

PREJUICIOS Y ESTEREOTIPOS CULTURALES EN LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL: UN MODELO DE ECUACIONES ESTRUCTURALES

Alejandra Sánchez Bravo

Leandro Navas Martínez

Francisco Pablo Holgado Tello

Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, España

Universidad de Alicante, España

Resumen

En este estudio se plantea y se somete a prueba un modelo predictivo explicativo de las atribuciones sobre las aptitudes de aprendizaje de los estudiantes inmigrantes a partir de las actitudes ante la educación multicultural y de las actitudes ante la inmigración. Participan 720 estudiantes de pedagogía que respondieron a la Escala de Actitudes hacia la Inmigración, la Escala de Actitudes hacia la Educación Multicultural y la Escala de Concepciones en torno a las Capacidades de Aprendizaje. Los resultados de las ecuaciones estructurales conceden apoyo empírico al modelo propuesto que presenta adecuados índices de ajuste. Se concluye que es precisa una formación inicial en el profesorado sobre educación multicultural.

Palabras clave: prejuicio étnico, actitudes ante la inmigración, educación multicultural, ecuaciones estructurales, inmigración en la escuela.

Abstracts

In this study a learning skills of students predictive explicative model is proposed and tested from immigrant attitudes towards multicultural education and attitudes towards immigration. Involved 720 training teachers who responded to the Attitudes toward Immigration Scale, the Attitudes Toward Multicultural Education Scale and Conceptions about Learning Abilities Scale. Results of the structural equation given empirical support to the proposed model shows that adequate levels of adjustment. We conclude that there is a need in training teachers on multicultural education.

Introducción: objetivos y marco teórico.

El prejuicio es un juicio previo, carente de datos empíricos, dirigido a grupos sociales, que es, por lo general, desfavorable y que tiende a penalizar aquello que es objeto de juicio (Devine, 1989; Oskamp, 1991). En el prejuicio se dan la mano procesos psicológicos cognitivos (como la categorización), afectivos (como los

sentimientos negativos), procesos grupales (tiene un carácter compartido) y sociales (está influido por las normas adoptadas por una sociedad) y que todos estos procesos están en constante interacción (Molero, Cuadrado y Navas, 2003).

La norma social, entendida como una pauta adoptada por un grupo o una sociedad determinada, se ha mostrado como una variable fuertemente relacionada con el origen y la manifestación del prejuicio (Rodríguez, Betancoor y Delgado, 2009). Una norma endogrupal puede ser percibida como más o menos legítima en la medida en que concuerda con los valores o creencias de un individuo (Zelditch, 2001). Por lo tanto, un individuo puede en mayor medida juzgar legítima una norma endogrupal, y ser influido por ella, cuando sus valores personales legitiman dicha norma, pero juzgarla ilegítima, y no ser influido por ella, cuando sus valores discrepan de ella (Hornsey, Majkut, Terry y McKimmie, 2003). Esto permite suponer que las normas culturales, ya sean favorables o desfavorables a la inmigración y a la multiculturalidad, ejercerán una influencia importante en los individuos, en el sentido de favorecer en éstos el desarrollo de actitudes más positivas o negativas hacia el exogrupo.

Si trasladamos este análisis al campo de la educación debemos considerar que la constitución cultural de las aulas de muchos países está cambiando, ya que la educación multicultural no es sólo un tema de los países, históricamente multiétnicos. Hoy, países como España, Francia, México y Chile, se enfrentan al desafío de atender en sus aulas a muchos niños procedentes de la inmigración.

Entre las dificultades que provocan las actitudes negativas y las respuestas discriminatorias de los centros educativos y de los profesores, destacan los problemas de rendimiento escolar, las dificultades en el desarrollo de la identidad cultural y la autoestima y los problemas de inclusión escolar (Aboud, 1988; Glick y Hohmann-Marriott, 2007) que presentan los estudiantes procedentes de la inmigración.

Otra consecuencia negativa que debe interesar, especialmente, a los maestros se denomina “amenaza del estereotipo” y se refiere al temor que siente una persona de confirmar un estereotipo negativo sobre su grupo de referencia. Se dice que esta amenaza es tan potente que interfiere las interacciones sociales y las tareas mentales de la persona que lo padece (Steele, 1997).

Además se señala que, a largo plazo, los estudiantes afectados desarrollan estrategias de autodefensa para proteger su autoestima académica, por ejemplo, se aíslan, afirman que no les importa aprender, realizan poco esfuerzo, es decir, se desidentifican psicológicamente del éxito académico (Aronson, Fried y Good, 2002) y una vez que los estudiantes definen que lo académico es desagradable, es poco probable que realicen el esfuerzo necesario para aprender.

McDiarmid (1992) da una serie de indicaciones sobre las actitudes que debe tener un maestro que trabaja con niños de diferentes grupos culturales y cuáles son las actitudes que debe evitar. Propone, por ejemplo que: acepte y respete a

los estudiantes cuyos valores, lenguajes, costumbres, prioridades y vestimenta son diferentes a los suyos; que incluya en la enseñanza información y referencias sobre el rol y las contribuciones de individuos y grupos históricamente sub-representados en el currículo; que no juzgue las capacidades o el potencial de los estudiantes por su pertenencia a un grupo cultural particular y; que conozca la historia, costumbres, organización de la vida familiar, valores comidas y lenguaje de los grupos representados en su clase para poder enseñar mejor a los estudiantes de esos grupos.

Otros autores (Abbas, 2002; Archer y Francis 2005; Gillborn 1990; Wright 1992) destacan que los estudiantes desarrollan significados o perspectivas a través de las interacciones continuas con los profesores en un contexto particular y que, al parecer, los alumnos definen a un profesor como racista cuando éste expresa una gran variedad de actitudes que demuestran que tiene una opinión menos favorable hacia los alumnos de minorías culturales y que, a su vez, espera resultados académicos, también, menos favorables de éstos.

Analizando los antecedentes expuestos podemos apreciar que los prejuicios y estereotipos que acompañan a los profesores influyen negativamente en la personalidad y en el logro académico de los estudiantes pertenecientes a grupos culturales minoritarios (entre éstos, los inmigrantes). No obstante, nada sabemos acerca de la relación de estas variables. Según Kerlinger y Lee (2002), las relaciones son la esencia del conocimiento. Así, el objetivo principal se centra en señalar la relación existente entre las actitudes de los futuros maestros chilenos ante los inmigrantes, su percepción ante la educación multicultural y sus atribuciones sobre las aptitudes de aprendizaje de los estudiantes que inmigran desde países sudamericanos, pues constituyen el grupo que mayor número de estudiantes aporta al sistema educativo chileno.

Método

Participantes

Participaron 720 profesores en formación chilenos pertenecientes a tres universidades, dos de éstas son estatales y una es privada (todas ellas laicas), localizadas en la octava y en la novena región de Chile. La técnica de selección es muestreo no probabilístico. Dos tercios son mujeres (488 mujeres y 232 hombres) y el rango de edad oscila entre 18 y 33 años ($M = 21,13$; $DT = 2,35$). Los sujetos se distribuyen en nueve especialidades y en cursos que van desde 1° a 5° año. El 73,7% manifestó tener algún tipo de relación con personas inmigrantes (compartir barrio, compartir trabajo o estudios, participar en actividades sociales o mantener una relación más personal como amistad o noviazgo).

Instrumentos

Los instrumentos empleados en este estudio son tres: La Escala de Actitudes hacia la Inmigración (EAHI) de León, Mira y Gómez (2007) que en su versión original española contiene 32 ítems, alcanzó una fiabilidad alfa de *Cronbach* de 0,90 y sometida a análisis factorial reveló cinco componentes que explican el 52,5% de la varianza; la Escala de Actitudes hacia la Educación Multicultural (EAHEM) elaborada por Cabrera, Espín, Marín y Rodríguez (1997) incluye 24 ítems, en su versión inicial mostró una fiabilidad de 0,88 y la estructura factorial reveló 4 factores; y la Escala de Concepciones en torno a las Capacidades de Aprendizaje (ECECA) propuesta por Meier y Lemmer (2001) con la cual se valora a los estudiantes de otros países sudamericanos, contiene 27 elementos y presenta cuatro dimensiones elaboradas teóricamente. Las distintas escalas fueron publicadas en español y sólo en el caso de la primera fue necesario cambiar en los ítems 30 y 31 la palabra España por Chile.

Procedimiento

La aplicación de los cuestionarios fue realizada por un encuestador, previamente instruido, quien informó a los estudiantes sobre los objetivos y las características generales de la investigación, les ofreció información sobre los investigadores, así como una dirección de correo electrónico para realizar consultas relativas al estudio y les solicitó su colaboración destacando que la participación era voluntaria, confidencial y anónima (siguiendo los criterios de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica). Tras obtener su consentimiento verbal, en una sesión y en su aula habitual, los participantes tuvieron un tiempo indefinido para completar los cuestionarios, contaron con la asistencia del encuestador para aclarar sus dudas y no recibieron retribución. Los resultados del estudio fueron remitidos a las universidades de las que proceden los estudiantes. Con el fin de evitar confusiones conceptuales entre minorías étnicas autóctonas y minorías étnicas extranjeras (peruanos, bolivianos, colombianos, argentinos, etc.) se instruyó en forma verbal y escrita a los sujetos.

Análisis de los datos

Se realizaron análisis de fiabilidad (empleando el coeficiente alfa de *Cronbach*), análisis de discriminación (tomando como índice el coeficiente de correlación de *Pearson* entre la puntuación del ítem y la puntuación total de la escala), análisis factoriales exploratorios (empleando el método de extracción de componentes principales y de rotación *Varimax* con *Kaiser*) y análisis factoriales confirmatorios (utilizando en método de estimación de mínimos cuadrados ponderados y no ponderados). En el estudio de las relaciones se realizaron análisis de correlación.

análisis de regresión múltiple y análisis de vías (*path analysis*). Los análisis se realizaron empleando los paquetes estadísticos SPSS (15.0) y LISREL (8.71).

Resultados

Los resultados se han agrupado en dos apartados. El primero, el de relaciones incluye los análisis factoriales, los análisis de correlación y los análisis de regresión, análisis que sirven de base para la elaboración del modelo hipotetizado. El segundo apartado muestra el análisis predictivo, en donde se ponen a prueba un conjunto de relaciones entre variables predictoras (actitudes hacia la inmigración y hacia la educación multicultural) y variables criterio (atribuciones sobre las aptitudes de aprendizaje de los estudiantes de otros países sudamericanos).

Análisis relacional

La Tabla 1 muestra los principales resultados de los análisis factoriales exploratorios (AFE) de los distintos instrumentos.

Tabla 1
Resumen de los análisis factoriales exploratorios

Escala	Factores	% Varianza	α	$r_{i-total}$
EAHI	1. Derechos Básicos (DB)	8,81	0,85	0,55
	2. Actitud de rechazo (AR)	8,55	0,77	0,55
	3. Políticas de igualdad (PI)	8,01	0,77	0,51
	4. Rasgos negativos (RN)	7,75	0,73	0,49
	5. Actitud de tolerancia (AT)	6,90	0,73	0,55
	6. Actitud de aproximación (AA)	5,88	0,79	0,65
	7. Rasgos positivos (RP)	5,61	0,60	0,41
	8. Exclusión (EX)	5,23	0,74	0,59
EAHEM	1. Multiculturalidad negativa (MN)	18,78	0,85	0,52
	2. Multiculturalidad positiva (MP)	17,82	0,84	0,57
	3. Ventajas de la multiculturalidad (VM)	8,54	0,66	0,44
ECECA	1. Aprendizaje tradicional (ATO)	17,19	0,89	0,59
	2. Aprendizaje sociocultural (ASO)	12,24	0,78	0,51
	3. Aprendizaje socioemocional (ASEO)	9,46	0,70	0,46
	4. Aprendizaje integral (AIO)	8,57	0,62	0,40

Nota. α = Fiabilidad; $r_{i-total}$ = Índice de discriminación.

Según se aprecia en la Tabla 1, la EAHI los resultados del análisis factorial exploratorio muestran la presencia de ocho factores que explican el 56,82% de la varianza de la escala. Los coeficientes de fiabilidad de los factores oscilan entre 0,85 y 0,60 y los índices de discriminación de los mismos varían entre 0,65 y 0,41.

Los resultados del análisis factorial para la EAHEM señalan que las variables se agrupan en tres factores que explican el 45,14% de la varianza. Los coeficientes de fiabilidad y de discriminación de los factores fluctúan entre 0,85 y 0,66 y entre 0,57 y 0,44, respectivamente.

Los elementos de la ECECA se agrupan en cuatro factores que explican el 47,46% de la varianza de la escala. La consistencia interna de los factores oscila entre 0,89 y 0,62 y los índices de discriminación varían entre 0,59 y 0,40.

En el análisis factorial confirmatorio (AFC) para evaluar la bondad de ajuste de los modelos se utiliza el estadístico χ^2 (*chi-cuadrado*). Sin embargo, debido que el error tipo I es muy sensible al tamaño muestral se utilizaron otros indicadores: la razón entre el estadístico χ^2 sobre sus grados de libertad; el *RMSEA* (*Root Mean Square Error of Aproximation*); el índice de ajuste *GFI* (*Goodness of Fit Index*) y el índice *AGFI* (*Adjusted Goodness of Fit Index*). En la Tabla 3 se muestran los índices de ajuste de los distintos modelos. Por otra parte, los modelos muestran soluciones completamente estandarizadas con valores que oscilan entre 0,52 y 0,92; 0,70 y 0,93; 0,78 y 0,95 respectivamente, es decir, se pueden considerar fiables.

Tabla 3
Índices de bondad de ajuste de los distintos modelos

Modelo	χ^2	gl	p	RMSEA	GFI	AGFI
EAHI	1107,23	377	0,001	0,062	0,97	0,97
EAHEM	684,05	250	0,001	0,076	0,93	0,92
ECECA	667,39	318	0,001	0,047	0,97	0,96

Nota. Todos los valores del modelo son estadísticamente significativos al nivel $p < 0,001$.

En la Tabla 3 se aprecia que los distintos modelos presentan valores de chi-cuadrado estadísticamente significativos. Además, se observa que los valores de GFI y AGFI se sitúan por encima del valor 0,90 recomendado (Byrne, 2001), mientras que los valores RMSEA están por debajo del 0,1.

Por otra parte, los resultados de los análisis de correlación entre las variables de actitudes hacia la inmigración (BR, AR, PI, RN, AT, AA, RP y EX), las variables de actitudes hacia la educación multicultural (MN, MP y VM) y las variables de atribuciones sobre las aptitudes de aprendizaje de los estudiantes de otros países sudamericanos (ATO, ASO, ASEO y AIO) presentes en la Tabla 4, señalan que las variables de actitudes hacia la inmigración presentan relaciones estadísticamente significativas con la gran mayoría de las variables de actitudes hacia la educación multicultural y, también, con algunas variables de atribuciones. Además, se aprecia que las variables de actitudes hacia la educación multicultural se relacionan significativamente con todas las variables de atribuciones.

Tabla 4
Matriz de correlaciones bivariadas

Variable	MN	MP	VM	ATO	ASO	ASEO	AIO
DB	-0,253**	-0,321**	-0,255**	-0,095*	-0,082*	-0,099**	-0,130**
AR	-0,228**	-0,205**	-0,107**	-0,044	0,002	-0,018	-0,067
PI	-0,309**	-0,240**	-0,277**	-0,132**	-0,097**	-0,119**	-0,151**
RN	-0,295**	-0,297**	-0,195**	-0,154**	-0,108**	-0,127**	-0,159**
AT	0,005	0,023	0,076*	-0,002	0,008	-0,002	0,030
AA	0,559**	0,324**	0,528**	0,189**	0,180**	0,164**	0,151**
RP	-0,211**	-0,271**	-0,211**	-0,114**	-0,102**	-0,113**	-0,140**
EX	-0,053	0,026	0,076*	-0,031	-0,049	-0,059	-0,040
MN	-	-	-	0,186**	0,174**	0,183**	0,218**
MP	-	-	-	0,085*	0,107**	0,099**	0,114**
VM	-	-	-	0,106**	0,116**	0,114**	0,130**

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

Estas correlaciones sugieren que la actitud que se tenga para establecer relaciones íntimas con los inmigrantes se vincula con la idea positiva o negativa que se tenga respecto a la educación multicultural y que, al parecer, la actitud de tolerancia, entendida como el establecimiento de vínculos estrechos o de confianza con personas inmigrantes, sólo se relaciona, en mayor medida, con la percepción que se tenga sobre los beneficios que aporta la multiculturalidad (VM). Apoyándonos en esta observación, razonablemente se puede inferir que la actitud que muestren los futuros profesores para relacionarse con los estudiantes de otros países sudamericanos podría estar asociada con las normas sociales predominantes en su entorno (Falomir y Mugny, 2009; Molero *et al.*, 2003). Al tratarse de profesores en formación es probable que el contexto de formación (la universidad) resulte determinante para el desarrollo de estas actitudes.

En relación con los análisis de regresión (ver la Tabla 5), considerando las variables de actitudes hacia la inmigración como variables predictoras y las variables de actitudes hacia la educación multicultural como variables criterio, los resultados señalan que cuando es *multiculturalidad negativa* el porcentaje de varianza explicada es 39,8%, cuando es *multiculturalidad positiva* 23,8% y en *ventajas de la multiculturalidad* es 33,4%. Los valores de *t* estadísticamente significativo, principalmente, se observan en las variables *derechos básicos*, *actitud de rechazo*, *políticas de igualdad*, *rasgos negativos*, *rasgos positivos* y *actitud de aproximación*, siendo esta última variable la que presenta el valor β más alto.

Tabla 5



Análisis de regresión múltiple. Actitudes hacia la educación multicultural como variables criterio y actitudes hacia la inmigración como variables predictoras

Resumen del modelo	Variables predictoras	β	t	p
Multiculturalidad negativa				
$R = 0,631$ $R^2 = 0,398$ $R^2 \text{ corregida} = 0,391$ $EE \text{ de la estimación} = 6,138$	DB	-0.059	-1.541	0.124
	AR	-0.104	-3.126	0.002
	PI	-0.081	-2.035	0.042
	RN	-0.128	-3.764	0.000
	AT	0.005	0.147	0.883
	AA	0.513	17.061	0.000
	RP	-0.033	-0.983	0.326
	EX	-0.046	-1.462	0.144
Multiculturalidad positiva				
$R = 0,488$ $R^2 = 0,238$ $R^2 \text{ corregida} = 0,229$ $EE \text{ de la estimación} = 4,133$	DB	-0.235	-5.418	0.000
	AR	-0.069	-1.838	0.066
	PI	0.072	1.617	0.106
	RN	-0.150	-3.905	0.000
	AT	0.007	0.194	0.846
	AA	0.272	8.053	0.000
	RP	-1.117	-3.124	0.002
	EX	0.040	1.123	0.262
Ventajas de la multiculturalidad				
$R = 0,578$ $R^2 = 0,334$ $R^2 \text{ corregida} = 0,327$ $EE \text{ de la estimación} = 1,978$	DB	-0.113	-2.777	0.006
	AR	-0.009	-0.268	0.789
	PI	-0.060	-1.443	0.150
	RN	-0.053	-1.490	0.137
	AT	0.052	1.596	0.111
	AA	0.479	15.164	0.000
	RP	-0.081	-2.327	0.020
	EX	0.044	1.322	0.186

Por otra parte, si consideramos las variables de actitudes hacia la educación multicultural como variables predictoras y las variables de atribuciones académicas dirigidas a los estudiantes de otros países sudamericanos como variables criterio, se observa que los porcentajes de varianza explicada oscilan entre 3,4% y 5,2% y que en todas las ecuaciones, solo *multiculturalidad negativa* presenta el valor t estadísticamente significativo.

Así, podemos entender que las actitudes hacia la inmigración pueden predecir, en cierta medida, las actitudes hacia la educación multicultural y que de éstas, las actitudes negativas son las que se relacionan en mayor medida con las atribuciones sobre las aptitudes de aprendizaje.

Análisis predictivo

Los resultados obtenidos en los análisis de correlación y en los análisis de regresión, así como del estudio teórico del tema, nos llevan a plantear un modelo estructural de las variables sometidas a estudio (ver la Figura 1). Este modelo debe ser entendido desde el control estadístico y no desde una perspectiva determinista. De este modo, se intenta establecer un diagrama “causal” sobre cómo las variables predictoras están afectando a las variables criterio.

El modelo incluye las variables predictoras *derechos básicos*, *actitud de rechazo*, *políticas de igualdad*, *rasgos negativos*, *actitud de aproximación*, *rasgos positivos*, *multiculturalidad negativa*, *multiculturalidad positiva* y *ventajas de la multiculturalidad* y las variables criterio son *aprendizaje tradicional*, *aprendizaje sociocultural*, *aprendizaje socioemocional* y *aprendizaje integral*.

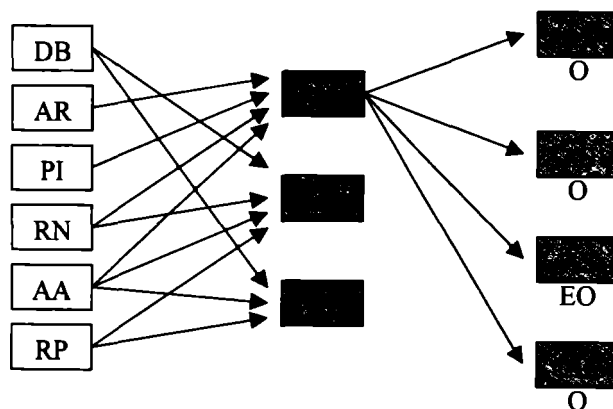


Figura 1. Modelo hipotético predictivo de las concepciones en torno a las capacidades de aprendizaje de los estudiantes de otros países sudamericanos.

En la Figura 2 se muestra el modelo resultante. Los resultados sugieren una ecuación estructural ligeramente diferente a la hipotetizada, específicamente en el modelo sometido a análisis empírico no se aprecian relaciones significativas con las variables AA y RP. Los índices de ajuste son aceptables, es decir, las variables

se relacionan de forma adecuada ($\chi^2 = 111,50$; $gl = 34$; $p = 0,00$; $RMSEA = 0,056$; $GFI = 0,97$ y $AGFI = 0,95$). En la mencionada figura, se observa que las variables de actitudes hacia la inmigración (AR, PI, RN) se relacionan directamente con la variable *multiculturalidad negativa*, mientras que *derechos básicos* (DB) se relaciona directamente con *multiculturalidad positiva* (MP) y *ventajas de la multiculturalidad* (VM). Por otra parte, se observa que las distintas variables de actitudes hacia la educación multicultural (MN, MP y VM) se relacionan directa o indirectamente con las variables de atribuciones sobre las aptitudes de aprendizaje de los estudiantes de otros países sudamericanos (ASO, ASEO y ATO).

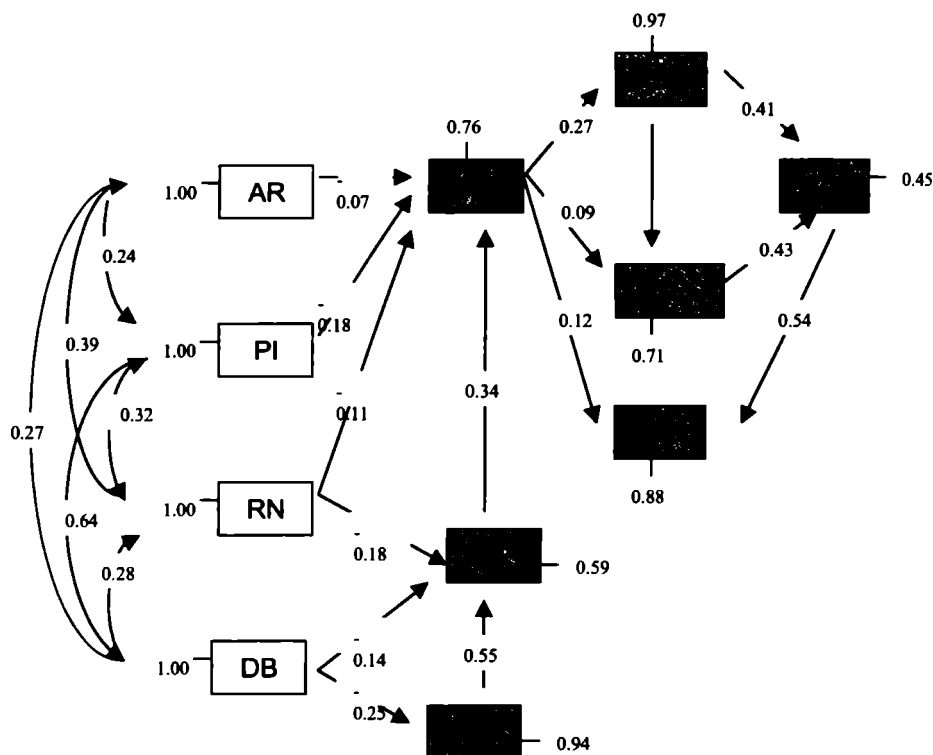


Figura 2. Diagrama de vías con la solución completamente estandarizada para el modelo hipotético predictivo de las concepciones en torno a las capacidades de aprendizaje de los estudiantes otros sudamericanos.

Discusión

En relación con los instrumentos, se ha constatado que presentan características psicométricas similares cuando se aplican en un contexto cultural distinto (VIII y IX región de Chile) al de origen (Extremadura, Cataluña y Sudáfrica), en el sentido de que, en general, la distribución de sus elementos se ajusta a la curva normal y presentan coeficientes de fiabilidad y de discriminación adecuados. Las discrepancias se observan en las matrices factoriales, lo cual, es posible atribuir a los rasgos de personalidad de los participantes o a la influencia de las normas sociales dominantes en cada contexto.

Tal vez, el sexo, la educación y los antecedentes sociales de los sujetos, aspectos señalados por Kerlinger y Lee (2002), también expliquen las diferencias observadas. Por otra parte, los análisis factoriales confirmatorios apoyan las distintas configuraciones obtenidas y, con ello, la relevancia de los hallazgos. Sin embargo, no podemos dejar de mencionar que el análisis factorial, también presenta limitaciones (Comrey y Lee, 1992; Kerlinger y Lee, 2002).

En consecuencia, es importante tener precaución a la hora de interpretar los resultados y tener claridad de que el hecho de asignar un nombre a un factor no le confiere realidad, sino que constituye un intento parsimonioso de comprenderla.

Los resultados de los análisis de correlación, señalan que existe casi un 63% de relaciones significativas entre las variables de actitudes hacia la inmigración y las variables de actitudes hacia la educación multicultural y, entre éstas y las variables de atribuciones se aproximan al 73%. Entre las correlaciones más altas y significativas, se encuentran las relaciones entre las variables *actitud de aproximación, multiculturalidad negativa, multiculturalidad positiva y ventajas de la multiculturalidad*, esto sugiere que la actitud que se tenga para establecer relaciones íntimas con las personas inmigrantes se relaciona con la idea positiva o negativa que se mantenga respecto a la educación multicultural. Por otra parte, las correlaciones menos discernibles (o cercanas a cero) se presentan entre las variables *actitud de tolerancia* y todas las restantes (excepto con VM). Estos resultados indican que al parecer, la actitud de tolerancia, entendida como el establecimiento de vínculos estrechos o de confianza con personas inmigrantes, es inmune o invulnerable a los prejuicios y estereotipos culturales y sólo se relaciona en forma significativa con la percepción de ventaja o beneficio que este tipo de relación aporta. Quizás los primeros sean antecedentes de lo segundo.

Por otra parte, los resultados de los análisis de vías señalan que las variables *derechos básicos, actitud de rechazo, políticas de igualdad, rasgos negativos, multiculturalidad positiva y ventajas de la multiculturalidad* influyen en forma directa o indirecta y en mayor o menor medida la variable *multiculturalidad negativa*. Esto presupone que el apoyo o la aceptación de políticas que garanticen los derechos fundamentales y la igualdad de oportunidades para los inmigrantes, así como, también, el reconocimiento de los beneficios de la educación multicultural,

influyen significativamente sobre la posibilidad de desestimar los efectos negativos de la multiculturalidad en la escuela.

Nótese que algunas variables predictoras se asocian con acciones que otros pueden realizar para favorecer la multiculturalidad, es decir, no dependen directamente de los sujetos aunque finalmente influyen en sus percepciones y sentimientos, sino que más bien, obedecen a un orden social (leyes, normativas, planes de estudio).

Esto permite considerar el hecho esperanzador de que en Chile, a través del desarrollo de normas sociales coherentes con un estado pluricultural, se puede influir positivamente a los ciudadanos y, en particular, mejorar las actitudes de los profesores en formación. Así, es evidente que un curriculum orientado a sensibilizar, formar y entregar estrategias de atención a la diversidad cultural en el aula, es necesario para los desafíos actuales de la educación chilena.

Por otra parte, el análisis estructural sugiere que las relaciones que vinculan en forma directa la variable *multiculturalidad negativa* con las variables *aprendizaje sociocultural*, *aprendizaje socioemocional* y *aprendizaje integral*, permiten entender que, en cierta medida, la percepción negativa que se tenga sobre los efectos de la educación multicultural, principalmente, en el trabajo del profesor (planificación o programación de los contenidos y disciplina en el aula) y en el logro académico de los alumnos (de los grupos mayoritario y minoritario) influye en las ideas y, con ello, las atribuciones académicas que los maestros en formación realizan sobre los estudiantes procedentes de países cercanos a Chile.

Aptitudes que estarían relacionadas con aprendizajes como leer, escribir, contar, desarrollar la confianza en sí mismo y aprender buenos hábitos, los cuales, constituyen quizás los objetivos más prioritarios de la educación formal, pero también, se ven afectados en forma directa otros aprendizajes, tal vez menos convencionales, como son el valorar las artes, participar en la comunidad, expresarse con soltura y sensibilizarse con las dificultades que afronta su país.

Suponemos que estos aprendizajes, y no otros presentes en el estudio, reciben una mayor influencia porque, tal vez, se consideren menos difíciles de desarrollar en los estudiantes en general o en los estudiantes de países cercanos a Chile en particular, o porque los propios profesores en formación se sienten mejor preparados para enfrentar estos aprendizajes o quizás se deban a un orden jerárquico o prioritario que los participantes otorgan a los aprendizajes escolares.

Bibliografía

- Abbas, T. (2002). Teacher perception of South Asians in education. *Oxford Review of Education*, 28, 447-471.
- Aboud, F. (1988). *Children and prejudice*. Londres: Blackwell Publishers.
- Archer, L. & Francis, P. (2005). 'They never go off the rails like other ethnic groups': Teachers' construction of British-Chinese pupils' gender identities and approaches to learning. *British*

- Journal of Sociology of Education, 26, 165-185.
- Aronson, J., Fried, C. B. & Good, C. (2002). Reducing the effects of stereotype threat on African American college students: The role of theories of intelligence. *Journal of Experimental Social Psychology*, 38, 113-125.
- Byrne, B.M (2001). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programing*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cabrera, F., Espín, J., Marín, M. & Rodríguez, M. (1997). La escala de actitudes para el profesorado. En M. Bartolomé (Coord.). *Diagnóstico a la escuela multicultural* (pp. 343-348). Barcelona: Cedecs.
- Comrey, A. L. & Lee, H. (1992). *A first course in factor analysis*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Devine, P. G. (1989). Stereotypes and prejudice: Their automatic and controlled components. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 5-18.
- Falomir, J. & Mugny, G. (2009). Influencia social y discriminación: percepción de la capacidad de adaptación de los inmigrantes y amenaza para la identidad nacional. *Revista de Psicología Social*, 24, 3-15.
- Gillborn, D. (1990). 'Race', ethnicity and education. *Teaching and learning in multi-ethnic schools*. Londres: Routledge/Falmer.
- Glick, J. & Hohmann-Marriott, B. (2007). Academic performance of young children in immigrant families. The significance of race, ethnicity, and national origins. *International Migration Review*, 41, 371-402.
- Hornsey, M., Majkut, L., Terry, D. & McKimmie, B. (2003). On being loud and proud: Non-conformity and counter-conformity to group norm. *British Journal of Social Psychology*, 42, 319-335.
- Kerlinger, F. & Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento*. México: McGraw-Hill.
- León, B., Mira, A. & Gómez, T. (2007). Evaluación de las opiniones sobre la inmigración y la multiculturalidad en la escuela de alumnos de magisterio. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 5, 259-282.
- McDiarmid, G. W. (1992). What to do about differences? A study of multicultural Education for teacher trainees in the Angeles Unified School District. *Journal of Teacher Education*, 43, 83-93.
- Meier, C. & Lemmer, E. (2001). Future teacher's conceptions concerning the learning capacity of pupils in multicultural schools in South Africa. *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, 31, 377-398.
- Molero, F., Cuadrado, I. & Navas, M. (2003). Las nuevas expresiones del prejuicio racial: Aspectos teóricos y empíricos. En J. F. Morales & C. Huici (Coords.), *Estudios de psicología social* (pp. 83-117). Madrid: UNED.
- Oskamp, S. (1991). Racism and prejudice. En S. Oskamp (Ed.), *Attitudes and opinions* (pp. 376-409). Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.
- Rodríguez, A., Betancor, V. & Delgado, N. (2009). La norma social sobre la expresión de prejuicio explícito hacia diferentes grupos sociales. *Revista de Psicología Social*, 24, 17-27.
- Steele, C. M. (1997). A threat in the air: How stereotypes shape intellectual identity and performance. *American Psychologist*, 52, 613-629.
- Wright, C. (1992). *Race relations in the primary school*. Londres: David Fulton.
- Zelditch, M. (2001). Processus of legitimation: Recent development and new directions. *Social Psychology Quartely*, 64, 4-17.