

La mejora de las Competencias Interculturales del profesorado. Una experiencia en acción

Improving teachers Intercultural Competences.
An experience in action

Mohamed Chamseddine Habib-Allah^a
Marina Pedreño-Plana^b
Francisco Javier Ibáñez-López^c

^a Universidad de Murcia, España.
mohamed.c.h@um.es, marina.pedreno@um.es, fjil@um.es

RESUMEN

El propósito de esta investigación fue valorar la percepción del profesorado de una experiencia formativa en competencias interculturales en centros educativos de Educación Infantil y Primaria del municipio de Cartagena. Se adoptó un diseño cuantitativo no experimental de corte descriptivo para analizar la opinión de 62 docentes participantes sobre la formación recibida y su impacto en su práctica docente. Las sesiones formativas se estructuraron en tres bloques: el primero centrado en las bases y fundamentos epistemológicos de la competencia intercultural, el segundo enfocado en el proceso de globalización de buenas prácticas de competencia intercultural y el tercero orientado a la construcción e institucionalización de las competencias interculturales en la dinámica escolar. El instrumento empleado fue una escala tipo Likert compuesta por 22 ítems. Los resultados confirman la importancia de la formación docente en competencias interculturales como herramienta eficiente para la adecuada gestión de la diversidad cultural existente en las aulas.

Palabras clave: competencias del docente, multiculturalismo, diversidad cultural, formación de docentes.

ABSTRACT

The purpose of this research was to assess the teachers' perception of a training experience in intercultural competences in pre-school and primary schools in the municipality of Cartagena. A descriptive non-experimental quantitative design was adopted to analyse the opinion of 62 participating teachers on the training received and its impact on their teaching practice. The training sessions were structured in three blocks: the first focused on the epistemological bases and foundations of intercultural competence, the second on the process of globalisation of good practices of intercultural competence and the third on the construction and institutionalisation of intercultural competences in school dynamics. The instrument used was a Likert-type scale composed of 22 items. The results confirm the importance of teacher training in intercultural competences as an efficient tool for the adequate management of cultural diversity in the classroom.

Key words: Teacher Qualifications, Multiculturalism, Cultural Diversity, Teacher Education.

1. INTRODUCCIÓN

Afrontar los retos de las sociedades multiculturales del siglo XXI implica adquirir competencia intercultural como herramienta crucial para convivir en un mundo plural y diversificado. La diversidad existente en las aulas actuales supone todavía un gran desafío para el profesorado en ejercicio (Espinoza et al., 2020; Louzao et al., 2020), ya que requiere la movilización de competencias específicas por parte del profesorado para poder construir un clima escolar coherente con la interculturalidad y la convivencia armónica en sociedades plurales (Lahoz i Ubach, 2021). Para profundizar en mayor medida en las habilidades y destrezas a las que nos referimos es necesario matizar, en primer lugar, el concepto de competencia intercultural. Desde una perspectiva un tanto clásica, Etxeberría et al. (2010) entienden la competencia intercultural como “una forma de competencia social o de habilidad de vida aplicada a entornos y contextos caracterizados por la diversidad cultural” (p. 83). Para Aguaded et al. (2008) este concepto implica no solo “conocimientos, actitudes, aptitudes, habilidades y valores interculturales”, sino también “comportamientos sociales, afectivos, psicológicos adecuados para relacionarse de manera oportuna en cualquier momento, situación y contexto con cualquier persona sea de la cultura que sea” (p. 14). Por su parte, Pérez (2013) describe la competencia intercultural como:

Los conocimientos, valores, actitudes y conductas -aspectos cognitivos, afectivos comportamentales- que una persona posee y es capaz de utilizar para desenvolverse, consciente y satisfactoriamente en contextos multiculturales, incrementando así la cohesión y el bienestar social, con uno mismo y con los demás (p. 289).

Repárese en que las distintas definiciones aglutinan los cinco principios del modelo de competencia comunicativa intercultural propuesto por Byram (1997), a saber: actitud de apertura; conocimiento de los códigos comunicativos de la cultura propia y ajena; destrezas de descubrimiento e interacción; habilidades de interpretación e interacción; y conciencia crítica de todas las perspectivas culturales. Por tanto, la competencia intercultural puede ser entendida como el eje vertebrador de la reflexión crítica sobre la diversidad cultural y la interpretación de su complejidad en los contextos socioeducativos, teniendo en cuenta la equidad y justicia social como valores propios de las sociedades democrática en continua transformación (Aguado et al., 2018; Martínez y Martínez, 2021).

Con la globalización como contexto social y, por ende, educativo, urge abordar la competencia intercultural como la dimensión activa de la diversidad cultural. Si reparamos en el desafío que comporta la formación del profesorado en competencias interculturales, numerosos autores (Aguado et al., 2018; Chamseddine, 2015; Essomba, 2014; Santos, Cernadas y Lorenzo, 2014; Soriano, 2016) sostienen la necesidad de emprender acciones educativas que impliquen una reflexión sobre comportamientos y barreras culturales que obstaculizan la construcción de una escuela democrática e intercultural.

La investigación de Aguaded et al. (2012) sobre formación del profesorado en competencia intercultural reveló que los docentes carecen de actitud y de técnicas suficientes para gestionar adecuadamente la diversidad del alumnado. Por tanto, es de vital importancia incorporar de manera sistemática la competencia intercultural en el currículo y no sólo como experiencias pedagógicas aisladas (Alonso y Fernández, 2013). Distintos autores (Arnaiz, De Haro y García, 2014; Estalayo et al., 2021; Rodríguez, 2011) han puesto de relieve las

nuevas necesidades comunicativas de los estudiantes en los encuentros interculturales. La escuela requiere profesores bien formados en competencias interculturales, capaces de una gestión eficiente que evite desencuentros en espacios educativos.

Otros referentes (Peñalva y Leiva, 2019; Pérez, 2013; Sales, 2012; Soriano, 2016; Sarmiento, García y Sacta, 2021) han señalado como necesidad imperiosa del siglo XXI, caracterizado por los movimientos migratorios, una escuela intercultural basada en el respeto, en el reconocimiento y en la justicia social. En esta línea de ideas, se asume que la transformación de contextos compartidos como son los centros educativos requiere más diálogo, más interacción, es decir, más competencia intercultural (Barzola, Barzola y Flores, 2017; Louzao, 2019; Pacheco, 2013; Paricio, 2014).

Hace una década (Borrero, 2011; Chung y Miller, 2011; Denis, 2011; Hernández, Hernández y Milán, 2011; Rodríguez, 2011; Liggett, 2011) no eran pocas las voces que advertían sobre la incapacidad y la frustración del profesorado a la hora de afrontar el desafío pedagógico que suponía la creciente presencia de alumnado extranjero en las aulas, haciendo hincapié en la necesidad acuciante de indagar en la formación inicial y permanente en competencias interculturales. No obstante, el avance en competencias de carácter crítico y reflexivo como estas requiere la implicación de distintos actores como el Estado, las administraciones, las universidades y los propios docentes para aunar sinergias con el objetivo de potenciar la construcción de la inclusión social y educativa.

Más recientemente, otros autores (Donoso et al., 2020; González et al., 2021; Gorski y Gillian, 2020; Gutiérrez y Gutiérrez, 2021; Martínez et al., 2020) han confirmado que la gestión de la diversidad cultural sigue siendo una demanda emergente en los planes de formación docente para garantizar respuestas pedagógicas e interculturales que repercutan positivamente en excluidos y excluyentes. Ahora bien, construir planes de formación eficientes exige repensar las reformas ya existentes, profundizando previamente en los principios, enfoques y en la dimensión ética de la escuela que queremos para una sociedad global y multicultural.

A modo de síntesis de lo expuesto con anterioridad, cabe resaltar la importancia de la formación docente en competencias interculturales. Los contextos educativos actuales requieren que el profesorado actúe como un agente mediador y dinamizador de la interculturalidad que ponga en valor la diversidad (Eguskiza et al., 2021) y reconozca las culturas minoritarias distintas a la hegemónica (Fernández-Soria, 2020).

1.1. PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO

Programa de competencias interculturales

La mejora de las competencias interculturales del profesorado fue el propósito principal del presente trabajo. Para ello, se diseñó e implementó un programa formativo, estructurado en tres bloques interrelacionados entre sí. Estos tres bloques están estrechamente vinculados a las siguientes dimensiones: una primera dimensión centrada en las bases y fundamentos epistemológicos de la competencia intercultural; una segunda dimensión, orientada hacia el proceso de globalización de buenas prácticas de competencia intercultural; y, por último, una tercera dimensión enfocada hacia la construcción e institucionalización de dichas competencias.

El diseño del programa que denominamos PMCID (Programa de Mejora de Competencias Interculturales con Docentes) ha integrado las directrices y aportaciones de

previos autores (Aguaded et al., 2008; Aguado et al., 2018; Byram, 1997; Chamseddine, 2015; Essomba, 2014; Etxeberría et al., 2010; Rodríguez, 2011; Santos et al., 2014; Soriano, 2016), con el objetivo de mejorar las competencias interculturales de los docentes de centros educativos de Educación Infantil y Primaria. Los contenidos abordados en las sesiones se detallan en la tabla 1.

Tabla 1. Contenidos del Programa de Mejora de Competencias Interculturales con Docentes

BLOQUE I: Bases y fundamentos epistemológicos de la competencia intercultural
<ul style="list-style-type: none"> - Aproximación a los conceptos cultura e identidad cultural - La capacidad de eliminar los estereotipos y los pensamientos heurísticos - La capacidad de realizar una reflexión crítica sobre la propia cultura - La capacidad de sensibilizar y de transformar el comportamiento hacia la diversidad cultural - La capacidad de despertar el interés, la actitud positiva, y el compromiso ético del resto de los compañeros hacia la diversidad cultural - La capacidad de conocer y visibilizar entre toda la comunidad educativa la riqueza de otras identidades étnico-culturales
BLOQUE II: Proceso de globalización de buenas prácticas de competencia intercultural
<ul style="list-style-type: none"> - La capacidad de adquirir nociones básicas en competencias lingüísticas en idiomas extranjeros - La capacidad de reducir el grado de ansiedad del alumnado recién incorporado - La capacidad de impulsar estrategias de globalización de la interacción intercultural en el contexto escolar - La capacidad de interpretar la realidad sociocultural del alumnado extranjero - La capacidad de realizar un análisis crítico sobre la situación de las familias extranjeras - La capacidad de desarrollar resiliencia en alumnos extranjeros en situación de riesgo y exclusión social - La capacidad de promover la implicación de los progenitores extranjeros en las vías y modalidades de la dinámica escolar - La capacidad de promover la confianza y el sentimiento de pertenencia de las familias extranjeras a la comunidad educativa
BLOQUE III: Construcción e institucionalización de la competencia intercultural
<ul style="list-style-type: none"> - La capacidad de análisis de los indicadores de concentración de desigualdades en contextos vulnerables - La capacidad de implementar distintos modelos/estrategias de prevención y resolución de conflictos de carácter cultural - La capacidad de manejar herramientas y destrezas para impulsar la construcción cívica de la convivencia intercultural - La capacidad de adquirir habilidades cognitivas, afectivas y prácticas educativas no excluyentes - La capacidad de impulsar la apertura y la curiosidad de conocer otras perspectivas culturales del alumnado - La capacidad de elaboración de materiales escolares con representación equitativa de la diversidad cultural - La capacidad de establecer vínculos estratégicos e interinstitucionales entre Universidad, Administración Educativa y Centro Escolar

Fuente: Elaboración propia.

Objetivos

El objetivo general de este estudio fue valorar la percepción del profesorado de una experiencia formativa en competencias interculturales en centros educativos de Educación Infantil y Primaria en el municipio de Cartagena (Región de Murcia, España). Los objetivos específicos que se derivan del mismo son:

- Analizar la valoración global de los docentes sobre la formación recibida en competencias interculturales.
- Identificar el impacto de la formación en competencias interculturales en la práctica docente.

2. MÉTODO

2.1. POBLACIÓN Y MUESTRA

En esta investigación han participado cinco centros educativos que imparten enseñanza en las etapas de Educación Infantil y Primaria, cuyas características y contextos son similares en cuanto a su ubicación en zonas vulnerables de la periferia del municipio de Cartagena. La selección no aleatoria estableció como criterios: experiencia docente que supera los 5 años y centros educativos de titularidad pública con presencia muy significativa de alumnado de origen migrante en sus aulas. La muestra estuvo formada por 62 docentes de un total 69 personas en plantilla, lo que supone una alta tasa de participación, en torno al 90% y una pérdida muestral aproximada del 10%.

2.2. INSTRUMENTO

En el estudio se aplicó un cuestionario con cinco alternativas de respuesta, a modo de escala tipo Likert: Muy en desacuerdo (1), en desacuerdo (2), neutro/indiferente (3), de acuerdo (4) y muy de acuerdo (5). El contenido del instrumento se estructuró en 22 ítems. Entre ellos, 10 ítems correspondían a la primera dimensión, vinculada a la valoración global de la formación recibida por los docentes en competencias interculturales. El resto de ítems, 11 en concreto, estaban enmarcados en la segunda dimensión que trata sobre el impacto de dicha formación en las prácticas docentes.

Siguiendo la propuesta de Escobar y Cuervo (2008), el instrumento fue sometido a validación de contenido por expertos, teniendo en cuenta criterios de relevancia, suficiencia y pertinencia. Participaron expertos universitarios con amplia experiencia en elaboración de instrumentos de recogida de información y docentes con una trayectoria considerable en centros educativos con presencia de alumnado migrante. Respecto a la fiabilidad del cuestionario, el nivel de consistencia interna a nivel global arrojó valores muy altos, con un Alfa de Cronbach de .907, considerada como un valor excelente (George y Mallery, 2003). También se calculó este índice para las dos dimensiones del instrumento, obteniéndose en la primera dimensión un valor de .814 y en la segunda un valor de .801 (ambos considerados buenos).

2.3. PROCEDIMIENTO

El procedimiento englobó varias fases. En la primera fase se solicitó el permiso a la administración autonómica para la realización de la investigación en los centros educativos; en la segunda fase se contactó con los equipos directivos de los centros para explicarles la finalidad del proyecto y el proceso de realización del mismo; y, por último, en la tercera fase se administraron los cuestionarios en formato digital al profesorado participante.

2.4. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Para el análisis estadístico, se empleó el programa estadístico de *software libre* R (R Core Team, 2021). Para ello, se creó la matriz de datos y se redefinieron las variables a tener en cuenta, aplicando procedimientos de estadística descriptiva para dar respuesta a los dos objetivos planteados, esto es, analizar la valoración global de la formación recibida en competencias interculturales y el impacto de la misma sobre la práctica docente.

3. RESULTADOS

Objetivo 1. Analizar la valoración global sobre la formación recibida sobre competencias interculturales.

En la figura 1 se presentan los porcentajes de respuestas de los docentes a las cuestiones de la dimensión vinculada a la valoración global del desarrollo de las competencias interculturales, agrupadas en tres niveles: muy en desacuerdo-en desacuerdo; neutro/indiferente; de acuerdo-muy de acuerdo. Además, se añadió un apartado para solicitar a los participantes sus observaciones y propuestas de mejora, con la finalidad de que especificaran de forma abierta, las consideraciones oportunas sobre el contenido de cada ítem planteado. En este sentido, es interesante traer a colación algunas aportaciones relevantes para enriquecer los resultados cuantitativos que se presentan a continuación.

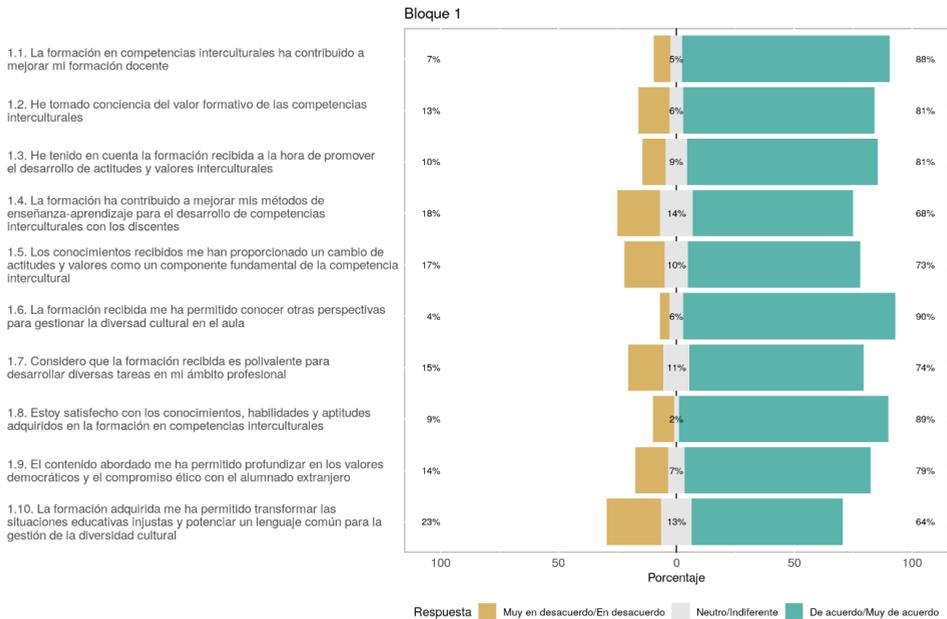


Figura 1. Valoración global sobre la formación recibida en competencias interculturales.

Como se puede observar, el 7% de profesorado admitió estar en desacuerdo o muy en desacuerdo con el hecho de que las competencias interculturales hayan contribuido a mejorar su formación docente. El 5% de docentes se mostró indiferente al respecto y, por último, el 88% de profesorado señaló que estaba de acuerdo o muy de acuerdo con la aportación de estas, tal y como se refleja seguidamente:

Hay que ponerse en el lugar de los profesores nuevos que llegan al centro. Nosotros tenemos ventaja por llevar tiempo aquí, disponemos más o menos de herramientas para gestionar el aula, y con esta formación que hemos recibido nos sentimos un poco más preparados para afrontar las distintas situaciones que pueden surgir (E24).

Somos unos privilegiados por haber recibido esta formación, y pienso que todos los maestros deberían recibirla en la formación inicial, o sea en la Universidad y no hasta ahora (E11).

En cuanto a si el docente había tomado conciencia del valor formativo de las competencias interculturales, se obtuvo que un 13% del profesorado reconoció estar en desacuerdo o muy en desacuerdo con su valor. Únicamente, el 6% de profesores optó por la neutralidad al respecto y un 81% indicó que estaba de acuerdo o muy de acuerdo con el valor añadido de dichas competencias. De igual modo, manifestaron de manera crítica sus observaciones con comentarios como los siguientes:

Pues sí que se aprecia una gran diferencia después de recibir esta formación en competencia interculturales. Es decir que me ha aportado un valor añadido y me ha ayudado a eliminar mis prejuicios sobre otras culturas e incluso sobre la mía (E19).

Pienso que la administración debería plantear este tipo de formación como una prioridad para todos los docentes y no como una acción puntual o voluntaria de unos cuantos compañeros (E5).

Respecto a si el profesorado había tenido en cuenta la formación recibida a la hora de promover el desarrollo de actitudes y valores interculturales en el aula, el 10% admitió estar en desacuerdo o muy en desacuerdo, un 9% se mostró indiferente y, finalmente, un 81% de profesores sostuvo que estaba de acuerdo o muy de acuerdo con el impulso de dichas actitudes y principios, tal y como se aprecia en las sus afirmaciones:

Ha sido una experiencia enriquecedora y ha despertado mi interés en comprender e interpretar mejor este fenómeno social de la migración (E30).

Como docentes debemos hacer un mayor esfuerzo para generar cambios en nuestra perspectiva sobre valores interculturales, teniendo en cuenta los desafíos constantes que tenemos los centros de ahora con la fuerte presencia de alumnado de fuera (E21).

En relación con si la formación ha contribuido a mejorar los métodos del profesorado en cuanto al proceso enseñanza-aprendizaje para el desarrollo de competencias interculturales, el 18% reconoció estar en desacuerdo o muy en desacuerdo con su aportación a los métodos, un reducido 14% se mostró neutro al respecto y un 68% confirmó que estaba de acuerdo o muy de acuerdo con las técnicas adquiridas para mejorar el proceso formativo del alumnado:

He de decir que no todos los docentes somos iguales ni nos comportamos de igual manera ante nuevos métodos de enseñanza, pero me consta que muchos compañeros que han recibido esta formación apuestan ahora por metodologías más coherentes con las necesidades del centro (E50).

Yo pienso que hacer cosas distintas siempre cuesta institucionalizar, sobre todo si no hay apoyo de los compañeros y de la propia administración (E17).

En lo referente al cambio de actitudes y valores como un componente fundamental de la competencia intercultural tras la formación recibida, el 17% admitió estar en desacuerdo o muy en desacuerdo, el 10% se mostró indiferente al respecto y el 73% manifestó estar de acuerdo o muy de acuerdo con las estrategias facilitadas para producir dicho cambio:

Me parece evidente que la información sobredimensionada que hemos recibido durante años sobre los múltiples retos para afrontar la diversidad cultural ha provocado posturas distantes, pero esta actitud ha ido desapareciendo poco a poco y más aún con formación que hemos recibido (E32).

Aunque estamos en nuestra trinchera, no todos somos reacios e insensibles ante los cambios. El problema está en los malos hábitos que tenemos de quererlo todo por escrito incluso se trata de cambiar nuestras actitudes (E25).

Otro de los aspectos evaluados tuvo que ver con la adopción de una nueva perspectiva para gestionar la diversidad cultural en el aula. Sobre ello, un 4% reconoció estar en desacuerdo o muy en desacuerdo, un 6% mostró su indiferencia al respecto y un 90% reveló

que estaba de acuerdo o muy de acuerdo con el hecho de que la formación le permitió conocer otras ópticas para afrontar la pluralidad en el aula:

Es obvio que si uno desconoce otras miradas anda más perdido y no logra conectar del todo con tanta diversidad de procedencias que tenemos hoy en día en las aulas (E44). A la hora de intervenir soy consciente de que detrás de cada persona hay una historia de vida con códigos propios que no representan al grupo cultural en sí, sino a la persona en particular. Eso sí que lo tengo claro (E36).

En cuanto a si los docentes consideraban que la formación recibida era polivalente a la hora de desarrollar diversas tareas en su ámbito profesional, el 15% admitió estar en desacuerdo o muy en desacuerdo, el 11% se mostró neutro al respecto y el 74% consideró que estaba de acuerdo o muy de acuerdo con el carácter versátil de la formación:

El contenido de la formación es muy completo y ha tocado muchas cosas significativas, que nos puede servir en nuestro trabajo como docentes. Ahora nos toca a nosotros materializarlo (E9).

Creo que la formación ha sido polivalente, pero a la hora de concretar la ejecución de las tareas de carácter intercultural, sigue persistiendo la tendencia al individualismo en nuestro gremio en lugar de intercambio de conocimientos para avanzar hacia la misma dirección (E22).

Respecto a la satisfacción del profesorado con los conocimientos, habilidades y aptitudes adquiridos tras la formación en competencias interculturales, el 9% reconoció no estar de acuerdo, el 2% se mostró indiferente y el 89% de los docentes señaló que estaba de acuerdo o muy de acuerdo con que dichas competencias habían cumplido sus expectativas:

Además de los conocimientos y las habilidades que podemos tener debemos cambiar nuestra actitud, empezando por la propia administración educativa si queremos que esto funcione (E52).

Cuando damos cualquier tipo de formación, debemos darle difusión y movilizar esos conocimientos. Para mí es importantísimo para lograr avances, no solo para los discentes sino para nuestro propio colectivo. O sea, el conocimiento se comparte y no se guarda (E32).

En relación con la profundización en los valores democráticos y el compromiso ético con el alumnado extranjero fruto de los contenidos abordados en la formación, el 14% de los docentes afirmó estar en desacuerdo o muy en desacuerdo, el 7% se mostró neutro al respecto, y el 79% indicó que estaba de acuerdo o muy de acuerdo, tal y como indican las siguientes reflexiones:

Reconozco que ahora tratamos de estimular entre los compañeros, que no han podido asistir a la formación una reflexión ética, y un debate constructivo sobre nuestro compromiso con el alumnado extranjero (E14).

Pienso que lo democrático y lo ético deberían articularse mediante el desarrollo de buenas prácticas docentes que sean más acordes con lo que tenemos en el aula para no contribuir en la reproducción de las injusticias sociales (E30).

Por último, en lo relativo a la adquisición de aprendizajes útiles para transformar las situaciones educativas injustas y potenciar un lenguaje común para la gestión de la diversidad cultural, el 23% de docentes opinó estar en desacuerdo o muy en desacuerdo, el 13% demostró su indiferencia y un 64% de profesores afirmó estar de acuerdo o muy de acuerdo con el impacto de la formación recibida al respecto:

Creo que estaría genial si todos concebimos la diferencia cultural como una oportunidad para el aprendizaje de todos (...) A mí personalmente, me ha servido de enlace para acercarme más a los alumnos (E47).

Tengo claro que no se puede acabar con todos los episodios injustos en la escuela porque es imposible, pero que se puede construir un proceso más equitativo si remamos todos en la misma dirección (E29).

Objetivo 2. Identificar el impacto de la formación en competencias interculturales en la práctica docente.

La figura 2 muestra los porcentajes de respuestas del profesorado que permiten explicar la dimensión asociada el impacto de la formación en competencias interculturales recibida por los docentes en su práctica docente.

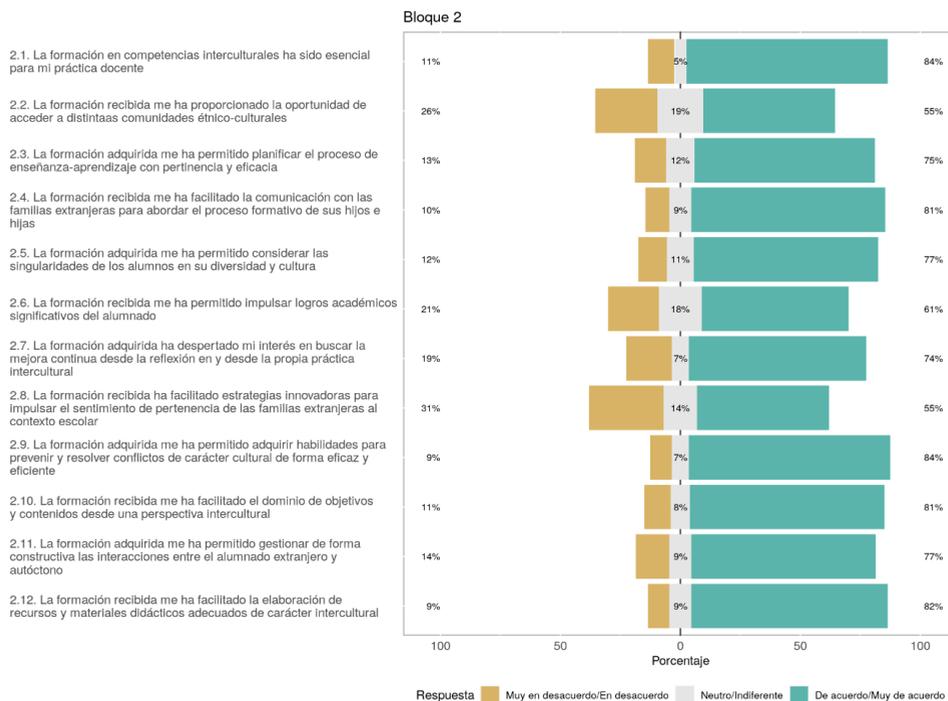


Figura 2. Impacto de la formación recibida en la práctica docente.

En la primera cuestión de este bloque, el 11% de los docentes admitió estar en desacuerdo o muy en desacuerdo con el hecho de que la formación en competencias interculturales había sido esencial para la práctica docente, el 5% se mostró indiferente al respecto y el 84% confirmó que estaba de acuerdo o muy de acuerdo. En este sentido, resultan significativos los siguientes comentarios de algunos docentes participantes:

La esencialidad de esta formación, la apreciamos ahora después de notar su impacto en el día a día con nuestros alumnos (E50).

Me acuerdo del primer día que llegué al centro, me desorientó bastante ante el pesimismo de los compañeros y la urgencia de dar respuesta a varios alumnos que acababan de incorporarse al centro. Ahora con esta formación, lo veo todo de otro color (E27).

Con relación a si la formación recibida había proporcionado la oportunidad de acceder a distintas comunidades étnico-culturales, el 26% del profesorado reconoció no estar de acuerdo, el 19% se mostró indiferente y el 55% manifestó estar de acuerdo o muy de acuerdo, señalando que:

A veces se plantea desde el centro generar más vínculos con las minorías, pero no llega a materializarse por falta de tiempo y por el desconocimiento del camino a seguir. Normalmente la utilización de vías de comunicación como agenda, correo electrónico, cartas, etc., no es viable para acceder a estas familias (E28).

Estar familiarizado con las necesidades y prioridades de las diferentes comunidades culturales te guía un poco más para establecer contactos más estables con ellos (E5).

Respecto a si la formación adquirida había permitido planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje con pertinencia y eficacia, el 13% admitió no estar de acuerdo, el 12% se mostró indiferente y el 75% reveló estar de acuerdo o muy de acuerdo:

Se han logrado avances significativos, pero pienso que queda mucho trabajo por hacer en el diseño de actuaciones de carácter intercultural para que los resultados sean más eficientes (E10).

La planificación de propuestas de mejora con este formato intercultural ha experimentado mejoras, aunque tiene lagunas en varias áreas de conocimiento. La idea que planteamos ahora es la de elaborar un manual de buenas prácticas (E23).

En cuanto a si la formación recibida había facilitado la comunicación con las familias extranjeras para abordar el proceso formativo de sus hijos e hijas, un 10% afirmó no estar de acuerdo, el 9% se mostró neutro y el 81% remarcó estar de acuerdo:

La realidad es que nosotros deberíamos ser un poco más comunicativos con los padres extranjeros, o sea, abrirnos más para que participen en la dinámica del centro y no ser tan reacios con ellos (E33).

Recuerdo en una conversación informal con una madre que me dijo que no se trataba de atenderles, sino de abrirles la puerta...la verdad es que ese comentario me hizo reflexionar bastante (E12).

En lo que se refiere a si la formación adquirida había permitido considerar las singularidades de los alumnos en su diversidad y cultura, el 12% admitió estar en desacuerdo o muy en desacuerdo, el 11% se mostró indiferente y el 77% señaló estar de acuerdo o muy de acuerdo:

Pues yo siempre suelo decir a mis compañeros que no debemos olvidar que nuestra intervención tiene que tener en cuenta las peculiaridades individuales de los alumnos e intentar a su vez orientar todas las actuaciones hacia el civismo porque es muy necesario para los de aquí y para los que son de fuera (E37).

A veces pecamos de centrar nuestra intervención en las culturas minoritarias y no en el alumnado en su conjunto, y eso es un error grave (E15).

Determinar si la formación recibida había orientado a los docentes para impulsar logros académicos significativos del alumnado, obtuvo un 21% del profesorado en desacuerdo, un 18% se mostró neutro, al tiempo que el 61% indicó estar de acuerdo. Varios participantes reconocían la falta de apoyo para conseguir el éxito escolar de este alumnado:

Quiero poner un ejemplo del discurso de algunos compañeros...Estos alumnos no van a hacer nada, no llegarán lejos, bastante que sus padres les dan de comer, etc. Con esta actitud poco se puede hacer, pero menos mal que no somos todos así. La resiliencia existe y la he visto en algunos alumnos que han superado todas las adversidades (E11). Siempre pongo de mi parte para que estos alumnos alcancen como mínimo la E.S.O, pero a veces me da la impresión que las propias políticas educativas no tienen claro la dirección que se debe tomar ni el modelo de la escuela que se pretende establecer para garantizar el éxito escolar de estos alumnos (E28).

Sobre si la formación adquirida había despertado el interés del profesorado en buscar la mejora continua desde la reflexión en y desde la propia práctica intercultural, el 19% admitió estar en desacuerdo o muy en desacuerdo, el 7% demostró su indiferencia y un 74% sostuvo que estaba de acuerdo o muy de acuerdo:

A día de hoy veo más alcanzable la mejora continua en la práctica intercultural, aunque la queja de que no tengamos tiempo sigue estando ahí (...) Esa búsqueda de mejora es compromiso de todo y si se acompaña de movilización de los conocimientos y de una reflexión crítica sobre los mismos, mejor que mejor (E54).

Superar el aislamiento profesional y compartir las buenas prácticas, resultados exitosos, etc., es el único soporte viable para lograr la mejora continua (E33).

Respecto a si la formación recibida había facilitado estrategias innovadoras para impulsar el sentimiento de pertenencia de las familias extranjeras al contexto escolar, el 31% reconoció no estar de acuerdo, el 14% neutral y el 55% confirmó estar de acuerdo, indicando las siguientes observaciones:

Yo pienso que lo de los sentimientos de pertenencia al centro requiere mucho tiempo y mucho trabajo de todos nosotros. Es difícil pero no imposible. Ahora bien, para conseguir eso tenemos que unificar criterios coherentes con las necesidades de estas familias (E23).

El sentimiento de pertenecía implica la participación de estos padres en todo y no sólo cederles espacio para las clases de español o hacer actividades esporádicas. También hay que conocerlos y no subestimarle a la primera (E17).

En cuanto a si la formación adquirida había permitido adquirir habilidades para prevenir y resolver conflictos de carácter cultural de forma eficaz y eficiente, el 9% admitió estar en desacuerdo o muy en desacuerdo, el 7% indiferente y el 84% manifestó estar de acuerdo o muy de acuerdo:

He de reconocer que las competencias teórico-prácticas con muchos ejemplos, y anécdotas reales en la formación me ha ayudado a resolver los conflictos de manera más eficiente (E22).

Las fases de resolución de conflictos que hemos visto en el curso me han permitido afrontar e interpretar mejor los malentendidos entre grupo de iguales, que suelo ver a diario en los distintos escenarios de nuestro centro (E36).

En lo que se refiere a si la formación recibida había facilitado el dominio de objetivos y contenidos desde una perspectiva intercultural, el 11% reconoció estar en desacuerdo o muy en desacuerdo, el 8% se mostró neutral, y un elevado 81% reveló que estaba de acuerdo o muy de acuerdo:

Pues en el caso de mi centro se ha realizado una puesta en común para valorar la aportación de la formación en cuanto a la elaboración de un conjunto de objetivos y contenidos interculturales, y de momento vamos bien (E7).

La mayoría de los compañeros que hemos recibido la formación están incorporando contenidos de carácter intercultural en las distintas materias, pero debo admitir que existen dificultades con algunos compañeros porque no están predispuestos a asumir su responsabilidad moral con la diversidad cultural (E20).

A la hora de determinar si la formación adquirida había permitido gestionar de forma constructiva las interacciones entre el alumnado extranjero y autóctono, el 14% admitió no estar de acuerdo, el 9% se mostró indiferente, y un 77% consideró que estaba de acuerdo o muy de acuerdo. En palabras del profesorado:

Casi la gran mayoría de los compañeros de mi centro piensan que después de la formación se promueve más y mejor el diálogo y el debate en el aula en un ambiente de respeto y tolerancia (E15).

Yo siempre insisto tanto a los autóctonos como a los extranjeros en que cambien de comportamiento, es decir, de abrirse más y les digo que aquí bichos raros no hay, sólo hay personas distintas, pero de especiales somos todos (E44).

Con relación a si la formación recibida había facilitado la elaboración de recursos y materiales didácticos adecuados y de carácter intercultural, el 9% reconoció estar en desacuerdo o muy en desacuerdo, el 9% se mostró neutral, y un elevado 82% señaló que estaba de acuerdo o muy de acuerdo:

Hay que hacer una lectura reflexiva sobre los límites y las posibilidades que podemos encontrar a la hora para elaborar estos recursos didácticos que realmente pueden conducir la mejora de la formación integral del alumnado, aunque debemos ser conscientes que no va a ser coser y cantar (E24).

Creo que todos estamos de acuerdo que las semanas culturales ya aburren hasta la saciedad... Tenemos que tener claro que la elaboración de materiales didácticos interculturales es una necesidad, pero hemos de reconocer que eso no se hace en cuatro días. Además, requiere la implicación de todos y sobre todo la sensibilidad de todos (E31).

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Esta investigación puso de manifiesto la importancia de la formación de los docentes en las competencias interculturales como herramienta eficiente para la correcta gestión de la diversidad cultural existente hoy en día en las aulas. Mediante el programa de Mejora de Competencias Interculturales con Docentes (PMCID) implementado, se pudo comprobar que la mayoría de los docentes participantes destacaron que la formación recibida les proporcionaba conocimientos, habilidades y aptitudes entorno a los valores interculturales, como previamente mostraron los trabajos de Aguaded et al. (2012) y Alonso y Fernández (2013). Por tanto, esta formación dotó al profesorado de contenidos y objetivos pedagógicos, así como de recursos y materiales que favorecieron la resolución de conflictos de carácter cultural de forma eficaz y eficiente, en concordancia con experiencias previas similares (Aguado et al., 2018; Chamseddine, 2015; Essomba, 2014; Santos et al., 2014; Soriano, 2016).

Los docentes afirmaron que la formación recibida era esencial para la práctica docente, puesto que facilitaba la comunicación con las familias extranjeras y el consecuente abordaje de los procesos de enseñanza y aprendizaje con los estudiantes, al tiempo que les ayudó a comprender las singularidades culturales de los mismos. De esta manera, en coherencia con lo indicado por Donoso et al. (2020), González et al. (2021), Gorski y Gillian (2020), Gutiérrez y Gutiérrez (2021) y Martínez et al. (2020), se subraya la necesidad y la importancia de incluir estas competencias en los planes de formación inicial del profesorado como vía para mejorar las metodologías docentes empleadas en la inclusión del alumnado procedente de otros países y culturas. Sin duda alguna, la competencia intercultural del docente favorece el diálogo y la interacción y, por lo tanto, la inclusión de este colectivo (Barzola et al., 2017; Louzao, 2019; Pacheco, 2013; Paricio, 2014).

Como conclusión de esta aportación, cabe hacer hincapié en que la adquisición de la competencia intercultural es necesaria para conseguir una convivencia pacífica en la que se ponga en valor la pluralidad y diversidad existente en las sociedades actuales. Para caminar hacia esta loable finalidad, se requiere la implementación de programas de formación docente que giren en torno a la adquisición de estas habilidades y su puesta en práctica en el aula.

Sobre las limitaciones de este trabajo, se puede señalar la dificultad para conseguir la participación voluntaria del profesorado, tanto en la formación impartida, como en las posteriores encuestas de evaluación, en cierto modo condicionada por la particular situación sanitaria derivada del COVID-19. De aquí que se pueda mencionar, por ejemplo,

la imposibilidad de administrar encuestas en papel o acceder a los familiares de los estudiantes.

Como recomendaciones para futuras investigaciones sobre el tema, es destacable la extensión del programa de formación a un mayor número de centros educativos, así como la ampliación de su contenido, con vistas a un análisis más riguroso sobre su impacto real a largo plazo en la práctica docente. Al mismo tiempo, es aconsejable la recogida de la opinión de estudiantes y familias sobre los efectos positivos que pueda reportarles en su vivencia del espacio escolar la inclusión de este tipo de formación docente.

En última instancia, es preciso subrayar la pertinencia de que la administración educativa considere distintas alternativas formativas, tanto para el actual cuerpo de docentes en ejercicio como para las futuras generaciones de profesionales, que aseguren la inclusión efectiva del alumnado procedente de otras culturas, puesto que es el único modo de velar por la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado, M. T., Sánchez, H. y Gil, I. (2018). Espacios y prácticas de participación ciudadana. Propuestas educativas desde una mirada intercultural. *Relieve: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 24(2), 1-21. <https://doi.org/10.7203/relieve.24.2.13194>
- Aguaded, E., De la Rubia, P., González, E. y Beas, M. (2012). Análisis de las Competencias Interculturales en la Formación del profesorado. *Revista Electrónica de Investigación y docencia (REID)*, 2, 156-171. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/1155>
- Aguaded, E., Dueñas, L., Dueñas, B. y Rodríguez, A. (2008, 21-21 de febrero). *El desarrollo de competencias interculturales a través del curriculum intercultural* [Comunicación]. I Jornadas Internacionales y VI Jornadas sobre Diagnóstico y Orientación. El carácter universal de la Educación Intercultural, Jaén, España.
- Alonso, I. y Fernández, M. (2013). Enseñar la competencia intercultural. En Y. Ruiz de Zarobe & M. L. Ruiz de Zarobe (Eds.), *Enseñar hoy una lengua extranjera* (pp. 182-220). Portal Education Editors.
- Arnaiz, P., De Haro, R. y García, M. P. (2014). Evaluación del diseño de programas para la acogida e integración de inmigrantes en la Región de Murcia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 92. <https://doi.org/10.6018/reifop.17.2.198781>
- Borrero, R. (2011). El desarrollo de la competencia intercultural. En R. Borrero, P. Gutiérrez y R. Yuste. (Coords.), *Diversidad cultural y escuela. El desarrollo de la competencia intercultural* (pp. 13-18). Universidad de Extremadura.
- Barzola, V. M., Barzola, I. y Flores, W. (2017). Influencia del eje de la interculturalidad en la calidad de convivencia escolar en los estudiantes. *Domingo de las ciencias*, 3(3), 938-966. <https://dominodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/514>
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Chamseddine, M. (2015). La construcción de identidad compartida en un aula intercultural. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 69-81. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.3.238841>
- Chung, M. y Miller, J. (2011). Do We Live in a Box of Crayons? Looking at Multicultural Metaphors Written by Teachers. *Multicultural Education*, 18(4), 39-45.
- Denis, V. (2011). Silencing Aboriginal Curricular Content and Perspectives through Multiculturalism: There are No Children Here. *Review of Education, Pedagogy and Cultural Studies*, 33(4), 306-317. <https://doi.org/10.1080/10714413.2011.597638>

- Donoso, E., Pérez, L., Luna, B. y Jorquera, N. (2020). Pasantía al extranjero: estrategia para el desarrollo de la competencia intercultural en la formación inicial docente. *Estudios Pedagógicos*, 46(2), 61-73. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000200061>
- Escobar Pérez, J. y Cuervo Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6(1), 27-36. https://www.humanas.unal.edu.co/lab_psicometria/application/files/9416/0463/3548/Vol_6_Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf
- Essomba, M. A. (2014). *La diversidad cultural y la interculturalidad en tiempos de globalización* [ponencia]. I Seminario Estatal de Interculturalidad, Comunidad y Escuela, Málaga.
- Espinoza, L., Hernández, K. y Ledezma, D. (2020). Prácticas inclusivas del profesorado en aulas de escuelas chilenas: Un estudio comparativo. *Estudios Pedagógicos*, 46(1), 183-201. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000100183>
- Estalayo, P., Miño-Puigcercós., R., Malinverni, L. y Rivera-Vargas, P. (2021). El Reto de la Inclusión Social, más allá de la Escuela: Tensiones y Carencias de las Políticas de Integración de Niñas y Niños Migrantes en España. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(67), 1-24. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.6258>
- Etxeberria, F., Karrera, I. y Murua, H. (2010). Competencias interculturales del profesorado con alumnado inmigrante en el País Vasco. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(4), 79-94. <http://www.aufop.com>
- Eguskiza, N., Abasolo, J., Etxebarria, A. y Iglesias, A. (2021). Sensibilidad intercultural de los jóvenes bilingües vascos: algunos aspectos a trabajar en el sistema educativo vasco. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (27), 137-152. <http://doi.org/10.18172/con.4466>
- Fernández-Soria, J. M. (2020). Identidad cultural y derecho a la educación. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (26), 23-39. <https://doi.org/10.18172/con.4445>
- George, D. y Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A Simple Guide and Reference. 11.0 Update* (4.a ed.). Allyn & Bacon.
- González, O., Berríos, L. y Toro, M. (2021). La formación del profesorado de primaria en educación intercultural: una experiencia a través de la investigación acción. *Estudios Pedagógicos*, 47(1), 197-217. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000100197>
- Gorski, P. C. y Gillian, P. (2020). Supporting Critical Multicultural Teacher Educators: Transformative teaching, social justice education, and perceptions of institutional support. *Intercultural education*, 31(3). <https://doi.org/10.1080/14675986.2020.1728497>
- Gutiérrez, J. y Gutiérrez, C. (2021). *La formación de docentes en escenarios interculturales: una experiencia singular línea temática: práctica docente en la educación intercultural* [comunicación]. IV Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Hermosillo, Sonora.
- Hernández, J. A., Hernández, J. R. y Milán, M. A. (2011). Formación intercultural del profesorado en el marco europeo. En J. J. Maquilón, A. B. Mirete, A. Escarbajal y A. M. Giménez-Gualdo (Coords.), *Cambios educativos y formativos para el desarrollo humano y sostenible* (pp. 2341-346). Editum.
- Lahoz i Ubach, S. (2021). Clima escolar, autoconcepto académico y calidad de vida en alumnos/as de aulas culturalmente diversas. *Estudios Pedagógicos*, 47(1), 7-25. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000100007>
- Liggett, T. (2011). Critical Multicultural Education and Teacher Sense of Urgency. *Teaching Education*, 22, 185-197. <https://doi.org/10.1080/10476210.2011.566603>
- Louzao, M. (2019). Educación intercultural: de la urgencia cuantitativa a la exigencia democrática. Orientaciones para la investigación y la acción en el contexto educativo asturiano. *Revista de investigación en educación*, 17(1), 44-54. <https://revistas.uvigo.es/index.php/reined/issue/view/151>
- Louzao, M., Fracos, M. C. y Verdeja, M. (2020). Educación intercultural: algunas reflexiones y orientaciones para una práctica pedagógica en una escuela democrática y plural. *Estudios pedagógicos*, 46(1), 431-450. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000100431>

- Martínez, M., Dalouh, R. y Soriano, E. (2020). Análisis del proceso de comprensión lectora de los cuentos en contexto interculturales. *Revista científica sobre diversidad cultural*, 4(1), 5-23.
- Martínez, M. J. y Martínez, I. (2021). La educación intercultural. infancia, familia y escuela. *Revista Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 12(2), 58-70. <http://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalia/article/view/1122>
- Pacheco, V. (2013). *La formación continua del profesorado en educación intercultural: estereotipos y heurísticos* [comunicación]. International Conference Reconceptualizing the Professional Identity of European Teacher (pp. 387-400), Sevilla.
- Paricio, M. (2014). Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Porta Linguarum* 21, 216-226. <http://dx.doi.org/10.30827/Digibug.30491>
- 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>
- Pérez, S. (2013). El desarrollo de la competencia intercultural a través de la educación musical: una revisión de la literatura. *Revista Complutense de Educación*, 24(2), 287-301. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2013.v24.n2.42080
- R Core Team (2021). *R: A Language and Environment for Statistical Computing*. R Foundation for Statistical Computing.
- Rodríguez, M. E. (2011). Competencia intercultural y diversidad familiar en las relaciones familia escuela. En R. Borrero, P. Gutiérrez y R. Yuste (Coords.), *Diversidad cultural y escuela. El desarrollo de la competencia intercultural* (pp. 56-67). Badajoz.
- Sales, A. (2012). La formación intercultural del profesorado: estrategias para un proceso de investigación-acción. *Educatio siglo XXI*, 30(1), 113-132. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/149171>
- Sarmiento S. M., García K.H. y Sacta E. F. (2021). Innovaciones Pedagógicas en Educación Intercultural: Un Desafío para la Práctica Docente. *Revista Electrónica Entrevista Académica*, 2(8), 121-141. <https://www.eumed.net/es/revistas/revista-electronica-entrevista-academica/agosto21>
- Santos, M. A., Cernadas, F. X. y Lorenzo, M. M. (2014). La inclusión educativa de la inmigración y la formación intercultural del profesorado. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 17(2), 123-137. <https://doi.org/10.6018/reifop.17.2.196931>
- Soriano, E. (2016). Planteamiento intercultural del curriculum para su calidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4), 49-62. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/2987>

