



Ángela Martín-Gutiérrez
Catalina Argüello-Gutiérrez
Elias Said-Hung
(coords.)

Actitudes hacia la aculturación y la interculturalidad del profesorado de educación obligatoria

Aproximación desde
el contexto español

Actitudes
hacia la aculturación
y la interculturalidad del
profesorado de educación
obligatoria
Aproximación
desde el contexto español

Autoría
(por orden alfabético)

Catalina Argüello-Gutiérrez
Juliana Barbosa Lins de Almeida
Jesús Conde-Jiménez
José David Gutiérrez-Sánchez
Ángela Martín-Gutiérrez
Javier Martínez-Torres
María Luisa Montánchez-Torres
Roberto Moreno-López
Daria Mottareale-Calvanese
Elias Said-Hung
Verónica Sevillano-Monje
Vanessa Smith-Castro
Nelcy Yoly Valencia-Olivero
Nuria Villa-Fernández

Ángela Martín-Gutiérrez
Catalina Argüello-Gutiérrez
Elias Said-Hung
(Coords.)

Actitudes
hacia la aculturación
y la interculturalidad del
profesorado de educación
obligatoria

Aproximación
desde el contexto español

Octaedro 

Colección Horizontes-Universidad

Título: *Actitudes hacia la aculturación y la interculturalidad del profesorado de educación obligatoria. Aproximación desde el contexto español*

Este libro es resultado del proyecto PP-2022-06, ejecutado con la financiación de la Universidad Internacional de La Rioja

Esta edición ha contado con la colaboración de ESPOSSIBLE, S.L., y el grupo de investigación «Inclusión socioeducativa e intercultural, Sociedad y Medios» (SIMI) de la UNIR.

Primera edición: octubre de 2024

© Ángela Martín Gutiérrez, Catalina Argüello Gutiérrez, Elías Said Hung (coords.)

© De esta edición:
Ediciones OCTAEDRO, S.L.
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
octaedro@octaedro.com
www.octaedro.com

Esta publicación está sujeta a la Licencia Internacional Pública de Atribución/ Reconocimiento-NoComercial 4.0 de Creative Commons. Puede consultar las condiciones de esta licencia si accede a: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

ISBN: 978-84-10282-39-1

Maquetación: Fotocomposición gama, sl
Diseño y producción: Octaedro Editorial

Publicación en acceso abierto - *Open access*

Sumario

Presentación	9
1. El profesorado español ante los retos de la diversidad cultural: el proyecto DiverProf	13
CATALINA ARGÜELLO-GUTIÉRREZ; ÁNGELA MARTÍN-GUTIÉRREZ; ELIAS SAID-HUNG	
2. ¿Qué esperamos los docentes de la migración? Expectativas de aculturación, sus correlatos y sus predictores en docentes de educación obligatoria	29
VANESSA SMITH-CASTRO; CATALINA ARGÜELLO-GUTIÉRREZ; ÁNGELA MARTÍN-GUTIÉRREZ	
3. Autoeficacia en la gestión del aula intercultural del profesorado de educación obligatoria en España	47
ELIAS SAID-HUNG; CATALINA ARGÜELLO-GUTIÉRREZ; VANESSA SMITH-CASTRO	
4. Clasificación del profesorado en formación y en activo en España en función de las expectativas de aculturación y las actitudes hacia la diversidad cultural	73
ÁNGELA MARTÍN-GUTIÉRREZ; JESÚS CONDE-JIMÉNEZ; VERÓNICA SEVILLANO-MONJE	

5. Competencias interculturales del profesorado de educación obligatoria en España desde los planes de formación que habilitan para el ejercicio de la labor docente	91
NELCY YOLY VALENCIA-OLIVERO; ROBERTO MORENO-LÓPEZ; JOSÉ DAVID GUTIÉRREZ-SÁNCHEZ	
6. Prácticas evaluativas en la oferta educativa de formación del profesorado en las universidades en España desde una perspectiva intercultural	109
DARIA MOTTAREALE-CALVANESE; NELCY YOLY VALENCIA-OLIVERO; MARÍA LUISA MONTÁNCHÉZ-TORRES	
7. Presencia de los ODS en los planes formativos del profesorado de educación obligatoria en educación superior en España	125
JOSÉ DAVID GUTIÉRREZ-SÁNCHEZ; JULIANA BARBOSA LINS DE ALMEIDA; ROBERTO MORENO-LÓPEZ	
8. Recursos para desarrollar las competencias interculturales del profesorado de educación obligatoria en formación. Una propuesta desde DiverProf	141
NURIA VILLA-FERNÁNDEZ; JULIANA BARBOSA LINS DE ALMEIDA	

Presentación

El presente libro recopila los principales resultados y reflexiones iniciales generadas en el marco del Proyecto «Actitudes hacia la aculturación y la interculturalidad del profesorado de Educación Obligatoria en España», DiverProf (PI081/2022), ejecutado con la colaboración de la Universidad Internacional de La Rioja dentro de la convocatoria de financiación de proyectos propios de investigación UNIR 2022. Un proyecto que contó con el apoyo de la empresa ESPOSSIBLE y la participación de miembros del grupo de investigación «Inclusión socioeducativa e intercultural, Sociedad y Medios» (SIMI) de UNIR.

A lo largo de sus ocho capítulos, los catorce autores describen el marco metodológico y conceptual inicial del proyecto, además de abordar aspectos concretos encontrados. De esta forma, nos ayudan a estimar las actitudes, creencias y conocimientos del profesorado en activo y en formación en España en torno a la diversidad cultural y la interculturalidad; a identificar sus expectativas de aculturación y atribuciones estereotípicas hacia el alumnado, y a conocer sus percepciones de autoeficacia ante contextos educativos culturalmente diversos. Asimismo, se logran identificar las competencias interculturales promovidas desde los programas de estudios asociados a los títulos universitarios que habilitan para el ejercicio de la labor como docente en educación obligatoria en el país.

Esperamos que el libro, a pesar de centrar su reflexión en el caso español, sirva de base para el desarrollo de futuros proyec-

tos de investigación e iniciativas de innovación educativas, tanto en dicho país como en otros de Iberoamérica y Europa. De hecho, se han iniciado algunos estudios en esta línea por parte de miembros del equipo de investigación. Además, se contemplan acciones, que pudiesen ser llevadas a cabo desde la educación superior y otros niveles educativos con el fin de favorecer una base de mejor comprensión de fenómenos afines a los abordados en este libro. Algo que repercutirá, a nuestro modo de ver, en las condiciones requeridas para favorecer la transformación social desde los escenarios de formación dispuestos.

En el capítulo 1 se expone el marco conceptual y metodológico realizado en el marco del proyecto del que se basa este libro, lo que ayudará al lector a tener una comprensión general de todo el trabajo realizado desde el 1 de septiembre de 2022 hasta el 30 de junio de 2024, por parte de todos los miembros del equipo de investigación a cargo de este proyecto, con el apoyo de otros colaboradores en el proceso de levantamiento y análisis de los datos generados. Un trabajo que no pudo lograrse sin la participación del profesorado de educación obligatoria que se encontraba en situación laboral en el momento de llevar a cabo el trabajo de campo en centros de enseñanza de Régimen General tanto públicos como privados en España y de los estudiantes matriculados en títulos universitarios o máster que habilitaban para el ejercicio de esta labor profesional en España, que fueron contactados y participaron voluntariamente. Para este colectivo solo tenemos palabras de agradecimiento por su participación activa y desinteresada, pues nos permitieron avanzar en el proyecto en los términos establecidos en su inicio y en los plazos establecidos para el desarrollo de las diferentes actividades y etapas pautadas en ella.

Los primeros cuatro capítulos centran su atención en la comprensión inicial de los retos de la diversidad cultural a los que se enfrenta el profesorado español en activo y en formación; a sus expectativas de aculturación, sus correlatos y sus predictores, y a la autoeficacia y actitudes que presentan en la gestión del aula intercultural. Teniendo en cuenta estos indicadores, se propone una clasificación del profesorado en ejercicio y del futuro profesorado en España que permite conocer el estado actual y establecer medidas para mejorar las competencias interculturales de los y las docentes, dado el interés manifestado por ellos mismos.

En esta línea, el capítulo cinco y seis se dirigen a favorecer una mejor comprensión acerca de cómo se reflejan y trabajan las competencias interculturales de estos colectivos de educación obligatoria en los planes de formación universitarios (instituciones públicas y privadas) que habilitan para el ejercicio de la labor docente en España. Se observa que son pocas las asignaturas analizadas de las titulaciones habilitantes (grado en Educación Infantil, grado en Educación Primaria, máster Universitario en Formación del Profesorado MAES y otros másteres), las que contemplan dentro de sus objetivos, contenidos, competencias, metodologías y evaluación de las competencias interculturales (conocimientos, actitudes y destrezas) necesarias para afrontar los retos de las aulas actuales.

Además, el capítulo 7 evidencia la presencia y ausencia de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en los planes formativos del profesorado en España, haciendo hincapié en el ODS 4, asociado a la valoración de la diversidad cultural. A nivel internacional, se demandan profesionales con destrezas suficientes para poner en práctica una educación de calidad con visión global. Dentro de la formación del profesorado es necesario permitir la puesta en marcha de competencias transversales, las cuales introducen responsabilidad y principios éticos en los docentes para que puedan buscar la aplicabilidad en la sociedad.

Finalmente, debido a que un alto porcentaje de profesorado manifiesta no sentirse capaz de afrontar los retos del aula intercultural, el capítulo 8 ofrece recursos para desarrollar las competencias interculturales de los docentes en formación. A través de distintas estaciones de aprendizaje y recursos (juegos colaborativos, análisis de viñetas e imágenes, elaboración de cuentos a través de juegos de mesas tradicionales, creación de materiales, etc.), se presenta una experiencia llevada a cabo con estudiantes del grado de Educación Primaria denominada: «En primera persona: conociéndonos».

Esperamos que tanto el libro como cada uno de los capítulos que lo integran sean de interés de investigadores, profesorado en activo y en formación, así como para las instituciones privadas y públicas interesadas en la mejora de las condiciones que ayuden a la transformación de nuestras sociedades desde una perspectiva inclusiva e intercultural.

El profesorado español ante los retos de la diversidad cultural: el proyecto DiverProf

CATALINA ARGÜELLO-GUTIÉRREZ
ÁNGELA MARTÍN-GUTIÉRREZ
ELIAS SAID-HUNG
Universidad Internacional de La Rioja

Introducción

De acuerdo con el informe de la Organización Internacional para las Migraciones, el volumen de inmigrantes internacionales supera los 281 millones de personas, siendo cerca del 3,6% de la población mundial la que reside en un país distinto al de su nacionalidad (McAuliffe y Triandafyllidou, 2021). Este creciente fenómeno de las migraciones provoca que sea necesario replantearse cómo y desde dónde se llevarán a cabo las acciones de integración de estas personas. En este capítulo se explica el desarrollo de un proyecto de investigación llamado DiverProf, el cual surge desde esta reflexión sobre la interculturalidad en la educación.

La diversidad cultural ha sido reconocida como valor fundamental de la Unión Europea a través de la Resolución del Parlamento Europeo de 2016,¹ instando a los Estados miembros a desarrollar acciones desde un modelo de integración intercultural. Desde este escenario, se ha perfilado un plan de acción de la European Commission (2016) que define tres ejes prioritarios para la integración de la población inmigrante en los sistemas

1. Resolución del Parlamento Europeo, de 19 de enero de 2016 (2015/2139INI).

educativos. Se propone un abordaje que apoye desde la educación a la primera infancia hasta la educación superior, y que contemple: 1) integrar cuanto antes a los migrantes recién llegados en las estructuras educativas generales, 2) evitar el bajo rendimiento en este colectivo, y 3) prevenir la exclusión social y fomentar el diálogo intercultural. A estas acciones se les da continuidad con el Plan de acción 2021-2027 (Comisión Europea, 2020), en el cual se resalta nuevamente la importancia de una educación inclusiva en todas las etapas educativas. No obstante, al analizar a fondo de estas políticas, presenta elementos tanto del multiculturalismo como de asimilación y situaciones con la pandemia de covid-19, o el *brexit* abren las contradicciones y el debate de la integración y la interculturalidad (Blomberg, 2020; Simon y Beaujeu, 2018; Zapata-Barrero, 2017).

De acuerdo con los datos del informe TALIS (*Teaching and learning international survey*, 2018), en España, alrededor de un 31% del profesorado de primaria y un 25% del profesorado de secundaria trabaja en centros en los que más del 10% del alumnado tiene origen migrante. Este porcentaje varía entre el 63% en La Rioja y el 12% en Cantabria, siendo respectivamente la mayor y menor tasa dentro de las comunidades estudiadas. No obstante, solamente el 62% del profesorado de primaria manifiesta un alto nivel de autoeficacia para afrontar los retos de un aula multicultural, frente al 52% de secundaria. Estos datos muestran la importancia de seguir promoviendo la formación sobre el tema y profundizar en las percepciones hacia la diversidad cultural y la interculturalidad en el profesorado.

Los movimientos migratorios en España están reconfigurando constantemente las relaciones sociales. La percepción de la migración y las expresiones culturales puede verse en el centro del debate, llevando a situaciones tales como la polarización social expresada en redes sociales o el apoyo a políticas migratorias más restrictivas (Fernández-Suárez, 2021; López-Rodríguez *et al.*, 2020). Ante este nuevo escenario social y cultural producido por la inmigración, son necesarios cambios en las dinámicas dentro de las instituciones educativas. Se ha observado que es este cambio implica un complejo proceso de ajuste psicosocial, tanto para los estudiantes inmigrantes como para los de la sociedad receptora, y en especial para el profesorado y alumnado de esta sociedad (Mera-Lemp *et al.*, 2021; Salas *et al.*, 2017). Tal como

mencionan Cernadas *et al.* (2019), el profesorado no puede actuar solamente como un agente socializador, sino que es una pieza clave para el cambio social desde la práctica educativa. Es así como, si bien tiene un rol fundamental a la hora de integrar a los estudiantes extranjeros en el sistema educativo (Arroyo-González y Berzosa-Ramos, 2018; Hernández, 2016), no siempre cuentan con las herramientas necesarias para poder llevar a cabo este proceso de forma idónea, pues se requiere el desarrollo de conocimientos, competencias, actitudes y habilidades didácticas específicas (Castillo *et al.*, 2018; Ceballos-Vacas y Trujillo-González, 2021) para las que tal vez no están formados.

Definir estrategias y acciones claras para la interculturalidad desde los espacios educativos requiere identificar las actitudes, conocimientos y prejuicios del profesorado que las llevaría a la práctica y fomentar una reflexión sobre su propia percepción de habilidades y conocimientos para una pedagogía culturalmente receptiva (Carter-Thuillier *et al.*, 2022; Hinojosa y López, 2018). Precisamente, en entornos multiculturales, un objetivo importante es alcanzar relaciones interculturales positivas, y para ello es fundamental una comprensión basada en la investigación de las características históricas, políticas, económicas, religiosas y psicológicas de los grupos en contacto (Berry *et al.*, 2021).

Los conflictos generados por la convivencia de diversas culturas se presentan al mismo tiempo como una oportunidad de construir nuevas posibilidades de convivencia (Contreras Bravo, 2021; Figueredo-Canosa *et al.*, 2020; Passiatore *et al.*, 2019; Rodríguez y Fernández, 2018). Uno de los principales retos es comprender los factores que inciden en la gestión que desde los centros educativos se puede realizar para promover una inclusión real desde un enfoque de diálogo y aprendizaje mutuo.

Para lograr el despliegue de educación basada en una pedagogía más inclusiva, se requiere identificar y comprender saberes profesionales existentes, y así poder fortalecer las debilidades identificadas y los vacíos formativos o actitudinales observados. Además, en la formación docente están implícitas las visiones sociales sobre la diversidad, y la labor que se puede ir generando desde la educación influye en la opinión pública (Berry *et al.*, 2021; Berry y Sam, 2013). En este proyecto, el foco está en las relaciones que se establecen o se esperan establecer entre los grupos. Se ha propuesto una indagación sobre las creencias hacia la

diversidad cultural, las expectativas de aculturación, las atribuciones estereotípicas hacia grupos migrantes y la autoeficacia percibida para el trabajo en el aula intercultural del profesorado en formación y en ejercicio en España. Desde la identificación de estas variables claves que inciden en la labor docente es posible contribuir a un conocimiento integral y actualizado sobre la interculturalidad desde la educación obligatoria.

Experiencia del equipo

El equipo de investigación estuvo integrado por siete investigadores e investigadoras de la Universidad Internacional de La Rioja y cuatro externos (Universidad de Málaga, Universidad de Castilla-La Mancha, Universidad de Vigo y Universidad de Costa Rica). Dichos miembros pertenecen a distintas áreas de conocimiento (matemáticas, ciencias de la información, sociología, psicología y educación) y poseen experiencia en la realización de actividades divulgativas y de investigación relacionadas con la cultura y la educación científica. Además, gran parte de los investigadores de este proyecto pertenecen al grupo de investigación SIMI («Inclusión socioeducativa e intercultural, Sociedad y Medios») de la Universidad Internacional de La Rioja. Este grupo tiene entre sus objetivos promover el conocimiento alrededor de los procesos socioeducativos y mediáticos, desde un enfoque inclusivo e intercultural; analizar el papel que cumplen los medios tradicionales y digitales en el desarrollo de sociedades digitales inclusivas e interculturales contemporáneas, y aportar un sustrato teórico y de conocimiento que sirva de soporte a la investigación aplicada alrededor de los objetivos desarrollados por este equipo.

El proyecto no solo buscó aprovechar la interdisciplinariedad del equipo investigador a lo largo de los diversos paquetes de trabajo y actividades, sino que también intentó rentabilizar las redes científicas y profesionales de cada miembro, tanto en el sector de la comunicación como en el educativo, para aumentar la visibilidad del proyecto.

Duración, población de estudio, objetivos e hipótesis del proyecto

El proyecto tuvo una duración de 18 meses naturales y se dirigió al siguiente público objetivo:

- Profesorado de educación obligatoria que se encontraban en situación laboral en el momento de llevar a cabo el trabajo de campo en centros de enseñanza de Régimen General tanto públicos como privados en España. En otras palabras, la población de estudio se enmarcó a nivel de los 755 427 profesores y profesoras de educación obligatoria en España para el curso 2020-2021, según los datos reportados por el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2021).
- Estudiantes matriculados en títulos universitarios o másteres de Formación del Profesorado que habilitan el ejercicio de esta labor profesional en España. De acuerdo con los datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022) para los años académicos 2020-2021 y 2019-2020, se encontraban matriculados 154 170 estudiantes en grados relacionados con la educación y 51 239 alumnos matriculados en másteres orientados a la formación del profesorado en España. Por lo tanto, la población de estudio contempló 205 409 futuros profesionales.

Como objetivo general se planteó analizar las actitudes hacia la aculturación y la diversidad cultural en el profesorado de educación obligatoria en España. Los objetivos específicos propuestos fueron los siguientes:

- OE1. Estimar las actitudes, creencias y conocimientos del profesorado en torno a la diversidad cultural e interculturalidad.
- OE2. Identificar las expectativas de aculturación y atribuciones estereotípicas hacia el alumnado presente en los profesores estudiados.
- OE3. Estimar la percepción de autoeficacia ante contextos educativos culturalmente diversos que tiene el profesorado estudiado.

- OE4. Medir el nivel de competencias interculturales y percepción de autoeficacia para la gestión del aula intercultural en los profesionales analizados.
- OE5. Determinar la relación entre expectativas de aculturación y actitudes hacia la diversidad cultural y las del profesorado estudiado.
- OE6: Identificar las competencias interculturales promovidas desde los programas de estudios asociados a los títulos universitarios que habilitan para el ejercicio de la labor como profesor en educación obligatoria en España.

Las hipótesis que guiaron el proyecto fueron las siguientes:

- H1. Las expectativas de aculturación de los profesores dependerán de las actitudes hacia la diversidad cultural en la sociedad, pues una mayor aceptación de diversidad cultural se relacionará con una mayor preferencia hacia la interculturalidad.
- H2. Las actitudes, creencias y conocimientos del profesorado se orientan más hacia una perspectiva asimilacionista que hacia la intercultural.
- H3. La atribución estereotípica dependerá del perfil sociocultural del alumnado a cargo por los docentes o por la percepción tienen los futuros profesionales alrededor del entorno profesional donde esperan ejercer en el ámbito de la educación obligatoria en España.
- H4. Los títulos universitarios que habilitan para el ejercicio de la labor como profesor en educación obligatoria en España no fomentan las competencias interculturales requeridas por estos para la gestión de escenarios socioeducativos diversos.
- H5. Los profesores en ejercicio reportarán una mayor autoeficacia en la gestión de la interculturalidad que los profesores en formación inicial.

Cada una de las hipótesis planteadas parten de diferentes planteamientos teóricos tomados como base para el desarrollo de este proyecto:

Metodología aplicada en el proyecto

La investigación utilizó un enfoque metodológico mixto, combinando aproximaciones cuantitativas y cualitativas. Se emplearon como instrumentos principales una encuesta para recopilar datos cuantitativos y un análisis de contenido de los planes de estudio para obtener información cuantitativa y cualitativa.

Encuesta

En lo que se refiere al OE1, OE2, OE3, OE4 y OE5, asociados estos a las hipótesis 1, 2 y 4, se llevó a cabo una metodología cuantitativa, en la que se diseñó y aplicó una encuesta online, elaborada a través de QuestionPro, dirigida a una muestra estadísticamente representativa conformada por miembros de las dos poblaciones de estudio consideradas para el desarrollo de este proyecto (profesorado en activo y futuro profesorado de educación obligatoria en España).

El contacto requerido para la participación de miembros relacionados con el profesorado de educación obligatoria en España se realizó a través del envío de mensajes dirigidos a los directores y directoras de los 44 122 centros de Educación Obligatoria, registrados en el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2020), y por medio de solicitud cursada a las diferentes consejerías de Educación dispuestas en las 17 comunidades autónomas en España. Dicha comunicación se llevó a cabo con el fin de poder solicitar la participación de los miembros de este colectivo dentro del estudio, de forma voluntaria y anónima.

En el caso de los futuros docentes, en primer lugar, se realizó una identificación previa de los grados y programas de maestría de formación del profesorado ofertado en las universidades españolas, durante el curso académico vigente a la realización de esta propuesta (curso 2022-2023). Esta identificación contribuyó a la construcción de una base de datos de los responsables de estos programas, quienes fueron contactados con el propósito de solicitarles su colaboración para hacer llegar el instrumento diseñado para poder tener la participación de los estudiantes matriculados en dichos programas de formación. La selección de grados y másteres abarcó las 83 universidades existentes en el país (50 de titularidad pública y 32 de titularidad privada), de acuer-

do con los datos dispuestos por el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2020), y atendiendo a lo establecido en los reales decretos en cuanto al perfil formativo que regulan la formación que deben tener los profesores de educación infantil, primaria y ESO en España.

Se diseñó una primera versión de la encuesta utilizando escalas validadas, que fue aplicada a 105 personas. De estas, el 60% es profesorado en activo y el resto alumnado tiene estudios habilitantes para el ejercicio de la profesión docente en España.

La intención de estos análisis era explorar el comportamiento de los instrumentos de medidas en la muestra estudiada. Cuando se usan instrumentos ya validados, como en el presente caso, se debe comprobar si la fiabilidad es similar a la reportada en la investigación original y si sigue siendo útil para medir lo que se pretende medir. Para ello se utiliza el coeficiente alfa de Cronbach, que indica la consistencia interna, basado en el promedio de las correlaciones entre los ítems. Este estadístico va de 0 a 1. El valor mínimo aceptable para el coeficiente alfa de Cronbach es .70 y se consideran valores por debajo muestran una consistencia baja del instrumento y los valores óptimos aquellos entre .9 y .95.

Para la validación del instrumento se consideraron las principales variables de correspondientes con los objetivos del estudio: creencias pro diversidad, escala de expectativas de aculturación, escala de sensibilidad intercultural, eficacia del profesorado en prácticas inclusivas y autoeficacia en la gestión del entorno multicultural. Además, se registraron las siguientes variables: atribuciones estereotípicas hacia migrantes, calidad y frecuencia del contacto con personas culturalmente diversas y finalmente datos sociodemográficos (edad, sexo, estatus profesional, tipo de centro en que trabaja, años de experiencia, comunidad autónoma).

En este caso, todas las variables mostraron alfas mayores a .88, a excepción de la escala de sensibilidad intercultural. Por este motivo, se decidió usar la versión corta de esta escala que ha sido validada en España y presenta mejor alfa que la original. Además, en vista de la correlación tan alta entre el TEIPS y la autoeficacia de la gestión del entorno multicultural, así como el alfa adecuada de la segunda, se optó por dejar solamente esta medida para hacer más corto y efectivo el cuestionario. Final-

mente, se consideró que la encuesta contaba con un buen criterio de fiabilidad.

En su versión final, la encuesta registró un total de 661 respuestas, correspondiendo el 65 % a profesorado en activo ($e = +/-5.3$ y $1-\alpha = 95\%$) y el restante 35 % a estudiantado de carreras habilitantes ($e = +/-7.7$ y $1-\alpha = 95\%$). Del profesorado analizado, la mayoría trabaja en centros educativos públicos (correspondiendo al 50%), mientras que menos del 10% lo hacen en centros concertados y alrededor del 6% en centros privados. La experiencia docente varía entre 2 y 42 años, siendo la media 17,5 (DT = 10,4). La encuesta estuvo abierta de enero a junio de 2023.

Las medidas que finalmente se utilizaron en el cuestionario fueron:

- *Creencias pro diversidad*. Se utilizó esta medida de Kauff *et al.* (2019) para registrar el grado de aceptación de la diversidad en una sociedad como algo positivo. La escala tiene 5 ítems ($\alpha = .93$), con opciones de respuesta de 1 (total desacuerdo) a 5 (total acuerdo). Un ejemplo de ítem es: «Una sociedad que es diversa funciona mejor que una que no lo es».
- *Atribuciones estereotípicas*. Se utilizó un índice basado en López-Rodríguez *et al.* (2013) que mide el grado de atribuciones estereotípicas hacia un grupo social. Consta de 8 ítems. Los participantes debían calificar cada uno de los rasgos entre 1 (nada) a 5 (mucho). Hay cuatro rasgos negativos (p. ej., malintencionados) y cuatro positivos (p. ej., honrados). Una vez recodificados los rasgos positivos, se obtuvo el promedio de los 8 ítems, con lo cual a mayor puntaje, más negativa la atribución.
- *Expectativas de aculturación*. Se utilizó la escala de expectativas de aculturación de Smith-Castro *et al.* (2021) para registrar la forma en que las personas de una sociedad esperan que los grupos migrantes se adapten a ella. La escala tiene 18 ítems y se responden utilizando las opciones desde 1 (total desacuerdo) a 5 (total acuerdo). Se evalúan tres formas de aculturación:
 - Separación: «Ellos viven un poco apartados de nosotros»
 - Similación: «Ellos adoptan las tradiciones y costumbres españolas».
 - Preservación: «Cada grupo conserva sus propias tradiciones y costumbres».

- *Frecuencia y calidad del contacto*. Se utilizaron 2 ítems. El primero registra la frecuencia con la que se tiene contacto directo con personas inmigrantes y grupos culturalmente diversos, con opciones de respuesta que iban de 1 (nunca) a 5 (siempre). La segunda valora la calidad percibida de ese contacto, siendo de 1 (extremadamente negativo) a 5 (extremadamente positivo).
- *Sensibilidad intercultural*. Se midió por medio de la versión reducida de la *intercultural sensitivity scale* (ISS-15; Wang y Zhou, 2016) y en su adaptación española (Segura-Robles y Parra-González, 2019). Consta de 15 ítems, siendo valores más altos los indicadores de mayor sensibilidad intercultural. La escala puede usarse como una medida global y con subdimensiones. Frente a cada enunciado, las personas respondieron utilizando las opciones desde 1 (total desacuerdo) a 5 (total acuerdo). Un ejemplo de ítem es: «Creo que tengo habilidades para relacionarme con personas de una cultura diferente a la mía».
- *Autoeficacia intercultural*. Se tomaron los 5 ítems utilizados en el informe TALIS 2018 para valorar la autopercepción de eficacia del profesorado frente al aula intercultural (Argüello-Gutiérrez y Smith-Castro, en preparación). Frente a cada enunciado, las personas respondieron utilizando las opciones desde 1 (total desacuerdo) a 5 (total acuerdo). Un ejemplo de ítem es: «Puedo adaptar mi metodología de enseñanza a la diversidad cultural del alumnado».
- *Datos sociodemográficos*. Se registró la edad, sexo, estatus profesional (docente en activo o en formación), tipo de centro en que trabaja (público, privado o concertado), años de experiencia docente y formación previa en competencias interculturales.

Planes de estudio

Para alcanzar el OE6, relacionado con la hipótesis 3 y 4, se aprovechó la identificación de los diferentes grados universitarios y máster de formación del profesorado, contactados para poder recabar información de los futuros docentes en formación en España. A partir de la información publicada en cada uno de los portales web de estos programas de formación, se extrajo la in-

formación relacionada con los planes de estudios relacionados con estos. El propósito era identificar los tipos de competencias interculturales promovidas en los planes de estudios y en las asignaturas que contemplaban y diseñar un mapa asociado a ello en España que sirviera para visibilizar el tema abordado en este proyecto desde la formación que se le está impartiendo al futuro profesorado en el país.

Para agilizar la recolección de datos, se diseñó y validó una rúbrica (cuantitativa-cualitativa) en el gestor QuestionPro para facilitar el análisis de los programas de formación de las titulaciones analizadas por universidad española. Concretamente, se revisaron 65 universidades (45 públicas y 20 privadas). Se registraron 226 planes de estudios pertenecientes a 63 universidades privadas y 150, a universidades públicas españolas. Concretamente, el 35 % corresponde a planes de estudios del grado de Educación Infantil, un 30 % al grado de Educación Primaria y un 31 % al máster universitario en Formación del Profesorado (MAES), y el 2,5 %, a otras titulaciones.

Los datos recopilados en la rúbrica, y posteriormente analizados, se presentaban recogidos en los siguientes bloques:

- Datos de identificación: nombre, titularidad y comunidad autónoma de la universidad; nombre del título analizado, titulación asociada a la guía (grado en Educación Infantil, Primaria, MAES, otro), año de reconocimiento de la titulación por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), número de asignaturas del título analizado, número de asignaturas identificadas con competencias interculturales, nombre de las asignaturas analizadas, tipo de asignatura y curso y cuatrimestre o semestre en el que se imparte.
- Las competencias interculturales en los programas de las asignaturas: valoración de 0 al 3 (siendo 0: no se contempla, no aparece; 1: no aparece explícitamente, pero se deduce, aunque no aparece como tal, se intuye; 2: aparece, pero de una manera accesoria; 3: aparece de forma explícita y además es sustancial) de las dimensiones de las competencias interculturales (conocimientos, actitudes y destrezas) presentes en los objetivos, contenidos, competencias, metodología y evaluación de las guías docentes o los programas de las asignaturas. Este bloque también cuenta con parte cualitativa.

- Relación de la titulación con cada ODS: valoración del 1 al 5 (siendo 1: no se cumple, y 5: se cumple totalmente).

Resultados e impactos esperados

Desde el punto de vista científico, la propuesta aspiraba a alcanzar los siguientes resultados:

- Estimación de las actitudes, creencias y conocimientos del profesorado en torno a la diversidad cultural e interculturalidad en España, lo que contribuye a una mejor comprensión de este tema a nivel de los futuros y profesores actuales en el país.
- Diseño de un mapa de expectativas de aculturación y atribuciones estereotípicas hacia el alumnado presente en la población estudiada, facilitando la identificación de los principales elementos que integran este tema a nivel de la población estudiada.
- Contribuir a la identificación de los rasgos que caracterizan la percepción de autoeficacia ante contextos educativos culturalmente diversos que tienen la población estudiada, lo que ayudaría a revisar y fortalecer las competencias interculturales promovidas desde los diferentes planes de estudios en los grados y máster dirigidos a esta población.
- Se estableció la posible relación entre expectativas de aculturación y actitudes hacia la diversidad cultural y las que tenían los miembros de la población estudiada en este proyecto, así como los factores asociados a ello.
- Diseño de un mapa de competencias interculturales promovidas desde los programas destinados a la formación de los futuros profesores de educación obligatoria en España.

Se espera que el conjunto de resultados obtenidos en este proyecto ayude a la puesta en marcha de recomendaciones y posibles acciones dirigidas al abordaje del tema propuesto no solo a nivel de los centros de enseñanza, sino también desde los escenarios profesionales y académicos relacionados con estos.

Para garantizar la divulgación y diseminación de los resultados, se generaron los siguientes productos esperados:

- Publicaciones científicas y acceso público del informe final, así como artículos de investigación en revistas indexadas y participación en congresos nacionales e internacionales.
- Desarrollo de materiales formativos como infografías, clips de vídeos y *webinars* dirigidos al público objetivo del proyecto.
- Elaboración de cartillas didácticas y una *openclass* online dirigida a profesionales dedicados a la educación, además de productos de difusión social como infografías y píldoras informativas multimedia.

Para garantizar la visibilidad del proyecto en el nivel académico y en el de los miembros de la población estudiada, así como en general, todos los productos científicos y formativos han sido publicados y divulgados a través de la página web del proyecto,² Facebook,³ Twitter⁴ y LinkedIn.⁵

Referencias

- Argüello-Gutiérrez, C. y Smith-Castro, V. (en preparación). *Autoeficacia del docente en entornos multiculturales: validación de constructo e invarianza de medida en tres países hispanohablantes*.
- Arroyo-González, M. J. y Berzosa-Ramos, I. (2018). Atención educativa al alumnado inmigrante: en busca del consenso. *Revista de Educación*, 379, 192-203. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-379-367>
- Berry, J. W., Lepshokova, Z., MIRIPS Collaboration, Grigoryev, D., Annis, R. C., Au, A. K. y Ziaian, T. (2021). How shall we all live together? Meta-analytical review of the mutual intercultural relations in plural societies project. *Applied Psychology*, 71, 1014-1041. <https://doi.org/10.1111/apps.12332>
- Berry, J. W. y Sam, D. L. (2013). Accommodating cultural diversity and achieving equity: psychological dimensions of multiculturalism. *European Psychologist*, 18 (3), 151-157. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000167>

2. <https://diverprof.es>

3. <https://www.facebook.com/profile.php?id=100086106547439>

4. https://twitter.com/Diverprof_UNIR

5. <https://www.linkedin.com/company/diverprof-unir>

- Blomberg, G. (2020). EU policy on immigration and integration: multiculturalism or assimilation. *Journal of Autonomy and Security Studies*, 4 (2), 92-114. <https://jass.ax/index.php/jass/article/view/44>
- Carter-Thuillier, B., López-Pastor, V., Gallardo-Fuentes, F., Ojeda-Nahuelcura, R. y Carter-Beltran, J. (2022). Incorporar la competencia intercultural en la formación docente: examinando posibilidades para educación física en la macrozona sur de Chile. *Retos*, 43, 36-45. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.88416>
- Castillo, D., Santa-Cruz, E. y Vega, A. (2018). Estudiantes migrantes en escuelas públicas chilenas. *Calidad en la Educación*, 49, 18-49. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n49.575>
- Ceballos-Vacas, E. y Trujillo-González, E. (2021). Dificultades y apoyos emocionales del alumnado migrante: un estudio de caso en un instituto multicultural. *Aula Abierta*, 50 (4), 767-776. <https://doi.org/10.17811/rifie.50.4.2021.767-776>
- Cernadas, F. X., Lorenzo, M. y Santos, M. A. (2019). Diversidad cultural y escenarios migratorios. Un estudio sobre formación de profesores. *Educar*, 55 (1), 19-37. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.96>
- Comisión Europea (2020). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Plan de acción en materia de integración e inclusión para 2021-2027*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX:52020DC0758>
- Contreras Bravo, B. (2021). Inclusión educativa de estudiantes extranjeros: Percepciones docentes y prácticas pedagógicas. *Revista Reflexión e Investigación Educativa*, 3 (2), 65-81. <https://doi.org/10.22320/reined.v3i2.4906>
- Fernández-Suárez, B. (2021). Gender and immigration in VOX: the discourse of the radical right in Spain. *Migraciones*, 51, 241-268. <https://doi.org/10.14422/mig.i51y2021.009>
- European Commission (2016). *Communication from the European Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions: action plan on the integration of third country nationals*. <https://bit.ly/3vKNsCH>
- Figueredo-Canosa, V., Ortiz Jiménez, L., Sánchez Romero, C. y López Berlanga, M. C. (2020). Teacher training in intercultural education: teacher perceptions. *Education Sciences*, 10 (3), 81. <https://doi.org/10.3390/educsci10030081>
- Hernández, A. (2016). El currículo en contextos de estudiantes migrantes: las complejidades del desarrollo curricular desde la perspectiva

- de los docentes de aula. *Estudios Pedagógicos*, 2, 151-169. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200009>
- Hinojosa, E. y López, M. (2018). Interculturality and teacher education. A study from pre-service teachers' perspective. *Australian Journal of Teacher Education*, 43 (3), 74, 92. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2018v43n3.5>
- Kauff, M., Stegmann, S., Van Dick, R., Beierlein, C. y Christ, O. (2019). Measuring beliefs in the instrumentality of ethnic diversity: development and validation of the pro diversity Beliefs Scale (PDBS). *Group Processes and Intergroup Relations*, 22 (4), 494-510. <https://doi.org/10.1177/1368430218767025>
- López-Rodríguez, L., Cuadrado, I. y Navas, M. (2013). Aplicación extendida del modelo del contenido de los estereotipos (MCE) hacia tres grupos de inmigrantes en España. *Estudios de Psicología*, 34 (2), 197-208. <https://doi.org/10.1174/021093913806751375>
- López-Rodríguez, L., Vázquez, A., Cuadrado, I., Brambilla, M., Rodrigo, M. y Dovidio, J. F. (2020). Immigration: an invasion or an opportunity to the country. The effect of real news frames of immigration on ethnic attitudes. *International Journal of Social Psychology*, 35 (3), 452-491. <https://doi.org/10.1080/02134748.2020.1783834>
- McAuliffe, M. y Triandafyllidou, A. (eds.) (2021). Informe sobre las migraciones en el mundo 2022. *Organización Internacional para las Migraciones (OIM)*. <https://bit.ly/4c3dxzh>
- Mera-Lemp, M. J., Martínez-Zelaya, G. y Bilbao, M. (2021). Adolescentes chilenos ante la inmigración latinoamericana: perfiles aculturativos, prejuicio, autoeficacia cultural y bienestar. *Revista de Psicología*, 39 (2), 849-880. <https://dx.doi.org/10.18800/psico.202102.012>
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2018). *Teaching and learning international survey (TALIS)*. Gobierno de España. <https://bit.ly/3saj1n9>
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2019). *TALIS 2018. Estudio internacional de la enseñanza y del aprendizaje*. Gobierno de España. <https://bit.ly/3NHE2yl>
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2021). *Datos y cifras del sistema universitario español. Publicación 2019-2020*. Gobierno de España. <https://bit.ly/3OdVXwJ>
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2022). *Estadísticas de la educación*. Gobierno de España. <https://bit.ly/3kJ3syU>
- Passiatore, Y., Pirchio, S., Carrus, G., Maricchio-lo, F., Fiorilli, C. y Arcidiacono, F. (2019). Intercultural practices and inclusive education

- in Europe: Can migration be a resource for individual and societal development? *European Journal of Psychology of Education*, 34 (1), 209-224. <https://doi.org/10.1007/s10212-017-0360-y>
- Rodríguez, A. y Fernández, A. D. (2018). Agentes educativos y multiculturalidad en el aula. *Educação e Pesquisa*, 44, 1-21. <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201844188506>
- Salas, N., Castillo, D., San Martín, C., Kong, F., Thayer, E. y Huepe, D. (2017). Inmigración en la escuela: caracterización del prejuicio hacia escolares migrantes en Chile. *Universitas Psychologica*, 16 (5), 1-15. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-5.iecp>
- Segura-Robles, A. y Parra-González, M. E. (2019). Analysis of teachers' intercultural sensitivity levels in multicultural contexts. *Sustainability*, 11 (11), 3137. <https://doi.org/10.3390/su11113137>
- Smith-Castro, V., Gallardo-Allen, E. y Delgado, M. (2021). My home, my rules: attitudes towards immigrants and immigration in Costa Rica. En: V. Smith-Castro, V. Sirlopú, D. Eller, A. y Çakal, H. (eds.). *Intraregional migration in Latin America: psychological perspectives on acculturation and intergroup relations* (pp. 95-123). American Psychological Association.
- Wang, W. y Zhou, M. (2016). Validation of the short form of the intercultural sensitivity scale (ISS-15). *International Journal of Intercultural Relations*, 55, 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2016.08.002>
- Zapata-Barrero, R. (2017). Interculturalism in the post-multicultural debate: a defence. *Comparative Migration Studies*, 5 (1), 1-23. <https://doi.org/10.1186/s40878-017-0057-z>

¿Qué esperamos los docentes de la migración? Expectativas de aculturación, sus correlatos y sus predictores en docentes de educación obligatoria

VANESSA SMITH-CASTRO
Universidad de Costa Rica

CATALINA ARGÜELLO-GUTIÉRREZ
ÁNGELA MARTÍN-GUTIÉRREZ
Universidad Internacional de La Rioja

Introducción

La migración presenta numerosos desafíos para los sistemas educativos de las sociedades modernas. En España, por ejemplo, una cuarta parte del profesorado de primaria y secundaria trabaja en centros educativos con un importante número de alumnos y alumnas de origen migrante (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2019). Específicamente, en el curso 2021-2022 estaban escolarizados casi 900 000 alumnos de nacionalidad extranjera en las enseñanzas no universitarias de Régimen General. De ellos, aproximadamente el 75 % estaban matriculados en centros públicos (Valdés y Sancho, 2022). Ahora bien, solamente el 62 % del profesorado de primaria y el 52 % de secundaria manifiesta sentirse eficaz para afrontar los retos de un aula multicultural (Argüello-Gutiérrez *et al.*, 2023).

Esta realidad evidencia la importancia de profundizar en las expectativas que tiene el profesorado de educación obligatoria en España sobre la migración y la población migrante, pues exis-

te importante evidencia de que las percepciones del profesorado sobre la migración y las poblaciones migrantes influyen en el trato que establecen con el alumnado migrante, lo que a su vez influye sobre su rendimiento (Genkova y Shaefer, 2023; León *et al.*, 2007).

El presente capítulo se concentra en el análisis de las expectativas que tiene el profesorado sobre cómo las personas migrantes deben adaptarse al contexto español, reconociendo que estas expectativas pueden ejercer un enorme efecto en el manejo adecuado del aula multicultural y por tanto resulta vital comprender sus correlatos y predictores. En un primer momento se repasa brevemente la literatura sobre las expectativas de aculturación, su conceptualización y sus factores asociados. A continuación, se describen algunos aspectos metodológicos claves para comprender los resultados del presente estudio. Posteriormente se presenta el análisis del tipo de expectativas que prevalecen en el profesorado que participó en el estudio, así como sus correlatos y predictores. Se finaliza con una reflexión sobre los significados de las expectativas de aculturación y las implicaciones de los hallazgos para la política educativa.

Se espera que el capítulo pueda aportar a la comprensión de los factores que influyen en las capacidades docentes para un manejo adecuado del aula multicultural en donde la diversidad sea promotora del bienestar y desarrollo tanto del alumnado como del profesorado y del sistema educativo del país.

Expectativas de aculturación

En un mundo globalizado, donde las migraciones son cada vez más dinámicas, las cuestiones sobre la diversidad étnica y cultural representan debates constantes en las agendas públicas de la mayoría de las sociedades modernas. A este respecto, los gobiernos desarrollan diferentes respuestas para gestionar la diversidad cultural dentro de sus fronteras creando políticas que van desde propuestas extremadamente etnistas, pasando por políticas asimilacionistas, hasta posiciones más multiculturalistas (Berry *et al.*, 2022).

Ahora bien, no solo los gobiernos definen las políticas de integración de la población migrante. La ciudadanía de las sociedades receptoras desarrolla también sus «políticas» personales

sobre cómo debería darse la convivencia ideal con las poblaciones inmigrantes. Estas ideas se conocen como expectativas de aculturación, y hacen referencia a las creencias sobre cómo deberían las personas inmigrantes incorporarse en la sociedad receptora (Smith-Castro *et al.*, 2021).

La literatura distingue cuatro grandes tipos de expectativas de aculturación en las personas miembros de la sociedad de acogida:

- El multiculturalismo, que representa la expectativa de que las tradiciones y costumbres culturales de todos los *grupos* de una sociedad deben ser mantenidas, respetadas y promovidas activamente.
- El asimilacionismo, que se basa en la expectativa de que las personas inmigrantes deben renunciar a sus particularidades culturales y adoptar las de la sociedad receptora.
- El segregacionismo, que asume que la «coexistencia» de grupos con ciudadanía étnica diferente solo es posible si los grupos viven físicamente separados.
- La exclusión, que niega la preservación cultural y la participación social, llevando a las personas inmigrantes a la marginación (Berry, 2006; Berry *et al.*, 2022; Bourhis *et al.*, 2009).

La investigación muestra que la ciudadanía de sociedades multiculturales tiende a esperar que las personas inmigrantes adopten, principalmente, estrategias de integración y, en segundo lugar, estrategias de asimilación o separación; en algunos casos se prefiere la separación o la asimilación sobre la integración (Berry *et al.*, 2022; Bourhis, *et al.*, 2009; González *et al.*, 2010; Lujic *et al.*, 2012).

La investigación muestra también que estas expectativas se encuentran cimentadas en variables psicosociales como actitudes positivas sobre la diversidad cultural, la sensibilidad intercultural y el multiculturalismo. Genkova y Schaefer (2023), por ejemplo, encontraron que aspectos como la empatía cultural y la flexibilidad están asociadas con la aceptación del multiculturalismo, evidenciando que la capacidad de comprender otras culturas y la capacidad de adaptarse a situaciones desconocidas podrían ser beneficiosas para la aceptación de la diversidad cultural. Por su parte, Ulbricht *et al.* (2022) encontraron que factores como el apoyo al pluralismo cultural, las expectativas de mante-

nimiento cultural y las normas de igualdad e inclusión están directa y positivamente asociadas con diferentes facetas de la autoeficacia intercultural.

Asimismo, se ha observado que los estereotipos sobre los inmigrantes están asociados a los debates en el área nacional sobre la inmigración y las expectativas sobre su integración. Por ejemplo, los estereotipos positivos predicen mayor apoyo hacia las políticas que facilitan la inmigración. Por el contrario, las atribuciones de cualidades negativas predicen actitudes negativas hacia las poblaciones migrantes y el apoyo a políticas migratorias restrictivas (Reyna *et al.*, 2013).

Finalmente, las emociones intergrupales como la ira, el miedo y la ansiedad intergrupales aparecen en varios estudios como importantes predictores de las expectativas sobre la inmigración y son particularmente predictivas de prejuicio hacia los inmigrantes en general y la segregación (Berry *et al.*, 2022; López-Rodríguez *et al.*, 2014; Sirlopú y Van Oudenhoven, 2013).

En el contexto educativo se ha observado que las actitudes de los docentes hacia la multiculturalidad se encuentran vinculadas con variables psicosociales como el prejuicio y la amenaza intergrupales (Mera-Lemp *et al.*, 2021) y que el tipo de aculturación que los docentes esperan de su alumnado influye en su rendimiento escolar y su adaptación (Tran y Birman, 2019). De este modo, Makarova y Herzog (2013) encontraron una asociación entre las expectativas del profesorado sobre el proceso de aculturación de sus estudiantes inmigrantes y la propensión a castigar al alumnado. Este mismo equipo de investigación identificó en otro estudio que ciertas prácticas docentes (p. ej, contenidos, métodos, comunicación) pueden ser un factor de riesgo para el proceso de aculturación del alumnado (Makarova *et al.*, 2019).

En suma, esta literatura sugiere que la legitimación y el apoyo a formas de convivencia multiculturalistas o pluralistas puede estar vinculada a una mayor apreciación de la diversidad cultural y mayor solidaridad intercultural, así como menos estereotipos negativos y menos prejuicio. Por otro lado, se esperaría que las expectativas etnistas y segregacionistas estén asociadas a una falta de sensibilidad intercultural, a actitudes contrarias a la diversidad cultural, los estereotipos negativos y el prejuicio.

Diversos estudios muestran que estas creencias y actitudes pueden afectar a las prácticas del profesorado en el aula, algunas

de las cuales pueden poner en riesgo el proceso de adaptación sociocultural del alumnado, mientras que otras pueden favorecer su exitosa adaptación; de allí la necesidad de estudiarlas de manera sistemática. Para este fin, el presente estudio pretende analizar: las principales expectativas de aculturación que presenta el profesorado que participa en este estudio; los correlatos sociodemográficos, laborales y psicosociales de estas expectativas, y los principales predictores de las expectativas de aculturación que emergen de estos correlatos.

Metodología

Los análisis se basan en las respuestas de 435 profesores y profesoras en activo de diversas etapas educativas, siendo el 69 % mujeres. La edad media es de 40,37 ($DT = 12,54$) con edades entre los 22 y los 71 años. Un 53 % trabaja en centros educativos públicos, mientras que el 6 % lo hace en centros privados, y un 11 %, en centros concertados. La experiencia docente varía entre 1 y 41 años, siendo la media de 16,50 ($DT = 10,40$ años). En cuanto al área de docencia, un 2,5 % corresponde a preescolar, 27,1 % a infantil, 11,8 % a primaria y 33,1 %, el resto se incluye dentro de otros (p. ej., educación física, educación musical). Respecto a la formación en competencias interculturales, un 52 % reporta no haber recibido ninguna formación y un 54 % estaría interesado/a en recibirla.

Las mediciones de las expectativas de aculturación se basan en el trabajo previo de validación de una escala que mide tres dimensiones (Smith-Castro *et al.*, 2021; 2023):

1. Preservación cultural (6 ítems), que hace énfasis en otorgarle a las personas migrantes todo el derecho de mantener y expresar sus particularidades culturales.
2. Asimilación (6 ítems), que se basa en la idea de que las personas migrantes necesariamente deben dejar sus costumbres de lado para poder adaptarse exitosamente a la sociedad española.
3. Separación (6 ítems), que pone el énfasis en la necesidad de que los grupos migrantes y los españoles vivan aparte.

Ejemplos de las expectativas de cada subescala son los siguientes: «Cada grupo conserva sus propias tradiciones y costumbres», «Ellos adoptan las tradiciones y las costumbres españolas» y «Ellos viven un poco apartados de nosotros», respectivamente.

Los reactivos han sido contestados en una escala tipo Likert de 5 puntos desde 1 (totalmente en desacuerdo) hasta 5 (totalmente de acuerdo). Los ítems de cada subescala se promedian para obtener un indicador general de apoyo a cada uno de estos tipos de expectativas, donde altas puntuaciones indican altos niveles de apoyo a cada una de ellas. Los detalles del proceso de validación de esta medida pueden ser consultados en Smith-Castro *et al.* (2021).

Como factores asociados se incluyeron medidas demográficas como la edad y el sexo (0 = hombre, 1 = mujer) y mediciones de diferentes aspectos de la trayectoria laboral del profesorado como los años de ejercicio docente, el haber recibido capacitación en competencias interculturales (0 = no, 1 = sí) y el interés por formarse en esta materia (0 = no, 1 = sí). Se incluyeron medidas de variables psicosociales como las creencias pro diversidad, la sensibilidad intercultural y los estereotipos sobre los migrantes.

La escala de creencias pro diversidad (Kauff *et al.*, 2019) mide la creencia de que la diversidad cultural es un aspecto positivo para la sociedad, y contiene cinco ítems (ej. «Una sociedad que es diversa funciona mejor que una que no lo es»). La escala de sensibilidad intercultural (Wang y Zhou, 2016) mide el deseo y habilidad para conocer, comprender, apreciar y aceptar las diferencias entre culturas, y consta de 15 ítems (ej. «Creo que tengo habilidades para relacionarme con personas de una cultura diferente a la mía»). El índice de estereotipos sobre los inmigrantes (basado en López-Rodríguez *et al.*, 2014) mide la asignación de atributos positivos y negativos a los migrantes (p. ej., competentes, malintencionados, cordiales, traicioneros o agresivos).

Al igual que las subescalas de expectativas de aculturación, los reactivos de estas medidas se contestaron en una escala Likert de 5 puntos y el puntaje total de cada escala se calculó promediando las respuestas a sus reactivos. En todos los casos, altos puntajes son indicativos de altos niveles del constructo. En el caso del índice de estereotipos, los atributos positivos fueron recodificados con el fin de que las puntuaciones altas indicaran altos niveles de estereotipos negativos. Todas las medidas gozan de exce-

lentes propiedades psicométricas, con coeficientes de consistencia interna alfa de Cronbach superiores a .77.¹

Los análisis estadísticos realizados incluyen la comparación entre las puntuaciones de las expectativas, así como su asociación simple y multivariada con las características sociodemográficas, la trayectoria laboral y las variables psicosociales (mediante análisis de varianza, correlaciones simples y regresiones lineales múltiples, respectivamente).

Resultados

Para abordar los objetivos del estudio los resultados se organizan en tres secciones respondiendo a tres preguntas básicas: a) ¿qué espera el profesorado participante sobre la migración?, b) ¿cuáles son los correlatos de las expectativas de aculturación, y c) ¿cuáles son los principales predictores de las expectativas de aculturación?

¿Qué espera el profesorado de la migración?

La tabla 2.1 presenta las puntuaciones medias de las expectativas del profesorado ante la migración y sus correlatos. Como se puede observar, el profesorado presenta las puntuaciones más altas en las creencias pro diversidad, la sensibilidad intercultural y la expectativa de preservación cultural. Además, presenta valores medios en la expectativa de asimilación y los niveles más bajos en los estereotipos negativos y la expectativa de separación.

El análisis comparativo de las expectativas arrojó diferencias significativas en el apoyo a las expectativas, evidenciando la prevalencia de la expectativa de preservación cultural sobre el resto ($M = 3.37$, $DT = 0.90$), seguida por la expectativa de asimilación ($M = 2.47$, $DT = 0.83$), siendo la expectativa de separación ($M = 1.85$, $DT = 0.97$) la menos apoyada por el profesorado ($F_{2,606} = 120.87$, $p < .001$, $\eta^2 = 0.07$).

No obstante, los análisis indicaron que las expectativas variaron significativamente en función del sexo ($F_{2,606} = 8.63$, $p < .001$,

1. El instrumento, tal y como fue aplicado, se puede consultar en <https://diverprof.es/metodologia/>. Los procedimientos de su aplicación se describen en el primer capítulo de este libro.

Tabla 2.1. Estadísticos descriptivos de las puntuaciones en las expectativas de aculturación, las creencias pro diversidad, la sensibilidad intercultural y los estereotipos negativos

Variables	Media	Mediana	Moda	σ	Mínimo	Máximo
Preservación cultural	3.37	3.50	3.00	0.90	1	5
Asimilación	2.47	2.50	2.83	0.83	1	5
Separación	1.85	1.50	1.00	0.97	1	5
Creencias pro diversidad	4.21	4.40	5.00	0.89	1	5
Sensibilidad intercultural	4.16	4.23	4.47	0.44	2.60	5
Estereotipos negativos	1.93	1.88	1.00	0.74	1	5

$\eta^2 = 0.01$) del profesorado y de su interés en recibir formación sobre competencias interculturales ($F_{2,606} = 4.09$, $p = .02$, $\eta^2 = 0.001$). Específicamente las mujeres ($M = 3.46$, $DT = 0.88$) presentaron puntuaciones significativamente más altas en preservación cultural que sus colegas hombres ($M = 3.16$, $DT = 0.86$) y puntuaciones significativamente más bajas en asimilación ($M = 2.38$, $DT = 0.80$) que ellos ($M = 2.73$, $DT = 0.86$). Por otra parte, quienes expresaron tener interés en formarse en competencias interculturales presentaron niveles significativamente más bajos en asimilación ($M = 2.38$, $DT = .74$) que quienes no desean formarse en estos temas ($M = 2.80$, $DT = 1.04$). Estos resultados se observan gráficamente en la figura 2.1.

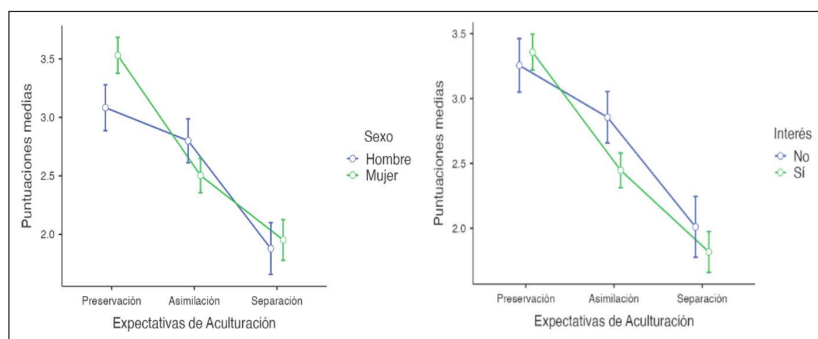


Figura 2.1. Puntuaciones medias de las expectativas de aculturación según el sexo del profesorado y su interés en formación en competencias interculturales

¿Cuáles son los principales correlatos de las expectativas de aculturación?

La matriz de correlaciones entre cada una de las expectativas de aculturación y los factores sociodemográficos, laborales y psicosociales se muestra en la tabla 2.2.

La expectativa de preservación presentó correlaciones estadísticamente significativas y positivas con las creencias pro diversidad ($r = .36$, $p < .001$) y la sensibilidad intercultural ($r = .25$, $p < .001$), y correlaciones negativas con los estereotipos negativos ($r = -.21$, $p < .001$). Esto es, niveles altos de preservación cultural se asociaron con altos niveles de actitudes positivas hacia la diversidad cultural y sensibilidad intercultural y bajos niveles de estereotipos negativos. Además, en la Tabla 1 se corrobora la asociación con el sexo del profesorado descrita en la sección anterior, mostrando que las mujeres presentan mayores puntajes que los hombres en esta expectativa ($r = .15$, $p < .01$).

Por otro lado, la expectativa de asimilación presentó correlaciones negativas con las creencias pro diversidad ($r = -.22$, $p < .001$) y correlaciones positivas con los estereotipos negativos ($r = .20$, $p < .001$). Esto es, el profesorado con expectativas de asimilación altas presentó bajos niveles de apoyo a la diversidad en la sociedad y altos niveles de estereotipos negativos. La matriz de correlaciones corrobora la asociación del sexo del profesorado con esta expectativa, evidenciando que ser mujer está asociado con menores niveles de expectativas de asimilación ($r = -.20$, $p < .001$). Igualmente se corrobora la asociación entre el interés por llevar formación en competencias interculturales y la asimilación, evidenciando que el interés está asociado con menores niveles de expectativas asimilacionistas ($r = -.21$, $p < .001$). Finalmente se observaron correlaciones positivas entre la edad ($r = .29$, $p < .001$) y los años de experiencia ($r = .20$, $p < .001$) y esta expectativa, de manera tal que el profesorado de mayor edad y probablemente con mayor experiencia docente presenta más expectativas de asimilación que el profesorado más joven y con menos años de experiencia docente.

Las expectativas de separación se encontraron negativamente correlacionadas a las creencias pro diversidad ($r = -.13$, $p < .01$) y la sensibilidad intercultural ($r = -.22$, $p < .001$) y positivamente correlacionadas a los estereotipos negativos ($r = .21$, $p < .001$),

la edad ($r = .24, p < .001$) y los años de experiencia ($r = .15, p < .01$). Esto es, altos puntajes en separación se encuentran asociados a bajos puntajes en creencias pro diversidad, bajos puntajes en sensibilidad cultural y altos niveles de estereotipos negativos. Por otro lado, el profesorado más joven y con menor experiencia docente presenta menos niveles de separación que el profesorado de más edad y mayor experiencia docente.

Finalmente resulta relevante mencionar que las puntuaciones en las expectativas de preservación cultural se encontraron negativamente correlacionadas con las expectativas de asimilación ($r = -.20, p < .001$), y estas a su vez se encontraron positivamente asociadas a las expectativas de separación ($r = .29, p < .001$), de manera tal que un alto apoyo a la preservación se encuentra asociado a un bajo apoyo a la asimilación, mientras que un alto apoyo a la asimilación se encuentra asociado a un alto apoyo a la separación.

Tabla 2.2. Correlaciones simples entre las expectativas de aculturación y las variables sociodemográficas, laborales y psicosociales

	Preservación	Asimilación	Separación
Preservación	-	-	-
Asimilación	-.20***	-	-
Separación	.06	.29***	-
Sexo	.15**	-.20***	-.01
Edad	.10	.29***	.24***
Experiencia docente	.07	.20***	.15**
Formación	.00	-.01	.07
Interés	.06	-.21***	-.09
Creencias pro diversidad	.36***	-.22***	-.13*
Sensibilidad intercultural	.25***	-.06	-.22***
Estereotipos negativos	-.21***	.20***	.21***

Nota. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$. Codificación de las variables dicotómicas: sexo (0 = hombre, 1 = mujer), formación en competencias interculturales (0 = no, 1 = sí), interés en formación en competencias interculturales (0 = no, 1 = sí).

¿Cuáles son los predictores claves en la explicación de la varianza de las expectativas de aculturación?

Los resultados de los análisis multivariados se presentan en la Tabla 3. Los predictores significativos de las expectativas de preservación cultural fueron las creencias pro diversidad ($\beta = .24, p < .001$), seguidas por la sensibilidad intercultural ($\beta = .16, p < .01$) y el sexo ($\beta = .13, p < .05$). Específicamente, las creencias pro diversidad, la sensibilidad y el ser mujer predicen altos niveles de expectativas de preservación cultural, una vez controlados los efectos de los otros predictores. El modelo predice el 14 % de la varianza de la expectativa de preservación cultural ($F_{8,302} = 6.23, p < .001$).

Por su parte las variables que contribuyeron significativamente a la explicación de la varianza de las expectativas de asimilación fueron la edad ($\beta = .29, p < .001$), seguida de las creencias pro diversidad ($\beta = -.21, p < .001$) y el sexo ($\beta = -.13, p < .05$).

Tabla 2.3. Resumen de los resultados de los análisis de regresión lineal múltiple

Predictores	Preservación cultural		Asimilación			Separación			
	B	EE	B	B	EE	B	B	EE	B
Sexo	.24	.10	.13*	-.23	.10	-.13*	.01	.11	0.00
Edad	.01	.01	.06	.03	.01	.29***	.03	.01	0.35***
Experiencia	-.00	.01	-.02	-.00	.01	-.04	-.02	.01	-0.16
Formación	.01	.10	.01	.02	.10	.01	.23	.11	0.11
Interés	-.11	.11	-.05	-.16	.11	-.08	.03	.13	0.01
Pro diversidad	.24	.06	.24***	-.20	.06	-.21***	-.03	.07	-0.02
Sensibilidad	.35	.12	.16**	.05	.12	.02	-.32	.14	-0.14*
Estereotipos	-.02	.07	-.02	.13	.07	.12	.26	.08	0.20***
R		.38			.46			.39	
R ²		.14			.21			.15	
F(8, 302)		6.23***			10.00***			6.59***	

Nota. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$. Codificación de las variables dicotómicas: Sexo (0 = hombre, 1 = mujer), formación en competencias interculturales (no = 0, 1 = sí), interés en formación en competencias interculturales (no = 0, 1 = sí).

En este caso, ser mayor, ser hombre y presentar bajos niveles de creencias pro diversidad predice altos niveles de expectativas de asimilación, controlando por el resto de los predictores en el modelo. Todas las variables de este modelo explican un 21 % de la varianza de esta expectativa ($F_{8,302} = 10.00, p < .001$).

Finalmente, los predictores significativos de la separación fueron en primera instancia la edad ($\beta = .35, p < .001$), seguida por los estereotipos negativos ($\beta = 20, p < .001$) y la sensibilidad intercultural ($\beta = -.14, p < .05$); es decir, ser mayor, atribuir estereotipos negativos a los migrantes y poseer bajos niveles de sensibilidad intercultural predicen altos niveles de expectativas de separación, controlando por el resto de los predictores. En este caso, el modelo explicó un 15 % de la varianza de esta expectativa ($F_{8,302} = 6.59, p < .001$).

Discusión y conclusiones

Este capítulo se ha dedicado al estudio de las expectativas que tiene el profesorado de educación obligatoria sobre cómo debe adaptarse la población inmigrante a la cultura española. Numerosos estudios ratifican la necesidad de estudiar estas expectativas pues forman parte de las actitudes y creencias que afectan el desempeño docente ante la diversidad cultural que caracteriza los sistemas educativos europeos modernos (ver, por ejemplo, el capítulo 3).

Para tales fines se han estudiado las opiniones del profesorado participante alrededor de las tres expectativas de aculturación más comunes en sociedades diversas: preservación cultural, asimilación y separación. Los resultados del estudio son bastante alentadores, pues muestran que la mayoría del profesorado apoya la preservación cultural de las personas inmigrantes, abraza la diversidad cultural, posee una alta sensibilidad intercultural y rechaza los estereotipos negativos y la segregación de la población migrante. No obstante, los resultados indican que existe variabilidad en las respuestas ante la migración, que persisten ideas segregacionistas y estereotipos negativos en algunos segmentos de la muestra estudiada y que esta variabilidad depende de múltiples factores sociodemográficos, laborales y psicosociales, lo cual arroja perfiles de expectativas claramente diferenciados.

Las expectativas de preservación cultural se encontraron asociadas a una alta sensibilidad intercultural, a la apertura y respeto a las diferencias culturales y a la creencia de que la diversidad es un rasgo positivo de las sociedades. Estos resultados concuerdan con buena parte de la literatura actual sobre contacto intercultural y aculturación (Berry *et al.*, 2022; Genkova y Schaefer, 2023; Ulbricht *et al.*, 2022).

La expectativa de separación, por su parte, representa el polo opuesto a la preservación cultural, encontrándose asociada a estereotipos negativos y bajos niveles de sensibilidad intercultural, también en concordancia con la literatura precedente (Berry *et al.*, 2022; Mera-Lemp *et al.*, 2021; Reyna *et al.*, 2013).

Interesantemente, la expectativa de asimilación comparte varianza con la expectativa de separación y se caracteriza por un rechazo a la idea de que la diversidad es un rasgo positivo de las sociedades actuales tal y como se ha observado en otros estudios (Smith-Castro *et al.*, 2021, 2023). Esto podría entenderse de diversas maneras. Bien puede ser que la expectativa de asimilación es un reflejo de una baja tolerancia a la diversidad en general lo que lleva a esperar que las personas migrantes abandonen sus rasgos culturales distintos y se asimilen a las costumbres españolas en áreas de una homogeneidad cultural idealizada. También puede ser que la expectativa de aculturación es una forma sutil de rechazar la inmigración basada en la falsa dicotomía de «si no se asimilan no podemos convivir». En otros estudios, este tipo de expectativas asimilacionistas se han visto más claramente asociadas al prejuicio y los estereotipos negativos (Smith-Castro *et al.*, 2021), por lo que es necesario estudiar más a fondo cuál es el significado concreto de esperar que los migrantes se asimilen a la sociedad de acogida en el caso concreto del contexto español.

Por otro lado, resulta muy interesante el hallazgo de que las mujeres apoyan más la preservación cultural y que los hombres apoyan más la asimilación. Estudios previos han hipotetizado que los hombres presentan actitudes más negativas hacia la migración que las mujeres debido a que a su vez presentan mayores niveles de autoritarismo y dominancia social que ellas (Sinadius *et al.*, 2000). No obstante, en otros estudios se ha observado que las mujeres tienden a rechazar más a ciertos grupos migrantes que los hombres, especialmente aquellos que son vistos como amenazas a la equidad de género, como se ha observado en el

caso de población inmigrante musulmana (Ponce, 2017). Un estudio metaanalítico reciente indica que el efecto del sexo sobre las actitudes hacia la migración y los migrantes es más bien ambiguo y que las diferencias por sexo dependen del contexto específico en el que se realizan los estudios y su encuadre, donde las particularidades de los grupos inmigrantes evaluados pueden tener un rol importante (Dražanová *et al.*, 2024). En el presente estudio no se preguntó directamente por un grupo migrante en particular a la hora de aplicar las escalas de los constructos psicosociales, por lo que se debe indagar más profundamente en futuros estudios sobre las reacciones de hombres y mujeres ante distintos grupos migrantes para tener un panorama más claro de los distintos significados de la migración con perspectiva de género.

Finalmente, resulta también muy llamativo el hallazgo de que el profesorado más joven rechaza de forma más contundente la separación y la asimilación de la población migrante que el personal de mayor edad. Asimismo, otros estudios han encontrado que las personas mayores tienden a rechazar más la inmigración en general y que la población más joven acepta más la inmigración (Dražanová *et al.*, 2024). Ahora bien, en el caso del profesorado español estos resultados podrían reflejar que las generaciones más jóvenes del profesorado probablemente hayan crecido en una sociedad más diversa y globalizada, lo que puede haber influido en su visión del mundo y en su apertura a la diversidad cultural. Por otra parte, se podría pensar que el menor apoyo a la segregación y la asimilación por parte del grupo más joven del profesorado se deba a cambios en la formación de los docentes en los últimos años. Es posible que la formación docente haya evolucionado para incluir un enfoque más centrado en la diversidad, la inclusión y la interculturalidad, lo que podría estar promoviendo actitudes más abiertas hacia la migración y la diversidad cultural. (Sobre este tema se invita a leer los capítulos 5 y 6 de este libro).

En términos de tendencias específicas en los últimos años, en España ha habido un aumento en el reconocimiento y la valoración de la diversidad cultural, así como en la implementación de políticas y programas destinados a promover la inclusión y la convivencia intercultural. Esto podría estar contribuyendo a una actitud más positiva hacia la migración y la diversidad en general.

Los hallazgos derivados del presente estudio tienen implicaciones importantes para el desarrollo de políticas educativas so-

bre la formación del profesorado. La presencia de alumnado inmigrante es innegable en la actualidad y el personal docente requiere preparación para manejar los retos del aula multicultural. Nuestros datos sugieren que, si la inmigración es percibida de manera negativa como una amenaza, el profesorado puede reproducir estereotipos y prejuicios en contra de sus alumnos inmigrantes exigiendo su asimilación o promoviendo la separación afectando negativamente el clima en el aula y el desarrollo de sus alumnos. Pero si la inmigración se percibe como una oportunidad para crear una cultura inclusiva e intercultural en los espacios educativos, el profesorado puede potenciar la integración armónica de su estudiantado inmigrante y posibilitar el desarrollo de todo el alumnado (Argüello-Gutiérrez *et al.*, 2023). Nuestros datos apuntan entonces a la necesidad de fomentar la apreciación de la diversidad cultural y el respeto por las diferencias culturales en la formación del profesorado.

Referencias

- Argüello-Gutiérrez, C., Smith-Castro, V. y Martín-Gutiérrez, A. (2023). Proyecto DiverProf: actitudes del profesorado de educación obligatoria en España sobre la aculturación e interculturalidad. En: I. Blázquez Rodríguez y M. A. Martín López (eds.). *Migraciones internacionales y sostenibilidad social* (pp. 436-460). Dykinson.
- Berry, J. W. (2006). Mutual attitudes among immigrants and ethnocultural groups in Canada. *International Journal of Intercultural Relations*, 30 (6), 719-734. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2006.06.004>
- Berry, J. W., Lepshokova, Z., MIRIPS Collaboration y Grigoryev, D. (2022). How shall we all live together? Meta-analytical review of the mutual intercultural relations in plural societies project. *Applied Psychology: an International Review*, 71 (3), 1014-1041. <https://doi.org/10.1111/apps.12332>
- Bourhis, R. Y., Barrette, G., El-Geledi, S. y Schmidt, R. (2009). Acculturation orientations and social relations between immigrant and host community members in California. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 40 (3), 443-467. <https://doi.org/10.1177/0022022108330988>
- Dražanová, L., Gonnot, J., Heidland, T. y Krüger, F. (2024). Which individual-level factors explain public attitudes toward immigration?

- A meta-analysis. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 50 (2), 317-340. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2023.2265576>
- Genkova, P. y Schaefer, C. D. (2023). Acculturation expectations of German majority members in relation to their intercultural competence and identifications. *Social Sciences y Humanities Open*, 8 (1), 100671. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100671>
- González, R., Sirlopú, D. y Kessler, T. (2010). Prejudice among Peruvians and Chileans as a function of identity, intergroup contact, acculturation preferences, and intergroup emotions. *Journal of Social Issues*, 66 (4), 803-824. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2010.01676.x>
- Kauff, M., Stegmann, S., Van Dick, R., Beierlein, C. y Christ, O. (2019). Measuring beliefs in the instrumentality of ethnic diversity: development and validation of the pro diversity Beliefs Scale (PDBS). *Group Processes and Intergroup Relations*, 22 (4), 494-510. <https://doi.org/10.1177/1368430218767025>
- León, B., Mira, A. y Gómez T. (2007). Evaluación de las opiniones sobre la inmigración y la multiculturalidad en la escuela de alumnos de magisterio. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 5 (12), 259-282. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v5i12.1271>
- López-Rodríguez, L., Vázquez, A., Cuadrado, I., Brambilla, M., Rodrigo, M. y Dovidio, J. F. (2020). Immigration: an invasion or an opportunity to the country. The effect of real news frames of immigration on ethnic attitudes. *International Journal of Social Psychology*, 35 (3), 452-491. <https://doi.org/10.1080/02134748.2020.1783834>
- López-Rodríguez, L., Zagefka, H., Navas, M. y Cuadrado, I. (2014). Explaining majority members' acculturation preferences for minority members: a mediation model. *International Journal of Intercultural Relations*, 38, 36-46. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2013.07.001>
- Makarova, E., Gilde, J. y Birman, D. (2019). Teachers as risk and resource factors in minority students' school adjustment: An integrative review of qualitative research on acculturation. *Intercultural Education*, 30 (5), 448-477. <https://doi.org/10.1080/14675986.2019.1586212>
- Mera-Lemp, M. J., Martínez-Zelaya, G., Bilbao, M., Zuleta, R. y Garrido, A. (2021). Attitude to multiculturalism at school scale. Validation and psychometric properties on a Chilean sample. *Revista de Psicología (PUCP)*, 39 (1), 116-136. <https://doi.org/10.18800/psico.202101.005>
- Makarova, E. y Herzog, W. (2013). Teachers' acculturation attitudes and their classroom management: An empirical study among fifth-grade primary school teachers in Switzerland. *European Educational Research Journal*, 12 (2), 256-269. <https://doi.org/10.2304/eerj.2013.12.2.256>

- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2021). *Estadísticas de la educación*. Gobierno de España. <https://bit.ly/3kj3syU>
- Ponce, A. (2017). Gender and anti-immigrant attitudes in Europe. *Socius*, 3. <https://doi.org/10.1177/2378023117729970>
- Reyna, C., Dobria, O. y Wetherell, G. (2013). The complexity and ambivalence of immigration attitudes: ambivalent stereotypes predict conflicting attitudes toward immigration policies. *Cultural Diversity y Ethnic Minority Psychology*, 19 (3), 342-356. <https://doi.org/10.1037/a0032942>
- Sidanius, J., Levin, S., Lui, J. H. y Pratto, F. (2000). Social dominance orientation, anti-egalitarianism and the political psychology of gender: an extension and cross-cultural replication. *European Journal of Social Psychology*, 30, 41-67. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-0992\(200001/02\)30:1%3C41::AID-EJSP976%3E3.0.CO;2-O](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-0992(200001/02)30:1%3C41::AID-EJSP976%3E3.0.CO;2-O)
- Sirlopú, D. y Van Oudenhoven, J. P. (2013). Is multiculturalism a viable path in Chile? Intergroup and acculturative perspectives on Chilean society and Peruvian immigrants. *International Journal of Intercultural Relations*, 37 (6), 739-749. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2013.09.011>
- Smith-Castro, V., Argüello-Gutiérrez, C. y Martín-Gutiérrez, A. (2023). Expectativas de aculturación y actitudes hacia la migración en Costa Rica. En: I. Blázquez Rodríguez y M. A. Martín López (eds.). *Migraciones internacionales y sostenibilidad social* (pp. 436-460). Dykinson.
- Smith-Castro, V., Gallardo-Allen, E. y Molina-Delgado, M. (2021). My home, my rules: Costa Rican attitudes toward immigrants and immigration. En: V. Smith-Castro, D. Sirlopú, A. Eller y H. Çakal (eds.). *Intraregional migration in Latin America: psychological perspectives on acculturation and intergroup relations* (pp. 95-123). American Psychological Association.
- Tran, N. y Birman, D. (2019). Acculturation and assimilation: a qualitative inquiry of teacher expectations for Somali Bantu refugee students. *Education and Urban Society*, 51 (5), 712-736. <https://bit.ly/3fLGBDU>
- Ulbricht, J., Schachner, M. K., Civitillo, S. y Noack, P. (2022). Teachers' acculturation in culturally diverse schools. How is the perceived diversity climate linked to intercultural self-efficacy? *Frontiers in Psychology*, 13, 953068. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.953068>
- Wang, W. y Zhou, M. (2016). Validation of the short form of the intercultural sensitivity scale (ISS-15). *International Journal of Intercultural Relations*, 55, 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2016.08.002>

Autoeficacia en la gestión del aula intercultural del profesorado de educación obligatoria en España

ELIAS SAID-HUNG

CATALINA ARGÜELLO-GUTIÉRREZ

Universidad Internacional de La Rioja

VANESSA SMITH-CASTRO

Universidad de Costa Rica

Introducción

Los procesos migratorios influyen en la forma en la cual se generan las relaciones entre los grupales y conllevan desafíos significativos para las sociedades receptoras. En este sentido, cuando miembros de diferentes culturas interactúan, estas interacciones tienen la potencialidad de generar tensiones sociales o bien culminar en una convivencia pacífica (Tovar-Gálvez, 2021). En concreto en España, aproximadamente el 13% de la población es de nacionalidad extranjera (INE, 2023). Lo cual invita a la reflexión sobre cómo implementar acciones que promuevan la inclusión de estas personas. Aunque las políticas de integración han ido avanzando, los prejuicios y la discriminación siguen siendo obstáculos importantes para la inclusión (Comisión Europea, 2020).

En este sentido, algunos estudios han mostrado que el nivel educativo y la situación laboral son los factores más críticos para la integración sociocultural (p. ej., Terzakis y Daskalopoulou, 2021). Así como se resalta el rol que tiene la educación como escenario clave para facilitar los procesos de inclusión cultural. Según el informe TALIS (*Teaching and learning international sur-*

vey, 2018), en España muchos docentes trabajan con estudiantes de origen migrante. Si bien parece haber un alto nivel de conciencia sobre este tema entre los docentes, esto no necesariamente se traduce en habilidades mejoradas para manejar el aula (Alarcón-Leiva *et al.*, 2020). Por ello la formación docente para afrontar un aula intercultural es un factor clave que debe ser considerado en el debate sobre los posicionamientos políticos, pedagógicos y sociales de la integración (Contreras Bravo, 2021). Como señalan Bueno-Álvarez *et al.* (2022), la autoeficacia docente ha sido investigada más a fondo en el ámbito anglosajón, siendo necesarios más estudios en contextos hispanohablantes (Jiménez y Fardella, 2015). Desde esta perspectiva, este estudio analiza, desde el contexto español, las variables que predicen la autoeficacia docente en la gestión de la interculturalidad en el aula.

Diversidad cultural en la educación

A nivel global, la Agenda 2030 incluye en su ODS 10 la necesidad de reducir las desigualdades y la discriminación dentro y entre los países. Además, el ODS 4 insta a garantizar una educación inclusiva para todas las personas. Específicamente, la meta de educación 4.7 aborda la necesidad de valorar la diversidad cultural entre los estudiantes. En el contexto europeo, la Unión Europea (UE) reconoce la defensa de la diversidad cultural como un imperativo ético. Por ello, la Comisión Europea (2020) ha esbozado un plan de acción que define tres ejes prioritarios para la integración de la población inmigrante en los sistemas educativos:

- Integrarles lo antes posible a las estructuras educativas convencionales.
- Evitar su bajo rendimiento académico.
- Prevenir la exclusión social y promover el diálogo intercultural.

Sin embargo, acontecimientos como la pandemia de covid-19 o el *brexit* abren contradicciones a esta propuesta y generan debate sobre la integración y la interculturalidad (Blomberg, 2020). Como lo evidencia algunas investigaciones realizadas en Europa, las cuestiones de inmigración son una de las principales situaciones de polarización (Simon y Beaujeu, 2018). Esto puede reflejarse,

por ejemplo, en cómo muchas políticas públicas presentan elementos tanto de multiculturalismo como de asimilación (Zapata-Barrero, 2017). Los datos del índice de políticas de integración de migrantes (MIPEX) indican que España ha ido realizando cambios positivos en sus políticas migratorias y que los inmigrantes en general tienen más oportunidades que obstáculos en materia de integración (Solano y Huddleston, 2020). Sin embargo, se puede observar un desempeño desigual, por ejemplo, en el acceso a la salud (81/100 puntos) y en el ámbito educativo (43/100 puntos). Además, como señalan Pasetti y Cumella (2020), en el ámbito educativo no existen normas que regulen específicamente las condiciones de acceso de la población migrante, lo que muchas veces dificulta su trayectoria educativa.

Según el informe TALIS (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2019), en España, aproximadamente el 31 % de los profesores de primaria y el 25 % de los profesores de secundaria trabajan en centros donde más del 10 % del alumnado es de origen migrante. Estos porcentajes varían significativamente entre las comunidades autónomas, con tasas más altas en La Rioja (63 %) y más bajas en Cantabria (12 %). Aunque la mayoría de los docentes trabajan en entornos multiculturales, solo el 62 % de los profesores de primaria y el 52 % de los profesores de secundaria reportan una alta autoeficacia para manejar los desafíos de un aula multicultural. En el curso 2021-2022 se matricularon en enseñanzas generales no universitarias 882 814 estudiantes de nacionalidad extranjera, un aumento de 34 301 estudiantes en comparación con el curso anterior. De estos estudiantes, 690 326 estaban matriculados en escuelas públicas y 192 488 en escuelas privadas (Valdés y Sancho, 2022).

Autoeficacia docente en aulas transculturales

En educación, la autoeficacia se define como una variable multidimensional asociada, por ejemplo, a las prácticas pedagógicas y la calidad de la enseñanza impartida (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2018). Se considera un indicador de la calidad educativa y ha sido analizado como un fenómeno multicausal y multidimensional (Martínez *et al.*, 2017). Así, la autoeficacia docente suele entenderse como la percepción de la propia capacidad para realizar una tarea docente específica,

siendo más una percepción de competencia que un nivel real de competencia (Tschannen-Moran y Woolfolk, 2007). Por tanto, la eficacia docente se considera una de las creencias clave que influyen en los comportamientos profesionales reales (Von Suchodoletz *et al.*, 2018). La autoeficacia docente se asocia positivamente con la motivación y el rendimiento del alumnado (Holzberger *et al.*, 2013) y una mayor satisfacción y compromiso laboral (Mostafa y Pal, 2018). Las investigaciones realizadas durante las últimas tres décadas han encontrado que la influencia de los factores internos de los docentes en la autoeficacia está moderada por variables como la materia que enseñan, la experiencia, la formación previa, el género y el tipo de preferencia por la enseñanza dirigida por los estudiantes, y la evaluación innovadora (Ross *et al.*, 1996). Generalmente, los predictores se comportan de manera diferente según el tipo de autoeficacia que pretenden explicar (Gil, 2016). Por ejemplo, no se ha observado que la experiencia influya en la autoeficacia en áreas específicas como la enseñanza de las matemáticas, pero sí el nivel de estudios, el tipo de formación y el tipo de estudiantes a los que se enseña (Segarra *et al.*, 2022).

En este sentido, al afrontar la educación intercultural, es necesario ir más allá de las implicaciones de las diferencias culturales y explorar qué factores interactúan con la propia percepción de habilidades y conocimientos para una pedagogía culturalmente receptiva (Carter-Thuillier *et al.*, 2022). Se ha observado que la autoeficacia docente en diversos entornos educativos es sensible al contexto (Hinojosa y López, 2018). Por ejemplo, Geerlings *et al.* (2008) encontraron que los profesores se sienten algo menos autoeficaces con las minorías étnicas en comparación con los estudiantes mayoritarios. Mientras que Bertoret (2009) observó que una menor diversidad estudiantil percibida estaba relacionada con mayores niveles de autoeficacia en profesores españoles de primaria y secundaria. Basándose en modelos de ecuaciones estructurales longitudinales, Lazarides *et al.* (2020) demostraron que la autoeficacia de los docentes estaba relacionada positivamente con aspectos de su percepción del manejo del aula, particularmente durante el inicio de sus carreras. En general, la eficacia y las prácticas docentes se ven afectadas por la diversidad y el contexto del aula (Romijn *et al.*, 2020).

Las percepciones de los docentes sobre la migración y cómo abordarla tienen un impacto significativo en su trato con los estudiantes y en su desempeño (León *et al.*, 2007). Además, estas percepciones influyen en la creación de una cultura inclusiva e intercultural en los espacios educativos. Asimismo, las actitudes, estereotipos y prejuicios de los profesores hacia los estudiantes influyen en las interacciones entre ellos. Níkleva y Rico-Martín (2017) destacaron en su estudio con estudiantes de primaria que todavía existen fuertes estereotipos asociados a la población inmigrante. Concluyeron que es importante explorar mejor estos factores para proponer alternativas de formación. González y Ramírez (2016) encontraron que tanto inmigrantes como nativos tienden a optar por la asimilación como orientación de aculturación. Sin embargo, aquellos autóctonos con menos prejuicios mostraron una mayor preferencia por la integración. Larrañaga *et al.* (2020) analizaron las orientaciones de aculturación del alumnado inmigrante de secundaria y su adaptación a la escuela vasca, mostrando que la orientación primaria es la integración, especialmente si se fomenta el bilingüismo. En general, todavía existen muchas contradicciones y lagunas sobre el tema en las instituciones educativas que necesitan ser abordadas.

El papel de la aculturación en diversos contextos

La aculturación es un proceso de cambio que ocurre cuando individuos o grupos de diferentes contextos culturales entran en contacto. Esta situación resulta en un aprendizaje y una adaptación transcultural que, a su vez, va acompañada de transformaciones en ámbitos personales y sociales como valores, actitudes, comportamientos, identidad personal e identidad cultural (Berry y Ward 2016). Varios modelos de aculturación sugieren que cuando dos grupos culturales entran en contacto directo, los miembros de esos grupos desarrollan estrategias o modos de aculturación basados en dos dimensiones amplias: a) el grado en que los individuos consideran esencial mantener la propia identidad cultural y b) el grado en el que los individuos consideran esencial participar activamente en interacciones sociales con otros grupos culturales. A partir de aquí pueden surgir cuatro estrategias: integración, asimilación, separación y marginación (Berry y Sam, 2013).

Los modos de aculturación tienen diferentes significados e implicaciones para las personas dependiendo de las dinámicas de poder, los contextos y las circunstancias de interacción entre grupos culturales. Por ejemplo, en contextos migratorios, las demandas de cambio y adaptación de los miembros de la sociedad receptora no son las mismas que las de las poblaciones migrantes. Así, desde la perspectiva de las personas de la sociedad receptora, el concepto que mejor describe los modos de aculturación es el de «expectativas de aculturación» (Berry *et al.*, 2022). Estas expectativas pueden definirse como la forma en la que los miembros de la sociedad receptora prefieren que los grupos de inmigrantes se adapten a su sociedad (Berry, 2006).

Las estrategias de aculturación adoptadas por los migrantes se han comparado con las expectativas de aculturación de los miembros de la sociedad receptora. Estas expectativas se pueden clasificar en al menos cuatro categorías: multiculturalismo o mantenimiento cultural (implica la expectativa de que la cultura patrimonial de todos los grupos debe ser respetada y promovida), asimilacionismo (supone que los migrantes deben abandonar sus costumbres culturales y adaptarse a la sociedad receptora), segregacionismo (se basa en la idea de que los grupos con diferentes orígenes étnicos deben vivir separados) y exclusión (implica el rechazo a la preservación cultural y la interacción social, lo que puede llevar a la marginación de los inmigrantes). Estas expectativas han sido ampliamente estudiadas en diferentes contextos migratorios, mostrando que los habitantes de sociedades multiculturales suelen esperar que los inmigrantes adopten principalmente estrategias de integración y, en segundo lugar, estrategias de asimilación o separación (Berry *et al.*, 2022).

Las investigaciones sugieren que factores psicosociales como el prejuicio, la identidad social, la percepción de similitud y la percepción de amenaza influyen significativamente en las creencias y orientaciones relacionadas con la aculturación (Cuadrado *et al.*, 2018). En concreto, se ha observado que los estereotipos contribuyen a la generación de actitudes negativas hacia los inmigrantes y pueden alimentar la discriminación y la exclusión (López-Rodríguez *et al.*, 2020). También se ha visto que los prejuicios y estereotipos se construyen y modifican a partir de experiencias personales, estados motivacionales y creencias sociales (Findor *et al.*, 2020). Esto es de gran relevancia en los entornos

educativos, donde las interacciones entre docentes y estudiantes son muy dinámicas (Vallejo-Martín *et al.*, 2021). Por esta razón, las personas que atienden a la población migrante, como los docentes, deben analizar críticamente sus propias creencias y promover nuevas experiencias positivas hacia la diversidad y la interculturalidad (Kotzur *et al.*, 2020). Al cuestionar sus propios prejuicios y estereotipos, los profesores pueden crear un clima más inclusivo y favorecer la integración de los estudiantes inmigrantes; lo cual requiere una reflexión constante sobre las propias actitudes y la disposición a aprender de las diferencias culturales.

Estudios anteriores indican que las creencias favorables hacia la diversidad cultural y los beneficios de la diversidad en la sociedad aumentan la disposición de las personas a participar en contactos interculturales (Kauff *et al.*, 2019). Esto favorece procesos de aculturación más armoniosos. Las investigaciones muestran que pueden ocurrir discrepancias entre los miembros de la sociedad receptora y los grupos de inmigrantes, ya que estos últimos a menudo prefieren mantener la cultura de origen, mientras que los primeros tienden a preferir que los inmigrantes se asimilen (Mancini *et al.*, 2018). Finalmente, las expectativas de aculturación de la población de acogida pueden diferir en función del origen del grupo inmigrante analizado y del valor atribuido a cada grupo de inmigrantes concreto (Urbiola *et al.*, 2021).

En el contexto educativo, se ha observado que tanto el tipo de aculturación esperada y asumida por los estudiantes como la estrategia de aculturación de los docentes influyen en el desarrollo identitario (Choi *et al.*, 2016), el rendimiento escolar (Tam y Freisthler, 2015) y la adaptación (Tran y Birman, 2019) de los estudiantes. Otros estudios como el de Makarova y Herzog (2013) han demostrado una correlación entre la estrategia de aculturación de los docentes (integración, asimilación, separación o marginación) y la tendencia a castigar a los estudiantes. Además, Makarova *et al.* (2019) identificaron la práctica docente (por ejemplo, contenidos, métodos y comunicación) como un factor de riesgo para el proceso de aculturación de los estudiantes. Como se puede observar, en los entornos educativos, las prácticas docentes pueden promover procesos de aculturación negativos o positivos, dependiendo de cómo se aborden.

En cuanto a la autoeficacia intercultural, Gutentag *et al.* (2018) encontraron que los docentes que perciben al estudiante

inmigrante como una oportunidad de crecimiento y enriquecimiento personal presentan un menor desgaste y una mayor autoeficacia relacionada con la inmigración. También Mera-Lemp *et al.* (2021) observaron que se producen altos niveles de autoeficacia intercultural cuando los docentes tienen bajos niveles de prejuicios afectivos. Los estudios también indican que el contexto escolar influye mucho en estas actitudes y prácticas (Horenczyk y Tatar, 2002). Específicamente, la investigación sugiere que las actitudes de los docentes hacia el multiculturalismo reflejan y se ven afectadas por el grado en que el multiculturalismo está presente en la cultura, las políticas nacionales y las orientaciones institucionales de las escuelas donde trabajan.

Metodología

Este estudio aborda la influencia de variables sociodemográficas, ocupacionales y psicosociales en la autoeficacia intercultural del profesorado de educación obligatoria en España. Específicamente, analiza la contribución relativa del género, la edad, la experiencia docente, la formación intercultural y las actitudes y creencias de los docentes sobre la interculturalidad y la aculturación a la hora de explicar la variación en la percepción de los docentes sobre su autoeficacia para abordar la diversidad cultural en el aula.

Las hipótesis que guían el presente estudio son:

- H1. Variables sociodemográficas, ocupacionales y psicosociales influyen en la autoeficacia intercultural de los docentes.
- H2. Los altos niveles de autoeficacia en el entorno multicultural se predecirán significativamente mediante experiencias previas de capacitación intercultural, actitudes positivas hacia la diversidad, altos niveles de sensibilidad cultural y un fuerte apoyo a las expectativas de preservación cultural.
- H3. Los niveles bajos de autoeficacia en el entorno multicultural serán predichos significativamente por altos niveles de estereotipos negativos y un fuerte apoyo a las expectativas de asimilación forzada y separatismo.

Debido a que los resultados de la investigación sobre otras variables sociodemográficas y laborales no son concluyentes, no

se plantean hipótesis sobre estas variables, pero se incluyen sistemáticamente en los modelos de análisis.

Participantes

La muestra está compuesta por 435 docentes y docentes en activo de diferentes etapas educativas, de los cuales el 69% son mujeres. La edad media es 40,37 ($DE = 12,54$), oscilando entre 22 y 71 años. El 53 por ciento trabaja en escuelas públicas, mientras que el 6% trabaja en privadas y el 11%, en escuelas subvencionadas. La experiencia docente varió entre 1 y 41 años, con una media de 16,50 ($DE = 10,40$ años). En cuanto al área de enseñanza, el 2,5% corresponde a preescolar, el 27,1% a jardín de infantes, el 11,8% a primaria y el 33,1% a secundaria. El resto se incluye en otros (ej., educación física, educación musical). En cuanto a la formación en competencias interculturales, el 52% reporta no haber recibido ninguna formación, mientras que el 54% estaría interesado en recibirla.

Instrumentos y medidas

El cuestionario en línea estuvo compuesto por varias escalas y una sección de variables sociodemográficas, como se detalla a continuación:

- *Creencias a favor de la diversidad.* Para evaluar la aceptación de la diversidad en una sociedad, se utilizó la escala de creencias pro diversidad (*pro diversity beliefs scale*, PDBS) de Kauff *et al.* (2019). Esta escala consta de 5 ítems con una fiabilidad interna de $\alpha = .93$. Las opciones de respuesta van desde 1 (muy en desacuerdo) hasta 5 (muy de acuerdo). Un ejemplo de ítem es «Una sociedad diversa funciona mejor que otra que no lo es».
- *Atribuciones estereotípicas.* Se midió a través de un índice basado en López-Rodríguez *et al.* (2013) para medir el grado de atribuciones estereotípicas hacia los inmigrantes como grupo social. Consta de 8 ítems ($\alpha = .89$). Los participantes debían calificar cada uno de los rasgos entre 1 (nada) y 5 (mucho). Existen cuatro rasgos negativos (ej., malicioso) y cuatro rasgos positivos (ej., honesto). Una vez codificados de forma in-

versa los rasgos positivos, se obtuvo la media de los ocho ítems, siendo la atribución más negativa a mayor puntuación.

- *Expectativas de aculturación.* Se utilizó la escala de expectativas de aculturación (Smith-Castro *et al.*, 2021). Mide cómo las personas de una sociedad de acogida esperan que se adapten los grupos de inmigrantes. La escala tiene 18 ítems y se responde utilizando las opciones del 1 (Muy en desacuerdo) al 5 (Muy de acuerdo). Se evalúan tres formas de aculturación: a) separación ($\alpha = .92$), «Viven un poco apartados de nosotros»; b) asimilación ($\alpha = .86$), «Adoptan tradiciones y costumbres españolas », y c) preservación ($\alpha = .88$), «Cada grupo conserva sus tradiciones y costumbres».
- *Sensibilidad intercultural.* Se midió con la versión reducida de la escala de sensibilidad intercultural (ISS-15; Wang y Zhou, 2016) en su adaptación española (Segura-Robles y Parra-González 2019). Consta de 15 ítems ($\alpha = .78$), siendo los valores más altos indicadores de mayor sensibilidad intercultural. Aunque la escala también se puede utilizar para medir subdimensiones, la utilizamos como una medida global para los propósitos de este estudio. Las personas respondieron usando las opciones del 1 (total en desacuerdo) al 5 (totalmente de acuerdo) para cada afirmación. Un ejemplo de ítem es: «Creo que puedo relacionarme con personas de una cultura diferente a la mía».
- *Autoeficacia intercultural.* Para evaluar la percepción que los docentes tienen de su capacidad para gestionar el aula intercultural se utilizaron 5 ítems inspirados en el informe TALIS (2018). Estos ítems se diseñaron para medir la autopercepción de la eficacia docente en la gestión del aula intercultural, con una fiabilidad interna de $\alpha = .91$. Las personas respondieron a cada afirmación utilizando una escala del 1 (totalmente en desacuerdo) al 5 (totalmente de acuerdo). Un ejemplo de ítem es «Puedo adaptar mi metodología de enseñanza a la diversidad cultural del alumnado».
- *Datos sociodemográficos.* Se registró la edad, sexo, situación profesional, tipo de colegio (público, privado o concertado), años de experiencia docente y formación previa en competencias interculturales.

Procedimiento y análisis de datos

Se realizó un pilotaje inicial del instrumento y luego una recolección de datos a través de encuesta (ver capítulo 1 para más detalles). Para el presente estudio, solo se consideraron docentes en activo que respondieron al 85 % del cuestionario y que respondieron adecuadamente a una pregunta de control de atención a mitad de la encuesta. La encuesta se creó en la plataforma QuestionPro y se mantuvo abierta de marzo a junio de 2023. Principalmente, se compartió a través de redes sociales y correos electrónicos a profesores de toda España.

Se calcularon estadísticas descriptivas, psicométricas y de correlación simple para todas las variables estudiadas como parte de los análisis preliminares. El análisis principal consistió en un análisis de regresión múltiple jerárquico para las puntuaciones de la escala de autoeficacia como variable dependiente o criterio. Los predictores considerados en el primer paso fueron la edad y el sexo. En un segundo paso se incluyeron las variables relacionadas con el trabajo (experiencia docente en años, formación en competencias interculturales e interés en competencias interculturales). En el último paso se incluyeron las variables actitudinales, a saber, creencias pro diversidad, sensibilidad intercultural, expectativas de aculturación (preservación cultural, asimilación forzada y separación) y el índice de estereotipos negativos. Las variables de género, formación en competencias interculturales e interés por la formación intercultural se codificaron con el método Dummy (hombres = 0, mujeres = 1, no = 0, sí = 1). El tipo de colegio en el que trabajan los docentes no se incluyó en los análisis debido a las diferencias entre los grupos (público, $n = 327$, vs. privado/concertado, $n = 95$).

Resultados

La tabla 3.1 presenta las puntuaciones medias, las desviaciones estándar y los coeficientes de consistencia interna alfa de Cronbach de todas las variables estudiadas. Las medidas de creencias pro diversidad, sensibilidad y autoeficacia interculturales tienen las puntuaciones medias más altas, seguidas por la escala de preservación cultural. En contraste, las medidas de asimi-

Tabla 3.1. Estadística descriptiva y psicométrica de las principales variables

Variable	Media (DE)	Alfa
Creencias pro diversidad	4.208 (.890)	.933
Sensibilidad transcultural	4.161 (.438)	.778
Estereotipos negativos	1,925 (.737)	.893
Preservación cultural	3,367 (.897)	.877
Asimilación forzada	2.474 (.832)	.857
Separación	1.853 (.969)	.923
Autoeficacia intercultural	4.077 (.783)	.910

lación forzada, separación y estereotipos negativos tienen las puntuaciones más bajas. Todas las medidas presentaron coeficientes de consistencia interna adecuados superiores a 0,77.

La tabla 3.2 presenta la matriz de correlaciones simples de todas las variables, mostrando correlaciones moderadas y altas entre la mayoría de las variables en la dirección esperada. Por razones de espacio, el foco de este análisis preliminar está en las asociaciones entre la variable criterio y sus predictores potenciales. En el caso de las variables sociodemográficas y ocupacionales, la autoeficacia intercultural se asoció positivamente con la edad ($r = .10, p < .05$), años de experiencia docente ($r = .13, p < .01$), haber tenido formación en competencias interculturales ($r = .11, p < .05$) y tener interés en la formación intercultural ($r = .16, p < .001$). En el caso de los factores psicosociales, las puntuaciones en autoeficacia intercultural presentaron asociaciones positivas con las puntuaciones en creencias pro diversidad ($r = .47, p < .001$), sensibilidad intercultural y cultural ($r = .44, p < .001$) y expectativas de preservación ($r = .31, p < .001$). Por otro lado, la autoeficacia intercultural se asoció negativamente con los estereotipos negativos ($r = -.33, p < .001$).

Predictores de la autoeficacia intercultural

La tabla 3.3 presenta los resultados del análisis de regresión múltiple jerárquica para la Autoeficacia Intercultural. El primer modelo, donde se incorporó el género y la edad de los docentes, fue estadísticamente significativo, $F(2,308) = 7,021$, explicando el

Tabla 3.2. Correlaciones simples entre las variables en estudio

Variables	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1 Sexo (0 = masculino, 1 = femenino)	-.035	.043	.016	.143*	.161**	.025	-.120*	.152**	-.196***	-.008	.036
2 Edad en años		.767***	-.061	-.171**	.060	.045	-.001	.105	.290***	.242***	.204***
3 Experiencia docente en años			.019	-.128*	.036	-.005	-.033	.075	.205***	.154**	.132*
4 Formación en competencias interculturales (0 = no, 1 = sí)				-.026	-.005	-.017	-.085	.000	-.008	.066	.119*
5 Interés por la formación intercultural (0 = no, 1 = sí)					.259***	.132*	-.200***	.060	-.213***	-.087	.173**
6 Creencias pro diversidad						.406***	-.514***	.355***	-.215***	-.132*	.478***
7 Sensibilidad intercultural							-.354***	.246***	-.057	-.223***	.463***
8 Estereotipos negativos								-.210***	.204***	.213***	-.334***
9 Preservación cultural									-.204***	.157**	.304***
10 Asimilación forzada										.290***	-.023
11 Separación											-.027
12 Autoeficacia intercultural											

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

4 % de la varianza de la autoeficacia intercultural. Dentro de este modelo, la edad fue el único predictor significativo ($\beta = 0,21$, $p < 0,001$). El segundo modelo, que agrega las condiciones laborales a la ecuación, también fue estadísticamente significativo, $F(5,305) = 7.478$, $p < .001$, explicando el 11 % de la varianza de la autoeficacia intercultural, con un aumento significativo en la explicación de la varianza de 7 %, $\Delta F(3,305) = 7,486$, $p < ,001$. De los predictores incluidos en este modelo, la edad siguió presen-

tando un peso de regresión significativo ($\beta = .32, p < .001$), junto con el interés en obtener formación intercultural en el futuro ($\beta = .22, p < .001$) y haber tenido formación en competencias interculturales ($\beta = .15, p < .01$). Finalmente, el modelo que incluyó las variables actitudinales fue altamente significativo, $F(11,299) = .16.949, p < .001$, explicando el 38 % de la varianza y presentando un aumento estadísticamente significativo en el porcentaje de varianza explicada del 28 %, $\Delta F(3.305) = 7,486, p < 0,001$. En este modelo, la edad ($\beta = 0,15, p < 0,01$) y haber recibido entrenamiento en competencia cultural ($\beta = 0,15, p < 0,01$) mantuvieron su significación. Dentro de los nuevos predictores incluidos en el modelo, fueron significativos: creencias pro diversidad ($\beta = .27, p < .001$), sensibilidad cultural ($\beta = .29, p < .001$) y expectativa de preservación cultural ($\beta = .11, p < .05$).

Tabla 3.3. Resumen del análisis de regresión múltiple jerárquico para la autoeficacia transcultural

Predictores	B	EE	β	t	p	IC del 95% para B	
						LI	LS
Paso 1							
Sexo (0 = masculino, 1 = femenino)	.075	.096	.044	.780	.436	-.113	.262
Edad en años	.016	.004	.206	3.690	.000	.008	.025
<i>R</i> ² = .04							
<i>F</i> (2.308) = 7,021**							
Paso 2							
Sexo	.030	.094	.018	.324	.746	-.155	.216
Edad en años	.025	.007	.319	3.717	.000	.012	.039
Experiencia docente en años.	-.007	.006	-.088	-1.038	.300	-.019	.006
Formación en competencias interculturales (0 = no, 1 = sí)	.248	.093	.146	2.673	.008	.065	.431
Interés por la formación intercultural (0 = no, 1 = sí)	.395	.101	.218	3.930	.000	.197	.593
<i>R</i> ² = .11							
<i>F</i> (5.305) = 7,478							
$\Delta R^2 = .066$							

F para el $R^2(3.305) = 7,486^{***}$							
Paso 3							
Sexo	-.062	.081	-.036	-.766	.445	-.222	.098
Edad en años	.016	.006	.202	2.675	.008	.004	.028
Experiencia docente en años	-.003	.005	-.042	-.583	.560	-.014	.008
Formación en competencias interculturales (0 = no, 1 = sí)	.233	.079	.137	2.959	.003	.078	.388
Interés por la formación intercultural (0 = no, 1 = sí)	.173	.088	.095	1.962	.051	-.001	.347
Creencias a favor de la diversidad	.242	.051	.276	4.704	.000	.141	.343
Sensibilidad Intercultural	.519	.094	.291	5.517	.000	.334	.704
Estereotipos negativos	-.056	.059	-.053	-.957	.339	-.172	.059
Preservación cultural	.099	.046	.113	2.167	.031	.009	.189
Asimilación forzada	.046	.050	.049	.924	.356	-.052	.143
Separación	.008	.042	.010	.188	.851	-.075	.091
$R^2 = .38$							
$F(11.299) = 16.949^{***}$							
$\Delta R^2 = .275$							
F para el $R^2(6.299) = 22,238^{***}$.							

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$

Discusión

Globalmente, los cambios en las políticas migratorias en España han creado oportunidades para la integración de las personas inmigrantes. Sin embargo, en el ámbito educativo es necesario prestar más atención a la falta de medidas explícitas para abordar las complejidades de la migración en las aulas. Por ejemplo, la falta de regulaciones específicas que regulen el acceso de los estudiantes inmigrantes a la educación obstaculiza su trayectoria académica y su desarrollo integral (Pasetti y Cumella, 2020). Además, el tipo de aculturación que se espera que adopten los estudiantes y el que quieren adoptar influyen en el desarrollo de su identidad, rendimiento escolar y adaptación (Choi *et al.*,

2016), generando debates sobre cuál es el mejor curso de acción en este sentido (Tran y Birman, 2019).

La capacidad de los profesores para afrontar un aula intercultural es un factor clave a considerar. Aunque el profesorado puede reportar un alto grado de conciencia sobre la inclusión cultural, esto no necesariamente se refleja en mejores habilidades y capacidades para el manejo de un aula multicultural (Alarcón-Leiva *et al.*, 2020).

El presente estudio abordó un tema clave poco estudiado en España analizando las variables asociadas con la autoeficacia en la gestión intercultural del aula entre profesores en activo. De esta forma, proporciona datos contextualizados para comprender mejor la situación actual.

Respecto al H1, fue posible observar cómo variables sociodemográficas, ocupacionales y psicosociales influyen en la autoeficacia intercultural de los docentes. Como indica el informe TALIS (2018), la autoeficacia es multidimensional, ya que puede asociarse a diferentes variables que influyen en las prácticas pedagógicas y la calidad de la enseñanza. Nuestros resultados están en línea con otros estudios que han identificado la importancia de variables como la experiencia docente, formación previa, género (Ross *et al.*, 1996), actitudes (González y Ramírez, 2016), estereotipos (León *et al.*, 2007), prejuicios (Níkleva y Rico-Martín, 2017) experiencias personales (Findor *et al.*, 2020), estados motivacionales (Kotzur *et al.*, 2020) y creencias sociales (Vallejo-Martín *et al.*, 2021).

Además, nuestros datos respaldan las H2 y H3, ya que los altos niveles de autoeficacia intercultural docente se predicen significativamente por experiencias previas de capacitación intercultural, actitudes positivas hacia la diversidad, altos niveles de sensibilidad cultural y un fuerte apoyo a la expectativa de preservación cultural. Además, se encontró que los bajos niveles de autoeficacia intercultural de los docentes se predicían significativamente por los altos niveles de estereotipos negativos y el fuerte apoyo a las expectativas de asimilación forzada y separatismo.

Estos datos guardan relación con Gutentag *et al.* (2018), quienes afirman que los profesores con percepciones positivas hacia los estudiantes inmigrantes mostraban un menor desgaste y una mayor autoeficacia relacionada con la diversidad cultural. Otros estudios, por ejemplo los realizados por López-Rodríguez y Zage-

fka (2015), o más recientemente Lutterbach y Beelmann (2021), han destacado que los prejuicios y los estereotipos se construyen y modifican a partir de experiencias personales de interacción intergrupala, estados motivacionales y creencias sociales. Mera-Lemp *et al.* (2021) también encontraron que se producen altos niveles de autoeficacia intercultural cuando los docentes tienen bajos niveles de prejuicios afectivos. Las actitudes y prácticas de los docentes hacia el multiculturalismo también están influenciadas en parte por las orientaciones institucionales de las escuelas en las que trabajan (Horenczyk y Tatar, 2002). Finalmente, Romijn *et al.* (2020) encontraron que las creencias relacionadas con la diversidad se relacionan positivamente con las prácticas interculturales en el aula. Por todo ello, los docentes necesitan analizar sus propias creencias para poder promover nuevas experiencias positivas hacia la diversidad y la interculturalidad.

Conclusiones

Este estudio ayuda a examinar la influencia de variables sociodemográficas, ocupacionales y psicosociales en la autoeficacia intercultural del profesorado de educación obligatoria en España. Los resultados han demostrado que los docentes con altos niveles de autoeficacia intercultural son de mayor edad, tienen más experiencia laboral, tienen más formación intercultural e interés en dicha formación (O1). Este grupo también presenta altos niveles de sensibilidad intercultural, tiene fuertes creencias pro diversidad, espera en mayor medida que la población migrante pueda preservar su cultura y rechaza los estereotipos negativos sobre la población migrante, en comparación con los docentes que presentan una menor autoevaluación intercultural. Además, se encontró que los principales predictores de autoeficacia para el manejo intercultural del aula son la edad (a mayor edad, mayor autoeficacia), haber tenido alguna formación en competencias interculturales, tener alta sensibilidad intercultural, profesar creencias pro diversidad y tener expectativas positivas de que los migrantes puedan mantener su cultura mientras se integran en la sociedad receptora (O2).

Algunos de los trabajos revisados, como los realizados por Makarova *et al.*, (2019) o Salloumk *et al.* (2020), mostraron que

el análisis del desarrollo curricular a través de las prácticas docentes podría promover procesos de aculturación negativos o positivos en contextos educativos. Por tanto, es necesario revisar los programas de formación inicial y continua del profesorado para facilitar la adquisición de competencias interculturales que les ayuden en sus tareas de supervisión del alumnado y gestión del aula intercultural.

Autores como Bueno-Álvarez *et al.* (2022) o Navarro-Mateu y Amaro (2016) han enfatizado que la autoeficacia docente debería investigarse más en contextos hispanohablantes, ya que este análisis no se ha llevado a cabo tanto como en otros contextos. Una de las principales aportaciones de este trabajo es precisamente el análisis de las variables predictoras de la autoeficacia del profesorado en activo ante la multiculturalidad en el aula en el contexto español.

Sin embargo, nuestro trabajo no está exento de algunas limitaciones. Los datos resultantes son exploratorios y correlacionales, recopilados mediante métodos de autoinforme sobre percepciones subjetivas. Por lo tanto, se necesita más investigación con enfoques experimentales o longitudinales para explorar la causalidad y el control de otras variables relevantes. En segundo lugar, la recopilación de información en línea va acompañada de sesgos de autoselección, dado que no había restricciones sobre quién puede participar (Fricker, 2017) y los participantes accedieron a la encuesta de forma voluntaria (es decir, no se ofrecieron incentivos). Ello significa que los intrínsecamente interesados en el tema de investigación podrían tener mayor representación en la muestra. Investigaciones futuras realizarán el mismo análisis con docentes en formación. De esta forma, se podría analizar si las variables y predictores de ambos grupos (profesorado en activo de educación obligatoria y profesorado en formación) presentan diferencias o similitudes. En general, se necesita más replicación para seguir comprendiendo esta realidad en el contexto español.

Referencias

- Alarcón-Leiva, J., Gotelli, C. y Díaz, M. (2020). Inclusion of migrant students: a challenge for school directive management. *Praxis Educativa*, 15, 1-24. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.15092.049>

- Berry, J. W. (2001). A Psychology of immigration. *Journal of Social Issues*, 57 (3), 615-631. <https://doi.org/10.1111/0022-4537.00231>
- Berry, J. W. (2006). Mutual attitudes among immigrants and ethnocultural groups in Canada. *International Journal of Intercultural Relations*, 30 (6), 719-734. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2006.06.004>
- Berry, J. W. y Hou, F. (2021). Immigrant acculturation and wellbeing across generations and settlement contexts in Canada. *International Review of Psychiatry*, 33 (1-2), 140-153. <https://doi.org/10.1080/09540261.2020.1750801>
- Berry, J. W., Lepshokova, Z., MIRIPS Collaboration y Grigoryev, D. (2022). How shall we all live together? Meta-analytical review of the mutual intercultural relations in plural societies project. *Applied Psychology: an International Review*, 71 (3), 1014-1041. <https://doi.org/10.1111/apps.12332>
- Berry, J. W. y Sam, D. L. (2013). Accommodating cultural diversity and achieving equity: psychological dimensions of multiculturalism. *European Psychologist*, 18 (3), 151-157. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000167>
- Berry, J. y Ward, C. (2016). Multiculturalism. En: Sam D. y Berry J. (eds.). *The Cambridge handbook of acculturation psychology*. Cambridge handbooks in psychology (pp. 441-463). Cambridge University. <https://doi.org/10.1017/CBO9781316219218.026>
- Bertoret, F. D. (2009). Self-efficacy, school resources, job stressors and burnout among Spanish primary and secondary school teachers: a structural equation approach. *Educational Psychology*, 29, 45-68. <https://doi.org/10.1080/01443410802459234>
- Blomberg, G. (2020). EU policy on immigration and integration: multiculturalism or assimilation. *Journal of Autonomy and Security Studies*, 4 (2), 92-114. <https://jass.ax/index.php/jass/article/view/44>
- Bueno-Álvarez, J. A., Martín-Martín, M. y Asensio-Muñoz, I. (2022). Feelings of self-efficacy in prospective teachers: systematic review in Ibero-America 2015-2021. *REICE. Iberoamerican Journal on Quality, Effectiveness and Change in Education*, 20 (4). <https://doi.org/10.15366/reice2022.20.4.002>
- Carter-Thuillier, B., López-Pastor, V., Gallardo-Fuentes, F., Ojeda-Nahuelcura, R. y Carter- Beltran, J. (2022). Incorporating intercultural competence in pre-service teacher education: examining possibilities for physical education in the southern macrozone of Chile. *Retos*, 43, 36-45. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.88416>

- Cerón, L., Pérez, M. y Poblete, R. (2017). Percepciones docentes en torno a la presencia de niños y niñas migrantes en escuelas de Santiago: retos y desafíos para la inclusión. *Latin American Journal of Inclusive Education*, II (2), 233-246. <https://bit.ly/4ccgaj2>
- Choi, Y., Tan, K. P. H., Yasui, M. y Hahm, H. C. (2016). Advancing understanding of acculturation for adolescents of Asian immigrants: person-oriented analysis of acculturation strategy among Korean American youth. *Journal of Youth and Adolescence*, 45, 1380-1395. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0496-0>
- Comisión Europea (2020). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Plan de acción en materia de integración e inclusión para 2021-2027*. <https://bit.ly/3W5JSAo>
- Contreras Bravo, B. (2021). Inclusión educativa de estudiantes extranjeros: Percepciones docentes y prácticas pedagógicas. *Revista Reflexión e Investigación Educativa*, 3 (2), 65-81. <https://doi.org/10.22320/reined.v3i2.4906>
- Cuadrado, I., García-Ael, C., Molero, F., Recio, P. y Pérez-Garín, D. (2018). Acculturation process in Romanian immigrants in Spain: the role of social support and perceived discrimination. *Current Psychology*, 40 (3), 1466-1475. <https://doi.org/10.1007/s12144-018-0072-8>
- Durksen, T. L., Klassen, R. M. y Daniels, L. M. (2017). Motivation and collaboration: the keys to a developmental framework for teachers' professional learning. *Teaching and Teacher Education*, 67, 53-66. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.011>
- Findor, A., Láštiová, B., Hruška, M., Popper, M. y Váradi, L. (2020). The impact of response instruction and target group on the BIAS map. *Frontiers in Psychology*, 2665. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.566725>
- Fricker, R. (2017). Sampling methods for online surveys. En: I. N. Fielding, R. Lee y G. Blank (eds.). *The SAGE handbook of online research methods* (pp. 162-183). AGE. <https://doi.org/10.4135/9781473957992.n10>
- Geerlings, J., Thijs, J. y Verkuyten, M. (2018). Teaching in ethnically diverse classrooms: examining individual differences in teacher self-efficacy. *Journal of School Psychology*, 67, 134-147. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.12.001>
- Gil, J. (2016). Variables associated with self-efficacy perceived by science teachers in secondary education. *Revista de Educación*, 373, 85-10. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-373-322>
- González, A. y Ramírez, M. P. (2016). La sensibilidad intercultural en relación con las actitudes de aculturación y prejuicio en inmigrantes

- y sociedad de acogida. Un estudio de caso. *Revista Internacional de Sociología*, 74 (2), e034. <http://dx.doi.org/10.3989/ris.2016.74.2.034>
- González, R., Sirlopú, D. y Kessler, T. (2010). Prejudice among Peruvians and Chileans as a function of identity, intergroup contact, acculturation preferences, and intergroup emotions. *Journal of Social Issues*, 66 (4), 803-824. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2010.01676.x>
- Gutentag, T., Horenczyk, G. y Tatar, M. (2018). Teachers' approaches toward cultural diversity predict diversity-related burnout and self-efficacy. *Journal of Teacher Education*, 69 (4), 408-419. <https://doi.org/10.1177/0022487117714244>
- Hinojosa, E. y López, M. (2018). Interculturality and teacher education. A study from pre-service teachers' perspective. *Australian Journal of Teacher Education*, 43 (3), 74, 92. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2018v43n3.5>
- Holzberger, D., Philipp, A. y Kunter, M. (2013). How teachers' self-efficacy is related to instructional quality: a longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology*, 105 (3), 774. <https://doi.org/10.1037/a0032198>
- Horenczyk, G. y Tatar, M. (2002). Teachers' attitudes toward multiculturalism and their perceptions of the school organizational culture. *Teaching and Teacher Education*, 18 (4), 435-445. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00008-2](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00008-2)
- INE (Instituto Nacional de Estadística) (2023). *Cifras de población al 1 de abril de 2023. Estadísticas de migración*. <https://www.ine.es/daco/daco42/ecp/ecp0123.pdf>
- Jiménez, F. y Fardella, C. (2015). Diversity and role of the school: teachers' discourse in multicultural educational context in migratory key. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20 (65), 419-441. <https://bit.ly/3v8b6aN>
- Kauff, M., Stegmann, S., Van Dick, R., Beierlein, C. y Christ, O. (2019). Measuring beliefs in the instrumentality of ethnic diversity: development and validation of the pro diversity Beliefs Scale (PDBS). *Group Processes and Intergroup Relations*, 22 (4), 494-510. <https://doi.org/10.1177/1368430218767025>
- Kotzur, P. F., Veit, S., Namyslo, A., Holthausen, M. A., Wagner, U. y Yemane, R. (2020). 'Society thinks they are cold and/or incompetent, but I do not': stereotype content ratings depend on instructions and the social group's location in the stereotype content space. *British Journal of Social Psychology*, 59 (4), 1018-1042. <https://bit.ly/3tepcXw>

- Larrañaga, N., García, I., Berasategi, N. y Azumendi, M. J. (2020). Acculturation orientations of immigrant students and their adaptation to a context of bilingualism in Basque schools. *Revista de Educación*, 388, 39-63. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-388-446>
- Lazarides, R., Watt, H. M. y Richardson, P. W. (2020). Teachers' classroom management self-efficacy, perceived classroom management and teaching contexts from beginning until mid-career. *Learning and Instruction*, 69, 101346. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101346>
- León, B., Mira, A. y Gómez T. (2007). Evaluación de las opiniones sobre la inmigración y la multiculturalidad en la escuela de alumnos de magisterio. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 5 (12), 259-282. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v5i12.1271>
- Ljubic, V., Vedder, P., Dekker, H. y Van Geel, M. (2012). Serbian adolescents' romaphobia and their acculturation orientations towards the Roma minority. *International Journal of Intercultural Relations*, 36 (1), 53-61. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2010.11.015>
- López-Rodríguez, L., Vázquez, A., Cuadrado, I., Brambilla, M., Rodrigo, M. y Dovidio, J. F. (2020). Immigration: an invasion or an opportunity to the country. The effect of real news frames of immigration on ethnic attitudes. *International Journal of Social Psychology*, 35 (3), 452-491. <https://doi.org/10.1080/02134748.2020.1783834>
- López-Rodríguez, L. y Zagefka, H. (2015). The effects of stereotype content on acculturation preferences and prosocial tendencies: the prominent role of morality. *International Journal of Intercultural Relations*, 45, 36-46. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2014.12.006>
- López-Rodríguez, L., Zagefka, H., Navas, M. y Cuadrado, I. (2014). Explaining majority members' acculturation preferences for minority members: a mediation model. *International Journal of Intercultural Relations*, 38, 36-46. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2013.07.001>
- Lutterbach, S. y Beelmann, A. (2021) How refugees' stereotypes toward host society members predict acculturation orientations: the role of perceived discrimination. *Frontiers in Psychology*, 12, 612427. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.612427>
- Makarova, E., Gilde, J. y Birman, D. (2019). Teachers as risk and resource factors in minority students' school adjustment: an integrative review of qualitative research on acculturation. *Intercultural Education*, 30 (5), 448-477. <https://doi.org/10.1080/14675986.2019.1586212>
- Makarova, E. y Herzog, W. (2013). Teachers' acculturation attitudes and their classroom management: an empirical study among fifth-grade

- primary school teachers in Switzerland. *European Educational Research Journal*, 12 (2), 256-269. <https://doi.org/10.2304/eeerj.2013.12.2.256>
- Mancini, T., Navas, M., López-Rodríguez, L. y Bottura, B. (2018). Variants of biculturalism in migrant and host adolescents living in Italy and Spain: testing the importance of life domains through the relative acculturation extended model. *International Journal of Psychology*, 53, 71-80. <https://doi.org/10.1002/ijop.12432>
- Manthalu, C. H. y Waghid, Y. (2019). Decoloniality as a viable response to educational transformation in Africa. En: C. H. Manthalu y Y. Waghid (eds.). *Education for Decoloniality and Decolonisation in Africa*. Springer International. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-15689-3>
- Martínez, C. M., Hervás, C. y Román, P. (2017). Experience in the university setting: self-efficacy and teaching motivation. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 8, 175-184. www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/2403
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2021). *Estadísticas de educación*. <https://bit.ly/4eNmcrE>
- Mostafa, T. y Pál, J. (2018). *Science teachers' satisfaction: evidence from the PISA 2015 teacher survey* (n.º 168). OECD. <https://bit.ly/3W8XE5o>
- Navarro-Mateu, D. y Amaro, A. E. (2016). Redefining school practice in the framework of inclusive schooling. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 10, 376-393. <https://bit.ly/3OXXk3C>
- Níkleva, D. G. y Rico-Martín, A. M. (2017). Attitudes and cultural stereotypes of future teachers towards immigrant students in Spain. *Education XX1*, 20 (1), 57-73. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17491>
- Pasetti, F. y Cumella D. M. C. (2020). Integration policies in Spain according to the MIPEX index. *CIDOB Notes Internacionales*, 238, 1-7. <https://bit.ly/3TbSZwO>
- Romijn, B. R., Slot, P. L., Leseman, P. P. y Pagani, V. (2020). Teachers' self-efficacy and intercultural classroom practices in diverse classroom contexts: a cross-national comparison. *International Journal of Intercultural Relations*, 79, 58-70. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2020.08.001>
- Ross, J. A., Cousins, J. B. y Gadalla, T. (1996). Within-teacher predictors of teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 12 (4), 385-400. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(95\)00046-M](https://doi.org/10.1016/0742-051X(95)00046-M)
- Salloumk, S., Siry, C. y Espinet, M. (2020). Examining the complexities of science education in multilingual contexts: highlighting interna-

- tional perspectives. *International Journal of Science Education*, 42 (14), 2285-2289. <https://doi.org/10.1080/09500693.2020.1831644>
- Scholten, P., Collett, E. y Petrovic, M. (2017). Mainstreaming migrant integration? A critical analysis of a new trend in integration governance. *International Review of Administrative Sciences*, 83 (2), 283-302. <https://doi.org/10.1177/002085231561290>
- Segarra, J., Chocho, X., Cáceres, B., Morán, B. y Julià, C. (2022). Variables influyentes en la autoeficacia de la enseñanza de las matemáticas de profesores en servicio. *Edetania. Estudios y Propuestas Socioeducativos*, 61, 83-106. https://doi.org/10.46583/edetania_2022.61.970
- Simon, P. y Beaujeu, M. (2018). Mainstreaming and redefining the immigrant integration debate in old migration countries: a case study of France, the UK and the Netherlands. En: P. W. A Scholten e I. van Breugel (eds.). *Mainstreaming integration governance* (pp. 25-46). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-319-59277-0_2
- Slot, P. L., Halba, B. y Romijn, B. R. (2017). *The role of professionals in promoting diversity and inclusiveness*. *Isotis*. <https://bit.ly/3P7nrXr>
- Smith-Castro, V., Argüello-Gutiérrez, C. y Martín-Gutiérrez, A. (2023). Expectativas de aculturación y actitudes hacia la migración en Costa Rica. En: I. Blázquez Rodríguez y M. A. Martín López (eds.). *Migraciones internacionales y sostenibilidad social* (pp. 436-460). Dykinson.
- Smith-Castro, V., Gallardo-Allen, E. y Molina-Delgado, M. (2021). My home, my rules: Costa Rican attitudes toward immigrants and immigration. En: V. Smith-Castro, D. Sirlopú, A. Eller y H. Çakal (eds.). *Intraregional migration in Latin America: psychological perspectives on acculturation and intergroup relations* (pp. 95-123). American Psychological Association.
- Solano, G. y Huddleston, T. (2020). *Migrant integration policy index. Spain data for 2019*. MIPEX. <https://www.mipex.eu/spain>
- Tam, C. y Freisthler, B. (2015). An exploratory analysis of linguistic acculturation, neighborhood, and risk behaviors among children of Southeast Asian immigrants. *Child Adolescence Social Work Journal*, 32, 383-393. <https://doi.org/10.1007/s10560-014-0372-2>
- Terzakis, K. y Daskalopoulou, I. (2021). Socio-cultural integration of first-generation immigrants in Greece. *Migration Letters*, 18 (6), 649-658. <https://migrationletters.com/index.php/ml/article/view/948>
- Tovar-Gálvez, J. C. (2021). Teaching practice in acculturation educational settings: a case study on an integration course. *European Journal of Teaching and Education*, 3 (1), 20-33. <https://doi.org/10.33422/ejte.v3i1.655>

- Tran, N. y Birman, D. (2019). Acculturation and assimilation: a qualitative inquiry of teacher expectations for Somali Bantu refugee students. *Education and Urban Society*, 51 (5), 712-736. <https://bit.ly/3fLGbDU>
- Tschannen-Moran, M. y Woolfolk, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experience teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 944-956. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.003>
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk, A. y Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248. <https://doi.org/10.3102/00346543068002202>
- Urbiola, A., López-Rodríguez, L., Sánchez-Castelló, M., Navas, M. y Cuadrado, I. (2021). The way we see others in intercultural relations: the role of stereotypes in the acculturation preferences of Spanish and Moroccan-origin adolescents. *Frontiers in Psychology*, 11, 610644. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.610644>
- Valdés, M. T. y Sancho, M. A. (2022). *Indicadores comentados sobre el estado del sistema educativo español 2022*. Fundación Europea Sociedad y Educación. <https://shorturl.at/awMXy>
- Vallejo-Martín, M., Canto, J. M., San Martín García, J. E. y Perles Novas, F. (2021). Prejudice towards immigrants: the importance of social context, ideological postulates, and perception of outgroup threat. *Sustainability*, 13, 4993. <https://doi.org/10.3390/su13094993>
- Von Suchodoletz, A., Jamil, F. M., Larsen, R. A. y Hamre, B. K. (2018). Personal and contextual factors associated with growth in preschool teachers' self-efficacy beliefs during a longitudinal professional development study. *Teaching and Teacher Education*, 75, 278-289. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.07.009>
- Wilson, C., Marks Woolfson, L. y Durkin, K. (2020). School environment and mastery experience as predictors of teachers' self-efficacy beliefs towards inclusive teaching. *International Journal of Inclusive Education*, 24 (2), 218-234. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1455901>
- Zapata-Barrero, R. (2017). Interculturalism in the post-multicultural debate: a defence. *Comparative Migration Studies*, 5 (1), 1-23. <https://doi.org/10.1186/s40878-017-0057-z>

Clasificación del profesorado en formación y en activo en España en función de las expectativas de aculturación y las actitudes hacia la diversidad cultural

ÁNGELA MARTÍN-GUTIÉRREZ
Universidad Internacional de La Rioja

JESÚS CONDE-JIMÉNEZ
Universidad de Sevilla

VERÓNICA SEVILLANO-MONJE
Universidad de Extremadura

Introducción

La presencia de alumnado extranjero en el sistema educativo español ha aumentado cada año en las enseñanzas de Régimen General y en las enseñanzas de Régimen Especial pasando de 763 087 estudiantes en el curso escolar 2012-2013 a 988 781 en el curso escolar 2022-2023 (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2023).

De acuerdo con Auer *et al.* (2023), el profesorado tiene un papel fundamental en la transmisión de valores y, por tanto, en la aculturación del alumnado extranjero en la escuela. Asimismo, aquellos docentes más empáticos reducen las diferencias entre el grupo mayoritario y el grupo minoritario, determinando sus expectativas de aculturación, y alientan las expectativas de los estudiantes extranjeros para mantener sus tradiciones, sus valo-

res y su forma de vida cultural (Egitim y Akaliyski, 2024). Además, el profesorado tiene influencia en la reducción del estrés aculturativo y en ampliar o reducir la brecha de aculturación en la escuela de este alumnado (Makarova *et al.*, 2019). Dicho esto, la aculturación lingüística del grupo minoritario es el primer elemento que se adopta para favorecer la comunicación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que implica un perfil de integración del alumnado en el proceso de aculturación o una aculturación selectiva (Gospodnetić, 2022; Petreñas *et al.*, 2021; Rodríguez-Izquierdo y Antolínez-Domínguez, 2023).

En España, la investigación desarrollada por Petreñas *et al.* (2021) demuestra que en Cataluña –una de las comunidades autónomas con mayor porcentaje de alumnado extranjero en el Régimen General no universitario en el curso 2022-2023 (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2023)– el profesorado no se siente cómodo con algunas prácticas como el uso del *hijab* en público y el uso del idioma materno de los grupos minoritarios. Estos autores también afirman que las actitudes más comunes entre el profesorado y la propia Administración es la de asimilación, en lugar de la integración. De acuerdo con Schwarzenhal *et al.* (2023), la asimilación es un enfoque que aumenta la jerarquía y puede dificultar que los estudiantes del grupo mayoritario no sean conscientes del racismo y la discriminación que sufren los grupos minoritarios.

Por tanto, las actitudes del profesorado hacia la diversidad cultural y su competencia intercultural es un aspecto fundamental en el aula. Sin embargo, en España, solo el 6% del profesorado de educación obligatoria se considera preparado para desarrollar la competencia intercultural (Rodríguez-Esteban, 2020), pese a que todos los docentes deberían sentirse capacitados para trabajar y apoyar la diversidad cultural y lingüística de su alumnado (Benediktsson, 2023). Timoštšuk *et al.* (2022) demuestran que los docentes que tienen experiencia con alumnado migrante recién llegado y los profesores de primaria autoevalúan sus actitudes de competencia intercultural más bajas con respecto a aquellos que tienen menos experiencia y los profesores de infantil, respectivamente. Tielman *et al.* (2022) también encontraron que el profesorado con más competencias multiculturales y aquellos que han recibido formación específica experimentan más tensiones en valores, ética, diversidad, justicia, etc., que

aquellos que tienen menos competencias o que no se han formado. Por otro lado, el profesorado que aumenta su nivel de lengua extranjera aumenta al mismo tiempo sus actitudes hacia la educación multicultural (Peköz y Gürşimşek, 2020). Asimismo, las personas que aprecian las diferencias culturales y tienen mayor sensibilidad cultural son aquellas que tienen actitudes positivas hacia la interacción multicultural y se esfuerzan por desarrollar la comunicación intercultural (Cancino y Nuñez, 2023), lo que influye en el bienestar psicológico y en el rendimiento académico de los estudiantes de minorías étnicas (Makarova *et al.*, 2019).

Con respecto al futuro profesorado en formación, Pareja de Vicente *et al.* (2020) desvelan que existe una visión positiva hacia la diversidad cultural y el potencial pedagógico de la comunicación intercultural en su propia formación y en el sistema educativo. Por su parte, Peñalva-Vélez y Leiva-Olivencia (2019) destacan las actitudes positivas de este grupo hacia la presencia del alumnado migrante en las escuelas y la interculturalidad como una propuesta pedagógica positiva. A pesar de esto, Dursun *et al.* (2021) destacan que los futuros profesores tienen bajos niveles de conocimientos generales, pedagógicos y de contenidos relacionados con la diversidad ética y cultural. En la misma línea, Stunell (2021) menciona que el alumnado de Magisterio que participó en su investigación se sintió desinformado y molesto por su falta de conocimientos e incapacidad de implicarse eficazmente en situaciones educativas diversas culturalmente. Esto pone en evidencia la necesidad de formar adecuadamente al profesorado en actitudes y en prácticas pedagógicas que fomenten la convivencia y la cultura escolar inclusiva alejada de estereotipos y prejuicios (Cabrera-Vázquez *et al.*, 2022). Como consecuencia, se torna esencial trabajar las dimensiones formativas: cognitiva, procedimental, metodológica y de mediación en la formación inicial del futuro profesorado (Peñalva-Vélez y Leiva-Olivencia, 2019). De esta forma, se incluirían perspectivas culturales comprometidas con la justicia social y los imperativos educativos contemporáneos (Benedicksson, 2023).

Distintas investigaciones indican que los planes de estudios en la formación inicial del profesorado deberían definir las competencias docentes para la diversidad cultural (Dursun *et al.*, 2021), la inclusión de la comunicación intercultural como com-

petencia transversal (Pareja de Vicente *et al.*, 2020) y cuidar el desarrollo de la competencia multicultural (Smits y Janssenswille, 2020). También se resalta la necesidad del desarrollo de la empatía y la sensibilidad moral que permita a los futuros docentes superar respuestas curriculares asimilacionistas (Cabrera-Vázquez *et al.*, 2022); el fomento de metodologías interactivas y dilemas reales sobre la diversidad que transforme su pensamiento y toma de decisiones ante la diversidad (Schwarzenthal *et al.*, 2023); la adquisición de habilidades para gestionar aulas multiculturales, y, por último, que se ofrezcan oportunidades para reflexionar, examinar y discutir sobre sus propias experiencias y actitudes (Makarova *et al.*, 2019). West *et al.* (2021) añaden que los futuros profesores también deberían de ser capaces de identificar prácticas en el aula que pudieran ser potencialmente discriminatorias.

De acuerdo con Glock *et al.* (2019), las prácticas curriculares pueden ser útiles para desarrollar actitudes implícitas y explícitas positivas hacia la diversidad cultural. Por su parte, Stunell (2021), además de poner de manifiesto un cambio significativo en los contenidos de los planes de estudio, también hacen referencia a los métodos pedagógicos usados en la educación superior y en la formación del profesorado universitario que imparte docencia en esta formación inicial. Dursun *et al.* (2021) indican que las instituciones educativas y los formadores de docentes deben reconocer el valor añadido de la diversidad lingüística, cultural y religiosa para evitar el asimilacionismo en el proceso de aculturación.

Finalmente, es importante no olvidar la formación permanente del profesorado. Así, Moreira *et al.* (2023) señalan que esta formación debería de centrarse en reconocer prejuicios implícitos para evitar así la reproducción de prejuicios sociales hacia grupos étnicos minoritarios. Asimismo, Rodríguez-Esteban y González-Mayorga (2023) mencionan la recomendación del Consejo de la Unión Europea del 22 de mayo de 2018 sobre las competencias clave para la educación permanente, indicando que hay que garantizar que el alumnado adquiriera conocimientos necesarios para promover, entre otros, la valoración de la diversidad cultural.

Partiendo de este panorama, es fundamental conocer las expectativas de aculturación y las actitudes/creencias pro diversi-

dad del profesorado en activo y en formación. Generar perfiles de clasificación de este profesorado basándose en las expectativas y actitudes permitirá conocer la situación actual de los docentes con el objetivo de establecer mejoras en los planes formativos de las titulaciones habilitantes para la profesión docente en España.

Metodología

La metodología de este trabajo es *ex post facto* y de tipo encuesta. Esta investigación pretende describir y clasificar al profesorado español en activo y en formación en función de sus expectativas de aculturación y las actitudes hacia la diversidad cultural. Para ello, se persiguen los siguientes objetivos específicos (OE):

- OE1. Conocer las expectativas de aculturación y las creencias pro diversidad cultural del profesorado en España.
- OE2. Agrupar y clasificar al profesorado español en función de sus expectativas de aculturación y las creencias pro diversidad cultural del profesorado en España.

Población y muestra

Esta investigación se enmarca en el proyecto «Actitudes hacia la aculturación y la interculturalidad del profesorado de educación obligatoria en España», con referencia PP-2022-06, concedido en la convocatoria competitiva de Proyectos Propios de Investigación UNIR 2022 de la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR).

La población objeto de estudio es todo el profesorado de educación obligatoria que se encuentra en situación laboral (activo) en centros de enseñanza de Régimen General, público o privado, en España y en formación, es decir, estudiantes matriculados en títulos universitarios o másteres de formación del profesorado que habilitan el ejercicio de esta labor profesional en España al momento de llevar a cabo la investigación.

La muestra está compuesta por un total de 661 profesores y profesoras. El 71 % de los encuestados son docentes en activo y el 29 % se encuentra en formación. En concreto, el 71 % son mu-

jeros, el 27 % son hombres, y un 2 % otro, o prefiere no indicarlo. Este colectivo presenta una media de edad de 40 años, con una desviación estándar (en adelante, SD) en torno a los 12 años. Las edades de los docentes participantes en el estudio oscilan en un rango que va desde una edad mínima de 19 años a una máxima de 71 años. En el momento de la investigación residen en su mayoría en Andalucía (36.4 %), Comunidad Valenciana (15 %), Castilla y León (10.6 %), Comunidad de Madrid (7.3 %), Castilla La-Mancha (6.5 %), Cataluña (5.9 %), Galicia (5 %), Canarias (3.9 %), País Vasco (2.9 %), Región de Murcia (1.6 %) y en el Principado de Asturias (1.5 %). El resto del profesorado se sitúa en otras comunidades españolas (0.7 % Cantabria; 0.7 % Comunidad Foral de Navarra; 0.7 % Islas Baleares; 0.5 % Aragón; 0.3 % La Rioja; 0.3 % Extremadura; 1.1 % no aplica). En su mayoría, este profesorado se encuentra vinculado a la etapa de Secundaria (29 %), a la etapa de Primaria (23 %) a la etapa Infantil (12 %), a otras especialidades (7 % Lengua Extranjera; 5 % Educación Especial; 2 % Educación musical; 2 % Educación Física) o está matriculado en estudios de postgrado (7 %). Un 62 % del profesorado en formación está matriculado en universidades privadas y un 38 %, en universidades públicas. Un 17 % de estos docentes cursa máster y un 83 % no.

Del profesorado en activo, un 76 % imparte docencia en instituciones públicas; un 14 %, en concertadas; un 8 %, en privadas, y un 2 %, en otras. Además, cuentan con una media de 41 años de experiencia, con una SD situada en torno a 10. El rango de experiencia docente del profesorado oscila entre un mínimo de 1 año y un máximo de 46 años.

Instrumentos

El cuestionario de recogida de datos diseñado para este estudio comienza con un primer apartado que contiene cuestiones para conocer los datos sociológicos de los encuestados: perfil formativo y experiencia docente del encuestado, edad, género, entre otros. En este estudio se utilizan dos escalas que posibilitan dar respuesta a los objetivos de investigación planteados. Primariamente, se utiliza la escala de expectativas de aculturación (Smith-Castro, 2008; Smith-Castro *et al.*, 2021), basada en el modelo de Berry (2006). Esta escala se utiliza para registrar cómo esperan

las personas de una sociedad que los grupos migrantes se adapten a ella. La escala consta de 18 ítems y se responde utilizando las opciones de 1 (Totalmente en desacuerdo) a 5 (Totalmente de acuerdo). Se evalúan tres formas de aculturación y por ello se crean variables *ad-hoc* para cada una de las dimensiones: a) separación: «ellos viven un poco apartados de nosotros, no intentamos mezclarnos mucho, y mantenemos cierta distancia entre los grupos», b) asimilación: «ellos adoptan las tradiciones y costumbres españolas, ellos adoptan los valores de los españoles, ellos adoptan la forma de ser de los españoles y «Ellos» se amoldan al estilo de vida de los españoles», y c) conservación: «Cada grupo conserva sus propias tradiciones y costumbres, cada grupo mantiene sus propios valores, y cada grupo mantiene su estilo de vida propio». Para el análisis de la fiabilidad de la escala se calcula el valor de Alfa de Cronbach, el cual es de .929, por lo que bastante bueno. En cada dimensión se obtiene un buen valor de Alfa de Cronbach: separación, $\alpha = .92$; b) asimilación, $\alpha = .86$; y c) conservación, $\alpha = .88$. Se realiza un AFE de toda la escala que revela la aparición de 3 factores con autovalores mayores a 1 y que explican el 67.5 % de la varianza; lo cual se considera adecuado.

En segundo lugar, se utiliza la escala de creencia pro diversidad de Kauff *et al.* (2019), basada en la diseñada por López-Rodríguez *et al.* (2014), que registra el grado de acuerdo con la diversidad en la sociedad; atribuciones estereotípicas y prejuicio hacia grupos minoritarios/inmigrantes. Esta escala sirve para registrar el grado de aceptación de la diversidad en una sociedad como algo positivo. La escala tiene cinco ítems con opciones de respuesta de 1 (Totalmente en desacuerdo) a 5 (Totalmente de acuerdo). Se obtiene un valor de Alfa de Cronbach de .929 de la escala, lo cual indica que es fiable. A nivel de validación de constructo, los resultados del AFE arrojan la aparición de un único factor con autovalor mayor a 1 que explica el 77.92 % de la varianza total.

Procedimiento y análisis de datos

El instrumento de recogida de datos se diseñó con *QuestionPro* y se distribuyó online entre marzo y junio de 2023. Se compartió a través de redes sociales y correo electrónico con el profesorado en activo y en formación.

El proyecto DiverProf en el que se enmarca los datos de este capítulo cumple con la evaluación de la idoneidad ética de la investigación (PI081/2022) por parte del Comité de Ética de la Investigación de la Universidad Internacional de La Rioja (España).

En cuanto a los análisis estadísticos de los datos, en el estudio se han desarrollado varios de distinta naturaleza para abordar los objetivos planteados en este estudio. Para dar respuesta al OE1 se realizan análisis descriptivos de media y de dispersión (ST, mínimo y máximo). Para dar respuesta al OE2, primeramente, se aplica la prueba de clúster de k-medias, siguiendo el método de iterar y clasificar. Posteriormente, se realiza un análisis multivariante discriminante. Para determinar la idoneidad de la anterior prueba se emplean pruebas previas para el cálculo del Análisis de la Varianza (ANOVA) y la M de Box. Específicamente, para el análisis discriminante se utiliza Método de Inclusión «Introducir independientes juntos», obteniéndose los coeficientes de las funciones discriminantes canónicas para valorar el poder predictivo de las mismas para la clasificación de sujetos mediante el porcentaje obtenido en la prueba Resultados de la clasificación de Fisher. En esta investigación se ha utilizado el programa estadístico SPSS V.26 de IBM para procesar y analizar estadísticamente los datos.

Resultados

Expectativas de aculturación y las creencias pro diversidad cultural del profesorado en España.

Con relación a las expectativas de aculturación y las creencias pro diversidad cultural del profesorado español encuestado los análisis arrojan los resultados que se sintetizan en la Tabla 1. Como puede observarse, las puntuaciones medias obtenidas en el nivel de expectativas de aculturación del profesorado son menores a las creencias pro diversidad, oscilando en todos los casos en un rango de puntuación mínima de 1 y máxima de 5. Estas últimas adquieren un valor medio de 4.2 (SD = 0.87), en una escala de 1 a 5, lo que indica un alto nivel. En las expectativas de aculturación se obtienen diferentes puntuaciones promedias en

función de la tipología. Las expectativas de aculturación vinculadas a la preservación son las adquiere un valor promedio más alto de 3.4 (SD = 0.88), situándose ligeramente por encima de la posición central de la escala, percibiéndose cierta tendencia positiva. No obstante, las expectativas de aculturación vinculadas a la asimilación se sitúan en la parte negativa de la escala con una puntuación media de 2.4 (SD = 0.88). Por último, con una puntuación media de 1.8 (SD = 0.98) se sitúan las expectativas de aculturación relacionadas con la separación, siendo la dimensión peor valorada de las analizadas.

Tabla 4.1. Estadísticos descriptivos de las expectativas de aculturación y las creencias pro diversidad cultural

	Media	SD	Mínimo	Máximo
Aculturación-separación	1.8663	.98960	1.00	5.00
Aculturación-preservación	3.4075	.88414	1.00	5.00
Aculturación-asimilación	2.4480	.88078	1.00	5.00
Creencias pro diversidad	4.2244	.87557	1.00	5.00

Clasificación del profesorado español en función de sus expectativas de aculturación y las creencias pro diversidad cultural

Los resultados revelan la existencia de tres clústeres que agrupan al profesorado español encuestado en función de las expectativas de aculturación y las creencias pro diversidad cultural. El primer clúster se caracteriza por agrupar a docentes con niveles medios-bajos de expectativas de aculturación y de creencias pro diversidad. Son los que muestran una tendencia más negativa en todas las variables estudiadas. En el segundo clúster, se agrupan los que mejor valoración positiva tienen en cuanto a sus expectativas de aculturación y creencias pro diversidad. No obstante, las expectativas de aculturación-asimilación son ligeramente inferiores a los clasificados en el primer grupo, con cierta tendencia a la parte negativa de la escala. En el tercer grupo, se sitúan aquellos cuyos niveles de expectativas de aculturación con relación a separación y asimilación son más bajos. Las expectativas de aculturación de preservación se mantienen bastante similares a las

del clúster 2. No obstante, son los que mayor nivel de creencias de pro diversidad tienen.

Tabla 3.2. Clústeres finales de agrupación del profesorado no universitario (general), atendiendo a las dimensiones de expectativas de aculturación y creencias pro diversidad

Centros de clústeres finales			
	1	2	3
Aculturación-separación	1.73	3.02	1.21
Aculturación-preservación	2.42	3.63	3.60
Aculturación-asimilación	2.99	2.82	2.04
Creencias pro diversidad	2.84	4.37	4.60

Además, los resultados derivados del análisis de la varianza revelan que el conjunto de variables contempladas para la clasificación es significativo, ya que se obtienen p valores < a .001. Lo que indica que se han obtenido medias diferentes para cada clúster identificado.

Tabla 3.3. ANOVA

	Media cuadrática	gl	Media cuadrática	gl	F	Sig.
Aculturación-separación	164.463	2	.334	507	491.796	<.001
Aculturación-preservación	51.037	2	.583	507	87.473	<.001
Aculturación-asimilación	46.639	2	.595	507	78.403	<.001
Creencias pro diversidad	103.248	2	.403	507	256.259	<.001

Nota. Las pruebas F solo se deben utilizar con fines descriptivos porque los clústeres se han elegido para maximizar las diferencias entre los casos de distintos clústeres. Los niveles de significación observados no están corregidos para esto y, por lo tanto, no se pueden interpretar como pruebas de la hipótesis de que las medias de clúster son iguales.

En la Tabla 3.4 se muestra la distribución del profesorado encuestado en cada grupo. El Clúster 1 es el más numeroso aglutinando al 51.37% de los docentes, seguido del Clúster 2 en el que se agrupa el 31.57% de los encuestados. Por último, el Clúster 3 es el menos numeroso integrándolo un 17.06% del profesorado.

Tabla 3.4. Número de casos en cada clúster, atendiendo a las expectativas de aculturación-separación, aculturación-preservación, aculturación-asimilación y a las creencias pro diversidad

Clúster		
	1	51.37 %
	2	31.57 %
	3	17.06 %

Una vez mostrada la pertinencia de las variables para la clasificación como la distribución de los docentes, se muestran en la Tabla 5 los coeficientes de las funciones discriminantes canónicas que sirven para poder clasificar futuros casos en función de sus niveles de expectativas de aculturación y creencias pro diversidad en los clústeres identificados.

Tabla 3.5. Coeficientes de función discriminante canónica estandarizados

	Función	
	1	2
Aculturación-separación	.993	.197
Aculturación-preservación	-.174	.378
Aculturación-asimilación	.151	-.350
Creencias pro diversidad	.061	.868

Concretamente, las funciones discriminantes canónicas estandarizadas obtenidas para la predicción de la clasificación son:

$$Y_{\text{Profesorado}_1} = .993 * \text{Aculturación-separación} - .174 * \text{Aculturación-preservación} + .151 * \text{Aculturación-asimilación} + .061 * \text{Creencias pro diversidad}$$

$$Y_{\text{Profesorado}_2} = .197 * \text{Aculturación-separación} + .378 * \text{Aculturación-preservación} - .350 * \text{Aculturación-asimilación} + .868 * \text{Creencias pro diversidad}$$

Por un lado, en la primera función canónica ($Y_{\text{Profesorado}_1}$) las expectativas de aculturación vinculadas a la separación es la variable con mayor peso discriminante. Por otro lado, en la

segunda función canónica (YProfesorado_2) las creencias pro diversidad cultural es la variable con mayor poder discriminante. En la Tabla 3.6, se muestra cómo la primera función canónica explica un 58.1 % de la varianza, mientras que la segunda un 41.9 %.

Tabla 3.6. Autovalores

Función	Autovalor	% de varianza	% acumulado	Correlación canónica
1	2.058a	58.1	58.1	.820
2	1.484a	41.9	100.0	.773

a. Se utilizaron las primeras dos funciones discriminantes canónicas en el análisis.

Los datos plasmados en la Tabla 3.7 revelan que ambas funciones canónicas discriminantes son estadísticamente significativas, ya que se obtienen p valores menores a .001.

Tabla 3.7. Lambda de Wilks

Prueba de funciones	Lambda de Wilks	Chi-cuadrado	gl	Sig.
1 a 2	.132	1024.917	8	<.001
2	.403	459.927	3	<.001

Chequeada la discriminación entre los clústeres obtenidos, en la Figura 1, se muestra, de forma gráfica, la distribución del profesorado en los grupos de pertenencia en base a las funciones discriminantes canónicas.

Para finalizar con los resultados, en la Tabla 8 se muestra la matriz de confusión obtenida. Esta tabla revela una correcta bondad de ajuste del análisis ya que el 95.9 % de los casos clasificados se han agrupado adecuadamente. Esto evidencia la consistencia de los resultados obtenidos para la clasificación del profesorado español encuestado en estos perfiles en función de las expectativas de aculturación y las creencias pro diversidad cultural.

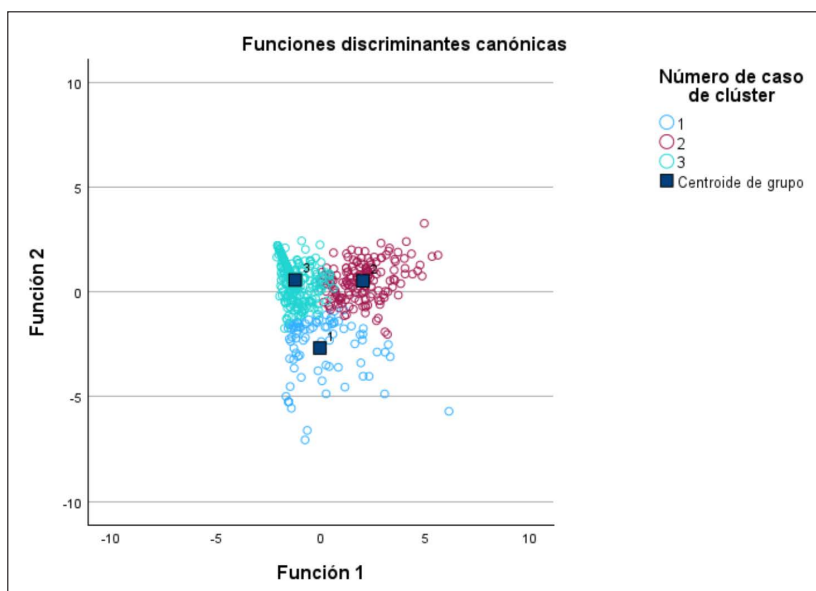


Figura 4.1. Agrupación del profesorado español en función de sus expectativas de aculturación y sus creencias pro diversidad cultural en los clústeres 1,2 y 3.

Tabla 3.8. Resultados de clasificación

Número de clúster	Pertenencia a grupos pronosticada (%)			Total
	1	2	3	
1	97.7	1.1	1.1	100
2	1.2	92.5	6.2	
3	1.1	1.5	97.3	

Nota. 95.9% de casos agrupados originales clasificados correctamente.

Discusión y conclusiones

En este capítulo se ha evidenciado el aumento progresivo del alumnado extranjero en el sistema educativo español en los últimos años. En este sentido, la presencia de la diversidad cultural en el aula demanda que los profesionales de las instituciones educativas estén sensibilizados y formados desde un punto de vista intercultural. Por este motivo, este trabajo explora las expectativas de aculturación y las creencias pro diversidad cultural

del profesorado en España (OE1) y realiza, como punto de partida, una clasificación de los docentes en función a ellas (OE2).

Con respecto al OE1, se evidencian que las creencias pro diversidad del profesorado son altas, es decir, muestran en su mayoría un grado de acuerdo con la diversidad presente en la sociedad, las atribuciones estereotípicas y prejuicios existentes hacia grupos minoritarios/inmigrantes (Kauff *et al.*, 2019; López-Rodríguez *et al.*, 2014; Pareja de Vicente *et al.*, 2020). Además, manifiestan expectativas de aculturación vinculadas a la preservación en la que cada grupo cultural mantenga sus señas de identidad (tradiciones, costumbres, valores, estilo de vida, etc.) (Smith-Castro *et al.*, 2021).

En respuesta a OE2, encontramos tres tipos de docentes en función a las expectativas de aculturación y las creencias pro diversidad cultural que declaran. El grupo más representativo (51.37%) podríamos denominarlo profesorado tendente a la exclusión cultural, puesto que cuentan con la tendencia más negativa de expectativas de aculturación, destacándose la inclinación hacia la asimilación y con bajas creencias pro diversidad. Como nos indicaban Petreñas *et al.* (2021) las actitudes más comunes entre el profesorado es la de asimilación. Esto conlleva que los estudiantes a cargo sean menos conscientes del racismo y la discriminación que sufren los grupos minoritarios (Schwarzenthal *et al.*, 2023).

Le seguirían los docentes tendentes a la integración cultural (31.57%), puesto que presentan unas expectativas más altas hacia la aculturación que el grupo anterior con predominio a la preservación y con más altas creencias pro diversidad. Este grupo de profesores da un paso hacia la multiculturalidad (Gospodnetić, 2022; Petreñas *et al.*, 2021; Rodríguez-Izquierdo y Antolínez-Domínguez, 2023) posibilitando la reducción de la brecha de aculturación, aunque no consideran que dependa estrictamente de ellos lograrlo (Makarova *et al.*, 2019).

Por último, se destaca el profesorado tendente a la inclusión cultural o interculturalidad (17.06%), ya que es el grupo con mayor nivel de creencias pro diversidad y presentan altas expectativas de aculturación vinculadas a la preservación cultural en su mayoría. Este tipo de profesorado tiene un papel fundamental en la inclusión del alumnado extranjero en la escuela y en la preservación de su cultura (Auer *et al.*, 2023; Egitim y Akaliyski, 2024). Sus actitudes positivas hacia la diversidad influyen en el

bienestar psicológico y en el rendimiento académico del alumnado étnico (Makarova et al., 2019).

Este trabajo permite identificar perfiles docentes ante el reto del aula intercultural para mejorar la formación que recibe el futuro profesorado y el profesorado en activo en España. Como indican Dursun *et al.* (2021) los docentes de educación obligatoria poseen baja formación relacionada con la diversidad ética y cultural y según Rodríguez-Esteban (2020) ni siquiera el 10% se considera preparado para ello. Sin embargo, los docentes manifiestan su interés en responder a las situaciones educativas diversas (Stunell, 2021), desde el currículum (Cabrera-Vázquez *et al.*, 2022), las metodologías (Schwarzenthal *et al.*, 2023) y sus propias habilidades adquiridas (Makarova *et al.*, 2019).

En estudios futuros se espera abordar la segregación del profesorado (en formación y en activo) con el objetivo de comprobar si los grupos creados (tendientes a la exclusión, integración e inclusión cultural) presentan la misma representatividad. Además, sería pertinente conocer la relación entre las creencias pro diversidad y las expectativas de aculturación, así como comprobar la posible influencia de variables sociológicas en ellas.

Referencias

- Auer, P., Makarova, E., Döring, A. K. y Demo, H. (2023). Value transmission in primary schools: Are teachers' acculturation orientations a moderator? *Frontiers in Education*, 8. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1136303>
- Benediktsson, A. I. (2023). Navigating the complexity of theory: Exploring Icelandic student teachers' perspectives on supporting cultural and linguistic diversity in compulsory schooling. *International Journal of Educational Research*, 120, 102201. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102201>
- Berry, J. W. (2006). Mutual attitudes among immigrants and ethnocultural groups in Canada. *International Journal of Intercultural Relations*, 30 (6), 719-734. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2006.06.004>
- Cabrera-Vázquez, A., Romera, E. M., Ortega-Ruiz, R., Gil del Pino, C. y Falla, D. (2022). Desconexión moral cívica, empatía y actitudes de futuros docentes hacia la diversidad cultural. *Aula Abierta*, 51 (3), 285-292. <https://doi.org/10.17811/rifie.51.3.2022.285-292>

- Cancino, M. y Nuñez, I. (2023). EFL teachers' perceptions towards multicultural classrooms: the role of intercultural sensitivity in developing intercultural communicative competence. *REFlections*, 30 (3), 620-646. <https://doi.org/10.61508/refl.v30i3.267833>
- Dursun, H., Claes, E. y Agirdag, O. (2021). Diversity pedagogical content knowledge: a new conceptual framework and assessment across different teacher education programmes. *Multicultural Education Review*, 13 (4), 303-322. <https://doi.org/10.1080/2005615X.2021.2006118>
- Egitim, S. y Akaliyski, P. (2024). Intercultural experience facilitates majority-group acculturation through ethnocultural empathy: evidence from a mixed-methods investigation in Japan. *International Journal of Intercultural Relations*, 98, 101908. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2023.101908>
- Fierro, I. y Ochoa, P. (2020). Competencias interculturales en universidades ecuatorianas. *Revista Venezolana de Gerencia*, 25 (89). <https://bit.ly/3xp8hTQ>
- Glock, S., Kovacs, C. y Pit-ten Cate, I. (2019). Teachers' attitudes towards ethnic minority students: effects of schools' cultural diversity. *British Journal of Educational Psychology*, 89 (4), 616-634. <https://doi.org/10.1111/bjep.12248>
- Gospodnetić, F. (2022). Akulturacijska očekivanja budućih učiteljica od učenika izbjeglica: uloga empatije i etničkog identiteta. *Društvena istraživanja*, 31 (3), 451-469. <https://doi.org/10.5559/di.31.3.04>
- Kauff, M., Stegmann, S., van Dick, R., Beierlein, C. y Christ, O. (2019). Measuring beliefs in the instrumentality of ethnic diversity: development and validation of the pro diversity Beliefs Scale (PDBS). *Group Processes and Intergroup Relations*, 22 (4), 494-510. <https://doi.org/10.1177/1368430218767025>
- López-Rodríguez, L., Zagefka, H., Navas, M. y Cuadrado, I. (2014). Explaining majority members' acculturation preferences for minority members: a mediation model. *International Journal of Intercultural Relations*, 38, 36-46. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2013.07.001>
- Makarova, E., Gilde, J. y Birman, D. (2019). Teachers as risk and resource factors in minority students' school adjustment: an integrative review of qualitative research on acculturation. *Intercultural Education*, 30 (5), 448-477. <https://doi.org/10.1080/14675986.2019.1586212>
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2019). *TALIS 2018. Estudio internacional de la enseñanza y del aprendizaje*. Gobierno de España. <https://bit.ly/3NHE2yl>

- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2021). *Datos y cifras del sistema universitario español. Publicación 2019-2020*. Gobierno de España. <https://bit.ly/3OdVXwJ>
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2023). *Datos y cifras. Curso escolar 2023/2024*. <https://bit.ly/3wu560Y>
- Moreira, T., Martins, J., Núñez, J. C. Oliveira, A., Martins, J. y Rosário, P. (2023). Acculturation and school engagement: the case of Portuguese students with Roma background. *Revista de Psicodidáctica*, 28 (1), 67-79. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2022.11.003>
- Pareja de Vicente, D., Leiva Olivencia, J. J. y Matas Terrón, A. (2020). Percepciones sobre diversidad cultural y comunicación intercultural de futuros maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23 (1), 75-87. <https://doi.org/10.6018/reifop.403331>
- Peköz, Ç. y Gürşimşek, A. I. (2020). Multicultural attitudes and cultural intelligence of preschool teachers. *Journal for Multicultural Education*, 14(1), 45-60. <https://doi.org/10.1108/JME-05-2019-0043>
- Peñalva-Vélez, A. y Leiva-Olivencia, J. J. (2019). La interculturalidad en el contexto universitario: necesidades en la formación inicial de los futuros profesionales de la educación. *Educación*, 55 (1), 141-158. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.989>
- Petreñas, C., Ianos, A., Lapesta, C. y Sansó, C. (2021). Acculturation strategies and attitudes and their relationship with the identification of descendants of migrants in the Catalan school context. *Journal of Youth Studies*, 24 (1), 19-39. <https://doi.org/10.1080/13676261.2019.1682532>
- Resch, K. (2023). Diversity skills for future teachers: how transformative learning prepares pre-service teachers for diversity in Austrian schools. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 13 (1), 66-79. <https://doi.org/10.1108/HESWBL-05-2022-0096>
- Rodríguez-Esteban, A. (2020). Enseñanza en un entorno multicultural: preparación de los profesores y demandas formativas expresadas. En: M. C. Pérez, M. M. Molero, Á. Martos, A. B. Barragán, M. M. Simón, M. Sisto, R. M. del Pino, B. M. Tortosa y J. L. Gázquez (coords.). *La Convivencia escolar: un acercamiento multidisciplinar a las nuevas necesidades* (pp. 97-106). Dykinson.
- 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>

- Rodríguez-Izquierdo, R. M. y Antolínez-Domínguez, I. (2023). Barreras y estrategias del alumnado inmigrante en su experiencia escolar. *Revista Mexicana de Sociología*, 85 (2), 339-369. <https://doi.org/10.22201/iis.01882503p.2023.2.60562>
- Schwarzenthal, M., Phalet, K. y Kende, J. (2023). Enhancing or reducing interethnic hierarchies? Teacher diversity approaches and ethnic majority and minority students' ethnic attitudes and discrimination experiences. *Journal of School Psychology*, 97, 101-122. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2023.01.005>
- Smith-Castro, V. (2008). *Acculturation expectations scale*. Unpublished Scale.
- Smith-Castro, V., Gallardo-Allen, E. y Molina-Delgado, M. (2021). My home, my rules: Costa Rican attitudes toward immigrants and immigration. En: V. Smith-Castro, D. Sirlopú, A. Eller y H. Çakal (eds.). *Intraregional migration in Latin America: psychological perspectives on acculturation and intergroup relations* (pp. 95-123). American Psychological Association.
- Smits, T. F. H. y Janssenswillen, P. (2020). Multicultural teacher education: a cross-case exploration of pre-service language teachers' approach to ethnic diversity. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 33 (4), 421-445. <https://doi.org/10.1080/09518398.2019.1681536>
- Stunell, K. (2021). Supporting student-teachers in the multicultural classroom. *European Journal of Teacher Education*, 44 (2), 217-233. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1758660>
- Tielman, K. A., Wesselink, R., den Brok, P. J. y Hirzalla, F. (2022). Teachers self-perceived multicultural competence and their experience of culturally loaden value-based tensions in Senior Secondary Vocational Education. *Pedagogische Studiën*, 99 (2), 114-134. <https://bit.ly/3W7spYl>
- Timoštšuk, I., Uibu, K. y Vanahans, M. (2022). Estonian preschool and primary teachers' intercultural competence as shaped by experiences with newly arrived migrant students. *Intercultural Education*, 33 (5), 540-557. <https://doi.org/10.1080/14675986.2022.2121105>
- West, J., Evans, R. y Jordaan, J. (2021). Measuring preservice teachers' ethnocentrism: a South African case study. *Journal of Education*, 85, 163-187. <https://dx.doi.org/10.17159/2520-9868/i85a09>

Competencias interculturales del profesorado de educación obligatoria en España desde los planes de formación que habilitan para el ejercicio de la labor docente

NELCY YOLY VALENCIA-OLIVERO
Universidad Internacional de La Rioja

ROBERTO MORENO-LÓPEZ
Universidad de Castilla-La Mancha

JOSÉ DAVID GUTIÉRREZ-SÁNCHEZ
Universidad de Málaga

Introducción

La globalización y la creciente diversidad cultural de las sociedades contemporáneas han generado nuevas demandas en el ámbito educativo. En España, como en muchos otros países, el sistema educativo se enfrenta al desafío de atender a una población estudiantil cada vez más diversa. En este contexto, las competencias interculturales del profesorado adquieren una relevancia crucial para garantizar una educación inclusiva y equitativa. Este marco teórico se centrará en las competencias interculturales del profesorado de educación obligatoria en España, examinando cómo los planes de formación docente contribuyen a desarrollar estas competencias. La educación intercultural se ha convertido en una necesidad apremiante en las sociedades actuales, caracterizadas por su creciente diversidad cultural. En España, la presencia de alumnado de origen extranjero en las aulas de educa-

ción obligatoria ha aumentado significativamente en las últimas décadas, lo que ha puesto de manifiesto la importancia de que el profesorado cuente con las competencias interculturales necesarias para atender adecuadamente a esta población estudiantil. En este contexto, resulta fundamental analizar si los planes de formación que habilitan para el ejercicio de la labor docente en España están dotando al profesorado de las competencias interculturales requeridas.

La educación intercultural surge como respuesta a la creciente diversidad cultural presente en las sociedades contemporáneas. En España, este fenómeno se ha acentuado en las últimas décadas debido a los flujos migratorios, que han transformado la composición étnica y cultural de la población (Hinojo y Leiva, 2022). Según datos del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2022), durante el curso 2021-2022, el alumnado extranjero representaba el 10,4% del total de estudiantes matriculados en enseñanzas de Régimen General no universitarias en España. Esta cifra evidencia la necesidad de implementar una educación intercultural que promueva el respeto, la valoración y el enriquecimiento mutuo entre las diferentes culturas presentes en las aulas. La educación intercultural se basa en el reconocimiento y la aceptación de la diversidad cultural como un valor positivo que enriquece a la sociedad. Busca fomentar el diálogo, la interacción y el intercambio entre personas de diferentes orígenes culturales, con el objetivo de promover la igualdad de oportunidades, la cohesión social y la construcción de una ciudadanía intercultural (Aguado *et al.*, 2003).

La sociedad española ha experimentado una transformación significativa en las últimas décadas debido a los flujos migratorios y la creciente multiculturalidad. Este fenómeno se refleja en las aulas, donde conviven estudiantes de diversas procedencias culturales, lingüísticas y religiosas. Según datos del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, el porcentaje de estudiantes extranjeros en las escuelas españolas ha ido en aumento, lo que plantea nuevos retos y oportunidades para el sistema educativo. En el contexto español, la educación intercultural se ha incorporado a la legislación educativa a través de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), modificada por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE). Estas leyes establecen que el sistema educativo español debe ba-

sarse en el respeto a la diversidad cultural y lingüística, y en la igualdad de derechos y oportunidades. El profesorado desempeña un papel fundamental en la implementación de una educación intercultural de calidad. Para ello, es necesario que cuente con las competencias interculturales adecuadas, entendidas como el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que permiten al docente interactuar de manera efectiva y apropiada en contextos culturalmente diversos (Deardorff, 2006).

En España, la formación del profesorado de educación obligatoria se estructura en dos etapas principales: la formación inicial y la formación continua. La formación inicial del profesorado de educación obligatoria se lleva a cabo a través de los siguientes títulos universitarios: Grado en Educación Primaria: habilita para ejercer la docencia en Educación Primaria (6-12 años). Grado en Educación Infantil: habilita para ejercer la docencia en Educación Infantil (0-6 años). Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas: habilita para ejercer la docencia en Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. Estos títulos universitarios deben ajustarse a las directrices establecidas en el Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad. La formación continua del profesorado en España se lleva a cabo a través de diferentes modalidades, como cursos, seminarios, grupos de trabajo, proyectos de formación en centros, congresos y jornadas.

Teniendo en cuenta la importancia de las competencias interculturales para el profesorado, es fundamental analizar si los planes de formación inicial y continua en España están dotando a los docentes de las herramientas necesarias para hacer frente a los desafíos de la educación intercultural. En el caso de la formación inicial del profesorado, los planes de estudio de los grados en Educación Infantil y Primaria, así como del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, deben incluir contenidos y actividades relacionados con la educación intercultural. Sin embargo, diversos estudios

han puesto de manifiesto que la formación intercultural en estos planes de estudio suele ser insuficiente y fragmentada (Leiva, 2017). En muchos casos, se aborda de manera transversal en asignaturas como Atención a la Diversidad o Sociología de la Educación, pero no se profundiza lo suficiente en las competencias interculturales específicas que requiere el profesorado. En cuanto a la formación continua, las administraciones educativas autonómicas ofrecen una amplia variedad de actividades formativas relacionadas con la educación intercultural, como cursos, seminarios y proyectos de formación en centros. No obstante, la oferta formativa suele ser desigual entre las diferentes comunidades autónomas, y en ocasiones se centra más en aspectos generales de la diversidad cultural que en el desarrollo de competencias interculturales específicas para el profesorado (Leiva., 2011). Además, la participación del profesorado en estas actividades formativas suele ser voluntaria, lo que puede limitar su alcance y efectividad.

El escenario sociopolítico de la UE ha cambiado por la globalización, la ciudadanía europea y las migraciones, requiriendo nuevas competencias para sociedades plurales. Un estudio analiza la política educativa intercultural de la UE, cuyos resultados muestran que las políticas educativas son mayoritariamente resoluciones del Consejo Europeo, identificando 12 elementos clave de la competencia intercultural, como el diálogo y la cohesión social (Neubauer, 2022). La movilidad escolar internacional se presenta de esta forma como un elemento clave para desarrollar alumnos interculturalmente competentes. El estudio DICTAM investiga qué características de diseño del programa y características individuales influyen más en esta competencia. Utilizando cuestionarios y el Inventario de Desarrollo Intercultural, el estudio con 378 alumnos italianos revela que la duración del programa (más largo es mejor) y el género femenino tienen un impacto positivo significativo (Baiutti *et al.*, 2024). En esta línea, un estudio de la Universitat de València analiza las diferencias en competencias interculturales entre estudiantes interesados en el programa Erasmus y los que no. Los resultados muestran que los solicitantes de Erasmus tienen mayor competencia comunicativa en idiomas y mayor apertura mental. Destacan la importancia de estas competencias para el desarrollo integral y la integración en contextos culturales diversos (Donat *et*

al., 2018). Otro estudio analiza las necesidades formativas y procesos de capacitación de docentes en Unidades Educativas Interculturales Bilingües Tsáchilas en Santo Domingo, Ecuador. Utilizando un diseño no experimental con investigación cualitativa y cuantitativa, se identificaron falencias formativas que afectan la implementación del MOSEIB. La muestra incluyó 19 docentes tsáchilas y 10 mestizos. Los resultados subrayan la importancia de mejorar la formación inicial y continua para fortalecer la Educación Intercultural Bilingüe (Arévalo y Jaramillo, 2019). Por su parte Calderón (2023) analiza cómo el bienestar se integra en la formación de maestros. Examina programas de formación, sus saberes y prácticas, y la relación entre el bienestar docente y la mejora de sus prácticas. Utilizando un análisis documental de diversas fuentes, concluye que el bienestar es esencial para el desarrollo profesional docente.

Rodríguez *et al.* (2024) examina las racionalidades culturales detrás de los discursos docentes sobre la formación inicial del profesorado en Europa, en un contexto educativo influenciado por la eficiencia gerencial y económica. Utiliza un estudio de caso con análisis documental, consultas a expertos, entrevistas a docentes universitarios y cuestionarios a egresados. Identifica tres racionalidades: reproductora, emprendedora e inclusiva, y discute las ambigüedades y tensiones en las políticas educativas europeas actuales. La evolución de la escolarización de alumnos migrantes en España, destacando la falta de formación intercultural en la formación inicial del profesorado. Analiza acciones y recursos educativos implementados por cada comunidad autónoma para responder a la diversidad cultural. Concluye que es necesario avanzar hacia una escuela inclusiva que utilice la mediación intercultural para el éxito académico y personal (Gaité *et al.*, 2019). Autores como Sierra-Nieto *et al.* (2017) propone conjugar la educación cívica con el paradigma intercultural para construir ciudadanía democrática, destacando el papel de la escuela y el profesorado como mediadores culturales y promotores de convivencia. Subraya las carencias en la formación docente intercultural y aboga por reforzar, enfatizando el autoconocimiento como clave para la eficacia educativa en contextos de diversidad cultural y crisis humanitarias.

Algunas de las competencias interculturales clave para el profesorado incluyen: Conocimiento y comprensión de las diferen-

tes culturas presentes en el aula y en la sociedad. Habilidades de comunicación intercultural, incluyendo la capacidad de adaptarse a diferentes estilos comunicativos y de superar barreras lingüísticas. Actitudes de apertura, respeto, empatía y curiosidad hacia otras culturas. Conciencia de las propias creencias, valores y prejuicios culturales. Capacidad de adaptarse y flexibilizar las prácticas docentes para atender a la diversidad cultural del alumnado. Habilidades para promover la interacción, el diálogo y la colaboración entre estudiantes de diferentes orígenes culturales. Compromiso con la igualdad de oportunidades y la justicia social. Estas competencias interculturales deben ser desarrolladas tanto en la formación inicial como en la formación continua del profesorado, para garantizar que los docentes cuenten con las herramientas necesarias para hacer frente a los desafíos de la educación intercultural.

De esta forma las principales competencias interculturales que se deben desarrollar en el profesorado de educación obligatoria en España (Baches y Sierra, 2019; Cernadas Ríos *et al.*, 2021) se centran en: Conciencia de las propias creencias, valores y prejuicios culturales. Es fundamental que los docentes tengan una actitud de apertura y reflexión sobre sus propias concepciones culturales para evitar proyectarlas en el aula. Conocimiento y comprensión de la visión del mundo del alumnado y de los grupos culturales diversos. Los docentes deben tener un conocimiento profundo de las diferentes culturas presentes en sus aulas para poder entender y valorar la diversidad. Desarrollo de estrategias y técnicas de intervención apropiadas desde un enfoque intercultural. Los docentes deben ser capaces de adaptar sus metodologías y recursos didácticos para atender a la diversidad cultural del alumnado. Habilidades de comunicación intercultural, incluyendo la capacidad de adaptarse a diferentes estilos comunicativos y de superar barreras lingüísticas. La comunicación efectiva es clave en contextos multiculturales. Compromiso con la igualdad de oportunidades y la justicia social. Los docentes deben promover activamente la inclusión y la equidad en sus aulas. Capacidad de promover la interacción, el diálogo y la colaboración entre estudiantes de diferentes orígenes culturales.

Los docentes deben facilitar espacios de encuentro y enriquecimiento mutuo entre el alumnado. Estas competencias deben desarrollarse tanto en la formación inicial como en la formación

continua del profesorado, para garantizar que los docentes cuenten con las herramientas necesarias para hacer frente a los desafíos de la educación intercultural. Sin embargo, la oferta formativa en competencias interculturales suele ser desigual entre las diferentes comunidades autónomas y en ocasiones se centra más en aspectos generales de la diversidad cultural que en el desarrollo de competencias interculturales específicas para el profesorado (Ramírez *et al.*, 2013).

Metodología

En el presente estudio se analizó el contenido de 226 titulaciones universitarias que forman y habilitan al profesorado de educación obligatoria en España para el ejercicio docente, y que promueven competencias interculturales en algunas de sus asignaturas. En concreto nos hemos centrado en la identificación de competencias interculturales dentro del conjunto de competencias generales, básicas o específicas que ofrece el programa de dichas asignaturas. Las asignaturas analizadas se distribuyen en un 24.84 % de obligatorias, un 39.54 % de optativas y en un 39.54 % de básicas o troncales (Figura 5.1).

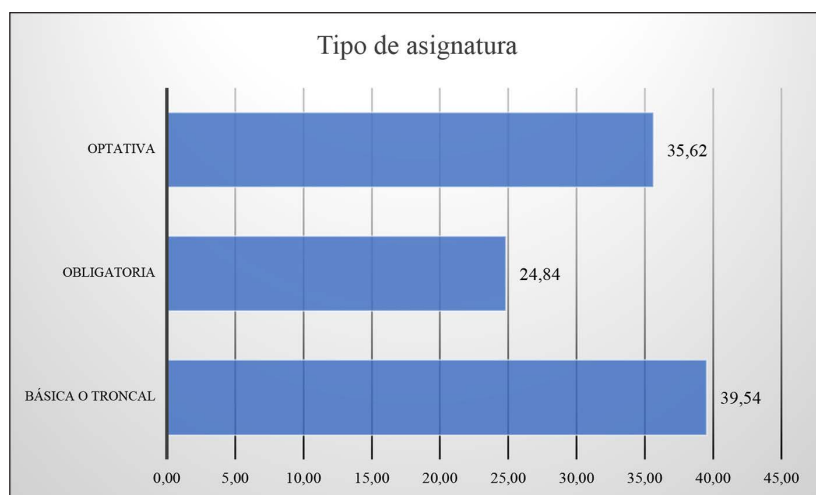


Figura 5.1. Tipo de asignaturas de los planes de estudios analizados.

El análisis realizado se pregunta en qué medida las competencias interculturales forman parte del conjunto de competencias ofertadas (generales o básicas), que contribuyen a una formación que permita al futuro profesorado afrontar contextos culturalmente diversos. Este es un problema inscrito necesariamente en otro de mayor proporción, que es el bajo porcentaje de asignaturas que ofrecen competencias interculturales dentro de los títulos analizados. Solo el 11.31 % de las asignaturas ofertadas en los programas que forman al profesorado en 65 universidades españolas (61.1 % de titularidad pública), ofrecen competencias interculturales en sus contenidos programáticos.

Tal y como lo muestra la figura 2, la mayoría de los títulos analizados (69 %) ofrece menos del 10 % de asignaturas cuyo contenido programático espera desarrollar en el futuro profesorado competencias interculturales que les permitan enfrentarse a la realidad diversa que encontrarán en las aulas. Estas asignaturas se imparten durante el primer y segundo año de carrera (44.8 % y 24.8 % respectivamente) y en menor proporción se imparten en el tercer y cuarto año (33.3 %).

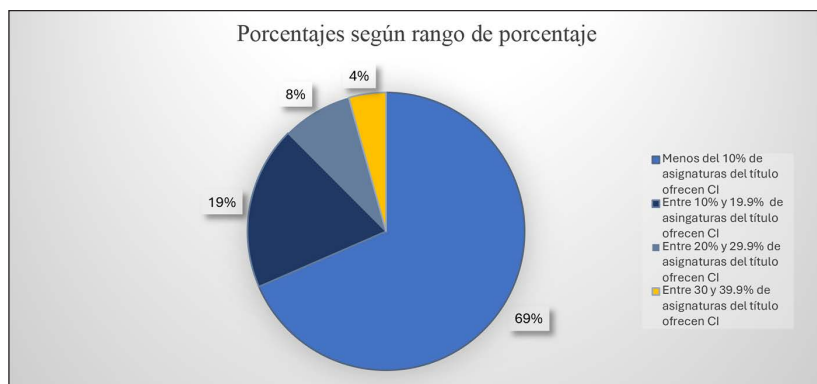


Figura 5.2. Porcentaje de asignatura que contienen competencias interculturales respecto al total de títulos analizados.

Para analizar la forma como los contenidos programáticos de las asignaturas que ofrecen el desarrollo de competencias interculturales en la educación básica obligatoria en España, hemos retomado categorías de análisis utilizadas previamente por otros autores como el conocimiento de otras culturas y sociedades, las actitudes de apertura y disposición de relativizar los propios va-

lores y creencias y las habilidades (destrezas) para interpretar y relacionar eventos relacionados con otras culturas con un sentido crítico para evaluar las prácticas y productos culturales propias y de otros (Arasaratnam-Smith y Deardorff, 2022; Deardorff, 2018; Deardorff y Arasaratnam-Smith, 2017). Esta es una línea de investigación que, durante las últimas décadas, ha tenido autores que los preceden y que han aplicado distintos modelos de evaluación de competencias interculturales, proporcionando un marco sólido para la evaluación y el desarrollo de competencias interculturales (Fantini, 2020; Calloway-Thomas et al., 2017; Baiutti et al., 2024; Byram 2006, 2008, 2010, 2016, 2019, 2023; Rommal y Byram, 2017; Bennett, 2013).

El aporte de esta investigación se centra en la evaluación de las competencias que promueven los contenidos de las asignaturas para la adquisición de conocimientos, actitudes y habilidades necesarias para interactuar efectivamente en contextos de diversidad cultural. El análisis de estas categorías se realizó asignando una calificación entre 1 y 4 (1 el menor valor y 4 el mayor valor). El criterio orientativo para asignar un puntaje se definió con los siguientes criterios: 1=No lo contempla en las competencias del programa, 2=No aparece explícitamente en las competencias del programa, pero se deduce, 3=Aparece de manera accesoria en las competencias del programa y 4=Aparece de forma explícita en las competencias del programa.

Resultados

La calificación media que se asigna a la categoría conocimientos es de 2.5 sobre 5. Esta categoría está definida a su vez por subcategorías de análisis calificadas con la misma escala. La calificación más baja obtenida es para la utilización y comprensión de un segundo idioma o el desarrollo del interés por aprenderlo, con una media de 1.7. Seguida de una calificación media de 2.5 para la promoción de políticas educativas relacionadas con la atención a la diversidad cultural. Por otro lado, la calificación más alta se otorga a la promoción de competencias que reconocen o hacen alusión al reconocimiento de la propia cultura u otras culturas, con una calificación de 3.2, seguida de aquellas que hacen referencia a la utilización de conceptos clave de dere-

chos humanos, identidad y/o interculturalidad calificada, calificada con una media de 2.9. (ver tabla 5.1).

Tabla 5.1. Promoción de conocimiento de otras culturas y sociedades

Las asignaturas promueven conocimientos de apertura hacia los valores y creencias de otras culturas dentro del apartado de competencias	Calificación media obtenida en una escala de 1-5
El apartado de competencias promueve la utilización y comprensión de un segundo idioma (ya sea en lectura o escritura) o acercamiento e interés por aprenderlo	1.7
El apartado de competencias promueve políticas educativas relacionadas con la atención a la diversidad cultural.	2.5
El apartado de competencias promueve la utilización de conceptos clave de derechos humanos, identidad y/o interculturalidad.	2.9
El apartado de competencias promueve el reconocimiento de la propia cultura u otras culturas (tradiciones, valores, actitudes, creencias, costumbres, lenguas, religión y estilos de vida)	3.2

En cuanto a la categoría actitudes, la calificación media es de 2.5 sobre 5. La calificación más baja obtenida es para la promoción de conciencia crítica y reflexiva sobre los propios valores y prejuicios, con una media de 2.4. Seguida del interés y compromiso por el aprendizaje permanente relacionado con la atención a la diversidad, con una media de 2.5. Se otorga una calificación más alta a la promoción de la flexibilidad cognitiva y afectiva para interactuar con personas o colectivos diversos, con una media de 2.7 (tabla 5.2).

Tabla 5.2. Promoción de actitudes de apertura y disposición de relativizar los propios valores y creencias

Las asignaturas promueven actitudes de apertura hacia los valores y creencias de otras culturas, dentro del apartado de competencias	Calificación media obtenida en una escala de 1-5
El apartado de competencias promueve la conciencia crítica y reflexiva sobre los propios valores y prejuicios	2.4
El apartado de competencias promueve el interés y compromiso por el aprendizaje permanente relacionado con la atención a la diversidad	2.5
El apartado de competencias promueve la flexibilidad cognitiva y afectiva para interactuar con personas o colectivos culturalmente diversos.	2.7

Y en cuanto a la categoría Habilidades (destrezas), la calificación media es de 2.6 sobre 5. La calificación más baja obtenida es si promueve la capacidad de detectar y evitar los prejuicios, estereotipos y mecanismos de exclusión y discriminación, con una media de 2.4. Seguida de la promoción del trabajo en equipo de forma cooperativa con otros profesionales, miembros de la comunidad educativa y actores sociales; y de la promoción de destrezas de comunicación, apertura al diálogo, escucha y empatía, calificadas ambas con una media de 2.6. Se le asigna una calificación más alta a la promoción y al diseño, regulación y adaptación de espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la equidad y al respeto a los derechos humanos con una media de 2.8 (ver tabla 5.3).

Tabla 5.3. Promoción habilidades (destrezas) para interpretar y relacionar eventos relacionados con otras culturas con un sentido crítico para evaluar las prácticas y productos culturales propias y de otros

Las asignaturas promueven conocimiento de otras culturas y sociedades, dentro del apartado de competencias	Calificación media obtenida en una escala de 1-5
El apartado de competencias promueve la capacidad de detectar y evitar los prejuicios y estereotipos, mecanismos de exclusión y discriminación.	2.5
El apartado de competencias promueve el trabajo en equipo de forma cooperativa con otros profesionales, miembros de la comunidad educativa y actores sociales.	2.6
El apartado de competencias promueve destrezas de comunicación, apertura al diálogo, escucha y empatía.	2.6
El apartado de competencias promueve el diseño, regulación y adaptación de espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la equidad y al respeto a los derechos humanos.	2.8

De forma concluyente, podemos observar que solo el 30.1% de los planes de estudios que consideran las competencias interculturales dentro del apartado de competencias (generales o básicas) lo hacen de forma explícita. Esto implica que se mencionan claramente como parte integral de las competencias que se promueven en el sistema educativo que forma al profesorado en España. Un porcentaje tan bajo nos permite detectar una débil

promoción de los valores propios de una educación intercultural. Su debilidad se reafirma cuando la inclusión se hace de forma indirecta en 24.5% de los programas. En este porcentaje se incluyen aquellos contenidos que se pueden deducir que, en alguna medida, promueven valores propios de una educación intercultural. También preocupa la presencia accesoria en otro 19.7% de contenidos, lo que indica el reconocimiento de la necesidad de incluirlos, pero se da un fuerte desconocimiento de la importancia de su transversalidad.

Tabla 5.4. Inclusión explícita, indirecta o accesoria de las competencias interculturales, dentro del apartado de competencia de los contenidos programáticos

Las competencias interculturales están incluidas de forma directa, deducible, accesoria dentro del apartado de competencias	%
Las competencias interculturales no se consideran en el apartado de competencias, siendo consideradas en objetivos, contenidos, metodología o evaluación del contenido programático.	26
Las competencias interculturales se pueden deducir, aunque no están de forma explícita, en el apartado de competencias del contenido programático.	24.54
Las competencias interculturales aparecen de forma accesoria en el apartado de competencias del contenido programático.	19.7
Las competencias interculturales aparecen de forma explícita en el apartado de competencias del contenido programático.	30.19

Discusión y conclusiones

En conclusión, la educación intercultural se ha convertido en una necesidad apremiante en el contexto educativo español, debido al aumento de la diversidad cultural presente en las aulas de educación obligatoria. Para hacer frente a este desafío, es fundamental que el profesorado cuente con las competencias interculturales necesarias, que le permitan interactuar de manera efectiva y apropiada en contextos culturalmente diversos. Sin embargo, los planes de formación inicial y continua del profesorado en España presentan algunas carencias en cuanto a la formación intercultural. En el caso de la formación inicial, los contenidos y actividades relacionados con la educación intercultural

suelen ser insuficientes y fragmentados en los planes de estudio de los grados y másteres habilitantes para la docencia.

En el ámbito de la formación continua, si bien las administraciones educativas autonómicas ofrecen una amplia variedad de actividades formativas relacionadas con la educación intercultural, la oferta suele ser desigual entre las diferentes comunidades autónomas y en ocasiones se centra más en aspectos generales de la diversidad cultural que en el desarrollo de competencias interculturales específicas para el profesorado. Por lo tanto, es necesario fortalecer la formación intercultural en los planes de formación inicial y continua del profesorado en España, para garantizar que los docentes cuenten con las herramientas necesarias para hacer frente a los desafíos de la educación intercultural y promover el respeto, la valoración y el enriquecimiento mutuo entre las diferentes culturas presentes en las aulas.

Por tanto, la formación inicial como la formación continua del profesorado en España abordan en cierta medida las competencias interculturales, pero aún existen carencias y desigualdades que deben ser atendidas para garantizar que los docentes cuenten con las herramientas necesarias para hacer frente a los desafíos de la educación intercultural. Las competencias interculturales pueden definirse como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten a una persona comunicarse y actuar eficazmente en contextos culturales diversos. Según Deardorff (2006), estas competencias incluyen la capacidad de comprender y respetar diferentes perspectivas culturales, así como la habilidad para adaptarse y responder adecuadamente a las interacciones interculturales. En el ámbito educativo, estas competencias son esenciales para crear un ambiente de aprendizaje inclusivo y respetuoso que valore la diversidad cultural de los estudiantes.

Las competencias interculturales son esenciales para el profesorado de educación obligatoria en España, dado el creciente contexto de diversidad cultural en las aulas. Los planes de formación docente deben incluir de manera sistemática estas competencias para preparar adecuadamente a los futuros docentes. A pesar de los desafíos existentes, la implementación de estrategias efectivas puede mejorar la formación intercultural y, en última instancia, contribuir a una educación más inclusiva y equitativa. Es crucial que los responsables educativos, las universidades y

las instituciones de formación continua colaboren para garantizar que todos los docentes desarrollen las competencias necesarias para gestionar la diversidad cultural y promover un ambiente de aprendizaje respetuoso y enriquecedor para todos los estudiantes. Solo a través de un esfuerzo concertado se podrá lograr una educación que realmente valore y aproveche la diversidad cultural como una fuente de riqueza y aprendizaje para toda la comunidad educativa.

Referencias

- Aguado, T., Ballesteros, B., Malik, B. y Sánchez, M. (2003). Educación intercultural en la enseñanza obligatoria: prácticas escolares; actitudes y opiniones de padres, alumnos y profesores; resultados académicos de los estudiantes de diversos grupos culturales. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (2), 323-348. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99241>
- Arasaratnam-Smith, L. A. y Deardorff, D. K. (2022). *Developing intercultural competence in higher education: international students' stories and self-reflection*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003229551>
- Arévalo, J. A. y Jaramillo, R. A. (2019). Training needs of teachers of Intercultural Education Tsachila. *Alteridad*, 14 (1), 78-88. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n1.2019.06>
- Baches, J. y Sierra, M. L. (2019). La educación intercultural y el desarrollo de la competencia intercultural a través de la asignatura de Educación Plástica, Visual y Audiovisual: retos y oportunidades. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23 (1), 161-181. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9149>
- Baiutti, M., Deardorff, D. K. y Ruffino, R. (2024). International pupil mobility in secondary schools: which variables are most closely associated with the development of intercultural competence? *Globalisation, Societies and Education*, 1-12. <https://doi.org/10.1080/14767724.2024.2318315>
- Byram, M. (2006). Developing a concept of intercultural citizenship. En: G. Alred, M. Byram y M. Fleming (eds.). *Education for intercultural citizenship: concepts and comparisons* (pp. 109-129). Multilingual Matters.
- Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship essays and reflections*. Multilingual Matters.

- Bennett, J. M. (2013). Intercultural competence: vital perspectives for diversity and inclusion. En: B. M. Ferdman y R. B. Barbara (eds.). *Diversity at work: the practice of inclusion* (pp. 155-176). Jossey-Bass. <https://doi.org/10.1002/9781118764282.ch5>
- Byram, M. (2010). Foreword. En: M. Guilherme, E. Glaser y M. C. Méndez-García (eds.). *The intercultural dynamics of multicultural working* (pp. 15-17). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847692870-003>
- Byram, M. (2016). The cultnet intercultural citizenship project. En: R. O'Dowd y T. Lewis (eds.). *Online intercultural exchange: policy, pedagogy, practice* (pp. 256-262). Routledge. <https://doi.org/10.4324/978131315678931>
- Byram, M. (2019). Intercultural language teaching in an era of internationalization. En: P. Romanowski y E. Bandura (eds.). *Intercultural foreign language teaching and learning in higher education contexts* (pp. 99-120). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-8128-4.ch005>
- Byram, M. (2023). Foreword. En: K. Kong y A. J. Spenader (eds.). *Intercultural citizenship in language education: teaching and learning through social action* (pp. 13-17). Multilingual Matters.
- Calderón, I. C. (2023). Educar para el bienestar: una condición para la formación permanente de los maestros. *Voces y Silencios*, 14 (1), 20-37. <https://doi.org/10.18175/VyS14.1.2023.3>
- Calloway-Thomas, C., Arasaratnam-Smith, L. A. y Dearnorff, D. K. (2017). The role of empathy in fostering intercultural competence. En: D. K. Dearnorff y L. A. Arasaratnam-Smith (eds.). *Intercultural competence in higher education: International approaches, assessment, and application* (pp. 32-42). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315529257>
- Cernadas Ríos, F. X., Lorenzo Moledo, M. del M. y Santos Rego, M. Á. (2021). La educación intercultural en España (2010-2019). Una revisión de la investigación en revistas científicas. *Publicaciones*, 51 (2), 329-371. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v51i2.16240>
- Dearnorff, D. K. (2006). Assessing intercultural competence in study abroad students. En: M. Byram y A. Feng (eds.). *Living and studying abroad: research and practice* (pp. 232-256). Multilingual Matters.
- Dearnorff, D. K. y Arasaratnam-Smith, L. A. (eds.) (2017). Intercultural competence in international higher education: emerging themes, issues, implications, and future directions. En: *Intercultural competence in higher education: international approaches, assessment and application* (pp. 294-302). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315529257>

- Deardorff, D. K. (2018). Designing and assessing outcomes-based faculty-led study abroad programs. En: S. Lee Pasquarelli, R. A. Cole y M. J. Tyson (eds.). *Passport to change* (pp. 78-92). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003446286-7>
- Donat, M. A., Rodríguez, C. C., Mollón, J. V. y Sanchis, M. J. B. (2018). Competencias interculturales en educación superior: aspecto clave para la movilidad. *Education in the Knowledge Society*, 19 (1), 97-114. <https://doi.org/10.14201/eks201819197114>
- Fantini, A. E. (2020). Reconceptualizing intercultural communicative competence: a multinational perspective. *Research in Comparative and International Education*, 15 (1), 52-61. <https://doi.org/10.1177/1745499920901948>
- Gaite, S. O., Shen, M. y Montolio, M. J. P. (2019). Mediación intercultural: clave en la formación inicial y desarrollo docente para educar en la sociedad diversa. *Publicaciones: Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla*, 49 (1), 151-163. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i1.9859>
- Hinojo, F. J. y Leiva, J. J. (2022). Competencia digital e interculturalidad: hacia una escuela inclusiva y en red. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20 (2), 5-9. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/15411>
- Leiva, J. J. (2011). La formación intercultural del profesorado en el marco del aprendizaje por competencias. En: J. J. Maquilón, A. B. Mirete, A. Escarbajal y A. Giménez (coords.). *Cambios educativos y formativos para el desarrollo humano y sostenible* (pp. 271-278). Edit.um.
- Leiva, J. J. (2017). La escuela intercultural hoy: reflexiones y perspectivas pedagógicas. *Revista Complutense de Educación*, 28 (1), 29-43.
- Neubauer, A. (2022). Elementos de la competencia intercultural: un análisis documental de la política educativa supranacional de la Unión Europea. *Revista Complutense de Educación*, 33 (4), 713-723. <https://doi.org/10.5209/rced.76568>
- Ramírez, E. M. A., De la Rubia Ruiz, P. y Castellón, E. G. (2013). La importancia de la formación del profesorado en competencias interculturales. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17 (1), 339-365. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev171COL6.pdf>
- Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad. BOE» núm. 233, de 29/09/2021. Entrada en vigor: 19/10/2021. Ministerio de Universidades. BOE-A-2021-15781. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2021/09/28/822/con>

- Rodríguez-García, A. M, Hinojo-Lucena, F. J y Ágreda-Montoro, M. (2019). Diseño e implementación de una experiencia para trabajar la interculturalidad en educación infantil a través de realidad aumentada y códigos QR. *Educar*, 55 (1), 59-77. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.966>
- Rodríguez, E. F., Martínez, R. A. y García, Y. P. (2024). Racionalidades culturales de la profesión docente: un estudio de caso en la formación del profesorado europeo. *Revista Española de Educación Comparada*, 44, 205-235. <https://doi.org/10.5944Zreec.44.2024.37938>
- Rommal, L. y Byram, M. (2017). Becoming interculturally competent through study and experience abroad. En: M. Wagner, D. Conlon Perugini y M. Byram (eds.). *Teaching intercultural competence across the age range: from theory to practice* (pp. 155-169). <https://doi.org/10.21832/WAGNER8903>
- Sierra-Nieto, J. E., Caparrós-Martín, E., Vila-Merino, E., S. y Martín-Solbes, V. M. (2017). Hacia una ciudadanía democrática e intercultural. Apuntes para la formación del profesorado. *Publicaciones*, 47, 37-53. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v47i0.7196>

Prácticas evaluativas en la oferta educativa de formación del profesorado en las universidades en España desde una perspectiva intercultural

DARIA MOTTAREALE-CALVANESE
NELCY YOLY VALENCIA-OLIVERO
MARÍA LUISA MONTÁNCHEZ-TORRES
Universidad Internacional de La Rioja

Introducción

En la actualidad, a pesar de la creciente interconexión entre individuos y comunidades, persisten los conflictos y malentendidos en las relaciones tanto entre sociedades como dentro de ellas. Ante los graves retos que enfrenta la humanidad en el siglo XXI, aprender a convivir juntos se ha convertido en un imperativo (Deardorff, 2020). La diversidad cultural, en constante cambio y transformación, exige que individuos y sociedades adquieran habilidades y competencias específicas para poder desaprender, aprender y reaprender, con el fin de cumplir con sus obligaciones personales y lograr la armonía social (Leeds-Hurwitz, 2017). En el ámbito educativo, el fomento de la interculturalidad requiere estrategias y acciones claras que permitan a los docentes adquirir las actitudes y conocimientos adecuados, evitando prejuicios y estereotipos derivados de visiones deficitarias (Carter-Thuillier *et al.*, 2022).

La escasez de docentes capacitados para enseñar en entornos multiculturales o plurilingües sigue siendo un desafío (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2019). Dado que la mayoría de las medidas sobre diversidad en los cen-

tros escolares se han desarrollado en Estados Unidos y se han centrado en la diversidad racial (Aldana y Byrd, 2015; Brand *et al.*, 2003), trabajos como el de Schachner *et al.* (2021) buscan captar las experiencias de los estudiantes europeos y la forma en que las escuelas abordan la diversidad cultural en el continente. A partir de estos análisis se ha visto que los enfoques sobre la diversidad se sitúan en dos grandes perspectivas, cada una orientada a generar medidas para abordarla desde el ámbito educativo (Schachner, 2019). La primera, sobre igualdad e inclusión, fomenta el contacto intercultural positivo en la escuela, caracterizado por la igualdad y la no discriminación. Con este enfoque se busca superar las divisiones raciales y étnicas, fomentando la igualdad y el contacto positivo entre estudiantes, así como reduciendo y previniendo la discriminación y los prejuicios por parte de los miembros de la mayoría cultural. La segunda medida, que fomenta el pluralismo cultural, plantea la inclusión en el currículo de la diversidad cultural, valorándola como un recurso (Byrd, 2017; Schachner *et al.*, 2016). Con este segundo enfoque, a partir de la diversidad cultural de los estudiantes, se busca garantizar el acceso, la inclusión y la igualdad de oportunidades para los miembros de los grupos minoritarios de diferentes contextos sociales.

Si bien las medidas de igualdad e inclusión, junto con las del pluralismo cultural buscan promover la igualdad y superar las divisiones entre grupos, a menudo lo hacen enfatizando las similitudes entre los miembros de distintos grupos, lo que minimiza la importancia de la pertenencia a un grupo específico (Fiske, 1998). Como consecuencia, estos enfoques se limitan a abordar aspectos superficiales de la cultura, como son las normas, los roles sociales o los valores. En este contexto, una forma de evitar reforzar estereotipos culturales es adoptar una perspectiva policultural o de policulturalismo, una alternativa a los conceptos tradicionales de multiculturalismo y pluralismo cultural que, a diferencia de los enfoques tradicionales que interpretan las culturas como entidades separadas y estables, reconoce que cada individuo está influenciado por múltiples culturas y que las culturas mismas pueden cambiar e influenciarse entre sí (Morris *et al.*, 2015).

Este planteamiento ha de reflejarse en el aula en donde los docentes desempeñan un papel crucial en la configuración del contexto de la diversidad cultural en la escuela. Las actitudes de

los docentes que valoran la diversidad y el pluralismo cultural, así como el policulturalismo, se han relacionado con una menor discriminación percibida por parte de los estudiantes de minorías (Stunell, 2021). Asimismo, los profesores que apoyan el pluralismo cultural frente al daltonismo o el asimilacionismo (Celeste *et al.*, 2021) muestran más entusiasmo al enseñar a estudiantes inmigrantes, están más dispuestos a adaptar su enseñanza a estudiantes culturalmente diversos y perciben un mayor nivel de eficacia cuando enseñan a estos estudiantes (Craft, 2021). Siendo la escuela un contexto crucial para el desarrollo académico y socioemocional de los niños y jóvenes, el bajo rendimiento académico de las minorías étnicas se ha convertido en una preocupación en muchos países (Hu, 2018; Pedamallu *et al.*, 2012). Las experiencias y resultados escolares de inmigrantes, así como las de los no inmigrantes, pueden ser muy diferentes. Los alumnos de origen inmigrante enfrentan retos adicionales, como las dificultades lingüísticas y la percepción de discriminación étnica, lo que aumenta su riesgo de victimización (Jugert y Titzmann, 2020). Por ello se vuelve necesario dotar a los docentes de la formación necesaria, tanto inicial como continua, para enfrentarse al reto de la diversidad cultural tanto en el aula como en el centro educativo.

La evaluación de las competencias interculturales en la formación inicial y continua del profesorado

La enorme diversidad cultural de nuestro mundo contemporáneo nos compromete con el desarrollo de competencias para aceptar la presencia de los otros y aprender a construir opciones de futuro desde esa alteridad diversa. Por tanto, «el desarrollo de competencias interculturales constituye un proceso de aprendizaje que requiere planteamientos claros respecto a sus fundamentos conceptuales y las facultades del entendimiento humano que se ven comprometidas en ambientes de trabajo educativo interculturales» (Unesco, 2013, p. 7). Se entiende que la interculturalidad es, sin duda, el modelo idóneo y adecuado para la transformación social y el fomento de la diversidad cultural.

En este contexto, los docentes tienen que estar preparados con las competencias adecuadas para fomentar el diálogo intercultural, la paz y la resolución de conflictos (Fernández-Romero

et al., 2023). Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco):

Las competencias interculturales implican poseer un conocimiento adecuado y relevante sobre culturas específicas, así como un entendimiento general de las cuestiones que surgen en las interacciones entre miembros de diferentes culturas, manteniendo actitudes receptivas que fomenten el establecimiento y el mantenimiento de relaciones con otros diversos. (Leeds-Hurwitz, 2017, p. 20)

Para desarrollar habilidades interculturales se identifican tres ámbitos. Por un lado, el de la educación formal, que se manifiesta a través de programas académicos que pueden darse en todos los niveles educativos, así como cursos cortos especializados en aspectos específicos de las habilidades interculturales, y oportunidades de aprendizaje práctico, por ejemplo, a través de la formación profesional, estudios o trabajos en el extranjero. Respecto a este último aspecto, se ha visto que las visitas escolares o las oportunidades de enseñanza en el extranjero pueden mejorar las competencias interculturales fomentando las interacciones y las colaboraciones directas tanto dentro del grupo en formación como con docentes en los países anfitriones (He *et al.*, 2017). Por otro lado, la educación no formal y la educación informal proporcionan oportunidades de aprendizaje si se entiende por aprendizaje no formal las expresiones artísticas, las entidades culturales, los espacios públicos (como museos y bibliotecas) y los medios de comunicación modernos, entre otros. Y por aprendizaje informal, la interacción cotidiana con personas de diferentes edades, géneros, religiones, etnias, niveles socioeconómicos, posturas políticas o habilidades físicas, por mencionar algunas diferencias (Deardorff, 2018).

Abordar las competencias interculturales en la formación inicial y permanente del profesorado en España se ha convertido en una necesidad. Diversos estudios han evidenciado la problemática con relación a la formación en competencias interculturales en el ámbito formal de la educación en el país. Esta carencia se manifiesta en la escasa presencia y la marcada falta de capacitación del profesorado universitario en temas fundamentales como la educación inclusiva y la comunicación intercultural (Senyshyn, 2018). A pesar de que, en la UE-23, el 83 % de los docentes en

centros multiculturales adoptan prácticas de enseñanza y aprendizaje integradas en el currículo, cifra que es aún más alta en España (91 %) (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2018), la formación docente en materia de interculturalidad ha brillado por su ausencia en los enfoques generales de la formación didáctica, tanto en la etapa inicial como en los programas de formación continua. Esta laguna ha dejado a los futuros docentes sin las herramientas necesarias para abordar las aulas cada vez más diversas que caracterizan la realidad educativa actual (Pareja de Vicente *et al.*, 2020). Si las competencias docentes no van más allá del mero dominio de habilidades, sino que integran saberes teóricos, prácticos y, sobre todo, vivenciales, estos saberes implican una formación integral del docente que debe de ser capaz de conectar su formación teórico conceptual con el desempeño profesional en el aula. En este sentido, la competencia intercultural se erige como una síntesis combinada de saberes, prácticas, actitudes y valores interculturales (Leiva-Olivencia, 2012).

Por eso una parte tan importante del proceso de enseñanza-aprendizaje como es la evaluación tiene que ser tenida en consideración y llevada a la práctica en el aula a la hora de trabajar las competencias interculturales. Atendiendo a los presupuestos teóricos de Banks (2004) y Banks y Banks (2019) sobre los principios de aplicación de la competencia intercultural, la diversidad en el método de evaluación se convierte en un elemento indispensable en el proceso educativo intercultural (Deardorff y Arasaratnam-Smith, 2017). Si entendemos por evaluación la capacidad de conocer el progreso del alumnado en cuanto a los conocimientos, actitudes y habilidades adquiridas (Deardorff, 2018), la adquisición de estas competencias por parte de los docentes permitiría utilizar instrumentos de evaluación que, pudiéndose adaptar a la diversidad del alumnado, fomentarían la interacción cultural y evitarían perpetuar estereotipos y sesgos en el aula (Arasaratnam-Smith y Deardorff, 2022).

Por todo lo comentado hasta ahora, nos planteamos la siguiente pregunta de investigación: ¿se abordan las competencias interculturales en la evaluación de las asignaturas vinculadas a planes de estudios que habilitan para la profesión docente en España? La hipótesis de este trabajo es que, en España, la competencia intercultural no se integra en los planes de estudios habilitantes para la profesión (grados de Infantil, Primaria y MAES) y

en las asignaturas vinculadas a nivel evaluativo. Para contestar a la pregunta y profundizar en la hipótesis de la investigación, se establece el siguiente objetivo de trabajo: determinar si las competencias interculturales (conocimientos, actitudes y destrezas) se contemplan en la evaluación de las asignaturas de los planes de estudios del futuro profesorado en España.

Metodología

Para el objetivo del trabajo se ha analizado la presencia de competencias interculturales en los procesos de evaluación ofrecidos por las asignaturas de los títulos universitarios que forman al profesorado de educación en España para el ejercicio docente. Para analizar cómo los contenidos de las asignaturas diseñan las evaluaciones, teniendo en cuenta las competencias interculturales, se han retomado categorías de análisis utilizadas previamente por autores que durante las últimas décadas han mantenido esta línea de investigación (Deardorff, 2018; Arasaratnam-Smith y Deardorff, 2022; Deardorff y Arasaratnam-Smith, 2017).

Para ello, se han seleccionado grados y másteres de las 65 universidades existentes en el país (45 de titularidad pública y 20 de titularidad privada), de acuerdo con los datos dispuestos por el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2020) y atendiendo a lo establecido en los reales decretos vigentes en cuanto al perfil formativo que regula la formación que deben tener los profesores de educación infantil, primaria y educación secundaria obligatoria (ESO) en España (Real Decreto 1635/1995; Real Decreto 476/2013). En total se han analizado las asignaturas de 226 titulaciones para determinar en qué medida se consideraron las competencias interculturales en el diseño de sus evaluaciones. Del total de asignaturas analizadas, el 35,62% corresponden a asignaturas optativas y, el resto, obligatorias, troncales o básicas.

El procedimiento utilizado para conocer el nivel de importancia que se le da a la evaluación de competencias interculturales dentro de los programas de las asignaturas ha tenido en cuenta si se evalúa la adquisición de competencias interculturales considerando las tres dimensiones: conocimientos, las actitudes y las habilidades necesarias para interactuar en contextos de di-

versidad cultural. Para conocer esa importancia se ha asignado una calificación de entre 1 y 4 (4 el mayor valor y 1 el menor), definida por estos criterios: 4, «aparece explícitamente que se evalúan estas competencias interculturales»; 3, «aparece de manera accesoria la evaluación de estas competencias interculturales en el programa»; 2, «no contempla la evaluación de estas competencias interculturales en el programa, pero se deduce del diseño», y 1, «no evalúa la competencia intercultural».

El análisis realizado busca conocer si el profesorado en formación está siendo evaluado en competencia interculturales y cuál es la importancia de esta evaluación en su formación profesional para el desarrollo de una perspectiva crítica y global. De este modo, se examina si estos programas evalúan el conocimiento sobre otras culturas y sociedades, las actitudes de apertura y disposición para relativizar los propios valores y creencias, así como las habilidades para interpretar y relacionar eventos vinculados a otras culturas, manteniendo un sentido crítico sobre las prácticas y productos culturales tanto propios como ajenos.

Resultados

La calificación media obtenida de la presencia de las competencias interculturales en los procesos de evaluación ofrecidos por estos programas es de una media de 1,59 sobre 4. En un rango entre 1 y 4, se califica con menos de 1,6 la manera en la que los contenidos de las asignaturas proponen la evaluación de conocimientos sobre las competencias interculturales. Esta es una calificación baja si tenemos en cuenta que estamos ante asignaturas previamente seleccionadas por contener en algunos de sus presupuestos la presencia de competencias interculturales.

Si desagregamos los resultados obtenidos de esta evaluación para cada una de las dimensiones analizadas, encontramos que las categorías peor calificadas son las relacionadas con la evaluación de «actitudes», con una media de 1,59 sobre 4. Es decir, al diseñar las propuestas de evaluación no se considera la evaluación de competencias interculturales relacionadas con las actitudes y, si se incluyen, no se reconocen las competencias interculturales. La carencia más detectada en este conjunto de competencias es la de «evaluar si el alumnado sale preparado con una

conciencia crítica y reflexiva sobre sus propios valores y prejuicios» (1,57), seguida de la «capacidad para interactuar con personas o colectivos de otras culturas o grupos sociales» (1,69) y «el interés o compromiso por el aprendizaje permanente relacionado con la atención a la diversidad» (1,62) (figura 6.1).

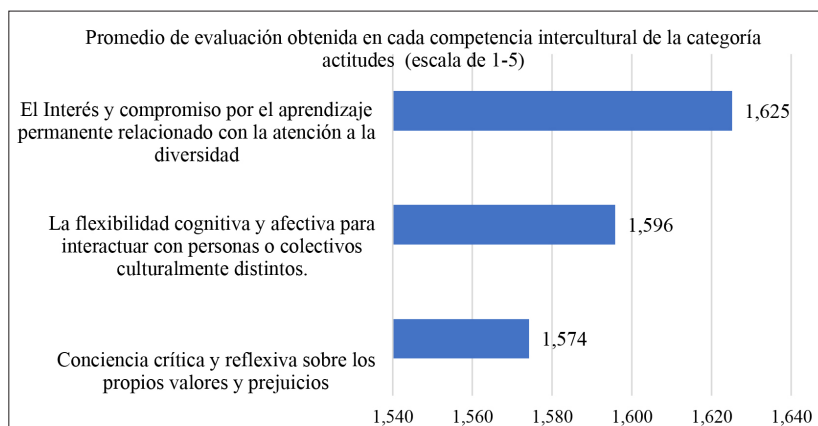


Figura 6.1. Propone evaluar al alumnado sobre la capacidad de diseñar, promover o desarrollar las siguientes competencias interculturales de la dimensión actitudes.

El mismo nivel bajo de calificación se mantiene para la dimensión «conocimientos» (1,6). Se califica por debajo de 1,63 la capacidad de los programas para evaluar conocimientos sobre el uso y comprensión de un segundo idioma (1,52), la comprensión de conceptos clave vinculados al tema de derechos humanos o identidad (1,63), de políticas educativas relacionadas con la atención a la diversidad cultural (1,61) y de la cultura en sus tradiciones, valores, actitudes, creencias y estilos de vida, entre otros (1,63) (figura 6.2).

Asimismo, la dimensión «habilidades» también obtiene una calificación baja, con todas las categorías evaluadas por debajo de 1,63 (figura 6.3). La más baja está representada por la evaluación de destrezas de comunicación, apertura al diálogo, escucha y empatía (1,52), seguida de la capacidad de desarrollar trabajo en equipo de forma cooperativa (1,63), de diseñar espacios de aprendizaje en contextos de diversidad cultural (1,61) y de detectar y evitar prejuicios y estereotipos de carácter cultural, mecanismos de exclusión y discriminación (1,63).

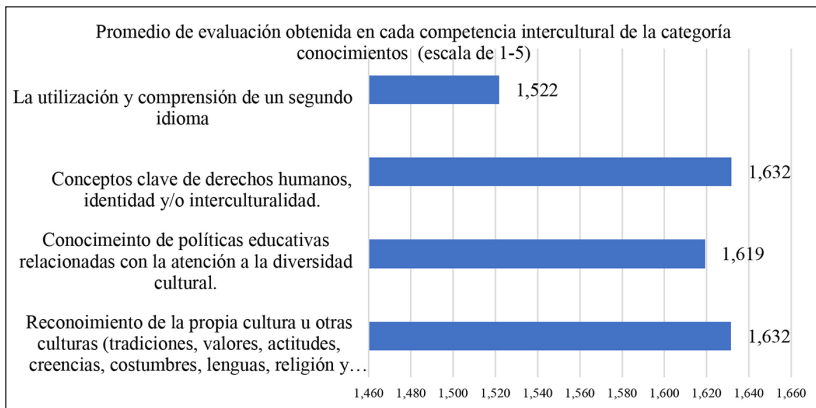


Figura 6.2. Propone evaluar al alumnado sobre la capacidad de diseñar, promover o desarrollar las siguientes competencias interculturales de la dimensión conocimientos.

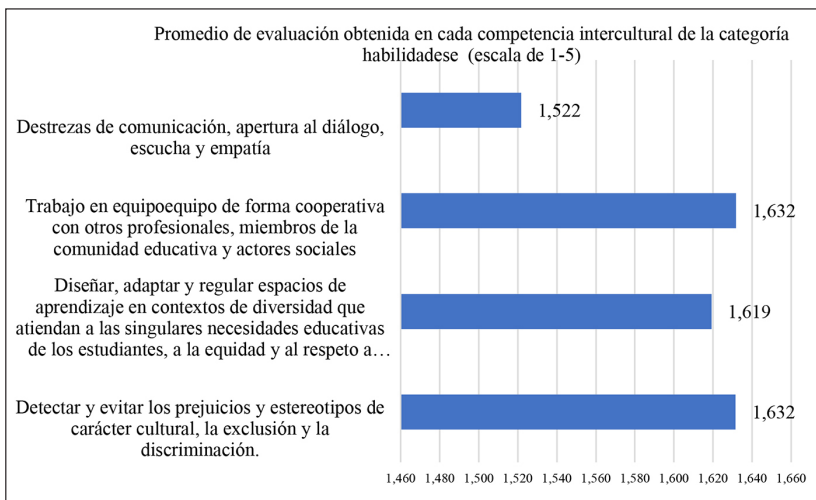


Figura 6.3. Propone evaluar al alumnado sobre la capacidad de diseñar, promover o desarrollar las siguientes competencias interculturales de la dimensión habilidades.

Discusión y conclusiones

En un mundo globalizado, el gran reto es saber «vivir juntos», debiendo ser uno de los distintivos de las sociedades modernas y avanzadas. En este caso, el ámbito educativo tiene que ser la piedra angular en este desafío, y teniendo que estar estudiantes, do-

centes y comunidad educativa lo suficientemente capacitados para desenvolverse en un mundo cambiante y heterogéneo. Sin embargo, y atendiendo a los presupuestos teóricos y a los resultados de esta investigación, se concluye que la escasez de docentes capacitados para enseñar en contextos diversos y multiculturales se hace patente.

Los hallazgos del análisis revelan una importante deficiencia en la integración y reconocimiento de competencias interculturales en el diseño de evaluaciones de los títulos que forman al futuro profesorado en educación en España. Analizamos cómo las tres dimensiones estudiadas tienen niveles bajos en varias de las categorías antes descritas, es decir, tantos en las actitudes, como en los conocimientos y las habilidades (Deardorff, 2018). De hecho, por un lado, la falta de consideración de actitudes esenciales, como la conciencia crítica y reflexiva hacia uno mismo y los otros o la capacidad de interactuar con otros, hace vislumbrar que los docentes se convertirán en futuros profesionales incapaces de desarrollar posturas interculturales e inclusivas en sus estudiantes. Por otro lado, la falta de conocimientos, así como la insuficiencia en la formación de segundas lenguas, la evaluación de conocimientos clave sobre interculturalidad, las políticas públicas inclusivas o el entendimiento de otras sociedades, sus valores, creencias o estilos de vida, brindan la imposibilidad de trabajar las competencias interculturales en el aula y en el currículum (Byrd, 2017; Schachner *et al.*, 2016). Por último, respecto a las habilidades, tampoco se han alcanzado buenos niveles estadísticos, pues existe una baja valoración de habilidades de comunicación, diálogo, escucha, empatía o trabajo en equipo, tan necesarios para evitar tanto estereotipos y prejuicios, así como para fomentar un clima pacífico en el aula (Arasaratnam-Smith y Deardorff, 2022).

Nuestra hipótesis de trabajo, por tanto, ha sido confirmada y nuestra pregunta de investigación contestada, no abordándose suficientemente las competencias interculturales en la evaluación de las asignaturas vinculadas a los planes de estudios que habilitan para la profesión docente en España. En este contexto, y por todo lo comentado anteriormente, se brinda la oportunidad de revisar y mejorar los criterios de evaluación, dado que si en el proceso de enseñanza-aprendizaje no se fomenta la capacidad de interactuar con personas de diferentes culturas, ni pro-

mover el aprendizaje permanente en atención a la diversidad, no podremos asegurar aulas inclusivas e interculturales (Senyshyn, 2018). Si es real que las aulas son cada vez más heterogéneas contando con alumnado de muy diferentes culturas, costumbres, religiones y estatus socioeconómicos, entre otros aspectos, surge la necesidad de adoptar una perspectiva policultural que, además de considerar la diversidad como un valor añadido, reconozca la capacidad de las culturas de cambiar e influenciarse entre sí (Morris *et al.*, 2015).

El hecho de no considerar la flexibilidad cognitiva y efectiva para interactuar con personas o colectivos culturalmente distintos como parte fundamental del proceso formativo para la adquisición de las competencias interculturales, así como la importancia de mantenerse actualizados en estas competencias puede ocasionar que el docente no estuviera preparado para gestionar la diversidad en las aulas, entendidas como espacios cambiantes que demandan flexibilidad en las prácticas pedagógicas inclusivas dentro de ellas. Asimismo, la falta de comprensión y empatía hacia los estudiantes de orígenes culturales diversos puede afectar su rendimiento académico y bienestar emocional (Hu, 2018). También es importante comprobar que las propuestas de evaluación no solo incluyan estas competencias, sino que también las reconozcan y valoren adecuadamente para garantizar la formación integral del alumnado en un ambiente de aprendizaje seguro y respetuoso hacia la diversidad (Fiske, 1998).

Si como docentes tenemos la responsabilidad de promover valores como la justicia, la paz, la equidad, la no discriminación, la resolución de conflictos y el pluralismo, entre otros, al incumplir con estas tareas, es fácil vislumbrar que el alumnado tampoco cuenta con las herramientas, habilidades y competencias interculturales sólidas que le sirvan tanto para su vida personal como profesional (Craft, 2021). La escasez de oferta educativa en donde se trabaja la competencia intercultural, siempre señalando el ámbito formal y no formal y en todos los niveles educativos, es visible, y los datos no son alentadores. Sin conocimientos, actitudes y prácticas interculturales, las futuras generaciones no estarán capacitadas para promover el diálogo intercultural, comprendiendo y reconociendo que la diversidad es riqueza y, además, no tendrán las herramientas suficientes que les permita desarrollar aulas inclusivas e interculturales (Stunell, 2021). Se

destaca, entonces, la vigencia y pertinencia de una línea de investigación que continúe analizando la formación inicial y permanente del profesorado, en competencias interculturales, tanto en carreras como en posgrados, considerando esta una contribución a una ética profesional que responde a una educación inclusiva e intercultural.

Como conclusión, la formación de, y desde, la interculturalidad y las competencias que están inherentes en ella se tienen que incluir dentro de los programas académicos y educativos tanto en los colegios como en el ámbito de la educación superior, ya que actualmente la realidad dice que esta formación es insuficiente. Se tiene que mejorar la oferta educativa ampliando en temas sobre diversidad cultural, cohesión social, espacios socioculturalmente diversos, reconocimiento de las sociedades dinámicas, convivencia e interacción social. También es indispensable poder indagar sobre otras competencias interculturales fundamentales para la formación de los futuros profesionales de la educación, y afines, en el ámbito español y, por último, comprender que son destrezas y capacidades que harán un mundo mejor donde se entienda que «el otro» tiene que ser reconocido e incluido.

Referencias

- Aldana, A. y Byrd, C. M. (2015). School ethnic-racial socialization: learning about race and ethnicity among African American students. *The Urban Review*, 47, 563-576. <https://doi.org/10.1007/s11256-014-0319-0>
- Arasaratnam-Smith, L. A. y Dearnorff, D. K. (2022). *Developing intercultural competence in higher education: international students' stories and self-reflection*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003229551>
- Banks, J. A. (2004). Multicultural education: historical development, dimensions, and practice. En: J. A. Banks y C. A. M. Banks (eds.). *Handbook of research on multicultural education*. (pp. 3-29). Jossey-Bass.
- Banks, J. A. y Banks, C. A. M. (eds.) (2019). *Multicultural education: issues and perspectives*. John Wiley & Sons.
- Brand, S., Felner, R., Shim, M., Seitsinger, A. y Dumas, T. (2003). Middle school improvement and reform: development and validation of a school-level assessment of climate, cultural pluralism, and school

- safety. *Journal of Educational Psychology*, 95 (3), 570-588. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.3.570>
- Byrd, C. M. (2017). The complexity of school racial climate: reliability and validity of a new measure for secondary students. *British Journal of Educational Psychology*, 87 (4), 700-721. <https://doi.org/10.1111/bjep.12179>
- Carter-Thuillier, B., López-Pastor, V., Gallardo-Fuentes, F., Ojeda-Nahuelcura, R. y Carter-Beltran, J. (2022). Incorporar la competencia intercultural en la formación docente: examinando posibilidades para educación física en la macrozona sur de Chile. *Retos*, 43, 36-45. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.88416>
- Celeste, L., Baysu, G., Phalet, K. y Brown, R. (2021). Self-affirmation and test performance in ethnically diverse schools: a new dual-identity affirmation intervention. *Journal of Social Issues*, 77 (3) 1-27. <https://doi.org/10.1111/josi.12418>
- Craft, M. (2021). Cultural diversity and teacher education. En: *Routledge Library Editions: Education Mini-Set Teachers y Teacher Education Research 13 vols*. Routledge.
- Deardorff, D. K. (2018). Designing and assessing outcomes-based faculty-led study abroad programs. En: S. Lee Pasquarelli, R. A. Cole, M. J. Tyson (eds.). *Passport to Change* (pp. 78-92). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003446286-7>
- Deardorff, D. K. (2020). *Manual para el desarrollo de competencias interculturales: círculos de narraciones*. Unesco.
- Deardorff, D. K. y Arasaratnam-Smith, L. A. (2017). Intercultural competence in international higher education: emerging themes, issues, implications, and future directions. En: *Intercultural competence in higher education* (pp. 294-302). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315529257>
- Fernández-Romero, J., Sanhueza, S., Molina, A. y Suárez, E. (2023). Relaciones entre sensibilidad intercultural y contexto educativo: campos temáticos. *Educación y Ciencia*, 27, e16486-e16486. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2023.27.e16486>
- Fiske, S. T. (1998). Stereotyping, prejudice, and discrimination. En: D. T. Gilbert, S. T. Fiske y G. Lindzey (eds.). *Handbook of social psychology* (pp. 357-414). McGraw-Hill.
- Leeds-Hurwitz, W. (2017). *Competencias interculturales: marco conceptual y operativo*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000251592>

- He, Y., Lundgren, K. y Pynes, P. (2017). Impact of short-term study abroad program: Inservice teachers' development of intercultural competence and pedagogical beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 66, 147-157. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.04.012>
- Hu, F. (2018). Migrant peers in the classroom: Is the academic performance of local students negatively affected? *Journal of Comparative Economics*, 46 (2), 582-597. <https://doi.org/10.1016/j.jce.2017.11.001>
- Jugert, P. y Titzmann, P. F. (2020). Developmental tasks and immigrant adolescent's adaptation. En: D. Güngör y D. Strohmeier (eds.). *Contextualizing immigrant and refugee resilience: cultural and acculturation perspectives* (pp. 33-50). Springer.
- Leiva Olivencia, J. J. (2012). La formación en educación intercultural del profesorado y la comunidad educativa. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/1148>
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (2019). *TALIS 2018. Estudio internacional de la enseñanza y del aprendizaje*. Gobierno de España. <https://bit.ly/3NHE2yl>
- Morris, M. W., Chiu, C. Y. y Liu, Z. (2015). Polycultural psychology. *Annual Review of Psychology*, 66, 631-659. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010814-015001>
- Pareja de Vicente, D., Leiva Olivencia, J. J. y Matas Terrón, A. (2020). Percepciones sobre diversidad cultural y comunicación intercultural de futuros maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23 (1), 75-87. <https://doi.org/10.6018/reifop.403331>
- Pedamallu, C. S., Ozdamar, L., Akar, H., Weber, G. W. y Özsoy, A. (2012). Investigating academic performance of migrant students: a system dynamics perspective with an application to Turkey. *International Journal of Production Economics*, 139 (2), 422-430. <https://doi.org/10.1016/j.ijpe.2011.03.016>
- Real Decreto 1635/1995, de 6 de octubre, por el que se adscribe el profesorado de los Cuerpos de Profesores de Enseñanza Secundaria y Profesores Técnicos de Formación Profesional a las especialidades propias de la formación profesional específica. BOE núm. 242, de 10/10/1995. Entrada en vigor: 11/10/1995. Ministerio de Educación y Ciencia. BOE-A-1995-22212. <https://www.boe.es/eli/es/rd/1995/10/06/1635/con>
- Real Decreto 476/2013, de 21 de junio, por el que se regulan las condiciones de cualificación y formación que deben poseer los maestros

- de los centros privados de Educación Infantil y de Educación Primaria. BOE núm. 167, de 13/07/2013. Entrada en vigor: 14/07/2013. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. BOE-A-2013-7708. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2013/06/21/476/con>
- Schachner, M. K. (2019). From equality and inclusion to cultural pluralism-evolution and effects of cultural diversity perspectives in schools. *European Journal of Developmental Psychology*, 16 (1), 1-17. <https://doi.org/10.1080/17405629.2017.1326378>
- Schachner, M. K., Noack, P., Van de Vijver, F. J. R. 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., Moffitt, U., Civitillo, S. y Juang, L. (2021). Capturing a nuanced picture of classroom cultural diversity climate: multigroup and multilevel analyses among secondary school students in Germany. *Contemporary Educational Psychology*, 65 (11), 101971. <https://doi.10.1016/j.cedpsych.2021.101971>
- Senyshyn, R. M. (2018). Teaching for transformation: converting the intercultural experience of preservice teachers into intercultural learning. *Intercultural Education*, 29 (2), 163-184. <https://doi.10.1080/14675986.2018.1429791>
- Stunell, K. (2021). Supporting student-teachers in the multicultural classroom. *European Journal of Teacher Education*, 44 (2), 217-233. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1758660>
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (2018). *Teaching and Learning International Survey (TALIS)*. Gobierno de España. <https://bit.ly/3saj1n9>
- Unesco. (2013). *Competencias interculturales. Marco conceptual y operativo*. Universidad Nacional de Colombia y Cátedra Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000251592>

Presencia de los ODS en los planes formativos del profesorado de educación obligatoria en educación superior en España

JOSÉ DAVID GUTIÉRREZ-SÁNCHEZ
Universidad de Málaga

JULIANA BARBOSA LINS DE ALMEIDA
Universidad Internacional de La Rioja

ROBERTO MORENO-LÓPEZ
Universidad de Castilla-La Mancha

Introducción

En 2015, la Asamblea General de las Naciones Unidas adoptó el documento denominado «Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible», así como los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2015). La Agenda contiene 17 ODS donde se insertan diversas metas específicas que tienen como objetivo transformar la sociedad y dinamizar a las personas y sus países. Desde una perspectiva movilizadora se pretende, con un enfoque de género, abordar cuestiones económicas, sociales y medioambientales. Los objetivos y sus correspondientes metas son indivisibles y ofrecen orientación para la acción con el fin de poder desarrollar una vida sostenible, próspera, equitativa y en paz por medio de enfoques universales, transformadores e inclusivos (Unesco, 2018). Los gobiernos, la ciudadanía, las instituciones públicas y el sector privado albergan un papel trascendental en la puesta en marcha de estos objetivos. Siendo más específicos,

las instituciones educativas y de investigación donde se incluye la educación superior son actores centrales a la hora de abordar estos desafíos (Ramos, 2021).

La educación superior, dada su capacidad de llegar a un público amplio en su difusión del conocimiento, se sitúa como un eje vertebrador en la puesta en marcha de los ODS. Además, para aquellos futuros docentes es vital incluir en los planes formativos la perspectiva movilizadora de los objetivos, los cuales giran en torno a diferentes temáticas que generan competencias clave en la enseñanza.

La contribución de las universidades se puede concretar en la creación de estrategias aplicadas y diseñadas desde las propias funciones de la educación superior (Calles, 2020), lo cual puede ayudar a desarrollar nuevos escenarios, aportar conocimiento científico y poner en marcha soluciones en contextos que requieran ayuda por su carácter de riesgo (Leiva, 2017). No obstante, los ODS tienen dificultades en su implantación, sobre todo por la propia idiosincrasia universitaria, la cual dispone de múltiples disciplinas, de escasos fondos destinados al estudio del medioambiente y de una lenta, en ocasiones, retroalimentación social.

ODS y la educación superior del siglo XXI: un gran reto para la transformación sostenible

La educación superior y la sostenibilidad comenzaron a trabajar conjuntamente a lo largo de grandes eventos internacionales que tuvieron su inicio en la década de los setenta gracias a Naciones Unidas. Entre otros eventos, es posible señalar la Conferencia de Estocolmo en 1972, la Conferencia Intergubernamental sobre Educación Ambiental en 1977, la Cumbre de la Tierra en Río en 1992, la Declaración del Milenio en septiembre del 2000 en la ciudad de Nueva York (la cual tuvo un gran apoyo mundial de los Estados asistentes a la cumbre), la Cumbre de Johannesburgo en 2002, la XV Conferencia Internacional sobre el Cambio Climático en Copenhague en 2009, RIO+20 en 2012 y la Cumbre de Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible en 2015. En este panorama de tratados y acontecimientos, es posible establecer que uno de los mecanismos existentes que sirve para apoyar el desarrollo sostenible desde las universidades o instituciones de educación superior es a través de actividades re-

lacionadas con ciencia e investigación, desde las cuales se proveen las bases que brindan soluciones y tecnologías para afrontar los desafíos que conlleva la implantación de los ODS (O’Keeffe, 2016).

Para una puesta en marcha y desarrollo de los ODS, es necesario que las distintas instituciones que componen las sociedades se involucren en la implementación de la Agenda 2030 (González-Campo *et al.*, 2022). Las instituciones de educación superior, desde el inicio de la Agenda, se han involucrado poco a poco en la articulación de los ODS desde posiciones estratégicas, planes universitarios, proyectos de transferencia y planes de estudio de asignaturas. No obstante, el proceso de incorporación de los ODS ha sido dificultoso, sobre todo por la diversidad de disciplinas existentes, las reticencias en departamentos o facultades, la propia burocracia universitaria y la tarea de mentalizar a profesorado y alumnado en todo el proceso (López *et al.*, 2024). Las instituciones de educación superior se enfrentan con normalidad a presiones internas y externas ante los cambios, por lo cual es vital acompañar y formar a los futuros docentes para que las transformaciones sociales no supongan la generación de controversias y, por tanto, se constate la necesidad de fomentar los ODS por su impacto social y ecológico (Ainscow, 2012; Aznar *et al.*, 2014). Uno de los hándicaps que alberga la implantación de los ODS es la escasa financiación presupuestaria, lo cual nos hace pensar en la negación institucional en la implantación de medidas medioambientales. En un mundo universitario donde prima la calidad en la investigación, la creación de publicaciones científicas de alto nivel, el desarrollo de proyectos I+D estatales y europeos (Gutiérrez *et al.*, 2023), no puede olvidarse uno de los principios fundamentales de la universidad, el retroalimentar a la sociedad de forma que puedan abordarse problemas sociales entre los que figuran la crisis medioambiental (Alcalá y Gutiérrez, 2020). Los ODS no requieren una implantación total en todas las disciplinas si no es posible ubicar cada objetivo a aquel ámbito con el que guarde mayor relación en cuanto su propia titulación (Cubero, 2019).

En la actualidad, vivimos un cambio de paradigma respecto a la educación donde es posible observar cambios tecnológicos, así como una perspectiva verde que ya se ha insertado en otras disciplinas académicas (sociología, filosofía, antropología y pedagogía, entre otras). Por lo tanto, equipar a los estudiantes de com-

petencias para comprender los ODS y ser parte del cambio para conseguir la transformación necesaria se torna una cuestión imperativa (Bautista y Díaz, 2017). La incorporación estudiantil en el proceso de educación verde comprende manejar un conjunto de valores, actitudes y habilidades que se vinculan a la sostenibilidad donde se integran competencias transversales que se ajustan a los ODS y facilitan su desarrollo y los retos futuros (Sánchez-Contreras y Murga-Menoyo, 2019). La educación ambiental se apoya en cinco tipos de aprendizaje para fomentar el desarrollo humano sostenible, los cuales son considerados prioritarios para estimular un desarrollo integral de las capacidades de los individuos e intervenir en la personalidad (Alcalá y Gutiérrez, 2020): aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir, aprender a ser y aprender a transformar la sociedad y a uno mismo.

Una cuestión relevante en torno a los futuros docentes y cómo estos implantarán la Agenda 2030 en sus estudiantes nos lleva a preguntarnos qué tipo de docente se requiere. Es trascendental optar por una docencia facilitadora, proactiva y promotora de situaciones de aprendizaje (López *et al.*, 2024). Se demanda una persona que esté convencida del papel de los ODS, pero también con destrezas suficientes para poner en práctica una educación de calidad con visión global (Aranda-Vega *et al.*, 2020). Una cuestión por desarrollar en la educación superior de cara a los futuros docentes es el aprendizaje y puesta en marcha de competencias transversales, las cuales introducen responsabilidad y principios éticos en los docentes para que puedan buscar la aplicabilidad en la sociedad.

En definitiva, abordar el reto del desarrollo sostenible constituye una de las tareas más complicadas del siglo XXI, puesto que ello reclama una reformulación en las formas de pensamiento y de actuación, así como un replanteamiento de las intervenciones de carácter pedagógico.

Metodología

Con el objetivo de analizar la presencia de los ODS en los planes formativos del profesorado de educación obligatoria en educación superior en España, fue diseñado un cuestionario que tuvo como principal finalidad determinar el grado de presencia de las

competencias interculturales en dichas guías, así como analizar las prácticas metodológicas y evaluativas desde una perspectiva intercultural. La metodología utilizada fue de enfoque cuantitativo. Se utilizó una escala del tipo Likert para evaluar el grado de presencia en la titulación de los ODS, que varió del 1 al 5, siendo 1 «no se cumple», y 5 «se cumple totalmente». El análisis de los planes formativos contó con docentes expertos en el área de educación y ha seguido cuatro fases:

1. Delimitación del contenido de los ODS.
2. Revisión documental.
3. Implementación de los criterios de análisis: cuestionario.
4. Análisis de los datos.

Fueron analizados 226 planes formativos de 65 universidades en todo territorio español, siendo el 15 % ubicadas en Andalucía, 2,2 % en Aragón, 3,1 % en Canarias, el 4,4 % en Cantabria, 13,7 % en Castilla y León, 1,8 % en Castilla-La Mancha, 8,8 % en Cataluña, 16,8 % en la Comunidad de Madrid, 2,2 % en la Comunidad Foral de Navarra, 8,4 % de la Comunidad Valenciana, 2,7 % en Extremadura, 4 % en Galicia, 1,3 % en las Islas Baleares, 3,5 % en La Rioja, 4,9 % en País Vasco, 1,3 % en el Principado de Asturias, el 2,7 % en la Región de Murcia, 0,9 % en otras comunidades autónomas. Las titulaciones que pertenecen a las guías evaluadas se concentraron en el grado de Educación Infantil (34,5 %), postgrado o máster universitario en Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (MAES) (30,5 %) y grado de Educación Primaria (30,1 %). Respecto a la titularidad de las universidades, el 66,4 % es de titularidad pública, el 27,9 % de titularidad privada, y el 3,5 % de otro tipo.

Resultados

Presencia de los ODS en los planes formativos del profesorado en educación obligatoria superior en España

Los 17 Objetivos de Desarrollo sostenibles son: 1 «Fin de la pobreza», 2 «Hambre cero», 3 «Salud y bienestar», 4 «Educación de

calidad», 5 «Igualdad de género», 6 «Agua limpia y saneamiento», 7 «Energía asequible y no contaminante», 8 «Trabajo decente y crecimiento económico», 9 «Industria, innovación e infraestructura», 10 «Reducción de las desigualdades», 11 «Ciudades y comunidades sostenibles», 12 «Producción y consumo responsables», 13 «Acción por el clima», 14 «Vida submarina», 15 «Vida de ecosistemas terrestres», 16 «Paz, justicia e instituciones sólidas», 17 «Alianzas para lograr los objetivos». Sin embargo, según García *et al.* (2023), actualmente se asumió un nuevo objetivo, el 17+1, que corresponde a «Cultura y patrimonio diversos e inclusivos».

Tomados en conjunto, se puede clasificar los ODS en tres dimensiones: 1) ambiental de desarrollo sostenible, 2) económica y 3) social. En la figura 7.1 se puede observar esa clasificación.



Figura 7.1. Dimensiones de los ODS. Elaboración propia a partir de García *et al.* (2023).

Según la clasificación de las dimensiones, dos de los ODS reconocidos en los planes formativos pertenecen a la dimensión social (ODS 4 «Educación de calidad», ODS 5 «Igualdad de gé-

nero») y uno a la dimensión económica (ODS 10 «Reducción de las desigualdades»); sin embargo, hay que entenderlos como objetivos interrelacionados e interdependientes.

En la tabla 7.1 se observa los resultados de análisis según la media (M) y la desviación estándar (SD) de cumplimiento de la presencia de los ODS en los planes formativos de educación obligatoria superior.

Tabla 7.1. Media, desviación estándar de la presencia percibida de los ODS en los planes formativos

OBJETIVO DE DESARROLLO SOSTENIBLE	M	SD
ODS 1. Fin de la pobreza	1.48	.92
ODS 2. Hambre cero	1.21	.59
ODS 3. Salud y bienestar	1.94	1.10
ODS 4. Educación de calidad	3.55	1.44
ODS 5. Igualdad de género	3.40	1.40
ODS 6. Agua limpia y saneamiento	1.32	.76
ODS 7. Energía asequible y no contaminante	1.28	.72
ODS 8. Trabajo decente y crecimiento económico	1.69	1.00
ODS 9. Industria, innovación e infraestructura	1.19	.53
ODS 10. Reducción de las desigualdades	3.04	1.46
ODS 11. Ciudades y comunidades sostenibles	1.51	1.03
ODS 12. Producción y consumo responsables	1.32	.77
ODS 13. Acción por el clima	1.53	.87
ODS 14. Vida submarina	1.28	.72
ODS 15. Vida de ecosistemas terrestres	1.35	.77
ODS 16. Paz, justicia e instituciones sólidas	1.94	1.21
ODS 17. Alianzas para lograr los objetivos	1.75	1.10

Considerando los análisis llevados a cabo por los expertos, los resultados apuntan para la presencia de apenas tres de los 17 ODS en los planes formativos del profesorado. Son: «Educación de calidad» (M = 3,55; SD = 1,44), «Igualdad de género» (M = 3,44; SD = 1,40) y «Reducción de las desigualdades» (M = 3,04;

SD = 1,46). Los demás ODS obtuvieron medias muy bajas ($M < 2$), lo que indica baja prevalencia de los ODS en los planes formativos evaluados.

Visto de otra forma, las figuras 7.2, 7.3, 7.4 y 7.5 exponen el porcentaje del cumplimiento percibido de los planes formativos, considerando la escala utilizada. Los datos serán presentados apenas para dos resultados del grado de cumplimiento: 1 «no se cumple» y 5 «se cumple totalmente», ya que hubo poca variación entre las demás opciones.

La figura 7.2 presenta los percentiles del cumplimiento observado en los planes formativos del profesorado de educación obligatoria en educación superior en España para los ODS 1 («Fin de la pobreza»), ODS 2 («Hambre cero»), ODS 3 («Salud y bienestar»), ODS 4 («Educación de calidad») y ODS 5 («Igualdad de género»), los dos últimos considerados como reflejados en la mayoría de los planes analizados. Los resultados observados revelan que, para el ODS1, el 73,2% de los planes no cumplen con ese objetivo. Lo mismo ocurre para el ODS 2 (86,7%) y el ODS 3 (48%). Tomados en conjunto los resultados del per-

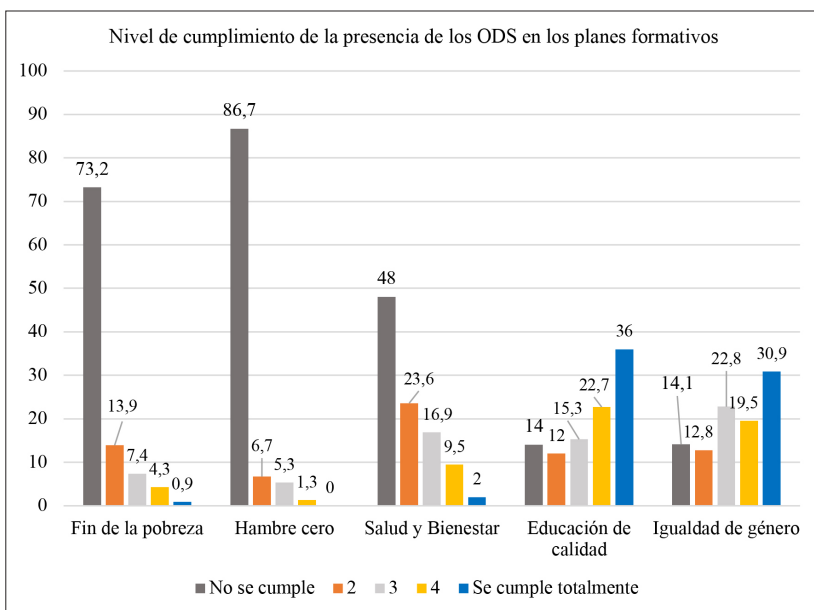


Figura 7.2. Porcentual del grado de cumplimiento de la presencia de los ODS1, ODS2, ODS3, ODS 4 y ODS5.

centil «se cumple totalmente» (36 %) y «se cumple» (22,7 %) para el ODS 4, y el 30,9 %, y 19,5 %, respectivamente, del ODS 5, podemos afirmar la presencia de ambos objetivos en los planes formativos.

La figura 7.3 muestra los percentiles del cumplimiento observado en los planes formativos del profesorado de educación obligatoria en educación superior en España para los ODS 6 («Agua limpia y saneamiento»), ODS 7 («Energía asequible»), ODS 8 («Trabajo decente y crecimiento económico»), ODS 9 («Industria, innovación e infraestructura») y ODS 10 («Reducción de las desigualdades»); este último considerado como reflejado en los planes formativos (30,9 %). Los ODS 6 (83,6 %), ODS 7 (83,8 %), ODS 8 (59,3 %) y ODS 9 (83,6 %) no aparecen plasmados en los planes formativos analizados. Sin embargo, si tomamos en conjunto los resultados del percentil «se cumple totalmente» (30,9 %) y «se cumple» (19,5 %), podemos afirmar la presencia de ese objetivo en los planes formativos.

En la figura 7.4 se observan los percentiles del cumplimiento observado en los planes formativos del profesorado de educación obligatoria en educación superior en España para los ODS 11 («Ciudades y comunidades sostenibles»), ODS 12 («Producción y

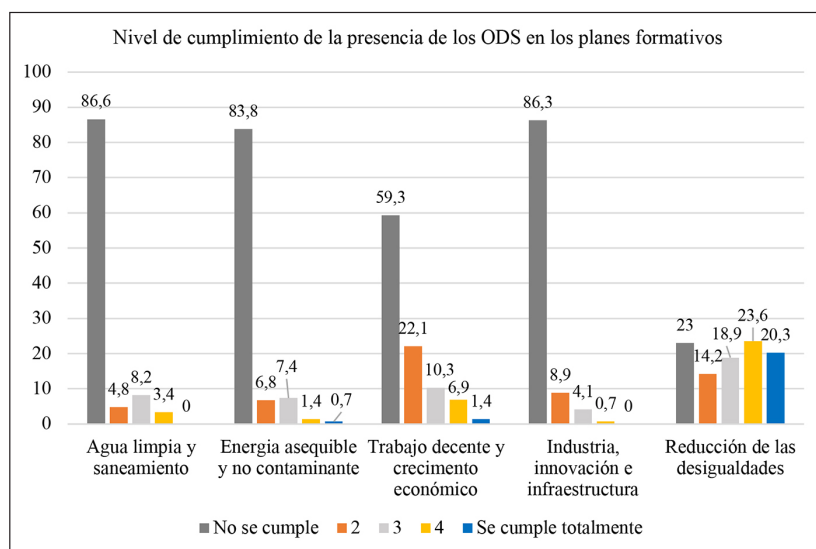


Figura 7.3. Porcentual del grado de la presencia de los ODS6, ODS7, ODS8, ODS9 y ODS10.

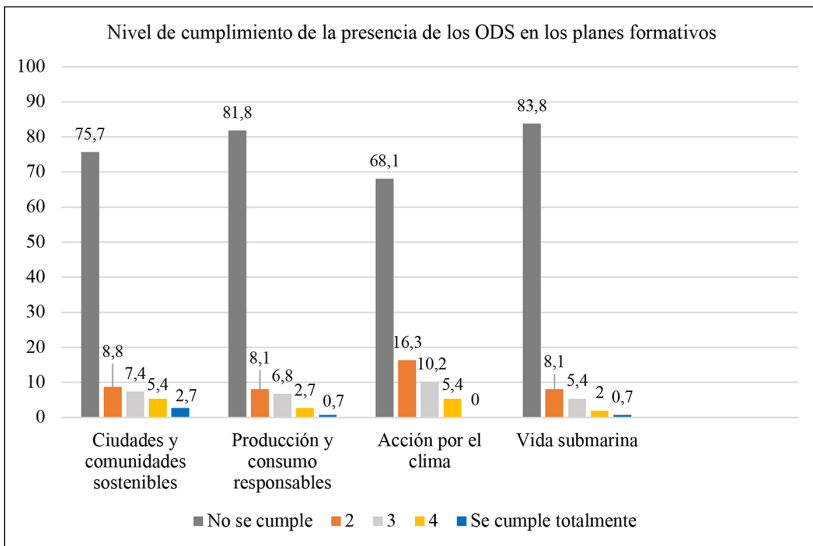


Figura 7.4. Porcentual del grado de cumplimiento de la presencia de los ODS11, ODS12, ODS13 y ODS14.

consumo responsables»), ODS 13 («Acción por el clima»), ODS 14 («Vida submarina»). Ninguno de esos objetivos aparece plasmado en los planes analizados, y ostentan alto porcentuales para «no se cumple»: 75,7%, 81,8%, 68% y 83,8%, respectivamente.

Por último, la figura 7.5 muestra los percentiles del cumplimiento observado en los planes formativos del profesorado de educación obligatoria en educación superior en España para los ODS 15 («Vida de ecosistemas terrestres»), ODS 16 («Paz, justicia e instituciones sólidas») y ODS 17 («Alianza para lograr los objetivos»). Ninguno de esos objetivos aparece plasmado en los planes analizados, como se puede observar a través de los porcentuales «no se cumple»: 77.6%, 52,7% y 61,5%, respectivamente.

Discusión y conclusiones

Según García-Sánchez (2023), el Gobierno español asumió el compromiso, a través del Real Decreto 822/2021, de establecer que los planes de estudios deberían tener como referente los ODS. De los 17 objetivos, apenas tres (ODS 4, ODS 5 y ODS 10)

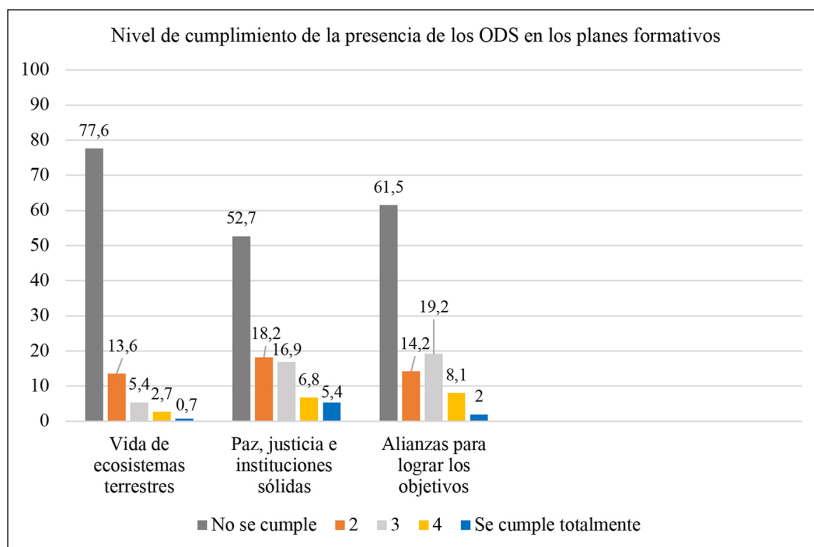


Figura 7.5. Porcentual del grado del grado de cumplimiento de la presencia de los ODS15, ODS16 y ODS17.

parecieron plasmados en los planes formativos del profesorado de educación obligatoria en educación superior en España.

Partiendo de lo anterior, para analizar la presencia de dichos objetivos en los planes formativos es necesario entender sus contenidos, las propuestas para el cambio y alcance esperado. Los 17 ODS representan 169 metas y retos relacionados con la equidad, sostenibilidad, cambio climático, justicia o paz en el mundo a los que enfrentan la humanidad en la actualidad y a futuro.

El ODS1, «Fin de la pobreza», pretende promover la justicia social y la disminución de las desigualdades, a través de propuestas que fomenten el crecimiento económico inclusivo y la creación de empleos sostenibles. Según datos de Banco Mundial, Plataforma sobre Pobreza y Desigualdad (2018), se considera que una persona está en una condición de pobreza extrema si sobrevive con apenas 1,90 dólares por día. Se estima que más de 700 millones de personas viven actualmente en situación de pobreza extrema, y las mujeres y los niños son los colectivos más vulnerables. Además, otros indicadores, aparte del parámetro monetario, son considerados desde un enfoque multidimensional. Por ejemplo, el acceso a los servicios de electricidad, agua y saneamiento, educación, distribución de los recursos en los hogares. Galtung

(2016) clasifica la pobreza como un tipo de violencia, la violencia estructural, y la define como la privación de los derechos humanos fundamentales, que se observan a través de situaciones de precariedad y de la falta de garantías respecto a las necesidades básicas. De este modo, una perspectiva más amplia incluiría discutirlo en conjunto con otros ODS, como el ODS 2 («Hambre cero»), el ODS 3 («Salud y bienestar»), el ODS 4 («Educación de calidad»), el ODS 6 («Agua limpia y saneamiento»), el ODS 7 («Energía asequible y no contaminante»), el ODS 8 («Trabajo decente y crecimiento económico») y el ODS 10 («Reducción de las desigualdades»). Por lo tanto, las consecuencias de la pobreza y exclusión social, en todas las dimensiones, deberían ser debatidas en la formación del profesorado de educación superior, dado que es un fenómeno social que afecta directamente la educación, conforme se indica en los datos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2021): los resultados del aprendizaje están más condicionados al estatus socioeconómico que al género y al estatus de inmigrante.

El ODS 5 se refiere a la igualdad de género. Ese objetivo direcciona los esfuerzos al empoderamiento de mujeres y niñas y a la lucha de sus derechos. Si recogemos la Convención sobre los Derechos del Niño (Unicef, 1989), la no discriminación es uno principios asegurados y garantizados en ese documento, así como la protección de todo tipo de abuso y explotación (art. 19), incluido la explotación sexual, a la cual las niñas y las mujeres están más expuestas. En términos generales, las metas para ese objetivo buscan eliminar todas las formas de discriminación, prácticas nocivas y violencias contra todas las mujeres y niñas del mundo, además de ampliar el debate sobre la participación igualitaria de los espacios compartidos, ya sea en el ámbito privado, con la promoción de la responsabilidad colaborativa en el hogar y la familia, ya sea en la promoción de la igualdad de derechos y de oportunidades de liderazgo en todos los niveles. En una perspectiva amplia, el ODS 5 podría ser trabajado en conjunto con el ODS 16 («Paz, justicia e instituciones sólidas»), una vez que tiene como meta promover la justicia y la paz, en el ámbito social y en el institucional, para todas las personas, además del comprometimiento con la lucha contra cualquier forma de violencia y con la garantía de seguridad y libertad, independientemente del origen étnico, religión u orientación sexual.

El debate sobre la necesidad de fomentar la igualdad de género tiene que ir en la dirección de transversalizar la igualdad de género en todas las cátedras, sobre todo en las que se imparten en el área de educación. Según Mayorga (2018), es necesario cambiar la forma de pensar y de actuar de los docentes, integrando la igualdad de género en las dinámicas de clases, en los contenidos y en la mentalidad. Para la autora, todavía está en ciernes la intervención profesional docente para la generación de los cambios positivos necesarios en la sociedad con los que alcanzar la concientización respecto a los temas de igualdad y empoderamiento.

Cáceres-Romero y Marín-Duarte (2023) resaltan la importancia de los ODS relacionados con las dimensiones ambiental: ODS 8 («Trabajo decente y crecimiento económico»), ODS 9 («Industria, innovación e infraestructuras»), ODS 10 («Reducción de las desigualdades»), ODS 12 («Producción y consumo responsables»), ODS 13 («Acción por el clima»), ODS 14 («Vida submarina»), ODS 15 («Vida de ecosistemas terrestres y económica»), aunque apunten para una relación más estrecha con materias como ciencias sociales y tecnología. En ese sentido, hay que hacer un esfuerzo para atender las propuestas de las Naciones Unidas por una Educación para el Desarrollo Sostenible. La propuesta de la Unesco (2012) es que en la educación superior se posibilite la integración entre las dimensiones cognitivas, emocionales y sociales, y se incorporen contenidos, resultados de aprendizaje, pedagogía y entorno del aprendizaje.

Referencias

- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista Educación Inclusiva*, 5 (1), 39- 49.
- Alcalá, M. J. y Gutiérrez, J. D. (2020). El desarrollo sostenible como reto pedagógico de la universidad del siglo XXI. *ANDULI. Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, 1 (19), 59-80. <https://doi.org/10.12795/anduli.2020.i19.03>
- Aranda-Vega, E. M., Martín-Cuadrado, A. M. y Corral-Carrillo, M. J. (2020). Diarios de clase: estrategia para desarrollar el pensamiento reflexivo de profesores. *Educación y Educadores*, 23 (12), 243-266. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.2.5>

- Asamblea General de las Naciones Unidas (2000). *Declaración del milenio*. Naciones Unidas. <https://www.un.org/spanish/milenio/ares552.pdf>
- Asamblea General de las Naciones Unidas (2015a). *Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015*. Naciones Unidas. <https://bit.ly/3XVj7jc>
- Asamblea General de las Naciones Unidas (2015b). *Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)*. Naciones Unidas. <https://bit.ly/4cCf1km>
- Aznar, P., Ull, M. A., Piñero, A. y Martínez-Agut, M. P. (2014). La sostenibilidad en la formación universitaria: Desafíos y oportunidades. *Educación XXI*, 17 (1), 133-158. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70629509006.pdf>
- Bautista, M. J. y Díaz, M. J. (2017). La sostenibilidad en los grados universitarios: Presencia y coherencia. *Revista Teoría de la Educación*, 29 (1), 161-187. <https://doi.org/10.14201/teoredu291161187>
- Calles, C. (2020). ODS y educación superior. Una mirada desde la función de investigación. *Revista de Educación Superior y Sociedad*, 32 (2), 167-201. <https://doi.org/10.18004/ucsa/2409-8752/2023.010.03.049>
- Cáceres-Romero, A. y Marín-Duarte, F. R. (2023). La educación para el desarrollo sostenible y los ODS: dimensiones para el currículo del Bachillerato Científico con énfasis en Ciencias Sociales de Paraguay. *Revista Científica de la UCSA*, 10 (3), 49-69. <https://doi.org/10.18004/ucsa/2409-8752/2023.010.03.049>
- Conferencias de Naciones Unidas sobre el Medio ambiente y el Desarrollo (CNUCED). (1992). *Cumbre de la tierra en Río. Manos Unidas*. <https://bit.ly/4cqVQPk>
- Cubero, J. (2019). Integración de los ODS y las competencias transversales en el ámbito universitario. *Forum Calidad*, 29 (298), 44-53.
- Galtung, J. (2016). La violencia cultural, estructural y directa. En: Ministerio de Defensa (ed.). *Cuadernos de Estrategia 183. Política y violencia: comprensión teórica y desarrollo en la acción colectiva* (pp. 147-168). Ministerio de Defensa/Instituto Español de Estudios Estratégicos.
- García, J. O., Rodríguez, N. B. y Bernal, M. J. R. (2023). Estrategias de desarrollo humano sostenible de la Universidad de Granada 2030. Universidades y Agenda 2030. En: S. Y. Cabrera, J. O. Delgado, N. P. Fernández y J. G. Martínez (Eds.), *Universidades y Agenda 2030. La cooperación universitaria andaluza comprometida con los ODS* (pp. 180-189). Comares.
- García-Sánchez, M. R. (2023). Contribución al cumplimiento de los ODS mediante experiencias docentes en asignaturas de titulaciones universitarias en el marco de la educación para el desarrollo sosteni-

- ble. En: S. Y. Cabrera, J. O. Delgado, N. P. Fernández y J. G. Martínez (eds.). *Universidades y Agenda 2030. La cooperación universitaria andaluza comprometida con los ODS* (pp. 101-116). Comares.
- Gencat (2009). *XV Conferencia internacional sobre el cambio climático*. <https://bit.ly/4cq5VG>
- González-Campo, C., Ico-Brath, D. y Murillo-Vargas, G. (2022). Integración de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) para el cumplimiento de la Agenda 2030 en universidades públicas colombianas. *Formación Universitaria*, 15 (2), 53-60. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062022000200053>
- Grupo Banco Mundial (2018). *Resumen anual:el año 2018 en 14 gráficos*. Banco Mundial. <https://bit.ly/4csaj93>
- Gutiérrez, J. D., Said-Hung, E. y García, N. (2023). Utilidad de las redes sociales en la divulgación científica de las ciencias sociales en España. *Educación*, 59 (2), 387-402. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1632>
- Leiva, J.J. (2017). La interculturalidad como respuesta preventiva del fracaso escolar en contextos de riesgo. *ANDULI. Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, 16 (1), 19-33. <https://doi.org/10.12795/anduli.2017.i16.02>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020,122868-122953. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>
- López, I., López, E. y Renovell-Rico, S. (2024). Estudiantes del máster de profesorado como agentes de cambio: percepción y conocimiento sobre los ODS. *Educación*, 60 (1), 83-101. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1876>
- Mayorga, K. (2018). Igualdad de género en la educación superior en el siglo XXI. *Palermo Business Review*, 18, 137-144. <https://bit.ly/3zvsOLh>
- Naciones Unidas (1972). *Conferencia de las Naciones Unidas sobre el medio humano*. Naciones Unidas. <https://bit.ly/3XRZIFp>
- Naciones Unidas (2002). *Cumbre mundial sobre el desarrollo sostenible*. <https://www.un.org/es/conferences/environment/johannesburg2002>
- Naciones Unidas (2012). *Conferencia de las Naciones Unidas sobre el desarrollo sostenible*. <https://www.un.org/es/conferences/environment/rio2012>
- Naciones Unidas (2015). *Cumbre de las Naciones Unidas sobre el desarrollo sostenible*. <https://www.un.org/es/conferences/environment/newyork2015>

- OECD (2021). *Education at a glance 2021: OECD indicators*. <https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en>
- O’Keeffe, P. (2016). The role of Ethiopia’s public universities in achieving the United Nations Sustainable Development Goals. *International Review of Education*, 62 (6), 791-813. <https://doi.org/10.1007/s11159-016-9599-9>
- Ramos, D. I. (2021). Contribución de la educación superior a los Objetivos de Desarrollo Sostenible desde la docencia. *Revista Española de Educación Comparada*, 37 (1), 89-110. <https://doi.org/10.5944/reec.37.2021.27763>
- Sánchez-Contreras, M. F. y Murga-Menoyo, M. A. (2019). Place-based education: una estrategia para la sostenibilización curricular de la educación superior. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 71 (2), 2019, 155-174. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.68295>
- Unesco (1977). *Conferencia intergubernamental sobre educación ambiental en 1977*. <https://bit.ly/3XPJzuS>
- Unesco (2012). *Educación para el desarrollo sostenible. Libro de consulta*. Unesco.
- Unesco (2018). *Global education monitoring report 2017/18*. Unesco.
- Unicef (1989). *Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño*. Nuevo Siglo.

Recursos para desarrollar las competencias interculturales del profesorado de educación obligatoria en formación. Una propuesta desde DiverProf

NURIA VILLA-FERNÁNDEZ
JULIANA BARBOSA LINS DE ALMEIDA
Universidad Internacional de La Rioja

Introducción

La incorporación del concepto de «competencia» en el ámbito educativo ha crecido sustancialmente a lo largo de la historia. Cada vez más distante de los enfoques tradicionales, donde el centro de la educación se basa únicamente en los contenidos y en el desarrollo intelectual, la noción de competencia invita a ir más allá del saber, centrándose también en el saber hacer y saber ser, como se señala en la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE, 2020), mediante metodologías activas.

En ese sentido, se ha sumado la importancia de entender el proceso educativo como impulsor, de forma conjunta, de los desarrollos cognitivo, emocional y social, además de proporcionar la creación de espacios seguros para el desarrollo integral de todo el alumnado.

En el mundo cada vez más globalizado, las competencias interculturales surgen como una urgencia en el marco de las relaciones sociales, de las cuales los escenarios educativos forman parte. Sin embargo, la educación intercultural debe ser entendida de forma más amplia que proyectos o formaciones puntuales,

sino como una cosmovisión de la educación, que requiere tanto una clara definición del perfil del profesional educativo como de las competencias asociadas a ese ámbito (Aguado *et al.*, 2018).

Las competencias interculturales se refieren a la capacidad de interactuar eficazmente con personas de diferentes culturas. Según Deardorff (2006), estas competencias incluyen habilidades, conocimientos y actitudes que permiten una comunicación y cooperación efectiva en contextos culturales diversos. Para Podestá-González *et al.* (2022, p. 22) hay un consenso sobre el concepto general de las capacidades interculturales, que las sitúan como «un conjunto de habilidades, que se vinculan con la capacidad de construir actitudes y relaciones positivas con otras identidades culturales, en base a la empatía, la no discriminación y el conocimiento mutuo». Vila-Merino (2012) entiende las competencias interculturales como parte de una ética intercultural, que busca la construcción de puentes y de diálogo en condiciones de igualdad entre personas y grupos sociales de diferentes referentes culturales. Por lo tanto, la apertura al establecimiento de relaciones positivas dialógicas, y que celebre la diversidad, es clave en el camino de la interculturalidad en la educación del siglo XXI.

Sin embargo, la formación docente sigue siendo una asignatura pendiente. En este sentido, la Encuesta internacional sobre la enseñanza y el aprendizaje (*Teaching and learning international survey* (TALIS, por sus siglas en inglés), publicada por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico, pregunta a docentes y directores/as de escuelas sobre las condiciones de trabajo y los entornos de aprendizaje en sus centros escolares para ayudar a los países a afrontar diversos desafíos. La encuesta TALIS abarca a unos 260 000 docentes de 15 000 escuelas de 48 países (OECD, 2024).

Fierro-Evans y Carbajal (2019, p. 12) indican que «la convivencia escolar no solo se refiere a la ausencia de conflictos, sino que implica la creación de un ambiente de respeto, tolerancia y colaboración entre todos los miembros de la comunidad educativa». Destacan que la falta de formación es uno de los motivos por el que el profesorado se siente inseguro respecto a la gestión educativa en las clases, lo que, asociado a la falta de pautas claras respecto a la convivencia, puede influir en la aparición de cuadros de estrés laboral, absentismo de profesores y *burnout*. Este dato es confirmado por el informe TALIS (OECD, 2019), que

toma como ejemplo el caso de España, cuando, preguntados sobre el estrés laboral experimentado, el 55% de los profesores y profesoras indica experimentar «mucho» y «bastante» estrés, relacionado directamente con el manejo del aula, en gran parte debido a la carga administrativa y a la gestión de comportamiento en el aula. El informe sugiere la necesidad de políticas que mejoren las condiciones de trabajo y reduzcan el estrés para incrementar la satisfacción laboral y la eficacia educativa.

Sobre la formación en competencias, Aguaded Ramírez *et al.* (2013) ya evidenciaban que la necesidad de saber vivir en contextos multiculturales llevaba necesariamente a la formación y adquisición de competencias y de actitudes interculturales. Sin embargo, para estos autores, «no puede enseñar algo quien no está formado en ello» (Ibíd., p. 339). En ese sentido, Olmos-Migueláñez *et al.* (2017) aseguran que la formación permanente del profesorado es un factor fundamental en la calidad educativa.

Competencias interculturales en la educación

Las competencias interculturales son fundamentales en el contexto socioeducativo, especialmente en un país diverso como España. Estas competencias permiten al profesorado manejar eficazmente la diversidad cultural en sus aulas, promoviendo una educación inclusiva y equitativa, ya que, en el contexto educativo, estas son cruciales para fomentar un ambiente de aprendizaje inclusivo y respetuoso (Merma-Molina *et al.*, 2019). El desarrollo de competencias interculturales en los maestros y las maestras es esencial para enfrentarse a los desafíos de las aulas multiculturales. El profesorado con altas competencias interculturales (Banks, 2015; Gay, 2018; Aguado y Sleeter, 2021) es aquel que puede:

- Fomentar un ambiente de respeto y comprensión entre estudiantes de diversas culturas.
- Adaptar sus métodos de enseñanza para atender las necesidades de todos los/las estudiantes.
- Reducir los prejuicios y promover la equidad educativa.

En este sentido, Gay (2018) argumenta que los docentes deben incorporar las experiencias culturales del alumnado en el

aula para hacer que el aprendizaje sea más relevante y efectivo. Esta práctica no solo valida la identidad cultural del alumnado, sino que también facilita una mayor comprensión y retención de los contenidos educativos. Además, Gay destaca que la enseñanza culturalmente receptiva no es solo una estrategia pedagógica, sino una forma de promover la equidad y la justicia social en la educación. Al reconocer y aprovechar la diversidad cultural, el profesorado puede crear ambientes de aprendizaje más inclusivos y respetuosos, que atiendan a las necesidades de todo el alumnado. El trabajo de Aguado y Sleeter (2021) recoge estudios realizados en contextos diversos que son buenos ejemplos de cómo el profesorado piensa y actúa en la práctica desde un enfoque intercultural, que supone un compromiso ético y político con la equidad. Leeman y Ledoux (2015) subrayan la importancia de dotar al profesorado con las habilidades y conocimientos necesarios para abordar y aceptar la diversidad cultural en el aula de manera efectiva. Enfatizan que la educación intercultural debe ser una parte integral de los programas de formación docente para preparar a los educadores para la naturaleza cada vez más multicultural de las aulas modernas.

El informe TALIS 2018 del Ministerio de Educación y Formación Profesional de España (MEFP) (2019) destaca varios aspectos clave sobre el estado de la educación en el país, centrándose en la multiculturalidad, la formación del profesorado y la gestión escolar. Entre las principales conclusiones, destacan cinco aspectos: la diversidad en las aulas, la necesidad de formación continua y desarrollo profesional entre los docentes, la importancia del bienestar en el trabajo, la percepción del rol del liderazgo escolar y el uso de tecnologías. Los datos recopilados en el informe permiten analizar aspectos importantes como la frecuencia de acoso escolar, la satisfacción laboral de los docentes, y las prácticas colaborativas dentro de las escuelas. Además, se destacan las barreras para el desarrollo profesional y la necesidad de una mayor formación en áreas específicas como la enseñanza a estudiantes con necesidades especiales.

En TALIS 2018 (MEFP, 2019) se han incluido varias cuestiones relativas a diferentes entornos para docentes que hayan impartido clase en grupos con estudiantes procedentes de diferentes culturas con el fin de obtener información sobre su autoeficacia en estos contextos. En concreto, se pide que responda a las

cuestiones planteadas en el cuadro de la figura 8.1, con una de las siguientes cuatro opciones: «nada, en absoluto», «en cierta medida», «bastante» y «mucho». Aportamos los resultados en la figura 8.2.

Cuadro 7.3. Preparación del profesorado para enseñar en entornos multiculturales. TALIS 2018

Cuando da clase en un aula con diversidad cultural, ¿en qué medida puede llevar a cabo lo siguiente?

- Afrontar los retos de un aula multicultural.
- Adaptar mi metodología de enseñanza a la diversidad cultural del alumnado.
- Lograr que alumnos con y sin origen migrante trabajen conjuntamente.
- Concienciar a mis alumnos sobre las diferencias culturales existentes entre ellos.
- Contribuir a la reducción de estereotipos culturales entre los alumnos.

Figura 8.1. Preparación del profesorado para enseñar en entornos multiculturales. TALIS 2018. Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019, p. 276).

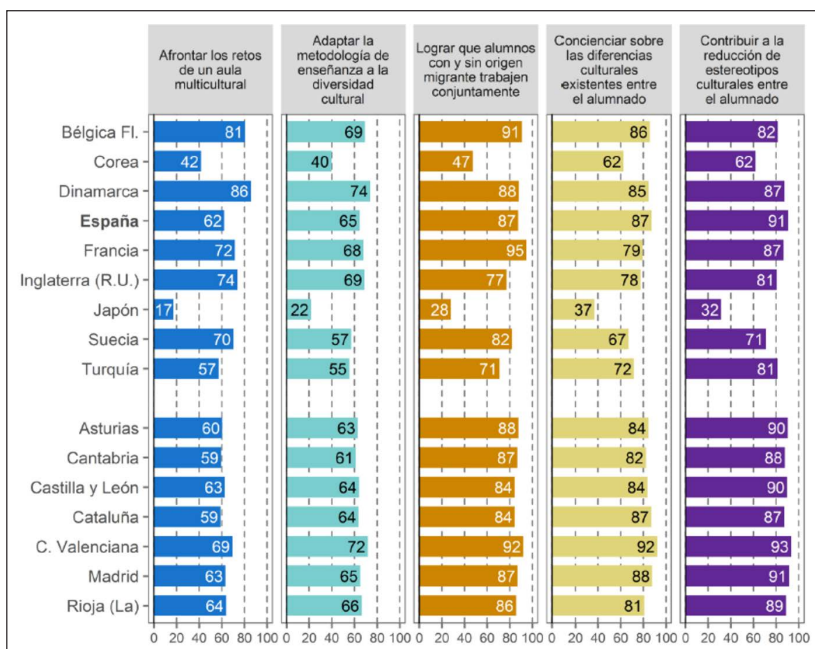


Figura 8.2. Porcentaje de profesores que se consideran autosuficientes en las cuestiones que se indican. Educación Primaria TALIS. Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019, p. 277).

Siguiendo los datos del informe TALIS (MEFP, 2019, p. 277), «solo el 62% de los docentes de primaria españoles dice ser capaz de afrontar los retos de un aula multicultural, y el 65% sentirse autoeficaz a la hora de adaptar la metodología de enseñanza a la diversidad cultural». El informe subraya la creciente diversidad en las aulas españolas debido a los flujos migratorios. Un 40% de los docentes españoles sienten que necesitan mejorar sus habilidades para enseñar en entornos multiculturales, lo que refleja una necesidad significativa de formación específica para manejar esta diversidad de manera efectiva. Se identificó una demanda considerable de formación continua entre los docentes. Muchos profesores y profesoras indicaron que necesitan más capacitación en áreas como la gestión de aula y la utilización de tecnologías educativas. Esto es fundamental para mejorar la calidad de la enseñanza y adaptarse a las nuevas realidades educativas.

También el informe señala que quienes dirigen los centros educativos en España tienen una visión más positiva sobre la gestión de la diversidad y la implementación de prácticas inclusivas en comparación con los docentes. Este desajuste sugiere la necesidad de una mayor alineación y colaboración entre el liderazgo escolar y el profesorado para abordar los desafíos multiculturales. El informe también destaca la importancia creciente de la tecnología en la educación. La mayoría de los docentes expresaron la necesidad de mejorar sus competencias digitales para poder integrar efectivamente estas herramientas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El trabajo de la Unesco (2023) sobre competencias interculturales forma parte de una serie que se enfoca en aprovechar las competencias interculturales para la construcción de la paz. Resalta la importancia de estas habilidades en la promoción del entendimiento y la cooperación entre comunidades diversas. Además, subraya el papel de las competencias interculturales en la creación de confianza, especialmente en el contexto de los esfuerzos de construcción de la paz, y presta especial atención a las contribuciones de mujeres y jóvenes en este ámbito.

Metodología

Formación en creatividad y competencias interculturales: una experiencia de buenas prácticas con el alumnado de Magisterio de Primaria: una propuesta de DiverProf

El proyecto DiverProf es una iniciativa reciente que examina las actitudes del profesorado de educación obligatoria en España hacia la aculturación y la interculturalidad (Argüello-Gutiérrez *et al.*, 2023). Este proyecto está dirigido por un equipo de investigación de la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR) y cuenta con la colaboración de investigadores de la Universidad de Costa Rica. El objetivo principal del proyecto es identificar y analizar las actitudes, conocimientos y prejuicios del profesorado en relación con la diversidad cultural. Además, busca fomentar una reflexión entre los docentes sobre sus propias habilidades y conocimientos para implementar una pedagogía culturalmente receptiva. Esta iniciativa es fundamental para desarrollar estrategias educativas que promuevan la inclusión y la convivencia intercultural en las aulas españolas. El proyecto también destaca la importancia de la formación del profesorado en competencias interculturales, sugiriendo que una mejor preparación puede contribuir significativamente a la creación de ambientes educativos más inclusivos y equitativos.

A partir de datos del proyecto DiverProf sobre actitudes del profesorado hacia la diversidad cultural, se ha observado que alrededor de un 30% no se siente capaz de enfrentar los retos del aula intercultural. Según datos del informe TALIS para España (MEFP, 2019), como hemos visto, solo el 62% del profesorado de primaria manifiesta un alto nivel de autoeficacia para afrontar los retos de un aula multicultural. Si bien hay un alto grado de consciencia sobre ello, las actitudes no se reflejan necesariamente en mayores habilidades y destrezas percibidas en el profesorado, entendiendo por competencias interculturales los conocimientos, habilidades y actitudes en torno a la diversidad cultural.

Con miras a ofrecer alternativas a una formación tradicional en competencias interculturales y creativas, se plantea una propuesta piloto a modo de taller para el alumnado de magisterio.

Resultados

Se recoge a continuación la experiencia llevada a cabo desde DiverProf con el alumnado de Magisterio en abril del 2023. Participaron de la formación 80 alumnos y alumnas estudiantes de 2.º curso del grado de Magisterio de Primaria de la Universidad de Sevilla, universidad pública en la comunidad autónoma de Andalucía, sur de España, en dos sesiones. Esta formación estuvo vinculada con la asignatura: Teoría de la Educación, cuya dirección corrió a cargo de las profesoras Ángela Martín-Gutiérrez, Nuria Villa-Fernández, y Catalina Argüello-Gutiérrez (figura 8.3).



Figura 8.3. Propuesta piloto de formación desde DiverProf. Fuente: archivo del equipo de trabajo.

La propuesta de formación siguió tres momentos de investigación-acción cualitativa y se replicó en las dos clases. Comenzó con una reflexión inicial, presentando el Proyecto Diverprof y planteando a los alumnos y las alumnas cumplimentar de manera individual el cuestionario Diverprof, a lo que se dedicó 10 minutos.

La acción consistió en la puesta en marcha del taller colaborativo titulado: «En primera persona: conociéndonos». Durante este se realizaron juegos cooperativos y análisis de viñetas e imágenes de diversos autores y autoras, así como el conocer artistas que, en primera persona, han abordado en sus obras cuestiones referentes a la diversidad y la interculturalidad. Además, se han llevado a cabo dinámicas para elaborar breves historias y cuentos, sirviéndonos de las cartas Dixit¹ y de materiales creados por quienes participaron mediante juegos creativos con palabras e imágenes. Desarrollaremos las estaciones de aprendizajes abordadas en el taller más adelante.

Como reflexión final y puesta en común, se procedió al visionado del vídeo: *Quererla es crearla* (2020), en el que se aborda, en 1 minuto 39 segundos, la educación inclusiva como uno de los mayores desafíos actuales, especialmente en el sistema educativo español.

El objetivo del taller, con una duración de una hora, cada uno de ellos en los dos grupos de primaria en los que se impartió, fue reflexionar en la creación de recursos metodológicos activos que fomenten la empatía, el pensamiento crítico, la creatividad, la inclusión y el desarrollo de competencias interculturales en los futuros maestros y maestras, además de ofrecer un espacio para la creación de recursos y estrategias.

Descripción de las estaciones de aprendizaje

La metodología llevada a cabo fue colaborativa a través de cinco estaciones de aprendizaje dividiendo a la clase en cinco grandes grupos de trabajo, trabajando en cada una de las actividades 10 minutos por grupo y pasando a la siguiente. Cada equipo tenía tareas vinculadas a cada estación, por las que rotarán continuando el trabajo de los grupos anteriores.

El taller se dividió en las siguientes estaciones de aprendizaje:

- Actividad 1. «Arte y diversidad».
- Actividad 2. «Maestro/a interculturalmente competente»

1. Las cartas Dixit son un componente del juego de mesa Dixit, creado por Jean-Louis Roubira y publicado por primera vez en 2008 por Libellud. El juego está diseñado para estimular la creatividad y la imaginación de quienes juegan. <https://www.libellud.com/>

- Actividad 3. «Escritura creativa vinculada a la interculturalidad»
- Actividad 4. «Di-verso en acción»
- Actividad 5. «DiverviñetaCrítica: creación y reflexión creativa e intercultural»

A raíz del trabajo del artista Casee McClaim en el mural titulado *El fabuloso cuento de ser diferente*² y de la obra de la artista Judith Scott,³ se planteó desarrollar una actividad donde los/las estudiantes tendrían que proponer cómo trabajarían competencias creativas e interculturales. Se formularon preguntas guía como: con qué grupo trabajarían, qué objetivos pretendían alcanzar, o de qué metodología se servirían. También se les pidió la descripción de la explicación y puesta en práctica de la actividad o actividades (figura 8.4).



Figura 8.4. Arte y diversidad: creación y reflexión creativa e intercultural. Fuente: archivo del equipo de trabajo.

En la segunda actividad se solicitó que los estudiantes dibujasen un maestro/a o profesor/a, e indicasen los elementos que pensaban que debería tener para ser interculturalmente compe-

2. 
3. 

tente. Fueron propuestas algunas preguntas que ayudarían a dibujarlo/a: qué imagen proyectaría para ellos/ellas (vestimenta, aspecto físico, expresiones faciales, etc.), qué recursos le incorporarían y para qué, si tendría competencias emocionales, cuáles serían estas y cómo las manifestarían (figura 8.5).



Figura 8.5. Dibujando al maestro/a interculturalmente competente. Fuente: archivo del equipo de trabajo.

En la tercera actividad, se les pidió que elaborasen una historia creativa, un cuento, un poema, un relato vivencial o una historia de vida en la que se reflejase la riqueza de la diversidad cultural. En esa actividad se aportaron cartas del juego Dixit para inspirar algunas de estas historias. Las cartas Dixit son conocidas por sus ilustraciones abstractas, oníricas y evocativas. Las imágenes suelen ser surrealistas y están diseñadas para interpretarse de múltiples maneras. Para las historias, no hubo ningún guion, sino la condición de que las personas participantes pudiesen dar rienda suelta a la imaginación y que creasen esas historias vitales sirviéndose de estas cartas, que, con sus detalles y colores, fomentan la narración y la interpretación personal.

Seguidamente se abordó la actividad «Di-verso en acción». El alumnado en esta actividad tenía que crear una dinámica/actividad corta que contribuyese a generar conciencia sobre la diversidad cultural. La idea era que fuese algo breve y sencillo que pudiese ser llevado a la práctica con el alumnado, pero también con otro público más general. Las instrucciones fueron que pu-

siesen nombre a la actividad, describiesen las instrucciones y lo que esperaban conseguir. Se pedía que fuese algo sencillo y entretenido que se pudiese llevar a cabo en cualquier parte del mundo.

En la quinta y última actividad, se recogió una selección de 23 imágenes de viñetas de humoristas gráficos, como, por ejemplo, Francesco Tonucci (popularmente conocido como FRATO), Quan Zhou Wu, Quino, Forges, Elisa Gravel, Gerhard Haderer y Pawel Kuczynski, entre otros/as que abordan temas socioeducativos de interés (figura 8.6).

A través de un análisis, fue requerido que el alumnado escribiese frases sencillas fruto de sus reflexiones sobre los temas planteados en las viñetas. Las frases las podrían escribir en folios o cartulinas, también pueden pasar esas frases que han escrito al Pictotraductor,⁴ aplicación web gratuita que permite la comunicación a través de traducción del texto escrito a figuras e imágenes, es decir, el programa nos permite escribir un texto y que este se traduzca en pictogramas. Como usuario/a registrado/a, se pueden guardar frases favoritas, subir imágenes propias, imprimir, compartir en redes sociales, etc.



Figura 8.6. DiverviñetaCrítica: creación y reflexión creativa e intercultural. Fuente: archivo del equipo de trabajo.

Se les planteó una única pregunta guía: «¿Conocéis algún otro autor/a que se sirva de sus viñetas para reflejar y criticar cuestiones sociales y educativas como las que nos afectan y que no se

4. Disponible en: <https://www.pictotraductor.com/>

recoja en esta selección?». El alumnado debía indicar el nombre del autor o autora de la viñeta, elegir una viñeta significativa, indicando el título, para después subirlos a un Padlet colaborativo.⁵

El paso de los grupos por las cinco estaciones finalizó con el visionado del vídeo *Quererla es crearla* (2020) (Calderón *et al.*, 2021) y reflexionando sobre la experiencia de manera colaborativa. Atender a las necesidades y derechos de todos los niños y las niñas es crucial para el desarrollo de una sociedad más equitativa, justa y democrática. No es una cuestión secundaria, sino un paso esencial en la continua lucha por los derechos humanos. Defender el derecho a la educación para todas las personas, sin excepciones ni separaciones desde la infancia, realza el valor social y educativo de la escuela. Este compromiso requiere acción para construir la escuela inclusiva que deseamos.

Valoraciones del equipo tras la experiencia

Se han analizado las experiencias recogidas de una primera puesta en marcha del taller sobre competencias interculturales y creativas, realizado en Sevilla como propuesta de buenas prácticas a través de metodologías activas y participativas. Para concluir, se ha reflexionado críticamente sobre los puntos fuertes y los aspectos de mejora en el ámbito de las competencias necesarias para construir entre todas las personas entornos más inclusivos e interculturales.

Para ello, la formación inicial y continua del profesorado en competencia intercultural es más que necesaria. Es vital que los programas de formación del profesorado incluyan módulos específicos sobre competencias interculturales, las cuales son esenciales para preparar a futuros/as docentes para convivir con la diversidad en sus aulas.

El taller realizado supuso una primera puesta en marcha de esta iniciativa de formación piloto que ha cumplido el objetivo propuesto; ya que se generó un ambiente distendido de trabajo grupal que permitió reflexionar junto al alumnado sobre la creación de recursos metodológicos activos que fomenten la empatía, el pensamiento crítico, la creatividad, la inclusión y el desa-

5. Plataforma gratuita que permite la creación de murales colaborativos. Disponible en <https://es.padlet.com/>

rollo de competencias interculturales. La implicación por parte del alumnado fue relevante y sus valoraciones indicaron que fue un taller ameno y divertido que les permitió trabajar de manera colaborativa en la creación de recursos y estrategias pensando en su trabajo como futuros maestros y maestras de primaria. Otra de las muchas iniciativas de trabajo en el aula y que los estudios muestran su efectividad es a partir de la narración de historias (Celeste *et al.*, 2019). A través de las historias y su contenido se hace presente la diversidad en las aulas con elementos simbólicos de otros lugares, pero este aprendizaje a través de historias debe tener una mirada abierta e interdisciplinaria e integrarse teniendo en cuenta la competencia cultural desde distintas áreas. En esta línea es relevante destacar las propuestas e historias desde el disentimiento (Colectivo Radikales Desadaptadas, 2024, p. 12), las cuales señalan:

El disentimiento es el motor de los cambios sociales y de la conquista de derechos. Cuestiona el orden establecido, el «siempre se ha hecho así» y, sobre todo, la opresión que se normaliza sobre ciertos colectivos discriminados por razones de sexo, de etnia, de funcionalidad, de orientación sexual, de identidad de género o cualquier otra característica.

Consideramos que el uso de las tecnologías digitales pueden ser una herramienta poderosa para el desarrollo de competencias interculturales e inclusivas. Plataformas en línea y aplicaciones educativas facilitan el intercambio cultural y el aprendizaje colaborativo entre estudiantes y profesorado de diferentes países. La organización de talleres y seminarios sobre educación intercultural puede proporcionar a los docentes conocimientos prácticos y estrategias para abordar la diversidad cultural en el aula. Estos eventos también ofrecen oportunidades para compartir experiencias y buenas prácticas. Consideramos que esta propuesta formativa no acaba aquí; sería necesario llevar a cabo nuevas propuestas dirigidas al profesorado de educación obligatoria en formación de diversas etapas educativas, lugares y contextos para que trabajemos, de manera colaborativa y activa, en la construcción de una escuela que aprenda a convivir en un mundo más justo y humanitario para todas las personas.

Discusión y conclusiones

Los estudios nos indican que es necesario seguir trabajando en la adquisición de competencias interculturales e inclusivas en el profesorado en formación en España y en el cambio de mirada hacia la diversidad. Aunque Ayala-Asencio (2020) afirma que se puede aprender y desarrollar las competencias interculturales en el personal docente (entre ellas, la sensibilidad intercultural), Podestá-González *et al.* (2022) indican una gran dificultad: poco se sabe sobre cómo se desenvuelve el desarrollo de las competencias interculturales, aunque haya diversos modelos conceptuales de evaluación de esos procesos. De todos modos, el desarrollo de competencias interculturales en el profesorado de educación obligatoria es crucial para una educación inclusiva y efectiva en España. La «pedagogía de equidad», defendida por Carbajal-Padilla (2016), pone de manifiesto la importancia de una relación dialógica entre docentes y estudiantes, y destaca que las prácticas pedagógicas basadas en esa pedagogía facilitan el empoderamiento de estudiantes al democratizar el acceso al conocimiento y a una educación de calidad, sobre todo a quienes tienen características y perfiles distintos. Asimismo, se insiste en el valor de trabajar con metodologías didácticas activas, con la finalidad de que estas se transfieran a las aulas, ya que suponen herramientas clave para formar al alumnado en competencias y, por supuesto, en la competencia cultural. La propia LOMLOE (2020) establece en su ordenación que el aprendizaje por competencias se establecerá a través de metodologías activas. La incorporación de metodologías activas en el proceso de enseñanza aprendizaje supone una democratización de los aprendizajes, ejerciendo el docente un rol de facilitador. Estos métodos de enseñanza establecen elementos pedagógicos que generan nuevos procedimientos y técnicas que desempeñar por lo docentes (Peñalva y Leiva, 2019), se establece un cambio en la enseñanza, identificando al estudiante como sujeto activo. En esta línea destacamos las propuestas desde el Colectivo Estudiantes por la Inclusión (Calderón *et al.*, 2021).

Debido a este cambio de perspectiva, los docentes establecerán programaciones didácticas que permitan el abordaje práctico de la interculturalidad (Alcalá del Olmo *et al.*, 2020) y diseñarán una planificación adecuada a las demandas de la sociedad culturalmen-

te diversa, llevando a cabo situaciones de aprendizaje significativo, simulaciones que permitan poner en práctica los posibles casos que se pueden encontrar en las aulas, así como actividades para la solución de problemas reales con la interacción en el entorno.

Ante el desafío de la interacción de diversas culturas en los ámbitos educativos, el desarrollo de competencias interculturales plantea una oportunidad para construir nuevas posibilidades de convivencia. Por lo tanto, consideramos que la formación inicial del profesorado de Primaria es clave para afrontar el reto de la convivencia, en aulas y centros que respondan a la riqueza de la diversidad en ellos presentes. La continua investigación y aplicación de estos recursos contribuirá significativamente a la mejora del sistema educativo en contextos multiculturales para alcanzar una verdadera educación inclusiva e intercultural para todas las personas sin excepción.

Referencias

- Aguaded Ramírez, E. M., De la Rubia Ruiz, P. y González Castellón, E. (2013). La importancia de la formación del profesorado en competencias interculturales. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17 (1), 339-365. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56726350021.pdf>
- Aguado, M. T. y Sleeter, C. (2021). Educación intercultural en la práctica escolar. Cómo hacerla posible. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 25 (3), 1-5. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/22734/21282>
- Aguado, T., Melero, H. y Gil-Jaurena, I. (2018). Espacios y prácticas de participación ciudadana. Propuestas educativas desde una mirada intercultural. *Relieve*, 24 (2), art. M3. <http://doi.org/10.7203/relieve.24.2.13194>
- Alcalá del Olmo, M. J., Santos, M. J. y Leiva, J. J. (2020). Metodologías activas e innovadoras en la promoción de competencias interculturales e inclusivas en el escenario universitario. *European Scientific Journal (ESJ)*, 16 (40), 6-23. <https://doi.org/10.19044/esj.2020.v16n41p6>
- Argüello-Gutiérrez, C., Smith-Castro, V. y Martín-Gutiérrez, A. (2023). Proyecto DiverProf: actitudes del profesorado de educación obligatoria en España sobre la aculturación e interculturalidad. En: I. Blázquez

- quez Rodríguez y M. A. Martín López (eds.). *Migraciones internacionales y sostenibilidad social* (pp. 436-460). Dykinson.
- Ayala-Asencio, C. E. (2020). Competencias interculturales: impacto del taller Comunicándonos en la sensibilidad intercultural de personal docente universitario. *Revista Electrónica Educare*, 24 (3), 370-386. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.24-3.18>
- Banks, J. A. (2015). *Cultural diversity and education: foundations, curriculum, and teaching*. Routledge.
- Calderón, I., Mojtár, L., Cabello, F. y Colectivo Estudiantes por la Inclusión (2021). *Cómo hacer inclusiva tu escuela*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://tinyurl.com/29s8ok2v>
- Carbajal-Padilla, P. (2016). Convivencia democrática en las escuelas. Apuntes para una reconceptualización. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6 (2). <https://doi.org/10.15366/riee2013.6.2.001>
- Celeste, L., Baysu, G., Phalet, K., Meeussen, L. y Kende, J. (2019). Can school diversity policies reduce belonging and achievement gaps between minority and majority youth? Multiculturalism, colorblindness, and assimilationism assessed. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 45 (11), 1603-1618. <https://doi.org/10.1177/0146167219838577>
- Colectivo Radikales Desadaptadas (2024). *Cómo disentir. Una guía (o compañía)*. Octaedro.
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10 (3), 241-266. <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>
- Fierro-Evans, M. C. y Carbajal, P. P. (2019). Convivencia escolar: una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18 (1), 9-27. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486>
- Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: theory, research, and practice*. Teachers College.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>
- Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 78, de 01 de abril de 2022. 1-75. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2022/BOE-A-2022-5139-consolidado.pdf>
- Leeman, Y. y Ledoux, G. (2015). Preparing teachers for intercultural education. *Teaching and Teacher Education*, 49, 14-21. <https://bit.ly/4cKuajl>

- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2019). *TALIS 2018. Estudio internacional de la enseñanza y del aprendizaje*. Gobierno de España. <https://bit.ly/3NHE2yl>
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (2021). *Recursos educativos para la diversidad*. Gobierno de España.
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2024). *Teaching and learning international survey (TALIS). Informe español*. <https://bit.ly/4cMbqAd>
- Merma-Molina, G., Ávalos Ramos, M. A. y Martínez Ruiz, M. A. (2019). ¿Por qué no son eficaces los planes de convivencia escolar en España? *Revista de Investigación Educativa*, 37 (2), 561-579. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.2.313561>
- OECD (2024). *TALIS. The OECD teaching and learning international survey*. <https://www.oecd.org/education/talis/>
- OECD (2019). *Teaching in focus #25. Cómo responden los sistemas educativos a la diversidad cultural en los centros: nuevas medidas en TALIS 2018*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- Olmos-Migueláñez, S., Torrecilla Sánchez, E. M. y Rodríguez Conde, M. J. (2017). Competencias profesionales en resolución de conflictos: eficacia de un programa para la mejora competencial. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28 (3), 25-42. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338254890008>
- Peñalva, A. y Leiva, J. J. (2019). Metodologías cooperativas y colaborativas en la formación del profesorado para la interculturalidad. *Tendencias Pedagógicas*, 33, 37-46. <https://doi.org/10.15366/tp2019.33.003>
- Podestá-González, S. P., Álvarez-Valdivia, I. M. y Morón-Velasco, M. (2022). Formación docente en competencia intercultural. ¿Cómo se desarrolla? Evidencias desde un prácticum orientado a fomentarla. *Psicoperspectivas*, 21 (1), 111-123. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue1-fulltext-2543>
- Quererla es Crearla (2020). *Educación inclusiva. Quererla es crearla* (vídeo). YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=ze1K3X5-NTY&t=5s>
- Unesco (2023). *Sixth regional expert consultation on intercultural competencies for peacebuilding*. <https://bit.ly/4eQCzUk>
- Vila-Merino, E. S. (2012). Un juego de espejos: pensar la diferencia desde la pedagogía intercultural. *Educación XX1*, 15 (2), 119-135. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70624504003.pdf>

Índice

Presentación	9
1. El profesorado español ante los retos de la diversidad cultural: el proyecto DiverProf	13
Introducción	13
Experiencia del equipo	16
Duración, población de estudio, objetivos e hipótesis del proyecto	17
Metodología aplicada en el proyecto	19
Encuesta	19
Planes de estudio	22
Resultados e impactos esperados	24
Referencias	25
2. ¿Qué esperamos los docentes de la migración?	
Expectativas de aculturación, sus correlatos y sus predictores en docentes de educación obligatoria	29
Introducción	29
Expectativas de aculturación	30
Metodología	33
Resultados	35
¿Qué espera el profesorado de la migración?	35
¿Cuáles son los principales correlatos de las expectativas de aculturación?	37
¿Cuáles son los predictores claves en la explicación de la varianza de las expectativas de aculturación?	39

Discusión y conclusiones	40
Referencias	43
3. Autoeficacia en la gestión del aula intercultural del profesorado de educación obligatoria en España	47
Introducción	47
Diversidad cultural en la educación.	48
Autoeficacia docente en aulas transculturales	49
El papel de la aculturación en diversos contextos	51
Metodología	54
Participantes.	55
Instrumentos y medidas.	55
Procedimiento y análisis de datos	57
Resultados.	57
Predictores de la autoeficacia intercultural	58
Discusión	61
Conclusiones.	63
Referencias	64
4. Clasificación del profesorado en formación y en activo en España en función de las expectativas de aculturación y las actitudes hacia la diversidad cultural.	73
Introducción	73
Metodología	77
Población y muestra	77
Instrumentos	78
Procedimiento y análisis de datos	79
Resultados.	80
Expectativas de aculturación y las creencias pro diversidad cultural del profesorado en España.	80
Clasificación del profesorado español en función de sus expectativas de aculturación y las creencias pro diversidad cultural	81
Discusión y conclusiones	85
Referencias	87

5. Competencias interculturales del profesorado de educación obligatoria en España desde los planes de formación que habilitan para el ejercicio de la labor docente	91
Introducción	91
Metodología	97
Resultados	99
Discusión y conclusiones	102
Referencias	104
6. Prácticas evaluativas en la oferta educativa de formación del profesorado en las universidades en España desde una perspectiva intercultural	109
Introducción	109
La evaluación de las competencias interculturales en la formación inicial y continua del profesorado.	111
Metodología	114
Resultados	115
Discusión y conclusiones	117
Referencias	120
7. Presencia de los ODS en los planes formativos del profesorado de educación obligatoria en educación superior en España	125
Introducción	125
ODS y la educación superior del siglo XXI: un gran reto para la transformación sostenible.	126
Metodología	128
Resultados	129
Presencia de los ODS en los planes formativos del profesorado en educación obligatoria superior en España	129
Discusión y conclusiones	134
Referencias	137
8. Recursos para desarrollar las competencias interculturales del profesorado de educación obligatoria en formación. Una propuesta desde DiverProf	141
Introducción	141
Competencias interculturales en la educación.	143

Metodología	147
Formación en creatividad y competencias interculturales: una experiencia de buenas prácticas con el alumnado de Magisterio de Primaria: una propuesta de DiverProf.	147
Resultados	148
Descripción de las estaciones de aprendizaje	149
Valoraciones del equipo tras la experiencia	153
Discusión y conclusiones	155
Referencias	156

Actitudes hacia la aculturación y la interculturalidad del profesorado de educación obligatoria

Aproximación desde el contexto español

Este libro examina las actitudes hacia la aculturación y la interculturalidad del profesorado de educación obligatoria en España, situándolas en el contexto de una sociedad caracterizada por una creciente diversidad cultural.

A través del proyecto DiverProf, se investiga cómo los docentes abordan los desafíos de la diversidad cultural en las aulas, evaluando sus expectativas de aculturación, su autoeficacia en la gestión de entornos educativos interculturales y las competencias interculturales promovidas en su formación profesional. Utilizando datos de una encuesta al profesorado en activo y en formación, y del análisis de contenido de guías docentes de programas universitarios, se presentan los resultados más relevantes del panorama actual educativo. Se proponen estrategias concretas para mejorar la inclusión educativa y se resalta la importancia de formación docente adecuada para enfrentar estos retos.

Las reflexiones generadas buscan contribuir a la consolidación de una cultura educativa más sensible y coherente con la diversidad.

Ángela Martín-Gutiérrez. Profesora titular de la Facultad de Educación, miembro del grupo de investigación «Inclusión socioeducativa e intercultural, Sociedad y Medios (SIMI)», de la Universidad Internacional de la Rioja (UNIR). Secretaria de la Red Iberoamericana para el Desarrollo y la Difusión de la Investigación Educativa (RIDDIE).

Catalina Argüello-Gutiérrez. Psicóloga social. Profesora contratada doctora de la Facultad de Educación y miembro del grupo de investigación «Inclusión socioeducativa e intercultural, Sociedad y Medios» (SIMI) de la Universidad Internacional de la Rioja (UNIR).

Elias Said-Hung. Profesor titular de la Facultad de Educación, miembro del grupo de investigación «Inclusión socioeducativa e intercultural, Sociedad y Medios» (SIMI), director del máster universitario de Educación Inclusiva e Intercultural y director de la Revista Española de Pedagogía de la Universidad Internacional de la Rioja (UNIR).

