

La interculturalidad en el contexto universitario: necesidades en la formación inicial de los futuros profesionales de la educación

Alicia Peñalva Velez
 Universidad Pública de Navarra. España.
 alicia.penalva@unavarra.es

Juan José Leiva Olivencia
 Universidad de Málaga. España.
 juanleiva@uma.es



Recibido: 7/2/2017
 Aceptado: 22/1/2018
 Publicado: 16/1/2019

Resumen

La interculturalidad en la educación superior universitaria es un factor más de calidad educativa, que implica la introducción de aspectos como la convivencia, la valoración y validación del otro, y la interacción a través del mutuo reconocimiento. La formación inicial del profesorado debería desarrollar la competencia intercultural como combinación de capacidades específicas como: (1) las actitudes positivas hacia la diversidad cultural; (2) la capacidad comunicativa; (3) la capacidad de manejar conflictos en situaciones interculturales; y (4) la capacidad de tener conciencia sobre la propia cultura y sobre cómo esta influye en la visión e interpretación de la realidad. Los objetivos del estudio son analizar las actitudes de una muestra de alumnado sobre la inmigración en el contexto educativo, y sus percepciones sobre la interculturalidad como propuesta pedagógica. La muestra de alumnado pertenece a los grados de Magisterio en educación infantil, primaria y Pedagogía de dos universidades: Málaga y Pública de Navarra. Se adopta un enfoque de investigación de tipo descriptivo, y se emplea un cuestionario de evaluación diseñado *ad hoc* para este estudio comparativo. Los resultados indican que la muestra posee actitudes positivas hacia la interculturalidad, pero demanda más formación en el resto de capacidades que forman la competencia intercultural.

Palabras clave: interculturalidad; formación inicial del profesorado; diversidad cultural; convivencia intercultural; competencia intercultural

Resum. *La interculturalitat en el context universitari: necessitats en la formació inicial dels futurs professionals de l'educació*

La interculturalitat en l'educació superior universitària és un factor més de qualitat educativa, que implica la introducció d'aspectes com la convivència, la valoració i la validació de l'altre, i la interacció a través del mutu reconeixement. La formació inicial del professorat hauria de desenvolupar la competència intercultural com a combinació de capacitats específiques com: (1) les actituds positives cap a la diversitat cultural; (2) la capacitat comunicativa; (3) la capacitat de manejar conflictes en situacions interculturals; i (4) la capacitat de tenir consciència sobre la pròpia cultura i sobre com aquesta influeix en la visió i la

interpretació de la realitat. Els objectius de l'estudi són analitzar les actituds d'una mostra d'alumnat sobre la immigració en el context educatiu, i les seves percepcions sobre la interculturalitat com a proposta pedagògica. La mostra d'alumnat pertany als graus de Magisteri en educació infantil, primària i Pedagogia de dues universitats: Màlaga i Pública de Navarra. S'adopta un enfocament d'investigació de tipus descriptiu, i s'empra un qüestionari d'avaluació dissenyat *ad hoc* per a aquest estudi comparatiu. Els resultats indiquen que la mostra posseeix actituds positives cap a la interculturalitat, però demanda més formació per a la resta de capacitats que formen la competència intercultural.

Paraules clau: interculturalitat; formació inicial del professorat; diversitat cultural; convivència intercultural; competència intercultural

Abstract. *Interculturality in the university context: Initial training needs of future education professionals*

Interculturality in higher education is an additional factor of educational quality, which entails the introduction of aspects such as coexistence, the valuation and validation of the other and interaction through mutual recognition. Initial teacher training should develop intercultural competence as a combination of specific skills such as positive attitudes towards cultural diversity, communicative ability, the ability to handle conflicts in intercultural situations and the ability to be aware of one's own culture and how it influences the vision and interpretation of reality. This study aims to analyze the attitudes of a sample of students towards immigration in the educational context and their perceptions about interculturality as a pedagogical proposal. The sample comprises students enrolled in the undergraduate degree programs of early childhood education, primary education and pedagogy at two Spanish universities: the University of Malaga and the Public University of Navarre. A descriptive research approach is adopted, and an *ad hoc* evaluation questionnaire designed specifically for this comparative study is used. The results indicate that the students have a positive attitude towards interculturality, but require more training in other skills associated with intercultural competence.

Keywords: intercultural education; well-being; primary education

Sumario

- | | |
|-----------------------------------------------------------------------|----------------------------|
| 1. Introducción | 5. Muestra |
| 2. Interculturalidad en el contexto universitario | 6. Resultados |
| 3. La educación intercultural en la formación inicial del profesorado | 7. Conclusiones |
| 4. Método e instrumento de evaluación | Referencias bibliográficas |

1. Introducción

La temàtica intercultural està vinculada, per su pròpia naturalesa teòrico-pràctica, al procés de canvi que el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) implicó desde su inicio como proceso de convergencia europea. El EEES no deja de ser un proceso de convergencia a nivel de instituciones universitarias, con una finalidad principal: que dichas instituciones se hagan cons-

cientes de su papel fundamental en el desarrollo de la identidad europea de todos los ciudadanos y ciudadanas (Peñalva y Soriano, 2010; Peñalva, 2009; Soriano y Peñalva, 2015). Según Rodríguez (2008 y 2009) y Fidalgo y García (2007), los factores que pueden explicar la profunda reforma educativa universitaria propugnada en Europa a partir del proceso de convergencia europea en la enseñanza superior son varios. Entre ellos se encuentran principalmente: (1) los grandes cambios socioculturales que, ligados a la sociedad del conocimiento, se han producido durante los últimos años, (2) las demandas subyacentes a ellos, (y 3) las propias circunstancias sociopolíticas y económicas del entorno europeo. A estos se pueden unir en la actualidad todas las realidades derivadas de los dramáticos procesos migratorios a los que Europa se está enfrentando, con mayor o menor acierto.

La reforma educativa de la enseñanza superior ha implicado, en definitiva, cambios sustanciales en los contenidos formativos de las antiguas titulaciones, para su transformación en los actuales grados formativos. Estos cambios han hecho hincapié fundamentalmente en el desarrollo curricular, basado en el desarrollo de competencias centradas en el sujeto (básicas, personales o profesionales), o centradas en las materias de estudio (genéricas y específicas de cada materia) (Peñalva y López-Goñi, 2014). Se entiende además que estas competencias deben girar fundamentalmente en torno a principios y valores como:

[...] el respeto de la diversidad educativa y cultural de Europa, y la promoción de la calidad y excelencia como valores básicos de la educación europea [...] que implican ir más allá del simple dominio de idiomas, y centrarse en la capacidad de cada persona para adaptarse a otras culturas, comprender el modo de vida de otros entornos socioculturales, y establecer relaciones personales con personas pertenecientes a otros contextos. (Peñalva y Soriano, 2015, p. 114)

Esto significa básicamente que la referencia a la dimensión europea de la educación superior no se centra solo en fomentar la cooperación entre universidades europeas. Se refiere también a que los nuevos planes de estudios diseñados por cada universidad incluyan elementos tales como el reflejo de las distintas realidades europeas, tanto culturales como identitarias. O lo que viene a ser igual, que las instituciones universitarias sean conscientes de su papel en el proceso de desarrollo de la identidad europea de ciudadanos y ciudadanas. Una identidad europea que se quiere fundamentar en torno a valores basados en la solidaridad, la comprensión de la diversidad de las culturas y el desarrollo de competencias profesionales (y personales) (Peñalva y Soriano, 2015). La razón es que la idea de ciudadanía europea que se promociona se desliza del concepto tradicional de nacionalidad, favoreciendo así la integración e inclusión de las personas en la sociedad actual, y estimulando la idea de participación ciudadana desde principios de democracia y corresponsabilidad. Se trabaja con una idea de ciudadanía de tipo global, crítica, intercultural, activa y responsable (InteriónOxfam, 2005). Desde esta perspectiva, la interculturalidad se presenta en la educación superior universitaria como un factor más de calidad educativa, que implica la introducción de aspectos como:

[...] la convivencia, la valoración y validación del otro, y la interacción, que debe hacerse a través del mutuo reconocimiento y de la posibilidad de dialogar democráticamente, distinguiendo y aceptando las diferencias (que sean respetables) como crecimiento y enriquecimiento mutuo. (Soriano, 2005, p. 11)

Sin embargo, se hace necesario resaltar que a pesar de todos los documentos europeos que existen al respecto, la diversidad cultural expresada como interculturalidad o educación intercultural se toma solo como una recomendación o sugerencia no obligatoria (Peñalva y Sotés, 2009). Ocurre así tanto en la educación obligatoria como en la no obligatoria. Concretamente, en el ámbito de la educación superior —el que ocupa este estudio—, distintos análisis indican que los docentes no están siendo formados para atender las necesidades de la realidad intercultural (Figueredo y Ortiz, 2014; Leiva, 2010; Leiva, 2012; Martínez-Chicón, 2015; Peñalva y Soriano, 2010; Soriano y Peñalva, 2011; Soriano y Peñalva, 2015). Resulta preocupante no solo desde el punto de vista de que se omite ese factor de calidad educativa al que alude Soriano (2005). Es preocupante también porque desde la perspectiva del propio profesorado, se está obviando una de sus inquietudes: la formación en interculturalidad (Palomero, 2006; Trujillo, 2010). Como afirma González-Suárez (2010, p. 83): «No es razonable que dos exigencias de nuestra sociedad actual como son el fomento de la igualdad entre chicas y chicos y la interculturalidad, no estén “protegidas”, ni por materia, ni por formación “añadida” del profesorado [...]».

Resulta evidente que, en general, el profesorado no ha recibido ni en su formación inicial ni en la permanente una preparación específica para elaborar verdaderos currículos interculturales (Santos-Rego, Cernadas-Ríos y Lorenzo-Moledo, 2014). Sin embargo, y como señalan diversos autores, el correcto desarrollo de la educación intercultural pasa por que el profesorado adquiera las competencias interculturales necesarias para manejarse eficazmente en un medio intercultural (Leiva, 2010; Santos-Rego et al., 2014). Algo necesario puesto que, como afirma Essomba (2015):

[...] en estos momentos no es necesario realizar grandes exploraciones para llegar a la conclusión de que la formación de profesionales de la educación en diversidad cultural e interculturalidad todavía dispone de recorrido, por lo que debemos invertir esfuerzos colectivos para incrementar la calidad de las propuestas y, en consecuencia, la efectividad de los impactos transformativos en la realidad educativa. (p. 128)

El estudio que aquí se presenta es la continuación de un estudio previo en el que se buscaba conocer qué tipo de competencias relacionadas con el saber y el saber ser que el alumnado de los grados de Magisterio y Pedagogía muestra respecto a la diversidad cultural y la interculturalidad. Por ello, la muestra empleada es la misma que ha participado en dicho estudio (Peñalva y Leiva, 2017).

2. Interculturalidad en el contexto universitario

La educación intercultural tiene sus propias características diferenciales como modelo teórico-práctico y enfoque de atención y comprensión de la diversidad cultural. En la actualidad, resulta además evidente que se encuentra inmersa en el enfoque inclusivo (Peñalva y Soriano, 2015), es decir, en un enfoque teórico-práctico que busca el cambio de la educación, los centros y las aulas para lograr: (1) la no exclusión educativa y social, (2) la participación de todos en la comunidad educativa entendida como comunidad de aprendizaje, y (3) la eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación. Por todo ello, las finalidades de la educación inclusiva son: (a) la formación para la ciudadanía crítica, democrática y participativa, (b) la formación para la aceptación, valoración y atención de la diversidad, y (c) la formación para la promoción de una nueva concepción de la educación. Todo ello a través de un cambio metodológico profundo en la manera de enseñar y evaluar, que implica, entre otros aspectos, un profesorado competente.

Para hacer educación intercultural hay que partir de la práctica, para llegar a la teoría y volver de nuevo sobre la práctica, intentando mejorarla en el proceso. Por ello, hay que formarse adecuadamente: (1) en contenidos interculturales, conociendo qué son y qué significan las otras culturas, (2) aprendiendo a ser críticos con las informaciones que se transmiten sobre los «otros» diferentes, (3) aprendiendo a entender y respetar otros modos de percibir la realidad, (4) aprendiendo a valorar otras culturas e identidades culturales, fomentando y promoviendo el contacto entre ellas. Todos estos aspectos deben tenerse en cuenta a la hora de diseñar un plan de formación en el que se establezcan las líneas pedagógicas, didácticas y curriculares básicas en relación con la interculturalidad (Peñalva y Aguilar, 2011).

Se necesita de un proyecto educativo planificado, orientado hacia la formación integral de las personas. Un proyecto que se desarrolle en un marco escolar inclusivo, en términos de comunidad de aprendizaje. Un proyecto que tenga como sujetos de la acción a unos docentes que se cuestionen de forma permanente su función en la escuela y en la sociedad, que reflexionen sobre su labor como educadores en una escuela cada vez más compleja y dinámica (Soriano, 2012). Margalef y Álvarez (2005) señalaban que la mejora de las prácticas educativas universitarias, impulsada durante el proceso de convergencia europea, se podía objetivar a través de tres aspectos: (1) la puesta en marcha de las transformaciones curriculares para la transición hacia los nuevos estudios de grado, algo ya logrado a día de hoy; (2) la puesta en marcha de una nueva forma de concebir la enseñanza y el aprendizaje, aspecto implícito en el propio proceso de cambio; y (3) la adecuada formación pedagógica de todo el profesorado universitario.

La formación de los docentes debería tener un fuerte componente intercultural, que asegure la calidad de su actividad profesional (Leiva, 2011). Si la temática intercultural formase parte de los planes de estudios, se lograría: (1) adecuar dicha formación a los principios de las reformas educativas derivadas

del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y, consecuentemente, a los principios emanados de la Declaración de Bolonia (Peñalva y Soriano, 2010); y (2) proporcionar al profesorado los conocimientos, habilidades, estrategias e instrumentos personales y profesionales que le permitiera educar y educarse para la ciudadanía intercultural (Aguado, Gil y Mata, 2008). Es decir, la formación inicial del profesorado debería desarrollar la competencia intercultural, que es una combinación de capacidades específicas como: (1) las actitudes positivas hacia la diversidad cultural; (2) la capacidad comunicativa; (3) la capacidad de manejar conflictos en situaciones interculturales; y (4) la capacidad de tener conciencia sobre la propia cultura y sobre cómo esta influye en la visión e interpretación de la realidad (Jandt, 1995; Dear-dorff, 2009). Solo así se podrá lograr el desarrollo de la competencia ciudadana de tipo intercultural.

La gestión de la diversidad cultural y la relevancia de la formación intercultural se ha convertido en uno de los principales desafíos en las instituciones formativas de la Unión Europea de la sociedad del siglo XXI, especialmente en el contexto de la formación superior (Guilherme y Dietz, 2015; Piekut y Valentine, 2017). En verdad, hoy más que nunca resulta necesario impulsar la interculturalidad para la consolidación de un proyecto europeo democrático, inclusivo e intercultural (Faas, Hajisoteriou y Angelides, 2014). La ciudadanía desea planear sus proyectos de vida en una convivencia pacífica y tiene que participar activamente en la sociedad, aprendiendo a aprender a convivir de manera positiva con y en la diversidad cultural, étnica y lingüística (Gairín y Rodríguez-Gómez, 2011). La educación intercultural y la formación para una ciudadanía democrática e inclusiva, en el más amplio sentido de la palabra, son claves inexcusables para generar sostenibilidad, bienestar y cultura de la diversidad en esta sociedad del conocimiento compleja y en permanente cambio social (Escudero, 2014).

3. La educación intercultural en la formación inicial del profesorado

Rodríguez-Izquierdo (2005) señala que el siglo XXI es el siglo de la interculturalidad o diversidad cultural, y añade que las actitudes y creencias que los futuros docentes desarrollen hacia ellas son los puntos más delicados y difíciles de abordar desde la perspectiva de su formación. El análisis de la formación inicial del profesorado en España indica que en la práctica no se trata de forma explícita el desarrollo de las competencias interculturales necesarias para atender la diversidad de los estudiantes y sus familias (Aguado, 2006; Coelho, Oller y Serra, 2011). La educación intercultural, entendida como una educación para todos, no es la perspectiva generalmente adoptada en estos programas. La inclusión de temas relevantes desde el enfoque intercultural en el currículo es opcional. Como regla general, el profesor en formación puede elegir alguna materia optativa en relación con cuestiones relacionadas con la educación intercultural (Coelho et al., 2011). En ningún caso se ha optado por adoptar un enfoque intercultural en el currículo general de formación del profesorado

(Aguado et al., 2008). Por todo ello, los planes de estudios que se diseñen para la formación inicial del profesorado deberían tener en cuenta la interculturalidad como un contenido explícito fundamental. La interculturalidad debería tener un papel primordial en la configuración de las nuevas enseñanzas de grado, que son —en última instancia— las garantes de que la ciudadanía europea se forme de acuerdo a los objetivos del EEES (Aguado, 2005; Soriano y Peñalva, 2010; Soriano y Peñalva, 2015).

Para Leiva (2012) los aspectos que debe tener presente la formación inicial del profesorado, desde un modelo de formación intercultural basado en competencias, son: *una formación instrumental* (que les facilite una idea abierta y compleja de la interculturalidad), *una formación conceptual* (en torno al conocimiento propio de la interculturalidad, y las habilidades cognitivas y sociales que implica su desarrollo práctico), *una formación autorreflexiva* (con la diversidad cultural como eje definitorio y transversal del quehacer docente), *una formación crítico-situacional* (para la creación de criterios profesionales fundamentados que guíen las actuaciones educativas interculturales), y *una formación técnico-pedagógica* (que permita una aproximación amplia a las posibilidades didácticas que ofrece la interculturalidad desde el punto de vista del currículum). Nos permitimos añadir a todo ello la necesidad resaltada por el autor de que la formación intercultural del docente se vincule a una proyección pedagógica comunitaria del centro (Leiva, 2012), dada la dimensión eminentemente comunitaria de la interculturalidad (Leiva y Escarbajal, 2011).

Además de estos aspectos, Leiva (2010, 2011, 2012) indica que en la formación intercultural del profesorado deberían plantearse las siguientes dimensiones formativas: *la cognitiva* (referida a la necesidad de conocer las culturas de los alumnos inmigrantes presentes en nuestros centros educativos), *la actitudinal* (referida a la receptividad que muestra el profesorado ante la diversidad cultural que representa la presencia de alumnado de origen inmigrante), *la ética* (referida a la predisposición moral con la que el profesorado concibe la diversidad en el mundo y en la escuela), *la emocional* (que plantea la necesidad de estudiar las identidades individuales a través del reconocimiento de la existencia de identidades culturales plurales), *la procedimental y/o metodológica* (que es la que tiene que ver con todo el conjunto de habilidades, destrezas y capacidades de tipo práctico para llevar los principios de la educación intercultural a las aulas y escuelas), *la de mediación* (que parte de la valoración positiva de la mediación intercultural en la mejora de la convivencia en los centros educativos).

Desde una perspectiva de mejora de los planes de estudios de Magisterio, es necesario valorar con qué competencias interculturales básicas, personales y profesionales accede el alumnado a la universidad. Posteriormente, se podrá definir qué competencias interculturales están presentes o ausentes, y valorar si se deberían incluir explícitamente en los planes de estudios de los grados. Además, sería el punto de partida para valorar la evolución que siguen estas competencias en el proceso formativo. Esta es la única manera de poder incorporar mejoras en el proceso de aprendizaje. Con este fin se desarrolla el

estudio que ahora se presenta, cuyos objetivos son: analizar las percepciones de la muestra sobre la inmigración en el contexto educativo, y las percepciones de la muestra sobre la interculturalidad como propuesta pedagógica. Para ello se plantea un estudio de tipo descriptivo, en el que se emplea un cuestionario de elaboración propia, y se aplica a una muestra de alumnado de dos universidades, la de Málaga y la Pública de Navarra. La finalidad es conocer de qué manera las dimensiones formativas interculturales indicadas por Leiva (2010, 2011, 2012) están o no presentes en la muestra de alumnado encuestada.

4. Método e instrumento de evaluación

Se adopta un enfoque de investigación de tipo descriptivo (Cardona, 2005). Se diseña una escala tipo Likert, formada por 56 ítems estructurados en torno a cinco dimensiones: (1) el fenómeno de la inmigración en el contexto educativo, (2) la diversidad cultural y su vinculación con la convivencia escolar, (3) la interculturalidad como propuesta pedagógica, (4) los recursos y apoyos pedagógicos en materia de atención a la diversidad, y (5) el desarrollo práctico de la interculturalidad. El cuestionario ha sido validado mediante revisión de jueces pertenecientes a distintas áreas de conocimiento con una media de 25 años de experiencia docente, de distintas universidades españolas y extranjeras. La fiabilidad del mismo ha sido igualmente constatada a través de una prueba piloto y el posterior cálculo del Alfa de Cronbach, utilizando para ello el programa estadístico SPSS 22.0. El resultado obtenido es un coeficiente de $r = 0,857$, con un nivel de confianza del 95% ($p < 0,05$). Si entendemos que un rango de 0,600 se considera aceptable, podemos afirmar que el cuestionario es altamente fiable. Esto queda ratificado al comprobar que los distintos coeficientes para cada ítem se sitúan entre 0,824 y 0,843, lo que muestra que ningún ítem produce grandes variaciones en el contenido general del cuestionario y que todos, sin excepción, presentan una alta fiabilidad. El análisis de los datos obtenidos se basa en un análisis descriptivo básico.

5. Muestra

La muestra está formada por un total de 189 estudiantes de los grados de Magisterio en educación infantil, educación primaria y Pedagogía de la Universidad de Málaga y de la Universidad Pública de Navarra (tabla 1). El 74,5% de la muestra son mujeres, el 69,3% de la muestra pertenece a la Universidad de Málaga, y el 69,8% de la muestra pertenece al grado de Magisterio en educación primaria.

Tabla 1. Descriptivos de la muestra

		Hombre	Mujer	Total	
Sexo	n	48	141	189	
	%	25,4	74,6	100	
		UMA	UPNA	Total	
Universidad	n	131	58	189	
	%	69,3	30,7	100	
		Educación infantil	Educación primaria	Pedagogía	Total
Grado	n	34	132	23	189
	%	18	69,8	12,2	100

Fuente: elaboración propia.

6. Resultados

Se presentan a continuación los resultados obtenidos a partir del análisis de dos de las cinco dimensiones analizadas a través del cuestionario empleado para el estudio: (dimensión 1) el fenómeno de la inmigración en el contexto educativo (tabla 2); (dimensión 3) la interculturalidad como propuesta pedagógica (tabla 3). Se presentan los resultados organizados en torno a las categorías de: sexo, universidad de referencia, grado en el que se está matriculado.

En la dimensión 1 (tabla 2) se incluyen los siguientes ítems: (1) ¿Cuál es, a tu juicio, el origen de los conflictos que se dan en centros escolares donde existe una diversidad cultural significativa?; (2) Considero que en la escuela existen prejuicios hacia los alumnos de origen inmigrante; (3) De acuerdo a mi experiencia, creo que la escuela pública acoge más alumnos; y (4) La concentración de alumnado de origen inmigrante puede provocar, a mi juicio, una especie de «guetización» del centro escolar, influyendo en su imagen social y en el alumnado que acude al mismo.

Según que indican los datos, el alumnado de la muestra no presenta diferencias significativas en cuanto a sus actitudes sobre el fenómeno de la inmigración en el contexto educativo. No hay diferencias claras ni entre sexos, ni entre universidades, ni entre los grados en ninguno de los cuatro ítems analizados. Resulta remarcable el hecho de que la muestra indique que el origen de los conflictos en los centros con diversidad cultural significativa está en los niveles cultural y social, frente a los niveles académico y emocional. Se reconoce también que en la escuela existen prejuicios hacia el alumnado de origen inmigrante, y se constata el hecho de que la escuela pública acoge más alumnado de origen inmigrante que la escuela privada o la concertada. Respecto a la posibilidad de que los centros escolares se conviertan en guettos a causa de la concentración en ellos de alumnado de origen inmigrante, la mayor parte de la muestra concuerda con dicha afirmación.

Tabla 2. Dimensión 1. El fenómeno de la inmigración en el contexto educativo

	Sexo			Universidad				Grado								
	Hombre N=48	Mujer N=141	Total N=189	X2	p	UMA N=131	UPNA N=58	Total N=189	X2	p	EI N=34	EP N=23	Pedagogía N=23	Total N=189	X2	p
¿Cuál es, a tu juicio, el origen de los conflictos que se dan en centros escolares donde existe una diversidad cultural significativa?																
Académico	n 2	0	2	7,169	0,067	2	0	2	1,333	0,721	0	2	0	2	4,551	0,602
	% 4,2%	0,0%	1,1%			1,5%	0,0%	1,1%		0,0%	0,0%	1,5%	0,0%	1,1%		1,1%
Cultural	n 20	49	69			46	23	69	46	23	10	52	7	69		
	% 41,7%	34,8%	36,5%			35,1%	39,7%	36,5%	35,1%	39,7%	29,4%	39,4%	30,4%	36,5%		
Emocional	n 4	17	21			14	7	21	14	7	5	15	1	21		
	% 8,3%	12,1%	11,1%			10,7%	12,1%	11,1%	10,7%	12,1%	14,7%	11,4%	4,3%	11,1%		
Social	n 22	75	97			69	28	97	69	28	19	63	15	97		
	% 45,8%	53,2%	51,3%			52,7%	48,3%	51,3%	52,7%	48,3%	55,9%	47,7%	65,2%	51,3%		
Considero que en la escuela existen prejuicios hacia los alumnos de origen inmigrante																
Muy de acuerdo	n 13	31	44	2,254	0,521	34	10	44	2,7	0,44	8	29	7	44	6,15	0,407
	% 27,1%	22,0%	23,3%			26,0%	17,2%	23,3%	26,0%	17,2%	23,5%	22,0%	30,4%	23,3%		
Nada de acuerdo	n 1	2	3			2	1	3	2	1	0	3	0	3		
	% 2,1%	1,4%	1,6%			1,5%	1,7%	1,6%	1,5%	1,7%	0,0%	2,3%	0,0%	1,6%		
De acuerdo a mi experiencia, creo que la escuela pública acoge más alumnos inmigrantes que la escuela privada o privada-concertada																
Muy de acuerdo	n 15	64	79	6,063	0,109	54	25	79	3,94	0,268	10	56	13	79	12,944	0,044
	% 31,3%	45,4%	41,8%			41,2%	43,1%	41,8%	41,2%	43,1%	29,4%	42,4%	56,5%	41,8%		

(Continúa en la página siguiente)

	Sexo				Universidad				Grado				
	Hombre N=48	Mujer N=141	Total N=189	χ^2 p	UMA N=131	UPNA N=58	Total N=189	χ^2 p	EI N=34	EP N=23	Pedagogía N=23	Total N=189	χ^2 p
Nada de acuerdo	n 0 % 0,0%	n 3 % 2,1%	n 3 % 1,6%		1 0,8%	2 3,4%	3 1,6%	1 0,8%	2 5,9%	1 0,8%	0 0,0%	3 1,6%	
La concentración de alumnado de origen inmigrante puede provocar, a mi juicio, una especie de «quetización» del centro escolar, influyendo en su imagen social y en el alumnado que acude al mismo													
Muy de acuerdo	n 22 % 45,8%	n 57 % 40,4%	n 79 % 41,8%	5,546 0,236	68 51,9%	11 19,0%	79 41,8%	29,758 0	9 26,5%	59 44,7%	11 47,8%	79 41,8%	9,144 0,33
Nada de acuerdo	n 1 % 2,1%	n 1 % 0,7%	n 2 % 1,1%		2 1,5%	0 0,0%	2 1,1%	2 0,8%	0 0,0%	2 1,5%	0 0,0%	2 1,1%	

Fuente: elaboración propia.

En la dimensión 3 (tabla 3) se incluyen los siguientes ítems: (1) La interculturalidad se dirige a todos los alumnos y sus familias, tanto de origen inmigrante como autóctono; (2) ¿Qué opinión tienes acerca de qué es interculturalidad en la escuela?; (3) ¿Crees que el profesorado recibe los apoyos educativos adecuados para contribuir de manera operativa a la inclusión del alumnado inmigrante en los centros escolares?; (4) ¿Cómo valoras que las escuelas desarrollen proyectos educativos que tengan en la interculturalidad su pilar fundamental?; y (5) ¿Qué cambios en la dinámica pedagógica de los centros pueden favorecer de forma óptima el desarrollo práctico de la interculturalidad?

Según que indican los datos, el alumnado de la muestra no presenta diferencias significativas en cuanto a sus percepciones sobre la interculturalidad como propuesta pedagógica. No hay diferencias claras ni entre sexos, ni entre universidades, ni entre los grados, salvo en dos ítems. Se puede decir que la muestra coincide en indicar que la interculturalidad se dirige a todos los alumnos y familias, con independencia de su origen inmigrante o autóctono. El mayor porcentaje de la muestra indica que la interculturalidad en la escuela es una necesidad práctica para la que el profesorado, sin embargo, no recibe los apoyos educativos necesarios para su puesta en marcha. Se habla concretamente de la capacidad del profesorado para contribuir de forma operativa a la inclusión del alumnado de origen extranjero. Se constata que en la UPNA es mayor el porcentaje de alumnado que opina que no se reciben apoyos educativos adecuados, y son los alumnos de los grados de Magisterio los que perciben lo mismo frente a los alumnos del grado de Pedagogía. El alumnado, en la línea de lo indicado en los ítems previos, valora como positivo que las escuelas desarrollen proyectos educativos interculturales. Y, así, indican que son necesarios cambios de distinta índole en la dinámica pedagógica de los centros para favorecer el desarrollo óptimo de la interculturalidad.

7. Conclusiones

En la actualidad la atención a la diversidad cultural se entiende como un reto de primer orden para fortalecer la equidad y la igualdad (Leiva, 2010). La promoción positiva de la diversidad cultural se entiende por lo tanto como una garantía de cohesión social, de solidaridad; como una respuesta a la necesidad de mejorar la convivencia educativa y social (Santos-Rego, 2009). Que los docentes lleguen a ser competentes a nivel intercultural va a depender de dos ejes básicos: de la concepción pedagógica que tengan sobre el significado de la interculturalidad, y de su formación intercultural (Leiva, 2010). Este último aspecto será el que asegure la calidad de su actividad profesional (Agüado et al., 2012), e incidirá positivamente en que se consiga el fin de la educación intercultural: lograr la convivencia, el respeto y la valoración mutua entre los alumnos, para que este clima de respeto y tolerancia se traslade a la sociedad en la que vivimos.

La escuela no solo debe generar conocimiento significativo; sino también, ciudadanía crítica e intercultural (Leiva, 2011). La escuela es la institución

Tabla 3. Dimensión 3. La interculturalidad como propuesta pedagógica

	Sexo			Universidad					Grado					
	Hombre N=48	Mujer N=141	Total N=189	UMA N=131	UPNA N=58	Total N=189	X2	p	EI N=34	EP N=23	Pedagogía N=23	Total N=189	X2	p
La interculturalidad se dirige a todos los alumnos y sus familias, tanto de origen inmigrante como autóctono														
Muy de acuerdo	n 19	78	97	65	32	97	1,678	0,795	20	64	13	97	8,215	0,413
	% 39,6%	55,3%	51,3%	49,6%	55,2%	51,3%			58,8%	48,5%	56,5%	51,3%		
Nada de acuerdo	n 1	0	1	1	0	1			0	1	0	1		
	% 2,1%	0,0%	0,5%	0,8%	0,0%	0,5%			0,0%	0,8%	0,0%	0,5%		
¿Qué opinión tienes acerca de qué es interculturalidad en la escuela?														
Es sólo una buena idea...	n 8	9	17	12	5	17	5,911	0,433	6	11	0	17	11,018	0,527
	% 16,7%	6,4%	9,0%	9,2%	8,6%	9,0%			17,6%	8,3%	0,0%	9,0%		
Es una necesidad práctica...	n 17	58	75	48	27	75			12	55	8	75		
	% 35,4%	41,1%	39,7%	36,6%	46,6%	39,7%			35,3%	41,7%	34,8%	39,7%		
¿Crees que el profesorado recibe los apoyos educativos adecuados para contribuir de manera operativa a la inclusión del alumnado inmigrante en los centros escolares?														
Sí	n 22	54	76	67	9	76	24,891	0	5	56	15	76	16,723	0,002
	% 45,8%	38,3%	40,2%	51,1%	15,5%	40,2%			14,7%	42,4%	65,2%	40,2%		
No	n 24	85	109	60	49	109			28	74	7	109		
	% 50,0%	60,3%	57,7%	45,8%	84,5%	57,7%			82,4%	56,1%	30,4%	57,7%		

(Continúa en la página siguiente)

	Sexo				Universidad				Grado							
	Hombre N=48	Mujer N=141	Total N=189	X2 p	UMA N=131	UPNA N=58	Total N=189	X2 p	EI N=34	EP N=23	Total N=189	X2 p				
¿Cómo valoras que las escuelas desarrollen proyectos educativos que tengan en la interculturalidad su pilar fundamental?																
Muy bien	n 23	77	100	6,605	0,252	67	33	100	3,634	0,603	16	69	15	100	4,4	0,928
	% 47,9%	54,6%	52,9%			51,1%	56,9%	52,9%			47,1%	52,3%	65,2%	52,9%		
Muy mal	n 1	0	1			1	0	1			0	1	0	1		
	% 2,1%	0,0%	0,5%			0,8%	0,0%	0,5%			0,0%	0,8%	0,0%	0,5%		
¿Qué cambios en la dinámica pedagógica de los centros puede favorecer de forma óptima el desarrollo práctico de la interculturalidad?																
Disponer de recursos educativos...	n 3	14	17	3,747	0,441	8	9	17	15,822	0,003	8	8	1	17	12,943	0,114
	% 6,3%	9,9%	9,0%			6,1%	15,5%	9,0%			23,5%	6,1%	4,3%	9,0%		
Elaboración de un proyecto...	n 14	36	50			35	15	50			6	38	6	50		
	% 29,2%	25,5%	26,5%			26,7%	25,9%	26,5%			17,6%	28,8%	26,1%	26,5%		
Mayor colaboración con entidades...	n 14	45	59			34	25	59			11	42	6	59		
	% 29,2%	31,9%	31,2%			26,0%	43,1%	31,2%			32,4%	31,8%	26,1%	31,2%		
Realización de actividades interculturales	n 16	46	62			53	9	62			9	43	10	62		
	% 33,30%	32,60%	32,80%			40,50%	15,50%	32,80%			26,50%	32,60%	43,50%	32,80%		

Fuente: elaboración propia.

responsable de convertir a todas las personas de cada generación en ciudadanos (Martínez y Zurita, 2011). Con esta finalidad se promueve la formación del maestro en la competencia intercultural. El ciudadano no nace, sino que se hace, y Europa es una realidad multicultural en la que es necesario formar al ciudadano democrático e intercultural (Buendía, González, Pozo y Sánchez, 2004), siendo el campo educativo la principal área de desarrollo de la interculturalidad (Leiva, 2011).

Pero se entiende que sobre todo debería abordarse como un conocimiento y competencia específica de los grados de Magisterio, y de todas aquellas titulaciones relacionadas con la educación. Puesto que son las titulaciones que buscan capacitar a aquellos profesionales que se van a encontrar directamente comprometidos con la formación de la ciudadanía europea. Por ello, tal como sostienen distintos autores, la capacitación intercultural inicial del profesorado debe articularse: (a) a través de la inclusión de los adecuados contenidos sobre interculturalidad en los planes de estudios, (b) a través de la definición de las pertinentes competencias profesionales, y (c) a través de la formación intercultural de carácter inclusivo (Peñalva y Soriano, 2010; Soriano y Peñalva, 2011; Leiva, 2012).

En conclusión, la principal aportación de este estudio en base a los resultados obtenidos es que el alumnado de la muestra indica unas actitudes positivas hacia la presencia de alumnado de origen inmigrante en las escuelas. El alumnado transmite también que sus percepciones respecto a la inclusión de la interculturalidad en la escuela como una propuesta pedagógica son también positivas. Parecen ser competentes por lo tanto en los aspectos señalados por Jandt (1995) y Deardorff (2009) y definidos como capacidades específicas de la competencia intercultural del profesorado: la actitud positiva hacia la diversidad cultural. Muestran en consecuencia cierto nivel de logro en algunas de las dimensiones formativas indicadas por Leiva (2012), concretamente en las dimensiones actitudinal, ética y emocional. Sin embargo, lo señalado con anterioridad respecto a la deficiencia constatada de formación inicial en interculturalidad lleva a concluir que se hace necesario trabajar en las dimensiones formativas cognitiva, procedimental y metodológica, y de mediación.

No queda sino señalar algunas de las limitaciones del estudio, que se pueden resumir básicamente en dos: por un lado, el tamaño de la muestra, que no ha hecho posible que los resultados se puedan analizar en función del curso al que pertenece cada sujeto. Por otro lado, el hecho de que la muestra no haya manifestado de forma explícita qué nivel de formación inicial posee. Ambos elementos deben ser tenidos en cuenta a la hora de generalizar los resultados, y a la hora de revisar el cuestionario para posteriores estudios con muestras más amplias.

Referencias bibliográficas

- AGUADO, M. T. (2005). La educación intercultural en la práctica escolar: investigación en el ámbito español. *XXI. Revista de Educación*, 7, 43-52.
- (coord.) (2006). *Educación intercultural. Necesidades de formación del profesorado desde una perspectiva europea*. Madrid: UNED.
- AGUADO, M. T., GIL JAURENA, I. y MATA, P. (2008). El enfoque intercultural en la formación del profesorado: dilemas y propuestas. *Revista Complutense de Educación*, 19(2), 275-294.
- BUENDÍA, L., GONZÁLEZ, D., POZO, T. y SÁNCHEZ, C. A. (2004). Identidad y competencias interculturales. *Relieve*, 10(2), 135-183.
- COELHO, E., OLLER, J. y SERRA, J. M. (2011). Repensando la formación inicial del profesorado para abordar el tratamiento a la diversidad cultural y lingüística en el aula. *Revista d'Innovació Educativa. @ric*, 7, 52-61.
- DEARDORFF, D. K. (2009). *Intercultural competence model. The sage handbook of intercultural competence*. ThousandOaks: Sage.
- ESCUADERO, J. M. (2014). Avances y retos en la promoción de la innovación en los centros educativos. *Educar*, núm. especial, 101-138.
<<https://doi.org/10.5565/rev/educar.693>>
- ESSOMBA, M. A. (2015). La formación crítica de los profesionales de la educación al servicio de la diversidad cultural y la interculturalidad. En A. ESCARBAJAL FRUTOS (ed.). *Comunidades interculturales y democráticas: un trabajo colaborativo para una sociedad inclusiva* (pp. 127-142). Madrid: Narcea.
- FAAS, D., HAJISOTERIOU, C. y ANGELIDES, P. (2014). Intercultural education in Europe: Policies, practices and trends. *British Educational Research Journal*, 40(2), 300-318.
- FIDALGO, R. y GARCÍA, J. (2007). Las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior en el Marco Legislativo del Sistema Universitario Español. *Aula Abierta*, 35(1-2), 35-48.
- FIGUEREDO, V. y ORTIZ, L. (2014). Desarrollo de competencias interculturales en la formación del profesorado en Andalucía. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 5, 160-179.
- GAIRÍN, J. y RODRÍGUEZ-GÓMEZ, D. (2011). Cambio y mejora en las organizaciones educativas. *Educar*, 47(1), 31-50.
<<https://doi.org/10.5565/rev/educar.70>>
- GONZÁLEZ SUAREZ, A. (2010). Impulsar la coeducación e interculturalidad en el aula: ley y práctica. En R. FLECHA. *Libro Blanco de la Educación Intercultural* (pp. 83-85), volumen 31(4). Aragón: FETE-UGT.
- GUILHERME, M. y DIETZ, G. (2015). Difference in diversity: multiple perspectives on multicultural, intercultural, and transcultural conceptual complexities. *Journal of Multicultural Discourses*, 10(1), 1-21.
- INTERMÓN OXFAM (2005). *Hacia una ciudadanía global. Propuesta de competencias básicas. Informe 2005*. Recuperado de <http://www.oxfamintermon.org/sites/default/files/documentos/files/0_2956_20092005_Hacia_Ciudadania_Global.pdf> [Consultado el 22/01/2016]
- JANDT, F. (1995). *Intercultural communication. An introduction*. ThousandOaks: Sage.
- LEIVA, J. J. (2010). Práctica de la interculturalidad desde la perspectiva docente: análisis y propuestas pedagógicas. *Cultura y Educación*, 22(1), 67-84.
- (2011). La educación intercultural en una encrucijada de caminos: reflexiones pedagógicas para la construcción de una escuela intercultural. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 4(7), 43-56.

- (2012). La formación en educación intercultural del profesorado y de la comunidad educativa. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, número monográfico (octubre), 8-31.
- LEIVA, J. J. y ESCARBAJAL, A. (2011). La participación de las familias inmigrantes como fundamento pedagógico en la construcción de la interculturalidad en la escuela. *Educatio Siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 29(2), 389-416.
- MARGALEF, L. y ALVAREZ, J. M. (2005). La formación del profesorado universitario para la innovación en el marco de la integración del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Educación*, 337, 51-70.
- MARTÍNEZ CHICÓN, R. (2015). Universidad: interculturalidad en la formación, eficacia en la profesión. *Opción*, 31, 511-524.
- MARTÍNEZ, A. y ZURITA, F. (2011). Actitudes y percepciones del alumnado de Magisterio en la especialidad de educación primaria ante los procesos migratorios. *Aula Abierta*, 39(2), 91-102.
- ORTEGA VELASCO, M. S. (2011). La mirada de la escuela a la interculturalidad: el cimuelo de la ciudadanía. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, 1, 521-532.
- PALOMERO, J. E. (2006). Formación inicial de los profesionales de la educación en pedagogía intercultural: una asignatura pendiente. El caso de Aragón. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 55(20, 1), 207-230.
- 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* (pp. 313-346). Madrid: La Muralla.
- PEÑALVA, A. y AGUILAR, M. J. (2011). Reflexiones sobre la interculturalidad en las aulas. Aportaciones desde la sociología visual. *Educación y Diversidad*, 5(1), 73-85.
- PEÑALVA, A. y LEIVA, J. J. (2017). Attitudes and perceptions towards cultural diversity and interculturality in the university context. A comparative study. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 237, 548-553.
- PEÑALVA, A. y LÓPEZ-GOÑI, J. J. (2014). Competencias ciudadanas en el alumnado de Magisterio: la competencia intercultural personal. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17, 139-153.
- PEÑALVA, A. y SORIANO, E. (2010). Objetivos y contenidos sobre interculturalidad en la formación inicial de educadores y educadoras. *ESE: Estudios sobre Educación*, 18, 37-57.
- PEÑALVA, A. y SOTÉS, M. A. (2009). Evolución histórica del concepto de diversidad cultural en las leyes educativas españolas en comparación con la normativa europea sobre interculturalidad. En *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación*, Pamplona-Iruñea, 29, 30 de junio y 1 de julio de 2009. Universidad Pública de Navarra, 391-402.
- PIEKUT, A. y VALENTINE, G. (2017). Spaces of encounter and attitudes towards difference: a comparative study of two European cities. *Social Science Research*, 62, 175-188.
- RODRÍGUEZ-IZQUIERDO, R. M. (2005). Estudio de las concepciones de los estudiantes de Magisterio sobre la diversidad cultural. *Educar*, 36, 46-69.
<<https://doi.org/10.5565/rev/educar.196>>
- (2008). *Implicaciones para los planes de estudio de la competencia intercultural en la formación de profesores principiantes*. I Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia. Universidad de Sevilla, Sevilla.

- (2009). Imagen social de los inmigrantes de los estudiantes universitarios de Magisterio. *Revista Complutense de Educación*, 20(2), 255-274.
- SANTOS-REGO, M. A. (2009). *Políticas educativas y compromiso social. El progreso de la equidad y la calidad*. Barcelona: Octaedro.
- SANTOS-REGO, M. A., CERNADAS-RÍOS, F. X. y LORENZO-MOLEDO, M. M. (2014). La inclusión educativa de la inmigración y la formación intercultural del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 123-137.
- SORIANO, E. (2005). *La interculturalidad como factor de calidad educativa*. Madrid: La Muralla S.A.
- (2012). Planteamiento intercultural del currículum para su calidad educativa. *REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), 49-62.
- SORIANO, E. y 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.
- (2015). La formación inicial del profesorado en interculturalidad. En A. ESCARBAJAL FRUTOS (ed.). *Comunidades interculturales y democráticas: un trabajo colaborativo para una sociedad inclusiva* (pp. 113-126). Madrid: Narcea.
- TRUJILLO, F. (2010). Promover y fomentar la educación intercultural como un eje fundamental de la formación del profesorado. En R. FLECHA. *Libro Blanco de la Educación Intercultural* (pp. 52-53), volumen 31(4). Aragón: FETE-UGT.