






Universitat Autònoma de Barcelona

**ADVERTIMENT.** L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  [http://cat.creativecommons.org/?page\\_id=184](http://cat.creativecommons.org/?page_id=184)

**ADVERTENCIA.** El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

**WARNING.** The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>



TESIS DOCTORAL

**PROPUESTA DE PRACTICUM**

**PARA FOMENTAR LA COMPETENCIA INTERCULTURAL**

**EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE**

Sonia Pía Podestá González  
Directora: Ibis M. Álvarez Valdivia

Diciembre 2022

Doctorado Interuniversitario en Psicología de la Educación  
Universitat Autònoma de Barcelona

Investigación doctoral patrocinada por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo  
(ANID)/Programa Becas/Beca de Doctorado en el Extranjero Becas Chile 2018/7219048



Un  
mundo  
donde quepan  
muchos  
mundos  
(EZLN)

## **AGRADECIMIENTOS**

A mi familia, que, desde el otro lado del charco, de donde yo vengo,  
acompañó desde la distancia, con sus posibilidades, estos años y este proceso formativo

A mi familia de aquí, encontrada y elegida, con la que nos acompañamos  
desde el amor y la migración

Al activismo feminista y antirracista, y las diferentes organizaciones en la que he estado  
y con las personas con las que he podido militar

A mis profesoras Ibis y Mar por su apertura, paciencia y compromiso con su labor  
y a todas y todos los participantes con quienes construimos esta investigación

## RESUMEN

Actualmente, en una sociedad cada vez más globalizada, docentes e investigadores relevan la importancia de contar con docentes preparados para trabajar con la diversidad y desarrollar su Competencia Intercultural (CI). Diversos modelos conceptuales permiten evaluarla, pero poco se sabe sobre cómo ocurre el proceso y cómo intencionalarlo desde la formación docente. Este escrito presenta los resultados de una investigación exploratoria que tuvo como objetivo implementar una propuesta de modelo formativo para favorecer el desarrollo de la CI en las experiencias profesionalizadoras de estudiantes del Grado de Educación Primaria (GEP). Para ello, se analiza el proceso de desarrollo de la CI de docentes en formación y se describen los factores que, desde la perspectiva de los participantes, la facilitan u obstaculizan. Finalizamos detectando las principales características que tienen o deberían considerar las prácticas profesionalizadoras para intencionalar su aprendizaje y desarrollo. La experiencia formativa que se analiza se enmarca en un proyecto de innovación docente en el que los estudiantes, futuros docentes, diseñaron e implementaron una propuesta educativa interdisciplinar e inclusiva de educación a través de las artes. Participaron 32 estudiantes que realizaron sus prácticas en una escuela multicultural de educación primaria de alta complejidad educativa, en la que a consecuencia de la segregación escolar prevalece una composición social desfavorecida.

Con base en un enfoque cualitativo y evolutivo de la CI, los resultados permitieron precisar las definiciones de cuatro dimensiones en las cuales fue posible identificar procesos graduales de aprendizaje y de desarrollo de la CI: (1) Receptividad hacia la educación inclusiva e intercultural, (2) Apertura a la diversidad, (3) Reflexividad y (4) Adaptabilidad/flexibilidad. Estos procesos transitan desde resultados internos, con actitudes necesarias de afianzar, hacia resultados externos,

en las relaciones interpersonales como habilidades que se desarrollan, para gestionar satisfactoriamente la diversidad multicultural presente en las aulas.

Respecto a los factores que facilitan u obstaculizan su desarrollo, identificamos diferentes elementos, tanto en un plano personal como en un plano de formación profesional. El primero se relacionó con aquellas experiencias que ocurren fuera del espacio formativo, es decir, experiencias familiares, laborales, con amistades o en sus propias trayectorias escolares. Y en el plano profesional los factores facilitadores u obstaculizadores se percibieron vinculados a las experiencias que ocurren dentro del espacio formativo que estamos analizando en este estudio, es decir, la formación universitaria.

El análisis de los datos, tanto del proceso de desarrollo como de los elementos facilitadores y obstaculizadores, permitió identificar características de las prácticas profesionalizadoras para favorecer el aprendizaje y desarrollo de la CI. Es aquí, donde se presenta como escalón final de la investigación la descripción en detalle del proceso de investigación acción participativa que se desarrolló durante tres cursos académicos, con sus respectivas fases para cada ciclo o período académico: 1) Identificación de necesidades; 2) Planificación y desarrollo; y 3) Evaluación.

En base a los aportes prácticos de la investigación y a la ampliación del marco teórico del que partimos, discutimos ideas para acciones futuras relacionadas con el diseño y evaluación de las prácticas de los docentes en formación orientadas al desarrollo de la CI.

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

## **ABSTRACT**

In this increasingly globalised society, teachers and researchers are stressing the importance of counting on teachers who are equipped to deal with classroom diversity and able to develop their Intercultural Competence (IC). Various conceptual models have been proposed to assess Intercultural Competence, but little is known about how this competence can be developed and successfully incorporated into teacher training. This paper presents the results of an exploratory research study that aimed to implement a proposal for a training model to promote the development of IC during teaching placements undertaken by students enrolled in the Bachelor's Degree in Primary Education (BA PE). To this end, we will analyse the development of IC in these trainee teachers and describe the factors that, from the students' perspective, facilitate or hinder this process. We will conclude by identifying the main features that teaching placements should have or need to consider in order to promote the learning and development of IC.

The training experience analysed in this paper forms part of a teaching innovation project through which the students (all preservice teachers) designed and implemented an interdisciplinary and inclusive pedagogic proposal for education through the arts. Thirty-two students participated in this study whilst they completed their teaching placements at a multicultural primary school of high educational complexity, in which, as a result of school segregation, a disadvantaged social composition prevails.

Based on a qualitative and evolutionary approach to IC, with the results obtained in the study it was possible to define four dimensions in which gradual processes of learning and development of IC could be identified: (1) Receptiveness towards inclusive and intercultural education, (2) Openness to diversity, (3) Reflexivity and (4) Adaptability/flexibility. These processes range from internal results, identifying attitudes that need to be strengthened, to external

results, as skills in interpersonal relations to be developed in order to successfully manage the multicultural diversity present in the classroom.

In terms of the factors that facilitate or hinder the development of IC, we identified various elements, both at a personal level and at a professional training level. Factors at a personal level were those linked to participants' experiences outside the educational setting, i.e. own experiences with family, work, friendships or during their previous schooling. At the professional level, the factors were linked to the participants' experiences at the educational setting that we are analysing in this study, i.e., linked to their university education.

By analysing both the IC development process and the factors that facilitate or hinder it, it was possible to identify a series of features in teaching placements that promote the learning and development of IC. This is precisely what will be discussed as a final step in this research paper: we will present a detailed description of the participatory action research that was conducted over the span of three academic years, with the corresponding phases for each academic cycle or period: 1) Identification of needs; 2) Planning and development and 3) Evaluation.

Based on this research's practical contributions and the expansion of the theoretical framework from which we started, we will put forward some suggestions for future actions regarding the design and evaluation of teaching placements geared towards the development of IC in trainee teachers.

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



## RESUM

Actualment, en una societat cada cop més globalitzada, docents i investigadors destaquen la importància de comptar amb docents preparats per treballar amb la diversitat i desenvolupar la seva Competència Intercultural (CI). Hi ha diversos models conceptuals que permeten avaluar-la, però poc se'n sap sobre com esdevé el procés i com es pot intencionar des de la formació docent. Aquest treball presenta els resultats d'una investigació exploratòria que ha tingut com a objectiu implementar una proposta de model formatiu per afavorir el desenvolupament de la CI en les experiències professionalitzadores d'estudiants del Grau d'Educació Primària (GEP). Per això, s'analitza el procés de desenvolupament de la CI dels docents que s'estan formant en el grau i es descriuen els factors que, des de la perspectiva dels participants, la faciliten o l'obstaculitzen. Finalitzem detectant les principals característiques que tenen o haurien de considerar les pràctiques professionalitzadores per intencionar-ne l'aprenentatge i el desenvolupament.

L'experiència formativa que s'analitza s'emmarca en un projecte d'innovació docent en la qual els estudiants, futurs docents, han dissenyat i han implementat una proposta educativa interdisciplinària i inclusiva d'educació a través de les arts. Han participat 32 estudiants que van realitzar les pràctiques en una escola multicultural d'educació primària d'alta complexitat educativa, en què, a conseqüència de la segregació escolar, hi preval una composició social desafavorida.

Partint d'un enfocament qualitatiu i evolutiu de la CI, els resultats han permès precisar les definicions de quatre dimensions en les quals ha estat possible identificar processos graduals d'aprenentatge i de desenvolupament de la CI: (1) Receptivitat cap a l'educació inclusiva i intercultural, (2) Obertura a la diversitat, (3) Reflexivitat i (4) Adaptabilitat/flexibilitat. Aquests processos transiten des de resultats interns, amb actituds necessàries de consolidar, cap a resultats

externs, en les relacions interpersonals com a habilitats que es desenvolupen, per gestionar satisfactòriament la diversitat multicultural present a les aules.

Respecte dels factors que en faciliten o n'obstaculitzen el desenvolupament, identifiquem diferents elements, tant en un pla personal com en un pla de formació professional. El primer s'ha relacionat amb aquelles experiències que ocorren fora de l'espai formatiu, és a dir, experiències familiars, laborals, amb amistats o les seves pròpies trajectòries escolars. I en el pla professional, els factors facilitadors o obstaculitzadors s'han percebut vinculats a les experiències que passen dins l'espai formatiu que estem analitzant en aquest estudi, és a dir, la formació universitària.

En conjunt, l'anàlisi tant del procés de desenvolupament com dels elements facilitadors i obstaculitzadors han permès identificar una sèrie de característiques respecte de les pràctiques professionalitzadores per afavorir l'aprenentatge i el desenvolupament de la CI. És aquí on es presenta, com a esglaió final de la investigació, la descripció detallada del procés de recerca acció participativa que s'ha desenvolupat durant tres cursos acadèmics, amb les seves respectives fases per a cada cicle o període acadèmic: 1) Identificació de necessitats; 2) Planificació i desenvolupament; i 3) Avaluació.

D'acord amb les aportacions pràctiques de la recerca i a l'ampliació del marc teòric des del qual partim, discutim idees per a accions futures relacionades amb el disseny i l'avaluació de les pràctiques dels docents en formació orientades al desenvolupament de la CI.

**Paraules clau:** competència intercultural, desenvolupament professional, docents en formació, educació primària, educar a través de l'art

## INDICE

|  |           |
|--|-----------|
| <i>AGRADECIMIENTOS</i>   | <i>i</i>  |
| <i>RESUMEN</i>   | <i>ii</i> |
| <i>ABSTRACT</i>  | <i>iv</i> |
| <i>RESUM</i>   | <i>vi</i> |
| <i>INTRODUCCIÓN</i>  | <i>1</i>  |
| <i>PRIMERA PARTE: Marco conceptual</i>   | <i>5</i>  |
| <b>Capítulo 1: Diversidad cultural .....</b>   | <b>6</b>  |
| <i>1.1 Diversidad cultural en la escuela</i>   | 6         |
| 1.1.1 Multiculturalidad e interculturalidad  | 11        |
| 1.1.2 Los docentes ante la educación intercultural   | 15        |
| <b>Capítulo 2: Competencia intercultural (CI) comprensión del desarrollo de la CI ..</b>   | <b>19</b> |
| <i>2.1 Formación del profesorado en competencias</i>   | 19        |
| <i>2.2 Modelos que definen la CI</i>   | 21        |
| <i>2.3 Percepción de los docentes sobre su CI</i>  | 26        |
| <b>Capítulo 3: Formación Docente (FD) importancia de las experiencias prácticas ....</b>   | <b>29</b> |
| <i>3.1 Componente intercultural en la FD</i>   | 29        |
| <i>3.2 Las experiencias prácticas durante la formación inicial docente. El centro educativo como eje en la formación docente</i> | 32        |
| <i>3.3 Educar a través de las artes en el fomento de la CI</i>   | 35        |

|  |           |
|--|-----------|
| <b>SEGUNDA PARTE: Método</b>   | <b>40</b> |
| <b>CAPÍTULO 4: Preguntas, objetivos y diseño de investigación.....</b>                         | <b>40</b> |
| 4.1 Preguntas y objetivos  | 40        |
| 4.2 Diseño de investigación  | 41        |
| 4.2.1 Investigación-acción   | 42        |
| <b>CAPÍTULO 5: Contexto de investigación.....</b>  | <b>46</b> |
| 5.1 Descripción del prácticum  | 46        |
| 5.2 Escuela como contexto de práctica y centro formador  | 48        |
| 5.3 Participantes  | 50        |
| <b>CAPÍTULO 6: Validez y reflexividad .....</b>  | <b>52</b> |
| 6.1 Contacto   | 52        |
| 6.2 Consideraciones éticas   | 52        |
| <b>CAPÍTULO 7: Procedimientos e instrumentos de investigación.....</b>                         | <b>55</b> |
| 7.1 Recogida de datos  | 55        |
| 7.1.1 Observación participante   | 55        |
| 7.1.2 Cuestionario   | 56        |
| 7.1.3 Entrevistas semiestructurada en profundidad  | 56        |
| 7.1.4 Grupos de discusión  | 58        |
| 7.1.5 Encuesta ad hoc  | 59        |
| 7.2 Análisis de datos  | 60        |
| <b>TERCERA PARTE: Resultados</b>   | <b>64</b> |
| <b>CAPÍTULO 8: Desarrollo de la CI (Proceso de desarrollo de la CI de los futuros docentes</b> |           |

|   |            |
|---|------------|
| <b>en sus prácticas profesionalizadoras) .....</b>  | <b>64</b>  |
| 8.1 <i>Receptividad hacia la Educación Inclusiva e Intercultural (RhEI)</i>   | 67         |
| 8.2 <i>Apertura a la diversidad (ApD)</i>   | 69         |
| 8.3 <i>Reflexividad (Rf)</i>  | 71         |
| 8.4 <i>Adaptabilidad/flexibilidad (AdF)</i>   | 74         |
| <br>  |            |
| <b>CAPÍTULO 9: Facilitadores y obstaculizadores (Factores que facilitan u obstaculizan el proceso de desarrollo de la CI en las experiencias prácticas de formación).....</b> | <b>78</b>  |
| 9.1 <i>Análisis descriptivo</i>   | 78         |
| 9.1.1 <i>Historias y trayectorias detrás del desarrollo de la Competencia</i>   | 78         |
| 9.1.1.1 <i>Paula</i>  | 78         |
| 9.1.1.2 <i>Camila</i>   | 82         |
| 9.2 <i>Análisis relacional</i>  | 87         |
| 9.2.1 <i>Los factores en un plano personal y profesional</i>  | 87         |
| 9.2.2 <i>Factores que facilitan u obstaculizan el desarrollo con relación a las dimensiones de la CI</i>  | 91         |
| <br>  |            |
| <b>CAPÍTULO 10: Propuesta de prácticum para fomentar la competencia intercultural en la formación inicial docente.....</b>  | <b>98</b>  |
| 10.1 <i>Primer ciclo (curso académico 2018-2019)</i>  | 101        |
| 10.2 <i>Segundo ciclo (curso académico 2019-2020)</i>   | 106        |
| 10.3 <i>Tercer ciclo (curso académico 2020-2021)</i>  | 112        |
| <br>  |            |
| <b>CUARTA PARTE: Discusión</b>  | <b>120</b> |
| <br>  |            |
| <b>CAPÍTULO 11: Proceso de desarrollo de la CI de los futuros docentes, en sus prácticas profesionalizadoras</b>  | <b>120</b> |

|   |            |
|---|------------|
| <b>CAPÍTULO 12: Factores que facilitan u obstaculizan el proceso de desarrollo de la CI en las prácticas profesionalizadoras .....</b>                      | <b>124</b> |
| <b>CAPÍTULO 13: Principales características de las experiencias profesionalizadoras en la formación docente para favorecer el desarrollo de la CI .....</b> | <b>129</b> |
| <b>CAPÍTULO 14: Conclusiones .....</b>  | <b>132</b> |
| <b><i>REFERENCIAS</i></b>   | <b>143</b> |
| <b><i>ANEXOS</i></b>  | <b>167</b> |
| <b>Anexo 1. Consentimiento informado .....</b>  | <b>167</b> |
| <b>Anexo 2. Cuestionario valoración prácticum.....</b>  | <b>169</b> |
| <b>Anexo 3. Programa de la asignatura .....</b>   | <b>175</b> |
| <b>Anexo 4. Categorías de observación .....</b>   | <b>190</b> |
| <b>Anexo 5. Pauta de evaluación CI .....</b>  | <b>191</b> |
| <b>Anexo 6. Estudios de caso .....</b>  | <b>193</b> |

## INTRODUCCIÓN

En los últimos años, las escuelas han incrementado de forma exponencial el número de estudiantes extranjeros (Baches & Sierra, 2019; Bayona-i-Carrasco & Domingo, 2020). La segregación escolar es actualmente un problema educativo de primer orden en el estado español, que es uno de los territorios más segregados dentro de la Unión Europea (Murillo & Martínez-Garrido, 2018), siendo Cataluña, la comunidad autónoma de España, con mayor número de escolares con antecedentes migratorios, y la concentración del alumnado inmigrante es vista con preocupación por la incidencia que tendría en el fracaso escolar (Bayona-i-Carrasco et al., 2020). Sin embargo, otros elementos que sostienen su segregación serían la doble oferta de escolarización público-privada, las políticas de libre elección de centros (Síndic de Greuges, 2016), la segregación residencial y urbanística y la lógica de mercado de las escuelas (Zhang-Yu et al., 2022).

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

herramientas para la decolonización y el análisis crítico (Alim & Paris, 2017) para que el alumnado encuentre un lugar en el aula que dé espacio a sus saberes y cosmovisiones, como estrategia contrahegemónica que facilite que las narrativas coloniales sean problematizadas (Leonardo & Singh, 2017).

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

A partir de esta breve revisión teórica es posible señalar que la preocupación por la capacitación docente para afrontar las demandas que le hace la sociedad no es nueva, sino una temática que ha interesado de manera permanente en el ámbito educativo y académico. Concretamente, lo que se precisa y queda por investigar, en términos de construir soluciones, son alternativas que no sean soluciones aisladas o iniciativas puntuales, sino nuevos planteamientos con modelos susceptibles de abordar, que permitan repensar las acciones formativas en las que participen los docentes y alienten tomas de decisiones que supongan acción comunicativa intra e inter-centros, de alcance local, nacional e internacional.



Para ello, el presente estudio pretende constituir un aporte práctico. De ahí que la pregunta de investigación que guía este trabajo es: ¿Cómo sería un modelo formativo, en las experiencias profesionalizadoras de docentes en formación, que favorezca el desarrollo de la CI? Así, nos planteamos indagar en primer lugar, la forma en que ocurre este proceso de desarrollo de la CI. En segundo lugar, explorar los factores facilitadores y obstaculizadores que serían clave para la mejora del diseño de planes en la formación docente respecto a la CI. Y, finalmente, a través de la detección de las características que deberían tener las experiencias profesionalizadoras en los centros educativos, diseñar una propuesta de formación que sirva de modelo o referencia para mejorar y aprovechar esta instancia formativa de gran importancia y potencial para el desarrollo de la CI.

La estructura del presente escrito es la siguiente. El primer apartado nos entrega el marco conceptual desde el que partimos y sobre el que nos posicionamos. Se conforma en base a tres capítulos, que son la diversidad cultural en la escuela, la comprensión de la competencia intercultural y, por último, la formación docente y la importancia de las prácticas profesionalizadoras. En el primer capítulo se aborda la conceptualización de la diversidad cultural desde diferentes paradigmas. Seguidamente nos adentramos en las nociones multiculturalidad e interculturalidad, las principales distinciones entre ambas y las implicaciones de éstas a propósito de la educación intercultural. Finalizamos esta reflexión trasladando este marco a la actuación de los docentes ante la escuela intercultural. En el segundo capítulo se comenzará abordando la noción de la formación docente desde una mirada competencial, para luego exponer algunas definiciones y modelos de la CI. Cerramos este capítulo con referencias a la percepción de los docentes sobre su propia CI. El tercer y último capítulo, relacionado con la formación inicial docente (FID), se desarrolla en base al componente intercultural en la FD desde un marco normativo, luego las prácticas profesionalizadoras durante la FID y su importancia, finalizando con la perspectiva de educar a través de las artes en el fomento de la CI.

En el segundo apartado, se exponen los aspectos metodológicos sobre los que se articula el trabajo. Partimos realizando una descripción del prácticum, la escuela como centro formador y los participantes. Luego, el diseño de la investigación acción participativa, que nos proporciona el marco de referencia para la recopilación y el análisis de los datos, describiendo y justificando el mismo. Proporcionamos información acerca de la validez y fiabilidad del estudio, cómo se ha realizado el contacto con los participantes, las consideraciones éticas y el resguardo de confidencialidad. Finalizamos el apartado de método, describiendo en detalle el trabajo de producción de datos, con cada uno de los instrumentos metodológicos utilizados y la explicación del proceso de análisis realizado con cada uno de ellos.

En el tercer apartado, presentamos los principales resultados obtenidos en el estudio, que dan cuenta de cada uno de los objetivos de investigación propuestos. En este orden, partimos con lo relativo al proceso de desarrollo de la CI, continuamos con los factores facilitadores y obstaculizadores del mismo. Cerramos este apartado haciendo referencia a las principales características detectadas en las experiencias profesionalizadoras que se implementaron en la formación docente analizada para favorecer el desarrollo de la CI.

En el cuarto y último apartado, entregamos las discusiones en relación con cada uno de los objetivos propuestos y principales conclusiones, contrastando nuestros resultados con el marco conceptual presentado en el primer apartado. Desde allí, se desprenden las conclusiones a las que hemos podido llegar, dando respuesta a la pregunta inicial desde la que se desarrolla la investigación. Además, se presentan las limitaciones del estudio, ofreciendo algunas ideas y proyecciones de mejora para la formación docente en este campo.

## **PRIMERA PARTE: Marco conceptual**

El presente marco teórico se conforma en base a tres capítulos, que son la diversidad cultural en la escuela, la comprensión de la competencia intercultural y, por último, la formación docente y la importancia de las prácticas profesionalizadoras. En el primer capítulo se aborda la conceptualización de la diversidad cultural desde diferentes paradigmas, para luego adentrarnos en la multiculturalidad e interculturalidad, las principales distinciones entre ambas y las implicaciones de éstas a propósito de la educación intercultural y finalizar con los docentes ante la escuela intercultural. En el segundo se comenzará abordando la noción de la formación docente desde una mirada competencial, para luego exponer algunas definiciones y modelos de la CI, y finalizar con la percepción de los docentes sobre su propia CI. El tercer y último capítulo, relacionado con la formación docente (FD), se desarrolla en base al componente intercultural en la FD desde un marco normativo, luego las prácticas profesionalizadoras durante la formación inicial docente y su importancia, finalizando con la perspectiva de educar a través de las artes en el fomento de la CI.

## **Capítulo 1: Diversidad cultural**

En este capítulo presentaremos una revisión del concepto de diversidad cultural y sus diferentes enfoques y paradigmas, desde los que se puede mirar, conceptualizar e intervenir. Consideramos necesario partir desde ahí para lograr una reflexión rigurosa sobre la educación en contextos educativos interculturales.

### ***1.1 Diversidad cultural en la escuela***

Entendiendo los entornos sociales como cambiantes y heterogéneos, en los que la escuela debiera preparar a sus estudiantes para vivir y convivir en base a lo enriquecedoras que pueden resultar las diferencias (Alcalá del Olmo, Santos & Leiva, 2020), resulta importante saber cómo la escuela gestiona dicha diversidad e intenta explicar los altos índices de fracaso escolar en algunos grupos minoritarios. La diversidad cultural del estudiantado no ha surgido con la llegada de estudiantes de otros países, por ejemplo, poniendo el caso del alumnado del pueblo gitano en España (Rodríguez Izquierdo, 2009). Tal como afirma Tuts (2007) los contextos educativos jamás han sido homogéneos. Por tanto, más allá de la migración, el cambio viene impulsado por la necesidad de revisión de los planteamientos y los procesos de enseñanza y aprendizaje para responder a las nuevas necesidades sociales. Desde esta necesidad transformativa, se propone la educación intercultural como presupuesto ideológico para garantizar la inclusión educativa y social de todos los niños y niñas que asisten a nuestras escuelas (Arroyo, 2013). Este es el enfoque que compartimos en esta investigación.

Tradicionalmente, la gestión de la diversidad se ha hecho desde dos teorías, la del déficit y la de la diferencia (Martín-Rojo & Mijares, 2007), desde presupuestos diferentes y, consecuentemente, orientada a modelos educativos en consonancia con ello. Aparecen numerosos trabajos académicos construyendo un sujeto enfocado en el otro, a partir de procesos de definición y diferenciación de la población migrante (Arroyo-González & Berzosa-Ramos, 2021).

La teoría del déficit tiene sus inicios en los años sesenta, de la mano de dos psicólogos de la educación: Bereiter y Engelman (1966). En base a las interpretaciones que estos autores realizaron de los trabajos del sociólogo Bernstein (1989), los citados autores explicaron el fracaso social de las clases sociales más bajas y de algunos grupos étnicos como un déficit lingüístico, fruto de una carencia cultural. Desde este punto de vista, se visualiza como objetivo central de la educación eliminar las diferencias, consideradas como déficit y que se consideran como el origen de la desigualdad. En este marco, se propone una educación compensatoria, exclusivamente para el estudiantado que presenta el “déficit”. Estos análisis, así como el abordaje del profesorado, asumían que el alumnado migrado presentaba carencias construyendo una narrativa que otorga la responsabilidad al alumnado quien debería “integrarse” a la escuela (Lalueza & Crespo, 2012).

La teoría de la diferencia, por su parte, surge en el ámbito de la lingüística como respuesta a la teoría del déficit (Kroch & Lavob, 1972; Lavob, 1985). Se entiende el fracaso escolar como consecuencia de causas lingüísticas y sociales, entre las que se mencionan los prejuicios lingüísticos y la diferente valoración social de las diversidades. Desde esta perspectiva, algunas posiciones aluden a diferencias biológicas para demostrar la existencia de una base genética inferior. Esta explicación de la diversidad humana mediante el concepto de raza refiere a una representación esencialista del concepto de cultura que atribuye una característica esencial a las personas, que se sobrepone a sus trayectorias vitales o circunstancias históricas. Así, desde esta concepción esencialista de cultura, las prácticas educativas entienden la diversidad cultural como un obstáculo para la socialización, siendo los estudiantes de grupos minoritarios percibidos como portadores de un déficit que debe ser compensado. Esta aproximación ha acabado por generar guetos en las escuelas, mediante la concentración de estudiantes de grupos minoritarios que fracasan en el sistema (Lalueza, 2012; Tarabini, 2019).

Podríamos hablar de la manifestación de una racialización entendida desde el posicionamiento del estudio como un proceso de “mutua coproducción histórica” (Campos García, 2012, p. 2) producto de la interrelación entre los grupos y los procesos de diferenciación. Como menciona Zhang-Yu et al., (2022), al hablar de racialización desde la teoría decolonial, se propone comprender que estos procesos de diferenciación tienen su base en la historia colonial y sus primeras formas de categorización étnico-racial en diferenciadores como el color de piel o la religión (Grosfoguel, 2013; Hellgren & Ábel Bereményi, 2022), en las que los grupos blancos dominantes consolidaron un modelo de jerarquización racial que se sigue sosteniendo en la actualidad con nuevas formas de racismo y racialización (Fanon, 2009; Grosfoguel, 2013).

En este sentido, la investigación en Psicología nos ha brindado otras alternativas a la concepción esencialista, que explican de manera diferente las relaciones entre los sujetos y su cultura. La Psicología concibe a la escuela como un escenario sociocultural que debe estudiar los procesos de desarrollo y construcción de la identidad de los sujetos. Los estudiantes funcionan como mediadores entre la familia y la escuela, por lo que ésta última afectaría a todo el sistema familiar. Por ello, no basta con la incorporación de la diversidad cultural al currículum, sino que resulta necesario de una práctica educativa que vincule a la escuela con el entorno comunitario y familiar. La escuela debería abandonar la pretensión de sustituir prácticas, lenguajes e identidades propias, y aceptar la colaboración con las familias y comunidades para fijar metas compartidas (Lalueza, 2012; Machancoses et al., 2022). Por lo tanto, desde esta aproximación se explicaría el fracaso escolar desde la discontinuidad de la familia-escuela, siendo cada vez más evidente que la discontinuidad entre la cultura escolar y la cultura familiar de determinados estudiantes provoca estragos en su rendimiento académico, lo que se traduce en índices más altos de fracaso escolar entre el alumnado de procedencia inmigrante (Tarabini, 2019).

Asimismo, la investigación educativa revela que el aprovechamiento académico de estos estudiantes mejora cuando los educadores toman especialmente en consideración la diversidad cultural específica de cada grupo (Valdés & Pérez, 2021). Además, desde este enfoque cabe mencionar a los ‘fondos de conocimiento’ (funds of knowledge), planteamiento que desplaza la noción del déficit cultural, según la cual los conocimientos y habilidades de las personas dependen de su clase y condición social. Por el contrario, la premisa del enfoque basado en los fondos de conocimientos es que todos los individuos, más allá de su condición lingüística, étnica, religiosa, económica, disponen de conocimientos, relaciones, destrezas y habilidades acumuladas en su historia laboral, comunitaria y familiar (Machancoses et al., 2022; Moll et al., 1992). Tras su aplicación, se ha documentado una mejora en las relaciones familia-escuela que promueve aprendizajes más significativos (al vincular las experiencias y conocimientos previos extraídos desde las formas de vida familiares, con los contenidos escolares) y que consigue, finalmente, se una mejora del rendimiento escolar del alumnado procedente de minorías culturales, especialmente en aquellos casos en que hay una mayor discontinuidad entre la cultura escolar y la cultura familiar (González et al., 2005; Machancoses et al., 2022; Zhang-Yu et al., 2022). Por tanto, la escuela tiene el potencial de hacer que la experiencia educativa se convierta en una posibilidad de participación y crecimiento para toda la comunidad, si se comparten ciertos principios con todos los actores.

Se ha evidenciado que si existe escasa comunicación entre el profesorado y el centro con las familias, los estudiantes no comparten el marco de referencia de currículum educativo y perciben que sus tradiciones, lengua y experiencias son frecuentemente excluidas de la escuela, lo que genera importantes niveles de frustración, situación que debería examinarse al objeto de incorporar estos elementos en el currículum del aula y en las prácticas inclusivas del profesorado (Sanhueza Henríquez et al., 2018).

En esta línea, Leiva (2013) nos recuerda que debemos entender la diversidad en la escuela y su relación con la educación intercultural como un elemento definitorio de la actual situación social y educativa. Es decir, la diversidad es un concepto social y educativo que plantea que cada persona es distinta, y las diferencias personales, sociales y culturales no deben ser motivo de exclusión, más bien al contrario, la diversidad se entiende como la valoración positiva de la diferencia personal y cultural. La diferencia enriquece e impregna las relaciones interpersonales, y en el ámbito educativo, la diversidad está más presente que nunca y es motivo de atención preferente en cualquier propuesta pedagógica de cierta entidad.

Asimismo, de acuerdo con López-Melero (2006), la cultura de la diversidad en la educación es un elemento que debe ser comprendido desde la diferencia humana en las aulas como un elemento de valor y derecho, que no consiste en someter a las culturas minoritarias a las condiciones de la cultura hegemónica, sino más bien, exige que la sociedad modifique sus comportamientos y sus actitudes respecto a las personas diferentes. Desde luego, la creciente presencia de alumnos de otras culturas y procedencias, preocupa y reúne esfuerzos de la educación para dar respuesta a este nuevo escenario sociocultural donde la diversidad de los estudiantes, condiciona el establecimiento de estrategias y prácticas educativas adecuadas en un enfoque educativo inclusivo, basado en principios tales como la diferencia como valor, la solidaridad, la confianza y el aprendizaje cooperativo (Díaz-Aguado, 2002; López Melero, 2004; Sharan, 2010 en Leiva, 2013; Aguado, 2021).

Como hemos visto, las políticas, concepciones y prácticas educativas han tratado de avanzar hacia un modelo más inclusivo (Arroyo- González & Berzosa-Ramos, 2021; Garreta-Bochaca et al., 2020; Lalueza & Crespo, 2012) a través del proyecto de la interculturalidad, proyecto que no ha sido suficiente para evitar procesos de diferenciación o racialización dentro de las escuelas (Zhang-Yu et al., 2022).



### **1.1.1 Multiculturalidad e interculturalidad**

La atención a la diversidad cultural e identitaria es una demanda que la sociedad y el sistema educativo plantean al profesorado y que se aborda en el plano educativo desde planteamientos multiculturales o interculturales (Leiva, 2010; Pascual et al., 2019). De hecho, es en el terreno educativo europeo donde nace la distinción más reconocida entre multiculturalismo e interculturalismo (Soriano & Peñalva, 2011). El primero se entiende como más descriptivo, el segundo más centrado en la acción. Desde una perspectiva social, la multiculturalidad define a las sociedades actuales porque son espacios donde conviven distintas culturas e identidades. Y la interculturalidad se refiere a esa misma realidad de convivencia como un proceso de interacción e interrelación entre las distintas culturas e identidades, que tiene como característica fundamental la horizontalidad, es decir que ningún grupo cultural está por encima del otro.

Desde una perspectiva educativa, el interculturalismo se define como una actitud pedagógica que favorece la interacción entre las diferentes culturas, como la mejor forma de promover una convivencia basada en el respeto a la diferencia cultural (Leiva, 2011). En el ámbito educativo se entiende que el modelo intercultural es el más adecuado para gestionar la diversidad. Idea respaldada por las distintas normativas y resoluciones europeas planteadas respecto a la educación intercultural, y que se articula a través del concepto de Dimensión Europea de la Educación (DEE) (Peñalva, 2009). La DEE se promueve con el objetivo de consolidar el espíritu de ciudadanía europea, educando en el respeto a la diversidad educativa y cultural de Europa, en la capacidad personal de adaptarse a otras culturas, de comprender el modo de vida de otros entornos socioculturales, y de establecer relaciones personales con personas pertenecientes a otros contextos (Soriano & Peñalva, 2011).

La educación intercultural es utilizada con frecuencia en el ámbito académico y escolar para aludir a un modelo ideal, renovador, pero que lamentablemente no se asocia con prácticas reales desarrolladas en los centros escolares (Aguado, 2021). La interculturalidad no puede ser solamente una forma correcta de hablar, debe promover prácticas educativas y no solamente para las minorías o los inmigrantes. Se debe fundamentar una visión educativa inclusiva para todas y todos los estudiantes y el conjunto de la comunidad educativa. Y para ello, un aspecto fundamental es la promoción de condiciones reales y efectivas para que se logre que estos espacios de intercambio cultural promuevan la igualdad de oportunidades, así como la superación de todas aquellas situaciones de racismo o discriminación que puedan surgir en los contextos educativos multiculturales (Arroyo, 2013).

Este enfoque supera las limitaciones del modelo asimilacionista, del integracionista y del pluralista puesto que aboga por una cultura dinámica, abierta y heterogénea que favorece la pluriidentidad, entendida como las múltiples y cambiantes identidades que tienen los individuos (Ronchera & Sales, 2020) y comprende la diversidad como intrínseca a todo sujeto y grupo, denunciando desigualdades y explicitando la lucha de intereses y de poder (Sales, 2009).

En este marco, el modelo de gestión intercultural que se asume en este trabajo define la cultura como algo vivo y cambiante que se va ampliando, enriqueciendo y modificando como consecuencia del dinamismo e innovación de aquellos que actúan bajo su influencia (Moliner et al., 2016; Pérez, 2012). Un componente de gran interés dentro de la educación intercultural para el desarrollo de los niños y las niñas en el aula, destacando el reconocimiento del otro y la cultura que enmarca la identidad y la particular comprensión del mundo (Santaolalla Rueda, 2019). Siendo el objetivo central de la educación intercultural ayudar a los ciudadanos a construir su propia identidad y a apreciar la de los otros, este planteamiento implica reconocer e interpretar sus valores,

tradiciones, historias y experiencias haciendo frente a los inevitables conflictos, enfrentamientos y tensiones.

Como defienden Ronchera-Urquizu y Sales (2020), la aceptación de la diversidad permite que se mejoren las condiciones de las relaciones culturales entre grupos sociales y personas, formando parte de la naturaleza humana. En base a ello, las prácticas educativas interculturales planteadas en este estudio no agudizan las diferencias, sino que buscan los elementos que pueden unir a los diferentes grupos, posibilitando la comunicación y el entendimiento intercultural.

Respecto a la cultura, Leiva (2013) argumenta que la educación intercultural debe reconocer la multiculturalidad como un fenómeno social que es motivo y oportunidad para establecer nuevas interacciones sociales y culturales que cambien y transformen la convivencia, basada en la valoración y el enriquecimiento mutuo.

Esto supone que cualquier acción o medida educativa denominada intercultural y concebida en el contexto escolar, puede y tiene la potencialidad de influir y generar procesos educativos de carácter comunitario. Es decir, la educación intercultural en la escuela es el primer paso de intervenciones educativas interculturales que no deben restringirse al ámbito puramente académico, aunque como es lógico pensar es obvio que la escuela es un escenario privilegiado para el desarrollo práctico de la interculturalidad. Es más, la institución escolar se convierte así en un lugar fundamental de formación para la convivencia intercultural, por ser un contexto ideal para que alumnos y adultos (profesorado y familias) concreten y se ejerciten en los valores democráticos y de la diversidad (Leiva, 2013).

Siguiendo a Krainer y Guerra (2016) la interculturalidad en la educación consiste en la valoración de las culturas donde los educadores deben conocer sobre la temática, siendo promotores en el momento de enseñanza-aprendizaje de mediar en los estudiantes el conocimiento

cultural y la recuperación de la memoria histórica y cultural. En este sentido, uno de los factores más relevantes para favorecer el avance hacia el modelo intercultural inclusivo, sería la actitud favorable ante la diversidad por parte de los docentes, que les permita actuar de manera cooperativa y buscar alternativas en situaciones complejas que se presentan (Escarbajal et al., 2019).

Cabe señalar que el concepto de educación intercultural ha evolucionado desde una interpretación como educación para las minorías a la de una educación cívica para todos, propia de la nueva sociedad intercultural del siglo XXI, cuyo fin último es el logro de más y mejor convivencia, y hacer que ese clima de entendimiento se traslade a todos los ámbitos de la sociedad (Cernadas et al., 2019). Resumiendo, la educación intercultural se concibe como un marco de interpretación y de acción reflexiva, que valora la diversidad cultural y la equidad social, disponiendo una gestión pedagógica del aprendizaje dirigida a la optimización de las distintas pero relacionadas dimensiones del proceso educativo, pensando en el logro de competencias interculturales susceptibles de ayudar al bienestar de las personas (Santos, 2010). Así, el gran objetivo y desafío de la educación intercultural debe ser la promoción de las condiciones educativas para que personas de diversas culturas se encuentren, convivan y vayan tejiendo lazos entre ellas de comunicación, en la que primen genuinas actitudes de respeto, empatía, solidaridad, valoración, y responsabilidad recíproca (Santos, et al., 2013).

Profundizando en el campo conceptual de la interculturalidad, Walsh (2010) nos habla de sus múltiples sentidos y usos. Una primera perspectiva es la relacional, que hace referencia de forma más básica y general al contacto e intercambio entre culturas, es decir, entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas, los que podrían darse en condiciones de igualdad o desigualdad. Una segunda perspectiva de interculturalidad denominada funcional, que se enraíza en el reconocimiento de la diversidad y diferencia culturales, con metas a la

inclusión de esta al interior de la estructura social establecida, busca promover el diálogo, la convivencia y la tolerancia. Y finalmente, encontramos la tercera perspectiva, que es la de la interculturalidad crítica, desde la cual, no se trata el problema de la diversidad o diferencia en sí, sino más bien el problema estructural-colonial-racial. Desde este posicionamiento, la interculturalidad se entiende como una herramienta, como un proceso y proyecto que se construye desde la gente, en contraste a la funcional, que se ejerce desde arriba. Este último enfoque es el que asumimos en esta investigación. Esencialmente, se asume que avanzar hacia la educación intercultural requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas. En la práctica implica el desarrollo de acciones en varios niveles: decisiones político-administrativas, apoyo para el desarrollo de investigaciones; trabajo con la comunidad para que se reconozca, valide y legitime. Y en ese sentido se comprende que la interculturalidad crítica está por desarrollarse aún porque implica revertir las bases de poder sobre las que está construida nuestra sociedad (Lara, 2015).

### **1.1.2 Los docentes ante la educación intercultural**

Todo lo anteriormente descrito instala nuevas necesidades, tensiones y cuestionamientos respecto a la formación del profesorado (Stefoni et al., 2016), especialmente en lo referente a la preparación específica de los docentes para trabajar en contextos culturalmente diversos. En una sociedad multicultural y globalizada, como Cataluña (España), los dilemas a los que se enfrenta el profesorado implican situaciones nuevas para las que no hay respuestas preelaboradas. Y pese a que los flujos migratorios provenientes ya no resultan novedosos para el Estado español, el sistema educativo sigue sin asegurar la igualdad de oportunidades educativas a la juventud migrada o descendiente de ella (Zhang-Yu et al., 2022). Nos encontramos con situaciones controvertidas que

son todo un reto y una oportunidad de aprendizaje intercultural y que, implican un diálogo en el que no sólo se ponen en juego las cosmovisiones de cada persona, sino también las dimensiones políticas, económicas y sociales subyacentes a la interculturalidad (Essomba, 2008).

Entre los profesionales que trabajan con inmigrantes, a pesar de que en general conocen el sentido de la interculturalidad, en su mayoría confiesan no poder traducir en la práctica lo que supondría la misma, al no disponer de suficientes recursos formativos (Escarbajal, 2010). Por lo mismo, resulta indispensable que el profesorado adquiera las denominadas “competencias interculturales”, es decir, las habilidades cognitivas, afectivas y comunicativas necesarias para manejarse eficazmente en un medio intercultural (Leiva, 2010). Por ello, tal como afirman Agüero-Contreras y Urquiza-García (2016), An et al. (2018), y Rodríguez y Morrison (2019), la integración de competencias interculturales resulta indispensable en el currículum universitario, particularmente, en la Formación Inicial Docente (FID).

En particular, los profesionales de la educación tienen la oportunidad de reflexionar y actuar, por lo que sus actitudes, estrategias e interrelaciones en la tarea educativa deben reflejar su compromiso ciudadano de transformar el contexto social y escolar. En este sentido, los y las docentes no deben ser considerados como simples agentes socializadores, sino como ciudadanía crítica comprometida políticamente en el cambio social, que analiza y cuestiona su rol, redefiniendo continuamente (Sales, 2012).

Diferentes autores (Flores et al., 2017; Grimmering, 2011; Nielsen et al., 2019) plantean que la escuela sólo podrá lograr dichos propósitos en torno a la diversidad cultural, cuando cuente con un profesorado competente en términos interculturales. Es decir, un cuerpo docente que además de entender el valor de la diversidad cultural, sea capaz de construir relaciones interculturales en el aula que se sustenten en la comprensión y respeto mutuo de todas las

identidades (Flores et al., 2015). De este modo se evitaría el desarrollo de prácticas discriminatorias que puedan condicionar negativamente la convivencia social entre la población inmigrante y su entorno (Carter-Thuillier et al., 2018).

En esta línea, Sales (2012) señala que estamos hablando, pues, de un nuevo perfil docente, de un profesorado reflexivo y crítico ante la diversidad cultural. Un docente crítico, abierto al diálogo, a la deliberación grupal, a la escucha de opciones distintas a la suya. La autora, como formadora de profesorado refiere también, que el enfoque intercultural debe incorporarse en el desarrollo profesional docente, para situarlos ante la complejidad y los retos de la diversidad con las herramientas conceptuales, procedimentales y actitudinales necesarias, es decir, con las competencias profesionales y vitales que requiere enfrentarse a la tarea educativa en las escuelas del presente y para el futuro. Por tanto, formar al profesorado para un currículum intercultural exige cambiar y repensar una didáctica intercultural que diversifique las estructuras y estrategias como la organización del aula, las modalidades de trabajo, los materiales y recursos y las formas de evaluación, y en la apertura y flexibilidad del currículum como mediador entre la cultura experiencial y la académica (Lluch, 2005).

Hablamos así de un nuevo perfil docente, que involucra a docentes reflexivos y críticos con la diversidad cultural, es decir, un individuo profesional abierto al diálogo, la deliberación grupal y la escucha de opciones distintas a las suyas. La formación docente se ha convertido en una herramienta fundamental en el desarrollo del diálogo intercultural que promueva la construcción del conocimiento por parte de los propios docentes, de manera crítica y reflexiva (Holmes et al., 2015; Ruffinelli, 2017).

En los últimos años, un importante número de autores (Anttila et al., 2018; Derri et al., 2014; Fernández & Aguilar, 2016; Flores et al., 2017; Grimminger, 2011; Lleixà & Nieva, 2020)

han planteado la necesidad de fomentar el desarrollo de la «competencia intercultural» en la formación inicial y permanente del profesorado; más aún, cuando se trata de profesionales que trabajan (o trabajarán) en territorios habitados por diversas identidades culturales (Denson et al., 2017). Este enfoque permitiría contar con un profesorado competente para ese tipo de contextos, siendo, por tanto, profesionales capaces de aprovechar el profundo potencial educativo que representa la diversidad cultural (Leseth & Engelrud, 2019).

Sin embargo, la falta de formación del profesorado en relación con la educación intercultural es, generalmente, evidente. En España, en Cataluña, comunidad autónoma en la que se desarrolla la investigación que se presenta, numerosos estudios ponen de relieve la falta de competencias del profesorado para atender la diversidad cultural (Álvarez & González, 2018; Sanhueza et al., 2018; Alarcón-Leiva & Márquez-Sánchez, 2019). Esto genera brechas en la enseñanza de la diversidad, a pesar de estar comprometidos con la lucha por la igualdad y la equidad (Fernández et al., 2021).



## **Capítulo 2: Competencia intercultural (CI) comprensión del desarrollo de la CI**

### ***2.1 Formación del profesorado en competencias***

Para hablar de la formación del profesorado en competencias, primero repasamos las competencias en la actividad docente. De acuerdo tanto a la Comisión Europea (2018), como al Proyecto DeSeco (2000), el profesorado competente es aquél que en el desempeño de la labor docente y, por tanto, en situaciones reales, con alumnado, familias, resto de los/as compañeros/as es capaz de poner en práctica una serie de conocimientos, destrezas y actitudes, para dar solución a las situaciones que se les presenta por su vida, por su trabajo actual o futuro, teniendo siempre como base de su intervención las demandas de las leyes educativas, de sus propios fundamentos psicopedagógicos y de los contextos en los que se desarrollan las personas en las que ejerce su labor profesional.

De manera complementaria a lo anterior, Bolívar (2007) en su libro titulado “Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura”, nos entrega una visión de la competencia como, aquella capacidad que te permite emplear con eficacia todos los recursos que dispones, que has interiorizado a lo largo de la vida y que puedes emplearlos en situaciones concretas. Este autor sostiene que las competencias deben reunir tres criterios: sus resultados son altamente valorados a nivel individual y social; son instrumentalmente relevantes para encontrar respuestas a demandas complejas y cambios en un amplio espectro de contextos; y son necesarias e importantes para todas las personas.

En consecuencia, como diría Aguaded et al., (2013) cuando se trabaja por competencias se integran aspectos cognitivos, aspectos procedimentales y aspectos actitudinales, que son denominados componentes de la competencia, modificando, este modelo educativo, la manera de entender la enseñanza, pasando esta de estar basada en la tarea docente a la formación basada en el aprendizaje y trabajo del alumnado.

La globalización y la tecnología de la información han desencadenado las ideas de la educación global (Sinagatullin, 2016). Los fundamentos de la educación global se centran en los problemas de supervivencia y cooperación entre diferentes culturas y países, así como entre personas pertenecientes a diferentes grupos étnicos, raciales, de género, clase social y lingüística. Así, se considera un reclamo imperativo que los futuros docentes se conviertan en especialistas globalmente competentes para trabajar de manera efectiva en diversas aulas y entornos escolares (Sinagatullin, 2019)

En resumen, desde este punto de vista, la competencia global puede ser entendida como una serie de conocimientos sobre diferentes culturas y problemas globales en el mundo, desarrollando habilidades y disposiciones para relacionarse de manera responsable y adecuadamente en un entorno global (Kerkhoff & Cloud, 2020). Ser competente globalmente implica una comprensión clara de los conceptos de democracia y pluralismo; poseer una actitud tolerante hacia otras culturas y mentalidades; poseer una actitud negativa y disposición para combatir los peligros como la corrupción, la inequidad de género y la violación de los derechos humanos; reconocerse a sí mismos como participantes en la solución de problemas globales vitales y como miembros de la sociedad global; adquirir las habilidades adecuadas para interactuar con personas de diversos orígenes culturales y étnicos; y dominio de uno o más idiomas.

Sin embargo, para que ocurra un cambio en la educación, la literatura existente muestra que los docentes deben estar capacitados en la enseñanza de la competencia global (Kerkhoff et al., 2019; Roiha & Sommier, 2021; Yemini et al., 2018). Algunos estudios advierten que, incluso cuando se introducen problemas globales en el aula, la mayoría de las veces, las escuelas refuerzan las jerarquías existentes en lugar de desmantelarlas (Hauerwas & Creamer, 2018). Es así como la formación del profesorado no solo debe explicar las razones teóricas por las que la educación global es importante, también debe modelar cómo implementar prácticas descolonizadoras y reflexivas.

## ***2.2 Modelos que definen la CI***

En la última década, la literatura muestra numerosas referencias que definen la CI desde diversos enfoques (UNESCO, 2017), incluyendo su concepción como competencia global. Sin embargo, existe un relativo consenso sobre la delimitación de su definición en la literatura actual (Dimitrov & Haque, 2016; Nielsen et al., 2019) siendo entendida como un conjunto de habilidades, que se vinculan con la capacidad de construir actitudes y relaciones positivas con otras identidades culturales, en base a la empatía, la no discriminación y el conocimiento mutuo.

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

Profundizando en la definición de la CI, según la revisión de la literatura realizada por Nielsen et al. (2019), destaca que los principales elementos de la competencia serían: (a) capacidad de empatizar con el culturalmente distinto; (b) autoconciencia de la cultura propia; (c) capacidad para mantener la propia identidad cultural al relacionarse con el culturalmente distinto; (d) comprensión de los sistemas culturales diferentes al propio; (e) habilidades de comunicación para la interacción con representantes de culturas diferentes; (f) superación de la lógica dicotómica sobre lo «propio» y lo «ajeno» en términos culturales (en la ciudadanía global, hay un sinnúmero

de elementos que son culturalmente mutuos); (g) flexibilidad cognitiva y afectiva para resolver situaciones problemáticas entre individuos o colectivos culturalmente distintos.

Además del conocimiento objetivo, la conciencia intercultural comprende la sensibilización en el sentido de que cada comunidad es considerada desde el punto de vista de la otra, ya que muchas veces se caracterizan por estereotipos. Por último, las habilidades interculturales se refieren a cuatro competencias: la capacidad de poder establecer relaciones entre la cultura de origen y la cultura extranjera, la sensibilidad cultural y la capacidad de utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas, la capacidad para asumir el papel de intermediario cultural entre la cultura nativa del país y la cultura extranjera y para resolver situaciones conflictivas y malentendidos culturales, y la capacidad de superar estereotipos (Barros & Kharnásova, 2012).

Así, en resumen, se ha demostrado que la interculturalidad implica una reflexión profunda sobre las oportunidades que nos ofrece la diversidad cultural, siendo un elemento de intercambio fructífero de valores y actitudes, rompiendo prejuicios y abriendo vías de relación e intercambio, creando vínculos e interdependencias. entre diversos grupos culturales que conviven dentro de un mismo sistema educativo (Leiva, 2012; Micó-Cebrián & Cava, 2014). Concretamente, la conceptualización dentro de la que se enmarca este estudio recoge algunas definiciones que hacen referencia al desarrollo de la CI, como la del sociólogo estadounidense Bennett (2004), quien define CI como la capacidad de reconocer y apropiarse de marcos de referencia cultural diferentes de los marcos personales. Este autor describe un modelo evolutivo de la CI que empieza con la concepción etnocéntrica hasta llegar a concepciones etnorelativistas. Este modelo, conocido como Modelo de Desarrollo de Sensibilidad Intercultural (*Developmental Model of Intercultural Sensitivity, DMIS*) identifica tres etapas etnocéntricas (rechazo, defensa, minimización) y tres

etapas etnorelativas (aceptación, adaptación, integración). Desde esta perspectiva, tomamos la idea de continuidad ya que en el estudio consideramos el aprendizaje de la CI como un proceso que se va desarrollando a lo largo de la formación.

En este marco, el sello distintivo de la CI sería comportarse de manera culturalmente adecuada, superando las limitaciones impuestas por nuestras tendencias culturales naturales, desarrollando nuevas respuestas, es decir, superando estereotipos, creando oportunidades de comprensión y cooperación (Aguaded et al., 2008; Fierro & Ochoa, 2020); lo cual requiere comprender las propias creencias y conductas culturales (Hagar, 2018).

Hernández (2016) plantea que la adquisición de la competencia intercultural durante la formación del profesorado consta de cinco etapas: (a) sensibilización: analizar la visión etnocéntrica que se tiene de la realidad y la percepción de extrañeza respecto al culturalmente diferente; (b) concienciación: comprender que los rasgos culturales propios no son universales; (c) relativización: percatarse sobre la necesidad de ser flexible y paciente en las situaciones de interacción comunicativa, lo que variará según los rasgos de cada grupo cultural; (d) organización: comprender los principios de cada sistema cultural, identificando sus elementos principales, ello ayudará al futuro profesor a comprobar la heterogeneidad de todas las culturas; (e) implicación-interiorización: ser capaz de desarrollar un sistema de referencias, a partir de las etapas anteriores, que permitan al futuro docente situarse en la relación con otras culturas.

Por su parte, Deardorff (2009), autora de referencia internacional en estudios sobre este tema, defiende la idea del desarrollo de la CI como un proceso secuencial que se inicia con la apertura al aprendizaje intercultural; disposición que propicia el desarrollo de actitudes y valores como el respeto y valoración a la diversidad cultural y la tolerancia a la ambigüedad. Según Deardorff, estas actitudes y valores conllevan una progresión de la conciencia cultural de uno

mismo, la conciencia y el respeto hacia las personas de otras culturas y las habilidades sociolingüísticas. Estos logros constituyen un componente básico en el desarrollo de la CI, pues favorecen la adquisición y desarrollo de habilidades superiores, como la adaptabilidad a los contextos multiculturales, la flexibilidad cognitiva, la visión etnorelativa y la empatía. Este sería el clímax del desarrollo de la CI que permite a las personas adoptar comportamientos apropiados y una comunicación efectiva entre las personas con distintas culturas.

Esta perspectiva que compartimos en este estudio, conocida como modelo piramidal (Deardorff, 2009) precisa cinco elementos en el desarrollo de la CI. En la base sitúa los tres primeros: las actitudes, que son el respeto, la apertura y la curiosidad o la voluntad de descubrir cosas nuevas; los conocimientos, que refieren al conocimiento específico de la cultura, un conocimiento cultural profundo que incluya la capacidad de ver el mundo desde el punto de vista de los otros; y las habilidades básicas, que se relacionan con el procesamiento del conocimiento: escuchar, evaluar, analizar, interpretar y relacionar. Sobre esta base emerge el desarrollo de la CI cuyo aprendizaje se refleja en dos planos, correspondiente con el modelo piramidal sugerido por la citada autora. Primero, se visualizarían resultados internos, al concebir las relaciones con personas de culturas diferentes a la propia se proyectaría flexibilidad, adaptabilidad, perspectiva etnorrelativa y empatía. Posteriormente, en un plano interactivo, estos aprendizajes se ponen de manifiesto en las relaciones interpersonales, siendo capaz de modular el comportamiento y la forma de comunicarse con personas de diferentes culturas. Aquí encontraríamos los resultados externos del aprendizaje de la CI.

Resumiendo, desde esta perspectiva, la CI se concibe como un constructo multidimensional que se desarrolla a lo largo del tiempo, en el cual actitudes como el respeto, la apertura, la curiosidad y el descubrimiento son fundamentales en tanto permiten la ampliación del conocimiento y la comprensión cultural. Asimismo, esta definición enfatiza la relevancia de las

interacciones entre personas de culturas diferentes que, en un grado u otro, representan orientaciones afectivas, cognitivas y conductuales diferentes o divergentes (Deardoff, 2009). En este estudio, consideramos básico tener en cuenta este supuesto para promover el desarrollo de la CI en el contexto del practicum.

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

Por tanto, definiremos al profesorado competente interculturalmente como aquel que diseña y aplica una docencia en cuya base está el objetivo de atender y educar para la diversidad, siendo, durante este proceso, consciente, crítico y reflexivo de sus propias creencias, valores, prejuicios y concepciones e intentando comprender la forma de ver el mundo, las actitudes y opiniones de las personas en las que recae su intervención.

Cabe remarcar que el desarrollo de la CI no se da por sí solo, sino que implica una formación específica e intencionada (Aguaded et al., 2012) que proporcione espacios y estrategias de reflexión

conjunta sobre la formación y la práctica docente (Rodríguez & Onrubia, 2020). Y una cuestión esencial y controvertida es la relativa a la evaluación de la CI, cuestión a menudo omitida en los planes de formación docente (Thapa, 2020). En este sentido, Denson et al. (2017) recogen las ideas de Bennett y Deardorff reafirmando que la CI es una construcción progresiva en donde no existe un punto final en el que el individuo pueda ser totalmente competente. Las autoras contribuyen a la evaluación de la CI con la elaboración y validación de un cuestionario, que presenta cuatro factores influyentes en el desarrollo de la CI en el profesorado: dominio de estrategias de enseñanza intercultural, reflexividad, adaptabilidad/flexibilidad y apertura a la diversidad cultural. Sin embargo, señalan la necesidad de mayor investigación respecto de los factores que intervienen, debido a que muchos de los participantes en su estudio refirieron limitaciones a la hora de reflejar su experiencia a través de estos aspectos. Alternativamente, Thapa (2020), sugiere algunas estrategias para promover y evaluar el desarrollo de la CI durante las interacciones del profesorado con estudiantes de diversas culturas. En el plano metodológico, ambas aportaciones han sido consideradas en este estudio.

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

### ***2.3 Percepción de los docentes sobre su CI***

Reconociendo cada vez más la necesidad de contar con docentes competentes



interculturalmente, muchos de ellos manifiestan no sentirse todavía preparados para trabajar con la diversidad cultural y lingüística (Slot, Romijn & Nata, 2019; Roiha & Sommier, 2021). Es así como el estudio de las creencias y actitudes de los docentes en términos de conciencia de sus propios valores ha tenido un papel particularmente destacado en la literatura académica (Collinson, 2012; Pinho, 2015; Rinne et al., 2023), ya que ponen de relieve los prejuicios que comprometen el aprendizaje y desarrollo de los miembros de los grupos de inmigrantes (Etxeberria et al., 2016). Ligado a ello, también son relevantes los estudios sobre el uso de un enfoque comunicativo por parte del profesorado y la priorización de la comunicación como un medio eficiente (Arasaratnam, 2015).

Respecto de la percepción que tienen los propios docentes sobre su CI, estudios como el de Aguaded, et al (2012), Dusi, (2021) nos refieren que parece ser que el profesorado se considera más formado, en el caso de las competencias curriculares, cuando se le consulta sobre los conocimientos de la materia que imparte. Sin embargo, cuando sobre lo que se le pregunta es sobre cómo gestiona los diferentes elementos del currículum, se produce un gran descenso en la sensación de que son competentes. Y, cuando se les consulta sobre competencias de gestión y, en concreto, de la atención a la diversidad, el profesorado presenta graves problemas, tanto en la gestión de la acción tutorial, cómo de las técnicas de actuación y, respecto a la gestión de las estrategias instructivas, el profesorado dice sentirse poco competente, cuando se trata de realizar la aplicación didáctica de las mismas.

Por otro lado, el profesorado presenta grandes carencias en lo referente a enseñar a convivir en diversidad, es decir, aplicar la educación intercultural. La falta de aplicación de estas competencias en las programaciones didácticas y en las aulas tiene una consecuencia directa, y es el hecho de que, en los centros educativos, cada vez en mayor medida, se produzcan conflictos derivados de no saber convivir ante y en la diversidad (Aguaded et al., 2012, De Hei et al., 2020;

Peñalva & Leiva, 2019; Pinto, 2018; Scherer & Buchem, 2019).

En general, existe una percepción de que el nivel de preparación en materia de educación intercultural es todavía bajo. El profesorado manifiesta abiertamente su interés por formarse en la atención educativa a un alumnado cada vez más diverso. No obstante, la oferta formativa parece no satisfacer las expectativas del colectivo docente y entre sus demandas destaca sobremanera la necesidad de introducir nuevos enfoques con mayor repercusión práctica (Santos et al., 2013; Eurydice, 2018).

Un estudio en Cataluña, precedente al que aquí presentamos (Álvarez y González-Montoto, 2018) en el que participaron docentes en ejercicio, encontró que, independientemente de la presencia de alumnos de origen extranjero en los centros educativos, el profesorado sobrevalora su nivel de sensibilidad intercultural; existe una tendencia a enfatizar las similitudes en todas las culturas, lo que puede minimizar las diferencias culturales significativas. No obstante, durante la discusión de los resultados encontrados en el estudio cuantitativo (evaluación de la CI), los profesores participantes se interesaron por la diversidad cultural tras considerar su contexto educativo potencialmente controvertido y problemático.

En cuanto al estudiantado en formación, autores como Odağ et al. (2016) nos hablan acerca de cómo los docentes en formación definen el concepto de la CI. Según su estudio, los estudiantes universitarios de pregrado definieron la competencia intercultural en términos de comprender las cosmovisiones de los demás y ser capaces de comunicarse e interactuar de manera efectiva con personas de otras culturas. A diferencia de las definiciones académicas, los estudiantes pusieron menos énfasis en la autorreflexión cultural, la autoconciencia cultural y las habilidades, y más en la tolerancia y la falta de prejuicios como componentes importantes.

## **Capítulo 3: Formación Docente (FD) importancia de las experiencias prácticas**

### ***3.1 Componente intercultural en la FD***

Diferentes estudios internacionales demuestran que la incorporación de la CI en la formación inicial del profesorado impacta positivamente en: (a) la actitud de los futuros docentes hacia la diversidad cultural (Anttila et al., 2018; Ko et al., 2015; Silverman, 2017; Wyant et al., 2019); (b) mayor sensibilización y empatía hacia las diferentes culturas (Lleixà & Nieva, 2020; Wyant et al., 2019); (c) la capacidad d para actuar como agentes de integración (Anttila et al., 2018), (d) las habilidades para generar ambientes favorables a la interculturalidad, el multilingüismo y el desarrollo de las identidades (Carter-Thuillier et al, 2018; Cervantes & Clark, 2020; Wyant et al., 2019; Buchs & Maradan, 2021).

En el terreno normativo, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) introdujo algunos cambios importantes en materia de regulación de los títulos universitarios oficiales que habilitan para el ejercicio de la profesión docente, tanto de infantil y primaria como de secundaria, estableciendo su adaptación al sistema de grados y postgrados del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Los cambios tienen relación tanto con la duración del grado como con los contenidos.

En cuanto a la duración, el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias oficiales, dispone para los grados una carga académica de 240 créditos del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS), lo que constituye cuatro años de asistencia a las aulas universitarias. Por lo tanto, en el caso del profesorado de infantil y primaria, a partir de la aplicación del EEES, la duración de su formación inicial incrementó en un curso la antigua diplomatura en vigor desde 1970.

Respecto a los contenidos de la formación inicial docente, se estableció que estos deben abarcar dos grandes bloques o etapas diferenciadas: la fase general o disciplinar, relacionada con las disciplinas específicas que se van a enseñar (matemáticas, ciencias de la naturaleza, historia...) y la fase relativa a las cuestiones de didáctica y pedagogía (enseñanza de la disciplina, atención a la diversidad, corrientes educativas...). Atendiendo a la manera en que se estructuran estos periodos, existen básicamente dos patrones de organización de dicha formación, el sucesivo y el simultáneo. Así, en España, la formación inicial de los maestros de educación primaria y la correspondiente a los profesores de educación secundaria siguen dos pautas diferentes: los estudios de magisterio son de carácter simultáneo, donde la disciplina y la preparación docente se imparten en el mismo espacio temporal, recibiendo una proporción de capacitación profesional relativamente elevada; mientras que la formación del profesorado de educación secundaria, en la que se quiere que prevalezcan los contenidos disciplinares sobre la formación didáctico-pedagógica más general, adopta el prototipo sucesivo, completándose primero un grado para adquirir los contenidos específicos de una determinada área de conocimiento científico y realizando después un máster para aprender a aprender, la didáctica de la materia y, un prácticum de, aproximadamente, el 31% del total de los créditos del máster, sin sobrepasar el umbral de tres meses de duración (Santos & Lorenzo, 2015).

No obstante, de manera explícita, en los programas académicos actuales no se hace hincapié en el fomento de la CI. Como corroboran algunos estudios, centrando el interés en el currículo de la formación inicial del profesorado para la diversidad cultural, cuando no es inexistente, resulta escaso y no siempre adecuado (Cernadas et al., 2019).

A pesar de las recomendaciones dirigidas a reclamar la urgencia de formar profesores capaces de trabajar en los contextos educativos actuales y atender las necesidades de la realidad

multicultural, diversas investigaciones realizadas a lo largo de las dos últimas décadas para estudiar la relevancia concedida a la educación intercultural en los planes de estudios de las carreras relacionadas con la educación en España, diversos estudios (Cernadas, 2011; García & Sales, 1997; Escarbajal y Leiva, 2017; Garreta, 2004; Leiva, 2006; Gutiérrez & Palomo-Cermeño, 2022) han constatado que los programas de formación inicial de los futuros profesores no reflejan suficientemente tal realidad en las aulas, y siguen sin abordar de forma explícita el desarrollo de las competencias interculturales necesarias para atender la diversidad de los estudiantes propia de una sociedad globalizada.

La información disponible permite afirmar que el tratamiento a los desafíos educativos que derivan del multiculturalismo resulta insuficiente y que la formación se caracteriza por ser optativa, con poca carga lectiva, de carácter teórico y con escasa aplicación práctica e impacto formativo. Asimismo, el análisis de los planes de formación inicial y continua del profesorado delata una escasa presencia de contenidos relacionados con la adquisición de las competencias necesarias para dar respuesta a los retos que supone una sociedad culturalmente diversa (Cernadas et al., 2019).

Respecto, precisamente, al tema de la formación de los profesores, un estudio realizado en Cataluña hace casi dos décadas (Garreta & Llevot, 2003) ponía de manifiesto que la formación que tienen los docentes de la enseñanza obligatoria de esta Comunidad Autónoma en el campo de la interculturalidad es insuficiente y pobre, en parte, debido a la escasa preocupación que durante largos años ha habido por mantener y respetar la diversidad cultural. Desde este estudio se derivan cifras alarmantes pues, aproximadamente el 90% de los profesores entrevistados afirman que la formación inicial recibida en torno a la diversidad cultural o la educación intercultural ha sido nula. Por tanto, a pesar de que se llevan varios años intentado articular un modelo de formación del

profesorado acorde a las necesidades actuales, los estudios más recientes (Aguado y Sleeter, 2021) siguen dando cuenta de la existencia de importantes carencias en la capacitación del profesorado para gestionar de manera eficaz las aulas con apreciable heterogeneidad étnica. En todo caso, en lo que sí se ha avanzado es en la mayor relevancia que los docentes otorgan a la formación en los principios de la interculturalidad, sobre todo cuando se percibe con cierta proximidad una significativa realidad multicultural (Álvarez y González-Montoto, 2018; Jordán, 2007; Zhang-Yu et al., 2022).

### ***3.2 Las experiencias prácticas durante la formación inicial docente. El centro educativo como eje en la formación docente***

Superando la discusión acerca del tipo de competencias que debe desarrollarse dentro de la universidad (Freire et al., 2013; Gilbert et al., 2004) y de la determinación de los factores que condicionan su desarrollo (Velasco, 2014; Villa et al., 2013), el estudio del aprendizaje por competencias en educación superior desde un punto de vista didáctico se ha centrado, principalmente, en las estrategias y actividades que facilitan su desarrollo (Biggs, 2011; Navarro et al., 2015) y en las formas de evaluarlas (Tejada & Ruiz, 2016; Zlatkin-Troitschanskaia et al., 2015).

En cuanto a la formación docente (FD), como señala Rosales (2013), el aprendizaje por competencias debe constituir un factor que promueva el perfeccionamiento profesional a lo largo de su carrera profesional, más allá de la formación inicial, debido a que en esta última no sería posible desarrollar en profundidad cada una de las competencias que proponen los planes de estudio universitarios. En este sentido, tanto Rodicio e Iglesias (2011), como Rosales (2013) sostienen que el período de prácticas es un buen momento para trabajar las competencias exigidas cada vez en mayor medida por el contexto laboral al que se enfrentarán más tarde.

Por su parte, González et al., (2013) señalan que un proceso formativo eficiente debería focalizar la preparación del profesorado en el propio centro educativo, con la finalidad de ajustar bien las necesidades sentidas con las reales y para implicar a todo el claustro en el cambio previsto.

Siendo el centro educativo el eje sobre el que se construya el plan de formación, habría de disponer de los recursos humanos y materiales necesarios. Se debería potenciar en los centros el trabajo en equipo de los profesores, así como el establecimiento de cauces y mecanismos de contacto entre los profesionales de diferentes escuelas para posibilitar la creación de redes y la difusión eficiente de buenas prácticas. Se debería potenciar en los centros el trabajo en equipo de los profesores, así como el establecimiento de mecanismos de contacto entre los profesionales de diferentes escuelas para posibilitar la creación de redes y la difusión eficiente de buenas prácticas (Cernadas et al., 2013; Martínez, 2016).

Por otra parte, los profesores, al igual que otros profesionales, aprenden a partir de la interacción con otros colegas, y la colaboración entre ellos se convierte en una herramienta imprescindible para favorecer una práctica reflexiva, así como un recurso esencial para alcanzar la máxima eficacia en su labor docente (Santos et al., 2009). Por lo tanto, de la misma manera que se habla del trabajo cooperativo entre el alumnado como una estrategia esencial de aprendizaje y especialmente conveniente en los contextos de apreciable heterogeneidad étnica y cultural, hablamos también de la colaboración docente como un recurso imprescindible y como medio apropiado para el desarrollo de competencias de tipo intercultural.

En los últimos años las universidades muestran interés por orientar a sus estudiantes en la transición desde la educación Secundaria Obligatoria hacia el mercado laboral (Gairín et al., 2009; Tortosa et al., 2015). La orientación planificada adecuadamente y un seguimiento permanente serían clave para que el estudiante alcance las competencias necesarias en una formación

universitaria integral y de calidad (Zamorano, 2003). En el caso de la formación docente, las prácticas curriculares adquieren un protagonismo necesario (Armengol et al., 2019).

Entendiendo las prácticas curriculares como escenario formativo, la organización de una óptima coordinación entre los diferentes profesionales e instituciones implicadas (Albertín & Villar, 2009), en función de favorecer experiencias óptimas para los futuros docentes, es fundamental partir de un compromiso formativo de trabajo conjunto y apertura del entorno, entre la universidad y los centros de prácticas (Molina, 2007).

Desde esta óptica, se revitalizan las aportaciones sobre orientación y tutoría (Gairín et al., 2010; Montero et al., 2014), los modelos de orientación universitaria (Álvarez & González, 2009) y la formación en alternancia, donde las experiencias profesionalizadoras sean comprendidas y organizadas como un escenario formativo laboral más que como una asignatura (Rego et al., 2015).

Particularmente, la propuesta de Armengol et al. (2019) despierta el interés informativo, formativo e institucional, en la dirección de ayudar a una mejor formación práctica y efectiva de los estudiantes como futuros profesionales, a la sensibilización de la población universitaria sobre la necesidad y beneficios de las prácticas curriculares y a generar una mayor conciencia de la importancia personal y profesional de vincular formación y trabajo.

En efecto, una realización efectiva de prácticas curriculares contempla la participación de diferentes instancias y actores, necesitando de una práctica coordinada que responda a los vacíos normativos existentes. La calidad de estas está relacionada con la disposición de una buena planificación, un adecuado proceso de selección de instituciones colaboradoras y una valoración conjunta de todo el proceso (Hernández & Casillas, 2017). De hecho, las prácticas curriculares por sí mismas no resultan ser beneficiosas si no están debidamente planificadas (Silva et al., 2018).



Tal y como señalan diversos autores (Arnold et al., 2014; Rodríguez-Gómez et al., 2017), los períodos de practicum son fundamentales para el desarrollo competencial y profesional de los futuros docentes y, por tanto, indagar y comprender con mayor profundidad los elementos que debiesen estar presentes dentro de dichos períodos es esencial para garantizar la calidad de los programas de formación (Rodríguez-Gómez et al., 2017).

Destacando la importancia de lo que algunos autores han denominado como “centro formador”, la fidelización de los centros de prácticas tiene especial sentido y abre una disyuntiva (Conroy et al., 2013). Por un lado, se plantea la posibilidad de escoger por parte de los estudiantes el centro de prácticas, bajo sus criterios. Por otro lado, se sugiere establecer una red de centros estable en el tiempo, en la que docentes y directivos estén comprometidos y satisfechos, y donde la universidad tenga seguridad de que dichos centros reúnen las condiciones necesarias para promover el aprendizaje de los estudiantes (Rodríguez-Gómez et al., 2017).

Como hemos mencionado antes, Romijn et al., (2020) realizan una revisión de los esfuerzos en la incrementación de competencias interculturales de los docentes en los programas de preparación docente y mediante el desarrollo profesional, concluyendo acerca de la importancia de un enfoque integrado y contextual del desarrollo profesional, en el que se guía la reflexión y se fomenta su puesta en práctica. En la investigación que presentamos, suscribimos totalmente este reclamo.

### ***3.3 Educar a través de las artes en el fomento de la CI***

En cuanto a las metodologías implementadas para fomentar la CI, a lo largo del tiempo, el arte ha cumplido una función formativa y transformativa. En la actualidad, se resalta el componente pedagógico de transformación de los contextos y sujetos. En el ámbito escolar, esta relación entre

arte y pedagogía, ha tenido una serie de tensiones entre ambos saberes disciplinares. Vázquez (2016) hace referencia al escaso valor que se le otorga a nivel curricular, así como también a la deficiente formación o conocimiento del arte, sus expresiones y la visión formativa del mismo al personal docente que lleva estas asignaturas. Sin embargo, y aun siendo vista como una asignatura aislada y secundaria dentro del currículum, es indudable que la educación a través del arte abre un espacio para que el estudiantado explore un mundo que le permite comunicarse con los demás, de muchas maneras posibles. Entender el arte como un modo de conocimiento nos lleva a sostener que debe ser incorporado incluso en el currículo formativo de los docentes en formación (Orce & Tarrío, 2018).

En este sentido, la educación, en su rol social, respecto de la transmisión de valores sociales y culturales (Cabedo-Mas et al., 2017) en el abordaje de la diversidad e inclusión, sería de suma importancia (Rodríguez, Velasco, & Jiménez, 2014). El aprendizaje de las artes pareciera ser una herramienta para la construcción de sociedades pacíficas y sostenibles, enfrentando algunos desafíos actuales de las sociedades y con ello, de las escuelas. Diferentes proyectos e iniciativas en entornos educativos han logrado promover puentes de entendimiento intercultural que ha llevado al cambio de actitudes hacia los extranjeros, disminuyendo el racismo (Nethsinghe, 2015).

En definitiva, siendo el arte una forma de comunicación, interacción y diálogo que permite el fomento del reconocimiento, valoración y reivindicación de las diversas culturas (Kamichi et al., 2021). La aplicación de una educación a través del arte, es de gran ayuda para promover la diversidad cultural y el diálogo intercultural (Cabedo-Mas & Arriaga-Sanz, 2016). Es evidente que las prácticas artísticas son un elemento de la vida cultural y social (Revilla & Olivares, 2019) que permiten tanto la preservación de las culturas, la identidad, como la expresión de estas (Estévez & Rojas, 2017). Así, el arte dentro del aprendizaje, sin duda alguna, fortalece la construcción de la

identidad, y la valoración de las culturas, tanto la propia como otras (Álvarez et al. 2021; Dealfsen & Corcuera, 2008; Walker et al. 2021).

Si bien la educación en torno al arte ha estado históricamente centrada en ciertos objetos artísticos que pueden resultar muy descontextualizados, actualmente existe una mirada más atenta hacia las historias que están detrás y a la multiplicidad de las interpretaciones y con ello multiplicación de las posibilidades de aprendizaje (Coca & Pérez, 2011). Jiménez et al., (2017) argumentan la importancia de la vinculación de los contenidos curriculares y las actividades educativas con las experiencias previas del estudiantado y, consecuentemente, con sus referentes culturales. Sin embargo, su estudio evidencia dificultades de algunos estudiantes para otorgar sentido y significatividad psicológica y cultural a los contenidos como consecuencia de la escasa intencionalidad del profesorado para establecer esta continuidad entre los referentes y patrimonios culturales de las familias con las actividades y contenidos del currículo.

Las artes proporcionan al estudiantado la oportunidad de tomar decisiones sobre sus aprendizajes, favoreciendo que estos sean significativos para ellos, es una oportunidad del estudiantado de producir su propio conocimiento, a diferencia de ser concebido como receptor pasivo. Al mismo tiempo, el dialogar respecto de temas ligados a la interculturalidad permite romper con el esquema tradicional de las actividades educativas, puesto que el estudiantado es invitado a desarrollar interpretaciones personales, construyendo a través del diálogo diferentes significados (Zhang et al. 2022).

Entendiendo que un docente facilitador de nuevas prácticas en el área de la educación artística es de suma importancia, autores como Rodríguez et al., (2014) manifiestan la preocupación por el sujeto formador, pudiendo ser éste un docente mediador artístico capaz de tejer grandes

relaciones entre la educación, la cultura y el arte. De este modo, el estudiantado encontraría cercanía entre la escuela con sus vidas cotidianas, además de valorar y respetar otras formas de conocer y habitar el mundo. Sin embargo, la falta de referencia específica en los planes de estudio conlleva que la responsabilidad de hacer de las artes un vehículo, recaiga en los docentes, siendo necesario profundizar en su preparación profesional para ello. En esta dirección, resultados parciales de la investigación que aquí se presentan han sido divulgados en revistas de interés para la comunidad educativa (Álvarez & Morón, 2022, Podestá et al., 2022).

Desde una perspectiva democrática en la que las instituciones escolares deben permitir y posibilitar el acceso a los diferentes conocimientos y saberes, otro elemento clave para justificar la importancia del arte dentro de la educación, es el derecho de acceso al mismo, cuestionando el privilegio ligado a la clase social para la apropiación y el goce de la cultura, así como también, sobre el derecho a participar de espacios de creación artística (Hipp & Sulentic, 2019). El arte puede ser también de gran ayuda para personas en riesgo o en exclusión social, con el desarrollo de habilidades que les permitan la integración y el refuerzo de su autoestima y autoconcepto. Permite el empoderamiento de la voz de los grupos silenciados, abriendo espacios seguros para ser escuchados (Parilla et al., 2017).

Otra observación interesante respecto del arte en el sistema educativo es la materialización de la discriminación indirecta que se da al mostrar una visión eminentemente etnocéntrica de los referentes artísticos en la materia (Revilla et al., 2018). Como se ha abordado en publicaciones anteriores de las autoras citadas la educación intercultural puede consistir en un acercamiento entre personas que conviven en un mismo territorio, pero puede ser también un acercamiento de culturas distintas a través del arte, un querer saber de otras maneras de comprender la realidad.

Como señala Ronchera y Sales (2020), dentro de estos intercambios culturales podemos encontrar la competencia cultural como una herramienta básica para el trabajo en contextos y situaciones interculturales, favoreciendo los ambientes de confianza y las relaciones interpersonales. Al respecto, autores como Acaso y Megías (2017) nos reafirman que la producción cultural en proyectos colaborativos proporciona un espacio de desarrollo comunitario en el que el arte destaca por su poder de impacto en términos de la cohesión. Conocer una cultura a través de las vivencias, nos permite un diálogo imprescindible para la observación de otras realidades. Estos encuentros interculturales contribuyen a la eliminación de prejuicios y el reconocimiento de todas las personas, permitiendo un espacio de encuentro necesario para los profesionales de la educación (Cima, 2017).

Por todo lo anterior, y tal como nos señalan Baches y Sierra (2019), la educación a través de las artes sería un contexto ideal para la promoción de la competencia intercultural. Los autores, precisan en dos motivos claves: su componente práctico (aprender a través de la experiencia), con la generación de actividades distendidas donde se potencia el desarrollo de relaciones entre el estudiantado y su capacidad de crear nuevos lenguajes (visuales y artísticos) que contribuyen a la participación, motivación, y sentido, al surgir de la experiencia de los estudiantes.

## SEGUNDA PARTE: Método

### CAPÍTULO 4: Preguntas, objetivos y diseño de investigación

#### 4.1 Preguntas y objetivos

A partir de toda la revisión teórica realizada, y con el objetivo de ser un aporte en el ámbito de estudio, es que planteamos los siguientes objetivos de investigación asociados a determinadas preguntas a resolver para su logro.

#### OBJETIVOS

Objetivo General:

Implementar una propuesta de modelo formativo, en las experiencias profesionalizadoras de estudiantes del Grado de Educación Primaria (GEP), que favorezca el desarrollo de la Competencia Intercultural (CI).

¿Cómo sería un modelo formativo, en las experiencias profesionalizadoras de docentes en formación, que favorezca el desarrollo de la CI?

Objetivos Específicos:

1. Analizar el proceso de desarrollo de la competencia intercultural (CI) de los futuros docentes en sus prácticas profesionalizadoras.

Preguntas asociadas:

¿Cómo se desarrolla el proceso de aprendizaje de la CI?

¿De qué manera se puede evaluar o valorar el proceso de desarrollo de la CI?

2. Describir, desde la perspectiva de los participantes (estudiantes en formación), los factores que facilitan u obstaculizan el proceso de desarrollo de la CI

en sus prácticas profesionalizadoras.

Preguntas asociadas:

¿Cuáles son los elementos que facilitan el proceso de desarrollo de la CI en las prácticas profesionalizadoras?

¿Cuáles son los elementos que dificultan el proceso de desarrollo de la CI en las prácticas profesionalizadoras?

3. Detectar las principales características que tienen o deberían considerar las prácticas profesionalizadoras para favorecer el desarrollo de la CI.

Preguntas asociadas:

¿Cómo integrar los elementos que facilitan u obstaculizan el desarrollo de la CI en las prácticas profesionalizadoras de los docentes en formación?, ¿Qué herramientas se pueden utilizar para lo anterior?

¿Qué características deberían tener las prácticas profesionalizadoras para favorecer el desarrollo de la CI?

#### ***4.2 Diseño de investigación***

Como el objetivo de esta investigación fue conocer las percepciones y las experiencias de los participantes en un Prácticum orientado intencionalmente a fomentar la CI y, en este marco, elaborar y fundamentar una propuesta de modelo formativo para el diseño y desarrollo de este tipo de prácticas. En primera instancia se pretendió comprender el proceso de desarrollo de la CI de docentes en prácticas principalmente, desde el seguimiento y análisis de las experiencias personales. Así, se consideró fundamental asumir un enfoque cualitativo porque permite obtener perspectivas y formas de ver de los participantes que pueden aportar detalles complejos de algunos fenómenos, tales como sentimientos, procesos de pensamiento y emociones, difíciles de extraer o

de aprehender por métodos de investigación más convencionales (Strauss y Corbin, 2002). Sobre esta base, se realizó un estudio cualitativo descriptivo y longitudinal, cuyo enfoque metodológico fue la Investigación Acción Participativa (IAP) y como análisis el procedimiento interpretativo de análisis de contenido, con base en la Teoría Fundamentada. Los datos fueron recolectados durante las prácticas de docentes en formación en un contexto escolar de alta complejidad educativa, las que se llevaron a cabo entre octubre del 2018 y febrero del 2021. Para el desarrollo de la investigación empírica se siguió el modelo de investigación acción participativa que se justifica y se explica en el siguiente apartado.

#### **4.2.1 Investigación-acción**

El modelo de formación en el que el docente actúa como un consumidor de formulaciones ajenas, además de haberse revelado incapaz de producir los necesarios cambios de valores y actitudes, trae como consecuencia una inadecuada conceptualización de la educación intercultural, que es vista por una parte de los docentes como algo que no modifica su práctica educativa, afecta solamente a la materia de Ciencias Sociales y puede incorporarse como una lección más (Díaz-Aguado, 2003).

Como superación de este modelo que podríamos llamar de racionalidad técnica, surge el modelo de “reflexión en la acción”. En esta perspectiva teórica, el profesorado es visto como un agente de cambio y un crítico comprometido, como un profesional reflexivo que trabaja en equipo siguiendo el método de investigación-acción, capaz de analizar los mecanismos de control social del conocimiento, el poder de las estructuras y las instituciones sociales, y competente para desarrollar destrezas que cuentan en la acción social (Cernadas, et al, 2013)

La cultura de la colaboración y trabajo en equipo del profesorado en su propio centro de trabajo, la reflexión sobre su práctica a través de la observación, investigación, innovación y



evaluación de esta, esto es, un tipo de vinculación teoría-práctica que nos remite a la noción de aprendizajes situados. Por otra parte, estamos hablando de una modalidad formativa centrada en el establecimiento educativo, con el profesorado como protagonista, lo que Imbernón (2014) denomina formación en centros, advirtiendo que no consiste en un mero cambio de ubicación espacial, sino que implica un cambio de enfoque para redefinir los contenidos, las estrategias, los protagonistas y los propósitos de la formación.

Por todo ello, sería importante repensar el modelo de formación del profesorado, incentivando una mayor implicación de los docentes de enseñanzas no universitarias, en proyectos de investigación e innovación, ya que ello podría suponer una mejora más efectiva en su formación y el aumento de su motivación para la optimización de sus prácticas. Los y las investigadoras universitarias por su parte, se ven favorecidos con la implicación y la elaboración de diseños y productos susceptibles de posibilitar mayor transferencia del conocimiento en el espacio público de la educación (Santos, Cernadas & Lorenzo, 2014).

Como fundamentación a lo anterior, postulados como los de Jordán (2007) nos afirman que uno de los principales problemas de la falta de éxito de los programas formativos en los que participan los docentes es la priorización de las dimensiones cognitiva y técnico-pedagógica en detrimento de la dimensión actitudinal. Es por ello que, además de potenciar la reflexión sobre las propias prácticas educativas y los procesos de autoconocimiento, el autor insiste en la potencialidad formativa derivada de la colaboración entre profesionales. Sin lugar a duda, la posibilidad de compartir espacios con otros docentes puede revertir positivamente no sólo en la mejora de las habilidades para interactuar con profesionales con opiniones diferentes e, incluso, contrapuestas, sino que constituye un medio eficaz para conocer otras perspectivas y percepciones sobre la diversidad cultural, así como para valorar críticamente las propias. Se habla de la necesidad de

romper con el aislamiento que suele caracterizar la formación de los docentes y de construir puentes de cooperación que favorezcan el desarrollo de competencias interculturales.

La investigación-acción en la formación del profesorado se centra sobre todo en la escuela y el aula como medios social y culturalmente organizados y en el profesorado, el alumnado y la comunidad como agentes protagonistas del proceso. Su pretensión es analizar la realidad de la que se parte, hacer propuestas de cambio, priorizarlas, consensuarlas, ponerlas en marcha y evaluar su funcionamiento entre todos los colectivos de la escuela. Así pues, el proceso de cambio y mejora de la escuela la convierte en un espacio de negociación y resolución de conflictos, y de indagación colaborativa de la comunidad educativa (Sales, 2012).

Una de las consecuencias constatadas de este proceso de investigación acción es el empoderamiento del profesorado como agente de cambio, puesto que es más consciente de su papel en la construcción de identidades culturales, de expectativas de éxito y como facilitador del empoderamiento del alumnado y sus familias. El trabajo colaborativo en los centros escolares y estrategias de participación comunitaria desafía los prejuicios de la comunidad educativa y proporciona un recurso para la reflexión crítica (Gill & Chalmes, 2007).

Por otro lado, la formación orientada por el proceso de investigación acción permite cambiar la perspectiva dicotómica entre lo teórico y lo práctico como fuente de conocimiento. Este tipo de formación apunta una nueva manera de entender la relación entre la Universidad, como institución de formación del profesorado y la escuela, como contexto de formación permanente (Cernadas et al, 2013).

Desde una perspectiva comunitaria, la educación se concibe desde su posibilidad de constituir procesos que favorecen a toda la comunidad a partir de la atención de sus individuos y el despliegue de sus capacidades para el beneficio social (Ramírez, 2017). Siguiendo a la autora; la comunidad se convierte en el ámbito que posibilita la mejora de las formas de vida de los sujetos,

en este sentido “los procesos educativos no son prácticas aisladas de los acontecimientos sociales, sino que se concretan en acciones enmarcadas en la vida diaria de la sociedad” (p.84).

El estudio tomó esta perspectiva de Investigación Acción Participativa (IAP) como parte de las experiencias prácticas de formación que desarrollan los estudiantes del GEP, considerando esta una metodología apropiada para diagnosticar, reflexionar y detectar los elementos de bienestar e involucramiento que se debían mejorar. A través de la IAP el compromiso acción del investigador se inspira en la práctica, en la interacción social; por ello, su intervención en la realidad de los hechos, le permite proponer soluciones concretas de acción social (Consuegra & Mercado, 2017).

## **CAPÍTULO 5: Contexto de investigación**

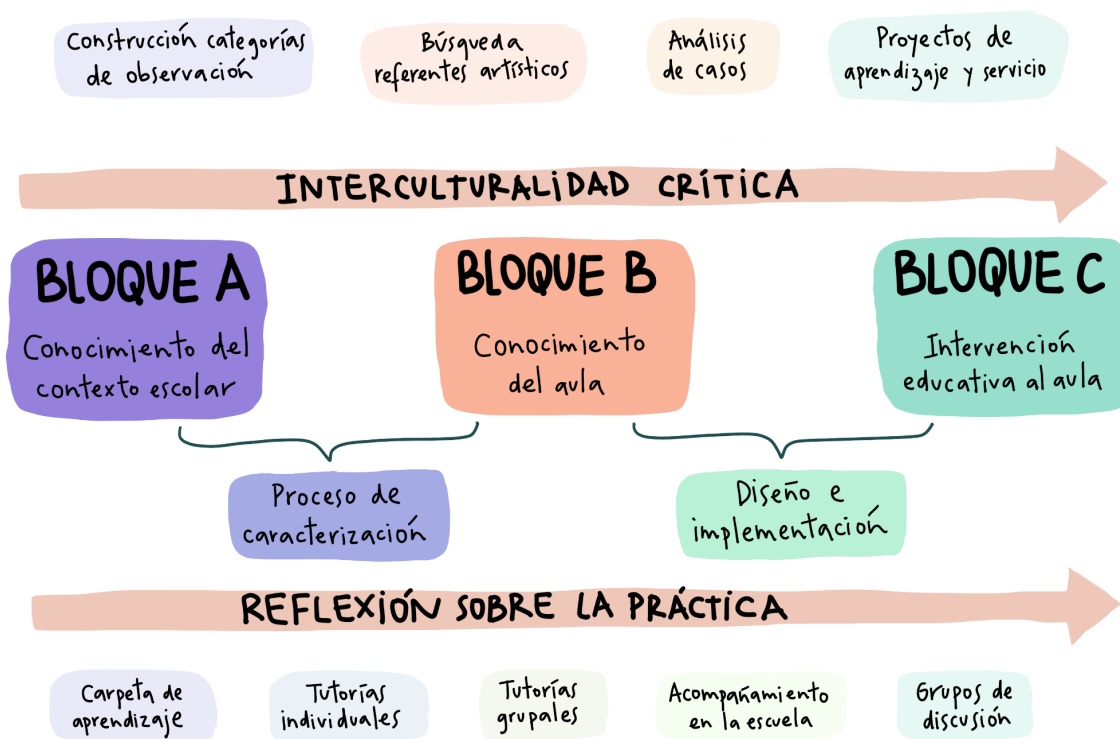
### ***5.1 Descripción del prácticum***

El estudio se enmarca en una experiencia de innovación docente que se desarrolla desde hace tres años, orientada a fomentar el desarrollo de la CI en el Prácticum IV y V del GEP, prácticas profesionalizadoras del último curso que tienen como objetivo primordial que los futuros docentes aprendan a diseñar e implementar una intervención educativa, que, en este caso se enfocó como un proyecto intercultural e inclusivo de educación a través de las artes. Se realizó un seguimiento de los estudiantes de estas tres generaciones, que realizaron sus prácticas en una en una escuela pública de Terrassa (Barcelona), situada en una zona con altos porcentajes de población inmigrante y clase trabajadora. El Vallés occidental, es la región con mayor número de estudiantes de origen extranjero (Institut d'Estadística de Catalunya, 2021). Esta escuela está considerada un centro de elevada complejidad educativa, en la que a consecuencia de la segregación escolar prevalece una composición social desfavorecida (Generalitat de Catalunya, 2014).

Para diseñar la intervención educativa (objetivo del prácticum), el primer paso fue realizar una caracterización de los niños y niñas del grupo clase, indagando sobre sus antecedentes socioculturales, la calidad de sus relaciones interpersonales en el grupo clase y su historial académico. El conocimiento del origen sociocultural de los escolares fue determinante en el diseño del proyecto. Así, para cada grupo eligieron un artista cercano al origen mayoritario del alumnado a partir del cual los estudiantes en práctica diseñaron y desarrollaron un proyecto de aprendizaje interdisciplinar que tuvo como eje central el estudio del artista (obras, temáticas, técnicas, biografía).

**Figura 1.**

*Diseño del prácticum*



Fuente: Elaboración propia

Como muestra la Figura 1, el prácticum se desarrolla en tres bloques que finalizan con el diseño e implementación de la intervención educativa. En términos teóricos, este diseño tiene dos ejes 1) interculturalidad crítica (Walsh, 2010) y 2) reflexión sobre la práctica (Rodríguez & Onrubia, 2020) con el acompañamiento por parte de las tutoras de la Facultad y de la escuela, quienes mantuvieron una comunicación y retroalimentación constante.

Se parte construyendo conjuntamente las categorías de observación que les permiten la indagación inicial sobre el origen sociocultural de los escolares. Sobre esta base, los docentes en formación realizan la búsqueda de referentes artísticos cercanos al origen mayoritario del alumnado, alejándose y cuestionando visiones eurocentristas. Como resultado, diseñaron un

proyecto de aprendizaje interdisciplinar que tuvo como eje central el estudio del artista (obras, temáticas, técnicas, biografía) que implementaron en la etapa intensiva del prácticum (cuatro semanas).

## 5.2 Escuela como contexto de práctica y centro formador

La escuela es una escuela pública que depende de la Generalitat de Catalunya. Las familias del alumnado del centro tienen un nivel sociocultural medio-bajo y existe un alto porcentaje de inmigración. En la figura 2, extraída desde el Instituto de Estadística de Cataluña, podemos observar el aumento exponencial de habitantes extranjeros.

### Figura 2

#### *Población residente extranjera en Terrassa*

| Població resident a l'estranger. Per lloc d'inscripció i sexe<br>Terrassa |       |       |       |
|---|-------|-------|-------|
|   | Homes | Dones | Total |
| 2022  | 3.795 | 3.645 | 7.440 |
| 2021  | 3.643 | 3.457 | 7.100 |
| 2020  | 3.473 | 3.348 | 6.821 |
| 2019  | 3.328 | 3.146 | 6.474 |
| 2018  | 3.130 | 2.963 | 6.093 |
| 2017  | 2.883 | 2.745 | 5.628 |
| 2016  | 2.593 | 2.504 | 5.097 |
| 2015  | 2.278 | 2.255 | 4.533 |
| 2014  | 1.997 | 2.026 | 4.023 |
| 2013  | 1.811 | 1.845 | 3.656 |
| 2012  | 1.644 | 1.664 | 3.308 |
| 2011  | 1.532 | 1.543 | 3.075 |
| 2010  | 1.467 | 1.442 | 2.909 |
| 2009  | 1.348 | 1.360 | 2.708 |

Font: Idescat, a partir del Padró d'espanyols residents a l'estranger de l'INE.

El centro educativo tiene un entorno natural privilegiado, muy cerca del Parque de las Percepciones. Tiene dos centros de secundaria adscritos, el Instituto Can Jofresa y el Instituto Santa Eulàlia, con los que se realizan coordinaciones para favorecer una transición adecuada de las niñas y niños.

En sus rasgos de identidad, este centro se define como una escuela inclusiva. Favorece un modelo educativo basado en la filosofía coeducadora y tiene por objetivo la educación integral de todos sus estudiantes. La línea metodológica del centro va dirigida a respetar la variedad de procesos y ritmos de aprendizaje del estudiantado, garantizando un equilibrio entre la diversidad y la acción educativa. Se definen como una escuela abierta, que siempre está dispuesta a incorporar las innovaciones científicas, tecnológicas y didácticas que puedan enriquecer a la comunidad escolar y tienen el compromiso de fomentar en el alumnado el espíritu crítico, responsable y ecológicamente sostenible.

Se utiliza una metodología competencial donde consideran al alumnado como el protagonista de su propio aprendizaje. Refieren motivarlos para dar respuestas a las demandas del S.XXI, con una mirada crítica, reflexiva y respetuosa. Se señala compartir conjuntamente esta tarea con las familias, trabajando de forma colaboradora por medio de diferentes proyectos.

Los espacios exteriores de la escuela son el patio de educación infantil con arenal y el patio de educación primaria, con una pista polideportiva que se utiliza también para realizar las sesiones de educación física y actividades extraescolares.

La escuela, en su proyecto educativo, señala ser un centro marcadamente intercultural, que presenta a las religiones como un hecho social, cultural e histórico, con enfoque pluralista y totalmente respetuoso con todas las opciones ideológicas y convicciones religiosas, siempre y cuando respeten, asimismo, a la persona humana como identidad diversa, libre y responsable. Se definen como profesionales de la enseñanza pública y laica, asumiendo una postura de no adoctrinamiento, no proselitismo y no sectarismo.

En cuanto al trabajo con la UAB, comenzaron trabajando conjuntamente en 2014 con actividades formativas para los docentes, en el marco de un plan de acción para la cohesión social impulsado por el Departament d'ensenyament de Terrassa. En 2016 vincularon estudiantes de

prácticas a la escuela. Y en 2017 se comenzó a desarrollar el proyecto de innovación en el que se enmarca el estudio. Cada curso la escuela recibe alrededor de una decena de estudiantes en prácticas, la mayoría para el prácticum IV y V.

### **5.3 Participantes**

Para lograr los objetivos de esta investigación se definen a los participantes como aquellos estudiantes del GEP que se encuentran en su último año de estudio, desarrollando los prácticums IV y V dentro de una escuela de gran diversidad cultural. Por lo mismo, los criterios de inclusión han sido los siguientes: ser estudiantes del grado de Educación Primaria; que se encuentren en cuarto año de estudios; que desarrollen el prácticum IV y V; y, por último, que se encuentren desarrollando sus prácticas en un contexto de diversidad cultural.

Para los(as) tutores(as) de la universidad, los criterios de inclusión son los siguientes: ser tutores(as) de los estudiantes del grado de Educación Primaria que participan en el estudio, y haber sido sus tutores(as) durante el desarrollo del prácticum IV y V.

Para los(as) tutores(as) de los centros de práctica, los criterios de inclusión son los siguientes: ser tutores(as) de los estudiantes del grado de Educación Primaria que participan en el estudio, y haber sido sus tutores(as) durante el desarrollo del prácticum IV, V o ambos.

En el estudio participaron 32 estudiantes de cuarto año del GEP, en la primera generación nueve estudiantes, en la segunda 12 y en la tercera 11. En total, participaron 27 mujeres y cinco hombres, con edad promedio de 26 años. Todos han nacido en Cataluña y respecto a su identidad cultural, 14 (43,75%) refirieron que se identifican con la cultura catalana, 5 (15,6%), con la cultura española, 3 (9,3%) con diversas culturas, de otras partes de España (Andalucía y Extremadura) y Sudamérica, 9 como europeos y 1 (3,1%) no responde. En cuanto a los idiomas que manejan 8 (25%) mencionan el castellano y el catalán (las dos lenguas oficiales de Cataluña). 24 (71%)



también manejan el inglés, además 7 (21,8%) un nivel básico de francés y 1 (3,1%) refirió dominar una lengua regional (el gallego). Por otra parte, 6 (19,3%) afirmaron que se identificaban con alguna religión o grupo espiritual. Constituyeron un grupo de trabajo para el seguimiento de sus prácticas que fue tutorizado conjuntamente por dos docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación, una del área de Psicología evolutiva y la otra de Didáctica de la Expresión Plástica. La primera autora del artículo se integró al equipo docente con un rol de observadora participante, participando tanto en el diseño de la programación, como el seguimiento del alumnado en la UAB y el centro de prácticas, sin injerencia directa en la evaluación de los estudiantes en formación.

## **CAPÍTULO 6: Validez y reflexividad**

### ***6.1 Contacto***

Los participantes fueron contactados por medio de sus tutoras (informantes clave) de la UAB. Se les invitó a participar explicando en detalle la investigación, confirmando también que cumplan con los criterios de inclusión, para luego intercambiar los contactos para la coordinación de los encuentros para la producción de datos. Se firmó un consentimiento informado (ver anexo 1. Consentimiento informado) para validar y autorizar el proceso de investigación, dando a conocer los objetivos y los costos-beneficios de participar en el estudio, que tienen relación con favorecer tanto el desarrollo del conocimiento científico como al diseño de modelos y mejoras formativas que favorezcan el desarrollo de la CI en futuros maestros. Además de contribuir de manera conjunta a la reflexión sobre el tema.

### ***6.2 Consideraciones éticas***

La confidencialidad fue un aspecto relevante presente durante toda la investigación: desde el contacto con las informantes clave, explicándoles que no se les entregarán datos de los participantes, hasta la posibilidad de dichos participantes de abandonar el estudio. De la misma forma, a los participantes se les proporcionó el consentimiento informado antes mencionado, sellado con las firmas de la o el participante y de la entrevistadora. Todo esto, en el marco de un espacio confidencial.

De la misma forma, se resguardó el anonimato de los participantes otorgándole un número específico a cada caso estudiado; estando toda la información debidamente almacenada y resguardada.

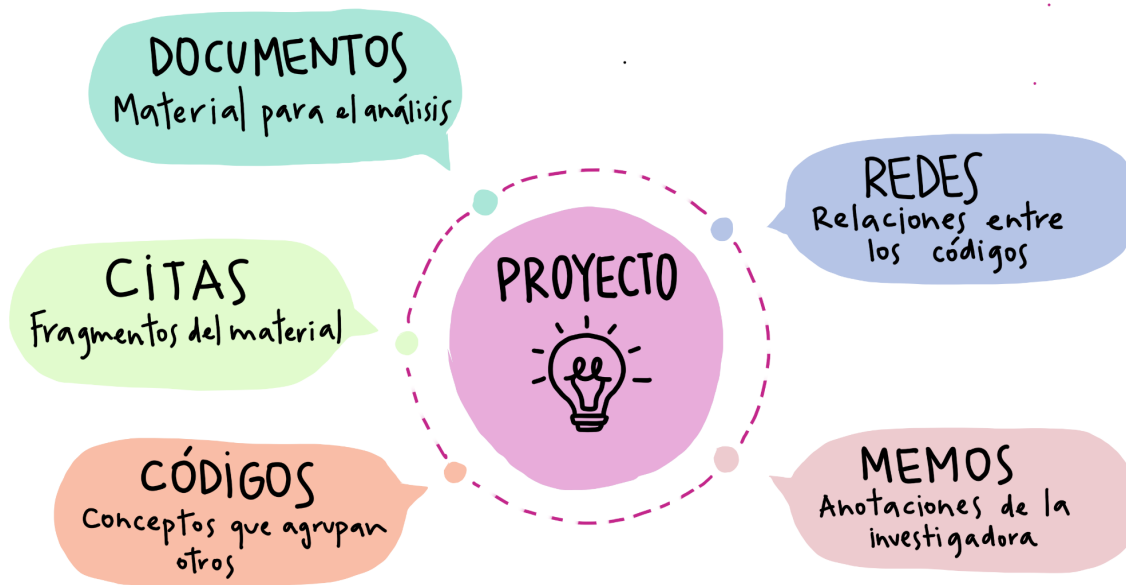
Con la aparición y el uso de diferentes herramientas digitales que acompañan el trabajo investigativo, Atlas.ti versión 9 se configura como una herramienta tecnológica que permite organizar, analizar e interpretar una cuantiosa información recopilada de manera rigurosa (Cipollone, 2022). Es por esto por lo que una vez realizado el trabajo de campo utilizamos este programa como herramienta metodológica para el análisis. El software funciona creando un proyecto en el que incluimos todos los datos, gestionando todos los documentos de texto, imágenes, sonidos o videos. Como afirman Rodríguez et al., (2014), esta herramienta facilita la sistematización y rigurosidad en el momento de la búsqueda y recuperación de datos, además de que agiliza muchas de las actividades del análisis e interpretación del investigador, aunque, explican los autores, es este último quien debe sostener la visión global y contextualizada de los datos obtenidos.

Dentro de los componentes que conforman un proyecto dentro del software Atlas.Ti y que se pueden ver representados en la figura 3, siguiendo las ideas que plantea Chernobilsky (2021), encontramos los documentos, que son los materiales primarios utilizados para el análisis, que en este caso han sido las transcripciones de entrevistas, grupos de discusión y las carpetas de aprendizaje. A partir de éstos se seleccionan las citas, que son fragmentos de los documentos, en donde se va otorgando significado a los documentos primarios, y es una primera reducción de los datos originales. Luego, tenemos los códigos, que son conceptualizaciones o agrupaciones de las citas, lo que implica un segundo nivel de reducción de datos, pero también de análisis de estos. También tenemos los memos, que son todas aquellas anotaciones realizadas por la investigadora durante el proceso de análisis, y que abarcan, notas recordatorias, hipótesis, comentarios reflexivos de temas emergentes, ideas, conceptos, proposiciones teóricas, interpretaciones y conclusiones. Por último, dentro del programa, tenemos las redes, que son representaciones gráficas de los diferentes

códigos y de las relaciones que se han establecido entre ellos, las redes constituyen los componentes principales y característicos para el trabajo conceptual.

**Figura 3.**

*Elementos proyecto Atlas.ti*



Fuente: Elaboración propia

En resumen, Atlas.ti nos permitió hacer un análisis cualitativo de datos con la posibilidad de identificar temas, buscar, encontrar y codificar categorías, establecer relaciones entre ellas. Todo esto, en un proceso organizado y prolijo, con posibilidad de visualizar, en distintas vistas y de manera integrada, la triangulación de todos los datos y en sus diferentes formatos (Cipollone, 2022).

## **CAPÍTULO 7: Procedimientos e instrumentos de investigación**

El trabajo de recogida y producción de datos se realizó utilizando los siguientes instrumentos metodológicos:

### ***7.1 Recogida de datos***

#### **7.1.1 Observación participante**

Con el objetivo de observar y conocer el contexto en el que se desarrollan las prácticas profesionalizadoras de los docentes en formación, se utilizó la observación participante, proceso que faculta a los investigadores a aprender acerca de las actividades de las personas en estudio en el escenario natural a través de la observación y participando en sus actividades y que provee el contexto para desarrollar directrices de muestreo y guías de entrevistas (Kawulich, 2006).

Se trata de una técnica que fomenta la observación y el diálogo con el fin de conocer, de manera más cercana, las actividades que realizan las personas observadas y sus interpretaciones de aquello que viven y hacen. En nuestro caso, la investigadora tuvo como objetivo observar lo que sucedía en el contexto de esta escuela con sus características específicas, atendiendo a aquello que se dice y se hace, recogiendo cualquier dato disponible que de luz de información acerca de los objetivos del estudio (Fàbregues et al., 2016).

En el estudio fue utilizada tanto para la observación del contexto en el que se dan las prácticas (en las escuelas de prácticas), como también a lo largo de la investigación (durante los seminarios y tutorías del prácticum), con mira en los objetivos antes descritos, de poner evidenciar acerca de lo que viven y hacen dentro del cotidiano educativo, más allá, de lo que pueden decir en las entrevistas y grupos de discusión. La observación fue analizada de manera constante, para ser

utilizada también como una fuente de contraste con otros recursos de recopilación de datos, indagando y profundizando en las acciones observadas.

### **7.1.2 Cuestionario**

Para responder a la primera pregunta de investigación acerca de cómo se desarrolla el proceso de CI, se decide aplicar un cuestionario que nos permitiese realizar un primer acercamiento evaluativo y autoevaluativo por parte de los docentes en formación a su CI.

Se adaptó el cuestionario de las autoras Denson, et al (2017) para evaluar la CI. Es un cuestionario basado en las revisiones conceptuales sobre la competencia intercultural, mencionadas anteriormente (Bennett, 2004; Deardorff, 2009). Incluye 16 ítems que se agrupan en cuatro constructos: Receptividad (4 ítems, por ejemplo: Integro en mis clases experiencias, valores y perspectivas de diversas culturas); Apertura a la diversidad cultural (5 ítems, por ejemplo: Me siento cómodo con personas de diferentes culturas); Reflexividad/Metacognición (tres ítems, por ejemplo: Puedo identificar comportamientos y actitudes que son propios de mi cultura) y Adaptabilidad /flexibilidad (4 ítems, por ejemplo: Puedo actuar sin dificultad en nuevas situaciones educativas, abiertas a la diversidad cultural). Siguiendo el procedimiento de traducción transcultural (Hambleton & Zenisky, 2011), el cuestionario fue traducido del idioma original – inglés – al español, por una profesional bilingüe inmersa en la cultura donde se aplicó el instrumento. El factor de fiabilidad fue de .731.

### **7.1.3 Entrevistas semiestructurada en profundidad**

Como se buscaba conocer la experiencia práctica de los estudiantes en formación, describiendo desde sus propias perspectivas, los factores que facilitan u obstaculizan el proceso de desarrollo de la CI se utilizaron las entrevistas. Dicha elección responde principalmente a la necesidad de obtener información de las y los participantes fundamentada en las percepciones,

significados, opciones de su experiencia, interesándose por conocer de manera exhaustiva y profunda el fenómeno de estudio, entendido como el proceso que han llevado a cabo a lo largo de estas experiencias prácticas. En cuanto al diseño metodológico de entrevista semiestructurada, esta decisión responde a considerar fundamental que el flujo y la selección de los temas, se presenten de acuerdo con lo que la entrevistada o el entrevistado quiera compartir, realizando reflexiones también acerca de sus propias organizaciones de la información en la conversación. De lo anterior, también se considera que se trata de una temática que atañe temas y aspectos de la experiencia personal, por lo que parece elemental la apertura de la entrevista en base a su estructura y categorización, destacando a su vez, la interacción entre el(la) entrevistado(a) y la entrevistadora. Se aplicó la tipología de entrevista en profundidad, que sigue el modelo de conversación entre iguales "encuentros reiterados cara a cara entre el investigador y los informantes" (Taylor & Bogdan, 1990, p. 101) y responde al objetivo de comprender las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras. Como se ha señalado antes, en esta investigación entendemos de manera procesual el desarrollo de la CI, por tanto, la entrevista en profundidad nos permitirá ir construyendo los datos poco a poco, como un proceso largo y continuo.

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

#### **7.1.4 Grupos de discusión**

Entendiendo los grupos de discusión como una técnica no directiva que tiene por finalidad la producción de un discurso por parte de un grupo de sujetos que son reunidos a fin de debatir sobre determinado tópico propuesto por el investigador (Gil Flores, 2009). Nos permite investigar y analizar el sentido de “las palabras”, y en ellas encontrar la conciencia del sujeto y su relación con la ideología de su grupo, es decir, buscaremos responder a la pregunta de ¿Qué discurso se reproduce en la conversación grupal? A través de esta técnica buscamos recopilar lo que puede no aparecer en las entrevistas, que estuvieron más orientadas a las vivencias de la experiencia. En este sentido, el grupo de discusión buscó que los participantes no informen de lo que hacen o lo que dejan de hacer, sino sus opiniones o creencias, las bases de sus juicios y prejuicios (Canales, 2006).

La discusión colectiva e interactiva, nos facilitó información también de las dinámicas de grupo de los participantes. Lo que es un gran potencial de este tipo de técnica, ya que, en su ejecución, los participantes comparten, comparan y reelaboran sus puntos de vista, generando un amplio rango de ideas, opiniones y experiencias (Fàbregues, et al, 2016). Recopilando en algunos de los usos que señalan los autores, los objetivos de utilizar esta técnica en este estudio, serán obtener un marco general de información a partir de las visiones, actitudes, pensamientos, respuestas, percepciones propias de los participantes en el proceso de co-construcción de significados, bajo la creencia de que las personas no generan sus actitudes y pensamientos de manera aislada, sino lo hacen a partir de la interacción con otras.

Por otra parte, se buscó estimular la generación de ideas más elaboradas y/o nuevas de conceptos a partir de las sinergias que emergen en la situación de grupo. En el grupo de discusión los participantes se animan a desarrollar y elaborar sus explicaciones en respuesta a los acuerdos o desacuerdos con otros miembros del grupo. También se intenta acceder al lenguaje y a los mundos



conceptuales de las personas participantes, ya que la comunicación que se da en este tipo de instancias es mucho más cercana a una conversación cotidiana. De este modo, se facilita la comprensión no sólo las formas de habla que comparten, sino también sus experiencias comunes y las formas de dar sentido a estas experiencias, referidas en este estudio a la realización de las prácticas.

Por último, el grupo de discusión nos permitió identificar los problemas, desafíos y potenciales asociados a la experiencia práctica. En definitiva, esta técnica aporta espacios de interacción entre los participantes, quienes comparten un problema en común, que, en este estudio tiene relación con el desarrollo de la CI. Los intercambios y las discusiones que tienen lugar pueden ayudar a traducir y formular pensamientos, sentimientos y conductas, que necesitan del contexto grupal para aflorar.

#### **7.1.5 Encuesta ad hoc**

La encuesta ad hoc es un tipo de cuestionario (formulario) que se caracteriza por el hecho de que se diseña a medida según las necesidades de información de cada investigación en particular (Landa y Ramirez, 2018). Se consideró necesario la utilización de este instrumento para recopilar información específica acerca de la valoración o evaluación que hacían los estudiantes acerca de las diferentes actividades implementadas en las prácticas profesionalizadoras para el fomento de la CI.

Utilizamos la plataforma de Google forms, en tanto facilita la administración del cuestionario y la recopilación de las respuestas. El formulario de Google Forms es una aplicación derivada de Google Drive y ésta a su vez de Google. Permiten crear encuestas online, de manera muy rápida y sencilla, luego se distribuyen a un público general y una vez son realizadas ofrecen

sus resultados a través de una hoja de cálculo (Pillajo, 2019). Para recoger la información de evaluación por parte de los docentes en formación del último ciclo se utiliza esta herramienta.

Previo a su aplicación, con el objetivo de validar y mejorar el cuestionario el formulario fue validado a través de la aplicación de este a estudiantes del curso académico anterior, pidiéndoles una retroalimentación sobre el instrumento para luego integrar sus sugerencias y mejorarlo para su aplicación.

El formulario fue utilizado para indagar en las percepciones y valoraciones de los docentes en formación acerca de las actividades que se han incorporado al prácticum para intencionar el desarrollo y aprendizaje de cada una de las dimensiones de la CI, decidimos incorporar la realización de un formulario de Google. En el cuestionario (ver anexo 2. Cuestionario valoración prácticum), se les entrega la definición de cada dimensión, el listado de las actividades del prácticum y se les pide una valoración en escala con la contribución de dicha actividad al desarrollo de la dimensión específica de la competencia.

## ***7.2 Análisis de datos***

El enfoque teórico y metodológico para el análisis de los datos ha sido la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 2002) con la finalidad de comprender cómo funciona el proceso de desarrollo de la CI. Para ello, los datos recopilados a través de diferentes instrumentos fueron codificados y analizados según los procedimientos de este enfoque. Se realizó la codificación abierta de los datos elaborando un esquema de clasificación jerárquico, codificaciones axiales y una codificación selectiva, orientadas a organizar de manera comprensiva la información analizada.

Para el análisis de los datos la investigadora principal realizó una comparación constante, primero contrastando los datos primarios brutos, progresando a comparaciones entre sus interpretaciones traducidas en temas y categorías (Mills, Bonner & Francis, 2006). En base al

marco conceptual establecido, la codificación produjo cuatro temas principales. Un borrador previo fue compartido con otra investigadora para refinar y mejorar las definiciones de las categorías asociadas. Finalmente, las categorías de codificación fueron verificadas independientemente por dos investigadoras para aumentar la confiabilidad. Este proceso intensivo concluyó con un sistema de codificación que permitió identificar cuatro categorías (temas principales) que se establecen como dimensiones de la CI. Estas fueron: (1) Receptividad hacia la educación inclusiva e intercultural, (2) Apertura a la diversidad, (3) Reflexividad y (4) Adaptabilidad/flexibilidad, coincidentes con las que proponen Denson et al. (2017) para evaluar esta competencia en la formación inicial docente. Re-elaboradas para este análisis, en cada una de estas dimensiones globales se identificaron subcategorías que permitieron indagar sobre el proceso de desarrollo y aprendizaje de la CI. La definición de los temas y de las correspondientes categorías que fueron emergiendo se ilustran en el apartado siguiente.

Utilizamos como base el análisis temático (Braun & Clarke 2006), método de análisis de datos cualitativos, que implica buscar en un conjunto de datos para identificar, analizar e informar patrones, interpretando en los procesos de selección de códigos y la construcción de temas o categorías. En función de nuestros objetivos propuestos, se consideró este tipo de análisis como un método apropiado para comprender el conjunto de experiencias, pensamientos o comportamientos que nos aporta el conjunto de datos de nuestra investigación.

Siguiendo el método de análisis temático descrito por Braun y Clarke (2006), de manera recursiva y no lineal, se fueron siguiendo los pasos definidos, volviendo atrás de ser necesario, a medida que emergían nuevos datos o temas. Paso 1: familiarizarse con los datos; paso 2: generación de códigos iniciales; paso 3: búsqueda de temas; paso 4: revisión de temas; paso 5: definición y nomenclatura de temas; y paso 6: producción del informe/manuscrito.

El conjunto de datos proviene de los diferentes instrumentos utilizados para recopilarlos, es decir, entrevistas, carpetas de aprendizaje y grupos focales. Para comenzar con la familiarización de los datos, a medida que se realizaron las entrevistas y grupos focales, fueron transcritos y se verificó la precisión de estas transcripciones. Las carpetas de aprendizaje que son entregadas por los estudiantes también son incluidas al software de análisis Atlas. Ti, y son leídas en varias ocasiones para realizar la familiarización correspondiente. En el segundo paso, de generación de códigos inicial, se comienza el proceso de análisis, y tal como definió Boyatzis (1998) un código es el segmento o elemento más básico de los datos o la información sin procesar que puede evaluarse de manera significativa con respecto al fenómeno de estudio. Los códigos fueron traspasados a un libro de códigos que se presentan en cada uno de los objetivos, en donde se define cada uno de ellos y se ejemplifica con alguna cita, tal como se puede observar a continuación, en la tabla 1.

Se buscó que los códigos estén lo suficientemente bien definidos y delimitados de manera que no se superpongan con otros. A medida que se fueron construyendo los códigos, se toman notas con la herramienta de memos, para ir aportando información del código, su definición y respaldar el análisis de la investigadora principal.

**Tabla 1.**

*Construcción de códigos (ejemplo)*

| <b>Código</b>            | <b>Definición</b>   | <b>Ejemplo</b>  |
|--------------------------|---|---|
| 2.1.1.1<br><b>Viajar</b> | Experiencias de viajes a lugares que permiten conocer otras culturas. Son referidas como facilitadoras de apertura: valoración de conocimientos, costumbres y pensamientos, diferentes a los propios; así como la identificación de actitudes y comportamientos relacionados con la cultura de las personas (reflexividad). | <i>“Como he ido <b>viajando</b> y ves comportamientos que quizá los ves como más adecuados que los que hay aquí, como en Japón, que hacen fila recta para entrar en el tren o el autobús. Aquí (en Barcelona) hay todo un cúmulo de gente y entran todos de golpe (en el tren), cosas así, que dices: lo están haciendo mucho mejor, hay mucho más respeto (allí)” (P1)</i> |

Una vez que se definió un marco o plantilla de codificación inicial se fueron aplicando los códigos a los datos. En este proceso, aparecieron nuevos códigos, o bien, se mejoraron las definiciones de cada uno de ellos. Y se tomó cuidado de que los extractos de los datos codificados incluyan una sección del texto lo suficientemente grande que brinde el contexto oportuno para su comprensión.

La identificación de códigos y temas fue independiente de la cantidad de veces que apareciera cada idea o elemento. Se entiende que su importancia, no se refleja necesariamente con la frecuencia en su aparición dentro de los datos (Nowell et al.2017). Con flexibilidad en cuánto a los temas identificados, se focalizó la importancia en las ideas que abordarán las preguntas de investigación.

## **TERCERA PARTE: Resultados**

En este apartado se presentan los resultados en base a cada uno de los objetivos específicos propuestos. En un primer capítulo se abordarán los resultados obtenidos acerca del proceso de desarrollo de la CI, en un segundo, los factores facilitadores y obstaculizadores, para finalizar con la propuesta de modelo formativo respecto de las características identificadas para el fomento de la CI en las prácticas profesionalizadoras.

### **CAPÍTULO 8: Desarrollo de la CI (Proceso de desarrollo de la CI de los futuros docentes en sus prácticas profesionalizadoras)**

En este primer capítulo de resultados se presentan los relacionados con el objetivo de esclarecer cómo ocurre el desarrollo de la CI. Los hallazgos se organizaron alrededor de las cuatro dimensiones categorizadas como temas principales, definidas en la Tabla 2. Dimensiones de la Competencia Intercultural. En cada una de ellas se establecieron subcategorías que permitieron observar los procesos graduales que ocurren durante el aprendizaje de la CI. En línea con nuestro marco teórico, el desarrollo fue observado en el plano individual (resultados internos) y en el interactivo (resultados externos).

**Tabla 2**

*Dimensiones de la Competencia Intercultural*

| <b>Dimensión</b>  | <b>Definición</b>  |
|---|--|
| <i>1. Receptividad hacia la Educación Inclusiva e Intercultural</i> | Significa conocer e incorporar recursos y estrategias didácticas en las prácticas docentes para fomentar la educación inclusiva e intercultural. Conduce a favorecer la comprensión intercultural entre los estudiantes, integrando en las clases experiencias, valores y perspectivas de diversas culturas.   |
| <i>2. Apertura a la diversidad</i>                                  | Consiste en valorar las nuevas experiencias y los conocimientos de todas las personas, estando abierto a las culturas, costumbres, pensamientos, e incluso nuevas y diferentes formas de actuar. Es la capacidad propia del individuo de saber que su pensamiento o idea no es la única, y que esto invite a escuchar otros pensamientos sin prejuizarlos. Conlleva a asumir que otras actividades, normas o costumbres son igual de válidas que las propias, pese a no ser compartidas. |
| <i>3. Reflexividad</i>  | Se refiere a la identificación de comportamientos y actitudes relacionados con la cultura de las personas, el proceso migratorio y de aculturación. Tomar conciencia sobre la  |

---

identidad cultural propia en relación con la apreciación de la diversidad. Conlleva a la reflexión crítica sobre cómo diferentes factores de la cultura propia afectan nuestras relaciones con personas de otras culturas.

---

*4. Adaptabilidad/flexibilidad*

Consiste en la capacidad de adaptación a nuevas situaciones educativas, para responder sin prejuicios y dificultad a la diversidad cultural del aula y a las circunstancias personales asociadas al contexto y proceso migratorio y de aculturación. Se muestra disposición hacia los desafíos y los cambios que plantean las situaciones comunicativas interculturales. Conduce a ser capaz de adaptar el comportamiento para interactuar de manera apropiada y efectiva con personas de diferentes culturas.

---

Fuente: Elaboración propia

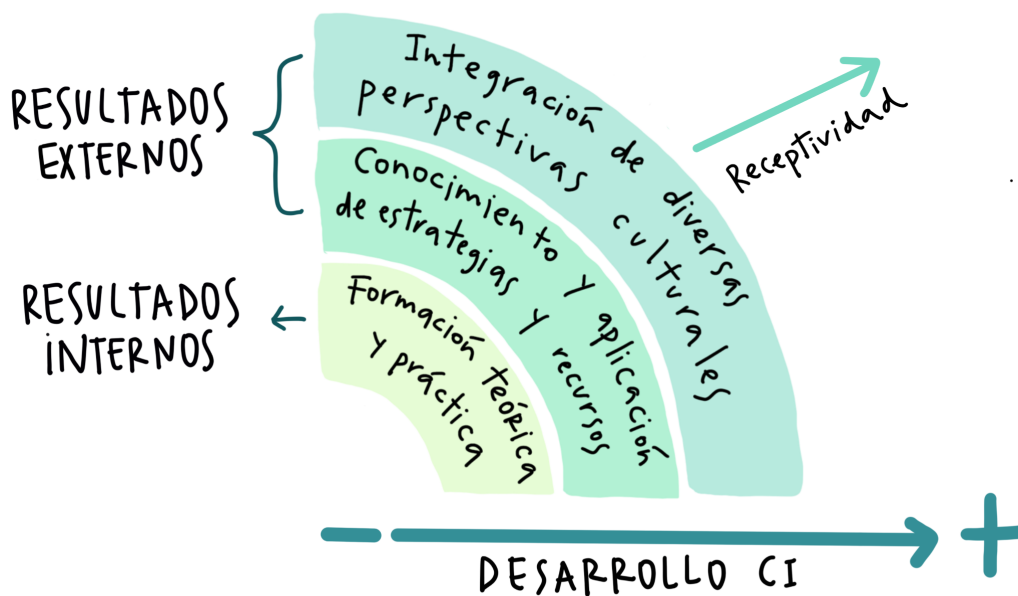


### 8.1 Receptividad hacia la Educación Inclusiva e Intercultural (RhEI)

En esta primera dimensión, como se muestra en la Figura 4, observamos un proceso que transita desde la Formación teórica y práctica que aporta conocimientos sobre educación intercultural, como un nivel de resultados internos que permite desarrollar habilidades para conocer y aplicar estrategias y recursos que favorecen la atención a la diversidad educativa del aula. Y finalmente, en un siguiente nivel de resultados externos, la RhEI permite la Integración de diversas perspectivas culturales en las prácticas docentes.

**Figura 4.**

*Receptividad*



Fuente: Elaboración propia

La primera subcategoría referente a la Formación que se desarrollaría es la de la formación teórica, en relación con los conocimientos respecto de la educación inclusiva, la que llegaría a complementarse y ser mejor comprendida con la formación práctica y su particularidad, es decir, un contexto multicultural de complejidad educativa en el que diseñaron e implementaron un

proyecto educativo basado en las artes, los participantes consideraron que esta experiencia potenciaría el desarrollo de su formación en educación intercultural. Este aprendizaje parece importante sobre todo al desenvolverse en contextos educativos de gran diversidad cultural, ya que desarrollaría en el estudiantado una mejora en la comprensión de la riqueza de la diversidad y, con ello, el aprendizaje de ciertas habilidades para implementar en sus planes de trabajo.

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

En un siguiente nivel, notamos un avance en el desarrollo de la RhEI al llegar a la aplicación de estrategias y recursos, en donde se observa la intención de conectar con valores, perspectivas y experiencias de las niñas y niños de un aula multicultural. Y finalmente, como podemos observar en la Figura 4, una tercera subcategoría y nivel de mayor desarrollo asociado a la RhEI sería la consciencia de la necesidad de integrar diferentes perspectivas culturales en el aula, existiendo o no la misma dentro de ella.

En el análisis de los datos recopilados, la mayoría del profesorado en formación logra desarrollar los resultados internos de esta dimensión, siendo capaces de contemplar actividades para celebrar diversas prácticas culturales, así como también, de conocer estrategias y recursos de enseñanza para fomentar el entendimiento intercultural de sus estudiantes. En cuanto a los resultados externos, algunos son capaces de aplicar estrategias y recursos de manera autónoma y

constante, más allá de los requerimientos del mismo prácticum. Integran también, experiencias, valores y perspectivas de diversas culturas en sus unidades didácticas, en su mayoría, como una respuesta a la demanda o necesidad que surge del contexto educativo, en el que existe presencia de diversidad cultural en el aula. Sin embargo, sólo en algunos casos, son capaces de integrar estas diferentes perspectivas más allá del contexto, buscando otras herramientas y recursos para traerlas al aula.

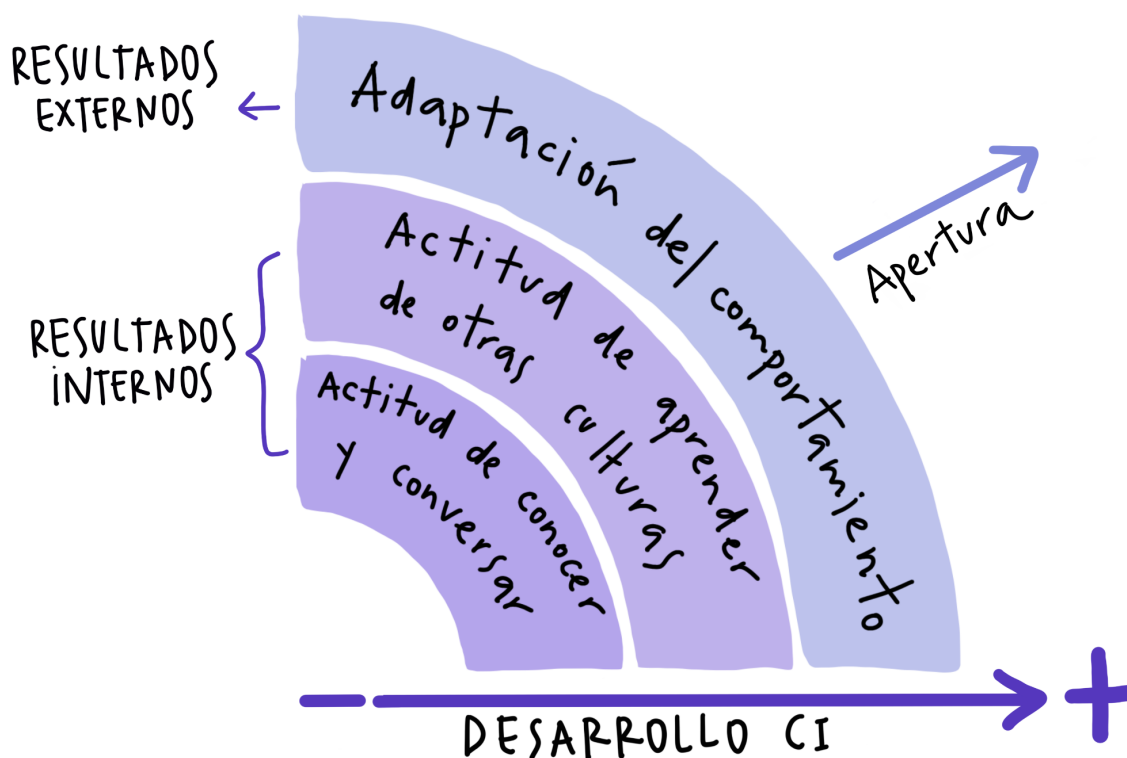
*Si tu clase no tiene diversidad cultural también deberías hacerlo, sólo que seguramente tendrás que ir a buscarlo a YouTube, o a Google o a los libros. Sería de manera menos natural, no tendrás ese punto a favor, que es el hecho de decir, es que está aquí, aquí tenemos a un niño o a una niña que su origen cultural, o su cultura es ésta, su familia, sus tradiciones; lo tienes en el aula, entonces es más fácil aprovecharlos (P4)*

## **8.2 Apertura a la diversidad (ApD)**

En esta dimensión emergen las subcategorías representadas en la Figura 5. Observamos aquí un proceso que parte de actitudes para conocer y conversar con personas de diferentes culturas, como resultados internos de la CI que progresan hacia actitudes que valoran y validan el conocimiento y la experiencia de los otros y se manifiestan en apertura para aprender de otras culturas. Sobre esta base, en el plano externo, durante las relaciones interpersonales, se consigue la adaptación del comportamiento que implica ser flexible para adaptarse y responder a la situación comunicativa de manera apropiada y efectiva, desde un diálogo intercultural.

Figura 5.

Apertura



Fuente: Elaboración propia

El primer nivel de desarrollo de esta dimensión, lo observamos en algunos de los relatos de los estudiantes entrevistados en la disposición para crear oportunidades que permitan al alumnado (las niñas y niños del grupo clase) comentar conocimientos y experiencias relacionadas con su identidad cultural. Este escenario les permitiría conocer y conversar con personas con referentes culturales diferentes de los suyos. En un segundo nivel se desarrollaría la actitud de aprender de otras culturas, apreciando la riqueza y diversidad. Este logro lo situamos en el plano de las relaciones interpersonales en donde se valoraría y validará ese conocimiento de otras culturas, mostrando interés por aprender sobre ellas.

Por último, una vez afianzadas las actitudes de apertura a la diversidad, identificamos la

posibilidad de adaptación del comportamiento a partir de lo anterior, que, como resultado externo, corresponde al nivel superior de desarrollo de la dimensión. La CI se expresa en la capacidad de adaptar el comportamiento en situaciones interactivas-comunicativas con personas de diferentes culturas, como notamos en la siguiente reflexión.

*Hay culturas que (a las personas) no les gusta que les toquen o no desean hablar de ciertos temas. Si ellos consideran que está mal una cosa hay que evitar hablar de eso. Por ejemplo, con los marroquíes no hace falta hablar de comer chorizo porque sabemos que en general no aceptan el consumo de cerdo (P1)*

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

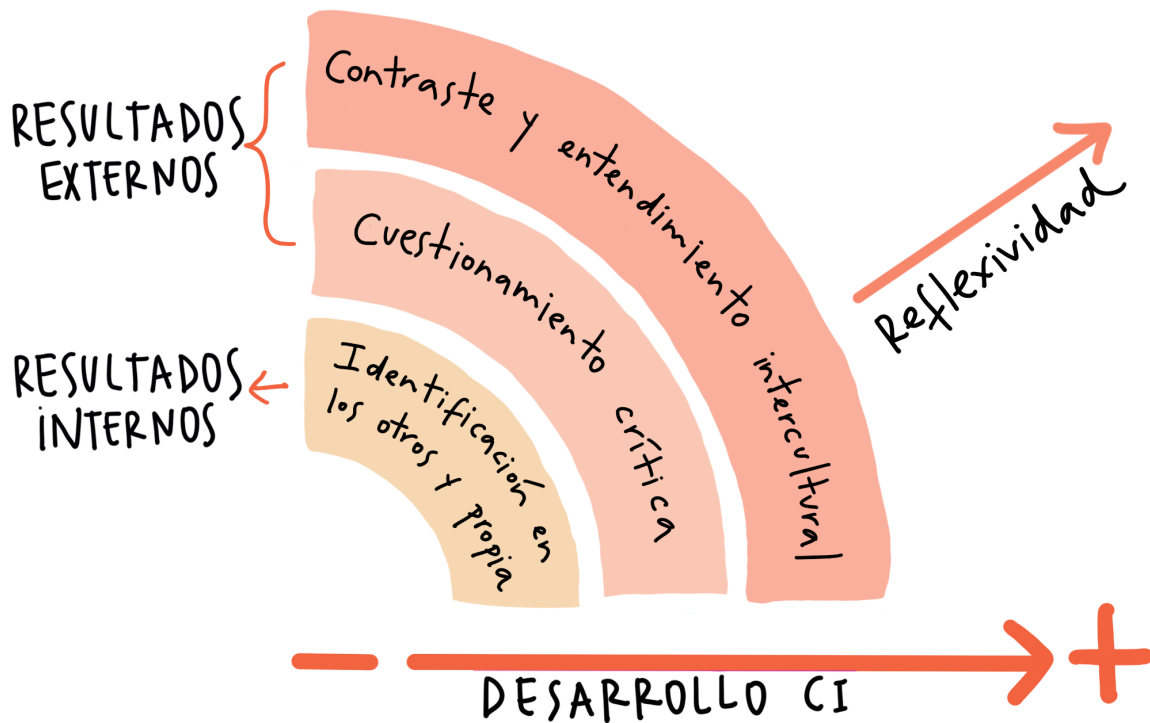
### **8.3 Reflexividad (Rf)**

En esta dimensión, como se representa en la Figura 6, observamos un proceso que se desarrolla desde la identificación de comportamientos y actitudes de la cultura, como resultados internos de la CI, que se iniciaría con la identificación en los otros (en el alumnado) hasta llegar a una identificación de la propia cultura (la de los futuros docentes). Este logro parece clave para transitar hacia los resultados externos a través de un cuestionamiento crítico, al cuestionar la propia

perspectiva cultural, para introducir diferentes factores de reflexión al contraste y entendimiento intercultural.

**Figura 6.**

*Reflexividad*



Fuente: Elaboración propia

El nivel Reflexivo inicial aparece cuando las discrepancias culturales se atribuyen a la perspectiva cultural del otro (del alumnado), identificando en una primera instancia características, valores o costumbres propias de estas otras culturas. En otro escalón, el desarrollo de la Rf permitiría identificar los comportamientos y actitudes de la propia cultura (de los futuros docentes), incluida la reflexión y consciencia de sus prejuicios.

El siguiente nivel de desarrollo de la Rf el aprendizaje de la CI se evidencia en la capacidad para el cuestionamiento y contraste de la propia perspectiva cultural con la perspectiva y los valores de personas de culturas diferentes. El nivel superior de aprendizaje en esta dimensión lo

observamos cuando se manifiesta un contraste crítico respecto al entendimiento cultural. La Rf en este nivel permite introducir otros elementos de contraste cultural, como factores que podrían estar interviniendo en la complejidad del contexto educativo. Por ejemplo:

*Hay como dos dimensiones, una sería la de la diversidad cultural. Primero, cada niño, cada cultura tiene una forma de entender el mundo y, por desconocimiento pueden chocar. Yo puedo entender la vida de una manera, incluso mi lenguaje, mi forma de ser, de expresarme, de compartir, puede ser muy diferente a la tuya. Y sin una formación adecuada puede ser que no nos entendamos y que esto cree un conflicto. A eso se le suma una segunda dimensión: un entorno socioeconómico más deprimido. Si eso no fuera así, aunque la diversidad cultural siguiera existiendo, sería diferente. Estas dos cosas juntas crean esta complejidad. Estamos en un entorno educativo que se hace más difícil por la economía, por el entorno social que tienen los niños, sus experiencias vitales, el alcance de su apoyo familiar ... (P4)*

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

En el análisis de los datos recopilados, y en lo relacionado con los resultados internos, los estudiantes son capaces de identificar comportamientos y actitudes de la cultura de los otros, mostrando en algunos casos, mayores dificultades para la identificación de referente a la propia (incluida la reflexión y consciencia de los prejuicios). Las características del prácticum, en relación con el contexto educativo y la orientación formativa, pareciera permitirles el desarrollo de algunos

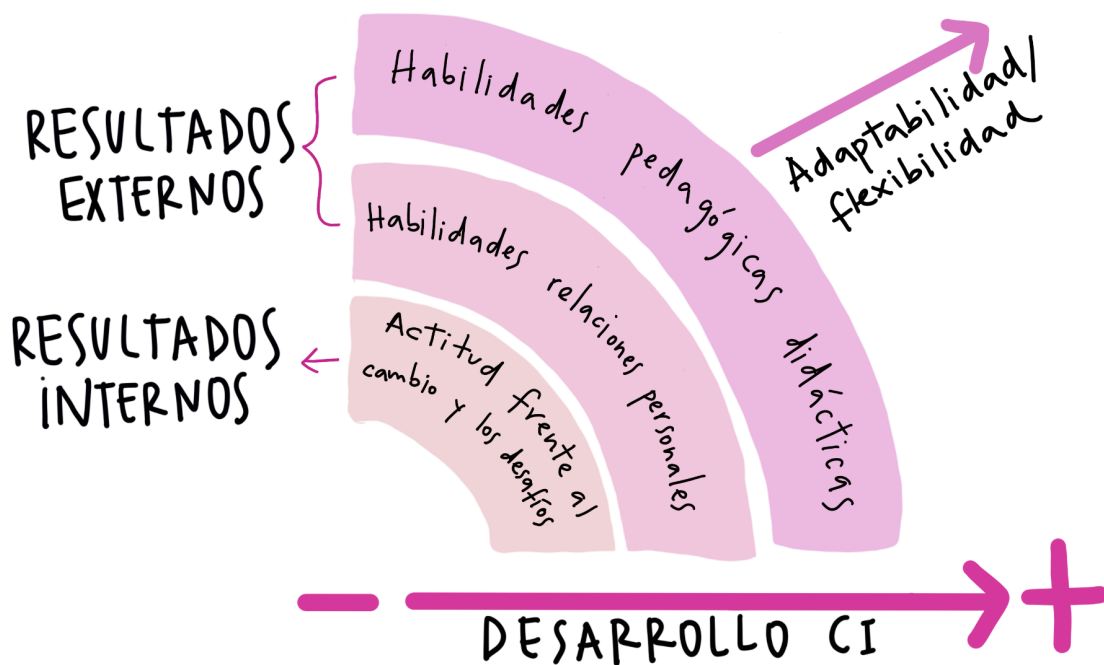
resultados externos, como lo son la toma de conciencia de las similitudes y diferencias entre culturas, cuestionando y contrastando la propia perspectiva cultural con las otras, tanto a nivel personal como en torno al rol pedagógico.

#### 8.4 Adaptabilidad/flexibilidad (AdF)

Respecto a la cuarta y última dimensión de desarrollo de la CI, notamos un proceso que transitaría desde las actitudes frente al cambio y frente a los desafíos como resultados internos, hasta llegar a un nivel superior (resultados externos) en el que se manifiestan habilidades a nivel comunicativo, es decir, en las relaciones personales, que son básicos para conseguir la AdF que requieren las prácticas pedagógicas/didácticas. La Figura 7 esquematiza este tránsito.

Figura 7.

*Adaptabilidad/flexibilidad*



Fuente: Elaboración propia



En cuanto a las actitudes de esta dimensión, pudimos visualizar un primer nivel de disposición frente a los diferentes cambios que pueden presentarse durante el desarrollo de sus prácticas, relacionados con la planificación, las sesiones, los tiempos, estrategias, y que serían entendidos como necesarios en el contexto educativo donde se desarrolló el Prácticum. Junto con el reconocimiento de la dinámica de las situaciones educativas en un aula multicultural, encontramos manifiesta motivación para enfrentar los desafíos que supone formarse como docente en un contexto educativo con esta particularidad. Muchos incluso escogen el centro de prácticas, con el criterio de que representa un desafío en su formación, debido a las complejidades que podría presentar el contexto.

Como se representa en la Figura 7, afianzadas las actitudes concebidas como resultados internos, se desarrollarían, como resultados externos, habilidades para la adaptación y flexibilidad del comportamiento. Entre estas habilidades destacamos habilidades en el plano de Relaciones personales que facilitan la interacción y la comunicación con personas de diversas culturas, o con una perspectiva cultural diferente a la propia. Y en el nivel superior de desarrollo de la AdF, identificamos habilidades pedagógicas y didácticas, que permitirían a los futuros docentes sentirse capaces para actuar sin dificultades en nuevas situaciones educativas, atendiendo a la diversidad cultural. Reflexiones y resultados relacionados con este aprendizaje fueron capturados en un video documental que fue creado como parte de este proyecto (autoras, 2019). En este escenario, emergen habilidades para localizar o crear recursos que permitan afrontar los desafíos educativos que puedan surgir. La siguiente cita ilustra esta disposición:

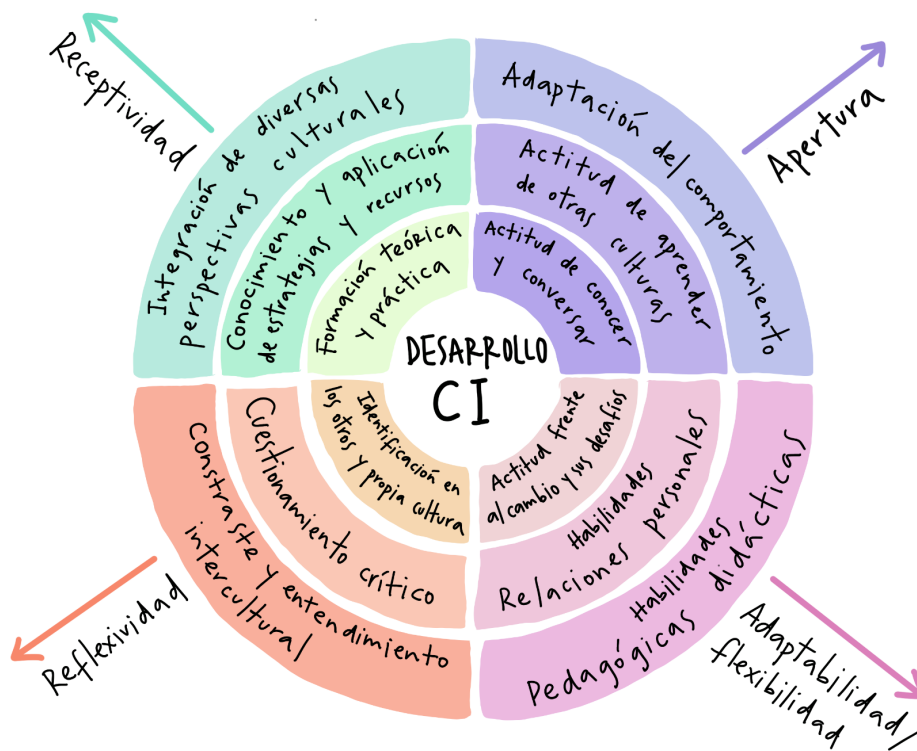
*Bueno, la verdad es que lo único complicado que encontré fue sobre el idioma, por ejemplo, de un niño pakistani que era nuevo y costaba que participara con los otros en las actividades. Entonces lo que hice fue alguna actividad y traducirla al inglés, idioma que él conocía más (P1)*

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

La Figura 8 sintetiza la representación del desarrollo de la CI que hemos detallado en la presentación de los resultados. En resumen, y visto globalmente, el desarrollo de la CI ocurriría como un proceso continuo en cada una de las cuatro dimensiones consideradas: Receptividad hacia la Educación Inclusiva e Intercultural, Apertura a la diversidad, Reflexividad, y Adaptabilidad/flexibilidad. En cada una de éstas, el aprendizaje transita desde resultados internos hacia externos, como logros concatenados que darían cuenta del desarrollo progresivo de la CI.

**Figura 8.**

*Desarrollo CI*



Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la valoración realizada de los niveles de logro de cada una de estas dimensiones, en términos generales, los resultados internos deseados como las actitudes de respeto, apertura, y cambio del marco de referencia, son elementos logrados en esta experiencia formativa que lo intenciona. Sin embargo, se evidencian mayores limitaciones en el grupo, en el traspaso hacia los resultados externos, que tiene relación mayoritariamente con el logro de habilidades que serían el clímax del desarrollo de la CI deseado.

## **CAPÍTULO 9: Facilitadores y obstaculizadores (Factores que facilitan u obstaculizan el proceso de desarrollo de la CI en las experiencias prácticas de formación)**

### ***9.1 Análisis descriptivo***

#### **9.1.1 Historias y trayectorias detrás del desarrollo de la Competencia**

Lo que se presenta a continuación son las historias y trayectorias personales de algunas de las participantes, resguardando su anonimato, estableciendo nombres ficticios. Emergen de la narración de cada una de ellas, tanto en las entrevistas personales como en los grupos de discusión realizados. El criterio de selección responde a la singularidad de los casos, como una manera de presentar en las participantes sus historias e ir introduciendo el análisis desarrollado para responder a este objetivo.

##### ***9.1.1.1 Paula***

Paula es una joven de 31 años, que, al momento de participar en el estudio, cursaba su último año del Grado de Educación Primaria en la Universidad Autónoma de Barcelona. En la entrevista cuenta que su padre es de Extremadura y su madre de Andalucía, que ella ha nacido aquí y que cree ha ido absorbiendo cosas de diferentes culturas, tanto las que menciona respecto de su familia, y también gracias a experiencias personales

*“como he ido viajando y ves comportamientos que quizá los ves como más adecuados que quizá los que hay aquí, como en Japón hacen fila recta para entrar en el tren o el autobús y aquí hay todo un cúmulo de gente y entran todos de golpe, cosas así, que dices, o sea, lo están haciendo mucho mejor, hay mucho más respeto. Como que después, lo haces tú también, las prácticas que consideras que están bien en otros sitios”* .

Considera que la experiencia de haber viajado a diferentes países contribuye a su trabajo como docente y el desarrollo de la CI. Ella ha estado en Japón, en Tailandia, en América, en Marruecos, en Turquía, dice haber visto bastantes cosas y hablado con gente de esos lugares también. En Japón, por ejemplo, estuvo un par de semanas porque su hermano estuvo viviendo ahí, allí visitó diferentes sitios y compartió con las personas con las que él vivía. Refiere las dificultades para comunicarse en otro idioma como el japonés, y haberse ayudado de herramientas tecnológicas para ello. Nos cuenta anécdotas de su paso por Japón, un día de excursión con su madre. Y nos comparte alguna reflexión de Marruecos *“a las mujeres, bueno cuando yo fui, hace tiempo, ahora ya no sé, quizá a las mujeres no se les dejaba entrar en los bares, como que está por un nivel debajo”*

En el momento de la entrevista trabajaba como monitora de comedor (cuida a las niñas y niños que hacen uso de los servicios del comedor en la escuela), y a veces, si falta algún docente, hace sustituciones en el aula. Y comenta que el prácticum y la orientación de este hacia el desarrollo de la CI, la ha llevado a cuestionarse también en este espacio laboral, dice *“por ejemplo en la escuela donde trabajo yo, que están llegando también niños y niñas de orígenes extranjeros, y no se les tiene en cuenta para nada”*. Ha observado muchas muestras de racismos, y cuestionó que la escuela dice que lo abordan, pero que ella no lo ha evidenciado.

En la carpeta de aprendizaje, Paula dedica un apartado de reflexiones acerca de su autoevaluación como docente, en este señala lo siguiente *“para mejorar como docente, he seguido varias estrategias”* y desde aquí detalla haciendo referencias a diferentes elementos que ella considera que han sido claves y que han favorecido su desarrollo profesional. Hace alusión a la figura de las tutoras

*“en primer lugar he hablado con la tutora para que me dijera que podía mejorar tanto en mi práctica docente como las actividades que realizamos” señala expresamente “todas las ayudas y recomendaciones de las tutoras, me han ayudado a fomentar mi competencia intercultural ya reflexionar sobre cómo de necesaria es esta para los procesos de enseñanza-aprendizaje, tanto para el desarrollo del niño como del docente”.*

Paula menciona también las herramientas utilizadas en el prácticum como facilitadoras del proceso reflexivo llevado a cabo, que como hemos evidenciado en el capítulo anterior, es parte fundamental del desarrollo de la CI. La cita siguiente evidencia la relevancia que la estudiante atribuye a este proceso:

*“la propia reflexión durante las actividades y después de éstas, te hace replantear si has dado la retroacción adecuada, si las explicaciones que has hecho se han entendido, si has dado a los niños que requerían más apoyo, etc. Los vídeos realizados durante las actividades también facilitan este análisis y ver también si la actividad ha sido suficientemente estimulante para que se fomentara la concentración de los niños en la actividad. Finalmente, el análisis de las evidencias de aprendizaje no es sólo una herramienta de evaluación de los niños, sino que también nos sirve a los docentes para valorar la efectividad de las tareas y pensar en que han aprendido y qué ha hecho que lo aprendan. Así pues, creo que no me canso de poner en práctica un elemento clave en la profesión docente, la reflexión y crítica sobre la propia práctica”*

La figura 9 es una captura de un recurso gráfico confeccionado por Paula, recuperado de su carpeta de aprendizaje. Los datos representados son el resultado de la indagación sobre los orígenes culturales de las familias y las niñas y niños, a partir de los requerimientos iniciales del prácticum,

de observación del contexto para el diseño y planificación. A partir de esta recogida, se realiza la elección del artista con el que trabajarán a lo largo del proyecto. Ella refiere que el análisis de esta información fue básico para tomar decisiones sobre la artista que guió el diseño y desarrollo de su propuesta educativa.

**Figura 9.**

*Recurso gráfico Paula*



(\*) anexo carpeta de aprendizaje

En las reflexiones finales que ella realiza acerca de la evaluación de la intervención, nos menciona que *“el hecho de que el artista fuera marroquí ha fomentado la motivación e interés dentro del grupo de alumnos, así que hemos visto cómo el arte de sus culturas influye en el desarrollo personal y social, la construcción de la identidad ya la participación del alumnado”*. Indica también que la realización de una secuencia didáctica que tuviese en cuenta la cultura de los niños y las niñas del aula ha beneficiado el proceso de aprendizaje del Prácticum.

En el ejemplo de Paula, podemos destacar diferentes elementos facilitadores en el desarrollo de su CI, dentro de los que encontramos experiencias personales como viajar a otros países, así como también la experiencia laboral en un contexto educativo de diversidad cultural. También destaca la relación con las tutoras, los recursos y las instancias reflexivas del prácticum.

### **9.1.1.2 Camila**

Una joven de 22 años, que, al momento de participar en el estudio, cursaba su último año del Grado de Educación Primaria en la UAB. En la entrevista nos relata diferentes elementos que ha percibido como influyentes en el desarrollo de su CI.

Cuando hablamos de la identificación de la propia cultura y de los prejuicios que podía tener, se refiere a lo siguiente *“si te soy sincera, yo cuando entré la carrera, te voy a explicar un poquito, me da un poco de vergüenza, yo cuando empecé la carrera quizá tenía unos valores distintos a los que tengo ahora”* y al profundizar más acerca desde donde venían estos valores o prejuicios, ella nos señala lo siguiente:

*“por mi entorno, por lo que hay en casa, por todo, pues quizá tenía otros valores de los que tengo ahora. He aprendido a romper con ellos, con los que tenía, y a crear unos nuevos, y soy muy, no sé si está bien dicho esto, pero soy como incoherente con los valores por ejemplo por parte de mi padre, yo al principio tenía muchos prejuicios, tenía la gente muy estereotipada, tendía a juzgar mucho, y ahora, sabes, y realmente estoy muy orgullosa, si, y siempre cuando hablo con mis amigas o algo así, que hablamos de temas así, pues siempre se los digo”.*

Conversando acerca de este cambio que Camila percibe que ha ido experimentando y en el que siente haber tenido un importante proceso de reflexión y construcción a través de la práctica, señala haber madurado mucho a lo largo de la carrera universitaria:



*“sin duda si no hubiera empezado esta carrera sería igual que antes seguro, si hubiera hecho, yo que sé, bueno no lo creo, porque era esto o derecho, entonces yo creo que en derecho también hubiera cambiado, pero no tan directamente”*

Y en relación con lo anterior, en la elección formativa que realiza al estudiar magisterio, destaca los siguientes aspectos:

*“yo creo que ver realidades, y compararlas también, compararlas con situaciones, que realmente todas las personas pasamos situaciones iguales, bueno no iguales, similares, y no unas, no sé como explicarme, que somos iguales, que en ese aspecto no hay diferencias, o sea, es que todos somos personas, tenemos los mismos problemas, podemos sentirnos igual de mal, tener los mismos conflictos y da igual de donde vengan, da igual quien tenga más, quien tenga menos, porque al fin y al cabo todos somos iguales, personas, sabes”*

En su carpeta de aprendizaje, señala el período intensivo de prácticas como un momento clave, comentando lo siguiente:

*“en el hemos tenido la oportunidad de aplicar nuestra propuesta didáctica, hemos podido desarrollar una actitud reflexiva y autocrítica ante nuestra propia actuación en las aulas; hemos podido reflexionar sobre diversos aspectos como sobre qué nos hemos sentido bien, qué consideramos que podríamos mejorar y tener en cuenta de cara a un futuro, qué mejoraríamos si tuviéramos la oportunidad de repetir la situación o simplemente realizar un análisis y reflexión sobre las dificultades que nos hemos encontrado a la hora de realizar las intervenciones, como las relaciones establecidas con los alumnos y los maestros, si nos hemos apoyado mucho o no en la maestra tutora, etc.”*

En el apartado de reflexiones de la misma carpeta, al hablar de la evaluación que puede hacer respecto de sus aprendizajes, tanto a nivel personal como profesional, destaca a la escuela y sus características como un elemento clave:

*“Gracias a la escuela, la cual trabaja por espacios y proyectos, he podido observar cómo es realmente trabajar paralelamente a los libros de texto, sin fichas prototípicas (aunque a veces nos apoyamos una en estos recursos), y conociendo los objetivos y por qué se trabaja cada contenido. En la escuela trabajar mediante esta metodología es un día a día y estoy orgullosa de haber podido formar parte de ella, ya que desde la universidad constantemente se intenta promover esta nueva manera de enseñar, pero realmente rara vez nos enseñan de la forma en que quieren que aprendamos”.*

Continúa destacando no sólo la metodología, sino incluso la organización del aula, la agrupación y el trabajo cooperativo, reflexionando sobre lo que le ha aportado esta experiencia:

*“La práctica en esta escuela me ha ayudado a observar qué significa realmente la palabra “inclusión” para esta escuela, cómo trabajan los niños y niñas cuando están motivados, y sobre todo cómo les satisface indagar, descubrir nuevos conocimientos e ir más allá de los temas propuestos”.*

Respecto de la implementación de la propuesta educativa, Camila señala las herramientas propuestas por las tutoras de la universidad, en relación con los cuestionarios iniciales, como elementos que resultaron de gran ayuda para la motivación e identificación cultural:

*“Gracias a los cuestionarios que pasamos a los alumnos pudimos ver y predecir que este proyecto les motivaría mucho debido a que los alumnos en estos momentos tienen su identidad bastante construida y muchos de ellos creen que la suya única cultura es la marroquí porque es la que viven en casa, donde pasan mucho tiempo. Esto y el*

*conocimiento que tenemos en estos momentos sobre los niños también nos permitió poder predecir y anticiparse a algunas acciones o comportamientos”*

Otro elemento que destaca como facilitador de su proceso de aprendizaje en el centro de prácticas, es la tutora y el espacio que le facilitó dentro del aula:

*“gracias a mi tutora que ha hecho posible que los alumnos me vieran como un referente más porque así lo ha transmitido ella, lo que valoro muy positivamente”.*

Esta cita añade la distinción que realiza la estudiante de esta experiencia práctica en relación con anteriores experiencias.

La relación con la tutora del centro de prácticas de la que nos habla Paula no tendría solo relación con la disposición de la misma, sino también con diferentes instancias que impulsan desde la escuela la participación de los estudiantes en práctica:

*“Las constantes reuniones de comunidad, ciclo y claustros han permitido concienciar sobre el trabajo que supone trabajar de esta manera, pero también me ha dado cuenta de que realmente vale la pena para que los niños aprendan significativamente”*

En la anterior cita Camila profundiza acerca de un trabajo muy laborioso llevado a cabo por las coordinadoras y equipo docente, con muchas horas de dedicación, pero también con un sentir que ella percibe de satisfacción por la labor que realizan.

Respecto de la formación recibida en la universidad para la educación intercultural e inclusiva, en la entrevista Camila señala no sentirse suficientemente preparada en términos prácticos, dice lo siguiente:

*“yo creo que es que la práctica, al principio nunca te sientes preparada, porque claro, una cosa es la teoría y la poca práctica que has visto hasta ahora, y otra cosa es verte tú delante de una clase que no conoces, sabes en términos de interculturalidad”*

Esta reflexión se reitera en la carpeta señalando que han sido sus primeras experiencias de intervención profesional con un grupo-clase:

*“nunca antes habíamos tenido la oportunidad de pasar tanto tiempo y conocer tanto un grupo-clase”.*

Por tanto, aquí no solo nos habla de falta de formación específica en el tema de interculturalidad o inclusión, sino también respecto de experiencias prácticas dentro de la formación en donde se tenga un rol activo dentro de ellas. Desde aquí, señala también algunas incertezas:

*“me he sentido bastante insegura y con falta de decisión e iniciativa por lo que podría decir o pensar la maestra tutora de la escuela, que tiene muchísimos años de experiencia tanto en alumnos de infantil como de primaria”.*

Un elemento en el que se extiende respecto de su agradecimiento y valoración es el seguimiento tutorial desde la universidad, en las diferentes instancias de tutorías individuales y grupales. Señala que en su caso personal y por motivos laborales, ya que ella trabaja paralelamente al estudio, esta situación ha sido muy comprendida y se les han ofrecido alternativas para realizar su seguimiento. Nos comparte la siguiente reflexión:

*“Valoramos mucho el apoyo y la conexión que establecemos con el tutor/a del centro de prácticas, porque lo tomamos como principal referente, pero a medida que avanza la estancia no valoramos tanto el apoyo y la confianza que nos aporta el seguimiento universitario, cuando no debería ser así”.*

En esta cita se refiere al proyecto de innovación del que está siendo parte con el prácticum como una iniciativa muy positiva, que le ha permitido tener dos tutoras de diferentes ámbitos:

*“Sin el arte mis intervenciones no hubiesen sido igual de creativas e imaginativas y sin la psicología no hubiesen sido tan adecuadas a las preferencias y características de los diferentes alumnos que te encuentras en el aula”.*

En el ejemplo de Camila, a diferencia del anterior, podemos destacar diferentes elementos que han influido en el desarrollo de su CI y no necesariamente de manera positiva, el crecer en una familia tradicional o con ciertos prejuicios hacia la diversidad, un desconocimiento de la propia identidad cultural y una formación universitaria deficitaria en el ámbito tanto a nivel de contenidos como de instancias (duración de las prácticas), son elementos que repercutirían dificultando el desarrollo de su CI. Sin embargo, destaca otros elementos como facilitadores, dentro de los que encontramos el contexto de diversidad cultural en el que realizó sus prácticas profesionalizadoras, así como también la relación e instancias de trabajo conjunto con las tutoras tanto de la universidad como de la escuela.

## ***9.2 Análisis relacional***

A continuación, se presentan las relaciones analíticas que es posible establecer en base a los resultados descriptivos recién descritos.

### ***9.2.1 Los factores en un plano personal y profesional***

A partir de las historias y trayectorias que los estudiantes relatan en las entrevistas, carpetas de aprendizaje y en el grupo de discusión, identificamos diferentes elementos, que, desde su perspectiva, facilitan u obstaculizan el proceso de desarrollo de la CI. Las siguientes citas son ilustrativas de cada uno de los factores de facilitación y obstaculización.

En el plano personal encontramos como facilitador, las experiencias personales, que pueden estar referidas a viajar, a encontrarse en espacios de reflexión activista (feminista, por ejemplo), o

bien a las trayectorias escolares personales en donde se han enfrentado a un contexto de diversidad cultural que los ha llevado a tener amistades de diferentes orígenes culturales.

Y como obstaculizador, tener una familia tradicional que les haya inculcado ciertos valores, prejuicios o estereotipos sobre la diversidad. Así como también el desconocimiento de la propia cultura:

*“Bueno, a lo mejor yo tampoco lo tengo tan claro porque me puse a pensar, y dije: hay cosas que a lo mejor las doy por hechas, que yo las hago, pero entonces creo que me falta desarrollarlo de verdad. Que creo que me falta aún por conocer, o sea, que debería saber más de mi propia cultura” (P3)*

En el plano de la formación profesional, el contexto de las tutorías y las herramientas que estas aportaron se consideraron como un elemento facilitador, como se evidencia en las citas siguientes:

*“Es un privilegio tener a todas estas culturas dentro del colegio, al principio uno desde la ignorancia, cree que es algo complejo, difícil, pero es algo muy positivo, el hecho de que los niños en una escuela como ésta puedan aportar algo para poner en común directamente, tienes ese punto a favor el hecho de decir es que está aquí, es una oportunidad para generar aprendizaje” (P4)*

*“El tema del arte me ha ayudado mucho al conocimiento cultural, el hecho de buscar el referente artístico y no ver los típicos de aquí, me ha ampliado la mirada” (P9) “las tutoras de la universidad me han ayudado por las reflexiones que hemos estado haciendo aquí de situaciones difíciles que han surgido” (P1)*

Por el contrario, elementos que dificultan el desarrollo de la CI, desde la perspectiva de los participantes, encontramos la duración de las prácticas como se explica a continuación

*“sería mejor que quitaran esto de solo los martes porque a veces te impide muchas cosas... ves solo lo que pasa el mismo día siempre, no te posibilita la comunicación, si vinieses más días puedes buscar un espacio para hablar con la tutora también, que es lo que sucedió cuando vinimos en el intensivo” (P1).*

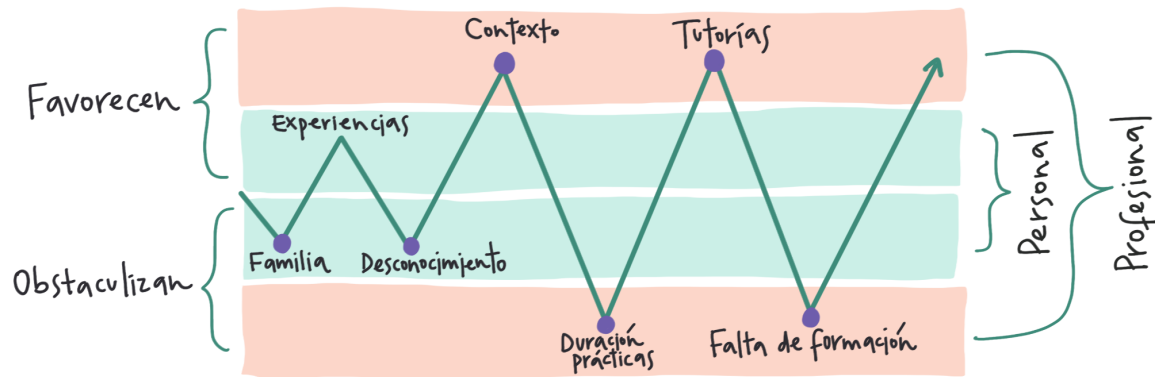
Y al mismo tiempo, también se reconoce la falta de una formación específica para atender a la diversidad cultural:

*“creo que falta preparación, que desde la universidad tendrían que prepararnos más, que para mí ha sido un poquito un salto al vacío, en plan, bueno me han dicho que era bueno, durante alguna asignatura de tercero, hemos trabajado alguna cosa, pero muy por encima” (P4)*

En definitiva, tanto en un plano personal, como en un plano de formación profesional; nos es posible identificar ciertos factores que favorecen o dificultan el desarrollo de la CI, tal como se muestran en la figura 10. El plano personal se relaciona con todas aquellas experiencias, que nos relatan que ocurren fuera del espacio formativo, es decir, experiencias familiares, con amistades, en sus propias trayectorias escolares. Y en el plano profesional, se sitúan las que ocurren dentro del espacio formativo que estamos analizando, es decir, la formación universitaria del grado de Educación Primaria, específicamente durante el Prácticum del último curso.

**Figura 10.**

*Factores y plano personal y profesional*



Fuente: Elaboración propia

En el plano personal, experiencias como viajar y conocer otras culturas, parecen influir de manera positiva, y, por el contrario, un contexto familiar más tradicional y un desconocimiento de la propia cultura, influirían de manera negativa. En el plano de formación profesional son diferentes los factores que interactúan de manera positiva. En este sentido, el contexto de las prácticas (escuela de alta complejidad educativa y diversidad cultural en el centro de prácticas), las tutorías con las docentes de la universidad y las herramientas propuestas por la tutora de la universidad para la contextualización de su grupo clase, serían factores que favorecerían el desarrollo. Y dentro de los factores que dificultarían el desarrollo de la CI, encontramos tres: el tiempo de duración de la práctica, que se percibe por las participantes en este estudio como reducido; la falta de formación universitaria específica e insuficiente coordinación de las instancias de reflexión con las/los tutoras/es de los centros de práctica.

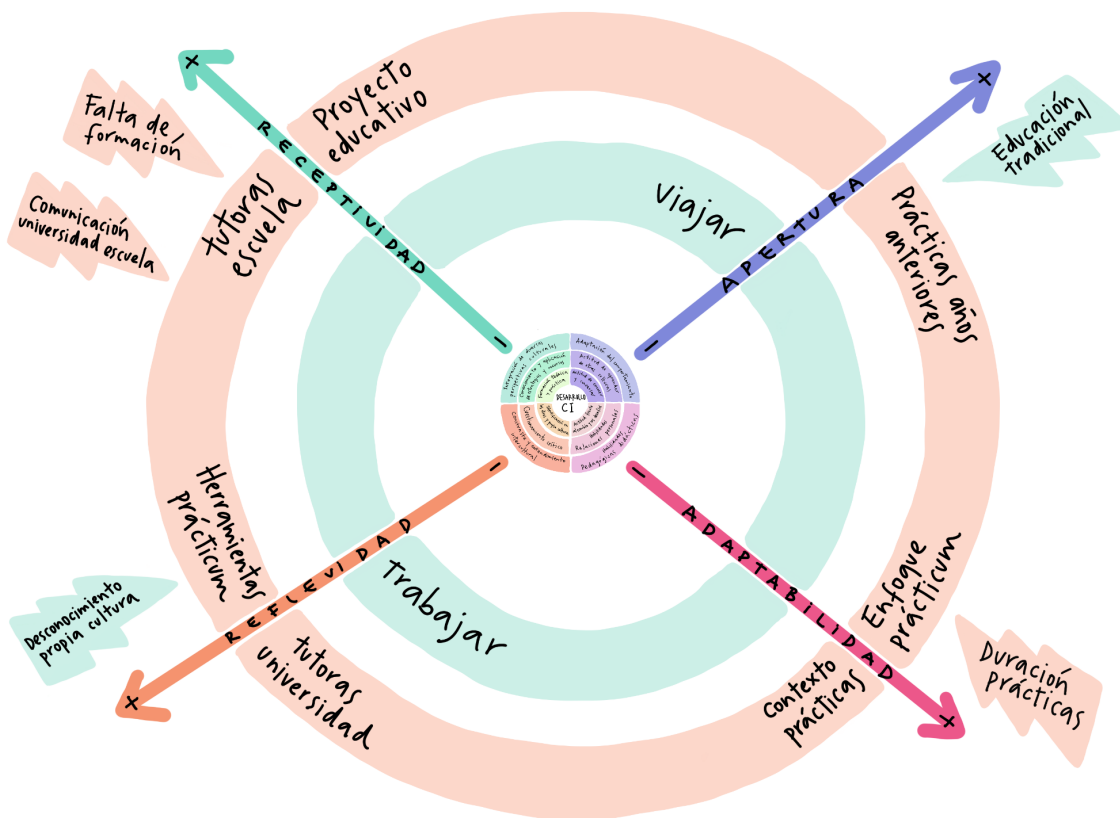


## 9.2.2 Factores que facilitan u obstaculizan el desarrollo con relación a las dimensiones de la CI

Otra relación que pudimos establecer dentro de los factores facilitadores y obstaculizadores de la CI es la de cada uno de ellos con diferentes elementos de las dimensiones del proceso de desarrollo identificadas en el capítulo anterior de resultados, esto por medio de las cocurrencias entre los códigos, es decir, los códigos que se aplicaron a una misma cita o a citas superpuestas averiguamos qué temas se mencionaban juntos o cerca unos de otros. A continuación, presentaremos en detalle estas relaciones, como lo muestra la figura 11.

**Figura 11**

*Factores y dimensiones de desarrollo de la CI docente*



Fuente: Elaboración propia

Dentro de los facilitadores encontramos diferentes experiencias personales y profesionales. Experiencias de viajes a lugares que permiten conocer otras culturas, son referidas como facilitadoras de apertura: valoración de conocimientos, costumbres y pensamientos, diferentes a los propios; así como la identificación de actitudes y comportamientos relacionados con la cultura de las personas (reflexividad). Tal como relata el siguiente ejemplo:

*“Como he ido viajando y ves comportamientos que quizá los ves como más adecuados que quizá los que hay aquí, como en Japón, que hacen fila recta para entrar en el tren o el autobús y aquí hay todo un cúmulo de gente y entran todos de golpe, cosas así, que dices, lo están haciendo mucho mejor, hay mucho más respeto” (P1)*

En cuanto a las experiencias de trabajo o participación en otro contexto educativo u organización, se connota el impacto que tendrían estas en una reflexión crítica sobre cómo diferentes factores de la cultura propia afectan nuestras relaciones con personas de otras culturas. La siguiente cita refleja este posible efecto de experiencias de esta naturaleza sobre la reflexión crítica sobre la dimensión reflexividad de la CI.

*“Yo tengo que decir que estoy en una Asamblea Feminista y que estos temas me interesan y que hablo con personas que son musulmanas y que llevan el hiyab y entonces me explican por qué (lo llevan). Yo tengo contacto con esto y puedo entenderlo, aún así hay cosas que me cuestan entender y es por mi cultura y no sé qué opinar. Cosas que digo ¡anda, esto cómo puede ser!” (P6)*

Otras experiencias prácticas formativas de años anteriores son señaladas como positivas para valorar las nuevas experiencias y conocimientos, y apreciar el contexto de diversidad cultural (Apertura).

*“En esta escuela ya había estado hace dos años en las primeras prácticas, entonces ya venía un poco preparada... recuerdo la primera vez, hace dos años que me impactó*

*bastante, no era consciente que había, noventa y dos por ciento o así de inmigración, pero cuando llegué fue muy, no sé, a mí me gustó mucho, hay muchas cosas que aportan beneficios, y es muy bonito, porque casi siempre, en cada clase sale el tema de alguna manera, pues, en mi país hacemos eso así, o comemos, siempre sale de alguna manera la multiculturalidad”.* (P3)

Por otra parte, y en lo relacionado con el contexto de prácticas. El contexto de diversidad cultural en la escuela es entendido como un elemento que promueve la dimensión Adaptabilidad, al mejorar la capacidad de relacionarse y actuar sin dificultades en nuevas situaciones educativas con diversidad cultural. Lo que podemos ver ilustrado en la siguiente cita:

*“Ha sido durante el prácticum cuatro cuando yo lo he llevado a cabo un poquito más que, leyendo, me he dado cuenta, ahora lo he entendido, esa riqueza, he entendido lo que aporta. Cuando vine lo veía como un desafío esa diversidad, porque todavía no había hecho ese cambio de mentalidad, todavía no lo había puesto en práctica, no tenía ese aprendizaje. Entonces estaba como desafío, es decir, cómo afronto sin ninguna formación, porque mi formación era más, me lo han dicho, casi me lo tengo que creer, porque no tengo evidencia. Pero en el prácticum cuatro, las he tenido (esa evidencia)”.* (P4)

En cuanto al proyecto educativo, se valora que, en particular, el proyecto educativo del centro y su concreción en el trabajo en el aula sea coherente con el enfoque del prácticum para favorecer la educación inclusiva e intercultural (Receptividad).

*“Lo que se hace, y desde mi punto de vista me parece buena forma de educar, para ese niño que llega y tiene una necesidad adaptativa lingüística, lo que hacen no es separar y llevar al aula de acogida, sino que en la misma clase, hay una profesora, una especialista de NEE y lo que hace es, lo mismo que el resto de niños, pero en su lengua de expresión”.*  
(P5)

El enfoque del prácticum en lo relacionado con la docencia compartida entre una docente del área de Didáctica de las Artes Visuales y otra de Psicología Educativa, se señala como facilitador de la Adaptabilidad frente a los desafíos, mostrando una disposición a estos en el contexto de formación. Como nos menciona el siguiente participante,

*“El prácticum de psicología y arte... muy bien, ha sido una cosa nueva y que nunca había hecho, era un reto en donde se pueden trabajar muchas cosas a partir del arte y si lo mezclas con la psicología ya es mucho más rico. Por ejemplo, a mí que me gusta mucho trabajar los valores pues lo puedes conectar todo muy bien y después que a partir del arte puedes trabajar mil contenidos de diferentes áreas” (P7)*

También, las herramientas facilitadas en las tutorías de la universidad, tanto como recursos para aplicar, instancias de reflexión conjunta, son referidas como facilitadoras de un proceso reflexivo y constructivo, en el que han tenido que adaptarse y realizar los cambios pertinentes a su propuesta educativa (Reflexividad y Adaptación).

*“Me sirvió mucho el cuestionario de la caracterización del grupo clase que aplicamos, para poder adaptar mi planificación. Lo tuve súper en cuenta, por ejemplo, a ellos les gusta mucho trabajar en grupo grande, a los dieciocho juntos, y muchas de mis actividades eran en grupo grande porque ellos lo preferían, y también hubo algunas de trabajo cooperativo” (P2)*

Y por su parte, la figura de las tutoras de la universidad, son señaladas como figuras cercanas que han estado presentes en las tutorías semanales y visitas en las escuelas. Este acompañamiento se señala como catalizador del cuestionamiento de las decisiones pedagógicas en torno a la educación intercultural (Reflexividad). Como ilustra la siguiente cita:

*“La relación con las tutoras de la universidad, la considero buena porque nos han estado dando mucho material desde el principio y al momento de hablar con ellas de qué tengo*

*pensado hacer ha sido muy importante, porque me ha servido para ordenar las ideas que tenía y decir vale, quiero hacer esto, quiero enfocarlo así y tenerlo más claro” (P9)*

Respecto a la figura de las tutoras de la escuela, siendo modelos o no con sus prácticas docentes, el grado de participación e intervención que les permiten en las aulas, y la retroalimentación del proceso son descritos como elementos facilitadores del diseño de estrategias y recursos pedagógicos que pueden ser usados para fomentar la educación inclusiva e intercultural (Receptividad).

*“He podido contemplar el trabajo de una maestra que es tutora de un grupo-clase de primaria que trabaja a través de metodologías innovadoras, lo que ha sido todo un descubrimiento para mí porque sólo he asistido a escuelas regidas por metodologías tradicionales. Así pues, he aprendido muchos aspectos nuevos y positivos de cara a mi futura profesión”. (P18)*

Entre los factores obstaculizadores, encontramos en primer lugar, la presencia de una educación tradicional. Tener una educación tradicional que les haya inculcado ciertos valores, prejuicios o estereotipos sobre la diversidad, es señalado como obstaculizador en el aprecio de la diversidad e interés por conocer y conversar con personas de diferentes culturas (Apertura). *“Por mi entorno, por mi casa, pues quizá tenía otros valores de los que tengo ahora, que he aprendido a romper con ellos, con los que tenía, y a crear unos nuevos, y soy muy, no sé si está bien dicho esto, pero soy como incoherente con los valores por ejemplo por parte de mi padre, no sé cómo explicarte, entonces yo al principio tenía muchos prejuicios, tenía a la gente muy estereotipada, tendía a juzgar mucho”. (P2)*

Por otra parte, manifestar un desconocimiento de la propia cultura o falta de conciencia respecto de los comportamientos y valores de la propia cultura, se percibe como factor

obstaculizador en la toma de conciencia sobre la identidad cultural propia en relación con la apreciación de la diversidad (Reflexividad). Reflexiones como la siguiente denotan lo anterior:

*“Es que tampoco me he planteado nunca de qué cultura soy, no es una pregunta... para mí pues sí obviamente tengo que tener comportamientos, porque al final pues me han educado aquí, me he educado de una manera, pero también pienso que para mí la cultura mía es como la que he construido a mi alrededor, no con un país”.* (P8)

A su vez, diferentes elementos de las características de las experiencias prácticas son señaladas como obstaculizadoras del desarrollo de la CI. La duración de las prácticas, que se percibe como insuficiente, tanto en duración como en periodicidad, y se señala como obstaculizador de la integración y la adaptación al contexto educativo (Adaptabilidad). Muchos participantes manifiestan esta dificultad como lo ilustra la siguiente cita:

*“Es difícil, las semanas que venimos todas enteras es mejor, pero al solo venir los martes si el colegio ya tiene estipulado que hacen claustro y tienen que hablar sus cosas se hace difícil”.* (P1)

El enfoque del centro educativo en relación con la atención a la diversidad cultural no siempre es un modelado, y se refiere como limitante para favorecer la integración en las clases de experiencias, valores y perspectivas de diversas culturas (Receptividad).

*“Lo que creo, por ejemplo, es que en la escuela habría que trabajar dos docentes en un aula para poder adaptarse a todos. Porque, por ejemplo, viene un profesor y se lleva a unos cuantos, en vez de hacer doble docencia, que entonces podría, yo creo que podrían aprovechar más”.* (P1)

Por otra parte, la comunicación entre la universidad y la escuela no siempre es señalada como expedita, sino más bien se relatan ciertas dificultades en la coordinación, que entorpecen el diseño y aplicación del proyecto intercultural (Receptividad).

*“Bueno, desde el cole no acababan de entender nunca muy bien qué pedía ella (la tutora de la universidad) y nos lo decían, pero fueron bastante comprensivos con nosotros porque también vieron que C...(compañero de prácticas) y yo estábamos como confundidos, con qué quiere, qué hacemos, no entiendo y el cole igual”.* (P8)

Finalmente, la falta de formación tanto específica como práctica respecto de la educación inclusiva e intercultural, emerge con fuerza como un obstaculizador de relevancia para los participantes, en donde destacan la falta de formación específica en torno a la inclusión y la diversidad cultural dentro de la carrera docente, y carencias de recursos dentro de la formación universitaria con relación a la educación inclusiva e intercultural (Receptividad).

*“Nos podrían desde la universidad, en los años anteriores, nos podrían dar más recursos, porque nos hablan mucho de que hay que tener en cuenta los factores individuales de los niños, pero poco te hablan de que uno de los factores individuales que puede repercutir en el aprendizaje del niño es ese, la interculturalidad”.* (P8).

En cuanto a la falta de formación práctica para el desarrollo de la CI a lo largo de la carrera universitaria, se señala como una formación desprovista de herramientas didácticas para aplicar en sus prácticas pedagógicas (Receptividad). Lo que podemos ver ilustrado en la siguiente cita:

*“Yo creo que hasta que no lo ves en persona, y conoces al grupo en sí, no aprendes realmente a desarrollar tus propias estrategias, porque al fin y al cabo te pueden enseñar teóricamente muchas estrategias, pero que con el grupo que tú tengas no te sirva, y tengas que desarrollar las tuyas propias, o adaptarte a alguna”* (P2).

## **CAPÍTULO 10: Propuesta de prácticum para fomentar la competencia intercultural en la formación inicial docente**

El tercer y último objetivo de esta investigación ha sido detectar las principales características que presentan las experiencias profesionalizadoras implementadas en la formación docente para favorecer el desarrollo de la CI.

La metodología específica para el cumplimiento del objetivo fue parte de un proceso de investigación acción participativa (IAP), que se desarrolló durante tres cursos académicos, que llamaremos ciclos.

Los resultados asociados a este objetivo incluyen, en cierto modo, los hallazgos presentados en los capítulos anteriores respecto al proceso de desarrollo de la CI y a los factores que intervienen en éste. Siendo el escalón final de la investigación, este objetivo nos conduce a identificar las principales características que deberían considerar las prácticas profesionalizadoras para favorecer el desarrollo de la CI.

Como se explicó anteriormente, este estudio se insertó dentro de un proyecto de innovación docente de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UAB<sup>1</sup>, que tiene como propósito contribuir al desarrollo de la CI de los futuros docentes en las prácticas profesionalizadoras en el último curso, en el GEP. Es una propuesta impulsada por dos docentes que realizaron, durante este proyecto docencia compartida para las tutorías del prácticum. Una docente pertenece al área de Didáctica de las Artes Visuales y Plástica, la otra al área de Psicología Evolutiva y de la Educación. El proyecto

---

<sup>1</sup> Título del proyecto: Arte y Psicología. Proyecto Interdisciplinario en el Prácticum del Grado de Educación Primaria para favorecer la competencia intercultural. Entidad financiadora: Universitat Autònoma de Barcelona. Referencia de la concesión: 136369-COA-CCEE (2018-2019). Coordinadoras: I. Álvarez y M. Morón.



tiene como finalidad mejorar la formación del profesorado impulsando buenas prácticas. Se inició en el curso 2018-2019 y hasta la fecha continúa su implementación como experiencia piloto.

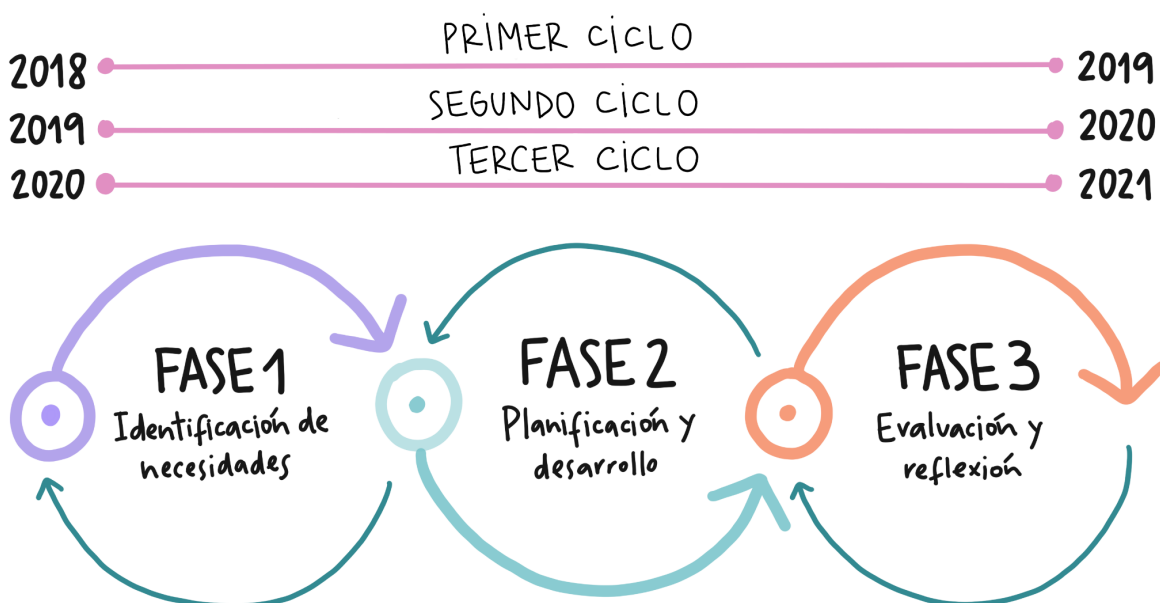
Concretamente, el prácticum en el que se inserta este proyecto tiene como objetivo primordial que los futuros docentes aprendan a diseñar, implementar y evaluar una intervención educativa en una escuela (ver anexo 3. Programa de la asignatura). Como singularidad, en esta experiencia de innovación docente, el diseño de la propuesta didáctica se sustenta en la educación inclusiva e intercultural a través de las artes. La propuesta surge ante el cuestionamiento de las carencias evidenciadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje a la hora de favorecer la capacidad de los docentes en formación de adaptarse y comunicarse de manera adecuada en contextos educativos multiculturales.

Se pone acento en la participación de los estudiantes en formación. Sin embargo, las principales participantes de esta investigación acción participativa son las docentes universitarias de las áreas antes mencionadas, quienes participan de todo el proceso de investigación, y desde quienes surge la identificación del problema. A su vez, el proyecto pretende ser coherente con los principios de enseñanza y aprendizaje que comparten estas docentes, donde sus estudiantes son agentes activos del aprendizaje, por lo que buscan generar prácticas de enseñanza dinámicas, participativas, inclusivas y creativas.

Para el desarrollo del proyecto se plantea una metodología cualitativa. Se usan técnicas como la observación participante, entrevistas, grupos focales y carpetas de aprendizaje, descritas en el apartado de método, y que se insertan como actividades de evaluación formativa durante el transcurso del prácticum. Dicho proceso se ha estructurado en tres fases para cada ciclo o período académico: 1) Identificación de necesidades; 3) Planificación y desarrollo; y 4) Evaluación

**Figura 12.**

*Proceso de investigación acción*



Fuente: Elaboración propia

En la primera fase se identifican las necesidades, analizando la situación problemática, lo que se sabe y lo que se necesita saber al respecto. En esta fase diagnóstica, iniciamos con la búsqueda o identificación del problema sobre el que se puede actuar, siendo realistas de los posibles cambios que se pueden obtener en el contexto del prácticum. Sobre esta base, se establecen objetivos formativos específicos relacionados con el fomento de la CI.

En la segunda fase de planificación y desarrollo, se realiza un plan de acción orientado a satisfacer las necesidades identificadas en la fase inicial. Aquí, se estudian y se toman decisiones acerca de la priorización de necesidades y de posibles alternativas para trabajarlas a lo largo del prácticum. En función de los objetivos propuestos en la fase de evaluación, alineados con los objetivos generales del plan docente del prácticum. Esta segunda fase se concreta en la programación del prácticum para el grupo de docentes en formación que participan del proyecto.

El plan de acción de propuestas formativas consiste en una planificación detallada de los objetivos, las tareas y recursos a desarrollar en las diferentes etapas (bloques) del prácticum. Asimismo, se establecen los criterios de evaluación y las evidencias de aprendizaje que se deben presentar en la carpeta de aprendizaje. Es importante señalar que esta programación es consensuada en la primera tutoría con las docentes en formación y que está sujeta a modificaciones en el proceso mismo de ejecución, en función de la retroalimentación recibida por todos los participantes del estudio.

La tercera y última fase de evaluación, consiste en la reflexión que cierra los ciclos de IAP, y en este caso da pie al inicio de un nuevo ciclo. Esta fase constituye un momento importante debido a que analizamos la información que tenemos de la aplicación de la planificación y reflexionamos acerca del logro de los objetivos propuestos, de la resolución del problema, de los instrumentos utilizados, sobre las acciones implementadas y los resultados (evidencias de aprendizaje). Es una fase que se encuentra a lo largo del ciclo.

A continuación, para presentar los resultados obtenidos en esta investigación, detallaremos lo ocurrido en cada ciclo focalizando la actuación de los participantes 1) Universidad (docentes de la universidad e investigadora doctoral) ; 2) Docentes en formación (estudiantes en práctica) ; 3) Escuela, centro de prácticas (directivos, docentes, niñas y niños, familias).

### ***10.1 Primer ciclo (curso académico 2018-2019)***

En la primera fase de **identificación de necesidades**, para cada participante se proponen los objetivos siguientes.

El rol de las docentes de la universidad es desarrollar el proyecto de innovación docente que facilite el desarrollo de la CI de los futuros docentes en la asignatura del prácticum, acompañadas de la investigadora del estudio que acompaña esta experiencia. Para ello, en este primer ciclo se identifica y prioriza la necesidad de clarificar el proceso de desarrollo y de

aprendizaje de esta competencia, para poder desde allí planificar las acciones y actividades necesarias para su oportuno desarrollo.

Para los estudiantes en formación, el objetivo principal del prácticum, como se señaló anteriormente, es que aprendan a diseñar una secuencia didáctica y puedan llevarla a la práctica. Todo esto, en un proceso de toma de conciencia del desarrollo de su CI y de la importancia de este componente en el rol docente. El diseño de la propuesta didáctica se sustenta en la educación inclusiva e intercultural a través de las artes.

Para la escuela se proponen los objetivos de identificar oportunidades formativas para fomentar el desarrollo de la CI en los docentes en formación. Por ejemplo, a través de proyectos educativos en curso, docentes con prácticas innovadoras, con expertiz y disposición al acompañamiento, entre otras cosas. Con este fin, se espera propiciar la colaboración universidad-escuela-familia, que consideramos conveniente para facilitar el logro de los objetivos formativos.

En la segunda fase de **planificación y desarrollo** de este primer ciclo, como plan de acción para resolver los objetivos propuestos en relación con cada uno de los participantes, se determinan las siguientes actividades.

Desde la universidad, las docentes conducen el programa tanto en la universidad (docencia compartida) como en la colaboración con la escuela (centro de prácticas). Se definen los medios a través de los cuales se recopila la información y con ello, el proceso de análisis de estos. Se desarrolló un plan de investigación, que contempla una revisión sistemática del marco conceptual, la observación del contexto de la asignatura, la construcción de instrumentos y la temporalización de cada una de las tareas.

Con los docentes en formación se comienza realizando una presentación del contexto para situarlos dentro de la necesidad formativa. Se les facilita un cuestionario anónimo de evaluación

de su CI, descrito en el apartado de método, realizado en un inicio y al finalizar el prácticum. En el desarrollo se realizaron observaciones de sus intervenciones en el centro de prácticas, notas de campo de las observaciones de las tutorías en la universidad, revisión documental de sus carpetas de aprendizaje, entrevistas y cuestionarios, con el respectivo análisis constante y paralelo. Todo ello, en instancias individuales y grupales, en la universidad y la escuela, para facilitar la reflexión de los docentes en formación, mientras que realizan el diseño, implementación y evaluación de sus unidades didácticas. A su vez, se incorporó como última actividad de la asignatura un grupo focal con el objetivo de contrastar la información recopilada acerca de las dimensiones de la competencia intercultural con ellos.

Para el centro de prácticas, se planifica guiar las intervenciones didácticas de los docentes en formación en línea con el objetivo propuesto en la identificación de necesidades. Por lo mismo, se les pide partir desde conocimiento y análisis del contexto escolar y del aula, para el diseño de sus actividades de aprendizaje.

Con las evidencias aportadas por los participantes en este proyecto a lo largo de los tres cursos en los que se realizó este estudio, se editaron seis videos, con ayuda del Servei audiovisual de la facultad de Ciencias de la Educación. En ellos se muestran el proceso y los resultados de diferentes proyectos educativos diseñados e implementados por los estudiantes que participaron en estas prácticas. Estos materiales se consideran un recurso para compartir con la comunidad educativa interesada en esta metodología.

En la tercera fase de **evaluación**, retomando los objetivos propuestos, se realizaron las siguientes reflexiones por parte de cada uno de los participantes en las diferentes instancias e instrumentos de recopilación de información, es decir, tutorías, observación en la escuela, carpetas de aprendizaje, entrevistas y grupo focal.

Desde el contexto universitario, y con las docentes como participantes que representan a la institución, el objetivo fue analizar el proceso de desarrollo de la CI de los futuros docentes en sus prácticas profesionalizadoras. Al respecto, las tutoras de la universidad, en la reunión final que hacen de evaluación del prácticum, se plantean algunas interrogantes sobre las herramientas utilizadas para ello. Por ejemplo, se menciona que el cuestionario y la entrevista aplicada no son consideradas del todo útiles y ni fáciles de analizar para evaluar el proceso de aprendizaje de la CI, esto en conjunto con la investigadora y a partir de los resultados obtenidos.

En las entrevistas y carpetas de aprendizaje, la percepción de los docentes en formación en relación con las tutoras de la universidad coincide en señalar la necesidad de mejorar la codocencia, y con ello los momentos en los que las disciplinas de cada docente podrían tener más utilidad para ayudar a los docentes en formación a diseñar la propuesta educativa interculturales e inclusivas a través de las artes. En la observación de las primeras tutorías, se evidencia una resistencia inicial por parte de los docentes en formación hacia el enfoque del prácticum en torno a educar a través de las artes, quienes señalan abiertamente tener dificultades para entender este planteamiento y sentir inseguridad con sus competencias en el área.

En cuanto a los docentes en formación, se pudo evidenciar respecto de los niveles de logro de cada una de estas dimensiones que, en términos generales, los resultados internos deseados como las actitudes de respeto, apertura, y cambio del marco de referencia, son elementos logrados en esta experiencia formativa que lo intenciona. Sin embargo, se notaron mayores limitaciones, en el traspaso hacia los resultados externos, que tiene relación mayoritariamente con el logro de habilidades y que serían el clímax del desarrollo de la CI deseado.

Además, pese a que se hizo evidente que la mayoría de los estudiantes ha transitado desde concepciones más monoculturales hacia más interculturales, se observó que se sitúan en un nivel

intermedio de cierta minimización de la diferencia, centrándose en que todos somos seres humanos, donde las diferencias culturales parecen triviales. Se observó también que a pesar de que los estudiantes realizaran su prácticum en el mismo centro de prácticas, presentan diferencias respecto del desarrollo de su CI, por lo que se hace necesario indagar en las experiencias y trayectorias personales, para identificar los factores que influyen en un proceso u otro.

Respecto a la escuela, las familias se manifiestan contentas con el hecho de que sus culturas sean tomadas en cuenta, por ejemplo, una madre en un video que recoge diferentes voces y participantes del proyecto. La madre (...) señala que le gusta el taller porque tiene artistas marroquíes, letras árabes, vestidos de su país, de manera que se sienten representadas y valoradas culturalmente<sup>2</sup>.

Sin embargo, las familias se muestran algo desconfiadas (percepción de las tutoras, los docentes en formación, y de las mismas familias) con el hecho de que el proyecto a través de las artes desarrolle los contenidos específicos de las áreas tradicionales, es decir, matemáticas, lenguaje, por ejemplo. En cuanto a las niñas y niños, se constató una valoración muy positiva del proyecto, aumentando significativamente la motivación de los mismos con las diferentes actividades que se desarrollan, de acuerdo con lo informado por las docentes en formación en sus carpetas de aprendizaje.

Las tutoras de la escuela coinciden con los docentes en formación al manifestar la necesidad de mejorar los momentos de trabajo en conjunto, planificación y retroalimentación. Por parte de los docentes en formación, aparece también la inquietud de que no todas las tutoras habrían tenido voluntariedad para cumplir el rol, y que esto sería fundamental para un buen desarrollo de sus experiencias prácticas.

---

<sup>2</sup> En este texto no se muestra la referencia del video para respetar el anonimato de la escuela

Además, se evidencia la necesidad de lograr una mayor vinculación con el proyecto, apropiarse del mismo y de concebirse como centros formadores, debido a que en este primer ciclo pareciera que el proyecto es externo a ellos.

En términos generales, los diferentes participantes consideran exitosa la realización del proyecto en todas las escuelas que participaron en este ciclo, especialmente en la escuela en la que se ubicaron la mayoría de los docentes en formación, en la que incluso se publica una noticia en un medio de comunicación local (Tv Terrassa Digital), en el que se pone en valor la originalidad y la pertinencia del proyecto realizado con los docentes en formación y la comunidad educativa, en formato de Aprendizaje y Servicio.

### ***10.2 Segundo ciclo (curso académico 2019-2020)***

En este segundo ciclo, partimos de las reflexiones anteriores para la fase de **identificación de necesidades**, proponiendo los siguientes objetivos para cada participante

Para las docentes universitarias surge la interrogante de cómo introducir toda la información recogida en el ciclo anterior en el prácticum de este nuevo año. Al mismo tiempo, mejorar la codocencia y la recogida de información acerca del proceso de aprendizaje de la CI en sus estudiantes (docentes en formación), buscando alguna alternativa para el cuestionario y las entrevistas como técnicas para la evaluación inicial del desarrollo de la CI. Recogiendo la evaluación del ciclo anterior, se plantea la necesidad de mejorar el planteamiento del prácticum en relación con educar a través de las artes, para clarificar y dar confianza a los docentes en formación.

En este segundo ciclo, surge también la interrogante acerca de los factores o elementos que influyen en el desarrollo de la CI, y que, por ende, deben ser tomados en cuenta para la planificación de una propuesta formativa que busque fomentar dicha competencia.



En cuanto a los docentes en formación, el objetivo se orienta en indagar, desde el inicio, en los factores que podrían favorecer o dificultar el desarrollo de cada una de las dimensiones de la CI, y el paso hacia los resultados externos esperados. Y como se ha mencionado antes, se busca mejorar también el entendimiento y la confianza hacia el enfoque del prácticum en relación con el educar a través de las artes.

En la escuela encontramos la necesidad de ampliar la apropiación del proyecto hacia todos sus actores implicados, es decir, directivos, docentes, familias, niñas y niños. Para ello, el objetivo es aumentar la confianza y vinculación con el mismo, evidenciando el logro de todos los contenidos que se están trabajando en las diferentes áreas de aprendizaje, y la importancia de la escuela como centro formador de futuros docentes.

Con relación al rol de las tutoras, el objetivo es mejorar los momentos de trabajo en conjunto, planificación y retroalimentación y revisar la voluntariedad para cumplir el rol, así como también de poder constituirse como soportes y modelos para los docentes en formación.

En la segunda fase de **planificación y desarrollo**, las actividades planteadas y desarrolladas para el logro de los objetivos en cada uno de los participantes, son las siguientes.

Dentro de la universidad, se priorizan los siguientes objetivos para las tutoras de la universidad. Para fortalecer el entendimiento, la confianza y motivación con el proyecto se integran algunas actividades dentro del prácticum como, por ejemplo, iniciar explicando de mejor manera el enfoque de educar a través de las artes, mostrar videos del año anterior. También, se dedica una tutoría a la construcción de las categorías de observación (ver anexo 4. Categorías de observación) con las que irán a las escuelas y desde las cuales sentarán las bases de sus secuencias didácticas, con el fin de mejorar y dar coherencia a la relación entre el contexto de interculturalidad y el proyecto a desarrollar.

Para mejorar la codocencia se recogen las sugerencias de los docentes en formación, dando mayor énfasis y soporte por parte de la docente del área de la Psicología Evolutiva y de la Educación en los primeros bloques del prácticum, es decir, en el conocimiento del contexto educativo y del aula, y el área de Didáctica de las Artes Visuales en el bloque del prácticum de intervención didáctica en el aula, es decir, de planificación, implementación y evaluación de la secuencia que proponen.

Por último, y con el fin de facilitar la evaluación de la CI de las estudiantes (docentes en formación) se desarrolla una pauta de evaluación de la CI, con criterios de evaluación para cada una de las dimensiones (ver anexo 5. Pauta de evaluación CI).

En cuanto a los docentes en formación, con el objetivo de recoger información acerca de los factores que podrían favorecer o dificultar el desarrollo de cada una de las dimensiones de la CI, y el paso hacia los resultados externos esperados, se modifica el guión de entrevista inicial para ampliar y profundizar en sus historias y trayectorias personales, así como también la actividad de grupo focal que en el ciclo anterior, tenía el objetivo de contrastar la información recopilada acerca de las dimensiones de la competencia intercultural con ellos, y ahora se agrega el de recoger desde su perspectiva, los factores que consideran les han facilitado u obstaculizado el proceso de desarrollo de la CI en el prácticum.

Para mejorar el entendimiento y confianza hacia el enfoque del prácticum, se desarrollan diferentes estrategias que giran en torno a entregar mejores pautas desde un inicio, por ejemplo, mostrándoles videos de proyectos realizados el año anterior para aumentar la motivación y la comprensión de la metodología. También se facilitaron más recursos para guiar las actividades a desarrollar. Por ejemplo, las docentes desarrollan un documento que tiene la finalidad de aportar

a los docentes en formativas, un material de estudio <sup>3</sup> que facilita identificar diferentes artistas del mundo por temáticas, recurso imprescindible para diseñar, desarrollar y evaluar proyectos interdisciplinarios e inclusivos de educación a través de las artes como los que se solicitan en esta experiencia.

Para fortalecer la apropiación del proyecto con la escuela, generamos una serie de acciones con los diferentes participantes. Así, con el equipo directivo se realizan reuniones de coordinación y trabajo cooperativo con la universidad. Una de las escuelas se erige como centro formador de referencia para propiciar el desarrollo de la CI, esto responde a los resultados obtenidos en el proyecto implementado en el año anterior y al mantenimiento de la condición de “centro de alta complejidad educativa” que otorga el Dpt. de Educación de la Generalitat de Cataluña a escuelas que se caracterizan por una elevada matrícula de alumnado de origen inmigrado (más del 90%), procedentes de familias con bajos ingresos. Es decir, alumnado en riesgo de exclusión social.

Con esta escuela se desarrolla incluso la escritura y publicación de un artículo divulgativo<sup>4</sup> conjunto, entre las docentes de la universidad y la jefa de estudios. Con las tutoras, se facilitan y destinan tiempos de trabajo con sus estudiantes (docentes en formación) y se establece el criterio de voluntariedad para ejercer el rol de tutores (mentores), así como también se propone que sean tutores con experiencia, evitando que se sitúen a los docentes en formación como apoyo a docentes noveles o en grupos considerados como más conflictivos. Al mismo tiempo, el proyecto es presentado al claustro y se desarrolla de manera transversal en la escuela, es decir, en todos sus cursos, más allá de que estén con estudiantes en prácticas o no en sus aulas.

---

<sup>3</sup> Moron, M. & Álvarez, I.M. (2021). *Artistes que investiguen sobre multiculturalitat i altres temes socials. Educar a través de les arts*. Material didáctico. Universitat Autònoma de Barcelona. <https://ddd.uab.cat/record/239221>

<sup>4</sup> Alvarez, I. M, Moron, M., y Gastin, B. (2019). Educar a través de las artes. Proyectos interdisciplinarios e inclusivos en una escuela multicultural. *Aula*, 287, 31-35. <https://www.grao.com/es/producto/educar-a-traves-de-las-artes-au28797729>

Para paliar el cuestionamiento de las familias respecto a la idoneidad del aprendizaje a través de las artes, se les solicita a los docentes en formación esclarecer de manera explícita los objetivos, contenidos y logros en cada una de las áreas de aprendizaje y aportar evidencias para visibilizar el logro de estos.

En la tercera fase de **evaluación**, retomando los objetivos propuestos inicialmente para este ciclo, en cada una de las partes participantes, se realizaron las siguientes reflexiones.

Durante las entrevistas, las actividades integradas son valoradas de manera positiva por los docentes en formación, así como también el rol y la relación con las tutoras, describiendo una relación cercana, preocupada y que les entrega un soporte fundamental, tanto a nivel docente como en términos personales. El hecho de conocerlas en el desarrollo de asignaturas anteriores se destaca como un factor favorecedor de la relación. La relación sería incluso una fuente de motivación para la realización del prácticum.

En cuanto al formato de docencia compartida, en este segundo ciclo es valorado como interesante. Sin embargo, los docentes en formación perciben la imagen de una de las tutoras como principal, y la otra, como un soporte específico en su área. Soporte que, en algunos casos, han sentido algo deficiente, por el hecho de no estar presente ambas en el desarrollo de las tutorías. También entregan algunas sugerencias hacia la organización y cantidad de tutorías individuales y grupales y la propuesta de realizar tutorías en la escuela.

La pauta de evaluación de la CI mejora la recogida de información y evaluación del desarrollo y aprendizaje de la CI, por lo que se valora como un elemento recomendado para su aplicación.

Tanto la entrevista como el grupo focal, nos permite ampliar y profundizar en las historias y trayectorias personales de los docentes en formación. Como mostramos en el capítulo anterior, identificamos diferentes factores que facilitarían u obstaculizarían el proceso de desarrollo de la CI, que se agrupan en factores en un plano personal, encontrando como facilitadoras las experiencias personales como el activismo, viajar y conocer otras culturas previamente, y obstaculizadores, el contexto familiar o el desconocimiento de la propia cultura. Y en un plano de formación profesional, como facilitadores, un contexto de diversidad cultural como centro de prácticas, el desarrollo de las tutorías, sus contenidos y herramientas, y como obstaculizadores el tiempo de duración de las prácticas y la carencia de formación específica.

Las reuniones de coordinación y trabajo cooperativo del equipo directivo con las docentes de la universidad potencian la relación, vinculación y concepción de la escuela como centro formador. La relación con las tutoras de las escuelas y los docentes en formación es descrita por parte de estos últimos, tanto en las entrevistas como las carpetas de aprendizaje, como relaciones positivas, cordiales y cercanas, con buena acogida y soporte desde el principio. Destacan la libertad de acción que se les ha dado en las aulas en las que realizaron las prácticas, y la adaptación y recepción al proyecto de educar a través de las artes. Sin embargo, diferencian las buenas relaciones de las que se configuran como modelos o referentes de docencia.

Que el proyecto sea presentado al claustro del centro de prácticas previo a su implementación por parte de las docentes en formación y que se desarrolle de manera transversal en la escuela, es valorado positivamente para la apropiación de este dentro de la comunidad educativa. En este segundo ciclo, notamos que, tanto los directivos como los docentes de la escuela cambian la manera de referirse al proyecto, considerándolo como un proyecto de la escuela, en lugar del “proyecto del prácticum de las estudiantes de la UAB”, como se solía denominar en el

primer año. Esto podemos verlo reflejado en la web institucional<sup>5</sup> de la escuela, quienes destacan la colaboración con la universidad.

Además, se menciona por parte de los docentes en formación en las entrevistas y en las carpetas de aprendizaje, así como también en las entrevistas a directivos y a docentes de la escuela, un incremento de la confianza de las familias con el proyecto, atribuido a la explicitación de los objetivos, los contenidos y los logros en cada una de las áreas de aprendizaje a las que se vinculó la propuesta educativa diseñada e implementada por las docentes en formación. Sin embargo, al encontrarnos en un contexto de pandemia, no se puede realizar presencialmente la muestra final del proyecto realizado por el alumnado, actividad que prevé la participación activa de las familias. Esta actividad se realizó de manera virtual, diferida, a través de videos que fueron preparados conjuntamente por el alumnado y sus docentes. Aunque los resultados fueron valorados de manera positiva, se considera que este formato limita el establecimiento de una comunicación más directa entre todos los actores.

### ***10.3 Tercer ciclo (curso académico 2020-2021)***

En el último y tercer ciclo de esta investigación, para la fase inicial de identificación de **necesidades**, al igual que en los anteriores, partimos de las reflexiones y evaluación para proponer los siguientes objetivos para cada participante.

En cuanto a las docentes universitarias y la docencia compartida que realizan, se apuesta por fortalecer el soporte de cada una de ellas y sus áreas a todos los estudiantes del grupo. Con ello, también se acepta la sugerencia de mejorar la organización y cantidad de tutorías individuales y grupales, y la propuesta de realizar tutorías en la escuela.

---

<sup>5</sup> Trabajamos con la UAB. “Educar a través de las artes” proyecto artístico multicultural. Video y artículo <https://agora.xtec.cat/escola-auro/projectes-descola/projectes-escola/>

En cuanto a los docentes en formación, el objetivo es integrar en las actividades del prácticum de este año la información recogida acerca de los factores que facilitarían u obstaculizarían el proceso de desarrollo de la CI, tanto en el plano personal como profesional. Por otra parte, parece importante indagar en sus percepciones y valoraciones acerca de las actividades que se han incorporado al prácticum para intencionar el desarrollo y aprendizaje de cada una de las dimensiones de la CI.

Para la escuela, el objetivo fue seguir fortaleciendo el vínculo con la universidad, y continuar generando recursos que le den solidez al proyecto y que faciliten su aplicación. La presentación al claustro de la propuesta educativa de los docentes en formación previo a su implementación, así como la intención del desarrollo transversal del proyecto en todos los grupos clase de la escuela, es otro objetivo de mantención e incorporación establecida al prácticum.

Para la fase de **planificación y desarrollo**, programamos e implementamos las siguientes actividades para cada uno de los participantes.

Respecto de las docentes universitarias y su rol, se planifican las actividades conjuntamente independientes del área de fortaleza de cada una de ellas. Las tutorías grupales son planificadas en cuanto a tiempos para mejorar y posibilitar que todos los grupos puedan compartir sus experiencias e inquietudes, así como también, se ofrecen tutorías individuales para quienes necesiten soporte en situaciones específicas. Se planifican visitas a la escuela por parte de las docentes universitarias en los diferentes momentos del prácticum, es decir, en el momento inicial de coordinación y durante la aplicación de la unidad didáctica (propuesta/proyecto educativo), en el que son acompañadas por el equipo audiovisual de la universidad, para recoger imágenes y videos de las aulas y los testimonios de directivos, docentes, familias, niñas y niños que participan.

En esta fase se integran diferentes actividades que incorporan la información recogida acerca de los factores que facilitarían u obstaculizarían el proceso de desarrollo de la CI, tanto en el plano personal como profesional. Se profundiza en las tutorías (y se aprecia en la carpeta de aprendizaje), en la reflexión que pueden realizar sobre el contexto educativo, sobre sus historias y trayectorias personales, sus acercamientos con la asignatura de arte, los recursos que conocen para compartirlos en las tutorías. Entre las actividades que se adicionaron a realizar durante la tutoría, se destaca también el estudio de casos de difícil gestión (ver anexo 6. Estudios de caso) como una manera de ayudarles a reflexionar y a encontrar estrategias para la atención a la diversidad en contexto de elevada complejidad, esto recogiendo la necesidad por parte de los estudiantes de adaptar sus prácticas pedagógicas en situaciones de dificultad, y de pensar en buenas prácticas más allá de las referencias o modelados que no han encontrado en todos los casos en sus tutoras de prácticas dentro de la escuela.

Finalmente, para indagar en las percepciones y valoraciones de los docentes en formación acerca de las actividades que se han incorporado al prácticum para intencionar el desarrollo y aprendizaje de cada una de las dimensiones de la CI, decidimos incorporar la realización de un formulario de Google. En el cuestionario (ver anexo 2. Cuestionario valoración prácticum), se les entrega la definición de cada dimensión, el listado de las actividades del prácticum y se les pide una valoración en escala con la contribución de dicha actividad al desarrollo de la dimensión específica de la competencia.

Para continuar fortaleciendo el vínculo con la universidad y poder generar recursos que le den solidez al proyecto y su aplicación, se acordó mantener y formalizar, la presentación al claustro y el desarrollo transversal en la escuela de la propuesta de educar a través de las artes por parte de los docentes en formación. Esta presentación toma relevancia, desde el inicio, en la programación del prácticum. Las docentes de la universidad ayudan en la preparación de dicha actividad y están



presentes en el momento de su realización en el centro formador. En esta actividad, se les presenta al claustro de la escuela el análisis y reconocimiento que se hace del contexto educativo y de las aulas, y desde allí, la planificación de la unidad didáctica (propuesta educativa) en base a un referente artístico que representa culturas minoritarias de diferentes orígenes culturales de las familias. En esta actividad se muestra a modo de ejemplo la planificación de actividades que proponen los docentes en formación, y se presentan diferentes referentes artísticos que pueden ser utilizados por otros docentes del claustro en sus aulas para replicar el proyecto.

En esta última fase de **evaluación** que finaliza el ciclo de la investigación, damos cuenta de la reflexión y análisis de las acciones implementadas, mejoras y el logro de los objetivos propuestos.

Por parte de las docentes universitarias, la reconfiguración de las tutorías y la docencia compartida es valorada positivamente, tanto en la autoevaluación por las docentes tutoras como por las docentes en formación y el equipo directivo de la escuela, quienes manifiestan agradecimiento y satisfacción con su rol e iniciativa para el desarrollo del proyecto. Se reconoce que las tutorías de la universidad, instauraron y fomentaron un espacio de intercambio entre estudiantes de diferentes centros de práctica, intencionando la reflexión conjunta y constante del proceso

En cuanto a los docentes en formación, las respuestas al formulario formulario de valoración prácticum en el que indagamos acerca de sus percepciones y valoraciones de las actividades que se han incorporado al prácticum para intencionar el desarrollo y aprendizaje de cada una de las dimensiones de la CI destacamos los hallazgos siguientes.

En la dimensión de receptividad, las respuestas reflejan que las actividades mejor valoradas, en orden ascendente son: codocencia entre las profesoras de la universidad, el estudio de casos de

difícil gestión en el aula, la reflexión sobre la implementación, las tutorías específicas de educar a través del arte para el diseño de las intervenciones, el recibir retroalimentación de las tutoras de la universidad (en las instancias de tutorías y/o memorias en el drive). La actividad mejor valorada fue la aplicación de la técnica Juego clase (adaptada de Masten et al., 1985) para identificar los roles atribuidos por los escolares a cada uno de sus compañeros de clase. En opinión de los docentes en formación, esta evaluación previa permitió atender mejor las necesidades específicas del estudiantado, especialmente respecto a la socialización.

En la dimensión de Apertura, destacan la codocencia entre las profesoras de la universidad, el estudio de casos de difícil gestión en el aula, la aplicación del juego clase, el diseño de la intervención educativa a partir de un referente artístico y las tutorías específicas sobre educar a través del arte para el diseño de las intervenciones.

En cuanto a la Reflexividad, son mejor valoradas las actividades de construir conjuntamente las categorías de observación, el estudio de casos de difícil gestión en el aula, el diseño de la intervención educativa a partir de un referente artístico, el recibir retroalimentación de las tutoras de la universidad, y por sobre ellas, la reflexión sobre la implementación.

Por último, en la dimensión de Adaptabilidad, destacan la reflexión sobre la implementación, el recibir retroalimentación de las tutoras de la universidad, y por sobre ellas, las actividades de estudio de casos de difícil gestión en el aula y el diseño de la intervención educativa a partir de un referente artístico.

Fueron menos valoradas en todas las dimensiones las actividades orientadas a elaborar las evidencias de cada bloque previo a la tutoría o compartir con las compañeras las experiencias y diseños, y las tutorías individualizadas para la resolución de dudas y reflexiones.

Cuando les preguntamos si estaban de acuerdo con la orientación del Prácticum se enfocase en el desarrollo de la competencia intercultural, la mayoría estuvieron totalmente de acuerdo y/o

de acuerdo. Las justificaciones a lo anterior estaban enfocadas en lo importante que les parece la educación interculturalidad para la realidad de los contextos educativos actuales. Destacan lo innovador del proyecto, mencionando que no es algo que hayan visto en otra asignatura del grado, por lo mismo, plantean la relevancia de que fuese un proyecto transversal al grado, ya que son conscientes de que no todos los y las tutoras de la universidad realizan este enfoque en el prácticum.

A la pregunta de si consideraban que las actividades realizadas habían contribuido en el desarrollo de la CI señalaron que la mayoría son apropiadas. Justifican su valoración señalando que el programa les ofrecía actividades variadas que abarcan diferentes ámbitos, que les hacían cuestionarse tanto a nivel profesional como personal.

En cuanto al vínculo de la universidad con la escuela, este se ha favorecido y afianzado a lo largo de los años, permitiendo el desarrollo de confianza y comunicación entre ambas. Y como se ha señalado antes, el centro educativo de referencia como centro formador, que tiene la característica de ser un centro de alta complejidad en donde existe segregación escolar y con ello, se ha visto afectada la valoración del entorno hacia el centro. Sin embargo, el proyecto ha contribuido a mejorar esta situación, visibilizando el trabajo de la escuela y su valoración externa, como se reflejó en la noticia publicada en un diario local, mencionada antes.

Además, , como reconocimiento de los resultados obtenidos en esta experiencia, la escuela fue invitada a participar en dos proyectos de investigación como el proyecto ARMIF (Ayudas para financiar proyectos de investigación que aporten evidencias sobre cambios estratégicos y de mejora pilotados o introducidos en los grados de educación infantil y educación primaria) de la Generalitat de Cataluña) titulado “La millora de les pràctiques dels futurs mestres a partir de la seva participació col·laborativa en comunitats professionals d'aprenentatge basades en la indagació” y el proyecto “INCLUDEDUX Estrategias de resiliencia para la inclusión de alumnado en

vulnerabilidad ante situaciones de emergencia social. Prácticas y oportunidades para la transformación educativa”, financiado por el Ministerio de Educación y Ciencias, de España. El primero que tiene relación con proyectos de investigación que aporten evidencias sobre cambios estratégicos y de mejora pilotados o introducidos en los grados de educación infantil y primaria en universidades catalanas, y que, en este caso en particular, apunta a la mejora de las prácticas de los futuros maestros a partir de su participación colaborativa en comunidades profesionales de aprendizaje basadas en la indagación<sup>6</sup>. Y el segundo con estrategias de resiliencia para la inclusión de estudiantes en riesgo en situaciones de emergencia social, prácticas y oportunidades para la transformación educativa.

En resumen, recogiendo los aspectos más significativos de los resultados presentados y enfocándonos hacia un modelo o propuesta de prácticum para fomentar la competencia intercultural en la formación inicial docente, detallaremos a continuación lo que nos parece importante de considerar para planificar, desarrollar, implementar una formación docente en el área.

**La escuela como centro formador**, para ello, en el desarrollo de un proyecto formativo, la escuela tiene que ser escuchada, en sus características (centro de alta complejidad educativa) y necesidades (mejorar la reputación).

**Las tutoras de la universidad como personas cercanas y de referencia**, que conecten a la escuela con la universidad y que puedan prestar un oportuno acompañamiento a los docentes en formación.

**Las tutoras de las escuelas deben ser escogidas bajo ciertos criterios**, es fundamental que estas tengan cierta experiencia, y realicen el acompañamiento desde la voluntariedad. Además, es

---

<sup>6</sup> <https://www.inquiring-teacher.com/>

fundamental garantizar las condiciones para la realización del trabajo en conjunto con los estudiantes en formación (planificación y retroalimentación).

**Las trayectorias personales deben ser tomadas en cuenta en la formación**, es de suma importancia que las trayectorias personales, las trayectorias de vida, las trayectorias escolares tengan un espacio dentro del prácticum, para poder disponer de ellas como fondos de conocimiento y aprendizaje para el desarrollo de la CI.

**El enfoque de educar a través de las artes es un facilitador** para el desarrollo de la CI, ya que les permite conectarse con los fondos culturales de las niñas, niños y sus familias, al mismo tiempo de complejizar la visión y el concepto de cultura.

**La reflexión y la mirada de interculturalidad crítica son fundamentales.** Reflexionar sobre sus prácticas, contar con las herramientas e instancias para ello, ha demostrado aumentar el desarrollo de la CI en todas sus dimensiones.

**Es clave el conocer, observar y analizar el contexto**, esta línea de los bloques de la asignatura resulta de suma importancia para la planificación e implementación de una unidad didáctica con enfoque intercultural. Son importantes las herramientas y recursos que se les puede facilitar para desarrollarlo.

**El prácticum requiere entregar herramientas prácticas** para que los docentes en formación puedan desenvolverse en contextos multiculturales.

## **CUARTA PARTE: Discusión**

### **CAPÍTULO 11: Proceso de desarrollo de la CI de los futuros docentes, en sus prácticas profesionalizadoras**

A través de la indagación exploratoria, en esta experiencia de formación docente del GEP que fomenta intencionalmente el desarrollo de la CI, este estudio pretende contribuir en primer lugar, a esclarecer cómo ocurre su desarrollo. Sobre esto, los resultados confirman, como sugiere Deardorff (2016), que el desarrollo de la CI en las etapas iniciales ocurre en el plano personal interno, y se enriquece en las relaciones interpersonales, considerado por Deardorff como el plano externo de desarrollo de la CI. Este desarrollo se visualiza como un proceso continuo (Bennett, 2004) en el cual las personas, en este caso los docentes en formación cuestionan y se alejan de perspectivas culturales etnocéntricas que niegan o minimizan las diferencias culturales. Los logros constatados en nuestro estudio reflejan un arduo proceso de consciencia y de sensibilidad hacia la diversidad cultural que conlleva a reconocer las diferencias culturales como un valor y promueve su integración en la práctica docente.

En segundo lugar y en línea con las aportaciones de Denson et al., (2017), corroboramos que resulta operativo valorar el desarrollo de la CI a través de las cuatro dimensiones que propusieron estas autoras. Estas son Receptividad hacia la Educación Inclusiva e Intercultural, Apertura a la diversidad, Reflexividad y Adaptabilidad/flexibilidad. Además, como sugiere Thapa (2020), el análisis de la experiencia en la que se enmarca nuestro estudio permitió precisar la definición de cada una de estas dimensiones, así como identificar los correspondientes procesos graduales de aprendizaje, desde la perspectiva evolutiva que promulgaron Bennet (2004) y Deardoff (2016).

En tercer lugar, con atención al modelo de desarrollo piramidal de la CI (Deardoff, 2016), la indagación en la experiencia de los participantes en este estudio permitió diferenciar en cada una de las cuatro dimensiones delimitadas resultados internos —en el plano personal— y externos, en el plano de las relaciones interpersonales con los escolares de diversos orígenes, durante la implementación de las propuestas educativas diseñadas durante el prácticum.

En la experiencia formativa que analizamos el tránsito hacia los resultados externos se asocia a los aprendizajes que aporta la circunstancia de desarrollar las prácticas en un contexto educativo complejo, de gran diversidad cultural en el que la mayoría de los escolares se encuentran en riesgo de exclusión social. Es así como respecto a la Receptividad mejora la comprensión de la riqueza de la diversidad y con ello el diseño de estrategias y recursos para el contexto que fomenten la comprensión intercultural y valoren las diferentes perspectivas culturales, como los recursos que provienen de la educación a través de las artes. En cuanto a la Apertura, los resultados externos llegan una vez que se afianzan las actitudes, surgiendo la habilidad de adaptación del comportamiento pedagógico para interactuar desde el respeto y la validación de la diversidad cultural. En la dimensión denominada Reflexividad, se visualiza un contraste de la propia perspectiva cultural que cuestiona el rol pedagógico e incide en su quehacer. Por último, en la dimensión Adaptación/Flexibilidad, se visualizan resultados externos al igual que en el caso de la Apertura una vez que se han afianzado las actitudes frente al cambio y los desafíos, desarrollando habilidades comunicativas y pedagógicas que le permiten manera y actuar sin dificultades frente a nuevas situaciones educativas, atendiendo a la diversidad cultural.

Como se ha señalado inicialmente y, como nos refiere Leiva (2017), la educación intercultural se trata de un marco de interpretación y de acción reflexiva, que podemos evidenciar a través de la dimensión receptiva y reflexiva de la CI, en donde se valora la diversidad cultural

con las actitudes y habilidades de apertura, disponiendo una gestión pedagógica, observada claramente en la adaptabilidad.

En este sentido, se constata que la posibilidad de educar a través del arte amplía el repertorio de estrategias educativas de los docentes en formación (Hipp & Sulentic, 2019). Así como también, de la importancia de generar espacios y estructuras de reflexión conjunta, para conseguir que el estudiantado se implique en procesos reflexivos en torno a sus prácticas, que vayan más allá de ser instrumentos de evaluación (Rodríguez & Onrubia, 2020). No obstante, en concordancia con lo que plantean diferentes autores (Collado et al., 2020; Figueredo Canosa et al., 2020; Garrote et al., 2016; Sanahuja et al. 2020) este estudio constata que la formación del profesorado para la educación inclusiva e intercultural presenta algunas carencias. Los participantes refirieron falta de formación y preparación específica para enfrentarse a un contexto de diversidad cultural, sobre todo, en las dimensiones Reflexividad y Adaptabilidad. Este resultado concuerda con los hallazgos de Peñalba y Leiva (2019) que constataron en los futuros docentes actitudes receptivas hacia la interculturalidad, pero limitaciones en otras dimensiones de la CI que requieren mayor conciencia sobre la propia cultura y sobre cómo afecta la interpretación de la realidad y la capacidad de manejar conflictos.

En línea con Deardoff (2016), desde el modelo conceptual adoptado en nuestro estudio, el desarrollo constatado en la CI se situaría en las actitudes y los resultados internos deseados como el respeto, la apertura, un cambio del marco de referencia, entre otros. Sin embargo, notamos limitaciones para traspasar los aprendizajes hacia resultados externos, que tienen que ver con conocimientos y habilidades para interactuar de manera satisfactoria con personas de diferentes orígenes, lo cual sería el clímax de desarrollo de la CI (Deardorff, 2009; Lieberman & Gamst, 2015).



En este marco, las particularidades del Prácticum IV y V en torno al trabajo en un contexto de gran diversidad cultural y alta complejidad, escenario de la experiencia formativa analizada, es considerada por el estudiantado como un contexto de aprendizaje esencial para la atención a la diversidad y para el acompañamiento del proceso de aculturación de las niñas y niños, permitiendo la integración del patrimonio cultural al currículo. El contexto de alta complejidad es concebido como un escenario que los interpela y expone a desarrollar componentes de la CI, como la reflexividad y flexibilidad, habilidades que promueven la identificación de comportamientos y actitudes de su propia cultura, mejorando así sus capacidades de actuar en nuevas situaciones educativas que atiendan a la diversidad cultural.

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

## **CAPÍTULO 12: Factores que facilitan u obstaculizan el proceso de desarrollo de la CI en las prácticas profesionalizadoras**

En lo relacionado con la indagación acerca de los factores que facilitan u obstaculizan el proceso de la CI en esta experiencia de formación docente del GEP, los resultados nos permiten identificar diferentes elementos que, desde la perspectiva de los docentes en formación, facilitan u obstaculizan el proceso de desarrollo de la CI, tanto en un plano personal, como en un plano de formación profesional. El plano personal se relaciona con todas aquellas experiencias, que nos relatan que ocurren fuera del espacio formativo, es decir, experiencias familiares, con amistades o en sus propias trayectorias escolares. Y en el plano profesional, se sitúan las que ocurren dentro del espacio formativo que estamos analizando, es decir, la formación universitaria del grado de Educación Primaria, específicamente durante el Prácticum del último curso.

En cuanto a las relaciones que pudimos establecer entre los factores facilitadores y obstaculizadores de la CI, encontramos la relación de cada uno de ellos con los diferentes elementos de las dimensiones del proceso de desarrollo identificadas en el primer objetivo o capítulo de resultados. Es así como las experiencias de viajes a lugares que permiten conocer otras culturas son referidas como facilitadoras de apertura: valoración de conocimientos, costumbres y pensamientos, diferentes a los propios; así como la identificación de actitudes y comportamientos relacionados con la cultura de las personas (reflexividad).

Retomando la idea de los entornos sociales como cambiantes y heterogéneos, en los que la escuela debiera preparar a sus estudiantes para vivir y convivir en base a lo enriquecedoras que pueden resultar las diferencias (Alcalá del Olmo et al., 2020), el contexto de diversidad cultural en la escuela es entendido como un elemento que promueve la dimensión Adaptabilidad, al mejorar

la capacidad de relacionarse y actuar sin dificultades en nuevas situaciones educativas con diversidad cultural.

En cuanto al proyecto educativo desarrollado en el marco del prácticum se valora que, en particular, el proyecto educativo del centro y su concreción en el trabajo en el aula sea coherente con el enfoque del prácticum para favorecer la educación inclusiva e intercultural. Destacando la importancia de lo que algunos autores han denominado como “centro formador” (Conroy et al., 2013), la fidelización de los centros de prácticas para establecer una red de centros estable en el tiempo, en la que docentes y directivos estén comprometidos y satisfechos, y donde la universidad tenga seguridad de que dichos centros reúnen las condiciones necesarias para promover el aprendizaje de los estudiantes (Rodríguez-Gómez et al., 2017).

Por otra parte, se reafirma la idea de que el desarrollo de la CI no se da por sí solo, sino que implica una formación específica e intencionada (Aguaded et al., 2012) que proporcione espacios y estrategias de reflexión conjunta sobre la formación y la práctica docente (Rodríguez & Onrubia, 2020). El enfoque del prácticum en lo relacionado con la docencia compartida entre una docente del área de Didáctica de las Artes Visuales y otra de Psicología Educativa, se señala como facilitador de la adaptabilidad frente a los desafíos, mostrando una disposición a estos en el contexto de formación.

Además, se valoran positivamente las herramientas aportadas en las tutorías de la universidad, como recursos para aplicar en sus experiencias prácticas y las instancias de reflexión conjunta, son referidas como facilitadoras de un proceso reflexivo y constructivo que ha contribuido a que los participantes en esta experiencia hayan mostrado comportamientos adaptativos al realizar realicen los cambios pertinentes para ajustar su propuesta educativa al contexto del aula. Por lo tanto, reafirmamos lo que señalan diferentes estudios internacionales respecto de que la incorporación de la CI en la formación inicial del profesorado impacta

positivamente en: (a) la actitud de los futuros docentes hacia la diversidad cultural (Anttila et al., 2018; Ko et al., 2015; Silverman, 2017; Wyant et al., 2019); (b) formar profesores con una mayor sensibilización y empatía hacia las diferentes culturas (Lleixà & Nieva, 2020; Wyant et al., 2019); (c) la capacidad de los futuros docentes para actuar como agentes de integración (Anttila et al., 2018), (d) las habilidades de los futuros profesores para generar ambientes favorables a la interculturalidad, el multilingüismo y el desarrollo de las identidades (Buchs & Maradan, 2021; Carter-Thuillier et al, 2018; Cervantes & Clark, 2020; Wyant et al., 2019;).

Siguiendo las ideas de Krainer y Guerra (2016) nuestros resultados confirman que la interculturalidad en la educación se refleja en la valoración de las culturas y el conocimiento profundo que sobre ella deben tener los educadores. Consecuentemente, de acuerdo con Goguen y Aucoin (2005), esta actitud constituye uno de los factores más relevantes para favorecer el avance hacia el modelo intercultural inclusivo. En el presente estudio este factor se refleja ante todo en la actitud favorable ante la diversidad por parte de los docentes y de las tutoras, tanto de la universidad como la escuela cobran importancia. Los resultados de las entrevistas evidenciaron que la figura de las tutoras de la universidad es señalada como catalizador del cuestionamiento de las decisiones pedagógicas en torno a la educación intercultural. Y por su parte, la figura de las tutoras de la escuela, siendo modelos o no con sus prácticas docentes, son descritas como elementos facilitadores del diseño de estrategias y recursos pedagógicos que pueden ser usados para fomentar la educación inclusiva e intercultural.

En lo referido a los factores obstaculizadores, encontramos en primer lugar, la presencia de una educación tradicional. Tener una educación tradicional que les haya inculcado ciertos valores, prejuicios o estereotipos sobre la diversidad, es señalado por los participantes en este estudio como obstaculizador en el aprecio de la diversidad e interés por conocer y conversar con personas de

diferentes culturas. Este hallazgo se alinea con el estudio de las creencias y actitudes de los docentes en términos de conciencia de sus propios valores (Pinho, 2015; Rinne et al., 2023), que ponen de relieve los prejuicios que comprometen el aprendizaje y desarrollo de los miembros de los grupos de inmigrantes (Etxeberria et al., 2016)

En cuanto al centro educativo como eje sobre el que se construya el plan de formación, los participantes en este estudio expresaron que la idea de potenciar en los centros el trabajo en equipo de los profesores, así como el establecimiento de cauces y mecanismos de contacto entre los profesionales de diferentes escuelas para posibilitar la creación de redes y la difusión eficiente de buenas prácticas (Cernadas et al., 2013; Martínez, 2016) no se logra a cabalidad, debido a que se identificaron algunos aspectos en las experiencias prácticas que se percibieron como obstaculizadores del desarrollo de la CI, tales como la duración de las prácticas, el enfoque del centro educativo y la comunicación universidad escuela.

La duración de las prácticas se percibe como insuficiente, tanto en duración como en periodicidad y se señala como obstaculizador de la integración y la adaptación al contexto educativo. Tal y como señalan diversos autores (Arnold et al., 2014; Egido & López, 2016), los períodos de practicum son fundamentales para el desarrollo competencial y profesional de los futuros maestros y maestras y, por tanto, indagar y comprender con mayor profundidad los elementos que debiesen estar presentes dentro de dichos períodos es esencial para garantizar la calidad de los programas de formación (Rodríguez-Gómez et al., 2017).

Asimismo, como han corroborado numerosos estudios previos (Soriano, 2004; Leiva & Merino, 2007; Sanhueza Henríquez et al., 2018; Alarcón-Leiva & Márquez-Sánchez, 2019), nuestro estudio confirma carencias en la formación del profesorado en competencias para atender la diversidad cultural. Los resultados antes expuestos evidencian que la falta de formación tanto

específica como práctica respecto de la educación inclusiva e intercultural emerge con fuerza como un obstaculizador de relevancia para los participantes, en donde destacan la falta de formación específica en torno a la inclusión y la diversidad cultural dentro de la carrera docente, y carencias de recursos dentro de la formación universitaria en relación con la educación inclusiva e intercultural. Estos hallazgos coinciden con la idea de que existen elementos clave en cuanto a la necesidad de desarrollo de ciertas habilidades relacionadas con la CI, como la gestión de la clase, en las que forman parte elementos como la flexibilidad, capacidad de mediar, gestionar conflictos y de diseño didáctico (Dusi, 2021).

Por último, la falta de formación práctica para el desarrollo de la CI a lo largo de la carrera universitaria se señala como una formación desprovista de herramientas didácticas para aplicar en sus prácticas pedagógicas. Este resultado pone de manifiesto lo que nos señalan diferentes estudios (De Hei et al., 2020; Peñalva & Leiva, 2017; Pinto, 2018; Scherer & Buchem, 2019) respecto a que, aunque existe una predisposición favorable al tratamiento didáctico de la educación intercultural, en general, el profesorado no recibe una formación lo suficientemente amplia y significativa para la gestión de la interculturalidad.

## **CAPÍTULO 13: Principales características de las experiencias profesionalizadoras en la formación docente para favorecer el desarrollo de la CI**

Con relación al objetivo de detectar las principales características que presentan las experiencias profesionalizadoras implementadas en la formación docente para favorecer el desarrollo de la CI, este estudio corrobora que en los últimos años las universidades muestran interés por orientar a sus estudiantes en la transición hacia el mercado laboral (Gairín et al., 2009; Tortosa et al., 2015). Y que, en el caso de la formación docente, las prácticas curriculares adquieren un protagonismo necesario (Armengol et al., 2019).

Sin embargo, cabe señalar que la experiencia analizada forma parte de una iniciativa de formación docente impulsada por dos docentes de la universidad, quienes llevan adelante el proyecto con las estudiantes que se les asignan para tutorizar, es decir, no es un proyecto transversal en la formación. Por lo que en este estudio se reafirma la idea de que el tratamiento a los desafíos educativos que derivan del multiculturalismo resulta insuficiente y que la formación se caracteriza por ser optativa (Cernadas et al., 2019).

Los resultados mostrados en el capítulo 9, respecto de los facilitadores y obstaculizadores, reafirman el entendimiento y la importancia de las prácticas curriculares como escenario formativo, y desde ahí, la organización de una óptima coordinación entre los diferentes profesionales e instituciones implicadas (Albertín & Villar, 2009). Estos resultados confirman la relevancia de un compromiso formativo de trabajo conjunto y apertura del entorno, entre la universidad y los centros de prácticas, destacando el vínculo en el tiempo con la escuela, quien puede apropiarse del proyecto y de su rol formativo, y con ello, de los tutores de los centros, los criterios de elección de estos y de las instancias de trabajo conjunto indispensables con los docentes en formación.

Retomando las aportaciones sobre orientación y tutoría (Gairín et al., 2010; Montero et al., 2014) nuestros resultados ponen de relieve la importancia de que las tutoras de las escuelas sean escogidas bajo ciertos criterios, siendo fundamental que tengan suficiente experiencia y que se comprometan a realizar el acompañamiento (supervisión de prácticas) desde la voluntariedad. Además, sería de suma importancia garantizar las condiciones para la realización del trabajo en conjunto con los estudiantes en formación (planificación y retroalimentación).

Recordemos también, que, como singularidad en esta experiencia de innovación docente, el diseño de la propuesta didáctica se sustenta en la educación inclusiva e intercultural a través de las artes. Este último componente, de las artes, se introduce con la intención de contrarrestar la materialización de la discriminación indirecta que se da al mostrar una visión eminentemente etnocéntrica de los referentes artísticos en la materia (Revilla y Olivares, 2019).

Como se ha abordado en los resultados el enfoque de educar a través de las artes es un facilitador para el desarrollo de la CI, no solo porque entrega una conexión entre los fondos culturales de las niñas, niños y sus familias, (Jiménez et al., 2017) sino que también permite complejizar la visión y el concepto de cultura. En la experiencia analizada en este estudio se pone de manifiesto la importancia de la reflexión y la mirada de interculturalidad crítica, en donde reflexionar sobre sus prácticas, contar con las herramientas e instancias para ello, ha demostrado aumentar el desarrollo de la CI en todas sus dimensiones. Sin una toma de consciencia sobre la interculturalidad de manera crítica, se pueden emular las estructuras de poder, dominación y opresión, por lo que es esencial llevar la teoría crítica a la formación del profesorado como herramienta básica para los procesos de construcción social.

Por otra parte, autores como Acaso y Megías (2017) nos reafirman que la producción cultural en proyectos colaborativos proporciona un espacio de desarrollo comunitario en el que el



arte destaca por su poder de impacto en términos de la cohesión. Dentro de estos intercambios culturales podemos encontrar la competencia cultural como una herramienta básica para el trabajo en contextos y situaciones interculturales, favoreciendo los ambientes de confianza y las relaciones interpersonales (Ronchera & Sales, 2020). Estas ideas se reafirman en los resultados del estudio que presentamos, en donde se constata una valoración muy positiva del proyecto por parte de las niñas y niños, quienes aumentaron significativamente la motivación de estos con las diferentes actividades que se desarrollan, de acuerdo con lo informado por las docentes en formación en sus carpetas de aprendizaje.

## **CAPÍTULO 14: Conclusiones**

En este capítulo, de manera sintética, presentamos las principales conclusiones a las que hemos podido llegar con este trabajo.

Recordamos que el objetivo general de este trabajo ha sido implementar una propuesta de modelo formativo en las experiencias prácticas profesionalizadoras de estudiantes del Grado de Educación Primaria (GEP), que favorezca el desarrollo de la Competencia Intercultural (CI). Y que para responder a este objetivo se determinaron y desarrollaron tres objetivos específicos: (1) analizar el proceso de desarrollo de la CI de los futuros docentes en sus prácticas profesionalizadoras, (2) describir, desde la perspectiva de los participantes (estudiantes en formación), los factores que facilitan u obstaculizan el proceso de desarrollo de la CI en sus prácticas profesionalizadoras y (3) detectar las principales características que tienen o deberían considerar las prácticas profesionalizadoras para favorecer el desarrollo de la CI.

Como respuesta al primer objetivo específico, este estudio reafirma que el desarrollo de la CI ocurre en forma de proceso continuo, y esclarecemos cómo ocurre este proceso a través de cuatro dimensiones: (1) Receptividad hacia la Educación Inclusiva e Intercultural, (2) Apertura a la diversidad, (3) Reflexividad y (4) Adaptabilidad/flexibilidad). Focalizando el proceso de aprendizaje observado, se identifican trayectorias personales graduales en cada una de estas dimensiones. Aquí tienen lugar procesos de aprendizaje que transitan entre los múltiples sentidos y usos de la interculturalidad desde una perspectiva relacional- funcional, hasta llegar a un desarrollo mayor, con perspectiva crítica en donde los docentes en formación se reconocen y buscan cambiar las estructuras de poder que identifican durante la realización de sus prácticas.

Además, se evidenció que las etapas iniciales del desarrollo de la CI transcurren en el plano personal interno y se enriquecen y desarrollan posteriormente en las relaciones interpersonales

durante la implementación de las propuestas educativas. Es aquí donde se hace notable el alejamiento y/o evitación de perspectivas culturales etnocéntricas que niegan o minimizan las diferencias culturales. En cambio, se valora la diversidad cultural con las actitudes y habilidades de apertura, mostrando mejor disposición y más habilidades para gestionar posibles incidentes inesperados durante las relaciones con el alumnado y/o con las familias con diversos referentes culturales.

En nuestro estudio, en cuanto a la valoración realizada del desarrollo de la CI y los niveles de logro de los participantes en cada una de las dimensiones, en términos generales, los resultados se situaron en el logro de actitudes y resultados internos deseados como el respeto, la apertura para conocer, conversar y aprender de otras culturas, un cambio del marco de referencia, actitudes positivas ante el cambio y los desafíos, entre otros. Se evidenciaron limitaciones en el traspaso hacia los resultados externos, es decir, respecto a las habilidades necesarias para interactuar de manera satisfactoria con personas de diferentes orígenes, como son la integración de diversas perspectivas culturales, el contraste y entendimiento intercultural, habilidades pedagógicas y didácticas específicas que, en conjunto, facilitan la adaptación del comportamiento en las interacciones entre personas de culturas diferentes (i.e., el docente alumnado y sus familias) lo cual sería el clímax de desarrollo de la CI.

En este sentido, en la experiencia formativa que analizamos el tránsito hacia los resultados externos se asocia a los aprendizajes que aporta la circunstancia de desarrollar las prácticas en un contexto educativo complejo, de gran diversidad cultural en el que la mayoría de los escolares se encuentran en riesgo de exclusión social. Es así como respecto a la Receptividad mejora la comprensión de la riqueza de la diversidad y con ello el diseño de estrategias y recursos para el contexto que fomenten la comprensión intercultural y valoren las diferentes perspectivas culturales, como los recursos que provienen de la educación a través de las artes. En cuanto a la Apertura, los

resultados externos llegan una vez que se afianzan las actitudes, surgiendo la habilidad de adaptación del comportamiento pedagógico para interactuar desde el respeto y la validación de la diversidad cultural. En la dimensión denominada Reflexividad, se visualiza un contraste de la propia perspectiva cultural que cuestiona el rol pedagógico e incide en su quehacer. Por último, en la dimensión Adaptación/Flexibilidad, se visualizan resultados externos al igual que en el caso de la Apertura una vez que se han afianzado las actitudes frente al cambio y los desafíos, desarrollando habilidades comunicativas y pedagógicas que le permiten manera y actuar sin dificultades frente a nuevas situaciones educativas, atendiendo a la diversidad cultural.

Constatamos también, la importancia de una línea reflexiva en las prácticas profesionalizadoras que se concrete en estrategias y herramientas pedagógicas y didácticas, que es un requerimiento constante de los docentes en formación. En el proyecto en el que se enmarca esta investigación, el enfoque de educar a través de las artes ha ampliado el repertorio de estrategias, de espacios de implicación y reflexión, tanto de la comunidad educativa, como de los docentes en formación, ya que las carencias en la formación del profesorado para la educación inclusiva e intercultural se enfocan en la falta de formación específica para enfrentarse a un contexto de diversidad cultural.

En torno al segundo objetivo específico, acerca de la descripción de factores o elementos que facilitan u obstaculizan el proceso, nuestros resultados permiten identificar diferentes elementos que agrupamos en los planos personal y profesional. El primero se vincula con todas aquellas experiencias que los participantes refieren que ocurren fuera del espacio formativo, es decir, experiencias familiares, con amistades o en sus propias trayectorias escolares, laborales o en otras organizaciones. Y el segundo (profesional), con aquellas experiencias que ocurren dentro del espacio formativo que estamos analizando, es decir, la formación universitaria del grado de Educación Primaria, específicamente durante el Prácticum del último curso.

En el plano personal, experiencias como viajar y conocer otras culturas, parecen influir de manera positiva, y, por el contrario, un contexto familiar más tradicional y un desconocimiento de la propia cultura, influirían de manera negativa. En el plano de formación profesional son diferentes los factores que interactúan de manera positiva. En este sentido, el contexto de las prácticas (escuela de alta complejidad educativa y diversidad cultural en el centro de prácticas), las tutorías con las docentes de la universidad y las herramientas propuestas por la tutora de la universidad para la contextualización de su grupo clase, serían factores que favorecerían el desarrollo. Y dentro de los factores que dificultarían el desarrollo de la CI, encontramos tres: el tiempo de duración de la práctica, que se percibe por las participantes en este estudio como reducido; la falta de formación universitaria específica e insuficiente coordinación de las instancias de reflexión con las/los tutoras/es de los centros de práctica.

Además, dentro de nuestro análisis de los resultados, encontramos relación entre estos elementos o factores con las diferentes dimensiones de desarrollo de la CI. En lo relacionado con los elementos facilitadores, las experiencias personales de viajar a lugares que permiten conocer otras culturas, de trabajar son referidas como facilitadoras de apertura: valoración de conocimientos, costumbres y pensamientos, diferentes a los propios; así como la identificación de actitudes y comportamientos relacionados con la cultura de las personas (reflexividad). Experiencias de trabajo o participación en otro contexto educativo u organización, estas tendrían impacto en la reflexión crítica sobre cómo diferentes factores de la cultura propia afectan nuestras relaciones con personas de otras culturas. Otras experiencias prácticas formativas de años anteriores son señaladas como positivas para valorar las nuevas experiencias y conocimientos, y apreciar el contexto de diversidad cultural (Apertura).

El contexto de prácticas en el que existe diversidad cultural es entendido como un elemento que promueve la dimensión Adaptabilidad, al mejorar la capacidad de relacionarse y actuar sin

dificultades en nuevas situaciones educativas con diversidad cultural. El proyecto educativo del centro de prácticas es valorado si es coherente con el enfoque del prácticum para favorecer la educación inclusiva e intercultural (Receptividad).

En este marco, las particularidades del Prácticum en torno al trabajo en un contexto de gran diversidad cultural y alta complejidad, escenario de la experiencia formativa analizada, es considerada por el estudiantado como un contexto de aprendizaje esencial para la atención a la diversidad y para el acompañamiento del proceso de aculturación de las niñas y niños, permitiendo la integración del patrimonio cultural al currículo. El contexto de alta complejidad es concebido como un escenario que los interpela y expone a desarrollar componentes de la CI, como la reflexividad y flexibilidad, habilidades que promueven la identificación de comportamientos y actitudes de su propia cultura, mejorando así sus capacidades de actuar en nuevas situaciones educativas que atiendan a la diversidad cultural.

Además, el enfoque del prácticum en lo relacionado con la docencia compartida entre una docente del área de Didáctica de las Artes Visuales y otra de Psicología Educativa, se señala como facilitador de la adaptabilidad frente a los desafíos, mostrando una disposición a estos en el contexto de formación. Se valoran positivamente las herramientas aportadas en las tutorías de la universidad, como recursos para aplicar en sus experiencias prácticas y las instancias de reflexión conjunta, son referidas como facilitadoras de un proceso reflexivo y constructivo que ha contribuido a que los participantes en esta experiencia hayan mostrado comportamientos adaptativos al realizar realicen los cambios pertinentes para ajustar su propuesta educativa al contexto del aula. Las figuras de las tutoras de la universidad son señaladas como potenciadoras del cuestionamiento y la reflexión acerca de las decisiones pedagógicas en torno a la educación intercultural. La figura de las tutoras de la escuela, siendo modelos o no con sus prácticas docentes, son descritas como elementos facilitadores del diseño de estrategias y recursos pedagógicos que

pueden ser usados para fomentar la educación inclusiva e intercultural (Receptividad).

Como factores obstaculizadores del desarrollo de la CI de los futuros docentes identificamos, en primer lugar, la presencia de una educación tradicional que les haya inculcado ciertos valores, prejuicios o estereotipos sobre la diversidad. Este antecedente personal es señalado por los participantes en este estudio como obstaculizador para apreciarla diversidad y puede limitar el interés por conocer y conversar con personas de diferentes culturas (Apertura). Asimismo, el desconocimiento de la propia cultura o falta de conciencia respecto de comportamientos y valores de la propia cultura se percibe como factor obstaculizador en la toma de conciencia sobre la identidad cultural propia en relación con la apreciación de la diversidad (Reflexividad).

Por otra parte, y en relación con las experiencias durante las prácticas, algunos elementos de éstas fueron referidos como obstaculizadoras del desarrollo de la CI por los participantes en este estudio. En primer lugar, la duración de las prácticas se percibe como insuficiente, tanto en duración como en periodicidad, y se señala como obstaculizador para la integración y para la adaptación al contexto educativo en el que tienen lugar. El enfoque del centro educativo en el que se realizan las prácticas con relación a la atención a la diversidad cultural no siempre es percibido como modelo a seguir. Los participantes se refieren a esta circunstancia como una limitante a sus propósitos de favorecer la integración en las clases de experiencias, valores y perspectivas de diversas culturas. Es decir, limita el desarrollo de la dimensión de Receptividad. Además, la comunicación entre la universidad y la escuela no siempre fue señalada como expedita, sino más bien se relatan ciertas dificultades en la coordinación, que entorpecen el diseño y aplicación del proyecto intercultural, lo cual afecta al desarrollo de la Receptividad.

Por último, como otro factor que puede afectar a la Receptividad -dimensión primaria de la CI- se refiere la falta de formación tanto teórica específica como práctica respecto a la educación inclusiva e intercultural a lo largo de la carrera y se destaca la ausencia de formación específica

(materias obligatorias u optativas). La formación práctica, se señala como una formación desprovista de herramientas didácticas para aplicar durante el período del prácticum, carencias que pueden afectar el desarrollo de la Receptividad.

Consideramos que los factores encontrados y descritos en este estudio como facilitadores u obstaculizadores del desarrollo de la CI requieren ser considerados para la planificación de las prácticas profesionalizadoras, tanto los que se encuentran en las trayectorias e historias personales de los docentes en prácticas, dando espacio dentro de la formación universitaria a este aspecto personal, como todos aquellos elementos profesionales, como el centro educativo, el enfoque, la comunicación universidad escuela, duración de las prácticas, entre otras cosas - como elementos de relevancia a la hora de intencionar el desarrollo de la CI.

Respecto al último objetivo específico, centrado en detectar las principales características que tienen o deberían considerar las prácticas profesionalizadoras para favorecer el desarrollo de la CI que llevamos a cabo dentro de un proceso de IAP, los resultados nos muestran la importancia de las prácticas curriculares como escenario formativo, y desde ahí, la relevancia de que éstas cuenten con una adecuada planificación, organización y coordinación entre los diferentes profesionales e instituciones implicadas. En nuestro estudio, el trabajo realizado en conjunto con la principal escuela de centro de prácticas, demuestra avances a lo largo del tiempo, por lo que el vínculo entre la universidad y los centros de prácticas, requiere de dedicación para que los centros puedan apropiarse de los proyectos que se proponen y de su rol formativo en la docencia, y con ello, concientizar también del rol de los tutores de los centros, los criterios de elección de los mismos y de las instancias de trabajo conjunto indispensables con los docentes en formación.

Como se ha mencionado o previamente en la presentación de los resultados, el enfoque de educar a través de las artes se percibe como como facilitador para el desarrollo de la CI, no solo porque facilita una conexión entre los fondos culturales de las niñas, niños y sus familias, sino que



también permite complejizar la visión y el concepto de cultura. A esto se suma la valoración positiva del proyecto por parte de las niñas y niños, quienes aumentaron significativamente la motivación de estos con las diferentes actividades que se desarrollan, de acuerdo con lo informado por las docentes en formación en sus carpetas de aprendizaje.

Por último, en la experiencia analizada en este estudio se pone de manifiesto la importancia de la reflexión y la mirada de interculturalidad crítica, en donde reflexionar sobre sus prácticas, contar con las herramientas e instancias para ello, ha demostrado aumentar el desarrollo de la CI en todas sus dimensiones.

No obstante, cabe señalar que la experiencia analizada forma parte de una iniciativa de formación docente impulsada por dos docentes de la universidad, quienes llevan adelante el proyecto con las estudiantes que se les asignan para tutorizar. Es decir, no es un proyecto transversal en la formación, y, por tanto, sería importante que iniciativas formativas como estas, en donde, se demuestran los resultados positivos en el desarrollo de la CI y la importancia de la misma en la formación docente, fuesen más que planes optativos, o iniciativas específicas de un momento de la formación, sino que, evidenciando también la carencia formativa tanto a nivel teórico como práctico, se debieran concebir como planes de formación que se pudieran desarrollar a lo largo de la carrera universitaria, en diferentes asignaturas y espacios formativos, como reclamaron los participantes en la investigación que presentamos.

A modo de resumen, respecto al objetivo último de la tesis, podemos destacar características relevantes a la hora de implementar una propuesta de innovación como la que se analizó en esta investigación. Primero, la escuela en la que se realizan las prácticas profesionalizadoras debe ser considerada como un espacio formador de importancia, tanto para la comunidad educativa, la universidad y los docentes en formación. Segundo, la figura tanto de las tutoras de la universidad como de las escuelas, deben tener un rol claro y responsable sobre el

acompañamiento que realizan en la formación. Tercero, las trayectorias personales de los docentes en formación deben tomarse en cuenta en espacios destinados a reflexionar sobre ello dentro de las tutorías. Nos referimos a las trayectorias y experiencias personales y la reflexión constante, que cobra especial relevancia en el desarrollo de la CI en todas las dimensiones, la reflexión desde una mirada crítica de la interculturalidad. Y, adicionalmente, destacamos el enfoque de educar a través de las artes, como un elemento clave para el diseño de las propuestas educativas en escuelas multiculturales, en tanto hemos constatado que permite conectar con el patrimonio cultural y con los fondos de conocimiento de las niñas, de los niños y de sus familias, al tiempo que contribuye a enriquecer la visión y el concepto de cultura de los docentes en formación y facilita la atención a la diversidad del aula.

A nivel metodológico, en lo que respecta al proceso de IAP implementado para la producción y recopilación de datos, destacamos la importancia de la coherencia en las fases de esta metodología. Es decir, que la planificación y desarrollo se corresponda con las necesidades identificadas y que durante la evaluación se valore el logro de éstas. Asimismo, es importante que se contemplen las necesidades de todos los participantes involucrados en el proyecto. En este caso en particular, por ejemplo, enfatizamos que en la fase de identificación de necesidades se debe involucrar a los centros educativos en los que se realizan las prácticas para identificar las oportunidades formativas en ese espacio, así como las necesidades propias del contexto, que por ejemplo en este caso, tuvieron relación con la reputación de la escuela percibida como “escuela gueto”.

En síntesis, subrayamos la importancia de concebir cada una de las fases de la IAP, 1) Identificación de necesidades; 3) Planificación y desarrollo; y 4) Evaluación, como momentos cruciales en el desarrollo de esta metodología, sin sobresalir una por sobre la otra, sino como fases que se entrelazan a lo largo del proceso y que, por ende, no forman parte de un tiempo específico

y determinado, sino más bien van confluyendo a lo largo del tiempo. Así, aparecen nuevas necesidades, se priorizan unas por sobre otras, se planifica y ajusta la planificación a nivel de tiempo, recursos, entre otras cosas, y se realiza la evaluación de manera constante, desde un inicio, para ir tomando todas estas decisiones de redirección y ajuste.

Sobre esta base, concluimos que la metodología cualitativa, y las técnicas de recolección de datos utilizadas en esta investigación fueron propicias para el logro de los objetivos. Sin embargo, tal como se evidencia en el proceso de desarrollo de la IAP en la descripción de cada ciclo o período académico, éstos se deben revisar en detalle para hacer los cambios y ajustes correspondientes.

No obstante, más allá de la implementación de iniciativas de innovación docente como la que sirvió de marco a la investigación que presentamos, orientada a promover intencionalmente la CI en los estudiantes en formación, es necesario continuar trabajando hacia un modelo formativo más amplio a lo largo de la carrera universitaria, que permita satisfacer progresivamente las necesidades formativas en competencias para atender a la diversidad cultural. En este sentido, sugerimos un modelo que sea transversal a la formación docente que considere los aportes realizados dentro del estudio respecto del proceso, de los elementos facilitadores y obstaculizadores, y del uso de la IAP como metodología dentro de la formación docente, en particular durante las prácticas.

Respecto a las limitaciones del estudio, la principal que destacamos es el tamaño muestral que conlleva a que las conclusiones deban ser consideradas con cautela. Sin embargo, consideramos que los resultados aportados entregan información valiosa para generar nuevos estudios que permitan evaluar el desarrollo de la CI en una cohorte, a lo largo de la formación profesional de futuros docentes. Por otra parte, y pese a que el estudio se desarrolla dentro de tres ciclos académicos de formación, la vinculación y colaboración universidad-escuela requiere de

tiempo e historicidad, para posibilitar procesos de cambio y transformación educativa como el que se propone, por lo que este trabajo se propone relevar la importancia de realizar investigaciones e intervenciones educativas que se sostengan en el tiempo para analizar las mismas, sus respectivos procesos de transformación y evolución, profundizando en el diseño de un modelo aplicable o adaptable a otros contextos y grupos.

Como proyecciones y líneas para futuros trabajos, en el plano práctico, compartimos la inquietud sobre cómo introducir dentro de la formación docente en interculturalidad los resultados de este estudio, a corto, mediano y largo plazo. . En el plano teórico, consideramos necesario ahondar en cada uno de los elementos facilitadores y obstaculizadores de la CI, en línea con el modelo de desarrollo que compartimos y con las particularidades de la propuesta formativa que se entrega. Por ejemplo, en este estudio constatamos la importancia de la figura de las tutoras tanto de la universidad como de los centros educativos, pero cabría precisar las características de sus roles, así como la formación específica y las herramientas con las que podrían contar estas figuras para llevar a cabo una óptima función tutorial con los estudiantes en formación.

A pesar de las constricciones que reconocemos, creemos que esta investigación puede orientar futuros proyectos para profundizar en las cuestiones aquí analizadas, lo que contribuye, de este modo, a mejorar la formación inicial docente para afrontar los retos que se derivan de los cambios en la composición sociocultural de los centros educativos.

## REFERENCIAS

- Acaso, M. y Megías, C. (2017). *Art thinking. Cómo el arte puede transformar la educación*. Paidós.
- Aguaded, E. et al. (2008). *El desarrollo de competencias interculturales a través del curriculum intercultural*. Comunicación en las I Jornadas Internacionales. VI Jornadas sobre Diagnóstico y Orientación. El carácter universal de la Educación Intercultural.
- Aguaded, E. M., de la Rubia, P. González E., & Beas, M. (2012). Análisis de las competencias interculturales en la formación del profesorado. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 2, 156-171. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.2147.1444>
- Aguaded, E., De la Rubia, P. & González, E. (2013). La Educación Intercultural en las Programaciones de Aula. *Revista Convergencia*.
- Aguado-Odina, T. y Sleeter, C. (2021). Educación intercultural en la práctica escolar. Cómo hacerla posible. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 25(3), 1-5.
- Aguero-Contreras, F. y Urquiza-García, C. (2016). Multiculturalidad e interculturalidad: implicaciones de una ausencia en la educación. *Educação e Pesquisa*, 42(2), 459-475. <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201606146327>
- Alarcón Leiva, J., & Márquez Sánchez, J. J. (2019). Competencias docentes interculturales. Multiculturalidad y consecuencias para la inmigración. *Estudios Pedagógicos*, 45(2), 7-27. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000200007>
- Alcalá del Olmo Fernández, M.J., Santos Villalba, M.J. & Leiva Olivencia, J.J. (2020). Metodologías activas e innovadoras en la promoción de competencias interculturales e

- inclusivas en el escenario universitario. *European Scientific Journal*, 16(40), 6-23.  
<https://doi.org/10.19044/esj.2020.v16n41p6>
- Alim, H. S. & Paris, D. (2017). What is culturally sustaining pedagogy and why does it matter?  
In D. Paris & H. S. Alim (Eds.), *Culturally sustaining pedagogies: Teaching and learning for justice in a changing world*. 1-21.
- Albertín, P. y Villar, E. (2009). *Valoración del prácticum. Aportaciones de los estudiantes en relación al prácticum de psicología de la Universidad de Girona*.  
<https://bit.ly/2sMf7BQ>
- Álvarez, P. y González, M. (2009): Modelo comprensivo para la institucionalización de la orientación y la tutoría en la enseñanza universitaria. *Revista Curriculum*, 22, 73-96
- Álvarez, I. M. & González, I. (2018). Teachers' intercultural competence: a requirement or an option in a culturally diverse classroom? *International Journal of Inclusive Education*, 22(5), 510-526. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1377298>
- Alvarez, I. M, Moron, M., y Gastin, B. (2019). Educar a través de las artes. Proyectos interdisciplinarios e inclusivos en una escuela multicultural. *Aula*, 287, 31-35.  
<https://www.grao.com/es/producto/educar-a-traves-de-las-artes-au28797729>
- Alvarez, I. Morón, M. & Román, P. (2021). Linking curriculum content to students' cultural heritage in order to promote inclusion: an analysis of a learning-through-the arts project. *International Journal of Inclusive Education*.  
<https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1900425>
- Álvarez, I.M, & Morón, M. (2022). Educar por medio del arte en una escuela multicultural. *MAGIS. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 15, NA.  
<https://link.gale.com/apps/doc/A698156875/IFME?u=anon~ddee7a2d&sid=googleScholar&xid=9ec3c307>

- An, R., He, G. y Chen, G. (2018). Intercultural Communication Influence of Confucius Institutes: A Yin-Yang Perspective. *China Media Research*, 14(4), 37-45.
- Anttila, E., Siljamäki, M., & Rowe, N. (2018). Teachers as frontline agents of integration: Finnish physical education students' reflections on intercultural encounters. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(6), 609-622
- Arasaratnam, L.A. (2015): "Research in Intercultural Communication: Reviewing the Past Decade", *Journal of International and Intercultural Communication*, 8, (4), 290-310.
- Armengol Asparó, C., Del Arco Bravo, I., Gairín Sallán, J., Muñoz Moreno, J. L. y Rodríguez Gómez, D. (2019). Prácticas curriculares en la formación universitaria de los futuros profesionales: modelo para la actuación. *Revista Prácticum*, 4(1), 19-36.
- Arnold, K.-H., Groschner, A., & Hascher, T. (2014). Pedagogical field experiences in teacher education: introduction to the research area. En K.-H. Arnold, A. Groschner, & T. Hascher (Eds.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte*. 11-28.
- Arroyo, M.J. (2013). La Educación intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 6(2). 144-159.
- Arroyo-González, M. J. & Berzosa-Ramos, I. (2021). Twenty years of research on immigration and school in Spain: Taking stock of some of the lessons learned. *Culture and Education*, 33(4), 597-632. <https://doi.org/10.1080/11356405.2021.1974218>
- Baches, J., & Sierra, M.L. (2019). La educación intercultural y el desarrollo de la competencia intercultural a través de la asignatura de Educación Plástica, Visual y Audiovisual: Retos y oportunidades. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 23(1), 161-181. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9149>

- Barros García, B.; Kharnásova, G.M. La interculturalidad como macrocompetencia en la enseñanza de lenguas extranjeras: revisión bibliográfica y conceptual. *Porta Linguarum*, 18: 97-114.
- Bayona-i-Carrasco, J.; Domingo, A. & Menacho, T. (2020). Trayectorias migratorias y fracaso escolar de los alumnos inmigrados y descendientes de migrantes en Cataluña. *Revista Internacional de Sociología*, 78(1) <https://doi.org/10.3989/ris.2020.78.1.18.107>
- Bennett, M. J. (2004). Becoming interculturally competent. En J.S. Wurzel (Ed.). *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education*. 62-77. Intercultural Resource Corporation.
- Bereiter, C., & Engelman, S. (1966). *Teaching Disadvantage Children in the Pre-School*. Prentice Hall
- Bernstein, B. (1988). *Clases, código y control*. Akal.
- Biasutti, M., Concina, E., & Frate, S. (2020). Working in the classroom with migrant and refugee students: the practices and needs of Italian primary and middle school teachers. *Pedagogy, Culture & Society*, 28(1), 113-129.  
<https://doi.org/10.1080/14681366.2019.1611626>
- Biggs, J. B. (2011). *Teaching for quality learning at university: What the student does* (3rd Edition). McGraw-Hill Education
- Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Graó.
- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. Sage Publications, Inc.
- Buchs, C., & Maradan, M. (2021): Fostering equity in a multicultural and multilingual classroom through cooperative learning, *Intercultural Education*,  
<https://10.1080/14675986.2021.1889985>



- Cabedo-Mas, A., & Arriaga-Sanz, C. (2016). ¿Música para aprender, música para integrar? Arte y educación en valores en el currículo escolar. *Dedica Revista de Educacao e humanidades* (9), 145-160.
- Cabedo-Mas, A., Nethsinghe, R., & Forrest, D. (2017). The role of the arts in education for peacebuilding, diversity and intercultural understanding: A comparative study of educational policies in Australia and Spain. *International Journal of Education & the Arts*, 18(11).
- Carter-Thuillier, B., Lopez-Pastor, V., Gallardo-Fuentes, F., & Carter-Beltran, B. (2018). *Immigration and Social Inclusion: Possibilities from School and Sports*. En T. Sequeira (Ed.), *Immigration and Development*. 57-74.
- Canales, M. (2006). *Metodologías de Investigación Social*. LOM.
- Campos García, A. (2012). Racialización, racialismo y racismo: un discernimiento necesario. *Universidad de La Habana*, 0(273), 184-199.
- Cernadas Ríos, F. J. (2011). *A formación do profesorado en Educación Intercultural. Avaliación e perspectivas de futuro en Galiza*. Santiago de Compostela: Servizio de Publicación e Intercambio Científico da Universidade de Santiago de Compostela. Tesis Doctoral.
- Cernadas Ríos, F., Santos Rego, M, y Lorenzo Moledo, M. (2013). Los Profesores ante la educación intercultural: El desafío de la formación sobre el terreno. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 555-570.
- Cernadas, F., Lorenzo, M.A. & Santos. M. (2019). Diversidad cultural y escenarios migratorios. Un estudio sobre formación de profesores. *Educar*, 55(1), 19-37.  
<https://doi.org/10.5565/rev/educar.961>

- Cervantes, C., & Clark, L. (2020). Facilitating Learning among Ethnically, Culturally, and Linguistically Diverse First- Generation College Students in Physical Education Teacher Education. P. Mather (Ed.), *Technology-enhanced Learning and Linguistic Diversity: Strategies and Approaches to Teaching Students in a 2nd or 3rd Language*. 153-168.
- Chernobilsky, L. (2021) *El análisis de datos cualitativos asistido por computadora: El Software Atlas.Ti Módulo I: Introducción al análisis de datos cualitativos y características generales del software*. Flacso.
- Cima, R. (2017). Ripensare ordine delle cose. *Formazione, lavoro, persona* 7(22), 220-226.
- Cipollone, M. D. (2022). Atlas.ti como recurso metodológico en investigación educativa. *Anuario Digital De Investigación Educativa*, (5).  
<https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adv/article/view/5280>
- Coca, P., & Pérez, A. (2011). Repensar las prácticas educativas en museos y centros de enseñanza. Relato de una experiencia. *Arte y políticas de identidad*, 5. 13-26
- Collado, A., Tárraga, R., Lacruz, I., & Sanz, P. (2020). Análisis de actitudes y autoeficacia percibida del profesorado ante la educación inclusiva. *Educación*, 56(2), 509-523.  
<https://doi.org/10.5565/rev/educar.1117>
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2018). *La profesión docente en Europa: Acceso, profesión y apoyo. Informe de Eurydice*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. <https://doi:10.2797/917260>
- Conroy, J., Hulme, M., & Menter, I. (2013). Developing a ‘clinical’ model for teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 39(5), 557-573.  
<http://dx.doi.org/10.1080/02607476.2013.836339>
- Consuegra, A., y Mercado, K. (2017): “La IAP como alternativa metodológica para el cambio social: un análisis desde distintas perspectivas”, *Jangwa Pana*, 16(1), 90-102.

- Dalfsen, M. V., & Corcuera, R. (2008). El arte con enfoque intercultural en la escuela. *Revista ArtePerú*, 46-49.
- De Hei, M., Tabacuru, C., Sjoer, E., Walenkamp, J., & Rippe, R. (2020). Developing intercultural competence through collaborative learning in International Higher Education. *Journal of Studies in International Education*, 24(2), 190-211.  
<https://doi.org/10.1177/1028315319826226>
- Deardorff, D.K. (Ed). (2009). *The SAGE handbook of intercultural competence*. Sage.
- Deardorff, D. K. (2016). How to assess intercultural competence. In H. Zhu (Ed.), *Research methods in intercultural communication: A practical guide*. 120-135. Wiley-Blackwell.
- Denson, N, Ovendena, G., Wrightb, L., Paradiesc, Y., & Priest, N. (2017). The development and validation of intercultural understanding (ICU) instruments for teachers and students in primary and secondary schools. *Intercultural Education*, 28(3), 231-249.  
<https://doi.org/10.1080/14675986.2017.1333346>
- Derri, V., Kellis, I., Vernadakis, N., Albandis, E., & Kioumourtzoglou, E. (2014). The effect of an intercultural Physical Education Program in comparison to the typical one on students' social skills learning. *Journal of Human Sport & Exercise*, 9(1), 91-102.
- Díaz-Aguado, M.J. (2002). Por una cultura de la convivencia democrática. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 55-78
- Díaz-Aguado, M. J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Ediciones Pirámide.
- Dimitrov, N., & Haque, A. (2016). Intercultural teaching competence: a multi-disciplinary model for instructor reflection. *Intercultural Education*, 27(5), 437-456.  
<https://doi.org/10.1080/14675986.2016.1240502>

- Dusi, P. (2021). El profesor como agente de cambio. Competencias interculturales para la escuela de hoy. En I. González (Ed.), *Atención a la diversidad cultural en el contexto educativo. Claves y aportaciones para la escuela inclusiva*. 70-90. Ediciones Pirámide.
- Escarbajal, A. (2010). *Interculturalidad, Mediación y Trabajo colaborativo*. Narcea.
- Escarbajal, A., & Leiva Olivencia, J. J. (2017). La necesidad de formar en competencias interculturales como fundamento pedagógico: un estudio en la región de Murcia (España). *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 21(1), 281-293. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v21i1.10363>
- Escarbajal, A., Essomba, M. A., y Abenza, B. (2019). El rendimiento académico de alumnos de la ESO en un contexto vulnerable y multicultural. *Educar*, 55(1), 79. <https://10.5565/rev/educar.967>
- Essomba, M.A. (2008). *10 ideas clave para la gestión de la diversidad cultural en la escuela*. Graó.
- Estévez, M., & Rojas, A. (2017). La educación artística en la educación inicial. Un requerimiento de la formación del profesional. *Universidad y Sociedad*, 9(4), 114-119.
- Etxeberria, F., Murua, H., Arrieta, E., Garmendia, J., & Etxeberria, J. (2016). Prejudices against immigrants in secondary school. *Intercultural Education*, 26(5), 339–360. <https://doi.org/10.1080/14675986.2015.1093369>
- Fàbregues, S., Meneses, J., Rodríguez-Gómez, D., & Paré, M. H. (2016). *Técnicas de investigación social y educativa*. Editorial UOC.
- Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Akal.
- Fazio R. H. (2007). Attitudes as Object-Evaluation Associations of Varying Strength. *Social cognition*, 25(5), 603–637. <https://doi.org/10.1521/soco.2007.25.5.603>

- Fernández, J., & Aguilar, J. (2016). Competencias docentes interculturales del profesorado de Educación Física en Andalucía (España). *Movimento*, 22(3), 753-766.
- Fernández, J., Hernández, A., & Colmenero, M (2021). Immigrant pupils and intercultural teaching competencies. *Education and Urban Society*, 53(2), 163-184.  
<https://doi.org/10.1177/0013124520926264>
- Fierro, I., & Ochoa, P. (2020). Competencias interculturales en universidades ecuatorianas. *Revista Venezolana de Gerencia*, 25(89), 130-144.
- Figueredo-Canosa, V., Ortiz, L., Sánchez., & C. López, M. C. (2020). Teacher training in intercultural education: Teacher perceptions. *Education Sciences*, 10(81), 1-14.  
<https://doi.org/10.3390/educsci10030081>
- Flores, G., Prat, M., & Soler, S. (2015). La intervención pedagógica del profesorado de educación física en un contexto multicultural: prácticas, reflexiones y orientaciones. *Retos. nuevas tendencias en educación física deporte y recreación*, 28, 248- 255.
- Flores, G., Prat, M., & Soler, S. (2017). La visión del profesorado de Educación Física sobre la presencia del alumnado de origen extranjero en la escuela: ¿oportunidad o problema? *Retos nuevas tendencias en educación física deporte y recreación*, 31, 64-68.
- Freire, M. J., Álvarez, M. T. & Montes, C. P. (2013). La adecuación entre las competencias adquiridas por los graduados y las requeridas por los empresarios. *Revista de educación*, (362), 13-41.
- Gairín Sallán, J., Armengol, C., Gisbert, M., García, M. J., Rodríguez, D., & Cela, J. M. (2009). *Guía para la evaluación de competencias en el área de Ciencias Sociales*. Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.
- Gairín, J., Feixas, M., Muñoz, J. L. y Guillamón, C. (2010). La tutoría personalizada en la Universidad. *Revista de Orientación Educativa*, 45, 35-57.

- García López, R. & Sales, A. (1997). Educación intercultural y formación de actitudes. Programa pedagógico para desarrollar actitudes interculturales. *Revista Española de Pedagogía*, 55(207), 317-336.
- Garreta, J. (2004). El espejismo intercultural: la escuela de Cataluña ante la diversidad cultural. *Revista de Educación*, 333, 463-480.
- Garreta-Bochaca, J., Macia-Bordalba, M., Llevot-Calvet, N. (2020). Intercultural Education in Catalonia (Spain): Evolution of discourses and practices (2000-2016). *Estudios sobre Educación*, 38, 191- 215. <https://doi.org/10.15581/004.38.191-215>
- Garrote, M., & Fernández-Agüero, M. (2016). Intercultural Competence in teaching: Defining the intercultural profile of student teachers. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 9(4), 41-58. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.670>
- Generalitat de Catalunya (2014). *Resolució ENS/906/2014, de 23 d'abril, per la qual es determinen els centres educatius i els llocs de treball docents que tenen la consideració de dificultat especial*. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya.
- Gil Flores, J. (2009). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. *Revista interuniversitaria de didáctica*, 10, 199-212.
- Gilbert, R., Balatti, J., Turner, P. & Whitehouse, H. (2004). The generic skills debate in research higher degrees. *Higher Education Research & Development*, 23(3), 375-388.  
<http://dx.doi.org/10.1080/0729436042000235454>
- Gill, H., y Chalmes, G. (2007). Documenting diversity: an early portrait of a collaborative teacher education initiative. *International Journal of Inclusive Education*, 11(5-6), 551-570.
- González, N., Moll, L. y Amanti, K. (2005). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. Lawrence Erlbaum Associates.

- González, O., Berríos, L., y Buxarrais, M. (2013). La sensibilidad del profesorado hacia el modelo de educación intercultural: Necesidades, situación actual y propuesta de un instrumento de medida. *Estudios Pedagógicos*, XXXIX (2), 147-164.
- Grimminger, E. (2011). Intercultural competence among sports and PE teachers. Theoretical foundations and empirical verification. *European Journal of Teacher Education*, 34(3), 317- 337.
- Grosfoguel, R. (2013). Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI. *Tabula Rasa*, 19, 31-58.  
<https://doi.org/10.25058/20112742.153>
- Gutiérrez, E. J. D., & Palomo Cermeño, E. (2022). La formación universitaria del futuro profesorado: la necesidad de educar en el modelo del decrecimiento. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales*, 98(36.2). <https://doi.org/10.47553/rifop.v98i36.2.91505>
- Hagar, T. (2018), Role of Reflective Knowledge in the Development of Intercultural Competence. *Journal of Intercultural Communication Research*, 47(2), 87-104.  
<https://doi:10.1080/17475759.2018.1427615> 7(1), 5367.
- Hambleton, R. K., & Zenisky, A. L. (2011). Translating and adapting tests for cross-cultural assessments. En D. Matsumoto & F. J. R. van de Vijver (Eds.), *Culture and psychology. Cross-cultural research methods in psychology*. 46-74.
- Hauerwas, L. B., & Creamer, M. (2018). Engaging with host schools to establish the reciprocity of an international teacher education partnership. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 22(2), 157–188.

- Hellgren, Z., & Ábel Bereményi, B. (2022). Introduction to the Special Issue: Far from colorblind. Reflections on racialization in contemporary Europe. *Social Sciences*, 11(21), 1-12. <https://doi.org/10.3390/socsci11010021>
- Hernández, N. (2016). Adquisición de la competencia intercultural y metodologías de aprendizaje activo: un estudio sobre la formación de profesores de español. *Journal of Spanish Language Teaching*, 3(1), 1-14.
- Hernández, J. P. y Casillas, S. (2017). Implementación y valoración de seminarios preparatorios para las prácticas externas en el Grado de Pedagogía. *Revista Prácticum*, 2(1), 40-59
- Hipp, J., & Sulentic, M.M. (2019). Challenges and supports to elementary teacher education: case study of preservice teachers' perspectives on arts integration. *Journal for Learning through the Arts*, 15(1). <https://doi.org/10.21977/D915144538>
- Holmes, P., Bavieri, L., & Ganassin, S. (2015). Developing intercultural understanding for study abroad: Students' and teachers' perspectives on pre-departure intercultural learning. *Intercultural Education*, 26(1), 16–30. <http://dx.doi.org/10.1080/014675986.2015.993250>
- Imbernón, F. (2014). *Calidad de la enseñanza y formación del profesorado. Un cambio necesario*. Octaedro-ICE.
- Institut d' Estadística de Catalunya (2021) Alumnes estrangers. Per lloc de procedència. <https://www.idescat.cat/pub/?id=aec&n=749>
- Jiménez, F., Lalueza, J. L. y Fardella, K. (2017). Aprendizajes, inclusión y justicia social en entornos educativos multiculturales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(3), 10-23. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.3.830>
- Jordán, J. A. (2007). Educar en la convivencia en contextos multiculturales. En Soriano, E. *Educación para la convivencia intercultural*. La Muralla, 59-94.



- Kamichi Miyashiro, M.J., Ascoy García, P.R. y Chinguel Cajó, K.D. 2021. Análisis y propuesta para la inclusión del arte en el plan educativo de colegio emblemático de Lima, Perú para fomentar la interculturalidad. *Revista Enfoques Educativos*. 18, 63–85.  
<https://doi.org/10.5354/2735-7279.2021.63718>.
- Kawulich, B. (2006). La observación participante como método de recolección de datos. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 6(2), Art. 43.
- Kerkhoff, S & Cloud, M. (2020) Equipping teachers with globally competent practices: A mixed methods study on integrating global competence and teacher education. *International journal of educational research* 103, 101629
- Ko, B., Boswe, B., & Yoon, S. (2015). Developing intercultural competence through global link experiences in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(4), 366-380.
- Krainer, A., y Guerra, M. (2016). *Interculturalidad y educación. Desafíos docentes*.  
<https://biblio.flacsoandes.edu.ec/catalog/resGet.php?resId=56204>
- Kroch, A. y Labov, W. (1972) «Linguistic Society of America: resolution in response to Arthur Jensen (1969)». *Linguistic Society of American Bulletin*. Linguistic Society of America.
- Laluzza, J. L. (2012). Modelos psicológicos para la explicación de la diversidad cultural. *Cultura y Educación*, 24(2), 149-162.
- Laluzza, J. L. & Crespo, I. (2012). Diversidad cultural, investigación psicológica e intervención educativa. *Cultura & Educación*, 24(2), 131-135.  
<https://doi.org/10.1174/113564012804932056>
- Landa M. R., & Ramírez, M. Y. (2018). Diseño de un cuestionario de satisfacción de estudiantes para un curso de nivel profesional bajo el modelo de aprendizaje invertido. *Páginas De Educación*, 11(2), 153–175. <https://doi.org/10.22235/pe.v11i2.1632>

- Lara, G. (2015). Interculturalidad crítica y educación: un encuentro y una apuesta. *Revista Colombiana de Educación*, 69(2), 223-235.
- Lavob, W. (1985). La lógica del inglés no estándar. *Revista de Educación y sociedad*, 4. 147-170.
- Leiva, J. (2006). La formación intercultural del docente: reflexiones en el ámbito de la formación inicial y permanente. *Revista Comunicación*, 15(1), 57-62.
- Leiva, J. (2010). Práctica de la interculturalidad desde la perspectiva docente: análisis y propuestas pedagógicas. *Cultura y Educación*, 22(1), 67-84.
- Leiva, J. (2011). La educación intercultural: un compromiso educativo para construir una escuela sin exclusiones. *Revista Iberoamericana de Educación* 56(1).
- Leiva, J. (2012). *Educación intercultural y convivencia en la escuela inclusiva*. Aljibe.
- Leiva J., (2013). Bases conceptuales de la educación intercultural. De la diversidad cultural a la cultura de la diversidad. *Foro de Educación*, 11(15), 169-197.
- Leiva, J. (2013). Estudios de Pedagogía Intercultural. *Revista Iberoamericana De Educación* 61(4), 1-4.
- Leiva, J. (2017). La escuela intercultural hoy: reflexiones y perspectivas pedagógicas. *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 29-43.  
[https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2017.v28.n1.48589](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n1.48589)
- Leonardo, Z. & Singh, M. (2017). Fanon, education and the fact of coloniality. In S. Parker, K. Gulson, & T. Gale (Eds.). *Policy and inequality in education*. 91-110.  
[https://doi.org/10.1007/978-981-10-4039-9\\_6](https://doi.org/10.1007/978-981-10-4039-9_6)
- Leseth, A., & Engelrud, G. (2019). Situating cultural diversity in movement. A case study on physical education teacher education in Norway. *Sport, Education & Society*, 24(5), 468- 479.

- Lleixà, T., & Nieva, C. (2020). The social inclusion of immigrant girls in and through physical education. Perceptions and decisions of physical education teachers. *Sport, Education & Society*, 25(2), 185-198.
- Llevot, N. y Garreta, J. (2003). *El espejismo intercultural: la escuela de Cataluña ante la diversidad cultural*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- López Melero, M. (2006). La ética y la cultura de la diversidad en la escuela inclusiva. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (29), 4-18.
- Lluch Balaguer, X. (2005). *Educación intercultural y curriculum: una oportunidad de repensar la cultura escolar*. Alianza.
- Machancoses, M., Siqués, C., & Esteban-Guitart, M. (2022). La participación de las familias en el contexto escolar. Un estudio cualitativo. *Psicoperspectivas*, 21(1).  
<https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue1-fulltext-2285>
- Martín-Rojo, L. & Mijares, L. (2007). *Voces del aula. Una etnografía de la escuela multicultural*. CREADE.
- Martínez, M. (2016). La formación inicial de los maestros: una responsabilidad compartida. *Bordón*, 68(2), 9-16.
- Micó-Cebrián, P. y Cava, M. J. (2014). Sensibilidad intercultural, empatía, auto- concepto y satisfacción con la vida en alumnos de educación primaria. *Infancia y Aprendizaje*, 37(2), 342-367. <https://doi.org/10.1080/02103702.2014.918819>
- Mills, J., Bonner, A., & Francis, K. (2006). Adopting a constructivist approach to grounded theory: Implications for research design. *International Journal of Nursing Practice*, 12(1), 8-13. <https://doi.org/10.1111/j.1440-172X.2006.00543.x>
- Molina, E. (2007). Evaluación de la formación: base para una propuesta de mejora del prácticum. *Revista Evaluación e Investigación*, 2(2), 9-26.

- Moliner, O., Sales, A., y Escobedo, P. (2016). Posibilidades y limitaciones de generar cultura de centro desde prácticas compartidas de aula: El caso de la educación intercultural inclusiva. *Estudios Sobre Educación*, 30, 51-70. <https://doi: 10.15581/004.30.51-70>
- Moll, L. C, Amanti, C, Neff, D, & Gonzalez, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice*, 31(2) 132-141. <https://doi:10.1080/00405849209543534>
- Montero, M. J., Moya, M., López, L., García, Ma. E.; Hernández, J. y Villar, J. R. (2014). Propuestas de mejora para la orientación académica y profesional del alumnado: trinomio Universidad – alumno – empresa. La formación universitaria transversal y las realidades de mercado. *Revista CIDUI 2014*, 2, 1-14. <https://bit.ly/2SdIb3u>
- Murillo, F. J. & Martínez-Garrido, C. (2018). Magnitud de la segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus Comunidades Autónomas y comparación con los países de la Unión Europea. RASE. *Revista de Sociología de la Educación*, 11(1), 37-58. <https://doi.org/10.7203/RASE.11.1.10129>
- Nardon, L. (2017), *Working in a Multicultural World : A Guide to Developing Intercultural Competence* (ebook), University of Toronto Press Scholarly Publishing Division.
- Nethsinghe, Rohan (2015). A fruitful inter-contextualisation of multicultural music in a Victorian primary school. *International Journal of Learner Diversity and Identities*, 2(2), 21–34.
- 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.

- Odağ, O., Wallin, H., & Kedzior, K (2016) Definition of Intercultural Competence According to Undergraduate Students at an International University in Germany. *Journal of Studies in International Education* 20(2) 118–139. <https://10.1177/1028315315587105>
- Orce, V. y Tarrío, L. (2018). El arte como frontera : acerca de la articulación entre arte, formación docente e investigación. *Trayectoria*, 5, 6-16.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2017). *Competencias Interculturales. Marco conceptual y operativo*. UNESCO. Cátedra UNESCO, Universidad Nacional de Colombia.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000251592>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2018). *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world. The OECD PISA global competence framework*. Editorial OECD. <https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>
- Parrilla, Á., Susinos, T., Gallego-Vega, C. y Martínez, B. (2017). Revisando críticamente cómo investigamos en educación inclusiva: cuatro proyectos con un enfoque educativo y social. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 89, 145-156.
- Pascual, M., García, M, & Vázquez-Cano, E. (2019). Atención a la diversidad e inclusión en España. *Sinéctica*, (53) [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2019\)0053-011](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2019)0053-011)
- Peñalva, A. (2009). Desarrollo de la identidad europea y la ciudadanía intercultural a través de la educación intercultural en España. En E. Soriano (coord.), *Vivir entre culturas: una nueva sociedad*. 313-346. La Muralla.
- Peñalba, A., & Leiva, J. (2019). La interculturalidad en el contexto universitario: necesidades en la formación inicial de los futuros profesionales de la educación. *Educación*, 55(1), 141-158. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.989>

- Pérez, A. (2012). *Educarse en la era digital: La escuela educativa*. Madrid: Morata
- Pinho, A. S. (2015). Intercomprehension: A portal to teachers' intercultural sensitivity. *The Language Learning Journal*, 43(2), 148–164.  
<https://doi.org/10.1080/09571736.2014.945815>
- Pinto, S. (2018). Intercultural competence in higher education: academics' perspectives. *On the Horizon*, 26(2), 137-147. <https://doi.org/10.1108/OTH-02-2018-0011>
- Podestá González, S. P., Álvarez I. M., & Morón, M. (2022). Formación docente en competencia intercultural; Cómo se desarrolla? Evidencias desde un Prácticum orientado a fomentarla. *Psicoperspectivas*, 21(1), 111-123.  
<https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol21-Issue1-fulltext-2543>
- Ramírez, M. (2017). La educación con sentido comunitario: reflexiones en torno a la formación del profesorado. *Educación XXVI* (51), 79-94.  
<https://doi.org/10.18800/educacion.201702.004>
- Rego, L., Rial, A. y Barreria, E. (2015). La formación en alternancia en la Universidad y en los ciclos formativos: aportaciones desde dos investigaciones realizadas en Galicia. *Educar*, 51(2), 349-371.
- Revilla, A., & Olivares, P. (2019). La interculturalidad desde la educación artística. Las posibilidades curriculares a través del arte negroafricano. *Revista de educación y humanidades* 15, 173-184.
- Rinne, I., Lundqvist, U., Johannsen, B. F., & Yildirim, A. (2023). “When you get out there, you don't have a toolbox”. A comparative study of student teacher's identity development in Swedish and Danish teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 122, 103958.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103958>

- Rodicio, M. L., & Iglesias, M. (2011). La formación en competencias a través del Pràcticum: un estudio piloto. *Revista de Educación*, 354, 99- 124.
- Rodríguez, R. (2009). La investigación sobre educación intercultural en España. *Archivos analísticos de políticas educativas*, 4, 1-29.
- Rodríguez, A. J. y Morrison, D. (2019). Expanding and enacting transformative meanings of equity, diversity and social justice in science education. *Cultural Studies of Science Education*, 14(2), 265-281. <https://doi.org/10.1007/s11422-019-09938-7>
- Rodríguez, R., & Onrubia, J. (2020). La reflexión en las prácticas profesionales de la formación inicial docente. *Perspectivas Docentes*, 31(74). <https://doi.org/10.19136/pd.a31n74.3845>
- Rodríguez-Gómez, D., Armengol, C., y Meneses, J. (2017). La adquisición de las competencias profesionales a través de las prácticas curriculares de la formación inicial de maestros. *Revista de Educación*, 376, 229-251
- Roiha, A. & Sommier, M. (2021) Exploring teachers' perceptions and practices of intercultural education in an international school, *Intercultural Education*, 32(4) 446-463. <https://doi.org/10.1080/14675986.2021.1893986>
- Romijn, B.R., Slot, P.L., Leseman, P.P., & Pagani, V. (2020). Teachers' self-efficacy and intercultural classroom practices in diverse classroom contexts: A cross-national comparison. *International Journal of Intercultural Relations*, 79, 58-70. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2020.08.001>
- Ronchera-Urquizu, M. y Sales, A. (2019). Conectando miradas. Una autoetnografía del encuentro intercultural artístico. *Márgenes* 1(2), 70-89. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v1i2.7556>

- Rosales, C. (2013). Competencias específicas curriculares que ha de adquirir el estudiante del título de grado de maestro. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 17(3), 73-90.
- Ruffinelli, A. (2017). Formación de docentes reflexivos: Un enfoque en construcción y disputa. *Educacao e Pesquisa*, 43(1), 97-111.
- Navarro, I., González, C. López, B., & Botella, P. (2015). Aprendizaje de contenidos académicos y desarrollo de competencias profesionales a través de prácticas pedagógicas multidisciplinares y trabajo cooperativo. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 99- 117. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.1.183971>
- Sales, A. (2009). Diversidad en el ámbito escolar: por una educación intercultural. *Quaderns digitals*. <https://bit.ly/2M4z8yg>
- Sales, A. (2012). La formación intercultural del profesorado: estrategias para un proceso de investigación acción. *Educatio Siglo XXI*. 30(1): Diversidad y Educación.
- Sanahuja, A., Benet, A., & Nieto, R. (2020) Training on inclusion in higher education: prepared to work within the inclusive model? *Culture and Education*, 32(1), 78-105.  
<https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1705595>
- Sanhueza Henríquez S, Patrick Matzler P, Chih Hsu C, Domínguez Maldonado J, Friz Carrillo M, Quintriqueo Millán, S (2018) Competencias comunicativas interculturales en la formación inicial docente: El caso de tres universidades regionales de Chile. *Estud. Pedag.* 42(4), 183-200.
- Santaolalla Rueda, P. (2019). Lograr la equidad en Educación a través de competencias interculturales e intersociales. *Revista Fuentes*, 21(2), 229–238.  
<https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2019.v21.i2.07>



- Santos, M; Lorenzo, M y Priegue, D. (2009). Aprendizaje cooperativo: práctica pedagógica para el desarrollo escolar y cultural. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1(2), 289-304.
- Santos, M. (2010). Educación intercultural. En: J. A. Caride y F. Trillo (dirs.). *Diccionario Galego de Pedagogía*. 240-242. Galaxia.
- Santos, M, Lorenzo, M. & Priegue, D. (2013). Conectando a los profesores para el desarrollo de la interculturalidad. *Educación XXI*, 16(1), 63-84.  
<https://doi.org/10.5944/educxx1.16.1.717>
- Santos, M, Cernadas, F, & Lorenzo, M (2014). La inclusión educativa de la inmigración y la formación intercultural del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 137. <https://doi.org/10.6018/reifop.17.2.196931>
- Santos, M y Lorenzo, M. (2015). La Formación del Profesorado de Educación Secundaria: pensando en la reconstrucción del proyecto universitario. *Revista Española de Pedagogía*, 261, 263-281.
- Sinagatullin, I. M. (2016). Natisk globalizaysii: Perekhod ot traditsionnoy k infomatsionnoy paradigme. *Pedagogical Journal of Bashkortostan*, 1, 36–39.
- Sinagatullin, IM (2019). Developing Preservice Elementary Teachers' Global Competence. *International Journal of Educational*, 28, 48–62.
- Slot, P. L., Romijn, B. R., & Nata, G. (2019). *A Virtual Learning Environment model of professional development aimed at enhancing diversity and inclusiveness*. ISOTIS.
- Silva, P., Del Arco, I., Flores, O. (2018). El desarrollo de competencias profesionales en la formación inicial de maestros a través de la formación dual. *Profesorado*, 22(1), 347-367.

- Silverman, S. (2017). Attitude Research in Physical Education: A Review. *Journal of Teaching in Physical Education*, 36(3), 303-312.
- Síndic de Greuges (2016). *La segregació escolar a Catalunya (I): La gestió del procés d'admissió d'alumnat*. Síndic de Greuges.
- Soriano, E. & Peñalva, A. (2011). Presente y futuro de la educación intercultural en la formación inicial de los profesionales de la educación. *Aula abierta.*, 39(1), 117-130.
- Strauss, A., & Corbin J., (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Contus.
- Tarabini, A. (2019): *The conditions for school success: Examining educational exclusion and dropping Out*. Palgrave Pivot.
- Taylor, SJ y R. Bogdan (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Tejada, J., & Ruiz, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales. *Educación XXI*, 19(1), 17-38. <https://doi:http://10.5944/educXX1.12175>
- Thapa S. (2020). Assessing intercultural competence in teacher education: a missing link. In H. Westerlund, S. Karlsen, & H. Partti (Eds.), *Visions for intercultural music teacher education. Landscapes: the arts, aesthetics, and education*, 26, 163-176.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-030-21029-8\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-030-21029-8_11)
- Tortosa, Ma. T., Grau, S., Pellín, N., Roig, R., Pertegal, M. L., Sabroso, A., Ramírez, F. J. & López, A. (2015). La cuarta transición: estado de la cuestión en las dos orillas. En *XII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: nuevas estrategias organizativas y metodológicas en la formación universitaria para responder a la necesidad de adaptación y cambio*. 160-172.

- Tuts, M. (2007). Las lenguas como elementos de cohesión social. Del multilingüismo al desarrollo de habilidades para la comunicación intercultural. *Revista de Educación* 343, 35-54.
- Valdés, R. & Pérez, N. (2021). Celebrar la diversidad y defender la inclusión: la importancia de una cultura inclusiva. *Revista faro* 1(33), 45-59
- Vásquez Leyton, G. (2016). Las bases curriculares 2013: los desafíos actuales para la formación inicial y aprendizaje histórico de profesores de historia en Chile. *Educación en Revista*, 60, 147-160.
- Velasco, M. S. (2014). Do higher education institutions make a difference in competency development? A model of competency production at university. *Higher Education*, 68(4), 503-523. <http://dx.doi.org/10.1007/s10734-014-9725-1>
- Villa, A., Campo, L., Arranz, S., Villa, O., & García, A. (2013). Valoración del profesorado de magisterio sobre el aprendizaje basado en competencias implantado. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(3), 35-55
- Virginia Braun & Victoria Clarke (2006) Using thematic analysis in psychology, *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101
- Walker, D., LaLueza, J. L., Marín, C., & VanBeek, E. (2021). Developing the imagination within funds of identity: insights from translocal youth radio. *Mind, Culture, and Activity*, 28(2), 180-194. <https://doi.org/10.1080/10749039.2020.1863428>
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. In J. Viaña, L. Tiapa & C. Walsh (Eds.). *Construyendo Interculturalidad Crítica*. 75-96. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

- Whitaker, M.C., & Valtierra, K.M. (2018). Enhancing preservice teachers' motivation to teach diverse learners. *Teaching and Teacher Education*, 73, 171- 182.  
<https://doi.org/10.1016/J.TATE.2018.04.004>
- Wyant, J., Killick, L., & Bowen, K. (2019). Intercultural Competence: Physical Education Teacher Education Recommendations. *Quest*, 71(4), 416-433.
- Yemini, M., Gore, H., & Maxwell, C. (2018). Global Citizenship Education in the era of mobility, conflict and globalisation. *British Journal of Educational Studies*, 66(4), 423-432.
- Zamorano, S. (2003). La tutoría en la formación de formadores. En Michavila, F. y García, J. (Eds). *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la Universidad*. UPMUNESCO.
- Zhang-Yu, C., Camps-Orfila, S., Lalueza, J. L., García-Díaz, S., & Viñas-i-Rodríguez, D. (2022). Procesos de cambio educativo en contextos de segregación escolar: Una investigación basada en el diseño. *Psicoperspectivas*, 21(1).  
<https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue1-fulltext-2544>
- Zlatkin-Troitschanskaia, O., Shavelson, R. J. & Kuhn, C. (2015). The international state of research on measurement of competency in higher education. *Studies in Higher Education*, 40(3), 393-411. <http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2015.1004241>

## ANEXOS

### Anexo 1. Consentimiento informado

#### CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

**Usted ha sido invitado/a a participar en la investigación titulada  
“Modelo de formación docente. El desarrollo de la Competencia intercultural (CI) en la  
experiencia práctica”**

El objetivo de este documento es orientarlo/a en la decisión de participar en la presente investigación.

#### **¿Cuál es el propósito de esta investigación?**

El propósito de esta investigación es diseñar una propuesta de modelo formativo que favorezca el desarrollo de la CI en las experiencias prácticas de docentes en formación.

#### **¿En qué consiste su participación y cuánto durará?**

Inicialmente se le solicitará participar de una entrevista con la investigadora, cuya duración será de 60 minutos aproximadamente. Posteriormente, se acordarán entre ambas partes, otras entrevistas, grupos de discusión y observaciones de las prácticas.

#### **¿Qué riesgos corre al participar?**

Ninguno. La entrevista es absolutamente voluntaria. Y tiene la libertad de responder o no a las preguntas y de suspender la entrevista si lo considera necesario.

#### **¿Qué beneficios puede tener su participación?**

Aún cuando no obtendrá beneficios directos participando en este estudio, los resultados de esta investigación favorecerán tanto el desarrollo del conocimiento científico como al diseño de modelos y mejoras formativas que favorezcan el desarrollo de la CI en futuros maestros. Además, participando de esta entrevista es posible contribuir de manera conjunta a la reflexión sobre el tema. Todo esto, en el marco de un espacio absolutamente confidencial.

#### **¿Qué pasa con la información y datos que usted entregue?**

La entrevista será grabada en audio, el que será usado únicamente para el análisis de la investigación. La información sobre su experiencia será tratada **confidencialmente**. No será publicada en forma alguna que permita su identificación individual. Sólo será utilizada con fines de investigación y de docencia especializada, para éste u otros estudios vinculados. Asimismo, toda la información será debidamente almacenada y resguardada por el equipo de investigación, el tiempo que se estime necesario para el desarrollo de ésta y futuras investigaciones.

Por la firma del presente documento, usted autoriza al equipo de investigación para acceder a la información expuesta en las entrevistas con los estándares de confidencialidad señalados anteriormente.



## **Anexo 2. Cuestionario valoración prácticum**

### Cuestionario valoración actividades Prácticum IV

Estimado/a estudiante,

Durante el prácticum IV que te encuentras cursando, hemos desarrollado una serie de actividades orientadas al desarrollo de la Competencia Intercultural (CI), que nos gustaría pudieras valorar.

¡Estamos muy interesadas en conocer lo que piensas! Por favor responde a todas las preguntas.

No obstante, si hay alguna pregunta que no deseas responder, no tienes que hacerlo.

El tiempo estimado de respuesta es de unos 15 minutos. Contar con tu opinión contribuirá a mejorar la asignatura.

¡GRACIAS!

Nombre y edad \_\_\_\_\_

Valoración de las diferentes actividades

En el siguiente apartado, te solicitamos indicar en qué medida en una escala de 1 a 5, las diferentes actividades te parecieron efectivas para contribuir en el desarrollo de cada una de las dimensiones de la Competencia Intercultural (Receptividad, Apertura, Reflexividad y Adaptabilidad/flexibilidad).

Lee atentamente la definición de cada dimensión y la actividad del Prácticum señalada. En cada dimensión, decide cuál es tu opinión acerca de su contribución al desarrollo de la CI. Para valorar cada una de las actividades, usa la siguiente escala:

- (1) Totalmente en desacuerdo: significa que estás en total desacuerdo de que esa actividad haya contribuido al desarrollo de esa dimensión.
- (2) En desacuerdo: significa que no estás de acuerdo en su mayor parte con que esa actividad haya contribuido al desarrollo de esa dimensión.
- (3) Ni de acuerdo, ni en desacuerdo: significa una opinión neutral, no sabes cómo te sientes acerca de esa actividad o no tienes suficiente conocimiento para formarte una opinión al respecto.

(4) De acuerdo: significa que aceptas en su mayor parte que esa actividad haya contribuido al desarrollo de esa dimensión.

(5) Muy de acuerdo: significa que estás totalmente de acuerdo con que esa actividad haya contribuido al desarrollo de esa dimensión.

Indica en qué medida, en una escala del 1 al 5, las siguientes actividades te parecieron efectivas para contribuir en el desarrollo de la Receptividad hacia la Educación Inclusiva e Intercultural dentro del Prácticum IV

Receptividad: Favorecer la comprensión intercultural entre los estudiantes, integrando experiencias, valores y perspectivas de diversas culturas

| <i>Actividad</i>  | <i>1</i> | <i>2</i> | <i>3</i> | <i>4</i> | <i>5</i> |
|---|----------|----------|----------|----------|----------|
| Actividad inicial de construir conjuntamente las categorías de observación        |          |          |          |          |          |
| Estudio de casos de difícil gestión en el aula                                    |          |          |          |          |          |
| Aplicación del juego clase  |          |          |          |          |          |
| Elaborar las evidencias de cada bloque previo a cada tutoría                      |          |          |          |          |          |
| Diseño de la intervención educativa a partir de un referente artístico            |          |          |          |          |          |
| Compartir con las compañeras las experiencias y diseños                           |          |          |          |          |          |
| Reflexión sobre la implementación   |          |          |          |          |          |
| Tutorías específicas de educar a través del arte para el diseño de intervenciones |          |          |          |          |          |
| Tutorías individualizadas para la resolución de dudas y reflexiones               |          |          |          |          |          |



|   |  |  |  |  |  |
|---|--|--|--|--|--|
| Recibir retroalimentación de las tutoras de la universidad (en las instancias de tutorías y/o memorias en el drive) |  |  |  |  |  |
| Codocencia entre profesoras   |  |  |  |  |  |
| Otras actividades   |  |  |  |  |  |

En caso de señalar otras actividades, indicar ¿cuáles? y la valoración que haces de ellas

---



---

Indica en qué medida, en una escala del 1 al 5, las siguientes actividades te parecieron efectivas para contribuir en el desarrollo de la Apertura dentro del Prácticum IV

Apertura: Valorar las nuevas experiencias y los conocimientos, estando abierto a las culturas, costumbres, pensamientos, e incluso nuevas y diferentes formas de actuar

| <i>Actividad</i>   | <i>1</i> | <i>2</i> | <i>3</i> | <i>4</i> | <i>5</i> |
|--|----------|----------|----------|----------|----------|
| Actividad inicial de construir conjuntamente las categorías de observación |          |          |          |          |          |
| Estudio de casos de difícil gestión en el aula                             |          |          |          |          |          |
| Aplicación del juego clase   |          |          |          |          |          |
| Elaborar las evidencias de cada bloque previo a cada tutoría               |          |          |          |          |          |
| Diseño de la intervención educativa a partir de un referente artístico     |          |          |          |          |          |
| Compartir con las compañeras las experiencias y diseños                    |          |          |          |          |          |
| Reflexión sobre la implementación  |          |          |          |          |          |

|   |  |  |  |  |  |
|---|--|--|--|--|--|
| Tutorías específicas de educar a través del arte para el diseño de intervenciones                                   |  |  |  |  |  |
| Tutorías individualizadas para la resolución de dudas y reflexiones   |  |  |  |  |  |
| Recibir retroalimentación de las tutoras de la universidad (en las instancias de tutorías y/o memorias en el drive) |  |  |  |  |  |
| Codocencia entre profesoras   |  |  |  |  |  |
| Otras actividades   |  |  |  |  |  |

En caso de señalar otras actividades, indicar ¿cuáles? y la valoración que haces de ellas

---



---

Indica en qué medida, en una escala del 1 al 5, las siguientes actividades te parecieron efectivas para contribuir en el desarrollo de la Reflexividad dentro del Prácticum IV

Reflexividad: Reflexión crítica sobre cómo diferentes factores de la cultura propia afectan nuestras relaciones con personas de otras culturas

| <i>Actividad</i>   | <i>1</i> | <i>2</i> | <i>3</i> | <i>4</i> | <i>5</i> |
|--|----------|----------|----------|----------|----------|
| Actividad inicial de construir conjuntamente las categorías de observación |          |          |          |          |          |
| Estudio de casos de difícil gestión en el aula                             |          |          |          |          |          |
| Aplicación del juego clase   |          |          |          |          |          |
| Elaborar las evidencias de cada bloque previo a cada tutoría               |          |          |          |          |          |
| Diseño de la intervención educativa a partir de un referente artístico     |          |          |          |          |          |

|   |  |  |  |  |  |
|---|--|--|--|--|--|
| Compartir con las compañeras las experiencias y diseños   |  |  |  |  |  |
| Reflexión sobre la implementación   |  |  |  |  |  |
| Tutorías específicas de educar a través del arte para el diseño de intervenciones                                   |  |  |  |  |  |
| Tutorías individualizadas para la resolución de dudas y reflexiones   |  |  |  |  |  |
| Recibir retroalimentación de las tutoras de la universidad (en las instancias de tutorías y/o memorias en el drive) |  |  |  |  |  |
| Codocencia entre profesoras   |  |  |  |  |  |
| Otras actividades   |  |  |  |  |  |

En caso de señalar otras actividades, indicar ¿cuáles? y la valoración que haces de ellas

---



---

Indica en qué medida, en una escala del 1 al 5, las siguientes actividades te parecieron efectivas para contribuir en el desarrollo de la Adaptabilidad/flexibilidad dentro del Prácticum IV

Adaptabilidad/flexibilidad: ser capaz de adaptar el comportamiento para interactuar de manera apropiada y efectiva con personas de diferentes culturas

| <i>Actividad</i>   | <i>1</i> | <i>2</i> | <i>3</i> | <i>4</i> | <i>5</i> |
|--|----------|----------|----------|----------|----------|
| Actividad inicial de construir conjuntamente las categorías de observación |          |          |          |          |          |
| Estudio de casos de difícil gestión en el aula                             |          |          |          |          |          |
| Aplicación del juego clase   |          |          |          |          |          |

|   |  |  |  |  |  |
|---|--|--|--|--|--|
| Elaborar las evidencias de cada bloque previo a cada tutoría  |  |  |  |  |  |
| Diseño de la intervención educativa a partir de un referente artístico  |  |  |  |  |  |
| Compartir con las compañeras las experiencias y diseños   |  |  |  |  |  |
| Reflexión sobre la implementación   |  |  |  |  |  |
| Tutorías específicas de educar a través del arte para el diseño de intervenciones                                   |  |  |  |  |  |
| Tutorías individualizadas para la resolución de dudas y reflexiones   |  |  |  |  |  |
| Recibir retroalimentación de las tutoras de la universidad (en las instancias de tutorías y/o memorias en el drive) |  |  |  |  |  |
| Codocencia entre profesoras   |  |  |  |  |  |
| Otras actividades   |  |  |  |  |  |

En caso de señalar otras actividades, indicar ¿cuáles? y la valoración que haces de ellas

---



---

## Anexo 3. Programa de la asignatura



2022/2023

### Pràcticum IV

Código: 102062  
Créditos ECTS: 12

| Titulació                 | Tipo | Curso | Semestre |
|---------------------------|------|-------|----------|
| 2500798 Educació Primària | OB   | 4     | 1        |

#### Contacto

Nombre: Xavier Fontich Vicens  
Correo electrónico: xavier.fontich@uab.cat

#### Uso de idiomas

Lengua vehicular majoritaria: catalán (cat)  
Algún grupo íntegramente en inglés: Sí  
Algún grupo íntegramente en catalán: Sí  
Algún grupo íntegramente en español: No

#### Equipo docente

Xavier Fontich Vicens

#### Prerequisitos

Se recomienda haber cursado los Pràcticums I, II y III. También se recomienda la lectura de los documentos informativos y normativos proporcionados a través de la web de la Facultat.

Para poder cursar esta asignatura es imprescindible disponer del certificado negativo del Registro Central de Delincuentes Sexuales. Es responsabilidad del alumno tramitarlo para poder presentarlo al centro antes de iniciar las prácticas.

Para poder cursar este pràcticum es imprescindible respetar los plazos de solicitud establecido por la Facultat.

#### Objetivos y contextualización

El Pràcticum IV tiene un carácter generalista y se vincula a un área curricular determinada. Uno de sus objetivos más importantes es que el futuro maestro/a aprenda a diseñar una propuesta didáctica (unidad didáctica, proyecto interdisciplinario, talleres, APS, rincones, ambientes, etc.) y la pueda llevar a la práctica. La intervención didáctica debe tener un mínimo de 6 sesiones. La tipología de la propuesta está abierta en cada caso a la decisión que se tome por parte de los tutores/as de la escuela y de la Facultat.

Los objetivos del pràcticum IV son:

- Observar y analizar la realidad educativa del centro de prácticas para implicarse como miembro de la comunidad educativa.
- Analizar el proyecto educativo del centro de prácticas para poder diseñar una intervención didáctica de forma fundamentada.
- Programar, impartir y evaluar una propuesta didáctica vinculada a una o varias áreas de conocimientos del currículo de la educación primaria.

- Reflexionar sobre la práctica docente para ser consciente y tomar decisiones fundamentadas del propio desarrollo profesional

## Competencias

- Actuar con responsabilidad ética y con respeto por los derechos y deberes fundamentales, la diversidad y los valores democráticos.
- Actuar en el ámbito de conocimiento propio evaluando las desigualdades por razón de sexo/género.
- Actuar en el ámbito de conocimiento propio valorando el impacto social, económico y medioambiental.
- Adquirir un conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma.
- Analizar críticamente el trabajo personal y utilizar los recursos para el desarrollo profesional.
- Analizar y reconocer las propias competencias socioemocionales (en términos de fortalezas, potencialidades y debilidades), para desarrollar aquellas que sean necesarias en el desarrollo profesional.
- Asumir la dimensión educadora de la función docente y fomentar la educación democrática para una ciudadanía activa.
- Colaborar en los diferentes sectores de la comunidad educativa y del entorno social.
- Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación primaria y a sus profesionales.
- Conocer formas de colaboración con los diferentes sectores de la comunidad educativa y del entorno.
- Conocer la organización de las escuelas de educación primaria y la diversidad de acciones que comprenden su funcionamiento.
- Conocer las áreas curriculares de la Educación Primaria, la relación interdisciplinaria entre ellas, los criterios de evaluación y el cuerpo de conocimientos didácticos perteneciente a los procedimientos de enseñanza y aprendizaje respectivos.
- Conocer modelos de mejora de la calidad con la aplicación a los centros educativos.
- Conocer y aplicar en las aulas las tecnologías de la información y de la comunicación.
- Conocer y aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula y dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima de aula que facilite el aprendizaje y la convivencia.
- Controlar y hacer el seguimiento del proceso educativo y en particular el de enseñanza-aprendizaje mediante el dominio de las técnicas y estrategias necesarias.
- Desarrollar las funciones de tutoría y de orientación con los estudiantes y sus familias, atendiendo las necesidades propias de los estudiantes. Asumir que el ejercicio de la función docente debe ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida.
- Discernir selectivamente la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y la riqueza cultural.
- Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad, fomentando la convivencia en el aula y atendiendo a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos.
- Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración con otros centros docentes y profesionales del centro.
- Estimular y valorar el esfuerzo, constancia y disciplina personal en los estudiantes.
- Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella, resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos.
- Gestionar la información relativa al ámbito profesional para la toma de decisiones y la elaboración de informes.
- Incorporar las tecnologías de la información y la comunicación para aprender, para comunicarse y colaborar en los contextos educativos y formativos.
- Introducir cambios en los métodos y los procesos del ámbito de conocimiento para dar respuestas innovadoras a las necesidades y demandas de la sociedad.
- Mantener una actitud de respeto al medio (natural, social y cultural) para fomentar valores, comportamientos y prácticas que atiendan a la igualdad de género, equidad y respeto a los derechos humanos.
- Mantener una relación crítica y autónoma respecto a los saberes, los valores y las instituciones sociales públicas y privadas.
- Participar e implicarse en los actos, reuniones y eventos de la institución a la que se pertenece.
- Participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica.

- Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación que se pueden establecer en un centro.
- Promover el trabajo cooperativo y el trabajo y esfuerzo individuales.
- Reconocer y evaluar la realidad social y la interrelación de factores implicados como necesaria anticipación de la acción.
- Reflexionar en torno a las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes.
- Regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes 6-12 años.
- Relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro.
- Trabajar en equipos y con equipos (del mismo ámbito o interdisciplinar).
- Valorar la responsabilidad individual y colectiva en la consecución de un futuro sostenible.

## Resultados de aprendizaje

1. Adaptar las programaciones y actividades de enseñanza y aprendizaje a la diversidad del alumnado.
2. Analizar críticamente el trabajo personal y utilizar los recursos para el desarrollo profesional.
3. Analizar las desigualdades por razón de sexo/género y los sesgos de género en el ámbito de conocimiento propio.
4. Analizar los indicadores de sostenibilidad de las actividades académico-profesionales del ámbito integrando las dimensiones social, económica y medioambiental.
5. Analizar una situación e identificar sus puntos de mejora.
6. Aplicar los datos obtenidos en el diagnóstico socio-educativo en el proceso de planificación educativa.
7. Aprender de manera permanente y reflexionar de manera crítica como docentes, haciendo recurso a procesos de investigación-acción compartidos para la mejora y la innovación de la práctica docente.
8. Colaborar con los profesionales de la escuela con el fin de extraer la información relevante de los proyectos de innovación analizados.
9. Colaborar con los profesionales del centro haciendo propuestas de innovación a partir de la observación de la práctica innovadora del centro y del aula.
10. Compartir con los compañeros que hacen las prácticas en el mismo centro el desarrollo de las experiencias de aula y discutir su adecuación en el grupo clase.
11. Compartir con los profesionales de la escuela la propuesta de innovación generada comunicando al equipo de maestros la propuesta.
12. Compartir el conocimiento específico con otros profesionales para asegurar una solución o producto mejor.
13. Comprender el funcionamiento de las diferentes estructuras organizativas del centro escolar.
14. Comprender la necesidad de vincular principios e ideas con actuaciones concretas, mediante la práctica reflexiva y la identificación de estrategias de resolución de problemas.
15. Comprender situaciones y fenómenos de aula y de centro y dar respuestas argumentadas de lo que sucede.
16. Concebir la innovación como una tarea de desarrollo profesional y de formación permanente.
17. Concebir las prácticas de aula como elemento de mejora de la práctica profesional.
18. Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos.
19. Conocer y aplicar en las aulas las tecnologías de la información y de la comunicación.
20. Controlar y hacer el seguimiento del proceso educativo y en particular el de enseñanza-aprendizaje mediante el dominio de las técnicas y estrategias necesarias.
21. Coordinarse con los otros docentes en el planteamiento educativo y en la concreción de las tareas de enseñanza-aprendizaje.
22. Dar respuestas integradas y complejas ante los fenómenos educativos.
23. Definir los elementos que constituyan un centro educativo como organización compleja.
24. Demostrar concienciación respecto a la responsabilidad individual y social hacia el mundo que nos rodea.
25. Demostrar conocimiento del marco teórico para analizar la realidad del aula y de centro.
26. Demostrar interés por conocer y comprender las funciones y tareas que realizan las instituciones sociales.
27. Desarrollar un trabajo colaborativo, en equipo, como paso previo al trabajo en red.
28. Diagnosticar la realidad socio-educativa de los centros a partir de la identificación de los factores sociales que la condicionan.

30. Documentarse a partir de la lectura de artículos, de fuentes bibliográficas y de propuestas y recursos didácticos para interpretar y dar respuesta a las necesidades de soporte específico de los alumnos.
31. Establecer criterios de evaluación para las actividades planificadas que surgen del mismo proceso de enseñanza y aprendizaje.
32. Evaluar la actividad docente en el aula, integrando procesos de autoevaluación.
33. Evaluar la evolución de las propias fortalezas, potencialidades y debilidades a lo largo de su estancia en el centro, entender cómo pueden influir en la docencia y reflexionar para encontrar los elementos de su práctica que han incidido en esta evolución.
34. Expresar argumentaciones críticas y objetivas respecto las funciones y tareas que realizan las instituciones sociales.
35. Hacer uso de conceptos teóricos y principios educativos para interpretar hechos, situaciones y procesos de aula y de centro.
36. Hacer uso y valorar todos los lenguajes (oral, escrito, artístico, corporal, ...) en el aula (entre profesor y alumnos y entre los mismos alumnos) como herramienta para la negociación de significados y la construcción conjunta de conocimientos.
37. Identificar el marco de autonomía y el rol del maestro en la sociedad actual.
38. Identificar experiencias de colaboración entre los sectores de la comunidad educativa y el entorno social.
39. Identificar las barreras al aprendizaje y movilizar los recursos para atender a la diversidad.
40. Identificar las estrategias que favorezcan la interacción y la comunicación en el aula para crear un buen clima de aprendizaje y de convivencia.
41. Identificar las maneras de gestionar el tiempo, el espacio y la organización social del aula.
42. Identificar situaciones que necesitan un cambio o mejora.
43. Implicarse en la dinámica del centro y del aula a la hora de hacer propuestas de innovación relacionadas con el contexto del centro y del aula.
44. Justificar la adecuación de las actividades de lengua y matemáticas diseñadas en el grupo clase en las que se impartirán.
45. Mantener una actitud de respeto al medio (natural, social y cultural) para fomentar valores, comportamientos y prácticas sostenibles, que atiendan a la igualdad de género, equidad y respeto a los derechos humanos.
46. Observar críticamente la realidad de la escuela poniendo especial atención a los proyectos de innovación, reflejando este conocimiento práctico en las propuestas de mejora.
47. Participar en la preparación, desarrollo y regulación de las tareas cotidianas de aula y realizar propuestas para su mejora.
48. Planificar actividades de lengua y matemáticas, explicitando su intencionalidad didáctica.
49. Planificar y realizar actividades que fomenten en los alumnos una ciudadanía activa.
50. Proponer proyectos y acciones que estén de acuerdo con los principios de responsabilidad ética y de respeto por los derechos y deberes fundamentales, la diversidad y los valores democráticos.
51. Razonar procesos de causalidad entre factores educativos y factores sociales.
52. Reconocer el nivel de compromiso personal y social hacia determinadas acciones educativas.
53. Reflexionar sobre el rol de la escuela en una sociedad en proceso de cambio.
54. Reflexionar sobre las potencialidades de la interdisciplinariedad en el marco de la actual propuesta curricular.
55. Regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes 6-12 años.
56. Saber analizar y gestionar los conflictos sociales en el aula haciendo uso de dinámicas de grupo y enseñando habilidades sociales para mejorar el clima del aula.
57. Seleccionar la información clave para efectuar propuestas de mejora en los centros de educación primaria.
58. Tomar conciencia de la importancia de las interacciones entre iguales en el desarrollo de la empatía, las relaciones sociales y el estatus dentro del grupo.
59. Utilizar estrategias que favorezcan la interacción y la comunicación en el aula en situaciones de aprendizaje de la lengua, la literatura y las matemáticas.
60. Utilizar las TIC y las TAC en el desarrollo y elaboración de trabajos prácticos y en el diseño de propuestas didácticas.

## Contenido



61. Utilizar estrategias que favorezcan la interacción y la comunicación en el aula en situaciones de aprendizaje de la lengua, la literatura y las matemáticas.
62. Utilizar las TIC y las TAC en el desarrollo y elaboración de trabajos prácticos y en el diseño de propuestas didácticas.

## Contenido

### BLOQUE A. CONOCIMIENTO DEL CONTEXTO ESCOLAR

1. La organización del centro.
2. Los proyectos educativos del centro.
3. Las relaciones con el entorno.

### BLOQUE B. CONOCIMIENTO DEL AULA

1. Los procesos de aprendizaje en relación a las estrategias de enseñanza.
2. La atención a la diversidad y los procesos de inclusión.
3. Los procesos de comunicación e interacción en el aula.
4. Los procesos de organización en el aula.
5. La convivencia y estrategias de resolución de conflictos.

### BLOQUE C. PROPUESTA DIDÁCTICA / INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN EL AULA

1. Programación y experimentación de una propuesta / intervención referida a las áreas curriculares de la educación primaria.
2. Evaluación de la propuesta / intervención.
3. Reflexión y propuestas de mejora de la propuesta / intervención.
4. Uso de un lenguaje oral i escrito adecuado al contexto académico (catalan o inglés, según el grupo)

Estas prácticas las tutoriza profesorado de los departamentos de: Didáctica de la Lengua y la Literatura, y de las Ciencias Sociales, Didáctica de la Matemática y las Ciencias Experimentales, Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, Psicología Básica, Evolutiva y de la Educación, y Pedagogía Aplicada.

## Metodología

Las actividades formativas se estructuran de la siguiente manera:

### Seminarios y tutorías individuales o colectivas

- Presentación, intercambio, discusión y evaluación de las observaciones realizadas en el aula desde una perspectiva teórica y práctica.
- Diseño y análisis de una propuesta / intervención.

### Estancia en el centro de prácticas

- Observación y análisis de las situaciones cotidianas en el centro de prácticas y en el aula.
- Participación y colaboración en las actividades del centro y del aula.
- Programación, impartición y evaluación de una propuesta / intervención.

### Trabajo autónomo

- Búsqueda de información y documentación orientada a la elaboración y la presentación de los documentos y de los trabajos derivados del prácticum.
- Elaboración de una propuesta / intervención.
- Realización de una carpeta de aprendizaje del prácticum.

Como eje común de estas actividades formativas se destaca la necesidad de la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje y de la valoración de la mejora profesional experimentada.

Calendario. El calendario de la estancia de prácticas en los centros, los seminarios y algunos aspectos de la memoria de este prácticum puede variar para aquellos estudiantes que lo hacen vinculado a una estancia Nacional o Internacional a través del programa propio UAB (Bressola, Richmond, Munich ...), un intercambio ERASMUS o SICUE. Para poder adaptar el calendario o hacer las prácticas en el lugar de trabajo, hay que cumplir los criterios establecidos en la normativa y solicitarlo a través de los procedimientos de la Facultad informados en la web.

Nota: se reservarán 15 minutos de una clase dentro del calendario establecido por el centro o por la titulación para que el alumnado rellene las encuestas de evaluación de la actuación del profesorado y de evaluación de la asignatura o módulo.

## Actividades

| Título  | Horas | ECTS | Resultados de aprendizaje   |
|---|-------|------|---|
| Tipo: Dirigidas                                 |       |      |   |
| Seminarios y tutorías individuales o colectivas | 22    | 0,88 | 6, 34, 23, 26, 35, 36, 37, 39, 41, 53   |
| Tipo: Supervisadas                              |       |      |   |
| Estancia en el centro de prácticas              | 203   | 8,12 | 1, 2, 7, 34, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 20, 19, 18, 21, 25, 24, 26, 30, 22, 32, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 44, 45, 48, 49, 50, 60, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 62 |
| Tipo: Autónomas                                 |       |      |   |
| Trabajo autónomo                                | 75    | 3    | 1, 2, 6, 7, 33, 34, 13, 15, 18, 23, 25, 28, 30, 31, 39, 41, 42, 50, 60, 53, 54, 55, 56, 58, 59, 62  |

## Evaluación

Son requisitos para ser evaluado o evaluada del prácticum IV el cumplimiento del 100% de asistencia al horario del centro de prácticas; y el cumplimiento de un mínimo del 80% de asistencia a los seminarios de tutorías de la Facultad.

Cada una de las actividades de evaluación (carpeta de aprendizaje, estancia en el centro y tutorías) deben ser superadas (con una nota mínima de 5) para aprobar el Prácticum IV. En caso de que se suspenda un bloque de actividades y la media con el resto de bloques fuera superior a 5, por defecto la calificación final de las prácticas será de 4.

Para aprobar esta asignatura, es necesario que el estudiante muestre una buena competencia comunicativa general, tanto oralmente como por escrito, y un buen dominio de la lengua o las lenguas vehiculares que constan en la guía docente. En todas las actividades (individuales y en grupo) se tendrá en cuenta la corrección lingüística, la redacción y los aspectos formales de presentación. El alumnado debe ser capaz de expresarse con fluidez y corrección y debe mostrar un alto grado de comprensión de los textos académicos.

Antes de entregar una evidencia de aprendizaje, hay comprobar que se ha escrito correctamente las fuentes, notas, citas textuales y referencias bibliográficas siguiendo la normativa APA y de acuerdo a la documentación que se resume en fuentes de la UAB: [https://ddd.uab.cat/pub/recdoc/2016/145881/citrefapa\\_a2016.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/recdoc/2016/145881/citrefapa_a2016.pdf) y [http://wuster.uab.es/web\\_argumenta\\_obert/unit\\_20/sot\\_2\\_03.html](http://wuster.uab.es/web_argumenta_obert/unit_20/sot_2_03.html)

En cualquier momento de la estancia en la escuela, la escuela puede elaborar un informe justificado donde se evidencie que el/la estudiante no puede continuar haciendo las prácticas. Si esto ocurre, este alumno suspenderá automáticamente el prácticum (la nota numérica que quedará será un 3).

El plagio total o parcial, de una de las actividades de evaluación y / o la copia en una prueba de evaluación es motivo directo para suspender la asignatura (la nota numérica que quedará será un 3).

La metodología docente y la evaluación propuestas pueden experimentar alguna modificación en función de las restricciones a la presencialidad que impongan las autoridades sanitarias.

### Actividades de evaluación

| Título  | Peso | Horas | ECTS | Resultados de aprendizaje  |
|---|------|-------|------|--|
| Carpeta de aprendizaje                        | 40%  | 0     | 0    | 1, 2, 4, 3, 5, 6, 33, 9, 23, 24, 26, 28, 29, 30, 32, 35, 36, 40, 43, 45, 49, 51, 52, 54, 56  |
| Estancia en el centro - Informe de la escuela | 30%  | 0     | 0    | 1, 2, 6, 7, 33, 34, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 20, 19, 18, 21, 23, 25, 24, 26, 28, 22, 32, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 60, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 61, 62 |
| Tutorías                                      | 30%  | 0     | 0    | 6, 12, 23, 25, 27, 31, 22, 38, 46, 50, 60, 51, 53, 56, 59, 62  |

### Bibliografía

DECRET 119/2015, de 23 de juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya. DOGC núm. 6900 - 26.6.2015

DECRET 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu. DOGC núm. 7477 - 19.10.2017

ORDRE ENS/164/2016, de 14 de juny, per la qual es determinen el procediment i els documents i requisits formals del procés d'avaluació en l'educació primària. DOGC Núm. 7148 - 23.6.2016

Cada tutor/a adjuntará la bibliografía específica.

### Software

El software que se empleará serán básicamente programas de tratamiento de textos y de exposiciones, así como repositorios de documentos.

**Pràcticum V**

Código: 103505  
Créditos ECTS: 12

| Titulación                 | Tipo | Curso | Semestre |
|----------------------------|------|-------|----------|
| 2500798 Educación Primaria | OB   | 4     | 2        |

**Contacto**

Nombre: Xavier Fontich Vicens  
Correo electrónico: xavier.fontich@uab.cat

**Uso de idiomas**

Lengua vehicular mayoritaria: catalán (cat)  
Algún grupo íntegramente en inglés: Sí  
Algún grupo íntegramente en catalán: Sí  
Algún grupo íntegramente en español: No

**Equipo docente**

Xavier Fontich Vicens

**Prerequisitos**

Es recomendable haber cursado los Pràcticums I, II, III y IV. Entre los Pràcticums II, IV y V se tiene que haber estado en 2 escuelas diferentes. Para poder cursar esta asignatura es imprescindible disponer del certificado negativo del Registro Central de Delincuentes Sexuales. Es responsabilidad del alumno tramitarlo para poder presentarlo al centro antes de iniciar las prácticas. Para poder cursar el pràcticum es imprescindible respetar los plazos de solicitud establecido por la Facultat.

**Objetivos y contextualización**

El Pràcticum V tiene como objetivo que el alumnado se vincule a un proyecto educativo determinado. El alumnado ampliará su competencia para diseñar una intervención educativa y llevarla a la práctica. La intervención educativa podrá referirse a cualquiera de las áreas curriculares de primaria o a otros aspectos de la vida del centro. La propuesta didáctica del PV no puede ser coincidente con la del PIV, ni en contenidos, ni en modalidad.

En el caso de las menciones del grado: Lengua Inglesa, Educación Musical, Educación Física y Necesidades Educativas Específicas, el contenido del Pràcticum V se vinculará a la especialidad correspondiente.

La tipología del proyecto educativo queda abierta en cada caso a la decisión que se tome por parte de los tutores del centro formador, junto con la Facultat y el alumnado.

Otros objetivos del Pràcticum V son:

- Programar, impartir y evaluar una propuesta / intervención vinculada a una o varias áreas de conocimientos del currículo de la educación primaria.
- Analizar críticamente el proyecto educativo del centro de prácticas para poder plantear propuestas de mejora.
- Reflexionar sobre la práctica docente para ser consciente y tomar decisiones fundamentadas del propio desarrollo profesional

## Competencias

- Actuar con responsabilidad ética y con respeto por los derechos y deberes fundamentales, la diversidad y los valores democráticos.
- Actuar en el ámbito de conocimiento propio evaluando las desigualdades por razón de sexo/género.
- Actuar en el ámbito de conocimiento propio valorando el impacto social, económico y medioambiental.
- Adquirir un conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma.
- Analizar críticamente el trabajo personal y utilizar los recursos para el desarrollo profesional.
- Analizar y reconocer las propias competencias socioemocionales (en términos de fortalezas, potencialidades y debilidades), para desarrollar aquellas que sean necesarias en el desarrollo profesional.
- Asumir la dimensión educadora de la función docente y fomentar la educación democrática para una ciudadanía activa.
- Colaborar en los diferentes sectores de la comunidad educativa y del entorno social.
- Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación primaria y a sus profesionales.
- Conocer formas de colaboración con los diferentes sectores de la comunidad educativa y del entorno.
- Conocer la organización de las escuelas de educación primaria y la diversidad de acciones que comprenden su funcionamiento.
- Conocer las áreas curriculares de la Educación Primaria, la relación interdisciplinaria entre ellas, los criterios de evaluación y el cuerpo de conocimientos didácticos perteneciente a los procedimientos de enseñanza y aprendizaje respectivos.
- Conocer modelos de mejora de la calidad con la aplicación a los centros educativos.
- Conocer y aplicar en las aulas las tecnologías de la información y de la comunicación.
- Conocer y aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula y dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima de aula que facilite el aprendizaje y la convivencia.
- Controlar y hacer el seguimiento del proceso educativo y en particular el de enseñanza-aprendizaje mediante el dominio de las técnicas y estrategias necesarias.
- Desarrollar las funciones de tutoría y de orientación con los estudiantes y sus familias, atendiendo las necesidades propias de los estudiantes. Asumir que el ejercicio de la función docente debe ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida.
- Discernir selectivamente la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y la riqueza cultural.
- Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad, fomentando la convivencia en el aula y atendiendo a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos.
- Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración con otros centros docentes y profesionales del centro.
- Estimular y valorar el esfuerzo, constancia y disciplina personal en los estudiantes.
- Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella, resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos.
- Gestionar la información relativa al ámbito profesional para la toma de decisiones y la elaboración de informes.
- Incorporar las tecnologías de la información y la comunicación para aprender, para comunicarse y colaborar en los contextos educativos y formativos.
- Introducir cambios en los métodos y los procesos del ámbito de conocimiento para dar respuestas innovadoras a las necesidades y demandas de la sociedad.
- Mantener una actitud de respeto al medio (natural, social y cultural) para fomentar valores, comportamientos y prácticas que atiendan a la igualdad de género, equidad y respeto a los derechos humanos.
- Mantener una relación crítica y autónoma respecto a los saberes, los valores y las instituciones sociales públicas y privadas.
- Participar e implicarse en los actos, reuniones y eventos de la institución a la que se pertenece.
- Participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica.
- Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación que se pueden establecer en un centro.
- Promover el trabajo cooperativo y el trabajo y esfuerzo individuales.

- Reconocer y evaluar la realidad social y la interrelación de factores implicados como necesaria anticipación de la acción.
- Reflexionar en torno a las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes.
- Regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes 6-12 años.
- Relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro.
- Trabajar en equipos y con equipos (del mismo ámbito o interdisciplinar).
- Valorar la responsabilidad individual y colectiva en la consecución de un futuro sostenible.

## Resultados de aprendizaje

1. Adaptar las programaciones y actividades de enseñanza y aprendizaje a la diversidad del alumnado.
2. Analizar críticamente el trabajo personal y utilizar los recursos para el desarrollo profesional.
3. Analizar las desigualdades por razón de sexo/género y los sesgos de género en el ámbito de conocimiento propio.
4. Analizar los indicadores de sostenibilidad de las actividades académico-profesionales del ámbito integrando las dimensiones social, económica y medioambiental.
5. Analizar una situación e identificar sus puntos de mejora.
6. Aplicar los datos obtenidos en el diagnóstico socio-educativo en el proceso de planificación educativa.
7. Aprender de manera permanente y reflexionar de manera crítica como docentes, haciendo recurso a procesos de investigación-acción compartidos para la mejora y la innovación de la práctica docente.
8. Colaborar con los profesionales de la escuela con el fin de extraer la información relevante de los proyectos de innovación analizados.
9. Colaborar con los profesionales del centro haciendo propuestas de innovación a partir de la observación de la práctica innovadora del centro y del aula.
10. Compartir con los compañeros que hacen las prácticas en el mismo centro el desarrollo de las experiencias de aula y discutir su adecuación en el grupo clase.
11. Compartir con los profesionales de la escuela la propuesta de innovación generada comunicando al equipo de maestros la propuesta.
12. Compartir el conocimiento específico con otros profesionales para asegurar una solución o producto mejor.
13. Comprender el funcionamiento de las diferentes estructuras organizativas del centro escolar.
14. Comprender la necesidad de vincular principios e ideas con actuaciones concretas, mediante la práctica reflexiva y la identificación de estrategias de resolución de problemas.
15. Concebir la innovación como una tarea de desarrollo profesional y de formación permanente.
16. Concebir las prácticas de aula como elemento de mejora de la práctica profesional.
17. Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos.
18. Conocer y aplicar en las aulas las tecnologías de la información y de la comunicación.
19. Controlar y hacer el seguimiento del proceso educativo y en particular el de enseñanza-aprendizaje mediante el dominio de las técnicas y estrategias necesarias.
20. Coordinarse con los otros docentes en el planteamiento educativo y en la concreción de las tareas de enseñanza-aprendizaje.
21. Dar respuestas integradas y complejas ante los fenómenos educativos.
22. Definir los elementos que constituyan un centro educativo como organización compleja.
23. Demostrar concienciación respecto a la responsabilidad individual y social hacia el mundo que nos rodea.
24. Demostrar conocimiento del marco teórico para analizar la realidad del aula y de centro.
25. Demostrar interés por conocer y comprender las funciones y tareas que realizan las instituciones sociales.
26. Desarrollar un trabajo colaborativo, en equipo, como paso previo al trabajo en red.
27. Diagnosticar la realidad socio-educativa de los centros a partir de la identificación de los factores sociales que la condicionan.
28. Discernir selectivamente la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural.
29. Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana.

30. Documentarse a partir de la lectura de artículos, de fuentes bibliográficas y de propuestas y recursos didácticos para interpretar y dar respuesta a las necesidades de soporte específico de los alumnos.
31. Establecer criterios de evaluación para las actividades planificadas que surgen del mismo proceso de enseñanza y aprendizaje.
32. Evaluar la actividad docente en el aula, integrando procesos de autoevaluación.
33. Evaluar la evolución de las propias fortalezas, potencialidades y debilidades a lo largo de su estancia en el centro, entender cómo pueden influir en la docencia y reflexionar para encontrar los elementos de su práctica que han incidido en esta evolución.
34. Expresar argumentaciones críticas y objetivas respecto las funciones y tareas que realizan las instituciones sociales.
35. Hacer uso de conceptos teóricos y principios educativos para interpretar hechos, situaciones y procesos de aula y de centro.
36. Hacer uso y valorar todos los lenguajes (oral, escrito, artístico, corporal, ...) en el aula (entre profesor y alumnos y entre los mismos alumnos) como herramienta para la negociación de significados y la construcción conjunta de conocimientos.
37. Identificar el marco de autonomía y el rol del maestro en la sociedad actual.
38. Identificar experiencias de colaboración entre los sectores de la comunidad educativa y el entorno social.
39. Identificar las barreras al aprendizaje y movilizar los recursos para atender a la diversidad.
40. Identificar las estrategias que favorezcan la interacción y la comunicación en el aula para crear un buen clima de aprendizaje y de convivencia.
41. Identificar las maneras de gestionar el tiempo, el espacio y la organización social del aula.
42. Identificar situaciones que necesitan un cambio o mejora.
43. Implicarse en la dinámica del centro y del aula a la hora de hacer propuestas de innovación relacionadas con el contexto del centro y del aula.
44. Justificar la adecuación de las actividades de lengua y matemáticas diseñadas en el grupo clase en las que se impartirán.
45. Mantener una actitud de respeto al medio (natural, social y cultural) para fomentar valores, comportamientos y prácticas sostenibles, que atiendan a la igualdad de género, equidad y respeto a los derechos humanos.
46. Observar críticamente la realidad de la escuela poniendo especial atención a los proyectos de innovación, reflejando este conocimiento práctico en las propuestas de mejora.
47. Participar en la preparación, desarrollo y regulación de las tareas cotidianas de aula y realizar propuestas para su mejora.
48. Planificar actividades de lengua y matemáticas, explicitando su intencionalidad didáctica.
49. Planificar y realizar actividades que fomenten en los alumnos una ciudadanía activa.
50. Proponer proyectos y acciones que estén de acuerdo con los principios de responsabilidad ética y de respeto por los derechos y deberes fundamentales, la diversidad y los valores democráticos.
51. Razonar procesos de causalidad entre factores educativos y factores sociales.
52. Reconocer el nivel de compromiso personal y social hacia determinadas acciones educativas.
53. Reflexionar sobre el rol de la escuela en una sociedad en proceso de cambio.
54. Reflexionar sobre las potencialidades de la interdisciplinariedad en el marco de la actual propuesta curricular.
55. Regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes 6-12 años.
56. Saber analizar y gestionar los conflictos sociales en el aula haciendo uso de dinámicas de grupo y enseñando habilidades sociales para mejorar el clima del aula.
57. Seleccionar la información clave para efectuar propuestas de mejora en los centros de educación primaria.
58. Tomar conciencia de la importancia de las interacciones entre iguales en el desarrollo de la empatía, las relaciones sociales y el estatus dentro del grupo.
59. Utilizar estrategias que favorezcan la interacción y la comunicación en el aula en situaciones de aprendizaje de la lengua, la literatura y las matemáticas.
60. Utilizar las TIC y las TAC en el desarrollo y elaboración de trabajos prácticos y en el diseño de propuestas didácticas.

## Contenido

Los contenidos vendrán determinados por la modalidad de Prácticum que haga el alumno / a. Las prácticas V pueden ser de carácter generalista o vinculadas a la Mención que realiza el alumno / a: Educación Musical, Lengua Inglesa, Educación Física o Necesidades Educativas Específicas.

El alumnado de la mención de Necesidades Educativas Específicas realizará este Prácticum en dos centros educativos diferentes.

El alumnado no adscrito a ninguna de las menciones específicas puede pedir hacer estas prácticas en una Escuela de Adultos (CFA), aulas hospitalarias, o CFA centro penitenciario según la oferta de cada curso académico.

Bloque de contenidos

\* El alumnado que desarrolle el prácticum IV y V en el mismo centro educativo, no será necesario que haga los bloques A y B de contenidos

#### BLOQUE A. CONOCIMIENTO DEL CONTEXTO ESCOLAR \*

1. La organización del centro.
2. Los proyectos educativos del centro.
3. Las relaciones con el entorno.

#### BLOQUE B. CONOCIMIENTO DEL AULA \*

1. Los procesos de aprendizaje en relación a las estrategias de enseñanza.
2. La atención a la diversidad y los procesos de inclusión.
3. Los procesos de comunicación e interacción en el aula.
4. Los procesos de organización en el aula.
5. La convivencia y estrategias de resolución de conflictos.

#### BLOQUE C. PROPUESTA DIDÁCTICA / INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN EL AULA

1. Programación y experimentación de una propuesta / intervención referida a las áreas curriculares de la educación primaria.
2. Evaluación de la propuesta / intervención.
3. Reflexión crítica y propuestas de mejora de la propuesta / intervención.
4. Uso de un lenguaje oral e escrito adecuado al contexto académico (catalán o inglés, según el grupo)

El Prácticum V ofrece diferentes modalidades:

- Propuesta de intervención educativa en el aula. Esta modalidad implica diseñar una propuesta de aula de carácter disciplinario, interdisciplinario, transversal o del tipo que se considere conveniente, para dar respuesta a una necesidad / demanda / inquietud / interés del grupo. El objetivo es profundizar en el campo teórico de la necesidad / demanda / inquietud / interés y hacer la transposición didáctica en forma de propuesta de intervención educativa en el aula.
- Proyecto de intervención educativa en el centro. Esta modalidad implica la participación activa en proyectos de carácter transversal e interdisciplinario que van más allá de las programaciones de aula (semanas temáticas, jornadas, centros de interés, planos, etc.) y que son habituales que los centros formadores. El objetivo es implicarse de forma activa y responsable en una comisión de trabajo que tiene un encargo para desarrollar un aspecto (semanas temáticas, jornadas, centros de interés, planos, etc.) del proyecto educativo.
- Proyecto Aprendizaje Servicio (APS). Esta modalidad combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto en el que los participantes se forman trabajando sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo. El proyecto de Aprendizaje Servicio establece a propuesta del alumno / a implicado, previo consenso y acuerdo con la escuela y con el tutor de la Facultad. El objetivo de la modalidad APS en el contexto del Prácticum V es que el alumnado que opte pueda realizar una intervención que comporte alguna mejora constatable en el ámbito de su centro de prácticas. Esta mejora será el resultado del conocimiento del medio, la creatividad, el esfuerzo personal, el compromiso con la escuela y con la sociedad y el trabajo en equipo.



Al final del Prácticum V, el martes 20 de junio de 2023, de 9:00 a 13:00, el Grado de Educación Primaria organiza la "Jornada de Prácticas", de carácter obligatorio, en el que participará todo el alumnado y todo el Profesorado que lo tutoriza. Esta Jornada debe ser un espacio relevante de reflexión e intercambio de experiencias. Los alumnos que realicen el Prácticum V compactado en el primer semestre también deben participar. Sólo quedan excluidos de esta jornada los alumnos que finalizan estudios en febrero del curso académico correspondiente.

Los tutores de este practicum pertenecen a los departamentos de: Didáctica de la Lengua, la Literatura y las Ciencias Sociales, Didáctica de la Matemática y las Ciencias Experimentales, Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, Psicología Básica, Evolutiva y de la Educación, y Pedagogía Aplicada. El alumnado que haga una mención específica tendrá como tutores de este Prácticum a profesorado de los departamentos y las unidades implicados en la mención.

## Metodología

Las actividades formativas se estructuran de la siguiente manera:

### Seminarios y tutorías individuales y colectivas

- Reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje.
- Presentación, intercambio, discusión y evaluación de las observaciones realizadas en el aula
- Diseño y análisis de alguna de las modalidades de intervención que permite este prácticum

### Estancia en el centro de prácticas

- Observación y análisis de las prácticas que se llevan a cabo en el aula y en el centro.
- Participación y colaboración en las actividades de la escuela y el aula.
- Programación, impartición y evaluación de alguna de las modalidades de intervención que permite este prácticum (proyecto de intervención educativa en el aula, o en el centro, o APS)

### Trabajo autónomo

- Búsqueda de información y documentación.
- Diseño de una propuesta / intervención de alguna de las modalidades que permite este prácticum
- Reflexión crítica del propio proceso de aprendizaje y del desarrollo profesional

Calendario. El calendario de la estancia de prácticas en los centros, los seminarios y algunos aspectos de la memoria de este prácticum puede variar para aquellos estudiantes que lo hacen vinculado a una estancia Nacional o Internacional a través del programa propio UAB (Bressola, Richmond, Munich ...), un intercambio ERASMUS o SICUE. Para poder adaptar el calendario o hacer las prácticas en el lugar de trabajo, hay que cumplir los criterios establecidos en la normativa y solicitarlo a través de los procedimientos de la Facultad informados en la web.

Nota: se reservarán 15 minutos de una clase dentro del calendario establecido por el centro o por la titulación para que el alumnado rellene las encuestas de evaluación de la actuación del profesorado y de evaluación de la asignatura o módulo.

## Actividades

| Título  | Horas | ECTS | Resultados de aprendizaje   |
|---|-------|------|---|
| Tipo: Dirigidas                                 |       |      |   |
| Seminarios y tutorías individuales o colectivas | 22    | 0,88 | 2, 6, 7, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 22, 24, 23, 25, 27, 21, 34, 35, 36, 46, 47, 58, 51, 52, 53, 54, 57, 60 |
| Trabajo autónomo                                | 75    | 3    | 1, 2, 6, 7, 32, 33, 14, 19, 17, 22, 24, 27, 28, 29, 30, 21, 31, 35, 41, 49, 51,                         |

|                                    |     |      |   |  |  |
|------------------------------------|-----|------|---|--|--|
| Tipo: Supervisadas                 |     |      |   |  |  |
| Estancia en el centro de prácticas | 203 | 8,12 | 1, 2, 7, 32, 33, 8, 9, 11, 12, 13, 15, 16, 19, 18, 17, 20, 22, 24, 23, 25, 27, 29, 21, 31, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 43, 46, 47, 49, 58, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 59 |  |  |

## Evaluación

Son requisitos para ser evaluado / a el cumplimiento del 100% de asistencia al horario del centro de prácticas; y el cumplimiento del 80%, como mínimo, de asistencia y participación activa en los seminarios, las tutorías y la Jornada de Prácticas.

Para poder aprobar el Prácticum V debe haberse superado (con una nota mínima de 5) cada uno de los bloques de actividades de evaluación: Carpeta de aprendizaje, estancia en el centro de prácticas con el informe del centro formador, y las tutorías, seminarios y la Jornada de Prácticas. En caso de que se suspenda un bloque de actividades y la media con el resto de bloques fuera superior a 5, por defecto la calificación final de las prácticas será de 4.

Para aprobar esta asignatura, es necesario que el estudiante muestre una buena competencia comunicativa general, tanto oralmente como por escrito, y un buen dominio de la lengua o las lenguas vehiculares que constan en la guía docente. En todas las actividades (individuales y en grupo) se tendrá en cuenta, pues, la corrección lingüística, la redacción y los aspectos formales de presentación. El alumnado debe ser capaz de expresarse con fluidez y corrección y debe mostrar un alto grado de comprensión de los textos académicos.

Antes de entregar una evidencia de aprendizaje, hay que comprobar que se han escrito correctamente las fuentes, notas, citas textuales y referencias bibliográficas siguiendo la normativa APA y de acuerdo a la documentación que se resume en fuentes de la UAB: [https://ddd.uab.cat/pub/recdoc/2016/145881/citrefapa\\_a2016.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/recdoc/2016/145881/citrefapa_a2016.pdf) y [http://wuster.uab.es/web\\_argumenta\\_obert/unit\\_20/sot\\_2\\_03.html](http://wuster.uab.es/web_argumenta_obert/unit_20/sot_2_03.html)

En cualquier momento de la estancia en la escuela, la escuela puede elaborar un informe justificado donde se evidencie que el alumno no puede continuar haciendo las prácticas. Si esto ocurre, este alumno suspenderá automáticamente el prácticum (la nota numérica que quedará será un 3).

El plagio total o parcial, de una de las actividades de evaluación y / o la copia en una prueba de evaluación es motivo directo para suspender la asignatura (la nota numérica que quedará será un 3).

La metodología docente y la evaluación propuestas pueden experimentar alguna modificación en función de las restricciones a la presencialidad que impongan las autoridades sanitarias.

## Actividades de evaluación

| Título                                       | Peso | Horas | ECTS | Resultados de aprendizaje  |
|--|------|-------|------|--|
| Carpeta de aprendizaje                       | 40%  | 0     | 0    | 1, 2, 4, 3, 5, 7, 32, 33, 14, 15, 17, 22, 24, 23, 27, 28, 29, 30, 21, 35, 37, 38, 39, 41, 42, 46, 49, 50, 51, 53, 54, 57, 60                   |
| Estancia en el centro. Informe de Prácticas. | 30%  | 0     | 0    | 1, 6, 32, 8, 9, 10, 11, 13, 15, 16, 19, 18, 17, 20, 24, 25, 26, 27, 29, 21, 36, 38, 39, 40, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 58, 51, 52, 54, 55, 56, 59 |
| Jornada de Prácticas                         | 10%  | 0     | 0    | 7, 10, 26, 52, 53  |
| Tutorías y seminarios                        | 20%  | 0     | 0    | 12, 17, 28, 29, 31, 34   |

### **Bibliografia**

DECRET 119/2015, de 23 de juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya. DOGC núm. 6900 - 26.6.2015

DECRET 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu. DOGC núm. 7477 - 19.10.2017

ORDRE ENS/164/2016, de 14 de juny, per la qual es determinen el procediment i els documents i requisits formals del procés d'avaluació en l'educació primària. DOGC Núm. 7148 - 23.6.2016

Cada tutor/a adjuntarà la bibliografia específica.

### **Software**

Se emplearán básicamente programas de tratamiento de textos y de exposiciones, así como repositorios de documentos.

## **Anexo 4. Categorías de observación**

### Categorías de observación consensuadas en tutoría 14.10.2020

#### **1. Contexto**

- 1.1 Características del barrio o entorno
- 1.2 Relación escuela-familia
- 1.3 Situación socioeconómica de las familias
- 1.4 Precauciones COVID

#### **2. Metodología**

- 2.1 ¿Cómo trabajan?
- 2.2 ¿Cómo conciben el proceso de enseñanza-aprendizaje?
- 2.3 Cambios en la metodología, antes, durante y después COVID
- 2.4 Cantidad de estudiantes por aula
- 2.5 Disposición espacial
- 2.6 Clima del aula

#### **3. Perfil del profesorado**

- 3.1 Rol y dinámicas del tutor/a
- 3.2 Rol y dinámicas de los especialistas
- 3.3. Relaciones entre el claustro (espacios formales e informales)

#### **4. Características del estudiantado**

- 4.1 Ritmo de aprendizaje
- 4.2 Lengua o lenguas utilizadas, manejadas o con dificultades
- 4.3 Necesidades específicas (NEE, necesidades lingüísticas, otras)
- 4.4 Actitudes del estudiantado
- 4.5 Absentismo

#### **5. Interculturalidad**

- 5.1 Presencia de diferentes culturas, ¿cuáles? Predominancias
- 5.2 Características de las diferentes culturas presentes
- 5.3 Intercultural en el barrio

## Anexo 5. Pauta de evaluación CI

Evaluación proceso de desarrollo de la Competencia Intercultural de cada uno de los participantes

### *Escala de apreciación*

Objetivo específico

1. Analizar el proceso de desarrollo de la competencia intercultural (CI) de los futuros docentes en sus experiencias prácticas.

Instrumentos de recopilación

- Carpetas de aprendizaje
- Entrevistas

| Escala | Descripción   |
|--------|---|
| D      | Desarrollado: las evidencias afirman las expectativas de aprendizaje en este indicador      |
| ND     | No desarrollado: se observan carencias en las expectativas de aprendizaje en este indicador |
| NO     | No observado: no es posible observar el indicador   |

|   |          |           |           |
|---|----------|-----------|-----------|
| <b><i>1. Receptividad hacia la Educación Inclusiva e Intercultural</i></b>  |          |           |           |
| <i>Significa conocer e incorporar recursos y estrategias didácticas en las prácticas docentes para fomentar la educación inclusiva e intercultural. Conduce a favorecer la comprensión intercultural entre los estudiantes, integrando en las clases experiencias, valores y perspectivas de diversas culturas.</i>   |          |           |           |
| <b>Indicadores</b>  | <b>D</b> | <b>ND</b> | <b>NO</b> |
| 1.1 Contempla actividades para celebrar diversas prácticas culturales   |          |           |           |
| 1.2 Conoce estrategias y recursos de enseñanza para fomentar el entendimiento intercultural entre los estudiantes   |          |           |           |
| 1.3 Aplica estrategias y recursos de manera autónoma y constante, más allá de los requerimientos del mismo prácticum  |          |           |           |
| 1.4 Integra las experiencias, valores y perspectivas de diversas culturas en su unidad didáctica (cuando existe presencia de diversidad cultural en el aula, es decir, como una demanda o necesidad que surge del contexto)   |          |           |           |
| 1.5 Integra diferentes perspectivas culturales, existiendo o no un contexto de gran diversidad (teniendo que buscar otras herramientas y recursos para traerlas al aula)  |          |           |           |
| <b><i>2. Apertura a la diversidad</i></b>   |          |           |           |
| <i>Consiste en valorar las nuevas experiencias y los conocimientos de todas las personas, estando abierto a las culturas, costumbres, pensamientos, e incluso nuevas y diferentes formas de actuar. Es la capacidad propia del individuo de saber que su pensamiento o idea no es la única, y que esto invite a escuchar otros pensamientos sin prejuzgarlos. Conlleva a asumir que otras actividades, normas o costumbres son igual de válidas que las propias, pese a no ser compartidas.</i> |          |           |           |
| <b>Indicadores</b>  | <b>D</b> | <b>ND</b> | <b>NO</b> |

|  |          |           |           |
|--|----------|-----------|-----------|
| 2.1 Manifiesta interés por conocer y conversar con personas de diferentes culturas (curiosidad)  |          |           |           |
| 2.2 Manifiesta interés por aprender sobre diferentes culturas, apreciando la riqueza y diversidad (validando el conocimiento de los otros)   |          |           |           |
| 2.3 Es capaz de aceptar ideas diferentes a las propias cuando interactúa con personas de otras culturas  |          |           |           |
| 2.4 Adapta su comportamiento en situaciones interactivas-comunicativas con personas de diferentes culturas   |          |           |           |
| 2.5 Aprende de los errores cometidos al interactuar con personas de diferentes culturas  |          |           |           |
| <b>3. Reflexividad</b>   |          |           |           |
| <i>Se refiere a la identificación de comportamientos y actitudes relacionados con la cultura de las personas, el proceso migratorio y de aculturación. Toma de conciencia sobre la identidad cultural propia con relación a la apreciación de la diversidad. Conlleva a la reflexión crítica sobre cómo diferentes factores de la cultura propia afectan nuestras relaciones con personas de otras culturas.</i>   |          |           |           |
| <b>Indicadores</b>   | <b>D</b> | <b>ND</b> | <b>NO</b> |
| 3.1 Identifica comportamientos y actitudes de la cultura de los otros  |          |           |           |
| 3.2 Identifica comportamientos y actitudes propias de su cultura (incluida la reflexión y consciencia de los prejuicios)   |          |           |           |
| 3.3 Toma consciencia de las similitudes y diferencias entre culturas   |          |           |           |
| 3.4 Cuestiona y contrasta la propia perspectiva cultural con las otras, a nivel personal   |          |           |           |
| 3.5 Cuestiona y contrasta la propia perspectiva cultural con las otras, en torno al rol pedagógico   |          |           |           |
| <b>4. Adaptabilidad/flexibilidad</b>   |          |           |           |
| <i>Se refiere a la capacidad de adaptación a nuevas situaciones educativas, para responder sin prejuicios y dificultad a la diversidad cultural del aula y a las circunstancias personales asociadas al contexto y proceso migratorio y de aculturación. Se muestra disposición hacia los desafíos y los cambios que plantean las situaciones comunicativas interculturales. Conduce a ser capaz de adaptar el comportamiento para interactuar de manera apropiada y efectiva con personas de diferentes culturas.</i> |          |           |           |
| <b>Indicadores</b>   | <b>D</b> | <b>ND</b> | <b>NO</b> |
| 4.1 Muestra comodidad a relacionarse con personas de diferentes culturas   |          |           |           |
| 4.2 Muestra disposición frente a los diferentes cambios y desafíos que pueden presentarse durante el desarrollo de sus prácticas   |          |           |           |
| 4.3 Es capaz de autorregular el estrés que supone interactuar con referentes culturales hasta ahora desconocidos   |          |           |           |
| 4.4 Se relaciona sin dificultades con personas de diversas culturas y con una perspectiva cultural diferente a la propia   |          |           |           |
| 4.5 Busca alternativas eficaces para adaptarse a los desafíos que propone el contexto educativo  |          |           |           |

Observaciones:

---



---

## Anexo 6. Estudios de caso

### Planificación tutoría “Atención a la diversidad”

| <b>Aprendizaje esperados:</b> Reflexionar acerca de la atención a la diversidad en sus prácticas pedagógicas.   |   | <b>Tiempo:</b> 90 min.                        |
|---|---|---|
| <b>Habilidad específica:</b> Identificar tensiones, causas y posibles soluciones, ante situaciones complejas de atención a la diversidad.   |   |   |
| <b>Actividades claves:</b> Elaboración de reflexiones conjuntas, en pequeños y gran grupo, acerca de la identificación de tensiones, causas y posibles soluciones, justificando cada una de sus respuestas. |   |   |
| <b>Contenidos:</b> Situaciones de complejidad y atención a la diversidad.   |   |   |
| <b>Momento</b>  | <b>Narración de la interacción</b>  | <b>Materiales</b>                             |
| Inicio<br>(15 min)  | La tutora realiza una introducción al tema con el apoyo de un PPT, entregando algunos resultados obtenidos en la contextualización de las niñas y los niños con los que están trabajando en sus prácticas. Se comentan los objetivos de la actividad de hoy y se entregan las instrucciones generales del trabajo que se realizará en pequeños grupos de 2 o 3 estudiantes.   | PPT   |
| Desarrollo<br>(30 min)  | Se crean los grupos de manera aleatoria con la numeración de las y los estudiantes del número 1 al 6, y se comienza el trabajo de reflexión. Se dividen espacialmente en el aula, se entregan las hojas con los casos, y se comienza el <u>trabajo en pequeños grupos</u> .   | Hojas con cada caso para el trabajo en grupos |
| Cierre<br>(45 min)  | Se realiza la <u>puesta en común</u> de los casos, las respuestas y reflexiones que surgieron en los pequeños grupos a partir de las preguntas. Se entrega un espacio para proponer nuevas situaciones o casos problemáticos para discutir en conjunto. Se finaliza la actividad, con un cierre conversado acerca de la experiencia de trabajo en grupos, de lo que rescatan o se llevan de la tutoría de hoy, tanto en relación a las situaciones o casos, o bien a la metodología utilizada. Una o un estudiante escribe en la pizarra los principales comentarios de cierre y aprendizaje. | Pizarra<br>Marcador de pizarra                |

(\*) Formato presentación de casos

ESTUDIO DE CASOS DE DIFÍCIL GESTIÓN. MATERIAL DOCENTE PARA LA TUTORÍA DEL PRÁCTICUM IV.

Tema. Estrategias para la atención a la diversidad en contextos de elevada complejidad

**PRÁCTICA. ESTUDIO DE CASOS DE DIFÍCIL GESTIÓN EN EL AULA DE PRIMARIA**

---

**Analiza conjuntamente los casos que se presentan a continuación y responde de manera reflexiva a las preguntas que se plantean a continuación.**

**Descripción del caso 1**

Los alumnos se sitúan al fondo del aula haciendo un círculo y conversando sobre las experiencias de los alumnos durante ese fin de semana. Hay un niño que ya ha intervenido y dicho la suya, y ahora constantemente interrumpe a sus compañeros y compañeras, no respetando sus turnos de palabra y comentando sus vivencias despectivamente, comparándolas con la suya. Después de varias veces en las que la tutora le llama la atención, el alumno comienza a faltar al respeto a los compañeros hasta el punto de pegarles patadas.

A menudo, cuando trabajan en grupo, dice frases como "yo soy más fuerte que tú", a las que sus compañeros no hacen casi ningún tipo de caso. Un día que el alumno faltó a clase sus compañeros empezaron a decir frases como "como se nota que hoy no ha venido, qué descanso".

1. **Subraya en el texto, cuál o cuáles serían las principales tensiones que se identifican en la situación descrita**

2. **¿Cuál o cuáles serían las principales causas de la tensión en la situación?**

- a. El niño necesita atención porque algo le sucede
- b. La familia del niño no ha puesto límites en base al respeto
- c. La tutora no ha establecido reglas de convivencia claras en el aula

Otra:

---

---

---

---



ESTUDIO DE CASOS DE DIFÍCIL GESTIÓN. MATERIAL DOCENTE PARA LA TUTORÍA DEL PRÁCTICUM IV.

Tema. Estrategias para la atención a la diversidad en contextos de elevada complejidad

**3. ¿Cuál o qué opciones consideran que serían posibles soluciones a la situación?**

- a. La tutora aparta del niño del grupo, le regaña y le pide que se quede en el otro extremo del aula durante un rato pensando en lo que ha hecho.
- b. Hacer una dinámica de grupo para parar el rechazo explícito al alumno. Pedir a cada niño y niña, por turnos, que exprese algo positivo que piensa que podría hacer aquel alumno.
- c. Hacer una dinámica de grupo para dar lugar y reconocimiento a todos los alumnos, también a aquellos que pasan más desapercibidos

Otra:

---

---

---

**Argumentar la decisión**

ESTUDIO DE CASOS DE DIFÍCIL GESTIÓN. MATERIAL DOCENTE PARA LA TUTORÍA DEL PRÁCTICUM IV.

Tema. Estrategias para la atención a la diversidad en contextos de elevada complejidad

**Descripción del caso 2**

A mediados de curso, una niña de 10 años procedente de Pakistán se incorpora a la clase de 5º. La niña desconoce tanto el catalán como el castellano. Se sabe que conoce bastante bien el inglés. La escuela opta por incluir a la niña en la clase y hacerle un plan individualizado para favorecer el aprendizaje del catalán. Sin embargo, observamos que en la mayoría de clases la niña está en el aula completamente desconectada de las actividades que se realizan e interactúa poco con sus compañeros. A veces, la maestra le da fichas muy simples de relacionar palabras con el dibujo que la representa, y después se pone a pintarlos. Con esta actividad se quiere ampliar su vocabulario de una manera divertida. Ha habido varias situaciones en las que los compañeros se quejan diciendo que ella "hace trabajos muy fáciles y puede pintar mientras nosotros estamos haciendo cosas muy complicadas". Ese día, la situación se vuelve más complicada cuando uno de los niños, defendiendo este argumento, se niega a trabajar para que lo considere "injusto". La maestra intenta hacerle entrar en razón, recuerda la sus limitaciones y la necesidad de darle ayuda, pero la negativa del alumno continúa hasta finalizar la clase.

1. **Subraya en el texto, cuál o cuáles serían las principales tensiones que se identifican en la situación descrita**

2. **¿Cuál o cuáles serían las principales causas de la tensión en la situación?**

- a. Los niños no se ponen en el lugar de la compañera
- b. H
- c. H

Otra:

---

---

---

---

3. **¿Qué opciones consideran que serían posibles soluciones a la situación?**

- a. Algunas horas de la semana un maestro se la lleva a un aula aparte junto con otros alumnos con problemas de aprendizaje. Durante este tiempo hace fichas y actividades destinadas a conocer más la lengua, sobre todo vocabulario.
- b. Hablar individualmente con el alumno para razonar la situación. Generar una situación empática, incluso, pedirle su colaboración para ayudarla a mejorar su comunicación en la lengua catalana.
- c. Incorporar más a esta niña a las actividades de clase y no dejarla como un caso aislado. Diseñar algunas actividades en las que ella pueda participar con éxito, ya sea utilizando su lengua de origen o tareas más sencillas para practicar sus avances en el aprendizaje del catalán.

ESTUDIO DE CASOS DE DIFÍCIL GESTIÓN. MATERIAL DOCENTE PARA LA TUTORÍA DEL PRÁCTICUM IV.

Tema. Estrategias para la atención a la diversidad en contextos de elevada complejidad

Otra:

---

---

---

**Argumentar la decisión**

ESTUDIO DE CASOS DE DIFÍCIL GESTIÓN. MATERIAL DOCENTE PARA LA TUTORÍA DEL PRÁCTICUM IV.

Tema. Estrategias para la atención a la diversidad en contextos de elevada complejidad

**Descripción del caso 3**

En el colegio de infantil y primaria del pueblo donde crecí se celebra en El día de Sant Jordi (23 de abril) Los Juegos Florales, un concurso literario donde participan todos los cursos escolares presentando todo tipo de producciones narrativas. Recuerdo la actividad que hicimos cuando cursávem primero: la maestra nos propuso ilustrar una serie de rimas que ella había elaborado con cada uno de nuestros nombres. Recuerdo que me llamó, fui a su mesa y me dijo con una sonrisa en su rostro: Cristina voz de China y se come una mandarina. Me lo explicó mientras yo permanecía callada. En este momento no entendí por qué era de China, ya que yo había nacido en Barcelona. Al comparar mi rima con la de mis compañeras y compañeros, veía que sus hacían referencia a su personalidad, como en Guiu siempre río o elementos de la escuela como objetos o lugares: Laura lleva una bata, ya la mano, un zapato. Sin más, seguí las directrices de la actividad me retratar únicamente con una mandarina en la mano izquierda.

**1. Subraya en el texto, cuál o cuáles serían las principales tensiones que se identifican en la situación descrita**

**2. ¿Cuál o cuáles serían las principales causas de la tensión en la situación?**

- a. L
- b. H
- c. H

Otra:

---

---

---

**3. ¿Qué opciones consideran que serían posibles soluciones a la situación?**

---

---

---

**Argumentar la decisión**