

Perfiles Educativos

ISSN: 0185-2698

perfiles@unam.mx

Instituto de Investigaciones sobre la
Universidad y la Educación
México

Rodríguez-Izquierdo, Rosa M.

Creencias acerca de la interculturalidad y las prácticas educativas interculturales de los
estudiantes universitarios de educación social en el contexto español

Perfiles Educativos, vol. XXXVIII, núm. 152, abril-junio, 2016, pp. 128-145

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13244824008>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

Creencias acerca de la interculturalidad y las prácticas educativas interculturales de los estudiantes universitarios de educación social en el contexto español

ROSA M. RODRÍGUEZ-IZQUIERDO*

Este artículo analiza las creencias que tienen los estudiantes universitarios de educación social en el contexto español sobre la noción de interculturalidad y sobre cómo han de ser abordadas las prácticas educativas en contextos multiculturales. El enfoque metodológico es cualitativo y las técnicas de investigación utilizadas para la recogida de datos fueron el cuestionario abierto y las entrevistas en profundidad. La principal técnica de análisis de la información fue el análisis de contenido. El estudio concluye que la mayoría de los estudiantes identifican la interculturalidad con la inmigración, que a su vez asocian con problemas o déficits, sobre todo lingüísticos y de comunicación. Adicionalmente, identifican los aspectos visibles de la cultura, pero les resulta difícil reconocer los aspectos más invisibles de la misma, como el género o las creencias religiosas y políticas. Así mismo, afrontan la práctica educativa intercultural desde una perspectiva de la eficiencia, y les resulta difícil vincularla a una cuestión ética.

This article analyzes the beliefs of university social education students in the Spanish context, in regards to the notion of interculturality and how educational practices should be carried out in multicultural contexts. The methodological approach of this study is qualitative and the research techniques used for data collection were an open-ended questionnaire and in-depth interviews. Content analysis was the main technique employed for content analysis. This study concludes that the majority of students identified interculturality with immigration, which they tend to associate with problems or deficits, particularly linguistic or communications problems. In addition, students identified visible aspects of culture but it was difficult for them to be able to recognize the more invisible aspects of culture such as gender or religious or political beliefs. In addition, they approached intercultural educational practices from an efficacy perspective, finding it hard to associate it with ethics.

Palabras clave

Creencias
Educación superior
Interculturalidad
Prácticas educativas
Formación intercultural
Investigación cualitativa

Keywords

Beliefs
Higher education
Interculturality
Educational practices
Intercultural training
Qualitative research

Recepción: 3 de marzo de 2015 | Aceptación: 3 de mayo de 2015

* Profesora titular de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla, España). Doctora en Educación. Líneas de investigación: interculturalidad, formación del profesorado, migraciones y escuela, diversidad cultural. Publicaciones recientes: (2015), “Estudio de las actitudes hacia la escuela y de las expectativas educativas de los estudiantes de origen inmigrante”, *Education Policy Analysis Archives*, núm. 23, pp. 1-22, en: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/2161/1707>; (2015), “TIC como ecosistema para la construcción de la competencia intercultural desde la perspectiva docente”, *Revista Complutense de Educación*, vol. 19, núm. 1, pp. 309-329, en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev191COL2.pdf>

INTRODUCCIÓN

Vivimos en una sociedad cuyos recientes cambios demográficos, sociales y culturales han puesto en contacto a personas de múltiples culturas, lo que ha evidenciado la necesidad de optimizar las habilidades profesionales adecuadas para la comunicación y la interacción intercultural de los y las educadoras. La realidad multicultural que caracteriza el siglo XXI tiene una especial influencia en el contexto profesional de los educadores sociales por tratarse de una profesión de contacto con personas y colectivos diversos (ANECA, 2005; Fullana *et al.*, 2011).

La línea de investigación sobre creencias de los educadores constituye uno de los más complejos ámbitos de estudio. El término creencias ha sido, por su carácter polisémico, motivo de definiciones diversas. Las creencias son informaciones representativas que una persona tiene sobre un objeto, persona o grupo de individuos, y están basadas en determinados hechos u opiniones personales (Ajzen y Fishbein, 1980). Atender a la diversidad implica un reto para los educadores cuyas creencias, actitudes y percepciones van a determinar sus prácticas educativas. En este sentido, Bandura (1982) afirma que las creencias median el conocimiento y la acción y, por tanto, actúan como filtros y afectan a las prácticas educativas y a las interacciones.

Tradicionalmente es un concepto que se ha vinculado al paradigma de pensamiento del profesor. Los estudios existentes al respecto nos revelan que en algunos casos se las denomina teorías implícitas. En este estudio se analiza el concepto de creencias desde el enfoque de la psicología cognitiva, en la que se expresa la necesidad de recuperar al educador como sujeto de saber (Marrero, 2009). Es decir, las creencias dependen de la percepción que se tiene de las cosas y pueden definirse como premisas o disposiciones acerca de algo que se considera verdadero.

Este artículo analiza las creencias que tienen los estudiantes de educación social sobre

la interculturalidad y sobre la forma en que las prácticas educativas interculturales deben ser gestionadas. De acuerdo con Richardson (1996), en este trabajo se asume que los estudiantes tienen sus propias creencias sobre el significado de la diversidad cultural y de las prácticas educativas interculturales en el momento que acceden a la universidad.

Una manera de conocer las opiniones y juicios que tienen los estudiantes universitarios sobre la interculturalidad es por medio del estudio de sus *creencias*. Prestar atención a las creencias de estos futuros profesionales, según la literatura, es un aspecto capital por tres motivos: en primer lugar, porque las creencias son esenciales para aprender acerca de cuestiones sobre la interculturalidad (Garmon, 2004) y además constituyen una base primordial para el ejercicio de la ciudadanía, la promoción de los derechos humanos y la igualdad (Grant, 2009); en segundo lugar, porque es muy probable que las creencias condicionen sus prácticas educativas en el futuro (Bodur *et al.*, 2000); y en tercer lugar, porque los educadores no suelen ser conscientes de sus creencias y del impacto que éstas tienen sobre sus acciones, ya que han sido modeladas por los orígenes culturales y sociales, las experiencias previas y las características personales.

Con el concepto de *prácticas educativas* queremos enfatizar la importancia de lo que realmente se hace y cómo se realiza la acción educativa, o de lo que debiera hacerse o realizarse como reflejo o no de los modelos ideológicos subyacentes o de las creencias que se mantienen sobre cómo se ha de gestionar la interculturalidad en las aulas. Es decir, nos referimos a ellas como el conjunto de acciones intencionadas que llevan a cabo los educadores para lograr una meta.

Las prácticas educativas interculturales están determinadas por dos aspectos fundamentales: en primer lugar, por la concepción pedagógica que tienen los educadores sobre el significado de la interculturalidad; y en segundo lugar, por sus propias acciones, o por

las nociones que tienen de práctica educativa. Estas dos cuestiones son fundamentales para comprender que las prácticas educativas interculturales son muy diversas y heterogéneas, y que la traslación de los principios y valores de la educación intercultural a la práctica oscilan entre el deseo y la realidad. Es decir, entre el deseo de ser una propuesta pedagógica crítica y la realidad de ser una prolongación de un tipo específico de educación pragmática y de la eficiencia.

LOS ESTUDIOS DE EDUCACIÓN SOCIAL EN ESPAÑA

En España, la implantación de los estudios de educación social es bastante reciente en comparación con otros estudios de carácter pedagógico. El Real Decreto que regula su aparición es del año 1991, y en el *Libro blanco del título de grado en Pedagogía y Educación Social* (ANECA, 2005), ya se reconoce la trayectoria profesional de los educadores sociales, primero bajo la denominación de educadores especializados y, más tarde, como educadores sociales. El Real Decreto proporcionó un marco referencial para el desarrollo del perfil profesional y académico de los educadores sociales, al señalar que esta formación está encaminada a la acción socioeducativa, tanto en contextos formales como informales, con distintos colectivos. Ortega *et al.* (2006) señalan que esta profesión se originó de la necesidad de incorporar nuevos profesionales que dieran respuesta a los problemas emergentes que se perciben en el campo socioeducativo.

En las últimas décadas, la profesión ha experimentado un desarrollo importante. Las asociaciones y los colegios profesionales han jugado un papel muy significativo en la progresiva promoción del colectivo, así como en acotar y diversificar su desempeño. Así mismo, en los últimos años, como consecuencia de la reciente renovación de los planes de estudio, se ha generado un intenso debate respecto al perfil del educador social y su desarrollo

competencial (Fullana *et al.*, 2011; Ortega *et al.*, 2006; Sáez y García, 2006). A pesar de ello, sigue existiendo una gran indefinición profesional debido a la diversidad y disparidad de rasgos que caracterizan sus funciones y todavía no se encuentra a los niveles de reconocimiento que goza en otros países europeos. Al día de hoy se trata de un grado universitario que no existe en todas las universidades del territorio nacional; la implantación de los estudios de educación social en la Comunidad Autónoma Andaluza se inició en 2002/2003.

CONTEXTO DE LA INTERCULTURALIDAD EN ESPAÑA

Centrarnos en la creciente multiculturalidad que define la realidad social española nos permitirá comprender mejor a qué se debe el paulatino interés en la literatura científica por la interculturalidad. Sin embargo, debido a que existe una gran confusión en torno a los términos multiculturalidad e interculturalidad, que son conceptos que tienen campos de aplicación amplios, es preciso distinguirlos antes de continuar, ya que no podemos hablar de contacto de culturas sin precisar previamente lo que entendemos por cada uno.

Con el término multiculturalidad, en principio, se alude a una categoría meramente descriptiva que refiere a la coexistencia de distintos grupos nacionales o étnicos diferenciados en un mismo territorio. Es decir, por multiculturalidad se entiende el reconocimiento de un hecho social: la existencia de muchas y diversas culturas en un mismo contexto. Las sociedades contemporáneas son “multiculturalas de hecho”. Esa “multiculturalidad de hecho” frecuentemente reviste connotaciones sumamente negativas, que desafortunadamente incluyen formas de desvalorización de las diferencias culturales.

En cambio, cuando se emplea el término interculturalidad, el concepto va más allá de la mera descripción del contexto y da nombre a las interacciones que las personas de diversas

culturas establecen entre sí. De manera genérica se refiere al campo de las “relaciones entre culturalmente diferentes”. En efecto, interculturalidad significa interacción, intercambio, reconocimiento de los valores, de los modos de vida, de las representaciones simbólicas, bien dentro de los registros de una misma cultura, o entre culturas distintas. Estas relaciones pueden asumir diversos signos, sin embargo, las connotaciones asociadas al término suelen ser positivas y si se aplican a la educación se entroncan en una tradición de escuela nueva, activa, abierta y transformadora. Por tanto, la interculturalidad es un concepto más prescriptivo o pedagógico, es decir, más orientado a lo que debe existir que a lo que necesariamente existe.

Con base en lo anterior, propongo la interculturalidad como un proyecto político y un principio pedagógico que promueve la igualdad de oportunidades y la óptima cohesión social, y por tanto, afecta a toda la comunidad, porque entiendo que la presencia, encuentro y diálogo en el contexto escolar entre las distintas culturas y grupos sociales, constituye una oportunidad para despertar en todo el alumnado la curiosidad, el conocimiento, el respeto y la aceptación de cada una de las culturas y grupos a los que pertenecen, y por generalización, las del resto. La interculturalidad implica, por tanto, un compromiso ético de transformación para facilitar la comprensión, el entendimiento mutuo y la construcción conjunta de sociedades más democráticas y equitativas.

Otra cuestión que debemos clarificar es la diferencia entre diversidad y desigualdad. La diversidad debería ser entendida como el conjunto de características que hacen a las personas y a los colectivos diferentes en relación a factores étnicos, físicos, culturales, etc. Por tanto, se trata de un sinónimo de diferencia, pero no de desigualdad. La diferencia entre las personas puede ser entendida como algo positivo, como una riqueza, o como un problema o déficit. La desigualdad es concebida

como aquellos procesos que establecen jerarquías en el saber, el poder o la riqueza de las personas o colectivos. Cuando esa diferencia desemboca en conflictos donde se pretende excluir hablamos de desigualdad.

Como ocurre en las sociedades actuales en general, no es fácil destacar algunos de los fenómenos más significativos que caracterizan la multiculturalidad de la sociedad española sin caer en la simplificación excesiva. Son muchas las circunstancias históricas y de nuestro tiempo que contribuyen a que cada vez más coincidamos en un mismo espacio personas de diversos universos culturales, creencias religiosas y lenguas, aunque debemos recordar que el contacto entre los humanos, y la convivencia de grupos diversos en un mismo espacio, son tan antiguos como la propia existencia de la humanidad.

En resumen, son varios los factores que han suscitado el interés de la discusión intercultural en España, aparte de otros procesos históricos que vienen de más lejos, como la presencia histórica de la comunidad gitana. Por un lado, el Estado español ha experimentado en las últimas décadas, y vive actualmente, un proceso de transformación social importante: en las últimas dos décadas pasó de ser una región o nación de emigrantes, a una región y nación de acogida. En el caso particular de España, las cuestiones relativas a la interculturalidad han estado presentes de manera cotidiana en las aulas; sin embargo, aunque la multiculturalidad es un hecho intrínseco a la sociedad española, la continua llegada de población migrante ha ido otorgando una mayor visibilidad social a la diversidad y ha sido el origen de una mayor sensibilidad social y pedagógica hacia la interculturalidad (Rego *et al.*, 2013).

Debido a la llegada a España de una cantidad cada vez mayor de personas, procedentes de muchos países, en calidad de inmigrantes económicos, de refugiados, etc., el número de alumnos no universitarios de origen inmigrante en el sistema educativo de este país ha

sufrido un importante aumento en la última década. Las diferentes procedencias geográficas han alterado la realidad del mapa escolar que se manifiesta cada vez más heterogénea, con la dificultad que conlleva dar respuesta pedagógica a la diversidad cultural presente en las aulas: en la evolución del alumnado extranjero escolarizado en las enseñanzas de régimen general se observa una tendencia fuertemente ascendente, al pasar de 307 mil 151 alumnos y alumnas de origen inmigrante durante el curso 2002/2003, a 755 mil 156 durante el curso 2012/2013 (Ministerio de Educación y Ciencia, 2013).

Por otra parte, el Estado español es históricamente un Estado multinacional, en el cual conviven diversas culturas dentro de un mismo territorio (la gallega, la catalana, la castellana y la vasca). Pero esta diversidad intracultural se ha hecho más compleja, como ya hemos mencionado, con el aumento de la inmigración; de ser un Estado multinacional, ahora es un Estado pluriétnico, con lo cual la sociedad española se ha hecho una sociedad más diversa, culturalmente hablando. Además, al hecho de la inmigración y la diversidad interna propia de cada comunidad autónoma, se suma la situación de una minoría étnica histórica con la que convivimos desde siempre: la etnia gitana. En España la comunidad gitana es la minoría étnica mayoritaria, y casi la mitad de su población es menor de 16 años.

Por último, merece la pena destacar el desarrollo tecnológico de las últimas décadas, que nos permite entrar en contacto con personas y realidades distantes geográficamente en miles de kilómetros. Todo ello, bajo las claves de la globalización social y la mundialización económica.

La convivencia de distintos grupos culturales en un mismo contexto supone todo un reto social y educativo. La interculturalidad reclama respuestas teóricas y prácticas para la formación de profesionales competentes capaces de manejarse en un marco

democrático, lo que nos obliga a la reflexión sobre los fines educativos en un mundo diverso e interdependiente, pero también caracterizado por la exclusión social y las desigualdades. Es necesario que la educación, como proceso dinámico e interactivo, ofrezca alternativas pedagógicas al modelo monocultural, y que además de responder a la complejidad sociocultural, fomente la inclusión y la cohesión social, sobre todo porque desde las investigaciones en este ámbito (Bartolomé, 1997), se observa una dificultad para percibir la multiculturalidad, no sólo como dato de la realidad, sino como riqueza y posibilidad de crecimiento para todos.

Para finalizar, en este artículo se expande el concepto de cultura más allá de las dimensiones étnicas, como lo hacen Banks y Banks (2009). Este planteamiento abre nuevos horizontes interpretativos al incluir en su análisis elementos como la clase social, el género y la religión, entre otros.

CREENCIAS SOBRE INTERCULTURALIDAD

En este nuevo contexto han proliferado los estudios dirigidos a conocer las percepciones de los profesores en ejercicio o en formación inicial sobre la interculturalidad (Bartolomé, 2002; Jordán y Castella, 2001; Lalueza y Crespo, 2012; Leiva, 2010; López, 2001; López e Hinojosa, 2012; Rodríguez-Izquierdo, 2005; 2009) o sobre la formación intercultural recibida (Aguado *et al.*, 2008; Besalú, 2011; López e Hinojosa, 2012; Peñalba y Soriano, 2010).

A la luz del análisis de estos estudios destacan numerosos trabajos que han intentado categorizar la diversidad de percepciones que el profesorado tiene acerca de la interculturalidad. Por ejemplo, autoras como López (2001) señala tres categorías de docentes en función de sus percepciones: del déficit, de mayor sensibilidad y los receptivos. Por su parte, Jordán y Castella (2001: 80-81) se refieren a los que “tienen un respeto acrítico por

las culturas diferentes”, los que creen que “la educación intercultural sólo es una expresión fácil del ideal democrático y pluralista que se puede encontrar en el ambiente social o en las declaraciones legales, siempre ricas en términos atractivos” y los que “creen que la escuela debe valorar positivamente todas y cada una de las expresiones culturales de los alumnos diferentes, argumentando que la diversidad siempre es buena y enriquecedora”.

Leiva (2010) sugiere cuatro perspectivas: la técnica-reduccionista, en la que los docentes entienden que la educación intercultural es importante en contextos donde hay alumnos inmigrantes y que va dirigida a ellos y a sus familias; la perspectiva romántica-folclórica, donde la interculturalidad es percibida como una propuesta fundamentalmente utópica, que en la práctica se traduce en exaltar el conocimiento cultural de determinados aspectos de las culturas; el enfoque crítico-emocional asociado a la transformación, al cambio, a la innovación curricular y a la participación comunitaria desde el compromiso crítico, ético y político; y finalmente, la perspectiva humanista o reflexiva, que implica un cambio de valores y de competencias interculturales del docente hacia el alumnado y sus familias.

Encontramos también una gran cantidad de trabajos que subrayan que la práctica intercultural demanda educadores convenientemente formados (Aguado *et al.*, 2008; Besalú, 2011; López e Hinojosa, 2012; Sleeter y Grant, 2006), aunque una buena parte de las investigaciones reconocen que el profesorado no está preparado para trabajar en contextos multiculturales, o que su formación es deficitaria (Aguado, 2011; Besalú, 2011; Leiva, 2010). Los estudios también destacan la importancia de ciertas creencias necesarias para desarrollar prácticas educativas dirigidas a toda la ciudadanía y no exclusivamente a determinados grupos culturales (Banks y Banks, 2009; Bartolomé, 2002; Besalú, 2011; Gay, 2010; Grant, 2009).

Hace ya una década autoras como Rodríguez-Izquierdo (2005) trataron de identificar las orientaciones que los estudiantes de magisterio muestran hacia la interculturalidad. Los resultados muestran que tienen una actitud positiva hacia la interculturalidad, pero destaca la falta de preparación específica para desarrollar prácticas educativas interculturales. Por otro lado, los datos en el estudio de López e Hinojosa (2012) evidencian que los futuros docentes asocian la interculturalidad al fenómeno migratorio.

Del análisis de la literatura en este campo pueden extraerse tres conclusiones:

- Muchos de los estudios realizados tanto en nuestro país como en otros contextos han sido de corte cuantitativo y estadístico, los cuales se revelan como insuficientes para una comprensión más profunda de la realidad intercultural (Banks y Banks, 2009; Bartolomé, 2002).
- Con frecuencia estas investigaciones han estudiado principalmente las creencias de los docentes o futuros docentes hacia la población inmigrante, de manera que prevalece una concepción restrictiva de la interculturalidad en el propio planteamiento de los estudios.
- Son prácticamente inexistentes los trabajos que específicamente exploren las creencias de los estudiantes de educación social en este campo, tal vez por tratarse de un grado o titulación universitaria de reciente implantación en muchos contextos.

En consecuencia, este artículo pretende llenar ese vacío en la literatura y aportar datos sobre las creencias de estos estudiantes sobre la interculturalidad y sobre cómo gestionar las prácticas educativas interculturales desde una perspectiva cualitativa.

En concreto, los objetivos que guían este estudio son:

- Analizar las creencias de los estudiantes de educación social sobre la interculturalidad (valoración que hacen de ella y personas/colectivos con los que la asocian).
- Explorar cómo han de ser abordadas las prácticas educativas en contextos multiculturales.
- Sugerir aportaciones prácticas para la formación de los y las educadoras sociales.

MARCO TEÓRICO

Este trabajo analiza las creencias de los estudiantes universitarios de educación social desde dos lógicas: por un lado, el marco teórico de la investigación se basa en la pedagogía crítica (Grant, 2009; McLaren, 2001; Nieto, 2005; Räsänen, 2007). La pedagogía crítica argumenta que para que una persona sea competente interculturalmente en las interacciones que establece, es esencial el compromiso con la equidad y la lucha por la igualdad. Es decir, como proyecto político, social y ético, la interculturalidad exige una pedagogía, y una apuesta y práctica pedagógica que retomen la diferencia en términos relacionales, con su vínculo histórico, político y social, para construir prácticas educativas distintas que lleven a la transformación y al cambio social.

La perspectiva crítica defendería la vertiente crítica de la interculturalidad como herramienta dirigida a transformar la educación para que llegue a ser significativa para todo el alumnado, donde la diferencia cultural sea un valor educativo en la planificación e intervención didáctica. Para ello, las y los educadores han de aprender a gestionarla como valor positivo y no como dificultad o como algo que se refiere a determinados grupos.

Desde la pedagogía crítica, la educación intercultural se propone el logro de la igualdad de oportunidades educativas de todos los grupos socioculturales. La igualdad de

oportunidades se entiende no sólo como acceso a la educación, sino como el logro de los beneficios que de ella se obtienen, especialmente en términos de una vida digna. Se orienta a desarrollar competencias interculturales en todos los estudiantes, y en los y las educadoras.

Por otro lado, el trabajo se fundamenta en el modelo del aprendizaje intercultural desarrollado por Jokikokko (2005; 2010). Para esta autora existen tres categorías de diversidad: la visible, la invisible y las diferencias individuales. Jokikokko (2005) define la diversidad visible como todos aquellos rasgos que se pueden percibir a simple vista y no se pueden cambiar a voluntad del observador, tales como raza, lengua, vestimenta, etnia y nacionalidad; es decir, todos aquellos aspectos que están expuestos a los órganos de los sentidos y se pueden observar. La diversidad invisible se refiere a aquellas cuestiones que no se pueden ver a simple vista, como los estilos de aprendizaje, las capacidades, los pensamientos, las creencias y las ideologías; dado que estos rasgos no son visibles a los educadores, es necesario preguntar y utilizar recursos metodológicos e instrumentos de investigación diseñados para reconocer su existencia. La tercera categoría se refiere a las diferencias individuales y subraya la idea de que éstas no se deben a la pertenencia a un determinado grupo o cultura, sino que se deben a que cada persona es única e individual.

Esta autora también establece una distinción en tres orientaciones que caracterizan las prácticas de los educadores en contextos interculturales: la orientación ética, la orientación de la eficiencia y la orientación pedagógica. A continuación se describen las categorías de cada una de estas orientaciones que han sido retomadas tal y como las presenta Jokikokko (2005) en un estudio realizado con docentes finlandeses.

Se considera que la práctica intercultural tiene una orientación ética cuando incluye a los valores (respeto, tolerancia, aceptación,

equidad, solidaridad y empatía), a las características interpersonales y a los derechos humanos. La orientación de la eficiencia en la práctica intercultural incluye la habilidad y la capacidad para organizar las situaciones multiculturales y para actuar desde diversos roles, así como la capacidad de responder a los problemas y las demandas que se presenten en la acción intercultural. Y por último, la orientación pedagógica en la práctica intercultural requiere del educador el reconocimiento de la diversidad de estilos de aprendizaje, de metodologías, de estrategias y de técnicas educativas para diagnosticar, analizar e interpretar las diferentes necesidades de los sujetos.

METODOLOGÍA

En este trabajo se optó por un enfoque de corte cualitativo, por tratarse de un estudio que busca la comprensión en profundidad de una realidad desde el punto de vista de los participantes (Denzin y Lincoln, 2011).

Participantes

Participaron un total de 137 estudiantes de educación social de la Universidad Pablo de Olavide (UPO) de Sevilla (España) que contestaron un cuestionario abierto y 24 estudiantes que participaron en la fase de entrevistas en profundidad. De ellos, 17 por ciento eran hombres y 83 por ciento mujeres. La media de edad era de 27 años. Otra variable a tener en cuenta para definir el perfil de la muestra de estudio es el curso: 17 por ciento estaban en primero, 24 por ciento en segundo, 32 por ciento en tercero y 27 por ciento en cuarto. Del total, 79 por ciento procedían de bachillerato y 21 por ciento de formación profesional de grado superior.

Instrumentos

Los instrumentos de recogida de datos fueron el cuestionario abierto y la entrevista en profundidad. Para la elaboración del protocolo del cuestionario inicial resultaron de gran

ayuda las preguntas abiertas de Jokikokko (2005; 2010), aunque al estar centradas en docentes de educación primaria, sufrieron algunos cambios para adaptarlas al ámbito de la educación social.

Partimos de un protocolo constituido por cinco preguntas. El cuestionario fue pilotado con un grupo de ocho estudiantes de educación social de la Facultad de Ciencias Sociales de la UPO. En el pilotaje del instrumento se encontró que para los estudiantes de educación social la interculturalidad está fuertemente asociada a la inmigración, y que dos de esas preguntas no aportaban información relevante. El cuestionario definitivo se pasó a 137 estudiantes y constó de tres preguntas abiertas:

1. Siendo totalmente sincero/a, ¿qué es lo que piensas cuando oyes el término interculturalidad? ¿Cómo la valoras?
2. ¿Con qué tipo de personas/colectivos asocias la interculturalidad?
3. ¿Cómo piensas que hay que abordar la práctica educativa en contextos multiculturales? Da ejemplos prácticos.

Para profundizar en los objetivos del estudio se realizaron entrevistas en profundidad a 24 estudiantes. Se escogió esta técnica por su utilidad para comprender las actitudes, motivaciones y percepciones desde la perspectiva de los implicados (King y Horrocks, 2010).

Procedimiento

En primer lugar se aplicó el cuestionario abierto y posteriormente se realizaron las entrevistas para profundizar en aquellos aspectos donde se percibió que la información dada era incompleta. Para responder al cuestionario se pidió a los participantes que contestaran las preguntas de manera individual y por escrito. La cumplimentación del mismo tuvo una duración aproximada de 30 minutos. Por su parte, las entrevistas fueron grabadas en audio y posteriormente fueron transcritas. Tuvieron una duración media de 60 minutos.

Análisis de datos

Uno de los mayores problemas que afectan a la validez de los estudios cualitativos es el proceso de reducción y transformación de datos de manera sistemática y rigurosa (Miles y Huberman, 2011). Para la reducción de la información se procedió a la categorización y codificación. El programa Atlas.ti versión 6.0 ayudó a agilizar el proceso de segmentación de unidades de significado y la posterior vinculación de códigos y categorías.

La categorización se realizó a través de un proceso mixto, es decir, en unas ocasiones las categorías se establecieron *a priori* a partir de las dimensiones desarrolladas por Jokikokko (2005; 2010), y en otras, surgieron del análisis de contenido de los datos a partir del modelo de la *grounded theory* (Corbin y Strauss, 2008). Del análisis cualitativo del material disponible resultaron las siguientes categorías y subcategorías.

Tabla 1. Categorías y subcategorías de análisis

Categorías	Subcategorías
Creencias sobre interculturalidad	Visible
	Invisible
	Diferencias individuales
Valoraciones sobre la interculturalidad	Positiva
	Negativa
	Neutra
Creencias sobre las personas/colectivos asociadas con la interculturalidad	Personas inmigrantes
	Personas mayores
	Personas gitanas
	Personas discapacitadas
	Otras personas/colectivos
Creencias sobre la práctica educativa en contextos multiculturales	Orientación de la eficiencia
	Orientación pedagógica
	Orientación ética

Fuente: elaboración propia.

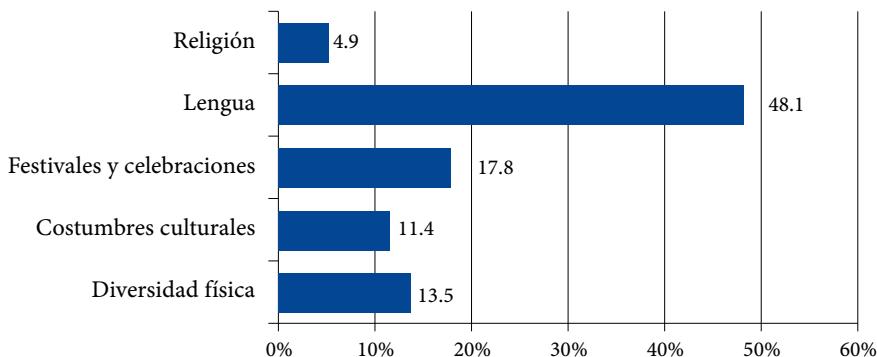
Con el objetivo de avalar la fiabilidad y la consistencia interna del proceso de asignación de las categorías y subcategorías, dos investigadoras siguieron el procedimiento de “juicio de expertos” y “triangulación” (Gibbs, 2012), lo que permitió contrastar la codificación inicial y consensuar la mejor asignación posible para cada fragmento. Mediante la triangulación en el recuento de asignación de las categorías se llegó a un porcentaje de acuerdo interjueces de 96 por ciento, de tal manera que, según los expertos, reúne los requisitos necesarios de exhaustividad, exclusión mutua, homogeneidad, objetividad, pertinencia y productividad (Krippendorff, 2013).

Para superar la disyuntiva cualitativo-quantitativo se recurrió a la transformación de los datos textuales en datos numéricos y a su tratamiento cuantitativo (Miles y Huberman, 2011). En nuestro caso este tratamiento cuantitativo de los datos cualitativos se dio únicamente en el recuento de frecuencias y porcentajes de las distintas categorías para revelar la cantidad de manifestaciones de los participantes, aunque con ello no tratamos de acentuar la faceta cuantitativa. Dado el carácter cualitativo del estudio, nuestro interés no fue determinar las diferencias estadísticamente significativas en la frecuencia de categorías, sino ilustrar los códigos utilizados. Se aludirá a S1, S2... para referirnos a las narrativas de cada uno de los participantes; además, diferenciamos con la abreviatura C los fragmentos extraídos del cuestionario, y con la sigla E los de las entrevistas.

RESULTADOS

En primer lugar, para las creencias sobre la interculturalidad se analizaron las respuestas a la pregunta: “¿qué es lo que piensas cuando oyes el término interculturalidad?” y se agruparon los distintos significados aportados por

Gráfico 1. Principales términos asociados con la interculturalidad



Fuente: elaboración propia.

los participantes según tres categorías: visible, invisible y diferencias individuales. A continuación se presentan los resultados del análisis textual de cada una de las categorías que hemos utilizado para analizar los discursos sobre la interculturalidad.

Tabla 2. Frecuencias y porcentajes de la categoría interculturalidad

Subcategoría	Código	f	%
Visible	INTVI	189	63.6
Invisible	INTIN	58	19.5
Diferencias individuales	INTI	47	15.8

Fuente: elaboración propia.

Como se aprecia en la Tabla 2, la categoría referente a la interculturalidad visible es la que obtiene un porcentaje muy superior a las demás (63.6 por ciento), lo que indica, en primer lugar, que los estudiantes de educación social tienden a conectar la interculturalidad a ciertas diferencias muy visibles, como el origen étnico, el idioma o la diversidad física. En estas concepciones, las diferencias son descritas, por lo general, como algo que se ve de manera inmediata. En segundo lugar, 19.5 por ciento de los estudiantes demuestra una conciencia de la interculturalidad unida a factores más ocultos, es decir, a elementos

que tienen relación con valores y creencias que no se pueden percibir a simple vista. En tercer lugar, 15.8 por ciento de los informantes hace referencia al hecho de que existen diferencias individuales, lo que manifiesta una manera más compleja de entender la interculturalidad, es decir, que las diferencias no se deben sólo a la pertenencia a una determinada cultura. Podemos decir que se trata de una noción de interculturalidad más cercana al concepto anglosajón, entendido como el conjunto de características individuales y de las características étnicas, sociales, políticas, lingüísticas, de género, sexuales, religiosas, etc. (Banks y Banks, 2009; Kymlicka y Norman, 2000). En el Gráfico 1 se observan los principales términos asociados con la interculturalidad.

Cabe señalar que se encontró una gran multiplicidad de significados sobre la interculturalidad, desde la religión hasta los festivales y costumbres culturales pasando por la diversidad física o lingüística; sin embargo, la lengua destaca como la dimensión más sobresaliente (48.1 por ciento). Se trata de nuevo de una dimensión asociada a la interculturalidad visible. En contraste, la religión, uno de los factores de la dimensión invisible de la interculturalidad, aparece sólo 4.9 por ciento.

Para analizar las valoraciones que los estudiantes hacen de la interculturalidad se realizó un análisis de contenido semántico

Tabla 3. Frecuencias y porcentajes de las valoraciones de la interculturalidad

Subcategoría	Código	f	%
Interculturalidad positiva	INTPOS	68	28.6
Interculturalidad negativa	INTNEG	129	54.4
Interculturalidad neutra	INTNEU	40	16.8

Fuente: elaboración propia.

(Krippendorff, 2013): se agruparon los distintos significados en “patrones de relaciones” según se tratara de una valoración asociada al déficit, a limitaciones o dificultades (“categoría negativa”), a una valoración positiva de la interculturalidad como un desafío (“categoría positiva”) o “neutra” (ni un reto ni un

problema). En la Tabla 3 se presentan las frecuencias y porcentajes asociados a las valoraciones de la interculturalidad.

De las 437 respuestas asociadas a “valoración de la interculturalidad”, 28.6 por ciento son positivas, 54.4 por ciento corresponden a valoraciones negativas y 16.8 por ciento a la categoría “neutra”; en términos generales, en el análisis cuantitativo se observa que algo más de la mitad de los valores son de carácter negativo, de lo cual puede inferirse que el alumnado tiene una concepción de la interculturalidad como algo más bien negativo o problemático.

En un análisis más pormenorizado de este aspecto, en la Tabla 4 se muestran algunas de las características asociadas a las valoraciones de la interculturalidad según su pertenencia a uno de los tres códigos utilizados (categoría positiva, negativa o neutra).

Tabla 4. Características asociadas con las valoraciones de la interculturalidad

Categoría positiva	Categoría negativa	Categoría neutra
Reto, oportunidad, crecimiento, respeto, enriquecimiento	Problema, conflicto, desconocimiento de la lengua y de las costumbres culturales, marginación, aislamiento, más trabajo y esfuerzo, falta de preparación	Diferentes estilos cognitivos, diversidad cultural

Fuente: elaboración propia.

Algunos fragmentos asociados a esta categoría son los siguientes:

S23E: En mi trabajo me tendrá que enfrentar con inmigrantes y con tantas lenguas va a ser un problema. Es más complicado y supone una mayor dificultad (líneas: 66-67).

S19C: No tengo mucho conocimiento de los inmigrantes, así que desconozco sus costumbres y me preocupa no estar preparada (línea: 47).

En la Tabla 5 se observan las personas que los participantes mayoritariamente asocian a la interculturalidad: 60.2 por ciento con las personas inmigrantes; 11.5 por ciento con

Tabla 5. Frecuencias y porcentajes de las personas/colectivos asociadas con la interculturalidad

Subcategoría	Código	f	%
Personas inmigrantes	PIN	188	60.2
Personas mayores	PM	36	11.5
Personas gitanas	PG	28	8.9
Personas con discapacidad	PDIS	49	15.0
Otras personas/colectivos	OPC	12	3.8

Fuente: elaboración propia.

las personas mayores; 8.9 por ciento con las personas gitanas; 15 por ciento con las personas discapacitadas; y 3.8 por ciento con otras personas, entre las que se incluyen personas con distintas orientaciones sexuales. Llama la atención el bajo porcentaje vinculado a la minoría étnica gitana y a la diversidad de orientaciones sexuales.

A continuación aportamos algunos ejemplos de los discursos producidos por los estudiantes acerca de esta cuestión:

S14E: La interculturalidad tiene que ver con las fiestas y festivales culturales y con el idioma, que creo que es lo más problemático (líneas: 13-16).

S12C: Se me vienen a la cabeza las distintas orientaciones sexuales de las personas, pero sobre todo los inmigrantes (líneas: 15-32).

S8C: La interculturalidad es la variedad, por ejemplo de niños con síndrome Down o inmigrantes... o cuando las personas tienen otra nacionalidad o idioma (líneas: 48-49).

Asimismo se pidió a los informantes que describieran cómo creen que debe ser abordada la práctica educativa con estas personas/colectivos. En la Tabla 6 se muestran los resultados obtenidos a partir de la pregunta: ¿cómo piensas que hay que abordar la práctica educativa en contextos multiculturales? Para su análisis se utilizaron, en primer lugar, las categorías de fácil, difícil o neutra.

Tabla 6. Frecuencias y porcentajes de la categoría asignada a la práctica educativa en contextos multiculturales

Subcategoría	Código	f	%
Fácil	PEF	58	25.5
Difícil	PED	104	45.8
Neutra	PEN	65	26.8

Fuente: elaboración propia.

Casi la mitad (45.8 por ciento) de los participantes destaca que la práctica será difícil, 25.5 por ciento que será fácil y 26.8 por ciento neutra. Las categorías que se asocian a la dificultad tienen que ver mayoritariamente con el desconocimiento de la lengua y de las costumbres culturales; en este sentido, se refieren frecuentemente a lo cultural, percibido como idioma de las personas con las que trabajarán, y subrayan la dificultad en la comunicación.

Las respuestas también se categorizaron de acuerdo a las subcategorías del modelo proporcionado por Jokikokko (2005). Esta autora diferencia tres orientaciones: ética, pedagógica o de la eficiencia.

Tabla 7. Frecuencias y porcentajes sobre la orientación a la práctica educativa

Subcategoría	Código	f	%
Orientación de la eficiencia	OREF	129	50.7
Orientación pedagógica	ORPED	98	36.5
Orientación ética	ORE	34	12.6

Fuente: elaboración propia.

Cuando los participantes recapacitan sobre las prácticas educativas interculturales, la concepción que predomina en el discurso es el de la eficiencia (50.7 por ciento), entendida como la capacidad para hacer frente a las diferentes tareas, roles y situaciones que implica la práctica educativa. Además se refiere a la capacidad de ajustar las propias acciones a las expectativas y demandas de situaciones y personas diversas, lo que exige la capacidad de actuar y de cambiar de función de manera flexible. Otra habilidad importante en este enfoque es saber manejar muchos problemas al mismo tiempo. De nuevo, casi todos los estudiantes mencionan la necesidad de conocer la lengua. Algunos estudiantes comentaron que cuando no existe un idioma común es importante compensar con la observación de los gestos y el lenguaje corporal, o con la

ayuda de traductores o mediadores interculturales. Un ejemplo de este tipo de discurso lo ilustra el siguiente fragmento (S24E):

Va ser muy duro trabajar con inmigrantes. Tendré que ser trabajador social, orientador laboral, educador, saber un poco de todo y encima el tema de la lengua y el desconocimiento de sus costumbres culturales (líneas: 98-102).

Un 36.5 por ciento se centra en la orientación pedagógica, que implica el uso de métodos, técnicas y acciones propias del quehacer educativo. La práctica educativa desde una orientación pedagógica se refiere a la capacidad para atender a personas diversas con el fin de fomentar sus aprendizajes. Cuando se habla de su competencia pedagógica, los estudiantes expresan constantemente la necesidad de más conocimientos en ciertas áreas de educación especial para, por ejemplo, ser capaces de distinguir si los retrasos educativos de los estudiantes inmigrantes se deben a la cultura, al idioma o a dificultades de aprendizaje. Otra preocupación fue el tema de las metodologías para no discriminar a estos sujetos. Un ejemplo de esta orientación lo encontramos en S19E, quien manifiesta lo siguiente:

...debo conocer la cultura de la otra persona, sus características personales y familiares. También debo utilizar materiales variados según su estilo de aprendizaje... y métodos diferentes según sus necesidades (líneas: 29-31).

Otro participante lo ejemplifica de la siguiente forma (S7C):

...atender la interculturalidad significa usar metodologías de trabajo integradoras; para que se integren en nuestra sociedad, a cada persona le tienes que ayudar dependiendo de su origen, su lengua, etc. (líneas: 80-83).

Los estudiantes a veces caen en contradicciones en sus discursos acerca de cómo gestionar la interculturalidad: por una parte, hacen hincapié en que se deben de respetar los valores y costumbres de cada persona; y por otra, parece que su principal preocupación es cómo conseguir que las personas, especialmente los inmigrantes, se integren. Es decir, se debaten entre posturas asimilacionistas o interculturales. Un ejemplo lo observamos en S14C:

Es muy importante conocer las diferencias culturales, sus costumbres... para saber si es aceptable que un educador pueda tocar a un niño o hablar con la madre. Aunque ellos también se tienen que adaptar a nuestra cultura (líneas: 156-158).

Por último, la categoría de orientación ética incluye los valores, los rasgos interpersonales así como el respeto por los derechos humanos. Se trata del discurso menos predominante en nuestra muestra (12.6 por ciento): son relativamente pocos los estudiantes que hacen hincapié en la importancia de ser conscientes de sus valores para no imponerlos a los demás, o sobre la capacidad de cuestionar sus prejuicios y estereotipos. En este sentido uno de los entrevistados comentó (S.16E):

Se necesita ser más crítico consigo mismo. Puede ser duro darte cuenta de que no eres tan inclusivo como te gustaría y reconocer que tienes tus propios estereotipos sobre el otro (líneas: 20-23).

Esta afirmación sugiere que la orientación ética también se manifiesta como una forma de pensar sobre los demás y sobre sí mismo. La apertura, la apreciación de la diversidad, la toma de conciencia crítica y la paciencia son habilidades que emergen en esta categoría como condiciones necesarias para las prácticas educativas interculturales. Los estudiantes que se sitúan en esta perspectiva creen que lo más importante para un educador es la

voluntad de trabajar por el cambio y por los derechos humanos.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La finalidad del estudio fue analizar las creencias que tienen los estudiantes de educación social sobre la noción de interculturalidad y sobre cómo han de ser abordadas las prácticas educativas interculturales; ello con el objetivo de sugerir estrategias formativas para la formación de estos futuros profesionales.

El análisis de los datos confirma tendencias apuntadas en la literatura y presenta nuevos hallazgos que sugieren líneas de acción en torno a la formación intercultural de los estudiantes de educación social.

De los resultados obtenidos se pueden resaltar cuatro cuestiones: en primer lugar, en cuanto a la percepción de la interculturalidad los datos indican que los estudiantes de educación social tienen un reconocimiento mayor de la interculturalidad visible que de la invisible o la basada en diferencias individuales, que son más difíciles de reconocer a simple vista. Es decir, los estudiantes tienden a conectar la interculturalidad a ciertos rasgos como el idioma, las costumbres y las celebraciones culturales, lo que revela una idea de la interculturalidad unida mayoritariamente a la dimensión folclórica o superficial de la misma.

En general la diferencia de género parece estar oculta y no fue reconocida por los estudiantes; estos datos son consistentes con los encontrados por Jokikokko (2010). Los resultados también ilustran que aunque los estudiantes reconocieron los diferentes valores y estilos de vida de las personas, raramente aluden a las diferentes orientaciones sexuales y en ningún caso a las diferencias políticas, religiosas o de clase social, lo que denota una falta de reflexión de los distintos aspectos que configuran la interculturalidad.

En segundo lugar, este estudio indica que la interculturalidad es valorada, mayoritariamente, de manera negativa, y se le asocia

con conflictividad o problemas fundamentalmente lingüísticos y de comunicación. Los estudiantes sobredimensionan la interculturalidad como dificultad y generalizan una suposición según la cual lo que se subraya es el déficit, lo que nos alerta acerca de la necesidad de replantear las bases desde las que nos acercamos a lo intercultural para ser capaces de reconocerla como una condición básica del ser humano y, por lo tanto, como un elemento clave en todo planteamiento educativo.

En tercer lugar, los estudiantes manifiestan gran desconocimiento sobre la complejidad de la interculturalidad, y la identifican fundamentalmente con la presencia de personas de origen inmigrante; sin embargo, pocos estudiantes vinculan la interculturalidad con la minoría étnica gitana o con otros colectivos como las personas mayores, las personas con discapacidad, o con la diversidad de la población autóctona “española”, en términos de sus lenguas, por ejemplo. Entendemos que referirse a lo intercultural señalando solamente algunos grupos es empobrecedor porque ésta no tiene que ver sólo con la procedencia o el grupo étnico, sino con otras características como la clase social, el género, la orientación política o religiosa, etc.

Además, como ya se ha señalado, la mayoría de los estudiantes piensa que existe una vinculación casi inmediata de la inmigración con el déficit, lo que indica una visión estereotipada de la población inmigrante. Por ejemplo, cuando los estudiantes se refieren a estas personas aluden al bajo rendimiento académico, a las bajas expectativas educativas de sus familias, o a la escasa o nula alfabetización de sus padres y de las sociedades de origen. En este sentido, los datos encontrados en este estudio son concurrentes con los aportados por Rodríguez-Izquierdo (2005) y con los de López e Hinojosa (2012) en el estudio de las creencias sobre la interculturalidad de los estudiantes de magisterio.

Por último, en lo que se refiere a la orientación de las prácticas educativas los estudiantes

destacan fundamentalmente la perspectiva de la eficiencia. Desde este enfoque reiteran sistemáticamente el desconocimiento de la lengua, lo que presuponen que va a ser el gran problema en su trabajo. Preocupa el escaso reconocimiento de la interculturalidad como un imperativo ético desde el compromiso con la igualdad, que parece quedar supeditado al pragmatismo de la eficiencia propio de la posmodernidad.

Desde estos resultados se derivan algunas cuestiones que podrían ser útiles para la formación de los y las educadoras sociales. Los datos ponen de manifiesto la necesidad de fortalecer la educación intercultural de estos educadores con la finalidad de promover una aproximación a la interculturalidad menos restrictiva y pragmática, y de consolidar un programa de estudios que incorpore plenamente la formación en interculturalidad, bien de manera transversal, o bien a través de la introducción de asignaturas específicas. Todo ello, para evitar los riesgos a los que apuntan Lalueza y Crespo (2012: 132):

Esta falta de reflexión conlleva intervenciones basadas en simplificaciones derivadas de asimilar diferencia cultural con déficit en la socialización, o reducción de la tarea docente a una mera cuestión de *sensibilidad*. En consecuencia, abundan prácticas educativas folclóricas y superficiales, que en nada contribuyen a solucionar el grave problema de exclusión social.

Se parte del presupuesto de que en la medida que un educador transite de la interculturalidad visible a la invisible, tendrá más posibilidades de organizar sus percepciones sociales en categorías más diferenciadas y de desarrollar prácticas educativas interculturales. O dicho de otra manera, los educadores con mayor complejidad cognitiva contarán con un mayor conjunto de categorías para hacer valoraciones menos estereotipadas sobre la interculturalidad y para

desarrollar prácticas profesionales más relevantes y significativas desde una perspectiva intercultural.

Diversas investigaciones sugieren que cuando los educadores han tenido una preparación adecuada en educación intercultural es menos probable que adopten las opiniones culturales del déficit (Gay, 2010; Gorski, 2009, Rodríguez-Izquierdo, 2009). La importancia de la educación intercultural también es reconocida por la Comisión Europea (2008) como una de las cinco áreas más importantes que se requieren para proteger y desarrollar los principios de los derechos humanos y la democracia.

En consecuencia, desde el compromiso ético con la formación de futuros educadores sociales es necesario repensar una formación que garantice que al finalizar sus estudios, estos profesionales serán capaces de reconocer la interculturalidad no como déficit, sino como riqueza; de hacerse cargo del complejo momento socioeducativo presente y de responder a sociedades abiertas al cambio con competencias pedagógicas interculturales orientadas a la equidad.

La conciencia intercultural es algo que se puede adquirir, por lo tanto, tiene que ser desarrollada a lo largo de la formación inicial. Es un gran desafío para los educadores sociales reconocer la diversidad cultural de las personas con las que han de trabajar, evitando tanto el esencialismo como las falsas suposiciones sobre cómo una persona de un determinado grupo cultural piensa y se comporta. Como afirman Banks y Banks (2009: 13) “la pertenencia a un grupo en particular no determina el comportamiento, sino que hace cierto tipo de comportamientos más probable”.

En conclusión, la formación intercultural de los educadores sociales constituye un enfoque estratégico que exige repensar los planes de estudio y reorientar el fortalecimiento de un perfil profesional que responda a las nuevas situaciones contextuales que emergen en la sociedad. Coincidimos con Herrera (2010: 658) en que

...el educador social necesita en cada caso estar preparado para adaptarse a la cultura del individuo o de la población objeto de la intervención. En ese sentido, recibir una formación intercultural resulta básico para poder entrar en el campo de acción del educando y plantear la tarea educativa.

Los caminos pueden ser múltiples y complementarios. Aquí se sugieren sólo algunos:

- Fomentar el conocimiento de la interculturalidad bien como enfoque que de manera transversal dé sentido al programa de formación, o como introducción de materias específicas en los planes de estudio del Grado de Educación Social.
- Ofrecer a los estudiantes oportunidades de intercambio, movilidad y visitas pedagógicas a realidades culturales que promuevan la toma de contacto con ellos mismos, favorezcan la toma de conciencia de la propia cultura y de
- la existencia de otras culturas, y ayuden a ampliar el concepto de interculturalidad a factores más complejos que los elementos visibles de las culturas.
- Propiciar cauces de colaboración con entidades donde se planteen estrategias formativas que favorezcan el contacto con diversos contextos multiculturales a través de proyectos de trabajo, prácticas de campo y experiencias de aprendizaje.
- Fomentar las tutorías como espacios para tomar conciencia del propio desarrollo personal y actitudinal hacia las personas y colectivos diversos, y para desarrollar las competencias transversales necesarias para trabajar desde el reconocimiento y la paridad.
- Fortalecer estrategias metodológicas como el debate y el aprendizaje dialógico con las que los estudiantes puedan aprender distintas formas de gestionar la interculturalidad y la confrontación de puntos de vista diferentes.

REFERENCIAS

- AGUADO, Teresa (2011), "El enfoque intercultural en la búsqueda de buenas prácticas escolares", *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, vol. 5, núm. 2, pp. 23-42, en: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art1.pdf> (consulta: 3 de septiembre de 2011).
- AGUADO, Teresa, Inés Gil y Patricia Mata (2008), "El enfoque intercultural en la formación del profesorado. Dilemas y propuestas", *Revista Complutense de Educación*, vol. 19, núm. 2, pp. 275-292.
- AJZEN, Icek y Martin Fishbein (1980), *Understanding Attitudes and Predicting Social Behavior*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) (2005), *Libro blanco de grado en Pedagogía y Educación Social*, vol. 1, Madrid, ANECA.
- BANDURA, Albert (1982), "Self-Efficacy Mechanism in Human Agency", *American Psychologist*, vol. 37, núm. 2, pp. 122-147, en: <http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1982AP.pdf> (consulta: 3 de octubre de 2011).
- BANKS, James A. y Cherry Banks (2009) (eds.), *Multicultural Education: Issues and perspectives*, Nueva York, John Wiley & Sons.
- BARTOLOMÉ, Margarita (coord.) (1997), *Diagnóstico a la escuela multicultural*, Barcelona, Cedecs Psicopedagogía.
- BARTOLOMÉ, Margarita (2002), *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural*, Madrid, Narcea.
- BESALÚ, Xavier (2011), "Formación de los profesionales, investigación e innovación en educación intercultural y mejora de la convivencia", II Congreso Nacional sobre Convivencia y Resolución de Conflictos en Contextos Socio-educativos, Málaga, 24 al 26 de marzo de 2011.
- BODUR, H. Onur, David Brinberg y Eloïse Coupey (2000), "Belief, Affect, and Attitude: Alternative models of the determinants of attitude", *Journal of Consumer Psychology*, vol. 9, núm. 1, pp. 17-28.
- Comisión Europea (2008), *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*, en: http://www.seeeducoop.net/education_in/pdf/01-en_principles_en.pdf (consulta: 4 de febrero de 2010).

- CORBIN, Juliet y Anselm Strauss (2008), *Basics of Qualitative Research: Techniques and procedures for developing grounded theory*, Londres, Sage.
- DENZIN, Norman e Yvonna Lincoln (eds.) (2011), *The Sage Handbook of Qualitative Research*, Londres, Sage.
- FULLANA, Judith, María Pallisera y Anna Planas (2011), "Las competencias profesionales de los educadores sociales como punto de partida para el diseño curricular de la formación universitaria", *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 56, núm. 1, pp. 1-13, en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/3255Noell.pdf> (consulta: 7 de junio de 2012).
- GARMON, M. Arthur (2004), "Six Key Factors for Changing Preservice Teachers' Attitudes/ Beliefs about Diversity", *Educational Studies*, vol. 38, pp. 275-286.
- GAY, Geneva (2010), "Acting on Beliefs in Teacher Education for Cultural Diversity", *Journal of Teacher Education*, vol. 61, núm. 1-2, pp. 143-152.
- GIBBS, Graham (2012), *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*, Madrid, Morata.
- Gobierno de España-Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) (2013), *Datos y cifras. Curso escolar 2013/2014*, Madrid, MEC.
- GORSKI, Paul (2009), "Intercultural Education as Social Justice", *Intercultural Education*, vol. 20, núm. 2, pp. 87-90.
- GRANT, Carl (2009), "Una voz en pro de los derechos humanos y la justicia social: la educación intercultural como herramienta para promover las promesas y evitar los riesgos de la globalización", en Encarnación Sorian (coord.), *Vivir entre culturas: una nueva sociedad*, Madrid, La Muralla, pp. 25-51.
- HERRERA, David (2010), "Un acercamiento a la situación formativa de las educadoras y educadores sociales", *Revista de Educación*, núm. 353, pp. 641-666.
- JOKIKOKKO, Katri (2005), "Interculturally Trained Finnish Teachers' Conceptions of Diversity and Intercultural Competence", *Intercultural Education*, vol. 16, núm. 1, pp. 69-83.
- JOKIKOKKO, Katri (2010), *Teachers' Intercultural Learning and Competence*, Oulu (Finlandia), University of Oulu, en: <http://herkules.oulu.fi/isbn9789514263705> (consulta: 3 de febrero de 2011).
- JORDÁN, José Antonio y Enric Castella (2001), *La educación intercultural, una respuesta a tiempo*, Barcelona, Universitat Oberta de Catalunya.
- KING, Nigel y Christine Horrocks (2010), *Interviews in Qualitative Research*, Londres, Sage.
- KRIPPENDORFF, Klaus (2013), *Content Analysis: An introduction to its methodology*, Londres, Sage.
- KYMLICKA, Will y Wayne Norman (ed.) (2000), *Citizenship in Diverse Societies*, Oxford, Oxford University Press.
- LALUEZA, José Luis e Isabel Crespo (2012), "Diversidad cultural, investigación psicológica e intervención educativa", *Cultura y Educación*, vol. 24, núm. 1, pp. 131-136.
- LEIVA, Juan (2010), "Educación intercultural y convivencia desde la perspectiva docente", *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, vol. 14, núm. 3, en: <http://www.ugr.es/~repcfpro/rev143COL2.pdf> (consulta: 25 de marzo de 2011).
- LÓPEZ, María del Carmen (2001), *La enseñanza en las aulas multiculturales. Una aproximación a la perspectiva de los docentes*, Granada, Grupo Editorial Universitario.
- LÓPEZ, María del Carmen y Eva Hinojosa (2012), "El estudio de las creencias sobre la diversidad cultural como referente para la mejora de la formación docente", *Educación XXI*, vol. 15, núm.1, pp. 195-218, en: <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXXI/article/viewFile/156/119> (consulta: 3 de marzo de 2013).
- MARRERO, Javier E. (2009), *El pensamiento reencontrado*, Barcelona, Octaedro.
- MCLAREN, Peter (2001), "Teaching against Globalisation and the New Imperialism: Toward a revolutionary pedagogy", *Journal of Teacher Education*, vol. 52, núm. 2, pp. 136-150.
- MILES, Michael y A. Matthew Huberman (2011), "Data Management and Analysis Methods", en Norman Denzin e Yvonna Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research*, Londres, Sage, pp. 429-444.
- NIETO, Sonia (2005), "Schools for a New Majority: The role of teacher education in hard times", *The New Educator*, vol. 1, núm. 1, pp. 27-43.
- ORTEGA, José, Margarita González, Sindo Froufe, María José Rodríguez, José Manuel Muñoz, Susana Olmos, Rafael Calvo e Indalecio Sobrón (2006), "Estudio del perfil profesional y académico de la titulación de Educación Social, competencias genéricas y competencias específicas", Salamanca, IUCE, Junta de Castilla y León (documento policopiado).
- PEÑALBA, Alicia y Encarna Soriano (2010), "Objetivos y contenidos sobre interculturalidad en la formación inicial de educadores y educadoras", *Estudios sobre Educación*, vol. 18, pp. 37-57.
- RÄSÄNEN, Richard (2007), "International Education as an Ethical Issue", en Mary Hayden, Jeff Levy y Jack Thompson (eds), *The Sage Handbook of Research in International Education*, Londres, Sage, pp. 57-69.

- REGO, Miguel Ángel, Mar Lorenzo y Diana Priegue (2013), “(Red) conectando a los profesores para el desarrollo de la interculturalidad”, *Educación XXI*, vol. 16, núm. 1, pp. 63-84, en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70625886004> (consulta: 5 de junio de 2014).
- RICHARDSON, Virginia (1996), “The Role of Attitude and Beliefs in Learning to Teach”, en John Sikula, Thomas Buttery y Edith Guyton (eds.), *Handbook of Research on Teacher Education*, Nueva York, Macmillan, pp. 102-119.
- RODRÍGUEZ-Izquierdo, Rosa María (2005), “Estudio de las concepciones de los estudiantes de magisterio sobre la diversidad cultural”, *Educar*, vol. 36, pp. 52-55, en: <http://www.raco.cat/index.php/Educar/article/download/39742/39580> (consulta: 4 de marzo de 2011).
- RODRÍGUEZ-Izquierdo, Rosa María (2009), “Imagen social de los inmigrantes de los estudiantes universitarios de Magisterio”, *Revista Complutense de Educación*, vol. 20, núm. 2, pp. 255-274, en: <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCE-D0909220255A/15273> (consulta: 15 de octubre de 2011).
- SÁEZ, Juan y José García (2006), *Pedagogía social. Pensar la educación social como profesión*, Madrid, Alianza.
- SLEETER, Christine y Carl Grant (2006), *Making Choices for Multicultural Education: Five approaches to race, class and gender*, Columbus, Charles Merrill.