

PERCEPCIONES DE FUTUROS MAESTROS SOBRE LAS MATERIAS DIDÁCTICAS EN  
EL JARDÍN DE INFANTES MULTICULTURAL COMO CONTEXTO EDUCATIVO PARA  
LOS HIJOS DE MIGRANTES EN GRECIA

*FUTURE TEACHER'S BELIEFS ON TEACHING SUBJECTS AS EDUCATIONAL FRAMEWORK  
IN THE MULTICULTURAL KINDERGARTEN FOR MIGRANT CHILDREN IN GREECE*

Vassiliki Riga, Zampeta Papadodima y Konstantinos Ravanis

Vassiliki Riga. Licenciada en Educación Física y Ciencias del Deporte, Universidad Aristóteles de Tesalónica. Doctorada en Ciencias de la Educación, Universidad de Ciencias Humanas de Estrasburgo, Francia. Posgrado en Educación, Universidad Abierta Helénica.

Profesora en la Universidad de Patras. GRECIA

[vriga@upatras.gr](mailto:vriga@upatras.gr)

Konstantinos Ravanis. Licenciado en Ciencias Físicas y Ciencias de la Educación por la Universidad de Patras. Postgraduado en Ciencias Educativas por la Universidad Paris VII-Denis Diderot. Doctorado en Educación de Ciencias Físicas por la Universidad de Patras.

Profesor en la Universidad de Patras. GRECIA

[ravanis@upatras.gr](mailto:ravanis@upatras.gr)

Zampeta Papadodima. Licenciada en Trabajo Social por la Universidad de Patras. Magíster en Políticas de Migraciones Internacionales por la Universidad de Buenos Aires. Candidata Doctoral en Ciencias Políticas por la Universidad Complutense de Madrid. Coordinadora Académica del Espacio de Estudios Migratorios. ESPAÑA

[zampapad@ucm.es](mailto:zampapad@ucm.es)

FECHA DE ACEPTACIÓN: 11/10/2012

FECHA DE APROBACIÓN: 22/12/2012

---

### Resumen

El artículo presenta la investigación realizada en el Departamento de Educación Preescolar en la Universidad de Patras con el objetivo de indagar las creencias de los futuros profesionales,

acerca de sus capacidades de enseñanza en el ámbito de la educación preescolar multicultural; así mismo, busca resaltar la importancia y el aporte de materias específicas dentro de la currícula universitaria hacia una perspectiva intercultural. Para cumplir con estos objetivos se utilizó una encuesta de opinión de los estudiantes del último año para la autoevaluación por un lado de su propia preparación didáctica y por otro la contribución intercultural de ciertas materias de enseñanza según las siguientes tres categorías temáticas: a) el proceso de construcción de la identidad individual de cada niño, b) la construcción de la relación con el "otro" y c) la construcción de relaciones con el entorno social. Los resultados de la encuesta destacan tres áreas fundamentales para el desarrollo de dichas actividades el lenguaje, las artes y el medio ambiente humano, considerándolas las más adecuadas en favorecer la identidad personal y social de los/as niños/as en el jardín de infantes multicultural. Por último, el plan universitario de estudios se consideró eficiente en proporcionar a los futuros profesores la preparación necesaria para generar un ámbito multicultural en un jardín de infantes.

**PALABRAS CLAVE:** Jardín de Infantes multicultural, Materias Universitarias, Departamentos Universitarios de Educación Preescolar, Competencia de Enseñanza Intercultural.

### Abstract

The paper presents the research conducted in the Department of Educational Sciences and Early Childhood Education at the University of Patras, in order to investigate the beliefs of future professionals about their teaching capacities in the field of intercultural preschool education, likewise seeks to highlight the intercultural perspective of specific courses within the university curriculum. To meet these objectives we used an opinion survey for senior students to self-evaluate their preparation for teaching and also the intercultural impact of certain teaching subjects according to the following three thematic categories: a) the process of identity construction for each child b) building relationships with the "other" and c) building relationships with their social environment. The results of the survey highlighted three key areas for the development of such activities as the most suitable in promoting multicultural personal and social identity: language, arts and human environment. Finally, the university curriculum was considered efficient in providing future teachers the necessary skills to create a multicultural environment in a kindergarten.

KEY WORDS: Multicultural Kindergarten. University Studies Courses. Department of Early Childhood Education. Teaching Intercultural Competences.

---

### La Problemática

Grecia es uno de los más recientes países de destino inmigratorio dentro de Europa. Sin embargo, según las últimas estadísticas de la Organización Internacional para las Migraciones (2010)<sup>1</sup>, el porcentaje de los inmigrantes regulares alcanza el 10% de la población griega. Las primeras políticas públicas migratorias empiezan desde el 1980 con la primera llegada controlada de inmigrantes africanos y asiáticos, y a principios de los años '90 con la inmigración irregular de flujos provenientes de Centro y Europa del Este.

Para hacer frente a la diversidad de la sociedad griega, y de la población estudiantil especialmente, el Estado griego los últimos 20 años inauguró clases de acogida y tutoría para los hijos de los inmigrantes en Grecia a través de escuelas interculturales y otras destinadas a las minorías étnicas, con el objetivo de aplicar programas de apoyo escolar y lingüístico para la educación de los estudiantes extranjeros. No obstante, y a pesar de la variedad de los programas educativos, los hijos de los inmigrantes en su gran mayoría asisten a clases conjuntas con los nativos, independientemente de las otras posibilidades educativas que existen.

En el marco de la gestión institucional de la diversidad cultural y lingüística en la educación de los estudiantes extranjeros, se incorporaron también las instituciones educativas terciarias a través de: programas de investigación y proyectos que realizaron las Universidades Públicas para explorar las condiciones de vida, la educación y el desarrollo lingüístico de los estudiantes extranjeros, la producción de material didáctico, clases de apoyo para la enseñanza del griego moderno como segundo idioma de los estudiantes, formación del profesorado, apoyo y orientación a padres y madres extranjeros-as, intervención en las

---

<sup>1</sup> IOM (2010). World Migration Report. [publications.iom.int/bookstore/free/WMR\\_2010\\_ENGLISH.pdf](http://publications.iom.int/bookstore/free/WMR_2010_ENGLISH.pdf). Consulta Diciembre 2012.

comunidades locales, etc<sup>2</sup>. Por otra parte y durante la última década todos los Departamentos de Educación en las Universidades Públicas del país, unas más que otras, han adecuado sus planes de estudios, ofreciendo cursos a los futuros docentes relacionados con la educación intercultural, la cuestión del bilingüismo y los derechos humanos.

De lo anterior queda claro que la política nacional y los cambios en el sistema educativo y social de Grecia, son promovidos en gran medida a través de la formación universitaria de los futuros profesores. Por lo tanto, el papel del profesor en la escuela multicultural depende principalmente de su formación inicial integral, el uso óptimo de las prácticas didácticas adoptadas durante sus estudios universitarios y también de las actitudes y percepciones que ha desarrollado en cuanto a la convivencia intercultural, que no solamente dependen de sus estudios universitarios sino también de su formación cultural y su visión particular (Pang, 2001).

Es importante destacar que las representaciones teóricas adquiridas durante el ciclo básico de los estudios universitarios en Grecia sobre el uso potencial de las diferentes áreas cognitivas de enseñanza, están estrechamente relacionadas con la igualdad de acceso para todos los niños a los bienes culturales y su derecho a la educación y desarrollo integral que es reconocido y garantizado por las convenciones internacionales como derecho fundamental para todas las personas<sup>3</sup>. Por ejemplo, el enfoque educativo unilateral orientado a la cultura lingüística de los hijos de los inmigrantes, que se adopta mayoritariamente por todos los programas en los países europeos<sup>4</sup> -y por lo tanto por los mismos maestros-, delimita en cierta medida la capacidad de acceso a la tecnología y las ciencias naturales (Ravanis y Papadodima, 2010). Hasta hace poco tiempo, el enfoque sobre la diversidad de los estudiantes giraba alrededor de su capacidad lingüística y el manejo del idioma, considerándolo como un problema que no afectaba a los estudiantes griegos (Dimakos y Tasiopoulou, 2003), sin considerar los cuestionamientos teóricos que ven la diversidad del lenguaje como un tema a tratar tanto para los estudiantes nativos como los extranjeros (Vandenbroeck, 2007). Sin embargo, la cuestión

---

<sup>2</sup> El marco institucional de los programas y políticas educativas se encuentra en la Ley 2413/96 que establece los fundamentos y la organización de la Enseñanza Pública, así mismo la creación del Instituto para la Educación de los Emigrados y la Educación Intercultural. Posteriores Decretos (78A/14/3/00 y 1254/126877/Γ1/3/10/2008) implementan programas para la inserción de la estudiantes retornados, extranjeros y los Roma en el sistema educativo y la investigación sobre la educación griega en el exterior y de las minorías.

<sup>3</sup> Convention on the Rights of the Child, article 28, <http://www.unicef.org/crc/>.

<sup>4</sup> Vea GREEN PAPER (2008) de la Comisión Europea "Migration & mobility: challenges and opportunities for EU education systems" y los estudios comparativos internacionales de evaluación PIRLS y PISA, que enfocan a las capacidades lingüísticas de los alumnos.

no sería simplemente "curar" los problemas lingüísticos de los estudiantes extranjeros, sino más bien optimizar las condiciones de aprendizaje, para que todos los estudiantes que coexisten en una clase, monolingües y bilingües, puedan desarrollar al máximo sus potencialidades y capacidades (Skourtou, Vratsalis y Govaris, 2004).

Especialmente en la educación primaria preescolar -donde el marco de intervención es bastante amplio y abierto a la iniciativa de los maestros- son los educadores quienes establecen los límites de la acción y aprovechan las nuevas prácticas de enseñanza que han adoptado durante su formación universitaria. La identidad cultural del maestro en el jardín de infantes, su cultura de enseñanza, y también la percepción propia de su oficio, su formación ideológica en otras palabras, en gran parte determina su actitud hacia la gestión de la diversidad. Por tanto se consideran ejes importantes tanto el contenido de los estudios universitarios como también la forma de manejar las herramientas que las distintas materias ofrecen, así mismo su preparación en cuanto a las necesidades educativas durante sus estudios de formación.

### Conceptos

#### *El jardín de infancia multicultural*

En Grecia, la educación preescolar se ha establecido desde el siglo XIX y está a cargo principalmente de los jardines de infancia públicos, supervisados por el Ministerio de Educación. Paralelamente existen guarderías administradas por las Municipalidades que admiten niños-as de seis meses a cinco años, mientras los jardines de infantes admiten de cuatro o cinco años. La asistencia de los niños de cinco años de edad es obligatoria y gratuita en las escuelas públicas. Las estadísticas más recientes (Oficina Nacional de Estadística, ESY 2008-09), registran un aumento en el porcentaje de estudiantes extranjeros en los jardines de infantes, que llega hasta el 12% de unas 5697 escuelas infantiles públicas y sobre 147.141 estudiantes en total. La presencia de un gran número de estudiantes extranjeros exige a los maestros conocimiento y material necesario para aplicar métodos adecuados y prácticas de enseñanza intercultural, y sobre todo demanda que ellos mismos se apropien de los conceptos específicos que luego aplicarían eficientemente durante el proceso de una enseñanza integral para todos los estudiantes.

Se hace especial énfasis en la educación infantil temprana, considerándola como el ámbito fundamental para forjar la conciencia de todos los estudiantes y futuros ciudadanos, fuera de estereotipos y prejuicios, con aceptación, tolerancia, respeto hacia el "otro" y capacidad de generar relaciones de colaboración y comunicación genuina. El jardín de infancia multicultural proporciona las oportunidades para la participación equitativa de todos los niños, donde se remarca la diversidad de los niños y se destina tiempo para construir una cultura e identidad en conjunto.

#### *El objetivo de la educación preescolar intercultural / fundamentos*

Uno de los principales objetivos en el plan de estudios actual griego para el nivel inicial, es el respeto a la personalidad del niño y su identidad cultural. Los educadores del jardín de infancia actúan como "intérpretes culturales" entre los niños del grupo mayoritario y los de la minoría (nativos y extranjeros) y entre otras responsabilidades: establecen el trabajo en conjunto con los padres de todos los niños, fomentan un clima de clara identificación, aceptación y respeto mutuo mediante el apoyo que ofrecen para que los estudiantes puedan comprender y elaborar -en función de sus capacidades-, el significado de la diversidad en el aula y su entorno social (Dafermou, Koulouri y Basagianni, 2006). Para la construcción de este entorno intercultural es necesario un programa educativo integral para el jardín de infantes. Con el término intercultural entendemos la educación que está en posición de interactuar entre las culturas y no simplemente hacer referencia a las mismas (Coulby, 2006). Su fundamento principal es que la igualdad no es solamente un reclamo de las minorías si no también de las mayorías y sostiene el argumento que todos/as los/as niños/as deberían adquirir el conocimiento de sus culturas y por tanto considera el contexto histórico-cultural como el eje primordial para la educación, reconociendo que el género, la religión, el idioma y la cultura afectan o/y determinan sus posturas y acciones (Van Keulen et al., 2004).

Hoy en día la educación intercultural busca despertar y fomentar a todos los estudiantes la conciencia de pluralismo social y cultural que existe dentro de un aula. Este pluralismo enseña a los niños a interactuar, colaborar y convivir con el "otro", el diferente. La educación intercultural también tiene como objetivo que los alumnos adquieran nuevas habilidades, tales como la "conciencia intercultural", la capacidad de "comunicación intercultural", así mismo

una "identidad intercultural" (Gudykunst y Mody, 2002) y un "bilingüismo aditivo activo" (Cummins, 1998).

Como principal método educativo se propone la enseñanza interdisciplinaria que enfoca en los intereses de los niños y las experiencias tanto del aprendizaje previo como también sociales; hace hincapié en la forma de trabajo cooperativa- grupal, apoya la realización de planes de acción (proyectos) e incentiva a todos los estudiantes. En el jardín de infantes la enseñanza no se adapta al término escolar existente, si no que presupone un contexto de apoyo fortalecido, mientras que los profesores utilizan métodos flexibles enfocados al niño, con el objetivo de crear un ambiente escolar abierto a las nuevas experiencias y a lo que sucede en el mundo exterior (Villegas y Lucas, 2002).

*La educación de los futuros maestros de educación preescolar en la Universidad de Patras*

Según (Vandenbroeck, 2007) el/la maestro/a jardinero/a capacitado/a para enseñar en el jardín de infantes multicultural es el/la que teóricamente tiene suficiente conocimiento teórico y científico en cuanto a temas pedagógicos y didáctica intercultural y a nivel empírico la capacidad de poner en práctica los valores de la educación intercultural y encontrar el equilibrio adecuado entre las aptitudes personales y sociales durante la primera infancia.

Específicamente los profesionales según su formación y estudios deben ser capaces de actuar con flexibilidad dentro del contexto escolar continuamente cambiante, manejar con facilidad y fluidez los temas relacionados con la diversidad, encarar procesos de comprensión, comunicación y solidaridad entre los estudiantes y gestionar los problemas que surgen de la convivencia y la interacción entre los alumnos con diferentes características lingüísticas y socioculturales (Ray, Bowman y Robbins, 2006), es decir "tener la capacidad y preparación didáctica intercultural" (Craft, 1996).

Si bien varios estudios a nivel internacional indican que en los últimos años los futuros profesores han mejorado su conocimiento sobre la educación intercultural en casi todo el mundo (UNESCO, 2008, Sleeter, 2001, Cockrell et al., 1999, Bennet, 1995), sin embargo se

sienten impotentes al enfrentar las aulas multiculturales (García y López, 2005, Garmon, 2004, Powell, 2001, Causey, Thomas y Armento, 2000, Gay y Howard, 2000). Por otra parte, a pesar de todos los cambios que han tenido lugar en los planes de estudios universitarios y los programas pilotos (Kea, Campbell-Whatley y Richards, 2006, Lenski et al., 2005, Gibson, 2004), el cambio en las actitudes y percepciones de los maestros es un proceso lento que lleva tiempo (Cockrell et al., 1999). Además, en casos de educación superior que conservan su modelo de estructura tradicional, los cambios en el plan de estudios no parecen tener impacto sobre las actitudes y percepciones de los profesores (Ray, Bowman y Robbins, 2006, Villegas y Lucas, 2002).

Son limitados los estudios exploratorios que se han realizado sobre las actitudes y las percepciones de los futuros profesores en el ámbito universitario sobre los temas de la educación intercultural (Charitos, 2011, Liakopoulou 2007, Spinthourakis, 2007, Díaz, 2007, Garmon, 2004, Hermans, 2002). Por lo tanto hay poca información en cuanto a la preparación de los educadores durante su formación universitaria y sobre el desarrollo de las capacidades necesarias que les permitirán establecer la diversidad dentro de una realidad social multicultural, uno de los principales campos de trabajo como educadores. Por eso estudiamos en ciertas materias que permiten el desarrollo de actividades junto con los alumnos (Medio Ambiente Humano, Idioma, Matemáticas etc.), las actitudes, percepciones y posibles prejuicios de los universitarios futuros profesores, en tres distintos niveles:

- El proceso de la construcción de la identidad personal de los/as niños/as.
- La construcción de las relaciones con los/as otros/as niños/as.
- La construcción de relaciones con su entorno social.

Elegimos usar los tres anteriores niveles para la mejor organización de los datos obtenidos aunque la identidad personal es un proceso de construcción continua relacionado con el ambiente y los distintos grupos que el/la niño/a participa. Es por eso que no podemos hablar de una identidad única si no de múltiples o según Ting Toomey (1999, p.28) "la concepción reflexiva de nosotros mismos o de nuestra imagen que surge de nuestros procesos de socialización culturales, étnicos y de género y se obtiene via nuestra interacción con los otros en situaciones particulares". Cada individuo desarrolla su identidad personal particular según



su historia personal, experiencias, características personales y la observación de los distintos modelos y roles a su alrededor. Según la autora, la cultura es un factor primordial en el proceso de la construcción de la identidad personal.

### Metodología

Para responder las anteriores preguntas utilizamos el método de la investigación exploratoria y la encuesta de opinión como herramienta para la recopilación de los datos obtenidos. Como muestra de la investigación seleccionamos a todos los estudiantes de último año en el Departamento universitario de Educación en Patras, que habían finalizado el período de su pasantía en un jardín de infancia. Se realizó al final del año académico (julio de 2012) para que por un lado los estudiantes tuvieran una visión completa del programa de estudios y por otro se facilitara la recolección de datos válidos y confiables para los fines de esta investigación.

La invitación a participar en la investigación a través de una encuesta electrónica<sup>5</sup>, se envió por correo electrónico, acompañada por una carta que explicaba los motivos del estudio a un total de 173 estudiantes. En la encuesta anónima participó el 50,28% de los invitados, 87 estudiantes en total sobre los que no registramos su perfil demográfico ya que el 90% de ellos son mujeres de un promedio de 22 años de edad. El cuestionario contenía preguntas cerradas y se formuló sobre los objetivos de la investigación y la literatura actual sobre los principios fundamentales de la educación intercultural en el jardín de infancia multicultural. Consta de 13 preguntas que intentan explorar las creencias de los estudiantes sobre su preparación como educadores interculturales y las respuestas varían en función de su propia evaluación en cuanto a la capacidad que tienen de transmitir a los niños los principios básicos de la educación intercultural.

Las preguntas se agrupan en tres categorías temáticas para facilitar el análisis de los datos. La primera categoría incluye preguntas sobre el proceso de construcción de la identidad personal del niño mediante los siguientes ejes:

---

<sup>5</sup> <https://www.surveymonkey.com/s/C5LXNQ9>

- el fortalecimiento de la autognosis y autoestima,
- la conciencia de la historia y la identidad cultural,
- el fortalecimiento de la identidad nacional<sup>6</sup>,
- el desarrollo de los valores personales (autonomía, auto-expresión, individualidad, libertad de elección, pensamiento crítico, capacidad de defenderse a sí mismo),
- el fortalecimiento de las competencias interculturales (habilidad de adaptación, comunicación eficaz y construcción de relaciones interpersonales).

La segunda categoría se refiere a la construcción de la relación con el "otro" a través de:

- la eliminación de los prejuicios,
- de la discriminación por características culturales y físicas (origen étnico, religión, idioma etc.),
- la eliminación de los estereotipos y conductas racistas,
- la lucha contra la xenofobia y el fortalecimiento de la solidaridad y simpatía.

La tercera categoría responde a la construcción de relaciones con el entorno social a través de:

- el fortalecimiento de los valores sociales (interdependencia, interacción, solidaridad, compasión, empatía, tolerancia, respeto, igualdad de oportunidades, justicia y reivindicación social),
- el enfoque que destaca el multiculturalismo en la clase (diversidad social y cultural),
- la sensibilización en temas de ciudadanía, derechos humanos y la convivencia pacífica mundial,
- el fortalecimiento de la interacción y cooperación mutua.

Para las respuestas afirmativas sobre los enunciados anteriores la encuesta proseguía a preguntar, *¿qué áreas cognitivas considera apropiadas para el desarrollo de actividades en*

---

<sup>6</sup> Se considera como una de las múltiples identidades que se determina por el origen de los niños que comparten mismas experiencias y características étnicas y culturales (idioma, religión, tradiciones, características físicas de cada niño).

*el jardín de infancia?*, para que pudieran reflejar la imagen de interculturalidad que habían obtenido durante sus estudios de cuatro años. Para la evaluación de las opiniones se utilizó una escala con cuatro grados distintos: de acuerdo, más bien de acuerdo, más bien en desacuerdo, en desacuerdo. Las temáticas didácticas elegidas fueron las propuestas por el Ministerio de Educación para el programa preescolar incluidas en el plan de estudios del Departamento de Educación: Lengua (escritura, comunicación oral, literatura, etc.), Medio Humano (derechos, historia, sociología, etc.), Artes Visuales, Teatro- Dramatización, Música, Educación Física, Matemáticas, Medio Ambiente Natural (física, biología, etc.), Computación.

### Resultados

Los resultados del estudio se presentan según preguntas en base a las tres categorías temáticas del cuestionario. Para cada una de las preguntas se presentan por separado los datos por frecuencia y las elecciones principales de los estudiantes se agrupan por categoría temática en las conclusiones, teniendo en cuenta que las opciones "de acuerdo" o "más bien de acuerdo" sobre un enunciado didáctico se incorporan en una sola categoría, la que refleja las respuestas positivas. El resto de los sujetos de la muestra que no están incluidos en esta categoría responden que no están de acuerdo, están en desacuerdo con la pregunta principal o no responden. Con esta ordenación de las respuestas, se puede observar un mapa descriptivo de las percepciones primordiales de las estudiantes.

#### *Primera categoría temática. La construcción de la identidad personal.*

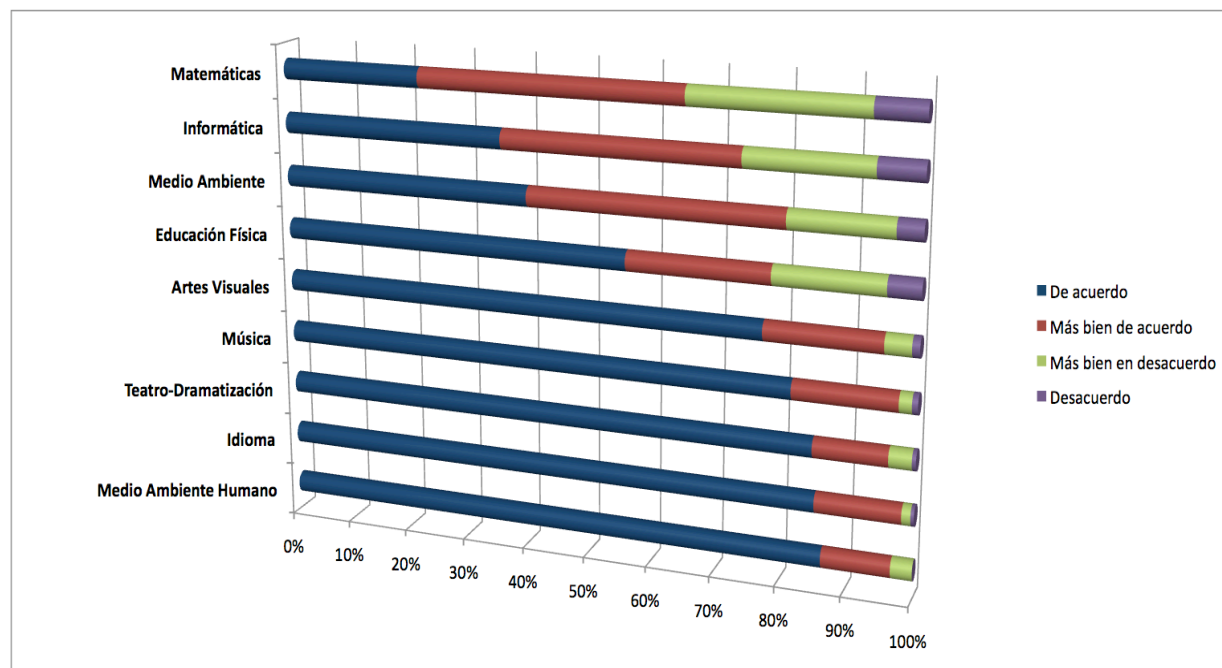
Las respuestas (Gráfico 1.) sobre la primera pregunta referida a la posibilidad de fomentar la identidad de los/as niños/as, muestran que las estudiantes creen firmemente (de 76 a 90%) que esto se puede lograr a través de la organización de actividades lingüísticas, culturales y relacionadas al medio ambiente humano y físico (76%). En cambio, las entrevistadas parecen más escépticas en cuanto a las actividades relacionadas a las ciencias positivas (69-74%).

A continuación preguntamos si los niños de diferente origen étnico deben tener conocimiento de su propia historia y cultura. Una vez más el arte, el lenguaje humano y el medio ambiente humano se eligen como materias adecuadas para el desarrollo de dichas actividades a un 77-

89% de las opiniones positivas, mientras que las ciencias positivas se agrupan en un porcentaje menor (44-56%) junto con la educación física (56%). Con la siguiente pregunta de que si creen que pueden fortalecer la identidad nacional particular de cada niño, uno de cada cuatro estudiantes evitaron responder o su respuesta fue negativa por tanto las siguientes preguntas en cuanto a las materias preferidas para cumplir dicho objetivo reúnen porcentajes todavía menores. Aún así, otra vez el lenguaje, las artes y el ambiente humano llegan de un 64 a un 75%, mientras que las ciencias positivas solo al 32-49% y la educación física al 39% .

En la cuarta pregunta se les pide su evaluación sobre la potencialidad para desarrollar los valores personales de cada niño. El lenguaje, el entorno humano, las artes y la educación física oscilan entre el 77 y el 86% y 58-72% reúnen las ciencias positivas. Las mismas tendencias se registraron en la siguiente pregunta relacionada con las posibilidades que ofrecen las áreas cognitivas a los maestros de jardín de infantes para mejorar las habilidades interculturales de cada niño. El lenguaje, el ambiente humano y las artes concentran el 76-80% mientras que las ciencias positivas el 52-57%, y la educación física el 70% .

Gráfico 1. Áreas de enseñanza elegidas para las actividades que promueven la construcción de la identidad personal de los niños/as.



*Segunda categoría temática. La construcción de la relación con el "otro".*

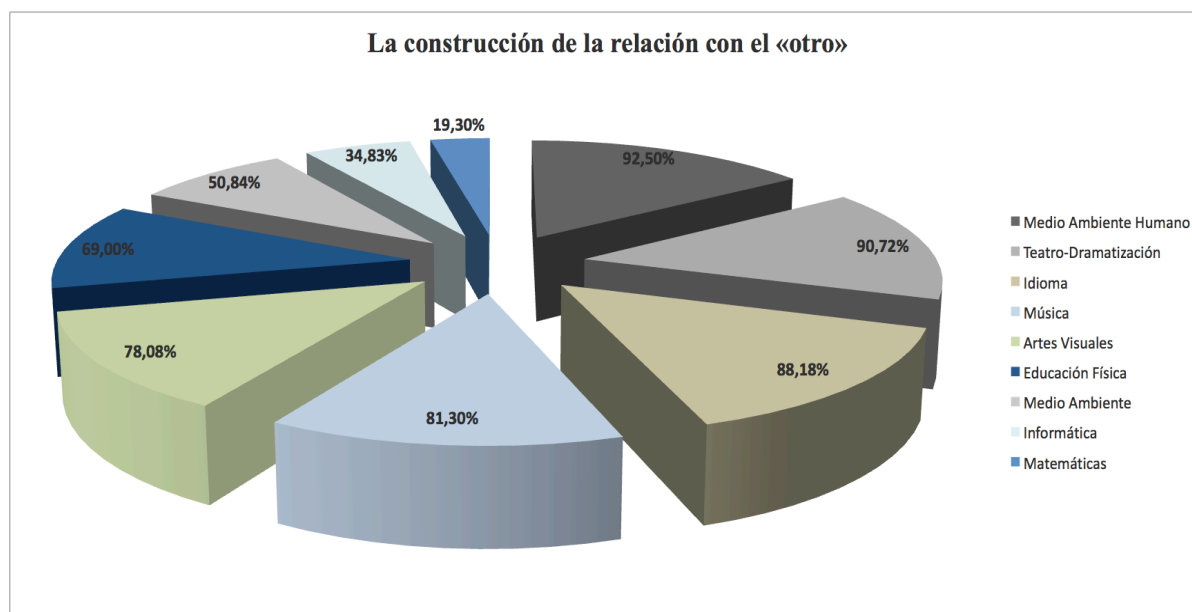
La sexta pregunta con la cual inicia la segunda categoría temática (Gráfico 2), busca indagar la opinión de los educadores sobre su capacidad de tratar los prejuicios contra los niños y niñas de extranjeros/as. En esta temática alrededor de una de cada cinco estudiantes no responde o no está de acuerdo. Aquellas que respondieron positivamente eligen el mismo grupo de áreas cognitivas que vimos en las preguntas anteriores. Las actividades del lenguaje, el arte y el medio ambiente humano reúnen el 72-78% de las preferencias de las entrevistadas, mientras que las actividades de las ciencias positivas son elegidas por el 34-59%, y la educación física por el 59%.

En la pregunta siguiente preguntamos la opinión de las estudiantes sobre su capacidad de intervención contra las actitudes discriminatorias entre los niños debidas a características culturales y/o físicas. Aquí también se registra una menor preferencia para las ciencias positivas (40-63%) y mientras es bastante superior para los otros campos cognitivos (67-79%).

La octava pregunta explora las opiniones sobre si los futuros profesionales pueden contribuir a la eliminación de todas formas de estereotipos y actitudes racistas entre los niños. Aquí tal vez la frase que buscó deliberadamente registrar la posibilidad de una intervención radical por parte de los docentes impidió que 12 estudiantes respondieran y llevó otras 27 a elegir la respuesta "probablemente no". Así, el lenguaje, el arte y el medio ambiente se eligen como áreas para el desarrollo de actividades relacionadas de un 46 a un 53%, mientras que las ciencias positivas y la educación física fluctúan entre el 32% y el 42%.

Además, cuando se les preguntó si creen que pueden luchar contra la xenofobia y fortalecer la solidaridad y la compasión por los niños "extranjeros", de nuevo las ciencias positivas reúnen el 30 a 52% de las respuestas, mientras que el otro grupo de materias cognitivas el 64-75 % y la educación física el 61%.

Grafico 2: La construcción de la relación con el "otro". Opiniones positivas según áreas de enseñanza (%).



### *Tercera categoría temática. La construcción de la relación con el entorno social*

En la décima pregunta preguntamos si los estudiantes creen que pueden reforzar equitativamente en todos los niños los valores sociales. En esta pregunta, y mientras 14 estudiantes no responden y 11 no se ponen de acuerdo en general, las respuestas de los que están de acuerdo no alcanzan altos porcentajes. El grupo cognitivo de lengua- literatura- ambiente humano acumula el 63-69%, la educación física el 57%, y el grupo de las ciencias positivas el 33-51%.

La misma tendencia aparece en la siguiente pregunta, si creen que pueden fomentar el multiculturalismo en su clase. Una vez más, 14 estudiantes no respondieron, mientras que 10 no coinciden. De las respuestas el grupo de las ciencias positivas fluctúa entre el 32 y el 51% de las preferencias de los estudiantes, mientras el segundo grupo tiene porcentajes de aceptación claramente más altos (63-70%) y la educación física el 52%.

En la duodécima pregunta pedimos a los estudiantes a pensar si pueden sensibilizar a los niños sobre temas de ciudadanía, derechos humanos y la convivencia pacífica a nivel

mundial. En esta, el grupo lingüístico- artístico- ambiente humano opta entre el 68 y 78%, la educación física el 54% y el grupo de las ciencias positivas el 26-47%.

Por último, la pregunta sobre si creen que pueden mejorar la interacción y la cooperación mutua entre los niños de diferentes orígenes étnico-culturales y habilidades distintas, las respuestas positivas que se registran son considerablemente superiores incluso para el grupo de las ciencias positivas que se elige mayoritariamente llegando al 52-62%. El otro grupo selecciona el 77-79% y la educación física el 74% de las respuestas obtenidas.

Tabla 1. Áreas de enseñanza que promueven actividades relacionadas con la construcción de la relación de los/las niños/as con su entorno social.

	De acuerdo	Más bien de acuerdo	Más bien en desacuerdo	En desacuerdo
<b>Teatro-Dramatización</b>	94,39%	4,41%	0,81%	0,38%
<b>Medio Ambiente Humano</b>	93,87%	5,41%	0,71%	0,00%
<b>Idioma</b>	93,18%	6,06%	0,36%	0,40%
<b>Música</b>	88,48%	9,90%	1,22%	0,40%
<b>Artes Visuales</b>	86,45%	10,22%	2,93%	0,40%
<b>Educación Física</b>	68,46%	18,10%	11,23%	2,22%
<b>Medio Ambiente</b>	53,13%	27,32%	18,65%	0,90%
<b>Informática</b>	43,00%	30,80%	20,88%	5,33%
<b>Matemáticas</b>	27,58%	26,10%	37,26%	9,06%
<i>preguntas respondidas</i>				<b>61</b>
<i>preguntas no respondidas</i>				<b>26</b>

### Conclusiones y discusión

La presentación de los datos de la encuesta realizada pone de relieve una serie de cuestiones interesantes que serán la base para futuras investigaciones. Las preguntas de la primera temática se relacionan con la contribución de los estudiantes como futuros docentes en la construcción de una identidad individual de los niños que acepta y apoya el carácter multicultural de la vida cotidiana y sobre todo de la vida escolar. Como se desprende de los datos, hay dos grupos de campos cognitivos para el desarrollo de actividades en el jardín de infantes; los campos del primer grupo (idioma, artes y el ambiente humano) se consideran

especialmente favorables para la formación de una identidad multicultural mientras reúnen casi siempre el porcentaje de preferencia más alto (de 6,5/10 hasta 9/10), que en la mayoría de los casos excede la tercera cuarta parte de las respuestas. En cambio, las áreas de actividades de las ciencias positivas muestra una menor preferencia (de 3/10 respuestas hasta 7/10, pero por lo general alrededor del 50% de las entrevistadas). Aparte de los dos grupos se discute también el alcance de la educación física que en términos de elección, se incorpora a veces en el primer grupo y otras en el segundo, fluctuando entre el 4/10 al 8/10 de las respuestas positivas.

La tendencia observada en la primera temática se repite en las preguntas de la segunda en la que se analiza el potencial del desarrollo en las relaciones personales entre los niños. No obstante, mientras que el grupo de ciencias positivas inicialmente de 3/10 alcanza el 6/10, el grupo de otros campos cognitivos comienza al 5/10 y llega hasta el 8/10 de las preferencias. La educación física de nuevo se encuentra en el medio de los dos grupos reuniendo el 4/10 al 7/10 de las respuestas positivas.

En la tercera temática, estudiamos las opiniones personales sobre la posibilidad de fomentar la construcción de una identidad social de los niños abierta al multiculturalismo. Una vez más la tendencia general confirma los hallazgos de las temáticas anteriores. El grupo de artes-lenguaje- ambiente humano alcanza el 6/10 - 8/10, la educación física el 5 a 7,5/10 y las ciencias positivas de 2,5/10 hasta 6/10 de las elecciones personales.

Según lo anterior, las estudiantes presentan una firme convicción de que las áreas cognitivas más adecuadas para la formación de una identidad multicultural en todos los niveles, es la lengua, las artes y el ambiente humano. Esta opción, por una parte, es razonable ya que estas áreas permiten el desarrollo de actividades que están más cercanas al entorno social, las necesidades y los problemas diarios. Por otra parte, confirma los resultados de la bibliografía moderna sobre el compromiso de los docentes con la cultura lingüística de los hijos de los inmigrantes y los posibles sesgos sobre la contribución de áreas específicas de enseñanza en la perspectiva intercultural.



Sin embargo, a pesar de que la preferencia en las ciencias positivas es menor, cabe destacar que alrededor de la mitad de los estudiantes ven la potencialidad para contribuir al desarrollo de una identidad multicultural tanto personal como social, lo que nos permite suponer que consideran las ciencias positivas no simplemente como un área cognitiva, sino también como producción cultural de la sociedad (Koliopoulos y Ravanis, 2000).

Aparte de las tendencias generales que, a pesar de pequeñas diferencias, muestran una convergencia notable, hay cuestiones más sutiles en las cuales también observamos cierta uniformidad en todas las áreas temáticas del cuestionario. En principio las elecciones de primer grupo lengua- artes- ambiente humano, concentran el gran porcentaje de preferencias de la categoría con la que están "de acuerdo", mientras las preferencias del grupo de las ciencias positivas en su mayoría están concentradas en la segunda categoría "algo de acuerdo". También dentro del primer grupo el lenguaje registra una mayor preferencia y siguen el entorno humano y las artes. Las ciencias positivas representan el porcentaje más alto de las respuestas de segundo grupo, mientras siguen la informática y las matemáticas que por lo general tienen menor aceptación.

Así mismo podemos observar que la educación física ocupa un lugar especial en las preferencias de las estudiantes y se encuentra constantemente entre los dos grupos formados. Tal vez para las estudiantes, esta materia cognitiva presenta una ambigüedad epistemológica en cuanto a la naturaleza y su rol educativo. Esto es probablemente debido al contenido real de la educación física, que se refiere a una serie de objetivos diferentes y frecuentemente incompatibles (Graham, 1995). Debido a la naturaleza del objeto de la enseñanza de la educación física y la dinámica de la influencia en la orientación social (Chepyator-Thomson, 1994), por un lado ofrece muchas oportunidades para la interacción de la comunicación verbal o no entre los niños, nativos y extranjeros, y por otro contiene muchas actividades competitivas. Sin embargo, en programas avanzados de educación física en los países con infraestructura adecuada en materia de educación intercultural (NASPE), el objetivo principal de la materia es la comprensión y la aceptación de la diversidad de los alumnos y así mismo la enseñanza de habilidades y valores sociales.

Además, una característica interesante de los datos es la ausencia de respuestas de parte de varias estudiantes en algunas preguntas específicas. Así como la tercera pregunta plantea el tema de la identidad nacional o la undécima el fortalecimiento de la multiculturalidad, muchas estudiantes no responden y también varias están en desacuerdo. Posiblemente se trata de un reflejo producido por las influencias que generan los estereotipos sociales, sin embargo esto requeriría un enfoque más sistemático.

De los resultados obtenidos también se podría suponer que los estudios en este Departamento Universitario de Educación ofrecen a los futuros educadores del jardín de infantes la competencia y la capacidad de enseñanza intercultural, así mismo la posibilidad de sensibilización en los temas de la educación equitativa para los niños con diferentes identidades étnicas y culturales. Parece que en toda la gama de las áreas educativas, y a pesar de las diferencias cuantitativas, se reconocen las posibilidades para la organización de actividades que apuntan a la conciencia multicultural de los niños dentro del marco del desarrollo tanto personal como también de una perspectiva de vida equitativa para todos los niños, independientemente de su origen e identidad.

Lo anterior está relacionado con la percepción generalizada del plan de estudios que considera que la educación preescolar no pretende la especialización de las áreas cognitivas, sino destacar dichas materias como áreas de primer acercamiento de los niños a los logros de la civilización y la sociedad humana.

Esta primera investigación con los/as futuros/as educadores presenta como los estudios universitarios en el Departamento de Educación Preescolar pueden dar las herramientas necesarias para generar un clima multicultural en sus clases, que permitirá a los niños desarrollar su identidad personal y social. En este sentido, se abren considerables perspectivas de investigación, con la profundización de las preguntas y herramientas de investigación orientadas al perfil de los estudiantes, los requisitos y capacidades particulares de las áreas cognitivas específicas y la actualización continua de los planes de estudios universitarios. Hacia esta dirección también se orienta nuestro interés de investigación.

## Bibliografía

BENNET Christine I. (1995). *Preparing teachers for cultural diversity and national standards of academic excellence*. Journal of Teacher Education. 46 (4): 259-265.

CAUSEY Virginia E., THOMAS Christine D., ARMENTO Beverley J. (2000). *Cultural diversity is basically a foreign term to me: the challenges of diversity for pre-service teacher education*. Teaching and Teacher Education. 16 (1): 33-45.

CHARITOS Vasileios (2011). *El enfoque multicultural en la educación de los estudiantes en Departamentos Universitarios de Educación Primaria*. Tesis Doctoral en griego. Universidad de Macedonia. Facultad de Ciencias Económicas y de Educación. Departamento de Políticas de Educación y Sociales. Tesalónica.

CHEPYATOR THOMPSON Jepkorir Rose (1994). *Multicultural Education: Culturally Responsive Teaching*. The Journal of Physical Education, Recreation and Dance. 65(9): 33-36.

COCKRELL Karen S., PLACIER Peggy L., COCKRELL Dan H, MIDDLETON Julie N. (1999). *Coming to terms with “diversity” and “multiculturalism” in teacher education: Learning about our students, changing our practice*. Teaching and Teacher Education. 15. 351-366.

COULBY David (2006). *Intercultural education: theory and practice*. Intercultural Education. 17(3): 245-257.

CRAFT Maurice (ed.) (1996). *Teacher Education in Plural Societies: An International Review*. London and Washington. Palmer Press. DC.

CUMMINS Jim (1998). *Immersion education for the millennium: What have we learned from 30 years of research on second language immersion?* In M. R. Childs, R. M. Bostwick (eds.). Learning through two languages: Research and practice. Second Katoh Gakuen International Symposium on Immersion and Bilingual Education. 34-47. Katoh Gakuen, Japan.

DAFERMOU Chara, KOULOURI Penelope, BASAGIANNI Eleftheria (2006). *Manual para Maestros Jardineros. Planificación Educativa. Ambientes Creativos de Enseñanza*. En griego. OEDB. Atenas.

DIAZ Celia (2007). *Ethnic Diversity: Perception, Attitudes and Initial Teacher Education*. In A. Ross (ed.). Citizenship Education in Society. 683-698. CiCe. London.

DIMAKOS Ioannis, TASIPOULOU Katerina (2003). *Attitudes towards Migrants: what do Greek students think about their immigrant classmates?* Intercultural Education. 14(3): 307-316.

GARCIA Odet Moline, LOPEZ GARCIA Rafaela (2005). *Teachers' initial training in cultural diversity in Spain: attitudes and pedagogical strategies.* Intercultural Education. 16(5): 433-442.

GARMON Arthur M. (2004). *Changing pre-service teachers' attitudes/beliefs about diversity what are the critical factors?* Journal of Teacher Education. 55(3): 201-213.

GAY Geneva, HOWARD Tyron C. (2000). *Multicultural teacher education for the 21<sup>st</sup> century.* Teacher Educator. 36(1): 1-16.

GIBSON Camille (2004). *Multicultural Pre-service Education: Promising Multicultural Pre-service Teacher Education Initiatives.* Radical Pedagogy. Publicado en 28/6/12. Disponible en [http://radicalpedagogy.icaap.org/content/issue6\\_1/gibson.html](http://radicalpedagogy.icaap.org/content/issue6_1/gibson.html). [Consulta: 27 de diciembre de 2012].

GRAHAM George (1995). *Teaching Children Physical Education: Becoming a Master Teacher.* Champaign. Human Kinetics. Illinois.

GUDYKUNST William B., MODY Bella eds. (2002). *Handbook of International and Intercultural Communication* 2<sup>nd</sup> ed. Thousand Oaks. SAGE Publications Inc. California.

HERMANS Phillip (2002). *Intercultural Education in Two Teacher-training Courses in the North of the Netherlands.* Intercultural Education. 13(2): 183-199.

KEA Cathy, CAMPBELL-WHATLEY Gloria D, RICHARDS Heraldo V. (2006). *Becoming culturally responsive educators: Rethinking teacher education pedagogy.* National Center for Culturally Responsive Systems. U.S. Department of Education. Special Education Programs Office. Washington.

KOLIOPOULOS Dimitris, RAVANIS Konstantinos (2000). *Réflexions méthodologiques sur la formation d'une culture concernant le concept d'énergie à travers l'éducation formelle.* Revue de Recherches en Éducation. Spirale. 26: 73-86.

LENSKI Susan D., CRAWFORD Kathleen, CRUMPLER Thomas, STALLWORTH Corsandra (2005). *Preparing pre-service teachers in a diverse world.* Action in Teacher Education: The Journal of the Association of Teacher Educators. 27 (3): 3-12.

LIAKOPOULOU Maria (2007). *La preparación de los educadores de nivel primario y secundario para la escuela multicultural: un proyecto de capacitación y formación* (en griego). *Pedagogiki Epitheorisi*. 44. 63-82.

PANG Valerie Ooka (2001). *Multicultural education: A caring-centered, reflective approach*. McGraw-Hill Companies Inc. New York.

POWELL Rebecca (2001). *Straight talk: Growing as multicultural educators*. Peter Lang. New York.

RAVANIS Konstantinos, PAPADODIMA Zampeta (2010). *Ciencias Físicas y Tecnología en la educación de los hijos de inmigrantes; notas marginales acerca del multiculturalismo*. *Miradas en Movimiento*. 3. 69-78. Espacio de Estudios Migratorios.

RAY Aisha, BOWMAN Barbara, ROBBINS Jean (2006). *Preparing early childhood teachers to successfully educate all children: The contribution of four-year undergraduate teacher preparation programs*. Report to the Foundation for Child Development. Foundation for Child Development. New York.

SKOURTOU Eleni, VRATSALIS Konstantinos, GOVARIS Christos (2004). *Migración y Educación en Grecia: Evaluación de la situación actual - Retos y perspectivas* (en griego). *Epitheorisi*. IMEPO. Universidad del Egeo.

SLEETER Christine E. (2001). *Preparing teachers for culturally diverse schools: Research and the overwhelming presence of whiteness*. *Journal of Teacher Education*. 52(2): 94-106.

SPINTHOURAKIS Julia A. (2007). *Recognizing and Working with Multiculturalism: A Reflective Analysis of a University Multicultural Education Course*. *The International Journal of Learning*. 14 (5): 67-74.

TING-TOOMEY Stella (1999). *Communication across Cultures*. The Guilford Press. New York-London.

UNESCO (2008). *National report: Greece*. International Bureau of Education.

VANDENBROECK Michael (2007). *Beyond anti-bias education: changing conceptions of diversity and equity in European early childhood education*. *European Early Childhood Education Research Journal*. 15(1): 21-35.

VAN KEULEN Anke MALLEVAL Dominique, MONY Miriam, MURRAY Colette,

VANDENBROECK Michael (Eds.) (2004). *Diversity and Equity in Early Childhood Training in Europe. Examples of training practices in the DECET network*. DECET Network. Disponible en [www.decet.org/fileadmin/decet-media/training\\_manual/decet\\_manual.pdf](http://www.decet.org/fileadmin/decet-media/training_manual/decet_manual.pdf). [Consulta: 27 de diciembre de 2012].

VILLEGAS Anna Maria, LUCAS Tamara (2002). *Preparing culturally responsive teachers: Rethinking the curriculum*. *Journal of Teacher Education*. 53(1): 20-32.