

DESAFÍOS Y PERSPECTIVAS DE LA EDUCACIÓN

TOMO 2

CAPÍTULO

I



DOI: <https://doi.org/10.53595/eip.008.2023.ch.1>

**Desafíos y perspectivas educativas para
el tratamiento de la diversidad cultural y
el desempeño de la competencia
intercultural en la escuela del Siglo XXI:
De la formación del profesorado al aula**

**Núria Carrete-Marín
Francesc Buscà Donet**



EIP EDITORIAL
IDICAP
PACÍFICO

**Desafíos y perspectivas educativas para el
tratamiento de la diversidad cultural y el
desempeño de la competencia intercultural en
la escuela del Siglo XXI:
De la formación del profesorado al aula**

Núria Carrete-Marín



Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya (UVic-UCC)

<https://orcid.org/0000-0002-6939-3231>

nuria.carrete@uvic.cat

Investigadora y doctoranda en educación en la Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya (UVic-UCC), España. Magíster en Educación en Territorios Rurales y Graduada en Maestro en Educación Primaria con mención en Atención a la Diversidad por la Universidad de Barcelona (España).

Francesc Buscà Donet



Universitat de Barcelona (UB)

<https://orcid.org/0000-0001-8831-8379>

fbusca@ub.edu

Licenciado en Educación Física por el INEFC-Universidad de Lleida (España). Doctor por la Universidad de Barcelona. Docente de la Facultad de Educación (Universidad de Barcelona, España).

Desafíos y perspectivas educativas para el tratamiento de la diversidad cultural y el desempeño de la competencia intercultural en la escuela del Siglo xxi:

De la formación del profesorado al aula

Challenges and educational perspectives for the treatment of cultural diversity and the performance of intercultural competence in the school of the 21st Century:

From teacher training to the classroom

Núria Carrete-Marín
Francesc Buscà Donet

Resumen

Las sociedades actuales son cada vez más diversas debido a la globalización y al desarrollo económico potenciado por la digitalización. Esta diversidad también se refleja en las escuelas, por lo que es preciso que los docentes sean capaces de integrar y aprovechar esta diversidad en sus aulas con la intención de fomentar el desarrollo de la competencia intercultural en el alumnado. Para ello la formación del profesorado deberá promover la formación de futuros maestros en la adquisición de las competencias que les permitan implementar situaciones de aprendizaje según el modelo de educación intercultural, atendiendo a los principios de una educación inclusiva para todos/as, en términos de equidad. El presente capítulo consiste en una reflexión teórica acerca de la diversidad cultural y el desarrollo de la competencia intercultural en la educación obligatoria, a partir de un análisis documental centrado en: analizar el concepto de diversidad cultural en la sociedad y la educación; el desarrollo de la competencia intercultural en el aula y el modo en que la formación inicial aborda el rol del profesorado y las estrategias a desempeñar en las aulas. Los resultados aluden a la necesidad de una concienciación de este fenómeno desde las universidades, la pertinencia de la competencia intercultural, así como las estrategias y prácticas de éxito que pueden servir de orientación para generalizar su implementación. La principal conclusión es que la inclusión de la diversidad cultural en los centros educativos es uno de los mayores retos de la sociedad y la educación del siglo XXI.

Palabras clave: Competencia intercultural, inclusión, diversidad cultural, formación, desafíos educativos.

Abstract

Today's societies are becoming increasingly diverse due to globalization and economic development enhanced by digitalization. This diversity is also reflected in schools, so it is necessary for teachers to be able to integrate and take advantage of this

diversity in their classrooms with the intention of fostering the development of intercultural competence in students. To this end, teacher training should promote the training of future teachers in the acquisition of competencies that will enable them to implement learning situations according to the intercultural education model, in accordance with the principles of inclusive education for all, in terms of equity. This chapter consists of a theoretical reflection on cultural diversity and the development of intercultural competence in compulsory education, based on a documentary analysis focused on: analyzing the concept of cultural diversity in society and education; the development of intercultural competence in the classroom; and the way in which initial training addresses the role of teachers and the strategies to be implemented in the classroom. The results allude to the need for awareness of this phenomenon in universities, the relevance of intercultural competence, as well as strategies and successful practices that can serve as guidelines to generalize its implementation. The main conclusion is that the inclusion of cultural diversity in educational centers is one of the greatest challenges facing society and education in the 21st century.

Keywords: Intercultural competence, inclusion, cultural diversity, training, educational challenges.

Introducción

La era digital y la globalización que hoy por hoy están determinando la forma de vivir en sociedad, no tan solo tienen incidencia en la esfera económica y social, sino que también están influyendo en la manera de concebir los procesos educativos tanto formales como no formales e informales. Estos fenómenos tienen, y tendrán, una gran relevancia en el presente y el devenir próximo de la humanidad. Esto es así puesto que cualquier tendencia o actividad, por un lado, tendrá efectos mundiales a gran escala y, por otro, condicionará la concepción y el desarrollo de actividades humanas como la educación. Algunas de las consecuencias que se derivan de estos cambios y mejoras tecnológicas globales, y que afectan los procesos educativos, se corresponden con el incremento de los flujos de intercambio de estudiantes, o el incremento de alumnos recién llegados a un determinado país de un lado a otro del planeta a causa de los respectivos movimientos migratorios. Todo ello ha supuesto que las fronteras entre culturas y países se hayan desdibujado y, por tanto, que necesariamente se haya incrementado el contacto entre culturas y enriquecido la diversidad de las sociedades actuales en cuanto a orígenes y costumbres (Yesilel, 2021)

En cualquier caso, la necesidad de cambios y transformaciones en los procesos educativos actuales, a pesar de estar presente en el discurso de los legisladores, pensadores y teóricos más relevantes en materia educativa, en la mayoría de los casos, tan sólo lo está siendo de palabra y no se está concretando del todo. En este sentido, si bien las actuales reformas educativas impulsadas desde las instituciones educativas nacionales o supranacionales abogan por garantizar las necesidades de conocimiento y de desempeño de las competencias básicas que el mercado laboral demanda en el marco de la actual sociedad digital, lo cierto es que apenas existen evidencias que confirmen el alcance de los logros conseguidos en todos los sectores de la población. Desde una mirada

internacional, este hecho se observa en la práctica totalidad de los países más preparados para afrontar los retos que se derivan de la digitalización y el mundo globalizado. El motivo que lo explicaría se corresponde con sus problemas para dar respuesta al fenómeno migratorio y el riesgo de exclusión de las personas procedentes de otros contextos culturales. Todavía más en la actualidad cuando, por ejemplo, con la situación de muchas zonas en conflicto permanente o en guerra, muchas familias que optan por abandonar sus raíces y territorios para emigrar o refugiarse en otros lugares deben escolarizar a sus hijos en escuelas distintas a las que se habían escolarizado inicialmente. O bien personas que, por motivos políticos, económicos, sociales, u de otra índole, migran hacia otros países para iniciar con sus familias un nuevo proyecto de vida.

En lo que respecta al contexto europeo, el Consejo de Europa realizado en Lisboa (European Commission, 2006) se propuso que la Unión Europea fuese la economía basada en el conocimiento más competitiva del mundo. Para la consecución de este objetivo estratégico, se acordó que los sistemas de educación y formación deberían de adaptarse a las demandas de la sociedad del digital y del conocimiento, potenciando un crecimiento sostenible que, al margen de la creación de más y mejores empleos, fuese capaz de fomentar una mayor cohesión social entre los ciudadanos que vivirían y trabajarían en Europa. Por este motivo, una de las líneas prioritarias de actuación que el citado tratado proponía se centraba en el desarrollo de sistemas educativos de calidad como el mejor modo de garantizar la disminución de las tasas de desempleo, pobreza y exclusión social (Flecha et al., 2007).

De todos modos, la consecución de este propósito no será posible si las administraciones educativas (en este caso, las europeas) no son conscientes que el fenómeno migratorio es y será uno de los principales retos que la Unión Europea deberá afrontar a lo largo de este siglo. Su consecución no puede, ni debe, hacerse al margen de la inclusión de las personas que proceden de una cultura diferente a la de acogida. Una pequeña muestra de ello es que, según los datos proporcionados por el IDESCAT¹ en el año 2021, el 31% de la población censada en la Comunidad Autónoma de Cataluña (España) era nacional de un país extranjero. En concreto, de los 7.508.106 de habitantes censados, el 22,8% procedían de países de la Unión Europea; el 8,2% del resto de Europa; el 26% de países del continente africano; el 28,1% del continente americano y el 14,8% de Asia y Oceanía.

Por ende, una de las principales consecuencias del impacto de este fenómeno será, sin lugar a dudas, la consagración de escuelas cada vez más diversas desde el punto de vista étnico, social y cultural, y su impacto en las políticas educativas y el currículum escolar tanto a nivel nacional como internacional (Akkari, 2009; Allison y Rehm, 2007; Choi y Chepyator-Thomson, 2011; Essomba, 2008; Flecha y Puigvert, 2002; Manzano-García y Fernández, 2016; Martínez-Muñoz, 2007; Ouellet, 2002). En el caso del sistema educativo catalán, este hecho ya se puede apreciar que la procedencia del alumnado extranjero ya es muy diversa: 25.268 de países de la Unión Europea; 8.102 del resto de

¹ Fuente: IDESCAT: <http://www.idescat.cat/pub/?id=aec&n=749>

países europeos; 55.734 de los países del Magreb; 10.963 del resto de África; 614 de América del norte; 39.633 de América Central y del Sur; y 21.746 de Asia y Oceanía.

En este sentido, conviene destacar que en estas sociedades y en las escuelas pluriculturales, que hoy día son prácticamente todas las existentes, conviven personas de diversas comunidades culturales, pero ello no implica que, por defecto, se produzcan contactos e interacciones entre ellas. Por esta razón, la consecución de sociedades inclusivas se ha consolidado como una de las principales acciones estratégicas a realizar, tanto en el marco de la Unión Europea (UE) -a través de su programa para la investigación y la innovación en su programa marco para durante los próximos años (Comisión Europea, 2014)-, como de otras organizaciones supranacionales como la ONU -a través de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (United Nations, 2019).

Este propósito está plenamente justificado porque, desde la perspectiva de la sociedad occidental del bienestar, el fenómeno de la diversidad cultural se ha interpretado desde el temor a lo diferente y, por consiguiente, como un factor de exclusión social. La principal consecuencia de este punto de vista ha sido la constitución de diversos modelos para la gestión de los problemas que esta diversidad ha puesto de manifiesto en diversos ámbitos que configuran la vida cotidiana de una determinada comunidad social. Cada uno de estos modelos ha tenido tras de sí unos valores específicos que han concretado su cultura política; una forma específica de entender el modo de acoger a las comunidades provenientes de otras culturas; y un modo particular de distribuir a las minorías culturales antes de su llegada (Essomba, 2008). A lo largo de la historia se ha podido constatar que estos modelos han tenido muchas dificultades para resolver los problemas asociados al fenómeno de la diversidad cultural. De todos ellos los más representativos serían el modelo asimilacionista y el multicultural.

De entrada, el modelo de gestión de la diversidad basado en la asimilación se ha nutrido de discursos teóricos fundamentados en el etnocentrismo. Ha partido del supuesto que la propia identidad étnica y cultural de las comunidades inmigrantes debía de ser eliminada y sustituida por la identidad cultural de la comunidad de acogida predominante (Choi y Chepyator-Thomson, 2011). Por su parte, el modelo multicultural se ha originado en un marco político eminentemente liberal que ha asumido la coexistencia entre culturas como principio fundamental de regulación de las relaciones sociales (Essomba, 2008). Este modelo, profundamente arraigado en los países anglosajones, ha adoptado el relativismo como fundamento teórico. Dicha postura implica concebir el multiculturalismo a partir de las diferencias existentes entre las diversas culturas o etnias, cuestionando la viabilidad de convivir pacíficamente en una misma comunidad y, por tanto, fomentando también la segregación como única vía para mantener la propia identidad (Flecha y Puigvert, 2002).

La influencia de estos discursos etnocentristas y relativistas en nuestra sociedad es tan notable que todavía, explícita o implícitamente, están condicionando los discursos y las prácticas que las escuelas también deberían de adoptar para afrontar el fenómeno de la diversidad cultural. En este sentido, se puede constatar cómo las presiones derivadas de un modelo de educación fundamentado exclusivamente en aprendizajes académicos y

en una evaluación eminentemente normativa, se suele utilizar como argumento para justificar la adopción de criterios y prácticas que fomenten la desigualdad entre el alumnado y, por extensión, la exclusión social de aquellos que –por norma general- suelen ser recién llegados o provenientes de otras culturas (Aguado-Odina et. al., 2017; Allison y Rehm, 2007; Essomba, 2008; Fermín-González y Dominguez-Garrido, 2021; Garreta, 2011).

A grandes rasgos, esta exclusión educativa derivada de los modelos de gestión de la diversidad que conciben la diferencia como un problema, ha solido tener como consecuencia una exclusión social (Bash, 2014; Flecha et al., 2007) y, por tanto, disponer de menos oportunidades para poder realizarse y subsistir. De este modo, es posible que aquellas medidas educativas derivadas de estos modelos, los cuales suelen fomentar el discurso de que el alumnado recién llegado o proveniente de otras culturas difícilmente podrá adquirir buenos resultados de aprendizaje y niveles aceptables de desempeño de las competencias básicas, contribuyan a que la incidencia factores de exclusión como el incremento del desempleo, los índices de pobreza o de salud deficiente agraven la discriminación de este sector de la población.

Como contraposición a estos modelos tradicionales de gestión de la diversidad cabe situar otro modelo: el intercultural. Se trata de un enfoque contemporáneo al surgimiento de los modelos asimilacionistas y multiculturales, y difiere en esencia tanto en lo que respecta su localización geográfica como en su significado. La educación intercultural nace en Francia durante la década de los años setenta, con la intención de dar una respuesta propia a la realidad que la inmigración de los años sesenta (sobre todo africana) iba conformando en ese país (Essomba, 2008).

Su principal fundamento pedagógico consistía en defender que todos los ciudadanos debían ser iguales, independientemente de su lugar de procedencia. Por tanto, sobre la base de un marco de referencia común, este enfoque tenía como objetivo primordial minimizar los efectos de los modelos asimilacionistas y multiculturales y, por extensión, crear las condiciones que permitieran fomentar y respetar la igualdad en la diferencia, el mantenimiento y el desarrollo de las culturas e identidades y su promoción social (Flecha y Puigvert, 2002).

Si bien es cierto que a partir de los años ochenta del pasado siglo este movimiento derivó de nuevo hacia modelos multiculturales, llegando incluso a ser absorbido por el movimiento de educación por la ciudadanía (Martínez-Muñoz, 2007; Ouellet, 2002), no es menos cierto que, a través de la influencia en el ámbito francófono, el enfoque intercultural extendió a Canadá, Suiza y Bélgica en un primer momento, y más tarde a, países como España e Italia (Essomba, 2008).

Como consecuencia de todo esto, puede decirse que el fenómeno de la diversidad cultural se ha convertido en un problema de vital importancia e interés, cuyo tratamiento y resolución pasa por la implementación de políticas sociales y educativas específicas.

Por todo ello, el presente capítulo tiene por objeto determinar el estado de la cuestión con respecto al desempeño de la competencia intercultural del alumnado

escolarizado en las etapas de la educación básica a partir del análisis de la documentación específicamente referida a su conceptualización; experiencias de éxito y estrategias para su desarrollo en el aula; así como aspectos a considerar al respecto en la formación del profesorado para su consecución y correcto abordaje y aprovechamiento de la diversidad cultural en positivo y como un valor añadido.

Del mismo modo, este objeto de estudio se plantea con la intención de dar respuesta, con todo, a las siguientes cuestiones: ¿Puede asegurarse que aún y a pesar de que está amparada por el currículum educativo oficial, será factible llevar a cabo una Educación Intercultural? ¿Existen pautas de actuación concretas que permitan orientar y facilitar la intervención educativa? ¿Los centros escolares están preparados para abordar, para dedicarle un tiempo y un espacio específico a la educación intercultural y al desempeño de la competencia intercultural de su alumnado? Y lo que es más importante, ¿el profesorado está motivado, concienciado y formado para abordar el desempeño de la competencia intercultural sobre la base del modelo de la Educación Intercultural?

El planteamiento de estas cuestiones tiene su origen en los problemas derivados de una formación del profesorado todavía poco preparada para abordar este aspecto fundamental para la educación actual (Elosua, 2015; Tarozzi, 2014). En este sentido, es evidente que el profesorado es clave para abordar con éxito el reto de la educación intercultural y el desempeño de la competencia intercultural en tanto que competencia clave. Para que ello sea posible, se considera imprescindible que sea el primero en concienciarse del valor añadido que la diversidad cultural aporta a la sociedad y a la escuela. Asimismo, también es fundamental que sus actitudes y estrategias de enseñanza sean consecuentes con el discurso de un tratamiento de la diversidad desde una perspectiva intercultural y, que por consiguiente, le permitan refutar y contrarrestar el efecto de los estereotipos y discursos derivados del enfoque etnocentrista que todavía forman parte de nuestra sociedad actual. Unos discursos que, por desgracia, se han ido generalizado en todos los ámbitos de la sociedad digital actual e incluso se han visto reforzados.

A continuación, se expondrán las principales decisiones metodológicas empleadas en el presente estudio de carácter reflexivo/teórico con la intención de profundizar en el estado de la cuestión con respecto al fenómeno de la diversidad cultural y el desarrollo de la competencia intercultural en las instituciones educativas.

Metodología

Para dar respuesta a los objetivos planteados en el presente capítulo se optó por el análisis documental como método de investigación.

Tal y como indican los manuales de investigación educativa, este método eminentemente cualitativo tiene como propósito explorar el tratamiento de un hecho o fenómeno o hecho educativo tratado en diferentes tipos de fuentes documentales, con la intención de comprender y explicar de qué modo la sociedad a través de sus agentes e instituciones educativas han interpretado a lo largo del tiempo dicho fenómeno para orientar la toma futura de decisiones (McMillan y Shumacher, 2011).

En el caso del presente capítulo, esta investigación analítica se ha focalizado en torno a determinados aspectos educativos relacionados con el fenómeno de la diversidad cultural y su incidencia en el proceso educativo que se lleva a cabo en contextos con elevados índices de alumnado inmigrante y en riesgo de exclusión social. Estos hacen referencia a la conceptualización y componentes de la competencia intercultural, a todo lo relativo a la formación del profesorado y el rol docente, el trabajo en el aula y estrategias de intervención, así como experiencias de éxito en el tratamiento de la diversidad cultural y el desarrollo de la competencia intercultural.

Además, es preciso considerar que, debido a la inmensa cantidad de problemáticas sociales y políticas que existen en la actualidad, los movimientos migratorios de familias de refugiados a otros países los cuales también serán acogidos y escolarizados en los centros educativos han proliferado exponencialmente. De este modo, atendiendo a las legislaciones educativas de los países de acogida, será necesario integrar a estos alumnos y alumnas en las aulas y, con ello, valorar esta diversidad como un fenómeno que puede representar un aprendizaje de un gran valor pedagógico y social para todo el alumnado. Todo ello hace más que pertinente tanto el tratamiento del tema objeto de este análisis como los objetivos descritos con anterioridad. Sobre todo, si se parte de la base de que todas estas sociedades apuestan por fomentar valores inclusivos y democráticos y que, por extensión, desean una escuela capaz de entender que la diversidad cultural es una oportunidad para enriquecerse y un valor añadido a preservar.

El análisis realizado a lo largo del capítulo se ha llevado a cabo sobre la base de normas e informes emitidos por organismos internacionales supranacionales (en el caso de las fuentes primarias) y de artículos, libros o capítulos de libro presentes en las bases de datos ERIC y Google Scholar (en el caso de las fuentes secundarias), preferentemente en los últimos diez años .

Los criterios aplicados para la búsqueda y selección de estas fuentes fueron los siguientes: referencias al concepto de diversidad cultural y su incidencia en el ámbito educativo; referencias al concepto de inclusión en términos de diversidad e interculturalidad; y referencias al concepto de competencia intercultural y a estrategias para fomentar su desempeño entre el alumnado.

Por otra parte, la selección de estas fuentes documentales también se ha realizado atendiendo a sus referencias a la formación específica desde las instituciones superiores de formación del profesorado y, por tanto, en función de cómo instruyen a los docentes futuros y en ejercicio en la implementación de acciones específicas en el aula atendiendo los planteamientos epistemológicos y pedagógicos derivados de estos conceptos.

En los siguientes apartados se presentarán de forma estructurada el contenido de las principales perspectivas existentes con respecto a los conceptos objetos de este análisis documental.

Desarrollo

La diversidad cultural y el desarrollo de la competencia intercultural

A continuación, se procederá a presentar una síntesis de los aspectos más relevantes del contenido de los documentos analizados con respecto a qué se entiende por competencia intercultural; que consideraciones pedagógicas y experiencias de referencia es necesario tener en cuenta para su fomento desde las aulas; y como debe ser la formación del profesorado para que ello sea posible teniendo en cuenta las características y las necesidades particulares de los contextos de diversidad cultural en los cuales se ejercerá la función docente.

Concepto y componentes esenciales de la competencia intercultural

La competencia intercultural está considerada como una de las competencias clave para el ejercicio de la ciudadanía en los contextos multiculturales que se derivan de la sociedad del siglo XXI.

Las primeras alusiones a esta competencia se sitúan en los Estados Unidos, a partir de 1950, y como consecuencia de la implantación de los programas de educación multicultural basados en el modelo asimilacionista, cuya intención era conseguir que los nuevos inmigrantes fueran capaces de aprender la lengua del país. Es en los años sucesivos cuando, desde diversas perspectivas teóricas, se empieza a estudiar de forma más concreta el desempeño de la competencia intercultural, siempre con el propósito principal de identificar las habilidades clave que, en el marco de programas de educación intercultural, deberían capacitar al alumnado a interactuar de forma adecuada con los miembros de culturas diferentes a la propia (Bravo, 2011). Como consecuencia de los procesos de globalización, esta línea de estudio se convertirá en estratégica puesto que se estima que las generaciones deberán estar preparadas para vivir y relacionarse en un mundo mucho más cosmopolita que las generaciones anteriores (Elosua, 2015).

La competencia intercultural es una competencia que se desempeña gracias a las relaciones que se establecen en un ámbito determinado entre miembros provenientes de culturas diferentes, y se puede definir como la habilidad de cada individuo para transformar sus conocimientos, actitudes y comportamientos con respecto a los miembros de un origen diferente del propio, con la intención de comprender y adaptarse a la realidad de las diversas comunidades con las que se relacionará a lo largo de su vida, y durante el desempeño de sus tareas cotidianas, profesionales o académicas (Pillay y James, 2015).

Una persona competente desde el punto de vista intercultural posee la habilidad de interpretar de forma contextualizada las prácticas, las costumbres, los valores o, incluso, los patrones inconscientes (como, por ejemplo, el lenguaje corporal) en el marco de una cultura diferente de la propia. Por tanto, una persona que ha desarrollado la competencia intercultural será capaz de apreciar y valorar las diferencias de una cultura con respecto a su propia identidad, valores y creencias; relacionarse y comunicarse con sus miembros en contextos globales, y sin establecer ninguna jerarquía o comparación sesgada (Choi y Chepyator-Thomson, 2011).

Por norma general, el desempeño de la competencia intercultural deberá comprender una serie de conocimientos, habilidades y actitudes agrupadas en diversas dimensiones o ámbitos competenciales. Sintetizando las aportaciones de los autores consultados (Bravo, 2011; Elosua, 2015; Pillay y James, 2015; Stuart, 2004), tanto los ámbitos a considerar como sus correspondientes indicadores, como mínimo, deberían contemplar los siguientes aspectos:

- **Conocimientos:** comprende el conocimiento de las características, costumbres y valores de las culturas que coexisten en un determinado contexto, destacando sus aportaciones a la historia de la humanidad; la comprensión de los motivos y las causas de los procesos migratorios; la relativización de las creencias y los estereotipos existentes con respecto a otras comunidades culturales diferentes de la propia; la comprensión de los motivos y las causas que explican tanto la armonía como los conflictos existentes entre las culturas que coexisten en determinados ámbitos o contextos de la vida cotidiana.
- **Habilidades:** implica el dominio de la lengua del país de acogida; establecimiento de relaciones sociales e interacciones simétricas; práctica de juegos y deportes populares en diversas comunidades culturales; estrategias de prevención y resolución de los conflictos originados por motivos étnicos o culturales.
- **Actitudes:** comprende la capacidad de adaptación e integración a contextos culturales no propios, mostrando una actitud positiva hacia la cultura a conocer, su lengua, costumbres, prácticas y creencias sin que ello suponga perder la propia identidad; aceptación y respeto por las personas que pertenecen a una cultura diferente de la propia; el respeto de los valores democráticos y de cada persona; valoración de la diversidad como un aspecto positivo.

Por otra parte, es necesario destacar que la competencia intercultural no se adquiere y desarrolla de forma natural, sino que es necesario concebir un proceso intencionado de enseñanza y aprendizaje, con la intención de conseguir un desempeño eficaz y apropiado. Aquí radica la importancia del correcto guíaje de los docentes para este fin.

Según el contenido de los documentos analizados, conviene destacar también que el desempeño de la competencia intercultural es un proceso lento, que empieza con la adquisición de las actitudes de respeto hacia otras culturas y se completa con el desarrollo de las habilidades y los conocimientos que permiten el descubrimiento de otras manifestaciones culturales (Bravo, 2011).

De forma mucho más concreta, Bennet (2006) identificó los siguientes niveles de desempeño de la competencia:

1. **Negación:** no se reconocen las diferencias culturales.
2. **Defensa:** se reconocen algunas diferencias, pero desde un punto de vista eminentemente negativo.

3. Exaltación: conciencia de los valores culturales propios y tendencia a considerarlos como mejores y superiores a los otros.
4. Aceptación: concienciación de que un mismo valor o comportamiento ordinario puede tener diferentes significados en diferentes culturas.
5. Adaptación: capacidad para valorar el comportamiento del otro desde su marco de referencia y de adaptar el propio comportamiento a las normas de una cultura diferente.
6. Integración: capacidad para cambiar el marco cultural de referencia sin que ello suponga perder la propia identidad cultural.

Por otra parte, tampoco puede obviarse que estos niveles de desarrollo de la competencia intercultural guardan estrecha relación con los estadios de desarrollo del currículo intercultural en el que se encuentren los centros escolares y, por extensión, los miembros de la comunidad educativa en cuestión.

Según Essomba (2008) estos estadios de desarrollo que, sobre el papel, se corresponden con los niveles de desempeño 4,5 y 6 identificados por Bennet (2006), serían los siguientes:

- Conocimiento y descubrimiento: los centros educativos promueven la curiosidad y la apertura a los contenidos sobre diversidad cultural. Estos centros realizan un primer paso a la hora de integrar la interculturalidad en el currículo, centrándose en los aspectos más visibles y expresivos de la cultura, y procurando desarrollar actitudes positivas entre el alumnado y las distintas áreas de conocimiento van introduciendo temas que contribuyen a descentrar culturalmente los contenidos que se dan sobre ese ámbito del saber.
- Reconocimiento y vínculo: se procura complementar ese acercamiento a la diversidad cultural con un enfoque más social y menos cultural. Sus miembros reconocen la diversidad cultural desde una perspectiva dialógica y se preocupan por la calidad de la relación social entre ciudadanos de orígenes diferentes. Las actividades del currículo conducen a cuestionar el estado de la diversidad cultural en la sociedad, a analizar las problemáticas asociadas a los procesos de inmigración en la actualidad, y a fomentar una habilidad cognitiva que permita la empatía con la alteridad.
- Compromiso y acción: perspectiva que anima a los miembros del centro educativo a implicarse en la construcción de una sociedad intercultural. La escuela es consciente de que debe actuar más allá de sus propios muros, y el currículo debe ser un marco para la acción social. Se realizan actividades para lograr la mejora de las problemáticas relacionadas con la diversidad cultural o la inmigración.

Sin embargo, a pesar de todas estas aportaciones, es importante destacar que la mayoría de los estudios realizados sobre competencia intercultural tanto en el contexto internacional como nacional han priorizado la descripción del fenómeno de la diversidad cultural en las aulas, focalizando su atención en el análisis de las actitudes de los agentes interactúan en ellas, preferentemente las del profesorado (Bravo, 2011). Según este mismo autor, se han realizado fundamentalmente estudios descriptivos y causales

comparativos, pero escasean estudios en los que, a través de la implementación de planes de intervención, se incide en el desarrollo directo de la competencia intercultural o en el diseño, desarrollo y evaluación de programas interculturales, que hayan tratado de abordar el desarrollo de dicha competencia en los tres componentes o ámbitos anteriormente citados. Por tanto, todo ello reportaría indicios de la necesidad de más investigaciones que profundicen esta línea de investigación.

En consecuencia, el desempeño de la competencia intercultural a través de las distintas asignaturas, desde los enfoques actuales prácticos, significativos, globalizados y activos, están plenamente justificados. El trabajo promovido y desarrollado en las aulas deberá abordar -desde las distintas áreas curriculares o, incluso, desde una mirada inter y transdisciplinar- el grado de impregnación en los contenidos tratados todos aquellos aspectos relacionados con valores y principios relacionados con el respeto a la diversidad cultural, la inclusión y la justicia social.

La formación del profesorado ante el reto de la inclusión de la diversidad cultural en la escuela actual

Para que los docentes puedan dar respuesta al tratamiento de la diversidad cultural en las aulas, y al desarrollo de la competencia intercultural en sus alumnos/as, es preciso que la formación inicial y permanente del profesorado, promovida desde las universidades e instituciones de educación superior, sea sensible a tratar esta temática en sus planes formativos. En este sentido, bien puede decirse que las instituciones universitarias ya han dado el paso y que, en los últimos años, están integrando en sus planes contenidos específicos y estrategias innovadoras para su tratamiento en la escuela, como las que han facilitado la introducción de las tecnologías y los cambios curriculares con enfoques competenciales y globalizados. Se ha intentado promover una formación más práctica y reflexiva con una mayor participación de los futuros y futuras docentes. Esto es, la incorporación de metodologías más activas, la democratización de los aprendizajes y un papel más protagonista y proactivo del alumnado universitario junto con una formación en valores donde recae un importante peso el trabajo para la inclusión educativa y la interculturalidad.

Desde este punto de vista, es necesario destacar que el tratamiento de la competencia intercultural debe abordarse desde los contextos universitarios a través de estas metodologías activas e innovadoras, y con la intención de que éstas puedan ser transferidas a las aulas escolares. Todo ello acompañado de la reflexión docente y una mirada crítica, así como un desarrollo creativo de situaciones de aprendizaje para el abordaje práctico de la interculturalidad (Alcalá del Olmo et al., 2020). Por tanto, de entrada, será imprescindible el trabajo eminentemente práctico basado en situaciones de aprendizaje y simulaciones que permitan poner en práctica los posibles casos que los futuros docentes se pueden encontrar en las aulas.

Por otro lado, otros estudios analizados remarcan la importancia que desde la universidad se trabaje la programación y secuenciación de programaciones didácticas para cursos específicos que permitan el tratamiento de diversidad en el aula, así como la promoción de experiencias del alumnado universitario en el extranjero (Sierra-Huedo y

Nevado-Llopis, 2020). Todo ello, y esto último especialmente, podría contribuir al desarrollo de la competencia intercultural no sólo en sus futuros alumnos sino ya desde los campus universitarios, trabajando en otros contextos y con los distintos compañeros y compañeras de su universidad de diversas procedencias y culturas o bien integrándose en otras universidades de diversos contextos y países. Es preciso considerar también que, al margen de lo mencionado anteriormente, sería interesante ver si los docentes universitarios están debidamente preparados para tutorizar estas programaciones, y si tienen plena concienciación y competencias para abordar de manera adecuada esta competencia. Por tanto, serían precisas también más investigaciones, en contextos específicos, sobre el tipo de competencias desarrolladas por los docentes universitarios y los aspectos prioritarios a tratar para no dejar olvidado el trabajo de la interculturalidad como a menudo se refleja en algunas aulas escolares dónde existen claras dificultades para su abordaje o bien el mismo pasa a un segundo plano favoreciendo el desarrollo de otras competencias o saberes.

Además, otro estudio revisado, reciente y de carácter etnográfico (Alvarado-Caushiet et al., 2022), en adición a lo que se ha subrayado anteriormente, refuerza la idea que existen deficiencias en el abordaje de la diversidad intercultural por parte de los docentes y las universidades, siendo necesario su desarrollo de diversas formas para garantizar una educación en una sociedad que *per se* es intercultural. Es necesario que los docentes desarrollen sus propias competencias para poderlas transmitir al alumnado (Wang, 2023), ya sea en el caso del universitario, como el de las aulas.

Por otra parte, un estudio de Barnatt et al. (2020) permite realizar una aproximación sobre el tema para comprender qué motivos influyen en el tratamiento de la competencia intercultural. A pesar de la motivación del profesorado y el reconocimiento del trabajo necesario de la diversidad cultural y el desarrollo de esta competencia, los docentes refieren a problemáticas como la base de sus conocimientos sobre el tema y su comportamiento en las interacciones interculturales. Esto hace replantear de nuevo la formación recibida anteriormente siendo necesaria una formación continua que permita reflexionar sobre los planteamientos anteriores que se tengan, y una mayor sensibilización de los valores de la diversidad y la necesidad de una sociedad y una educación más inclusiva. Es necesario un mayor trabajo que vaya dirigido al reconocimiento y valoración de otras culturas, así como de las similitudes culturales que se puedan tener, buscando nexos de unión. También se propone la apreciación de las diferencias culturales que puedan existir y la curiosidad por ellas, así como capacidad de reconocer e interpretar los fenómenos que tienen lugar contextos culturales diversos (Lash et al., 2022).

Adicionalmente, en otro artículo (Krotik y Morhun, 2021) se presentan algunas cuestiones vinculadas a cómo desarrollar la competencia intercultural considerando también el caso de los estudiantes universitarios. Aquí se sugieren aspectos complementarios a los mencionados previamente, y relativos a una mejora de los planes de estudio y una mejor formación específica que aborde el tratamiento de la interculturalidad, así como el apoyo de las metodologías activas usadas con materiales didácticos que permitan el desarrollo de esta competencia (Murray, 2022). También es

preciso incidir en las actitudes de los futuros docentes y, por tanto, también de los alumnos que tendrán en sus futuras aulas (Eliyahu-Levi y Ganz-Meishar, 2020). Todo ello extrapolable también al profesorado universitario, promoviendo un tipo de aprendizajes u otros.

En definitiva, de este apartado se extrae que es preciso considerar el desarrollo de la competencia intercultural ya desde la formación universitaria e inicial de los futuros maestros y maestras ya sea por su influencia en la educación y en la sociedad; su gran labor para hacer frente a este reto de la diversidad cultural; y el aprovechamiento de su riqueza en una sociedad que tiene como una de sus características exponenciales y más valiosas esta diferencia de culturas en los municipios urbanizados y rurales. Diversidad presente en todos los sectores y ámbitos de la sociedad en la que las instituciones de enseñanza superior no deben estar al margen, ya sea porque también tienden cada vez más a incorporar profesorado de procedencia diversa, como por la gran variedad de alumnado de otras nacionalidades que pueden estar presentes y convivir en los actuales campus universitarios. Pero sobre todo porque tanto las universidades como las escuelas son el germen para el cambio y la transformación que la sociedad necesita y desea para poder hacer frente a los retos de la globalización.

También es preciso tener en cuenta que la formación del profesorado todavía está muy segmentada por asignaturas o áreas de conocimiento que muchas veces, a parte de las que son de formación básica u obligatoria, son muy vinculantes a las didácticas específicas como por ejemplo: la lengua, las ciencias, las matemáticas, la educación física, o la educación artística, entre otras. A partir de los trabajos revisados, y las reflexiones que se pueden extraer de los mismos, sería necesario un tratamiento más globalizado e interdisciplinar también desde la formación universitaria de maestros, no tan sólo porque es una de las nuevas tendencias y exigencias curriculares sino también porque es la mejor manera de abordar la diversidad cultural desde el enfoque intercultural. Todo esto requiere, por tanto, la concienciación, ya desde la formación inicial de maestros y maestras, que el desarrollo de la competencia intercultural no es algo ligado solo al tratamiento de las lenguas extranjeras o las asignaturas de educación inclusiva. En este caso, se trata de un aspecto que es competencia de todas las materias y que, por tanto, es susceptible de ser tratado desde un enfoque y una mirada interdisciplinar y transversal que se pudiera hacer desde todas las áreas.

En conclusión, para modificar la formación inicial del profesorado ofertada en la actualidad, cada vez serán más necesarios planes de estudio capaces de introducir cambios y mejoras en sus enfoques para el tratamiento de la diversidad cultural, a partir de planteamientos globalizados y orientados a la acción desde la práctica (Elosua, 2015).

El desempeño de la competencia intercultural en el aula

Si los currículos educativos actuales deben promover en su alumnado el desarrollo de competencias y saberes clave para la vida es imprescindible, por tanto, que los centros educativos no rehúyan la responsabilidad de tratar la diversidad cultural, y el desarrollo de la competencia intercultural. Esta competencia estrechamente va relacionada con los postulados de la UNESCO y una educación inclusiva para todos, o algunos proyectos

Europeos que pretenden la inclusión de todo el alumnado, planteando algunas prácticas de éxito, (Flecha, 2015) en las que las personas en riesgo de exclusión social deben de integrarse también a teniendo a su particularidades culturales y sociales. En este sentido, es preciso tener en cuenta que estos planteamientos ya fueron puestos en práctica gracias a pedagogos como Freire. Tal y como el autor dejó recogido en su pedagogía del oprimido (Freire, 1987), es crucial que la educación sea una herramienta capaz de superar barreras y trabajar para la inclusión, el progreso y la posibilidad de mejora social y económica de todas las personas.

A partir de aquí, y una vez planteado el reto y desafío que presenta el tratamiento y valoración de la diversidad cultural y el desarrollo de competencias por parte de los docentes para que así lo posibiliten, es preciso ver cómo todo ello se concreta en las aulas. Esto es, cómo los docentes promueven el desarrollo de esta competencia en sus alumnos y alumnas, una vez que éstos han sido capaces de adquirir y desempeñar esta competencia. Sólo así será posible planificar, diseñar e implementar situaciones de aprendizaje pertinentes para transferir a su alumnado.

Partiendo de esta base, se desarrollarán los aspectos relativos al rol de los docentes y las estrategias de intervención en las aulas para, posteriormente, ejemplificar y reflexionar en torno a experiencias de éxito existentes.

El rol de los docentes para el desarrollo de la competencia intercultural en el aula y el tratamiento de la diversidad cultural

La competencia intercultural como habilidad a desarrollar para enfrentarse y dar respuesta a acciones o expectativas procedentes de otras personas de diversas culturas (Oliveras, 2000) no se desarrolla de manera espontánea en el aula, aunque existan alumnos y alumnas en contacto con otros de diversas procedencias y culturas. Por ello es necesario que este aspecto sea uno de los objetivos a abordar en las aulas (Deardorff, 2009). La primera decisión radica en los docentes que han de ser consciente de ello y han de promover situaciones de aprendizaje y propuestas educativas que contemplen este fin. A pesar de la necesidad y el interés que el desarrollo de la competencia intercultural suscita, es cierto que ésta no siempre se acaba desarrollando, o que suele pasar desapercibida o ni tan siquiera atendida desde las áreas o asignaturas (Barnatt et al., 2020). De hecho, distintos estudios remarcan que los docentes no estarían del todo preparados para hacer frente a la creciente diversidad de las aulas (Acquah et al., 2016; Celeste et al., 2019; Delk, 2019; OECD, 2019; Torrance, 2017) y, por extensión, para ofrecer una formación que promueva unas situaciones de aprendizaje que sean suficientemente significativas para su desarrollo. Incluso, ante la obiedad de su tratamiento en asignaturas relativas al aprendizaje de lenguas extranjeras existen estudios que remarcan su escasa consideración (Alonso Belmonte y Fernández Agüero, 2013) presentando incluso dificultades los docentes para la enseñanza intercultural a la que se aspira o sería deseable (Fernández y Pozzo, 2014).

Por otro lado, es preciso que los docentes cuenten ya con competencias interculturales para que su alumnado pueda aprovechar los conocimientos que los docentes han adquirido y las potencialidades pedagógicas de su tratamiento en las

actividades y propuestas del aula (Gómez-Zermeño, 2018). Esta competencia, también llamada Competencia Docente Intercultural (Okken et al., 2022), es clave porque condiciona la eficacia educativa de las acciones docentes y, por ende, la respuesta del alumnado en la adquisición de esta competencia. Para que su desarrollo sea posible, es necesario que el profesorado esté sensibilizado ante el fenómeno de la diversidad cultural y, seguidamente, que sea consciente de la necesidad de ser abordada en el aula para su desarrollo prestando atención a la diversidad en general y a la cultural en particular.

Esto sería fundamental para poder sentar las bases del trabajo que se realizará en esta línea y que debería de basarse, de forma preferente, en el uso del trabajo cooperativo, de metodologías activas, o estrategias globalizadas para promover la circulación de saberes en el aula entre distintos alumnos y facilitar así el desarrollo significativo de esta competencia. Todo ello además de la promoción del trabajo cooperativo y colaborativo, no sólo de forma presencial, pues es preciso considerar los nuevos entornos cooperativos en línea (Pinar, 2017). Más aún, teniendo en cuenta situaciones, por ejemplo, como la derivada del Covid en que ha sido imprescindible el trabajo virtual mediado por las tecnologías, o bien otras situaciones en las que se ha combinado el trabajo con plataformas digitales con alumnos de distintas procedencias y culturas. Por tanto, es positivo aprovechar todos los recursos disponibles también en la línea de potenciar el contacto entre culturas y el desarrollo de la competencia intercultural.

Además, es preciso comprender que los niveles de diversidad en los términos que se han señalado con anterioridad son cada vez más crecientes (Guofang et al., 2021). En este contexto diversificado, algunos de los documentos revisados destacan la existencia de algunas condiciones específicas en las aulas que contribuyen, de forma significativa, al desarrollo de la competencia intercultural docente. Algunas de estas condiciones son las siguientes: la edad de los alumnos, la gestión de aula que haga el profesor para potenciar los aprendizajes y la gestión de la diversidad, o la promoción de un aprendizaje centrado en el alumnado (Okken et al., 2022). Este último aspecto es clave para promover el contacto entre iguales y la comprensión mutua de todo aquello que es común y diferente para así enriquecerse mutuamente.

Todas estas condiciones tienen más que ver tanto con la gestión de los docentes y las actividades que promueven como con las características del alumnado, que no con la predisposición de los centros educativos y su ideario. De este modo, aunque un centro educativo pretenda ser más intercultural desde sus proyectos y documentos de centro, la responsabilidad final recae en aquel profesorado que tenga una mayor apertura y acogida a la diversidad en el aula. Es por esto que las características de los propios docentes serán uno de los elementos más influyentes para poder tratar la diversidad cultural en el aula. En este sentido, para ser conscientes de su influencia real será preciso tener en cuenta también las características de los distintos contextos y países, puesto que seguramente pueden variar de unos a otros, tanto por sus condiciones socio-económicas como por el porcentaje de diversidad que acogen y el que se refleja en las aulas de sus escuelas.

Estrategias de intervención y trabajo en el aula para favorecer la competencia intercultural

Tal y cómo se apuntó en la sección anterior, es importante e imprescindible que los docentes desarrollen su competencia intercultural por los efectos que tiene este hecho en el alumnado. No sólo por el tipo de propuestas que pueden presentar, sino por el contacto que promueven entre los alumnos y alumnas en el aula. En esta línea, también es importante revisar las investigaciones y los documentos que hacen referencia a las estrategias utilizadas en las aulas para atender a la diversidad cultural, entendiéndose como una fuente de aprendizaje y riqueza. Del mismo modo, es preciso conseguir el desarrollo de esta competencia en el alumnado pensando los futuros ciudadanos que nos gustaría, y precisamos, tener en el siglo XXI. Esto es, en una sociedad que *per se* es intercultural.

En esta línea, algunos de los artículos revisados y analizados en relación al inter y multiculturalismo refieren al trabajo en el aula a partir de la narración de historias (Celeste et al., 2019). A través de estas historias y de su contenido ha de estar presente la diversidad cultural del aula y también pueden tener presencia otras culturas o elementos simbólicos y culturales de otros lugares. A este contar historias se le podrían unir otras actividades centradas en el alumno partiendo de la misma temática (Okken et al., 2022).

Además, es relevante que el trabajo que se realice en el aula sea interesante no sólo para los alumnos de distintas procedencias y culturas, teniéndolos en cuenta, sino para todos. También sería pertinente incluir a los familiares de los y las estudiantes en las aulas y hacer actividades conjuntas, para que se sientan más integrados en el centro educativo y contribuyan a incrementar el conocimiento sobre determinados aspectos culturales y propios. Este aspecto también podría contribuir a reducir estigmas (Kimball et al., 2016).

Por otro lado, el aprendizaje a través de historias es preciso que no se atribuya solamente a determinadas áreas como las relacionadas con el aprendizaje de lenguas o la educación en valores, siendo estas narraciones un interesante punto de partida para de cualquier tipo de aprendizajes de forma integrada, que tengan en cuenta el desarrollo de esta competencia desde distintas áreas y perspectivas.

De hecho, estas historias se pueden aprovechar de distintos modos, pudiendo ser, por ejemplo, teatralizadas, combinándolo con músicas y danza tradicionales de otros lugares, trabajando desde el movimiento corporal. También pueden ser un buen inicio y detonante para el trabajo de expresiones visuales y plásticas. Asimismo, a partir de una parte del cuento o de la narración pueden generarse expresiones escritas en distintos idiomas o bien explorar algunos aspectos relativos al conocimiento del medio. Por tanto, esta mirada abierta e interdisciplinaria también puede ser favorable para el desarrollo de la competencia intercultural. De todos modos, es preciso tener en cuenta que todo trabajo ha de partir de la llamada “sensibilidad cultural” y la aceptación a la diversidad, aspectos fundamentales a promover en las aulas a través de las propuestas de aprendizaje presentadas (Mellizo, 2017).

Por otro lado, otros estudios analizados destacan la importancia de la promoción de Programas de acción tutorial intercultural (PAT), dónde maestros y maestras expertos dirigen el trabajo del aula para contribuir al desarrollo la competencia intercultural,

ayudando con distintas acciones a desarrollar habilidades y actitudes interculturales en el alumnado (Hernández-Bravo et al., 2017).

A partir de aquí, también son importantes otros elementos a introducir en el aula que pueden favorecer una intervención educativa para el desarrollo de la competencia que nos ocupa. De entrada, es preciso considerar la co-docencia en el aula. dónde uno de los dos profesores tenga la su competencia intercultural docente desarrollada. De este modo, el maestro/a tutor/a o referente del aula puede trabajar conjuntamente con otro maestro o maestra que esté formado en atención a la diversidad o tengan especial sensibilidad hacia el trabajo de la interculturalidad. Todo ello para facilitar la realización de propuestas conjuntas y compartidas en aula, así como la creación de materiales. Además, desde este punto de vista, la co-docencia ayudaría también a una evaluación más exhaustiva y personalizada de esta competencia por parte del alumnado, así como una mejor atención a la diversidad, en este caso, cultural.

También es importante considerar el valor del aprendizaje cooperativo, permitiendo el contacto y trabajo en el aula entre alumnos heterogéneos de forma intencional. Aquí radicaría nuevamente la importancia del rol del docente con este fin. Del mismo modo, serían útiles Programas de Acción Tutorial (PAT) que promuevan el trabajo en valores desde la interculturalidad, promoviendo el estudio de casos, role playings, la realización de juegos conjuntos, o bien el visionado de vídeos de concienciación y su posterior posible debate.

Adicionalmente, es preciso mencionar que el deseable trabajo de la competencia intercultural va totalmente alineado con el desarrollo de metodologías activas, globalizadas, democráticas y participativas en el aula por parte de los docentes. Es decir, aquellas estrategias y enfoques metodológicos que pongan a los alumnos y alumnas en el centro, promoviendo su cooperación y diálogo. Por tanto, no se trata tanto de estrategias concretas para su consecución, sino de aprovechar las que se promueven en las aulas actualmente, tales como el trabajo por proyectos, para abordar también estos aspectos indistintamente del área. Todo ello, partiendo además, si es posible, de situaciones reales que sean próximas al alumnado, a sus contextos, culturas y lugares de procedencia. Aprovechándose para crear aprendizajes en contacto, que sean ricos para todos y que promuevan el conocimiento mutuo del otro, de códigos propios y compartidos, para vivir en sociedad.

Finalmente, es preciso considerar que en muchos casos tampoco se ofrece un currículum que promueva la interculturalidad, por ejemplo, en el caso del contexto Español, cosa que tampoco contribuye a que se les dé especial atención a todos estos aspectos (Jordán, 2001). Por tanto, su tratamiento queda, en muchos casos, sujeto a la voluntad de los centros educativos y de los planes de atención a la diversidad que diseñen (Hernández-Bravo et al., 2017). Este hecho pone en relieve la necesidad de buen liderazgo en los centros educativos, que esté concienciado de la atención a la diversidad cultural. Todo ello para que no quede este trabajo como algo opcional o anecdótico en los centros, sino que forme parte de su eje vertebrador.

De todos modos, cada vez son más las escuelas sensibilizadas hacia la interculturalidad y el desarrollo de esta competencia en el alumnado. En esta línea, destacan estudios, por ejemplo, en el contexto español, como el aportado por Molina Diaz y Sales (2021) contextualizado en una escuela rural que está en un proceso de transformación para ser más inclusiva y sensible a la diversidad cultural. Aquí radica también la importancia del trabajo del profesorado, de las familias y la comunidad educativa con el mismo fin, siendo en todo caso la participación democrática uno de los ejes centrales del éxito. Este estudio también muestra la complejidad del proceso y la necesidad de estar constantemente buscando símbolos de identidad y de motivar al profesorado y al resto de agentes implicados en la educación para trabajar por esta atención a la diversidad. Todo ello deja entrever además que este es un aspecto que no ha de quedar dentro de las paredes de las aulas y que se trata de un trabajo a realizar en sociedad y para la sociedad. Por tanto, la responsabilidad si bien es de los centros, y los docentes, pero también es importante que sea compartida con otros miembros de la comunidad y las familias, siempre que sea posible. Es imprescindible abrir las paredes del aula y contar con su ayuda, soporte y colaboración.

Experiencias actuales de éxito en el desarrollo de la competencia intercultural

Diversos de los estudios y documentos revisados permiten realizar una aproximación a diversas experiencias de éxito que se llevan, y están llevando a cabo, en los centros educativos con la finalidad de fomentar el desempeño de la competencia intercultural entre su alumnado.

En primer lugar, debe destacarse que estas experiencias abarcan todas las etapas educativas de la educación básica u obligatoria. También que algunas de las experiencias seleccionadas se sitúan preferentemente en el contexto europeo. En concreto, en contextos en donde el fenómeno de la diversidad cultural es considerado como una problemática educativa a resolver.

Prestando atención al contenido de las experiencias seleccionadas en este trabajo, se destacan las que conciben la competencia intercultural desde diversas perspectivas: como una competencia de naturaleza eminentemente instrumental o, por el contrario, como una competencia de naturaleza interdisciplinar o transversal.

En el primero de los casos, este hecho supone que, por norma general, las propuestas de intervención realizadas desde los centros escolares se realizan desde diversas materias afines como, por ejemplo, lengua (Khanukaeva, 2020) o educación física (Tsuda et al., 2022; UNESCO, 2015). Es decir, a través de aprendizajes o contenidos tradicionalmente asociados a una determinada disciplina concreta pero cuyo tratamiento es fundamental porque se centra en aspectos clave tanto para el diálogo intercultural o para el conocimiento y la vivencia de prácticas, costumbres y valores asociados a diversas culturas.

Por otra parte, en lo que respecta a aquellas experiencias que abordan la competencia intercultural desde una perspectiva interdisciplinar o transversal, las propuestas se suelen caracterizar por abordar su desempeño a partir de un proyecto global

que impregna tanto las materias como cualquier actividad o tarea vinculada con la vida del centro. Un buen ejemplo de ello es la experiencia reportada por Van Driel (2018), el cual destaca el trabajo de las escuelas que entienden la diversidad cultural, como una fuente de aprendizaje para todos y como una oportunidad a aprovechar desde los centros educativos. En concreto, se trata de experiencias que promueven las interacciones positivas entre los alumnos y alumnas y también el trabajo conjunto con la comunidad educativa.

Siguiendo esta misma línea, también se observan propuestas de intervención basadas en aprovechar las actividades de movilidad de estudiantes para diseñar e implementar protocolos que monitorizan el grado de desarrollo de la competencia intercultural a partir de las actividades realizadas con los estudiantes visitantes (Baiutti, 2021). O bien programas destinados a promover la sensibilidad y concienciación del profesorado y alumnado con respecto a la diversidad cultural y la educación intercultural (Aguado-Odina et al., 2017; Mellizo, 2017).

Finalmente también se destacan propuestas de intervención que pretenden fomentar y evaluar el desempeño de la competencia intercultural, a través del diseño específico de planes de acción tutorial con la intención de llevar un seguimiento más individualizado y particular del alumnado implicado (Hernández-Bravo et al., 2017); o bien fomentar gracias a la participación de todos los miembros de la comunidad educativa un programa específico de participación democrática orientado a construir una comunidad inclusiva e intercultural (Molina-Díaz y Sales, 2021).

Conclusiones

A modo de conclusión, es preciso considerar las principales aportaciones reportadas anteriormente con el objeto de dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas inicialmente y, por tanto, de dar respuesta a los objetivos marcados en relación al tratamiento de la diversidad cultural en la escuela del siglo XXI y el necesario desarrollo de la competencia intercultural en docentes y, por ende, en el alumnado. Todo ello para dar respuesta a la diversidad cultural presente en el aula que es un reflejo de la sociedad actual. Considerando, por tanto, cambios y transformaciones necesarias en las prácticas educativas con efecto más allá de las paredes del aula.

De este modo, en lo que respecta al objetivo general del capítulo relativo a: “determinar el estado de la cuestión con respecto al desempeño de la competencia intercultural del alumnado a partir del análisis de la documentación específicamente referida a su conceptualización; experiencias de éxito y estrategias para su desarrollo en el aula; así como aspectos a considerar al respecto en la formación del profesorado para su consecución y correcto abordaje, aprovechando el valor de la diversidad cultural”, puede decirse que gracias al análisis documental de los artículos y las investigaciones citadas se ha podido obtener una visión general del estado del arte de la temática en cuanto a todos estos aspectos. Esto es, sobre la conceptualización de la competencia y de su atención social y escolar, y de su tratamiento en la formación inicial del profesorado desde las universidades. También se ha atendido al rol del docente y al desarrollo de su propia

competencia intercultural como el abordaje de la misma en las aulas a nivel estratégico y de prácticas de éxito.

Por otro lado, se ha hecho mención a la falta de tratamiento de la interculturalidad y la diversidad en los currículos de formación de profesorado; y a la necesidad de una mayor reflexión por parte de los centros educativos y los docentes, los cuales deberían de ser capaces de implementar acciones de liderazgo pedagógico en los centros, para transformar sus idearios, proyectos y las prácticas utilizadas en las aulas. Todo ello desde la concienciación para pasar a la acción, y siempre teniendo en cuenta las necesidades de la sociedad y del alumnado e incluyendo, cuando sea posible, a la comunidad educativa y las familias.

Asimismo, en lo que respecta a las pautas de actuación en las aulas, las principales acciones deberían de estar alineadas con las metodologías activas y participativas; la integración y promoción del trabajo cooperativo; la ayuda mutua entre alumnos de distintas procedencias; la visibilidad de otras culturas; y la reflexión sobre las mismas y la inclusión desde distintas áreas de contenidos relacionados con esta competencia. Paralelamente, los documentos analizados también destacan acciones como la co-docencia con profesores especialistas en atención a la diversidad o bien PAT diseñados con esa sensibilidad hacia la diversidad.

En consecuencia, puede concluirse que, para desarrollar la competencia intercultural en los alumnos, será necesario contar con una formación docente adecuada. Esto es, que los docentes sean conscientes de su tratamiento en el aula y tengan también desarrolladas competencias que permitan poner en práctica estrategias e intervenciones para dar una respuesta adecuada a todo el alumnado, atendiendo a la diversidad.

Por otro lado, si bien los centros educativos suelen estar predispuestos a abordar la diversidad a partir de un enfoque intercultural, es evidente que su tratamiento depende de la sensibilidad y las habilidades específicas de su profesorado.

En este sentido, a pesar de que algunos de los estudios reportados ponen de manifiesto la motivación de los docentes para ello, también revelan que ambas dependen de la percepción que puedan tener con respecto a su capacidad para abordar la diversidad cultural y el desempeño de la competencia intercultural.

Por último, conviene señalar también que este capítulo de revisión teórica se caracteriza por destacar, gracias al análisis de las fuentes analizadas, la relevancia social del fenómeno de la diversidad cultural y el gran reto que para el presente y futuro próximo de educación del siglo XXI. Asimismo, si bien los casos derivados del modo en que esta diversidad se aborde en los centros escolares puedan ser a título particular, la literatura analizada también pone de manifiesto toda una serie de principios y estrategias de acción perfectamente generalizables a distintos contextos, al tiempo que permiten incitar el cambio y la renovación de las prácticas que se llevan a cabo desde los centros escolares o las instituciones de educación superior.

Paralelamente, es preciso tener en cuenta también las limitaciones del estudio presentado a lo largo de este capítulo, así como posibles nuevas líneas de actuación e

investigación que contribuyan a incrementar el conocimiento sobre todos aquellos aspectos tratados a lo largo de este trabajo. Sin embargo, si bien se trata de un análisis documental realizado a partir de una selección de fuentes recientes, y de un análisis acotado y sistematizado rigurosamente en función del objeto de estudio indicado al inicio de este capítulo, no puede descartarse la posibilidad que algunas publicaciones pertinentes y de relevancia no hayan podido ser consideradas. En este caso, algunos de los motivos que lo justificaran se corresponden con el hecho que o bien no se ha tenido acceso a la fuente, o bien no forman parte de la categoría *open access* para el texto completo.

Con respecto a las propuestas de continuidad sería conveniente que los distintos frentes abiertos que se han ido apuntando a lo largo del capítulo se recogieran para seguir incidiendo en investigaciones que vayan en la línea de cubrir necesidades como son el desarrollo de nuevos planes de intervención educativos para el desarrollo de la competencia intercultural de los docentes futuros y en ejercicio; nuevas estrategias para su asunción en las aulas; y factores que influyen en el desarrollo de actividades para la promoción del tratamiento de la diversidad cultural en diversos contextos.

En definitiva, este capítulo, además de todo lo comentado con anterioridad, ha permitido analizar el estado de la cuestión con respecto al tratamiento de la diversidad en las aulas y del desarrollo de la competencia intercultural en la escuela actual.

Referencias

- Acquah, E. O., Tandon, M., y Lempinen, S. (2016). Teacher Diversity Awareness in the Context of Changing Demographics. *European Educational Research Journal*, 15 (2): 218–235. <https://doi.org/10.1177/1474904115611676>.
- Aguado-Odina, T., Mata-Benito, P., y Gil-Jaurena, I. (2017). Mobilizing Intercultural Education for Equity and Social Justice. Time to React against the Intolerable: A Proposal from Spain. *Intercultural Education*, 28(4), 408-423. <https://doi.org/10.1080/14675986.2017.1333874>
- Akkari, A. (2009). Introduction aux approches interculturelles en éducation. Université de Genève - Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation. <https://bit.ly/3jwwKE5>
- Alcalá del Olmo Fernández, M. J., Santos Villalba, M. J., y Leiva-Olivencia, J. J. (2020). Metodologías activas e innovadoras en la promoción de competencias interculturales e inclusivas en el escenario universitario. *European Scientific Journal*, ESJ, 16 (40), 6-23. <https://doi.org/10.19044/esj.2020.v16n41p6>
- Alvarado-Causi, E., Bellido-García, R. S., Cruzata-Martínez, A., y Alhuay-Quispe, J. (2022). Intercultural competences in primary school teachers' under the urban context of Huaraz City, Peru: an ethnographic and educational analysis. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 35(2), 176-193. <https://doi.org/10.1080/09518398.2020.1797209>
- Allison, B. N., y Rehm, M. L. (2007). Effective Teaching Strategies for Middle School Learners in Multicultural, Multilingual Classrooms. *Middle School Journal*, 39(2), 12–18. <https://bit.ly/3Yu2W9F>
- Baiutti, M. (2021). Developing and Assessing Intercultural Competence during a Mobility Programme for Pupils in Upper Secondary School: The Intercultura Assessment Protocol. *Frontiers. The interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 33 (1), 11-42. <https://doi.org/10.36366/frontiers.v33i1.502>
- Barnatt, J., Andries D'Souza, L., Gleeson, A. M., Mitchell Viesca, K., y Wery, J. (2020). Intercultural competence in pre-service teacher candidates. *International Journal of Educational Reform*, 29(3), 211-235. <https://doi.org/10.1177/105678791989686>
- Bash, L. (2014). The globalisation of fear and the construction of the intercultural imagination. *Intercultural Education* 25(2). 77-84. <https://doi.org/10.1080/14675986.2014.885223>
- Belmonte, I. A., y Agüero, M. F. (2003). Enseñar la competencia intercultural. *Enseñar hoy una lengua extranjera*, 0, 184-225.

- Bravo, J. A. (2011). La Competencia Intercultural en el alumnado de educación primaria: diseño y evaluación de un plan de intervención para su desarrollo [Universidad de Alicante]. <http://bit.ly/3DLbdOw>
- Celeste, L., G. Baysu, K. Phalet, L. Meeussen, y J. Kende. (2019). Can School Diversity Policies Reduce Belonging and Achievement Gaps between Minority and Majority Youth? Multiculturalism, Colorblindness, and Assimilationism Assessed. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 45(11): 1603–1618. <https://doi.org/10.1177/0146167219838577>.
- Comisión Europea. (2014). Horizon 2020 en breve. Unión Europea. <https://doi.org/10.2777/80075>
- Choi, W., y Chepyator-Thomson, R. (2011). Multiculturalism in teaching physical education: a review of us based literature. *Physical Education, Recreation, Sport & Dance*, 6(2), 14–20. <https://bit.ly/3JVKEtQ>
- Delk, T. D. (2019). Are Teacher-credentialing Programs Providing Enough Training in Multiculturalism for Pre-service Teachers? *Journal for Multicultural Education*, 13(3), 258–275. <https://doi.org/10.1108/JME-01-2019-0003>
- Eliyahu-Levi, D., y Ganz-Meishar, M. (2020). Designing Pedagogical Practices for Teaching in Educational Spaces Culturally and Linguistically Diverse. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 9(1), 74-90. <http://dx.doi.org/10.7821/naer.2020.1.480>
- Elosua, M. R. (2015). Intercultural Competence in the Education Process. *Journal of Education and Learning*, 4(1), 72–84. <https://doi.org/10.5539/jel.v4n1p72>
- Essomba, M. (2008). 10 ideas clave. La gestión de la diversidad cultural en la escuela. Graó.
- Fermín-González, M., y Dominguez-Garrido, M.C. (2021). A phenomenological approach to intercultural initial education. *Intercultural Education*, 32(6), 624-648. <https://doi.org/10.1080/14675986.2021.1962251>
- Fernández, S. S., y Pozzo, M. I. (2014). La competencia intercultural como objetivo en la clase de ELE. *Diálogos Latinoamericanos*, 22, junio, 27-45.
- Flecha, R., y Puigvert, L. (2002). Multiculturalismo y educación. En T. Lleixa (Ed.), *Multiculturalismo y Educación Física* (pp. 9–45). Paidotribo.
- Flecha, R., García, C., Sordé, T., y Redondo, G. (2007). Estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación. In J. Giró (Ed.), *La Escuela del siglo XXI: la educación en un tiempo de cambio social acelerado : XII conferencia de sociología de la educación : Logroño, 14 y 15 de septiembre de 2006* (pp. 1–11). Universidad de la Rioja. <http://bit.ly/3HFSg11>
- Flecha, R. (2015). Successful educational actions through family involvement. In *Successful educational actions for inclusion and social cohesion in Europe*. Springer. <https://bit.ly/3YtrGih>
- Freire, P. (1987). *Pedagogía del Oprimido* (36a.ed). Siglo XXI.
- Garreta, J. (2011). La atención a la diversidad cultural en Cataluña : exclusión , segregación e interculturalidad. *Revista de Educación*, 355, 213–233. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-355-022>
- Gómez-Zermeño, M. G. (2018). Strategies to identify intercultural competences in community instructors. *Journal for Multicultural Education*, 12 (4), 330-342. <https://doi.org/10.1108/jme-12-2016-0062>
- Guofang, L., L. Marom, J. Anderson, J. Hare, y M. McTavish. 2021. “Superdiversity, Emergent Priorities, and Teacher Learning.” In *Superdiversity and Teacher Education: Supporting Teachers in Working with Culturally, Linguistically, and Racially Diverse Students, Families, and Communities*, edited by L. Guofang, 1–16. Routledge Taylor & Francis.
- Hernández-Bravo, J. A., Cardona-Moltó, M. C., y Hernández-Bravo, J. R. (2017). Developing elementary school students’ intercultural competence through teacher-led tutoring action plans on intercultural education. *Intercultural Education*, 28(1), 20-38. <https://doi.org/10.1080/14675986.2017.1288985>
- Khanukaeva, A. (2020). In pursuit of intercultural competence: exploring self-awareness of EFL in a lower-secondary school in Norway. *Intercultural Communication Education*, 3(3), 118-140. <https://doi.org/10.29140/ice.v3n3.370>
- Kimball, E. W., Moore, A. Vaccaro, A., Troiano, P. F. y Newman, B. M. (2016). College Students with Disabilities Redefine Activism: Self-advocacy, Storytelling, and Collective Action. *Journal of Diversity in Higher Education*, 9(3), 245–260. doi:<https://doi.org/10.1037/dhe0000031>
- Krotik, K.V., y Morhun, O. O. (2021). The Development of Intercultural Competence of Secondary School Pupils and University Students. *Arab World English Journal (AWEJ) Special Issue on Covid*, 19, 244-263.
- Lash, M., Madrid Akpovo, S., y Cushner, K. (2022). Developing the intercultural competence of early childhood preservice teachers: Preparing teachers for culturally diverse classrooms. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 43(1), 105-126. <https://doi.org/10.1080/10901027.2020.1832631>

- McMillan, J. H., y Schumacher, S. (2011). *Investigación educativa. Una introducción conceptual* (5th ed.). Pearson-Addison Wesley.
- Manzano-García, B., y Fernández, M. T. (2016). The Inclusive Education in Europe. *Universal Journal of Educational Research*, 4(2), 383–391. <https://doi.org/10.13189/ujer.2016.040210>
- Mellizo, J. M. (2017). Exploring intercultural sensitivity in early adolescence: A mixed methods study. *Intercultural Education*, 28(6), 571-590. <https://doi.org/10.1080/14675986.2017.1392488>
- Molina Diaz, M., y Sales, A. (2021). ‘Som escola’. The construction of an inclusive intercultural community in a school undergoing transformation. *Intercultural Education*, 32(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/14675986.2020.1845450>
- Murray, H.M. (2022). Teaching about indigenous peoples in the EFL Classroom: practical approaches to the development of intercultural competence. *TESOL Journal*, 13 (2), e645. <https://doi.org/10.1002/tesj.645>
- OECD. 2019. TALIS 2018 Results (Vol. I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners. OECD.
- Ouellet, F. (2002). L'éducation interculturelle et l'éducation à la citoyenneté. Quelques pistes pour s'orienter dans la diversité des conceptions. *VEI Enjeux*, 129, 146–167. <https://bit.ly/3I5JWt1>
- Okken, G. J., Jansen, E. P. W. A., Hofman, W. H. A., y Coelen, R. J. (2022). The relationship between intercultural teaching competence and school and classroom level characteristics. *Intercultural Education*, 33(2), 193-210. <https://doi.org/10.1080/14675986.2022.2031904>
- Pillay, S., y James, R. (2015). Examining Intercultural Competency Through Social Exchange Theory. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 27(3), 320–329. <https://bit.ly/3XcWkM2>
- Pinar, A. (2017). Desarrollo del conocimiento cultural y de la competencia intercultural a través del aprendizaje cooperativo en línea. Volúmenes temáticos. Actas del III Congreso Internacional de Innovación Docente e Investigación en Educación Superior cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Áreas del Conocimiento. <https://bit.ly/3JNBEqJ>
- Sierra-Huedo, M. L., y Nevado-Llopis, A. (2022). Promovendo o desenvolvimento da competência intercultural no ensino superior através das intervenções na aprendizagem intercultural. *Revista Electrónica Educare*, 26(2), 526-546. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.26-2.28>
- Torrance, H. (2017). Blaming the Victim: Assessment, Examinations, and the Responsibilisation of Students and Teachers in Neo-liberal Governance. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 38(1), 83–96. <https://doi.org/10.1080/01596306.2015.1104854>
- Tsuda, E., Olsen, E.B., Sato, M., Wyant, J.D., y Watanabe, R. (2022). Developing intercultural in elementary Physical Education: An online international collaboration between the U.S. and Japan. *Curriculum Studies in Health and Physical Education*, 13(2), 138-155. <https://doi.org/10.1080/25742981.2021.1992291>
- United Nations Conference on Trade and Development. (2019). *SDG Pulse 2019*. <https://doi.org/10.18356/9789210011570>
- UNESCO. (2015). *Educación física de calidad. Guía para los responsables políticos*. UNESCO.
- Van Driel, B. (2018). Two best practices from Portugal, *Intercultural Education*, 29(5-6), 624-626. <https://doi.org/10.1080/14675986.2018.1500127>
- Wang, Ch. (2023). Commanding the class in a foreign tongue: language proficiency and intercultural competence on classroom leadership. *Education and Urban Society*, 55(1), 34-55. <https://doi.org/10.1177/00131245211048428>
- Yesilel, D. B. A. (2021). An Outlook on the Pre-Service EFL Teachers' Intercultural Competence in Turkey. *i-Manager's Journal on English Language Teaching*, 11(4), 31. <https://doi.org/10.26634/jelt.11.4.18004>