



FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SORIA

UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

TRABAJO FIN DE GRADO

**LA INTERCULTURALIDAD EN EL AULA DE
EDUCACIÓN PRIMARIA:
DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES EN CENTROS
EDUCATIVOS DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA
DE LA RIOJA**

Autor: Pablo Castresana Bachiller

Tutora: Belkis Rojas Hernandez

Curso Académico: 2024/2025

RESUMEN

Este Trabajo Fin de Grado aborda el fenómeno de la interculturalidad en el aula de Educación Primaria en el contexto educativo de La Rioja. A través de una investigación de enfoque mixto, que combina cuestionarios y entrevistas, se analizan las percepciones, estrategias y necesidades del profesorado que trabaja en entornos escolares culturalmente diversos.

El trabajo tiene como objetivo principal clarificar la situación actual del sistema educativo de la comunidad autónoma de La Rioja con respecto a la diversidad cultural. Para ello, se llevan a cabo los instrumentos previamente mencionados, los cuales nos permiten analizar los aspectos positivos y negativos de la diversidad cultural presentes en los centros escolares seleccionados en dicha comunidad autónoma. De este modo; por un lado, se exponen las posibilidades y oportunidades que ofrece este aspecto cultural y, por el otro, se señalan los desafíos y mejoras que deben ser abordados por las instituciones educativas para hacer frente a la diversidad cultural, ofrecer las mejores herramientas posibles a los centros escolares y garantizar un proceso de enseñanza-aprendizaje íntegro en términos de interculturalidad.

Contemplados los hallazgos del presente trabajo, resulta evidente que existe la necesidad de seguir apostando por un modelo educativo que abrace la diversidad como un valor y un derecho, superando las referencias normativas establecidas por la conocida Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE), y alcanzando una aplicación real y transformadora de las aulas en este ámbito.

Palabras clave:

Interculturalidad – Diversidad – Integración – Competencia intercultural – Prácticas pedagógicas – Educación inclusiva

ABSTRACT

This Final Year Project addresses the phenomenon of intercultural education in the Primary Education classroom in the educational context of La Rioja. Through a mixed-methods research, combining questionnaires and interviews, the perceptions, strategies and needs of teachers working in culturally diverse school environments are analysed.

The main objective of the study is to clarify the current situation of the educational system in the autonomous community of La Rioja with respect to cultural diversity. To this end, the aforementioned instruments are used to analyse the positive and negative aspects of cultural diversity present in the selected schools in this autonomous community. In this way, on the one hand, the possibilities and opportunities offered by this cultural aspect are presented and, on the other hand, the challenges and improvements that must be addressed by educational institutions in order to cope with cultural diversity, to offer the best possible tools to schools and to guarantee an integrated teaching-learning process in terms of interculturality are pointed out.

Considering the findings of this study, it is clear that there is a need to continue to support an educational model that embraces diversity as a value and a right, going beyond the normative references established by the well-known Organic Law modifying the Organic Law on Education (LOMLOE), and achieving a real and transformative application in the classroom in this area.

Key words:

Intercultural education - Diversity - Integration - Intercultural competence - Pedagogical practices - Inclusive education

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	6
1.1. Justificación del objeto de estudio	6
1.2. Objetivos	7
2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	9
2.1. CONCEPTOS CLAVE.....	9
2.1.1. El concepto de interculturalidad	9
2.1.2. La diferencia entre multiculturalidad, pluriculturalidad e interculturalidad.....	13
2.1.3. Modelos de interculturalidad	14
2.1.4. Diversidad cultural en el aula.....	16
2.1.5. El concepto de integración escolar	17
2.1.6. Concepto de educación intercultural	18
2.2 . COMPETENCIAS INTERCULTURALES DEL PROFESORADO	20
2.2.1. El concepto de competencia intercultural de los docentes.....	20
2.3. NORMATIVA VIGENTE Y POLÍTICAS EDUCATIVAS	28
2.3.1. Normativa estatal: LOMLOE y principios de inclusión.....	29
2.3.2. Normativa autonómica: La Rioja y la atención a la diversidad	30
2.3.3. Perspectiva comparada y desafíos actuales	32
3. METODOLOGÍA	33
3.1 Enfoque de la investigación	33
3.2 Instrumentos	34
3.3 Muestra.....	35
4. ANÁLISIS DEL ESTUDIO.....	38
5. CONCLUSIONES.....	49

6. BIBLIOGRAFÍA.....	51
7. ANEXOS	56

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Justificación del objeto de estudio

Con el fin de entender el grueso del trabajo, es importante llevar a cabo un desarrollo teórico del tema principal a abordar. El estudio girará en torno a la interculturalidad en el aula de Educación Primaria, una cuestión cada vez más presente debido a la globalización de la sociedad la cual suscita necesidades cada vez más avanzadas en todo tipo de ámbitos sociales, especialmente, en la educación. Por otro lado, también se abordarán los desafíos que supone la variedad de culturas dentro del ámbito académico así como las propuestas planteadas para hacer frente a dichos retos, con el objetivo último de lograr la máxima calidad educativa.

La creciente globalización y los constantes movimientos migratorios han generado transformaciones sociales significativas, impactando directamente en la composición de las aulas. Este fenómeno ha desencadenado contextos educativos marcados por la presencia de diferencias lingüísticas, culturales y religiosas entre su alumnado. En este sentido, la educación intercultural se ha convertido en un elemento clave para garantizar la equidad, la inclusión y la tolerancia, promoviendo así un aprendizaje enriquecedor para todos los alumnos, independientemente de su origen.

El presente Trabajo Fin de Grado tiene como objetivo principal analizar la influencia de la diversidad cultural en el sistema educativo, especialmente en la educación primaria. Mediante el siguiente estudio, se busca exponer los resultados del proyecto obtenidos mediante la recopilación de información sobre las experiencias y percepciones de los maestros/as que desempeñan su docencia en entornos educativos marcados por la diversidad cultural del alumnado.

En este sentido, el estudio pretende manifestar diferentes aspectos de la interculturalidad dentro de los centros en los que se lleva a cabo el proyecto, tanto positivos como negativos. Por un lado, trata de comprender las oportunidades y fortalezas que surgen de los entornos educativos marcados por la diversidad cultural, así como las debilidades y amenazas que resultan de dicha diversidad. De este modo, resulta crucial analizar de qué

manera los docentes gestionan la complejidad que conlleva desempeñar el proceso de enseñanza-aprendizaje en un aula con elevada interculturalidad entre el alumnado, y qué estrategias implementan para fomentar la convivencia y el respeto mutuo. Asimismo, se busca comprender cómo se pueden mejorar las prácticas pedagógicas interculturales y qué tipo de apoyo institucional es necesario para optimizar la enseñanza en contextos multiculturales. Para ello, se ha diseñado una entrevista orientada a tres maestros de diferentes centros educativos muy vinculadas a la diversidad cultural. La entrevista está estructurada en diferentes puntos que permiten esclarecer cómo se enfrenta la comunidad educativa a este nuevo paradigma educativo. Con dicho instrumento se trata de observar la percepción por parte del equipo docente sobre esta nueva realidad cultural, las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo para abordar los desafíos que conlleva la diversidad cultural, así como las necesidades que requieren y el apoyo que recibe la comunidad educativa por parte de las instituciones.

A partir de estos hallazgos, se espera generar reflexiones y recomendaciones que contribuyan al fortalecimiento de la educación intercultural en la etapa de educación primaria, promoviendo un modelo educativo que valore la diversidad como un recurso enriquecedor y no como una barrera en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para ello se recurrirá a herramientas que permitan clarificar la situación actual educativa en relación con la diversidad cultural dentro del aula, con el objeto de extraer una visión lo más acertada posible acerca de las posibilidades, dificultades, ventajas e inconvenientes a los que se enfrenta tanto el alumnado como el equipo docente, así como los recursos y barreras que existen en el ámbito educativo para afrontar los desafíos que acarrea esta nueva realidad educativa.

1.2. Objetivos

Este trabajo trata principalmente de analizar las experiencias y percepciones de los docentes de educación primaria respecto a la diversidad cultural en sus aulas. Mediante entrevistas, se busca comprender en profundidad las prácticas y métodos pedagógicos que utiliza el profesorado en contextos ligados a la interculturalidad, así como identificar las oportunidades y los desafíos que surgen en escenarios educativos marcados por la

diversidad cultural. Los resultados obtenidos permitirán reflexionar sobre las estrategias actualmente implementadas y ofrecer propuestas de mejora orientadas a lograr una educación más inclusiva y equitativa.

Con el fin de abordar las principales dificultades a las que se enfrenta la comunidad educativa, tanto el profesorado como el alumnado, y explorar las posibilidades de mejora en términos de diversidad, se plantean los siguientes objetivos:

1. Identificar las percepciones y actitudes del profesorado ante la diversidad cultural en el aula.
2. Analizar las estrategias y metodologías empleadas para fomentar la participación e integración del alumnado culturalmente diverso.
3. Explorar los principales retos que enfrentan los docentes en contextos multiculturales, así como las soluciones que han sido planteadas.
4. Evaluar el grado de apoyo formativo e institucional con el que cuentan los docentes en materia de enseñanza intercultural.
5. Proponer e ilustrar mejoras y recomendaciones que permitan afianzar la educación intercultural en el contexto de la educación primaria.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1. CONCEPTOS CLAVE

2.1.1. El concepto de interculturalidad

La interculturalidad es un concepto que resulta necesario en el estudio y la práctica de las relaciones entre diferentes culturas. En un mundo cada vez más globalizado y heterogéneo, comprender los diferentes elementos que conforman esta interacción resulta prioritario. Los conceptos clave de la interculturalidad nos permiten la posibilidad de analizar cómo se producen los intercambios entre diferentes grupos culturales, y las diferencias y similitudes que existen entre los mismos, así como la importancia de promover un respeto mutuo que fomente la convivencia pacífica.

La interculturalidad es un intercambio que, construido entre personas, conocimientos y costumbres de diferentes culturas, crea y explora nuevas formas de convivir respetando las diferencias entre culturas. De este modo, es un espacio donde se negocia y se traduce entre culturas, y donde no se esconden las desigualdades sociales, económicas y políticas, ni los conflictos de poder, sino que se reconocen y se enfrentan. También es un trabajo social y político que llama a toda la sociedad a involucrarse, partiendo de acciones concretas y conscientes, buscando fomentar la responsabilidad y la solidaridad. Y, aunque no solo el sistema educativo debería reflejar y promover la diversidad cultural, probablemente sea esta la institución con mayor capacidad de influencia, tanto a nivel personal como social, para lograr una meta que, aún en nuestros días, se encuentra en proceso de construcción (Walsh, 1998).

A este respecto, Zavala et al. (2004) señalan que en realidad no existe un marco de referencia suficientemente desarrollado y compartido acerca de la interculturalidad. Se intuye que esto se debe, entre otras razones, al hecho de que la interculturalidad es tanto una noción teórica como una realidad que se construye cada día. Al tratarse de un concepto propio de las ciencias sociales es lógico que se entienda de manera diferente en

función de la ideología del enunciador, a diferencia de las ciencias científicas, donde sí se opera con modelos únicos aceptados por el conjunto de la comunidad científica.

Como señalan García Castaño et al. (2018), el término interculturalidad ha sido ampliamente asumido en el discurso político y educativo, pero con significados muy dispares. En muchas ocasiones se le atribuye un carácter meramente funcional o integrador, que no cuestiona los modelos hegemónicos del conocimiento ni las estructuras escolares existentes. Los autores insisten en que la interculturalidad debe entenderse como un proyecto político-pedagógico comprometido con la transformación social y educativa, y no como un simple adorno discursivo o normativo que, en numerosas ocasiones, representan la antesala de diversas desigualdades.

En este sentido, los autores alertan sobre la tendencia a banalizar la diversidad a través de propuestas puntuales o folclóricas, sin que ello implique una revisión profunda del currículo, de la organización escolar o de las relaciones de poder. Tal y como mencionan, “la diversidad es una condición, la diferencia es una construcción y la desigualdad no es sino la puerta que se abre cuando la diferencia se jerarquiza. Entonces estamos ante escenarios de discriminación” (Castaño et al., 2018, p.15).

Por ello, defienden una interculturalidad crítica que fomente una ciudadanía activa, reflexiva y democrática, como condición necesaria para una convivencia verdaderamente inclusiva en contextos multiculturales. En esta labor, la escuela no puede limitarse a la mera gestión u organización de la diversidad dado que en muchos casos la producen activamente como “diferencia” y, por ende, como un eje de desigualdad socialmente construido a partir de su jerarquización.

En esta línea, la interculturalidad, la cual es definida como *entre culturas*, aboga por un intercambio establecido en términos equitativos y en condiciones de igualdad. Además de ser una meta por alcanzar, la interculturalidad debería ser entendida como un proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas, orientada a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y a un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos, por encima de sus diferencias culturales y sociales (Walsh, 1998).

De este modo, la interculturalidad intenta romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otras subordinadas y, de esa manera, reforzar las identidades

tradicionalmente excluidas para construir, en la vida cotidiana, una convivencia de respeto y legitimidad entre todos los grupos de la sociedad (Walsh, 1998).

En el marco del sistema educativo español, la interculturalidad ha evolucionado desde modelos segregacionistas e integracionistas hacia una propuesta que aboga por la inclusión real, con el objetivo de alcanzar una escuela equitativa, cohesionada y socialmente justa. Tal y como señalan Montanuy et al. (2022), este modelo, impulsado desde principios del siglo XXI en las políticas educativas, pretende superar la folclorización de la diversidad, transformando el enfoque hacia una educación para todo el alumnado, y no únicamente para quienes presentan una diferencia cultural visible. Esto implica incorporar la diversidad cultural como un eje estructural y transversal, que implique cambios tanto a nivel curricular como en las relaciones y estructuras escolares existentes, implicando activamente a toda la comunidad educativa.

En definitiva, la interculturalidad es así un intercambio que se construye entre personas, conocimientos, saberes y prácticas culturalmente distintas, buscando desarrollar un nuevo sentido de convivencia en sus diferencias. Un espacio de negociación y de traducción donde las desigualdades sociales, económicas y políticas, y las relaciones y los conflictos de poder de la sociedad no son mantenidos ocultos sino reconocidos y confrontados. Una tarea social y política que interpela al conjunto de la sociedad, que parte de prácticas y acciones sociales concretas y conscientes, y que intenta crear modos de responsabilidad y solidaridad (Walsh, 1998).

En el programa Nacional de Lenguas y Culturas elaborado por la DINEBI el 2002 se señala que la interculturalidad como concepto permite abordar críticamente la diversidad de los procesos culturales y la modalidad de sus intercambios, adoptando el paradigma de la relación intersubjetiva, es decir, del diálogo. A su vez, como práctica, constituye una experiencia en la que las relaciones, la comunicación y el aprendizaje entre personas y grupos, con diversos conocimientos, valores y tradiciones están orientados a generar actitudes de respeto recíproco e interacciones mutuamente enriquecedoras. En este sentido, una propuesta intercultural bien entendida intenta eliminar las actitudes y conductas etnocéntricas y racistas que caracterizan a la sociedad en su conjunto, ofreciendo pautas que preparan a los individuos y grupos sociales para desarrollar una

valoración positiva de la diversidad cultural y para entender adecuadamente los conflictos que surjan del contacto entre culturas.

Además, aunque no existe una definición única de interculturalidad en el ámbito académico y político español, los discursos coinciden en que no basta con reconocer y aceptar las diferencias: se debe trabajar desde una perspectiva de inclusión, equidad y justicia social. La interculturalidad, en este sentido, se compromete de manera permanente y constante con revisar los discursos y prácticas educativas, manifestando relaciones de poder desiguales que invisibilizan a ciertos sectores de la sociedad más débiles y vulnerables, especialmente los que sufren marginación socioeducativa por razones étnicas o culturales (Montanuy et al., 2022, p. 370).

Desde el ámbito educativo español, Montanuy et al. (2022) profundizan en esta conceptualización al evidenciar que, simplemente con el reconocimiento teórico de la educación intercultural como instrumento esencial para la inclusión y la equidad no es suficiente, sino que además su puesta en práctica, aún con importantes limitaciones, debe de ser significativa. El estudio señala que gran parte de las prácticas interculturales en los centros escolares se reducen a actividades puntuales y de tipo folclórico, centradas únicamente en la visibilización superficial de la diversidad, sin ahondar de forma eficaz en el origen del desafío cultural. Esto refleja una visión aún reducida y estancada de la interculturalidad, que no logra cuestionar ni transformar las estructuras escolares ni las relaciones de poder subyacentes.

De hecho, según las autoras, únicamente un 42% de los centros educativos afirman desarrollar acciones que respondan a una perspectiva genuinamente intercultural. A este hecho se suma la resistencia a considerar la interculturalidad como un eje transversal y transformador, capaz de impregnar todas las dinámicas y relaciones dentro de la comunidad educativa, limitando de esta forma su potencial para lograr cambios estructurales y significativos que propicien un verdadero desarrollo de la interculturalidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, la educación intercultural no debe limitarse a celebrar la diferencia, sino que debe fomentar el diálogo entre culturas desde una lógica de equidad y justicia social. Esto implica cuestionar las relaciones desiguales de poder que muchas veces quedan naturalizadas dentro del sistema educativo,

y diseñar prácticas que involucren a todos los miembros de la comunidad educativa, incluidas las familias, como agentes activos del cambio educativo y social.

En este sentido, el aporte de Montanuy et al. (2022) contribuye a reforzar la idea de que la interculturalidad, más que un conjunto de actividades aisladas, debe ser entendida como un proyecto político-pedagógico global capaz de transformar la cultura escolar y de apostar por una ciudadanía crítica, plural y comprometida con los valores democráticos.

2.1.2. La diferencia entre multiculturalidad, pluriculturalidad e interculturalidad

La multiculturalidad, pluriculturalidad e interculturalidad hacen referencia a la diversidad cultural, pero existen matices que apuntan a diferentes maneras de conceptualizar dicha diversidad y a desarrollar prácticas relacionadas con la diversidad en las instituciones sociales, incluyendo la educativa.

La multiculturalidad se refiere a la multiplicidad de culturas que existen dentro de un determinado espacio, bien sea local, regional, nacional o internacional, sin la necesidad de que dichas culturas tengan algún tipo de relación. La mayor parte se desarrolla en países occidentales como Estados Unidos, donde las minorías nacionales conviven con varios grupos de inmigrantes; o en Europa donde la inmigración ha aumentado recientemente. Por lo tanto, se asume que la multiculturalidad es un término principalmente descriptivo.

La pluriculturalidad hace referencia a las situaciones que reflejan la necesidad de representar la particularidad de la región donde pueblos indígenas llevan conviviendo durante siglos con blancos-mestizos. La pluriculturalidad sugiere una pluralidad histórica y actual, donde varias culturas coexisten en un espacio territorial formando una totalidad nacional.

Por lo tanto, la multiculturalidad hace referencia a la existencia de distintos grupos culturales que política y socialmente se mantienen separados, mientras que la pluriculturalidad se refiere a la convivencia de culturas en el mismo espacio territorial.

En cambio, la interculturalidad se aleja de complejas relaciones, negociaciones e intercambios culturales y busca desarrollar una interacción entre personas, conocimientos y diferentes prácticas culturales; dicha interacción trata de reconocer las asimetrías sociales, económicas y políticas. Por lo tanto, la interculturalidad pretende impulsar de manera activa procesos de intercambio que permitan construir espacios de encuentro y diálogo en un contexto diversamente cultural. A diferencia de la pluriculturalidad, que es un hecho constatable, la interculturalidad aún no existe, dado que se trata de un proceso por alcanzar a través de prácticas y acciones sociales concretas y conscientes (Guerrero, 1999).

Para finalizar la diferencia entre estos tres conceptos se podría concluir en líneas generales que, el término multiculturalidad define la situación de las sociedades, grupos o entidades sociales cuyos individuos pertenecientes a diferentes culturas coexisten de manera conjunta; el término pluriculturalidad es prácticamente sinónimo, indica simplemente la existencia de una situación particular; y finalmente el término interculturalidad no solo describe una situación particular, sino que define un enfoque de naturaleza social en el que los participantes son conscientes de su interdependencia.

2.1.3. Modelos de interculturalidad

El análisis de los modelos de interculturalidad permite comprender las diferentes formas en las que las instituciones y la sociedad abordan la diversidad cultural. En este sentido, existen dos enfoques principales que se contraponen en sus objetivos y profundidad: el modelo funcional y el modelo crítico.

El modelo funcional se caracteriza por un acercamiento superficial a la diversidad, pero sin profundizar en la causa. Este enfoque busca gestionar la convivencia de diferentes culturas basándose en la tolerancia y el respeto, pero sin cuestionar las estructuras de poder ni las desigualdades que afectan a determinados grupos culturales. En el ámbito educativo, este modelo busca organizar actividades puntuales, como celebraciones multiculturales o la incorporación de contenidos culturales diversos, sin transformar el currículo ni las prácticas pedagógicas. Aunque puede ser un primer paso hacia la apertura

cultural, el modelo funcional corre el riesgo de mantener el statu quo, invisibilizando las condiciones de exclusión estructural que viven muchas comunidades culturalmente diversas (Aguado, 2003).

El modelo crítico, por su parte, plantea una visión transformadora de la interculturalidad, no solo se queda en la intención y representación simbólica del modelo funcional, sino que trata de lograr cambios desde las esferas más altas de la sociedad con el fin de dismantelar las estructuras que perpetúan la desigualdad. Este enfoque defiende que las relaciones entre culturas no se dan en igualdad de condiciones, y trata de visibilizar y confrontar la existencia de jerarquías, discriminaciones y desigualdades históricas. Así, la interculturalidad crítica no plantea únicamente una cuestión de representación o visibilidad cultural, sino un proceso de justicia social que implica revisar las políticas educativas, las prácticas escolares, y las perspectivas educativas desde las que se interpreta el aprendizaje y se diseñan los procesos de enseñanza-aprendizaje desde los cuales se construye el conocimiento. Asimismo, el modelo crítico promueve la participación activa de todos los sujetos, el diálogo intercultural positivo y una formación comprometida con la equidad y la transformación social (Walsh, 2009; Tubino, 2005).

Entre ambos se sitúa el modelo relacional, que propone una vía intermedia entre la superficialidad del modelo funcional y la radicalidad transformadora del modelo crítico. Según Walsh (2009), esta perspectiva se refiere al contacto e intercambio entre personas, saberes, prácticas y tradiciones culturales diversas, sin cuestionar necesariamente las condiciones estructurales en las que se dan dichas relaciones. A menudo, este enfoque asume que la interculturalidad siempre ha existido y tiende a minimizar los contextos de desigualdad, dominación o conflicto, adoptando una mirada que prioriza la interacción cultural sin atender al trasfondo histórico y político en el que se produce.

Desde este enfoque, la interculturalidad se construye en la relación cotidiana entre personas y grupos, a través del diálogo y la cooperación haciendo hincapié en el encuentro, en la construcción conjunta de significados y en el reconocimiento mutuo como base de la convivencia. A diferencia del modelo funcional, no se conforma con la coexistencia pacífica, y aunque no llega al nivel de confrontación estructural del modelo crítico, sí asume la necesidad de repensar las relaciones y los marcos desde los que se interpreta la diversidad (Zárate Pérez, 2014).

Estos tres modelos no siempre se presentan de manera aislada; en la práctica educativa suelen coexistir, solaparse o incluso entrar en tensión. Mientras que el modelo funcional continúa siendo el más extendido en las escuelas, el modelo relacional representa un horizonte más realista para avanzar hacia transformaciones profundas, al tiempo que el modelo crítico ofrece una guía normativa y política de mayor alcance. Comprender sus diferencias es clave para identificar los límites y las posibilidades reales de una educación verdaderamente intercultural.

2.1.4. Diversidad cultural en el aula

La diversidad cultural en el aula es una realidad cada vez más presente en los contextos escolares, especialmente en zonas con altos índices de movilidad internacional. Esta diversidad se ve reflejada en múltiples dimensiones: el origen nacional o étnico del alumnado, las lenguas que se hablan en sus hogares, las prácticas religiosas y culturales, los estilos de aprendizaje, y las concepciones del mundo que traen consigo. Asimismo, también es primordial hablar sobre otros tipos de diversidad que se alejan de la cultural, puesto que dentro del aula también existen barreras ligadas a los recursos económicos de las familias, las situaciones sociales de las familias, así como las capacidades intelectuales y físicas del alumnado, que pueden dificultar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello, la formación de los docentes en menciones educativas relacionadas con las Necesidades Educativas Especiales (NEE), donde destacan la Pedagogía Terapéutica (PT) y Audición y Lenguaje (AL), resultan necesarias para afrontar las barreras que plantea cualquier tipo de diversidad entre el alumnado y garantizar así el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Uno de los principales retos que esta nueva realidad plantea en la comunidad educativa es la necesidad de adaptar sus prácticas y métodos pedagógicos para garantizar una educación equitativa y significativa para todo el alumnado. Las barreras idiomáticas, los prejuicios sociales, y la falta de formación del profesorado en competencias interculturales pueden dificultar la inclusión plena del alumnado marcado por cualquier tipo de diversidad que requiera apoyo educativo para su total integración. Además, la

gestión inadecuada de la diversidad puede derivar en conflictos y dinámicas de exclusión entre iguales, afectando negativamente al clima del aula y al rendimiento académico y dificultando así un proceso de enseñanza-aprendizaje íntegro.

Asimismo, la diversidad cultural también ofrece importantes oportunidades dentro del centro escolar, puesto que puede convertir el aula en un espacio enriquecedor donde el alumnado desarrolle valores éticos fundamentales, como la tolerancia, la empatía, la solidaridad, el respeto y la cooperación desde la práctica cotidiana, así como el desarrollo de habilidades para el pensamiento crítico y apertura hacia otras formas de vida. Además, favorece una revisión del currículo y de las metodologías docentes, promoviendo un enfoque más inclusivo, flexible y centrado en el estudiante.

2.1.5. El concepto de integración escolar

La integración escolar en el proceso de enseñanza-aprendizaje durante la etapa de Educación Primaria, especialmente en los primeros ciclos, es de suma importancia, ya que la adaptación a un nuevo entorno educativo depende principalmente de las acciones que realice la comunidad educativa. La adaptación del alumnado al entorno educativo es uno de los desafíos más inherentes que enfrentan las instituciones educativas en la actualidad (Holguín y Reinaldo, 2022).

La referencia a los procesos de integración escolar alude al contacto que se establece entre la educación especial y la educación común con el propósito de alcanzar la inclusión total del alumnado, así como a la necesidad de entender que un niño/a escolarizado debe ser considerado un alumno del sistema educativo en su conjunto (Dubrovsky, 2005, p.12).

En estos términos, Fonseca define el proceso de integración escolar como “un proceso que pretende unificar la educación ordinaria y especial, con el fin de ofrecer un conjunto de servicios educativos a todos los niños según sus necesidades de aprendizaje” (Fonseca, 2020, p.3).

Por lo tanto, el concepto de integración escolar se refiere al proceso mediante el cual se incorporan en un mismo entorno educativo a todos los estudiantes, independientemente

de sus características personales, sociales, culturales o de aprendizaje, garantizando su participación activa y el acceso equitativo al currículo escolar.

La integración escolar depende, en buena parte, de las relaciones entre el alumnado. Cuando estas se establecen de manera adecuada proporcionan la oportunidad para desarrollar la competencia social, logrando de esta forma una de las principales fuentes de apoyo emocional que los alumnos encuentran en la escuela, de suma importancia para que estos desarrollen la motivación necesaria para emprender un aprendizaje marcado por el respeto, la cooperación y tolerancia que permitan un desarrollo crítico y activo bajo los valores sociales y éticos. Cuando, por el contrario, los niños con necesidades especiales encuentran problemas en las relaciones con sus compañeros, como sucede con cierta frecuencia, estos se convierten en fuente de estrés e inadaptación escolar (Pilar, et al., 2017). Por ello, los docentes deben ser capaces de analizar el aspecto social de sus estudiantes, para esto es necesario que se involucren en sus necesidades y puedan crear un clima de confianza entre ellos, para que así pierdan el miedo a socializar con sus compañeros. Por lo tanto, la integración escolar busca un máximo de comunicación y un mínimo de aislamiento entre los estudiantes de una misma aula (Cuyabazo, 2017).

2.1.6. Concepto de educación intercultural

La educación intercultural se presenta como un proyecto global de la comunidad educativa. Su objetivo es mucho más ambicioso que la simple coexistencia de diferentes grupos culturales o religiosos en la escuela, o la atención de las diversas necesidades específicas del alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE). Por el contrario, es una propuesta global, una educación de calidad para todos los alumnos y alumnas, nacionales o extranjeros, autóctonos o inmigrantes, que busca hacer de la diversidad cultural una oportunidad de crecimiento mutuo y convertirla, junto con la desigualdad, en el centro de gravedad de sus propuestas.

Desde esta perspectiva, la educación intercultural es un proceso social y educativo deseable que debe apoyarse en tres premisas fundamentales: una concepción diversa y compleja de la diversidad cultural, una comprensión cambiante y adaptativa de la cultura y la apuesta por apreciar la realidad social y cultural como un valor positivo

La educación intercultural es intrínsecamente inclusiva, ya que la inclusión educativa es uno de sus principios fundamentales, ya que trata de transformar el acceso a las oportunidades en un derecho a la participación y garantizar los derechos de todas las personas. Es un proceso continuo que replantea las relaciones dentro de la comunidad educativa en el ámbito de la educación primaria, con el objetivo de promover la inclusión de todo el alumnado y valorar la diversidad cultural como un elemento esencial para el desarrollo de una identidad compartida desde los primeros años escolares. Este enfoque integral afecta a las estructuras y miembros de la escuela, ya que implica a todos los participantes de la comunidad educativa, incluyendo profesorado, alumnado, familias y otros agentes educativos y sociales, con el fin de integrarlos en un proyecto común, puesto que la educación es responsabilidad conjunta y sus objetivos sólo se pueden lograr a través de un trabajo cooperativo entre las partes más fundamentales.

Dentro de este concepto, también es necesario hablar de centro intercultural, con el cual nos referimos a la institución que concibe los espacios del centro como lugares interculturales en sí mismos, en la que se planifica y se lleva a cabo una metodología dinámica y flexible que atiende a las necesidades de todo el alumnado.

La educación intercultural, como enfoque transversal en el currículo de educación primaria, se fundamenta en valores democráticos y en el respeto a los derechos humanos. Su objetivo es desarrollar en el alumnado competencias para la convivencia en sociedades caracterizadas por la pluralidad, diversidad y multiculturalidad. Este enfoque educativo impulsa el reconocimiento y la valoración de las diferencias culturales y lingüísticas, al mismo tiempo que promueve el diálogo intercultural como herramienta fundamental para la construcción de una ciudadanía inclusiva y respetuosa.

Sus objetivos se concretan en diversas áreas:

- Organizar experiencias de socialización basadas en valores de igualdad, reciprocidad, cooperación e integración.
- Utilizar la diversidad cultural como instrumento de aprendizaje social.
- Dotar al alumnado de destrezas de análisis, valoración y crítica de la cultura (la propia y las demás).
- Educar en el compromiso contra el uso de la diferencia y la diversidad como factores de discriminación y/o desigualdad.

- Favorecer el pleno desarrollo de la personalidad del alumnado.
- Preparar el futuro del alumnado para que tengan un papel en la construcción de una sociedad basada en el respeto mutuo y en los valores compartidos.
- Construir un espacio común de convivencia.

Estos fines requieren la implicación de las instituciones educativas en aplicar cambios para lograr una educación intercultural integra, desde la necesidad de transformar el sistema educativo y los centros escolares, hasta revisar el currículo escolar, reinventar la pedagogía y adoptar una perspectiva intercultural en los documentos de planificación del centro (Proyecto Educativo, Plan de Atención a la Diversidad, Plan de Apoyo Lingüístico, Plan de Convivencia). Es fundamental la formación inicial y permanente del profesorado en materia de diversidad cultural para su correcta competencia, así como la implicación de agentes institucionales para el desarrollo de políticas educativas inclusivas e interculturales que superen modelos asimilacionistas y fomenten la conciencia plurilingüe.

En resumen, la educación intercultural constituye un enfoque pedagógico y sociocultural integral que promueve la valoración positiva de la diversidad cultural presente en los contextos escolares y sociales. Su propósito es favorecer la construcción de una convivencia democrática, inclusiva y equitativa, basada en principios de justicia social, igualdad de oportunidades, respeto mutuo y cooperación. Este enfoque requiere transformaciones profundas en las políticas educativas, en la cultura institucional y en las prácticas pedagógicas, con el fin de garantizar la participación activa y el reconocimiento de todos los miembros de la comunidad educativa, así como el de formar futuras generaciones para sociedades más pluralistas y globalizadas.

2.2. COMPETENCIAS INTERCULTURALES DEL PROFESORADO

2.2.1. El concepto de competencia intercultural de los docentes

La era de la globalización ha traído consigo la necesidad de adaptación a un horizonte de constante implicación cultural, donde personas diversas conviven, enseñan y aprenden

cada vez más cerca. Por esta razón, en los últimos años se ha procurado una definición de la competencia intercultural (CI) que, pese a la diversidad de sus enfoques, se ha entendido como el conjunto de habilidades vinculadas a la posibilidad de generar actitudes y buenas relaciones entre diferentes realidades e identidades culturales. Para alcanzar con éxito la competencia intercultural, la empatía, el autoconocimiento, la autogestión y las buenas habilidades de comunicación son bases elementales de la misma (Nielsen, et al., 2019).

En esta línea, destacan los aportes de diversos autores y organismos internacionales que han sistematizado este concepto y lo han vinculado directamente con el objeto de la presente investigación: la práctica docente. Así, Darla Deardorff (2006), una de las investigadoras más influyentes en este campo, representa uno de los primeros esfuerzos por alcanzar un consenso académico en torno a la definición y evaluación de esta competencia. La autora, mediante la utilización de la técnica Delphi, presenta así un modelo de competencia intercultural integrador y con amplia base para el ámbito educativo. La definición de competencia intercultural según Deardorff se basa en “*la habilidad para comunicarse eficaz y apropiadamente en situaciones interculturales, basada en el conocimiento, las habilidades y las actitudes interculturales*” (Deardorff, 2006, p. 247). Esta conceptualización fundamenta la competencia intercultural en diversas dimensiones vinculadas con la actitud (apertura, respeto, curiosidad y descubrimiento), con las habilidades (escucha activa, adaptación, observación y pensamiento crítico) y, finalmente, con los conocimientos (capacidad de comprensión intercultural y sociolingüística).

La integración de estas dimensiones cognitivas, afectivas y conductuales exige, asimismo, que las mismas sean entendidas como partes interdependientes de un proceso dinámico. Este hecho se vincula con una de las dos representaciones visuales que explican esta competencia, el modelo procesual. Este modelo destaca el carácter continuo del desarrollo de la competencia intercultural, alejándolo de visiones lineales y estáticas. A su vez, complementa al otro modelo propuesto por la autora: el modelo piramidal, donde las actitudes representan la base del proceso, las cuales son seguidas por los conocimientos y las habilidades. En este sentido, la conjunción de ambas aproximaciones permite vislumbrar que el sujeto puede implicarse en cualquier punto del ciclo, si bien es

cierto que la asunción de actitudes es clave para el resto de fases más complejas (Deardoff, 2006).

Este modelo resulta especialmente influyente en la formación del personal docente, dado que permite una interacción eficaz en contextos de diversidad cultural a la vez que estructura procesos formativos del profesorado implicando no solo el aspecto cognitivo, sino también el relacional y afectivo.

Por su parte, Agostino Portera, desde una perspectiva pedagógica europea, subraya la importancia de que la educación debe asumir un papel transformador en el que los docentes no solo aprendan a convivir con la diversidad, sino que estén preparados para actuar como agentes de cambio social. De este modo, Portera propone un modelo vertebrado en torno a tres dimensiones: saber (conocimientos), saber ser (actitudes) y saber hacer (habilidades). En estrecha conexión con las aportaciones de Deardoff, el autor expone la necesidad de concebir la competencia intercultural de forma holística, a través de la combinación de elementos cognitivos, emocionales, éticos y prácticos. Por un lado, el *saber* implica el conocimiento de la cultura propia y de las otras, en términos históricos, simbólicos, lingüísticos y sociales; el *saber ser*, por su parte, hace alusión a actitudes como la empatía, la curiosidad o la apertura; y, por último, el *saber hacer* incluye todas aquellas habilidades de comunicación, mediación de conflictos y establecimiento de relaciones constructivas de que en las relaciones interculturales pueden llevarse a cabo (Portera, 2014).

Este autor persiste en la idea de que la competencia intercultural debe ir más allá de la mera transferencia de conocimientos sobre otras culturas, dado que su finalidad última es la transformación de las relaciones entre sujetos en el ámbito educativo, promoviendo una cultura del diálogo, del reconocimiento mutuo y de la justicia social. Desde este punto de vista, una pedagogía intercultural implica la preparación de docentes como agentes de cambio, con capacidad de revisar y repensar las estructuras educativas que reproducen desigualdades, aportando por espacios escolares más inclusivos y democráticos (Portera, 2014).

La consolidación de esta perspectiva fue presentada por Portera y Milani (2021) al abordar en un estudio cualitativo en Italia la reflexión de los docentes italianos sobre su

práctica docente. En este sentido, la competencia intercultural se concibe como una disposición que conjuga aspectos cognitivos, emocionales y prácticos. A partir de los testimonios de los profesionales, se identifican actitudes esenciales como la apertura, la empatía, la sensibilidad emocional y la autoconciencia, las cuales favorecen la creación de relaciones significativas en contextos de diversidad cultural. El planteamiento de estos autores apunta a que esta competencia implica una posición ética y relacional frente a la alteridad, orientada al diálogo y la comprensión mutua, promoviendo en todo momento la transformación de las estructuras educativas que perpetúan las desigualdades (Portera & Milani, 2021).

Por su parte, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) también ha desarrollado una visión integral de la competencia intercultural, la cual sintetiza de la siguiente manera: Adecuado y relevante conocimiento sobre culturas particulares, así como conocimiento general sobre la suerte de cuestiones que emergen cuando miembros de diferentes culturas interactúan, conservando actitudes receptivas que impulsen el establecimiento y mantenimiento del contacto con otros diversos. También tener las habilidades requeridas para aprovechar el conocimiento y las actitudes al interactuar con otros. (UNESCO, 2017, p.20).

En el Manual para el desarrollo de competencias interculturales: círculos de historias (UNESCO, 2020), se enfatiza que la competencia intercultural implica habilidades, actitudes y comportamientos necesarios para mejorar las interacciones entre diversas culturas, tanto dentro de una sociedad como a través de fronteras. Entre estos elementos se destacan valores como el respeto, la autoconciencia, la mirada desde otras perspectivas, la escucha, la adaptación y la humildad cultural. Desde el punto de vista de esta organización, la competencia intercultural debe reconocerse como una herramienta esencial en pro del entendimiento mutuo y la ciudadanía global. Además, se insiste en la necesidad de integrarla transversalmente en la formación del profesorado, mediante enfoques de tipo formal como los planes de estudio o cursos centrados específicamente en los elementos de las competencias interculturales, pero también de manera informal mediante intercambios académicos, culturales o artísticos como grupos de lectura, narraciones de historias o cinefóruns. La combinación de ambos tipos de aprendizaje

intercultural permite desarrollar competencias interculturales que abarcan tres aspectos de la educación para la ciudadanía global y que, nuevamente, reiteran en los siguientes ámbitos: cognitivo, socio-emocional y conductual (UNESCO, 2020, p.7).

Estas aportaciones permiten enriquecer el marco teórico del presente estudio y ofrecen referentes clave para analizar las necesidades formativas del profesorado en contextos culturalmente diversos.

En esta línea, Aarup Jensen define la competencia intercultural como la habilidad para comportarse de manera adecuada en contextos interculturales, así como de desarrollar la autoidentidad mientras se está inmerso en la mediación entre culturas. Es, por lo tanto, la capacidad para conocer y comprender de manera afectiva y cognitiva otros sistemas culturales y mantener relaciones interculturales sin necesidad de abandonar la identidad cultural propia (Alonso, 2006).

Por todo ello, las competencias interculturales reúnen tres dimensiones fundamentales: habilidad, conocimiento y actitud. El conocimiento hace referencia a la familiarización con los rasgos y cualidades de otras identidades culturales, así como a las características de sus escalas de valores o producciones. Las habilidades o destrezas, por su parte, permiten la interpretación de otras culturas y la interacción con las mismas. Y, por último, la actitud da permiso a la aceptación de la horizontalidad entre culturas y la asunción de que todas ellas son igual de válidas a la nuestra. La actitud genera así la posibilidad de cuestionar nuestros propios valores, comportamientos y creencias y, considerar que no son los únicos posibles (Podestá et al., 2022, p.2).

La llegada de estas concepciones etnorelativistas devienen, sin embargo, de un origen conceptual puramente etnocéntrico con postulados caracterizados por la defensa, el rechazo e, incluso, la minimización de otras culturas. Sin embargo, en la actualidad, han sido superados por etapas basadas en la aceptación, la adaptación y la integración. Es sobre esta línea donde se encuentra la idea de continuidad de competencia intercultural basada en la disposición a desarrollar actitudes abiertas al aprendizaje intercultural y la aprehensión de valores de respeto y tolerancia por la diversidad cultural que, a su vez, permite entender la gradualidad de la competencia intercultural desde el plano individual

al externo. El primer cambio ocurrido en la dimensión individual surge de la capacidad de reflexionar y valorar las diferencias interculturales alejándose del ideal etnocéntrico y es este el que permite hacer más flexible el comportamiento y la comunicación en situaciones de interacción intercultural afectando, por ende, al plano interactivo o externo (Podestá et al., 2022).

Asimismo, diversos autores han destacado la necesidad de que el desarrollo de la competencia intercultural se asocie a una formación concreta y a una intención clara que permita crear espacios de reflexión compartida y conseguir que el potencial de la competencia intercultural se entienda como una herramienta profesional clave en pro de alcanzar prácticas docentes más productivas (Rodríguez y Onrubia, 2020). Es en este camino donde autoras como Thapa (2020) exponen la importancia de evaluar la competencia intercultural y desarrollar una actitud de indagación y espíritu crítico que corrija los desequilibrios y permita una enseñanza basada en la reflexividad, la adaptabilidad y la apertura.

2.2.2. Prácticas pedagógicas interculturales

La literatura especializada y las experiencias internacionales que giran en torno a la evaluación del desempeño en profesores que se inician en el ejercicio profesional, han puesto de manifiesto sistemáticamente los conocimientos y competencias que caracterizan la excelencia docente en este siglo XXI y, de forma particular, la excelencia pedagógica en el desempeño profesional. En este sentido, si el dominio disciplinar constituye un requisito indispensable para la enseñanza, dicho conocimiento resulta insuficiente por sí solo para asegurar una práctica pedagógica eficaz, y aún menos para alcanzar niveles de excelencia profesional.

Desde esta perspectiva, la formación del personal docente al inicio de su desarrollo profesional necesita ir más allá de la mera transmisión de contenidos disciplinares, orientándose hacia la construcción de una identidad profesional autónoma, crítica y reflexiva. El perfil docente contemporáneo requiere, además, competencias comunicativas sólidas, tanto orales como escritas, así como la capacidad de tomar

decisiones fundamentadas y actuar en contextos de incertidumbre, características esenciales para enfrentar los desafíos complejos de la práctica educativa actual (Andreucci, 2013).

En este sentido, las prácticas pedagógicas interculturales constituyen un conjunto de enfoques, estrategias y metodologías que buscan responder a la diversidad cultural en el aula de forma inclusiva, equitativa y transformadora. Estas prácticas no se limitan a incorporar contenidos culturales en el currículo, sino que implican una reconfiguración de la enseñanza desde una perspectiva crítica, participativa y dialógica (Aguado, 2007; Portera & Milani, 2021).

La sistematización de prácticas pedagógicas con enfoque intercultural favorece la reflexividad de toda la comunidad docente y constituye una evidencia empírica sobre aquellos aspectos críticos de la enseñanza relacionados con el contexto y las especificidades, cualidades, talentos y necesidades de un alumnado que cuyo origen es culturalmente diverso y, por ende, sus identidades, saberes y dimensiones espirituales implican la necesidad de repensar críticamente la práctica pedagógica, promoviendo procesos de transformación educativa que respondan a esta diversidad (Huenchullán, 2018).

En primer lugar, los enfoques metodológicos inclusivos se orientan hacia metodologías activas como el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en proyectos, el trabajo por rincones o la educación emocional. Estas estrategias fomentan la interacción entre estudiantes de diferentes orígenes, potencian la escucha y el trabajo en equipo, y permiten valorar los conocimientos y experiencias previas del alumnado como punto de partida del proceso de enseñanza-aprendizaje (UNESCO, 2020).

En segundo lugar, la adaptación curricular y didáctica intercultural exige ir más allá de la simple visibilidad de otras culturas. De este modo, una verdadera educación intercultural requiere revisar críticamente los contenidos, incluir voces históricamente silenciadas, diversificar los materiales didácticos y flexibilizar la evaluación. Según Banks (2014), este enfoque se aleja de una perspectiva folclórica o celebrativa de la diversidad y se orienta hacia una transformación curricular que promueva el pensamiento crítico, la justicia social y la participación activa del alumnado, especialmente de aquel cuyas

perspectivas han sido marginadas o excluidas del proceso de enseñanza-aprendizaje. Para el autor, el enfoque de transformación modifica el canon, los paradigmas y los supuestos básicos del currículo y permite a los estudiantes abordar conceptos, cuestiones, temas y problemáticas desde diferentes perspectivas y puntos de mira (Banks, 2014, p.55).

Asimismo, los campos de trabajo comprendidos en gran parte de las herramientas destinadas a la formación para el desarrollo de competencias interculturales incluyen la exploración de conceptos culturales fundamentales, la comprensión de las diferencias, la búsqueda de identidad, la comprensión de los valores culturales que influyen en el comportamiento, la comunicación exitosa a través de las diferencias culturales, la construcción de equipos globales, la gestión de las transferencias culturales y la resolución de las diferencias (UNESCO, 2020).

En este orden de ideas, resulta fundamental considerar la evaluación y sistematización de buenas prácticas y experiencias innovadoras vinculadas a la pedagogía intercultural. Para ello, ha sido necesario ahondar en una revisión crítica sobre la conceptualización de la práctica pedagógica y preguntarse así, cuando esta puede ser considerada una buena práctica. En base a la literatura revisada, un documento desarrollado por la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa expone que “las buenas prácticas permiten destacar aquellas actuaciones que suponen una transformación en las formas y procesos puestos en marcha y que se convierten en el germen de un cambio positivo en los métodos de actuaciones tradicionales” (Junta de Andalucía, 2012, p.7). Además, una buena práctica debe dar respuesta a una necesidad detectada por el o los actores que la llevan a cabo, en este caso el personal docente, y que según el programa MOST (Programa Gestión de las Transformaciones Sociales) de la UNESCO debe contar con los siguientes rasgos distintivos: innovadora: desarrolla soluciones nuevas o creativas; efectiva: demuestra un impacto positivo y tangible sobre la mejora; sostenible: por sus exigencias sociales, económicas y medioambientales pueden mantenerse en el tiempo y producir efectos duraderos; y replicable: sirve como modelo para desarrollar políticas, iniciativas y actuaciones en otros lugares”.¹

¹ Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, España (s/f), “Sobre el concepto de ‘buena práctica’”, mimeo.

En esta línea resultan de especial importancia los principios orientadores establecidos por la UNESCO para el desarrollo de una educación intercultural. En primer lugar, se señala que dicha educación debe respetar la identidad cultural del alumnado, garantizando una enseñanza de calidad que se ajuste a sus referentes culturales. En segundo lugar, se establece que es fundamental proporcionar a cada estudiante los saberes, actitudes y competencias culturales necesarias para su participación plena y activa en la vida social. Finalmente, se plantea que la educación intercultural debe promover en el alumnado el desarrollo de conocimientos, disposiciones y habilidades culturales que favorezcan el respeto mutuo, la comprensión intercultural y la solidaridad entre personas, grupos sociales, étnicos, culturales, religiosos y también entre países (UNESCO, 2016).

Diversos estudios documentan experiencias exitosas en centros que integran mediación intercultural, tutorías entre iguales, proyectos de aula que promueven el conocimiento mutuo o el uso del relato compartido como herramienta pedagógica, como es el caso del modelo de “círculos de historias” desarrollado por la UNESCO (2020). Estas prácticas favorecen la construcción de vínculos significativos entre el alumnado y contribuyen a crear un clima de aula positivo, democrático y respetuoso.

En definitiva, las prácticas pedagógicas interculturales no solo deben centrarse en lo que se enseña, sino en cómo se enseña, a quién se enseña y desde qué perspectivas se construye el conocimiento. Por ello, las prácticas pedagógicas interculturales requieren de un compromiso ético, pedagógico y político por parte del profesorado, quien asume una posición crítica frente a las realidades asimétricas y transforma, en conexión con el conjunto de la comunidad educativa, su propia práctica y el ambiente educativo, creando espacios de aprendizaje democráticos e inclusivos. Para ello, el apoyo institucional resulta esencial para poder desarrollarlas de forma sostenida y contextualizada.

2.3. NORMATIVA VIGENTE Y POLÍTICAS EDUCATIVAS

La atención a la diversidad cultural en el sistema educativo español está respaldada por un marco normativo que se ha ido consolidando bajo los principios de equidad, inclusión

y cohesión social en las últimas décadas, promovidos por organismos internacionales, como la UNESCO, el Consejo de Europa o la OCDE. Este marco normativo ha sido articulado en dos niveles: estatal y autonómico, donde se establece orientaciones tanto generales como específicas para garantizar una educación intercultural efectiva.

2.3.1. Normativa estatal: LOMLOE y principios de inclusión

La publicación en 1990 de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) estableció los principios de normalización e integración, abriendo paso a la diversidad del alumnado en las escuelas, e introdujo el concepto de Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (ACNEE). A partir de este momento, las leyes educativas desarrollaron nuevos conceptos y metodologías evolucionando hacia la inclusión en el aula.

En el ámbito estatal, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOMLOE), constituye el principal referente legislativo. Esta norma establece el principio de inclusión y equidad como uno de los pilares fundamentales del sistema educativo, con el objetivo de garantizar el derecho de todo el alumnado a una educación de calidad, libre de discriminaciones y con igualdad de oportunidades reales.

La Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE) recoge expresamente el compromiso con una escuela que valore la diversidad cultural como fuente de enriquecimiento y en el preámbulo propone como objetivo “proporcionar una educación de calidad para todo el alumnado”. Llevarlo a cabo implica reconocer la necesidad de hacer frente y adaptarse a los desafíos que conlleva esta nueva realidad educativa en términos de inclusión y tolerancia, desarrollando así un modelo de enseñanza marcado por los principios de calidad y equidad, en el que todos los miembros de la comunidad educativa sean participes, con el fin de alcanzar una escuela equitativa, integradora y participativa en la que todo el alumnado tenga garantías de éxito en la educación. Además, el artículo único con el que se modifica la Ley Orgánica añade

nuevos párrafos y modifica apartados del artículo 1 que hacen referencia al tema planteado a lo largo del TFG:

«La calidad de la educación para todo el alumnado, sin que exista discriminación alguna por razón de nacimiento, sexo, origen racial, étnico o geográfico, discapacidad, edad, enfermedad, religión o creencias, orientación sexual o identidad sexual o cualquier otra condición o circunstancia personal o social».

«La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades, así como entre mujeres y hombres, que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación».

Asimismo, el artículo 4 de la enseñanza básica garantiza una educación común para todo el alumnado y establece como principio fundamental la educación inclusiva, con el fin de atender la diversidad de necesidades de todo el alumnado, adoptando las medidas organizativas, metodológicas y curriculares pertinentes cuando sea necesario para asegurar el máximo desarrollo personal y académico del alumnado. Esta disposición se complementa con lo establecido en el artículo 6, donde se establece la obligación de los centros educativos de elaborar un Plan de Atención a la Diversidad, que contemple medidas de inclusión, prevención del absentismo y fomento de la convivencia positiva.²

La LOMLOE, en coherencia con las recomendaciones de organismos internacionales como la UNESCO, incorpora una visión amplia de la interculturalidad, que no se limita a la coexistencia de culturas, sino que promueve el diálogo, el reconocimiento mutuo y la participación activa de todos los miembros de la comunidad educativa.

2.3.2. Normativa autonómica: La Rioja y la atención a la diversidad

En el caso de la Comunidad Autónoma de La Rioja, la legislación educativa específica también recoge el compromiso con la diversidad cultural en los centros escolares. La Orden 6/2014, de 6 de junio, regula el procedimiento de elaboración de los Planes de

² Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Atención a la Diversidad en los centros docentes sostenidos con fondos públicos. Este documento obliga a los centros a diseñar, implementar y evaluar medidas educativas que respondan a las distintas realidades del alumnado, considerando su procedencia cultural, nivel de competencia lingüística o situación socioeconómica.

Asimismo, el Decreto 24/2025, de 9 de mayo, establece Programas de Atención Educativa a las diferencias del alumnado por parte de la Dirección General de Innovación y Orden Educativa, por la que se aprueban las instrucciones que regulan los Programa de Atención Educativa a las diferencias individuales del alumnado, destacando entre sus principios más fundamentales el respeto a la diversidad y la promoción de valores como la solidaridad, la igualdad y la cooperación. Este marco legal otorga especial relevancia a las actuaciones de carácter preventivo, la mediación escolar y la educación en valores como herramientas para construir entornos inclusivos e interculturales.

En términos de políticas públicas, La Rioja ha implementado diversos programas y recursos orientados a reforzar la atención a la diversidad y la gestión positiva de la convivencia en entornos multiculturales. Entre ellos destaca el Programa de Atención Educativa Domiciliaria (PAED), que va dirigido al alumnado que presenta necesidades específicas de apoyo educativo, derivadas de lesiones o enfermedades de larga duración que conlleven períodos de permanencia en sus domicilios superiores a un mes, las Medidas Educativas para alumnado de Incorporación Tardía al Sistema Educativo con graves carencias lingüísticas (ITSE), dichas medidas se regulan mediante los Programas de Atención Educativa a las Diferencias Individuales nombrados anteriormente. Asimismo, la Consejería de Educación convoca regularmente subvenciones para entidades sin ánimo de lucro que desarrollan proyectos de inclusión y mediación intercultural en el ámbito escolar.

Además, se han editado guías institucionales sobre convivencia e inclusión, orientadas a ofrecer herramientas pedagógicas a los docentes y equipos directivos para la prevención del racismo y la xenofobia, así como para el fomento de relaciones respetuosas en contextos diversos. Estas actuaciones reflejan un enfoque sistémico, en el que se reconoce el papel clave de la comunidad educativa en su conjunto para garantizar una escuela abierta, democrática y cohesionada.

2.3.3. Perspectiva comparada y desafíos actuales

Si bien el marco legal vigente establece unas bases sólidas para el desarrollo de una educación intercultural, su aplicación práctica aún presenta importantes desafíos. En este sentido, en el ámbito bibliográfico y científico internacional hablar de “buenas prácticas” significa ofrecer un acceso de calidad con los medios adecuados para todo el mundo, poniendo en valor aquellas propuestas que aborden elementos culturales, políticos o prácticos de la atención educativa, desde una perspectiva inclusiva de la educación intercultural (Booth y Ainscow, 2002).

Para tratar de desarrollar factores que propicien el desarrollo de prácticas educativas interculturales desde un modelo inclusivo es indispensable conocer las características fundamentales de la sociedad en la que se encuentra inmerso el actual sistema educativo y de qué manera en este marco se hace necesaria la asunción de una cultura intercultural inclusiva. El siglo XXI es una época en la que la sociedad que vivimos se ve sumergida en grandes y rápidos cambios dando lugar a transformaciones en diferentes campos sociales, entre ellos la educación. Estas transformaciones van configurando un nuevo tipo de sociedad, cuyas características tendrán que tenerse en cuenta a la hora de diseñar el tipo de educación que deseamos para las futuras generaciones. Por esta razón, la desigual implementación de los Planes de Atención a la Diversidad, la falta de formación específica del profesorado, y la escasez de recursos materiales y humanos en algunos centros continúan dificultando una verdadera inclusión de la diversidad cultural.

A estos factores se suma el necesario reforzamiento de los mecanismos de seguimiento y evaluación de las políticas públicas, así como una mayor participación de las familias y de las comunidades culturales en la vida escolar. Montanuy et al., (2022) confirman la necesidad de poner en contacto las acciones del entorno educativo con las diversas realidades de su entorno con el fin de desarrollar una mirada intercultural más amplia. Solo mediante una aplicación integral y contextualizada del marco normativo será posible avanzar hacia una educación verdaderamente intercultural, capaz de transformar las desigualdades estructurales y de construir una ciudadanía democrática y plural.

3. METODOLOGÍA

3.1. Enfoque de la investigación

El desarrollo del estudio se lleva a cabo desde un enfoque mixto de la investigación, en el que se emplean diferentes recursos, con el fin de conocer y comprender la percepción, estrategias y desafíos que enfrentan los maestros/as en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la educación primaria dentro de un entorno educativo, atravesado por la presencia intercultural en el alumnado.

Los métodos mixtos (MM) se caracterizan fundamentalmente por una combinación de elementos cuantitativos y cualitativos dentro de un mismo estudio. En este caso, la unión de perspectivas se torna especialmente interesante para poder dar respuesta a preguntas de investigación complejas dado que permite profundizar en el análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este tipo de metodología hace uso de diversas fuentes de información que, combinadas de diferentes maneras, permiten acercarse a la problemática educativa que ha sido planteada. Todo ello, permite confirmar que la investigación del MM supera la mera suma de la investigación cuantitativa y cualitativa para generar un espacio más amplio que refuerza la validez de los resultados (Hamui-Sutton, 2013).

Resulta importante destacar que el modelo de triangulación es, dentro de los diferentes tipos de diseño MM, el más utilizado y el que, a su vez, se desarrolla en el presente trabajo. Este diseño genera una producción de datos cuantitativos y cualitativos de manera simultánea mediante la implicación de la misma población, en este caso maestros/as, aunque no necesariamente de los mismos individuos. Uno de los riesgos asociados a este diseño es la posibilidad de hallar contradicciones entre los datos obtenidos cualitativamente y aquellos de tipo cuantitativo. No obstante, estos resultados aparentemente desconcertantes tienen el potencial de plantear nuevas preguntas de investigación.

Presentado así el método mixto, resulta relevante desarrollar la perspectiva cualitativa que se presenta en el estudio. En primer lugar, el enfoque cualitativo se caracteriza por el

interés del investigador en acceder a las experiencias y los datos generados en su entorno natural de tal modo que genere un espacio para expresar las peculiaridades de las mismas (Flick, 2011).

Por ello, dentro de esta iniciativa se han elaborado una serie de entrevistas para ahondar y conocer de manera profunda los retos específicos y las experiencias enfrentadas por el equipo docente en el contexto de una realidad educativa marcada por la interculturalidad. La entrevista en el enfoque cualitativo se presenta como un instrumento de recogida de información que toma como punto de partida la mirada del sujeto. En este sentido, las entrevistas permiten acercarse al mundo externo mediante una explicación “desde el interior” que, en última instancia, logra estudiar las experiencias de los individuos en relación con sus prácticas profesionales o cotidianas (Hernández-Carrera, 2014: 188).

Al mismo tiempo, es importante destacar que para el presente trabajo se vuelve necesaria la obtención de datos cuantitativos mediante cuestionarios que permitan triangular la información y mejorar la validez del estudio. De esta manera, se define la investigación cualitativa como una metodología que facilita la predicción de resultados y confiere el respaldo necesario para lograr conclusiones generales a raíz de la investigación. A través de la recogida de datos numéricos, el método cuantitativo es utilizado para medir variables cuyos resultados permiten expresar hallazgos concluyentes y objetivos (Compilatio, 2024).

Cabe señalar así que el diseño de la investigación cuenta con un carácter descriptivo y exploratorio, ya que pretende analizar y comprender cómo se desarrolla la enseñanza en contextos educativos culturalmente diversos, sin intervenir ni modificar el entorno en el que surgen las diferentes peculiaridades del mismo.

3.2. Instrumentos

Con el objetivo de garantizar un análisis preciso, en el presente trabajo han sido utilizados tres instrumentos principales:

En primer lugar, se han llevado a cabo una serie de entrevistas estructuradas en diferentes puntos, con el objetivo de conocer la visión del equipo docente sobre esta nueva realidad educativa y así establecer los resultados más certeros posibles en esta investigación. Estas

entrevistas en profundidad representan un medio dinámico y flexible de recopilación de datos cualitativos a través de una conversación que explora las experiencias y percepciones de los participantes (Salomão, 2023). De este modo, y siguiendo una guía de preguntas abiertas, se ha establecido una comunicación directa con el equipo docente para conocer relatos personales que aporten una visión holística acerca de la gestión de la diversidad en el aula.

Por otro lado, y tal y como se ha mencionado previamente, para este trabajo se ha aplicado un cuestionario a los docentes con preguntas cerradas y de escala Likert, dicho cuestionario se realizó a través de Google forms donde las respuestas quedan registradas en la plataforma. Estos cuestionarios y herramientas de medición permiten la recopilación de información estructurada sobre las estrategias de la enseñanza intercultural.

Finalmente, el tercer instrumento adoptado consiste en la observación en el aula. En este sentido, se establecerá una observación sin participación en las aulas, para poder llevar a cabo un registro acerca de la implementación de métodos de inclusión y de la interacción entre el alumnado multicultural. Este registro será utilizado mediante una serie de categorías previamente definidas.

La combinación de tales instrumentos fomentará una visión integral del fenómeno y objeto de estudio, generando un análisis holístico sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje intercultural en las aulas de educación primaria.

3.3. Muestra

La presente investigación se desarrolla mediante la recogida de datos de dos centros educativos ubicados en la comunidad autónoma de la Rioja. El primer colegio al que se dirige este estudio es el CEIP Caballero de la Rosa, situado en la ciudad de Logroño. Este centro educativo está conformado por dos líneas exceptuando tercero y quinto de Educación Primaria que solo tiene una y el ratio de alumnos por clases es de aproximadamente 22. El colegio cuenta con varias aulas de interés en las que se desempeñan actividades que enriquecen el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la cooperación y participación activa del alumnado. Dichas aulas son:

- Biblioteca
- Sala de juegos de mesa

- Aulas de música e inglés
- Aula de audiovisuales con pantalla interactiva en el suelo
- Aula de informática

En cuanto el aula en la que se ha llevado a cabo el estudio es importante destacar ciertas características para entender como la maestra desempeña su labor como docente. Se trata de un aula de 6° de primaria conformada por 25 alumnos de los cuales 12 son extranjeros, mayoritariamente de Pakistán, además de una alumna de Colombia, un alumno de Chile y otro de Honduras, también es importante destacar la presencia de 3 alumnos de etnia gitana. El aula está organizada en grupos de 2, una distribución que la maestra ha ido modificando a lo largo del curso puesto que se inició con grupos de 4, posteriormente de 3 y finalmente se ha decantado por grupos de 2, ya que de la otra manera las sesiones no resultaban eficientes. El aula cuenta con una PDI (Pizarra Digital Interactiva), una pizarra tradicional, armarios, estanterías individualizadas para cada alumno y una biblioteca de aula. Por otro lado es importante destacar la presencia de un docente especializado en pedagogía terapéutica (PT), el cual desempeña una labor fundamental con dos de los alumnos pakistaníes durante el desarrollo de las sesiones dentro del aula y un docente de audición y lenguaje (AL) que trabaja fuera del aula con otro de los alumnos pakistaníes el cual requiere de un aprendizaje más individualizado para acelerar su proceso de integración y poder seguir de una manera más eficiente el desarrollo de las sesiones junto con el resto de clase, propiciando de esta manera la integración e inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales (NEE).

Por otro lado, el proyecto también ha sido contextualizado en el Colegio de Educación Especial Marqués de Vallejo. Un centro que permite desarrollar un estudio muy significativo puesto que el estudio se lleva a cabo en un aula conformada por 6 alumnos de los cuales 5 son extranjeros provenientes de países de diferentes continentes; 2 de ellos del continente europeo, nacidos en Portugal y Rumanía; 1 de ellos del continente africano, nacido en Argelia; otro de América del Sur, nacido en Honduras y otro del continente asiático nacido en Pakistán. Además, al ser un centro con un bajo ratio de alumnado por aulas permite la interacción entre estas, logrando así un aprendizaje muy enriquecedor marcado por la colaboración y participación activa, así como por la tolerancia y el pensamiento crítico del alumnado.

La muestra del estudio será seleccionada de manera intencional adoptando una técnica de muestreo no probabilístico también denominada “muestreo de juicio”. Este método consiste en la elección deliberada de los participantes en base a una serie de criterios o características acordes al objeto de estudio. En contraposición al muestreo probabilístico aleatorio en el que las probabilidades de participación en el estudio son iguales para todos los miembros de la población, el muestreo intencional permite considerar los casos más favorables y representativos para la recogida de datos (Stewart, n.d.).

De este modo, la presente muestra ha considerado los siguientes criterios de inclusión fundamentados especialmente en la riqueza de un entorno educativo multicultural:

Como se ha mencionado previamente, el CEIP Caballero de la Rosa cuenta con una muestra bastante representativa, del mismo modo que el centro de Educación Especial Marqués de Vallejo, por ello las entrevistas han sido orientadas a docentes que trabajen con un alumnado que nos permita extraer conclusiones a cerca del grueso del estudio del TFG.

1. Docentes con una experiencia mínima de tres años en educación primaria.
2. Profesores que trabajen en aulas con al menos un 30% de alumnado de origen multicultural.
3. Participantes que otorguen su consentimiento informado para ser entrevistados y observados en el aula.

Por otro lado, para el apartado cuantitativo del trabajo se ha obtenido una muestra compuesta por 20 docentes de centros educativos ubicados en contextos tanto urbanos como rurales, con el fin de obtener una perspectiva más amplia sobre la diversidad cultural en diferentes entornos escolares.

4. ANÁLISIS DEL ESTUDIO

En el contexto actual de creciente diversidad cultural en las aulas, resulta fundamental comprender cómo perciben y gestionan esta realidad los docentes en su práctica diaria. A partir de entrevistas realizadas a tres maestras con experiencia en centros educativos de La Rioja, se ha llevado a cabo un análisis cualitativo que permite identificar percepciones comunes, estrategias pedagógicas, desafíos recurrentes y propuestas de mejora vinculadas a la inclusión cultural, así como también una serie de cuestionarios enviados a un número importante de maestros y maestras que diariamente conviven con situaciones que hacen referencia al estudio del trabajo. Este estudio ofrece una visión enriquecedora sobre cómo la diversidad, bien acompañada, puede convertirse en una poderosa herramienta educativa y social. El presente análisis recoge las experiencias y perspectivas de tres docentes con cinco años de experiencia en centros educativos ubicados en La Rioja, lo cual limita la diferenciación de las entrevistas por sexo y experiencia, ya que se trata de tres maestras con la misma experiencia docente, pero sí permitiendo esclarecer que existe un mayor porcentaje femenino en el sector educativo. A través de sus entrevistas, se exploran aspectos clave sobre la percepción, prácticas pedagógicas, desafíos, necesidades institucionales y propuestas de mejora relacionadas con la diversidad cultural en el aula, por ello he dividido el análisis en los diferentes puntos para clarificar los resultados del estudio de la manera más próxima posible.

Al final de cada ítem destaco alguna de las respuestas que nos brindan las docentes en las entrevistas para comprender mejor el desarrollo y análisis de estas, así como para observar la sintonía y diferencia que existen en alguno de los temas más fundamentales que abordan las entrevistas.

1. Percepción de la diversidad cultural

Las tres docentes coinciden en valorar de manera positiva y favorable la diversidad cultural como un elemento enriquecedor para el proceso educativo. Por un lado, se destaca el potencial para desarrollar la empatía y fomentar el respeto entre el alumnado, pero sin olvidar la importancia fundamental del papel de las familias, ya que puede condicionar su impacto. También se observa una convivencia natural que existe entre los estudiantes

de distintas culturas, quienes comparten costumbres sin conflictos. Asimismo, se remarca que la diversidad cultural aporta perspectivas valiosas que permiten afrontar y garantizar una formación e integración óptima para una sociedad cada vez más globalizada.

Cabe destacar que en el CEIP Caballero de la Rosa, al tratarse de una comunidad de aprendizaje se da especial relevancia a la participación de las familias en la comunidad educativa. Esta implicación enriquece el proceso educativo; sin embargo, la diversidad cultural puede suponer un reto si no existe tal colaboración. De manera semejante el CEE Marqués de Vallejo al tratarse de un centro de educación especial, la convivencia y la aceptación de la diferencia forman parte del enfoque del centro.

Tras destacar tres de las respuestas de este apartado es más que evidente la sintonía de las tres maestras con respecto a la percepción de la diversidad cultural.

“La diversidad cultural en mi aula es muy enriquecedora. Los estudiantes aportan diferentes perspectivas y experiencias que enriquecen el aprendizaje de todos” S.L.

“Me parece que enriquece el aprendizaje” S.R.

“La diversidad en el aula se percibe como una forma de culturizar al alumnado y como forma de refuerzo. Se aborda de manera positiva y como oportunidad para el aprendizaje y desarrollo de todos” R.L.

2. Prácticas pedagógicas inclusivas

En cuanto a las estrategias para promover la inclusión cultural, las tres docentes implementan actividades que fomentan la participación activa del alumnado; destacan dinámicas en las que trabajan desde la expresión oral mediante presentaciones sobre las raíces familiares y la historia personal, dinámicas basadas en las costumbres de los diferentes países, en las que nos encontramos proyectos como el del “viaje cultural” con pasaportes simbólicos y talleres de cocina típica y "Día de las Culturas", todas ellas basadas en metodologías de Aprendizaje Colaborativo y el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), dos conceptos que se complementan para crear entornos educativos inclusivos y efectivos, tratando de eliminar barreras de aprendizaje para que todos los estudiantes, independientemente de sus necesidades, puedan desarrollar de manera activa,

crítica y participativas el proceso de enseñanza-aprendizaje. Aunque los enfoques varían, todas las docentes coinciden en la importancia de generar espacios donde las culturas se compartan de forma abierta y significativa.

Una de las maestras, a diferencia del resto no implementa recursos o materiales, sino que da lugar a la improvisación de su alumnado de posibles situaciones que se puedan desarrollar en el aula, para a partir de ella generar dinámicas interculturales. Es una forma muy interesante de fomentar el pensamiento crítico entre el alumnado.

“No. Aprovecho dinámicas en las que puedan hablar de vivencias personales y contarnos cosas de sus lugares de procedencia” R.L.

3. Desafíos en la enseñanza intercultural

Desde un plano general, los principales retos identificados están relacionados con la barrera lingüística y la implicación de las familias. Por un lado, reconocen que la llegada de estudiantes sin conocimiento del idioma supone un obstáculo significativo para la integración, así como también destacan la falta de colaboración familiar como un desafío que puede limitar el aprovechamiento educativo. Además, también mencionan la dificultad inicial de integración de alumnos recién llegados, aunque en su experiencia, la inclusión suele darse de forma espontánea y efectiva gracias a la curiosidad de los propios compañeros.

Por otro lado, los conflictos culturales en el aula son poco frecuentes, pero cuando ocurren, suelen estar ligados a diferencias en la visión de género o valores. Por ello, es necesario aplicar técnicas de mediación, así como también dinámicas que fomenten la resolución de conflictos desde edades tempranas.

En el caso del CEE Marqués de Vallejo, uno de los principales retos identificados es la incorporación de alumnado recién llegado que aún no domina el idioma. Esta dificultad se sitúa principalmente en el plano de la comunicación inicial, sin que se observen conflictos relevantes relacionados con la integración social o actitudinal, dado el entorno inclusivo y altamente estructurado del centro. Por su parte, en el CEIP Caballero de la Rosa, los desafíos se presentan en dos niveles: por un lado, la barrera idiomática que afecta la participación y comprensión del alumnado; por otro, la escasa colaboración de

algunas familias en el proceso educativo. Esta falta de implicación familiar genera una brecha entre los esfuerzos realizados desde el aula y el contexto del hogar, lo que dificulta la continuidad y efectividad del trabajo pedagógico. Por último, en el CEIP Arnedo, el idioma también representa un obstáculo inicial importante. No obstante, el enfoque del centro, caracterizado por el uso de metodologías activas y el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), permite una mayor capacidad de adaptación y respuesta ante la heterogeneidad cultural. El reto principal radica, entonces, en ajustar los métodos y recursos para atender las diversas necesidades sin perder la cohesión del grupo.

Como era de esperar, las tres maestras coinciden en el desconocimiento del idioma como uno de los principales desafíos interculturales a los que la comunidad educativa tiene que hacer frente.

“Un gran hándicap es el momento en el que los alumnos/as llegan sin el idioma. Es un muro muy grande y difícil de saltar puesto que no tienen ningún tipo de habilidad para poder aprender y relacionarse” R.L.

“El principal desafío es integrar en un aula a un alumno recién llegado y sin conocimiento del idioma” S.R.

“Uno de los principales desafíos es la barrera del idioma, que puede dificultar la comunicación y el entendimiento” S.L.

4. Necesidades y apoyo institucional

En lo referente a la formación docente, no cabe duda de que existe la necesidad de adquirir competencias específicas en comunicación intercultural, resolución de conflictos y estrategias inclusivas. Por ello, las docentes coinciden en que todos los centros hay margen para mejorar en este aspecto. Desde un punto de vista más específico, el CEE Marqués de Vallejo si bien no identifica fuertes carencias de recursos, la docente considera que es posible avanzar en la mejora de los apoyos institucionales. Se valora especialmente la posibilidad de recibir formación centrada en habilidades interculturales, resolución de conflictos en entornos diversos y el conocimiento de las culturas representadas en el aula. Esta necesidad refleja una actitud pedagógica abierta y consciente de la importancia del contexto cultural del alumnado en el proceso educativo,

coherente con el enfoque personalizado del centro el cual promueve la inclusión. Desde el CEIP Caballero de la Rosa con modelo de comunidad de aprendizaje, la docente manifiesta que los recursos disponibles son suficientes en lo formal, pero su eficacia depende en gran medida del grado de implicación familiar. Por esta razón, si bien el proyecto educativo favorece la participación y el trabajo colaborativo, se requieren apoyos específicos para mejorar la cohesión sociocultural dentro y fuera del aula. Finalmente, el contexto rural en el que se encuentra el CEIP Arnedo sí reconoce la falta de algunos recursos que, por el momento, no son suficientes para atender de manera plena las necesidades del alumnado.

En referencia al apoyo institucional que se requiere por parte de los centros educativos, las maestras coinciden en la implementación de una formación en competencias interculturales para brindar herramientas y recursos que faciliten, tanto al docente como al alumno, el proceso de enseñanza-aprendizaje y que las limitaciones de la interculturalidad se conviertan en oportunidades para enriquecer dicho proceso.

“Formación en comunicación intercultural y estrategias pedagógicas inclusivas sería muy útil. También, talleres sobre cómo abordar y resolver conflictos culturales en el aula” S.L.

“Creo que podría ser interesante una formación en competencias interculturales. Por ejemplo, talleres sobre comunicación intercultural, resolución de conflictos en contextos diversos y estrategias para fomentar la inclusión” S.R.

5. Propuestas de mejora para la enseñanza intercultural

Las propuestas de mejora presentadas por las docentes se centran en fortalecer la convivencia, ampliar la participación cultural y diversificar los contenidos curriculares. Entre estas propuestas destacan; la creación de espacios en los que se lleven a cabo círculos de diálogo, donde grupos heterogéneos aprovechen el tiempo libre como oportunidad de integración; la implementación de programas de intercambio cultural y reformular el enfoque de la asignatura de Religión hacia una perspectiva plural; así como apostar por la creación de programas de mentoría entre alumnos de diferentes culturas y reforzar las actividades extracurriculares con un enfoque inclusivo.

En el caso del CEE Marqués de Vallejo, la docente apuesta por fortalecer la diversidad a través de un enfoque basado en la convivencia activa y el intercambio directo, con elementos de crítica hacia el currículo tradicional -el caso ya mencionado de Religión-. En esta misma línea se encuentra el CEIP Caballero de la Rosa, donde su apuesta por la transformación curricular y metodológica demuestran propuestas estructurales a nivel pedagógico claramente coherentes con el modelo de comunidad de aprendizaje. Este cambio de contenidos se amplía a su vez a la forma de enseñar, en la que la implicación de las familias resulta esencial para la integración social del alumnado. Finalmente, la propuesta de la participante del CEIP Arnedo refleja una intención de mejora en el ámbito socioemocional de la educación, su prioridad no se encuentra tanto en la reforma de contenidos, sino en la construcción de relaciones humanas empáticas y significativas.

En lo que se refiere a las propuestas de mejora para la enseñanza intercultural, cabe destacar que hay disparidad de opiniones con respecto a la atención y mejora de las áreas de educación

“Considero que Religión es el área más cerrada con respecto a este tema y que en los centros financiados con fondos públicos debería reservarse ese aprendizaje para fuera de las aulas, o enfocarlo como un aprendizaje de las diversas religiones que existen y de la historia de estas, no centrarse únicamente en contenidos sobre una religión concreta (ya sea islámica, cristiana o cualquier otra)” S.R.

“Considero que la educación emocional y la formación en habilidades sociales son áreas que requieren más atención. Estas habilidades son fundamentales para el desarrollo integral de los estudiantes y para la convivencia en un entorno multicultural” S.L.

“Gestión del tiempo libre, aprendizaje del idioma y trabajo NECESARIO con las familias para enseñar cómo, cuándo y trabajar todos en una misma línea” R.L.

Una vez explorado el componente cualitativo de la investigación, resulta esencial introducir otro de los instrumentos esenciales para el estudio del presente trabajo: la aplicación de 20 cuestionarios dirigidos a docentes de Educación Primaria. Dichos cuestionarios, de preguntas cerradas, tratan de sustraer la máxima información con respecto a la atención de la diversidad cultural dentro del ámbito escolar. En un contexto

educativo cada vez más multicultural, es fundamental comprender cómo el profesorado percibe, aborda y se adapta a las necesidades derivadas de la diversidad cultural en el aula. El cuestionario consiste en explorar y dar respuesta a nueve dimensiones clave relacionadas con las prácticas pedagógicas inclusivas y la formación docente, dichas dimensiones son las siguientes:

1. El conocimiento para el diseño de actividades pedagógicas sobre la diversidad cultural.
2. Adaptación del proceso de enseñanza-aprendizaje al alumnado con necesidades marcadas por la diversidad cultural.
3. Aplicación de estrategias pedagógicas orientadas a la inclusión del alumnado.
4. Valoración de la diversidad cultural como un recurso positivo para el proceso de enseñanza-aprendizaje.
5. Fomento del respeto mutuo entre un alumnado diversamente cultural.
6. Adaptación de los métodos de enseñanza para hacer frente a las necesidades específicas de un alumnado diversamente cultural.
7. Uso de materiales didácticos que consideren diversas perspectivas culturales.
8. Necesidad de formación del profesorado en cuestiones de diversidad cultural.
9. Mejoras en competencias interculturales para el desarrollo profesional.

Es necesario abordar los resultados de dicha investigación para poder garantizar y clarificar todos los aspectos, tanto positivos como negativos, y de esta manera poder precisar al máximo la situación que entraña esta nueva realidad educativa. Para ello, se exponen y analizan los resultados obtenidos de los 20 docentes mediante tablas y gráficas que fundamenten los mismos.

La Tabla 1 recoge los estadísticos descriptivos correspondientes a los nueve ítems del cuestionario aplicado a docentes de Educación Primaria, los cuales se centran en la percepción, preparación y práctica en torno a la diversidad cultural en el aula. En este análisis se consideran la media (M), la desviación típica (DT), y los valores mínimo y máximo obtenidos en cada ítem.

En términos generales, los resultados muestran, a través de las respuestas obtenidas, una actitud muy favorable del profesorado hacia la interculturalidad. El ítem con la media

más alta es el número 5, con un valor de 4,90 sobre 5, el cual hace referencia al fomento del respeto mutuo entre un alumnado diversamente cultural, dado que existe una fuerte unanimidad entre los docentes sobre la importancia del respeto como eje central de la convivencia. Le siguen el ítem 9; las mejoras en competencias interculturales para el desarrollo profesional, con una media de 4,70, y el ítem 4; la valoración de la diversidad cultural como un recurso positivo para el proceso de enseñanza-aprendizaje con una media de 4,65. Estos resultados evidencian un alto nivel de sensibilización y reconocimiento del valor pedagógico de la diversidad cultural.

Asimismo, el ítem 6, sobre la adaptación de los métodos de enseñanza para hacer frente a las necesidades específicas de un alumnado diversamente, y el ítem 8, sobre la necesidad de formación del profesorado en cuestiones de diversidad cultural obtienen también puntuaciones altas, con medias de 4,40 en ambos casos, una coincidencia que evidencia el reconocimiento de los docentes de seguir adaptando su práctica docente y de recibir formación continua para responder de forma adecuada a contextos multiculturales.

Por otro lado, los ítems con puntuaciones medias más bajas son el 1, con una media de 3,70, el cual hace referencia al conocimiento para el diseño de actividades pedagógicas sobre la diversidad cultural, y el 7, con un valor de 3,50, el cual aborda el uso de materiales didácticos que consideren diversas perspectivas culturales. No deja de ser una valoración positiva, pero si lo suficientemente baja para reflejar una cierta falta de recursos o formación práctica específica en el diseño de materiales y actividades interculturales.

En cuanto a la desviación típica, la mayoría de los ítems presentan valores moderados, lo que indica un grado razonable de consenso entre el profesorado, excepto el 3, sobre la aplicación de estrategias pedagógicas orientadas a la inclusión del alumnado y el 7, sobre el uso de materiales didácticos que consideren diversas perspectivas culturales, ambos con una desviación típica cercana o superior a 0,9, lo que sugiere que existen diferencias notables entre docentes respecto a la frecuencia y profundidad con que aplican este tipo de estrategias o recursos.

En conjunto, los resultados cuantitativos muestran una actitud ampliamente positiva del profesorado hacia la interculturalidad, aunque también evidencian la necesidad de reforzar la formación específica y el uso de materiales y estrategias pedagógicas

inclusivas, especialmente en aquellos ámbitos donde la auto percepción de preparación es más baja o desigual.

Tabla 1.

Estadísticos descriptivos de los ítems del cuestionario

Ítem	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>
1. ¿Tiene conocimientos para diseñar actividades pedagógicas que incluyan la diversidad cultural?	3,700	0,733	3,000	5,000
2. ¿Adapta su enseñanza a las necesidades de estudiantes de diferentes contextos culturales?	3,850	0,745	3,000	5,000
3. ¿Aplica estrategias pedagógicas que favorezcan la inclusión de estudiantes de diversas culturas?	4,200	0,696	2,000	5,000
4. ¿Valora la diversidad cultural como un recurso positivo para el aprendizaje en el aula?	4,650	0,587	3,000	5,000
5. ¿Fomenta el respeto mutuo entre estudiantes de diferentes culturas?	4,900	0,308	4,000	5,000
6. ¿Adapta sus métodos de enseñanza para responder a las necesidades específicas de estudiantes de diferentes culturas?	4,100	0,553	3,000	5,000
7. ¿Utiliza materiales didácticos que reflejan diversas perspectivas culturales?	3,500	0,827	2,000	5,000
8. ¿Considera necesario recibir formación en gestión de la diversidad cultural en el aula?	4,400	0,754	3,000	5,000
9. ¿Cree que es importante mejorar sus competencias interculturales para su desarrollo profesional?	4,200	0,894	2,000	5,000

Nota. *M* = Media; *DT* = Desviación Típica; *Min.* = Valor mínimo; *Max.* = Valor máximo.

Los resultados de la Tabla 2 aborda las correlaciones de Spearman, las cuales resultan necesarias para comprender mejor cómo se relacionan las actitudes, conocimientos y prácticas del profesorado ante la diversidad cultural en el aula. En primer lugar, se observa una relación significativa fuerte ($\rho > 0,5$) entre los ítems 1,4 y 6, es decir, los docentes que afirman tener conocimientos sobre el diseño de actividades pedagógicas, valoran positivamente la diversidad cultural, así como también adaptan sus métodos de enseñanza a las necesidades específicas del alumnado. Esto sugiere que el conocimiento pedagógico específico está directamente relacionado con una actitud favorable hacia la diversidad y con prácticas inclusivas reales en el aula.

Por otro lado, el ítem 8 relacionado con la necesidad de formación del profesorado en diversidad cultural, presenta correlaciones significativas de moderadas a fuertes con

varios aspectos fundamentales: la adaptación de la enseñanza a las necesidades interculturales del alumnado ($\rho > 0,5$), la aplicación de estrategias pedagógicas inclusivas ($\rho = 0,471$), la valoración de la diversidad cultural y la importancia de mejorar las competencias profesionales en este ámbito ($\rho > 0,5$). Este vínculo indica un mayor compromiso profesional, adaptabilidad metodológica y disposición para el desarrollo de una práctica docente más inclusiva por parte de los docentes que son conscientes de que es necesario una formación que aborde el ámbito de la diversidad cultural.

También destaca una relación significativa moderada entre los ítems 6 y 3 ($\rho = 0,482$), puesto que adaptar los métodos de enseñanza que hacen frente a las necesidades específicas del alumnado, está estrechamente vinculado con la aplicación de estrategias pedagógicas orientadas a la inclusión del alumnado diversamente cultural. Por lo tanto, estos resultados reflejan una coherencia interna en las respuestas: los docentes más sensibilizados y formados en diversidad cultural no solo muestran actitudes positivas, sino que las aplican dentro del aula.

Estas correlaciones muestran una imagen coherente, puesto que coinciden actitudes muy semejantes por parte de los docentes: valoración de la diversidad, necesidad de seguir formándose, adaptación de los métodos y aplicación de estrategias inclusivas para un desarrollo íntegro de la práctica intercultural.

Estos resultados confirman que la interculturalidad en el aula no depende solo de la actitud del docente, sino también de su preparación, compromiso y capacidad de adaptación. Para consolidar una educación intercultural efectiva, es esencial invertir en formación docente específica y en el desarrollo de competencias que les permitan transformar la diversidad en una oportunidad educativa.

No obstante, resulta necesario recalcar que el tamaño de la muestra limita el alcance de los resultados obtenidos pudiendo no haberse detectado correlaciones que efectivamente sí podrían haberse producido en muestras más amplias y representativas.

Tabla 2.*Correlaciones de Spearman de los ítems del cuestionario*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. ¿Tiene conocimientos para diseñar actividades pedagógicas que incluyan la diversidad cultural?	—								
2. ¿Adapta su enseñanza a las necesidades de estudiantes de diferentes contextos culturales?	0,230	—							
3. ¿Aplica estrategias pedagógicas que favorezcan la inclusión de estudiantes de diversas culturas?	0,298	0,438	—						
4. ¿Valora la diversidad cultural como un recurso positivo para el aprendizaje en el aula?	0,509*	0,000	0,283	—					
5. ¿Fomenta el respeto mutuo entre estudiantes de diferentes culturas?	0,079	-0,093	0,173	0,234	—				
6. ¿Adapta sus métodos de enseñanza para responder a las necesidades específicas de estudiantes de diferentes culturas?	0,599**	0,397	0,482*	0,140	0,072	—			
7. ¿Utiliza materiales didácticos que reflejan diversas perspectivas culturales?	0,373	0,056	-0,025	0,368	0,248	0,218	—		
8. ¿Considera necesario recibir formación en gestión de la diversidad cultural en el aula?	0,368	0,566**	0,471*	0,512*	-0,016	0,028	0,088	—	
9. ¿Cree que es importante mejorar sus competencias interculturales para su desarrollo profesional?	0,191	0,060	0,322	0,379	0,155	-0,159	-0,139	0,624**	—

* $p < 0,5$; ** $p < 0,01$

5. CONCLUSIONES

El presente Trabajo de Fin de Grado manifiesta que la diversidad cultural en el aula, lejos de ser un obstáculo, representa una oportunidad ineludible para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje y promover una educación más justa, equitativa y adaptada a la presente realidad social. En un contexto de creciente pluralidad cultural las instituciones educativas deben transitar desde enfoques superficiales y folclóricos hacia una educación intercultural crítica, capaz de cuestionar las desigualdades estructurales y promover una convivencia basada en el respeto mutuo, el diálogo y la participación activa del conjunto de la comunidad educativa.

Tras el análisis de los resultados obtenidos y asumiendo las limitaciones del presente estudio dada la escasa representación de su muestra, se puede afirmar que la diversidad cultural es percibida como un elemento enriquecedor. Tanto en las entrevistas realizadas a tres maestras de educación primaria, como en los cuestionarios dirigidos a docentes cuyos centros educativos representan una gran diversidad cultural se constata que, cuando existen condiciones adecuadas de acompañamiento institucional, formación docente y participación familiar, la diversidad actúa como motor de cohesión social y mejora del clima escolar.

No obstante, no resulta preciso obviar la presencia de retos persistentes con los que lidiar para poder alcanzar un proceso de enseñanza-aprendizaje íntegro en términos de diversidad cultural, entre ellos: las barreras lingüísticas, la escasa implicación de algunas familias por motivos socioculturales o estructurales, así como la necesidad urgente de formación continua del profesorado en competencias interculturales. La experiencia demuestra que sin una adecuada preparación y sin los recursos institucionales adecuados, la buena voluntad de los docentes no es suficiente para sostener procesos inclusivos profundos y sostenidos en el sistema educativo.

Asimismo, las prácticas pedagógicas que implementan los docentes para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la diversidad cultural, como el uso del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), el trabajo por proyectos culturales, la celebración del "Día de las Culturas", o la creación de espacios para el intercambio de

experiencias, muestran que es posible construir entornos de aprendizaje más inclusivos, siempre que se promueva una pedagogía activa, flexible y centrada en el alumnado. Por ello, es esencial comprender la interculturalidad no como un añadido decorativo, sino como un eje transversal que atraviesa el currículo, las metodologías, las relaciones escolares y las políticas institucionales.

La viabilidad práctica de aplicar un enfoque crítico de la interculturalidad es un camino realmente factible que, pese a los todavía numerosos desafíos, estudios como el presente tratan de iluminar. Existe, sin embargo, un largo proceso de reflexión conjunta por parte de las instituciones y del conjunto de agentes del sistema educativo para poder superar los discursos y avanzar hacia una verdadera educación intercultural que promueva las diferencias y desarticule las estructuras de discriminación presentes en gran parte de los centros educativos. Y, de esta manera, garantizar un proceso de enseñanza-aprendizaje íntegro y coherente con una educación intercultural de alta calidad y que resulte accesible a todo el alumnado.

En definitiva, este estudio evidencia la necesidad de seguir apostando por un modelo educativo que abrace la diversidad como valor y como derecho, no solo desde la normativa, como ya establece la LOMLOE, sino desde su aplicación real y transformadora en las aulas. Para ello, será fundamental fomentar la investigación educativa, invertir en formación docente y consolidar el trabajo conjunto entre escuela, familia y comunidad como pilares de una educación verdaderamente intercultural.

6. BIBLIOGRAFÍA

Alonso, T. (2006). El desarrollo de la competencia intercultural a través de los malentendidos culturales: Una aplicación didáctica (Memoria de maestría, Instituto Cervantes-UIMP, Santander, España). Disponible en: <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/76564/00820103007220.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Andreucci, P (2013). La Supervisión de Prácticas Docentes: Una Deuda Pendiente de la Formación Inicial de Profesores. *Estud. pedagóg.* [online]., vol.39, n.1, pp.7-26. ISSN 0718-0705. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100001>

Banks, J. A. (2008). An introduction to multicultural education. Disponible en: <https://www.pearsonhighered.com/assets/preface/0/1/3/4/0134800362.pdf>

Booth y Ainscow (2002). GUÍA PARA LA EVALUACIÓN Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas, *Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE)*. Disponible en: https://dfp.upnfm.edu.hk/Multiteka/Cursos/educacion_inclusiva/unidad_3/material_M1/sabermas1.pdf

Carrera, R. M. H. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada. *Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, (23), 187-210. Disponible en: <https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/9815>

Compilatio (2024). *Comprender la investigación cualitativa: definición, métodos, diseño, recopilación y análisis de datos*. Disponible en: <https://www.compilatio.net/es/noticias/investigacion-cualitativa>

Cuyabazo J., (2017). “Integración escolar y su incidencia en el aprendizaje significativo de los estudiantes de la Unidad Educativa “Ecuador” de la parroquia la Unión cantón Babahoyo, provincia de los ríos. Repositorio UNEMI. Disponible en: <http://dspace.utb.edu.ec/handle/49000/3758>

Flick, U. (2011). *Introducción a la colección: Investigación Cualitativa*. En Kvale, S. Las entrevistas en investigación cualitativa (pp. 11-16). Madrid: Ediciones Morata.

Fonseca, et al., (2020). “La inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales vista desde el desempeño de los docentes de la educación básica ecuatoriana”, *Revista Universidad y Sociedad: Scielo*; vol.12 no.5 Cienfuegos; [p.3]. Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202020000500438

García castaño, F. J., Rubio Gómez, M., & Fernández Echeverría, J. (2018). “Las trampas de la diversidad. Sobre la producción de diferencias en la escuela”. Disponible en: <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/54679/G34-1-01.FJGarciaCastano-MRubio-JFernandez.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Gobierno de La Rioja. (s.f.). *Medidas educativas para alumnado de incorporación tardía al sistema educativo con graves carencias lingüísticas*. Disponible en: <https://www.larioja.org/edu-aten-diversidad/es/programas-atencion-diversidad/medidas-educativas-alumnado-incorporacion-tardia-sistema-ed>

Gobierno de La Rioja. (s.f.). *Normativa. Atención a la diversidad*. Disponible en: <https://www.larioja.org/edu-aten-diversidad/es/normativa>

González, S. Á. (2011). “La relevancia del enfoque intercultural en el aula de lengua extranjera”, *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 9, Article 9. Disponible en: <https://doi.org/10.26378/rnlael59155>

Guerrero, P. (1999). “La interculturalidad solo será posible desde la insurgencia de la ternura”, en Reflexiones sobre interculturalidad. (Primer Congreso Latinoamericano de

Antropología Aplicada “Diálogo Intercultural”, Quito, Universidad Politécnica Salesiana, 25-29.

Hamui-Sutton, A. (2013). Un acercamiento a los métodos mixtos de investigación en educación médica. *Investigación en educación médica*, 2(8), 211-216. Disponible en: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-50572013000400006&script=sci_arttext

Huenchullán, C. (2018). Prácticas pedagógicas interculturales: Reflexiones, experiencias y posibilidades desde el aula. *Chile: Salesianos Impresores SA*. Disponible en: https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2020/01/20200129_PRACTICAS-PEDAGOGICAS-INTERCULTURALES.pdf

Junta de Andalucía. (2012). *Guía de buenas prácticas docentes*. Consejería de Educación, Agencia Andaluza de Evaluación Educativa.

Montanuy, À. T., Abeledo, I. C., & Lalana, P. L. (2022). “Educación intercultural en España: Enfoques de los discursos y prácticas en Educación Primaria”, *Profesorado, Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 26(2), 367-391. Disponible en: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i2.21293>

Nielsen, B., Laursen, H., Reol, L., Jensen, H., Kozina, A., Vidmar, M., & Ojstersek, A. (2019). Social, emotional and intercultural competencies: a literature review with a particular focus on the school staff. *European Journal of Teacher Education*, 42(3), 1-19. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1604670>

Pilar Royo García, Rosario Martínez-Arias y María José Díaz-Aguado, (2017). Instrumentos para evaluar la integración escolar. Volumen IV de la serie "Todos iguales, todos diferentes"; [p.135]. Disponible en: <file:///C:/Users/HP/Desktop/tesis/Arituiclo%20desconocida/1994.4.Instrumentosdeevaluacini ntegracinyNEE.ONCE.pdf>

Podestá González, S. P., Álvarez Valdivia, I. M., & Morón Velasco, M. (2022). Formación docente en competencia intercultural ¿Cómo se desarrolla? Evidencias desde un prácticum orientado a fomentarla. *Psicoperspectivas*, 21(1), 111-123. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue1-fulltext-2543>

Portera, A. (2014). Intercultural Competence in education, counselling and psychotherapy. *Intercultural Education*, 25(2), 157–174. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/14675986.2014.894176>

Portera, A., & Milani, M. (2021). “Intercultural Education and Competences at School: Results of an Exploratory Study in Italy.”, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 25(3), 49–66. Disponible en: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i3.21527>

Rodríguez, R. & Onrubia, J. (2020). La reflexión en las prácticas profesionales de la formación inicial docente. *Perspectivas Docentes*, 31(74). Disponible en: <https://doi.org/10.19136/pd.a31n74.3845>

Salomão, A. (2023). “Entrevistas semiestructuradas en la investigación cualitativa”, *Mind The Graph*, 20 de diciembre de 2023. Disponible en: <https://mindthegraph.com/blog/es/nitel-arastirmalarda-yari-yapisal-gorusmeler/>

Stewart, L. (n.d.). “El muestreo intencional en la investigación cualitativa”, *Atlas.ti*. Disponible en: <https://atlasti.com/es/research-hub/muestreo-intencional>

Thapa, S. (2020). “Assessing intercultural competence in teacher education: a missing link”. In H. Westerlund et al. (Eds.), *Visions for intercultural music teacher education. Landscapes: the arts, aesthetics, and education*, Vol. 26 (pp. 163-176). Disponible en: https://doi.org/10.1007/978-3-030-21029-8_11

Tubino, F. (2005). “La interculturalidad crítica como proyecto ético-político”, En: Encuentro continental de educadores agustinos. Lima, 24-28 de enero de 2005. Disponible en: <http://oala.villanova.edu/congresos/educación/lima-ponen-02.html>.

UNESCO, & UNESCO Chair on Intercultural Dialogue. (2017). *Competencias interculturales: marco conceptual y operativo* (W. Leeds-Hurwitz, Ed.). Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219768>

UNESCO (2016). Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural. UNESCO. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878_spa

UNESCO (2020). *Manual para el desarrollo de competencias interculturales: círculos de historias* (D. K. Deardorff, Ed.). UNESCO. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370336>

Walsh, C. (1998). “La interculturalidad y la educación básica ecuatoriana: Propuestas para la reforma educativa”. *Procesos: Revista ecuatoriana de historia*, (12), 119-128. Disponible en: https://scholar.google.es/scholar?cluster=330726723862953737&hl=es&as_sdt=0,5

Walsh, C. (2009). “Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época”. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar/Abya Yala. Disponible en: <https://repositoriointerculturalidad.ec/jspui/handle/123456789/37951>

Zárate Pérez, Adolfo. (2014). “Interculturalidad y decolonialidad”, *Tabula Rasa*, (20), 91-107. Retrieved June 03, 2025. Disponible en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-24892014000100005&lng=en&tlng=es

ZAVALA, V; R. CUENCA y G. CÓRDOVA (2005). “Hacia la construcción de un proceso educativo intercultural: elementos para el debate”. Lima: Programa de Educación Básica de la Cooperación Alemana al Desarrollo, PROEDUCA- GTZ, 2005. 47 p. Disponible en: <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/10459>

7. ANEXOS

ANEXO 1.

Datos del entrevistado:

1. Nombre (opcional):
2. Años de experiencia en educación primaria:
3. Centro educativo y ubicación:
4. Tasa de estudiantes de origen multicultural en el aula:

Preguntas de la entrevista:

Percepción de la diversidad cultural en el aula

- ¿Cómo percibe la diversidad cultural en su aula?
- ¿Qué impacto cree que tiene en el aprendizaje de los niños?
- ¿Considera que la diversidad cultural enriquece o dificulta el proceso educativo?

Prácticas pedagógicas

- ¿Podría describir alguna actividad o estrategia específica que desarrolle en el aula para promover la inclusión cultural?
- ¿Cómo fomenta la participación de niños de diferentes culturas en el aula?
- ¿Hace uso de recursos o materiales para reflejar la diversidad cultural en el aula?

Desafíos en la enseñanza intercultural

- ¿Cuáles son los principales desafíos que destacarías de la diversidad cultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje?
- ¿Ha experimentado situaciones de conflicto cultural en el aula? ¿Cómo las ha gestionado?
- ¿Cómo cree que podrían mejorarse las estrategias de inclusión en su centro educativo?

Necesidades y apoyo institucional

- ¿Qué tipo de formación adicional cree que le ayudaría a gestionar mejor la diversidad cultural?
- ¿Considera que su centro educativo ofrece suficientes recursos para atender la diversidad cultural?

Reflexiones finales

- ¿Podría proponer alguna mejora en aras de fortalecer la enseñanza intercultural?
- ¿Qué áreas de la educación considera que requieren una mayor atención o mejora?

ANEXO 2.

Datos del entrevistado:

1. Nombre (opcional): S.R.
2. Años de experiencia en educación primaria: 5 años
3. Centro educativo y ubicación: CEE Marqués de Vallejo, Logroño (La Rioja)
4. Tasa de estudiantes de origen multicultural en el aula: 5 de 6

Preguntas de la entrevista:

Percepción de la diversidad cultural en el aula

- ¿Cómo percibe la diversidad cultural en su aula?

Me parece que enriquece el aprendizaje

- ¿Qué impacto cree que tiene en el aprendizaje de los niños?

Crecen aprendiendo mucho sobre la diversidad cultural (gastronomía, costumbres, forma de vida...)

- ¿Considera que la diversidad cultural enriquece o dificulta el proceso educativo?

La enriquece, ya que comparten y aprenden las diferentes culturas y costumbres con naturalidad, desde el respeto.

Prácticas pedagógicas

- ¿Podría describir alguna actividad o estrategia específica que desarrolle en el aula para promover la inclusión cultural?

Para trabajar el área de Ciencias, estamos llevando a cabo un proyecto entre las aulas del Pasillo azul* en el que cada alumno tiene su pasaporte y vamos viajando por diferentes países del mundo, trabajando así geografía, clima, fauna y flora, cultura, gastronomía, etc.

*Este centro se divide en pasillos (azul, naranja, amarillo, verde, rosa y blanco) dependiendo de las características del alumnado. En el pasillo azul, los alumnos presentan discapacidad intelectual y autismo, principalmente.

- ¿Cómo fomenta la participación de niños de diferentes culturas en el aula?

Mis alumnos cuentan normalmente cosas sobre sus países. Ahora mismo, los alumnos de cultura islámica están celebrando el Ramadán, y en mi aula hay un alumno pakistaní y otro argelino, y nos cuentan cómo viven ellos esta experiencia en sus casas.

- ¿Hace uso de recursos o materiales para reflejar la diversidad cultural en el aula?

Dentro del proyecto que he comentado, los jueves realizamos en conjunto un taller, y de cada país, un jueves se dedica para hacer el taller de cocina, con dos platos típicos del país que “estamos visitando”.

Desafíos en la enseñanza intercultural

- ¿Cuáles son los principales desafíos que destacarías de la diversidad cultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje?

El principal desafío es integrar en un aula a un alumno recién llegado y sin conocimiento del idioma.

- ¿Ha experimentado situaciones de conflicto cultural en el aula? ¿Cómo las ha gestionado?

La verdad que en este centro no he visto ningún conflicto por tema cultural. Mis alumnos son muy curiosos y se hacen muchas preguntas, alucinan con la diferencia entre las costumbres, pero les encanta.

A principio de este trimestre se incorporó un alumno rumano, que venía de vivir unos años en Alemania, y los demás le han integrado rápidamente y le vuelven loco a preguntas con el traductor de las tablets. También le hablan en castellano para que aprenda acompañándose de gestos.

- ¿Cómo cree que podrían mejorarse las estrategias de inclusión en su centro educativo?

En este centro en concreto no he visto ningún problema de inclusión, pero la mayoría de los casos de racismo considero que vienen del miedo a lo desconocido. Me parecen imprescindibles las actividades en las que compartan y hablen sobre sus culturas abiertamente.

Necesidades y apoyo institucional

- ¿Qué tipo de formación adicional cree que le ayudaría a gestionar mejor la diversidad cultural?

Creo que podría ser interesante una formación en competencias interculturales. Por ejemplo, talleres sobre comunicación intercultural, resolución de conflictos en contextos diversos y estrategias para fomentar la inclusión. También estaría bien recibir charlas o cursos sobre historia y tradiciones de diferentes culturas, para entender mejor a nuestros estudiantes y sus contextos.

- ¿Considera que su centro educativo ofrece suficientes recursos para atender la diversidad cultural?

Siempre se pueden ampliar y mejorar los recursos en todos los centros.

Reflexiones finales

- ¿Podría proponer alguna mejora en aras de fortalecer la enseñanza intercultural?

Se podría implementar un programa de intercambio cultural donde los estudiantes compartan sus tradiciones y costumbres y fomentar la colaboración con comunidades locales para organizar eventos culturales que podrían enriquecer la experiencia.

- ¿Qué áreas de la educación considera que requieren una mayor atención o mejora?

Considero que Religión es el área más cerrada con respecto a este tema y que en los centros financiados con fondos públicos debería reservarse ese aprendizaje para fuera de las aulas, o enfocarlo como un aprendizaje de las diversas religiones que existen y de la historia de estas, no centrarse únicamente en contenidos sobre una religión concreta (ya sea islámica, cristiana o cualquier otra).

ANEXO 3.

Datos del entrevistado:

1. Nombre (opcional): S.L.
2. Años de experiencia en educación: 5 años
3. Centro educativo y ubicación: C.E.P.A. Arnedo (La Rioja)
4. Tasa de estudiantes de origen multicultural en el aula: 80 %

Preguntas de la entrevista:

Percepción de la diversidad cultural en el aula

- ¿Cómo percibe la diversidad cultural en su aula?

La diversidad cultural en mi aula es muy enriquecedora. Los estudiantes aportan diferentes perspectivas y experiencias que enriquecen el aprendizaje de todos.

- ¿Qué impacto cree que tiene en el aprendizaje de los niños?

La diversidad cultural tiene un impacto positivo en el aprendizaje, ya que los estudiantes desarrollan habilidades de comunicación intercultural y aprenden a valorar y respetar las diferencias. Esto los prepara mejor para vivir y trabajar en una sociedad globalizada.

- ¿Considera que la diversidad cultural enriquece o dificulta el proceso educativo?

Considero que la diversidad cultural enriquece el proceso educativo. Aunque puede presentar desafíos, necesidad de diferentes adaptaciones de recursos y materiales, entre otras cosas. Sin embargo, suelen ser oportunidades para aprender y crecer tanto para los estudiantes como para los docentes.

Prácticas pedagógicas

- ¿Podría describir alguna actividad o estrategia específica que desarrolle en el aula para promover la inclusión cultural?

Una de las actividades que realizo es el "Día de las Culturas", donde cada estudiante presenta algo representativo de su cultura, como comida, música o tradiciones. Esto fomenta el respeto y la curiosidad por las diferentes culturas. O las lecturas dialógicas, a

partir de las cuales se generan debates o reflexiones con diferentes perspectivas culturales interesantes.

- ¿Cómo fomenta la participación de niños de diferentes culturas en el aula?

Fomento la participación creando un ambiente inclusivo y respetuoso, donde todos los estudiantes se sientan valorados. Utilizo dinámicas de grupo y actividades colaborativas que requieren la participación activa de todos, basándome en la metodología DUA y Aprendizaje Colaborativo.

- ¿Hace uso de recursos o materiales para reflejar la diversidad cultural en el aula?

Sí, utilizo libros, videos y otros materiales educativos que reflejan la diversidad cultural. También invito a padres y miembros de la comunidad a compartir sus experiencias y conocimientos con los estudiantes.

Desafíos en la enseñanza intercultural

- ¿Cuáles son los principales desafíos que destacarías de la diversidad cultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje?

Uno de los principales desafíos es la barrera del idioma, que puede dificultar la comunicación y el entendimiento. Otro desafío es la adaptación de los estudiantes a diferentes estilos de enseñanza y aprendizaje.

- ¿Ha experimentado situaciones de conflicto cultural en el aula? ¿Cómo las ha gestionado?

Sí, he experimentado situaciones de conflicto cultural. Las gestiono fomentando el diálogo y la comprensión mutua, y utilizando mediación cuando es necesario. Es importante abordar estos conflictos de manera respetuosa y constructiva.

- ¿Cómo cree que podrían mejorarse las estrategias de inclusión en su centro educativo?

Creo que se podrían mejorar ofreciendo más formación a los docentes sobre educación intercultural y proporcionando más recursos y apoyo para atender las necesidades de los estudiantes de diferentes culturas.

Necesidades y apoyo institucional

- ¿Qué tipo de formación adicional cree que le ayudaría a gestionar mejor la diversidad cultural?

Formación en comunicación intercultural y estrategias pedagógicas inclusivas sería muy útil. También, talleres sobre cómo abordar y resolver conflictos culturales en el aula.

¿Considera que su centro educativo ofrece suficientes recursos para atender la diversidad cultural?

Mi centro educativo ofrece algunos recursos, pero siempre hay margen de mejora. Sería beneficioso contar con más materiales didácticos y apoyo especializado para atender mejor la diversidad cultural.

Reflexiones finales

- ¿Podría proponer alguna mejora en aras de fortalecer la enseñanza intercultural?

Propondría la creación de un programa de mentoría donde estudiantes de diferentes culturas puedan apoyarse mutuamente. También, organizar más actividades extracurriculares que promuevan la inclusión y el entendimiento cultural.

- ¿Qué áreas de la educación considera que requieren una mayor atención o mejora?

Considero que la educación emocional y la formación en habilidades sociales son áreas que requieren más atención. Estas habilidades son fundamentales para el desarrollo integral de los estudiantes y para la convivencia en un entorno multicultural.

ANEXO 4.

Datos del entrevistado:

1. Nombre (opcional): R.L.
2. Años de experiencia en educación primaria: 5 años
3. Centro educativo y ubicación: Caballero de la Rosa, calle Madre de Dios, 51, Logroño, La Rioja
4. Tasa de estudiantes de origen multicultural en el aula: 48 %

Preguntas de la entrevista:

Percepción de la diversidad cultural en el aula

- ¿Cómo percibe la diversidad cultural en su aula?

La diversidad en el aula se percibe como una forma de culturizar al alumnado y como forma de refuerzo. Se aborda de manera positiva y como oportunidad para el aprendizaje y desarrollo de todos.

- ¿Qué impacto cree que tiene en el aprendizaje de los niños?

Los alumnos/as son conscientes de las diferencias entre países, culturas, comidas, formas de vida, etc. Esto puede ayudar a desarrollar la empatía y valorar a cada uno por cómo son y no de donde, ya que gran parte de sus “amigos/as” no van a ser de su mismo país.

- ¿Considera que la diversidad cultural enriquece o dificulta el proceso educativo?

La respuesta a esta pregunta debo responderla teniendo en cuenta a las familias ya que su ejercicio y actitud ante el centro es decisiva. Cuando trabajan en la misma línea que nosotros/as, ayudan en casa y dan la relevancia que la educación se merece, la diversidad cultural enriquece; pero, cuando no es así, supone un gran problema para los alumnos/as y para los docentes.

Prácticas pedagógicas

- ¿Podría describir alguna actividad o estrategia específica que desarrolle en el aula para promover la inclusión cultural?

Trabajo la diversidad desde la expresión oral. Un buen ejemplo es el último proyecto de conocimiento sobre historia. Cada alumno/a debía buscar una foto de sus abuelos o bisabuelos, datarla, describirla y explicar la situación social y política del lugar en ese momento. Fue un claro reflejo de las grandes diferencias que hay en un mismo momento según el lugar en el que vivas.

También trabajamos las presentaciones de tema libre, suele ser un momento muy bonito porque aprovechan a hablar de costumbres, culturas, traer trajes típicos etc. A los compañeros/as les entra interés y suele generar debate entre ellos.

- ¿Cómo fomenta la participación de niños de diferentes culturas en el aula?

No es necesario hacer actividades específicas, todos participan en las actividades por igual.

- ¿Hace uso de recursos o materiales para reflejar la diversidad cultural en el aula?

No. Aprovecho dinámicas en las que puedan hablar de vivencias personales y contarnos cosas de sus lugares de procedencia.

Desafíos en la enseñanza intercultural

- ¿Cuáles son los principales desafíos que destacarías de la diversidad cultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje?

Un gran hándicap es el momento en el que los alumnos/as llegan sin el idioma. Es un muro muy grande y difícil de saltar puesto que no tienen ningún tipo de habilidad para poder aprender y relacionarse.

Otro de los grandes desafíos son las familias, muchas de ellas no consideran la educación tan necesaria, no utilizan las tardes para estar con los niños/as y estudiar, crear hábitos ... sino que aprovechan esas horas, en mi caso, para ir a la mezquita, rezar, etc.

- ¿Ha experimentado situaciones de conflicto cultural en el aula? ¿Cómo las ha gestionado?

En este centro se trabaja desde pequeños la resolución de conflictos, esto ayuda y facilita que en situaciones conflictivas todos sepan y sepamos cómo actuar.

Las situaciones de conflicto del aula no han tenido nada que ver la cultura. Si quiero destacar un debate que se tuvo en clase sobre la posición de la mujer en la vida: la cultura marroquí no ve a la mujer como un igual y supuso varios momentos tensos al escuchar ciertas ideas que debían ser contrarrestadas.

- ¿Cómo cree que podrían mejorarse las estrategias de inclusión en su centro educativo?

Poniendo énfasis en el tiempo libre. Son momentos en los que los alumnos/as aprovechan para juntarse solo con su grupo y no disfrutan de los beneficios que pueda proporcionar el estar todos juntos.

Necesidades y apoyo institucional

- ¿Qué tipo de formación adicional cree que le ayudaría a gestionar mejor la diversidad cultural?

Cómo trabajar o conseguir que el alumnado se junte en todo momento, sobre todo cuando no hay fluidez en el idioma y cómo trabajar con las familias.

- ¿Considera que su centro educativo ofrece suficientes recursos para atender la diversidad cultural?

Sí, es un centro dedicado a ello. Trabaja por y para la integración y hacen todo lo posible para que sea así. Es cierto que, como ya he comentado antes, el papel de las familias es FUNDAMENTAL, y no siempre se recibe la respuesta más adecuada

Reflexiones finales

- ¿Podría proponer alguna mejora en aras de fortalecer la enseñanza intercultural?

Incluir perspectivas diversas en contenidos de historia, literatura y ciencias, utilizar experiencias personales culturales en el aprendizaje, trabajar mediante grupos heterogéneos para favorecer la integración y el aprendizaje entre pares (personalmente es como trabajo y funciona). Por experiencia propia, crear asambleas o círculos donde exponer temas y que los alumnos compartan experiencias de sus países de origen, es muy beneficioso, talleres con familias, celebrar días temáticos de otras culturas...

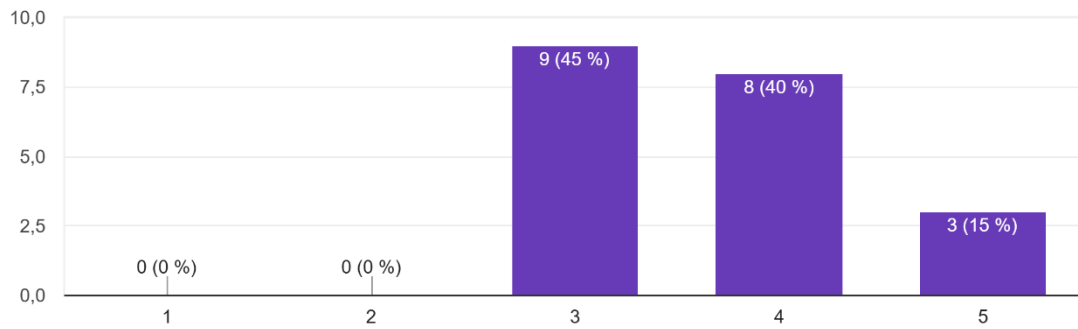
- ¿Qué áreas de la educación considera que requieren una mayor atención o mejora?

Gestión del tiempo libre, aprendizaje del idioma y trabajo NECESARIO con las familias para enseñar cómo, cuándo y trabajar todos en una misma línea.

ANEXO 5.

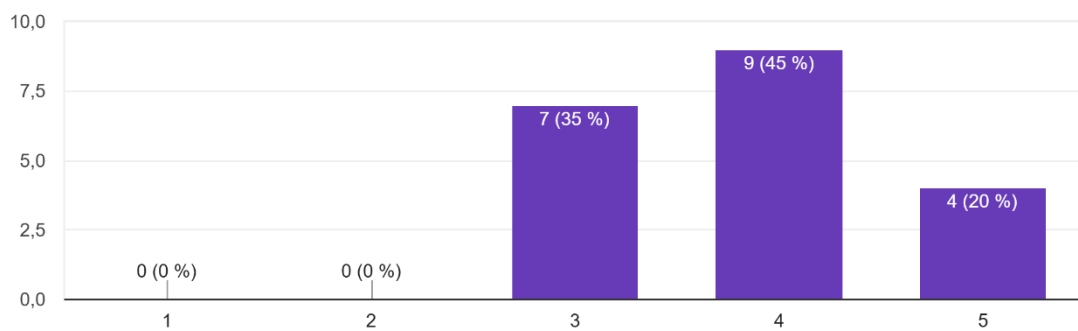
¿Tiene conocimientos para diseñar actividades pedagógicas que incluyan la diversidad cultural?

20 respuestas



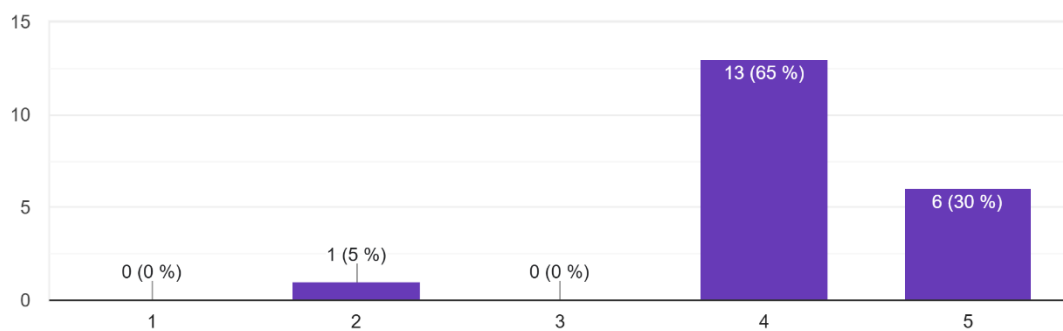
¿Adapta su enseñanza a las necesidades de estudiantes de diferentes contextos culturales?

20 respuestas



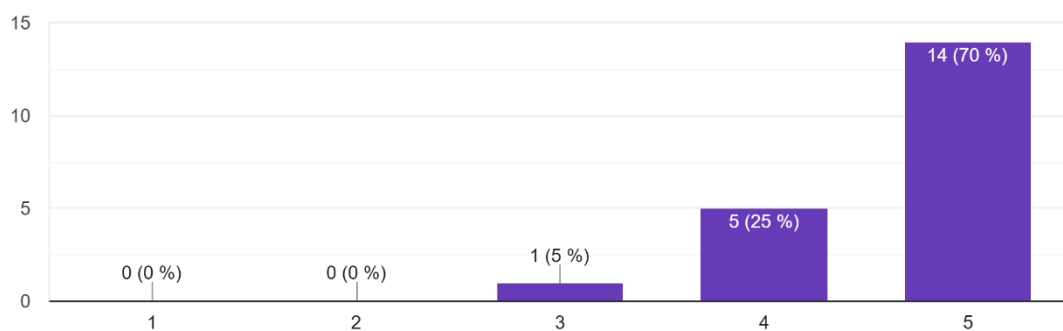
¿Aplica estrategias pedagógicas que favorezcan la inclusión de estudiantes de diversas culturas?

20 respuestas



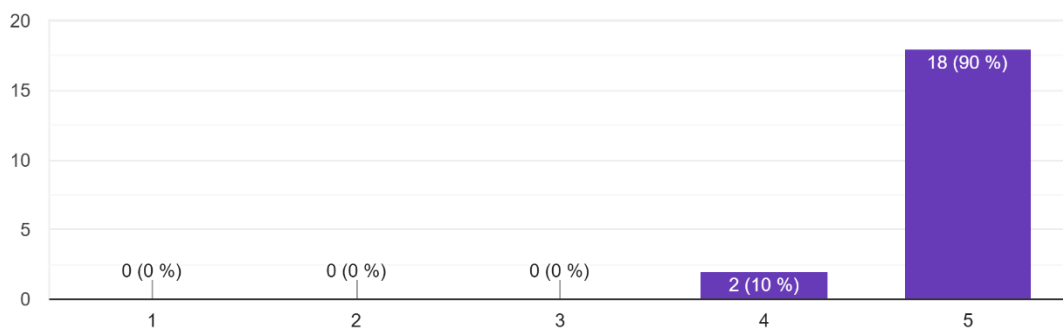
¿Valora la diversidad cultural como un recurso positivo para el aprendizaje en el aula?

20 respuestas



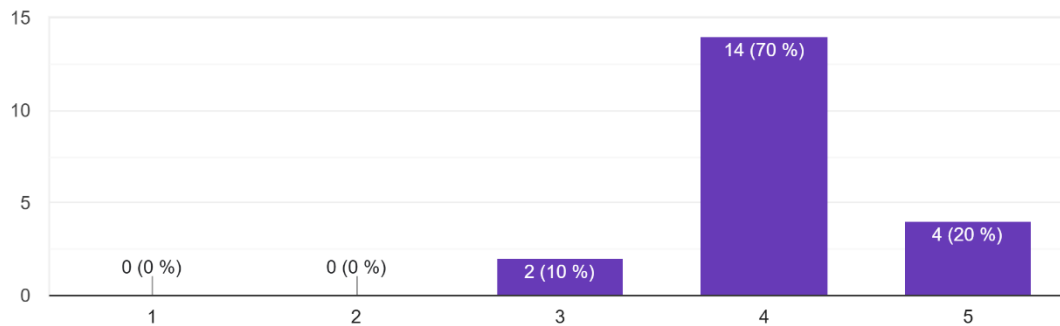
¿Fomenta el respeto mutuo entre estudiantes de diferentes culturas?

20 respuestas



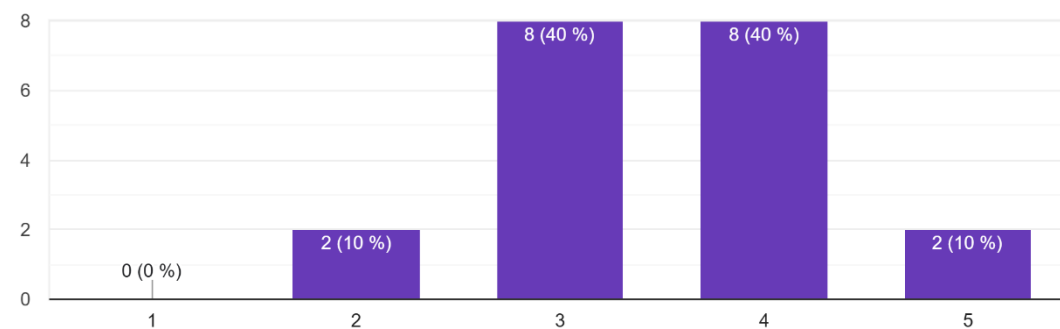
¿Adapta sus métodos de enseñanza para responder a las necesidades específicas de estudiantes de diferentes culturas?

20 respuestas



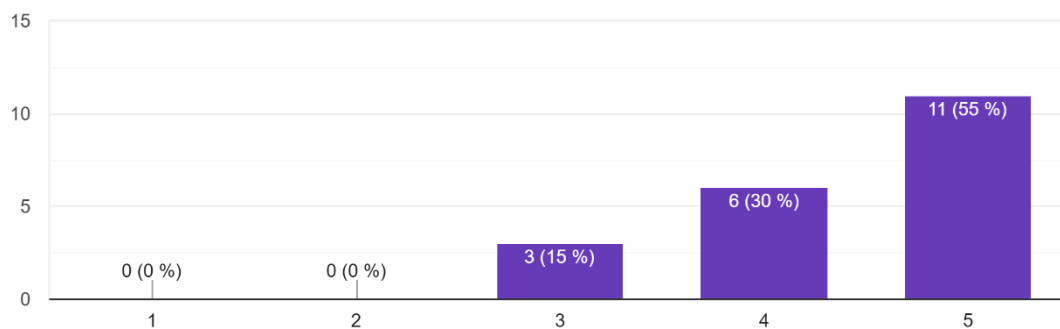
¿Utiliza materiales didácticos que reflejan diversas perspectivas culturales?

20 respuestas



¿Considera necesario recibir formación en gestión de la diversidad cultural en el aula?

20 respuestas



¿Cree que es importante mejorar sus competencias interculturales para su desarrollo profesional?

20 respuestas

