

Formación docente en competencia intercultural ¿Cómo se desarrolla? Evidencias desde un prácticum orientado a fomentarla

How to develop intercultural competence in teachers? Evidences from the preservice teacher's practices

Sonia Pía Podestá González*, Ibis M. Álvarez Valdivia, Mar Morón Velasco

Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, España

* podestapia@gmail.com

Recibido: 01-noviembre-2021

Aceptado: 17-febrero-2022

RESUMEN

En una sociedad cada vez más globalizada, docentes e investigadores están preocupados por el desarrollo de la Competencia Intercultural (CI) del profesorado. Diversos modelos conceptuales permiten evaluar su desarrollo, pero poco se sabe sobre cómo ocurre el proceso. En este estudio se identificó los procesos de aprendizaje que conducen al desarrollo de las diferentes dimensiones de la CI, analizando una experiencia formativa enmarcada en un proyecto de innovación docente en las prácticas del último curso del Grado de Educación Primaria que promovió el desarrollo de la CI de manera intencionada. Participaron 32 estudiantes que realizaron sus prácticas en una escuela multicultural en Barcelona. Con base en un enfoque evolutivo de la CI y cualitativo, los resultados permiten precisar las definiciones de cuatro dimensiones en las cuales fue posible identificar procesos graduales de aprendizaje y desarrollo de la CI: Receptividad hacia la educación inclusiva e intercultural; apertura a la diversidad; reflexividad, y adaptabilidad/flexibilidad. Estos procesos transitan desde resultados internos -en el plano personal- con actitudes necesarias de afianzar, hacia resultados externos -en el plano de las relaciones interpersonales- como habilidades que se desarrollan, para gestionar satisfactoriamente la diversidad multicultural presente en las aulas.

Palabras clave: competencia intercultural, desarrollo profesional, docentes en formación, educación primaria, educar a través del arte

ABSTRACT

In an increasingly globalized society, teachers and researchers are concerned about the development of teachers' Intercultural Competence (IC). Various conceptual models allow the assessment of its development, but little is known about how the process occurs. In this study we identified the learning processes that lead to the development of the different dimensions of IC, analyzing a formative experience framed in a teaching innovation project in the practices of the last year of the Primary Education Degree that promoted the development of IC in an intentional way. Thirty-two students participated in a multicultural school in Barcelona. Based on an evolutionary and qualitative approach to IC, the results allow us to specify the definitions of four dimensions in which it was possible to identify gradual processes of learning and development of IC: receptivity to inclusive and intercultural education; openness to diversity; reflexivity; and adaptability/flexibility. These processes move from internal results -on the personal level- with attitudes that need to be strengthened, to external results -on the level of interpersonal relationships- as skills to be developed in order to successfully manage the multicultural diversity present in the classroom.

Keywords: intercultural competence, initial teacher education, preservice teachers, primary education, art education

Financiamiento: Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID)/ Programa Becas/ Beca de Doctorado en el Extranjero Becas Chile 2018/ 72190481.

Cómo citar este artículo: Podestá González, S. P., Álvarez Valdivia, I. M., & Morón Velasco, M. (2022). Formación docente en competencia intercultural ¿Cómo se desarrolla? Evidencias desde un prácticum orientado a fomentarla. *Psicoperspectivas*, 21(1). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue1-fulltext-2543>



Publicado bajo licencia [Creative Commons Attribution International 4.0 License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

En los últimos años, las escuelas han incrementado de forma exponencial el número de estudiantes extranjeros (Baches & Sierra, 2019). La segregación escolar es actualmente un problema educativo de primer orden en Cataluña, la comunidad autónoma de España con mayor número de escolares con antecedentes migratorios. La concentración del alumnado inmigrante es vista con preocupación por su notable incidencia en el fracaso escolar (Bayona-i-Carrasco et al., 2020).

Asumiendo que el modelo intercultural es el más adecuado para gestionar la diversidad y formar a la ciudadanía crítica (Leiva, 2017), la implementación de una educación intercultural e inclusiva ha pasado de ser un propósito de determinados países y sistemas educativos, a convertirse en un objetivo clave de la agenda política mundial (OECD, 2018). Este modelo ha sido ampliado por Walsh (2010) quien distingue diferentes sentidos y usos de la interculturalidad, que van desde la funcionalidad al sistema dominante hasta un proyecto político de transformación decolonial (interculturalidad crítica). De acuerdo con esta aportación, remarcamos la necesidad de cambiar no únicamente las relaciones entre las personas de diferentes culturas, sino también las estructuras de poder que sostienen las desigualdades, discriminaciones, racialización e inferiorización. Este principio sería clave en la formación docente para educar desde esta perspectiva.

Al respecto se ha constatado que el profesorado refiere carencias en su formación, haciéndose necesario aportar conocimiento sobre la enseñanza y la evaluación de esta competencia (Alarcón & Márquez, 2019; Figueredo-Canosa et al., 2020; Garrote & Fernández-Agüero, 2016; Peñalba & Leiva, 2019). Muchos docentes tienen actitudes neutrales o negativas hacia la inclusión de estudiantes con necesidades especiales en la educación primaria regular (Whitaker & Valtierra, 2018) y en diversos estudios la mayoría refiere no tener suficiente capacitación o experiencia para trabajar con estudiantes de diversos antecedentes culturales (Biasutti et al., 2020; Collado et al., 2020; Sanahuja et al., 2020). Las investigaciones citadas tienen en común la evaluación de la CI en general, como producto (desde la percepción de los propios docentes), pero informan poco sobre el proceso y las condiciones en que ocurre su aprendizaje. Es aquí donde este estudio pretende realizar un aporte, en miras a la formación intencionada del desarrollo de esta competencia.

Comprensión de la competencia intercultural desde modelos evolutivos

En la última década, la literatura muestra numerosas referencias que definen la CI desde diversos enfoques

(UNESCO, 2017). Sin embargo, existe un relativo consenso sobre la delimitación de su definición en la literatura actual (Nielsen et al., 2019) siendo entendida 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.

Así mismo, se ha consensado que las competencias interculturales tienen tres dimensiones: conocimientos, habilidades o destrezas y actitudes (Romijn et al., 2020). El conocimiento se refiere a familiarizarse con las características de otros grupos culturales. Las habilidades y destrezas permiten interpretar otras culturas y aprender a interactuar con ellas. Las actitudes permiten aceptar la validez de otras culturas además de la nuestra, lo que se traduce en voluntad para cuestionar los propios valores, creencias y comportamientos, y con ello, aceptar que no son las únicas posibles ni las únicas correctas (Fernández et al., 2021). Como sugiere Fazio (2007), para comprender el papel que juegan las actitudes en la determinación del comportamiento, es importante observar el proceso, las motivaciones y las experiencias afectivas que ocurren.

La conceptualización dentro de la que se enmarca este estudio recoge algunas definiciones que hacen referencia al desarrollo de la CI, como la del sociólogo estadounidense Bennett (2004), quien define CI como la capacidad de reconocer y apropiarse de marcos de referencia cultural diferentes de los marcos personales. Este autor describe un modelo evolutivo de la CI que empieza con la concepción etnocéntrica hasta llegar a concepciones etnorelativistas. Este modelo, identifica tres etapas etnocéntricas (rechazo, defensa, minimización) y tres etapas etnorelativas (aceptación, adaptación, integración). Desde esta perspectiva, tomamos la idea de continuidad ya que en el estudio consideramos el aprendizaje de la CI como un proceso que se va desarrollando a lo largo de la formación.

Deardorff (2009), autora de referencia internacional en estudios sobre este tema, también defiende la idea del desarrollo de la CI como un proceso secuencial que se inicia con la apertura al aprendizaje intercultural; disposición que propicia el desarrollo de actitudes y valores como el respeto y valoración a la diversidad cultural y la tolerancia a la ambigüedad. Según Deardorff, estas actitudes y valores conllevan una progresión de la conciencia cultural de uno mismo, la conciencia y el respeto hacia las personas de otras culturas y las habilidades sociolingüísticas. Estos logros constituyen un componente básico en el desarrollo de la CI, pues favorecen la adquisición y desarrollo de habilidades superiores, como la adaptabilidad a los contextos

multiculturales, la flexibilidad cognitiva, la visión etnorelativa y la empatía. Este sería el clímax del desarrollo de la CI que permite a las personas adoptar comportamientos apropiados y una comunicación efectiva entre las personas con distintas culturas.

Esta perspectiva, conocida como modelo piramidal (Deardorff, 2009) precisa cinco elementos en el desarrollo de la CI. En la base sitúa los tres primeros: las actitudes, que son el respeto, la apertura y la curiosidad o la voluntad de descubrir cosas nuevas; los conocimientos, que refieren al conocimiento específico de la cultura, un conocimiento cultural profundo que incluya la capacidad de ver el mundo desde el punto de vista de los otros; y las habilidades básicas, que se relacionan con el procesamiento del conocimiento: escuchar, evaluar, analizar, interpretar y relacionar.

Considerando las aportaciones de los autores citados en este estudio, entendemos la CI como el conjunto de actitudes, conocimientos y habilidades que, de forma conjunta, dan lugar al desarrollo de interacciones culturales que aseguren el reconocimiento y el respeto por las diferencias y semejanzas. De acuerdo con Deardorff (2016), consideramos que el desarrollo de la CI es un proceso gradual que transcurre del plano interno (individual) al plano externo (interactivo). Así, los primeros resultados, de carácter interno, se refieren a cambios que tienen lugar en el individuo como consecuencia de haber adquirido ciertas actitudes, conocimientos y habilidades; siendo capaces, en sus reflexiones, de valorar las diferencias culturales desde una perspectiva menos etnocéntrica (Bennett, 2004). Esta base permite adaptar y/o flexibilizar el comportamiento y la forma de comunicación para interactuar de manera satisfactoria con personas de culturas diferentes (el alumnado y sus familias, en nuestro caso), siendo esto una clara manifestación de logro en el desarrollo de la CI.

El desarrollo de la CI no se da por sí solo, sino que implica una formación específica e intencionada (Aguaded et al., 2012), que proporcione espacios y estrategias de reflexión conjunta sobre la formación y la práctica docente (Rodríguez & Onrubia, 2020). Otra cuestión esencial y controvertida es la relativa a la evaluación de la CI, cuestión a menudo omitida en los planes de formación docente (Thapa, 2020). Denson et al. (2017) recogen las ideas de Bennett y Deardorff reafirmando que la CI es una construcción progresiva en donde no existe un punto final en el que el individuo pueda ser totalmente competente. Las autoras contribuyen a la evaluación de la CI con la elaboración y validación de un cuestionario, que presenta cuatro factores influyentes en el desarrollo de la CI en el profesorado: dominio de

estrategias de enseñanza intercultural, reflexividad, adaptabilidad/flexibilidad y apertura a la diversidad cultural. Sin embargo, señalan la necesidad de mayor investigación respecto de los factores que intervienen, debido a que muchos de los participantes en su estudio refirieron limitaciones a la hora de reflejar su experiencia a través de estos aspectos. Alternativamente, Thapa (2020), sugiere algunas estrategias para promover y evaluar el desarrollo de la CI durante las interacciones del profesorado con estudiantes de diversas culturas. En el plano metodológico, ambas aportaciones han sido consideradas en este estudio.

En resumen, como hemos dicho antes, existe poca investigación respecto de cómo se desarrollan las habilidades, actitudes y conocimientos que conforman la CI, y, por ende, de cómo evaluarla y trabajarla intencionadamente en la formación. Es allí, donde el presente trabajo pretende aportar conocimiento que permita identificar los procesos graduales de aprendizaje de la CI, desde el plano interno (individual) hasta el plano externo (interactivo), cuando los futuros docentes requieren el ejercicio de dicha competencia para gestionar la diversidad cultural presente en nuestras aulas.

Sobre esta base, esta investigación indaga en una experiencia de formación docente que fomenta la CI en sus estudiantes, con la intención de esclarecer cómo ocurre su desarrollo. Pensamos que esta indagación puede contribuir a identificar procesos graduales de aprendizaje en las diferentes dimensiones que configuran la CI. En la práctica, esta contribución puede ayudar a precisar las condiciones necesarias para diseñar la formación docente orientada a fomentar intencionalmente el desarrollo de esta competencia, a través del diseño y desarrollo de una intervención educativa a través del arte. Este escenario no será objeto de análisis en este artículo. Sin embargo, para el diseño del Prácticum hemos tenido en cuenta contribuciones de estudios precedentes (Álvarez & Morón, 2022; Hipp & Sulentic, 2019).

Método

Se realizó un estudio cualitativo explicativo, cuyo enfoque metodológico de análisis fue el procedimiento interpretativo, con base en la Teoría Fundamentada (Strauss & Corbin, 2002). Los datos fueron recolectados durante las prácticas de maestros en formación, en un contexto escolar de alta complejidad educativa, las que se llevaron a cabo entre octubre del 2018 y febrero del 2021.

Contexto y participantes

El estudio se enmarca en una experiencia de innovación docente que se desarrolla desde hace tres años, orientada a fomentar el desarrollo de la CI en el Prácticum IV y V, asignatura obligatoria de 4o. y último curso del Grado de Educación Primaria (GEP) en la Facultad de Ciencias de la Educación de Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), una universidad pública, que ofrece estudios en diferentes ámbitos de conocimiento, siendo reconocida internacionalmente por la calidad y el carácter innovador de su investigación (UAB, 2022). El Prácticum IV y V, tiene como objetivo primordial que los futuros docentes aprendan a diseñar e implementar una intervención educativa, que, como señalamos antes, en este caso se enfocó como un proyecto intercultural e inclusivo de educación a través de las artes.

Se realizó un seguimiento de los estudiantes de estas tres generaciones, que realizaron sus prácticas en una en una escuela pública de Terrassa (Barcelona), situada en una zona con altos porcentajes de población inmigrante y clase trabajadora. El Vallés occidental, es la región con mayor número de estudiantes de origen extranjero (Institut d'Estadística de Catalunya, 2021). La escuela está considerada un centro de elevada complejidad educativa, entendidos como centros en los que a consecuencia de la segregación escolar prevalece una composición social desfavorecida (Generalitat de Catalunya, 2014).

En la experiencia que se analiza participaron 32 estudiantes de cuarto año del GEP, en la primera generación nueve estudiantes, en la segunda 12 y en la tercera 11. En total, participaron 27 mujeres y cinco

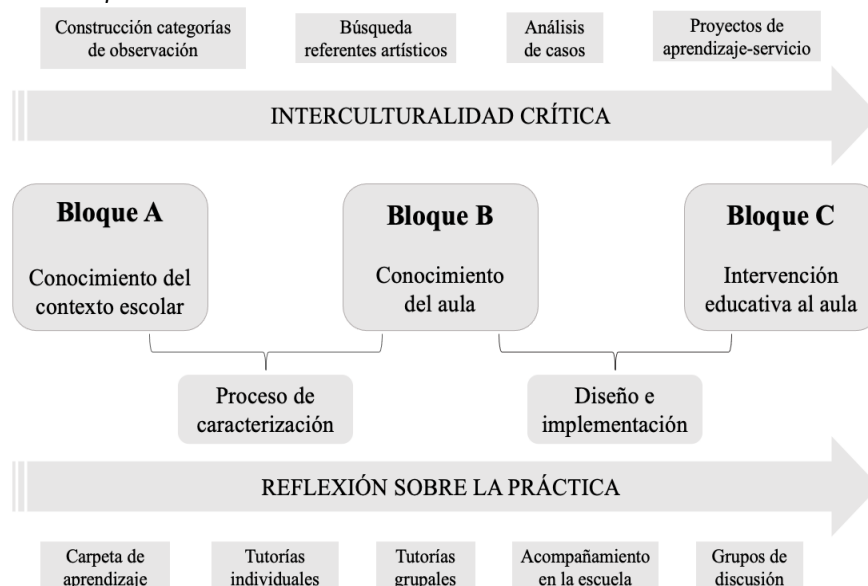
hombres, con edad promedio de 26 años. Todos nacidos en Cataluña y respecto a su identidad cultural, 14 (43.75%) refirieron que se identifican con la cultura catalana, cinco (15.6%) con la cultura española, tres (9.3%) con diversas culturas de otras partes de España (Andalucía y Extremadura) y Sudamérica, nueve como europeos y uno/a (3.1%) no responde.

En cuanto a los idiomas que manejan ocho (25%) mencionan el castellano y el catalán (las dos lenguas oficiales de Cataluña); 24 (71%) también manejan el inglés, además siete (21.8%) maneja un nivel básico de francés, y uno/a (3.1%) refirió dominar una lengua regional (el gallego). Por otra parte, seis (19.3%) afirmaron que se identificaban con alguna religión o grupo espiritual.

Constituyeron un grupo de trabajo para el seguimiento de sus prácticas que fue tutorizado conjuntamente por dos docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación, una del área de Psicología evolutiva y la otra de Didáctica de la Expresión Plástica. La primera autora del artículo se integró al equipo docente con un rol de observadora participante, sin injerencia en la evaluación de los estudiantes. Como muestra la Figura 1, el prácticum se desarrolla en tres bloques que finalizan con el diseño e implementación de la intervención educativa (objetivo del prácticum). Teóricamente, este diseño tiene dos ejes 1) interculturalidad crítica (Walsh, 2010) y 2) reflexión sobre la práctica (Rodríguez & Onrubia, 2020) con el acompañamiento por parte de las tutoras de la Facultad y de la escuela, quienes mantuvieron una comunicación y retroalimentación constante.

Figura 1

Diseño del prácticum



Se construye conjuntamente las categorías de observación que les permiten la indagación inicial sobre el origen sociocultural de los escolares. Sobre esta base, los estudiantes realizan la búsqueda de referentes artísticos cercanos al origen mayoritario del alumnado, alejándose y cuestionando visiones eurocentristas. Como resultado, diseñaron un proyecto de aprendizaje interdisciplinar que tuvo como eje central el estudio del artista (obras, temáticas, técnicas, biografía) que implementaron en la etapa intensiva del prácticum (cuatro semanas).

Técnicas para la recogida y análisis de datos

Se realizaron entrevistas semiestructuradas y en profundidad, que tuvieron una duración de entre 35 y 60 minutos. Los participantes comenzaron describiendo una actividad realizada durante sus prácticas, que, desde su perspectiva, podría considerarse como intercultural e inclusiva. Situados en este referente, fueron invitados a comentar la experiencia de enfrentarse como futuros docentes a una clase de estudiantes de diversos orígenes culturales: qué les sorprendió, cuáles fueron los desafíos, cómo gestionaron los incidentes críticos, cómo afectó su propia cultura y su historia personal, cómo valoran su formación previa para afrontar los retos de estas prácticas, etc. También, se analizaron las carpetas de aprendizaje del profesorado en formación, como fuente de información sistemática dentro del desarrollo del prácticum.

Los participantes firmaron una carta de consentimiento

informado y la confidencialidad de los datos se resguardaron identificando todo el material con códigos. Las entrevistas transcritas en conjunto con las carpetas de aprendizaje, fueron codificadas para organizar la información en categorías y subcategorías creadas a partir del marco conceptual y los datos (Strauss & Corbin, 2002).

Para el análisis de los datos la investigadora principal realizó una comparación constante, primero contrastando los datos primarios brutos, progresando a comparaciones entre sus interpretaciones traducidas en temas y categorías (Mills et al., 2006). En base al marco conceptual establecido, la codificación produjo cuatro temas principales. Un borrador previo fue compartido con otra investigadora para refinar y mejorar las definiciones de las categorías asociadas. Finalmente, las categorías de codificación fueron verificadas independientemente por dos investigadoras para aumentar la confiabilidad.

Este proceso intensivo concluyó con un sistema de codificación que permitió identificar cuatro categorías (temas principales) que se establecen como dimensiones de la CI. Estas fueron: (1) Receptividad hacia la educación inclusiva e intercultural, (2) Apertura a la diversidad, (3) Reflexividad y (4) Adaptabilidad/flexibilidad. En cada una de ellas, se identificaron subcategorías que permitieron indagar sobre el proceso de desarrollo y aprendizaje de la CI, indicadores emergentes a partir del análisis que serán ilustrados en el apartado siguiente.

Tabla 1

Dimensiones de la Competencia Intercultural

Dimensión	Definición
Receptividad hacia la Educación Inclusiva e Intercultural	Significa conocer e incorporar recursos y estrategias didácticas en las prácticas docentes para fomentar la educación inclusiva e intercultural. Conduce a favorecer la comprensión intercultural entre los estudiantes, integrando en las clases experiencias, valores y perspectivas de diversas culturas.
Apertura a la diversidad	Consiste en valorar las nuevas experiencias y los conocimientos de todas las personas, estando abierto a las culturas, costumbres, pensamientos, e incluso nuevas y diferentes formas de actuar. Es la capacidad propia del individuo de saber que su pensamiento o idea no es la única, y que esto invite a escuchar otros pensamientos sin prejuizarlos. Conlleva a asumir que otras actividades, normas o costumbres son igual de válidas que las propias, pese a no ser compartidas.
Reflexividad	Se refiere a la identificación de comportamientos y actitudes relacionados con la cultura de las personas, el proceso migratorio y de aculturación. Toma de conciencia sobre la identidad cultural propia en relación con la apreciación de la diversidad. Conlleva a la reflexión crítica sobre cómo diferentes factores de la cultura propia afectan nuestras relaciones con personas de otras culturas.
Adaptabilidad/flexibilidad	Consiste en la capacidad de adaptación a nuevas situaciones educativas, para responder sin prejuicios y dificultad a la diversidad cultural del aula y a las circunstancias personales asociadas al contexto y proceso migratorio y de aculturación. Se muestra disposición hacia los desafíos y los cambios que plantean las situaciones comunicativas interculturales. Conduce a ser capaz de adaptar el comportamiento para interactuar de manera apropiada y efectiva con personas de diferentes culturas.

Resultados

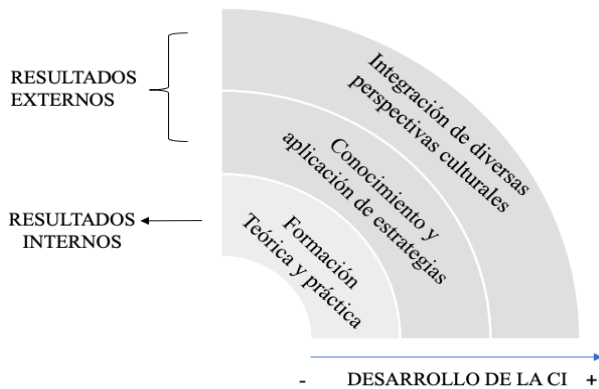
En este apartado se presentan los resultados extraídos del análisis de las entrevistas a los participantes, con el objetivo de esclarecer cómo ocurre el desarrollo de la CI. Los hallazgos se organizaron alrededor de las cuatro dimensiones categorizadas como temas principales, definidas en la Tabla 1. En cada una de ellas se establecieron subcategorías que permitieron observar los procesos graduales que ocurren durante el aprendizaje de la CI. En línea con nuestro marco teórico, el desarrollo fue observado en el plano individual (resultados internos) y en el interactivo (resultados externos).

Receptividad hacia la Educación Inclusiva e Intercultural (RhEI)

En esta dimensión, como se muestra en la Figura 2, observamos un proceso que transita desde la formación teórica y práctica que aporta conocimientos sobre educación intercultural, como un nivel de resultados internos que permite desarrollar habilidades para conocer y aplicar estrategias y recursos que favorecen la atención a la diversidad educativa del aula. Y finalmente, en un siguiente nivel de resultados externos, la RhEI permite la Integración de diversas perspectivas culturales en las prácticas docentes.

Figura 2

Receptividad



La primera subcategoría referente a la Formación que se desarrollaría es la formación teórica, en relación con los conocimientos respecto de la educación inclusiva, la que llegaría a complementarse y ser mejor comprendida con la formación práctica y su particularidad, es decir, un contexto multicultural de complejidad educativa en el que diseñaron e implementaron un proyecto educativo basado en las artes, los participantes consideraron que esta experiencia potenciaría el desarrollo de su formación en educación intercultural. Este aprendizaje parece importante sobre todo al desenvolverse en contextos educativos de gran diversidad cultural, ya que

desarrollaría en el estudiantado una mejora en la comprensión de la riqueza de la diversidad y, con ello, el aprendizaje de ciertas habilidades para implementar en sus planes de trabajo. Como se relata en la siguiente cita:

'Durante los primeros años (de universidad), siempre aquello de la diversidad cultural era algo positivo... casi casi, entre comillas, más como una doctrina, que como algo que yo me creyera... pero no llegaba a comprender hasta qué punto era positivo... ha sido durante el prácticum cuatro cuando he entendido' (Participante 4)

Otra categoría dentro de esta primera dimensión son las estrategias y recursos que pueden ser usados para fomentar la comprensión intercultural, que nos hablaría de resultados externos. Observamos que se parte de un nivel inicial de búsqueda de conocimientos que se consideran al margen de la intervención educativa, según los requerimientos del mismo prácticum, en un momento y con un objetivo en particular, los estudiantes refieren realizar un proceso de conocimiento del grupo curso, en el que utilizan estrategias como cuestionarios y entrevistas, averiguando acerca del origen cultural familiar. Estos datos fueron incorporados en las secuencias didácticas al buscar desde ahí los referentes culturales con los que trabajarán a lo largo de la unidad.

En un siguiente nivel, notamos un avance en el desarrollo de la RhEI al llegar a la aplicación de estrategias y recursos, en donde se observa la intención de conectar con valores, perspectivas y experiencias de las niñas y niños de un aula multicultural. Y finalmente, como podemos observar en la Figura 2, una tercera subcategoría y nivel de mayor desarrollo asociado a la RhEI sería la consciencia de la necesidad de integrar diferentes perspectivas culturales en el aula, existiendo o no la misma dentro de ella.

En el análisis de los datos recopilados, la mayoría del profesorado en formación logra desarrollar los resultados internos de esta dimensión, siendo capaces de contemplar actividades para celebrar diversas prácticas culturales, así como también, de conocer estrategias y recursos de enseñanza para fomentar el entendimiento intercultural de sus estudiantes. En cuanto a los resultados externos, algunos son capaces de aplicar estrategias y recursos de manera autónoma y constante, más allá de los requerimientos del mismo prácticum. Integran también, experiencias, valores y perspectivas de diversas culturas en sus unidades didácticas, en su mayoría, como una respuesta a la demanda o necesidad que surge del contexto educativo, en el que existe presencia de diversidad cultural en el aula. Sin embargo, sólo en algunos casos, son capaces de integrar estas diferentes perspectivas más allá del contexto, buscando otras herramientas y recursos para

traerlas al aula.

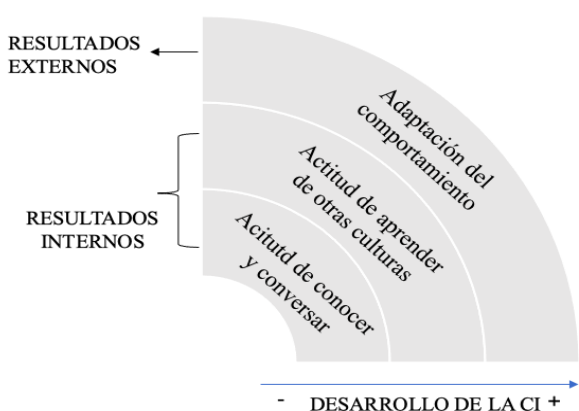
'Si tu clase no tiene diversidad cultural también deberías hacerlo, sólo que seguramente tendrás que ir a buscarlo a YouTube, a Google o a los libros. Sería de manera menos natural, no tendrás ese punto a favor, que es el hecho de decir, es que está aquí, aquí tenemos a un niño o a una niña que su origen cultural, o su cultura es ésta, su familia, sus tradiciones; lo tienes en el aula, entonces es más fácil aprovecharlos' (Participante 4)

Apertura a la diversidad (ApD)

En esta dimensión emergen las subcategorías representadas en la Figura 3.

Figura 3

Apertura



Observamos aquí un proceso que parte de actitudes para conocer y conversar con personas de diferentes culturas, como resultados internos de la CI que progresan hacia actitudes que valoran y validan el conocimiento y la experiencia de los otros y se manifiestan en apertura para aprender de otras culturas. Sobre esta base, en el plano externo, durante las relaciones interpersonales, se consigue la adaptación del comportamiento que implica ser flexible para adaptarse y responder a la situación comunicativa de manera apropiada y efectiva, desde un diálogo intercultural.

El primer nivel de desarrollo de esta dimensión, lo observamos en algunos de los relatos de los estudiantes entrevistados en la disposición para crear oportunidades que permitan al alumnado (las niñas y niños del grupo clase) comentar conocimientos y experiencias relacionadas con su identidad cultural. Este escenario les permitiría conocer y conversar con personas con referentes culturales diferentes de los suyos, como se ilustra a continuación:

'Yo creo que es muy importante dar la oportunidad a los niños de explicar, si les apetece decir algo (de su país), porque muchas veces tienen ganas de contarlo y les

gusta. Y si he notado que a veces (los maestros) les cortan un poco, porque a lo mejor hay cosas que no vienen muy a cuento, pero yo creo que es muy importante dar esa oportunidad' (Participante 3)

En un segundo nivel se desarrollaría la actitud de aprender de otras culturas, apreciando la riqueza y diversidad. Este logro lo situamos en el plano de las relaciones interpersonales en donde se valora y se valida ese conocimiento de otras culturas, mostrando interés por aprender sobre ellas.

Por último, una vez afianzadas las actitudes de apertura a la diversidad, identificamos la posibilidad de adaptación del comportamiento a partir de lo anterior, que, como resultado externo, corresponde al nivel superior de desarrollo de la dimensión. La CI se expresa en la capacidad de adaptar el comportamiento en situaciones interactivas-comunicativas con personas de diferentes culturas, como notamos en la siguiente reflexión:

'Hay culturas que (a las personas) no les gusta que les toquen o no desean hablar de ciertos temas. Si ellos consideran que está mal una cosa hay que evitar hablar de eso. Por ejemplo, con los marroquíes no hace falta hablar de comer chorizo porque sabemos que en general no aceptan el consumo de cerdo' (Participante 1)

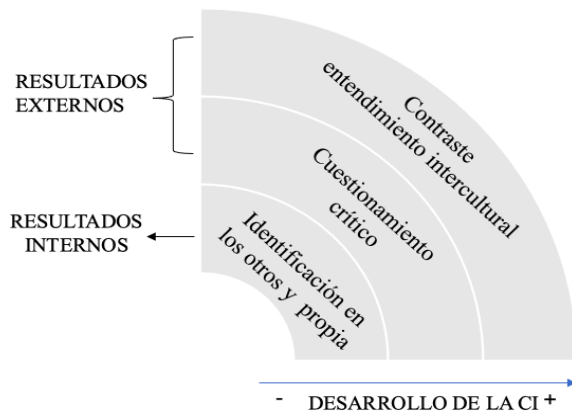
En la valoración del desarrollo de esta dimensión, el profesorado en formación logra desarrollar los resultados internos de esta dimensión, manifestando interés (curiosidad) por conocer y conversar con personas de diferentes culturas, así como también por aprender de ellas, apreciando la riqueza y diversidad (validando el conocimiento de los otros). En general, son capaces de aceptar ideas diferentes a las propias cuando interactúan con personas de otras culturas. Sin embargo, en el desarrollo de los resultados externos de la dimensión, muestran mayores dificultades para adaptar su comportamiento en situaciones interactivas-comunicativas con personas de diferentes culturas y aprender de los errores cometidos al interactuar con ellas.

Reflexividad (Rf)

En esta dimensión, como se representa en la Figura 4, observamos un proceso que se desarrolla desde la identificación de comportamientos y actitudes de la cultura, como resultados internos de la CI, que se iniciaría con la identificación en los otros (en el alumnado) hasta llegar a una identificación de la propia cultura (la de los futuros docentes). Este logro parece clave para transitar hacia los resultados externos a través de un cuestionamiento crítico, al cuestionar la propia perspectiva cultural, para introducir diferentes factores

de reflexión al contraste y entendimiento intercultural.

Figura 4
Reflexividad



El nivel reflexivo inicial aparece cuando las discrepancias culturales se atribuyen a la perspectiva cultural del otro (del alumnado), identificando en una primera instancia características, valores o costumbres propias de estas otras culturas, como ilustra la siguiente cita:

'Por ejemplo, la niña que llegó de Pakistán no quiere jugar con niños (masculino), son muy muy cerrados en este sentido, rechazan todo tipo de contacto con niños, si le hablas de algún niño, te hace así no me hables de esos' (Participante 2)

En otro escalón, el desarrollo de la Rf permitiría identificar los comportamientos y actitudes de la propia cultura (de los futuros docentes), incluida la reflexión y consciencia de sus prejuicios. Y el siguiente nivel de desarrollo de la Rf el aprendizaje de la CI se evidencia en la capacidad para el cuestionamiento y contraste de la propia perspectiva cultural con la perspectiva y los valores de personas de culturas diferentes. El nivel superior de aprendizaje en esta dimensión lo observamos cuando se manifiesta un contraste crítico respecto al entendimiento cultural. La Rf en este nivel permite introducir otros elementos de contraste cultural, como factores que podrían estar interviniendo en la complejidad del contexto educativo. Por ejemplo:

Hay como dos dimensiones, una sería la de la diversidad cultural. Primero, cada niño, cada cultura tiene una forma de entender el mundo y... se le suma una segunda dimensión: un entorno socioeconómico más deprimido. Si eso no fuera así, aunque la diversidad cultural siguiera existiendo, sería diferente. Estas dos cosas juntas crean esta complejidad. Estamos en un entorno educativo que se hace más difícil por la economía, por el entorno social que tienen los niños, sus experiencias vitales, el alcance de su apoyo familiar (Participante 4)

Esta mirada reflexiva y crítica también abriría la

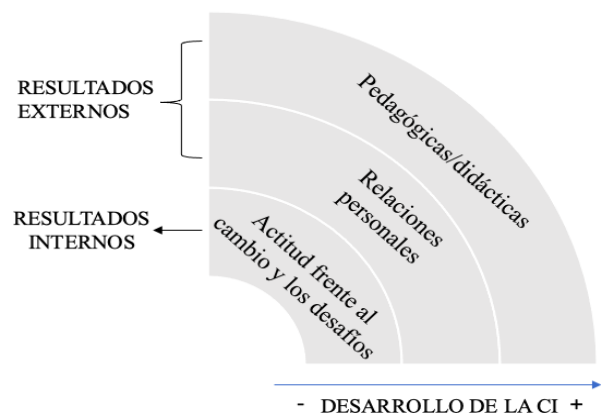
posibilidad de flexibilizar y adaptar el comportamiento a las situaciones interactivas-comunicativas con personas de diferentes culturas, considerando además las condiciones del entorno social. Y este sería el resultado externo deseable en la tercera dimensión en la que visualizamos el desarrollo de la CI durante las prácticas en contextos educativos socialmente desfavorecidos.

En el análisis de los datos recopilados, y en lo relacionado con los resultados internos, los estudiantes son capaces de identificar comportamientos y actitudes de la cultura de los otros, mostrando en algunos casos, mayores dificultades para la identificación de referente a la propia (incluida la reflexión y consciencia de los prejuicios). Las características del prácticum, en relación con el contexto educativo y la orientación formativa, pareciera permitirles el desarrollo de algunos resultados externos, como lo son la toma de conciencia de las similitudes y diferencias entre culturas, cuestionando y contrastando la propia perspectiva cultural con las otras, tanto a nivel personal como en torno al rol pedagógico, así como también respecto de las estructuras de poder que operan para mantener las desigualdades.

Adaptabilidad/flexibilidad(AdF)

Respecto a la cuarta y última dimensión de desarrollo de la CI, notamos un proceso que transitaría desde las actitudes frente al cambio y frente a los desafíos como resultados internos, hasta llegar a un nivel superior (resultados externos) en el que se manifiestan habilidades a nivel comunicativo, es decir, en las relaciones personales, que son básicos para conseguir la AdF que requieren las prácticas pedagógicas/didácticas. La Figura 5 esquematiza este tránsito.

Figura 5
Adaptabilidad/flexibilidad



En cuanto a las actitudes de esta dimensión, pudimos visualizar un primer nivel de disposición frente a los diferentes cambios que pueden presentarse durante el desarrollo de sus prácticas, relacionados con la

planificación, las sesiones, los tiempos, estrategias, y que serían entendidos como necesarios en el contexto educativo donde se desarrolló el Prácticum, como ilustra la siguiente cita:

'Hubo cambios, lo típico, lo que pasa toda la vida, que a nivel temporal planifica para dos horas y te dura tres, porque a los niños les ha encantado, o te dura dos días porque les interesa profundizar más. Sí, de estos cambios, un montón' (Participante 2)

Junto con el reconocimiento de la dinámica de las situaciones educativas en un aula multicultural, encontramos manifiesta motivación para enfrentar los desafíos que supone formarse como docente en un contexto educativo con esta particularidad. Muchos incluso escogen el centro de prácticas, con el criterio de que representa un desafío en su formación, debido a las complejidades que podría presentar el contexto.

Como se representa en la Figura 5, afianzadas las actitudes concebidas como resultados internos, se desarrollarían, como resultados externos, habilidades para la adaptación y flexibilidad del comportamiento. Entre estas destacamos habilidades en el plano de relaciones personales que facilitan la interacción y la comunicación con personas de diversas culturas, o con una perspectiva cultural diferente a la propia. Y en el nivel superior de desarrollo de la AdF, identificamos habilidades pedagógicas y didácticas, que permitirían a los futuros docentes sentirse capaces para actuar sin dificultades en nuevas situaciones educativas, atendiendo a la diversidad cultural. Reflexiones y resultados relacionados con este aprendizaje fueron capturados en un video documental que fue creado como parte de este proyecto (Morón & Álvarez, 2019). En este escenario, emergen habilidades para localizar o crear recursos que permitan afrontar los desafíos educativos que puedan surgir. La siguiente cita ilustra esta disposición:

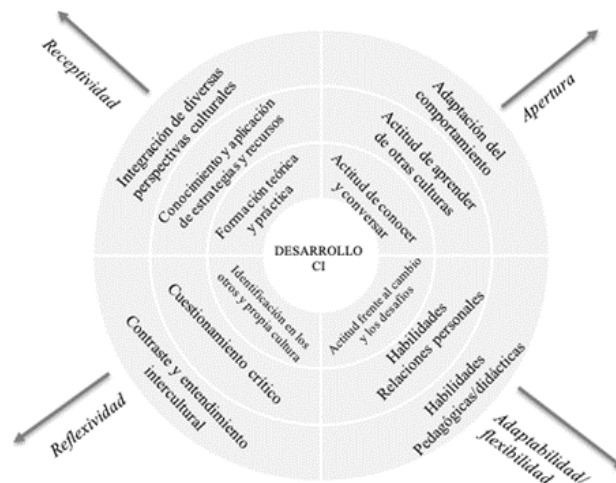
Creo que ha sido un punto fuerte (de mi proyecto) proporcionarle un SAAC (Sistema Aumentativo y Alternativo de Comunicación) a un alumno recién llegado (pakistani). A él le ha permitido ser mucho más autónomo y lo ha animado, ya que el hecho de depender tanto de sus compañeros en muchas ocasiones le provocaba timidez. Además, para mi sorpresa ha sido un material que ha llamado mucho la atención al resto del alumnado de la clase y ha hecho que le ayudaran más (Participante 24)

En esta última dimensión, en la valoración de su

desarrollo, el profesorado en formación logra el desarrollo de sus resultados internos, mostrando comodidad para relacionarse con personas de diferentes culturas, así como también disposición frente a los diferentes cambios y desafíos que pueden presentarse durante el desarrollo de sus prácticas. En los resultados externos, en su mayoría logran las habilidades en el plano de las relaciones personales, que facilitan la interacción y comunicación, siendo capaces de autorregular el estrés que supone interactuar con referentes culturales hasta ahora desconocidos, y se relacionan sin mayores dificultades con personas con una perspectiva cultural diferente a la propia. Sin embargo, identificamos mayores dificultades en términos de las habilidades pedagógicas que permitirían a los futuros docentes sentirse capaces de actuar sin dificultades en nuevas situaciones educativas, atendiendo a la diversidad cultural, observándose carencias para localizar o crear recursos que permitan afrontar de manera eficaz los desafíos educativos que propone el contexto.

La Figura 6 sintetiza la representación del desarrollo de la CI que hemos detallado en la presentación de los resultados. En resumen, y visto globalmente, el desarrollo de la CI ocurriría como un proceso continuo en cada una de las cuatro dimensiones consideradas: Receptividad hacia la Educación Inclusiva e Intercultural, Apertura a la diversidad, Reflexividad, y Adaptabilidad/flexibilidad. En cada una de éstas, el aprendizaje transita desde resultados internos hacia externos, como logros concatenados que darían cuenta del desarrollo progresivo de la CI.

Figura 6
Desarrollo CI



Discusión

A través de la indagación exploratoria en una experiencia de formación docente del GEP que fomenta intencionalmente el desarrollo de la CI, este estudio pretende contribuir a esclarecer cómo ocurre su desarrollo.

En primer lugar, los resultados confirman, como sugiere Deardorff (2016), que el desarrollo de la CI en las etapas iniciales ocurre en el plano personal interno, y se enriquece en las relaciones interpersonales, considerado por Deardorff como el plano externo de desarrollo de la CI. Este desarrollo se visualiza como un proceso continuo (Bennett, 2004) en el cual las personas, en este caso los estudiantes (futuros docentes) en prácticas, cuestionan y se alejan de perspectivas culturales etnocéntricas que niegan o minimizan las diferencias culturales. Los logros aquí reflejan un arduo proceso de consciencia y de sensibilidad hacia la diversidad cultural que conlleva a reconocer las diferencias culturales como un valor y promueve su integración en la práctica docente.

En segundo lugar, en línea con las aportaciones de Denson et al., (2017), resulta operativo valorar el desarrollo de la CI a través de las cuatro dimensiones que propusieron las autoras. Estas son Receptividad hacia la Educación Inclusiva e Intercultural, Apertura a la diversidad, Reflexividad y Adaptabilidad/flexibilidad.

Como sugiere Thapa (2020), el análisis de la experiencia en la que se enmarca nuestro estudio permitió precisar la definición de cada una de estas dimensiones, así como identificar los correspondientes procesos graduales de aprendizaje, desde la perspectiva evolutiva que promulgaron Bennet (2004) y Deardoff (2016).

En tercer lugar, con atención al modelo de desarrollo piramidal de la CI (Deardoff, 2016), la indagación en la experiencia de los participantes en este estudio permitió diferenciar en cada una de las cuatro dimensiones delimitadas resultados internos (en el plano personal) y externos, en el plano de las relaciones interpersonales con los escolares de diversos orígenes, durante la implementación de las propuestas educativas diseñadas durante el prácticum. En la experiencia formativa que analizamos el tránsito hacia los resultados externos se asocia a los aprendizajes que aporta la circunstancia de desarrollar las prácticas en un contexto educativo complejo, de gran diversidad cultural en el que la mayoría de los escolares se encuentran en riesgo de exclusión social. Es así como respecto a la Receptividad mejora la comprensión de la riqueza de la diversidad y con ello el diseño de estrategias y recursos para el contexto que fomenten la comprensión intercultural y valoren las

diferentes perspectivas culturales, como los recursos que provienen de la educación a través de las artes. En cuanto a la Apertura, los resultados externos llegan una vez que se afianzan las actitudes, surgiendo la habilidad de adaptación del comportamiento pedagógico para interactuar desde el respeto y la validación de la diversidad cultural. En la dimensión denominada Reflexividad, se visualiza un contraste de la propia perspectiva cultural que cuestiona el rol pedagógico e incide en su quehacer.

Por último, en la dimensión Adaptación/Flexibilidad, se visualizan resultados externos al igual que en el caso de la Apertura una vez que se han afianzado las actitudes frente al cambio y los desafíos, desarrollando habilidades comunicativas y pedagógicas que le permiten manera y actuar sin dificultades frente a nuevas situaciones educativas, atendiendo a la diversidad cultural.

Como se ha señalado inicialmente y, como nos refiere Leiva (2017), la educación intercultural se trata de un marco de interpretación y de acción reflexiva, que podemos evidenciar a través de la dimensión receptiva y reflexiva de la CI, en donde se valora la diversidad cultural con las actitudes y habilidades de apertura, disponiendo una gestión pedagógica, observada claramente en la adaptabilidad. En este sentido, se constata que la posibilidad de educar a través del arte amplía el repertorio de estrategias educativas de los docentes en formación (Hipp & Sulentic, 2019). Así como también, de la importancia de generar espacios y estructuras de reflexión conjunta, para conseguir que el estudiantado se implique en procesos reflexivos en torno a sus prácticas, que vayan más allá de ser instrumentos de evaluación (Rodríguez & Onrubia, 2020).

No obstante, en concordancia con lo que plantean diferentes autores (Collado et al., 2020; Figueredo-Canosa et al., 2020; Garrote et al., 2016; Sanahuja et al. 2020) este estudio constata que la formación del profesorado para la educación inclusiva e intercultural presenta algunas carencias. Los participantes refirieron falta de formación y preparación específica para enfrentarse a un contexto de diversidad cultural, sobre todo, en las dimensiones Reflexividad y Adaptabilidad. Este resultado concuerda con los hallazgos de Peñalba y Leiva (2019) que constataron en los futuros docentes actitudes receptivas hacia la interculturalidad, pero limitaciones en otras dimensiones de la CI que requieren mayor conciencia sobre la propia cultura y sobre cómo afecta la interpretación de la realidad y la capacidad de manejar conflictos.

En línea con Deardoff (2016), desde el modelo conceptual adoptado en nuestro estudio, el desarrollo constatado en

la CI se situaría en las actitudes y los resultados internos deseados como el respeto, la apertura, un cambio del marco de referencia, entre otros. Sin embargo, notamos limitaciones para traspasar los aprendizajes hacia resultados externos, que tienen que ver con conocimientos y habilidades para interactuar de manera satisfactoria con personas de diferentes orígenes, lo cual sería el clímax de desarrollo de la CI (Deardorff, 2009; Lieberman & Gamst, 2015). En este sentido, las particularidades del Prácticum IV y V en torno al trabajo en un contexto de gran diversidad cultural y alta complejidad, escenario de la experiencia formativa analizada, es considerada por el estudiantado como un contexto de aprendizaje esencial para la atención a la diversidad y para el acompañamiento del proceso de aculturación de las niñas y niños, permitiendo la integración del patrimonio cultural al currículo. El contexto de alta complejidad es concebido como un escenario que los interpela y expone a desarrollar componentes de la CI, como la reflexividad y flexibilidad, habilidades que promueven la identificación de comportamientos y actitudes de su propia cultura, mejorando así sus capacidades de actuar en nuevas situaciones educativas que atiendan a la diversidad cultural.

Por otra parte, los resultados revelan cómo cada una de las dimensiones tienen ciertas trayectorias y procesos en el desarrollo de la CI. Se observó que las etapas iniciales de cada dimensión transitan entre los múltiples sentidos y usos de la interculturalidad (Walsh, 2010) desde una perspectiva relacional, funcional, hasta llegar a un desarrollo mayor, de perspectiva crítica en donde se reconocen y buscan cambiar las estructuras de poder. A partir de estos resultados emerge con fuerza la necesidad de mayor formación en el área del futuro profesorado, y de la importancia de evaluar y valorar el proceso para ello (Aguaded et al., 2012).

La principal limitación de este estudio es el tamaño muestral y que los resultados no son generalizables al proceso de desarrollo de la CI. Sin embargo, nos entregan información valiosa para generar nuevos estudios que permitan evaluar el desarrollo de la CI en una cohorte, a lo largo de la formación profesional como futuros docentes. Así mismo, consideramos necesario introducir una formación intencionada que fomente el desarrollo de la CI desde un plano personal, que parta del autoconocimiento y cuestionamiento de la identidad cultural propia para ir avanzando hacia el ajuste sociocultural, correspondiente a una perspectiva etnorelativista que valida e integra las diferencias culturales en la educación. Para este propósito parece conveniente incidir con mayor fuerza en la reflexión sobre las prácticas (Clarà et al., 2019).

Referencias

- Aguaded, E. M., de la Rubia, P. González E., & Beas, M. (2012). Análisis de las competencias interculturales en la formación del profesorado. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 2, 156-171. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.2147.1444>
- Alarcón, J., & Márquez, J. J. (2019). Competencias docentes interculturales. Multiculturalidad y consecuencias para la inmigración. *Estudios Pedagógicos*, 45(2), 7-27. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000200007>
- Álvarez, I. M. & Morón, M. (2022, 10 febrero). *Visibilecemoslas: Educar a través de las artes*. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=G2kAfvKmlLc>
- Alvarez, I. M., Morón, M., & Román, P. (2021). Linking curriculum content to students' cultural heritage to promote inclusion: An analysis of a learning-through-the arts project. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1900425>
- Baches, J. & 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>
- Bayona-i-Carrasco, J., Domingo, A., & Menacho, T. (2020). Trayectorias migratorias y fracaso escolar de los alumnos inmigrados y descendientes de migrantes en Cataluña. *Revista Internacional de Sociología*, 78(1). <https://doi.org/10.3989/ris.2020.78.1.18.107>
- Bennett, M. J. (2004). Becoming interculturally competent. In J. S. Wurzel (Ed.), *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education* (pp. 62-77). Intercultural Resource Corporation.
- Biasutti, M., Concina, E., & Frate, S. (2020). Working in the classroom with migrant and refugee students: The practices and needs of Italian primary and middle school teachers. *Pedagogy, Culture & Society*, 28(1), 113-129. <https://doi.org/10.1080/14681366.2019.1611626>
- Collado, A., Tárraga, R., Lacruz, I., & Sanz, P. (2020). Análisis de actitudes y autoeficacia percibida del

- profesorado ante la educación inclusiva. *Educación*, 56(2), 509-523.
<https://doi.org/10.5565/rev/educar.1117>
- Clarà, M., Mauri, T., Colomina, R., & Onrubia, J. (2019). Supporting collaborative reflection in teacher education: a case study. *European Journal of Teacher Education*, 42(2), 175-191.
<https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1576626>
- Deardorff, D. K. (Ed). (2009). *The SAGE handbook of intercultural competence*. Sage.
- Deardorff, D. K. (2016). How to assess intercultural competence. In H. Zhu (Ed.), *Research methods in intercultural communication: A practical guide* (pp. 120-135). Wiley-Blackwell.
- Denson, N, Ovendena, G., Wrightb, L., Paradiesc, Y., & Priest, N. (2017). The development and validation of intercultural understanding (ICU) instruments for teachers and students in primary and secondary schools. *Intercultural Education*, 28(3), 231-249.
<https://doi.org/10.1080/14675986.2017.1333346>
- Generalitat de Catalunya (2014). *Resolució ENS/906/2014, de 23 d'abril, per la qual es determinen els centres educatius i els llocs de treball docents que tenen la consideració de dificultat especial*. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya.
- Fazio R. H. (2007). Attitudes as object-evaluation associations of varying strength. *Social Cognition*, 25(5), 603-637.
<https://doi.org/10.1521/soco.2007.25.5.603>
- Fernández, J., Hernández, A., & Colmenero, M (2021). Immigrant pupils and intercultural teaching competencies. *Education and Urban Society*, 53(2), 163-184.
<https://doi.org/10.1177/0013124520926264>
- Figueredo-Canosa, V., Ortiz, L., Sánchez., & C. López, M. C. (2020). Teacher training in intercultural education: Teacher perceptions. *Education Sciences*, 10(81), 1-14.
<https://doi.org/10.3390/educsci10030081>
- Garrote, M. & Fernández-Agüero, M. (2016). Intercultural Competence in teaching: Defining the intercultural profile of student teachers. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 9(4), 41-58.
<https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.670>
- Hipp, J. & Sulentic, M.M. (2019). Challenges and supports to elementary teacher education: case study of preservice teachers' perspectives on arts integration. *Journal for Learning Through the Arts*, 15(1).
<https://doi.org/10.21977/D915144538>
- Institut d'Estadística de Catalunya (2021). Alumn@s estrangers: Per lloc de procedència. IDESCAT.
<https://www.idescat.cat/pub/?id=aec&n=749>
- Leiva, J. (2017). La escuela intercultural hoy: Reflexiones y perspectivas pedagógicas. *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 29-43.
https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n1.48589
- Lieberman, D. A. & Gamst, G. (2015). Intercultural communication competence revisited: Linking the intercultural and multicultural fields. *International Journal of Intercultural Relations*, 48, 17-19.
<https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2015.03.007>
- Mills, J., Bonner, A., & Francis, K. (2006). Adopting a constructivist approach to grounded theory: Implications for research design. *International Journal of Nursing Practice*, 12(1), 8-13.
<https://doi.org/10.1111/j.1440-172X.2006.00543.x>
- Morón, M. & Álvarez, I. M. (2019, 16 de mayo). *Educación a través de las artes: Proyectos interdisciplinarios e inclusivos en una escuela multicultural* [Video].
<http://serveis.uab.cat/canalce/node/792>
- Nielsen, B., Laursen, H., Reol, L., Jensen, H., Kozina, A., Vidmar, M., & Ojstersek, A. (2019). Social, emotional and intercultural competencies: a literature review with a particular focus on the school staff. *European Journal of Teacher Education*, 42(3), 1-19.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2018). *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world. The OECD PISA global competence framework*. Editorial OECD,
<https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2017). *Competencias Interculturales. Marco conceptual y operativo*. UNESCO. Cátedra UNESCO, Universidad Nacional de Colombia.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000251592>
- Peñalba, A. & Leiva, 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>
- Universitat Autònoma de Barcelona (2022, 11 febrero). *UAB Internacional*.
<https://www.uab.cat/web/internacional-1345839078553.html>
- Rodríguez, R. & Onrubia, J. (2020). La reflexión en las prácticas profesionales de la formación inicial docente. *Perspectivas Docentes*, 31(74).

- <https://doi.org/10.19136/pd.a31n74.3845>
Romijn, B. R., Slot, P. L., Leseman, P. P., & 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>
- Sanahuja, A., Benet, A., & Nieto, R. (2020) Training on inclusion in higher education: Prepared to work within the inclusive model? *Culture and Education*, 32(1), 78-105.
<https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1705595>
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Contus.
- Thapa, S. (2020). Assessing intercultural competence in teacher education: a missing link. In H. Westerlund et al. (Eds.), *Visions for intercultural music teacher education. Landscapes: the arts, aesthetics, and education*, Vol. 26 (pp. 163-176). Springer Open.
https://doi.org/10.1007/978-3-030-21029-8_11
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. In J. Viaña et al. (Eds.), *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75-96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

- Whitaker, M. C. & Valtierra, K. M. (2018). Enhancing preservice teachers' motivation to teach diverse learners. *Teaching and Teacher Education*, 73, 171-182.
<https://doi.org/10.1016/J.TATE.2018.04.004>

Sobre las autoras:

Sonia Pía Podestá González es licenciada en Educación y Profesora de Educación Diferencial especialista en problemas de audición y lenguaje. Diplomada en investigación cualitativa, magíster en investigación e intervención psicosocial y doctoranda en Psicología de la Educación.

ORCID-ID: <https://orcid.org/0000-0002-7066-4262>

Ibis M. Álvarez Valdivia es Doctora en Psicología de la Educación. Profesora a tiempo completo en el Departamento Psicología Básica, Evolutiva y de la Educación de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). Experiencia de investigación relacionada con aspectos socioculturales que intervienen en el desarrollo y en el aprendizaje escolar.

ORCID-ID: <https://orcid.org/0000-0003-2348-6448>

Mar Morón Velasco es licenciada en Bellas Artes (UB) y diplomada en Ciencias de la Educación (Educación Infantil, UB), postgrado en Pedagogía Terapéutica (UAB). doctorada en Educación Artística. Diseñadora, conductora e investigadora de proyectos artísticos innovadores e inclusivos en el entorno escolar.

ORCID-ID: <https://orcid.org/0000-0003-2348-6448>