente formadas (P.: 0,004)
- La integración de los niños y jóvenes inmigrantes en las escuelas es particularmente difícil (P.: 0,003)

Así, se puede concluir que los docentes en formación inicial responsabilizan en mayor medida a las familias del retraso en la escuela o de la falta de interés por la educación. El contacto directo con las familias que mantienen los docentes en activo y una mayor formación puede ayudar a reducir este estereotipo en comparación con los docentes en formación inicial. Por lo tanto, en la formación inicial es necesario trabajar sobre los estereotipos que sufren las familias inmigrantes, analizar la importancia de la familia sobre la educación de sus hijos y ofrecer herramientas para fomentar la participación y la implicación de las familias en la escuela.

Asimismo, los docentes en formación inicial creen en mayor medida que la integración del alumnado inmigrante en las escuelas es particularmente difícil.

Como las consecuencias de las correlaciones ilusorias y estereotipos analizados tienen efectos negativos para el profesorado, el alumnado, las familias, los centros educativos, las políticas educativas y la sociedad en general, es importante detectar cuáles son las ideas y creencias que de una forma simplista responsabilizan al colectivo de inmigrantes de determinados problemas de la escuela. Sin embargo, analizar cómo está dando respuesta la escuela a la diversidad actual y plantearse que cambios (organizativos, pedagógicos etc.) son necesarios para construir un modelo de escuela intercultural e inclusivo promoverán la calidad y equidad educativa.

En un futuro se pretende seguir con la investigación sobre este tema y pasar el cuestionario a diferentes grupos de docentes que incluya a aquellos que no tienen formación intercultural y/o experiencia docente.

Tabla 1. Diferencias en las valoraciones de estereotipos	Grupo				
	Docentes formación permanente		Docentes formación inicial		Sig.
	Media	DT	Media	DT	
1. Los niños y jóvenes inmigrantes manifiestan retraso en la escuela.	2.63	1.12	2.43	.84	,114
2. El alumnado inmigrante baja el nivel educativo en las aulas.	1.89	.74	1.91	.85	,658
3. El alumnado inmigrante ralentiza el aprendizaje.	1.95	.62	1.74	.62	,354
4. El alumnado inmigrante supone una sobrecarga para el profesorado.	2.11	.81	1.96	.77	,661
5. La presencia del alumnado inmigrante en las aulas aumenta los conflictos y problemas disciplinarios.	1.84	.76	1.74	.81	,480
6. El profesorado, en general, no tiene la formación necesaria para trabajar con alumnado inmigrante.	3.37	1.38	3.09	1.16	,173
7. Las familias son las responsables del retraso que los niños inmigrantes manifiestan en la escuela.	2.05	.52	2.35	.78	,002*
8. Los hijos de los inmigrantes van mal en la escuela porque sus padres carecen de los conocimientos y la educación para educarlos de manera apropiada.	2.16	.69	2.43	.79	,092
9. Las familias inmigrantes no prestan suficiente atención a sus hijos.	1.89	.66	2.09	1.00	,038*
10. Las familias inmigrantes son incapaces de mantener a sus hijos en casa después de la escuela e inculcar en ellos la ética del trabajo.	1.79	.54	2.30	.76	,070
11. Las familias inmigrantes no hablan con los hijos lo suficiente, o en absoluto, en el idioma de la sociedad de acogida ya que los propios padres tienen un dominio deficiente.	1.79	.54	2.13	.81	,149
12. Las familias inmigrantes les empujan a los hijos hacia el mundo del trabajo demasiado rápido al final de su escolaridad obligatoria.	2.53	.84	2.68	.78	,474
13. Las familias inmigrantes les empujan a los hijos hacia el "dinero fácil", en lugar de hacer que se queden en la escuela.	2.37	.90	2.48	.95	,345
14. Los propios niños y jóvenes inmigrantes son los responsables del retraso que manifiestan en la escuela.	1.79	.63	2.05	.84	,461
15. Los niños y jóvenes inmigrantes no hablan el idioma del país de acogida bien nunca.	1.47	.61	1.48	.59	,911

16. Los niños y jóvenes inmigrantes se matriculen en la escuela durante el año escolar y por lo tanto perturban la educación de los otros alumnos.	1.84	.60	2.04	.77	,702
17. Los niños y jóvenes inmigrantes no saben en realidad a que cultura pertenecen y carecen de identidades adecuadamente formadas.	2.06	.54	2.04	1.07	,004*
18. La integración de los niños y jóvenes inmigrantes en las escuelas es particularmente difícil.	2.00	.58	2.52	.90	,003*
19. Hay demasiados hijos de inmigrantes en las escuelas.	1.74	.73	1.91	.61	,370
20. La presencia de los hijos de los inmigrantes en sí mismo perturba o retrasa el proceso de aprendizaje de los alumnos nativos.	1.68	.48	1.65	.57	,239
21. Los niños y jóvenes de origen inmigrantes abandonan la escuela en mayor número. Esto conduce a su falta de educación, a un alto nivel del desempleo y a la inmovilidad social y económica una vez que entran en el mundo del trabajo.	2.53	.90	2.36	1.09	,171

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adler, P. S. (1982). Beyond cultural identity: Reflections on cultural and multicultural man. In L. A. Samovar and R. E. porter (Eds.), *Intercultural communication: A reader* (pp. 389-405). Belmont, CA: Wadsworth.
- Aguado, T., Gil Jaurena, I.; Mata, P. (2005). *Educación intercultural: una propuesta para la transformación de la escuela*. Madrid, Catarata.
- Batanaz, L. (2007). *El profesorado ante la educación intercultural: perspectivas Actuales* En Alvarez, J. L. y Batanaz, L. *Educación intercultural e inmigración. De la teoría a la práctica*. Madrid: Biblioteca Nueva
- Bennett, Milton J. (1993). *Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity*. In: Paige, R. Michael (ed.): *Education for the Intercultural Experience*. Yarmouth: Intercultural Press.
- Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.
- Besalú, X. (2010). *La Educación Intercultural y el Currículo Escolar*. Ponencia en el 1er Congreso Internacional en la Red sobre Interculturalidad y Educación.
- Byram, M; Nichols, A, y Stevens, D. (eds.). (2001). *Developing intercultural competence in practice*. Clevedon: Multilingual Matters LTD.
- Carbonell i Paris, Francesc. (2000). *Decálogo para una educación intercultural*, en Cuadernos de Pedagogía, nº 290, pp. 90-94.
- Comisión Europea, Ed. (2000). *La política Social y de Empleo en Europa: Una política para el ciudadano*. Bruselas: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas
- Chapman, L. J. (1967). *Illusory correlation in observational report*. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 6, 151-155.

- Dasen, P. (1995). Fondements scientifiques d'une pédagogie interculturelle. En: Camilleri, C. (Ed.) *Difference and cultures in Europe*. Strasbourg: Council of Europe Press.
- Deardorff, D. K. (2006). The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization at institutions of higher education in the United States. *Journal of Studies in International Education*.
- De Santos, F. J. (2004). *Desarrollo de la competencia intercultural en alumnado universitario: una propuesta formativa para la gestión en empresas multiculturales*. Universidad de Barcelona.
- García, J. L. (2005). Educación intercultural en Europa: un estudio comparado, en Medina, A et Al. *Interculturalidad, formación del profesorado y educación*, Ed. Pearson Prentice Hall, Madrid 2004.
- Grupo Inter. (2006). *Guía INTER: una guía práctica para aplicar la educación intercultural en la escuela*. Madrid: MEC/CIDE.
- Hamilton, D. L. (1981). Illusory correlations as a basis for stereotyping. In D. L. Hamilton (Ed.), *Cognitive processes in stereotyping and intergroup behavior*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Higgins, E. T. (1996). Knowledge activation: Accessibility, applicability, and salience. In E. T. Higgins & A. W. Kruglanski (Eds.), *Social psychology: Handbook of basic principles* (pp. 133-168). New York, NY: Guilford.
- Howell, W.S. (1982). *The empathic communicator*. University of Minnesota: Wadsworth Publishing Company Information.
- Imbernon, F. (2007). *10 ideas claves. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.
- Jordan, J. A., Ortega, P. y Minguez, R. (2002). Educación, interculturalidad y sociedad plural. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 14.
- Kahneman, D., & Tversky, A. (1982). Judgments of and by representativeness. In D. Kahneman, P. Slovic & A. Tversky (Eds.), *Judgment under uncertainty: Heuristics and biases*. New York: Cambridge University Press.
- Kahneman, D. & Frederick, S. (2005). A model of heuristic judgment. In K. J. Holyoak & R. G. Morrison [eds.] *The Cambridge Handbook of Thinking and Reasoning*. Cambridge University Press.
- Lustig, M W & Koester, J. (2006). *Intercultural Competence: Interpersonal Communication Across Cultures*, Pearson Education Inc., Boston.
- Menchú, R. (2002). El sueño de una sociedad intercultural. En Imbernon (Coord.) *Cinco ciudadanía para una nueva educación*. Barcelona: Grao
- Ortega, P. (2001). *La educación moral del ciudadano de hoy*. Buenos Aires, Paidós.
- Palacios, S. & Olalde B. (2010). Heuristic reasoning and beliefs on immigration: an approach to an intercultural education programme. In *Intercultural Education Journal*, vol. 21, no. 4, pp. 351-364. Taylor and Francis, Routledge.
- Thomas, W., y Thomas, D. (1928). *The Child in America: Behavior Problems and Programs*. Nueva York: Knopf.
- Ting-Toomey, S. (1999). *Communicating Across Cultures*. New York: The Guilford Press.

