

Papeles de Trabajo  
sobre Cultura, Educación  
y Desarrollo Humano

ptcedh

www.uam.es/ptcedh  
Universidad Autónoma de Madrid

## El estudio de la competencia cultural ante la diversidad en los profesionales de educación. Un análisis de contenido de las interacciones en un grupo focal

Rosario Cubero  
Mercedes Cubero  
Marta Gómez

ISSN 1699-437X | Año 2015, Volumen 11, Número 2 (Abril)

**Resumen:** El objetivo fundamental de este trabajo es identificar y analizar las creencias y actitudes del profesorado de un centro de Educación Primaria, considerado como ejemplo de buenas prácticas ante poblaciones culturalmente diversas, sobre competencias culturales necesarias para que un profesional de la educación tenga las atribuciones necesarias para el trabajo con comunidades diversas. Tales intereses se abordarán a través de una metodología narrativa que evidencia las creencias y actitudes explicitadas a lo largo del debate en un grupo focal. Como resultados se presentarán las competencias descritas por los profesionales mediante el análisis de contenido del discurso. Comprobaremos, así, que estas competencias reflejan un modelo de escuela inclusiva, que se adapta a las necesidades de los alumnos y alumnas, tratando de integrar sus características en el día a día del centro. De acuerdo con nuestros resultados, además podemos identificar principalmente dos de las cuatro tipos de docentes a los que aludía Essomba (2006): los centrados en las competencias personales y los centrados en el crecimiento socioafectivo.

**Palabras clave:** Competencia cultural – profesorado – atención a la diversidad – grupo focales – análisis de contenido

**Abstract:** The main objective of this work is to identify and analyze the beliefs and attitudes of teachers in a primary education center, which is considered as an example of good practices with culturally diverse populations, on cultural skills necessary for a professional on education in the work with diverse communities. Such concerns will be addressed through a narrative methodology which shows explicit beliefs and attitudes throughout the discussion in a focus group. As a result, we will show the competencies described by professionals through the content analysis of their discourse. We will conclude that these competencies reflect a model of inclusive school that adapts to the needs of the students, trying to integrate its features in every day activity in the center. According to our results, we also identify two of the four main types of teachers described by Essomba (2006): those focusing on personal skills, and on the social and emotional growth.

**Keywords:** Cultural competence - teachers - attention to diversity - focus group - content analysis

### Sobre las autoras y contacto

Rosario Cubero  
Mercedes Cubero  
Marta Gómez  
Universidad de Sevilla  
correo-e: rcubero@us.es  
correo-e: cubero@us.es

### Cita del artículo

Cubero, R., Cubero, M. y Gómez, M. (2015). El estudio de la competencia cultural ante la diversidad en los profesionales de educación. Un análisis de contenido de las interacciones en un grupo focal. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 11 (2), 87-92. [http://www.uam.es/otros/ptcedh/2015v11\\_pdf/v11n2sp.pdf](http://www.uam.es/otros/ptcedh/2015v11_pdf/v11n2sp.pdf)

**Agradecimientos:** Este trabajo es parte de un proyecto más amplio financiado por el Plan Nacional de Investigación del Gobierno de España en la convocatoria de 2011 “*Competencia Cultural Comunitaria: Profesionales Competentes para Comunidades Diversas*” (ref. PSI2011-25554).

## INTRODUCCIÓN

Como consecuencia a la variedad de culturas que conviven en las sociedades actuales, es fundamental dotar a los profesionales de una serie de competencias, ya sean habilidades, conocimientos o actitudes para funcionar eficazmente en una sociedad plural y democrática. La competencia cultural se manifiesta, por tanto, cuando los profesionales: (a) conocen y entienden las diferencias en las creencias y conductas de grupos culturales diversos; (b) reconocen, valoran y respetan las variaciones dentro de los grupos; (c) son capaces de ajustar sus prácticas y organizaciones para proveer intervenciones efectivas ante los requerimientos de las poblaciones culturalmente diversas (Albar, et al., 2010; Balcázar, Suárez-Balcázar, Willis y Alvarado, 2010; Dana y Allen, 2008; Koehn, 2006; Sue, Arredondo y McDavis, 2009).

La competencia cultural en educación implica un enfoque educativo de carácter inclusivo. En este sentido, un sistema educativo inclusivo (CEPAL, 2000) se asienta en la defensa de la diversidad como integrante indispensable y positivo para una educación integral y de calidad, y, por tanto, como un valor que enriquece a todos los que participan en él. Así mismo, se fundamenta en la defensa de la equidad y participación de todos. Por tanto, el objetivo de un sistema educativo inclusivo es garantizar que los alumnos sean aceptados en igualdad, se sientan acogidos y seguros, y sean apoyados tanto en el plano educativo como en el social. Todo ello nos lleva a pensar que la defensa de un modelo inclusivo implica la consideración de la educación como proceso que transforma y tiene proyecciones en la sociedad.

Dentro de este marco conceptual, Essomba (2006) investigó el discurso de los sectores de la comunidad educativa en el entorno de la diversidad y estableció *cuatro posicionamientos* sobre cómo tratar al alumnado inmigrante y en qué aspectos centrar su acción educativa. Así, describió el discurso de los docentes centrados o preocupados especialmente en:

- a) *Contenidos escolares.* Se concentran en equiparar el nivel de conocimientos de los inmigrantes con el del resto del alumnado. Les interesa conocer el currículo escolar de sus países de origen para prever lagunas de aprendizaje.
- b) *La metodología.* Se dedican a preparar adaptaciones curriculares y materiales de apoyo para la adaptación del alumnado inmigrante.
- c) *Las competencias personales.* Se preocupan del desarrollo de competencias transversales para la inclusión en el aula del alumnado inmigrante, así como en su contexto social. Se interesan por cómo se desenvuelven en un trabajo de equipo, o qué habilidades tienen para la expresión oral y/o escrita.
- d) *El crecimiento socioafectivo.* Trabajan en la inclusión social del alumnado inmigrante. Les preocupa el autoconcepto que desarrollen de sí mismos, fomentan actividades para incrementar su autoestima, y promueven actividades con todo el grupo de clase que persigan la cohesión y la cooperación. También trabajan con las familias.

## EL ESTUDIO

Para abordar tales cuestiones diseñamos una investigación que pretendía identificar las creencias y actitudes del profesorado de un centro de Educación Primaria sobre competencias culturales necesarias para el trabajo en comunidades diversas. Dicho objetivo se concreta en:

- 1) Identificar dimensiones relevantes del constructo competencia cultural comunitaria referida a los profesionales de la educación.

2) Identificar las capacidades y aptitudes requeridas para la provisión de un servicio culturalmente competente en contextos de diversidad humana en un centro educativo.

## MÉTODO

### Participantes

Un grupo focal compuesto por cinco miembros del equipo directivo (Director, Secretaria, Educador Social, Responsable de biblioteca y coordinadora de 2º ciclo) de un centro de Educación Primaria ubicado en el barrio con más población inmigrante de Sevilla y que cuenta con alumnos/as de 32 nacionalidades.

La selección de los profesionales corresponde con lo que Goetz y LeCompte (1988) denominan selección basada en criterios, y Patton (1990) como muestreo intencionado. Es decir, se buscó un centro de reconocido prestigio en la atención a la diversidad y, entre sus trabajadores, se seleccionaron participantes voluntarios con un mínimo de 20 años de experiencia.

### Instrumentos

Se administró un folio al grupo focal en el que aparecía el siguiente texto, que se les leía en voz alta:

*Imagina que llega a tu centro un/a nuevo/ profesor/a. En esta situación queremos que penséis sobre:*

- *¿Qué creéis que necesitaría saber esta persona para ser un buen profesional, para ser competente ante la diversidad cultural?*
- *Concretar la máxima o idea principal sobre lo que debería saber o hacer con relación a:*
  - o *Los/as niños/as*
  - o *Los padres y las madres*
  - o *Sus compañeros/as*
  - o *El centro*
  - o *El barrio*

Al lado de cada uno de estos cinco planos de intervención aparecía una foto que servía de referencia sobre el ámbito del cual debían debatir.

### Procedimiento

Éste se secuenció en los siguientes momentos y fases:

1. Recogida de datos mediante el grupo focal.
2. Transcripción íntegra del debate del grupo focal.
3. Análisis de contenido del discurso:
  - a) Fragmentación del texto en ideas o temas (unidades de significado).
  - b) Codificación y categorización.
  - c) Revisión del sistema de categorización. Proceso de ida y vuelta del sistema al texto, y viceversa.
  - d) Definición de un conjunto de categorías de las capacidades y aptitudes que el profesorado considera necesarias para el trabajo con diversidad cultural.

El procedimiento de análisis descrito tiene como objetivo alcanzar la fiabilidad a través de la búsqueda del consenso a partir de la verificación grupal de los análisis realizados individualmente (Cohen y Crabtree, 2008).

## RESULTADOS

El análisis de contenido del discurso se presenta en la tabla 1 de creencias y actitudes sobre lo que docentes, de un centro ejemplo de buenas prácticas con poblaciones culturalmente diversas, consideran que es un profesional competente culturalmente en comunidades diversas.

Tabla 1: Creencias y actitudes sobre lo que significa ser competente culturalmente en comunidades diversas

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
A.1. la necesidad de conocer <b>el barrio</b>	1.1. Entorno
	1.2. Familias
A.2. cómo es el barrio	2.1. Es igual que otros barrios
	2.2. Es peligroso
A.3. la población inmigrante del barrio	3.1. No se mezclan entre culturas
	3.2. Inmigración justificada por razones de pobreza
B.4. la existencia de una cultura de <b>centro</b>	4.1. Facilitación de la comunicación
	4.2. Función frente estructura (incluye la flexibilidad en la gestión)
	4.3. Función social
	4.4. Facilitación del trabajo de otros profesionales
	4.5. Estabilidad (movilidad)
	4.6. Implicación afectiva
	4.7. Cultura del centro frente (supera) al individuo
	4.8. Bajo absentismo
B.5. recursos específicos del centro	5.1. Atención a la diversidad lingüística
	5.2. Medidas informales de integración a lo largo de todo el curso
C.6. los <b>profesores</b> que se incorporan o trabajan en el centro	6.1 Buena disposición
	6.2 Actitudes sorpresa ante actuaciones y rutinas diferentes:
	6.3 Percepción de dificultad:
	6.4 Sentimientos de ansiedad
	6.5 Prácticas que favorecen el cambio positivo en las creencias
C.7. los profesores actuales de él	7.1. Percepción positiva de la diversidad étnica
	7.2 Sentimiento de utilidad
	7.3 Cambio actitudinal respecto a los estereotipos
C.8. la actuación del profesorado por la condición de diversidad cultural	8.1. No diferencial
	8.2. Diferenciales por diversidad cultural
	8.3. Diferencias por condición de pobreza
C.9. normalización)	9.1. dificultades para explicitar los comportamientos ante diversidad
D.10. características específicas del <b>alumnado</b> inmigrante	10.1. Movilidad
	10.2. Idioma
	10.3. Diversidad étnica
D.11. consecuencias de las características del alumnado	11.1. Incorporación de elementos de la cultura a la docencia
	11.2. Problemática asociada a una incorporación tardía
	11.3. Problemática asociada al bajo nivel educativo
	11.4. Problemática asociada al idioma
	11.5. La diversidad étnica no genera consecuencias
E.12. características específicas de las <b>familias</b>	12.1. Baja implicación en el centro por alta carga laboral
	12.2. Alta implicación del AMPA
	12.3. Buena disposición
	12.4. Necesidad de apoyo

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las creencias sobre las competencias necesarias para ser un profesional competente ante la diversidad, señaladas por los profesionales analizados, reflejan un modelo de escuela inclusiva y que se adapta a las necesidades de los alumnos y alumnas, tratando de integrar sus características en el día a día del centro. Así, a

lo largo del debate en el grupo focal encontramos múltiples afirmaciones referidas a cómo el sistema educativo debe garantizar que los alumnos:

1. Sean aceptados en igualdad
  - a) Crean que el profesorado no debe tener una actuación diferencial con los inmigrantes por su condición de diversidad cultural (C.8.1.).
  - b) Pero sí una actuación diferencial por su condición de pobreza (C.8.3).
  - c) No creen que la diversidad étnica de sus alumnos deba generar cambios en el aula (D.11.5)
2. Se sientan acogidos y seguros:
  - a) La cultura de centro supone una implicación afectiva de todos los profesionales (B.4.6).
  - b) Los recursos específicos del centro implican medidas informales de integración y acogida a lo largo de todo el curso (B.5.2).
3. Sean apoyados tanto en el plano educativo como en el social.
  - a) El centro cuenta con recursos específicos para atender a la diversidad lingüística (B.5.1).
  - b) Se incorporan elementos de las culturas de procedencia de los/as alumnos/as a la docencia (D.11.1).
  - c) La cultura de centro asume una función social de éste, convirtiéndose en centro cívico para el barrio (B.4.3.).
  - d) Se facilita el trabajo de otros profesionales colaboradores (B.4.4.)
  - e) Se prima la función frente a la estructura (B.4.2).

Además, de acuerdo con nuestros resultados, podemos identificar principalmente dos de las cuatro actitudes que formulaba Essomba (2006) sobre cómo tratar al alumnado inmigrante y en qué aspectos centrar su acción educativa:

- a) *Docentes centrados en las competencias personales* (C.7.3.). Se centran en el desarrollo de competencias transversales para su inclusión en el aula (B.5.2.) y en su contexto social. (B.4.2., B.4.3.). Se preocupan por cómo se desenvuelven en un trabajo de equipo, o qué habilidades tienen para la expresión oral y/o escrita (B.5.1.).
- b) *Docentes centrados en el crecimiento socioafectivo* (B.4.6.). Se centran en su inclusión social (B.4.3.). Les preocupa el autoconcepto que desarrollen de sí mismos, fomentan actividades para incrementar su autoestima y promueven actividades con todo el grupo de clase que persigan la cohesión y la cooperación. También trabajan con las familias (B.4.3. y E.12.4.).

Estas competencias juegan un papel vital a la hora de tratar con alumnos y padres inmigrantes, que más que “educación teórica” necesitan apoyo afectivo, comprensión y respeto para sentirse cómodos y aceptados, y a partir de ahí trabajar los demás conocimientos.

Por otra parte, el hecho de que se centren en los dos tipos de competencias anteriores no significa que no den importancia a las otras dos: los contenidos escolares y la metodología. Se prioriza el bienestar personal y afectivo, pero el objetivo es que al sentirse bien los alumnos sea posible desarrollar el currículo de la forma más ajustada posible a la planificación realizada.

El profesorado trata que los alumnos y alumnas aprendan lo mejor y máximo posible a través, eso sí, de una metodología adaptada a las características del alumnado, como vemos en la función frente a la estructura (B.4.2) y los recursos específicos del centro (B.5.1. y B.5.2.). También se observa cómo se adaptan las características de los alumnos al currículo escolar (incorporación de elementos de la cultura a la docencia, D.11.1 y D.11.2).

## REFERENCIAS

- Albar Marín, M. J. et al. (2010). Contribuciones de la Psicología de la Liberación a la Integración de la Población Inmigrante. *Intervención Psicosocial*, 19, 3, 223-234.
- Balcazar, F. E., Suarez-Balcazar, Y., Willis, C. y Alvarado, F. (2010). Cultural competence: A review of conceptual frameworks. En F. Balcazar, Y. Suarez-Balcazar, T. Taylor-Ritzler, y C. Keys (Eds.), *Race, culture, and disability: Rehabilitation science and practice* (pp. 281-305). Boston: Jones & Bartlett.
- CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) (2000). *Equidad, Desarrollo y Ciudadanía*. Publicación de las Naciones Unidas.
- Cohen, D. J. y Crabtree B. (2008). Evaluative Criteria for Qualitative Research in Health Care: Controversies and Recommendations. *Annals of Family Medicine* 6(4): 331–339.
- Cubero, R., Cubero, M., Santamaría, A., de la Mata, M., Ignacio, M.J. y Prados, M. M. (2008). La educación a través de su discurso. Prácticas educativas y construcción discursiva del conocimiento en el aula. *Revista de educación*, 346, 71-104.
- Dana, R.H. y Allen, J. (2008). *Cultural Competency Training in a Global Society*. Nueva York: Springer.
- Essomba, M. A. (2006). Liderar escuelas interculturales e inclusivas: Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración. Barcelona: Grao.
- Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Koehn, P. H. (2006). Globalization, migration health, and educational preparation for transnational medical encounters. *Globalization and Health*, 2(2), 1-16.
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Sue, D. W., Arredondo, P. y McDavis, R. (2009). Multicultural counseling competencies and standards: A call to the profession. *Journal of Counseling and Development*, 70 (2), 477-486.