



FACULTAD DE EDUCACIÓN DE PALENCIA

UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

**LA FORMACIÓN INICIAL Y CONTINUA DEL
DOCENTE EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL:
UN ESTUDIO EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

**TRABAJO FIN DE GRADO
EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

AUTOR/A: Noelia Martín Lozano

TUTOR/A: Tatiane de Freitas Ermel

Palencia, 19 de junio de 2025



RESUMEN

Este Trabajo de Fin de Grado se enfoca en analizar de la educación intercultural en la etapa de Educación Primaria, poniendo el foco principal en el docente y su formación inicial y continua. Metodológicamente, se ha realizado una revisión bibliográfica donde se analizan las limitaciones de ambas formaciones, caracterizadas por sus escasas preparaciones en contenidos interculturales universitarios y en las formaciones continuas; optativas y/o desconectadas de la práctica real. De forma más concreta, se organizan en las siguientes categorías: Formación docente inicial en Educación Intercultural, Formación docente continua en Educación Intercultural, Criterios y competencias para una formación docente eficaz en contextos interculturales y, Revisión de recursos y experiencias para la formación docente en interculturalidad. Además, se recogen una serie de recursos y experiencias educativas que fomentan una enseñanza intercultural. La investigación destaca la necesidad de transformar la formación docente a una más preparada para atender los retos que la educación demanda, una escuela cada vez más diversa e intercultural.

PALABRAS CLAVE

Educación Primaria; Educación Intercultural; Formación Docente; Formación Inicial y Continua; Diversidad Cultural.

ABSTRACT

This Final Degree Project focuses on analyzing intercultural education at the Primary Education level, with a primary emphasis on teachers and their initial and ongoing training. Methodologically, a literature review has been conducted to analyze the limitations of both types of training, which are characterized by a lack of preparation in intercultural content within university curricula and in continuing education programs, which are often optional and/or disconnected from real practice. More specifically, the analysis is organized into the following categories: Initial Teacher Training in Intercultural Education, Continuing Teacher Training in Intercultural Education, Criteria and Competencies for Effective Teacher Training in Intercultural Contexts, and a Review

of Resources and Experiences for Teacher Training in Interculturality. Additionally, a series of resources and educational experiences that promote intercultural teaching are included. The research highlights the need to transform teacher training into a model better equipped to address the challenges posed by education in an increasingly diverse and intercultural school environment.

KEYWORDS

Primary Education; Intercultural Education; Teacher Training; Initial and Continuous training; Cultural Diversity.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
OBJETIVOS	6
OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	6
PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.....	6
JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO: RELEVANCIA DEL MISMO Y RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DEL TÍTULO	7
JUSTIFICACIÓN PERSONAL.....	7
JUSTIFICACIÓN EN RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS SELECCIONADAS.....	9
MARCO TEÓRICO Y ANTECEDENTES HISTÓRICOS	11
MARCO CONCEPTUAL.....	11
HISTORIA Y TRANSFORMACIÓN DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL.....	14
LEGISLACIÓN EDUCATIVA SOBRE DIVERSIDAD CULTURAL E INTERCULTURALIDAD/ MARCO LEGAL.....	15
EL PAPEL DEL DOCENTE EN LA CONSTRUCCIÓN DE UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL INCLUSIVA.....	18
FORMACIÓN DOCENTE Y RENOVACIÓN CURRICULAR ANTE LOS RETOS DE LA DIVERSIDAD CULTURAL.....	21
DISEÑO METODOLÓGICO	24
1. INTRODUCCIÓN.....	24
2. FASES DE ESTUDIO.....	24
3. METODOLOGÍA.....	26
3.1. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA.....	26
3.1.1. FORMACIÓN DOCENTE INICIAL EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL... 28	
3.1.2. FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL 30	
3.1.3. CRITERIOS Y COMPETENCIAS PARA UNA FORMACIÓN DOCENTE EFICAZ EN CONTEXTOS INTERCULTURALES.....	33
3.1.4. REVISIÓN DE RECURSOS Y EXPERIENCIAS PARA LA FORMACIÓN DOCENTE EN INTERCULTURALIDAD.....	36
DISCUSIONES.....	41
CONCLUSIONES	44
BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS	46

INTRODUCCIÓN

Los procesos migratorios y la globalización han intensificado en los últimos años una transformación en la sociedad marcada por una pluralidad cultural y el contacto entre diversas culturas, repercutiendo e influyendo en el ámbito educativo, un sistema caracterizado históricamente por su homogeneidad.

La escuela, identificada por su constante transformación, se encuentra ante un verdadero reto en la etapa de educación primaria, marcada por su heterogeneidad alumnos¹ con alumnos de culturas, lenguas y costumbres diversas. Lo que conlleva integrarla en el aula de forma equitativa, además de reconocer a la diversidad intercultural como una oportunidad de aprendizaje y la herramienta idónea para construir sociedades más justas y unidas, promoviendo una educación intercultural basada en la interacción, el diálogo y la igualdad de derechos. Desde este enfoque, el profesorado tiene un papel clave, puesto que es vislumbrado como principal encargado de implementar metodologías y espacios de convivencia inclusivos que faciliten el intercambio social entre distintas culturas.

Este trabajo se centra en el análisis de la educación intercultural presente en las aulas en la etapa de la educación primaria, poniendo el foco en el papel que desempeña el docente y su formación, tanto inicial como continua. A través de una revisión bibliográfica se hace una exploración por los conceptos que acompañan a la educación intercultural, su evolución educativa, la normativa que la acompaña y las prácticas que favorecen su implementación. Además, se realiza una revisión sobre cómo la formación inicial y continua del profesorado afecta a los procesos interculturales y qué recursos pueden resultar útiles para trabajar la diversidad cultural.

¹ En este trabajo se utiliza el masculino como genérico, “sin distinción de sexos”, para evitar los desdoblamientos, “desde el punto de visto lingüístico”. Como destaca la Real Academia de la Lengua Española: “la actual tendencia al desdoblamiento indiscriminado del sustantivo en su forma masculina femenina va contra el principio de economía del lenguaje y se funda en razones extralingüísticas”. Por consiguiente, siguiendo las indicaciones de la RAE (2014), se evitarán “repeticiones, que generan dificultades sintácticas y de concordancia”.

OBJETIVOS

Para realizar este trabajo teórico es necesario tener muy claro qué objetivos se tienen que plantear acompañados de unas preguntas de investigación. De este modo, el objetivo principal es analizar el impacto y la evolución de la educación intercultural inclusiva en la etapa de educación primaria, así como en la formación del profesorado orientado hacia una enseñanza equitativa y justa.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Analizar la fundamentación teórica de la educación intercultural, así como su evolución y su marco normativo en un contexto español y europeo.
2. Describir el papel del profesorado en la construcción de metodologías inclusivas en educación intercultural en Educación Primaria.
3. Analizar las limitaciones y potencialidades de la formación inicial y continua del profesorado en relación con la atención a la diversidad cultural.
4. Identificar recursos, propuestas metodológicas y experiencias educativas que favorecen una enseñanza intercultural inclusiva en contextos reales.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

1. ¿Cómo se define y fundamenta la educación intercultural en el ámbito educativo y qué relevancia tiene en el contexto actual de Educación Primaria?
2. ¿La formación inicial y continua del profesorado de Educación Primaria Infantil responde adecuadamente a los desafíos de la educación intercultural?
3. ¿Qué estrategias metodológicas y recursos didácticos resultan más eficaces para fomentar una educación intercultural en centros de Educación Primaria?

JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO: RELEVANCIA DEL MISMO Y RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DEL TÍTULO

JUSTIFICACIÓN PERSONAL

A diferencia de muchas personas, siempre he sido una niña que no ha tenido claro su futuro profesional, ni una vocación que despertara en mí un interés arrollador. Esto se alargó durante mi infancia y adolescencia, me gustaban muchas cosas, me interesaban otras, pero nunca hubo nada que me inclinase hacia una rama u otra como al resto de mis compañeros o amigos que lo tenían decidido. Por suerte era algo que tampoco pensaba mucho, no saber qué hacer en un futuro, pero sí que me generaba cierta frustración el elegir tan pronto cuando apenas sentía que me conocía a mí misma.

Creo que estamos en una sociedad en la que siendo niños nos hacen pensar como adultos, y elegir qué vida vamos a querer vivir, cuando la acabamos prácticamente de empezar. A veces se nos olvida que los niños son precisamente niños, una edad momentánea con el tiempo limitado para descubrir, equivocarse, explorar, crecer... No hay que adelantarnos al tiempo y hay que intentar que los más pequeños jueguen a cosas de su edad y no a jugar a ser mayores.

Cuando terminé bachillerato llegaba el momento de elegir qué carrera iba a determinar mi futuro y rumbo en la vida, seguía teniendo el mismo sentimiento de no tener vocación hacia ningún grado, así que me decanté por aquello que me gustaba mucho y que me hacían sentir bien estando con ellos, los niños. Elegí el Grado de Educación Primaria porque me gustaba la idea de trabajar con los más pequeños y, aunque en ese momento no era una elección vocacional, era lo que más encajaba con mis intereses y conmigo, con mi forma de ser.

Fue pasando el tiempo y la carrera me gustaba, la sentía muy teórica, había asignaturas por las que sentía especial interés como “Psicología del Aprendizaje” o “Atención a la Diversidad”, aunque no fue hasta el tercer año cuando esa vocación que tanto ansiaba tener apareció el primer día de prácticas. El cariño de los niños, su inocencia, admiración,

enseñar y aprender con y de los alumnos, fue lo que verdaderamente me cautivó para saber a lo que me quería dedicar el resto de mi vida, ser maestra.

Este último año, durante las prácticas del cuarto curso tuve la oportunidad de poder realizarlas en un colegio público cuyo contexto humano estaba caracterizado en su mayoría por familias vulnerables, etnia gitana, refugiados e inmigrantes, creando un espacio multicultural. Esta experiencia marcó un antes y un después siendo un punto de inflexión. Acostumbrada a las prácticas anteriores, nunca me había parado a pensar el verdadero reto que supone como maestro tener un aula completa de diversidad cultural. Niños que han dejado atrás sus países y familias en busca de algo mejor, idiomas diferentes en la escuela que en casa, familias en situación de vulnerabilidad, culturas diversas.

Lo que en un principio me resultaba como una diferencia, con el paso del tiempo se convirtió en una fuente de conocimientos sociales, educativos y emocionales, nunca lo vi como algo negativo sino una oportunidad de aprendizaje personal. Además, fui consciente de las dificultades con las que el profesorado tiene que lidiar ante tal diversidad, así como las barreras lingüísticas, la mínima implicación de las familias, y los recursos formativos, entre otros.

Gracias a esta experiencia, el tema de mi Trabajo de Fin de Grado se centra en la educación intercultural. Hay que buscar una educación heterogénea, romper los modelos tradicionales de la educación y abrir la visión de misma hacia un enfoque plural, cambiante y diverso. Para ello es necesario que el profesorado esté lo suficientemente preparado para educar en ese entorno multicultural.

Este trabajo nace de una niña, joven y adolescente que no tuvo una vocación temprana, pero que ha descubierto la ilusión y la pasión por enseñar desde un enfoque basado en el respeto y la valoración de los alumnos, contribuyendo en la construcción de aulas más humanas, inclusivas y justas, donde la diversidad cultural no es una diferencia sino un aprendizaje.

JUSTIFICACIÓN EN RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS SELECCIONADAS

Una vez presentada la justificación personal de la elección del tema, a continuación, se van a exponer las competencias tanto generales como específicas, que se han seleccionado por su relación con los contenidos y la temática abordada en este TFG. Estas competencias están recogidas en la Memoria Verificada del Plan de Estudios del Título de Grado Maestro – o – maestra – en Educación Primaria de la Universidad de Valladolid (Universidad de Valladolid, 2010, p. 31-51).

A1b. Conocer las características del alumnado de primaria, así como las características de sus contextos motivacionales y sociales.

A2a. Mostrar una actitud de valoración y respeto hacia la diversidad del alumnado, cualesquiera que fueran las condiciones o características de este, y promover esa misma actitud entre aquellos con quienes trabaje más directamente.

A2c. Adquirir habilidades y recursos para favorecer la integración educativa de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, con necesidades educativas especiales, alumnado con altas capacidades intelectuales y alumnos con integración tardía en el sistema educativo.

A2d. Conocer y asumir las medidas que garanticen y hagan efectivo el derecho a la igualdad de oportunidades de personas con discapacidad.

A2g. Conocer y desarrollar programas y acciones compensatorias, para evitar desigualdades derivadas de factores económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole.

A2h. Potenciar la adquisición de actitudes y hábitos de reflexión e indagación ante los problemas que plantea la heterogeneidad en las aulas y centros escolares.

A2i. Ser capaz de reconocer, planificar, y desarrollar buenas prácticas de enseñanza- aprendizaje que incluyan la atención a la diversidad del alumnado.

A3i. Dominar estrategias que potencien metodologías activas y participativas con especial incidencia en el trabajo en equipo, diversidad de recursos, aprendizaje colaborativo y utilización adecuada de espacios, tiempos y agrupamientos.

A5e. Desarrollar la habilidad para trabajar en equipo con el resto de compañeros, como condición necesaria para la mejora de su actividad profesional.

A6d. Diseñar y organizar actividades que fomenten en el alumnado los valores de la no violencia, tolerancia, democracia, solidaridad y justicia y reflexionar sobre su presencia en los materiales didácticos, programas audiovisuales en diferentes soportes tecnológicos destinados al alumnado.

A9b. Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana.

A9c. Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella, resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos.

A9e. Potenciar el fomento de valores democráticos, con especial incidencia en los de tolerancia, solidaridad, de justicia y de no violencia y en el conocimiento y valoración de los derechos humanos.

A9f. Facilitar el conocimiento de la realidad intercultural y el desarrollo de actitudes de respeto, tolerancia y solidaridad hacia los diferentes grupos sociales y culturales.

A9h. Desarrollar la capacidad de analizar críticamente y reflexionar sobre la necesidad de eliminar toda forma de discriminación, directa o indirecta, en particular la discriminación racial, la discriminación contra la mujer, la derivada de la orientación sexual o la causada por una discapacidad.

A9i. Ser capaz de analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar: impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas; cambios en las relaciones de género e intergeneracionales; multiculturalidad e interculturalidad; discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible.

D8a. Desarrollar la habilidad para trabajar en equipo con el resto de compañeros, como condición necesaria para la mejora de su actividad profesional.

MARCO TEÓRICO Y ANTECEDENTES

HISTÓRICOS

Diferentes acontecimientos, personas y saberes hacen de cada lugar una sociedad única marcada por unos patrones culturales propios de su región. Cada una de estas se ha ido transformando, y, por consiguiente, evolucionando. La interculturalidad es un ejemplo de progreso donde diferentes individuos de diversas culturas interactúan en un espacio de equidad y consideración mutua. De modo general, la sociedad actual está evolucionando hacia una mayor aceptación de la diversidad entre personas de diferentes países e identidades, una oportunidad para el desarrollo social.

Las consecuencias de la globalización se reflejan con mayor intensidad en la diversidad en las aulas, una diversidad que siempre ha estado presente, pero debido a los cambios sociales, económicos y culturales, ya forma parte del cambio y de la vida también de los más pequeños (UGT Servicios Públicos, 2023).

MARCO CONCEPTUAL

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Ciencia y la Cultura (UNESCO), define interculturalidad como “presencia e interacción equitativa de diversas culturas y a la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas a través del diálogo y el respeto mutuo” (UNESCO, 2005, p. 4). Además, según la UNESCO, diversidad cultural se refiere a:

Multiplicidad de formas en que se expresan las culturas de los grupos y sociedades. Estas expresiones se transmiten dentro de los grupos y las sociedades. La diversidad cultural se manifiesta no sólo en las diversas formas en que se expresa, enriquece y transmite el patrimonio cultural de la humanidad mediante la variedad de expresiones culturales, sino también a través de distintos modos de creación artística, producción, difusión y disfrute de las expresiones culturales, cualesquiera que sean los medios y tecnologías utilizados (UNESCO, 2005, p. 4).

En una sociedad actual caracterizada por su heterogeneidad social, cultural y lingüística, la diversidad no es solo un término descriptivo sino también normativo, suponiendo un desafío en las instituciones educativas. Olivencia (2013) menciona que la diversidad, cada

vez más presente en el ámbito educativo, debe entenderse como algo positivo, que las diferencias personales, culturales y sociales no deben ser motivo de exclusión, es más, enriquecen y adquieren relaciones interpersonales.

Para comprender adecuadamente la educación intercultural, la diversidad cultural y su aplicación en la educación, es importante detenerse en el significado del concepto cultura, ya que esta palabra es la raíz, la base, sobre la que se construyen conceptos como interculturalidad, multiculturalidad o transculturalidad, entre otros. Existen numerosas definiciones de cultura, una de ellas es la de Edward B. Tylor, que en 1871 entendía cultura como un conjunto de conocimientos, tradiciones, costumbres y hábitos que una persona adquiere como miembro de una sociedad (Tylor, 1871). Además, dos autores, Kroeber y Kluckhohn, en los años 50 encontraron 164 definiciones para este concepto, lo que refleja una ambigüedad y diversidad a la hora de interpretar el término (Barrera Luna, 2013). La UNESCO (2001, p.2), define cultura como:

Conjunto de los rasgos distintivos, espirituales, materiales y afectivos que caracterizan una sociedad o grupo social. La cultura engloba, además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales del ser humano, los sistemas de valores, creencias y tradiciones UNESCO (2001, p.2).

Zarate (2014) resalta que la cultura está en constante transformación y evolución, desarrollándose en un tiempo y en un espacio determinados. Supone una renovación progresiva, afectando en la modificación y mejora del modo de vida de las personas. Este desarrollo cultural lleva a la creación de diferentes prefijos con significados distintos que marcan la diferencia de las relaciones que existen entre las múltiples culturas. Según el mismo autor, estos son: intra-, multi-, pluri-, inter- o trans- culturalidad.

La intraculturalidad es una etapa donde la cultura se construye dentro de sí misma, con sus tradiciones, valores, costumbres, formas de vida, pensamiento... Aunque no depende de otras culturas externas no está completamente aislada; esta poca interacción intercultural fortalece la identidad interna de la cultura.

Multiculturalidad, concepto de origen Occidental y segunda etapa del desarrollo cultural. Es una fase en la que conviven varias culturas en un mismo territorio sin una interacción social ni igualitaria, simplemente coexisten cada una por su lado. Aunque a simple vista

se perciba diversidad, en realidad se siguen manteniendo las desigualdades, y este contacto entre culturas puede dar lugar a tensiones, rechazo o exclusiones.

La pluriculturalidad es la forma en la que conviven varias culturas en un mismo territorio, pero a diferencia de la multiculturalidad, entre ellas hay más interacción basada en el respeto. A pesar de este pequeño acercamiento, cada una conserva su identidad, valores, costumbres.

La interculturalidad es la relación y convivencia entre dos o más culturas en condiciones de igualdad, de respeto por sus valores, formas de vida y pensamientos. En realidad, esa “relación ideal”, esa igualdad entre culturas es algo que rara vez ocurre, ya que las interacciones entre ellas suelen estar marcadas por desigualdades históricas o de poder. El concepto de interculturalidad se puede observar desde dos puntos de vista; uno desde un punto dominante y otro reivindicativo.

Por último, la transculturalidad, en esta etapa una cultura no solo interactúa con otras, sino que, además acaba ejerciendo una posición de superioridad sobre el resto, marcando el rumbo e imponiendo su influencia sobre ellas, siendo esta la que más poder político, económico o social tiene. Destaca porque homogeneiza a las demás, busca que otras culturas adopten sus costumbres, hábitos o valores disminuyendo sus diferencias culturales.

Según este enfoque la diversidad cultural en la sociedad y en la escuela se considera una riqueza global y no debe utilizarse para argumentar desigualdades sociales o económicas. Las identidades culturales cambian con el tiempo afectando así en el contexto educativo, pero el objetivo de la educación intercultural es que estas diferencias culturales, así como la lengua o la clase social o el origen étnico, no sean motivo de desigualdad o de discriminación, sino como una oportunidad de comunicación e intercambio (Moreno Vargas-Machuca, 2010).

En este estudio tratamos de la educación intercultural, pues tal como vimos anteriormente, la interculturalidad pone a la diversidad en valor como único medio para lograr una igualdad de oportunidades, derechos y la superación de la discriminación. Supone la mejora de la convivencia en sociedad a través del diálogo entre las diferentes culturas y, en consecuencia, la formación de ciudadanos capaces de desarrollar una sociedad basada en la justicia y la igualdad (UGT Servicios Públicos, 2023).

Para que los docentes puedan educar en educación intercultural y atiendan a las diversidades culturales presentes en el aula es necesaria su formación. La formación continua no es únicamente un derecho, también es una obligación, un compromiso que debe aceptar y asimilar el futuro docente en la elección de su carrera. La Orden EDU/2886/2011 (2011) define formación permanente como:

Conjunto de actividades formativas dirigidas a mejorar la preparación científica, técnica, didáctica y profesional del profesorado y de todos aquellos que desarrollan su labor docente o especializada en los centros que imparten las enseñanzas reguladas en la Ley Orgánica 2/2006, de Educación, o en los Servicios Técnicos de Educación (Orden EDU/2886/2011, 2011).

HISTORIA Y TRANSFORMACIÓN DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

En los Estados Unidos de los años sesenta surge el concepto de educación intercultural como una propuesta educativa específica que se consolida en los setenta a medida que crece la conciencia sobre la diversidad en el país (Husén y Opper, 1984). En consecuencia, los profesionales de la educación describen la sociedad estadounidense como un conjunto de culturas que coexistían, pero no se comunicaban entre sí provocando una política educativa basada en el pluralismo cultural (Banks, 1981).

En los años ochenta Europa comienza a investigar y estudiar el impacto de la inmigración en el ámbito educativo promoviendo un enfoque de pluralismo respetuoso entre culturas yuxtapuestas, autóctonas e inmigrantes, con el fin de preservar aquellas identidades minoritarias frente a las dominantes. Aunque el concepto de educación intercultural es relativamente reciente en España, colectivos como “Enseñantes con gitanos” o “Secretariado General Gitano” y otras ONGs mostraban preocupación por la diversidad ya existente, especialmente con el pueblo gitano. Su objetivo era contribuir y dar visibilidad al avance e investigación educativa de estas minorías promoviendo inclusión y equidad cultural (Murillo et al., 1995).

A partir de los años noventa, se empiezan a consolidar institucionalmente unas preocupaciones con la publicación de la obra de Husén y Opper (1983), la organización del seminario sobre Interculturalismo y Educación y, el décimo Congreso Nacional de Pedagogía que marcan el inicio del reconocimiento institucional y académico de la

interculturalidad como un tema educativo central. Antes de 1992 los estudios sobre educación intercultural eran escasos, a partir de ese año el Ministerio de Educación prioriza por primera vez esta línea de investigación, convocando proyectos a través del CIDE. Diferentes encuentros entre investigadores establecieron redes para estudiar y promover prácticas educativas inclusivas y respetuosas con la diversidad cultural (Murillo et al., 1995).

La presencia de alumnado extranjero en las aulas era prácticamente nula, apenas había niños inmigrantes en la España de los primeros años de los noventa, este era un país de trabajo temporal o de escala hacia otros países de Europa. No obstante, muchas familias vieron este país como un lugar residencial permanente, aumentando la diversidad en él y, por consiguiente, en las aulas (UGT Servicios Públicos, 2023). Por eso, a partir de esta década, los estudios sobre las prácticas inclusivas y respetuosas comenzaron a tomar cabida en esta nueva realidad que iba incrementando.

LEGISLACIÓN EDUCATIVA SOBRE DIVERSIDAD CULTURAL E INTERCULTURALIDAD/ MARCO LEGAL

Es importante revisar las normas que los respaldan sobre cómo se incorpora la diversidad cultural en la legislación española.

La Constitución Española de 1978 establece unas bases legales para construir un sistema educativo caracterizado por la equidad, la inclusión y el respeto a la diversidad cultural. El artículo 27 garantiza un acceso universal a la educación sin distinciones y un pluralismo educativo desde una perspectiva ética y social, con el propósito de formar a ciudadanos libres, responsables y respetuosos. (Constitución Española, 1978, art. 27.1–27.2)

27.1. Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza. 27.2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales (Constitución Española, 1978, art. 27.1–27.2, p. 29318).

Además, el artículo 14 habla de la igualdad ante la ley y la prohibición de la discriminación, principios fundamentales del Estado democrático. Como establece la Constitución, “Los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier

otra condición o circunstancia personal o social” (Constitución Española, 1978, art. 14). Por último, el artículo 9.2 promueve las responsabilidades y obligaciones que el Estado y sus instituciones deben ejercer ante los derechos de libertad e igualdad de los ciudadanos para facilitar la participación de estos en la vida de país.

9.2. Corresponde a los poderes públicos promover las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en que se integra sean reales y efectivas; remover los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud y facilitar la participación de todos los ciudadanos en la vida política, económica, cultural y social (Constitución Española, 1978, art. 9.2, p. 29316).

En este sentido, la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989) supuso un cambio revolucionario, casi universal, en la visión de los derechos de la infancia. Esta nueva mirada renueva el concepto del niño, donde todos han de ser escuchados independientemente del origen cultural de los mismos, en pleno goce de sus derechos (Cardona Llorens, 2012). La Convención, busca impulsar una escuela apoyada en la equidad y el respeto hacia la diversidad cultural de los niños y niñas que pertenecen a las minorías étnicas, migrantes o a grupos que tradicionalmente han sido marginados, siendo que uno de los principios básicos es la no discriminación.

Además, antes de eso, la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) junto a la convención anterior y otros instrumentos internacionales como el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966), establecen dos funciones clave para comprender el término educación intercultural. La primera enuncia que la educación desarrolla la personalidad humana basada en el respeto a los derechos y libertades humanas y, el segundo principio, fomenta la tolerancia y amistad entre diferentes territorios, grupos minoritarios y practicantes, siendo este último el responsable de mejorar las relaciones entre los pueblos logrando así una comprensión y un conocimiento mutuo (UNESCO, 2006).

El Plan Bolonia, aprobado en 1999, ha transformado el sistema de educación superior en Europa mediante la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Aunque su impacto se centra en la universidad, también ha influido en la educación primaria, especialmente en términos de formación docente, currículo y enfoques pedagógicos. En este sentido, el Plan Bolonia trata de favorecer la educación intercultural a través de un enfoque educativo que fomenta el respeto, la inclusión y la convivencia

entre diversas culturas dentro del aula, impulsando cambios en la formación de maestros, en los métodos de enseñanza y en la integración de valores interculturales en el currículo (Martín-Alonso, Pañagua, 2022).

Con el tiempo, el gobierno y con él las leyes sobre la educación han ido cambiando, con el fin de buscar una educación que se adapte a las transformaciones sociales. En la actualidad, el marco legal que regula el sistema educativo español es la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE), por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). En el preámbulo de esta ley, la LOMLOE, el sistema educativo español establece tres principios clave que debe regir el sistema educativo, basado en los valores que defiende la Constitución y respetando los derechos que esta garantiza (Ley Orgánica 3/2020, del 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006). Se guía por los siguientes principios:

El primero se compromete a ofrecer una educación de calidad a todo el alumnado adaptada a sus necesidades, tratando a su vez, de mejorar los resultados académicos y evitar el abandono temprano de los estudios. El segundo de ellos destaca la necesidad del esfuerzo compartido por parte de aquellos que componen la sociedad educativa, así como profesores, alumnos, familias, es decir, que trabajen juntos para alcanzar una educación de calidad. Y, por último, el tercer principio se refiere a la coordinación de la educación española con los objetivos establecidos por la Unión Europea (Ley Orgánica 3/2020, del 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006).

Estos tres principios son el reflejo del compromiso del sistema educativo español de ofrecer una educación inclusiva, equitativa, justa y de calidad para todo el alumnado. Esta idea se encuentra normativamente en los artículos 1 y 2 de la Ley que, apuesta por una educación de accesibilidad universal de calidad, sin discriminaciones por origen racial, étnico o geográfico entre otros, una educación con igualdad de oportunidades y derechos. También se reconoce la diversidad cultural y lingüística y la atención del alumnado con la adaptación del currículo en función de las diferentes realidades culturales. A su vez, promueve valores basados en el respeto, la tolerancia o “el respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad” (Ley Orgánica 3/2020, del 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, art. 2.g).

En este sentido, para asegurar la inclusión de todo el alumnado de origen extranjero o de incorporación tardía, el artículo 78 de dicha Ley favorece su admisión, labor que corresponde a las Administraciones públicas. (art. 78). Además, estas entidades deben desarrollar programas simultáneos a su escolarización para aquellos alumnos que presenten graves dificultades lingüísticas o competenciales con el fin de facilitarles su integración al sistema. (art. 79) (Ley Orgánica 3/2020, del 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, arts. 78 y 79).

EL PAPEL DEL DOCENTE EN LA CONSTRUCCIÓN DE UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL INCLUSIVA

Cuando un niño comienza a desarrollar su identidad en convivencia con otras realidades personales y culturales desde el respeto y la tolerancia, es cuando comienza la educación intercultural.

Formar parte activa de una sociedad democrática se aprende desde las primeras edades, compartiendo aprendizaje y vivencias con otros compañeros y compañeras que no tienen que renunciar a como son, para sentirse parte del grupo. Desde una perspectiva inclusiva el objetivo no puede ni debe consistir en obviar las diferencias, sino en tener en cuenta la diversidad de la sociedad. (Sapon-Shevin, 2013, p. apud UGT Servicios Públicos, 2023, p. 10).

Para la creación de escuelas interculturales funcionales y valiosas, según Díaz-Aguado (2002) y Aguado (2003) es necesario que exista una reflexión crítica sobre el concepto de cultura para valorar de manera significativa la diversidad. También la educación intercultural debe integrar una perspectiva inclusiva y dirigirse a toda la comunidad educativa adoptando propuestas pedagógicas que fomenten la innovación y la reflexión. Es decir, promover y garantizar condiciones reales de igualdad de oportunidades ajenas a la discriminación fomentando competencias interculturales en docentes, estudiantes, familias y el entorno sociocultural en el que se encuentran (Díaz-Aguado, 2002; Aguado, 2003). Estas son las claves para conseguir escuelas interculturales tratando de afrontar la diversidad desde una perspectiva positiva en diferentes contextos socioculturales, realidad cada vez más resonada en la educación del presente.

La pedagogía intercultural es una propuesta educativa que Teresa Aguado Odina desarrolló para tratar la diversidad cultural en la actualidad. Esta apunta que, en la educación, desde un enfoque intercultural, las diferencias culturales siempre van a estar

presentes en contextos sociales y educativos y asume un enfoque que busca reformar las visiones de identidad y cultura promoviendo respeto y la aceptación mutua de estas. La pedagogía busca una educación antirracista, inclusiva, global y multicultural. (Moreno Vargas-Machuca, 2010)

Después de una larga serie de investigaciones sobre los obstáculos y facilidades para enseñar y aprender valores interculturales, Díaz-Aguado (1995) plantea tres postulados básicos para lograr una educación intercultural eficaz en contextos heterogéneos. El primer principio trata de crear un entorno donde las culturas minoritarias se consideren parte del entorno educativo y no como elementos externos de este, reconociendo y respetando la identidad cultural del alumnado.

El segundo postulado afirma que la mera escolarización no garantiza la igualdad de oportunidades ya que existen leves exclusiones y discriminaciones que afectan sobre el alumnado perteneciente a minorías culturales. Dentro del aula, como ha sucedido tradicionalmente, existen rangos, siendo un grupo reducido quienes tienen privilegios y éxitos, frente a otros que están en situaciones de desventaja y sin reconocimientos, reflejo de las jerarquías sociales existentes en la vida adulta (Díaz-Aguado, 1995). En consecuencia, es necesario promover el éxito colectivo entre todo el alumnado independientemente de su cultura o estatus aceptando y reconociendo sus logros, para hacer de la escuela un lugar justo e inclusivo (Allport, 1954; Amir y Sharan, 1984; Díaz-Aguado, 1992, p. apud Díaz-Aguado, 1995).

Por último, la diversidad en el aula como recurso educativo es el último principio del que Díaz-Aguado (1995) habla para lograr educación intercultural eficaz. En una sociedad heterogénea donde cada vez hay más conflictos, la diversidad puede verse como una herramienta, una oportunidad para mejorar, aprender a dialogar y formar personas que sepan convivir respetando las diferencias. Estos postulados invitan a reflexionar sobre el papel que tiene la escuela en la sociedad para transformarla.

La aplicación de estas investigaciones en contextos interétnicos para comprobar su eficacia, reflejó carencias y dificultades en los docentes para adoptar y aplicar correctamente las propuestas de intervención hacia la búsqueda de una educación inclusiva (Díaz-Aguado, 1995).

En este sentido, la sociedad en general y la comunidad escolar de forma específica debe encontrar el equilibrio y la cooperación para trabajar la interculturalidad construyendo una escuela como un espacio privilegiado fuera de discriminaciones y exclusiones e inundada de valores de igualdad, sensibilidad y humanidad, donde la diferencia sea la llave de la unión entre nosotros (López, 2001). Para ello, la cuestión fundamental es que para conseguir una educación intercultural y respetar la diversidad cultural en el ámbito educativo, hay que saber identificar elementos esenciales que aspiren a considerarla.

La escuela es un espacio clave para fomentar la convivencia en sociedades culturalmente diversas. La educación intercultural no solo busca el reconocimiento de la diversidad, sino también la creación de oportunidades de aprendizaje iguales para todo el alumnado. Para ello, es fundamental superar enfoques reduccionistas y evitar que la interculturalidad se limite a actividades puntuales, promoviendo en su lugar un enfoque integral basado en la inclusión, el diálogo y la participación de toda la comunidad educativa.

Existen cuatro bases de la educación intercultural llamados los “cuatro pilares de la educación” definidos por la Comisión sobre la Educación para el Siglo XXI (Delors, 1996). Estos son:

Aprender a conocer una cultura y aplicarla en ciertas materias para aprovechar su lenguaje y conocimientos.

Aprender a hacer se centra en obtener las competencias necesarias para desenvolverse en la sociedad, como el trabajo en equipo, además de las diferentes experiencias que tanto jóvenes como adolescentes viven según su contexto social o nacional con el objetivo de formar juventudes concienciadas con la cultura.

Aprender a vivir juntos comprendiendo al prójimo tratando de promover la resolución pacífica de conflictos teniendo en cuenta los valores del pluralismo, la comprensión y la paz por ambas partes.

Aprender a ser para desarrollar una personalidad basada en la responsabilidad personal, el juicio propio y la autonomía, con el fin de respetar las destrezas educativas de cada persona, así como la memoria, el razonamiento...

De este modo, estos pilares nos acercan, también, a la comprensión del papel del profesorado en contextos culturalmente diversos, capaz de construir espacios interculturales donde el reconocimiento mutuo, la equidad y el diálogo son la base de toda

educación. Para ello, el compromiso docente es la clave de la creación de una escuela inclusiva.

FORMACIÓN DOCENTE Y RENOVACIÓN CURRICULAR ANTE LOS RETOS DE LA DIVERSIDAD CULTURAL

Debido a la falta de conocimientos sobre la diversidad y su realidad, y a las pocas ayudas que las administraciones ofrecen para unas intervenciones educativas oportunas, la sociedad actual aún sigue considerando a los grupos minoritarios un problema sin resolver. Para ello, los docentes deben recibir una formación sobre cómo introducir la diversidad y favorecer la integración en la escuela, en vez de centrarse únicamente en el aprendizaje de la lengua (Murillo et al., 1995).

Antón Costa Rico (2010) critica a los Estados o a las administraciones educativas por la visión tan limitada y superficial que presentan ante la renovación de los currículos escolares. Pese a que muchos de ellos están bien fundamentados con criterios técnicos o consensos democráticos, estos no responden adecuadamente, no logran adaptarse a la cultura informática o a la globalización, quedándose atrás frente a estos cambios del mundo actual. El autor afirma que la escuela tradicional y su proyecto educativo igualitario está perdiendo fuerza y credibilidad en un contexto donde el Estado tiene menos control, la sociedad es más diversa y otros agentes sociales como internet, compiten con la escuela influyendo a los jóvenes.

Por consiguiente, la LOMLOE, en su artículo 6.6 afirma que el currículo debe ser revisado regularmente “para adecuarlos a los avances del conocimiento, así como a los cambios y nuevas exigencias de su ámbito local, de la sociedad española y del contexto europeo e internacional” (Ley Orgánica 3/2020, del 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, art. 6.6). Esto coincide con la crítica que Costa Rico (2010) exponía; la necesidad de adaptar y renovar el programa educativo en función de las necesidades que presente la realidad de una sociedad multicultural y globalizada.

Para establecer una educación intercultural en el centro educativo el currículo es el factor principal para conseguirlo. Es necesario que este sea multicultural y reflexivo para convivir en una sociedad diversa donde la interculturalidad sea el área fundamental del

nuevo concepto alfabetización, capaz de desarrollar una educación apta para vivir en la sociedad actual. (Moreno Vargas-Machuca, 2010)

Los docentes son los agentes determinantes de las intervenciones educativas en la implementación de una educación intercultural. Sin embargo, Merino (1994) afirma que, si el profesorado no está preparado, no quieren o pueden aplicar cambios, por excelentes que sean las propuestas, los programas o las normativas, la educación estará destinada al fracaso (Merino, 1994, p. apud Murillo et al., 1995). Por ello, la formación docente es necesaria la transformación educativa. En consecuencia, debe existir un balance entre una reforma curricular y la formación del profesorado, siendo, este último, quien además de transmitir conocimientos y aprendizajes, respete y comprenda la cultura de sus alumnos para que ellos también lo hagan (UNESCO, 1995).

La visión de Merino (1994) en aquel entonces no está muy alejada con lo que la legislación educativa actual busca del profesorado, esta reconoce “La consideración de la función docente como factor esencial de la calidad de la educación, el reconocimiento social del profesorado y el apoyo a su tarea” (Ley Orgánica 3/2020, del 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, art. 1.m). Este autor expone que el profesorado tiene un papel imprescindible para promover una educación inclusiva e intercultural, pero si la formación y el compromiso no son adecuados, esta nunca se dará.

Para fomentar una educación intercultural, las investigaciones de Díaz-Aguado (1995) destacan que las metodologías más eficaces para conseguirlo son el aprendizaje cooperativo y la discusión y representación de conflictos. El aprendizaje cooperativo en grupos heterogéneos es una herramienta muy positiva para mejorar la conducta o la motivación, además de influir también en el rendimiento académico del alumnado más vulnerable. Por otra parte, el estudio de las discusiones y la representación de conflictos ha comprobado que su implementación en edades tempranas de la educación primaria disminuye los prejuicios étnicos y fomenta la tolerancia. Estas metodologías favorecen un entorno educativo más inclusivo donde todo el alumnado, dentro del aula, esté en igual de condiciones.

La escuela no puede ignorar la realidad multicultural y globalizada en la que nos encontramos y menos desde un enfoque tradicional, por ello es necesario crear un espacio inclusivo donde la igualdad, el diálogo intercultural y la formación de personas críticas y

éticas estén presentes en el nuevo currículo donde se reconozca y trabaje la diversidad cultural, lingüística y personal.

DISEÑO METODOLÓGICO

1. INTRODUCCIÓN

La sociedad está cambiando de forma más acelerada, caracterizada cada vez más por la diversidad cultural, por la llegada de la inmigración, que está replanteando y transformando los enfoques educativos tradicionales en la educación primaria. El concepto de interculturalidad en este contexto cobra un rol fundamental en la enseñanza fomentando el respeto mutuo y la equidad entre el alumnado de quienes conforman el sistema.

Entre ellos se encuentra el profesorado, cuya formación es clave para la construcción de espacios educativos adecuados a esta diversidad, jugando un papel central en este proceso. Tanto su formación inicial y continua son fundamentales para actuar ante contextos interculturales, pero diversos autores ponen en evidencia la eficacia de estas formaciones mostrándolas de insuficientes y poco efectivas.

2. FASES DE ESTUDIO

El Trabajo de Fin de Grado se ha elaborado siguiendo una serie de fases encaminadas a la investigación bibliográfica de la formación del profesorado en educación intercultural en la etapa de Educación Primaria, con el fin de analizar si los docentes reciben la suficiente formación, tanto inicial como continuada ante un contexto intercultural en el aula.

El aumento de diversidad cultural en las aulas requiere de docentes profesionales capacitados en educación intercultural, sin embargo, hay autores que exponen que la formación que éstos reciben puede llegar a ser poco efectiva. Por ello, para la realización del trabajo primeramente se ha planteado una pregunta que identifica un problema: ¿El profesorado en la etapa de Educación Primaria recibe la formación necesaria para educar en interculturalidad?

Esta situación ha llevado a la realización de este trabajo, que, tras plantear el problema, tiene como objetivo principal el análisis crítico de la formación del profesorado en

educación intercultural en esta etapa. Junto a este se encuentran también los siguientes objetivos específicos:

- Revisar la presencia intercultural en las formaciones iniciales docentes, así como en los planes universitarios.
- Analizar las propuestas y limitaciones de la formación continua en educación intercultural.
- Recoger prácticas y recursos eficaces y útiles en su implantación en centros educativos.

Para ello se ha llevado a cabo una revisión bibliográfica que abarca la investigación sobre la formación inicial del profesorado en la universidad y la formación continua a lo largo de su profesión. Esta exploración se ha estructurado en diferentes bloques según el tema que se ha abordado en cada uno de ellos. Estos son: formación inicial, formación continua, criterios y competencias necesarias y, recursos y experiencias aplicadas a centros educativos. Todos ellos se explicarán más adelante.

Esta división se ha creado con el objetivo de facilitar la organización del trabajo y reflejar los distintos niveles por los que está compuesta la formación docente. Se parte de la formación base del profesorado y se avanza hacia una formación continua, se observan las competencias y criterios clave y, por último, se recogen unos recursos y experiencias conectadas con la realidad educativa.

Seguidamente y como resultado del análisis de la formación inicial y continua en educación intercultural, se han elaborado una serie de tablas que recogen criterios y competencias necesarias para una formación docente eficaz, y una serie de recursos y experiencias prácticas, donde muestran y comprueban la posibilidad de educar en interculturalidad de forma eficiente y con una buena formación docente a sus espaldas. El objetivo es facilitar propuestas para la preparación del docente promoviendo una enseñanza justa y global, adecuada a los retos de una sociedad cada vez más heterogénea.

Finalmente se han desarrollado unas conclusiones sobre los retos en la formación docente ante la diversidad cultural, sus limitaciones y unas propuestas de recursos y prácticas docentes que muestran la existencia de prácticas educativas efectivas siempre y cuando van acompañadas de una formación docente adecuada.

3. METODOLOGÍA

3.1. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

Tras plantear los objetivos a trabajar, se realiza una revisión bibliográfica con el fin de obtener la información necesaria sobre el tema elegido, la formación inicial y continua del profesorado en educación intercultural, así como las competencias necesarias y los recursos y experiencias en contextos culturalmente diversos en Educación Primaria.

La revisión bibliográfica es narrativa y de carácter cualitativo ya que permite analizar un amplio rango de fuentes teóricas relacionadas con la formación del docente en educación intercultural. Este tipo de revisiones descriptivas son útiles cuando se quieren conocer las líneas del tema, limitaciones en la formación inicial y continua del profesorado y la propuesta de recursos y experiencias ya documentadas. Se trata de un análisis documental utilizando como fuentes: artículos académicos, documentos normativos y recursos didácticos, todos ellos redactados en castellano y centrados en el contexto español, con especial atención a la comunidad de Castilla y León.

Para esta revisión se han consultado un total de 21 documentos, de los cuales 14 son artículos académicos, 3 documentos normativos y otros 4 de portales especializados académicos, a través de diferentes plataformas como Dialnet y Google Académico, empleando palabras clave en castellano, como *“formación continua”*, *“formación docente intercultural”*, *“formación inicial interculturalidad”*, *“educación intercultural”*, *“formación permanente”* e *“interculturalidad Educación Primaria”*.

Durante el proceso de búsqueda se han priorizado aquellos documentos o artículos relevantes para la investigación con orientación práctica, pero presentan cierta antigüedad. Esta antigüedad, aunque válida por la solidez de sus contenidos en los documentos, ha supuesto una limitación en la revisión bibliográfica por analizar prácticas recientes en contextos educativos.

Se han revisado páginas oficiales como la del Ministerio de Educación o la de diferentes Universidades, y portales como FETE-UGT, cuyo contenido se basa en guías, materiales didácticos, propuestas de formación y experiencias prácticas. “Aula Intercultural”, es un portal que tiene como objetivo impulsar una intercultural, comprometida a convivir con la sociedad a través del respeto y la tolerancia. En ella se ofrece formación para docentes gracias a cursos gratuitos sobre racismo, xenofobia y diversidad, los cuales también

comparten recursos didácticos, unidades temáticas para la educación primaria e incluso campañas de sensibilización. Esta página es clave para la formación continua del profesorado.

Se han utilizado entre los materiales que tiene Aula Intercultural, las guías “Claves Interculturales”, un conjunto de ocho documentos que tratan la inclusión y el respeto a la diversidad en el centro educativo, la primera de estas ocho y la consultada, habla especialmente de la formación del profesorado y de prácticas inclusivas impartidas que posteriormente se desarrollarán. También se han revisado materiales como “Tratimundi” o “Educación antirracista en la escuela”, recursos centrados en un enfoque transversal, práctico y adaptable.

Toda esta información se ha visto reflejada en el marco teórico de esta metodología desarrollando un análisis crítico sobre la formación del profesorado. Todas las fuentes seleccionadas se encuentran en el apartado final “Bibliografía y referencias”.

Como resultado de la búsqueda bibliográfica de las diferentes opciones, se han obtenido unos resultados que han sentado las bases para el comienzo del trabajo. A partir de estos, se seleccionaron aquellos que cumplieran un perfil adecuado priorizando documentos como artículos de libre acceso, publicados en castellano, documentos oficiales y guías institucionales.

Por otro lado, se excluyeron las revistas o páginas web como Wikipedia, para garantizar una fiabilidad de las fuentes utilizadas y los documentos de acceso limitado además de documentos demasiado generales que no abordaban el tema principal en la etapa de Educación Primaria.

Además, los artículos seleccionados abarcan un amplio abanico temporal, se han incluido artículos tanto actuales, como anteriores, siempre que el contenido de estos fuese útil y adecuado para el trabajo y su tema correspondiente. Este intervalo de tiempo tan extenso permite reflexionar sobre el interés que despierta la formación docente en interculturalidad y las limitaciones que presenta desde el 1994 (fecha más antigua recogida en este trabajo) hasta el 2024 (fecha más actual revisada).

En general, esta revisión analiza las debilidades de la formación docente en interculturalidad y propone líneas de mejora ajustadas al contexto escolar español actual.

3.1.1. FORMACIÓN DOCENTE INICIAL EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL

La revisión bibliográfica consultada en relación con la formación del profesorado destaca la importancia y la necesidad de estas formaciones en educación intercultural. Besalú (2002) sostiene que “la educación intercultural no se hace con leyes, normas, teorías y declaraciones, sino que sólo será posible y real con los profesionales y de aquí la importancia de su formación y de su compromiso” (Besalú, 2002, p. 237). En esta misma línea Jordán Sierra (1996) reconoce la profesión del docente dándole el protagonismo que merece por su labor en la educación intercultural, subrayando la necesidad de aplicar estrategias y técnicas inclusivas e integradoras en el aula.

Aguado (2003) señala que la interculturalidad ha de introducirse en la formación inicial del profesorado de forma permanente, para que pueda desarrollar en su práctica pedagógica lo que este denomina como “competencias interculturales de los profesores”, es decir las aptitudes necesarias que un docente en contextos interculturales necesita para actuar con eficacia. (Cernadas Ríos et al., 2019)

De acuerdo con el Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad, la formación en el título universitario en el Grado en Educación Primaria se consolida en 240 créditos, cuatro años. La siguiente tabla muestra los datos recogidos por Arroyo González et al. (2024) de las asignaturas existentes en el plan de estudios, en relación con la educación intercultural de las diferentes universidades públicas de la comunidad autónoma de Castilla y León.

Tabla 1. Asignaturas interculturales en el Grado de Educación Primaria CYL (Arroyo González et al., 2024).

Universidad	Nº de asignaturas específicas sobre diversidad cultural	Carácter de las asignaturas
Universidad de Valladolid (UVa)	2 asignaturas: - Primer curso: “Cambios sociales, cambios educativos e interculturalidad” - Segundo curso: “Fundamentos psicopedagógicos de la atención a la diversidad”	2 obligatorias
Universidad de Salamanca (USAL)	2 asignaturas: - Segundo curso: “Atención a la Diversidad” - Tercer curso: “Educación, Multiculturalidad y Ciudadanía”	1 obligatoria 1 optativa
Universidad de Burgos (UBU)	2 asignaturas:	2 obligatorias

	- Primer curso: “Sociología de la Educación, Interculturalidad e Inclusión Social” - Segundo curso: “Fundamentos Psicopedagógicos de Atención a la Diversidad”	
Universidad de León (ULE)	0 asignaturas específicas	—

Como se puede observar en el reciente estudio de Arroyo (2024), la formación docente en educación intercultural es muy desigual entre diferentes universidades y escasa, predominando las asignaturas optativas frente a las obligatorias.

Según los datos, solo hay seis asignaturas específicas en el Grado de Educación Primaria, destinadas a la educación intercultural en las cuatro universidades públicas de Castilla y León. De los créditos totales del grado (240), únicamente en la UVa y UBU doce créditos son obligatorios en educación intercultural específica, para todo el alumnado que curse esta carrera. En la USAL, seis créditos son optativos y los otros seis obligatorios y, por último, en la ULE no hay ningún crédito asignado a la educación y formación del profesorado en esta rama.

Estos datos hacen pensar que las asignaturas actuales en la formación inicial del profesorado en las universidades, quizás no sean las suficientes para educar en interculturalidad.

Según Herzog-Punzenberger (2020) expone que más del 50% del profesorado en varios países europeos, España incluida, no percibe que se sientan cualificados para enseñar en un entorno multicultural y los retos que supone, así como adaptar la enseñanza a la diversidad cultural de los alumnos (Herzog-Punzenberger et al., 2020 p. apud Arroyo González et al., 2024).

Esta percepción coincide con diferentes investigaciones que mencionan que los programas de formación inicial en España no trabajan las competencias necesarias para servir las necesidades de lo que un contexto intercultural supone. Aseguran que no muestran la realidad de las aulas escolares, afirmando la falta de formación que los docentes reciben respecto al multiculturalismo y de la diversidad en consecuencia de la baja carga lectiva, el mínimo periodo de prácticas y el carácter teórico y optativo de esta preparación (Cernadas Ríos et al., 2019). Estos cursos para formar al profesorado van

dirigidos a un público en concreto, aquellos que apuestan por una educación intercultural, debido al carácter voluntario de estos.

En esta línea, Pescador (2006), también destaca esa falta formación y expone que es necesario un cambio, una transformación en la formación inicial del profesorado y afirma que

La Universidad española está dando un tratamiento muy insuficiente, en los procesos de formación inicial de los futuros profesores de todos los niveles del sistema, a los problemas educativos que derivan del fenómeno de la inmigración, de la diversidad, del multiculturalismo y de la interculturalidad (Pescador, 2006, p. 221).

En relación con esta crítica, Álvarez y Batanaz (2007) reclaman la reforma de un currículum adecuado e idóneo sobre Educación Intercultural para conseguir que se produzca ese cambio en la educación y formación docente, y, culpan a las instituciones como las únicas responsables de que estas se incluyan en los programas universitarios (Álvarez y Batanaz, 2007 p. apud García Gómez et al., 2014).

Es el sistema quien limita a los futuros docentes a desarrollar y adquirir, al final de la etapa universitaria, las competencias necesarias para trabajar la interculturalidad, en consecuencia, la solución que propone Sabariego (2002) es el trabajo interdisciplinar de los docentes ante esta diversidad cultural (García Gómez et al., 2014).

3.1.2. FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Diversos autores en los artículos revisados indican que la formación inicial universitaria española no es suficiente, e insisten que esta debe complementarse con una formación docente continuada ajustada al contexto en el que se encuentra (Cernadas Ríos, 2019).

La normativa vigente clasifica las dinámicas básicas de formación del profesorado se clasifican en cinco modalidades: cursos, seminarios, grupos de trabajo, formación en centros y congresos (Orden EDU/2886/2011, 2011). Sin embargo, distintos artículos señalan que no existe formación posterior obligatoria adaptada a las necesidades reales del profesorado, todas son de carácter voluntario, sin coordinación con el centro.

En este sentido, López Gómez y Pérez Navío (2013) proponen un modelo de formación permanente con un enfoque cíclico, basado en la investigación, la innovación, y la evaluación centrado en el contexto real del centro, en el que se propone una formación conjunta, colaborativa, donde todos los docentes se forman a partir de la observación y el análisis de sus prácticas.



Ilustración 1. Modelo de formación permanente basado en las necesidades del centro: investigación-innovación-evaluación. Fuente: (López Gómez et al., 2013, p. 38)

A pesar de estas propuestas, muchos docentes que han recibido y practicado una formación continuada revelan que independientemente de haberla adquirido, siguen exigiendo una formación en competencias interculturales (López Reillo y García Fernández, 2006, p. apud Aula Intercultural, 2010). También Aguado y Mata (2010) cuestionan estas formaciones, normalmente cursos, que se practican fuera de los centros puesto que generan un distanciamiento entre las enseñanzas de los cursos y las necesidades reales que el docente presenta en su contexto habitual. Jordán (2004) las describe como ofertas educativas poco eficaces, aisladas y elaboradas sin atender los intereses y necesidades de los destinatarios.

Aguado Odina (2006) añade que se tratan de cursos simples, cuyos contenidos a trabajar son tópicos, repetitivos que, a pesar de implementar estas estrategias participativas, su enfoque es obsoleto y limitado, enfocados únicamente a la adquisición de conceptos, el aprendizaje crítico y la implicación práctica (Aguado Odina, 2006 p. apud García Gómez et al., 2014).

Además, Burstein y Cabello (1989) mencionan que incluso aquellos profesores más concienciados con la educación intercultural muestran dificultades para modificar su enseñanza puesto que tienen los modelos muy interiorizados, reflejando que no están

preparados lo suficiente como para trabajar con alumnado de diversas culturas. En este sentido, Jordán (1995) insiste que, para impartir una educación de calidad, los docentes han de recibir una formación específica y transformadora que ayude a cambiar estas actitudes con el fin de desarrollar una mentalidad más abierta, crítica y reflexiva.

Arco Bravo (1998) en algunas de sus investigaciones, indica que el 50% de los docentes españoles menores de 40 años encuestados presentaban indiferencia hacia las minorías étnicas y una actitud de rechazo hacia estas, llegando a mostrar incluso conductas racistas. Este autor corrobora una vez más la importancia de la vocación en el docente, la importancia de la formación de estos ante la diversidad cultural. Según él, un maestro concienciado con la educación intercultural muestra interés y respeto hacia el alumnado, acepta las diferencias de estos y de la sociedad mostrando actitudes reflexivas y afectivas.

La ausencia de cambios en su docencia demuestra la actitud pasiva que tienen ciertos profesores ante la interculturalidad en el aula. Jordán (1994) distingue tres tipos de perfiles diferentes ante la interculturalidad: los que consideran ciertas culturas como un estorbo que dificulta el desarrollo académico, los docentes sensibilizados con la interculturalidad y aquellos profesores implicados en la integración y acogida de las culturas minoritarias (García Gómez et al., 2014).

A esto se le suma los docentes que asocian los resultados académicos de los alumnos, tanto positivos como negativos, a factores externos a la educación, así como su entorno familiar, en vez de poner en duda su propia labor educativa profesional (Aguado et al., 2007).

En este contexto, la Consejería de Educación (2005) plantea una pregunta clave para la reflexión sobre la formación del profesorado ante la diversidad: “¿Qué actitudes, qué valores, qué habilidades y qué destrezas, qué conocimientos, qué características en general serían necesarias en un profesor para que llegara a ser efectivo en una sociedad, institución, clase, que refleje una tal diversidad?” (Consejería de Educación, 2005, p.87).

3.1.3. CRITERIOS Y COMPETENCIAS PARA UNA FORMACIÓN DOCENTE EFICAZ EN CONTEXTOS INTERCULTURALES

Diversos autores han diseñado marcos competenciales y criterios que reflejan el perfil de un docente eficaz ante una situación de interculturalidad. Estos marcos permiten observar que actitudes y valores han de desarrollarse durante la formación de los docentes para poder así educar en interculturalidad.

Jordán (2004) diseña un modelo de diferentes compromisos: el compromiso general del docente, los compromisos específicos que derivan de él y los requisitos necesarios que lo sustentan. Este planteamiento reconoce que la educación intercultural no se consigue con conocimientos sino con actitudes, prácticas y reflexiones. Esta propuesta está recogida en la siguiente tabla:

Tabla 2. *Compromisos para la educación intercultural*

COMPROMISO GENERAL	COMPROMISOS ESPECÍFICOS	REQUISITOS NECESARIOS
Actualidad	Mostrar interés. Tener cultura. Poseer humanística	Garantizar una formación cultural básica y no especializada.
Práctica	Visión crítica. Favorecer el diálogo. Reconstruir la realidad. Fomentar el aprendizaje colaborativo.	Formación teórico-práctica-reflexiva realizada a través de tareas, como estudios de casos, biografías o explorar el universo cultural extranjero.
Personal y social	Tomar conciencia: qué enseñar, cómo enseñar. Interés por las relaciones: alumnos-maestro, enseñanza-aprendizaje Conocer la sociedad, ser activo.	Incluir el aspecto ético-político en el plan de Formación del Profesorado.

Fuente: *García Gómez & Arroyo González, 2014, p.137*

Álvarez Castillo y Batanaz Palomares (2007) consideran que para configurar un perfil docente adecuado es fundamental fomentar una serie de referentes básicos que se basen en la comprensión psicopedagógica, el conocimiento de las reformas educativas, el análisis del contexto y la capacidad para adaptar el currículo a situaciones multiculturales.

Estos autores dan importancia al conocimiento profesional como al compromiso social. Esta propuesta está recogida en la siguiente tabla:

Tabla 3. Aspectos clave de la educación intercultural

ASPECTO CLAVE	DESCRIPCIÓN
Comprensión psicopedagógica	Comprensión actualizada y sólida de los fundamentos psicopedagógicos de su labor educativa.
Conocimiento de reformas	Conocer el contenido y el sentido de las propuestas de reforma que giran en torno al ámbito educativo.
Análisis de la realidad	Capacidad para observar y analizar con sentido crítico la realidad en la que se encuentra.
Currículum y multiculturalidad	Debe saber desarrollar los elementos del currículum de forma coherente en función del contexto en el que se encuentre.

Fuente: Elaboración Propia (2025)

Estos mismos autores consideran que la mejor formación que puede recibir el docente es en el propio centro educativo, y que han de guiarse por los siguientes criterios fundamentales: la conciencia de necesidad formativa, la creación de espacios de reflexión dentro de los centros, la formación como palanca de cambio, el fomento de una cultura democrática, el uso de modelos colectivos de enseñanza y el desarrollo de una mirada crítica y analítica sobre la realidad educativa. Esta propuesta está recogida en la siguiente tabla:

Tabla 4. Criterios de la formación docente en educación intercultural

CRITERIOS	DESCRIPCIÓN
Conciencia de necesidad	Es importante despertar en el profesorado una conciencia sobre la importancia de su propia formación.
Espacios de reflexión	Los centros deben contar con espacios adecuados, que cuenten con recursos materiales y funcionales básicos, que permitan a los docentes reflexionar individual o grupalmente.
Palanca de cambio	La formación es una herramienta que proporciona un cambio en la educación.
Cultura democrática	Fomentar una cultura democrática y participativa, alejándose del individualismo.

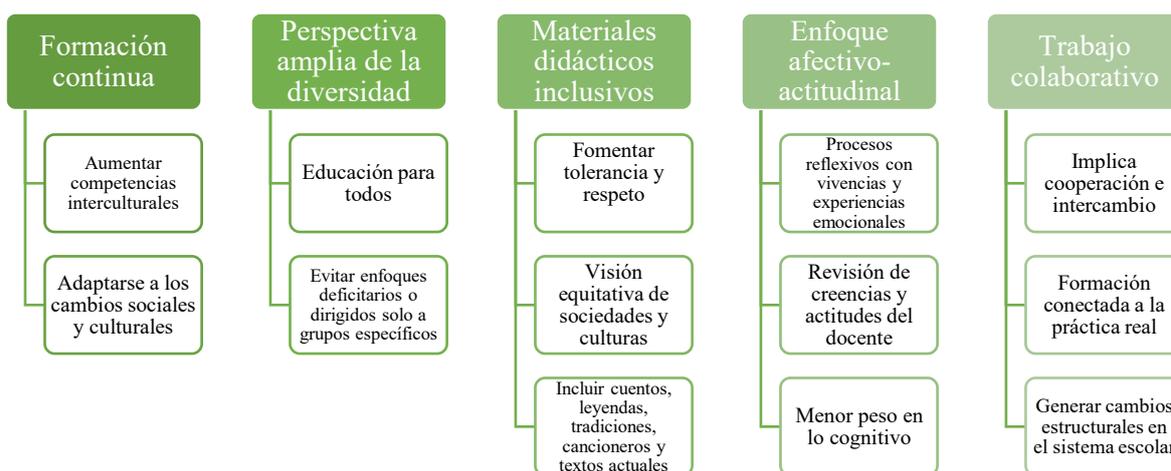
Modelos colectivos	Promover modelos pedagógicos de enseñanza colectiva y emancipadora.
Crítica y análisis	Todo este proceso formativo debe estar orientado al desarrollo de una mirada crítica y a la capacidad de analizar la realidad de forma continua y profunda.

Fuente: Elaboración propia (2025)

En esta misma línea, Cantalini (s.f.), en el documento publicado por FETE-UGT, propone tres acciones, estrategias prácticas para mejorar la formación del profesorado en relación con la educación intercultural son: la formación del profesorado y el trabajo colaborativo entre el centro educativo y los docentes junto a la colaboración de agentes, asociaciones, talleres, etc. La segunda consiste en incorporar un enfoque intercultural en el currículo general capaz de desarrollar las competencias necesarias para atender la interculturalidad del alumnado y su contexto. Y, por último, la adaptación de la enseñanza a la diversidad del alumnado a través de grupos heterogéneos con el objetivo de construir una cultura común.

Asimismo, Rosa Zapata Pérez (2010), insiste en que uno de los objetivos principales en esta formación docente es el cambio en la mentalidad, actitudes y compromisos profesionales. Esta propuesta está recogida en la siguiente ilustración:

Ilustración 2. Objetivos principales en esta formación docente en interculturalidad



Fuente: Elaboración Propia (2025)

Perrenoud (2004), refuerza esta idea y destaca la importancia del saber trabajar en equipo y el manejo de las nuevas tecnologías para el aprendizaje y el vínculo entre profesor-alumno (FETE-UGT, s.f.).

Estas revisiones bibliográficas recogen que una formación docente eficaz en interculturalidad requiere de contenidos actitudinales y reflexivos además de que la formación debe estar conectada con la práctica real y desarrollarse en entornos colaborativos hacia una educación inclusiva y equitativa.

3.1.4. REVISIÓN DE RECURSOS Y EXPERIENCIAS PARA LA FORMACIÓN DOCENTE EN INTERCULTURALIDAD

González y Riesco (2003) presentan una recopilación de una serie de recursos, propuestas didácticas y materiales para implantar y fomentar una escuela inclusiva e intercultural. Su objetivo es mejorar la formación del profesorado en educación intercultural especialmente a la enseñanza de la lengua a los inmigrantes en Educación Primaria.

Entre los recursos recopilados se incluyen libros, juegos, dinámicas, materiales didácticos orientados a la esta etapa. Además, los autores ofrecen unos cursos, másteres y programas de formación continua relacionados con la inmigración, la diversidad cultural y la educación intercultural, tanto presenciales como vía online.

Estos materiales y recursos resultan útiles para facilitar la formación continua del profesorado y la creación de aulas más inclusivas y abiertas a la diversidad cultural. No obstante, los autores no mencionan el impacto de estos recursos en la práctica docente, lo que limita su evaluación y aplicación en el aula.

A continuación, se presentan unos recursos didácticos que González y Riesco (2010) recopilaron. Se han recogido en forma de tabla y se han clasificado según su formato, objetivos, utilidad pedagógica, conocimientos que desarrollan, tipo de actividades propuestas, y el público o entorno al que se dirigen.

Tabla 6: Recursos didácticos para la educación intercultural (2010)

ENTIDAD /PROGRAMA	TIPO DE RECURSO	OBJETIVOS	UTILIDAD	CONOCIMIENTOS	ACTIVIDADES	JUEGOS	EDAD /ENTORNO
“A Todo Color” (FERE y Comunidad de Madrid)	Cuentos, música, mapas, periódicos, puzzles (material para 3º- 6º Primaria)	Valorar la cooperación, respeto a otras culturas, expresión artística y convivencia	Material atractivo con gran contenido cultural	Historia, cultura, música, danza, noticias de distintos pueblos	Plástica, musical, corporal, investigación, comunicación oral y escrita	Creativos y grupales, centrados en la expresión y convivencia	Niños de 4º a 6º de Primaria en tutoría, música, sociales, lengua, etc.
“Navegando entre culturas” (ONG Jóvenes del Tercer Mundo)	Maletín con guías, CDs, juegos, planos, actividades online	Conocer otras razas y culturas, fomentar tolerancia y solidaridad	Apoyo a la diversidad desde múltiples áreas educativas	Vestimenta, costumbres, modos de vida, lenguas, música, arte	Música, arte, cuentos, construcción, exploración cultural	Trivial, fichas, recortables, interactivos	Infantil a Bachillerato, adaptable a Primaria escolar y extraescolar
“Educación Ahora” (Intermón Oxfam)	Maletines con guías, cuadernos, libros, vídeos	Concienciar sobre la desigualdad educativa global, valorar la educación	Fomentar actitudes solidarias y compromiso con la justicia social	Pobreza, educación global, derechos, justicia social	Cuentos, análisis de prensa, fotos, dinámicas grupales	Imaginativos para ponerse en el lugar del otro	Primaria en entornos escolares y extraescolares
“Caja Didáctica para una Educación sin Fronteras” (Educación Sin Fronteras)	Carpetas con guías y materiales divididos por etapas	Mostrar desigualdad, fomentar solidaridad y trabajo cooperativo	Propuesta didáctica integral para Educación en Valores	Desigualdad global, cooperación, diversidad cultural	Plástica, lúdica, manipulación, observación, reflexión	Actividades lúdicas	Niños de 6 a 12 años en Primaria
“Construir la Paz” (Manos Unidas)	Archivadores con fichas, vídeos y documentación	Educación para la paz, justicia, derechos, respeto, no violencia	Fomentar actitudes de respeto, justicia y cuidado del entorno	Paz, derechos universales, justicia social y ambiental	Fichas, dinámicas adaptadas por edad	Diversos, adaptados a ciclo (no detallados)	Primaria (todos los ciclos) escolar y extraescolar

Fuente: Elaboración Propia (2025)

Estos recursos muestran que la formación docente puede enriquecerse a través del uso de materiales didácticos ajustados a distintas etapas de la educación primaria. Además, muchos de estos recursos que están recogidos promueven actitudes de respeto y trabajo en equipo, elementos esenciales para construir una escuela intercultural.

La revisión bibliográfica en este apartado incluye diferentes prácticas educativas que se han desarrollado en centros reales y que han abordado la interculturalidad desde diferentes perspectivas. Estas experiencias publicadas en el documento “Clave 1 formación del profesorado en interculturalidad” (FETE-UGT, s.f.), son ejemplos de aplicaciones directas de la formación docente intercultural en el aula.

A continuación, en las siguientes tablas, se exponen algunas de las prácticas en contextos reales:

Tabla 6. Prácticas educativas en diferentes centros y contextos (1)

PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN DIFERENTES CENTROS Y CONTEXTOS		
Fuente:	Clave 1 formación del profesorado en interculturalidad (FETE-UGT, s.f.)	
Lugar	Desarrollo	
EL PROYECTO AMIGHA EN MOGUER, ALMONTE Y BONARES (HUELVA)	Presentación. Cuerpo de la experiencia	El proyecto Amigha cuyas letras significan “Aprendizaje Multicultural e Instructivo con Grupos Heterogéneos en el Aula” se centra en la diversidad del alumnado fomentando el aprendizaje cooperativo y el respeto de la diversidad con actividades como la asignación de roles entre otras muchas.
	Contexto educativo y social	La implementación del proyecto también llamado “Proyecto CLIEC” (<i>Cooperative Learning in European Contexts</i>) surge por el incremento de la población inmigrante a causa de la gran mano de obra extranjera durante las campañas agrícolas en la provincia de Huelva, afectando en el contexto educativo, puesto que el número de alumnos extranjeros en las aulas cada vez era mayor (cambios demográficos y culturales). Este aumento fue la causa de las renovaciones didácticas para atender a la interculturalidad aceptado a comienzos de 2002/2003. Además de España participaban Bélgica, Islandia y Polonia.
	Desde dónde y por qué surge la experiencia	El proyecto CLIEC se llevó a cabo durante el curso 2002/2003 porque el Centro del Profesorado (CEP) de Huelva detectó una actitud de frustración ante ese nuevo contexto intercultural. Gracias a unas investigadoras especializadas en el tema, desarrollaron e implementaron este plan en Moguer, Almonte y Bonares. Amigha tenía como finalidad visibilizar el concepto de interculturalidad para que los docentes tuviesen una visión sobre la diversidad más pluralizada.
	Marco teórico	Este plan tenía como objetivo la sensibilización del docente sobre la diversidad y lo que ello implicaba: religión, lengua, nivel educativo, origen, etnias, nivel socioeconómico, contexto familiar... evitando la diferenciación mutua. El proyecto tenía dos pilares fundamentales, el aprendizaje cooperativo entre todo el alumnado y la asignación de roles para la interacción entre estos. Además, tenía como finalidad la concienciación tanto del docente como del alumno a convivir y evitar una educación tradicional.
	Acciones programadas	ETAPAS

			forma individual, promoviendo un aprendizaje común, llamadas también Unidades CLIM.
		ESTRATEGIAS	Para evitar estatus sociales o jerarquías, el proyecto CLIEC propone la asignación de roles con ciertas responsabilidades para que estas roten por todo el alumnado y todos tengan las mismas oportunidades de participación fomentando la igualdad. Además, se da cierto protagonismo a las habilidades artísticas, sociales o emocionales a diferencia de la educación tradicional que tiene otro enfoque.
		ACTIVIDADES	Durante los tres años que duró el proyecto las actividades prácticas educativas fueron diferentes según el centro y el docente, pero todas tenían un objetivo común; análisis de la interacción del alumnado. La introducción de material didáctico belga a las aulas españolas fueron unos de los primeros pasos, puesto que en ese país se originó mucho antes esa dinámica, el aprendizaje cooperativo en grupos multiculturales. En comunicación con el resto de países participantes se organizó el <i>teacher trainer</i> (formador de docentes), reuniones de formación sobre las diferentes metodologías y actividades a implantar en el aula. Dinámicas para romper el hielo, crear un clima de aula favorable al trabajo cooperativo y unidades CLIM. A mayores, entre profesores los centros participantes y se compartía y reflexionaba sobre experiencias y dificultades encontradas en la aplicación de este proyecto.

Fuente: Elaboración propia (2025) a partir de “Clave 1 formación del profesorado en interculturalidad (FETE-UGT, s.f.)”

Tabla 7. Prácticas educativas en diferentes centros y contextos (2)

PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN DIFERENTES CENTROS Y CONTEXTOS		
Fuente:	Clave 1 formación del profesorado en interculturalidad (FETE-UGT, s.f.)	
Lugar	Desarrollo	
COLEGIO APÓSTOL SAN PABLO (BURGOS)	Presentación. Cuerpo de la experiencia	El colegio Apóstol San Pablo de Burgos es un colegio privado y concertado dependiente del arzobispado de la provincia. Su proyecto curricular apuesta por una educación intercultural promoviendo la diversidad cultural a través de la solidaridad, una convivencia basada en el respeto entre los alumnos y el centro, centrada en la mejora del fracaso escolar.
	Contexto educativo y social	En la promoción 2007/2008 el colegio contaba con 191 estudiantes de los cuales el 60% era inmigrante de 16 países diferentes procedentes de la Europa Occidental, este y central, América del Sur o África entre otros países. En consecuencia, de los grandes cambios que ha experimentado la sociedad, el colegio se vio “obligado” en ese año escolar a desarrollar un Proyecto de Interculturalidad e incorporación en Comunidades de Aprendizaje con el objetivo de impartir una educación en valores ante tal diversidad. No solo se buscaba educar al alumnado sino también ser un referente para otros expertos.
	Desde dónde y por qué surge la experiencia	El proyecto de formación llamado “Proyecto de Interculturalidad” fue creado por el claustro de profesores de este centro en respuesta a la diversidad cultural presente en este en aquel entonces. Este plan tuvo un impacto muy positivo tanto en el profesorado, alumnado y familiares que fue referencia para otros centros e incluso recibió el primer Premio Nacional del Ministerio de Educación y Ciencia a finales de año, gracias al esfuerzo de todo el ámbito escolar y su mejora en las desigualdades presentes.

	Meta y objetivos	<p>El colegio Apóstol San Pablo con el Proyecto de Interculturalidad tiene como objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promover un aprendizaje propio. - Fomentar trabajo en equipo para una interacción alumno-alumno y alumno-profesor. - Establecer una comunicación entre profesor, familias y alumnos. - Diseñar actividades teniendo en cuenta a la diversidad existente. - Lograr la convivencia entre todo el alumnado independientemente de su cultura. 			
	Acciones programadas	ETAPAS	<p>Tanto el Proyecto Curricular del Centro, como el Proyecto Educativo y el Plan de Acogida, han sido modificados y enfocados hacia una mirada más intercultural en el curso 2007/2008. Además, en total los cursos de la etapa de primaria, de primero a sexto, el centro ha diseñado unidades didácticas interculturales para la práctica del profesorado.</p>		
		ESTRATEGIAS	<p>Como bien sabemos la educación intercultural tiene como objetivo lograr una igualdad de oportunidades en todo el alumnado y evitar cualquier discriminación por su condición cultural o étnica, es por ello que las estrategias principales del Proyecto de Interculturalidad son: Trabajar por el éxito académico de los alumnos con una buena actitud y con materiales compensatorias ajustadas a sus necesidades. Promover una convivencia heterogénea basada en el respeto y la resolución de conflictos. Utilizar los intereses, gustos y saberes del alumnado como método de aprendizaje.</p>		
		ACTIVIDADES (Proyecto Curricular de Ed. Primaria adaptado a la Educación Intercultural. Bloques)	CONOCIMIENTO DEL MEDIO	<p>Dentro del marco del Proyecto de Interculturalidad en este área tiene como objetivos generales: Emplear vocabulario específico para la comprensión de textos de carácter histórico o científico. Reconocer el medio natural, social y cultural de las distintas culturas. Identificar el patrimonio histórico del país y de la comunidad autónoma. Y, por último, las TICs como herramienta de investigación para el conocimiento de otras culturas.</p>	
			EDUCACIÓN ARTÍSTICA	<p>Los objetivos generales en esta área son plasmar y expresar sentimientos, emociones y experiencias a través de la música y la plástica, reconocer la diversidad artística de otros países y promover el trabajo en equipo.</p>	
EDUCACIÓN FÍSICA	<p>Los objetivos en Educación Física son el deporte como medio social además de conocer las capacidades o límites propios fomentando el respeto hacia las habilidades de cada uno.</p>				
EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y LOS DERECHOS HUMANOS	<p>Conocer y respetar las normas de convivencia y actual como tal, fomentar las relaciones grupales y la comunicación entre ellos y comprender los derechos libertades humanas y de infancia recogidas en la Constitución Española.</p>				

Fuente: Elaboración propia (2025) a partir de "Clave 1 formación del profesorado en interculturalidad (FETE-UGT, s.f.)"

Estas prácticas reflejan la posibilidad real de trabajar la interculturalidad de forma significativa dentro del sistema educativo. Tal como señalan García Gómez et al. (2014), las experiencias aplicadas en los centros educativos resultan fundamentales para que los docentes puedan reflexionar, trabajar en equipo, y construir entornos interculturales.

DISCUSIONES

La revisión bibliográfica de este trabajo ha tenido el objetivo principal de analizar si el profesorado en la etapa de educación primaria recibe la formación suficiente para educar en interculturalidad, tanto en su formación inicial universitaria como continua. A través de una revisión de documentos normativos, artículos académicos, y experiencias educativas, se ha podido dar respuesta a la pregunta de investigación sugerida.

Primeramente, el análisis de los planes de estudio muestra la carencia en la formación inicial del profesorado. El Grado en Educación Primaria en las universidades públicas de Castilla y León incluyen asignaturas relacionadas con la educación intercultural, excepto en la ciudad de León. Pese a que el resto sí que se formen en educación intercultural, no son las suficientes, algunas son de carácter optativo y muy alejadas del contexto real del aula. Esto hace que no todos los docentes reciban la misma formación ni adquieran las mismas competencias para desenvolverse en las aulas diversamente culturales.

Por otra parte, la formación continua tampoco equilibra las carencias de la formación inicial. La bibliografía revisada coincide en que los cursos, guías o seminarios son de carácter voluntario, muy teóricos y apenas contextualizados (Aguado, 2006; Jordán, 2004; López Gómez & Pérez Navío, 2013; Cernadas Ríos et al., 2019). Aunque están bien planteados, no responden a las necesidades reales que exige la realidad del aula, creando una situación contradictoria entre el docente como agente transformador de la educación y la escasa formación que recibe el sistema educativo.

La revisión también ha mostrado la importancia de la actitud del profesorado frente a situaciones interculturales, caracterizándose de diversa y en ocasiones contradictoria (Jordán, 1994; Arco Bravo, 1998; Aguado et al., 2007). Mientras que una gran parte del profesorado se muestra sensibilizado y comprometido ante contextos culturales, otros adoptan una actitud pasiva o incluso de rechazo ante este alumnado. Esto refleja el trabajo

que aún falta por formar a los docentes, no solo en contenidos sino también en reflexiones, análisis y en el desarrollo de habilidades para una práctica más justa y equitativa.

A pesar de ello, se han identificado experiencias y recursos que demuestran que sí que es posible educar y formar en interculturalidad, con ejemplos como los Proyectos Amígha en Huelva o de Interculturalidad en Burgos. Estas experiencias muestran que se pueden construir entornos inclusivos en diversidad siempre y cuando exista un querer, acompañado de metodologías participativas. Las experiencias prácticas recogidas en los dos centros demuestran que sí que es posible crear intervenciones educativas cuando hay un compromiso y una buena formación detrás.

De este modo, se constata que el profesorado no recibe la formación necesaria para educar en contextos interculturales, tanto en la revisión de los planes universitarios de estudio, como en las formaciones continuas. La formación intercultural no es una opción, es una necesidad cargada compromiso tanto propio como del sistema educativo en su totalidad.

También es importante resaltar la amplia coincidencia entre los autores ante la diferencia entre la formación académica y la realidad de los problemas presentes en la formación del profesorado en educación intercultural. A pesar de los muchos artículos que hablan de la importancia de las competencias desde la formación inicial docente, la realidad es que los planes de estudio de las universidades públicas de Castilla y León muestran una oferta muy limitada de asignaturas que formen en diversidad cultural, asignaturas escasas de carácter obligatorio y optativo y con una baja conexión con el contexto del aula. Esta falta genera un vacío formativo que posteriormente impacta y se ve reflejado en la práctica docente.

Por otro lado, la formación continua tampoco logra remediar esas carencias. Las fuentes revisadas, tales como Aguado (2006), Jordán (2004), López Gómez y Pérez Navío (2013), Cernadas Ríos et al. (2019), Aguado y Mata (2010) y López Reillo y García Fernández (2006), coinciden en que estas formaciones continuas se tratan de cursos, seminarios o grupos de trabajo voluntarios, descontextualizados y muy teóricos y, por lo tanto, no responden a las necesidades del profesorado ni del alumnado culturalmente diverso.

En consecuencia, se genera una situación contradictoria; el profesorado ha de actuar como agente transformador de la educación ante la diversidad, pero los programas le ofrecen una formación limitada. Además, según las investigaciones citadas, existen diferentes

actitudes por parte del profesorado, de rechazo e indiferencia hacia la diversidad del alumnado. Esto recuerda la necesidad de trabajar en el componente actitudinal y ético de la profesión docente.

Resulta especialmente impactante como el Real Decreto 822/2021 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) promueven una educación equitativa e inclusiva y, que no se vea reflejada ni en los planes universitarios ni en los cursos de formación continuada.

Si los recursos presentados por González y Riesco (2010) o los materiales de FETE-UGT, son efectivos y valiosos para implementar en aula intercultural, su repercusión dependerá de eficacia individual del docente y del grado de compromiso que esté presente.

Las experiencias prácticas recogidas en los centros de Huelva y Burgos demuestran que sí que es posible crear intervenciones educativas cuando hay un compromiso y una buena formación detrás.

Finalmente, este trabajo ha permitido observar la necesidad de transformar la estructura y los objetivos de la formación docente en interculturalidad. No solo basta con añadir asignaturas, también es necesario que estas estén vinculadas con la realidad escolar y que desarrollen metodologías reflexivas y cooperativas para preparar al profesorado para una educación inclusiva. Además, para educar en interculturalidad es muy importante la motivación propia y querer un cambio en la educación.

Como docentes debemos ser la referencia de aquellos niños que ahora disfrutan, experimentan y aprenden en las en las escuelas, escuelas por ahora nuestras, pero en un tiempo, de las futuras generaciones vivientes en un mundo social y cultural marcado por los grandes cambios. Por ello, tenemos que dejarles como legado unos ejemplos a seguir completos e integradores dispuestos a educar en interculturalidad, para que puedan vivir en una sociedad caracterizada por la diversidad cultural (López Gómez et al., 2013).

CONCLUSIONES

Tal como hemos señalado anteriormente, la sociedad contemporánea se caracteriza por sus constantes cambios y transformaciones a raíz de los movimientos migratorios y la globalización y, como resultado, ha acelerado una pluralidad cultural que se ha visto reflejada en el ámbito educativo, generando la necesidad de reformar la educación tradicional hacia un modelo más inclusivo e intercultural. En este sentido, el análisis de este trabajo se ha centrado, entre otras cosas, en el papel profesorado en la etapa de educación primaria, ya que se ha visto en la obligación de formarse en interculturalidad, poniendo un énfasis en su formación inicial y continua, como eje de cambio.

La interculturalidad ha de verse como una oportunidad educativa y no como una diferencia, debe ser el motor que impulsa el diálogo y la convivencia entre culturas, y un beneficio en la educación ya que se trabajan valores como la justicia social, igualdad y el respeto.

Es por ello que el docente tiene un papel clave para educar en interculturalidad y transformar esta diversidad cultural en una fuente de aprendizaje y conocimiento, para eso es necesario una formación previa, inicial y posterior, continua. Es imprescindible que los docentes adquieran las competencias interculturales para que su trabajo dentro del aula sea eficaz, así como el desarrollo de metodologías que fomenten la participación, el aprendizaje común, o la resolución de conflictos en el alumnado.

A través de este análisis bibliográfico se ha comprobado que la formación inicial del profesorado en España, en muchas ocasiones, es insuficiente y demasiado teórica, argumentando que el Grado en Educación Primaria, especialmente en las universidades públicas de Castilla y León, no aseguran una preparación plena para atender la diversidad cultural del alumnado en el aula. Muchas de estas asignaturas son optativas y pueden estar alejadas del contexto escolar en que la mayoría de los estudiantes van a desarrollar su docencia. Lo mismo ocurre con la formación continua, la mayoría de los cursos o seminarios son de carácter voluntario, con un enfoque teórico y desvinculadas del centro escolar, haciendo que no respondan eficazmente a las necesidades reales del profesorado.

Pero gracias a la revisión bibliográfica se han recogido unos recursos y unas experiencias interculturales educativas, prácticas como el Proyecto Amigha en Huelva o el Proyecto de Interculturalidad en Burgos, han servido de modelo y de iniciativa para otros centros,

demostrando la posibilidad de crear intervenciones eficaces y comprometidas con la diversidad cultural, fortaleciendo el currículo, la convivencia y los valores.

En conclusión, este trabajo ha permitido analizar que la educación intercultural sigue siendo algo a trabajar y mejorar, aún queda un largo camino por hacer. Cambiar la visión del concepto y no verlo como algo entorpecedor sino como una oportunidad que ayude a fomentar valores y aprender a vivir sociedad. Para ello es necesario transformar y cambiar los currículos universitarios como los programas de formación docente para que funcionen acorde a las necesidades de una escuela culturalmente diversa. También, que se incluyan metodologías activas y espacios de reflexión en los cursos formativos para mejorar su práctica docente.

En definitiva, es necesario educar en interculturalidad, apostar por una escuela que acepte la pluralidad y que esté formada por docentes preparados y concienciados para ello, a través de una formación conectada con la práctica educativa, para conseguir hacia un modelo educativo inclusivo y transformador, donde cada alumno con su cultura y su historia tengan su sitio dentro del aula.

BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

- Aguado, T., & Mata, P. (2010, 23 de diciembre). *Impulsar la formación continua del profesorado en centros y redes*. Aula Intercultural. <https://aulaintercultural.org/2010/12/23/impulsar-la-formacion-continua-del-profesorado-en-centros-y-redes/>
- Arroyo González, M. J., Baridon Chauvie, D., & Berzosa Ramos, I. (2024). *Formación inicial del profesorado para atender la diversidad cultural en Castilla y León: ¿La eterna ausencia?* *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 8, 90–107. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9743711.pdf>
- Arco, I. (1998). *Hacia una escuela intercultural. El profesorado: formación y expectativas*. Lleida: Educació i Mún Actual.
- Barrera Luna, R. (2013, 15 de febrero). *El concepto de la cultura: Definiciones, debates y usos sociales*. *Revista de Claseshistoria*, (343). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5173324>
- Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: SÍNTESIS, S.A.
- BOE-A-2021-15781 Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad*. (2021, 28 septiembre). <https://www.boe.es/eli/es/rd/2021/09/28/822/con>
- Cardona Llorens, J. (2012). La Convención sobre los Derechos del Niño: significado, alcance y nuevos retos. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 47–68. <https://www.cideni.org/wp-content/uploads/2019/09/CARDONA-LLORENS.pdf>
- Cernadas Ríos, F. X., Lorenzo Moledo, M., & Santos Rego, M. A. (2019). *Diversidad cultural y escenarios migratorios: Un estudio sobre formación de profesores*. *Educar*, 55(1), 19–37. <https://educar.uab.cat/article/view/v55-n1-cernadas-lorenzo-santos>
- Consejería de Educación. Dirección General de Promoción Educativa. (2005). *Educar para la ciudadanía intercultural: Materiales de apoyo para el profesorado*. Comunidad de Madrid. <https://www.madrid.org/bvirtual/BVCM001256.pdf>
- Constitución Española. (1978). *Boletín Oficial del Estado*, nº 311, de 29 de diciembre de 1978. <https://www.boe.es/boe/dias/1978/12/29/pdfs/A29313-29424.pdf#page=1>

- Costa Rico, A. (2010). *Identidad y diversidad de las culturas en la sociedad global: Perspectivas educativas*. Narcea.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa.locale=es
- Díaz-Aguado, M. J. (1995). Educación intercultural y desarrollo de la tolerancia. *Revista de Educación*, (307), 163–183
- España. (2020). *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE)*. Boletín Oficial del Estado, núm. 318, 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- FETE-UGT. (s.f.). *Claves para la educación intercultural 1: Formación para el profesorado*. Aula Intercultural. <https://aulaintercultural.org/materiales/claves-interculturales/>
- García Gómez, L., & Arroyo González, M. J. (2014). *La formación del profesorado en Educación Intercultural: un repaso sobre su formación inicial y permanente*. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 7(2), 127–142. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/rei/article/view/153>
- González, A., & Riesco, M. (2003). *Recursos para la educación intercultural*. CES Don Bosco. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2044386>
- Instituto Vasco de Estadística (Eustat). (s.f.). *Cultura (definición UNESCO)*. https://www.eustat.eus/documentos/elem_11183/definicion.html
- Jordán Sierra, J. A. (1996). *La interculturalidad en la escuela*. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (25), 71–84. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/117894.pdf>
- Jordán, J. A. (2004): “*La formación permanente del profesorado en educación intercultural*”, en J. Jordán, J. A. et al., *La formación del profesorado en educación intercultural*. Madrid: MEC/Los Libros de la Catarata, Cuadernos de Educación Intercultural, 11-48.

- Leiva Olivencia, J. J. (2013). Bases conceptuales de la educación intercultural: De la diversidad cultural a la cultura de la diversidad. *Foro de Educación*, 11(15), 169–197. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.008>
- López Gómez, E., & Pérez Navío, E. (2013). *Formación permanente del profesorado y práctica docente intercultural: contenidos actitudinales y complementariedad competencial*. Espiral. Cuadernos del Profesorado, 6(12), 32–42. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4991677.pdf>
- Martín-Alonso, D., & Pañagua, L. (2022). El impacto del Plan Bolonia en la formación docente. Estudio de caso en una universidad andaluza. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 26(3), 241–260.
- Moreno Vargas-Machuca, M. J. (2010). *La interculturalidad en Educación Primaria*. AFOE: Actualidad y Formación del Profesorado, (7), 115–130. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3745716>
- Murillo, F. J., Grañeras, M., Segalerva, A., & Vázquez, E. (1995). *La investigación española en educación intercultural*. Revista de Educación, (307), 199–216.
- Orden EDU/2886/2011, de 20 de octubre, por la que se regula la convocatoria, reconocimiento, certificación y registro de las actividades de formación permanente del profesorado. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 260, de 28 de octubre de 2011, páginas 113343 a 113348. <https://www.boe.es/eli/es/o/2011/10/20/edu2886>
- Palomero, J. E. (2006). *Formación inicial de los profesionales de la educación en pedagogía intercultural: Una asignatura pendiente. El caso de Aragón*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 20(1), 207–230. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411310012.pdf>
- UGT Servicios Públicos. (2023). *Tratimundi: Material didáctico online para el profesorado. Campaña de sensibilización para prevenir y eliminar el racismo y la xenofobia desde la educación infantil*. Aula Intercultural. <https://aulaintercultural.org/2023/01/12/tratimundi-para-profesorado-ensenar-la-diversidad/>

UNESCO. (2001). *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://catedraunescohdh.unam.mx/catedra/ocpi/documentos/docs/1/1/17.pdf>

UNESCO. (2005). *Convención sobre la protección y promoción de la diversidad de las expresiones culturales*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000142919_spa

UNESCO. (2006). *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878_spa.locale=es

UNESCO. (s.f.). *Glosario*. <https://www.unesco.org/creativity/es/glosario>

UNESCO. (1995). *La educación intercultural y la formación de maestros* (Documentos sobre la formación de maestros y la educación multicultural/intercultural, Vol. 31). Oficina Internacional de Educación. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000148934.locale=es>

Universidad de Valladolid. (2010). *Memoria del Plan de Estudios del Título de Grado Maestro- o- maestra- en Educación Primaria de la Universidad de Valladolid*. Recuperado de [https://www.feyts.uva.es/sites%5Cdefault%5Cfiles/MemoriaPRIMARIA\(v4,230310\).pdf](https://www.feyts.uva.es/sites%5Cdefault%5Cfiles/MemoriaPRIMARIA(v4,230310).pdf)

Universidad de Valladolid. (2023). *Grado en Educación Primaria (Palencia): Plan de estudios 2023-2024*. https://www.uva.es/resources/docencia/_ficheros/2023/405/asignaturas.pdf

Zárate Pérez, A. (2014). *Interculturalidad y decolonialidad*. Universidad Peruana Cayetano Heredia [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-24892014000100005#:~:text=Walsh%20\(2009\)%20distingue%20tres%20perspectivas,%20relacional%20funcional%20y%20cr%C3%ADtica](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-24892014000100005#:~:text=Walsh%20(2009)%20distingue%20tres%20perspectivas,%20relacional%20funcional%20y%20cr%C3%ADtica)