

Pareja de Vicente, D., Leiva Olivencia, J.J. & Matas Terrón, A. (2020). Percepciones sobre diversidad cultural y comunicación intercultural de futuros maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(1), 75-87.

DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.403331>

Percepciones sobre diversidad cultural y comunicación intercultural de futuros maestros

Dolores Pareja de Vicente, Juan José Leiva Olivencia, Antonio Matas Terrón

Universidad de Málaga

Resumen

La educación intercultural constituye un tema de gran interés y trascendencia social y pedagógica en la formación inicial del profesorado. Su incidencia en el contexto universitario supone un impulso ineludible por construir una mentalidad abierta y respetuosa con la diversidad cultural como un elemento clave que suponga un avance relevante hacia la inclusión. El objetivo de este estudio ha sido conocer las percepciones y el perfil de una muestra piloto no probabilística de universitarios del Grado de Educación Primaria hacia la diversidad y la comunicación intercultural. Se ha llevado a cabo un diseño de encuesta, para lo cual se construyó un cuestionario ad-hoc. Participaron 62 estudiantes que se completó con una muestra simulada de 500 casos aplicando el procedimiento de Monte Carlo para los análisis de minería de datos. Se ha procedido a realizar un análisis descriptivo, así como un análisis cluster y tree forest. Se aplicó método de Ward de varianza mínima por su capacidad de discriminar a la hora de determinar los niveles de agrupación. Entre los resultados destaca la existencia de una tendencia positiva hacia el reconocimiento de la diversidad cultural como un aspecto enriquecedor para la generación de actitudes inclusivas y la comunicación intercultural. Igualmente, se identificaron distintos perfiles entre los participantes, así como una prelación de las variables analizadas que establecen la distinción entre perfiles.

Palabras clave

Diversidad cultural; interculturalidad; formación inicial del profesorado; comunicación intercultural.

Contacto :

Juan José Leiva Olivencia. jjleiva@uma.es Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga (España).

Perceptions about cultural diversity and intercultural communication of future teachers

Abstract

Intercultural education is a topic of great social and pedagogical interest and significance in the initial training of teachers. Its impact on the university context is an inescapable impulse by building an open mindset that respects cultural diversity as a key element that is a significant step towards inclusion. The objective of this study has been to know the perceptions and profile of a non-probabilistic pilot sample of university students from the Degree of Primary Education towards diversity and intercultural communication. A survey design has been carried out, for which an ad-hoc questionnaire was built. 62 students participated and completed with a simulated sample of 500 cases using the Monte Carlo procedure for data mining analysis. A descriptive analysis has been performed, as well as a cluster and tree forest analysis. Ward's method of minimal variance was applied for its ability to discriminate in determining grouping levels. Among the results is the existence of a positive trend towards the recognition of cultural diversity as an enriching aspect for the generation of inclusive attitudes and intercultural communication. Similarly, different profiles were identified among the participants, as well as a priority of the analyzed variables that distinguish the distinction between profiles.

Key words

Cultural diversity; interculturality; initial teacher training; intercultural communication.

Introducción

La diversidad es un elemento inherente de la realidad social y personal de la humanidad. No descubrimos nada nuevo si afirmamos que es el rasgo distintivo más intrínsecamente vital y relevante en el propio desarrollo humano. La construcción de la identidad personal en las sociedades actuales se configura como un elemento poliédrico, netamente impregnado por la globalización cultural (Achaeva, Daurova, Pospelova & Borysov, 2018). Este fenómeno emerge como escenario de comprensión de la multiplicidad de significados sociales y culturales mediatizados por la proliferación de las tecnologías de la información y comunicaciones (TIC), y la extensión del mundo digital.

En el ámbito social y cívico, la diferencia cultural es un aspecto fundamental en la implementación de políticas sociales y educativas para la promoción de la inclusión y la equidad. Tan relevante es la enfatización positiva de la diversidad cultural como la búsqueda de espacios comunes para la interacción fructífera y enriquecedora en los espacios educativos. Así, numerosos estudios han focalizado su punto de mira en la indagación científica acerca de las actitudes, percepciones y concepciones pedagógicas sobre la diversidad cultural y la interculturalidad, ejes centrales en el desarrollo de la comunicación y la educación intercultural (Figueredo & Ortiz, 2018; Llorent & Álamo, 2019; Rodríguez-Izquierdo, 2016; Rodríguez-Navarro, Jiménez-Ruiz & Sánchez-Fuentes, 2018)

La comunicación intercultural no es una modalidad comunicativa específica de corte lingüístico ni una característica singular únicamente atribuible a la profesionalización de la mediación intercultural, sino una cualidad compleja que se vincula con la predisposición, la receptividad y el talante propositivo en materia de interacción cultural. De hecho, sin

perjuicio de que, en efecto, es una clave sumamente significativa y pertinente en el ejercicio práctico de la mediación intercultural, es un “ingrediente” educativo que se relaciona con la puesta en práctica de habilidades y competencias interculturales. Empatía, diálogo sincero, capacidad de acogida, sensibilidad y un profundo respeto habilitan a quienes pretenden generar condiciones pedagógicas propicias para el desarrollo práctico de la comunicación y la educación intercultural (Cushner & Chang, 2015). En este sentido, la valoración positiva y constructiva de la diferencia cultural como constructo teórico-práctico que requiere visibilidad y prácticas socioeducativas inclusivas es el factor que define la interculturalidad en tiempos de complejidad, incertidumbre y, también, de perplejidad. Esta perplejidad se redefine de forma constante en el ámbito social debido a los continuos y acelerados cambios sociales, tecnológicos y digitales que ponen en tela de juicio las políticas y las prácticas que se aplican en el ámbito pedagógico.

Por su parte, la formación inicial en interculturalidad tiene una especificidad con un abordaje interdisciplinar que ha modulado en las últimas décadas entre la transversalidad y la promoción activa de competencias interculturales en asignaturas concretas. La adquisición de conocimientos, destrezas, procesos y actitudes en materia intercultural se construye en una amplia amalgama de posibilidades, situaciones y experiencias pedagógicas (Aguado, 2003). No obstante, una de las problemáticas más relevantes halladas en diversos estudios realizados en el contexto español reside en el escaso impacto de la formación intercultural debido a su ausencia en los planes de estudio de los títulos universitarios en ciencias de la educación (Soriano, 2012; Senyshyn, 2018), y a una singular carencia de formación del propio profesorado universitario en temáticas de educación inclusiva y comunicación intercultural en el escenario de la enseñanza superior (Smolcic & Katunich, 2017; Yang, 2018).

Varias investigaciones han puesto de manifiesto actitudes favorables hacia la diversidad cultural por parte de estudiantes procedentes de distintas titulaciones de educación, donde el componente cognitivo aparece como la principal dimensión en la identificación de aspectos sociales y culturales vinculados a la inmigración, lo que se asocia con problemas o déficits, sobre todo de índole lingüístico y de comunicación interpersonal y emocional (Cala, Soriano & López-Martínez, 2018; Jokikokko, 2016; Vallespir-Soler & López, 2019). De manera adicional, podemos afirmar que los futuros maestros reconocen la interculturalidad como una modalidad conectada a modelos pedagógicos de educación compensatoria, aunque asumen la necesidad creciente de estudiar fórmulas y estrategias didácticas adecuadas en la promoción de una convivencia intercultural e inclusiva (Abdullah, 2018; Leiva, 2017).

La llegada de estudiantes de origen inmigrante en las últimas décadas a nuestras aulas y escuelas ha implicado la puesta en práctica de todo tipo de medidas educativas, tanto de apoyo curricular como lingüístico, así como la implementación de iniciativas de apoyo a la cultura y lengua materna de origen y el fomento de la mediación intercultural (Goenechea, 2016). El ajuste y apoyo emocional a las necesidades personales de aprendizaje sigue siendo una de las variables más relevantes para el desarrollo de prácticas educativas interculturales más abiertas, críticas e innovadoras, donde tan importante es la atención a la diversidad cultural, el apoyo curricular y lingüístico, como la generación de una participación activa donde se visibilice de forma crítica la expresión de una convivencia pacífica, democrática y solidaria.

En función de todo lo anterior, el objetivo principal de este estudio ha sido analizar el perfil del futuro maestro de Educación Primaria sobre su punto de vista en relación con la diversidad cultural y la comunicación intercultural.

Metodología

Participantes

Se ha llevado a cabo un diseño de encuesta, para lo cual se construyó un cuestionario ad-hoc. La muestra estuvo compuesta por una muestra no probabilística de 62 estudiantes de Educación de la Universidad de Málaga, con una edad media de 21.03 años (d.t.=5.712). La mayoría era mujer (83.9%) frente a hombres (16.1%). La mayoría de la muestra había tenido contacto con otras culturas (82.3%) antes de acceder a la universidad. Por otro lado, los participantes afirmaban, en el 80.6% de los casos, que la interculturalidad tiene poca proyección escolar.

Instrumento de recogida de datos

El cuestionario utilizado se construyó a partir de una adaptación del cuestionario de Leiva (2007) para la identificación de actitudes y concepciones docentes hacia la diversidad cultural y la interculturalidad, posteriormente modificado y actualizado para la medición de percepciones sobre la diversidad y la comunicación intercultural (Pareja & Leiva, 2018). Consta de 30 ítems, incluyendo cuestiones del perfil del encuestado (edad, sexo, centro donde estudia, curso y opinión sobre la importancia que se le da a la interculturalidad en la escuela (proyección escolar). Los ítems se agruparon en cuatro grandes bloques: A) Percepciones sobre qué características debería tener la interculturalidad en cuanto materia de estudio y de desarrollo profesional; B) Tratamiento de la comunicación y la interculturalidad en el Grado o Titulación universitaria; C) Temas emergentes vinculados con la interculturalidad; y D) Características de la formación intercultural. Cada ítem se contestaba en una escala de apreciación de cuatro opciones, siendo 1 Muy de acuerdo, 2 Bastante de acuerdo, 3 Poco de acuerdo y 4 Nada de acuerdo.

El cuestionario se administró en varios grupos del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Málaga a lo largo del curso académico 2018-2019.

Procedimiento de análisis

Para satisfacer las necesidades de este estudio se llevó a cabo un análisis descriptivo de los ítems. Para tener una puntuación en cada bloque se calculó el promedio de los ítems que lo componían.

Posteriormente, se realizó un análisis de diferencias de medias para identificar posibles diferencias entre bloques en función del sexo, entre los que habían tenido contacto previo o no con personas de otra cultura, su opinión sobre la proyección escolar, y si estimaban que la interculturalidad es una utopía.

Para establecer el perfil del alumnado participante se llevó a cabo un análisis de agrupación jerárquica o clustering jerárquico utilizando el cálculo previo de las distancias normalizadas euclídeas. Se aplicó método de Ward de varianza mínima por su capacidad de discriminar a la hora de determinar los niveles de agrupación (Kuiper & Fisher, 1975).

Más adelante, se elaboró un árbol de decisión o tree forest con todas las variables de interés. Para aumentar la eficacia del procedimiento se construyó un dataset de 500 instancias simuladas a partir de los datos de los encuestados. Para ello se recurrió a un procedimiento de remuestreo con reemplazo utilizando el programa Orange. El árbol de decisión permite identificar las variables que tienen mayor peso en la categorización en los diferentes clústers de la muestra participante.

Para los distintos análisis se utilizó el paquete SPSS versión 24, así como el programa de

minería de datos Orange (Demsar, Curk, Erjavec, Gorup, Hocevar, Milutinovic, Mozina, et al., 2013).

Resultados

Análisis descriptivo

En la tabla 1 se indican los estadísticos descriptivos de los ítems del cuestionario.

Tabla 1.

Descriptivos de ítems y bloques

Código del ítem	Bloque	Ítem	Md	N	M				S.D	
					1	2	3	4		
V1-3	A	Creo que la educación intercultural debe trabajarse únicamente en centros educativos con un alto número de estudiantes de origen inmigrante.	3	3	4	26	29	-	-	-
V2-4	A	Creo que la interculturalidad tiene más que ver con valores y actitudes que con conocimientos específicos.	2	23	29	10	-	-	-	-
V3-5	A	La atención a la diversidad cultural se debe realizar siempre con un enfoque compensatorio, en la medida en que los estudiantes de origen inmigrante requieren más ayuda y tienen necesidades educativas especiales.	2	12	29	21	-	-	-	-
V4-4	A	Pienso que la competencia intercultural del docente debe aprenderse en la práctica, y no tanto en mi formación inicial.	2	8	27	23	4	-	-	-
V5-2	A	La formación permanente para los profesionales de la educación en activo debe realizarse en el contexto universitario más que en el propio contexto escolar donde trabajan.	3	8	22	29	3	-	-	-
V5-3	A	La formación inicial en educación intercultural debe vincularse con el desarrollo práctico de la educación inclusiva.	2	17	40	5	-	-	-	-
V5-5	A	La formación inicial en educación intercultural no debe realizarse en el aula universitaria, sino de forma preferente en espacios más alternativos de formación como congresos, jornadas, seminarios, talleres, etc.	3	6	17	31	8	-	-	-

V6-8	A	Los principios de interculturalidad han de formar parte necesariamente de los proyectos educativos de todos los centros educativos, no únicamente de los centros con mayor número de alumnado de origen inmigrante.	1	40	20	2	-	-	-
Total bloque A	A	Características deseables en la interculturalidad en cuanto actividad educativa	2.25	-	-	-	-	2.23	0.32
V2-1	B	Pienso que en mis estudios en la Facultad de Ciencias de la Educación la interculturalidad va a ser un concepto pedagógico relevante.	2	19	36	7	-	-	-
V2-2	B	Creo que en mi experiencia formativa en la universidad voy a tener la oportunidad de trabajar la educación intercultural con profesores especializados en esta materia.	2	29	25	8	-	-	-
V2-3	B	Es imprescindible que existan materias específicas sobre cómo abordar la interculturalidad en la práctica educativa, dentro del plan de estudios que estoy cursando en la Facultad de Ciencias de la Educación.	2	25	34	3	-	-	-
V4-1	B	Considero que mi formación universitaria va a proporcionarme herramientas prácticas para el desarrollo de competencias interculturales en mis futuros estudiantes.	2	30	29	2	1	-	-
V5-1	B	La formación inicial en interculturalidad va a ser elemento muy relevante en mi formación como docente	1	34	25	2	1	-	-
Total bloque B	B	La interculturalidad en la formación universitaria	1.60	-	-	-	-	1.64	0.42
V6-1	C	Considero que la atención educativa de los/las refugiados/as será un tema crucial en los próximos años en nuestro sistema educativo.	2	37	30	5	-	-	-
V6-2	C	La inmigración en la escuela supone un elemento revulsivo para que se trabaje más la interculturalidad en la formación universitaria de los profesionales de la educación del futuro.	2	18	39	5	-	-	-
V6-3	C	La xenofobia y el racismo siguen siendo problemáticas de absoluta	1	33	22	8	1	-	-

		vigencia en nuestro sistema educativo.							
V6-4	C	En nuestras escuelas existe un incremento de los problemas de convivencia derivado de la presencia cada vez más emergente de estudiantes de origen inmigrante.	2	11	26	22	3	-	-
V6-5	C	Considero que en la escuela existen prejuicios hacia los alumnos de origen inmigrante	2	21	29	11	1	-	-
V6-6	C	De acuerdo a mi experiencia, creo que la escuela pública acoge más alumnos inmigrantes que la escuela privada o privada-concertada	2	19	35	5	3	-	-
V6-7	C	La concentración de alumnado de origen inmigrante puede provocar, a mi juicio, una especie de “guetización” del centro escolar, influyendo en su imagen social y en el alumnado que acude al mismo	3	3	22	21	16	-	-
V6-9	C	En la actualidad hay una mayor islamofobia en la sociedad, lo que puede repercutir negativamente en la convivencia escolar	2	19	29	12	2	-	-
V6-10	C	La religión debe estar presente en la escuela al ser un elemento más dentro de la diversidad cultural del alumnado	3	12	15	29	6	-	-
Total bloque C	C	Temas emergentes	2.11	-	-	-	-	2.03	0.45
V1-2	D	Pienso que la interculturalidad es un aspecto positivo en la realidad educativa en la medida en que favorece que conozcamos algunos aspectos concretos de los estudiantes de origen inmigrante (música, danza, gastronomía, vestimenta, etc..)	1	37	23	1	1	-	-
V1-4	D	Considero que la interculturalidad se vincula con la mejora de la convivencia escolar entre personas de distintas culturas y procedencias	1	37	23	1	1	-	-
Total bloque D	D	Integración intercultural	1.50	-	-	-	-	1.45	0.46

Los resultados muestran un alto grado de implicación de los participantes a favor del impulso pedagógico de la interculturalidad, así como una tendencia netamente positiva y favorable hacia la diversidad cultural como una oportunidad de aprendizaje y una riqueza para el fomento de la participación y la convivencia. Igualmente, se vislumbra la plena

consciencia de que la formación intercultural es un eje clave para la promoción activa de prácticas educativas innovadoras, democráticas y dinámicas. Dentro de ello, la comunicación intercultural se vislumbra como una herramienta didáctica con fuertes conexiones emocionales y donde el componente relacional adquiere sentido en una propuesta pedagógica inclusiva como es la interculturalidad.

En momentos complejos y de incertidumbre social y cultural, los futuros maestros se muestran predispuestos a incrementar sus competencias de mediación y comunicación intercultural, así como preocupados por algunas cuestiones de índole social como la creciente segregación escolar o “guetización” en algunos centros escolares, o la necesidad de prevenir el racismo y la xenofobia.

Con relación a los bloques de cuestiones, se observa una cierta heterogeneidad entre los participantes en cuanto a si debe estar presente en los centros educativos como acción y materia, tanto escolares como universitarios (bloque A). Lo mismo sucede con relación al número y temas emergentes (bloque C) la opinión está más distribuida, lo que se aprecia tanto en las respuestas a los ítems como en la figura 1.

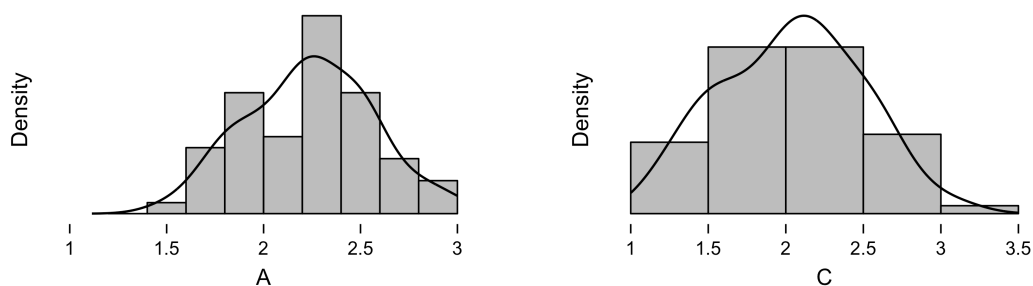


Figura 1. Histogramas de los bloques de preguntas A y C

Con los valores totales de los bloques se llevó a cabo un análisis de contraste de hipótesis en función del sexo, los que habían tenido contacto previo o no con personas de otra cultura, su opinión sobre la proyección escolar, y si estimaban que la interculturalidad es una utopía, aplicando la prueba t de student. No se encontraron diferencias significativas para ningún factor a un nivel de significación de 0.05.

Grupos de participantes

El siguiente análisis fue el agrupamiento jerárquico lineal. Se llevó a cabo un primer cluster mostrando la existencia de grupos espúreos, de uno o dos casos, muy aislados. Un análisis descriptivo mostró que eran casos outlier, que tenían en común tener más de 25 años de edad. Una vez que fueron extraídos de la matriz de datos, la cantidad de sujetos se redujo a 52 casos. De nuevo se aplicó el análisis de agrupación jerárquico utilizando el método de Ward, obteniendo dos claros agrupamientos (figura 2). El cluster 1 está formado por 20 de los participantes (38%) y el cluster 2 por 32 (62%).

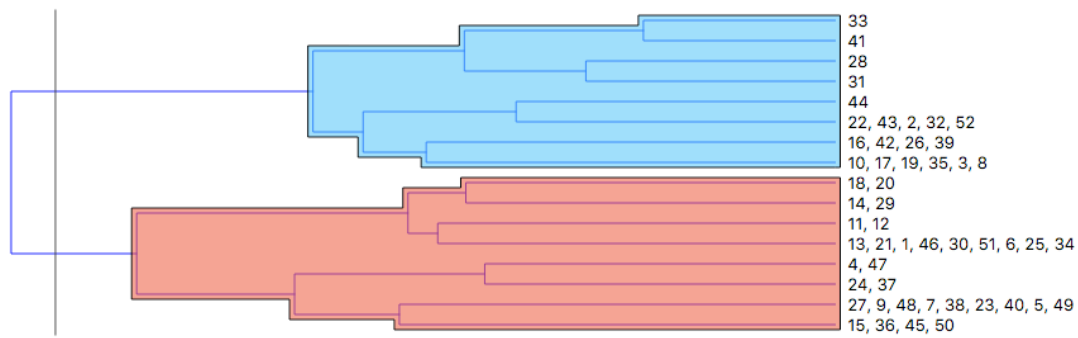


Figura 2. Clustering de los participantes a un ratio de distancia del 90%

Se analizó el perfil de los dos clusters en los totales de los bloques de ítems (tabla 2).

Tabla 2.

Descriptivos de los clusters por bloques de ítems

	A		B		C		D	
	C1	C2	C1	C2	C1	C2	C1	C2
Valid	20	32	20	32	20	32	20	32
Missing	0	0	0	0	0	0	0	0
Mean	2.188	2.262	1.300	1.844	1.788	2.066	0.2500	0.2188
Std. Error of Mean	0.06444	0.05949	0.05331	0.06073	0.1165	0.06828	0.06786	0.04455
Std. Deviation	0.2882	0.3365	0.2384	0.3435	0.5211	0.3862	0.3035	0.2520
Skewness	1.059	-0.2649	1.346	0.2487	0.6847	-0.2070	0.7845	0.2645
Std. Error of Skewness	0.5121	0.4145	0.5121	0.4145	0.5121	0.4145	0.5121	0.4145
Kurtosis	2.415	-0.9581	2.766	-0.1899	0.00822	-0.7990	-0.2129	-2.063
Std. Error of Kurtosis	0.9924	0.8094	0.9924	0.8094	0.9924	0.8094	0.9924	0.8094
Minimum	1.750	1.625	1.000	1.200	1.125	1.250	0.000	0.000
Maximum	3.000	2.875	2.000	2.600	3.000	2.750	1.000	0.5000

Se llevó a cabo un contraste de hipótesis no paramétrico basado en la prueba t de Student para identificar posibles diferencias estadísticamente significativas entre clusters para cada bloque. Tras comprobar que no había diferencias entre varianzas con la prueba de Levene, se registraron diferencias entre el cluster 1 y el 2 para el bloque B (formación curricular) y el bloque C (temas emergentes). En el bloque B se obtuvo un t de -6.196 (g.l.= 50; p<.001) siendo para el bloque C de -2.212 (g.l.=50; p=.032).

Perfil de variables

Finalmente se llevó a cabo un árbol de decisión o tree forest con la intención de analizar la importancia relativa de las distintas variables de interés para cada uno de los grupos identificados. Para garantizar y apoyar suficientemente el procedimiento de cálculo, se elaboró una muestra de datos simulados de 500 casos a partir de la muestra participante.

El resultado ofrece un claro perfil diferenciado entre clusters (figura 3). En ambos casos, la variable que más discrimina es “V6_6C. De acuerdo con mi experiencia, creo que la escuela pública acoge más alumnos inmigrantes que la escuela privada o privada-concertada”. La mayoría eligen la opción 1 o 2. Para los que eligen la opción 1, la siguiente variable que los discrimina es la “V6_8A. Los principios de interculturalidad han de formar parte necesariamente de los proyectos educativos de todos los centros...”. En este caso, para los que eligen la opción 1, la variable “V1_2D. Pienso que la interculturalidad es un aspecto positivo en la realidad educativa...” es la siguiente en discriminar, de forma que los que eligen su opción 1 (Muy de acuerdo) quedan clasificados en el cluster 1 mientras que los que contestan que “Bastante de acuerdo”, son del cluster 2.

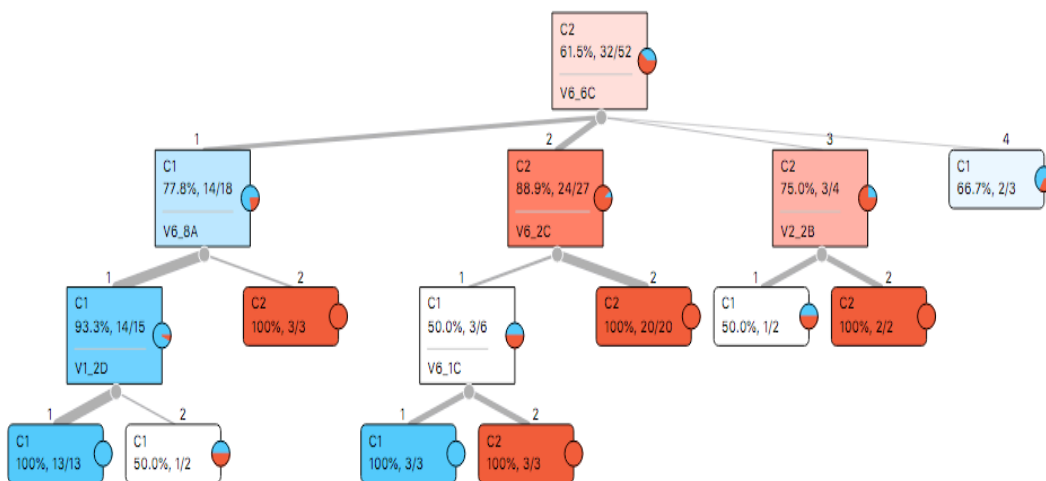


Figura 3. Árbol de decisión en función de los clusters

Este análisis nos permite reflexionar sobre uno de los fenómenos que está presente en la propia representación mental y del propio imaginario social del alumnado universitario, futuros docentes que deben abordar estrategias didácticas y comunicativas interculturales e inclusivas ante posibles distribuciones poco equitativas dentro del propio sistema escolar. Igualmente, la comunicación intercultural surge como aspecto consustancial e inherente al propio significado de la interculturalidad como variable pedagógica positiva en la realidad educativa.

Para aquellos que eligieron la opción 2 (Bastante de acuerdo) en la variable V6_6C, la siguiente variable que es capaz de discriminar entre clusters es la “V6_2C. La inmigración en la escuela supone un elemento revulsivo para que se trabaje más la interculturalidad...”. Aquellos que dicen estar bastante de acuerdo, que son la mayoría, pertenecen al cluster 2,

mientras que los que dicen estar muy de acuerdo son del cluster 1.

De esta forma, la figura 3 ilustra el perfil de variables que determinan las características de cada cluster y que, a su vez, definen el perfil de los participantes que han sido clasificados en cada uno de ellos.

Discusión y conclusiones

Los resultados desvelan que los futuros maestros tienen una visión positiva acerca de la diversidad cultural y del potencial pedagógico de la comunicación intercultural como elemento revitalizador de la interculturalidad en la propia formación inicial docente, y, por ende, del sistema educativo.

A este respecto, podemos subrayar la necesidad de generar experiencias formativas de calidad donde la diferencia cultural sea vista como una clave enriquecedora y fructífera, aprovechando también la creciente diversidad existente en las propias aulas y contextos universitarios (Arnáiz, de Haro & Maldonado, 2019; Pareja & Leiva, 2018).

Otro aspecto que cabe poner de manifiesto es que las percepciones de los estudiantes universitarios o maestros en formación se vinculan de forma relevante con la adquisición de pautas didácticas, interactivas y de comunicación intercultural que van más allá del dominio de otro idioma o del mero conocimiento instructivo o de dimensión cognitiva de otras culturas.

En coherencia con lo anterior, se advierte que la comunicación intercultural va más allá de la mera apropiación de conocimientos durante el proceso de formación inicial, sino que está impregnada de valores, actitudes, destrezas y habilidades que conforman una combinación sinérgica de competencias interculturales (Fernández-Agüero & Garrote, 2019).

Teniendo en cuenta que el actual espacio formativo de la educación superior fomenta la enseñanza y el aprendizaje por competencias, debemos subrayar la relevancia de aspectos tales como la empatía, la asertividad, la celebración de la diversidad y el énfasis de la acogida como nuevos anclajes pedagógicos en el desarrollo práctico de la interculturalidad.

Estos planteamientos son coincidentes con otros estudios (Figueredo & Ortiz, 2017; Hinojosa & López, 2016; Hinojosa & López, 2018; Rodríguez-Izquierdo, 2015; Segura-Robles Parra-González, 2019), que ponen de manifiesto que la interculturalidad se configura como un valor y una propuesta educativa cada vez más importante en la formación inicial del profesorado. Este estudio presenta algunas limitaciones que deben ser tenidas en cuenta al interpretar los resultados. La primera es que la muestra no es muy amplia, sino focalizada en un número limitado de estudiantes universitarios. La segunda es que nos faltaría ampliar la potencialidad del contexto de investigación, si bien nuestro interés ha sido poder triangular y confirmar el sentido, carácter y orientación de la comunicación intercultural en un contexto propicio para el desarrollo práctico la interculturalidad y una educación en valores democráticos y de ciudadanía inclusiva (Leiva, 2019).

Esta investigación podría ser el punto de arranque para otros futuros estudios que permitan profundizar en las estrategias didácticas necesarias para un abordaje más completo e inclusivo de la formación intercultural en el escenario universitario, lo cual puede conectarse a su vez con las propuestas que vienen desarrollándose en la formación permanente. La coherencia y linealidad de estas medidas formativas debe ser escrutada desde una perspectiva comparativa y holística que supere la tradicional modulación entre un modelo transversal de formación intercultural, que incluya la comunicación intercultural como competencia transversal en las guías docentes; y, otro más específico, basado en la

definición de contenidos singulares en asignaturas *ad hoc*.

En definitiva, puede concluirse subrayando la importancia de generar espacios de formación intercultural que ponga de relieve la necesidad de aprovechar las positivas percepciones hacia la diversidad cultural existentes en los futuros maestros.

Referencias

- Abdullah, F. (2018). Social actors in an Intercultural Communication classroom: A discursive lens of intercultural education. *Indonesian JELT*, 13(1), 31-51.
- Achaeva, M., Daurova, A., Pospelova, N., & Borysov, V. (2018). Intercultural Education in the System of Training Future Teachers. *Journal of Social Studies Education Research*, 9(3), 261-281.
- Aguado, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana.
- Arnáiz, P., de Haro-Rodríguez, R., & Maldonado, R. M. (2019). Barriers to Student Learning and Participation in an Inclusive School as Perceived by Future Education Professionals. *Journal of New Approaches in Educational Research (NAER Journal)*, 8(1), 18-24.
- Cala, V. C., Soriano-Ayala, E., & López-Martínez, M. J. (2018). Actitudes hacia personas refugiadas y ciudadanía europea inclusiva. Análisis para una propuesta educativa intercultural con el profesorado en formación. *RELIEVE-Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 24(2).
- Cushner, K., & Chang, S. C. (2015). Developing intercultural competence through overseas student teaching: Checking our assumptions. *Intercultural Education*, 26(3), 165-178.
- Demšar, J., Curk, T., Erjavec, A., Gorup, Č., Hočevar, T., Milutinovič, M. & Štajdohar, M. (2013). Orange: data mining toolbox in Python. *The Journal of Machine Learning Research*, 14(1), 2349-2353.
- Fernández-Agüero, M., & Garrote, M. (2019). 'No es mi competencia intercultural, soy yo.' La identidad intercultural del profesorado de lenguas extranjeras en formación. *Educar*, 55(1), 159-182.
- Figueredo, V. & Ortiz, L. (2017). Formación inicial del profesorado para la inclusión de la diversidad cultural. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11(1), 38-61.
- Figueredo, V., & Ortiz, L. (2018). Profesorado y Diversidad Cultural: Necesidades de formación para la Inclusión Educativa. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (9), 46-71.
- Goenechea, C. (2016). La escuela pública de la España Multicultural: de privilegios y muros invisibles. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (85), 111-119.
- Hinojosa, E. F., & López, M. (2016). Impacto de la formación inicial docente intercultural. Una revisión de la investigación. *Convergencia*, 23(71), 89-109.
- Hinojosa, E. F., & López, M. C. (2018). Interculturality and Teacher Education. A Study from Pre-service Teachers' Perspective. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(3), 5.
- Jokikokko, K. (2016). Reframing teachers' intercultural learning as an emotional process. *Intercultural Education*, 27(3), 217-230.

- Kuiper, F. K., & Fisher, L. (1975). 391: A Monte Carlo comparison of six clustering procedures. *Biometrics*, 777-783.
- Leiva, J. (2007). *Educación y conflicto en escuelas interculturales*. Málaga: Spicum.
- Leiva, J. (2017). Luces y sombras en la construcción de una educación intercultural en tiempos de incertidumbre. *MODULEMA. Revista científica sobre Diversidad Cultural*, 1, 21-39.
- Leiva, J. (2019). *La armonía de la inclusión educativa. Una propuesta formativa para el Grado de Pedagogía*. Granada: Comares.
- Llorent, V. J., & Álamo, M. (2019). La formación inicial del profesorado en las actitudes hacia la diversidad cultural. Validación de una escala. *Papeles de Población*, 25(99), 187-208.
- Pareja, D. & Leiva, J. (2018). *Interculturalidad y cultura de la diversidad en el contexto universitario*. Granada: Comares.
- Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2015). Estudio de las actitudes hacia la escuela y de las expectativas educativas de los estudiantes de origen inmigrante. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23, 1-22.
- Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2016). Creencias acerca de la interculturalidad y las prácticas educativas interculturales de los estudiantes universitarios de educación social en el contexto español. *Perfiles educativos*, 38(152), 128-145.
- Rodríguez Navarro, H., Jiménez Ruiz, María & Sánchez Fuentes, S. (2018). Construcción del discurso en torno a la Educación Inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(1), 185-217.
- Segura-Robles, A., & Parra-González, M. E. (2019). Analysis of Teachers' Intercultural Sensitivity Levels in Multicultural Contexts. *Sustainability*, 11(11), 3137.
- Senyshyn, R. M. (2018). Teaching for transformation: converting the intercultural experience of preservice teachers into intercultural learning. *Intercultural Education*, 29(2), 163-184.
- Smolcic, E., & Katunich, J. (2017). Teachers crossing borders: A review of the research into cultural immersion field experience for teachers. *Teaching and Teacher Education*, 62, 47-59.
- Soriano-Ayala, E. (2012). Planteamiento intercultural del currículum para su calidad educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), 49-62.
- Vallespir-Soler, J., & López, M. M. (2019). La formación del profesorado de educación primaria respecto a la participación de las familias. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 77-92.
- Yang, P. (2018). Developing TESOL teacher intercultural identity: An intercultural communication competence approach. *TESOL Journal*, 9(3), 525-541.