

Diversidad cultural en Reino Unido: Percepciones de los y las trabajadoras de educación infantil

Cultural diversity in the United Kingdom: Perceptions of early years practitioners

Ane Garai López

Máster universitario en estrategias y tecnologías para la función docente en la sociedad multicultural. Universidad Nacional de Educación a Distancia-UNED.

anegarailopez@gmail.com

Calle El Rosario, 7, 48902, Barakaldo.

Adiela Ruiz-Cabezas

Doctora en Educación. Universidad Nacional de Educación a Distancia-UNED.

adiruiz@edu.uned.es

Calle Juan del Rosal, 14, 28080, Madrid.

RESUMEN

Las escuelas infantiles son reflejo de los movimientos migratorios que se dan hoy en día en todo el mundo. Esta situación demanda personal cualificado que sea capaz de atender las necesidades y retos actuales. Mediante este estudio se pretende conocer las creencias de los y las profesionales que trabajan en el sector de la primera infancia en el Reino Unido en torno a la diversidad cultural que se da hoy en día en sus aulas, conocer la formación en materia de diversidad cultural de los profesionales que trabajan con la infancia y realizar un acercamiento al sistema educativo inglés. En este estudio se ha llevado a cabo una metodología mixta, haciendo uso del método descriptivo exploratorio. Para ello se ha construido un cuestionario mixto en el que ha participado personal de una red de guarderías del Reino Unido. Entre los resultados destacan la falta de formación en materia de educación intercultural, el gran número de profesionales poco cualificados y la actitud positiva ante la diversidad de culturas en las aulas.

ABSTRACT

The current migratory movements occurring worldwide are reflected in nursery schools. This situation demands qualified staff capable of facing current needs and challenges. The aim of this study is to assess the beliefs of professionals working in the early childhood sector in the United Kingdom regarding the cultural diversity present in their classrooms, as well as to understand the academic training on cultural diversity of the professionals working in the early years stage, and to get an overview of the English educational system. For this study, a mixed-methods approach was used, employing an exploratory method. A mixed questionnaire was constructed

and participated in by staff from a network of nurseries in the UK. Among the results, notable findings included the lack of training in intercultural education, the high number of underqualified professionals, and the positive attitude towards cultural diversity in the classrooms.

Palabras clave: “Diversidad cultural”, “educación”, “formación docente”, “interculturalidad”, “primera infancia”.

Keywords: “Cultural diversity”, “early childhood”, “education”, “interculturality”, “teacher training”.

INTRODUCCIÓN

La actual sociedad del siglo XXI se caracteriza por su complejidad, debido a la situación de globalización y la creciente pluralidad étnica y cultural. Estamos ante un fenómeno sociocultural presente en la gran mayoría de los países hoy en día, debido los continuos movimientos migratorios. Las escuelas y los centros infantiles son reflejo de este aumento, creando espacios donde la heterogeneidad en el aula es lo normal y la diversidad de culturas está presente. Es por ello que la escuela, considerada como el espacio más importante para la socialización después de la familia, debe sumergirse en una reflexión metodológica e innovadora que permita afrontar con entusiasmo el reto de la multiculturalidad. A su vez, esta realidad demanda en el ámbito educativo la presencia de profesional debidamente cualificado, capaz de brindar una respuesta adecuada y ofrecer una educación de calidad. Sin embargo, a pesar del esfuerzo incondicional por parte de los profesionales por dar una educación de calidad a estos alumnos y alumnas, son muchas las dificultades que encuentran. Hablamos de una inquietud y foco de investigaciones a nivel mundial, pues son muchos los estudios llevados a cabo en diversos países como Alemania (Dubbeld, de Hoog, Brol y Laat, 2019), Estados Unidos (Iriogbe-Efionayi, 2016), Hong Kong (Leung y Hue, 2016), Australia (Forrest, Lean y Dunn, 2017), Turquía (Eskici y Çayak, 2018), Malasia (Phoon, Abdullah y Abdullah 2013; 2018), España (Carrasco y Coronel, 2017), Inglaterra (Tomlinson, 2015) entre otros, que muestran la preocupación por encontrar estrategias adecuadas para atender a la diversidad cultural en las aulas así como la necesidad de formar a los y las docentes en este ámbito.

Por todo lo anteriormente expuesto, esta investigación explora la manera en la que los y las educadoras, trabajando en centros de educación infantil con niños entre 0 a 5 años, atienden las necesidades del cada vez mayor número de niños y niñas de orígenes culturales y lingüísticos diversos. A lo largo de la estancia en el Reino Unido se detecta una falta de profesorado cualificado dentro de la etapa de educación infantil. El profesorado de infantil es un importante elemento de la alta calidad, para lograr un desarrollo temprano adecuado y para la elaboración de programas multiculturales de calidad (Leung y Hue, 2016) donde una falta de formación y preparación es determinante. Este escenario es sin duda alarmante y es actualmente foco de diversas

investigaciones en el Reino Unido (Dubbeld, 2019; Dyer, 2018; Elwick, Jayne, Leena y Dilys, 2017; Ang, 2014; Cottle y Alexander, 2012).

Inglaterra es a su vez, un país donde la diversidad cultural forma parte de la convivencia diaria desde hace décadas. Según los datos más recientes, el número total de inmigrantes en el Reino Unido ha experimentado cambios significativos. A mediados de 2023, la migración neta sumó aproximadamente 672,000 personas (ONS, 2023). Estos datos reflejan la importancia de desarrollar políticas y estrategias que faciliten la integración y el disfrute de la diversidad cultural en todos los ámbitos de la sociedad, incluyendo el educativo.

A la luz de los antecedentes nos preguntamos: ¿Está realmente preparado el personal de las guarderías para atender a la diversidad cultural? ¿Qué formación tienen en este aspecto? ¿Estamos dejando a nuestros niños y niñas en las manos adecuadas? ¿Existe alguna diferencia entre la percepción de la diversidad en Inglaterra en comparación con España? Para responder a estos interrogantes se han formulado los siguientes objetivos: analizar desde una perspectiva pedagógica la opinión de los y las trabajadoras en cuanto a la diversidad cultural en las aulas de infantil en el contexto Ingles. Más concretamente, queremos i) conocer la forma en la que se aborda la diversidad cultural en el sistema educativo inglés con el fin de enriquecer mi conocimiento y conocer otras técnicas y perspectivas. ii) Conocer la formación en materia de diversidad cultural de los profesionales que trabajan con la infancia. Y por último pretendemos iii) recoger la opinión de diversos profesionales según su nivel de estudios, que permita conocer y comprender los significados, creencias y actitudes de los profesionales respecto a la diversidad cultural en el contexto educativo.

LA IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN INFANTIL Y DEL PROFESORADO

La diversidad de culturas en las escuelas se ha dado en toda Europa desde los años 60, tanto en España como en Inglaterra y en otros países a causa de las grandes migraciones de las últimas décadas. Esto ha demandado nuevas políticas y estrategias, donde impulsar una educación basada en los principios de la interculturalidad se ve como herramienta fundamental para lograr el reconocimiento y aceptación de la diversidad cultural y disminuir las desigualdades. Ante este hecho recogemos las palabras de Pedrero-García, Moreno-Fernández y Moreno-Crespo (2017) quienes defienden que “la institución escolar se convierte en un lugar fundamental de formación para la convivencia intercultural, por ser un contexto ideal para que estudiantes, profesorado y familias concreten y se ejerciten en los valores democráticos y de la diversidad” (p.13). La guardería por su parte es la primera institución extrafamiliar a la que asiste el niño y la niña en el que se sientan las bases de todo el proceso cultural futuro, mediante el desarrollo integral y el ajuste armónico de su personalidad, a una sociedad cambiante, con todo lo que ello implica.

Teniendo en cuenta la continua llegada de niños y niñas inmigrantes a las aulas de infantil, la competencia intercultural no puede estar ausente en la Unión Europea dentro de la formación docente (Gil-Madrona, Gómez-Barreto, y González-Villora, 2016; Medina y Huber, 2023). Sin duda, esta etapa educativa es fundamental para el desarrollo de los niños, al permitirles construir su personalidad, ampliar sus experiencias y favorecer su socialización, a la vez que ejerce una función compensadora de las desigualdades sociales (Gil-Madrona et al., 2016).

En cuanto a la calidad formativa de los y las docentes que trabajan en este sector esta debe ser acorde a la importancia y responsabilidades que asume este colectivo profesional. Autores como, De Haro, Arnaiz-Sánchez, Núñez de Perdomo (2020) defienden que el colectivo docente de Educación Infantil representa una pieza clave para promover una educación inclusiva y conocer cuáles son las competencias que debe adquirir en su formación inicial. La formación docente debe responder a las crecientes demandas de los contextos multiculturales en los que los docentes tienen que trabajar (Ben-Peretz y Flores, 2018), de hecho, “Las escuelas de hoy, del siglo XXI, serán inclusivas e interculturales en la medida en que acepten y se enriquezcan con la interculturalidad como construcción educativa cooperativa dirigida fundamentalmente a mejorar la convivencia escolar” (Pedrero-García, et al., 2017 p.14), es aquí donde la preparación de los y las profesionales cobra un valor especial, puesto que la educación de los niños y niñas debe estar sostenida por la presencia de personal cualificado y dotados de conocimiento. En cuanto a la multiculturalidad, Abdullah y Abdullah (2018) defienden que los maestros con capacitación en educación multicultural podrían participar en niveles más altos de lucha contra los prejuicios en las escuelas y es más probable que construyan relaciones positivas en el aula.

LA MULTICULTURALIDAD EN EL REINO UNIDO

La Gran Bretaña moderna es una sociedad multicultural. Desde la Segunda Guerra Mundial, el Reino Unido ha visto una afluencia de inmigración que ha alterado radicalmente su naturaleza. La población ha cambiado de una que era abrumadoramente blanca, étnicamente británica y cristiana, a una constituida por credos, culturas y comunidades de todo el mundo (Ashcroft y Bevir, 2018). La historia del multiculturalismo británico comienza en la década de 1960 con el reconocimiento por el hecho de una creciente discriminación racial generalizada (Modood, 2015). No obstante, a pesar del deliberado esfuerzo e interés por avanzar por la promoción de valores en una sociedad multicultural, los autores Elton-Chalcraft, Lander, Revell, Warner, y Whitworth, (2017) llevan a cabo una investigación en torno a los British Values (valores británicos) donde manifiestan que:

Existe evidencia sustancial de que la capacitación de maestros en Inglaterra no prepara a los estudiantes a maestros para comprometerse con la diferencia, contrarrestar el racismo o la desigualdad en el aula (Mirza y Meetoo, 2012), comprender sus posiciones raciales o

étnicas en relación con el plan de estudios (Lander, 2011) o que apoye de forma efectiva el reclutamiento y la capacitación de docentes de origen étnico negro y minoritario (BME) (Carrington et al, 1999; Basit et al, 2006). (p.5)

De hecho, una investigación realizada por Keddie (2014) muestra que los docentes participantes en la misma reflejaron una concepción estrecha de lo británico asociado con los símbolos y su adopción como un signo de gran cohesión o asimilación. La concepción de lo británico asociada con la cohesión social establece una polarización racial entre quién es y no es lo suficientemente británico en función de lo bien que se han asimilado con referencia a los símbolos, la historia y el estilo de vida británicos. En esta línea, Bhopal y Rhamie (2014) señalan que la capacitación y educación de los docentes en el Reino Unido no brinda oportunidades consistentes para que estos puedan problematizar y explorar la interacción entre raza, valores, carácter británico, etc., en relación con su propio profesionalismo y, como tal, los docentes no pueden ni están preparados para involucrarse críticamente con estos temas.

EL SISTEMA EDUCATIVO INGLES

En Inglaterra, el equivalente del *Ministerio de Educación* es el *Department for Education and Skills (DfES)*, la educación infantil comprendida desde el nacimiento hasta los 4 años no es de carácter obligatorio y se rige mediante el marco legal denominado *Early Years Foundation and Stage (EYFS)*. En el marco EYFS publicado el 3 de marzo de 2017 se establecen los estándares que deben cumplir aquellos profesionales que trabajan en el sector de la primera infancia, es decir todo aquel que trabaje para el desarrollo, aprendizaje y cuidado de los niños y niñas desde su nacimiento hasta los 5 años. Este currículum, llamado "*National Guidelines, Early Years Foundation Stage (EYFS)*", no tiene un carácter obligatorio, sino que es una guía diseñada para orientar a los y las trabajadoras, con el fin de ayudarles a observar ciertos aspectos importantes en el desarrollo del infante, aportando pautas sobre cómo potenciar sus personalidades, habilidades y sobre cómo detectar y trabajar dificultades que pueden darse en el proceso de aprendizaje.

El marco legal de EYFS (2017) establece los requisitos para las proporciones de personal a niños en entornos de EYFS y los niveles de calificación que los profesionales deben tener. En guarderías se establece que al menos el 50 por ciento del personal debe tener una calificación de cuidado de niños. Del mismo modo, la ley dicta que como mínimo es necesario un personal cualificado nivel 3 en el aula, acompañado de un nivel 2, como asistente.

El factor más importante a tener en cuenta dentro de esta investigación es el nivel de estudios de las profesionales que trabajan en la guardería, este dato tendrá su importancia a lo largo de toda la investigación.

Tabla 1. Niveles formativos en el Reino Unido

Nivel 1	Es una calificación breve que actúa como una introducción general al cuidado infantil y equipa al alumno con habilidades básicas de cuidado infantil.
Nivel 2	Una calificación de Nivel 2 le permite trabajar con niños bajo supervisión de un Nivel 3 o superior.
Nivel 3	3 NVQ Early Years Educator: Educador infantil.
Nivel 4	4 NVQ Equivale a un certificado de educación superior.
Nivel 5	5 NVQ Diploma of Higher Education. Es un grado universitario.
Nivel 6	Licenciatura, Maestra de educación Infantil. Te capacita como Maestro Calificado. El nivel 6 sería lo equivalente a nuestro grado universitario.
Nivel 7	Indica que has cursado estudios de máster, un postgrado.
Nivel 8	Doctorate (PhD, DPhil) Indica que has realizado estudios de doctorado.

Fuente: Elaboración propia

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Se trata de una investigación metodológica mixta, con una gran parte cuantitativa y otra cualitativa. Asimismo, el método empleado para el desarrollo de la investigación ha sido el descriptivo exploratorio, considerado el más pertinente para esta investigación (Sáez, 2017). La investigación se ha llevado a cabo gracias a la colaboración de una cooperativa inglesa. Se trata de una guardería que trabaja con niños y niñas de 0 a 5 años situada en la ciudad de Bristol (Inglaterra) de la cual no facilitaremos más datos debido a la privacidad de datos que se nos ha demandado por parte de la administración. En esta investigación se ha utilizado el muestreo no probabilístico dado que es intencional, caracterizado por recurrir a las muestras más próximas a nuestro alcance (Otzen, y Manterola, 2017). La población del estudio son los y las empleadas de una red de guarderías en el Reino Unido. En este caso participaron 7 guarderías de las cuales no se ha obtenido la participación deseada, con una muestra final de 38 personas.

Instrumentos

a) Revisión Bibliográfica

Para la búsqueda bibliográfica se hace uso de las siguientes bases de datos: Google Scholar, Web of Science, SCOPUS, Biblioteca UNED y JSTOR. Principalmente se lleva a cabo una búsqueda de investigaciones realizadas en los últimos 5 años. No obstante, para la búsqueda de documentos/investigaciones llevadas a cabo en el Reino Unido se ve necesario ampliar la franja de años, por la dificultad de encontrar estudios y archivos en este ámbito. Del mismo modo, se hace uso de los archivos del

departamento educación del gobierno inglés, así como páginas web y asociaciones pertenecientes a la red de guarderías del Reino Unido.

b) Cuestionario

El cuestionario ha sido el instrumento principal de esta investigación. Se trata de un cuestionario mixto con preguntas cerradas y abiertas suministrado en formato online con ítems a valorar mediante una escala tipo Likert de 5 puntos donde 1 significa totalmente desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo, de modo que cuanto más se acerca a la puntuación 5, más favorable se considera la respuesta. Para el diseño de este instrumento, se redactó un primer borrador con algunos ítems parecidos, que fueron eliminados en la última fase dependiendo de la fiabilidad de estos y la valoración de expertos. En el proceso de la elaboración del cuestionario se llevaron a cabo diferentes procesos de validez y fiabilidad: valoración de jueces expertos (7), prueba piloto (13 docentes) y el Alpha de Cronbach ($\alpha = .783$) lo que indica una consistencia interna de datos media-alta. Tras las modificaciones pertinentes, se obtiene el cuestionario final compuesto por 4 apartados. Uno para los datos generales seguido de 3 dimensiones en relación con los objetivos formulados, con un total de 36 ítems: dimensión 1, 10 ítems; dimensión 2, 6 ítems; y dimensión 3, 14 ítems. En cada una de las dimensiones se incluyeron 2 preguntas abiertas con el propósito de ampliar o complementar las respuestas a las preguntas cerradas.

Para el análisis de los datos cuantitativos, se utilizó el programa SPSS 24. En cuanto a la parte cualitativa, una vez obtenida la información se realizó la codificación y categorización de forma manual y con la ayuda del programa Atlas.ti8 que facilitó la agrupación de datos y la posterior elaboración de redes semánticas.

ANÁLISIS Y RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados de la investigación agrupados por dimensiones. En primer lugar, se exponen los análisis cuantitativos de los cuestionarios, seguidos de los análisis cualitativos obtenidos gracias a las preguntas abiertas planteadas al final de cada dimensión. En esta primera parte se ofrecen los resultados del análisis estadístico llevado a cabo con el programa SPSS.

Primera dimensión

Tabla 2. Resultados del análisis estadístico del primer bloque de preguntas

Ítem	N	$\bar{X}$	moda
A1 Soy consciente de las diferentes etnias que hay en mi aula.	38	4,66	5
A2 En mi guardería la diversidad cultural es vista como un valor que enriquece.	38	4,32	5
A3 He percibido problemas relacionados con la diversidad cultural en la guardería.	38	2,61	5
A4 La guardería está preparada para atender a la diversidad cultural de forma adecuada.	38	4,08	4
A5 El EYFS da importancia al multiculturalismo y la diversidad cultural.	38	3,97	4
A6 Hay trabajadoras con prejuicios culturales.	38	2,18	4
A7 Algunos niños/as tienen dificultades para integrarse porque vienen de culturas muy diferentes.	38	2,79	2
A8 Cuento con los recursos necesarios para promover la equidad y prácticas antidiscriminatorias en mi rutina diaria.	38	3,89	3
A9 Adapto los métodos didácticos para atender las necesidades del alumnado de diferentes culturas.	38	4,21	4

Fuente: Elaboración propia

Dentro de este primer bloque, observamos que las preguntas han sido contestadas por todos los encuestados. Los ítems han obtenido una respuesta bastante positiva con valores medios altos próximos al valor máximo 5. La afirmación A1 referente a si perciben las diferentes etnias en el aula es la que mayor puntuación ha obtenido con un valor de $\bar{X}=4,66$, de hecho, en la suma de los valores porcentuales observamos que casi la totalidad de las participantes 97,9% da un valor de entre 4 y 5, mostrándose de acuerdo y totalmente de acuerdo con la afirmación. Le siguen los ítems A2 “En mi guardería la diversidad cultural es vista como un valor que enriquece” con un valor de $\bar{X}=4,32$ y A9 “Adapto los métodos didácticos para atender las necesidades del alumnado de diferentes culturas” con un valor de $\bar{X}=4,21$. Aquella que menos valor obtiene es la afirmación A7 “Algunos niños/as tienen dificultades para integrarse porque vienen de culturas muy diferentes” con un valor de $\bar{X}=2,79$. Se trata de un ítem con mucha variedad de respuestas donde un 31,6% se muestra en desacuerdo con esta afirmación, frente a un 42,1% que considera que, si hay niños a los que les resulta complicado integrarse y un 26,3% de participantes dan un valor intermedio a este ítem.

Le sigue la afirmación A3 referente a “he percibido problemas relacionados con la diversidad cultural en la guardería” con un valor intermedio de $\bar{X} = 3,39$, en vista de la variedad de respuestas consideramos a su vez interesante observar las respuestas dadas en este ítem A3, respecto a la presencia de problemas relacionados con la diversidad cultural en la guardería, en el cual el 68% se sitúa en un valor intermedio (ni acuerdo ni en desacuerdo) un 26,32% afirma estar de acuerdo con esta idea dándole valores altos entre 4 y 5 de frente a un 50% que afirma no haber presenciado conflictos, de los cuales el 28,95% lo valora con un 1 y un 21,05% con un 2.

La afirmación A5 “El EYFS da importancia a la multiculturalidad y la diversidad cultural” obtiene un valor $\bar{X} = 3,97$ muy próximo al valor de 4. Sin duda este obtiene una valoración alta donde un 42% de participantes le dieron un valor de 4 y un 31,6% lo valoraron con un 5.

En cuanto a la afirmación A4, que busca recoger la opinión de las maestras en torno a si en su opinión la guardería está preparada para atender a la diversidad cultural de forma adecuada, es valorada con una media de $\bar{X} = 4,08$, con una moda de 4 lo que muestra un acuerdo general hacia este ítem. Se recoge una valoración muy significativa, de hecho, un 81,6% de las trabajadoras considera que la guardería está preparada para atender a la diversidad cultural de forma adecuada, frente a un 7,9% que le da un valor negativo a esta afirmación con valores entre 1 y 2 Finalmente, el ítem A6 referente a si en su opinión creen que hay personal en la guardería con prejuicios culturales obtiene un valor de $\bar{X} = 2,11$.

Respecto a la afirmación A8 “cuento con los recursos necesarios para promover la equidad y prácticas antidiscriminatorias en mi rutina diaria” observamos que la gran mayoría se siente satisfecho con los recursos que tienen a su disposición con una valoración positiva del 68,4% frente a un 7,8% de las participantes que se muestran en desacuerdo con la afirmación. Este ítem, obtiene un valor de $\bar{X} = 3,89$ muy próximo al 4 con moda 4, lo que muestra una opinión positiva ante los recursos.

Estos datos reflejan que las participantes son conscientes de la diversidad cultural en sus aulas, consideran que la guardería está preparada para atender a la diversidad cultural de forma adecuada y en su opinión la diversidad de culturas es visto como algo positivo dentro de sus centros, a su juicio en esta etapa de infantil no existen prejuicios por parte de las trabajadoras aunque en esta cuestión, pensamos que debe tenerse en consideración el pequeño porcentaje que si afirma que aún pueden verse actitudes discriminatorias dentro del equipo docente.

Finalmente, en el ítem A10, “Por favor, seleccione aquellas características que en su opinión aparecen en un contexto multicultural” nuevamente destacan con una mayor frecuencia los aspectos positivos como son el diálogo y la comunicación (21,77%) el enriquecimiento (24,19%) y el aprendizaje de valores (23,39%). No obstante, y aunque en menor medida sigue habiendo una gran parte de trabajadoras que hacen referencia a la presencia de actitudes de discriminación, marginalización y racis-

mo (8,06%), rechazo por parte de algunas familias (5,06%), falta de comunicación (8,87%) y conflictos por diferencias culturales (7,26%).

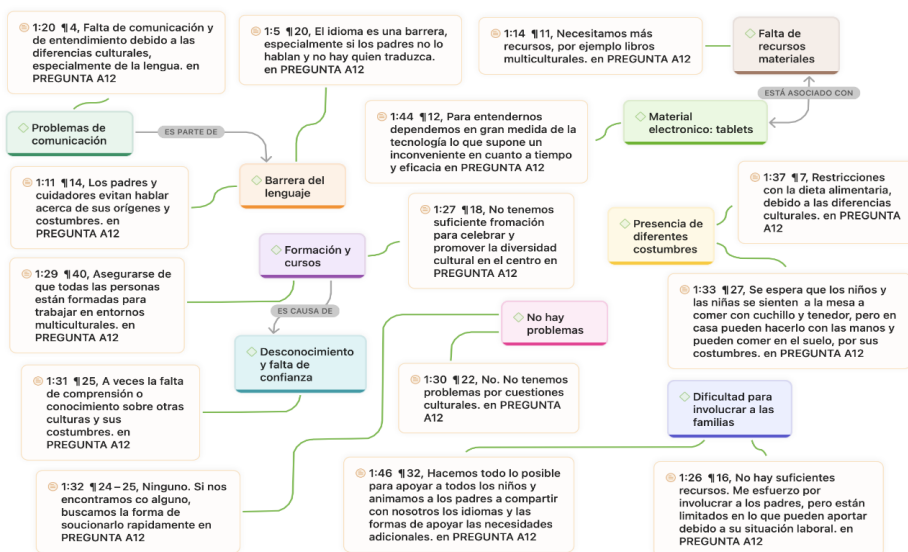
En cuanto a las preguntas abiertas A11 “¿Cuáles son las ventajas o aspectos positivos de tener estudiantes y familias de otras culturas en el aula, qué valores se promueven?” y A12 “Tomando tu experiencia como referencia, ¿qué dificultades o carencias encuentras en tu día a día para hacer frente a la diversidad cultural en el aula?” las participantes consideran que el hecho de educar en un contexto multicultural supone una oportunidad de aprendizaje y promueve la comprensión hacia la diferencia y el mundo en el que vivimos. Esta diversidad impulsa valores como la tolerancia, la empatía, el enriquecimiento y el respeto, ayuda a apreciar las diferentes culturas, comprenderlas y entenderlas, así como descubrir su propia identidad cultural:

A11. 29. *Permite a los niños obtener una comprensión de otras culturas para promover su propio aprendizaje, así como apoyar y alentar la aceptación y formas inclusivas de pensar a una edad temprana en la que puedan construir.*

Por otro lado, las participantes opinan que existe una falta de conocimiento y comprensión hacia otras culturas y se menciona la falta de confianza para llevar a cabo dinámicas para trabajar la diversidad cultural y la multiculturalidad en el aula. También se hace referencia a la falta de recursos materiales (libros, puzzles, juegos) en el aula para poder trabajar la diversidad cultural y encuentran el idioma y junto a ello, la comunicación, un obstáculo en su día a día.

A12.8. *“El personal carece de conocimiento y confianza para celebrar diferentes culturas e implementarlas en actividades con los niños”.*

Figura 1. Red semántica elaborada a partir de las respuestas obtenidas en la pregunta A12



Fuente: Elaboración propia mediante el programa Atlas ti.24.1

Destacamos la respuesta de la participante N°21. Esta respuesta aborda dos temas, pero hemos decidido incluirla de forma literal debido a la información que esta aporta. Dice así:

A12.21. *“He trabajado con niños de 3-5 años durante los últimos 4 años. Cada año, en cada aula, ha habido 2 o 3 niños de diversos orígenes que hablan de forma negativa sobre su apariencia. Es decir, su color de piel, color de ojos y el tipo de cabello que tienen. Incluso desde una edad tan temprana, los niños comienzan a compararse con los demás. Creo que enseñar a los niños sobre la diversidad dentro de los entornos y las comunidades no solo animará a los niños a aceptar a los demás, sino también a aceptarse a sí mismos. [...]”*

Segunda dimensión

Tabla 3. Resultados del análisis estadístico de la segunda dimensión

Ítem	N	$\bar{X}$	moda
B1 Mis estudios anteriores me han ayudado a desarrollar una comprensión clara de la educación multicultural.	38	3,95	4
B2 La formación en educación multicultural es necesaria para profesores de preescolar y profesionales de la Primera Infancia.	38	4,58	5
B3 He recibido formación para aprender a abordar la diversidad cultural en la primera infancia.	38	3,79	4
B4 Quiero recibir formación específica para aprender a manejar de forma adecuada la diversidad cultural en mi aula.	38	3,95	4
B5 Estoy debidamente preparada para dar una educación de calidad a niños/as de diferentes culturas.	38	3,92	4
B6 Creo que el personal de educación infantil debe estar mejor preparado para trabajar en aulas culturalmente diversas.	38	4,13	5

Fuente: Elaboración propia

En este segundo análisis, observamos que el ítem que mayor valoración ha obtenido es el B2 referente a si consideran que la formación en materia de educación multicultural es importante para la etapa de educación infantil, con un valor de $\bar{X}=4,58$ muy próximo al valor máximo de 5. Lo que muestra un grado de acuerdo muy elevado. Analizando los porcentajes observamos que un 73,7% lo valora con una puntuación máxima de 5 (muy de acuerdo), un 15,8% con una puntuación de 4 puntos, y tan solo un 5,3% lo valora con un 2, así como un 5,3% que le da un valor intermedio de 3, no existen valoraciones de 1 o 2. A pesar de ello, le sigue con una valoración bastante alta, el ítem B6 “Considero que el personal debe estar mejor preparado para atender a la diversidad cultural” con un valor de $\bar{X}=4,13$. Lo que refleja una necesidad de formación en esta materia. Observando los porcentajes, un 79% de las participantes le da un valor superior al 3, frente a un 7,9% que lo valora con puntuación de entre 1 y 2. Tan solo un 13,2% le da una puntuación intermedia de 3. Esta afirmación junto al

ítem B2 son los únicos que obtiene una moda de 5, lo que refleja un alto de acuerdo siendo este el valor máximo. Analizando los ítems B1, B3, B4 y B5 encontramos información contradictoria. El ítem B3 “he recibido formación específica para aprender como atender a la diversidad cultural en la primera infancia” obtiene una media muy próxima al 4 con un valor de $\bar{X}=3,79$. Un 63,2% de los participantes le otorga una puntuación alta de entre 4-5. Frente a un 10,6% que lo valora con una puntuación baja de entre 1-2 puntos.

La afirmación B4 “Quiero recibir formación específica para aprender a manejar de forma adecuada la diversidad cultural en mi aula” obtiene un valor de $\bar{X}=3,95$, muy cercano al 4. Atendiendo a los porcentajes de los resultados, observamos que el 71% le da un valor alto de 4-5, frente a un 7,9% que le da un valor mínimo de 1-2 esto muestra una predisposición alta y deseo por la gran mayoría de trabajadoras por recibir formación específica.

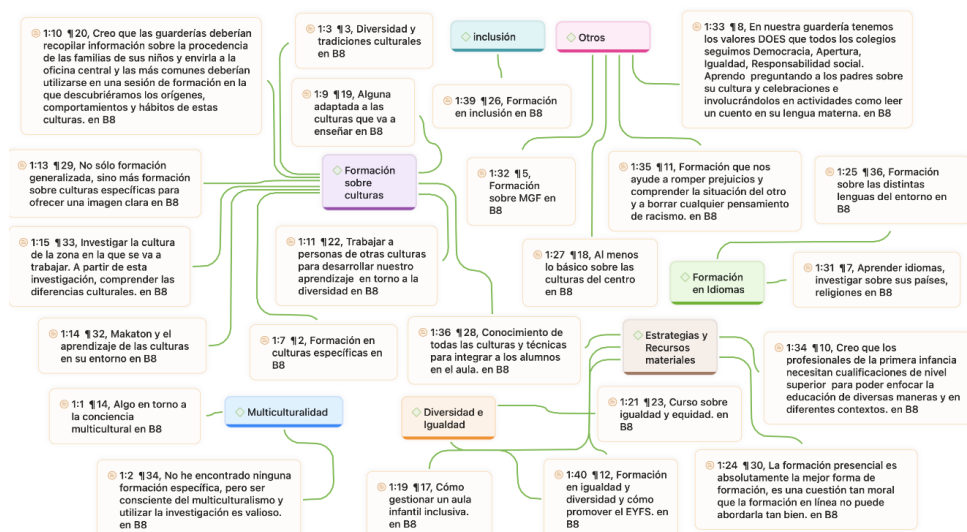
Por último, el ítem B5 “estoy debidamente preparada para dar una educación de calidad a niños/as de diferentes culturas” es aquel con una valoración no tan alta con relación a otros ítems con una media de $\bar{X}=3,92$, aun así, muy próxima al valor de 4. En ella observamos que un 71% de los participantes lo valoran con una puntuación de entre 4 y 5, frente a un 23,7% que le da un valor de 2 y tan solo un 5,3% con una puntuación de 1. Lo que refleja un alto grado de satisfacción ante la propia preparación de las trabajadoras para ofrecer una educación de calidad.

Sin duda, estos datos muestran un alto grado de satisfacción con su propia actitud ante la diversidad cultural, pues la mayoría de las participantes consideran que están bien preparadas para dar una educación de calidad a estos niños y niñas, no obstante, reclaman la necesidad de más formación en torno a esta materia. Se consideran a ellas mismas bien preparadas, pero creen que el personal de la primera infancia debe estar mejor preparado. La gran mayoría indica haber recibido formación en torno a la diversidad cultural en la etapa de educación infantil.

Esta segunda dimensión se complementa con las preguntas abiertas B7 “¿Cuáles crees que son las competencias que un trabajador/a de la primera infancia debe tener para trabajar en un contexto multicultural?” y B8 “¿Como profesional qué tipo de formación/curso encuentras necesario para estar mejor preparado para trabajar en un contexto multicultural?”. En las respuestas obtenidas, ocupa un lugar relevante el ser abierto de mente y ser comprensivo/a. Dentro de esa postura comprensiva o de entendimiento hacia las culturas presentes en el aula, se menciona el ser capaz de entender las necesidades de cada niño y niña según sus tradiciones y se ve necesario tener conocimiento básico del contexto cultural y comunidad de cada niño/a. Se hace referencia también al conocimiento y al deseo de aprender sobre aquellas culturas que conviven en la escuela. De manera similar, aparece la característica de estar dispuesto a aprender a cerca de los demás y la aceptación. Con menos frecuencia, pero igual de importante, encontramos referencias a la empatía, al no tener prejuicios, al respeto, la confianza, ser justo/a, tener interés y ser anti racista.

Una de las participantes nombra la relación familia-guardería y hace referencia a la necesidad de saber cómo construir un vínculo y lograr la participación de las familias en la dinámica de la institución educativa. Por otro lado, un gran número de respuestas hacen referencia a la formación sobre las culturas, manifestando una necesidad generalizada de saber y adquirir conocimiento sobre las culturas que predominan en el aula. Se señala la necesidad de que el personal que trabaja en las guarderías debe tener una formación igual o superior al nivel 4, pues te dota de una mayor capacitación para atender a la primera infancia y la siguiente habla de una formación que permita romper con los prejuicios y pensamientos racistas.

Figura 2. Red semántica elaborada mediante las respuestas obtenidas en la pregunta B8.



Fuente: Elaboración propia mediante el programa ATLAS. Ti 24.1

Algunas de las respuestas más destacables:

B8.9. Creo que los profesionales de la primera infancia necesitan calificaciones de un nivel superior (nivel 4 y superior) para explorar la primera infancia y la educación de diversas formas y en diferentes contextos.

B8.10 Un tipo de formación que abra nuestros ojos y rompa los prejuicios, que nos ayude a comprender completamente la situación del otro y borrar cualquier pensamiento de racismo.

Tercera dimensión

Tabla 4. Resultados del análisis estadístico de la tercera dimensión

Ítem	N	$\bar{X}$	moda
C1 Me preocupa no poder atender las necesidades de cada niño/a.	38	4,16	5
C2 Me resulta difícil lograr la integración de todos los niños/as.	38	2,76	3
C3 La presencia de alumnado de diferentes culturas es un factor positivo.	38	4,66	5
C4 Creo que los niños de otras culturas necesitan ayuda específica	38	3,21	3
C6 Me sentiría más seguro trabajando sólo con niños/as nativos/as.	38	1,66	1
C7 Doy un trato diferenciado a los estudiantes debido a las diferencias culturales.	38	2,11	1
C8 Hay algunas minorías étnicas que me incomoda tenerlas como alumnos.	38	1,34	1
C9 Tener niños ALE en el aula hace que mi trabajo sea más difícil.	38	1,92	1
C10 Tener diferentes culturas en el aula dificulta mi trabajo.	38	1,68	1
C11 En mi opinión se pueden ver actitudes racistas en el contexto educativo.	38	2,34	1
C12 Educar en la diversidad cultural sólo es necesario cuando hay alumnado de otros países.	38	1,42	1
C13 La educación multicultural es relevante en la etapa de educación infantil.	38	4,24	5
C14 La primera infancia es un buen momento para educar en valores contra la discriminación.	38	4,45	5

Fuente: elaboración propia

En la tercera dimensión, es importante atender al sentido de los ítems en el momento de su lectura e interpretación pues aquellos que obtienen una valoración baja tiene una interpretación positiva para nuestra investigación. Dicho esto, observamos que el ítem con mayor valoración es el C3 “la presencia de alumnado de diferentes culturas es un factor positivo” con un valor de $\bar{X} = 4,66$ muy próximo al valor máximo de 5. En cuanto a los porcentajes, observamos que el 94,7% otorga una puntuación entre el valor 4 y 5, lo que demuestra un acuerdo significativo hacia esta afirmación. Tan solo un 2,6% lo valora con un 1 y un 2,6% le da un valor intermedio de 3.

El segundo ítem con una valoración más alta se trata del C14 referente a “la primera infancia es un buen momento para educar en valores contra la discriminación” con un valor $\bar{X} = 4,45$ muy próximo al valor máximo de 5 (totalmente de acuerdo). Dentro

de éste encontramos que el 73,7% de las participantes le dan un valor de 5 junto a un 5,3% que lo valora con un 4, lo que supone un 79,9% de respuestas que se sitúan por encima del valor medio. En tercer lugar, tenemos la afirmación C13 referente a si la educación multicultural es relevante en la etapa de educación infantil, que es valorada con un valor de $\bar{X}=4,24$, también muy próximo al valor máximo de 5. El 78,9% de las participantes lo valoran con una puntuación media alta con valores 4-5, superior al valor intermedio de 3, y tan solo un 10,6% de las respuestas se sitúan en los valores mínimos entre 1 y 2.

Otra de las afirmaciones con una valoración más alta es la C1 “me preocupa no ser capaz de atender a las necesidades de cada niño/a” obtiene un valor $\bar{X}=4,16$ con moda 5. Un total del 55,3% le da un valor máximo de 5, junto a un 21,1% que lo valora con un 4. Tan solo un 2,6% le da un valor mínimo de 1, junto a un 10,5 que lo valora con un 2. Las preguntas redactadas con un sentido negativo obtienen valoraciones muy bajas. El ítem C8 “hay algunas minorías étnicas que me incomoda tenerlas como alumnos”, obtiene una valoración cercana al 1 con un valor de $\bar{X}=1,34$, señal de un total desacuerdo con esta afirmación. Destacamos el ítem C12 “educar en la diversidad cultural sólo es necesario cuando hay alumnado de otros países” obtiene también una puntuación baja con un valor de $\bar{X}=1,42$. El ítem C6 “me sentiría más seguro/a trabajando solo con niños/as nativos” obtiene un valor de $\bar{X}=1,66$ muy próximo al valor de 2.

Las trabajadoras participantes en el estudio valoran el ítem C4 “creo que los niños de otras culturas necesitan ayuda específica” con una media de $\bar{X}=3,21$, con una moda de 3 donde el 42,1% de las participantes lo valora con una puntuación intermedia de 3, un 21% le da valores mínimos entre 1 y 2, frente a un 36,9% que le otorga una puntuación alta entre 4 y 5.

En cuanto el ítem C6, referido a si las trabajadoras se sentirían más seguras de sí mismas trabajando solo con niños y niñas nativos estas muestran un gran desacuerdo con un valor de $\bar{X}=1,66$ muy cercano al 2. De hecho, el 79% de las participantes muestran desacuerdo con esta afirmación otorgando valores de 1 y 2, frente a un 15,8% que le da un valor intermedio y tan solo un 5,2% se sitúa en valores medios altos. El ítem, C7 “doy un trato diferenciado a estudiantes debido a las diferencias culturales” obtiene un valor de $\bar{X}=2,11$ lo que muestra desacuerdo con esta frase. Atendiendo a los porcentajes vemos que el 65,8% se encuentra en desacuerdo con esta afirmación otorgándole valores mínimos entre 1 y 2, frente a un 15,8% que le da valores altos afirmando dar un trato diferente a estos niños y niñas.

En cuanto al ítem C11 “en mi opinión puedes ver actitudes racistas en el contexto educativo” obtiene un valor de $\bar{X}=2,34$, lo que refleja un alto desacuerdo hacia esta afirmación. Entre las respuestas observamos que 55,3% de las encuestadas le dan una puntuación baja entre 1 y 2. Frente a un 15,8% que le da una puntuación alta con valores de 4 y 5. Queremos desatacar el porcentaje obtenido en esta afirmación con un valor medio de 3, con un total del 28,9%.

Los ítems que hacen referencia a la dificultad causada por la diversidad cultural C9 y C10, obtienen nuevamente valores bajos, con una media de $\bar{X}=1,92$ y $\bar{X}=1,68$, lo que deja como resultado que la presencia de otras culturas y alumnos con otra lengua materna que no es la inglesa no dificulta su labor educativa. De hecho, no consideran difícil lograr la integración de los niños en el aula (C2 $\bar{X}=2,76$), aunque se muestran un poco neutros pues este ítem logra un valor cercano al 3. Estos resultados se fortalecen mediante la pregunta de respuesta múltiple C5 donde todas las casillas seleccionadas tienen una connotación positiva, y en la cual ninguna de las características con connotación negativa es seleccionada.

Los sentimientos de felicidad (39,33%), motivación (32,58%) y competente (21,31%) son las más elegidas. Aparecen también características como “orgullo” e “interés”. Los sentimientos de “frustración”, “estrés”, “cansancio” e “incomodidad” no son elegidas por ninguna de las participantes en el cuestionario.

Estos resultados muestran una actitud muy positiva hacia la diversidad cultural en las escuelas de infantil y se niega la idea de que la presencia de alumnado inmigrante dificulta su tarea. Se ve la multiculturalidad como algo positivo que genera sensaciones de felicidad, orgullo y motivación. Los ítems relacionados con los prejuicios obtienen valores muy bajos, lo que indica un grado muy alto de aceptación hacia la diversidad cultural en este sector. Muestran disposición hacia dar un trato igualitario y afirman que no se sentirían más seguras trabajando solo con alumnado británico. Asimismo, consideran la etapa de infantil como un momento idóneo para educar en valores.

En las preguntas abiertas de la tercera dimensión C15 “¿Como puedes promover la tolerancia y el respeto en tu aula para crear un clima multicultural positivo?” y C16 “¿Cómo actuarías ante actitudes discriminatorias en el aula?”, la gran mayoría de respuestas giran en torno a crear un clima de respeto, una atmósfera de aceptación y de compartir. Las docentes expresan que se debe permitir que los niños y niñas expresen libremente sus dudas, se comuniquen, darles tiempo para entender y comprender lo que sucede a su alrededor y, por supuesto, incluir en la rutina diaria elementos que visibilicen las diferencias para que crezcan en la aceptación de lo diverso. Se hace referencia a su vez, a la relación con las familias, involucrándolas en el día a día e invitándolas a leer, cocinar o jugar. Las participantes, dan importancia, también, a los recursos materiales ya sean juguetes, canciones o cuentos, que ayuden a promover dichos valores.

C15.10 Tratar a todos los niños de la misma manera. Evitando que construyan una mente racista creando historias que les ayuden a comprender otras culturas. Recrea las celebraciones culturales e involucra a las familias en ellas. Tomar conciencia de las consecuencias del daño y de cómo todos nosotros somos niños que vinimos aquí para aprender, hacer amigos y divertirnos.

tura y no caer en un proceso de asimilación cultural (Beniscelli, Riedemann, y Stang, 2019; Iriarte, 2015; Domínguez et al. 2020) sin reparar en ello.

Nuestro estudio ha servido para certificar algunas de las conductas que se repiten en diversas investigaciones como las de Avaro Nguema y Ruiz-Cabezas (2016), Szelei, Tinoca y Pinho (2019), Chiner, Cardona, y Gómez (2015) y González-Fernández et al. (2024), donde se hace notable las ganas y predisposición hacia la formación en este ámbito y la necesidad por dotarse del conocimiento adecuado para atender a la diversidad cultural del aula. Así mismo, como bien hemos dicho en líneas superiores, mediante la elaboración de este estudio se demostró que no existe una formación enfocada a diversidad cultural dentro de los niveles 2 y 3 los cuales son los mínimos estipulados para trabajar en el sector de la primera infancia. Los resultados coinciden con la literatura estudiada que indica una falta de formación en este ámbito, dejando a las trabajadoras expuestas ante una realidad que demanda una atención especial, tanto formativa como reflexiva. Autores como Cottle y Alexander (2012), Ruiz-Cabezas, Medina y Medina (2023), hablan de esta situación, y ponen como ejemplo la falta de confianza por parte de las trabajadoras al expresar que hay tareas y roles que no saben realizar porque no tienen las habilidades ni conocimientos suficientes.

Sin embargo, los resultados muestran que la presencia de alumnado inmigrante o de minorías étnicas no les genera un sobreesfuerzo en el día a día. Estos resultados difieren del resto de la literatura previamente trabajada, donde investigaciones como la de Dubbeld et al. (2019); Glock, Kleen y Morgenroth (2019); Gómez, Gil, y Martínez (2017) encontraban que la presencia de alumnado inmigrante o de minorías étnicas supone un esfuerzo mayor y les genera un plus de agotamiento al equipo docente. Por el contrario, este estudio revela que los participantes tienen creencias muy positivas hacia la diversidad cultural, para las personas participantes en el estudio la presencia de alumnado de otras culturas no genera al docente un sentimiento de estrés o agotamiento tal y como afirman dichos autores.

Queremos destacar el estudio llevado a cabo por Eskici y Çayak (2018), en el cual se concluye que los maestros son necesarios para comprender la filosofía de la educación multicultural y así poder educar a los niños y niñas, que conozcan su propia cultura y respeten a las demás. Sin duda, cualquier profesional de la infancia, ha de ser visto como un guía del proceso de enseñanza, una persona que influirá en los niños y niñas, en su pensamiento, percepciones y competencias asentando las bases del futuro, algo que solo harán si son conscientes de sus propios actos. A nuestro parecer, una formación efectiva de las educadoras y docentes sobre la multiculturalidad garantizará la comprensión conceptual y les capacitará de habilidades pedagógicas adecuadas para llevar a cabo prácticas basadas en la inclusión, la equidad y la justicia que permita ofrecer una educación de calidad a todos los niños y niñas.

Por último, nuestros resultados coinciden con los datos que reflejan los autores Bhopal y Rhamie (2014) cuando afirman que muchos de los conocimientos de los profesores en formación sobre cuestiones relacionadas con la diversidad, la “raza” y

la inclusión estaban relacionadas con sus propias experiencias, debido a la falta de información al respecto en su formación tanto inicial como continua.

CONCLUSIONES

a) Formación en educación multicultural

Dentro de esta dimensión identificamos tres aspectos a tener en cuenta. En primer lugar, las diferencias entre los niveles formativos, en segundo lugar, la falta de formación en esta materia y, por último, la actitud y determinación del equipo pedagógico. De forma general, gracias a la información obtenida y bajo nuestra propia experiencia como trabajadoras de la guardería, consideramos que sí, existe una falta de formación en materia de multiculturalidad en el sector de la primera infancia. Respecto a la formación en educación multicultural, las personas con niveles 2 y 3 no han recibido ningún tipo de formación al respecto, si tenemos en cuenta la alta diversidad étnica y cultural que recogen estas guarderías, es algo preocupante y que necesita una reflexión por parte de las políticas educativas tanto internas a la compañía como estatales. El desconocimiento genera tensiones entre el equipo pedagógico, debido a una falta de entendimiento entre las personas y esto causa estrés por parte de aquellas que quieren dar una mejor respuesta a estos niños y niñas. A su vez, encontramos que la experiencia e interés propio ayuda a aquellas personas con menos nivel formativo, y que una buena predisposición puede disminuir la brecha entre unas trabajadoras y otras. Dicho esto, podemos concluir que existe una incuestionable brecha entre aquellas personas que han tenido una formación universitaria frente a aquellas que tan solo han cumplido los niveles mínimos exigidos para poder trabajar en una guardería. Además, nuestros datos confirman que el hecho de que la plantilla de un centro de educación infantil esté compuesta en su gran mayoría por personal poco cualificado y haya una gran presencia de trabajadoras no cualificadas preocupa al sector de la primera infancia.

b) Plan de estudios inclusivo

El currículum oficial EYFS no aborda de forma concreta ni detallada la inclusividad de las diferentes culturas ni ofrece ningún tipo de orientación, si bien es cierto que hace un llamamiento a la inclusividad, a nuestro parecer, no orienta al equipo profesional de forma adecuada sobre cómo tratar una realidad multicultural dentro del contexto educativo. A causa de esto, se contempla que la ausencia de un apartado que aborde la educación multicultural en el currículum influye en la presión que los y las profesionales sufren en su trabajo a la hora de lograr unos mínimos y unas ex-

pectativas muy altas impuestas por quienes inspeccionan los centros (OFSTED). Dicho esto, del mismo modo que la capacitación docente debe alentar a los educadores a reflexionar sobre sí mismos y sobre sus acciones, el marco legal debe incluir aspectos a trabajar en entornos mono y multiculturales.

c) La diversidad cultural en la guardería

La guardería acoge a grupos étnicos minoritarios con los brazos abiertos y se esfuerza por que tanto los niños como las familias se sientan lo más arropados posible durante el tiempo que estén con ellos. El equipo tiene a su disposición diferentes estrategias, a pesar de no haber recibido formación en torno a esto, afirman que los años de experiencia y su interés personal han hecho que tengan sus propias técnicas para tratar de normalizar la diversidad cultural y educar de forma inclusiva en un entorno multicultural. Hablan de la promoción de valores de forma transversal en el día a día de la escuela, se menciona la relación familia-centro educativo como medio para que se sientan parte de la comunidad educativa y se mantiene una visión folclórica de la diversidad cultural, dando visibilidad a las culturas mediante la celebración festivas, tradiciones, utilización de idiomas.

d) Percepción de las trabajadoras

De forma general las trabajadoras conocen la realidad multicultural que viven en su centro, pero no le prestan una atención concreta pues es algo normal y que no necesita una atención especial, más allá de la comunicación. No existe una política o un plan establecido para la bienvenida de niños y niñas de otros países y no ven que sea algo necesario, pero demandan la necesidad de materiales y recursos coherentes con el enfoque multicultural mostrándose desencantadas con los recursos que tienen a su alcance. En segundo lugar, las trabajadoras participantes en este estudio ven necesaria más formación en este ámbito para poder entender las culturas del aula y sus costumbres, así como aprender palabras que faciliten la comunicación y la adaptación de los niños y niñas en el aula. Por último, en ningún caso se ve la multiculturalidad como algo negativo, no se aprecia ningún indicio de desprecio ni rechazo hacia otras culturas, al contrario, se ve como algo muy positivo y enriquecedor para toda la comunidad educativa.

A la luz de estos hechos, consideramos que sin un proceso reflexivo por parte de todas las personas trabajadoras en el sector de la primera infancia y sin un plan de estudios que aborde la multiculturalidad en todas sus vertientes, se corre el riesgo de caer en una dinámica de asimilación cultural o aculturación (Beniscelli, et al., 2019; Iriarte, 2015) alejándonos de nuestros objetivos que no son otros que el lograr una es-

cuela inclusiva basada en los principios de la educación intercultural o en el caso del contexto inglés, los principios de la educación multicultural. En definitiva, creemos que hoy más que nunca, es necesaria una educación de calidad con un enfoque pedagógico inclusivo e intercultural, no olvidemos que esto además de implicar respuestas organizativas y administrativas, conlleva generar una convivencia pacífica, respetuosa y basada en valores dentro de la institución.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdullah, M., y Abdullah, A. (2018). Preschool teachers' training and attitudes towards multicultural education in Malaysia. *Southeast Asia Early Childhood Journal*, 7, 1-13. <https://doi.org/10.37134/saecj.vol7.1.2018>
- Ang L. (2010): Critical perspectives on cultural diversity in early childhood: building an inclusive curriculum and provision, *Early Years: An International Research Journal*, 30(1), 41-52.
- Ang, L. (2014). Preschool or Prep School? Rethinking the Role of Early Years Education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 15(2), 185-199. <https://doi.org/10.2304/ciec.2014.15.2.185>
- Ashcroft, R. T., y Bevir, M. (2018). Multiculturalism in contemporary Britain: policy, law and Theory. *Critical Review of International Social and Political Philosophy*, 21(1), 1-21, DOI: 10.1080/13698230.2017.1398443
- Avoro Nguema, M. T. y Ruiz-Cabezas, A. (2016). Necesidades de formación del profesorado en la competencia intercultural en Malabo, Guinea Ecuatorial. *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*, 112.
- Ben-Peretz, M., y Flores, M. A. (2018). Tensions and paradoxes in teaching: implications for teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 41(2), 202-213.
- Beniscelli, L., Riedemann, A., y Stang, F. (2019). Multicultural y, sin embargo, asimilacionista. Paradojas provocadas por el currículo oculto en una escuela con alto porcentaje de alumnos migrantes. *Calidad en la educación*, (50), 393-423.
- Bhopal, K. y Rhamie, J. (2014) Initial teacher training: Understanding 'race', diversity and inclusion, *Race Ethnicity and Education*, 17(3), 304-325.
- Carrasco, M.J. y Coronel, J.M. (2017). Percepciones del profesorado sobre la gestión de la diversidad cultural: Un estudio cualitativo. *Educación XX1*, 20(1), 75-98.
- Chiner, E., Cardona M. C., y Gómez, J. (2015). Teachers' beliefs about diversity: an analysis from a personal and professional perspective. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 4(1), 18-23. Universidad de Alicante. Recuperado de: <https://www.learntechlib.org/p/150695/>
- Cottle, M., y Alexander E. (2012) Quality in early years settings: government, research and practitioners' perspectives, *British Educational Research Journal*, 38(4), 635-654, DOI: 10.1080/01411926.2011.571661
- Department for Education and Skills (2017) *Statutory framework for the early years' foundation stage*. EYFS. Recuperado de: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/596629/EYFS_STATUTORY_FRAMEWORK_2017.pdf

- Department for Education and Skills (DfES) (2019) Early years foundation stage profile results, 2018/19: pupil characteristics. Technical document. Recuperado de: <https://www.gov.uk/government/statistics/early-years-foundation-stage-profile-results-2018-to-2019>
- Domínguez, M. C., Ruiz-Cabezas, A., Medina, M. C., Llor, M. C., Pérez Navío, E., & Medina, A. (2020). Teachers' training in the intercultural dialogue and understanding: Focusing on the education for a sustainable development. *Sustainability*, 12 (23), 9934.
- De Haro Rodríguez, R., Arnaiz Sánchez, P., & Nuñez de Perdomo, C. R. (2019). Competencias docentes en Educación Infantil e inclusión educativa: diseño y validación de un cuestionario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(1). <https://doi.org/10.6018/reifop.407111>
- Dubbeld, A., de Hoog, N., Den Brok P., y de Laat M. (2019) Teachers' multicultural attitudes and perceptions of school policy and school climate in relation to burnout, *Intercultural Education*, 30(6), 599-617, DOI: 10.1080/14675986.2018.1538042
- Dyer, A. (2018). Being a professional or practising professionally, European Early Childhood Education Research Journal, 26(3), 347-361, DOI: 10.1080/1350293X.2018.1462999
- Elton-Chalcraft, S., Lander, V., Revell, L., Warner, D., y Whitworth, L. (2017). To promote, or not to promote fundamental British values? Teachers' standards, diversity and teacher education. *British Educational Research Journal*, 43(1), 29-48.
- Elwick, A., Jayne O., Leena R., Mona S., y Dilys W. (2017). In Pursuit of Quality: Early Childhood Qualifications and Training Policy. *Journal of Education Policy* 33 (3), 510–25. doi: 10.1080/02680939.2017.1416426
- Eskici, M., y Çayak, S. (2018) Teachers' Personal Characteristics and Metaphorical Perceptions to Multicultural Education. *Journal of Education and Training Studies*. 6 (3). Doi:10.11114/jets.v6i3a.3163
- Forrest, J., Lean, G., y Dunn, K. (2017). Attitudes of Classroom Teachers to Cultural Diversity and Multicultural Education in Country New South Wales, Australia. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(5). DOI: <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2017v42n5.2>
- González-Fernández, R., Ruiz-Cabezas, A., Domínguez, M. C. M., Subía-Álava, A. B., & Salazar, J. L. D. (2024). Teachers' teaching and professional competences assessment. *Evaluation and Program Planning*, 103, 102396.
- Gil-Madrona, P.; Gómez-Barreto, I. y González-Víllora, S. (2016). Percepción de los estudiantes de maestro de educación infantil sobre su formación intercultural. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(18), 111-128. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.m9-18.pmei>
- Glock, S., Kleen, H., y Morgenroth, S., (2019) Stress Among Teachers: Exploring the Role of Cultural Diversity in Schools, *The Journal of Experimental Education*, 87(4), 696-713, DOI : 10.1080/00220973.2019.1574700
- Gómez, I., Gil, P., y Martínez, M^a. (2017). Valoración de la competencia intercultural en la formación inicial de los maestros de educación infantil. *Interciencia*, 42(8), 484-493. Disponible en: <https://www.interciencia.net/wp-content/uploads/2017/08/484.pdf>
- Iriarte, M. (2015). Cultura, multiculturalidad e interculturalidad. Análisis de la educación intercultural en la ciudad de Málaga. Tesis doctoral, Málaga. <http://orcid.org/0000-0002-4776-0651>
- Iriogbe-Efionayi, S. (2016) Cultural Diversity: Implications for Minority Early

- Childhood Education Population. *International Journal of Education and Human Developments*, 2(6), 44-56. Recuperado de: <http://ijehd.cgrd.org/images/vol2no6/6.pdf>
- Keddie, A. (2014). The politics of Britishness: multiculturalism, schooling and social cohesion. *British Educational Research Journal*, 40(3), 539–554. doi:10.1002/berj.3101
- Medina, A. y Huber, G. (2023). *Identidades migrantes y Formación del profesorado: Investigación educativa para el encuentro entre culturas fronterizas*. Editorial Universitat.
- Modood, T. (2015) What is multiculturalism and what can it learn from interculturalism? University of Bristol, UK. En Antonsich, M. (2015). *Interculturalism versus multiculturalism – The Cattle-Modood debate*. *Ethnicities*, 16(3), 470–493. doi:10.1177/1468796815604558
- NDNA (2019) National Day Nurseries Association. Nursery workforce surveys and reports 2019. NDNA has surveyed members in England, Scotland and Wales about their early years workforce. Scroll down for the results of all three surveys. Consultado en: www.ndna.org.uk/workforcesurvey
- ONS (2023) Office for National Statistics. Consultado en: <https://www.ons.gov.uk/peoplepopulationandcommunity/populationandmigration/internationalmigration/bulletins/longterminternationalmigrationprovisional/yearendingjune2023>
- Otzen, T. y Manterola C. (2017) Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology*. 35(1):227-232
- Pedrero-García, E., Moreno-Fernández, O., y Moreno-Crespo, P. (2017). Educación para la diversidad cultural y la interculturalidad en el contexto escolar español. *Revista de Ciencias Sociales (RCS)*, 23(2), 11-26.
- Phoon, H. S., Abdullah M. L. Y., y Abdullah, A. C. (2013). Multicultural early childhood education: practices and challenges in Malaysia. *Australian educational researcher*, 40(5): 615-632.
- Ruiz-Cabezas, A., Medina, M. C. y Medina, A. (2023). Currículum ético-socio-cultural: planificación de la enseñanza para el desarrollo de la axiología social, *Revista Derechos Humanos y Educación*, 8, 143-165.
- Sáez, L. J. M. (2017). *Investigación educativa: Fundamentos teóricos, procesos y elementos prácticos: enfoque práctico con ejemplos, esencial para tfg, tfm y tesis*. ProQuest Ebook Central <https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy.uned.es>
- Szeley, N., Tinoca, L., y Pinho, A. S. (2019): Professional development for cultural diversity: the challenges of teacher learning in context, *Professional Development in Education*, DOI: 10.1080/19415257.2019.1642233
- Tomlinson, S. (2015): Special education and minority ethnic young people in England: continuing issues, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, DOI:10.1080/01596306.2015.1073013

