



## Profesorado y Diversidad Cultural: Análisis de la formación inicial del profesorado en interculturalidad

### Teachers and Cultural Diversity: Analysis of initial teacher training in interculturality

**Victoria Figueredo Canosa**  
Universidad de Almería  
[vfc310@ual.es](mailto:vfc310@ual.es)

**Luis Ortiz Jiménez**  
Universidad de Almería  
[lortizj@ual.es](mailto:lortizj@ual.es)

#### RESUMEN.

Con la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior, las Universidades españolas asumen nuevas responsabilidades dirigidas a promover la adquisición de competencias cívicas que favorezcan la ciudadanía intercultural. En este estudio describimos y analizamos la titulación de Grado en Educación Primaria en Andalucía con el objetivo de identificar y analizar aquellos aspectos relacionados con el trabajo en contextos de diversidad cultural. Abordamos este objetivo desde un diseño metodológico cualitativo de corte descriptivo-interpretativo. Utilizamos como técnica de investigación el análisis documental estructurado en 6 dimensiones (Objetivos, Competencias, Contenidos, Resultados de Aprendizaje, Estrategias formativas y Sistemas de Evaluación). En base a los resultados obtenidos concluimos que las referencias a la diversidad cultural en los diseños curriculares son escasas, no se aprecia un tratamiento transversal de las competencias interculturales, ni una planificación y coordinación en relación al proceso de adquisición de las mismas.

#### PALABRAS CLAVE.

Formación docente, diseño curricular, interculturalidad, necesidades formativas.

#### ABSTRACT.

With European Higher Education Area implementation Spanish universities take on new responsibilities aimed at promoting the acquisition of civic competences that favor intercultural citizenship. In this study, we describe and analyze the Degree in Primary Education in Andalusia with the aim of identifying and analyzing those aspects related to work in contexts of cultural diversity. We have addressed this goal since a qualitative methodological design (descriptive and interpretive). We used as research technique the documentary analysis structured in 6 dimensions (Objectives, Competences, Contents, Learning Outcomes, Training Strategies and Evaluation Systems). Based on the results obtained, we conclude that references to cultural diversity in curriculum designs are scarce. There isn't transversal treatment of intercultural competences, neither a planning or coordination in relation to the process of acquiring from the same.

#### KEY WORDS.

Teacher training, curricular design, interculturality, training needs.



Fecha de recepción: 08-03-2017 Fecha de aceptación: 04-07-2017

Figueredo, V., & Ortiz-Jiménez, L. (2018). Profesorado y Diversidad Cultural: Análisis de la formación inicial del profesorado en interculturalidad

*International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 9, 46-71

ISSN: 2386-4303





## 1. Introducción.

El Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante EEES) surge con los objetivos de promover la competitividad internacional del sistema europeo de Educación Superior y fomentar la movilidad y empleabilidad de los ciudadanos europeos (Ministros Europeos de Educación, 1999). Se trata de un ambicioso proyecto educativo centrado en el progreso y perfeccionamiento del Sistema de Educación Superior Europeo como medio para la creación de empleo de calidad, el crecimiento económico, la competitividad internacional y la cohesión social entre los miembros de la Comunidad Europea.

Según queda establecido por los Ministros Europeos de Educación (1999), el EEES se organiza en base a cuatro principios: Calidad, Movilidad, Diversidad y Competitividad. Bajo dichos principios se promueve el diseño de un sistema de Educación Superior europeo de calidad y competitivo en el ámbito internacional, que garantiza la movilidad, empleabilidad y cohesión social entre los miembros de la Comunidad Europea. Centrándonos en este último aspecto, la cohesión social, resulta imprescindible crear un nuevo espacio europeo social y cultural común caracterizado por el contacto entre ciudadanos de diferentes grupos culturales y el desarrollo de una ciudadanía intercultural europea que favorezca la convivencia. Es decir, un espacio donde se promuevan donde las interacciones e intercambios entre miembros de diferentes grupos culturales que converjan en la valoración positiva de la diversidad cultural, el enriquecimiento mutuo, el mestizaje y la convivencia. De esta forma, la interculturalidad se presenta desde el EEES como una meta a alcanzar.

### 1.1. Marco legal de la formación inicial del profesorado en el EEES.

#### 1.1.1. Normativa de ámbito internacional.

En 1998 se publica la *Declaración de Sorbona* (**Ministros representantes de Francia, Alemania, Italia, y el Reino Unido**, 1998) y en 1999 la *Declaración de Bolonia* (**Ministros Europeos de Educación Superior**, 1999), que constituyen la base en la que se asienta el EEES y, apuestan por promover una Educación Superior en Europa que favorezca la movilidad de los ciudadanos, la conciencia de compartición de valores y de pertenencia a un espacio social y cultural común, la capacidad de obtención de empleo y el desarrollo general del continente. En ellas se hace especial mención al papel central de las Universidades en el desarrollo de las dimensiones culturales europeas y en el mantenimiento de la diversidad cultural como fuente de riqueza. A pesar de tratarse de un modelo único de Educación Superior para todos los países participantes, se apuesta por garantizar los principios de respeto a la diversidad cultural-lingüística y de autonomía universitaria, que permiten preservar la riqueza cultural europea.

Posteriormente se publican distintas declaraciones y conferencias en la misma línea (**Ministros Europeos de Educación Superior**, 2001, 2003, 2005, 2007 y 2009) aludiendo a la importancia del respeto a la pluralidad cultural tanto de Europa como de cada Estado.





### 1.1.2. Normativa de ámbito estatal.

Los Reales Decretos que actualmente establecen la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales apuntan que la Educación Superior debe promover la adquisición de competencias cívicas que favorezcan la ciudadanía intercultural (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007.a y Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015).

La formación en cualquier actividad profesional debe contribuir al conocimiento y desarrollo de los Derechos Humanos, los principios democráticos, los principios de igualdad entre mujeres y hombres, de solidaridad, de protección medioambiental, de accesibilidad universal y diseño para todos, y de fomento de la cultura de la paz (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007.a, p. 44038).

Así mismo se otorga una gran importancia al aprendizaje de lenguas, que sin duda, contribuye al desarrollo de una perspectiva intercultural entre el profesorado. En esta línea destacan los programas-becas de movilidad que permiten al futuro docente formarse en un contexto cultural y lingüístico diferente al de origen, adquiriendo competencias interculturales y una visión más abierta, tolerante y respetuosa hacia la diversidad cultural. Por otro lado, en la Orden por la que se establecen los requisitos del título de Grado en Educación Primaria se indican las competencias, tanto generales como específicas, a desarrollar a lo largo del plan de estudios. Entre las competencias generales del título destacan cinco (Figura 1), y entre las competencias específicas once (Figura 2), por hacer referencia a la diversidad cultural y/o favorecer el trabajo en contextos de diversidad (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007.b).

COMPETENCIAS GENERALES	
1.	Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y plurilingües.
2.	Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana
3.	Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella.
4.	Asumir la dimensión educadora de la función docente y fomentar la educación democrática para una ciudadanía activa.
5.	Discernir selectivamente la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural.

Figura 1. Competencias generales del Grado en Educación Primaria que favorecen el trabajo en contextos de diversidad.

Nota Fuente Ministerio de Educación y Ciencia (2007.b).





	Módulo	Competencia
Formación Básica	Procesos y contextos educativos	1. Promover acciones de educación en valores orientadas a la preparación de una ciudadanía activa y democrática. 2. Conocer y abordar situaciones escolares en contextos multiculturales.
	Sociedad, familia y escuela	3. Relacionar la educación con el medio, y cooperar con las familias y la comunidad. 4. Analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar: impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas; cambios en las relaciones de género e intergeneracionales; multiculturalidad e interculturalidad; discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible.
Formación Didáctica y Disciplinar	Enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales	5. Fomentar la educación democrática de la ciudadanía y la práctica del pensamiento social crítico. 6. Valorar la relevancia de las instituciones públicas y privadas para la convivencia pacífica entre los pueblos. 7. Conocer el hecho religioso a lo largo de la historia y su relación con la cultura.
	Enseñanza y aprendizaje de Lenguas	8. Conocer las dificultades para el aprendizaje de las lenguas oficiales de estudiantes de otras lenguas. 9. Afrontar situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multilingües.
P.E. y TFG	Prácticas Externas y Trabajo Fin de Grado	10. Conocer y aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula y dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima de aula que facilite el aprendizaje y la convivencia 11. Conocer formas de colaboración con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social.

Figura 2. Competencias específicas del Grado en Educación Primaria que favorecen el trabajo en contextos de diversidad.

Nota Fuente: Ministerio de Educación y Ciencia (2007.b).

### 1.1.3. Normativa de ámbito regional.

El Decreto que regula la formación del profesorado en la Comunidad Autónoma de Andalucía señala como uno de los fines de la formación del profesorado (Consejería de Educación. Junta de Andalucía, 2013):

Proporcionar estrategias para gestionar la diversidad del alumnado en las aulas, la dirección de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la tutoría y la orientación educativa, académica y profesional, así como profundizar en técnicas de resolución de conflictos para la mejora de la convivencia en los centros (p. 8).





La diversidad, como factor inherente al sistema educativo actual, requiere ser tenida en cuenta en todos los procesos educativos. En esta línea se establece como objetivo de la formación el desarrollo de ciertas competencias entre las que destacan las siguientes por hacer referencia al trabajo en contextos de diversidad (p. 9):

- Adaptar el proceso de enseñanza y aprendizaje a la diversidad del alumnado, a sus necesidades, experiencias y peculiaridades, así como a sus expectativas formativas o laborales.
- Gestionar situaciones de conflicto derivadas de actitudes negativas ante el aprendizaje o de prejuicios culturales, de género o de cualquier índole que impliquen discriminación.

### 1.2. Directrices de la *Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA)*.

Aunque las universidades gozan de autonomía para organizar, diseñar y establecer su oferta académica, el Libro Blanco del Título de Grado en Magisterio de la ANECA (2005) se constituye como una herramienta base de orientación en el diseño de los planes de estudio. En él se recogen diferentes criterios y recomendaciones en cuanto al diseño de los títulos del Grado en Educación Primaria.

En relación a las competencias del título, la ANECA (2005) diferencia entre dos tipos: las *Competencias Transversales* y las *Competencias de Formación Disciplinar y Profesional*.

Entre las *Competencias Transversales* destacan tres por hacer referencia explícita a la diversidad cultural y/o favorecer el trabajo en contextos de diversidad (Figura 3). Más concretamente destaca el “*Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad*” por ser la tercera competencia mejor valorada por los participantes en el estudio realizado por la ANECA. Este hecho denota que está presente la necesidad de atender el carácter pluricultural de la escuela actual. Sin embargo, es importante destacar que las otras dos competencias mencionadas no son tan bien valoradas, incluso destaca el “*Trabajo en un contexto internacional*” por ser una de las competencias menos valoradas.

Igualmente, cabe mencionar que en el listado de competencias también se aprecian algunas que de forma implícita tienen influencia en la formación intercultural del profesorado, como: conocimiento de una lengua extranjera, resolución de problemas, toma de decisiones, trabajo en equipo, habilidades en las relaciones interpersonales, adaptación a nuevas situaciones, creatividad, etc.

COMPETENCIAS TRANSVERSALES
1. Trabajo en un contexto internacional (Competencia Interpersonal)
2. Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad (Competencia Personal)
3. Conocimiento de otras culturas y costumbres (Competencia Sistémica)

Figura 3. Competencias Transversales del Grado en Educación Primaria que favorecen el trabajo en contextos de diversidad. Nota Fuente: ANECA (2005).





Por otro lado, las *Competencias de Formación Disciplinar y Profesional* se presentan organizadas en tres subcategorías: comunes, específicas de área y específicas por perfil: Entre las *Competencias Comunes* destacan cinco por hacer referencia explícita a la diversidad cultural y/o favorecer el trabajo en contextos de diversidad (Figura 4). Además, las cuatro primeras se encuentran entre las ocho competencias mejor valoradas por los participantes en el estudio realizado por la ANECA. Este hecho vuelve a poner en relieve la importancia de atender a la diversidad cultural desde el ámbito escolar. Sin embargo, hay que mencionar que la última competencia se encuentra entre las cuatro menos valoradas. Por otro lado, y al igual que en el caso competencias transversales, se detectan ciertas competencias que de forma implícita favorecen el trabajo en contextos de diversidad cultural, como: capacidad de reflexión crítica, capacidad para desarrollar la función tutorial con el alumnado y las familias, participación en proyectos de innovación, capacidad de relación y comunicación, equilibrio emocional, capacidad de trabajo en equipo, capacidad para colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno, etc.

COMPETENCIAS DE FORMACIÓN DISCIPLINAR Y PROFESIONAL
1. Respeto a las diferencias culturales y personales de los alumnos y demás miembros de la comunidad educativa. (Saber Hacer)
2. Diseño y desarrollo de proyectos educativos y unidades de programación que permitan adaptar el currículum al contexto sociocultural. (Saber Hacer)
3. Capacidad para promover el aprendizaje autónomo de los alumnos a la luz de los objetivos y contenidos propios del correspondiente nivel educativo, desarrollando estrategias que eviten la exclusión y la discriminación. (Saber Hacer)
4. Capacidad para realizar actividades educativas de apoyo en el marco de una educación inclusiva. (Saber Hacer)
5. Capacidad para dinamizar con el alumnado la construcción participada de reglas de convivencia democrática, y afrontar y resolver de forma colaborativa situaciones problemáticas y conflictos interpersonales de naturaleza diversa. (Saber Estar)

Figura 4. Competencias de Formación Disciplinar y Profesional del Grado en Educación Primaria que favorecen el trabajo en contextos de diversidad. Nota Fuente: ANECA (2005).

En cuanto a las *Competencias Específicas de Área*, se localizan referencias que favorecen el trabajo en contextos de diversidad cultural en todas las áreas, exceptuando el área de Educación Artística (Figura 5). Sin embargo, destacan las áreas de *Lengua* y de *Historia y Geografía* por incluir referencias explícitas relacionadas con la diversidad cultural.





COMPETENCIAS DE FORMACIÓN DISCIPLINAR Y PROFESIONAL	
<b>ÁREA DE LENGUA</b>	
COMPETENCIA	TIPO
Ayudar a valorar a los alumnos el respeto a la diversidad lingüística del Estado como elemento de riqueza cultural y de identidad de los pueblos	Profesional (Saber Hacer)
Reconocer como elemento de riqueza e integración en las actividades de clase las lenguas de todos sus alumnos (es decir, también las lenguas no oficiales)	Profesional (Saber Hacer)
<b>ÁREA DE MATEMÁTICAS</b>	
COMPETENCIA	TIPO
Ser capaz de gestionar un aula de matemáticas conociendo los aspectos interactivos que intervienen, facilitando la motivación y permitiendo un adecuado tratamiento de la diversidad del alumnado	Disciplinar (Saber)
Dar respuestas a la diversidad en el aula de matemáticas	Profesional (Saber Hacer)
<b>ÁREA DE CIENCIAS EXPERIMENTALES</b>	
COMPETENCIA	TIPO
Conocer la diversidad de recursos didácticos concretos, tanto de aula, como externos, para la enseñanza / aprendizaje de las ciencias experimentales y los criterios para decidir cómo y cuándo utilizarlos y adaptarlos a la diversidad de alumnos y situaciones	Disciplinar (Saber)
Saber reconocer la diversidad de los alumnos y explicitar su conocimiento, situar éste en relación al conocimiento científico y diseñar o escoger intervenciones didácticas para facilitar el desarrollo del conocimiento científico	Profesional (Saber Hacer)
<b>ÁREA DE HISTORIA Y GEOGRAFÍA</b>	
COMPETENCIA	TIPO
Promover el desarrollo de identidad cultural a través del conocimiento histórico y social.	Profesional (Saber Hacer)
Reflexionar sobre la construcción de valores sociales mediante el análisis de la realidad social y del conocimiento histórico	Académica
Saber adaptarse a los cambios sociales, económicos y culturales y saber aplicarlos al conocimiento propio de las ciencias sociales	Académica

Figura 5. Competencias específicas de área que favorecen el trabajo en contextos de diversidad.  
Nota Fuente: ANECA (2005)

Por último, en relación a las *Competencias Específicas por Perfil*, se localizan referencias que favorecen el trabajo en contextos de diversidad cultural en todos los perfiles, exceptuando el perfil de Educación Física (Figura 6). Sin embargo, destaca el perfil de *Necesidades Educativas Específicas* por incluir un mayor número de competencias que favorecen el trabajo en contextos de diversidad cultural.





COMPETENCIAS DE FORMACIÓN DISCIPLINAR Y PROFESIONAL	
PERFIL DE EDUCACIÓN MUSICAL	
COMPETENCIA	TIPO
Buscar y utilizar bibliografía y materiales de apoyo en al menos dos lenguas	Disciplinar (Saber)
Conocer los fundamentos de la cultura popular, con especial referencia al folklore propios de la localidad y la Comunidad Autónoma	Profesional (Saber Hacer)
Conocer las manifestaciones musicales de las diferentes culturas	Académica
Conocer, valorar y seleccionar obras musicales de referencia de todos los estilos, tiempos y culturas	Académica
PERFIL DE LENGUAS EXTRANJERAS	
COMPETENCIA	TIPO
Ser capaz de desarrollar actitudes y representaciones positivas y de apertura a la diversidad lingüística y cultural en el aula	Profesional (Saber Hacer)
Evaluar los conocimientos previos de los alumnos y sus necesidades, introduciendo estrategias diferentes para cada nivel/tipología del alumnado y de las características del contexto educativo	Profesional (Saber Hacer)
Colaborar, diseñar y, en su caso, tutorizar actividades de intercambio cultural con residentes de otros países, mostrando habilidades de gestión de estos procesos, incluidos los programas locales, autonómicos, nacionales e internacionales de intercambio de alumnado y profesorado	Académica
Conocer suficientemente la(s) cultura(s) y la lengua que enseña, así como sus principales manifestaciones	Académica
PERFIL DE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECÍFICAS	
COMPETENCIA	TIPO
Mostrar una actitud de valoración y respeto hacia la diversidad del alumnado, cualesquiera que fueran las condiciones o características de este, y promover esa misma actitud entre aquellos con quienes trabaje más directamente	Disciplinar (Saber)
Ser capaz de evaluar los planes de trabajo individualizados, introduciendo ajustes progresivos en los objetivos de la intervención, en la adecuación de los métodos, las pautas a seguir	Disciplinar (Saber)
Ser capaz de determinar las necesidades educativas de los distintos alumnos, definiendo ámbitos de actuación prioritarios, así como el grado y la duración de las intervenciones, las ayudas y los apoyos requeridos para promover el aprendizaje de los contenidos	Profesional (Saber Hacer)
Poder diseñar, en el marco de la programación didáctica establecida para el conjunto de los niños y niñas del centro, planes de trabajo individualizados	Profesional (Saber Hacer)
Participar eficazmente en procesos de mejora escolar dirigidos a introducir innovaciones que promuevan una mejor respuesta educativa a la diversidad del alumnado	Profesional (Saber Hacer)

Figura 6. Competencias específicas por perfil que favorecen el trabajo en contextos de diversidad.

Nota Fuente: ANECA (2005).





## 2. Material y métodos.

Con la presente investigación se persigue estudiar y analizar la formación inicial que recibe el profesorado de Educación Primaria en Andalucía en relación al trabajo en contextos de diversidad cultural. En esta línea se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Detectar las referencias que favorecen el trabajo en contextos de diversidad cultural, tanto de forma explícita como implícita.
- Describir las principales características que limitan la formación en materia de diversidad cultural.

Para la consecución de los mismos optamos por un diseño metodológico cualitativo de corte descriptivo-interpretativo. Como técnica de investigación se emplea el análisis documental y de contenido centrado en los planes de estudio del Grado en Educación Primaria ofertados desde las universidades públicas andaluzas en el curso académico 2015-2016.

La muestra del estudio se compone de los documentos que regulan las enseñanzas de Grado de Educación Primaria en las Universidades Públicas de Andalucía: las Memorias vigentes de los títulos y las guías y/o programaciones docentes. Finalmente la muestra queda conformada por un total de 187 documentos:

- **8 Memorias de Verificación del Título de Grado en Educación Primaria (una por cada Universidad Pública de Andalucía)**
- 179 guías/programaciones docentes de asignaturas impartidas en el Grado en Educación Primaria:
  - 17 correspondientes a asignaturas impartidas en la Universidad de Almería.
  - 18 correspondientes a asignaturas impartidas en la Universidad de Cádiz.
  - 24 correspondientes a asignaturas impartidas en la Universidad de Córdoba.
  - 19 correspondientes a asignaturas impartidas en la Universidad de Granada.
  - 19 correspondientes a asignaturas impartidas en la Universidad de Huelva.
  - 18 correspondientes a asignaturas impartidas en la Universidad de Jaén.
  - 37 correspondientes a asignaturas impartidas en la Universidad de Málaga.
  - 27 correspondientes a asignaturas impartidas en la Universidad de Sevilla.

Se trata por tanto de fuentes documentales primarias que aportan información de primera mano y permiten el conocimiento en profundidad del objeto de estudio.

Para la recogida de datos diseñamos ad hoc una ficha de registro que nos permite identificar las referencias a la diversidad cultural, tanto explícitas como implícitas, atendiendo a seis categorías de análisis: Objetivos, Competencias, Contenidos, Resultados de Aprendizaje, Estrategias formativas y Sistemas de Evaluación.

El procedimiento desarrollado en la investigación consta de tres fases:

1ª) Búsqueda online de las fuentes documentales que componen la muestra del estudio. En esta primera fase se navega por las páginas web oficiales de las Universidades Públicas de Andalucía y se descarga la documentación relacionada con los planes de estudio de los Grados en Educación Primaria.





2ª) Aplicación del instrumento de recogida de datos. En esta fase se administra una ficha de registro por cada una de las titulaciones analizadas.

3ª) Análisis descriptivo-interpretativo de los datos. En esta última fase se desarrolla el análisis descriptivo-interpretativo de los datos atendiendo a las categorías de análisis propuestas.

### 3. Resultados.

En este apartado presentamos los principales resultados obtenidos atendiendo a las categorías de análisis establecidas:

#### 3.1. Objetivos.

Únicamente en cuatro de las ocho titulaciones analizadas se detectan referencias que favorecen el trabajo en contextos de diversidad cultural entre los objetivos generales. Destacan las titulaciones de las Universidades de Cádiz y Jaén por incluir referencias explícitas a la diversidad cultural. Mientras que las Universidades de Almería y Córdoba incluyen referencias que de forma implícita favorecen el trabajo en contextos de diversidad cultural (Figura 7).

	OBJETIVOS DEL GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA
UAL	Que los estudiantes sean profesionales capaces de analizar el contexto en el que se desarrolla su actividad y planificarla, de dar respuesta a una sociedad cambiante.
UCA	Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y plurilingües.
UCO	Valorar la democracia participativa es el ideal de sociedad con el que nos comprometemos.
UJA	Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y plurilingües. Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana.

Figura 7. Objetivos generales de los Grados en Educación Primaria que favorecen el trabajo en contextos de diversidad cultural, por Universidades. Nota Fuente: UAL (2016); UCA (2016); UCO (2016); UGR (2016); UHU (2016); UJA (2016); UMA (2016); US (2016); y elaboración propia.

#### 3.2. Competencias.

- *Competencias de Formación Básica:* En este bloque se detectan referencias que favorecen el desarrollo de las tres dimensiones de las competencias interculturales (Figura 8). Destacan los planes de estudio de las Universidades de Almería, Cádiz, Córdoba, Málaga y Sevilla por incluir un mayor número de referencias al trabajo en contextos de diversidad. Sin embargo, observamos que algunas de las competencias presentan un carácter demasiado general. No concretando de forma clara los conocimientos, habilidades y/o actitudes que el futuro profesorado debe adquirir.





COMPETENCIAS DE FORMACIÓN BÁSICA	
DIMENSIÓN	
<b>COGNITIVA</b>	Conocimiento acerca de: otras culturas; contextos escolares multiculturales; mecanismos y estrategias para potenciar la democracia, la igualdad y la justicia en el ámbito educativo; etc.
<b>PROCEDIMENTAL</b>	Enseñanza en contextos de diversidad; Promoción de una educación democrática en colaboración con la comunidad educativa; Puesta en práctica de las medidas de atención a la diversidad; Diálogo igualitario; Búsqueda de criterios de justicia social en situaciones prácticas; Habilidades para la detección, el diagnóstico y la evaluación de las necesidades educativas del alumnado; etc.
<b>ACTITUDINAL</b>	Respeto y aprecio de la diversidad cultural como valor positivo e indispensable para educar en una escuela sin exclusiones; Compromiso con la interculturalidad; Actitudes reflexivas en contextos de diversidad y de compromiso con los colectivos más desfavorecidos; Promoción de valores de solidaridad, de respeto a los Derechos Humanos y los principios democráticos; Actitudes reflexivas en contextos de diversidad que favorezcan la equidad y la cohesión social; etc.

Figura 8. Competencias de Formación Básica que favorecen el trabajo en contextos de diversidad cultural.  
Nota Fuente: UAL (2016); UCA (2016); UCO (2016); UGR (2016); UHU (2016); UJA (2016); UMA (2016); US (2016); y elaboración propia.

- *Competencias de Formación Didáctica y Disciplinar:* se detectan referencias que favorecen el desarrollo de las tres dimensiones de las competencias interculturales (Figura 9). Destacan los planes de estudio de las Universidades de Huelva, Granada y Málaga por incluir un mayor número de referencias al trabajo en contextos de diversidad. Atendiendo a ello, se deduce que las Universidades de Almería, Cádiz, Córdoba, Jaén y Sevilla incluyen más referencias a la diversidad cultural entre las competencias de formación básica, mientras que las Universidades de Granada, Huelva y Málaga incluyen más referencias entre las competencias de formación didáctica y disciplinar.

Por otro lado, y al igual que en el bloque de Formación Básica, observamos que algunas de las competencias presentan un carácter demasiado general.





COMPETENCIAS DE FORMACIÓN DIDÁCTICA Y DISCIPLINAR	
DIMENSIÓN	
<b>COGNITIVA</b>	Conocimiento acerca de: Dificultades para el aprendizaje de las lenguas oficiales de estudiantes de otras lenguas; Hecho religioso y su relación con la cultura; Manifestaciones culturales de Andalucía; Principios que contribuyen a la formación cultural, personal y social desde las áreas de Educación Musical y Educación Artística; etc.
<b>PROCEDIMENTAL</b>	Habilidades para la promoción de la educación democrática; Enseñanza en contextos multiculturales en colaboración con la comunidad educativa; Comunicación e interacción para facilitar los espacios de aprendizaje y convivencia, etc.
<b>ACTITUDINAL</b>	Empatía y actitudes de respeto a la diversidad; Actitudes reflexivas y críticas ante la multiculturalidad; etc.

Figura 9. Competencias de Formación Didáctica y Disciplinar que favorecen el trabajo en contextos de diversidad cultural. Nota Fuente: UAL (2016); UCA (2016); UCO (2016); UGR (2016); UHU (2016); UJA (2016); UMA (2016); US (2016); y elaboración propia

- Competencias de Formación Optativa:* también se detectan referencias que favorecen el desarrollo de las tres dimensiones de las competencias interculturales (Figura 10). En la mayoría de las menciones cualificadoras se incluyen asignaturas con referencias que favorecen el trabajo en contextos de diversidad cultural entre sus competencias, resultados de aprendizaje y/o contenidos. A excepción de las “Menciones en Educación Física” de las Universidades de Almería y Huelva, y la “Mención en Enseñanza a través de proyectos integrados” de la Universidad de Cádiz. Destacan especialmente las siguientes menciones por incluir un mayor número de referencias que favorecen el trabajo en contextos de diversidad cultural entre sus competencias, contenidos y/o resultados de aprendizaje:

  - “Mención en Educación, Ciudadanía e Interculturalidad” de la Universidad de Almería.
  - “Mención en TIC y Comunicación en el aula” de la Universidad de Almería.
  - “Mención en Ciudadanía Europea” de la Universidad de Córdoba.
  - “Mención en Escuela Inclusiva y atención a la diversidad” de la Universidad de Málaga.

Por último, y al contrario que en los bloques de Formación Básica y Formación Didáctica y Disciplinar, se observa que la mayoría de las competencias presentan un carácter más específico. Es decir, concretan claramente los conocimientos, habilidades y actitudes que el futuro profesorado debe adquirir.





COMPE TENCIAS DE FORMACIÓN OPTATIVA	
DIMENSIÓN	
<b>COGNITIVA</b>	Conocimiento sobre la tradición oral y el folclore en Andalucía y sobre las situaciones escolares en contextos multiculturales; Planteamientos teórico-prácticos más relevantes sobre la diversidad y la educación inclusiva; Herencia artístico-musical occidental y de otras culturas; Principios que contribuyen a la formación cultural, personal y social desde las áreas de educación física y de las artes; Dificultades de estudiantes de otras lenguas para el aprendizaje de las lenguas oficiales; etc.
<b>PROCEDIMENTAL</b>	Habilidades y destrezas para la enseñanza en contextos multiculturales que atiendan a la diversidad y faciliten el aprendizaje y la convivencia; Promoción de la educación democrática y el pensamiento crítico; Eliminación de estereotipos y prejuicios que propician la discriminación y la exclusión étnica y cultural; Práctica de la educación intercultural; Favorecer la integración multicultural del alumnado a través de la música y de las actividades físico-deportivas; Trabajo en colaboración con distintos profesionales en torno a la diversidad del alumnado; Comunicación utilizando diferentes códigos lingüístico-culturales; Procesos de comunicación interculturales; Atención a la diversidad desde el área de Educación Física; Promoción de las escuelas inclusivas en colaboración con la comunidad educativa; Analizar el curriculum de Ciencias Sociales teniendo en cuenta los principios de la Educación Intercultural; etc.
<b>ACTITUDINAL</b>	Respeto y valoración positiva de la diversidad cultural; Actitudes reflexivas e inclusivas en contextos de diversidad y de compromiso con los colectivos más desfavorecidos; Actitudes interculturales y de compromiso con los deberes cívicos como ciudadanos europeos; etc.

Figura 10. Competencias de Formación Optativa que favorecen el trabajo en contextos de diversidad cultural. Nota Fuente: UAL (2016); UCA (2016); UCO (2016); UGR (2016); UHU (2016); UJA (2016); UMA (2016); US (2016); y elaboración propia

- *Competencias de Prácticas Externas y Trabajo Fin de Grado:* Atendiendo a la naturaleza del bloque se incluyen referencias que favorecen el desarrollo de las dimensiones procedimental y actitudinal de las competencias interculturales (Figura 11). En la mayoría de los planes de estudio se incluyen asignaturas con referencias que favorecen el trabajo en contextos de diversidad cultural entre sus competencias, resultados de aprendizaje y/o contenidos. A excepción del plan de estudios de la Universidad de Córdoba. Cabe destacar que dichas referencias se detectan en mayor medida entre las asignaturas de “Prácticas Externas”. Incluso destacan los planes de estudio de las Universidades de Almería, Cádiz, Huelva y Jaén por no incluir referencias en la asignatura “Trabajo Fin de Grado”.





COMPETENCIAS DE FORMACIÓN PRÁCTICA	
DIMENSIÓN	
<b>PROCEDIMENTAL</b>	Investigar en y desde el aula, con el fin de desarrollar prácticas docentes adecuadas según las necesidades, intereses y potencialidades del alumnado; Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y plurilingües; Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana; Colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social. Asumir la dimensión educadora de la función docente y fomentar la educación democrática para una ciudadanía activa; Desempeñar las funciones de tutoría y de orientación con los estudiantes y sus familias, atendiendo las singulares necesidades educativas de los estudiantes; Generar y mantener un clima positivo de convivencia escolar basado en el respeto a las diferencias individuales, en las relaciones interpersonales y en la participación democrática en la vida del aula y del centro, así como afrontar de forma colaborativa situaciones problemáticas y conflictos interpersonales de naturaleza diversa; etc.
<b>ACTITUDINAL</b>	Apreciar la diversidad social y cultural, en el marco del respeto de los Derechos Humanos y la cooperación internacional; etc.

Figura 11. Competencias de Formación Práctica que favorecen el trabajo en contextos de diversidad cultural. Nota Fuente: UAL (2016); UCA (2016); UCO (2016); UGR (2016); UHU (2016); UJA (2016); UMA (2016); US (2016); y elaboración propia

### 3.4. Resultados de aprendizaje.

- *Resultados de aprendizaje de Formación Básica:* a pesar de que en este bloque detectamos referencias que favorecen el trabajo en contextos de diversidad cultural entre los resultados de aprendizaje (Figura 12) (a excepción de las titulaciones de las Universidades de Jaén y Sevilla), observamos que no se establece una relación directa entre las competencias y resultados de aprendizaje. Además de que los resultados de aprendizaje relacionados con la diversidad cultural son incluidos en menor proporción que las competencias, apreciamos que algunas de las referencias a la diversidad cultural detectadas entre las competencias no se contemplan entre los resultados de aprendizaje; como por ejemplo: el conocimiento acerca de otras culturas, el diálogo igualitario, el compromiso con la interculturalidad, etc.





RESULTADOS DE APRENDIZAJE DE FORMACIÓN BÁSICA
- Conocer las principales fuentes de diversidad
- Conocer las características del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de déficit de cultural
- Elaborar herramientas para la construcción de escuelas democráticas participativas
- Identificar las propias teorías sobre la multiculturalidad, la diversidad y la inclusión
- Analizar y valorar críticamente Proyectos Educativos y Programaciones de Aula desde la perspectiva de una respuesta inclusiva a las diferencias en el aprendizaje
- Reflexionar sobre la construcción social de las diferencias (sexual, étnica, cultural...) y su proyección en el ámbito educativo
- Capacidad para elaborar, desarrollar y presentar propuestas y proyectos de carácter inclusivo
- Etc.

Figura 12. Resultados de aprendizaje de Formación Básica que favorecen el trabajo en contextos de diversidad cultural. Nota Fuente: UAL (2016); UCA (2016); UCO (2016); UGR (2016); UHU (2016); UJA (2016); UMA (2016); US (2016); y elaboración propia

- *Resultados de aprendizaje de Formación Didáctica y Disciplinar:* a pesar de que en este bloque detectamos referencias que favorecen el trabajo en contextos de diversidad cultural entre los resultados de aprendizaje (Figura 13) (a excepción de las titulaciones de las Universidades de Málaga y Sevilla), observamos que en la mayoría de las titulaciones tampoco se establece una relación directa entre las competencias y resultados de aprendizaje (exceptuando la titulación de la Universidad de Cádiz).

RESULTADOS DE APRENDIZAJE DE FORMACIÓN DIDÁCTICA Y DISCIPLINAR
- Conocer la relación del hecho religioso con la cultura
- Seleccionar la metodología adecuada atendiendo a criterios de diversidad
- Gestionar un aula de matemáticas permitiendo un adecuado tratamiento de la diversidad del alumnado
- Detectar las dificultades para el aprendizaje del español por parte de estudiantes de otras lenguas
- Desarrollar contenidos del currículo de primaria en contextos de diversidad lingüística
- Colaborar con los distintos sectores del entorno escolar y social en una educación democrática para una ciudadanía activa
- Desarrollar una conciencia crítica respecto a los problemas existentes y transmitir los valores de ciudadanía y respeto al entorno indispensables para una convivencia democrática
- Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de ciencias de lenguas en contextos multiculturales y plurilingües
- Fomentar la defensa de los derechos humanos desarrollando competencias en la comprensión de la sociedad sin discriminaciones por razón de sexo, cultura y/o religión
- Etc.

Figura 13. Resultados de aprendizaje de Formación Didáctica y Disciplinar que favorecen el trabajo en contextos de diversidad cultural. Nota Fuente: UAL (2016); UCA (2016); UCO (2016); UGR (2016); UHU (2016); UJA (2016); UMA (2016); US (2016); y elaboración propia.





- **Resultados de aprendizaje de Formación Optativa:** en este bloque también se detectan referencias que favorecen el trabajo en contextos de diversidad cultural entre los resultados de aprendizaje (Figura 14). Destacan los planes de estudio de las Universidades de Huelva y Jaén por incluir referencias en todas las menciones cualificadoras. En contraposición, destacan algunos planes de estudio por no incluir ninguna referencia en determinadas menciones. Este es el caso de los planes de estudio de la Universidad de Almería, Cádiz, Córdoba, Granada, Málaga y Sevilla (Figura 15).

Al igual que en los bloques anteriores, observamos que no se establece una relación directa entre las competencias y resultados de aprendizaje.

RE RESULTADOS DE APRENDIZAJE DE FORMACIÓN OPTATIVA
- Conocer, analizar y comprender las concepciones y prácticas de la Educación Inclusiva
- Conocer los recursos del sistema educativo para dar respuesta a la diversidad del alumnado
- Actitud positiva hacia la reflexión como enfoque para afrontar la enseñanza en contextos de diversidad
- Fomentar la educación para una ciudadanía democrática
- Implementar estrategias adecuadas para el trabajo en red en torno a la diversidad del alumnado
- Identificar las propias teorías sobre interculturalidad, inmigración, minorías étnicas, diversidad, inclusión, etc.
- Fundamentar de una forma crítica y razonada la enseñanza de las Ciencias Sociales en los contextos multiculturales
- Conocer y valorar la herencia artístico-musical occidental y de otras culturas
- Planificar prácticas educativas en el marco de la atención a la diversidad, sobre una base inclusiva
- Tener conocimientos sobre los diferentes elementos de intervención didáctica, así como los temas transversales y los principios básicos de multiculturalidad e interdisciplinaridad en Educación Primaria
- Diseñar planes organizativos y curriculares a fin de aplicar el paradigma intercultural en las escuelas europeas
- Concienciar sobre de la necesidad de añadir temas interculturales en el currículo escolar; fomentar la educación intercultural
- Planificar actuaciones interdisciplinares, multiculturales y coeducativas con los distintos recursos disponibles en el contexto escolar
- Etc.

Figura 14. Resultados de aprendizaje de Formación que favorecen el trabajo en contextos de diversidad cultural. Nota Fuente: UAL (2016); UCA (2016); UCO (2016); UGR (2016); UHU (2016); UJA (2016); UMA (2016); US (2016); y elaboración propia





MENCIÓN CUALIFICADORA	GRADO – UNIVERSIDAD
Educación Física Educación Musical	Educación Primaria – U. Almería
Educación Física Educación Musical Lengua Extranjera	Educación Primaria – U. Málaga
Educación Física Educación Musical Especialista en Lengua Inglesa	Educación Primaria – U. Sevilla
Enseñanza a través de proyectos integrados	Educación Primaria – U. Cádiz
Mención en Lenguas Extranjeras (Inglés/Francés)	Educación Primaria – U. Córdoba
Mención en Educación Musical	Educación Primaria – U. Granada

Figura 15. Menciones cualificadoras que no incluyen referencias a la diversidad cultural y/o al trabajo en contextos de diversidad. Nota Fuente: UAL (2016); UCA (2016); UCO (2016); UGR (2016); UHU (2016); UJA (2016); UMA (2016); US (2016); y elaboración propia.

- **Resultados de aprendizaje de Prácticas Externas y Trabajo Fin de Grado:** En este bloque se detectan referencias que favorecen el trabajo en contextos de diversidad cultural entre los resultados de aprendizaje (Figura 16), exceptuando el plan de estudios de la Universidad de Córdoba. Dichas referencias se localizan en mayor medida en la asignatura “Prácticas Externas”. Incluso destacan los planes de estudio de las Universidades de Almería, Cádiz, Huelva y Jaén por no incluir ninguna referencia entre los resultados de aprendizaje de la asignatura “Trabajo Fin de Grado”. En este caso volvemos a observar que no se establece una relación directa entre las competencias y resultados de aprendizaje, principalmente en las titulaciones de las Universidades de Cádiz, Granada, Huelva, Jaén y Málaga.

RESULTADOS DE APRENDIZAJE DE FORMACIÓN PRÁCTICA
- Que el estudiante participe en la investigación educativa, con el fin de desarrollar prácticas docentes adecuadas según las necesidades, intereses y potencialidades del alumnado.
- Que el estudiante participe activamente y colabore en las propuestas innovadoras que contribuyan al desarrollo de la ciudadanía activa y democrática.
- Gestionar el aula y los procesos de interacción, creando un ambiente que facilite el aprendizaje y la convivencia
- Identificar diferentes aspectos asociados a la atención a la diversidad y diseñar e implementar tareas encaminadas a ella
- Integrar en la planificación docente los aspectos transversales recomendados en el currículo de educación primaria que conciernen a la igualdad, el respeto de la diversidad cultural, el fortalecimiento de los derechos humanos y la preocupación medioambiental
- Participar con docentes del centro en la planificación, desarrollo, adaptación y evaluación de procesos de enseñanza-aprendizaje para el alumnado con necesidades educativas específicas y para el alumnado multicultural y plurilingüe, atendiendo a la igualdad de género, a la equidad y al respeto de los derechos humanos
- Conocer y comprender la institución y el ámbito sociocultural y/o socioeducativo en que se trabaja
- Etc.

Figura 16. Resultados de aprendizaje de Formación Práctica que favorecen el trabajo en contextos de diversidad cultural. Nota Fuente: UAL (2016); UCA (2016); UCO (2016); UGR (2016); UHU (2016); UJA (2016); UMA (2016); US (2016); y elaboración propia





### 3.5. Contenidos.

- *Contenidos de Formación Básica:* aunque en este bloque se detectan referencias que favorecen el trabajo en contextos de diversidad cultural entre los contenidos (Figura 17), apreciamos que no se establece una relación directa entre las competencias y los contenidos, sobre todo el en caso del plan de estudios de la Universidad de Sevilla.

CONTENIDOS DE FORMACIÓN BÁSICA	
-	Fuentes de diversidad del alumnado; Necesidades específicas de apoyo educativo; La escuela ante la diversidad sociocultural; Escuela democrática; Escuela inclusiva; Desigualdades de clase, género y etnia en la educación; Atención a la diversidad en educación primaria; Diversidad en sociedades multiculturales y multiétnicas; Plan de Acogida al alumnado inmigrante; ATAL; Orientación, tutoría y diversidad; Curriculum y diversidad; Curriculum común, básico e intercultural; Etc.

Figura 17. Contenidos de Formación Básica que favorecen el trabajo en contextos de diversidad cultural. Nota Fuente: UAL (2016); UCA (2016); UCO (2016); UGR (2016); UHU (2016); UJA (2016); UMA (2016); US (2016); y elaboración propia.

- *Contenidos de Formación Didáctica y Disciplinar:* en este bloque se detecta que los planes de estudio de todas las Universidades, exceptuando la de Sevilla<sup>1</sup>, incluyen escasas referencias a la diversidad cultural y al trabajo en contextos de diversidad entre los contenidos de las asignaturas. En la Figura 18 se presentan ejemplos de los contenidos propuestos en los planes de estudio.

CONTENIDOS DE FORMACIÓN DIDÁCTICA Y DISCIPLINAR	
-	Valores democráticos y Educación para la Ciudadanía; Elementos que confirman la identidad cultural de Andalucía; Diseño de propuestas didácticas en Música: diversidad y multiculturalidad; Aspectos culturales y sociolingüísticos de la enseñanza-aprendizaje de la lengua española; Atención a la diversidad desde la Educación Física; Atención a la diversidad en la enseñanza de las matemáticas; Educación para la ciudadanía y los derechos humanos en la práctica escolar; Competencia social y ciudadana; Etc.

Figura 18. Contenidos de Formación Didáctica y Disciplinar que favorecen el trabajo en contextos de diversidad cultural. Nota Fuente: UAL (2016); UCA (2016); UCO (2016); UGR (2016); UHU (2016); UJA (2016); UMA (2016); US (2016); y elaboración propia

- *Contenidos de Formación Optativa:* en este bloque se detecta que, salvo en el caso de las asignaturas y menciones específicas en materia de diversidad cultural, se incluyen escasas referencias al trabajo en contextos de diversidad cultural entre los contenidos de las asignaturas. En la Figura 19 se presentan ejemplos de los contenidos propuestos en los que se localizan referencias.



CONTENIDOS DE FORMACIÓN OPTATIVA
<p>- Educación Inclusiva; Educación y la Escuela en una Sociedad Culturalmente Diversa; aproximación a los conceptos Educación Multicultural, Educación Intercultural; Educación etnocentrista, educación relativista, Educación intercultural en la escuela; Retos de la Educación Intercultural; Democracia, la justicia social y la ciudadanía; Género e interculturalidad; Competencias comunicativas interculturales; Medio social en los entornos multiculturales; Enseñanza de las Ciencias Sociales en Primaria e Infantil en los actuales centros educativos multiculturales y su relación con la Educación Intercultural; Tratamiento práctico en el aula del medio social en los entornos multiculturales desde la enseñanza crítica de la Ciencias Sociales: desarrollando la competencia social y ciudadana intercultural; Folclore y la música étnica; Tecnologías digitales para la diversidad; Desarrollo de la dimensión intercultural en la enseñanza del lenguaje; Competencias plurilingües e interculturales; Raíces lingüísticas de Europa para la construcción de las identidades culturales; Identidades culturales europeas; Formación intercultural del maestro Europea; Conceptos matrices en el estudio de la Cultura; Etc.</p>

Figura 19. Contenidos de Formación Optativa que favorecen el trabajo en contextos de diversidad cultural.  
Nota Fuente: UAL (2016); UCA (2016); UCO (2016); UGR (2016); UHU (2016); UJA (2016); UMA (2016); US (2016); y elaboración propia

- **Contenidos de Prácticas Externas y Trabajo Fin de Grado:** En este bloque se detectan referencias que favorecen el trabajo en contextos de diversidad cultural entre los contenidos (Figura 20). A excepción de los planes de estudios de las Universidades de Cádiz y Huelva, todos incluyen asignaturas en las que se detectan referencias a la diversidad cultural y al trabajo en contextos de diversidad. Dichas referencias se localizan en mayor medida en la asignatura “Prácticas Externas”. Y al igual que en el caso de los resultados de aprendizaje, destacan los planes de estudio de las Universidades de Almería, Cádiz, Huelva y Jaén por no incluir ninguna referencia entre los contenidos de la asignatura “Trabajo Fin de Grado”.

CONTENIDOS DE FORMACIÓN PRÁCTICA
<p>- La atención a la diversidad en el centro y en el aula; Tratamiento de la diversidad en el marco del currículo ordinario de Educación Primaria; Procesos de interacción y comunicación en el aula; Estrategias de colaboración y participación con los distintos sectores del centro, de la comunidad educativa y del entorno social; Programación docente y materiales didácticos que atiendan a las distintas necesidades del alumnado: principios pedagógicos que deben de tenerse en cuenta, estrategias para el proceso de elaboración en el ciclo, nivel y aula; Actitudes positivas hacia la diversidad dentro y fuera del aula, trabajar la diversidad como tema transversal en las diferentes áreas curriculares; Etc.</p>

Figura 20. Contenidos de Formación Práctica que favorecen el trabajo en contextos de diversidad cultural.  
Nota Fuente: UAL (2016); UCA (2016); UCO (2016); UGR (2016); UHU (2016); UJA (2016); UMA (2016); US (2016); y elaboración propia





### 3.6. Estrategias formativas.

Entre las estrategias de formación desarrolladas en las asignaturas que incluyen referencias a la diversidad cultural y al trabajo en contextos de diversidad entre sus competencias, resultados de aprendizaje y/o contenidos se incluyen: debates, seminarios, talleres, estudios de casos, proyectos, trabajo grupal, sesiones de reflexión, simulación de situaciones problemáticas, etc. Destacan especialmente el aprendizaje-servicio, las comunidades de aprendizaje, el voluntariado, la investigación-acción, las prácticas vivenciales..., que se incluyen en algunas asignaturas de los planes de estudio de las Universidades de Almería, Cádiz, Córdoba y Sevilla. Sin embargo, éstas no son las que se repiten con mayor frecuencia (a excepción del trabajo grupal). Las clases magistrales, las exposiciones, la realización de informes, los ejercicios y problemas, el análisis y comentarios de documentos, entre otras, son las estrategias más utilizadas a lo largo del plan de estudios.

### 3.7. Sistemas de evaluación.

En esta categoría las referencias también son escasas. En relación a los criterios de evaluación destacan únicamente dos planes de estudio (concretamente los de las Universidades de Almería y Cádiz) por incluir referencias a la diversidad cultural y al trabajo en contextos de diversidad en algunos bloques formativos, tal y como se muestra en la Figura 21.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN		
UNIVERSIDAD	BLOQUE DE FORMACIÓN	CRITERIO
UAL	Formación Práctica	- <i>Actitud respetuosa y tolerante ante la diversidad</i> - <i>Aceptación y comprensión de las diferencias individuales como riqueza social</i>
UCA	Formación Básica	- <i>Posicionamiento crítico en los debates sociales que afectan a la educación</i>

Figura 21. Criterios para la evaluación de los aprendizajes que favorecen el trabajo en contextos de diversidad cultural. Nota Fuente: UAL (2016); UCA (2016); UCO (2016); UGR (2016); UHU (2016); UJA (2016); UMA (2016); US (2016); y elaboración propia.

En cuanto a los instrumentos de evaluación, predominan: pruebas finales (escritas u orales), ejercicios (teóricos y prácticos), problemas, informes, trabajos, proyectos (individuales y grupales), exposiciones, entrevistas, debates, portafolio, análisis documental, diarios, casos y supuestos prácticos, registros de observación, listas de control, etc.. Entre ellos destacamos las autoevaluaciones por permitir a los estudiantes incrementar el nivel de asimilación e interiorización de las nuevas competencias a adquirir. Y los registros de observación por posibilitar la evaluación del progreso en el desarrollo de competencias.





#### 4. Discusión.

Conforme a las disposiciones legales vigentes en Andalucía y a las directrices de la ANECA (2005), los diseños curriculares de formación inicial del profesorado incluyen referencias a la diversidad cultural y/o al trabajo en contextos de diversidad. Prácticamente la totalidad de los planes de estudio analizados incluyen dichas referencias en todos los bloques de formación que conforman la titulación<sup>2</sup>. Incluso algunos ofertan menciones cualificadoras, materias y/o asignaturas dirigidas, de forma explícita y específica, a promover la adquisición de competencias para el trabajo en contextos de diversidad cultural.

A pesar de ello, si bien es cierto que desde el EEES se apuesta por brindar una formación en competencias interculturales, el diseño de la misma presenta ciertas características que la limitan:

- *Escasas referencias a la diversidad cultural y/o al trabajo en contextos de diversidad cultural entre los objetivos de las titulaciones.*

El hecho de que sólo el 50% de las titulaciones analizadas incluyan referencias al trabajo en contextos de diversidad cultural entre sus objetivos indica que la interculturalidad no se presenta como un elemento primordial en los planes de formación. Teniendo en cuenta que dichos objetivos aluden a la adquisición de las competencias profesionales básicas para ejercer en la etapa de Educación Primaria, el hecho de no incluir competencias de carácter intercultural entre los mismos denota que no son consideradas esenciales e imprescindibles para el ejercicio profesional.

La exigua importancia otorgada a la formación intercultural del futuro profesorado también queda reflejada en otros estudios recientes, como por ejemplo, la investigación realizada por Peñalva Velez y Lopez-Goñi (2014) con 110 alumnos del primer curso de Magisterio de la Universidad Pública de Navarra. Los resultados de dicho estudio indican que la formación intercultural presenta un carácter eminentemente optativo en los planes de estudio de forma que sólo participa de ella el profesorado con interés por hacerlo.

- *Planificación no coordinada de la formación en competencias interculturales.*

A excepción de las menciones específicas en materia de formación intercultural, no se detecta coordinación entre las asignaturas que incluyen referencias a la diversidad cultural de un mismo plan de estudios, lo que en ocasiones supone la repetición y/o solapamiento de competencias, resultados de aprendizaje y contenidos.

Por otro lado, en algunas asignaturas se observan ciertas incoherencias, puesto que a pesar de incluir referencias que favorecen el trabajo en contextos de diversidad cultural entre sus competencias, éstas no siempre se encuentran reflejadas entre los resultados de aprendizaje y/o no se trabajan de forma directa a través de los contenidos.

Además, en algunos casos (principalmente en los bloques de formación básica y didáctico-disciplinar) se detecta que las competencias que incluyen referencias favorecedoras del trabajo en contextos de diversidad cultural presentan un carácter demasiado general, no quedando claramente definidos los conocimientos, habilidades y actitudes que el futuro profesorado debe adquirir. Este aspecto dificulta el desarrollo





de las mismas a través de los contenidos y las estrategias formativas, así como, su integración entre los resultados de aprendizaje y los sistemas de evaluación.

En esta línea, diferentes estudios corroboran que desde la formación del profesorado no se aborda de forma explícita el desarrollo de las competencias interculturales necesarias para atender la diversidad cultural del alumnado y sus familias (Aguado Odina, 2006; Coelho, Oller y Serra, 2011; Gómez Barreto y otros, 2011).

De esta forma se deduce que la formación en competencias interculturales no se planifica de forma coordinada, sino que más bien se han añadido referencias puntuales en los distintos elementos curriculares sin aparente relación que garantice el progreso gradual de adquisición y desarrollo de las competencias.

- *Tratamiento no transversal de la formación en competencias interculturales.*

En la totalidad de las titulaciones analizadas se opta por promover la adquisición de competencias interculturales desde módulos formativos considerados afines (como: “Procesos y contextos educativos”, “Sociedad, familia y escuela”, “Enseñanza y aprendizaje de las Lenguas” y “Enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales”, etc.). O Bien, por promover su adquisición a través de asignaturas y/o menciones específicas en materia de atención a la diversidad cultural. En este caso, y a pesar de las virtudes de dicha modalidad formativa, entendemos que en cierto sentido se contradicen las bases del modelo de educación intercultural, puesto que, desde una visión deficitaria de la diferencia se incorporan asignaturas específicas para hacer frente a un “problema concreto” (educación específica para grupos específicos, compensación educativa, etc.).

De acuerdo con Hinojosa Pareja y López López (2010), entendemos que la formación para atender a la diversidad cultural debería desarrollarse de forma transversal a lo largo de todas las disciplinas con el objetivo de reforzar el compromiso con la inclusión de la diversidad cultural como eje clave del proceso de aprender a enseñar.

- *Empleo de estrategias de formación en competencias interculturales no acordes a las recomendaciones derivadas de los estudios realizados en este campo.*

A pesar de que las investigaciones recientes (Batanaz Palomares, 2007; Aguado Odina y Mata Benito, 2010; Besalú Costa, 2012; Moliner Miravet y otros, 2011; Leiva Olivencia, 2012 y 2015; Escarbajal y Morales, 2016) apuestan por estrategias que favorezcan la reflexión crítica y el trabajo en colaboración (como por ejemplo: el estudio de casos, la simulación de situaciones, las prácticas de observación y/o participación, la formación en red, el aprendizaje-servicio, la investigación-acción, etc.); se observa que éstas no son las empleadas con mayor frecuencia, sino que se incluyen de forma puntual en determinadas asignaturas. Por el contrario, entre las estrategias más frecuentes destacan: las clases magistrales, las exposiciones, la realización de informes, los ejercicios y problemas, el análisis y comentario de documentos, entre otras. Sin menospreciar ninguna de las estrategias formativas utilizadas, es preciso hacer una referencia especial a la investigación-acción como estrategia clave para el desarrollo de las competencias interculturales por parte del profesorado, que curiosamente sólo es desarrollada en asignaturas de la Universidad de Cádiz. Igualmente, sería interesante incluir estrategias como: Estudios comparados





entre los sistemas educativos y los modelos de socialización de las familias de diferentes países, Prácticas guiadas a través de la observación, etc.

- *Escasas referencias a la diversidad cultural y/o al trabajo en contextos de diversidad cultural entre los sistemas de evaluación.*

Los sistemas de evaluación por lo general no atienden a la valoración de las competencias interculturales adquiridas por parte del alumnado. Apenas se establecen criterios e instrumentos dirigidos a evaluar su adquisición, denotando la escasa importancia de las mismas en el diseño curricular. A pesar de que no existe un consenso sobre el procedimiento de evaluación de la competencia intercultural, existen numerosos instrumentos estandarizados que ponen de manifiesto su relevancia: BASIC - Behavioral Assessment Scale for Intercultural Communication (Koester y Olebe, 1988); CCSAQ - Cultural Competence Self-Assessment Questionnaire (Mason, 1995); INCA - Intercultural Competence Assessment (VV.AA, 2004); AIC - Assessment of Intercultural Competence (Fantini y Tirmizi, 2006); etc.

Llegado este punto entendemos que, a pesar de los avances producidos hasta el momento en el campo de estudio que nos ocupa, aún queda camino por recorrer. Incrementar las referencias al trabajo en contextos multiculturales a lo largo de los planes de estudio; diseñar una formación que garantice la formación en competencias interculturales de forma transversal, progresiva e integral; incluir estrategias de formación que promuevan la indagación, el análisis y la reflexión sobre la propia práctica de una forma crítica y colaborativa...; son algunas de las propuestas dirigidas a la mejora del fenómeno investigado que emanan de este estudio.

### Notas.

<sup>1</sup> En el plan de estudios de la Universidad de Sevilla no se detectan contenidos referidos a la atención a la diversidad cultural.

<sup>2</sup> A excepción del Módulo de Prácticas Externas y Trabajo Fin de Grado de la Universidad de Córdoba.

### Referencias bibliográficas.

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación - ANECA (2005). *Libro blanco para el Título de Grado en Magisterio*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
- Aguado Odina, M.T. y Mata Benito, P. (2010). Impulsar la formación continua del profesorado en centros y redes. En FETE-UGT, *Libro blanco de educación intercultural* (pp. 45-46). Madrid: Secretaría para la Igualdad de la Comisión Ejecutiva Confederal de UGT y Secretaría de Políticas Sociales de la Federación de Trabajadores de la Enseñanza.
- Aguado Odina, M.T. (2006) (Coord.). *Educación intercultural. Necesidades de formación del profesorado desde una perspectiva europea*. Madrid: UNED.
- Batanaz Palomares, L. (2007). Perspectiva general sobre interculturalidad y educación. En J.L. Alvarez Castillo, J.L. y Batanaz Palomares, L. (Eds), *Educación Intercultural e Inmigración, De la teoría a la práctica* (pp. 339-350). Madrid: Biblioteca Nueva.



Fecha de recepción: 08-03-2017 Fecha de aceptación: 04-07-2017

Figueredo, V., & Ortiz-Jiménez, L. (2018). Profesorado y Diversidad Cultural: Análisis de la formación inicial del profesorado en interculturalidad

*International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 9, 46-71

ISSN: 2386-4303





- Besalú Costa, X. (2012). Interculturalidad: la resocialización del profesorado. En López, B. y M. Tuts (Coords.), *Orientaciones para la práctica de la Educación Intercultural. Red de Escuelas Interculturales* (pp. 109-123). Madrid: Liga Española de la Educación y la Cultura Popular y Wolters Kluwer España, S.A.
- 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. @tic*, 7, 52-61.
- Consejería de Educación. Junta de Andalucía (2013). Decreto 93/2013, de 27 de agosto, por el que se regula la formación inicial y permanente del profesorado en la Comunidad Autónoma de Andalucía, así como el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, núm. 170, 30 agosto 2013, pp. 6-50.
- Escarbajal, A., y Morales, A. (2016). Estudio de las competencias interculturales del profesorado en Educación Secundaria. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 6, 146-161.
- Fantini, A. E., & Tirmizi, A. (2006). *Exploring and Assessing Intercultural Competence*. World Learning Publications, Paper 1. Brattleboro, VT: SIT Digital Collections. Recuperado de [http://digitalcollections.sit.edu/worldlearning\\_publications/1/](http://digitalcollections.sit.edu/worldlearning_publications/1/)
- García Benito, A.B. (2009). La competencia intercultural y el papel del profesor de lenguas extranjeras. En Barrientos Clavero, A. (Coord.), *El profesor de español LE-L2: Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*. (pp. 493-506). Cáceres, 24-27 de septiembre de 2008.
- Gómez Barreto, I.M., Medina Revilla, A. y Gil Madrona, P. (2011). La competencia intercultural en el plan de estudios de Graduado en Maestro de Educación Infantil en la Universidad de Castilla La Mancha. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 26. Recuperado de <http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos>
- Hinojosa Pareja, E.F. y López López, M.C. (2010). La relevancia de las creencias sobre diversidad cultural en la formación del docente. *II Congrès Internacional de Didàctiques*. Recuperado de <http://www.udg.edu/portals/3/didactiques2010/guiacdii/ACABADES%20FINALS/279.pdf>
- Koester, J., & Olebe, M. (1988) created the Behavioral Assessment Scale for Intercultural Communication Effectiveness. *International Journal for Intercultural Relations*, 12, 233-246.
- Leiva Olivencia, J.J. (2012). La formación en educación intercultural del profesorado y la comunidad educativa. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, Número Monográfico Octubre, 8-31.
- Leiva Olivencia, J. J. (2015). Interculturalidad y estilos de aprendizaje: nuevas perspectivas pedagógicas. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 3, 36-51.
- Mason, J. L. (1995). *Cultural Competence Self-Assessment Questionnaire: A manual for users*. Portland, OR: Research and Training Center on Family Support and Children's Mental Health, Portland State University.





- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016). Real Decreto 43/2016, de 2 de febrero, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, y el Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 29, 3 febrero 2016, pp. 8088 a 8091.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2007.a). Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 260, 30 octubre 2007, pp. 44037- 44048.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2007.b). Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 312, 29 diciembre 2007, pp. 53747- 53750.
- Ministros Europeos de Educación Superior (2009). *The Bologna Process 2020. The European Higher Education Area in the new decade*. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain, 28-29 April 2009.
- Ministros Europeos de Educación Superior (2007). *Comunicado de Londres: Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: respondiendo a los retos de un mundo globalizado*. Comunicado de la Conferencia de Ministro Europeos responsables de la Educación Superior, Londres, 18 de mayo de 2001.
- Ministros Europeos de Educación Superior (2005). *Conferencia de Bergen: El Espacio Europeo de Educación Superior. Alcanzando las metas*. Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de Educación Superior. Bergen, 19-20 de Mayo de 2005.
- Ministros Europeos de Educación Superior (2003). *Conferencia de Berlín: Educación Superior Europea*. Comunicado de la Conferencia de Ministros responsables de la Educación Superior, Berlín, 19 de Septiembre de 2003.
- Ministros Europeos de Educación Superior (2001). *Declaración de Praga: Hacia el Área de la Educación Superior Europea*. Declaración del encuentro de los Ministros Europeos en funciones de la Educación Superior, Praga, 19 de mayo del 2001.
- Ministros Europeos de Educación Superior (1999). *Declaración de Bolonia: Espacio Europeo de Enseñanza Superior*. Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior, Bolonia, 19 de junio de 1999.
- Ministros representantes de Francia, Alemania, Italia, y el Reino Unido (1998). *Declaración de la Sorbona*. Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo, Soborna, 25 de mayo de 1998.
- Moliner Miravet, M.O., Sales Ciges, M.A., Doménech Vidal, A. y Escobedo Peiro, P. (2011). Necesidades formativas del profesorado para la educación inclusiva intercultural. *Quaderns digitals. Net*, 69. Recuperado de [http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaRevistaU.visualiza&revista\\_id=75](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaRevistaU.visualiza&revista_id=75)





- Peñalva Vélez, A. y López-Goñi, J.J. (2014). Competencias ciudadanas en alumnado de magisterio: la competencia intercultural personal. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (2), 139-153.
- Universidad de Almería (2015). *Memoria de Verificación del Grado en Educación Primaria por la Universidad de Almería*. Almería: Universidad de Almería. Recuperado de <http://cms.ual.es/idc/groups/public/@academica/@titulaciones/documents/documento/memoria-of-edu-primari-1910.pdf>
- Universidad de Cádiz (2015). *Memoria del Título de Grado en Educación Primaria por la Universidad de Cádiz*. Cádiz: Universidad de Cádiz. Recuperado de [http://www.uca.es/recursosgen/doc/Centros/ciencias\\_educacion/grado\\_primaria/368495\\_804\\_722014142951.pdf](http://www.uca.es/recursosgen/doc/Centros/ciencias_educacion/grado_primaria/368495_804_722014142951.pdf)
- Universidad de Córdoba (2015). *Memoria del Título de Grado en Educación Primaria por la Universidad de Córdoba*. Córdoba: Universidad de Córdoba. Recuperado de <http://www.uco.es/educacion/geprimaria/>
- Universidad de Granada (2015). *Memoria de Verificación del Grado en Educación Primaria por la Universidad de Granada*. Granada: Universidad de Granada. Recuperado de [http://docencia.ugr.es/pages/\\_grados-verificados/21257gradoeducacionprimaria/](http://docencia.ugr.es/pages/_grados-verificados/21257gradoeducacionprimaria/)
- Universidad de Huelva (2015). *Memoria verificada del título de Grado en Maestro/a de Educación Primaria por la Universidad de Huelva*. Huelva: Universidad de Huelva. Recuperado de <http://www.uhu.es/fedu/apartados/Titulaciones/grado1213/Gra/EduP/GraEduP1213memoria.pdf>
- Universidad de Jaén (2015). *Memoria de Verificación del Grado en Educación Primaria por la Universidad de Jaén*. Jaén: Universidad de Jaén. Recuperado de [http://www10.ujaen.es/sites/default/files/users/secgrados/memorias\\_grados/memorias\\_verificadas/memorias/MemoriaRUCT\\_Educacion%20Primaria\\_subsana\\_curso\\_adaptaci%C3%B3n.pdf](http://www10.ujaen.es/sites/default/files/users/secgrados/memorias_grados/memorias_verificadas/memorias/MemoriaRUCT_Educacion%20Primaria_subsana_curso_adaptaci%C3%B3n.pdf)
- Universidad de Málaga (2015). *Memoria del Título de Grado en Educación Primaria por la Universidad de Málaga*. Málaga: Universidad de Málaga. Recuperado de [https://www.uma.es/media/tinyimages/file/Graduado-a\\_en\\_Educacion\\_Primaria\\_ultima\\_Memoria\\_VERIFICADA.pdf](https://www.uma.es/media/tinyimages/file/Graduado-a_en_Educacion_Primaria_ultima_Memoria_VERIFICADA.pdf)
- Universidad de Sevilla (2015). *Memoria para la solicitud de Verificación del Título Oficial de Graduado o Graduada en Educación Primaria por la Universidad de Sevilla*. Sevilla: Universidad de Sevilla. Recuperado de [http://webapps.us.es/fichape/Doc/MV/195\\_memVerifica.pdf](http://webapps.us.es/fichape/Doc/MV/195_memVerifica.pdf)
- VV.AA. (2004). *Intercultural Competence Assessment. INCA Project. Programa Leonardo da Vinci / The Nacional Center for Languages*. Recuperado de <http://www.incaproject.org/>

