

Influencia del Profesorado en las Actitudes de los Alumnos hacia la Inmigración. Evidencias desde PISA 2018

Influence of Teachers on Students' Attitudes towards Immigration. Evidence from PISA 2018

Agustín Rodríguez-Esteban * y Héctor González-Mayorga

Universidad de León, España

DESCRIPTORES:

Alumno
Actitud
Inmigración
Profesor
Calidad

RESUMEN:

La atención a la diversidad en una sociedad cada vez más multicultural es uno de los grandes retos a los que se enfrenta el sistema educativo español. El presente estudio se ha centrado en analizar en qué medida la conducta del profesorado predice las actitudes de los alumnos hacia la inmigración. Para este propósito, se han utilizado los datos españoles de PISA 2018, con una muestra total de 29.324 estudiantes. Para el análisis de los datos, se han empleado un modelo de análisis lineal multinivel y tres modelos factoriales de análisis de la varianza. Los resultados han demostrado que, según la percepción de los estudiantes, el profesorado que realiza comentarios negativos hacia los inmigrantes muestra bajas expectativas hacia el alumnado extranjero y culpabiliza de los problemas sociales a este colectivo ejerce una influencia negativa en la adopción de determinadas actitudes por parte del alumnado, especialmente en el sexo masculino. Estos resultados ponen de manifiesto la necesidad de formación, tanto inicial como permanente, del profesorado para la atención del alumnado inmigrante en el aula en sus dimensiones didáctica y metodológica. Se concluye que el contexto educativo es el foro adecuado para el fomento de actitudes de respeto y tolerancia hacia la inmigración y la diversidad cultural.

KEYWORDS:

Student
Attitude
Immigration
Teacher
Quality

ABSTRACT:

Attention to diversity in an increasingly multicultural society is one of the great challenges facing the Spanish education system. This study has focused on analysing the extent to which teachers' behaviour predicts students' attitudes towards immigration. For this purpose, Spanish PISA 2018 data have been used, with a total sample of 29,324 students. For the analysis of the data, model for multilevel analysis and three factor models of analysis of variance have been carried out. The results showed that, according to the students' perception, teachers who make negative comments about immigrants, show low expectations towards foreign students and blame foreign students for social problems have a negative influence on the adoption of certain attitudes by students, especially males. These results highlight the need for training, both initial and ongoing, for teachers to deal with immigrant pupils in the classroom in both its didactic and methodological dimensions. It is concluded that the educational context is the appropriate forum for the promotion of attitudes of respect and tolerance towards immigration and cultural diversity.

CÓMO CITAR:

Rodríguez-Esteban, A. y González-Mayorga, H. (2023). Influencia del profesorado en las actitudes de los alumnos hacia la inmigración. Evidencias desde PISA 2018. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 21(3), 85-100.
<https://doi.org/10.15366/reice2023.21.3.005>

1. Introducción

Desde principios de la década de los años 90 y hasta nuestros días, España se ha convertido en un país eminentemente receptor de inmigrantes. Prueba de ello son los datos del Instituto Nacional de Estadística (INE, 2021), los cuales reflejan que la población de personas extranjeras, a fecha 1 de enero de 2021, se sitúa en torno a los cinco millones cuatrocientos mil (11,3% sobre el total de la población), con un saldo migratorio (inmigrantes-emigrantes) de 216.000 para el año 2020. En este contexto, es necesario el desarrollo, en la población, de actitudes positivas que favorezcan la convivencia en un clima de respeto y enriquecimiento mutuo. Aunque España no es un país en el que se hayan observado importantes manifestaciones de rechazo hacia la población inmigrante, tal y como lo demuestra el hecho de que solo un tres por ciento de la población sitúa a la inmigración dentro de los tres principales problemas del país (CIS, 2021), es una realidad preocupante la polarización y radicalización creciente que se está produciendo ante este fenómeno en función de la ideología política (Rinken, 2021).

2. Revisión de la literatura

Se han ofrecido distintas explicaciones sobre las actitudes negativas hacia la inmigración. Para Meltzer y otros (2018), la mayoría de ellas tienen su origen en dos teorías: la teoría realista, centrada en los costes y beneficios que tiene la acogida de personas inmigrantes para cada país; y la teoría de la identidad social, la cual propone que factores como el idioma, las creencias religiosas o el color de la piel hacen que los inmigrantes sean vistos como un componente socialmente externo. Diversos estudios concluyen que es esta última teoría, con una carga más simbólica, la que tiene un mayor efecto en la formación de actitudes negativas hacia la inmigración (Rétiová et al., 2021; Schmuck y Matthes, 2017). En esta línea, Lee (2021) llevó a cabo un estudio con 1614 estudiantes universitarios, concluyendo que la formación de las actitudes hacia la diversidad cultural guarda relación con factores individuales como las ideas políticas, el hecho de tener amigos procedentes de otras culturas o la frecuencia de contacto con estos, resultados similares a los hallados por Rinken (2021) en el contexto español.

La literatura ha encontrado, además, diferencias de género en las actitudes hacia la inmigración, señalando que las mujeres son más propensas a tener actitudes positivas hacia los inmigrantes que los hombres (Moldes-Anaya et al., 2018; Pavelková et al., 2020). Este fenómeno podría explicarse a través de la teoría de la dominancia social de Sidanius y Pratto (Pratto et al., 1994), la cual postula que los hombres tienen una mayor aceptación de las jerarquías y de las desigualdades sociales, así como una mayor inclinación a emprender acciones para resolver o eliminar aquello que puede suponer una amenaza (Alivernini et al., 2019). Sin embargo, otros estudios no encontraron relación entre el género y dichas actitudes (Goedert et al., 2019; Ueffing et al., 2015).

Los centros educativos también se han transformado en espacios multiculturales con una amplia diversidad de alumnos de diferentes nacionalidades (Zamora-Serrato y González-Monteaquedo, 2019). Según los datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional y del Ministerio de Universidades, la cifra de alumnos extranjeros matriculados en Enseñanzas de Régimen General en el curso 2020/21 fue

de 857.175¹, lo que supone un 10,4% sobre el total. Esta realidad multicultural en el contexto educativo es doblemente importante. En primer lugar, porque es un escenario en el que se pueden visibilizar las actitudes de rechazo. Así, por ejemplo, un 39,5% de los españoles manifestaba, en el año 2017, estar de acuerdo o muy de acuerdo con la idea de que la calidad de la educación empeora en los centros educativos donde hay una elevada presencia de hijos de inmigrantes (CIS, 2017). En segundo lugar, porque la manera en que el sistema educativo responda a dicha diversidad es un factor influyente en la relación entre la población nativa e inmigrante y, en definitiva, en la configuración de una sociedad cohesionada socialmente (Charette y Kalubi, 2017) que avance desde una realidad basada en la mera coexistencia entre culturas (multiculturalidad) a un modelo de interculturalidad, que supone una interacción en condiciones de igualdad y enriquecimiento mutuo (Villodre, 2019). Así lo recoge el reciente Informe del Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones sobre integración social y convivencia intercultural, que señala, expresamente, que el centro educativo debe erigirse en “un espacio integrador y de encuentro igualitario para el alumnado” (Iglesias et al., 2022, p. 26). Sirva como ejemplo de esta influencia el estudio realizado por Margaryan y otros (2021) con datos extraídos del Panel Socioeconómico de Alemania (SOEP, *Sozio-oekonomisches Panel* en alemán) en el que se puso de manifiesto que el número de años de escolarización influye de manera significativa en la formación de actitudes positivas hacia la inmigración, no solo en el propio individuo, sino también en las siguientes generaciones. Fruto de la preocupación causada por la proliferación de conflictos etnoculturales, y considerando el papel que juega la educación, el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) incluyó, en su edición de 2018, la evaluación de la competencia global. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) define la competencia global como la capacidad de “examinar cuestiones locales, globales e interculturales, comprender y apreciar diferentes perspectivas y visiones del mundo, interactuar con éxito y de manera respetuosa con los demás y actuar de modo responsable hacia la sostenibilidad y el bienestar colectivo” (OCDE, 2019a, p. 166). Finch y otros (2021) emplearon los datos socioeconómicos y demográficos de la totalidad de las naciones participantes en PISA 2018 para estudiar la relación entre las actitudes del alumnado hacia la diversidad cultural y su relación con el rendimiento académico, encontrando que aquellos países con actitudes negativas presentaban una mayor brecha de rendimiento entre estudiantes nativos e inmigrantes que otros países con actitudes más positivas.

La literatura se ha referido al clima de diversidad cultural como la forma en que se abordan los problemas derivados de la diversidad cultural en la escuela, siendo este un componente específico del clima escolar (Benner et al., 2008; Schachner et al., 2016, 2019; Schwarzenhal et al., 2020). Según señalan Schachner y otros (2019), un adecuado clima de diversidad cultural no solo tiene efectos positivos sobre la población minoritaria al prevenir comportamientos discriminatorios, sino que también beneficia a la población mayoritaria al facilitarle una forma más constructiva de gestionar la diversidad. Pero, de forma específica, es el profesorado quien cumple un papel protagonista en la generación de un adecuado clima de diversidad cultural, teniendo en cuenta que se trata del motor del sistema educativo y que su modelaje es determinante para el desarrollo integral del alumnado (Kraft, 2019; Liu y Loeb, 2019) y las actitudes hacia sus compañeros (OECD, 2019a; Vinković y Hodonj, 2020). Esta influencia del

¹ EDUCAbase (Ministerio de Educación y Formación Profesional/Ministerio de Universidades): <https://bit.ly/3uHBnyd>

profesorado permite predecir la conducta de los alumnos, tal y como postulan Ajzen y Fishbein (1980) en su teoría de la acción razonada, la cual establece, a grandes rasgos, que la intención de llevar a cabo una conducta es el resultado del equilibrio entre lo que el individuo cree que debe hacer (actitudes) y la percepción de lo que los otros creen que el individuo debe hacer (norma subjetiva).

Los comportamientos de los docentes que ofrecen oportunidades para el contacto intergrupales positivo han sido relacionados con resultados intergrupales positivos entre la población mayoritaria y la inmigrante y con una disminución de los efectos negativos de los estereotipos (Schachner et al., 2019; Veldin et al., 2020). De forma concreta, el desarrollo de prácticas docentes desde una perspectiva de pluralismo intercultural, trabajando aspectos como el aprendizaje de la historia y las tradiciones de otras culturas, no solo aumenta la conciencia cultural, sino que también promueve el desarrollo de actitudes intergrupales positivas (Schwarzenthal et al., 2017). En el otro extremo, la exposición por parte de los alumnos al discurso del odio, vinculado a ideas políticas y socioculturales, conduce a un aumento de los prejuicios y del rechazo a las minorías (Soral et al., 2018; Torrealba, 2004). Veldin y otros (2020), en el marco del Modelo de Agresión General, señalan que esta influencia viene derivada por un proceso de desensibilización. La exposición prolongada a comentarios de odio provoca en los receptores una disminución de la reacción emocional y una mayor predisposición a creer en esos contenidos.

Bien de forma directa, moldeando actitudes, como se señaló en las líneas anteriores (Ajzen y Fishbein, 1980), bien de forma indirecta, generando una insensibilidad que disminuye la capacidad de respuesta (Veldin et al., 2020), el comportamiento del docente es un factor influyente, por lo que sus propias actitudes hacia esta realidad son determinantes. Son varios los estudios que han estudiado las actitudes hacia la inmigración del profesorado en activo (Ballestín, 2015; Finch et al., 2021; Hernández et al., 2019; Monreal y McCorkle, 2021) y en formación (Martínez-Sánchez et al., 2022; Níkleva y Rico-Martín, 2017; Pastor-Vicedo et al., 2016). En concreto, Álvarez-Sotomayor (2015) encontró que las ideas generalizadas (etiquetas) de los docentes provocan expectativas académicas estereotipadas sobre el alumnado inmigrante en función, principalmente, de su país de origen y del tiempo de residencia en España. En esta línea, Prats y otros (2017) determinaron que las bajas expectativas de los profesores sobre los alumnos inmigrantes tienen un efecto negativo en sus logros académicos y en las tasas de abandono escolar, produciendo un efecto Pigmalión negativo y materializando la teoría de la profecía autocumplida, la cual hace referencia a un mecanismo de dinámica social mediante la cual la definición falsa de una situación que evoca nuevos comportamientos (expectativas del profesorado en el caso que nos ocupa) hace que la falsa concepción se convierta en verdadera (Merton, 1968). Por su parte, Leix y Záleská (2017) concluyen que la formación de actitudes hacia la inmigración de los profesores está influenciada por la experiencia docente que han tenido estos con alumnado extranjero.

En base a lo expuesto anteriormente, el objetivo principal del presente estudio ha sido analizar si la conducta del profesorado sobre la inmigración predice las actitudes del alumnado frente a este fenómeno. Además, se ha identificado si este efecto difiere en función del sexo de los estudiantes.

3. Método

Se ha llevado a cabo un estudio cuantitativo, transversal, de corte descriptivo-comparativo, utilizando datos secundarios.

Participantes

Se han utilizado los datos españoles del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA). Este describe en qué medida los jóvenes de 15 años, próximos a finalizar su educación obligatoria, poseen las competencias necesarias para la plena participación en la sociedad actual. El programa, que se realiza con una periodicidad trienal, evalúa las materias de lectura, matemáticas y ciencias e incorpora, en cada edición, alguna competencia de los estudiantes en un dominio innovador. La última edición, realizada en el 2018, en la que participaron 37 países pertenecientes a la OCDE y 41 países asociados, incorporó la competencia global.

Además, el programa recoge información sobre otros aspectos como son el contexto familiar, el contexto de instrucción o la actitud de los alumnos hacia la igualdad de derechos para los inmigrantes; aspectos que serán considerados en la presente investigación. España ha participado desde el año 2000 en todos los ciclos. En la última edición, realizada en el año 2018, fueron evaluados más de 35.000 estudiantes pertenecientes a más de 1.000 centros educativos.

La base de datos objeto de la presente investigación, considerando los registros de estudiantes españoles que respondieron a las variables seleccionadas, quedó formada por un total de 29.324 sujetos (49,8% hombres y 50,2% mujeres).

Variables

La variable dependiente (VD), objeto de la presente investigación, fue la actitud de los estudiantes hacia la igualdad de derechos para los inmigrantes (ATTIMM). Se trata de un índice derivado, mediante procedimientos de escalado, de las respuestas dadas a los cuatro ítems que componen la pregunta ST204 del cuestionario del estudiante (OECD, 2019b²). La pregunta mide, en una escala Likert de 4 categorías, el grado de acuerdo/desacuerdo con cuatro afirmaciones: a) Los niños inmigrantes deben tener las mismas oportunidades educativas que tienen otros niños en el país; b) Los inmigrantes que viven en un país durante varios años deben tener la oportunidad de votar en las elecciones; c) Los inmigrantes deben tener la oportunidad de seguir sus propias costumbres y estilo de vida; y d) Los inmigrantes deben tener los mismos derechos que tienen todos los demás en el país. Respecto a su fiabilidad, el índice presenta, en la muestra española, un valor Alpha de Cronbach de 0,882 con un valor medio de 0,41, en un rango entre -2,26 y 1,49.

Las variables explicativas o predictoras se agruparon en dos niveles de acuerdo con el modelo de análisis. En el nivel 1 se recogen las variables relativas al estudiante. En primer lugar, la variable demográfica sexo (SEXO). En segundo lugar, el clima escolar multicultural, descrito por tres de los ítems de la pregunta ST223. Se trata de una pregunta, adaptada de la prueba de PISA 2015, que evalúa el clima escolar multicultural preguntando a los estudiantes si sus profesores tratan a los distintos grupos culturales de la misma forma. Permite describir, en definitiva, la ausencia de estereotipos, prejuicios y discriminación (OECD, 2019b). El enunciado de la pregunta es: “Teniendo en mente a los profesores de tu centro, ¿a cuántos de ellos se les podrían aplicar las siguientes afirmaciones?”. Los tres ítems seleccionados, junto con los valores de los parámetros internacionales que ofrece la OCDE, son: “Hacen comentarios negativos sobre personas de algunos grupos culturales” (beta=0,054, alpha=1,266);

² Ver “Chapter 16. Scaling procedures and construct validation of context” para una revisión en detalle de los procesos de construcción de los índices derivados.

<https://www.oecd.org/pisa/data/pisa2018technicalreport/>

“Culpabilizan a personas de algunos grupos culturales de los problemas de este país” (beta=-0,024, alpha=1,176); y “Tienen expectativas más bajas para los alumnos de algunos grupos culturales” (beta=-0,153, alpha=0,924). Dada la elevada concentración de sujetos en la categoría Ninguno-casi ninguno (55,5%, 60,2% y 56,6%, respectivamente), se procedió a recodificar las categorías originales de respuesta en una nueva variable con dos categorías: 0. Ninguno-casi ninguno, que incluye la categoría denominada de la misma forma; y 1. Algunos-la mayoría, que incluye las categorías originales Algunos, La mayoría y Todos o casi todos.

En tercer lugar, y como variables de control, se incluyen dos de los índices construidos por PISA 2018 relativos a las posesiones del hogar. Los dos índices fueron: bienes culturales (CULTPOSS) y recursos educativos en el hogar (HEDRES). Aunque ambos índices describen aspectos del contexto familiar, se tomó la decisión de analizarlos por separado al considerar que podían incluir aspectos diferenciales con relevancia para la investigación. Así, mientras que la variable HEDRES recoge ítems como: un escritorio para estudiar, un lugar tranquilo para estudiar, un ordenador que puedas usar para el trabajo escolar o software educativo, más relacionados con el estatus socioeconómico; la variable CULTPOSS recoge ítems como libros de literatura clásica, poesía u obras de arte, más vinculados a aspectos culturales (OECD, 2019b).

Como variable de nivel 2, o nivel agregado, se recoge el porcentaje de inmigrantes por centro (PR_INMIGR). La variable fue calculada a partir de la variable original Índice de origen inmigrante (IMMIG) que incluye, para cada alumno, valores en una de estas categorías: alumnos nativos, alumnos de segunda generación y estudiantes de primera generación (OECD, 2019b, p. 264).

El Cuadro 1 muestra las categorías y la descripción de las variables seleccionadas junto con sus estadísticos descriptivos.

Análisis de datos

Con el objeto de describir la probabilidad de que el estudiante presente una actitud favorable hacia la igualdad de derechos para los inmigrantes a partir del comportamiento de las variables predictoras o explicativas descritas anteriormente (Mateos-Aparicio y Hernández, 2021) se empleó, como método de análisis, un modelo lineal multinivel. Se trata de una estrategia de análisis habitual cuando se analizan datos PISA pues permite considerar la naturaleza jerárquica de los datos, al estar los estudiantes (observaciones) anidados de forma natural en unidades agregadas (centros educativos). Se puede suponer que existen determinadas características de los centros que afectan a la Actitud hacia la igualdad de derechos de los inmigrantes (VD). No considerar este hecho y plantear un modelo de regresión lineal clásico supondría violar, al infraestimar los errores estándar, el presupuesto de independencia de las observaciones y de los residuos, presupuesto necesario en los modelos de regresión. El modelo multinivel planteado permite descomponer la varianza total de la VD según estos niveles. Por un lado, la varianza de nivel 2 (centro) que refleja la variabilidad en la actitud promedio de los estudiantes hacia los derechos de los inmigrantes entre los centros de secundaria recogidos en la muestra (“variabilidad entre centros”), y, por otro, la varianza residual a nivel de alumno, es decir la variabilidad en esta actitud entre los alumnos dentro de los centros (Cebolla, 2013). La posición de las observaciones vendrá determinada, de esta forma, tanto por las propias respuestas del alumno como por el porcentaje de inmigrantes del centro al que pertenece, ya que es esta la característica que ha sido recogida de cada centro. En línea con lo realizado en estudios previos que han utilizado igualmente datos PISA (Gamazo et al., 2018), se introdujo la

variable de contexto utilizada (PR_INMIGR) como covariable de efectos fijos, sin incluir los efectos aleatorios.

Cuadro 1

Variables, categorías y estadísticos descriptivos

	Nombre ^a	Descripción	Categorías	Descriptivos	
				Media(dt)	Min / Max
	Demográficas				
	Sexo		0. Hombre 1. Mujer	0,5 (0,5)	0 / 1
	Clima escolar multicultural				
Nivel 1	Comentar (ST223Q04HA)	Hacen comentarios negativos sobre personas de algunos grupos culturales.	0. Ningún-Casi ninguno 1. Algunos-La mayoría	0,45 (0,50)	0 / 1
	Culpabil (ST223Q05HA)	Culpabilizan a personas de algunos grupos culturales de los problemas de este país.	0. Ningún -Casi ninguno 1. Algunos-La mayoría	0,40 (0,49)	0 / 1
	Expectat (ST223Q08HA)	Tienen expectativas más bajas para los alumnos de algunos grupos culturales.	0. Ningún -Casi ninguno 1. Algunos-La mayoría	0,43 (0,5)	0 / 1
	Contexto familiar				
	Cultposs	Posesión de bienes culturales		0,03 (0,92)	-1,83 / 2,05
	Hedres	Recursos educativos en el hogar		-0,09 (0,91)	-4,4 / 1,2
Nivel 2	Centro				
	Pr_ Inmigr	Porcentaje de inmigrantes		11,6 (12,7)	0-100

En segundo lugar, se desarrollaron tres modelos factoriales (2x2) del análisis de varianza para evaluar si la interacción entre cada uno de los factores relativos a los distintos comportamientos del profesorado (clima escolar multicultural) y el sexo del estudiante afectan a la variable dependiente. Se trabajó con el índice original ATTIMM y se elaboraron gráficos de perfil para facilitar la interpretación de los efectos de la interacción.

Se utilizó el software de análisis estadístico SPSS v.26 y se consideró como nivel crítico asociado a los distintos estadísticos el valor de 0,05. El tamaño del efecto de la interacción fue descrito mediante el valor de η^2_p (Cohen, 1992).

4. Resultados

El Cuadro 2 muestra los resultados de la estimación para el modelo multinivel planteado. La primera columna de resultados muestra los valores del modelo nulo o de “vacío intercepto no condicional” (Cebolla, 2013, p. 81). Este modelo no incluye aun las variables predictoras ni controles y considera la actitud de un alumno en un determinado colegio como una función de la media de la actitud del alumnado en ese centro y la desviación que ese alumno representa respecto a la media del centro. El intercepto o gran media (*grand mean*) (\dot{Y}_{00}) representa un valor medio que se mantiene

en todos los centros y resulta del cálculo de la media de la VD en todos los centros educativos más los residuos que describen la variación aleatoria en torno a esa media. Se asume que estos se ajustan a una distribución normal con media 0 e igual varianza en cada centro (Pardo et al., 2007). El Cuadro 2 estima que el valor promedio de los centros educativos es de 0,406.

La significación estadística de la prueba asociada nos permite rechazar la hipótesis nula de que el efecto de la variable centro educativo es nulo en la actitud de los alumnos hacia los derechos de los inmigrantes ($p < 0,001$), lo que indica que es adecuada la utilización de un análisis multinivel en la presente investigación. El Cuadro muestra, igualmente, la estimación de los parámetros que están asociados a los efectos aleatorios del modelo (componentes de la varianza): la varianza del factor centro escolar (0,032), que refleja la variación de la actitud del alumnado hacia la inmigración (VD) entre todos los centros; y la varianza de los residuos (0,937), que informa sobre la variación de esta VD en cada centro.

El Coeficiente de Correlación Intraclase (ICC), que permite describir la magnitud relativa de los componentes de la varianza inter e intra-centro, estima que un 3% de la variabilidad total de la actitud del alumnado hacia los derechos de los inmigrantes (VD) puede atribuirse a las diferencias de pertenencia a un centro. Su cálculo se ajusta a la siguiente fórmula: $ICC = 0,032 / (0,032 + 0,937) = 0,033$.

Los resultados de la estimación del modelo multinivel en el que se incorporaron las variables de nivel 1, relativas al alumno y su unidad familiar; y la variable de nivel 2, Porcentaje de inmigrantes, se muestran en la segunda columna. Los valores, tanto de la varianza inter-centros (0,028) como de los residuos (0,084), se han reducido ligeramente respecto al modelo nulo.

Tanto la variable sexo como todas las variables relativas al comportamiento del profesorado, objeto principal de la presente investigación, resultan significativas. Las chicas expresaron una actitud más favorable hacia los derechos de los inmigrantes que los chicos ($\hat{\gamma}_{10} = 0,251$, $p < 0,001$).

Los signos negativos asociados a los coeficientes de las variables COMENTAR ($\hat{\gamma}_{20} = -0,049$ $p < 0,05$), CUPABIL ($\hat{\gamma}_{30} = -0,166$ $p < 0,001$) y EXPECTAT ($\hat{\gamma}_{40} = -0,080$ $p < 0,001$) apuntan al hecho de que, en aquellos casos en los que los estudiantes manifiestan que se producen los comportamientos o las conductas descritas, por parte del profesorado, su actitud hacia los derechos de las personas inmigrantes es menos favorable. Destaca el valor de la variable CUPABIL que indica que por cada unidad en la que se incrementa los valores de esta variable, el valor de la actitud del alumno hacia los derechos de los inmigrantes disminuye en 0,166 puntos.

Respecto a las variables de control que describían el contexto familiar, solo la variable CULTPOSS, que medía la posesión de bienes culturales, resulta significativa, con una relación directamente proporcional con la VD ($\hat{\gamma}_{50} = 0,071$, $p < 0,001$). Finalmente, hay que destacar también que la variable PR_INMIGR, variable de Nivel 2 que describe la proporción de inmigrantes por centro, muestra un significativo, aunque reducido, poder predictivo respecto a la VD ($\hat{\gamma}_{70} = 0,003$, $p < 0,001$).

Una vez identificadas las diferencias según el sexo en la probabilidad de mostrar una actitud favorable hacia los derechos de los inmigrantes y detectado un cierto efecto mediador de esta variable en la influencia que ejercen los comportamientos de los docentes en la formación de esta actitud, especialmente los relacionados con la culpabilización, se procedió a realizar un análisis de varianza factorial (2x2), con el objetivo de identificar el posible efecto de interacción sexo X comportamiento del

docente. Se realizaron tres análisis, uno para cada variable relativa al comportamiento del profesorado.

Cuadro 2

Modelo de regresión multinivel. Resultados de la estimación

Parámetros	Modelo nulo (sin predictores)	Estimaciones de efectos fijos
Coeficientes de regresión (efectos fijos)		
Intercepto (\hat{y}_{00})	0,406 (0,008)***	0,371 (0,014)***
Sexo (\hat{y}_{10})		0,251 (0,012)***
COMENTAR (\hat{y}_{20})		-0,049 (0,016)**
CUPABIL (\hat{y}_{30})		-0,166 (0,016)***
EXPECTAT (\hat{y}_{40})		-0,080 (0,015)***
CULTPOSS (\hat{y}_{50})		0,071 (0,007)***
HEDRESS (\hat{y}_{60})		0,001 (0,007)
PR_INMIGR (\hat{y}_{70})		0,003 (0,001)***
Componentes de la varianza (efectos aleatorios)		
Residual	0,937 (0,008)***	0,843 (0,008)***
Intercepto	0,032 (0,003)***	0,028 (0,003)***

Nota. *** $p < 0,001$; ** $p < 0,05$

El Cuadro 3 muestra un efecto de la interacción estadísticamente significativo del sexo del estudiante con las variables EXPECTAT ($F=15,131$; $p < 0,000$), COMENTAR ($F=27,557$, $p < 0,000$) y CULPABIL ($F=14,958$; $p < 0,000$), aunque con un pequeño valor del tamaño del efecto en los tres casos ($\eta^2_p = 0,001$).

Cuadro 3

ANOVA Factorial. Prueba de los efectos intersujetos

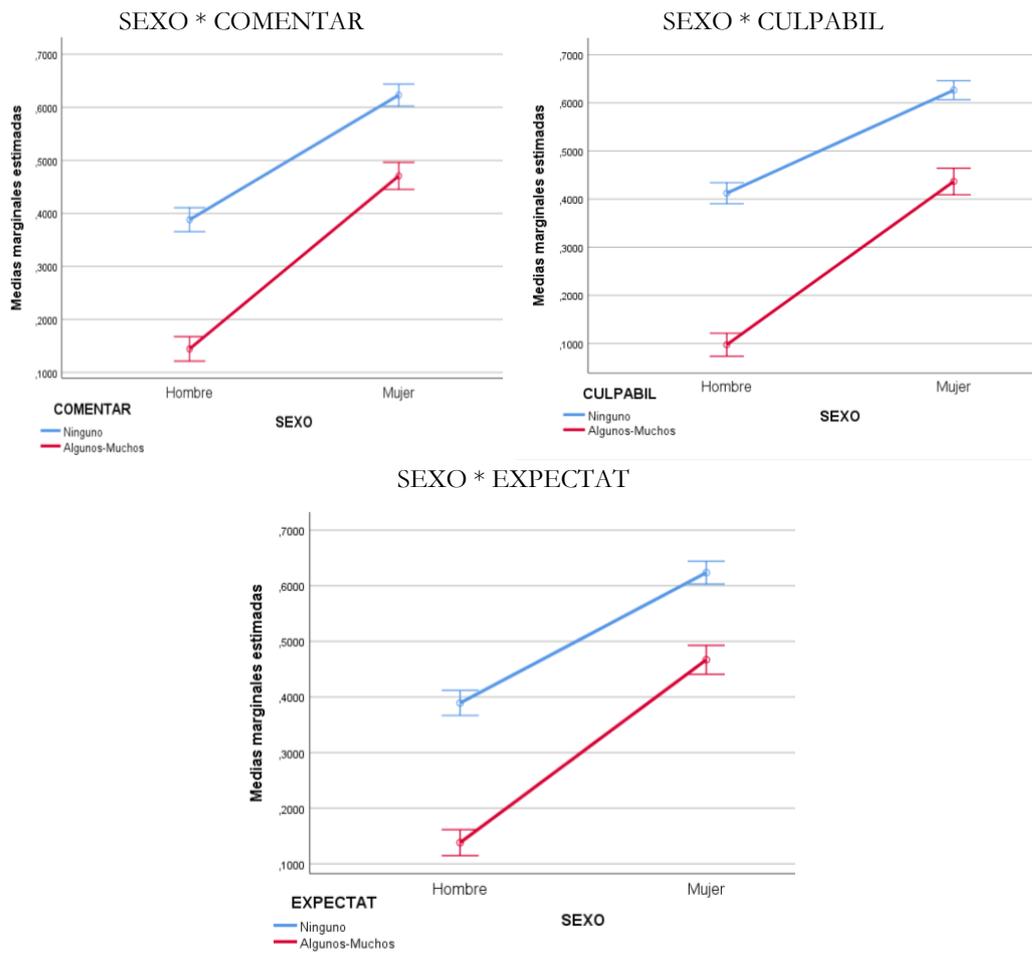
	F	Sig.	η^2_p
SEXO * COMENTAR	15,131	0,000	0,001
SEXO * CULPABIL	27,557	0,000	0,001
SEXO * EXPECTAT	16,008	0,000	0,001

Para facilitar la interpretación de estos resultados, se muestran los gráficos de perfil para la interacción (Figura 1). A través de los mismos, se pueden comparar las medias marginales y contrastar si estos valores en la variable sexo varían según los distintos niveles del segundo factor o variable que evalúa el clima escolar multicultural a través de los comportamientos del docente. Se incluyen las barras de error para un intervalo de confianza del 95%.

Los gráficos muestran que, no solo son los chicos los que muestran una actitud menos positiva hacia los derechos de los inmigrantes, sino que además el efecto del comportamiento del docente es mayor en este grupo. Se puede observar que las diferencias en los valores de las medias marginales entre los dos niveles de cada una de las variables o factores relativos al comportamiento del docente es superior en el caso de los chicos. La mayor diferencia se encuentra en la variable CULPABIL. Así, los chicos que expresan que alguno o muchos profesores culpabilizan a personas de algunos grupos culturales de los problemas de este país obtienen una puntuación media marginal estimada en el índice de actitud hacia la inmigración de 0,0974 frente a un valor de 0,4123 de los chicos que señalan que ninguno o casi ninguno de sus profesores realizan estas valoraciones. En el caso de las chicas, las diferencias son menores con medias marginales de 0,4367 y 0,6264 respectivamente.

Figura 1

Gráficos de perfil para la interacción. Medias marginales



5. Discusión y conclusiones

El presente estudio se ha centrado en analizar la relación existente entre las conductas mostradas por el profesorado hacia los inmigrantes y la influencia que ejercen entre los estudiantes. Se ha trabajado con datos de PISA 2018 con un total de 29.324 sujetos.

En relación con el primer objetivo, se ha demostrado, en la línea de lo dispuesto en estudios previos como el de Kraft (2019) o el de Liu y Loeb (2019), que, según la percepción del alumnado, la figura del profesor está relacionada con la adopción de determinadas actitudes por parte del alumnado. Se ha evidenciado que la culpabilización de los problemas sociales a las personas de otras culturas por parte del profesor se asocia con la formación de actitudes menos positivas de los estudiantes hacia dicho colectivo, por encima de otros comportamientos como los comentarios negativos o las bajas expectativas. Otros estudios previos ya habían advertido de que la exposición de discursos de odio por parte de los profesores en el aula conduce a un aumento de los prejuicios entre los estudiantes (Schachner et al., 2019; Soral et al., 2018; Veldin et al., 2020). Debe considerarse, además, que los estudiantes con mayores recursos educativos en el contexto familiar tienden a mostrar actitudes más positivas hacia las personas inmigrantes. Esta conclusión sería comparable a las aportaciones de O'Rourke y Sinnot (2006) y de Butkus y otros (2016), quienes hallaron que las personas con una mayor formación se oponen menos a la inmigración que los menos cualificados.

Respecto al segundo objetivo, se ha constatado que aquellos profesores que, desde la visión de los alumnos, hacen comentarios negativos en clase hacia los inmigrantes, muestran bajas expectativas hacia el alumnado extranjero y, sobre todo, culpabilizan de los problemas de la sociedad a este colectivo, ejercen una mayor influencia en la formación de la actitud hacia la inmigración en hombres que en mujeres. Aunque son escasos los estudios previos relacionados con la influencia que ejerce el profesorado en la formación de las actitudes hacia el colectivo inmigrante según el género de los estudiantes, consideramos relevante reseñar la investigación realizada por Florio (2022). En esta, se observa que el sexo afecta a la eficacia relativa de dos situaciones experimentales en torno a las actitudes hacia la inmigración. Estos resultados podrían sustentarse en la anteriormente citada teoría de la dominancia social, según la cual los hombres muestran una orientación de dominancia social mayor que las mujeres (Pratto et al., 1994).

Estos resultados arrojan luz en torno a la necesidad de que el profesorado esté adecuadamente formado y sensibilizado para favorecer el desarrollo de valores, actitudes y sentimientos positivos hacia los inmigrantes en el aula (Aguaded et al., 2013). Sin embargo, solo el 6% de los docentes españoles de educación primaria y secundaria inferior se sienten muy bien preparados para desarrollar la competencia intercultural (Rodríguez-Esteban, 2020). Por ello, es necesario una formación inicial y permanente del docente, basada, sobre todo, en un enfoque de pedagogía crítica y socioculturalmente responsable, alejada del currículo selectivo (Vázquez et al., 2019) y centrada “en la gestión de la desigualdad y en la provisión de oportunidades educativas” del alumnado (Tarabini, 2015, p. 358).

Por otro lado, se plantea la necesidad de que la diversidad étnica se constituya como un elemento central y transversal de los proyectos educativos de los centros en lo que se refiere al diseño y organización de aspectos metodológicos y de adquisición y desarrollo de las competencias clave en general (Iglesias et al., 2022), y de las competencias sociales y cívicas en particular. En este sentido, diversos estudios ponen de manifiesto la importancia que tiene debatir con los alumnos sobre cuestiones cívicas y políticas en el aula con el objetivo de fomentar la comprensión de diferentes puntos de vista en torno a diferentes cuestiones sociales (Gómez, 2016; Lenzi et al., 2014). Hanus y otros (2021) proponen la asignatura de Ciencias Sociales –Geografía e Historia– como un espacio propicio para el aprendizaje de cuestiones sociales actuales que visibilicen situaciones de desigualdad y exclusión, y para poner en valor la solidaridad hacia el colectivo inmigrante. Por su parte, McCorkle (2020) ensalza la importancia que tiene comenzar a tratar aspectos relacionados con la ciudadanía crítica desde Educación Primaria. Por otro lado, sería interesante la puesta en marcha de programas de formación socioemocional e intercultural para alumnos y profesores, como el programa “HAND in HAND”, el cual se está desarrollando de forma experimental en diversas instituciones educativas de cinco países europeos, y mediante el cual se prevé un cambio positivo en las aulas a través del fomento de competencias sociales, emocionales y transculturales mediante un enfoque de escuela integral (Kozina et al., 2020).

Entre las limitaciones del presente estudio podemos destacar que el empleo de bases de datos de evaluaciones internacionales, si bien ofrecen información a gran escala, no permiten estudiar en contexto la variable dependiente analizada de forma exhaustiva. Asimismo, los resultados de este tipo de estudios basados en datos de encuesta deben ser considerados siempre con cierta cautela, ya estos están basados en las opiniones de los propios estudiantes que conforman la muestra. Planteamos, como futuras líneas de investigación, por una parte, el empleo de instrumentos específicos que permitan

describir con mayor precisión la situación en torno a las actitudes de alumnos y profesores en torno a la inmigración, como los propuestos por León y otros (2007) o Hachfeld y otros (2011). Por otro lado, se propone un análisis de la participación del profesorado en acciones formativas de carácter permanente que tengan por objetivo la sensibilización hacia el tema que nos ocupa en el presente trabajo.

A modo de conclusión, queda demostrado que los centros educativos son un espacio propicio para abordar las preocupaciones relacionadas con la inmigración y la diversidad cultural, sobre todo en un país meramente acogedor de inmigrantes como es España. Para ello, se antoja necesario la introducción de políticas socioeducativas que promuevan la formación en torno a la figura del profesor como agente reflexivo, así como la inclusión de contenidos curriculares que favorezcan el conocimiento y comprensión de otras culturas e históricas (Prats et al., 2017). Asimismo, no se debe dejar a un lado la recomendación del Consejo de la Unión Europea del 22 de mayo sobre las competencias clave para la educación permanente (Consejo de la Unión Europea, 2018), ya que una de las metas de los Objetivos de Desarrollo Sostenible que propone la UNESCO es la de garantizar que todos los alumnos adquieran los conocimientos necesarios para promover, entre otras cosas, los derechos humanos, la igualdad de género, la cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible. En base a lo expuesto anteriormente, estamos de acuerdo con Charette y Kalubi (2017) en que el fin último de la educación no debe limitarse a proporcionar una base para alcanzar un bienestar económico y laboral, sino también en preparar los mimbres para cohesión social en una sociedad cada vez más diversa.

Referencias

- Aguaded, E. M., Rubia, P. y González, E. (2013). La importancia de la formación del profesorado en competencias interculturales. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(1), 339-365.
- Ajzen, I. y Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Prentice-Hall.
- Alivernini, F., Cavicchiolo, E. y Manganelli, S. (2019). Brothers, ants or thieves: students' complex attitudes towards immigrants and the role of socioeconomic status and gender in shaping them. *Social Psychology of Education*, 22(3), 629-647.
<https://doi.org/10.1007/s11218-019-09492-8>
- Álvarez-Sotomayor, A. (2015). El papel del origen nacional y del tiempo de residencia en los etiquetados profesoriales de hijos de inmigrantes en secundaria. *RASE. Revista de Sociología de la Educación*, 8(3), 380-395.
- Ballestín, B. (2015). De “su cultura es muy fuerte” a “no se adapta a la escuela”: Alumnado de origen inmigrante, evaluación y efecto Pigmalión en primaria. *RASE. Revista de Sociología de la Educación*, 8(3), 361-379.
- Benner, A. D., Graham, S. y Mistry, R. S. (2008). Discerning direct and mediated effects of ecological structures and processes on adolescents' educational outcomes. *Developmental Psychology*, 44, 840-854. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.44.3.840>
- Butkus, M., Mačiulytė-Šniukienė, A., Davidavičienė, V. y Matuzevičiūtė, K. (2016). Factors influencing society's attitudes towards internal and external EU immigrants. *Filosofija. Sociologija*, 27(4), 292-303.
- Charette, J. y Kalubi, J. C. (2017). Rapport à l'école de parents récemment immigrés. Contexte migratoire et représentations sociales. *Diversité Urbaine*, 17, 73-94.
<https://doi.org/10.7202/1047978ar>

- Cebolla, H. (2013). *Introducción al análisis multinivel*. Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS)
- CIS. (2017). *Actitudes hacia la inmigración*. CIS.
- CIS. (2021). *Barómetro de julio 2021*. CIS.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159.
<https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.155>
- Consejo de la Unión Europea. (2018). *Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Consejo de la Unión Europea.
- Finch, H., Hernández, M. E. y Avery, B. (2021). The impact of national and school contextual factors on the academic performance of immigrant students. *Frontiers in Education*, 6, art.793790. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.793790>
- Florio, E. (2022). Contact vs. information: What shapes attitudes towards immigration? Evidence from an experiment in schools. *Journal of Behavioral and Experimental Economics*, 96, 101790. <https://doi.org/10.1016/j.socec.2021.101790>
- Gamazo, A., Martínez-Abad, F., Olmos-Migueláñez, S., y Rodríguez-Conde, M. J. (2018). Evaluación de factores relacionados con la eficacia escolar en PISA 2015. Un análisis multinivel. *Revista de Educación*, 379(3), 56-84.
<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-379-369>
- Goedert, C., Albert, I., Barros, S. y Ferring, D. (2019). Welcome or not? Natives' security feelings, attachment and attitudes toward acculturation of immigrants. *International Journal of Intercultural Relations*, 69, 24-31. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2018.12.001>
- Gómez, M. A. (2016). Debates históricos y filosóficos en la enseñanza de los temas socialmente controvertidos. *Praxis & Saber*, 7(13), 15-44.
<https://doi.org/10.19053/22160159.4158>
- Hachfeld, A., Hahn, A., Schroeder, S., Anders, Y., Stanat, P. y Kunter, M. (2011). Assessing teachers' multicultural and egalitarian beliefs: The teacher cultural beliefs scale. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 986-996.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.006>
- Hanus, M., Tani, S., Béneker T. y Höhnlé S. (2021). World-mindedness of young people during the rise in migration in Europe: A case study of Czechia, Finland, Germany and The Netherlands. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 31(3), 222-241. <https://doi.org/10.1080/10382046.2021.1969791>
- Hernández, K., Ledezma, D. y Espinoza, L. (2020). Actitudes de los docentes hacia la inmigración en aulas chilenas: Un estudio descriptivo. *Revista Inclusiones*, 7, 93-111.
- Iglesias, J., Ares, A., Rodríguez, L., Estrada, C. y De la Fuente, M. C. (2022). *Caminos de convivencia: Claves para una adecuada integración social y convivencia intercultural en contextos locales*. Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia.
- INE. (2021). *Cifras de Población (CP) a 1 de enero de 2021. Estadística de Migraciones (EM). Año 2020*. Instituto Nacional de Estadística.
- Kozina, A., Vidmar, M. y Veldin, M. (2020). Social, emotional and intercultural/transcultural learning in a European perspective: Core concepts of the HAND in HAND project. En Z. Kozina (Ed.), *Social, emotional and intercultural competencias for inclusive school environments across Europe* (pp. 17-37). Verlag Dr. Kovač.
- Kraft, M. A. (2019). Teacher effects on complex cognitive skills and social-emotional competencies. *Journal of Human Resources*, 54(1), 1-36.
<https://doi.org/10.3368/jhr.54.1.0916.8265R3>
- Lee, S. L. (2021). Social work students' attitudes towards indigenous people: An empirical study in Taiwan. *Australian Social Work*, 74(4), 391-393.
<https://doi.org/10.1080/0312407X.2020.1751220>

- Leix, A. y Záleská, K. (2017). Teachers' experiences with immigrant children in Czech elementary schools. *Human Affairs*, 27(1), 30-47.
<https://doi.org/10.1515/humaff-2017-0004>
- Lenzi, M., Vieno, A., Sharkey, J., Mayworm, A., Scacchi, L., Pastore, M. y Santinello, M. (2014). How school can teach civic engagement besides civic education: The role of democratic school climate. *American Journal of Community Psychology*, 54, 251-261.
<https://doi.org/10.1007/s10464-014-9669-8>
- León, B., Mira, A. R. y Gómez, T. (2007). Evaluación de las opiniones sobre la inmigración y la multiculturalidad en la escuela de alumnos de Magisterio. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 5(2), 121-138.
- Liu, J. y Loeb, S. (2019). Engaging teachers. Measuring the impact of teachers on student attendance in secondary school. *The Journal of Human Resources*, 56(2), 343-379.
<https://doi.org/10.3368/jhr.56.2.1216-8430R3>
- Margaryan, S., Paul, A. y Siedler, T. (2021). Does education affect attitudes towards immigration? Evidence from Germany. *The Journal of Human Resources*, 56(2), 446-479.
<https://doi.org/10.3368/jhr.56.2.0318-9372R1>
- Martínez-Sánchez, A. M., Esteban, R. y Pabón, M. (2022). Análisis de las actitudes hacia el hecho multicultural en una muestra de estudiantes españoles de Magisterio. *REIFOP. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(1), 19-34.
<https://doi.org/10.6018/reifop.496431>
- Mateos-Aparicio, G. y Hernández, A. (2021). *Análisis multivariante de datos. Cómo buscar patrones de comportamiento en Big Data*. Pirámide.
- McCorkle, W. D. (2020). The relationship between teachers' grade level and views on immigration and immigrant students. *Journal of Social Studies Education Research*, 11(1), 21-41.
- Meltzer, C. E., Eberl, J.-M., Theorin, N., Lind, F., Schemer, C., Strömbäck, J., Boomgaarden, H., y Heidenreich, T. (2018). *Perceptions of the impact of immigration and attitudes towards free movement within the EU: A cross-national study*. REMINDER Project.
- Merton, R. K. (1968). *Social theory and social structure*. The Free Press.
- Moldes-Anaya, S., Jiménez-Aguilar, F. y Jiménez-Bautista, F. (2018). Actitudes hacia la inmigración en España a través de la encuesta social europea. *OBETS: Revista de Ciencias Sociales*, 13(1), 93-119. <https://doi.org/10.14198/obets2018.13.1.04>
- Monreal, T. y McCorkle, W. (2021). Social studies teachers' attitudes and beliefs about immigration and the formal curriculum in the United States South: A multi-methods study. *The Urban Review*, 53(1), 1-42. <https://doi.org/10.1007/s11256-020-00561-3>
- Níkleva, D. G. y Rico-Martín, A. M. (2017). Attitudes and cultural stereotypes of future teachers towards immigrant students in Spain. *Educación XX1*, 20(1), 57-73.
<https://doi.org/10.5944/educXX1.11369>
- O'Rourke, K. H. y Sinnott, R. (2006). The determinants of individual attitudes towards immigration. *European Journal of Political Economy*, 22, 838-861.
<https://doi.org/10.1016/j.ejpoleco.2005.10.005>
- OECD. (2019a). *PISA 2018 assessment and analytical framework*. OECD.
<https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>
- OECD. (2019b). *PISA 2018 Technical Report*. OECD.
- OECD. (2020). *PISA 2018 results. Are students ready to thrive in an interconnected world?* OECD.
<https://doi.org/10.1787/d5f68679-en>
- Pardo, A., Ruiz, M.A. y San Martín, R. (2007). Cómo ajustar e interpretar modelos multinivel con SPSS. *Psicothema*, 19(2), 308-321.

- Pastor-Vicedo, J. C., Contreras-Jordán, O. R., Gil-Madrona, P. y Cuevas-Campos, R. (2016). Estereotipos y prejuicios hacia los inmigrantes en los futuros profesores de educación física. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 16(3), 123-136.
- Pavelková, L., Hanus, M. y Hasman, J. (2020). Attitudes of young Czechs towards immigration: Comparison of 2011 and 2016. *AUC Geographica*, 55(1), 27-37. <https://doi.org/10.14712/23361980.2020.5>
- Prats, J., Deusdad, B. y Cabre, J. (2017). School xenophobia and interethnic relationships among secondary level pupils in Spain. *Education as Change*, 21(1), 95-112. <https://doi.org/10.17159/1947-9417/2017/750>
- Pratto, F., Sidanius, J., Stallworth, L. M. y Matle, B. F. (1994). Social dominance orientation: A personal variable predicting social and political attitudes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 741-763. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.67.4.741>
- Rétiová, A., Rapoš Božič, I., Klvaňová, R. y Jaworsky, B. N. (2021). Shifting categories, changing attitudes: A boundary work approach in the study of attitudes toward migrants. *Sociology Compass*, 15(3), 1-16. <https://doi.org/10.1111/soc4.12855>
- Rinken, S. (2021). *Las actitudes ante la inmigración y los inmigrantes en España: Datos recientes y necesidades de conocimiento*. Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia.
- Rodríguez-Esteban, A. (2020). Enseñanza en un entorno multicultural: Preparación de los profesores y demandas formativas expresadas. En M. C. Pérez Fuentes, M. M. Molero Jurado, Á. Martos Martínez, A. B. Barragán Martín, M. M. Simón Márquez, M. Sisto, R. M. del Pino Salvador, B. M. Tortosa Martínez, J. L. Gázquez Linares (Comps.), *La Convivencia escolar: Un acercamiento multidisciplinar a las nuevas necesidades* (pp. 97-106). Dykinson.
- Schachner, M. K., Noack, P., van de Vijver, F. J. y Eckstein, K. (2016). Cultural diversity climate and psychological adjustment at school. Equality and inclusion versus cultural pluralism. *Child Development*, 87(4), 1175-1191. <https://doi.org/10.1111/cdev.12536>
- Schachner, M. K., Schwarzenhal, M., van de Vijver, F. J. y Noack, P. (2019). How all students can belong and achieve: Effects of the cultural diversity climate amongst students of immigrant and nonimmigrant background in Germany. *Journal of Educational Psychology*, 111(4), 703-716. <https://doi.org/10.1037/edu0000303>
- Schmuck, D. y Matthes, J. (2017). Effects of economic and symbolic threat appeals in right-wing populist advertising on anti-immigrant attitudes: The impact of textual and visual appeals. *Political Communication*, 34(4), 607-626. <https://doi.org/10.1080/10584609.2017.1316807>
- Schwarzenhal, M., Juang, L., Schachner, M. K., van de Vijver, A. J. R. y Handrick, A. (2017). From tolerance to understanding: Exploring the development of intercultural competence in multiethnic contexts from early to late adolescence. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 27, 388-399. <https://doi.org/10.1002/casp.2317>
- Schwarzenhal, M., Schachner, M. K., Juang, L. P. y van de Vijver, F. J. (2020). Reaping the benefits of cultural diversity: Classroom cultural diversity climate and students' intercultural competence. *European Journal of Social Psychology*, 50, 323-346. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2617>
- Soral, W., Bilewicz, M. y Winiewski, M. (2018). Exposure to hate speech increases prejudice through desensitization. *Aggressive Behavior*, 44(2), 136-146. <https://doi.org/10.1002/ab.21737>
- Tarabini, A. (2015). La meritocracia en la mente del profesorado: Un análisis de los discursos docentes en relación al éxito, fracaso y abandono escolar. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(3), 349-360.

- Torrealba, M. (2004). La interacción docente y el discurso pedagógico de la ironía. *Educere*, 8(26), 355-360.
- Ueffing, P., Rowe, F. y Mulder, C. H. (2015). Differences in attitudes towards immigration between Australia and Germany: The role of immigration policy. *Comparative Population Studies*, 40(4), 437-464. <https://doi.org/10.12765/CPoS-2015-18>
- Vázquez, R., López-Gil, M. y Calvo-García, G. (2019). El currículum oculto del fracaso escolar y del abandono educativo temprano. Razones interseccionadas. *Investigación en la Escuela*, 98, 16-30. <https://doi.org/10.12795/IE.2019.i98.02>
- Veldin, M., Kozina, A., Mornar, M. y Dahlström, H. (2020). Students' empathy and classroom climate as predictors of attitudes towards immigrants. A case study in three EU countries. En C. Pracana y M. Wang (Eds.), *Psychology applications & developments VI. Advances in psychology and psychological trends serie* (pp. 316-327). Science Press. <https://doi.org/10.36315/2021pad28>
- Villodre, M. (2019). ¿Componer y educar interculturalmente es posible? Experiencias desde el sistema educativo español. *Educação e Pesquisa*, 45, 1-17. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945187243>
- Vinković, D. y Hodonj, A. (2020). Secondary school students' attitudes towards the inclusión of students with developmental disabilities in the regular education system. *Zivot i Skola*, 66(2), 41-50. <https://doi.org/10.32903/zs.66.2.3>
- Zamora-Serrato, M. y González-Monteaudo, J. (2019). El rendimiento académico del alumnado inmigrante en enseñanza secundaria: Rol de la familia y del profesorado. En E. Soriano-Ayala y V. Caballero-Cala (Coords.), *El valor de la educación en una sociedad culturalmente diversa* (pp. 74-81). Universidad de Almería.

Breve CV de los autores

Agustín Rodríguez-Esteban

Doctor en Psicología y Ciencias de la Educación. Diplomado en Trabajo Social. Profesor Ayudante Doctor en el área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE) de la Universidad de León. Sus principales líneas de investigación se centran en el análisis del contexto socioeducativo y en la empleabilidad en educación superior. Ha participado en distintos proyectos financiados por la Comisión Europea. Es miembro del grupo de investigación ÉVORI (<https://www.evori.net>). Email: arode@unileon.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7409-5976>

Héctor González-Mayorga

Doctor en Psicología Educativa y Ciencias de la Educación por la Universidad de León. Es Profesor Asociado en el Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE), y Maestro de Educación Primaria. Su investigación se centra en el impacto de las evaluaciones a gran escala del sistema educativo (PISA y TALIS) y en la formación inicial y permanente del profesorado. Es miembro del grupo de investigación ÉVORI (<https://www.evori.net>). Email: hgonm@unileon.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1161-1694>