



ESTUDIO SOBRE LA PREPARACIÓN Y LAS  
NECESIDADES FORMATIVAS DEL PROFESORADO  
DEL CEIP REYES CATÓLICOS EN EDUCACIÓN  
INTERCULTURAL

JULIA CORTÉS HERRERA

TUTOR: FERNANDO BONETE VIZCAINO

12/09/2025

## ÍNDICE

|           |                                                                |                  |
|-----------|----------------------------------------------------------------|------------------|
| <b>1.</b> | <b><i>INTRODUCCIÓN.....</i></b>                                | <b><i>6</i></b>  |
| <b>2.</b> | <b><i>JUSTIFICACIÓN .....</i></b>                              | <b><i>7</i></b>  |
| <b>3.</b> | <b><i>OBJETIVOS.....</i></b>                                   | <b><i>9</i></b>  |
| <b>4.</b> | <b><i>MARCO TEÓRICO .....</i></b>                              | <b><i>10</i></b> |
| 4.1.      | DEFINICIÓN DE INTERCULTURALIDAD .....                          | 10               |
| 4.2.      | MULTICULTURALIDAD E INTERCULTURALIDAD.....                     | 12               |
| 4.3.      | LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL .....                               | 14               |
| 4.4.      | PRINCIPIOS DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL.....                  | 16               |
| 4.5.      | COMPETENCIAS INTERCULTURALES .....                             | 20               |
| 4.6.      | ESTADO DE LA CUESTIÓN.....                                     | 22               |
| <b>5.</b> | <b><i>CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.....</i></b>       | <b><i>24</i></b> |
| <b>6.</b> | <b><i>DESARROLLO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN.....</i></b> | <b><i>25</i></b> |
| 6.1.      | DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN .....                               | 25               |
| 6.2.      | VARIABLES DE MEDICIÓN .....                                    | 26               |
| 6.3.      | POBLACIÓN Y MUESTREO.....                                      | 29               |
| 6.4.      | INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN.....                   | 30               |
| 6.5.      | CRONOGRAMA .....                                               | 30               |
| <b>7.</b> | <b><i>ANÁLISIS DE LOS DATOS.....</i></b>                       | <b><i>32</i></b> |
| 7.1.      | CUESTIONARIO .....                                             | 32               |
| 7.1.1     | ACTITUDES HACIA LA DIVERSIDAD CULTURAL .....                   | 34               |

|       |                                                              |    |
|-------|--------------------------------------------------------------|----|
| 7.1.2 | CONOCIMIENTOS EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL .....               | 35 |
| 7.1.3 | PRÁCTICAS DOCENTES EN CONTEXTOS DE DIVERSIDAD CULTURAL ..... | 37 |
| 7.1.4 | NECESIDADES FORMATIVAS .....                                 | 40 |
| 7.2.  | ENTREVISTA .....                                             | 42 |
| 7.2.1 | FORMACIÓN INICIAL EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL.....            | 42 |
| 7.2.2 | DIFICULTADES Y CONTEXTO INSTITUCIONAL .....                  | 43 |
| 7.2.3 | ESTRATEGIAS Y EXPERIENCIAS .....                             | 44 |
| 7.2.4 | PROPUESTAS DE MEJORA Y VISIÓN INSTITUCIONAL .....            | 45 |
| 8.    | CONCLUSIONES.....                                            | 46 |
| 9.    | BIBLIOGRAFÍA .....                                           | 50 |
| 10.   | ANEXOS .....                                                 | 54 |

## RESUMEN

La diversidad cultural en las aulas se ha vuelto una realidad cada vez más presente en nuestra sociedad, por ello, contar con un equipo docente formado y comprometido con la educación intercultural se ha vuelto una necesidad primordial para ofrecer a los alumnos/as una educación inclusiva y de calidad. El presente Trabajo de Fin de Máster, tiene como objetivo analizar el nivel de preparación del profesorado de Educación Primaria del CEIP Reyes Católicos de Puerto Real, en competencias interculturales, así como identificar las necesidades formativas con el objetivo de elaborar mejoras y crear programas de formación docente ajustados a las realidades educativas. Con el fin de alcanzar los objetivos, se llevó a cabo una investigación a través de un enfoque cuantitativo mediante cuestionarios, y un enfoque cualitativo gracias a entrevistas estructuradas a docentes. Los resultados permitieron constatar que existe una falta de competencias interculturales y que la formación continua en educación intercultural resulta imprescindible; sin ella la comunidad educativa carece de las herramientas necesarias para responder de manera adecuada a la diversidad cultural presente en las aulas.

**Palabras clave:** Interculturalidad, Educación, Formación, Diversidad Cultural y Profesorado

## **ABSTRACT**

Cultural diversity in the classroom has become an increasingly present reality in our society, therefore, having a team of teachers trained and committed to intercultural education has become an essential need to offer pupils an inclusive and quality education. The purpose of this Master's Thesis is to analyse the level of preparation of Primary Education teachers at CEIP Reyes Católicos in intercultural competences, as well as to identify the training needs in order to develop improvements and create teacher training programmes adapted to the educational realities. In order to achieve the objectives, research was carried out using a quantitative approach through questionnaires and a qualitative approach through structured interviews with teachers. The results showed that there is a lack of intercultural competences and that continuous training in intercultural education is essential; without it, the educational community lacks the necessary tools to respond adequately to the cultural diversity present in the classroom.

**Keywords :** Interculturality, Education, Formation, Cultural Diversity and Faculty.

## 1. INTRODUCCIÓN

En una sociedad heterogénea que se encuentra en constante cambio, las interacciones entre las personas de diferentes culturas son cada vez más frecuentes. A medida que la globalización avanza, las diferencias sociales, económicas y culturales se acentúan cada vez más. Esta situación supone un reto, por tanto, para construir una sociedad en la que individuos de diferentes culturas convivan en armonía y respeto es fundamental que se proporcione una educación que responda a las necesidades sociales actuales, promoviendo valores como la tolerancia, la inclusión y la igualdad.

Como ya lo mencionaba Rocío Martiñá en su libro, la familia y la escuela, son los principales pilares de la educación y formación de los niños y niñas:

La escuela y la familia son las dos instituciones que a lo largo de los siglos se han encargado de criar, socializar y preparar a las nuevas generaciones para insertarse positivamente en el mundo social y cultural de los adultos. (Martiñá, 2003, p. 35).

En este sentido, se entiende que las instituciones educativas son espacios claves para la construcción de la identidad de los jóvenes. Por tanto, es imprescindible contar con un equipo docente cualificado para ofrecer la mejor formación a nivel académico y personal. Debido a la diversidad cultural que se percibe cada vez más en las aulas, es primordial que se promueva una educación que ayude a los estudiantes a descubrir su propia identidad y a beneficiarse de las diferencias culturales con el resto de los compañeros y compañeras.

Esta situación de diversidad cultural en el aula exige a los docentes conocer los potenciales, las debilidades y las competencias de sus alumnos pertenecientes a grupos culturalmente minoritarios. De modo que, basando la enseñanza en la interculturalidad, estos alumnos puedan progresar y desarrollar un aprendizaje significativo (Ayala, 2004).

Sin embargo, ante estas nuevas situaciones educativas a las que el docente debe dar respuesta, en muchas ocasiones, no cuenta con una formación adecuada para ello (Olivencia & Merino, 2007). Por tanto, con el objetivo de que el profesorado pueda ofrecer una educación inclusiva e intercultural, es necesario comenzar por conocer las capacidades y la formación que posee el docente para enfrentarse a estas situaciones que conforman la realidad de nuestra sociedad del siglo XXI.

Con este propósito, el presente trabajo busca analizar el nivel de preparación del profesorado en competencias interculturales y detectar sus posibles necesidades formativas. Para lograrlo, se llevará a cabo una investigación de carácter mixto, utilizando métodos cuantitativos y cualitativos, que permitan comprender en profundidad la realidad del centro educativo seleccionado.

Por último, es importante señalar que este trabajo es original y de autoría individual. Como apoyo complementario, se ha empleado la herramienta de Inteligencia Artificial en fases concretas del proceso, tales como la clarificación de conceptos, reformulación de ideas y la propuesta preliminar de esquemas de trabajo. Todas ellas fueron revisadas, contrastadas y adaptadas por su autora, garantizando en todo momento la autenticidad y redacción personal del presente estudio. En el apartado Anexo, se recoge la información completa sobre su uso (ver Anexo IV).

## **2. JUSTIFICACIÓN**

En el ámbito educativo, las aulas reflejan cada vez más la pluralidad cultural de la sociedad. Sin embargo, como ya lo mencionaba Arroyo, la diversidad cultural en el aula no ha surgido con la llegada de niños y niñas de otros países ni se trata de un fenómeno reciente. En España, existe el ejemplo del alumnado de etnia gitana que ha formado parte del sistema educativo durante décadas, evidenciando que la diversidad cultural ha sido siempre una realidad en las aulas (González, 2013).

Hoy en día, la diversidad cultural se ha convertido en un tema de gran interés y supone uno de los retos más importantes de nuestra sociedad. Por ello es fundamental que los centros educativos fomenten la convivencia y el respeto hacia esta diversidad. No obstante, a pesar del creciente interés y las investigaciones que ayudan a comprender mejor las necesidades y realidades educativas, aún no se ha logrado implementar de manera efectiva este enfoque en el sistema educativo español (Poveda, 2001).

Los propios docentes, reconocen la diversidad como algo positivo y enriquecedor; sin embargo, en la práctica a menudo la perciben como un obstáculo o un problema (Aguado, Jaurena, & Mata, 2008). Para transformar esta percepción, solo existe una forma de atender la diversidad cultural como una riqueza y es a través de una educación intercultural (Díaz, 2021).

Es por este motivo, que existe una necesidad de adaptar el sistema educativo a la interculturalidad en el aula. Teniendo en cuenta que la educación inclusiva y equitativa es un derecho humano fundamental, la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible de las

Naciones Unidas, en concreto el ODS4 manifiesta la necesidad de garantizar una educación equitativa, de calidad e inclusiva para todos y todas (Moran, 2024). Este objetivo implica asegurar que todos los estudiantes, sin distinción de género, etnia, discapacidad o situación económica, tenga acceso a una educación digna en igualdad de condiciones.

La guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación de la UNESCO (UNESCO, 2017) enfatiza la necesidad de promover programas de formación docente en educación intercultural para fomentar sistemas educativos inclusivos y equitativos. Actualmente, tanto Universidades, como asociaciones u ONG ofrecen programas de formación con el propósito de que los docentes desarrollen actitudes tolerantes, conozcan los desafíos a los que se enfrentan los estudiantes migrantes y aprendan estrategias para mejorar la convivencia en contextos multiculturales.

La formación para los docentes en educación intercultural es fundamental para que el profesorado adopte actitudes más comprometidas con la diversidad cultural en el aula. Del mismo modo, es fundamental conocer de manera precisa las competencias que ya poseen los docentes en relación con este tema, así como las necesidades formativas que no han sido cubiertas. La educación intercultural no implica únicamente adaptar el currículo, sino implementar estrategias pedagógicas (tanto a nivel individual como colectivamente con los alumnos, familias y comunidad educativa) que eviten barreras en el aprendizaje y la participación de los alumnos (Olivencia & Merino, 2007).

Un análisis sobre las competencias y necesidades del profesorado en educación intercultural permitirá una mejor adaptación de los programas de formación y los planes de desarrollo profesional a las realidades específicas de los docentes. Aunque en comparación con los programas de formación anteriores es cierto que se están abordando problemas relacionados con las diferencias culturales y prejuicios, todavía queda gran parte de estos temas sin explorar por parte de profesores, programas de educación y capacitación.

Por este motivo, se ha decidido llevar a cabo un estudio sobre la preparación y las necesidades formativas del profesorado con el propósito de identificar los conocimientos previos y las áreas de mejora que se deben abordar. Este análisis permitirá comprender hasta qué punto los docentes están preparados para afrontar este reto en el aula y qué estrategias pueden implementarse para fortalecer su desempeño en este ámbito.

Este estudio se llevará a cabo con la participación del equipo docente del centro educativo de primaria Reyes Católicos, situado en la localidad de Puerto Real (Cádiz). Se ha elegido este centro ya que se encuentra ubicado en una de las poblaciones de la provincia de Cádiz con un nivel considerable de población migrante.

A través de un análisis cualitativo y cuantitativo mediante encuestas y entrevistas, se obtendrá información sobre cómo los docentes perciben la diversidad cultural en el aula, qué competencias consideran necesarias para abordar la interculturalidad y cuáles son las principales dificultades que enfrentan a la hora de aplicar estrategias interculturales en su práctica diaria.

Por último, a partir de los resultados que se obtengan con este estudio será posible proponer mejoras de programas de formación docente y diseñar estrategias pedagógicas que fomenten una enseñanza más inclusiva y equitativa en el centro. Así pues, este estudio no sólo proporcionará información sobre la realidad educativa del CEIP Reyes Católicos, sino que además podrá servir como referencia para futuras investigaciones y para el desarrollo de iniciativas que promuevan la educación intercultural.

### **3. OBJETIVOS**

A continuación, se expondrán los objetivos que se pretenden alcanzar con este trabajo de investigación.

Por un lado, en cuanto al objetivo general del estudio se pretende:

- **OG:** Analizar el nivel de preparación del profesorado del CEIP Reyes Católicos en competencias interculturales, así como las necesidades formativas para crear programas de formación docente más ajustados a las realidades. Gracias a los datos obtenidos, se podrá hacer una evaluación más ajustada a las necesidades del profesorado y a las realidades del aula.

Por otro lado, los objetivos específicos que se pretenden alcanzar son los siguientes:

- **OE1:** Evaluar los conocimientos y habilidades actuales del profesorado del CEIP Reyes Católicos sobre la diversidad cultural y la educación intercultural.
- **OE2:** Identificar las áreas donde el profesorado considera que necesita más formación para abordar adecuadamente la situación.

- **OE3:** Examinar las dificultades que enfrenta el profesorado para aplicar estrategias pedagógicas inclusivas en las aulas.
- **OE4:** Proponer recomendaciones para mejorar el desarrollo de programas de formación docente.

#### **4. MARCO TEÓRICO**

##### **4.1. DEFINICIÓN DE INTERCULTURALIDAD**

Este primer apartado abordará la definición y los conceptos fundamentales de la interculturalidad para comprender su significado y su alcance en el ámbito de la educación.

Para hablar de educación intercultural, en primer lugar, se debe comprender el significado de la palabra “intercultural”. Este término está formado por el prefijo “inter”, que significa entre y por la palabra “cultura”; lo que da como resultado la idea de “entre culturas”. Por tanto, a primera vista se entiende que “intercultural” hace referencia a la interacción entre diferentes culturas.

Resulta difícil conocer el origen de este término, pero se puede considerar que a principios del siglo XX, ya Franz Boas comenzó a abandonar el concepto de cultura como algo universal y creó una nueva idea: el relativismo cultural. Se trata de una corriente de pensamiento que defiende que cada cultura debe ser interpretada y comprendida desde su propio contexto, sus propias normas y sus propios significados (Cervantes, s.f). Este concepto que apoya la existencia de culturas diferentes triunfó y se estableció en la antropología del siglo XX. A partir de los años 60 y 70, en algunos países como Estados Unidos o Canadá se empieza a crear debate sobre igualdad, derechos humanos y educación debido a una creciente población migrante y aparece el término interculturalidad (Sedano, 2003).

Con el paso de los años, son muchos los autores que proponen una definición para el término interculturalidad. Catherine Walsh, lo define como un proceso en el que las personas y grupos de diferentes culturas, valores, tradiciones y conocimientos interactúan, se comunican y aprenden los unos de los otros. Este proceso no se limita solo a compartir ideas, sino que tiene como objetivo generar un respeto mutuo, es decir, aceptar y valorar las diferencias entre los individuos o grupos, sin juzgarlos ni imponer una cultura sobre otra (Walsh, 1998).

Para Carreras y Martínez, la interculturalidad es una situación en la que diferentes culturas conviven e interactúan dentro de una sociedad y se basa en el diálogo, el

reconocimiento mutuo y la igualdad. Donde no se trata solo de coexistir sino de crear un espacio común donde haya intercambio, participación y respeto sin que ninguna cultura imponga su verdad ante la otra (Carreras & Martínez, 1998, p.p 229-230).

Por su parte, Godenzzi considera insuficiente entender la interculturalidad basada únicamente en la coexistencia y el intercambio de culturas. Para él, la interculturalidad se debe abordar como una tarea, con los desafíos que surgen de la interacción entre diferentes culturas (Godenzzi, 2011, p.4).

Por tanto, considerando las aportaciones de los autores citados, la interculturalidad se puede definir como un proceso de interacción, comunicación y aprendizaje entre personas y grupos con diferentes valores, tradiciones y conocimientos. Se trata de un proceso de convivencia basado en el diálogo y la igualdad, en la que se fomenta el respeto y la valoración de las diferencias dejando a un lado las tendencias etnocentristas. Además, la interculturalidad es un concepto que engloba la reconstrucción y transformación de toda la sociedad en todos sus ámbitos; es decir, busca transformar de manera progresiva los sistemas educativos, sociales, políticos y jurídicos para hacerlo más equitativos e inclusivos (Walsh, 2005, p. 4).

Es importante mencionar que para Walsh, la interculturalidad puede entenderse desde tres perspectivas diferentes: relacional, funcional y crítica.

En primer lugar, la perspectiva relacional hace referencia al contacto y al intercambio entre las diferentes culturas. Esta perspectiva percibe la interculturalidad como algo que siempre ha existido, pero no tiene en cuenta las desigualdades de poder y dominación entre las culturas.

La perspectiva funcional está basada en el reconocimiento de la diversidad y las diferencias culturales, y se distingue de la anterior porque tiene como objetivo la inclusión social promoviendo el diálogo, la convivencia y la tolerancia. Sin embargo, no se cuestiona los problemas o desigualdades económicas o sociales entre los grupos culturales.

Por último, la perspectiva crítica es la visión más profunda y transformadora, donde la interculturalidad se basa en un enfoque estructural, colonial y racial para cuestionar el sistema y transformar las estructuras sociales. No se acepta simplemente la diversidad, sino que tiene como objetivo un cambio en la sociedad (Walsh, 2012, p.p 63-64).

Así pues, se entiende la perspectiva crítica como la meta de la interculturalidad. Es la perspectiva más transformadora, donde la interculturalidad no es simplemente un

concepto de convivencia o de respeto mutuo entre culturas, sino un impulso a la acción para desafiar las estructuras de poder que han mantenido a los grupos culturales en una posición de desigualdad.

La interculturalidad, no es un concepto fijo, sino un proceso en constante evolución, una tarea continua que exige compromiso y acción colectiva con el objetivo de construir una sociedad más justa e igualitaria, donde todas las culturas sean valoradas y reconocidas.

#### **4.2. MULTICULTURALIDAD E INTERCULTURALIDAD**

En muchas ocasiones existe confusión a la hora de hablar de interculturalidad ya que se da por hecho que es sinónimo del término multiculturalidad. Y aunque es cierto que este concepto comparte el tema común de la diversidad cultural, cada uno de ellos tiene un enfoque distinto sobre cómo abordarla. Por tanto, es crucial aclarar y distinguir estos términos para poder comprender de manera más precisa la cuestión de la interculturalidad.

Los primeros movimientos multiculturales aparecieron durante los años 70 en Canadá y Australia, y posteriormente se extendieron hasta EE. UU, Inglaterra, Alemania y Francia. Pero el término “multiculturalismo” fue adoptado por el gobierno canadiense para reconocer de manera oficial la coexistencia dentro del país, de tres grupos: anglófonos, francófonos y pueblos indígenas. Más adelante, esta idea se amplió para incluir a los inmigrantes, entendiendo que dentro de un mismo país pueden vivir personas con culturas, lenguas e historias diferentes, y que todas forman parte de la ciudadanía (Barabas, 2014).

A partir de ahí se reconoce la diversidad cultural en la sociedad; de modo que, el multiculturalismo surge como una forma de visibilizar las distintas culturas que coexisten dentro de un mismo país o comunidad, valorando la importancia de las diferentes creencias (Mira, 2001).

Son varios los autores que tratan de definir esta idea. Entre ellos, Walsh defiende que la multiculturalidad:

Es un término principalmente descriptivo. Típicamente se refiere a la multiplicidad de culturas que existen dentro de un determinado espacio, sea local, regional, nacional o internacional, sin que necesariamente tengan una relación entre ellas (Walsh, 2005, p. 5).

Para el filósofo León Olivé, la multiculturalidad no implica necesariamente una valoración, un juicio o una postura política o ética, simplemente manifiesta que la diversidad cultural existe (Olivé, 2012).

De acuerdo con Mauricio Beuchot se entiende por multiculturalidad el hecho de que, en la mayoría de los países del mundo, existe una diversidad de culturas que conviven dentro de un mismo espacio (Beuchot, 2005).

Así pues, teniendo en cuenta las definiciones propuestas, la multiculturalidad se define como la existencia de diferentes culturas dentro de un mismo territorio sin necesidad de interactuar, simplemente reconociendo su presencia como un hecho. No implica necesariamente un diálogo ni una integración profunda entre los diferentes grupos culturales, sino más bien se trata de una cuestión de convivencia basada en la tolerancia y el respeto mínimo, donde cada cultura mantiene su propia identidad dentro de un espacio común.

Pese a que ambos términos comparten el prefijo “multi-“, que hace referencia a “muchos” o “numerosos”, existe una diferencia a la hora de hablar de multiculturalidad o multiculturalismo. Por un lado, la multiculturalidad, hace referencia a la presencia una diversidad cultural, religiosa, lingüística o étnica que convive dentro de un mismo territorio; es un término que describe una situación real. En cambio, el multiculturalismo, no se limita a describir esa diversidad, sino que implica una forma de pensar o establecer reglas para reconocer, valorar y gestionar las diferencias. (Hernández, 2023).

A partir de lo anterior, se entiende que la diferencia entre multiculturalidad e interculturalidad radica en la manera de gestionar la diversidad cultural. Mientras que la multiculturalidad conforma la simple coexistencia de diferentes culturas, la interculturalidad va más allá e implica la interacción de los grupos. En este sentido, se puede entender que la multiculturalidad forma parte de la interculturalidad puesto que, para que dos o más grupos culturales interactúen, deben formar parte de sociedades multiculturales. Pero la interculturalidad no se limita simplemente a una misma sociedad; también puede implicar encuentros momentáneos, encuentros entre culturas que no se conocen o incluso entre culturas que no conviven en un mismo país. Esto quiere decir que lo importante no es tanto que las culturas compartan un mismo lugar; sino que exista algún tipo intercambio o aprendizaje mutuo a través de la interacción y el contacto (Reyna, 2007).

La interculturalidad no se basa simplemente en la convivencia de diferentes grupos culturales en un mismo espacio, sino en la interacción, el diálogo y el entendimiento

mutuo. Se plantea como un objetivo que va más allá de una coexistencia pasiva: pues, se pretende generar un verdadero enriquecimiento compartido a partir del reconocimiento y valor de las diferencias. Para que esto sea posible, es fundamental adoptar una actitud abierta, dispuesta a escuchar, aprender del otro y a respetar aquello que nos distingue y nos hace únicos como individuos y como comunidad. De este modo, la interculturalidad no sólo reconoce la diversidad, sino que la entiende como una oportunidad para crecer colectiva e individualmente desde el intercambio y la colaboración.

Debido al aumento de sociedades diversas y al creciente encuentro de diferentes culturas, se vuelve fundamental educar en la interculturalidad desde edades tempranas. Solo así, se fomentan actitudes de respeto, empatía y apertura hacia distintas formas de vida, valores y tradiciones. La diversidad cultural es una realidad cada vez más presente y para aprovechar al máximo esta oportunidad, se vuelve necesario construir una educación intercultural que enriquezca y beneficie a todos los ciudadanos y ciudadanas.

#### **4.3. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL**

Una vez comprendido el significado y los principios de la *interculturalidad*, se reconoce la importancia de trasladar este enfoque al ámbito educativo. La educación es el camino hacia un mundo más respetuoso y libre, y, para lograr una educación de calidad, es fundamental conectar el entorno educativo con las realidades y necesidades de la sociedad del siglo XXI. Vivimos en un contexto caracterizado por la diversidad cultural, los movimientos migratorios y la constante interacción de personas de diferentes orígenes. Ante este escenario, las escuelas deben convertirse en un espacio de formación intercultural que promueva el diálogo, la comprensión mutua y la convivencia desde el respeto.

La educación intercultural como propuesta educativa se comienza a desarrollar en España a finales del siglo XX, cuando autores como Xavier Besalú, Eva María Aguaded, María Teresa Aguado Odina, entre otros, comienzan a consolidar y definir con mayor precisión el concepto de *Educación Intercultural*, debido al uso ambiguo y generalizado que se le había dado desde entonces (Goenechea y Gallego, 2021).

Para Xavier Besalú, la propuesta de una educación intercultural no se trata de una simple innovación; es decir, no busca inventar algo nuevo, sino reelaborar y actualizar los principios más valiosos de la pedagogía tradicional. Así, educar de forma efectiva implica conocer y comprender a cada individuo, respetarlo y acogerlo en su

singularidad. En este sentido, la educación intercultural se presenta como una forma de garantizar una educación de calidad para todos, valorando la diversidad como una riqueza y no como una barrera (Besalú, 2002).

De su parte, Eva María Aguaded considera que la educación intercultural no debe entenderse como una propuesta pedagógica humanística, ni como una medida dirigida exclusivamente a estudiantes pertenecientes a minorías culturales. Más bien se centra en reconocer y trabajar con la diversidad y la pluralidad cultural como elementos fundamentales de todo el proceso educativo. No es una educación para quienes provienen de contextos culturales diversos, sino una educación desde la diversidad y las diferencias dirigida a toda la comunidad educativa (Aguaded, 2010).

Teresa Aguado se suma y proporciona una definición de la educación intercultural donde la presenta como un enfoque educativo que promueve el respeto y la valoración de la diversidad cultural dirigida a toda la sociedad. Además, plantea un modelo de intervención formal e informal que abarca todas las dimensiones del proceso educativo donde el objetivo principal es garantizar la igualdad de oportunidades y resultados, erradicar las distintas formas de racismo y favorecer el desarrollo de habilidades de comunicación y competencia intercultural (Odina, 1999).

A través de estas ideas y definiciones de autores se entiende la educación intercultural como un enfoque pedagógico que reconoce, valora y trabaja activamente con la diversidad cultural presente en la sociedad y en concreto en el entorno educativo. Para llevarlo a cabo, no se limita a integrar a estudiantes de culturas minoritarias ni a promover un conocimiento superficial de otras tradiciones y formas de vida, sino que busca fomentar la convivencia, el respeto mutuo y el diálogo entre culturas en todos los niveles del sistema educativo. Está dirigida a todos los miembros de la comunidad educativa, por ello, su propósito es construir una escuela inclusiva y equitativa, capaz de ofrecer las mismas oportunidades a todos y de formar a ciudadanos críticos, empáticos y competentes en un mundo cada vez más diverso.

El modelo intercultural en el ámbito educativo representa un avance significativo desde el punto de vista social; pues ya no se limita a reconocer la diversidad como un hecho, sino que impulsa a la construcción activa de una cultura basada en la inclusión, el respeto y la participación. Se propone una apertura real al diálogo y a la interacción entre todas las personas que forman parte de la comunidad educativa; de esta manera, la educación intercultural se convierte en una herramienta clave para favorecer el aprendizaje compartido, la equidad y la cohesión social (Banks, 2008)

Asimismo, la escuela debe ser un espacio en el que todas las personas que formen parte de la misma, se sientan reconocidas, valoradas y protegidas. Esto se vuelve fundamental principalmente para aquellos alumnos y alumnas que provienen de contextos más vulnerables, donde sus condiciones personales, sociales y culturales pueden actuar como obstáculos en su desarrollo académico y personal. Estas situaciones llegan incluso a generar sentimientos de culpa o rechazo a sí mismos, hasta el punto de interiorizar la idea de que son ellos, sus familias o su propio entorno, los responsables de sus dificultades escolares (Santomé, 2017). Frente a esta realidad, la educación intercultural se presenta como una propuesta comprometida que reconoce la diversidad y promueve la lucha contra las desigualdades que atraviesan a los distintos grupos sociales.

Ahora bien, aunque no se debe vincular esta propuesta educativa a la inmigración, resulta evidente que el número de alumnado extranjero en las aulas ha aumentado considerablemente en los últimos años. Por este motivo, es fundamental que toda la comunidad educativa se involucre activamente; pues la educación intercultural no es responsabilidad exclusiva de quienes forman parte de contextos escolares con diversidad cultural. La escuela debe asumir el compromiso de acompañar al alumnado en el desarrollo de conocimientos, destrezas y actitudes que le permitan desenvolverse con éxito tanto en su comunidad como en la cultura mayoritaria y en la interacción de otras realidades culturales (Besalú, 2002).

Por tanto, los centros educativos, además de acoger la diversidad cultural, deben contar con una base pedagógica sólida que guíe su intervención educativa. En este sentido, comprender los principios que fundamentan la educación intercultural permite dar coherencia a las prácticas escolares y avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva, equitativa y transformadora.

#### **4.4. PRINCIPIOS DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL**

Con el propósito de que la educación intercultural se traduzca en una práctica real y efectiva dentro de los centros educativos, es necesario establecer un marco de principios que orienten su aplicación. En este contexto, los principios se conciben como fundamentos que guían la acción pedagógica, es decir, sirven de orientación para la toma de decisiones y la planificación de propuestas educativas. Además, actúan como referentes esenciales para garantizar una intervención educativa ligada con los valores de respeto, equidad e inclusión a la diversidad.

Los principios de la EI (se utilizará este acrónimo para hacer referencia a la Educación Intercultural) no solo ofrecen una base teórica, sino que además impulsan a una reflexión profunda sobre el sentido y la finalidad de la educación en situaciones culturalmente diversas. Su objetivo es orientar y delimitar este enfoque, ayudando a definir qué se entiende por educar desde la interculturalidad, hacia qué horizonte se dirige y cuáles son los elementos que la distinguen de otras propuestas pedagógicas. Así, a partir de estos principios, es posible concretar acciones educativas coherentes, establecer límites claros y dar forma a prácticas dinámicas que reflejen los valores que conforman este modelo.

Al abordar las iniciativas propias de la EI, Rafael Jiménez y Cristina Goenechea proponen 13 principios fundamentales, entre los que se encuentran:

1. Reconocimiento y valoración de la diversidad cultural: Se refiere a que la diversidad cultural no solo debe ser aceptada, sino también reconocida como un valor positivo y enriquecedor para toda la comunidad educativa. Se promueve una educación que respete y favorezca las diferencias culturales presentes en el aula, rechazando enfoques asimilacionistas; es decir, se promueve una convivencia basada en el respeto mutuo y el intercambio entre culturas, entendiendo que todas las personas tienen algo valioso que aportar.
2. Relevancia para todo el alumnado: Este principio destaca que la EI no está destinada únicamente a alumnado perteneciente a minorías culturales. Por el contrario, se trata de un enfoque educativo que implica y beneficia a todos sin distinciones.
3. Proteger la identidad cultural de todo el alumnado, con especial atención en aquellos que forman parte de las minorías: Se trata de permitir que cada estudiante mantenga su cultura de origen y de evitar a su vez enfoques estereotipados que presenten a las culturas como algo fijo. Se pretende ir más allá de mostrar simplemente tradiciones o elementos de otras culturas; el objetivo es reconocer la identidad cultural como algo dinámico y cambiante y no como una característica fija o decorativa.
4. Compromiso con la igualdad de oportunidades: Se centra en que la igualdad sea real y efectiva, y para ello es necesario reconocer primeramente que no todos los estudiantes parten de las mismas condiciones. Existen desigualdades sociales, económicas o culturales que influyen en el acceso y calidad del aprendizaje. Busca cuestionar y transformar los factores

estructurales que atraviesa el sistema educativo y que perpetúan situaciones de exclusión o desventaja.

5. Educación contra la discriminación: La EI destaca por su compromiso con la supresión del racismo, prejuicios y cualquier forma de exclusión. En una sociedad donde todavía se presentan actitudes discriminatorias hacia personas inmigrantes o pertenecientes a grupos culturales minoritarios, la escuela tiene la responsabilidad de formar a ciudadanos críticos y comprometidos con su entorno. El objetivo se centra en poner en evidencia las injusticias sociales y promover valores como la justicia, igualdad, libertad y respeto por los derechos humanos.

6. El conflicto como oportunidad para la convivencia positiva: Lejos de ser visto como algo negativo, el conflicto es considerado un elemento que puede ser constructivo para la convivencia si se aborda de manera adecuada. En la EI se promueve el diálogo como herramienta fundamental para resolver disputas, fomentando en los estudiantes habilidades para gestionar y solucionar conflictos a través de la comunicación y negociación.

7. Desarrollo de competencias interculturales: Se trata de habilidades necesarias para desenvolverse eficazmente en contextos sociales y culturales diversos, permitiendo a las personas adaptarse y relacionarse con facilidad en ambientes complejos, caracterizados por una amplia variedad de culturas y estilos de vida. Se desarrollará este principio posteriormente.

8. Revisión del currículum y eliminación del etnocentrismo: Se plantea la necesidad de revisar el currículum escolar para eliminar el etnocentrismo, es decir, la tendencia a valorar solo los conocimientos de la cultura occidental. En su lugar, se propone integrar perspectivas y saberes de diversas culturas, fomentando el pluralismo y la diversidad. No se limita solo a los contenidos, sino que implica un cambio profundo en actitudes y creencias.

9. Transformación de metodologías y recursos didácticos: Este principio busca transformar metodologías y recursos didácticos con el propósito de que sean inclusivos y basados en el diálogo y reflexión. La enseñanza debe ser entendida como un proceso social de construcción colectiva, en el que todos los estudiantes participen activamente en la toma de decisiones que les afecta.

10. Medidas educativas para el alumnado inmigrante: Se pretende ofrecer medidas educativas específicas para aquellos estudiantes inmigrantes que lo necesiten, adaptándose a sus necesidades particulares. Deben incluir la adaptación del sistema educativo a las realidades de los estudiantes

inmigrantes, la enseñanza de su lengua y cultura de origen y la promoción de una EI para todos. En particular, se debe ofrecer apoyo a aquellos estudiantes que no dominan la lengua del país receptor, favoreciendo su integración y éxito académico.

11. Formación del profesorado en diversidad cultural: Se destaca la importancia de capacitar al profesorado en estos temas; además de la formación académica, es esencial que los docentes adopten actitudes y valores positivos hacia la diversidad y que estén comprometidas socialmente siendo críticos y reflexivos con su labor.

12. Transformación de las relaciones Familia-Escuela-Comunidad: El siguiente principio propone un modelo donde las interacciones sean más participativas, igualitarias y democráticas. La escuela debe asumir la responsabilidad de fortalecer los vínculos con las familias, especialmente con aquellas de origen inmigrante, creando canales de comunicación abiertos y accesibles. Es fundamental involucrar a las familias en el proceso educativo.

13. Cambios sociales profundos: El modelo de EI no debe entenderse como una cuestión únicamente dentro de las aulas, sino que está estrechamente vinculada a transformaciones sociales más amplias. La verdadera EI pasa por el reconocimiento pleno y el respeto de las minorías culturales en la sociedad en su conjunto (Jiménez & Goenechea, 2014).

Estos principios de la EI configuran un marco teórico para la construcción de un entorno educativo inclusivo, equitativo y conectado con la realidad social. Lejos de ser una simple declaración de intenciones, constituyen una guía para desarrollar escuelas abiertas a la diversidad, donde se promueve el diálogo, la participación y el respeto. Educar no consiste únicamente en transmitir contenidos, sino en formar a personas capaces de convivir, respetar y transformar su entorno. Por ello, se necesita revisar los contenidos, las metodologías, las relaciones entre los distintos agentes educativos y las estructuras que sostienen desigualdades. Así, a través de un compromiso real con estos principios, será posible avanzar hacia una educación más justa donde todas las voces sean escuchadas y valoradas.

Uno de los principios propuestos hace referencia al desarrollo de competencias interculturales, entendidas como las habilidades necesarias para interactuar de manera efectiva y respetuosa en contextos de diversidad cultural. Se ha mencionado su importancia como parte esencial de la EI, por ello, resulta fundamental desarrollar y comprender estas competencias como parte del proceso educativo.

#### 4.5. COMPETENCIAS INTERCULTURALES

Al hablar de competencias interculturales, se hace referencia al conjunto de habilidades que el profesorado debe poseer para desarrollar una educación inclusiva de calidad. Ahora bien, antes de profundizar en las CI (se utilizará este acrónimo para hacer referencia a las Competencias Interculturales), se necesita conocer aquellas competencias que el docente debe dominar para desempeñar su labor de manera eficaz.

Los docentes competentes no se definen únicamente por su dominio de conocimientos académicos; deben ser capaces de aplicar esos conocimientos teóricos de manera práctica y efectiva en situaciones reales dentro del aula. Deben ser capaces de responder a las demandas y desafíos que surgen en el día a día y para ello deben desarrollar destrezas y actitudes que les permitan abordar esas situaciones, desde las necesidades individuales del alumnado hasta los contextos sociales, familiares y geográficos en los que se encuentran. (Aguaded, de la Rubia & González Castellón, 2014).

De acuerdo con Zabalza, los docentes deben cumplir con las siguientes competencias:

- Planificar el proceso de aprendizaje.
- Seleccionar y preparar los contenidos.
- Ofrecer información y explicaciones comprensibles y bien organizadas.
- Manejar de las nuevas tecnologías.
- Diseñar la metodología y organizar las actividades.
- Comunicarse-relacionarse con el alumnado.
- Tutorizar.
- Evaluar.
- Reflexionar e investigar sobre la enseñanza.
- Identificarse con la institución y trabajar en equipo (Zabalza, 2003).

Así pues, estas competencias ayudan al profesorado a ejercer una enseñanza eficaz, adaptada y significativa. Sin embargo, en un contexto donde el modelo intercultural es el más adecuado para gestionar la diversidad, se requiere que estas competencias se complementen con las CI específicas que permitan al docente desenvolverse con respeto y eficacia en entornos culturalmente diversos.

Para entender el concepto de competencia intercultural, Aguaded ofrece una definición donde la explica como:

El conjunto de conocimientos, actitudes, aptitudes, habilidades y valores interculturales, junto con unos 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, siendo cada uno/a capaz de autoevaluarse y de aprender de los demás (Aguaded, Rodríguez, & Dueñas, 2008, p. 12).

Esto quiere decir que las CI no se centran en el simple conocimiento de otras culturas, sino que depende de actitudes como el respeto, de habilidades a la hora de saber comunicarse eficazmente, de valores como la empatía y de comportamientos adecuados. Todo esto permitirá que el docente pueda relacionarse de manera adecuada y respetuosa con todos los miembros de la comunidad educativa.

Para precisar más acerca de estas competencias, Darla Deardorff propone el Modelo Piramidal de Competencia Intercultural. En su propuesta, diseña dicho modelo donde organiza los elementos principales de esta competencia en varios niveles basado en actitudes, habilidades y conocimientos:

En cuanto a las actitudes, se corresponden con la base de la pirámide y destaca el respeto hacia otras culturas, la apertura mental, es decir, estar dispuesto a aprender de los demás sin juzgar y la curiosidad y deseo de descubrimiento, lo que implica estar dispuesto a enfrentarse a lo desconocido. Por otro lado, las habilidades permiten una comunicación efectiva y respetuosa en contextos de diversidad cultural y se incluyen la escucha activa, la interpretación y evaluación de comportamientos o situaciones culturales y la relación de ideas o experiencias con otras realidades culturales. Por último, tener conocimientos no implica simplemente conocer otras culturas, sino también tener autoconciencia cultural, comprender profundamente el significado de cultura y conocer los aspectos específicos de otras culturas (Deardorff, 2009).

A través de este modelo piramidal se pretende alcanzar resultados a nivel externo e interno. En relación con los resultados externos, se busca ser capaz de comunicarse y actuar de forma eficaz y apropiada con personas de diferentes culturas, logrando los objetivos personales y profesionales desde el respeto y la sensibilidad cultural. Y en cuanto a los resultados internos, suponen una transformación más profunda a nivel personal, pues se espera que el individuo desarrolle una mentalidad flexible y abierta capaz de adaptarse a distintos contextos culturales. Esto incluye adoptar una visión relativista en la que todas las culturas sean comprendidas como igualmente válidas, superando actitudes etnocentristas y favoreciendo la convivencia en la diversidad (Deardorff, 2009).

En definitiva, adquirir estas CI supone un requisito indispensable para educar a los estudiantes en la interculturalidad. Se espera de ellos que desarrollen una actitud abierta, que se conviertan en ciudadanos críticos y comprometidos socialmente, y lo más importante, que valoren la diversidad como una herramienta enriquecedora. Por tanto, para lograr que el alumnado sea competente interculturalmente, resulta imprescindible que el profesorado desarrolle estas competencias (Aguaded, de la Rubia & González Castellón, 2014).

Esta educación enfrenta retos importantes, especialmente cuando se cuestiona la tendencia histórica a formar individuos según modelos occidentales sin considerar otras formas de pensar y vivir. Sin embargo, dado que el trabajo se centra en el análisis de la formación del profesorado en educación intercultural, estos desafíos serán retomados y se abordarán con mayor profundidad en el apartado de conclusiones, a partir de los datos obtenidos durante la investigación.

#### **4.6. ESTADO DE LA CUESTIÓN**

La creciente diversidad cultural en las aulas se ha consolidado como una realidad educativa que plantea importantes desafíos tanto en el sistema educativo como en la práctica docente. Ante esta situación, son muchas las investigaciones que se han llevado a cabo en los últimos años con el propósito de analizar y afrontar esta complejidad desde una perspectiva pedagógica inclusiva e intercultural.

Para la revista “Estudios Pedagógicos”, en el año 2021 se realizó una investigación en la que se intervino en una escuela pública de educación primaria ubicada en la provincia de Barcelona, con un elevado número de estudiantes de origen migrante. El propósito principal del estudio se centró en identificar las necesidades del profesorado en educación intercultural y en diseñar e implementar actividades formativas sobre educación intercultural dirigidas al profesorado. Se constató que antes de la intervención, el equipo docente del centro no contaba con formación específica en educación intercultural, lo que suponía una dificultad debido a que en las aulas convivían con alumnado procedente de distintos países.

A través de la investigación-acción, los resultados mostraron que, mediante una reflexión constante y el uso de recursos centrados en la interculturalidad, es posible transformar la práctica educativa del profesorado y avanzar hacia un modelo de enseñanza que promueva la participación activa y el intercambio cultural en condiciones de igualdad. Además, se constató que existe una relación muy directa entre la formación que recibe el profesorado y su forma de enseñar en contextos

interculturales, es decir, cuando los docentes tienen la oportunidad de reflexionar de forma constante sobre su práctica y cuentan con recursos adecuados enfocados en la interculturalidad, son capaces de cambiar y mejorar su forma de enseñar (González Mediel, Berríos Valanzuela & Toro Collantes, 2021).

Por otro lado, el estudio sobre “Innovaciones Pedagógicas en Educación Intercultural: Un desafío para la Práctica Docente”, aborda los retos que implica la educación intercultural dentro de la práctica docente desde la situación actual del sistema educativo en Ecuador. También se reflexiona sobre la formación del profesorado, destacando la importancia del pensamiento crítico para fomentar el aprendizaje autoónomo en el alumnado y se plantean propuestas pedagógicas innovadoras que valoran la diversidad cultural.

Así pues, con el objetivo de conocer cómo se viven y se implementan estas innovaciones educativas en el día a día del profesorado, se lleva a cabo una metodología cualitativa basada en el análisis de fuentes bibliográficas. De este modo, se desarrolló una interpretación descriptiva y crítica apoyada en autores como Krainer y Guerra (2016) y Rodríguez, Marín, Moreno y Rubano (2007), quienes han trabajado sobre la aplicación de la educación intercultural en contextos reales.

En los resultados obtenidos se identificaron varios matices, entre los que destaca que a través de un proceso reflexivo y el uso de recursos adaptados a la diversidad, el profesorado logró transformar su práctica adoptando un enfoque más alineado con los principios de la interculturalidad. Gracias a ella, los docentes incorporaron estrategias innovadoras como dar voz al alumnado inmigrante, introducir elementos culturales diversos en el aula (juegos, cuentos, comidas), e involucrar a las familias en el proceso educativo. Sin embargo, aunque se presentaron algunas dificultades como el desorden inicial y la presión del currículo, la metodología empleada fue adecuada para impulsar un cambio real en la práctica docente, demostrando que la formación intercultural es clave para avanzar hacia una educación más equitativa e inclusiva (Sarmiento Berrezueta, 2021).

Tanto el presente estudio como las investigaciones propuestas comparten una preocupación común: la necesidad de formar al profesorado en competencias interculturales para responder a la creciente diversidad cultural en las aulas y la necesidad urgente de implementar prácticas inclusivas. Todas coinciden en que, sin una formación específica y continua, los docentes encuentran dificultades para responder adecuadamente a contextos multiculturales, repercutiendo en la calidad educativa y la inclusión del alumnado. Sin embargo, existen diferencias en cuanto al

enfoque y la metodología: mientras que los estudios mencionados se centran en un enfoque más aplicado mediante intervención directa o análisis de fuentes para proponer innovaciones pedagógicas concretas, el presente trabajo adopta un enfoque descriptivo y exploratorio, centrado en el análisis de cuestionarios y entrevistas con el propósito de diagnosticar la situación actual y proponer recomendaciones ajustadas al contexto del CEIP Reyes Católicos.

Por último, el estado de la cuestión revela que la formación del profesorado en educación intercultural es un tema de actualidad y relevancia. Pese a ello, aún existen aspectos que merecen una exploración más profunda, especialmente en contextos concretos. Cada centro educativo vive una realidad particular, con docentes y un alumnado único, por lo que centrar el estudio en el CEIP Reyes Católicos permite aproximarse de forma más detallada y contextualizada a las necesidades formativas del profesorado en este contexto. De este modo, este enfoque contribuye a enriquecer el conocimiento sobre la educación intercultural y ofrece claves valiosas para futuras intervenciones formativas a la realidad del centro.

## **5. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN**

El contexto en el que se llevará a cabo la investigación es en el centro educativo Reyes Católicos, en la localidad de Puerto Real (Cádiz). Se trata de un colegio de carácter público que atiende a los niveles de educación infantil y primaria, formado por maestros/as, el alumnado, padres y madres y/o tutores legales del alumnado, personal de administración y servicios, personal laboral contratado por la Junta de Andalucía, monitores/as de aula matinal y actividades extraescolares, así como otras Instituciones que trabajan o colaboran con el centro.

En el CEIP Reyes Católicos el claustro de profesores de primaria está formado por un total de 22 docentes. Este equipo incluye tanto personal tutor como especialistas de las diferentes materias. Además, el centro cuenta con Aula TEA (Trastorno del Espectro Autista), lo que implica una atención educativa más individualizada y específica para el alumnado con necesidades educativas especiales.

Al ser un centro público, está abierto a la escolarización de cualquier alumno o alumna, independientemente de su origen cultural, social o económico, garantizando el acceso a la educación en igualdad de condiciones. A lo largo de los años, el centro ha acogido a alumnado de otras culturas y origen, lo que ha supuesto una realidad cotidiana dentro del centro. Actualmente, el centro cuenta con un total de 344 estudiantes, entre los cuales se encuentra alumnado de 7 nacionalidades diferentes:

Siria, Senegal, Liberia, Colombia, Venezuela, Portugal y España por supuesto. Para cada curso hay dos líneas de clases (A y B) con un total de entre 20 y 25 alumnos por clase además del aula TEA.

Por otro lado, el centro cuenta con una serie de planes y programas institucionales que reflejan su compromiso con la educación integral, inclusiva y de calidad. Entre ellos se encuentra el plan de igualdad, orientado a fomentar la equidad entre el alumnado promoviendo el respeto y la no discriminación de género ni raza. Asimismo, desarrolla un Plan de Apertura que facilita la conciliación familiar mediante servicios complementarios como el aula matinal, comedor y actividades extraescolares. En el ámbito lingüístico, el Proyecto Bilingüe permite al alumnado familiarizarse con el inglés desde edades tempranas. Se suma el Programa de Deporte en la Escuela, que impulsa hábitos de vida saludable y valores como el trabajo en equipo y la superación personal. Por último, el centro forma parte de la red *Escuela: Espacio de Paz*, con el fin de promover la resolución pacífica de conflictos, la convivencia positiva y la educación en valores.

Teniendo en cuenta lo anterior, la elección del CEIP Reyes Católicos como objeto de estudio se debe a varios factores: en primer lugar, se trata de un centro público que acoge a alumnado de diferentes contextos socioculturales incluyendo a estudiantes de origen migrante, convirtiéndolo en un entorno especialmente significativo para examinar cómo se gestiona la diversidad. Además, su participación activa en planes institucionales como el Plan de Igualdad, el Proyecto Bilingüe o la red *Escuela: Espacio de Paz*, evidencia el compromiso con la inclusión, convivencia y atención a la diversidad. Estos aspectos, junto con la disposición del equipo docente para colaborar, hacen del CEIP Reyes Católicos un contexto idóneo para evaluar las competencias del profesorado y sus necesidades formativas en relación con la educación intercultural, permitiendo obtener resultados útiles y aplicables a su realidad educativa.

## **6. DESARROLLO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN**

### **6.1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN**

Con el propósito de cumplir con los objetivos de la investigación, la metodología propuesta se ha diseñado para dar respuesta a cada uno de ellos. De este modo, para abordar el objetivo principal del estudio se llevará a cabo un análisis de tipo descriptivo-analítico para obtener una comprensión profunda y detallada de un fenómeno específico en un contexto determinado. Este enfoque permitirá describir las características específicas y dinámicas del centro educativo, y analizar cómo se llevan

a cabo las interacciones y la convivencia intercultural entre estudiantes, profesores y miembros de la comunidad educativa. Gracias a esta perspectiva analítica, se ofrecerá una visión más completa que permitirá identificar los retos que surgen en la convivencia entre diferentes culturas y las oportunidades que pueden generar para mejorar la inclusión y el respeto.

A nivel más específico, el OE1 que busca evaluar los conocimientos y habilidades actuales del profesorado en relación con la diversidad cultural, se trabajará mediante cuestionarios basados en una escala tipo Likert y en una escala de frecuencia. A través de estos, se obtendrá información sobre el nivel de conocimientos, actitudes y prácticas del profesorado proporcionando datos cuantificables que permitirán identificar patrones y relaciones en las respuestas.

El OE2 centrado en identificar las áreas donde el profesorado considera que necesita más formación, se abordará a través de los cuestionarios y de entrevistas estructuradas y semiestructuradas para obtener la información de primera mano y detallada sobre las experiencias y percepciones del profesorado. En relación con el mismo, el OE3, que busca examinar las dificultades que enfrenta el profesorado para aplicar estrategias pedagógicas inclusivas en el aula, también se analizará a través de los cuestionarios y entrevistas que permitan explorar en profundidad las barreras, tanto personales como institucionales que dificultan la puesta en práctica de metodologías inclusivas. De este modo, será posible identificar patrones comunes en las dificultades percibidas y establecer vínculos con las necesidades formativas previamente detectadas en el OE2.

Por último, el OE4 centrado en proponer recomendaciones para el diseño de programas de formación docente, se construirá a partir del análisis de los datos obtenidos. Esto permitirá identificar no solo las necesidades formativas del profesorado, sino también aquellas prácticas, conocimientos y actitudes que ya se encuentran asentadas y que pueden ser mejoradas o ampliadas. Asimismo, implicará una labor interpretativa orientada a la elaboración de propuestas concretas, ajustadas al perfil del profesorado del CEIP Reyes Católicos y al contexto educativo en el que se desarrolla su práctica.

## **6.2. VARIABLES DE MEDICIÓN**

En relación con el enfoque metodológico mixto de esta investigación, se emplearán variables de naturaleza cuantitativa y cualitativa en función del tipo de análisis al que serán sometidas.

Como se ha mencionado anteriormente, las variables cuantitativas serán recogidas a través de cuestionarios. Esta técnica resulta especialmente adecuada cuando se busca comprender cómo y por qué se produce una situación determinada (Martínez, 2002); por ello, la investigación abordará preguntas cerradas que serán estructuradas en escala de tipo Likert y de frecuencia. Este tipo de escalas permite recoger las valoraciones personales de los encuestados con respecto a una temática específica, en este caso, formación y competencia intercultural en la educación. A través de afirmaciones vinculadas con los objetivos del estudio, el profesorado puede expresar su grado de acuerdo o de frecuencia en relación con determinadas prácticas, conocimientos o percepciones.

Gracias a las variables cuantitativas se evaluará lo siguiente: el grado de conocimiento sobre conceptos claves y estrategias inclusivas, es decir, el nivel de comprensión del profesorado con respecto a los principios y enfoques de la educación intercultural; los conocimientos sobre diversidad cultural, incluyendo aspectos sociales y religiosos que permitirán identificar si el profesorado cuenta con formación suficiente para entender y valorar la diversidad en el aula; las actitudes hacia la diversidad cultural, entendidas como las creencias y posturas de los docentes ante la presencia del alumnado de diferentes culturas, lo que permite comprender si existe una valoración hacia la diversidad o por el contrario, prejuicios o resistencias; aplicación de metodologías inclusivas, es decir, el uso de estrategias didácticas que tengan en cuenta las diferencias lingüísticas, sociales y culturales del alumnado, dejando ver hasta qué punto los docentes integran enfoques pedagógicos inclusivos en su práctica diaria; la percepción de necesidades formativas, refiriéndose a la valoración personal de los propios docentes sobre las áreas en las que consideran que requieren mayor preparación o apoyo institucional para poder atender a la diversidad cultural de forma eficaz; y por último, el apoyo institucional recibido reflejará el nivel de respaldo ofrecido por el centro educativo para facilitar el trabajo en contextos multiculturales. De este modo, las variables mencionadas permitirán identificar patrones y relaciones que contribuyan a una comprensión más profunda del nivel de preparación del profesorado en educación intercultural dentro del contexto específico del CEIP Reyes Católicos.

Por otro lado, además de los cuestionarios, se emplearán entrevistas estructuradas como instrumento cualitativo con el objetivo de profundizar en aspectos que no pueden captarse plenamente a través de escalas cerradas. Las variables cualitativas permitirán recoger información detallada sobre la percepción del profesorado respecto a las barreras personales e institucionales que dificultan la implementación de

prácticas inclusivas, así como experiencias con el alumnado. Del mismo modo, se indagará en las propuestas y sugerencias que los docentes consideren necesarias para mejorar la competencia intercultural en el centro, lo que facilitará la elaboración de recomendaciones ajustadas a sus necesidades reales. Estas variables, de naturaleza interpretativa, permitirán contextualizar los datos cuantitativos y enriquecer la comprensión de la situación en el centro.

**Tabla 1**

*Variables de medición, instrumentos y objetivos específicos.*

| <b>Variable</b>                                      | <b>Tipo</b>  | <b>Instrumento</b>                                | <b>Objetivo específico (OE)</b>                                 |
|------------------------------------------------------|--------------|---------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|
| Nivel de conocimientos sobre educación intercultural | Cuantitativa | Cuestionario (escala Likert)                      | OE1: Evaluar conocimientos y habilidades del profesorado        |
| Actitudes hacia la diversidad cultural               | Cuantitativa | Cuestionario (escala Likert)                      | OE1                                                             |
| Autoevaluación de competencias interculturales       | Cuantitativa | Cuestionario (escala Likert)                      | OE1                                                             |
| Percepción de necesidades formativas                 | Cuantitativa | Cuestionario (escala Likert y selección múltiple) | OE2: Identificar áreas donde se requiere formación              |
| Frecuencia de aplicación de estrategias inclusivas   | Cuantitativa | Cuestionario (escala de frecuencia)               | OE3: Examinar dificultades para aplicar metodologías inclusivas |
| Percepción de barreras en la práctica intercultural  | Cualitativa  | Entrevista estructurada                           | OE3                                                             |

|                                                              |             |                         |                                                           |
|--------------------------------------------------------------|-------------|-------------------------|-----------------------------------------------------------|
| Valoración de la formación previa recibida                   | Cualitativa | Entrevista estructurada | OE2                                                       |
| Propuestas del profesorado para mejorar la formación docente | Cualitativa | Entrevista estructurada | OE4: Proponer recomendaciones para programas de formación |
| Prácticas formativas valoradas como efectivas                | Cualitativa | Entrevista estructurada | OE4                                                       |

---

Fuente: Elaboración propia.

### 6.3. POBLACIÓN Y MUESTREO

Para abordar los objetivos de este estudio se necesita recopilar información sobre la población que será analizada, en este caso, por parte del profesorado del centro CEIP Reyes Católicos.

La población objeto de análisis estará formada por los 22 docentes especializados en diferentes materias y de diferentes niveles educativos dentro de la etapa de Educación Primaria. Dado que el estudio se realizará en un único centro educativo, el tamaño muestral coincide con el total de docentes disponibles, lo que permite obtener una visión completa y representativa de la realidad educativa y formativa en materia de educación intercultural.

Dentro de este grupo, 3 docentes serán seleccionados para participar en las entrevistas, lo que permitirá profundizar en las experiencias, percepciones y necesidades formativas del profesorado, ofreciendo así un enfoque cualitativo que enriquezca el análisis global de la investigación. Esta selección se basa en su

experiencia con alumnado de origen inmigrante, lo que permitirá conocer una perspectiva real, contextualizada y vinculada con la práctica educativa diaria.

La selección de la muestra se ha realizado mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia ya que se prioriza obtener información relevante de los participantes disponibles, ajustándose a los objetivos del estudio. Así pues, este enfoque permite adaptar el proceso de investigación a las condiciones reales del contexto escolar,

considerando la accesibilidad y disposición de los docentes para participar en los cuestionarios y entrevistas.

#### **6.4. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN**

A continuación, se expone el cuestionario empleado como instrumento de recogida de información. Consta de un total de 20 preguntas, divididas en dos bloques diferenciados:

El primero está formado por 10 preguntas destinadas a medir el grado de acuerdo o desacuerdo de los docentes con respecto a cuestiones relacionadas con la competencia intercultural (ver Anexo I).

Y el segundo, formado por 10 preguntas dedicadas a valorar la regularidad con la que se aplican determinadas estrategias inclusivas en el aula y se sienten preparados para abordar situaciones relacionadas con la diversidad cultural (ver Anexo II).

Para terminar, como se ha mencionado anteriormente, se ha seleccionado a 3 docentes para realizarles una entrevista estructurada. Esta estará formada por 10 preguntas previamente definidas, orientadas a explorar y conocer aspectos relacionados con la formación inicial y continua en materia de educación intercultural, dificultades en la práctica diaria, recursos disponibles, estrategias que consideran más eficaces para fomentar la inclusión en el aula, experiencias personales y propuestas de mejora (ver Anexo II).

#### **6.5. CRONOGRAMA**

El cronograma de esta investigación está estructurado en diferentes fases que incluyen desde la preparación hasta el análisis final de los datos obtenidos. A continuación, se detallarán las fases del proceso de recopilación y análisis de datos en la investigación.

En primer lugar, la fase de preparación se realizará durante las primeras tres semanas, donde se estudiará la bibliografía para perfeccionar los objetivos y las preguntas de investigación. También se elaborarán y se validarán los instrumentos de recolección de información, es decir, los cuestionarios y entrevistas. Por último, se gestionará los permisos y la coordinación con el profesorado para acceder al centro educativo Reyes Católicos. De este modo, se consigue asegurar que los recursos de evaluación sean adecuados y válidos, y organizar los aspectos administrativos para que el trabajo se desarrolle de manera eficiente.

En segundo lugar, se pasará a la fase de recogida de información, durante un periodo de tres semanas. Durante este tiempo, se administrarán los cuestionarios al

personal docente del centro para obtener los datos cuantitativos respecto a las competencias y necesidades de los participantes en cuanto a la educación intercultural. Seguidamente, se realizarán las entrevistas semiestructuradas a algunos de los participantes, permitiendo obtener una información cualitativa más detallada. Esta fase es la más importante del estudio, ya que se recopilan los datos con los que posteriormente se llevará a cabo el análisis.

Una vez recopilados los datos, se pasará a la fase de análisis de datos. Durante cuatro semanas, se procederá a organizar, clasificar y procesar todo tipo de datos. Para la información cuantitativa, se identificarán los patrones y tendencias, con el objetivo de extraer conclusiones a partir de los resultados. Para los datos cualitativos, estos se pondrán en común y posteriormente, se analizarán detalladamente con el fin de encontrar temas recurrentes o ideas clave que los participantes mencionan para comprender mejor las experiencias y opiniones personales.

Finalmente, durante las últimas dos semanas, en la fase de resultados y conclusiones, se redactará el informe final de la investigación. En este informe se incluirán los datos obtenidos a partir de su análisis, se interpretarán los resultados y se llegará a unas conclusiones que estarán relacionadas con los objetivos planteados. Por último, se proporcionarán recomendaciones prácticas y personalizadas para mejorar en el centro.

**Tabla 2**

*Fases de la investigación*

| Fase        | Duración  | Contenido                                                               |
|-------------|-----------|-------------------------------------------------------------------------|
|             |           | Revisión bibliográfica y redacción del marco teórico.                   |
| Preparación | 3 semanas | Elaboración y validación de instrumentos (cuestionarios y entrevistas). |

|                           |           |                                                                                                                     |
|---------------------------|-----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Acción                    | 3 semanas | Puesta en práctica de las entrevistas y el cuestionario.                                                            |
| Análisis de datos         | 4 semanas | Organización y procesamiento de datos.                                                                              |
| Resultados y conclusiones | 2 semanas | Redacción e interpretación de los resultados según los objetivos.<br>Elaboración de recomendaciones para el centro. |

---

Fuente. Elaboración propia.

## 7. ANÁLISIS DE LOS DATOS

A continuación, en este apartado se expondrán los resultados obtenidos del análisis del cuestionario y la entrevista realizada.

### 7.1. CUESTIONARIO

En relación con el cuestionario sobre formación intercultural, se compartió con los 22 docentes de Educación Primaria del centro, quienes conforman la totalidad de la población objeto de estudio. Todos los docentes participaron en la encuesta, lo que implica una tasa de respuesta del 100%; así pues, el tamaño muestral coincide con la población total disponible ofreciendo mayor fiabilidad y representatividad a los resultados obtenidos.

Entre los docentes, la mayoría, es decir el 22,7%, imparte el nivel educativo de 4º, 5º y 6º de primaria. Le sigue un 13,6% que se dedica a la enseñanza en los cursos de 1º y 3º y un 9,1% en el nivel de 2º. También se incluyen docentes que imparten pedagogía terapéutica, programas de refuerzo y aquellos que trabajan en varios cursos (de 3º a 6º).

Ante esta variedad, se refleja un contexto escolar donde las necesidades y perspectivas con respecto a la educación intercultural varían en función de las

exigencias pedagógicas de cada nivel. Esto significa que la mayoría del profesorado trabaja con alumnado en etapa de mayor desarrollo cognitivo donde tiene mayor viabilidad integrar contenidos culturales de forma explícita y crítica en el que el docente no se limita a gestionar la diversidad en el aula, sino que debe incluir estrategias para incorporar la diversidad dentro de las asignaturas curriculares.

Del mismo modo, es importante conocer la especialidad ya que influye directamente en la percepción y actitud hacia la interculturalidad y las necesidades formativas específicas. En otras palabras, quienes enseñan asignaturas como Lengua o Ciencias Sociales tienen más facilidad para incluir contenidos relacionados con otras culturas; en cambio, aquellos que se dedican a materias más técnicas o específicas como Matemáticas o Educación Física, pueden necesitar enfoques distintos o recursos adaptados para trabajar la diversidad cultural en el aula.

Según las respuestas del cuestionario, el 36,8% se dedican a la enseñanza de las Ciencias Naturales, el 31,8% imparten Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas y Ciencias de la Naturaleza, el 27,3% Educación Artística y Valores Éticos, el 9,1% Educación Física y Religión y el 4,5% Inglés Primera Lengua Extranjera, Francés Segunda Lengua Extranjera, Audición y Lenguaje y Pedagogía Terapéutica.

Estos resultados confirman que no todas las asignaturas tienen la misma presencia ni el mismo peso en la muestra y por tanto, la formación en interculturalidad debe ajustarse al contexto y la especialidad. Solo así se podrán atender las necesidades particulares de cada área y contribuir a una educación más inclusiva.

El tiempo de experiencia como docente también juega un papel muy importante para el análisis, pues permite contextualizar y comprender cómo influye la trayectoria profesional en la percepción, actitud y prácticas relacionadas con la educación y la diversidad. No es comparable la experiencia y perspectiva de un docente con una amplia trayectoria profesional que conoce diversas situaciones en el aula, a la de uno que se encuentra en las primeras etapas de su carrera educativa con menos experiencia pero que puede mostrar una mayor percepción de nuevas metodologías y formación continua.

En el centro, el 63,6% de docentes cuenta con experiencia profesional de más de 20 años, mientras que el 13,6% tiene experiencia entre 5 y 19 años y sólo el 9,1% cuenta con experiencia de menos de 5 años. Por tanto, el CEIP Reyes Católicos cuenta con un profesorado con una amplia experiencia profesional, lo cual influye en sus prácticas y percepciones sobre la educación intercultural al mostrar una base sólida y a su vez una posible necesidad de actualización de nuevas metodologías.

Respecto a los resultados obtenidos de las cuestiones centradas la educación intercultural, estos se pueden analizar en cuatro dimensiones fundamentales: actitudes hacia la diversidad cultural, conocimientos en educación intercultural, prácticas docentes en contextos diversos y necesidades formativas. De este modo se establece una conexión clara con los objetivos específicos del estudio, así como con los principios teóricos abordados en los puntos anteriores.

### 7.1.1 ACTITUDES HACIA LA DIVERSIDAD CULTURAL

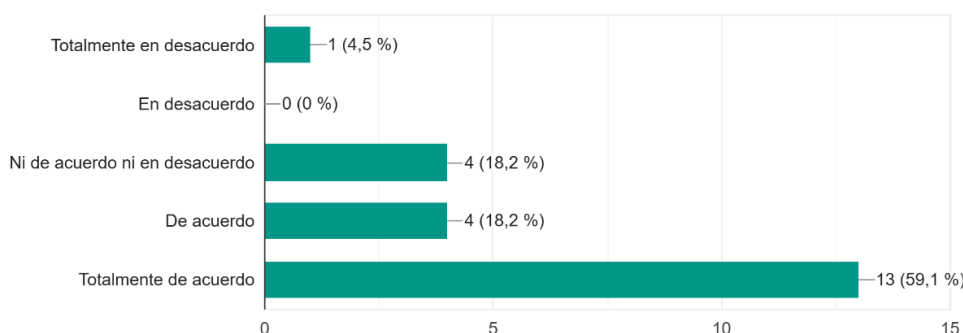
En cuanto a las cuestiones relacionadas con las actitudes hacia la diversidad cultural, se encuentran la pregunta 1, 9, 10 y 20. Se evidencia lo siguiente:

En la pregunta 1, el 86,4% del profesorado afirmó estar “de acuerdo” o “totalmente de acuerdo” con la idea de que la diversidad cultural en el aula supone una oportunidad de enriquecimiento mutuo, indicando una postura favorable hacia los principios de la educación intercultural. Sin embargo, hubo 1 persona que se posicionó “totalmente en desacuerdo” ante esta idea y, aunque se trata de una minoría, esta respuesta hace visible que aún existen ciertas percepciones negativas donde se contempla la diversidad como un problema más que una oportunidad. Así pues, esta respuesta podría estar relacionada con experiencias negativas, inseguridades en la gestión del aula o falta de formación específica.

**Figura 1**

*Pregunta 1 cuestionario*

1. Considero que la diversidad cultural en el aula es una oportunidad de enriquecimiento mutuo.  
22 respuestas



Por otro lado, en la pregunta 9 donde se cuestiona acerca de los valores de respeto y tolerancia hacia otras culturas que promueve el centro, la respuesta también ha sido en términos generales, favorable; pues el 77,3% ha confirmado estar “totalmente de acuerdo o de acuerdo”. El resto se divide en estar “ni de acuerdo ni en desacuerdo”, el

18,2%, y “totalmente en desacuerdo” un 4,5%. Pese a que la mayoría de los profesores considera que el centro promueve valores de respeto y tolerancia hacia la diversidad cultural, existe un porcentaje que indica que no todos perciben lo mismo, sugiriendo que existen diferentes interpretaciones o experiencias con respecto a las acciones del centro.

En relación con la disposición del profesorado a adaptar sus prácticas docentes para favorecer la inclusión cultural (pregunta 10), los resultados han sido en un 89,5% favorable, reconociendo la importancia de la inclusión y mostrando una actitud proactiva y comprometida hacia la diversidad. Sólo un 4,5% se mostró “ni de acuerdo ni en desacuerdo”, lo que sugiere cierta indecisión o falta de claridad sobre cómo llevar a la práctica dichas adaptaciones.

Por último, con respecto a la pregunta 20 que busca conocer con qué frecuencia considera el docente que el alumnado percibe el aula como un espacio inclusivo, de nuevo, las respuestas han sido en su mayoría positivas con un 77,2%. Esto indica que gran parte del profesorado percibe que su alumnado se siente acogido y valorado en el aula, reflejando un clima respetuoso que promueve la inclusión. Además, se puede interpretar que las prácticas de los docentes están generando un impacto positivo en la experiencia del alumnado. No obstante, el 22,7% de los encuestados lo considera “a veces”, lo que pone de manifiesto que todavía existen espacios de mejora por diversas razones.

Así pues, los resultados de las cuestiones relacionadas con las actitudes hacia la diversidad cultural reflejan una actitud mayormente positiva del profesorado, evidenciando un compromiso con la promoción de valores de respeto y la adaptación de sus prácticas docentes. Pese a ello, la presencia de respuestas disconformes o neutrales señala que aún existen retos y áreas de mejora.

### **7.1.2 CONOCIMIENTOS EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL**

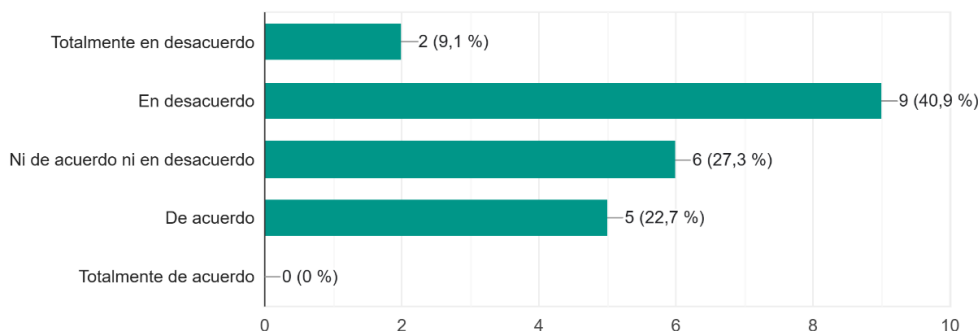
Para indagar en los conocimientos del profesorado sobre educación intercultural, se han analizado las preguntas 3, 6 y 7.

En el caso de la pregunta 3, se cuestiona acerca de conocimientos de estrategias específicas para trabajar la interculturalidad en el aula. Los resultados fueron los siguientes: un 50% se posiciona “totalmente en desacuerdo o en desacuerdo” mientras que el 50% restante se divide en “ni de acuerdo ni en desacuerdo” (27,3%) y en “de acuerdo” (22,7%).

**Figura 2**

*Pregunta 3 cuestionario.*

3. Conozco estrategias pedagógicas específicas para trabajar la interculturalidad en el aula.  
22 respuestas



Se observa como la mitad del profesorado encuestado reconoce no contar con conocimientos sobre estrategias para trabajar la interculturalidad, lo que puede traducirse en dificultades para implementar prácticas inclusivas sobre diversidad cultural. Aquellos que se posicionan neutral pueden reflejar situaciones de incertidumbre con respecto a su nivel de conocimiento o falta de confianza. Solo menos de un cuarto del profesorado se siente preparado y capacitado, lo que significa que, aunque existe docentes con conocimientos, resulta insuficiente para asegurar una atención adecuada la diversidad cultural en el centro.

En la siguiente pregunta (6) sobre el grado de familiarización con la normativa educativa relacionada con la educación intercultural, se obtuvieron los siguientes resultados: un 22,7% se posicionó “totalmente en desacuerdo”, el 4,5% “en desacuerdo”, el 13,6% “ni de acuerdo ni en desacuerdo”, el 40,9% “de acuerdo” y un 18,2% “totalmente de acuerdo”.

Se observa una disparidad significativa; por un lado, hay un grupo de docentes que considera estar informado sobre la normativa, un porcentaje relevante que manifiesta un conocimiento superficial del tema y un porcentaje relevante que indica desconocimiento o falta de claridad. Por ello, esta distribución evidencia que, pese a que hay un grupo de profesores que se considera informado, existe una proporción considerable que no se reconoce suficientemente preparada desde el punto de vista normativo, lo cual puede influir en su seguridad y capacidad para aplicar adecuadamente los principios de la educación intercultural en las aulas.

Las respuestas de la pregunta 7, en la que se pretende conocer si la formación inicial que recibieron abordó adecuadamente la educación intercultural, fueron de un 81,9% en “totalmente desacuerdo” y “en desacuerdo”; sólo un 18,2% se posicionó “ni de acuerdo ni en desacuerdo”. Ante ello, se demuestra una carencia a nivel general, lo que evidencia que la mayoría de los docentes no se siente respaldado por su preparación universitaria para afrontar los retos que plantea la diversidad cultural en el aula.

En su conjunto, los resultados obtenidos reflejan importantes carencias en los conocimientos del profesorado respecto a la educación intercultural. Tanto la limitada preparación en estrategias específicas, como el desconocimiento normativo y la insuficiencia de formación inicial tienen un impacto directo en la capacidad del profesorado para responder adecuadamente a la diversidad cultural del aula.

### **7.1.3 PRÁCTICAS DOCENTES EN CONTEXTOS DE DIVERSIDAD CULTURAL**

Con el propósito de investigar acerca de las prácticas en contextos de diversidad cultural, se han utilizado las preguntas 2,5,11,13,14,15,16,17 y 19, y las respuestas evidencian lo siguiente:

En primer lugar, se les pregunta a los docentes si se sienten preparados en términos metodológicos y actitudinales para atender adecuadamente a estudiantes de diferentes orígenes (2). Como respuesta se obtuvo: un 54,6% en “desacuerdo” o “totalmente desacuerdo”, un 18,2% “ni de acuerdo ni en desacuerdo” y un 27,2% “totalmente de acuerdo” y “de acuerdo”. Esto refleja una percepción, por lo general, negativa por parte del profesorado; pues más de la mitad de los profesores declara no sentirse preparado, ya sea por falta de formación, de recursos, por inseguridad... Aún así, existe una minoría que manifiesta sentirse preparado, lo cual señala que a pesar de que haya un porcentaje con una visión positiva sobre su competencia intercultural, estos no son la mayoría.

Para la siguiente pregunta acerca de la facilidad para integrar contenidos que promuevan la convivencia intercultural (5), se obtiene lo siguiente: Un 27,3% en “desacuerdo” o “totalmente desacuerdo”, un 36,4% “ni de acuerdo ni en desacuerdo” y un 36,4% “de acuerdo” o “totalmente de acuerdo”. Ante estos resultados, se observa que existe una disparidad significativa, pues, aunque existe un grupo que se siente capacitado, una proporción similar no lo está, y otro porcentaje importante se muestra indeciso. Los resultados pueden deberse a diversos factores como la falta de

formación específica en educación intercultural, la rigidez del currículo, la escasez de recursos, la falta de experiencia con alumnado de diferentes culturas.

Se cuestionó también acerca de la frecuencia con la que los docentes adaptan sus materiales o contenidos para incluir referencias culturales diversas (11), y en las respuestas se recogió que: el 13,6% “nunca”; el 45,5% “a veces”, el 31,8% “casi siempre” y el 9,1% “siempre”. Por tanto, se muestra que la mayoría del profesorado adapta sus materiales para incluir referencias ocasionalmente, lo que sugiere que, aunque existe cierta intención por parte de algunos docentes de incorporar la diversidad cultural en sus contenidos, está práctica aún no está generalizada.

En cuanto a la pregunta 13, se pide a los encuestados que respondan con qué frecuencia abordan en clase situaciones reales de discriminación o racismo para analizarlas con el alumnado. Se obtiene: un 4,5% “casi nunca”, un 50% “a veces”, un 22,7% “casi siempre” y un 22,7% “siempre”. De forma general, se puede considerar que el profesorado toma consciencia sobre la importancia de tratar temas como la discriminación y el racismo en el aula, sin embargo, la mayoría lo hace de forma ocasional, lo que sugiere que su práctica no está plenamente integrada en su metodología.

En relación con la frecuencia con la que colaboran con las familias para conocer mejor sus contextos culturales (14), los profesores respondieron: un 27,2% “nunca” o “casi nunca”, un 27,3% “a veces” y un 65,5% “casi siempre” o “siempre”. Así pues, en general, la mayoría del profesorado reconoce la importancia de colaborar con las familias para comprender mejor sus contextos. Pese a ello, se observa una diversidad en las respuestas, y aunque la mayoría muestra una actitud proactiva, aún queda espacio para fortalecer ese vínculo tan importante entre familia y escuela.

Seguidamente, se cuestiona sobre la frecuencia con la que detectan conflictos en el aula relacionados con la diversidad cultural (15) y las respuestas fueron: un 45,5% considera “nunca” o “casi nunca”, un 31,8% “a veces”, 22,2% “casi siempre” o “siempre”. Casi la mitad del profesorado percibe que los conflictos son poco frecuentes en la práctica diaria, un porcentaje considerable reconoce que ocurren de manera ocasional, mientras que un grupo reducido señala que se enfrenta con bastante regularidad. Esto se puede interpretar, por un lado, que en muchos contextos escolares la convivencia intercultural entre los alumnos se maneja de forma efectiva, y por otro lado, puede indicar diferencias de percepción o capacidad para identificar o gestionar estos conflictos.

En cuanto a la pregunta 16, se pretende conocer la frecuencia con la que usan ejemplos o referencias de distintas culturas en las explicaciones, y los docentes responden: 9,1% “casi nunca”, 59,1% “a veces”, 18,2% “casi siempre” y 13,6% “siempre”. Aunque es cierto que se toma en cuenta la diversidad cultural en las prácticas, su inclusión es irregular para la mayoría. Se observa un interés por visibilizar la diversidad cultural, pero existe un margen considerable para fomentar una inclusión en la práctica más habitual y profundo.

Con respecto a la frecuencia con la que trabajan actividades específicas sobre convivencia y respeto intercultural (17), se obtuvo que: un 15,8% “casi nunca”, un 57,9% “a veces”, un 5,3% “casi siempre” y un 21,1% “siempre”. Los resultados muestran que la mayoría de estos profesores no reconoce la importancia de trabajar la interculturalidad y que se aplicación en el aula no es usual, lo que refleja que todavía existe un amplio margen para fortalecer y regularizar estas iniciativas.

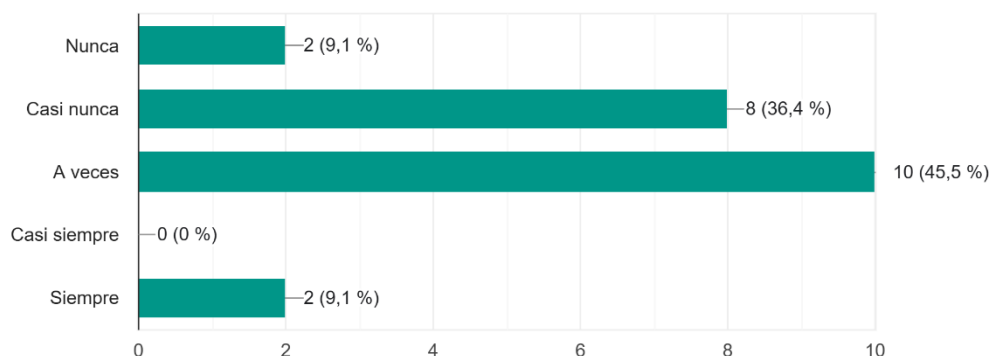
Y en último lugar, se quiso conocer la frecuencia con la que reflexionan con el resto del equipo docente sobre la práctica intercultural en el centro (19) y se extrajo que: el 9,1% “nunca” lo lleva a cabo, el 39,4% “casi nunca”, el 45,5% “a veces” y el 9,1% “siempre”. Las respuestas muestran que esta práctica se lleva a cabo de manera muy poco frecuente y el hecho de que solo se realice “a veces” y casi un 50% lo haga “nunca” o “casi nunca”, sugiere que esta oportunidad de reflexión colectiva para fortalecer espacios de diálogo y análisis conjunto sobre la interculturalidad no está plenamente integrada en la dinámica del equipo docente.

### Figura 3.

#### *Pregunta 19 cuestionario.*

19. ¿Con qué frecuencia reflexionas con tu equipo docente sobre la práctica intercultural en el centro?

22 respuestas



Por lo general, los resultados con respecto a las prácticas en contextos diversos reflejan que, pese a que existe una conciencia por parte del profesorado sobre la importancia de la educación intercultural en la práctica docente, estas acciones suelen realizarse de manera esporádica y no sistemática. Existen, por tanto, mejoras para impulsar estrategias inclusivas e interculturales, para fortalecer los vínculos entre la escuela y las familias y para promover espacios de diálogos constructivos y recurrentes.

#### 7.1.4 NECESIDADES FORMATIVAS

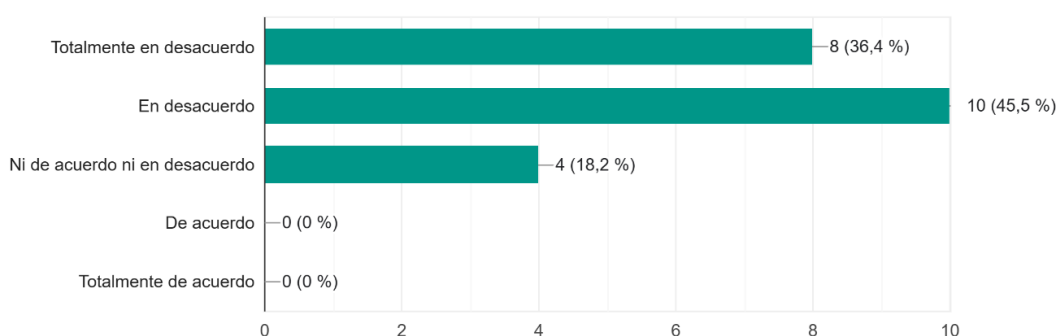
En el último apartado se abordará y analizará aquellas cuestiones relacionadas con las necesidades formativas de los profesores del centro. Entre ellas se encuentran las preguntas 7,8,12 y 18.

Con respecto a la pregunta 7 acerca de la formación inicial que recibieron, se pregunta si se abordó adecuadamente la educación intercultural. Las respuestas fueron las siguientes: un 36,4% se posicionó “totalmente en desacuerdo”, un 45,5% “en desacuerdo” y un 18,2% “ni de acuerdo ni en desacuerdo”. Esto refleja una valoración negativa acerca de la formación en educación intercultural, lo que indica una insuficiencia o ausencia de preparación durante su formación. Ninguno consideró positivamente la formación lo que revela una necesidad de mejorar la formación inicial en este ámbito.

**Figura 4**

*Pregunta 7 cuestionario.*

7. La formación inicial que recibí abordó adecuadamente la educación intercultural.  
22 respuestas



También se conocer si los docentes consideran que necesitan más formación para afrontar situaciones relacionadas con la diversidad cultural (8) y los docentes se posicionaron en un 91,1% “de acuerdo” y “totalmente de acuerdo” y un 9,1% “ni de

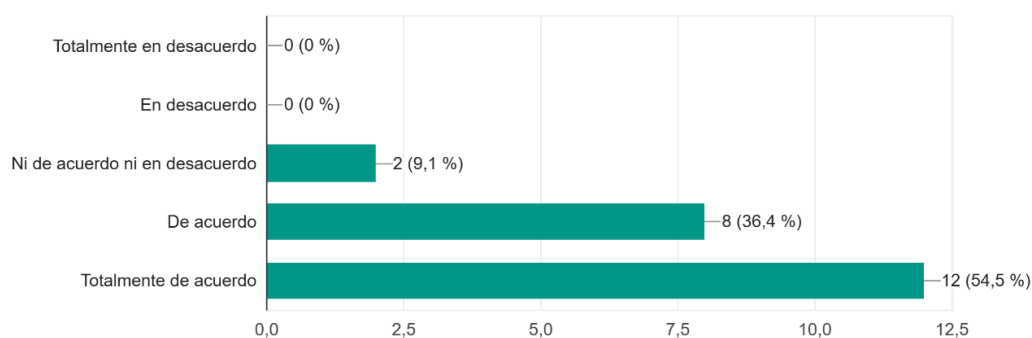
acuerdo ni en desacuerdo”. Así pues, se refleja con claridad que la inmensa mayoría del profesorado reconoce necesitar más formación y tener una actitud participativa y comprometida con la educación intercultural. El porcentaje que se posiciona neutral puede deberse a una falta de conciencia o incertidumbre con respecto a su nivel real de preparación.

## Figura 5

### *Pregunta 8 cuestionario.*

8. Siento que necesito más formación para afrontar situaciones relacionadas con la diversidad cultural.

22 respuestas



Con el propósito de conocer la frecuencia con la que participan en actividades de formación relacionadas con la educación intercultural, los encuestados respondieron lo siguiente: un 68,2% consideró que participa “nunca” o “casi nunca”, un 22,7% a veces y un 9% “casi siempre” o “siempre”. Se observa una participación muy baja en actividades de formación vinculadas con la educación intercultural y sugiere una posible carencia de oportunidades de formación continua, una falta de motivación o interés o bien una percepción en la que la formación intercultural no es prioritaria en sus contextos educativos. Aunque existe un escaso porcentaje que si participa con regularidad.

Por último, la pregunta 18 indaga sobre la frecuencia con la que sienten que necesitan apoyo del equipo directivo y a la que los docentes respondieron: un 45,4% “casi nunca” o “nunca”, un 31,8% “a veces”, un 4,5% “casi siempre” y un 18,2% “siempre”. Estos resultados indican que una parte importante del profesorado señala que siente necesidad de apoyo, orientación o recursos adicionales para abordar situaciones de diversidad cultural en el centro. A pesar de este porcentaje, existe un grupo de docentes que por el contrario consideran que reciben acompañamiento por

parte del equipo directivo, lo que puede significar que, por diversos motivos, perciben menor necesidad.

Por tanto, se observa que los resultados evidencian una clara demanda de formación y apoyo por parte del profesorado en materia de educación intercultural. Además de ampliar las formaciones, se necesita fortalecer el acompañamiento institucional y crear espacios que fomenten el compromiso colectivo con la educación intercultural.

## **7.2. ENTREVISTA**

A partir de las entrevistas realizadas a 3 docentes del centro, se ha recogido información cualitativa que permite profundizar en sus percepciones, experiencias y necesidades entorno a la atención a la diversidad cultural. Las preguntas se agruparon en cuatro bloques principales: formación inicial y continua en educación intercultural, dificultades y contexto, estrategias y experiencias y propuestas de mejora.

### **7.2.1 FORMACIÓN INICIAL EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL**

Este bloque está formado con las preguntas 1, 2 y 5, donde se busca conocer acerca de la formación que han recibido en relación con la diversidad cultural y sus carencias formativas que deberían mejorar.

Con respecto a la preparación inicial, sólo 1 de ellas había realizado cursos con respecto a este ámbito y los describe como satisfactorios, pero afirma que donde verdaderamente ha aprendido es en el aula con los estudiantes y con la colaboración de Pedagogías Terapéuticas y Audición y Lenguaje. Esto puede indicar que su formación, a pesar de haber sido significativa por la experiencia práctica en el aula, ha sido limitada; pues no detalla contenidos específicos de la formación.

Destaca que en la práctica aprendió a integrar costumbres de los alumnos en el día a día de la clase, pero no menciona el uso de estrategias pedagógicas concretas ni referencias a enfoques metodológicos en educación intercultural. Aún así, la docente expresa su motivación por seguir aprendiendo a través de cursos y formaciones, y aunque no especifica carencias concretas, se muestra con una actitud proactiva hacia la formación continua reconociendo que siempre hay margen de mejora en los contextos multiculturales.

Por el contrario, las docentes restantes consideran que no han tenido formación al respecto y no cuentan con preparación adecuada. Una de ellas señala que, tanto en el centro como en toda Andalucía, los maestros carecen de formación con respecto a la

atención a la diversidad cultural y que esta ha pasado de ser poco significativa a convertirse en un aspecto imprescindible en la actualidad.

También coinciden en que no recuerdan haber recibido ningún contenido específico sobre educación intercultural, pero que pese a ello, trabajan el respeto y la tolerancia hacia la diversidad, lo que sugiere que aunque no haya una formación específica, se abordan aspectos relacionados de manera indirecta.

Por último, una de las principales carencias que mencionan es la falta de formación en el manejo de idiomas y el conocimiento de otras religiones, lo que suponen barreras y obstáculos significativos en su práctica. Esta limitación dificulta tanto la comunicación efectiva con el alumnado y sus familias, como la comprensión profunda de sus contextos culturales.

Por tanto, a nivel general, se observa que la formación inicial en educación intercultural fue insuficiente o inexistente. Aunque una de ellas llevó a cabo cursos de formación, atribuye su competencia principalmente a la experiencia práctica, no a la formación. Esto evidencia que la formación inicial de los docentes no aborda este tipo de cuestiones, sino que, si desean aprender o profundizar en este ámbito cada vez más necesario, deben ser ellas mismas quienes los busquen por iniciativa propia.

### **7.2.2 DIFICULTADES Y CONTEXTO INSTITUCIONAL**

En este bloque, se busca explorar aquellas dificultades a las que se enfrentan los docentes al aplicar metodologías inclusivas con alumnos de diversos orígenes culturales y el apoyo que ofrece el contexto institucional para promover una educación intercultural. Para ello, se elaboraron las preguntas 3 y 4.

En cuanto a las barreras, ambas profesoras coinciden en que el idioma es la principal dificultad al trabajar con alumnado de diversos orígenes y proponen experiencias concretas que han vivido con alumnos. Una docente indica que en el centro se incorporó una alumna de Liberia con la que tuvo problemas de comunicación con ella y con su familia, y propone que vengan acompañados de un ATAL (Aulas Temporales de Adaptación). Otra docente cuenta que en el 2º trimestre llegó un alumno refugiado de Siria que no sabía castellano. Le resultó difícil porque solo disponía de material ATAL, pero tuvo la “suerte” de que sabe árabe y gracias a ello, pudo darle una mejor acogida al alumnado. La última entrevistada, explica que con la mayoría del alumnado de otros orígenes con los que ha trabajado eran hispanohablantes o ya llevaban unos meses en España, pero coincide en que el idioma es la primera dificultad que encuentra.

Esta última docente, también añade que la segunda dificultad está relacionada con la religión, ya que en el centro la única religión que se imparte es la religión católica y algunas familias demandan que se enseñe otras religiones como la musulmana o la evangelista. Además, se consideró que las barreras no dependen de factores personales o del propio alumnado, sino más bien de las instituciones, percibiéndose como un obstáculo significativo.

Por otra parte, relacionado con los recursos y apoyo que ofrece el centro para promover una educación intercultural dos de las docentes consideran que no; una de ellas por falta de personal. Pese a ello una considera que aún así, si existe un ambiente de tolerancia y respeto hacia todo tipo de diversidad, es decir, por discapacidad, sexual... La docente restante, sí considera que el centro ofrezca apoyo, ya que considera que se tratan a todos por igual. Para ella, no es el centro, sino las instituciones superiores las que no ponen al alcance las medidas necesarias para tratar y paliar con las dificultades de los alumnos.

Así pues, se llega a la conclusión de que la mayor dificultad es la barrera del idioma. La ausencia de un servicio lingüístico como puede ser el profesorado ATAL, obliga a los docentes a improvisar apoyos o a depender de sus propios conocimientos de otras lenguas para garantizar la acogida de los alumnos. A esto se suma la enseñanza única y exclusiva de la religión católica, que puede generar tensiones y desafíos en términos de inclusión y equidad, ya que no todos los alumnos se sienten representados ni respetados en sus creencias afectando en su participación y sentido de pertenencia dentro del centro educativo. Se necesita, además, un refuerzo a nivel institucional tanto interno como de la administración educativa para poder atender a todos los alumnos de manera que la inclusión deje de ser un esfuerzo individual para convertirse en un compromiso colectivo y sostenible.

### **7.2.3 ESTRATEGIAS Y EXPERIENCIAS**

En este apartado, el objetivo se centra en recoger experiencias positivas y negativas de los docentes en relación con la diversidad cultural, estrategias que consideran eficaces para fomentar la convivencia intercultural y conocer el trabajo en equipo entre los docentes en la inclusión cultural. Para ello se elaboraron las preguntas 6,7 y 8.

Relacionado con las experiencias, las tres docentes exponen vivencias distintas. La docente que hablaba anteriormente sobre la alumna de Liberia menciona que a pesar de las dificultades del idioma, hubo una mejora con respecto al nivel con el que llegó,

sin embargo fue insuficiente. Otra docente menciona una tanto una experiencia negativa como positiva; en la negativa cuenta que ha percibido comentarios racistas y en la positiva expresa que afortunadamente, como desde temprana edad estaban en la misma clase, nunca ha existido problemas de distinción de raza por parte de los alumnos. Y la tercera docente cuenta que tuvo una alumna marroquí hace unos años (estaba en 4º E.P) que se fue a finales del curso siguiente cuando repetía. Expresa que los compañeros/as se volcaron con ella ayudándola, regalándole ropa, juguetes, invitándola a fiestas... Sin embargo, su madre (protegida de su pareja por malos tratos), era reacia a que se relacionara con el resto de los compañeros y finalmente se marcharon.

En cuanto a las estrategias, de nuevo se menciona la importancia del idioma y se sugiere que deberían contar con el apoyo de intérpretes. También se comenta acerca de fomentar actividades que promuevan la integración, hablar de la importancia del respeto, enseñar que nadie es mejor que nadie, comentar la riqueza cultural que trae el viajar a otros países, hablar de distintos países... Y se añade que se intenta tratar con la mayor normalidad posible la convivencia intercultural, hablando sobre las costumbres que la docente conoce de otras partes del mundo o dando pie para que los alumnos/as las expliquen.

En última instancia, todas comparten la misma idea: se llega a la conclusión de que el trabajo en equipo favorece la inclusión cultural; no obstante, declaran que no existe ninguna coordinación en ese sentido. Esto refleja que existe una conciencia común entre las docentes sobre la importancia del trabajo colaborativo como herramienta, pero en la práctica no se ha desarrollado una dinámica concreta de organización ni coordinación entre el profesorado.

Gracias a estas perspectivas, se puede observar que existe compromiso individual por parte de las docentes hacia la inclusión y la convivencia intercultural, exponiendo estrategias y experiencias así como el valor del trabajo en equipo. Por otro lado, se evidencian ciertas limitaciones estructurales como la falta de coordinación entre docentes, impidiendo que las buenas prácticas y actitudes se consoliden en intervenciones respaldadas y planificadas.

#### **7.2.4 PROPUESTAS DE MEJORA Y VISIÓN INSTITUCIONAL**

Para concluir las entrevistas, se propone dos cuestiones (9 y 10) donde las entrevistadas tienen la oportunidad de proponer mejoras para la formación en

interculturalidad y su visión sobre el papel que debe jugar la educación intercultural en el proyecto educativo del centro.

Con el propósito de añadir cambios o propuestas una de las docentes lo percibe como una dificultad; pues considera que es complicado ya que, al llegar alumnos de diferente nacionalidad, religiones e idiomas, resulta difícil elaborar la formación docente. En cambio, las docentes restantes se muestran con una actitud proactiva y señalan propuestas interesantes como contemplar las diferentes religiones con profesorado preparado para ello y que sean los propios docentes quienes tengan una mentalidad libre de prejuicios.

Sobre el papel de la educación intercultural en el proyecto del centro, se obtienen respuestas positivas y constructivas: se opina que todo lo que sea abrirnos hacia otras formas de vida lo consideran muy interesante, también, que debería ser primordial y básico incluir la educación intercultural en el proyecto educativo y sobre todo teniendo en cuenta que cada vez llega más alumnado de diferentes religiones, culturas, costumbres... Por último, se considera importante que el proyecto esté formado por personal que acompañe al tutor cuando lleguen alumnos de diferentes culturas u orígenes.

En su conjunto, estas aportaciones reflejan una toma de consciencia por parte de las docentes entrevistadas sobre la necesidad de integrar de manera efectiva la interculturalidad en la estructura pedagógica. Pese a ello, se perciben limitaciones prácticas a la hora de diseñar formaciones específicas, tal vez por falta de experiencia o conocimientos. Asimismo, se valora la importancia de reconocer la educación intercultural como un componente esencial en el diseño institucional.

## **8. CONCLUSIONES**

A partir de los resultados analizados anteriormente y en relación con los objetivos del estudio, se establecen las siguientes conclusiones:

Se observa que el profesorado del CEIP Reyes Católicos presenta un nivel insuficiente de preparación en competencias interculturales, lo cual repercute directamente en su capacidad para afrontar de manera efectiva los retos derivados de la diversidad cultural en las aulas. Pese a ello y por lo general, los docentes reconocen sus propias limitaciones y manifiestan una actitud receptiva hacia la formación y el desarrollo profesional, lo que se traduce en un compromiso con el cambio en la educación y en la manera de abordar la diversidad en el aula.

A pesar del respeto y la apertura hacia otras culturas, la ausencia de formación continua y estructurada en educación intercultural convierte el abordaje de la diversidad en una tarea compleja, sin recursos y en muchas ocasiones, improvisada. Por tanto, la conciencia del profesorado sobre la necesidad de adquirir herramientas para superar barreras lingüísticas, gestionar conflictos culturales y adaptar materiales curriculares evidencia que la preparación actual no es suficiente para garantizar una educación verdaderamente inclusiva.

Así, la práctica educativa intercultural se ve condicionada por la concepción que el profesorado tiene sobre el significado de interculturalidad y por la formación específica que ha recibido en este ámbito, provocando que no todos comprendan ni aborden la educación intercultural de la misma manera. Este hecho genera una distancia entre: la intención de que la educación intercultural sea relevante, crítica y transformadora, es decir, no solo aceptar que hay diferentes culturas, sino cuestionar prejuicios, revisar el currículo, promover la igualdad y transformar la escuela para que sea inclusiva; y la realidad marcada por la falta de formación, recursos y apoyo, convirtiéndose en algo más superficial que transformador.

De este modo, para que la formación en competencias interculturales sea válida y útil, debe ser contextualizada y adaptada a las realidades concretas tanto de los alumnos y docentes como del centro educativo para así garantizar un mayor éxito escolar y responder adecuadamente a las necesidades de los estudiantes. Dicha formación tiene un papel fundamental en la educación, ya que sirve para facilitar la comprensión y respeto hacia la diversidad cultural, capacita al profesorado para diseñar y aplicar prácticas pedagógicas ajustadas a la diversidad cultural presente en el aula y fomenta la inclusión y equidad, preparando al alumno para convivir en una sociedad cada vez más globalizada y diversa.

Entre los principales desafíos identificados, destaca la barrera lingüística como obstáculo más urgente ya que repercute directamente en el aprendizaje y en la integración social del alumno migrante. La dificultad para comprender el idioma de enseñanza limita el acceso al aprendizaje, reduce la confianza en las propias capacidades y puede generar desmotivación o incluso exclusión. Asimismo, la falta de dominio de la lengua repercute en las familias, que encuentran dificultades para comunicarse con la escuela y apoyar el proceso educativo de sus hijos. Por lo que resulta de primera necesidad poner medios para atender la barrera del idioma y así garantizar tanto la equidad como la inclusión.

En relación con este tema, los docentes hacen referencia a la falta de recursos y de profesionales especializados que apoyen el proceso enseñanza-aprendizaje del alumnado recién llegado. Señalan la necesidad de contar con intérpretes o con la figura de un mediador intercultural que facilite la comunicación, actúe como puente entre las familias y la comunidad educativa, que colabore en la resolución de conflictos culturales, que oriente a los docentes y ayude a generar un clima de confianza y diálogo respetuoso. Por otro lado, se menciona la necesidad de disponer de Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL) con profesorado capacitado para acompañar al alumnado migrante en su proceso de aprendizaje favoreciendo el acceso, permanencia e integración del mismo en el sistema educativo.

Por otro lado, es importante mencionar que el desarrollo de programas de formación docente no se trata de una labor únicamente del equipo docente, sino que, tanto el equipo directivo como la administración pública deben promover y facilitar formaciones continuas y cursos relacionados con la educación intercultural. Esto implica asumir un compromiso institucional que garantice los recursos necesarios y genere espacios de aprendizaje donde los docentes puedan adquirir herramientas y conocimientos, compartir experiencias y reflexionar sobre prácticas pedagógicas. La educación intercultural no debe entenderse como una responsabilidad aislada del profesorado, sino como una tarea que concierne a toda la comunidad educativa, incluyendo familias, estudiantes, directivos y autoridades educativas, quienes deben implicarse activamente en la construcción de una escuela inclusiva y abierta a la diversidad.

Siguiendo la misma línea y con el propósito de lograr una escuela inclusiva, resulta necesario revisar el proyecto curricular con el fin de incluir perspectivas culturales diversas: historias, referentes literarios, científicos/as de distintos orígenes, lenguas... De este modo, el alumnado podrá sentirse reconocido y valorado dentro del grupo, al mismo tiempo que amplían los enfoques educativos y se promueve un aprendizaje basado en el respeto a las diferencias y la valoración de la pluralidad cultural. Este objetivo requiere un trabajo colaborativo del claustro y de toda la comunidad educativa; por tanto, prácticas como reuniones periódicas donde se compartan experiencias, recursos y estrategias permiten transformar el esfuerzo individual del docente en un trabajo pedagógico colectivo y comprometido. Otras acciones como la organización de talleres culturales abiertos que involucren a toda la comunidad educativa, incluyendo familias y estudiantes, constituyen buenas prácticas para fomentar la participación

activa, el respeto por la diversidad y la construcción de un entorno escolar inclusivo y enriquecedor para todos.

En definitiva, los resultados de esta investigación ponen de manifiesto una necesidad urgente de fortalecer la preparación de los docentes en competencias interculturales desde un enfoque integral y contextualizado. La diversidad cultural en las aulas no es algo novedoso, pero sí una realidad que continúa creciendo, por lo que requiere de respuestas educativas coordinadas y eficaces. Sin duda la motivación y el compromiso del profesorado es un punto de partida sólido, pero no suficiente; se requiere de formación continua, apoyo institucional, trabajo colaborativo e inclusión desde el currículo. La educación intercultural no se debería considerar como una modalidad dentro del sistema educativo, sino como el único modelo posible para construir una escuela justa, inclusiva y representativa dentro de la sociedad actual; solo así se puede garantizar una educación de calidad, verdaderamente significativa, que responda a la diversidad del alumnado y fomente la convivencia desde el respeto, el diálogo y la comprensión mutua.

## 9. BIBLIOGRAFÍA

- Aguaded Ramírez, E. M., de la Rubia Ruiz, P., & González Castellón, E. (2013). La importancia de la formación del profesorado en competencias interculturales. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(1), 339-365. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56726350021>
- Aguaded Ramírez, E. M., Rodríguez, J., & Dueñas, B. (2008). El desarrollo de competencias interculturales a través del currículum intercultural. *I Jornadas Internacionales. VI Jornadas sobre Diagnóstico y Orientación. El carácter universal de la Educación Intercultural*. Jaén 21-23 febrero. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3724852>
- Aguaded, E. M. (2010). ¿Qué características tiene la educación intercultural que se diseña y aplica en los centros educativos españoles? *Revista Currículum*, 23, 179-201. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3312697>
- Aguado, T., Jaurena, I., & Mata, P. (2008). El enfoque intercultural en la formación del profesorado. Dilemas y propuesta. *Revista Complutense de Educación*, 19(2), 275-292. Obtenido de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0808220275A>
- Ayala, E. S. (2004). *La práctica educativa intercultural*. Madrid: La Muralla .
- Banks, J. A. (2008). Diversity, Group Identity and Citizenship Education in a Global Age. *Educational Researcher*, 129-139. <https://doi.org/10.3102/0013189X08317501>
- Barabas, A. M. (2014). Multiculturalismo, pluralismo cultural y interculturalidad en el contexto de América Latina: la presencia de los pueblos originarios. *Configurações*, 14. <https://doi.org/10.4000/configuracoes.2219>
- Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.
- Beuchot, M. (2005). *Interculturalidad y Derechos Humanos*. México: Siglo XXI.

Carreras, J. S., & Martínez, A. (1998). *Del Racismo a la Interculturalidad*. Barcelona: Narcea.

Cervantes, C. (s.f). *Centro Virtual Cervantes*. Obtenido de Diccionario de términos clave de ELE:  
[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/relativismocultural.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/relativismocultural.htm)

Cristina Goenechea Permisán y Beatriz Gallego Noche. (2021). La Educación Intercultural. Un modelo educativo en evolución. En I. G. Falcón, *Atención a la diversidad cultural en el contexto educativo. Claves y aportaciones para la escuela Inclusiva*. (págs. 45-61). Madrid: Ediciones Pirámide.

Deardorff, D. (2009). *The SAGE handbook of intercultural competence*. Sage.

Díaz, M. A. (2021). De la diversidad cultural a una educación transcultural. *Revista Internacional de Apoyo A la Inclusión Logopedia Sociedad y Multiculturalidad*, 7(1), 82-91. <https://doi.org/10.17561/riai.v7.n1.5>

Godenzzi, J. A. (Noviembre de 2011). Construyendo la convivencia y el entendimiento: Educación e interculturalidad en América Latina. *Revista cultural electrónica*, 6/7. Obtenido de  
<https://centroderecursos.cultura.pe/es/registrobibliografico/construyendo-la-convivencia-y-el-entendimiento-educaci%C3%B3n-e-interculturalidad>

González Mediel, O., Berríos Valanzuela, L., & Toro Collantes, 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.  
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000100197>

González, M. J. (2013). La Educación Intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 6(2), 144-159. Obtenido de  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4335836.pdf>

- Hernández, E. Á. (2023). Multiculturalismo, multiculturalidad e interculturalidad. Una aproximación a sus significados. *Revista Inclusiones*, 11(1), 94-114.  
<https://doi.org/10.58210/inclu3492>
- Jiménez Gámez, R., & Goenechea Permisán, C. (2014). *Educación para una ciudadanía intercultural*. Madrid: Síntesis.
- Leiva Olivencia, J. J. (2007). La función docente en contextos de diversidad cultural. *Revista Iberoamericana De Educación*, 41(2), 1-8.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.35362/rie4122472>
- Martínez, F. (2002). *El cuestionario: un instrumento para la investigación de las Ciencias Sociales*. Barcelona: Laertes.
- Martiñá, R. (2003). *Escuela y familia: Una alianza necesaria*. México: Paz México.
- Mira, N. E. (2001). La máscara del multiculturalismo. *Scripta Nova*.
- Moran, M. (18 de Diciembre de 2024). *Objetivo 4. Educación de Calidad*. Obtenido de Naciones Unidas: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Odina, T. A. (1999). Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales. *Revista de Investigación Educativa*, 17(2), 471-475. Obtenido de <https://revistas.um.es/rie/article/view/122051>
- Olivé, L. (2012). *Multiculturalismo y Pluralismo*. México: Paidós.
- Pía Podestá, S., Álvarez Valdivia, I., & Morón Velasco, M. (2022). Formación docente en competencia intercultural ¿Cómo se desarrolla? Evidencias desde un prácticum orientado a fomentarla. *Psicoperspectivas*, 21(1), 111-123.  
<https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue1-fulltext-2543>
- Poveda, D. (2001). La educación de las minorías étnicas desde el marco de las continuidades-discontinuidades familia-escuela. *Gazeta de Antropología*, 17, Artículo 31. <https://doi.org/10.30827/Digibug.7491>

- Reyna, M. H. (2007). Sobre los sentidos del "Multiculturalismo" e "Interculturalismo".  
*Revista de Sociedad, Cultura y Desarrollo Sustentable*, 3(2), 429-442. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2377347.pdf>
- Santomé, J. T. (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. San Sebastián de los Reyes (Madrid): Ediciones Morata.
- Sarmiento Berrezueta, S. M. (Abril-Mayo de 2021). Innovaciones Pedagógicas en Educación Intercultural: Un Desafío para la Práctica Docente. *Revista Electrónica Entrevista Académica*, Vol. II, 121-141. Obtenido de <http://www.eumed.net/rev/reea>
- Sedano, A. M. (2003). Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos. Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural. *Dirección General de Promoción Educativa*, 34-43. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=663468>
- UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. París: Publishing.
- Walsh, C. (1998). La Interculturalidad y la Educación Básica Ecuatoriana: Propuestas para la Reforma Educativa. *Revista Ecuatoriana de Historia*. Nº12, 119-128. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8810593>
- Walsh, C. (2005). *La Interculturalidad en la educación*. Perú: Ministerio de Educación.
- Walsh, C. (2012). Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. *Visão Global, Joaçaba*, 15(1-2), 61-74. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5478661>
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. España: Narcea.

## 10. ANEXOS

### **ANEXO I. Cuestionario tipo Escala Likert**

Escala: 1 = Totalmente en desacuerdo, 2 = En desacuerdo, 3 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4 = De acuerdo, 5 = Totalmente de acuerdo.

1. Considero que la diversidad cultural en el aula es una oportunidad de enriquecimiento mutuo.
2. Me siento preparado/a en términos metodológicos y actitudinales para atender adecuadamente a estudiantes de diferentes orígenes culturales.
3. Conozco estrategias pedagógicas específicas para trabajar la interculturalidad en el aula.
4. Conozco estrategias pedagógicas específicas para trabajar la interculturalidad en el aula.
5. Me resulta fácil integrar en clase contenidos que promuevan la convivencia intercultural.
6. Estoy familiarizado/a con la normativa educativa relacionada con la atención a la diversidad.
7. La formación inicial que recibí abordó adecuadamente la educación intercultural.
8. Siento que necesito más formación para afrontar situaciones relacionadas con la diversidad cultural.
9. El centro promueve activamente valores de respeto y tolerancia hacia otras culturas.
10. Estoy dispuesto/a a adaptar mis prácticas docentes para favorecer la inclusión cultural.

### **ANEXO II. Cuestionario tipo Frecuencia.**

Escala: Nunca – Rara vez – A veces – Frecuentemente – Siempre

11. ¿Con qué frecuencia adaptas tus materiales o contenidos para incluir referencias culturales diversas?
12. ¿Con qué frecuencia participas en actividades de formación relacionadas con la educación intercultural?

13. ¿Con qué frecuencia abor das en clase situaciones reales de discriminación o racismo para analizarlas con el alumnado?
14. ¿Con qué frecuencia colaboras con las familias para conocer mejor sus contextos culturales?
15. ¿Con qué frecuencia detectas conflictos en el aula relacionados con la diversidad cultural?
16. ¿Con qué frecuencia usas ejemplos o referencias de distintas culturas en tus explicaciones?
17. ¿Con qué frecuencia trabajas actividades específicas sobre convivencia y respeto intercultural?
18. ¿Con qué frecuencia sientes que necesitas apoyo del equipo directivo para gestionar la diversidad cultural?
19. ¿Con qué frecuencia reflexionas con tu equipo docente sobre la práctica intercultural en el centro?
20. ¿Con qué frecuencia consideras que tu alumnado percibe el aula como un espacio inclusivo?

### **ANEXO III. Entrevista a docentes.**

1. ¿Cómo describiría su preparación inicial en relación con la atención a la diversidad cultural en el aula?
2. ¿Qué contenidos o enfoques recuerda de la formación específica que ha recibido en educación intercultural? ¿Cuál de ellos considera que ha tenido más impacto en su práctica real?
3. ¿Qué dificultades encuentra habitualmente al aplicar metodologías inclusivas con alumnado de distintos orígenes culturales? ¿Considera que estas dificultades dependen más de factores personales, institucionales o del propio alumnado?
4. ¿Considera que el centro ofrece suficientes recursos o apoyo para promover una educación verdaderamente intercultural? ¿Por qué?
5. ¿Cuáles considera que son las principales carencias formativas que debería cubrir para mejorar su práctica docente en contextos multiculturales?

6. ¿Ha vivido alguna experiencia positiva o negativa relacionada con la diversidad cultural en su aula? ¿Podría compartirla?
7. ¿Qué estrategias considera más eficaces para fomentar la convivencia intercultural en el aula?
8. El trabajo en equipo entre docentes, ¿favorece la inclusión cultural? ¿Qué tipo de coordinación existe al respecto en el centro?
9. ¿Qué cambios o propuestas incorporaría en los programas de formación docente para mejorar la preparación en interculturalidad?
10. En su opinión, ¿qué papel debe jugar la educación intercultural en el proyecto educativo del centro?

#### **ANEXO IV. Declaración de Uso de la IA.**

| <b>Programa de IA empleado</b>  | <b>Finalidad del uso</b>                                                                        | <b>Prompt solicitado</b>                                                                                   | <b>Resultado obtenido</b>                                                                                              |
|---------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ChatGPT (OpenAI, versión GPT-5) | Apoyo para redactar ideas del marco teórico e identificar autores relacionados con la temática. | “Propón autores relevantes que han trabajado el modelo de educación intercultural en los últimos 20 años”. | Lista inicial de autores y conceptos contrastados con Google Académico.                                                |
| ChatGPT (OpenAI, versión GPT-5) | Reformulación de ideas de autores para mejorar la comprensión de conceptos claves.              | “Explica de forma clara la idea de Modelo Piramidal de Competencia Intercultural según Darla Deardoff”.    | Explicaciones más claras, permitiendo una mejor comprensión y redacción manteniendo la cita académica correspondiente. |
| ChatGPT (OpenAI, versión GPT-5) | Sugerir ideas iniciales para la elaboración del cuestionario y la entrevista a docentes.        | “Sugiere posibles preguntas para una entrevista a docentes que aborden su experiencia con                  | Listado de preguntas que sirvieron de orientación. Estas fueron revisadas y modificadas por la autora para             |

alumnado  
inmigrante”.

asegurar la validez  
y adecuación al  
trabajo.