
VALORACIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL

ISABEL GÓMEZ BARRETO, PEDRO GIL MADRONA y
MARÍA MARTÍNEZ LÓPEZ

RESUMEN

Se analizó cómo es la formación inicial de la competencia intercultural en los estudiantes de la titulación de Grado de Maestro de Educación Infantil en la Universidad de Castilla-La Mancha, España. El diseño de investigación se enmarca en el enfoque de método mixto tipo secuencial. Se aplicó un cuestionario a 788 estudiantes, entrevistas a 27 alumnos y a 27 profesores, se conformaron cinco grupos de discusión entre los estudiantes y se analizó el plan de estudios de la titulación. La

información fue sometida a un proceso de análisis e integración cuantitativa-cualitativa, y de complementariedad con soporte de los programas SPSS 17.0 y Atlasti 7.0. Los resultados revelan que la formación en la competencia intercultural es deficiente, se evidencian actitudes culturales negativas hacia las personas extranjeras, un bajo nivel de expectativas hacia el rendimiento escolar de los niños inmigrantes y escaso conocimiento en el ámbito de la educación intercultural.

La diversidad cultural, entendida como la pluralidad de grupos étnicos, minorías lingüísticas, los inmigrantes, las clases sociales, el género y nivel económico, entre otros, es una característica de las sociedades en la era postmoderna. Los actuales conflictos de origen político, religiosos, económicos y culturales hacen más compleja la dinámica de las sociedades con gran diversidad cultural y religiosa. La sociedad española no es excluyente de esta realidad; además de su propia existencia plural lingüística y étnica, en los últimos treinta años, sigue siendo un país con un importante porcentaje de población inmigrante y muy diversa, que constituye actualmente el 10,70% de la

población, procedente de más de 100 nacionalidades distintas (MECD, 2014).

En el contexto de esta investigación, en la Región española de Castilla-La Mancha el 8,5% de los alumnos de educación infantil son inmigrantes, procedentes de más de 100 países de los diferentes continentes del planeta, lo que refleja una gran pluralidad cultural (SECLM, 2014). Esta realidad educativa y los retos que demanda en la formación del profesorado impulsan el interés del estudio y requieren el abordaje y diferenciación de términos polisémicos tales como multiculturalidad e interculturalidad.

En el ámbito anglosajón, el término 'multicultural', de acuerdo a Bartolome-Pina (2001), es entendido como

un gran paraguas que cubre a los diversos paradigmas o modelos que pueden darse para abordar la multiculturalidad en las distintas sociedades, desde el modelo asimilacionista al sociocrítico, o multiculturalismo teórico, incluyendo al pluralismo cultural. En el documento *Directrices de la UNESCO sobre la Educación Intercultural* (UNESCO, 2006) se refiere a la multiculturalidad como a la naturaleza culturalmente diversa de la sociedad humana; no remite únicamente a elementos de cultura étnica o nacional, sino también a la diversidad lingüística, religiosa y socioeconómica. Otros autores, a nivel nacional e internacional (Besalú, 2008; Leiva, 2011; Byrd y Dervin, 2014) plantean que la multiculturalidad solo se

PALABRAS CLAVE / Actitud e Integración Cultural / Competencia Intercultural / Expectativas de Rendimiento / Formación del Profesorado / Plan de Estudios /

Recibido: 18/02/2016. Modificado: 06/03/2017. Aceptado: 23/07/2017.

Isabel Gómez Barreto. Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España. Profesora, Universidad de Castilla La Mancha (UCLM), España. Dirección: UCLM, Facultad de Educación de Albacete, Departamento de Pedagogía, Pza. de la Universidad, 3 Edificio Simón Abril, 02071 Albacete, España. e-mail: Isabelmaria.gomez@uclm.es

Pedro Gil Madrona. Doctor en Ciencias de la Educación, UNED, España. Profesor, UCLM, España.

María Martínez López. Licenciada en Psicología. Profesora, UNED, España. Universidad Nacional de Educación a Distancia, España. e-mail: Maria.martinez@uned.es

refiere a un hecho en el que una o más culturas coexisten. Sin embargo, es a partir de los espacios multiculturales donde se generan las interacciones entre las culturas.

Expertos de la Comisión de las Comunidades Europeas (CCE, 2005) afirmaron que la interculturalidad no incumbe solamente a los inmigrantes, ni a los niños o personas que son culturalmente diversos, sino a toda la población, y está encauzada a conseguir en todas las personas una sólida competencia intercultural. Es decir, lograr aptitudes y actitudes que las capaciten para funcionar adecuadamente en contextos interculturales, mediante el cultivo de actitudes interculturales que van desde la tolerancia, la empatía y superación de prejuicios y estereotipos, hasta la mejora del auto-concepto personal y cultural de todos (Sáez, 2006).

Según Abdallad-Preteille (2001), la interculturalidad desde una perspectiva pedagógica está anclada en una fuerte tradición educativa fundamentalmente homogeneizadora. Es un término rodeado por un halo semántico determinado por la incertidumbre, las dudas, la resistencia y las dificultades que supone imaginar una educación en el marco de una sociedad marcada por la pluralidad. Por su parte Sáez (2006) afirma que la interculturalidad vista desde un enfoque educativo pretende desarrollar y favorecer las relaciones interculturales, derribar los muros fraguados por la falta de conocimiento, la incompreensión, la falta de comunicación y solidaridad, modificar actitudes con respecto a la diversidad cultural y transformar nuestro componente cultural.

Deadorff (2009), Leiva (2011) y Dervin y Liddicoat (2013) coinciden en que la perspectiva interculturalidad dimensiona cuestiones relativas a la comunicación y al diálogo intercultural y prioriza la búsqueda de lo común y de acciones cooperativas, a partir de la comprensión y la identificación con el otro. Plantea la integración de la diversidad cultural, frente a un tratamiento fenomenológico y puntual de la misma, así como la superación de la identificación de la educación intercultural, con la educación compensatoria. Es un término más orientado a lo que debe existir (Medina *et al.*, 2004), marco sobre el que se desarrolla este estudio.

Ante esta situación la competencia intercultural es una prioridad clave en la formación de los futuros profesionales que tendrán que confrontar los retos de la sociedad global y pluricultural (Freeman *et al.*, 2009; Leiva, 2012; Spooner, 2012).

El Espacio Europeo para la Educación Superior (González y Wagenaar (2003)) propone el desarrollo de un conjunto de capacidades que han de desarrollar los futuros profesionales, tales como la adaptarse a nuevas situaciones, valoración de la multiculturalidad y el multiculturalismo, conocimiento y comprensión de otras culturas, y la habilidad para trabajar en contextos interculturales (González y Wagenaar, 2003). Sin embargo, diversas investigaciones en el contexto nacional (Corney y Reid, 2007; Deadorff, 2009; Ull, 2010; Spooner, 2012; Aguaded *et al.*, 2013) afirman que la actual formación está desprovista de conocimientos pedagógicos y saberes culturales, y no les capacita para enfrentarse a los contextos educativos en diversidad cultural.

Tales planteamientos motivan el desarrollo de la presente investigación, y para abordarla, se ha seleccionado los aspectos comunes (Byran, 2000; Deadorff, 2009; Rasoal *et al.*, 2011) que explican a la competencia intercultural como un proceso gradual de adquisición y desarrollo de actitudes y valores, conocimiento y comprensión de otras culturas, así como las habilidades sociolingüísticas que favorecen la adquisición y desarrollo de otras habilidades superiores, como adaptabilidad a contextos multiculturales, flexibilidad cognitiva, visión etnorelativa, empatía, comportamiento y comunicación efectiva y apropiada. En definitiva, una capacidad adaptativa de incluirse e integrarse en un entorno multicultural con interacción eficiente y comunicación apropiada.

Otras concepciones que aportan fundamento al estudio son las referidas a las creencias sobre la multiculturalidad. En la investigación educativa, las creencias es un término utilizado para referirse a actitudes (componente cognitivo, afectivo y conductual), opiniones e ideologías o modelos que los maestros tienen sobre los estudiantes con un origen cultural diferente al de las suyas (Hachfel *et al.*, 2011). Son producto de construcciones generalizadas a partir de experiencias personales que pueden proporcionar una lente para la comprensión de las decisiones y gestión de la instrucción en el aula (Pajares, 1992). Vedder *et al.* (2006) refieren que las creencias de los profesores hacia la multiculturalidad pudieran interferir en su mediación del proceso de enseñanza aprendizaje de sus estudiantes de origen extranjeros. Se pueden distinguir dos tipos de creencias: igualitarismo, que implica considerar las similitudes y aspectos comunes entre estudiantes inmigrantes, independientemente de su origen étnico y cultural (Plaut *et al.*, 2009); y por otra

parte el respeto y la consideración hacia las diferencias, así como el aprovechamiento de éstas, en las relaciones interculturales (Plaut, 2010).

En este contexto la competencia intercultural es clave, ya que es un atributo de todos quienes trabajan o van a trabajar, como es el caso de aquellos que se están formando para ser docentes, con personas de otras culturas. Por tanto, requieren de una formación cultural, un modo de pensar, unas habilidades y unas destrezas que el educador debe de poseer. Para lograr dicha competencia se tiene que producir una sinergia entre atributos cognitivos, emotivos y pedagógicos en el caso de los docentes o futuros docentes (Aguado, 2005). Se hace preciso conocer, de una parte, si el plan de estudios contribuye a la mejora de la competencia intercultural y en qué medida lo hace y, de otro lado, cómo se desarrolla la consecución de la referida competencia en la formación inicial de los maestros de educación infantil en las facultades de educación. Además, desde una enfoque holístico y una triple perspectiva, cuál es la visión de los estudiantes, la de los profesores y el análisis del propio plan de estudios.

Para ello y a tal efecto, ha sido preciso conocer el valor que otorgan los estudiantes de las Facultades de Educación de la Universidad de Castilla La Mancha a la competencia intercultural en la formación inicial de los maestros de educación infantil, identificar las percepciones, actitudes y creencias sobre la multiculturalidad que poseen los estudiantes de maestro en educación infantil y saber, desde la perspectiva de los estudiantes, cómo se desarrolla la competencia intercultural en su vertiente cognitiva, afectiva y pedagógica durante su formación inicial. También, es preciso conocer las percepciones del profesorado a cargo de las labores de formación, acerca del desarrollo de la referida competencia intercultural en sus aulas, y analizar el diseño del plan de estudios en lo referido al desarrollo de la referida competencia. A partir de los resultados del estudio, si fuera preciso reajustar los currículos de la formación inicial de los docentes o revisar los planes de estudios de la formación de los maestros, se podrían acometer los cambios precisos, sin caer en errores y omisiones.

Método

Contexto y participantes

Para la recolección de los datos cuantitativos, la muestra estuvo compuesta por 788 estudiantes de la titulación

de Maestro en Educación Infantil de las cuatro Facultades de Educación de la Universidad de Castilla La Mancha, de un total de 1456, lo que representa un 54,12% de la población. El 26,4% pertenecen a la Facultad de Albacete, el 25,1% a la de Cuenca, el 22% a Ciudad Real y el 26,5% a Toledo. Por cursos, el 39,2% cursa primero, el 35,3% segundo y el 25,5% tercero. Las edades de los estudiantes se ubican en un rango entre 18 y 42 años ($M= 21,22$; $DT= 1,44$). El 96,2% son mujeres y el 3,8 % varones el 96,37% son españoles y el 0,63% extranjeros. En la recolección de información cualitativa participaron 58 estudiantes de segundo y tercer curso, y 27 profesores de las distintas Facultades de Educación que impartían clases en los tres cursos académicos analizados.

Procedimiento

El diseño de investigación se enmarcó en el enfoque de método mixto de tipo secuencial, con el propósito de producir una estructura metodológica que respondiera a los objetivos planteados en términos de amplitud y profundidad (Burke *et al.*, 2007), y permitiera el abordaje desde un enfoque de investigación enmarcado en el paradigma de *mixed methods*, definido como la integración sistemática de métodos de investigación cualitativos y cuantitativos en un estudio (Gil-Madrona *et al.*, 2016).

La primera fase se llevó a cabo mediante la combinación del método cuantitativo (encuesta) y cualitativo (entrevista) con los datos adquiridos de los estudiantes. Los datos cuantitativos fueron sometidos a un tratamiento de análisis estadístico con apoyo del programa SPSS 17.0; primero se realizó un análisis descriptivo, seguidamente un análisis de correlación entre las dimensiones del estudio, y luego un análisis de correlación de varianza. El análisis cualitativo fue de tipo inductivo, y se realizó con apoyo del software Atlasti7. Se transcribió la información obtenida de las entrevistas y grupos de discusiones de los estudiantes, se segmentaron los datos, se asignaron códigos, y se categorizaron según las dimensiones del estudio; se compararon y contrastaron dichos códigos para analizar y definir las relaciones, y finalmente se describieron los hallazgos encontrados complementando los resultados del análisis cuantitativo.

En la segunda fase se llevó a cabo un análisis cualitativo con entrevistas a los profesores para conocer sus opiniones en cuanto a la formación de la competencia intercultural y un análisis de contenido al plan de estudio, con

el propósito de contrastarlo con los resultados obtenidos de los estudiantes. Este proceso de complementariedad metodológica permite obtener una imagen más integral del fenómeno (Morse, y Richards, 2003; Tashakkori y Teddlie, 2010).

Instrumentos

Durante la primera fase se diseñó y utilizó un cuestionario para la recolección de datos cuantitativos, para lo cual se estructuraron tres dimensiones a explorar, con sus respectivos indicadores: 1) La formación de la competencia intercultural en el plan de estudios: formación intercultural, asignaturas del plan de estudios, estrategias didácticas interculturales y métodos de investigación en educación interculturalidad. 2) Percepciones, actitudes y creencias de los estudiantes acerca de la multiculturalidad: opiniones y creencias. 3) La competencia intercultural conformada por la subdimensión cognitiva: consciencia de las propias características culturales, de los procesos comunicativos, conocimientos de otras culturas; por la subdimensión emotiva: habilidades sociales, empatía y motivación para iniciar la comunicación intercultural; y por la subdimensión didáctica: desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, estrategias didácticas interculturales, relación teoría-práctica, investigación en interculturalidad, reflexión sobre procesos formativos interculturales.

El cuestionario se estructuró en 25 ítems, evaluados en una escala Likert con las opciones de respuesta: nada (1), poco (2), suficiente (3), bastante (4), mucho (5) y excelente (6). Con el fin de posibilitar un análisis más específico se incluyó además factores o variables de control: edad, curso y facultad. El cuestionario fue sometido a un proceso de revisión por tres expertos y a un análisis de validez de contenido y de fiabilidad. Para evaluar la consistencia interna y la fiabilidad de las escalas del cuestionario, se calculó el Alfa de Cronbach de cada una de ellas (Tabla I).

Adicionalmente a las escalas en el cuestionario, se consideró la creación de la escala general competencia intercultural, de tal modo que se tuviera en cuenta la competencia intercultural conjuntamente en el ámbito cognitivo, emocional y didáctico.

Para la recolección de información cualitativa en la primera fase se elaboró un guion de entrevista que se aplicó a 58 estudiantes, teniendo en cuenta las mismas dimensiones e indicadores a explorar que en el cuestionario, previamente sometido a un proceso de revisión de experto.

En la segunda fase se diseñó un guion de entrevistas individuales para los profesores con las mismas dimensiones a explorar que para los estudiantes, y se utilizó el plan de estudio como elemento de información, con el que se realizó un análisis de contenidos, dado que lo que se pretende es obtener una información confirmatoria y complementaria de este fenómeno.

Análisis de los Datos y Resultados

Fase I. Análisis cuantitativo-cualitativo de los estudiantes

Análisis descriptivo

En el análisis descriptivo del cuestionario de los estudiantes se detecta que todas las dimensiones han obtenido una puntuación media-baja (Tabla II), pues el punto medio de la escala se situaría en la puntuación de 3,5. La dimensión que obtiene una mayor puntuación, es la competencia intercultural emotiva (3,39), y la menor puntuación fue para la competencia intercultural didáctica (2,46). La competencia intercultural en el plan de estudio, las percepciones, actitudes y creencias, obtienen unas puntuaciones similares que oscilan entre el 2,8 y 2,9. La variabilidad de puntuaciones es reducida.

TABLA I
FIABILIDAD DE LAS ESCALAS

	Escalas originales		Escalas finales	
	Nº de ítems	Alfa de Cronbach	Nº de ítems	Alfa de Cronbach
Formación de la Competencia intercultural en el plan de estudios de Magisterio de Educación Infantil	4	0,752	4	0,752
Percepciones, actitudes y creencias	6	0,560	5	0,675
Competencia intercultural cognitiva	7	0,611	6	0,640
Competencia Intercultural emotiva	3	0,238	2	0,509
Dimensión didáctica para la formación de la competencia intercultural	5	0,795	5	0,795
Competencia intercultural	15	0,761	13	0,754

TABLA II
DESCRIPTIVOS DE SEIS DIMENSIONES ANALIZADAS EN EL ESTUDIO

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	CV
Formación competencia intercultural en el plan de estudios	788	1,00	5,25	2,901	0,801	27,61
Percepciones, actitudes y creencias	788	1,00	5,60	2,791	0,842	30,19
Competencia intercultural	788	1,00	5,06	2,928	0,577	19,71
Competencia intercultural cognitiva	788	1,00	5,33	2,936	0,703	23,96
Competencia intercultural emotiva	788	1,00	6,00	3,390	0,947	27,96
Competencia intercultural didáctica	788	1,00	5,40	2,457	0,818	33,30

Análisis de correlaciones

Al analizar las correlaciones entre las dimensiones analizadas en el estudio, en la Tabla III, se observa que la correlación entre formación en competencia intercultural en el plan de estudios y percepciones, actitudes y creencias es positiva, aunque muy baja ($r=0,158$). La correlación entre formación en competencia intercultural en el plan de estudios y competencia intercultural es positiva, significativa y, aunque moderada, más intensa que en el caso anterior ($r=0,442$). La correlación entre percepciones, actitudes y creencias y competencia intercultural es directa y significativa, aunque bastante reducida ($r=0,226$). Al analizar la correlación entre formación en competencia intercultural y cada una de las dimensiones específicas (cognitiva, emotiva y didáctica), es con la didáctica con la que existe una correlación más elevada ($r=0,468$). Se detecta una relación de intensidad moderada entre la competencia intercultural cognitiva y la didáctica ($r=$

$0,363$), y una correlación más débil entre competencia didáctica y la emotiva ($r=0,206$), y entre la competencia emotiva y competencia cognitiva ($r=0,147$).

Análisis de varianza

Mediante el análisis de la varianza (ANOVA) se analizó los factores que tienen efectos significativos sobre las dimensiones analizadas. Los factores tenidos en cuenta para el análisis son Facultad, Curso, Edad y Sexo (Tabla IV). El factor sexo generó impacto significativo alguno sobre las dimensiones analizadas. Sí se ha detectado, en cambio, impactos del resto de factores sobre las dimensiones analizadas. El factor Facultad generó resultados significativos en cuatro de las dimensiones, al igual que el factor Curso. El factor Edad ha impactado significativamente sobre tres de las dimensiones definidas.

Por otra parte, con el fin de identificar entre qué grupos específicos se identifican diferencias significativas se

aplicó análisis de comparaciones múltiples mediante la prueba de Scheffé. La Tabla V recoge los grupos específicos entre los que se han identificado diferencias significativas. La Figura 1 representa las puntuaciones medias de las dimensiones analizadas para cada uno de los grupos o niveles definidos dentro de cada factor.

Análisis cualitativo

En cuanto al análisis de las entrevistas y grupos de discusiones de los estudiantes, se observa que en la dimensión de la formación de la competencia intercultural en el plan de estudio, la mayoría de los alumnos consideran que son pocas las asignaturas, tales como alguna de Psicología, Pedagogía, Sociología, y algunas de Didáctica de la Educación especial, Lengua y Literatura y Música, que forman para la competencia intercultural, los contenidos y estrategias referidos a la educación interculturalidad son escasos y tienen poca profundidad, como se ejemplifica en las citas a continuación (numeradas e identificadas al final por curso y número de estudiante en el mismo). Cita 1:34: “Yo creo que nos forman poco, por lo menos hasta ahora, no hemos visto ni asignaturas, ni temas específicos de interculturalidad” (2º: 6). Cita 1:45: “...en Didáctica hemos trabajado algo de interculturalidad, nos dividían en grupo a la hora de asignarnos trabajo y era a un solo grupo que le tocaba trabajar con el tema de interculturalidad, y luego lo contaba, pero nada en profundidad” (3º: 3).

TABLA III
CORRELACIÓN ENTRE LAS DIMENSIONES ANALIZADAS EN EL ESTUDIO

	Formación competencia intercultural	Prejuicios y estereotipos	Competencia intercultural	Competencia intercultural cognitiva	Competencia intercultural emotiva	Competencia intercultural didáctica
Formación competencia intercultural	1**	0,158**	0,442**	0,297**	0,183**	0,468**
Prejuicios y estereotipos		1**	0,226**	0,491**	-0,099**	0,171**
Competencia intercultural			1**	0,659**	0,705**	0,733**
Competencia intercultural cognitiva				1**	0,147**	0,363**
Competencia intercultural emotiva					1**	0,206**
Competencia intercultural didáctica						1**

** Correlación es significativa al nivel 0,01.

TABLA IV
FACTORES QUE EJERCEN IMPACTO SIGNIFICATIVO SOBRE LAS DIMENSIONES

	Facultad	Curso	Edad	Sexo
Formación competencia intercultural en el plan de estudios de Magisterio Educ. Infantil	**	**	**	
Prejuicios y estereotipos	*	*		
Competencia intercultural cognitiva		**		
Competencia intercultural emotiva			*	
Competencia intercultural pedagógica	*			
Competencia intercultural	*	**	*	

**ANOVA significativo al nivel 0,01. *ANOVA significativo al nivel 0,05.

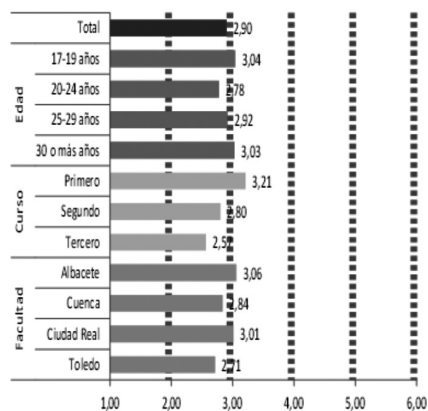
Para los factores: Facultad, Curso y Edad el tipo de análisis realizado para evaluar el impacto del factor sobre la dimensión es el análisis de varianza. En el caso del factor ‘sexo’ el análisis realizado es la T-de Student para muestras independientes.

TABLA V
COMPARACIONES MÚLTIPLES. PRUEBA DE SCHEFFÉ*

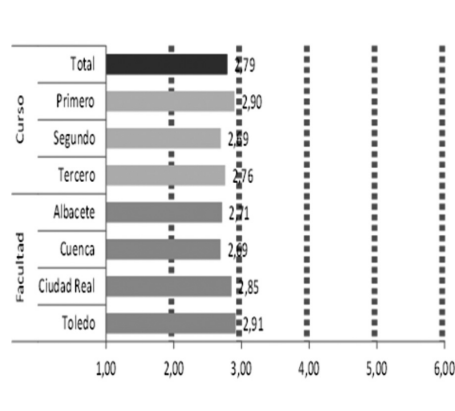
Factor	Variable dependiente	Grupo I	Grupo II	Dif. de medias (I-II)	Error típico	Sig.
Facultad	Formación competencia intercultural en el plan de estudios	Albacete (Media =3,06)	Toledo (Media =2,72)	0,35	0,077	0,000
		Ciudad Real (Media=3,01)	Toledo (Media =2,72)	0,29	0,081	0,004
	Competencia intercultural	Ciudad Real (Media=3,03)	Toledo (Media= 2,85)	0,18	0,059	0,025
Curso	Formación competencia intercultural en el plan de estudios	Primero (Media =3,12)	Segundo (Media=2,80)	0,41	0,063	0,000
		Segundo (Media =2,80)	Tercero (Media =2,57)	0,65	0,069	0,000
	Prejuicios y estereotipos	Primero (Media =2,90)	Segundo (Media =2,69)	0,20	0,069	0,013
	Competencia intercultural cognitiva	Primero (Media =3,10)	Segundo (Media =2,84)	0,26	0,057	0,000
			Tercero (Media =2,82)	0,28	0,063	0,000
Competencia intercultural	Primero (Media =3,04)	Segundo (Media =2,87)	0,17	0,047	0,001	
		Tercero (Media =2,83)	0,21	0,052	0,000	
Edad	Formación competencia intercultural en el plan de estudios	17-19 años (Media =3,04)	20-24 años (Media =2,78)	0,27	0,060	,000

*Sólo se muestran los resultados estadísticamente significativos ($p < 0,05$).

1. Formación competencia intercultural en el plan de estudios de Educación Infantil



2. Percepciones, actitudes y creencias de los estudiantes



3. Desarrollo de la competencia intercultural

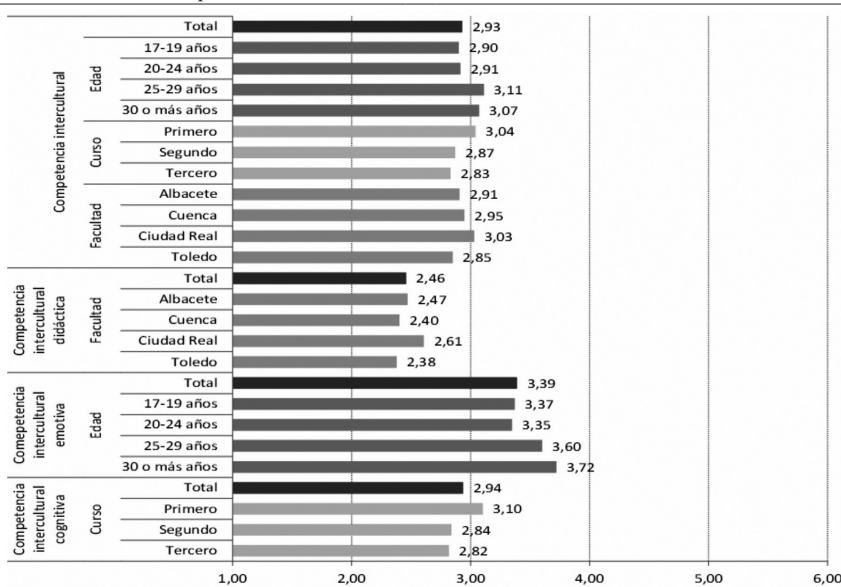


Figura 1. Factores que ejercen impacto significativo sobre la tres dimensiones del estudio.

Tales resultados resultan complementarios con los arrojados en los resultados del análisis descriptivo en la que la puntuación media fue de 2,9 de 6 al valorar la formación de la competencia intercultural en el plan de estudio por parte de los estudiantes.

En la dimensión percepciones, actitudes y creencias, la mayoría de los estudiantes (77,6%) revelan actitudes y creencias prejuiciosas negativas, de forma sutil y explícita hacia las personas de otras culturas, y estas varían dependiendo del lugar de procedencia. Describen a los distintos colectivos extranjeros de manera coincidente como en: Cita 2.1.c: “los argelinos son machistas, no se adaptan y dan miedo” (3º: 6); Cita 2.1.k. “los rumanos desconfían de nosotros, son problemáticos y ladrones” (2º: 2); Cita 2.1.f: “los sudamericanos colombianos” (3º: 12). Algunos estudiantes (8,6%) manifiestan que se perciben con superioridad cultural en comparación con ellos. Cita 2. 4.e: “Nosotros los españoles tenemos una cultura superior a esas personas de estos países” (3º: 21). El 22,4% restante manifiestan actitudes y percepciones de tipo igualitario (Figura 2).

El 76,19% considera que las diferencias culturales de los padres de los niños prescolares de otras culturas sí influye en el rendimiento escolar y poseen expectativas negativas hacia las actitudes y el éxito escolar de los niños extranjeros en las escuelas infantiles, y hacia los padres inmigrantes, como lo ejemplifica la Cita 1:121: “A veces pienso que sí influye, porque los padres se sienten rechazados, desplazados, tienen otros idiomas y por su falta de conocimiento de las normas del colegio y su falta de



Figura 2. Percepciones, actitudes y creencias de los estudiantes hacia las personas de otras culturas.

comunicación, todo esto claro que si influye en los niños: (2º: X). El 23,81% restante considera que dichas diferencias no son determinantes.

Las respuestas antes descritas tienen relación directa y resultan iluminadoras a los resultados del análisis cuantitativo en cuanto a las actitudes, percepciones y creencias obtenidos en el cuestionario de los estudiantes en la que se obtuvo una valoración media de 2,7 sobre 6 en esta dimensión, lo que corrobora la existencia de prejuicios y estereotipos culturales negativos hacia las personas de otras culturas.

En la dimensión competencia intercultural, en el ámbito cognitivo, se detecta un bajo nivel de conocimiento intercultural, el 56% de los estudiantes manifiestan que han recibido entre poca y ninguna formación en el conocimiento referidos a la cultura, a los procesos comunicativos interculturales, y ninguna formación en valores, tradiciones y costumbres de los niños de otras culturas. Se ejemplifican algunas opiniones. Cita 9:3: “se habla mucho de interculturalidad, sin explicarnos de que se trata, pero creo que así resulta muy difícil...” (2º: 29). Cita 1:592: “No me siento preparada en estos temas de interculturalidad, es una deficiencia que siento que tenemos, la Universidad no nos prepara para esta realidad” (3º: 18). Esta información corrobora la puntuación obtenida los

resultados del cuestionario, en esta subdimensión, dado que en el análisis descriptivo la valoración media fue de 2,93, lo que confirma el deficiente nivel de conocimiento de tipo cognitivo de los aspectos culturales en el contexto educativo que poseen los estudiantes.

En la dimensión emotiva, aunque los estudiantes refieren emociones positivas hacia los niños extranjeros, tales como simpatía, protección, tolerancia, motivación, un 45% manifiesta actitudes poco empáticas y emociones negativas tales como desconfianza, miedo y ansiedad, en sus futuras interacciones con los padres de niños extranjeros, como se ejemplifica en Cita 12.E3: “Me resultaría un poco difícil comunicarme con un padre extranjero, yo creo que sentiría cierta distancia y un poco de desconfianza” (2º: 16.) y Cita 1:53: “Creo que sentiría interés por conocer a cerca de ellos, pero también un poco de ansiedad por no entenderlo y por los problemas que me pudieran causar y no saber resolverlo” (3º: 3). El 55% restante expresa que les resultaría fácil establecer relaciones empáticas con los padres extranjeros.

Estas respuestas resultan contradictorias con los resultados que develaban prejuicios y estereotipos por parte de los estudiantes, según el análisis de la dimensión percepciones actitudes y creencias tanto en los cuestionarios, como en las entrevistas y grupos de discusión

de los estudiantes. Quizás pudiera estar relacionado con que expresar abiertamente estas cuestiones, es políticamente incorrecto. No obstante, la valoración que se hace de esta dimensión en los datos cualitativos fue de 2.92, y este guarda una discreta relación con el porcentaje de estudiantes que manifiesta abiertamente las emociones negativas y poca empatía proyectadas a futuro en su interacción con los padres extranjeros.

En la dimensión didáctica de la competencia intercultural se evidencia que los estudiantes poseen entre poco (53%) y ningún (47%) conocimiento y formación para el desarrollo de la práctica reflexiva mediante narraciones autobiográficas, el diseño y ejecución de estrategias didácticas en contextos educativos multiculturales, formación en métodos de investigación en la escuela con diversidad cultural, y que es solo durante sus periodos de prácticas en las escuelas, cuando aprenden a desarrollar algunas de estas capacidades. Cita 3:3: “Yo no recuerdo que en la Universidad nos enseñaran estrategias, siempre nos decían que es importante integrar a estos niños, pero ¿de qué manera?, en todo caso he aprendido en el práctico, observando a la maestra” (3º: 9). Cita 1:461: “...realmente aun no conocemos por definición cuáles son las competencias que debemos desarrollar a cerca de la interculturalidad” (3º: 12). La descripción de estos datos

confirma y clarifican los resultados cuantitativos, ofreciendo una visión más amplia y detallada de los hallazgos. Hay una clara correspondencia entre la puntuación media de la valoración de la competencia didáctica intercultural que hacen los estudiantes en los cuestionarios (2,45) y el total de las respuestas en entrevistas, de poca o ninguna formación en el aspecto didáctico intercultural.

Los datos cualitativos clarifican y complementan los resultados cuantitativos en las diferentes dimensiones del estudio. De hecho, el análisis de correlación entre cada una de las dimensiones descritas se clarifica y confirma con las explicaciones de las entrevistas, donde se aprecia relación entre las percepciones de los estudiantes de la poca formación de la competencia intercultural en el plan de estudio y el desarrollo de la competencia intercultural, así como en la existencia de prejuicios y estereotipos negativos hacia personas de otras culturas. Y también entre las subdimensiones de la propia competencia intercultural, lo que explica el carácter integrador de conocimientos, habilidades, valores y actitudes en el ámbito intercultural.

Fase 2. Hallazgos cualitativos de los profesores y del plan de estudio

Análisis cualitativo de las entrevistas a los profesores

En el análisis de las entrevistas de los profesores, el 25% (correspondientes a las áreas de Pedagogía, Psicología y Sociología) considera que el plan de estudio sí plantea una formación

para el desarrollo de la competencia intercultural. El otro 75% piensa que la competencia intercultural no está explícita en el plan de estudio, que no garantiza la formación para trabajar en contextos educativos multiculturales y que no hay asignaturas específicas de educación multicultural, como se ejemplifica en algunas citas. Cita 1:397: “El plan de estudio no garantiza la formación para la competencia intercultural. No. Creo que es algo que, aunque se haga referencia muy someramente en el plan de estudios no tiene el peso que realmente debe tener.” (P5). Cita 1:408: “Creo que el plan de estudio da una cierta base, y si puede creo que tiene debilidades, también depende de cada estudiante, porque esto se mejora con la práctica” (P6).

El 75% refiere que los estudiantes poseen actitudes y creencias poco favorables hacia la multiculturalidad, que se reflejan entre los alumnos de forma sutil durante el desarrollo de las clases, a través de sus opiniones cuando surge algún tema sobre las personas extranjeras, como se muestra en Cita 1:111: “...yo digo que sí...A lo mejor no hay un racismo manifiesto, pero sí es sutil, porque tú le preguntas si es racista y te dice, yo no soy racista, pero..., y no hay pero que valga porque si no eres racista no tienes porque dar ninguna justificación” (P18). Sin embargo, el otro 25% de los profesores dice que no ha detectado percepciones ni actitudes negativas por parte de los estudiantes hacia las personas de otras culturas.

En grupo de profesores (43%) expresa que en sus asignaturas no plantean contenidos, ni desarrollan forma-

ción que modifique estas actitudes y percepciones. Ejemplo de ello es: Cita 1:412: “Yo creo que no hay por qué diferenciar una formación para un niño de otro, qué más da que un niño sea rumano o chino, lo que debe importar es el niño y su aprendizaje, lo que necesite, lo que demande, y esto ya lo tiene que descubrir cada maestro en su práctica habitual (P23). Mientras que el resto (57%) comenta que trabaja estos temas cuando surgen en la clase, en términos generales, sin profundidad.

En cuanto a la formación para el desarrollo de la competencia en las dimensiones cognitivas, emotiva y didáctica intercultural, se aprecian dos posturas del profesorado; el 70% aunque piensa que esta competencia es importante, expresa que la formación impartida es insuficiente. Cita 1:396: “La formación que impartimos en este ámbito es insuficiente, la realidad intercultural no debe ser tratada solo desde ciertos folklores, plantean situaciones complejas en la realidad de tipo religioso, familiar, y el trato que se hace en la clase es puntual, no se sistematiza, y como no está establecido en el currículo, mucho menos se hace (P17). El otro 25% considera que la formación es adecuada, siendo éstos los profesores de las áreas de pedagogía, lengua española o inglés, y música, y una profesora de psicología quien expresó que no hay que diferenciar entre educar para un niño de una cultura o de otra. La Figura 3 ilustra estas respuestas.

Los datos obtenidos de este análisis resultan confirmatorios de los hallazgos en los análisis de los estu-

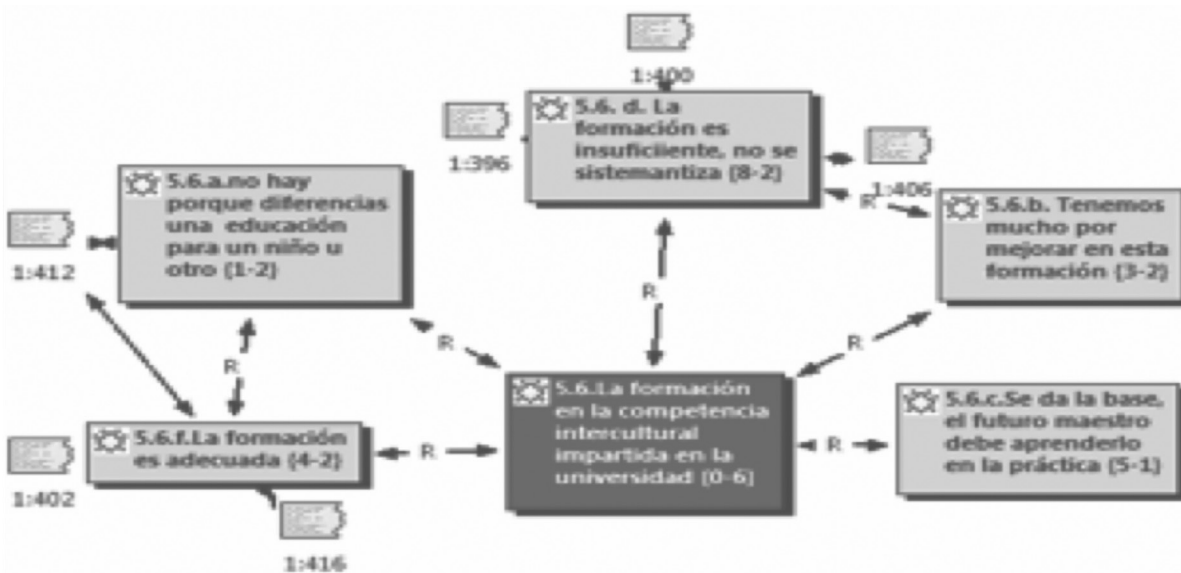


Figura 3. Opiniones de los profesores acerca de la formación de la competencia intercultural en la UCLM.

diantes en cuanto a sus opiniones acerca de la deficiente formación recibida y en el bajo nivel de desarrollo de la competencia intercultural.

Análisis de contenido del plan de estudio

Al realizar una síntesis del análisis de contenido del plan de estudio, con el propósito de contrastar las opiniones de los estudiantes y de los profesores en cuanto a la formación de la competencia intercultural, se encontró que la competencia intercultural no está explícita.

En la definición de las competencias generales que se plantea que debe desarrollar el plan de estudio se propone el desarrollo de capacidades favorables para las relaciones interculturales: "Reconocer y responder eficazmente a los temas relativos a la igualdad de oportunidades en clase, evitando el mantenimiento de estereotipos"; "Promover los valores propios de una cultura de paz y de valores democráticos"; "...expectativas positiva hacia el éxito escolar de los niños en su etapa infantil"; "Tener un nivel alto de expectativas de los alumnos y favorecer relaciones exitosas con ellos, centradas en la enseñanza y el aprendizaje".

Al analizar los distintos módulos del plan de estudios: Dificultades de Aprendizaje y Trastornos del Desarrollo; Sociedad, Familia y Escuela; Prácticum; Aprendizaje de las Ciencias Naturales y Sociales; y Lenguas Extranjeras y su Didáctica, se observa que en sus competencias generales y específicas se proponen desarrollar algunas capacidades cognitivas y didácticas de tipo intercultural, pero no se detecta contenidos de tipo cognitivo, de comunicación intercultural, ni referidos a actitudes, percepciones y creencias en el orden intercultural. En otras asignaturas, de los módulos Procesos Educativos, Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad, Infancia, Salud y Alimentación, Música, Expresión Plástica y Corporal, y Educación Básica en Matemáticas, no se evidenciaron ni competencias, ni contenidos relacionados con la competencia intercultural.

En los módulos restantes: Observación Sistemática y Análisis de Contextos, Organización del Espacio Escolar, Materiales, y Habilidades Docentes, no se observaron competencias generales ni específicas explícitas de la competencia intercultural. Sin embargo los contenidos que se plantean en las asignaturas de estos módulos incluyen las bases para el desarrollo de tales competencias, dado que tienen establecidos elementos para abordar los procesos de investigación educativa y el diseño de estrategias que consideren las características

individuales de los estudiantes, por lo que se puede decir que de forma implícita promueve dicho desarrollo de habilidades para atender a la diversidad.

En definitiva, en las asignaturas son escasos o ninguno los contenidos referidos a las capacidades cognitivas y comunicativas interculturales, ni a los procesos afectivos, de valores culturales y perceptivos, a las actitudes y creencias en las relaciones interculturales. Solo en las asignaturas de Inglés, Música, Lenguas Extranjeras, Didáctica de la Lengua y Literatura, y en el Prácticum, se evidencian algunos contenidos que promueven la formación para la capacidad de la práctica reflexiva, el desarrollo de algunas estrategias didácticas y conocimientos específicos para abordar los procesos en la investigación de contextos educativos interculturales.

La información obtenida del análisis de contenido del plan de estudio, resulta confirmatoria y complementaria para las conclusiones del estudio, dado que los hallazgos parecen explicar en cierta manera las deficiencias formativas que reciben los estudiantes en la formación en la competencia intercultural y su nivel de adquisición y desarrollo.

Discusión y Conclusiones

Los hallazgos obtenidos advierten, tras su análisis, que del plan de estudios contribuye poco a la mejora de la competencia intercultural de los futuros Maestro de Educación Infantil. Estos resultados vienen a coincidir con la valoración poco favorable que hacen los estudiantes a la formación en lo que a la contribución de adquirir una competencia intercultural se refiere. Ello es confirmado por la mayoría de los profesores participantes en el estudio que consideran, explícitamente, la poca formación recibida por los estudiantes para que estos puedan llevar a cabo, en un futuro, una adecuada educación intercultural.

Los resultados son consistentes con los de otros estudios (Deadorff, 2009, Freeman *et al.*, 2012; Spooner *et al.*, 2013) donde se encontró que los planes de formación de las titulaciones de profesores en las universidades de EEUU y Australia no forman para el desarrollo de la competencia intercultural de sus egresados. Otras investigaciones en universidades españolas (Palmero *et al.*, 2009; Segovia *et al.*, 2010; Aguaded *et al.*, 2013) encuentran que los planes de estudio presentan una escasa presencia de competencias relacionadas con el desarrollo personal y social de los futuros maestros.

En tal sentido, creemos conveniente un replanteamiento en el dise-

ño de los planes de estudios de formación de maestro,s en la que la competencia intercultural se explicita, se le asigne relevancia y que en el diseño de las asignaturas se considere el carácter transversal de dicha competencia, así como la incorporación de los diferentes tipos de conocimientos acerca de la educación intercultural en la educación infantil, ya que como afirma Leiva (2011) la educación intercultural es el vehículo de apertura y de fomento para el desarrollo de esta competencia, de los valores democráticos y de convivencia.

Se confirma la existencia de percepciones, actitudes y creencias poco favorables hacia las personas de otras culturas por parte de los estudiantes, independientemente de los estudios que hayan cursado, y expectativas negativas hacia el éxito escolar de los niños procedentes de otras culturas. Los profesores reafirman dichos resultados, aunque sus afirmaciones resultan contradictorias con la falta de formación impartida. En el plan de estudios, aunque se hace referencia al desarrollo de competencias en algunos aspectos de la dimensión cognitiva, no de forma explícita en términos intercultural, y en las asignaturas no se detectan contenidos que favorezcan el fomento de las relaciones interculturales, ni abordan la problemática existente en términos de prejuicios y estereotipos culturales.

Estos hallazgos ya se advierten en otros estudios (Contreras *et al.*, 2007; Pettigrew *et al.*, 2011), si bien no con tanta contundencia, en los que se puso en evidencia la presencia de prejuicios y estereotipos en profesores en su formación inicial y ejercicio profesional. Spooner *et al.* (2013) proponen la necesidad de plantear un modelo de formación que desarrolle habilidades para las relaciones interculturales en los maestros en su formación inicial.

Cabe destacar que en la Facultad de Toledo es donde los estudiantes denotan una valoración algo más favorable hacia la multiculturalidad, que en el resto de las Facultades de Educación de la Universidad de Castilla La Mancha. Teniendo en cuenta que Toledo es una ciudad con una gran diversidad cultural y religiosa, tanto en la actualidad como en el pasado, estos resultados pudieran sugerir que el conocimiento y experiencia con personas de otras culturas la adquieren alumnos más por el contexto que por la formación inicial, si bien ello advierte que favorece el desarrollo de actitudes positivas. Al respecto, Cochran-Smith *et al.* (2008) y Marcelo (2007) coinciden en afirmar que los maestros y profesores, al igual que las demás personas, orientan su conducta a partir del conocimiento y experiencias que poseen.

Así mismo, el docente debe facilitar estrategias de aprendizaje de carácter reflexivo que ayuden al estudiante a ser consciente de sus propias creencias, percepciones y actitudes acerca de la multiculturalidad, que las hagan explícitas, las confronte con sus experiencias y que develen el impacto que estas creencias pueden tener en el proceso de enseñanza aprendizaje en las escuelas infantiles. Al respecto, Gramon (2004) y Tomas y Browns (2011) refieren que las creencias pueden modificarse a partir de procesos de reflexión y de las propias experiencias que emergen del desarrollo profesional como estudiantes y como profesores.

El pobre conocimiento de tipo cognitivo, emocional y didáctico de orden multicultural detectado de los estudiantes, así como la existencia de prejuicios y estereotipo, actitudes y expectativas desfavorables hacia el aprendizaje de los niños y las personas que proceden de otras culturas, evidencia el bajo nivel de desarrollo de la competencia intercultural. Ello se corresponde con la opinión del profesorado, que piensa que la formación que se imparte en la universidad no los prepara para afrontar las exigencias reales de los contextos interculturales en las escuelas infantiles. Tal situación pareciera estar relacionada, entre otros factores, a las deficiencias formativas detectadas en el diseño del plan de estudio en términos de educación intercultural.

En contraste con estos resultados, otros autores (Aznar y Ull, 2009; Leiva, 2012; Aguaded *et al.*, 2013) destacan la importancia de no perder el enfoque integral de las competencias en sus diferentes dimensiones, y el criterio interdisciplinar y transversal. Se trata de aspectos que se contraponen a los resultados de la presente investigación, ya que los profesores consideran que en el plan de estudio no se cumplen dichos criterios. Al respecto, creemos que el profesorado juega un papel fundamental en la formación de la competencia intercultural de los futuros maestros, por lo que deberá crear situaciones de aprendizaje constructivas, reflexivas y transformadoras mediante metodologías activas tales como estudios de caso, aprendizaje basado en problemas y en la investigación sobre problemas de orden multicultural que surgen en los escuelas y así favorecer el desarrollo de la competencia intercultural. Domínguez (2011) refiere que la práctica reflexiva adquiere un valor formativo que ha de entenderse como una postura intelectual, metódica, y demanda de una actitud metodológica y una intencionalidad, para reconstruir aprendizajes.

En el estudio se detectaron diferencias en el nivel de formación y

desarrollo de esta competencia entre los estudiantes de los diferentes cursos: los de primer curso poseen mejores habilidades cognitivas y emotivas interculturales (aunque deficientes) que los de los cursos posteriores, lo que parece indicar que la formación impartida por la universidad impacta poco en el desarrollo de dichas habilidades. Los estudiantes del tercer curso y los profesores coinciden al considerar que es en las prácticas en las escuelas infantiles donde se aprende a trabajar en diversidad cultural, siguiendo el modelo de los maestros.

Estas evidencias son consistentes con el resultado de otras investigaciones (La Torre y Blanco, 2010; Rodicio e Iglesias, 2011; Freeman, Treleaven y Ramburuth, 2012; Spooner *et al.*, 2013), en las que se advierte que, aunque el módulo de prácticas favorece el desarrollo de competencias específicas, los estudiantes llegan con deficiencias en las competencias genéricas, y entre ellas la poca habilidad para trabajar y adaptarse en contextos internacionales.

REFERENCIAS

Abdallad-Preteuille M (2001) La Educación Intercultural. Idea-Books, Barcelona, España. 54 pp.

Aguaded E, De La Rubia P, González E (2013) La importancia de la formación del profesorado en competencia intercultural. *Profesorado*. 17: 339-365.

Aguado M (2005) La Educación Intercultural en la práctica escolar. Investigación en el ámbito español. *Rev. Educ.* 7: 43-52.

Aznar P, Ull M (2009) La formación de competencias básicas para el desarrollo sostenible: el papel de la Universidad. *Rev. Educ.* (Nº extraordinario): 219-237.

Bartolomé-Pina M (2001) Identidad y ciudadanía en adolescentes. Nuevos enfoques desde la educación intercultural. En Soriano E (Coord.) *Identidad Cultural y Ciudadanía Intercultural*. La Muralla. Madrid, España. pp. 75-110.

Besalú B (2008) ¿Cómo defenderse del alumnado extranjero? *Cuad. Pedag.* 30(380): 86-89.

Burke JR, Onwueuzie AJ, Tunner LA (2007) Toward a definition of mixed methods research. *J. Mix. Meth. Res.* 1: 112-133.

Byran M (2002) Context and culture in language teaching and learning. *Lang. Cult. Curric.* 15: 193-195.

Carrasco J, Beltran J (2009) Familias, inmigrantes y escuelas: desencuentros estrategias y capital social. *Rev. Complut. Educ.* 20: 67-58.

Contreras O, Gil P, Cecchini JA, García LM (2007) Teoría de una educación física intercultural y realidad educativa en España. *Paradigma* 28(2): 7-47.

Corney G, Reid A (2007) Student teachers' learning about subject matter and pedagogy in education for sustainable development. *Environ. Educ. Res.* 13: 33-54.

CCE (2005) *Propuestas de Recomendaciones del Parlamento Europeo y del Consejo*. COD 2005/0221. Comisión de las Comunidades

Europeas. Bruselas, Bélgica. www.educaragon.org/files/Comp_basicas_23_05_06_comision_europea_revisado.doc

Deadorff D (2009) Identification and assessment intercultural competence as a student outcome of internationalization. *J. Stud. Intercult. Educ.* 10: 241-266.

Dervin F, Liddicoat A (2013) *Linguistics for Intercultural Education*. Benjamin. Amsterdam, Holanda. 72 pp.

Freeman M, Treleaven L, Ramburuth P, Leask B, Caufiel N, Simpson L, Sikes C (2009) *Embedding the Development of Intercultural Competence*. Final Report. Australian Learning and Teaching Council (ALTC) http://sydney.edu.au/business/_data/assets/pdf_file/0019/74431/UNSWDevIntCompBusiness.pdf (Cons. 25/06/2012).

Gil-Madróna P, Gómez-Barreto I, González-Villora S (2016) Percepción de los estudiantes de maestro de educación infantil sobre su formación intercultural. *Magis* 9(18): 111-128. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.m9-18.pmei>.

González J, Wagenaar R (2003) *Tuning Educational Structures in Europe*. Final Report. Phase One. Universidad de Deusto. España. www.relint.deusto.es/TUNINGProject/index.htm (Cons. 05/11/2013).

Gramon M (2004) Changing preservice teachers' attitudes/Beliefs about diversity. What are the critical factors? *J. Teacher Educ.* 55: 201-213.

Hachfel A, Hahn A, Schroeder, Anders Y, Stanat P, Kunter M (2011) Assessing teachers' multicultural and egalitarian beliefs; The teacher Cultural Beliefs scale. *Teach. Teacher Educ.* 27: 986-996.

La Torre M, Blanco F (2010) Competencias en la contribución de los proyectos de innovación docente a la mejora del prácticum. *Docenc. Invest.* 1: 79-100.

Leiva J (2012) La formación intercultural del profesorado, y la comunidad educativa. *Rev. Electr. Invest. Docenc.* 8: 8-31.

Leiva J (2011) Educación intercultural y convivencia desde la perspectiva docente. *Profesorado* 14: 251-274.

MECD (2014) *Datos y Cifras 2013-2014*. Subdirección de Estadística y Estudio. Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Madrid, España.

Medina RA (2009) Formación y desarrollo de las competencias básicas. Universitas. Madrid, España. 173 pp.

Medina A, Domínguez, MC, Sanchez J. (2011). La Innovación en el aula. Referente para el desarrollo y diseño curricular. *Persp. Educ.* 50: 61-86.

Pajares M (1992) Teacher of beliefs an educational research: Cleaping up a messy construc. *Rev. Educ. Res.* 62: 307-332.

Palmero A, Montaña J, Palau M (2009) Las competencias genéricas en la Educación Superior. *Psicotema* 21: 433-438.

Pettigrew T, Tropp L, Wagner U, Christ O (2011) Recent advances in intergroup contact theory. *Int. J. Intercult. Relat.* 35: 271-280

Plaut C (2010) Diversity science: who needs it? *Psychol. Inq.* 21: 168-174: doi: 10.1080/1047840X.2010.492753

Rasoal C, Eklund J, Hansen E (2011). Toward a conceptualization of ethnocultural empathy. *J. Soc. Evol. Cult. Psychol.* 5: 1-13.

- Richards L, Morse J (2013) *Cualitative Methods*. 3ª ed. University of Utah. Salt Lake City, UT, EEUU. 149 pp.
- Rodicio M, Iglesia M (2011) La formación en competencias a través del Practicum: un estudio piloto. *Rev. Educ.* 354: 99-124
- Sáez A (2006) La educación intercultural. *Rev. Educ.* 339: 859-881.
- Segovia D, Delgado J, García I, Rodríguez A. (2010). Competencias comunicativas de maestros en formación. *Profesorado* 14: 303-322.
- SECLM (2014) *Población Extranjera en Castilla La Mancha 2003-014*. Servicio de Estadística de Castilla La Mancha. España. www.ies.jccm.es/estadisticas/por-tema/poblacion/poblacion-extranjera/
- Spooner R, Tange D, Mercer L, Hepple E, Carrington S (2013) Building intercultural competence one "patch" at a time. *Educ. Res. Int.* 394829. <http://dx.doi.org/10.1155/2013/394829>.
- Thomas D, Brown J (2011) A New Culture of Learning: Cultivating the Imagination for a World of Constant Change. University of Southern California. Los Angeles, CA, EEUU. 48 pp.
- UNESCO (2006) *Directrices de la UNESCO sobre la Educación Intercultural*. División de Promoción de la Educación de Calidad. París, Francia.
- Vedder P, Van De Vijer F, Liebkind K, Berry J, Phinnney J, Sam D, Vedder P (2006) *Predicting Immigrant Youth's Adaption Across Country and Ethnocultural Groups Immigrant Youth In Cultural Transition*. Tibur University. Holanda. 21 pp.

INTERCULTURAL COMPETENCE ASSESSMENT IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION TEACHER TRAINING

Isabel Gómez Barreto, Pedro Gil Madrona and María Martínez López

SUMMARY

The study analyzed how is the initial formation of the intercultural competence of the students that belong to the Pre-school Education Teacher Training Faculty of the University Castilla-La Mancha, Spain. The design of this research is framed in the mixed method approach. A questionnaire was administered to 788 students, interviews with 27 students and 27 teachers, five groups of discussion between students were formed and the curriculum of the degree was analyzed. The

information was subjected to a quantitative and qualitative integration process and analysis, and complementarity, with support of the SPSS 17.0 and Atlasti 7.0 programs. Results reveal that intercultural formation competence is deficient, negative cultural attitudes toward foreign people are shown, as well as a low level of expectations toward the school performance of foreign children and a scarce knowledge in the intercultural education field.

VALORIZAÇÃO DA COMPETÊNCIA INTERCULTURAL NA FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Isabel Gómez Barreto, Pedro Gil Madrona e María Martínez López

RESUMO

Analisou-se como é a formação inicial da competência intercultural nos estudantes da Licenciatura de Professor de Educação Infantil na Universidade de Castilla, La Mancha, Espanha. O desenho de investigação está enquadrado no enfoque de método misto tipo sequencial. Um questionário foi aplicado em 788 estudantes, entrevistados 27 alunos e 27 professores, foram estabelecidos cinco grupos de discussão entre os estudantes e foi analisado o plano de estudos da licenciatura.

A informação foi submetida a um processo de análise e integração quantitativa-qualitativa, e de complementariedade com suporte dos programas SPSS 17.0 e Atlasti 7.0. Os resultados revelam que a formação na competência intercultural é deficiente, se evidenciam atitudes culturais negativas para as pessoas estrangeiras, um baixo nível de expectativas para o rendimento escolar das crianças imigrantes e escasso conhecimento no âmbito da educação intercultural.