



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Máster en Educación Inclusiva e Intercultural

**La formación en competencias
interculturales del profesorado de
Educación Secundaria y Bachillerato**

Trabajo fin de estudio presentado por:	José Antonio Fuentes Nogales
Tipo de trabajo:	Diseño de un proyecto educativo innovador
Línea de trabajo:	Procedimientos de mejora en servicios y/o actuación
Director/a:	Dr. Elías Manuel Said Hung
Fecha:	8 de febrero de 2021

Resumen

La educación intercultural busca promover en las aulas la convivencia, la igualdad de oportunidades y el desarrollo de las habilidades de todo el alumnado. Para dinamizar este proceso el profesorado necesitará competencias interculturales específicas. Por ello, el objetivo de este trabajo es diseñar una propuesta de formación orientada al fortalecimiento de competencias interculturales en el profesorado de ESO y Bachillerato. La metodológica propuesta se basa en la aplicación de una encuesta y la conformación de grupos de discusión, en los que participarán 33 docentes de un centro educativo del País Vasco. Con estas técnicas de recolección de datos se identificarán las necesidades formativas y las competencias interculturales con las que cuenta el profesorado; y esta información será fundamental para el diseño de las acciones formativas, que estarán centradas en el desarrollo de talleres de formación. Aunque en este trabajo no pondremos en práctica la propuesta, dejaremos sentadas las bases y definidos todos los procedimientos necesarios para su aplicación futura. Finalmente, esperamos que a través de esta propuesta se pueda ofrecer al profesorado la capacitación necesaria para desarrollar su labor docente desde un enfoque intercultural, que responda a las diversas necesidades del alumnado y favorezca la transformación del centro educativo.

Palabras clave: Educación intercultural, competencias interculturales, formación del profesorado.

Abstract

Intercultural education seeks to promote coexistence, equal opportunities and the development of the skills of all students in the classrooms. To streamline this process, teachers will need a series of specific competencies. Therefore, the objective of this work is to design a formation proposal to strengthen intercultural competencies in ESO and Bacalaureate teachers. The proposed method is based on the application of a survey and the creation of discussion groups, in which 33 teachers from an educational center in the Basque Country will participate. With these data collection techniques, the formation needs and intercultural competences of those education professionals will be identified; and this information will be essential for the design of formation actions, which will be focused on the development of training workshops. Although in this work we will not put the proposal into practice, we will lay the foundations and define all the necessary procedures for its future application. Finally, we hope that through this proposal, teachers can be offered the necessary formation to develop their teaching work from an intercultural approach, which responds to the diverse needs of students and favors the transformation of the educational center.

Keywords: Intercultural education, intercultural skills, teacher training.

Índice de contenidos

1	Introducción	1
1.1	Problemática de partida.....	2
1.2	Justificación de la temática	5
1.3	Planteamiento de la necesidad que motiva el proyecto	7
1.4	Objetivos del TFM.....	8
2	Marco Teórico.....	9
2.1	Rasgos socioculturales de los jóvenes en España y en el País Vasco	9
2.2	Interculturalidad e inclusión en el ámbito educativo.....	12
2.3	Retos de la educación, desde la diversidad, la inclusión y la interculturalidad	16
2.4	Las instituciones de educación secundaria en España y el País Vasco.....	20
2.5	Formación docente: recursos pedagógicos y tecnológicos para la atención a la diversidad.....	24
2.6	Acciones formativas <i>e-Learning</i> para la promoción de competencias interculturales en profesionales de la educación en España y País Vasco.	26
3	Implementación del proyecto de innovación	28
3.1	Objetivo general y específicos del proyecto de innovación propuesto	28
3.2	Hipótesis que se espera confirmar desde el proyecto de innovación.....	28
3.3	Análisis de necesidades.....	29
3.4	Justificación de la implementación	31
3.5	Descripción de las características del centro donde se llevaría a cabo la propuesta	32
3.6	Viabilidad técnica para llevar a cabo la propuesta.....	34
3.7	Descripción de los destinatarios/beneficiarios	35
3.8	Metodología.	36
3.9	Recursos	38

3.10	Procedimiento para su implementación.....	39
3.11	Evaluación del proyecto propuesto.....	48
3.12	Discusión de los resultados de la evaluación.....	50
4	Resultados.....	51
5	Conclusiones.....	52
6	Limitaciones y perspectivas.....	54
	Referencias bibliográficas.....	55
	Anexo A. Tabla resumen de las etapas para la implementación.....	64
	Anexo B. Cronograma de actividades para la implementación de la propuesta.....	67

1 Introducción

En los contextos educativos actuales, marcados por la diversidad cultural del alumnado, es necesario contar con un profesorado debidamente formado y sensibilizado para afrontar, junto con las familias y la comunidad educativa, los retos que suscita esta realidad. Tal como dicen Aguado, Gil y Mata (2008), para afrontar esos desafíos, la formación del profesorado tiene que ser una prioridad, tomando en cuenta el poder y la capacidad que tiene de incidir en la transformación de los procesos educativos.

La presencia cada vez mayor de personas de diferentes lugares, culturas, creencias y etnias en nuestra sociedad es evidente, y con frecuencia se convierte en motivo de tensión, provocando en un amplio sector de la población expresiones y actitudes de intolerancia, racismo y xenofobia. Esta situación, como dicen Sierra, Caparrós, Vila y Martín (2017), reclama políticas y prácticas, entre ellas educativas, para atender de manera adecuada los retos de la diversidad. Si esta tarea no se lleva a cabo de manera eficaz se corre el riesgo de promover situaciones de desigualdad y exclusión, amenazando la convivencia social.

Esa misma realidad compleja está presente en las aulas de nuestros centros educativos, y es en este entorno donde se debe trabajar para que todo el alumnado perciba la diversidad cultural como una riqueza, y se promuevan valores como la tolerancia, el respeto y la cooperación. Cantalini (S.F) considera que el profesorado tiene ante sí el reto de atender en sus aulas a un alumnado cada vez más diverso culturalmente, a lo que se suman los ritmos de aprendizaje de cada uno, las diferencias relacionadas con la cultura, la religión o la etnia.

Esta tarea supone para el profesorado un desafío difícil de abordar si no cuenta con las herramientas necesarias que propicien en él un cambio de mentalidad, de actitud y de forma de llevar a cabo su práctica educativa. Para atender adecuadamente la diversidad cultural presente en las aulas, el profesorado debe adquirir las habilidades necesarias para desempeñarse de manera eficaz en un entorno marcado por esa realidad (Santos, Cernadas y Lorenzo, 2014).

Como venimos diciendo, en nuestros ámbitos educativos nos encontramos a diario con un alumnado diverso, al que debemos ofrecer una atención acorde con sus inquietudes y expectativas, sin embargo, tenemos que reconocer las limitaciones y carencias de los

profesionales de la educación para atender adecuadamente esta situación. Por eso este trabajo busca diseñar una propuesta de formación específica para dotar al profesorado de competencias interculturales, que le permitan adaptar su práctica educativa a las nuevas realidades, partiendo de la heterogeneidad del alumnado, tomando en cuenta las necesidades e inquietudes individuales de cada uno y siendo capaz de valorar, respetar y buscar la interacción entre las diferentes culturas. En este sentido, autores como Cernadas, Lorenzo y Santos (2019), plantean que el profesorado necesita una formación que le permita adquirir determinadas creencias, actitudes y sensibilidad ante la diversidad del alumnado.

1.1 Problemática de partida

Según Díez (2014) una parte del profesorado percibe la presencia de alumnado inmigrante como problema, fuente de conflictos o un freno para el avance del grupo.

En el estudio llevado a cabo por Carrasco y Llamas (2017) con relación a las percepciones del profesorado en cuanto a la gestión de la diversidad cultural, encontramos que existen diferentes visiones y posturas, pero por lo general, el profesorado entiende que la diversidad y las situaciones que ésta genera no son competencia suya, y además manifiesta que no tiene tiempo, que el número de alumnos a atender es muy elevado o que tiene otros tipos de alumnado diverso además del cultural. Por lo tanto, estos autores perciben que en el aula no se gestiona la diversidad cultural, ya que se entiende como algo ajeno a las actividades de clase, y se delega esa responsabilidad en la orientadora, mediadora intercultural u otra figura existente en el centro. Por otra parte, en el estudio del que estamos hablando, también encontramos docentes que incluyen en sus clases contenidos y actividades cooperativas que promueven la interacción, resaltan los valores de otras culturas, favorecen el intercambio cultural, dando protagonismo al alumnado diverso. Sin embargo, la mayor parte del profesorado encuestado no ve la necesidad de realizar ningún cambio en la metodología de sus clases, y cree que no son necesarias medidas específicas para la atención a este alumnado. Ante esta realidad, los autores del mencionado estudio recalcan que todas las dinámicas y actividades que se desarrollan en el centro y en el aula, así como la intervención educativa del profesorado en coordinación con el resto de los profesionales educativos, son decisivas para

la gestión de la diversidad cultural. Por lo tanto, plantean la necesidad imperiosa de que el profesorado participe en una profunda reflexión sobre el papel que debe tener en dicha gestión.

Con base a lo expuesto en el párrafo anterior, el problema que pretendemos abordar con este proyecto es la falta de sensibilización y capacitación del profesorado para atender de manera adecuada la diversidad cultural presente en las aulas y en los centros educativos. Según Aguado et al. (2008) al analizar la formación inicial del profesorado en España se puede constatar la falta de dotación en las competencias necesarias para llevar a cabo su tarea educativa en contextos interculturales. Además, observan que aunque se puede elegir alguna asignatura relacionada con la educación intercultural, no se adopta en el currículum general para la formación del profesorado un enfoque intercultural. En esa misma línea, la investigación sobre la formación inicial del profesorado para la inclusión de la diversidad cultural llevada a cabo por Figueredo y Ortíz (2017), encuentran algunas referencias a la diversidad cultural en todos los diseños curriculares analizados, pero no existe una planificación ni coordinación en relación con el proceso de adquisición de competencias interculturales y, además, éstas no están presentes de manera transversal en los planes de estudio. Tal como nos plantean los autores anteriormente mencionados, los centros de educación superior no dotan al profesorado de esas competencias y, de acuerdo con lo expresado por Aguado et al. (2008), tampoco la amplia oferta formativa de cursos en educación intercultural para docentes está incidiendo en la transformación de sus prácticas. Sin embargo, son muchos los que demandan la adquisición de competencias interculturales. En cuanto a esa oferta de formación, Jordán (2004) señala que no toma en cuenta las necesidades e inquietudes del profesorado y resulta demasiado teórica y poco útil para aplicarla en la práctica educativa.

Con frecuencia, conscientes de sus limitaciones y de la importancia de su papel en los nuevos contextos educativos, los profesionales de la educación expresan la necesidad de formarse para la atención a la diversidad cultural. Según el Informe TALIS (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019), el 35% de los docentes de España y de todos los países que participan en el estudio, señalan como uno de los principales ámbitos en los que necesitan más formación la enseñanza en entornos multiculturales.

Cuando el profesorado expresa sus necesidades formativas en relación a la atención a la diversidad cultural, se centra en situaciones concretas a las que tiene que enfrentarse a diario en su aula, y que tienen que ver fundamentalmente con el nivel académico, el aprendizaje de la lengua y los conflictos entre alumnos (Jordán, 2007). Si bien, estas situaciones son reales y es necesario llevar a cabo acciones para abordarlas, creemos que no es suficiente el ofrecimiento de una serie de estrategias para aplicar en casos particulares, sino que hay que provocar en el profesorado un cambio de visión y actitud, y una transformación de su práctica educativa. De acuerdo con lo expresado por Sierra et al. (2017), es necesario un nuevo modelo de formación del profesorado para atender la diversidad cultural, menos centrado en lo compensatorio y más en promover valores interculturales para toda la comunidad educativa.

A la hora de llevar a cabo nuestra propuesta de formación, nos centraremos en el profesorado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato. En este sentido, Fernández (2017) comenta que no podemos obviar que cuando se incorporan alumnos y alumnas extranjeras a la ESO, traen consigo valores, actitudes, experiencias personales y familiares, que inevitablemente van a condicionar el contexto de actuación del profesorado. Sin embargo, en los estudios realizados se constata que la mayor parte de los docentes de este nivel, más allá de la preocupación por el dominio del idioma, no toman en cuenta el resto de los factores que afectan a este alumnado, y no se plantean ni la adaptación de las actividades ni la adecuación de sus estrategias para responder a esta realidad. Al final justifican los bajos resultados escolares de este alumnado haciendo alusión a las condiciones poco favorables de su contexto cultural y familiar. Esta actitud del profesorado se denomina vulnerabilidad conceptual y se refiere a la dificultad que muchos docentes tienen para romper con sus esquemas y replantear cambios en su labor educativa.

Con todo lo dicho hasta ahora nos parece necesario tomar en cuenta el contexto social en el que se desarrollará nuestra propuesta de formación, dadas las particularidades ideológicas y las políticas y prácticas locales, orientadas a la atención a la diversidad cultural (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019). En nuestro caso, ese contexto se sitúa en la Comunidad Autónoma del País Vasco, que en sus planes de atención al alumnado que llega a esta Comunidad, se propone realizar las adaptaciones necesarias en todo el sistema educativo, tanto en las políticas, como en la normativa y en la financiación. Para ello plantea

la necesidad de que los centros hagan las modificaciones necesarias en su organización y funcionamiento, para convertirse en espacios de acogida y socialización de las nuevas culturas y de las culturas autóctonas. Reconoce, además, que quien debe impulsar en la práctica este proceso no cuenta con la formación específica para ello, por lo que plantea la necesidad de un cambio en las actitudes y prácticas del profesorado, así como de nuevas estrategias de formación continua, para que pueda ser más eficaz en su intervención educativa (Gobierno Vasco, 2016).

1.2 Justificación de la temática

Hoy en día, en los centros educativos del país es evidente la diversidad cultural, y por ello es necesario contar con un profesorado formado, concienciado y motivado; que esté convencido de que la diversidad es una oportunidad de crecimiento para todo el alumnado y esté dispuesto a afrontar los retos que eso representa.

Una buena formación inicial para quienes van a ser formadores es primordial, sin embargo, somos conscientes de que por muy buena que ésta sea tendrá que complementarse posteriormente con una formación permanente, que permita al profesional de la educación adaptarse a los diferentes contextos y a las nuevas realidades.

Cernadas et al. (2019) nos presentan los resultados de un estudio realizado en Galicia para conocer las necesidades de formación intercultural en el profesorado, según el cual apenas el 29,8% había participado alguna vez en una actividad formativa relacionada con la atención al alumnado diverso, y a pesar de ello, sólo el 45,5 % reconocía no tener suficiente formación en ese ámbito. Aun así, el 83,4% era partidario de incluir la educación intercultural en los procesos de formación inicial del profesorado, y el 61% reconocía que era insuficiente la dedicación que en la formación continua se le daba. Estudios como éste ponen de manifiesto la importancia de la puesta en marcha de este proyecto, que permitirá a un grupo de profesionales de la educación adquirir competencias para atender la diversidad cultural presente en sus aulas.

Como ya hemos comentado anteriormente, nuestra propuesta se llevará a cabo en las etapas de la ESO y bachillerato, y somos conscientes de los obstáculos que tendremos que atravesar

para ponerla en práctica, porque como dice Fernández (2017), la educación especializada por asignaturas y académica del profesorado de secundaria, basada, por lo general, en el rendimiento escolar, entra en contradicción con los objetivos propuestos para esta etapa. De ese modo, al centrar todos los esfuerzos en el desarrollo de los contenidos de cada asignatura, la acción educativa se aleja de dimensiones inclusivas e interculturales, del mismo modo que el alumnado culturalmente diverso se aleja del resto de compañeros y del sistema. Estas actitudes y prácticas profesionales crean una barrera difícil de superar para cualquier proceso formativo que se quiera impulsar con el profesorado.

En el caso de la Comunidad Autónoma del País Vasco, en la que se sitúa nuestra propuesta, el Gobierno Vasco (2019), a través del Departamento de educación, ha puesto en marcha el Plan Marco para el desarrollo de una escuela inclusiva, para el período 2019-2022, planteando entre sus objetivos el fomento de la autonomía del centro educativo para la intervención con el alumnado diverso. Reconociendo además, que para llevar a cabo esta tarea, es fundamental la participación del profesorado en un proceso de formación, que le capacite para llevar a cabo prácticas inclusivas con todo el alumnado.

En este contexto esperamos que nuestra propuesta de formación para el profesorado no sólo incida en el aula, sino que pueda ser un revulsivo para la transformación del centro educativo. Para eso, creemos que debe estar enmarcada en el plan de formación permanente del centro, tomando en cuenta el contexto escolar, la realidad del alumnado y las necesidades expresadas por el profesorado. Según Jordán (2004) para que la formación incida en la práctica debe llevarse a cabo en el propio centro, involucrando a todo el profesorado y generando un cambio en el todo el ámbito educativo.

Finalmente podemos concluir que todas las situaciones y problemáticas que hemos venido presentando hasta ahora, fruto de las investigaciones de diferentes autores, confirman claramente la necesidad de formación en el ámbito intercultural del profesorado en el contexto español y concretamente en el País Vasco.

1.3 Planteamiento de la necesidad que motiva el proyecto

El autor del presente trabajo ha tenido la oportunidad de participar durante más tres décadas en diferentes experiencias educativas multiculturales en Venezuela y España, tanto en contextos formales como no formales, y actualmente acompaña en su itinerario formativo a jóvenes migrantes. Aun cuando toda esta experiencia ha supuesto un bagaje de conocimientos adquiridos desde la propia práctica, reconoce la necesidad de participar en un proceso formativo que permita, a los profesionales dedicados a la educación, adquirir las competencias interculturales necesarias para desempeñar las tareas educativas con mayor coherencia. A medida que se ha ido introduciendo en las diferentes temáticas relacionadas con la educación inclusiva e intercultural, además de adquirir nuevos conocimientos, se ha dado en él un cambio de visión que le ha permitido situarse desde una perspectiva diferente, ver con otra mirada su acción educativa, y entender la importancia que esta formación debe tener para todo el profesorado. En este sentido, Pedrero, Moreno y Moreno (2017) nos dicen que la educación intercultural se construye valorando primero la propia cultura y asumiendo una actitud crítica hacia ella, de manera que sea posible la superación del etnocentrismo y el rechazo hacia cualquier expresión racista o xenófoba. Es necesario por tanto, que en la práctica docente y en la dinámica de los centros educativos, se produzca un cambio profundo de pensamiento y de actitud.

Esta percepción del autor se ve ratificada por lo expresado por Jordán (2017) cuando nos habla del estudio realizado en Cataluña con 740 profesores y profesoras, de primaria y de secundaria, en el que se constata que el 58% no tiene ninguna formación en el ámbito de la educación intercultural; el 40% un nivel básico tras haber realizado algún curso; y el 2% tiene una mayor preparación adquirida a través de un máster o de otros estudios similares.

Del mismo modo otros estudios que hemos consultado ponen de manifiesto la necesidad y el deseo de formación que tiene el profesorado para atender adecuadamente la realidad multicultural presente en sus aulas, es el caso del presentado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019) en el Informe TALIS, en el que se dice que el 35 % del profesorado, tanto en España como en los demás países participantes en el estudio, expresa la necesidad de adquirir habilidades para llevar a cabo su práctica educativa en entornos multiculturales o multilingües.

Cuando hablamos de la atención a la diversidad cultural en los centros educativos, vemos que hay una gran inquietud por este asunto, y podemos encontrar numerosas experiencias orientadas a la sensibilización del alumnado. Así, según lo expresado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019) en el Informe PISA 2018, el 98% de los centros de secundaria de España han llevado a cabo prácticas orientadas a promover la inclusión del alumnado proveniente de otros países y culturas. Sin embargo, estas experiencias no se enmarcan en un plan de inclusión de centro y suelen ser actividades aisladas. Como dicen autores como Jordán (2004) y Aguado et al. (2008), la oferta formativa en competencias interculturales existente para el profesorado no incide luego en la transformación de sus prácticas.

Preocupados por las carencias formativas de los profesionales de la educación y tomando en cuenta las necesidades expresadas por ellos en relación a la atención a la diversidad cultural, asumimos el reto de diseñar una propuesta formativa que contribuya a alcanzar las competencias interculturales necesarias para llevar a cabo un proceso de transformación de la práctica educativa y promueva el respeto por la identidad cultural de todo el alumnado. Como expresan Peñalva y Leiva (2019), la interculturalidad es un factor de calidad educativa, por lo que el profesorado debería adquirir una serie de capacidades que le permitan desarrollar la competencia intercultural, tales como: capacidad de comunicación, actitud positiva ante la diversidad, manejo de conflictos en contextos interculturales y conciencia de la influencia de la cultura propia en la visión de la realidad. En el estudio llevado a cabo por los mencionados autores con un grupo de estudiantes universitarios, cuyas carreras estaban relacionadas con la docencia, se reflejaba una actitud positiva ante la interculturalidad, pero se detectan carencias en las otras capacidades mencionadas.

1.4 Objetivos del TFM

Objetivo general: Diseñar una propuesta de formación orientada al fortalecimiento de competencias interculturales en los profesionales dedicados a la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y el Bachillerato en el País Vasco.

Objetivos específicos:

1. Identificar los rasgos socioculturales de los jóvenes de ESO y Bachillerato en el País Vasco.
2. Establecer los niveles de competencias interculturales presentes en los profesionales dedicados a la educación en ESO y Bachillerato en el País Vasco.
3. Determinar los rasgos institucionales que caracterizan a los centros en los que se aplicará la propuesta de formación.
4. Identificar recursos pedagógicos y tecnológicos que se pueden utilizar para desarrollar competencias interculturales en los profesionales de ESO y Bachillerato.

2 Marco Teórico

2.1 Rasgos socioculturales de los jóvenes en España y en el País Vasco

Según los datos presentados por Corcuera, Bilbao y Longo (2019), para el año 2018 hay en la Comunidad Autónoma del País Vasco, una población de 287.274 personas de entre 15 y 29 años, lo que supone el 13,17 % de la población, porcentaje que se ha venido reduciendo en los últimos 15 años. De ellos 36.920 personas son de nacionalidad extranjera, en una proporción muy similar entre hombres y mujeres.

Los mencionados autores hacen un diagnóstico de la situación de la juventud en Euskadi en el que señalan que, el nivel de formación de los jóvenes vascos se ha incrementado, así como el porcentaje de los que conocen euskera e inglés. En cuanto a la ocupación, el estudio es la principal actividad antes de los 25 años, y a partir de ahí, la mayoría de los jóvenes, se encuentran ocupados laboralmente. Además, señalan que el alto precio de la vivienda y los escasos ingresos hacen que la media de los jóvenes vascos se emancipe a los 29 años; y en relación a los hábitos, se detecta que la mayoría de los jóvenes realiza alguna actividad física, apreciándose un descenso progresivo en el consumo de tabaco, cannabis, y alcohol. Por otra parte, la mitad de la población de 16 a 29 años tiene unos ingresos inferiores a los 300 euros mensuales, y menos de un tercio llega a los 600 euros. Esta situación lleva a la mayoría de esa población a depender de sus familias económicamente.

En el diagnóstico elaborado por los mencionados autores, podemos ver que para el año 2016 los jóvenes del País Vasco participantes en algún tipo de asociación son el 46,2%, y los que llevan a cabo algún voluntariado el 11,5%, siendo casi el doble la participación femenina en este tipo de acciones. También se refleja que ha aumentado el interés de los jóvenes vascos por la política en los últimos años, así como la preocupación por la sostenibilidad y la protección del medio ambiente. En cuanto a las actividades de ocio, nos dice que el 81,9% de los jóvenes escucha música a diario a través de dispositivos móviles, combinada con estar en la calle (56,8%) y practicar deporte (23,6), además, el 52,5% ocupa la mayor parte de su ocio viendo películas y series, y casi todos los jóvenes usan a diario las redes sociales. Por otra parte, se refleja el aumento del hábito de la lectura, sobre todo en el caso de las mujeres, y la disminución del uso del euskera en las relaciones entre amistades, a pesar de que son cada vez más los jóvenes que lo dominan. Otro elemento a destacar en el mencionado estudio es que, entre las mujeres jóvenes han aumentado las denuncias relacionadas con la violencia de género, ya que cada vez hay mayor conciencia sobre los distintos tipos de violencia que se producen hacia la mujer.

Cuando hablamos de la violencia de género parece un asunto relacionado con parejas adultas, sin embargo, en la sociedad española se dan situaciones, entre los adolescentes y los jóvenes, que nos sorprenden por lo anacrónicas que parecen, sin embargo, están muy presentes y tienen serias consecuencias para ellos y para sus relaciones futuras. Hablamos de la violencia entre las parejas, que además conduce a las víctimas a la dependencia emocional y afecta a su autoestima. Según el estudio realizado por De la Villa, García, Cuetos y Sirvent (2017), en los últimos años se ha comprobado que las tasas de violencia en el noviazgo entre adolescentes y jóvenes pueden ser hasta dos o tres veces superiores a la que presentan las parejas adultas. Llamando la atención que a pesar de la gravedad de la situación esta población continúa con la relación, y muchas veces las víctimas no consideran que exista tal agresión, estableciéndose además una dependencia emocional, que pudiera catalogarse como adicción, y una baja autoestima fruto de esta situación. Estos autores concluyen en su estudio en la relación directa entre violencia, dependencia emocional y baja autoestima, y expresan la necesidad de sensibilizar desde edades tempranas a los niños y niñas. Proponen

además modelos de relación afectiva equilibrada que ayuden a superar las actitudes sexistas y a llevar a cabo propuestas que sirvan para el fortalecimiento de la autoestima.

Situaciones como la planteada anteriormente y otras relacionadas con diferentes tipos de adicciones o conductas, nos lleva a catalogar a los adolescentes y jóvenes de hoy como una generación cómoda, sin aspiraciones y fácilmente influenciados por las celebridades y las redes sociales, sin embargo, Mandese (2020) nos presenta los resultados de un estudio de varias agencias de medios de GroupM, que caracteriza a la actual generación por su inteligencia y su sensibilidad ante los temas sociales, y además constata que quienes más influyen en su vida son la familia (84%), los amigos (82%) y el profesorado (43%). Curiosamente en la conformación de la identidad de los jóvenes y adolescentes de hoy, siguen teniendo un papel preponderante sus principales grupos de referencia.

Hablar de juventud es hablar de futuro, y al mismo tiempo de incertidumbre en los tiempos que corren. Los jóvenes dedican muchos de sus esfuerzos a la formación, poniendo su mirada y sus sueños en el mundo del trabajo. Se forman y se preparan para un futuro inminente, aspirando a ocupar cargos y realizar trabajos que cubran sus expectativas personales, sin embargo, en estos tiempos, en los que la pandemia provocada por el COVID-19 arrastrará consigo miles de empleos, la incertidumbre y las dudas condicionan su proyecto vital. Seguramente muchos de ellos tendrán que trasladarse a otras comunidades autónomas o a otros países para buscar un trabajo. En 2019 fueron 1.868 los jóvenes que salieron de España, y seguramente con una buena formación. Según datos de la Unión Sindical Obrera (2020), para el primero de enero de 2020, los jóvenes de entre 16 y 35 años conformaban el 20,75% de la población en España. Los grandes focos de atracción para los jóvenes son Madrid y Cataluña, por contar con una mayor oferta de formación y de oportunidades laborales. Otros lugares muy demandados por los jóvenes son Baleares y Canarias por las posibilidades de empleo en el turismo, pero como ya hemos comentado, se trata de un sector muy afectado por la pandemia.

En este ámbito, el Viceconsejero de Empleo y Juventud del Gobierno Vasco, Marcos Muro destaca el alto nivel educativo de los jóvenes en el País Vasco y la capacidad de adaptación de la educación a las exigencias actuales del mercado laboral. Muro considera que es necesaria una educación inclusiva y accesible, que dote a los jóvenes de una formación especializada de

calidad, tarea que deben compartir el sistema educativo y las empresas. Afirma, además, que el desarrollo integral de la juventud redundará en beneficio de toda la sociedad (Irekia, 2019).

Tomando en cuenta los aspectos comentados anteriormente y la realidad general de las personas jóvenes, el Gobierno Vasco (2020), a través del Proyecto de Ley Vasca de Juventud, establece un marco normativo para regular las políticas relacionadas con la juventud, planteando tres grandes objetivos. En primer lugar, propiciar la autonomía y emancipación de los jóvenes; en segundo lugar, establecer acciones coordinadas en la oferta de equipamientos y servicios orientados a la promoción juvenil; y, en tercer lugar, la ampliación de la participación e interlocución de las personas jóvenes. Con estos objetivos se quiere garantizar el acceso en igualdad de condiciones de toda la población juvenil, poniendo especial atención en los grupos con más dificultades y potenciando la igualdad entre hombres y mujeres.

2.2 Interculturalidad e inclusión en el ámbito educativo

En este punto presentaremos la visión de diferentes autores en relación a la educación intercultural, la diversidad y la inclusión.

Según Leiva, Jiménez y Almenta (2006), el objetivo de la educación intercultural es la inclusión, tanto en el ámbito social como en el educativo, y su punto de partida la aceptación de la diferencia cultural, como un elemento motivador y generador de convivencia y aprendizaje. Para estos autores, los niños, niñas y jóvenes deben aprender en la escuela de la diferencia personal y cultural, y el profesorado necesita aumentar su formación intercultural para impulsar este proceso.

Por su parte Pedrero et al. (2017) manifiestan que la educación intercultural promueve la valoración de la diversidad, el intercambio cultural y la inclusión, por medio de la convivencia y la innovación curricular, y con la participación del alumnado, las familias, el profesorado y toda la comunidad educativa.

Tradicionalmente en las aulas se impartía una educación homogénea para un alumnado considerado también homogéneo. Sin embargo, hoy en día en un contexto escolar en el que los centros educativos son cada vez más multiculturales y diversos, es ineludible la valoración

de las características particulares del alumnado, y apremiante que las aulas se constituyan en comunidades acogedoras e inclusivas, valorando y respetando las diferencias (Rosales, 2015). Por consiguiente, la inclusión debe estar presente en todos los ámbitos educativos, tanto en los planteamientos teóricos como en la práctica.

Para Escarbajal (2014), el centro intercultural e inclusivo, parte de una nueva visión de las relaciones entre las diferentes culturas, promueve el respeto por la diversidad, y es capaz de transformar su organización, sus métodos y las relaciones entre los que conforman la comunidad educativa, buscando la participación de todos. Estos centros educativos, además de promover la inclusión deben velar por que no se dé un trato desigual a los diferentes. Además, el mencionado autor nos dice que si queremos que nuestros centros sean inclusivos debemos entender que la inclusión es un proceso, que busca la participación y el éxito de todo el alumnado, poniendo especial atención en aquellos que pueden estar en riesgo de quedar excluidos a nivel escolar; y que todo esto requiere de un currículum flexible, que no segregue a ninguna cultura, que favorezca el crecimiento mutuo y que sirva para garantizar la igualdad y la cohesión social. En definitiva, la educación inclusiva, debe ofrecer a todo el alumnado una educación de calidad.

Para propiciar la acción inclusiva en el aula, Álvarez (2017) plantea que hay que tener en cuenta los objetivos de la educación intercultural: el respeto y la tolerancia, mejorar la autoestima del alumnado destacando el valor de su lengua y cultura, fomentar la convivencia y la colaboración, y favorecer la igualdad de oportunidades. A partir de ahí se podrán utilizar diferentes estrategias para favorecer la inclusión en el aula. Si partimos de lo expuesto por este autor, resultará fundamental diseñar un currículum intercultural en el que se tome más en cuenta la diversidad, adaptando los objetivos, incluyendo elementos de las culturas presentes en el aula, tomando en cuenta la vida social y familiar del alumnado, involucrando a las familias en el proceso de aprendizaje, y promoviendo el diálogo y la colaboración entre todos.

Según explica Leiva (2016), hoy en día en nuestras escuelas, confluyen alumnos y alumnas de culturas diferentes, y es éste el mejor entorno para promover la convivencia y la integración, y prevenir también comportamientos racistas y xenófobos. Además, señala la importancia de situar las diferentes culturas del alumnado en un mismo plano, y promover la integración

cultural como una riqueza para todos. Para este autor, los objetivos de la educación intercultural serían: reconocer que cada alumno y alumna es diferente, aceptar los valores propios de cada una de las culturas que hay en el centro, atender las necesidades lingüísticas, reducir el desfase curricular del alumnado, garantizar la igualdad de oportunidades, rechazar cualquier manifestación de discriminación y racismo, promover el respeto hacia la diversidad cultural y ofrecer al profesorado la formación necesaria en competencias interculturales.

Para Besalú (2010) la educación intercultural debe ser, por encima de todo, una educación de calidad para todos, sin ningún tipo de discriminación, más eficaz y más justa, para abordar las desigualdades y ofrecer a todo el alumnado las competencias básicas necesarias. Según este autor, la educación intercultural se dirige a todo el alumnado, y no se centra en algunas áreas del currículo, sino en todas las áreas. Lo mismo que no es solo competencia de algunos docentes sino de todos los del centro.

Según Pedrero et al. (2017) para desarrollar la educación intercultural hay que empezar por valor la propia cultura y tener la capacidad de ser crítico con ella, para superar la creencia de que nuestra cultura es superior y sólo desde ella podemos interpretar y valorar la cultura de los demás. Desde esa perspectiva debemos combatir en el centro educativo cualquier manifestación de racismo o xenofobia.

Por su parte, Arroyo (2013) expresa que la educación intercultural es una educación para todos y todas, no sólo para el alumnado inmigrantes, y tiene como objetivo responder a la diversidad cultural, valorando el pluralismo cultural como un recurso educativo enriquecedor, para lo cual es necesario plantear como meta ineludible la reforma de la educación, de manera que sea equitativa y ofrezca a todo el alumnado igualdad de oportunidades. Para este autor no basta sólo con cambios en el currículum, sino que es necesaria una transformación de todo el proceso educativo: las estrategias de aprendizaje, la organización del alumnado en el aula, los procesos de evaluación, la normativa del centro y, como un aspecto fundamental, la formación del profesorado y su actitud ante la diversidad. En este sentido recalca la necesidad de que éste adquiera la competencia necesaria para su desempeño en ambientes socioculturales diversos. Por último, destaca la importancia de fortalecer en el centro educativo los valores de respeto, tolerancia y cooperación, y las actitudes positivas hacia la diversidad cultural, como medio para superar el racismo, los prejuicios y la discriminación.

Cuando se habla de interculturalidad en el contexto español no podemos excluir de este concepto la realidad interna de nuestro país, en el que conviven diferentes comunidades, lenguas y culturas que reflejan la gran diversidad ya de por sí existente. Sin embargo, por lo general, el discurso intercultural hace referencia a la inmigración proveniente de otros países, dejando de lado nuestras diferencias internas. Esta perspectiva nos hace plantearnos el proceso de la interculturalidad desde lo más cercano, es decir, en torno a las diferencias existentes en las familias y en la comunidad. La interculturalidad por lo tanto, debe entenderse como un proyecto que, partiendo de la reflexión sobre nuestra propia sociedad, promueva una ciudadanía inclusiva y respetuosa con su propia diversidad. (Blanco, s.f.)

En esa misma línea Besalú (2017) expresa que las diferencias culturales son una realidad en la sociedad española, no solamente por la presencia de personas inmigrantes, sino por la variedad de lenguas, tradiciones, formas de vida y otras manifestaciones culturales que ya estaban aquí. Esta realidad de la diversidad cultural, ha sido gestionada en España desde una perspectiva asimilacionista con total normalidad, al igual que en la mayoría de los estados sustentados en proyectos homogeneizadores. Según el mencionado autor, aun cuando en la actualidad se habla de diversidad cultural y de interculturalidad, falta todavía mucho camino por recorrer para que el reconocimiento de la pluralidad cultural y lingüística de España sea verdadero. Esta realidad nos hace ver con claridad la necesidad de prepararnos para vivir en una sociedad cada vez más compleja y plural.

Lo expuesto anteriormente por este autor nos sitúa en el contexto de la Comunidad Autónoma del País Vasco, que es donde se llevará a cabo nuestra propuesta. En esta comunidad, el Gobierno Vasco (2019), cuenta con el Plan Marco para el Desarrollo de una Escuela Inclusiva, en el que se plantean una serie de objetivos orientados a responder a la diversidad existente en los centros educativos de esa Comunidad Autónoma. En primer lugar busca definir un marco común para promover la convivencia y la equidad, adaptando las prácticas educativas a las necesidades de todo el alumnado. Otro de los objetivos busca promover políticas y prácticas inclusivas en todo el sistema educativo. Además, pretende fomentar la autonomía de los centros en la gestión de su intervención con el alumnado, y busca la participación activa de la comunidad educativa y la interacción con el sistema social y el sanitario. En el mencionado Plan Marco se dice que además de ofrecer una educación de calidad, hay que

buscar que todo el alumnado alcance el mayor nivel de competencias posible para el desarrollo de su vida y pueda participar en los procesos de aprendizaje de manera equitativa. En este sentido es el contexto escolar el que debe adaptarse a las diferentes realidades del alumnado, asumiendo el respeto y el reconocimiento de las diferencias, y teniendo la flexibilidad necesaria para atender adecuadamente la diversidad y propiciar el aprendizaje para todo el alumnado.

2.3 Retos de la educación, desde la diversidad, la inclusión y la interculturalidad

Con frecuencia, como señala García (2017), los centros escolares reconocen que es importante promover la integración escolar del alumnado proveniente de otros países o de minorías étnicas, pero asumen que la integración cultural es tarea de ellos y no de todos. Según este autor, uno de los retos que se le presenta a la educación es lograr la inclusión efectiva del alumnado, y para ello es fundamental que desde la primera acogida se puedan integrar en un entorno normalizado, y tengan la oportunidad de interactuar con los demás compañeros y compañeras del aula, así como con el profesorado. Otro de los retos de la educación en contextos interculturales, señalado por el mencionado autor, es la promoción de un diálogo entre lo que el alumnado ha dejado en su lugar de origen y su nueva realidad, para lo cual será necesario dotarle de las herramientas necesarias para la construcción de un nuevo proyecto de vida en el contexto actual.

En la misma línea, Pedrero et al. (2017) expresan que uno de los mayores retos que tiene hoy en día la educación en España es la integración del alumnado inmigrante. Sin embargo, los programas educativos destinados a la atención de estos alumnos y alumnas se centran, por lo general, en atender carencias, como el desconocimiento del idioma local y el bajo nivel académico. A esto se añade que, recursos educativos básicos como los textos escolares, presenta una imagen distorsionada de las personas migrantes, lo que afecta a la autoestima del alumnado proveniente de otros países y condiciona negativamente su proceso de aprendizaje. Ante estas situaciones, los mencionados autores plantean la necesidad de ofrecer respuestas coherentes, como la incorporación, en el currículo y en los materiales de estudio, de elementos característicos de las diferentes culturas presentes en el aula.

Desde el punto de vista legislativo, las leyes educativas en España, contemplan la interculturalidad como un elemento a tener presente en el sistema educativo, para promover la atención a la diversidad cultural. La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), contempla entre los fines de la educación “la formación en el respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad” (Art. 2.g, p. 15). La mencionada ley contempla numerosas referencias a la educación intercultural, entendiéndose que ésta promoverá la transmisión y la renovación de la cultura, fomentará la convivencia y el respeto a las diferencias de cada uno y evitará la discriminación. Esta ley habla también de la educación para la paz, la equidad de género y la interculturalidad, así como la necesidad de programas de formación para el profesorado y las familias. Sin embargo, en la ley no aparecen los procesos metodológicos que garantizarán la puesta en práctica de todo lo mencionado (Bernabé, 2013).

Para que la interculturalidad tenga alguna incidencia en la sociedad, tenemos que partir del centro educativo, que debe ser el espacio de formación ideal para promover la convivencia intercultural, ya que en él participan alumnado, profesorado y familias, y tienen la oportunidad de poner en práctica valores y actitudes que hagan posible la interacción entre las diferentes culturas y la convivencia en armonía. De este modo se pueden prevenir actitudes racistas y xenófobas que están hoy presentes en la sociedad (Pedrero et al. 2017).

Otro de los grandes retos que se le presentan a la educación intercultural, según plantea Besalú (2010), es que ésta sea un proyecto de centro, porque para alcanzar sus objetivos, es necesario que todos los que forman parte de él asuman una perspectiva intercultural. El punto de partida será un equipo directivo convencido, motivado y comprometido en la construcción de un centro intercultural, que reúna las condiciones necesarias para acoger e integrar a todo el alumnado, promoviendo la convivencia y la participación de toda la comunidad educativa y de las asociaciones e instituciones de la comunidad. Para ello, el mencionado autor, recomienda recoger esta dimensión intercultural en el Proyecto Educativo del centro y en todos los planes que se lleven a cabo, tales como el Plan de Acogida o el Plan de convivencia, y por supuesto, en el plan de formación del profesorado, herramienta necesaria para lograr su participación activa y eficaz en el proceso educativo intercultural que se pretende impulsar. Señala, además, que tampoco se puede eludir la necesidad de impregnar toda la organización

del centro desde esta perspectiva, lo que repercutirá en los horarios, los espacios, el comedor, las actividades complementarias y todas las actividades que se lleven a cabo.

Según el Gobierno Vasco (2016) tanto la sociedad como la escuela deben dar una respuesta inclusiva a la diversidad, garantizando que todos los niños, niñas y jóvenes accedan a una educación de calidad, equitativa y con igualdad de oportunidades. Para ello la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV) cuenta con un “Plan Estratégico de Atención a la Diversidad en el marco de la Escuela Inclusiva”, para ser llevado a cabo en el período 2012-2016. Este plan se propone garantizar la escolarización, adoptar las medidas necesarias para atender adecuadamente la diversidad, y buscar la participación de toda la comunidad educativa y del resto de entidades del entorno en los procesos de inclusión.

Al abordar la inclusión en el ámbito educativo nos parece importante partir de la experiencia de las familias procedentes de otros países, para conocer su percepción del sistema educativo, sus expectativas y las dificultades a las que tienen que enfrentarse. En este sentido, Shershneva y Fernández (2017) realizan una serie de entrevistas a varias familias de origen o ascendencia extranjera del País Vasco para conocer y comprender su realidad. Uno de los aspectos tratados en la investigación tiene que ver con la elección del centro escolar, ante la cual las familias manifiestan que toman en cuenta en primer lugar la cercanía a su residencia, y junto a ello la calidad educativa, además de las referencias de otras personas, relacionadas con el buen trato que reciben los alumnos y alumnas, y la cercanía con las familias. En cuanto al modelo lingüístico, concretamente el modelo D, donde todas las clases son en Euskera, manifiestan que no han tenido muchas opciones y han elegido el único modelo que el centro les ofrecía. Aun así, y después de cierto temor inicial, valoran que sus hijos e hijas aprendan euskera, como medio para tener después más oportunidades en el mundo laboral. Sin embargo, algunas de las personas entrevistadas expresan que no se han sentido suficientemente asesoradas por la administración educativa al momento de elegir el centro educativo, elemento éste fundamental para orientar a las familias en la elección más adecuada para su hijo o hija.

En la investigación realizada con las familias también obtienen información sobre dos aspectos fundamentales: la relación de las familias de origen extranjero con el centro educativo y el apoyo escolar al alumnado. En el primer caso la apreciación de las personas entrevistadas es

muy positiva. Valorando la relación cercana y la comunicación permanente con el profesorado y el centro en relación al desempeño de sus hijos e hijas. Algunas personas comentan que se sienten parte del colegio a través de las diferentes actividades propuestas, siendo las mujeres las que más participan. En este sentido, también el alumnado valora positivamente su relación con el profesorado y el ambiente de su centro educativo. En lo que a dificultades se refieren, el idioma es una limitación para poder comunicarse entre familias y profesorado. Por otra parte, en relación al apoyo escolar al alumnado con los deberes y el estudio, la mayoría de las familias manifiesta la dificultad que encuentran para poderles ayudar, por no contar con los conocimientos necesarios ni dominar el euskera, lengua en la que se llevan a cabo los estudios en el País Vasco. Esto obliga a mayoría de las familias a buscar apoyos externos, bien en alguna academia o en el mismo centro educativo.

En cuanto a la diversidad cultural presente en los centros educativos, en la mencionada investigación, encuentran que tanto las familias como sus hijos e hijas, perciben bastante o mucha diversidad. Por lo general, no hacen una valoración al respecto, aunque hay casos que señalan esta realidad como algo que favorece el intercambio cultural. Sin embargo, también hay familias que consideran que esta situación puede ser una limitación para la relación e integración con el alumnado autóctono, y sienten que, a pesar de haber crecido y vivido muchos años en la sociedad vasca, les siguen tratando como a inmigrantes. Además, debido a sus rasgos físicos y su forma de vestir perciben el mismo rechazo que los inmigrantes recién llegados, sintiendo que se les niega el derecho a sentirse vascos, lo que provoca la reafirmación en su identidad de origen. Y en cuanto a la religión, las familias de origen extranjero están más de acuerdo en inculcar a sus hijos e hijas la religión que las familias autóctonas.

Siguiendo con la información obtenida en las entrevistas a las familias de origen o ascendencia extranjera, en lo que tiene que ver con el uso de los idiomas en las familias, se aprecia como los hermanos utilizan entre ellos el idioma de origen, el castellano o el euskera, pero con sus padres el idioma de estos. Consideran que es importante aprender el euskera para acceder al mercado laboral e integrarse en la cultura vasca. Sin embargo, también expresan que no es un idioma que se utilice en la práctica y, además de ser difícil de aprender, es de menos utilidad que el castellano.

Finalmente consideramos que para desarrollar la educación intercultural hay que empezar por valor la propia cultura y tener la capacidad de ser crítico con ella, para superar la creencia de que nuestra cultura es superior y sólo desde ella podemos interpretar y valorar la cultura de los demás, y por supuesto desde esa perspectiva debemos combatir en el centro educativo cualquier manifestación de racismo o xenofobia. (Pedrero et al., 2017).

2.4 Las instituciones de educación secundaria en España y el País Vasco

Uno de los pilares fundamentales de La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, fue la nueva configuración del currículo de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, que supone un aumento de la autonomía de las Administraciones educativas y de los centros de estudio, lo que permite flexibilizar y adaptar la oferta formativa a la demanda de las familias, además de responder a las necesidades de todo el alumnado, asegurando la equidad, la igualdad de oportunidades y la inclusión educativa. Las competencias de dicho currículo, según Real Decreto 1105 (2014) son: la “comunicación lingüística, competencia matemática y competencia básicas en ciencia y tecnología, competencia digital, aprender a aprender, competencias sociales y cívicas, sentido de iniciativa y espíritu emprendedor, conciencia y expresiones culturales” (p. 172).

Estos cambios exigen a los centros escolares la adaptación de los proyectos educativos y las infraestructuras, la incorporación de nuevas asignaturas, la realización de nuevas programaciones, y una serie de cambios necesarios para alcanzar las competencias propuestas por el nuevo currículo. Sin embargo, según UGT (2015), el mencionado Real Decreto 1105, no toma en cuenta que al realizar cambios curriculares serán necesarios cambios en la organización y en la metodología de los centros educativos, y tampoco toma en cuenta al profesorado, que en definitiva será el principal encargado de implementar los cambios propuestos por la nueva normativa.

Para abordar la diversidad el Gobierno Vasco, a través del Departamento de Educación, ha diseñado políticas e intervenciones que se concretan en diferentes planes:

- El Plan marco para el desarrollo de una Escuela Inclusiva 2019-2022. Este plan presenta cuatro ejes estratégicos para promover una escuela inclusiva, y en concreto el eje número

tres, referido a la autonomía y responsabilidad de los centros, se plantea entre sus objetivos específicos el impulso de la formación del profesorado para llevar a cabo prácticas inclusivas eficaces, como medio para alcanzar el desarrollo competencial de todos los alumnos y alumnas (Gobierno Vasco, 2019)

- El Plan de acogida. Procedimientos para canalizar la acogida del alumnado nuevo y sus familias. 2019-2020. Se trata de una guía práctica en la que se establecen los protocolos a seguir ante la presencia de alumnado nuevo en los centros educativos. Es un documento que quiere servir de modelo para que cada centro elabore su propio plan y ofrece algunas estrategias para llevarlo a cabo. Se busca desde el primer momento obtener la mayor información posible sobre el alumnado y su familia para, a partir de ahí y con la debida flexibilidad, organizar la intervención educativa más acorde con su situación. El plan propone que, durante ese proceso, se tomen en cuenta las aportaciones que la cultura del alumnado recién llegado puede hacer al currículo del centro, y las adaptaciones que serán necesarias por parte del centro en función de esos elementos culturales. En cuanto a la responsabilidad de impulsar este plan de acogida se ve necesaria la participación de toda la comunidad educativa, pero sobre todo gran parte de la tarea estará en manos del tutor o tutora, que preparará con antelación y en coordinación con la dirección del centro y el orientador u orientadora, las acciones a llevar a cabo (Gobierno Vasco, 2019).

- El documento "Actuaciones y estrategias metodológicas inclusivas" 2019-2020. Este material ofrece una serie de estrategias metodológicas inclusivas, que pueden ser utilizadas en diferentes contextos, para reforzar el proceso de enseñanza aprendizaje y atender a las necesidades educativas del alumnado. Entre las metodologías está el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje cooperativo, grupos interactivos, el modelo Siop, tertulias literarias dialógicas, las tutorías personalizadas, tutoría entre iguales, flipped classroom, gamificación y el visual thinking (Gobierno Vasco, 2019).

Los planes mencionados anteriormente apuntan a la autonomía de los centros, en aspectos tan importantes como la formación del profesorado, para llevar a cabo prácticas inclusivas, o la elaboración de un plan de acogida, que propicie la participación del tutor o tutora y de toda la comunidad, para juntos poder organizar la intervención más adecuada con el tipo de alumnado.

Por otra parte, y según expone Díez (2014), el sistema educativo español no está suficientemente preparado para responder a la creciente escolarización de alumnado proveniente de otros países. En las aulas de infantil esta situación no supone ningún problema para el profesorado, y en Primaria las situaciones que se presentan se resuelven con relativa facilidad. No ocurre lo mismo en ESO, en la que se presentan algunos problemas. Precisamente, según este autor, el alumnado de entre 10 y 16 años que llega a España, es quien sufre las consecuencias de un sistema educativo que, como decimos, no está debidamente preparado. Estos chicos y chicas se encuentran con una realidad social nueva, y se enfrentan a algunas dificultades, tales como el desconocimiento del idioma, la integración o la aceptación por parte de los demás. Muchos no se ven capaces de seguir el ritmo de los otros y abandonan los estudios, con las consecuencias que esto tiene para su autoestima y su proyecto vital.

Para el mencionado autor, la administración que gestiona la educación habla de integración intercultural, pero en la práctica aplica modelos compensatorios para atender la diversidad cultural. Esta concepción provoca la concentración de alumnado inmigrante en algunos centros educativos, en los que se desarrollan programas específicos para atender los déficits de esta población. Además, señala que de este modo impedimos la participación e interacción con alumnado diferente a ellos, y creamos guetos que hacen muy difícil la integración. Por otra parte, según estudios recientes, en las etapas de la ESO y Bachillerato, muy pocos docentes llevan a cabo acciones para atender la diversidad cultural, y las que se organizan tienen más un carácter folclórico, y lo que logran es favorecer los estereotipos.

En relación al País Vasco, según Ikuspegi (2020), para el curso 2017-2018 el alumnado matriculado en ESO es de 81.249 alumnos/as, de los cuales 68.191, el 83,9%, son autóctonos; 4.276, el 5,3%, es de ascendencia extranjera; y 7.576, el 9,3%, son nacidos en el extranjero. Por otra parte, si tomamos en cuenta la titularidad de los centros, el 7,1% del alumnado de ascendencia extranjera de ESO está en centros escolares públicos, mientras que el 3,7 % se encuentra en centros concertados. En cuanto al alumnado nacido en el extranjero, el 10,9 % está en centros públicos, y el 7,9% en centros concertados.

En la investigación llevada a cabo por Fernández, Shershneva y Fouassier (2017), sobre el alumnado de ascendencia extranjera presente en el ámbito de la educación secundaria en el

País Vasco, obtienen los siguientes datos: un 91,5% de este alumnado cree que es buena la presencia en la sociedad de personas de diferentes procedencias y culturas, y de ninguna manera les parece que esto pueda afectar a la cultura vasca. En cuanto a la diversidad cultural en las aulas, el 83,2% cree que es positiva y el 16,8% restante no lo ve ni positivo ni negativo. En cuanto a la presencia de situaciones de violencia en los centros educativos, un 60,5% no perciben que haya agresiones, sin embargo, el 29,8% manifiesta haber padecido violencia en su centro de estudios por ser diferente y por sus gustos. Por otra parte, el alumnado entrevistado para la investigación no cree que haya en su aula personas conflictivas y tiene buena relación con sus compañeros y con el profesorado. Además, tres cuartas partes participan en las actividades organizadas en su centro de estudios, sobre todo en las deportivas, refuerzo escolar e idiomas. Nueve de cada diez se sienten muy bien en su clase. Entre las asignaturas que les resultan más difíciles están las matemáticas y el euskera. Algo más de la mitad expresa la necesidad de apoyo escolar en algunas asignaturas, y siente que la familia le apoya más que el centro educativo. La madre es la persona de referencia con el centro de educativo. En las familias autóctonas es el padre.

Finalmente podemos mencionar que el Gobierno Vasco, conjuntamente con el Departamento de Educación, está llevando a cabo el “Programa Complementario de Educación en Derechos Humanos, Convivencia y Cooperación 2017-2020” que tiene como objetivo prevenir el racismo, la discriminación y la exclusión entre los alumnos y alumnas de ESO y Bachillerato, utilizando para ello diferentes estrategias de concienciación, que les ayuden a conocer y fomentar los derechos humanos y asumirlos como referencia fundamental en las diferentes situaciones que se les presenten en la vida. Así mismo a través de este programa se quiere propiciar el respeto, la participación y la solidaridad. Para el mes de junio de 2017 habían participado en el programa unos 10.000 alumnos y alumnas de 82 centros educativos del País Vasco (Albinarrate, 2017).

2.5 Formación docente: recursos pedagógicos y tecnológicos para la atención a la diversidad.

No podemos negar los cambios que se han venido dando en los últimos años en cuanto a la concepción de la educación y a la aplicación de nuevas metodologías. La influencia de Piaget o Vigotsky en el ámbito psicológico, y Freinet o Dewey en lo pedagógico, han influido en ese paso a un nuevo modelo educativo, que se centra en el aprendizaje y pone al alumnado en el centro de la acción educativa. En este marco cobran fuerza las metodologías activas, es decir los métodos y técnicas que el profesorado utiliza para propiciar la participación activa y el aprendizaje significativo del alumnado. Para ello el docente debe conocer muy bien estos métodos y saber elegir el más adecuado para cada ocasión. Además, deberá tener en cuenta la organización de los espacios, la gestión de las actividades y las relaciones entre los participantes. Del mismo modo las TIC ofrecen al profesorado grandes posibilidades para propiciar un aprendizaje interactivo y centrado en la tecnología. (Peñalva et al. 2019).

Según nos dice Álvarez (2017), las técnicas cooperativas tienen una gran eficacia, tanto para motivar al alumnado y favorecer el aprendizaje como para llevar a cabo procesos que promuevan las competencias interculturales. Algunas de esas técnicas promueven el trabajo en grupos heterogéneos o el acompañamiento de alumnos más avanzados en determinadas áreas apoyando a los que lo necesitan. Estas actividades en las que el alumnado colabora, comparte y apoya a sus compañeros y compañeras, favorecen además el conocimiento mutuo, el respeto y la creación de lazos afectivos, evitando los prejuicios y los estereotipos.

Para impulsar la educación intercultural en los centros educativos es necesario formar a todo el profesorado en competencias interculturales. Una de las actividades más utilizadas para ello es el grupo de trabajo, en el que el profesorado participa en procesos de reflexión sobre su práctica intercultural (Leiva, 2016). Este método se fundamenta en los principios del aprendizaje cooperativo, metodología que tiene como objetivo la construcción de conocimiento a través del trabajo conjunto, debidamente coordinado, y orientado a alcanzar unos objetivos comunes (Lobato, 2018).

A pesar de que hoy en día existe una amplia oferta de cursos relacionados con la interculturalidad, la formación intercultural del profesorado no es la adecuada. Sin embargo,

en contextos en los que el alumnado inmigrante es cada vez mayor, la educación intercultural se presenta como una necesidad, y así lo debería ser en todas las escuelas. La formación intercultural tiene que ser para todo el profesorado, y tiene que propiciar en él cambios significativos, a nivel ético, cognitivo y emocional, así como en sus prácticas educativas. Además debe contemplar las dimensiones: actitudinal, procedimental, metodológica y mediadora. (Leiva, 2016).

En relación con la formación del profesorado, Peñalva et al. (2019) nos hablan de la competencia intercultural como un conjunto de capacidades entre las que destacan: la actitud positiva ante la diversidad, la capacidad de comunicación, la capacidad para abordar los conflictos, y la conciencia sobre la propia cultura y su influencia en nuestra percepción de la realidad. Además, estos autores, consideran que, si queremos diseñar un plan de formación para docentes desde la perspectiva de la interculturalidad, debemos tener en cuenta cuatro aspectos fundamentales: conocer las otras culturas y su significado, ser capaces de analizar críticamente lo que se transmite sobre los que son diferentes a nosotros, adquirir habilidades para entender otras manera de ver la realidad, y tener la capacidad para valorar e interactuar con otras culturas. Esta formación será instrumental, conceptual, autorreflexiva, crítico situacional y técnico-pedagógica.

En relación con el profesorado, FETE-UGT (S.F.) plantea que si queremos ofrecerle una formación coherente en educación intercultural, debemos tomar en cuenta cuatro competencias fundamentales: la competencia cognitiva que le aporte conocimientos de la educación intercultural, el compromiso con los valores de la filosofía multicultural, el conocimiento de las culturas con las que tiene contacto, y la competencia pedagógica que le ayude a adquirir las habilidades y metodologías necesarias.

En ese sentido, lo expuesto por Álvarez (2017), plantea que el profesorado tiene que desarrollar competencias emocionales y habilidades, que le ayuden a asumir un compromiso verdadero con su tarea educativa, con la acogida y el acompañamiento a su alumnado. Además, debe ser reflexivo y saber gestionar sus propias emociones, para reconocer las emociones y necesidades de su alumnado. Por otro lado, necesita desarrollar competencias interculturales que le doten de habilidades afectivas, cognitivas y prácticas, para abordar de manera eficaz las situaciones generadas por la presencia en las aulas de diversas culturas. El

mencionado autor considera que estas competencias llevarán al profesorado a tomar en cuenta los aspectos culturales, con sus creencias y costumbres, que pueden incidir en los procesos de aprendizaje. Para ello tendrá que apartar sus esquemas culturales y ponerse en el lugar del alumnado procedente de otras culturas, tomando en cuenta las rupturas, los cambios y las experiencias vividas, y de qué manera le afectan en su manera de estar en el aula y en su proceso de aprendizaje. Nos dice también, que es fundamental conocer a cada uno de los alumnos y alumnas para detectar las dificultades, pero sobre todo sus habilidades, y partir de aquello que dominan y les da seguridad, y no centrarse solo en sus limitaciones. Para ello será necesario llevar a cabo actividades motivadoras, que ofrezcan sobre todo al alumnado inmigrantes la sensación de seguridad y le permitan sentir que tienen capacidad suficiente para aprender y desarrollarse igual que el resto de sus compañeros.

2.6 Acciones formativas *e-Learning* para la promoción de competencias interculturales en profesionales de la educación en España y País Vasco.

La formación *e-Learnig* o teleformación, se utiliza para los procesos de enseñanza a distancia, contando para ello con las TIC, y utilizando distintos recursos pedagógicos. Esta modalidad formativa requiere del dominio de las nuevas tecnologías (Ramiro, 2016).

El *e-learning* es la educación a distancia de manera virtual, utilizando para ello las nuevas tecnologías como medio para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sus características son: el profesorado y el alumnado están en lugares distintos, la comunicación entre ellos se da a través de un soporte tecnológico, se establece una retroalimentación y se garantiza la formación personalizada (Juárez, Mengual, Vercher, Peydró, 2013).

Actualmente el *e-learning* es considerado, según Fernández (2015), como una de las alternativas más importantes en el ámbito de la formación por su accesibilidad, ya que permite al estudiantado llevar a cabo un proceso de aprendizaje en cualquier lugar, y en el momento que mejor se adecúe a sus necesidades. Garantiza además, un medio de comunicación entre el alumnado y entre éste y los tutores, en tiempo real o en diferido. Algunas de las principales características de la formación *e-learning* que destaca este autor son: almacenaje de los materiales de consulta y estudio en un servidor web, apoyo de los

tutores y tutoras durante el proceso de aprendizaje, combinación del aprendizaje individualizado y el colaborativo, flexibilidad para adaptarse al ritmo de aprendizaje del alumnado.

La formación online se presenta como una nueva manera de concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje, y tiene la ventaja de que puede utilizarse en cualquier momento y lugar, permite desarrollar la creatividad del profesorado y alumnado, propicia un aprendizaje activo y facilita el acceso rápido a los contenidos y recursos. Sin embargo, se pueden presentar algunas dificultades técnicas, como las limitaciones de acceso a internet o el desconocimiento del uso de la tecnología necesaria; y otras relacionadas con el tipo de comunicación que se establece, que puede ser impersonal. Pero más allá de estas desventajas, el aprendizaje online ofrece grandes posibilidades de auto-aprendizaje. (Marín, Vega y Sampetro, 2016)

En esa misma línea, Juárez et al. (2013) señalan las ventajas que ofrece la formación virtual: el alumnado puede llevar a cabo un curso desde cualquier lugar y elegir su itinerario formativo adaptado a su realidad, se utiliza una gran variedad de recursos, el profesorado orienta y facilita los procesos formativos, los contenidos se actualizan con rapidez, y se da una comunicación permanente entre los participantes, a través del chat, los foros y el correo electrónico. Además, Fernández (2015), nos señala algunas de las ventajas que tiene la formación *e-learning* en relación a la presencial: puede utilizarse en cualquier lugar y momento, alcanza a un gran número de estudiantes, ellos son los que marcan el ritmo de aprendizaje y construyen el conocimiento, se utilizan medios audiovisuales, predomina la realización individual pero mantiene la interacción con los compañeros y compañeras.

3 Implementación del proyecto de innovación

Los objetivos que vamos a desarrollar determinarán lo que pretendemos alcanzar con nuestra propuesta de formación, por lo tanto serán la referencia principal a tener en cuenta en cada una de las etapas de nuestro proyecto de innovación: diagnóstico, análisis, diseño, ejecución y evaluación.

3.1 Objetivo general y específicos del proyecto de innovación propuesto

Objetivo general: Fortalecer las competencias interculturales en docentes de ESO y Bachillerato en el País Vasco.

Objetivos específicos:

- Detectar las necesidades formativas y conocer la realidad del profesorado de ESO y Bachillerato ante la educación intercultural.
- Identificar las competencias interculturales que necesita el profesorado de ESO y Bachillerato para atender al alumnado diverso que hay en sus centros.
- Diseñar talleres de formación, dirigidos a potenciar las competencias interculturales en el profesorado, y a superar posibles actitudes y prejuicios ante la diversidad cultural.
- Medir el impacto de la acción formativa diseñada, de acuerdo con los niveles de transformación del estado inicial de las competencias interculturales de los docentes participantes.

3.2 Hipótesis que se espera confirmar desde el proyecto de innovación

El supuesto que se quiere validar con esta propuesta es que los profesionales dedicados a la educación en la ESO y Bachillerato en el País Vasco, requieren de instrumentos de formación continua que les ayuden a fortalecer sus competencias interculturales, a favor de una mejor atención de la diversidad en sus prácticas educativas.

El tipo de hipótesis seleccionada es *ex post facto*, ya que presenta un hecho que ya ha ocurrido y sobre el cual analizaremos las causas y consecuencias de éste. Aunque esta hipótesis no se comprobará en este trabajo, será tenida en cuenta cuando se implemente la propuesta formativa.

3.3 Análisis de necesidades

Con nuestra propuesta de formación queremos ofrecer una respuesta coherente a algunas de las necesidades detectadas en el centro educativo seleccionado para el desarrollo de la misma. Dicho centro se ubica en el País Vasco, donde existen dos lenguas oficiales, el castellano y el euskera, lo que implica que el alumnado, desde el inicio de su escolaridad, estudia dichas lenguas. Éste es un aspecto a tener muy en cuenta con el alumnado proveniente de otros países y comunidades autónomas, que según datos ofrecidos por la dirección del centro representa el 5,9% del alumnado de la ESO y Bachillerato. En este sentido, vemos la necesidad de que tanto el centro como el profesorado desarrollen estrategias que favorezcan la atención a la diversidad de este alumnado y su integración lingüística.

Otro elemento a tener en cuenta es el alto nivel socioeconómico del entorno, que no favorece la presencia de población inmigrante, por lo que el porcentaje de alumnado de estas características en el centro no es muy elevado. En concreto, en la ESO y Bachillerato representa el 4,11% del alumnado, según datos facilitados por la dirección. Esto hace necesario un trabajo de concienciación tanto hacia el alumnado y las familias, como hacia el profesorado y a toda la comunidad educativa que, en general, no están acostumbrados en su entorno a convivir con personas de otros países y culturas.

En relación con lo comentado, percibimos además la ausencia de mecanismos, por parte del profesorado, para afrontar esta nueva realidad multicultural, por lo que vemos la necesidad de dotarle de la información y las estrategias necesarias para ello.

Si bien el centro educativo seleccionado lleva a cabo algunos planes para la atención del alumnado diverso, éstos tienen que ver sobre todo con la atención a la diversidad funcional. Sin embargo, para atender la diversidad cultural se llevan a cabo acciones compensatorias, centradas en el aprendizaje y la resolución de conflictos entre el alumnado. En este sentido

percibimos la necesidad de llevar a cabo planes coherentes y transversales para la atención a la diversidad cultural del alumnado, y esperamos que el profesorado participante en la propuesta formativa sea quien lo promueva.

En la misma línea, en conversaciones con la dirección del centro educativo, se nos transmite la necesidad de incorporar elementos relacionados con la educación intercultural, la diversidad y la inclusión a la oferta de formación continua existente para el profesorado, ya que en este momento no están incluidos.

Entre las características del papel del profesorado que aparecen en el Plan Estratégico del centro, se contempla la necesidad de inserción en la realidad cultural de hoy y la promoción de la solidaridad y la lucha contra la marginación (Escolapios Bilbao, 2019). En estos aspectos podemos ofrecer algunas pautas importantes desde nuestra propuesta, para dotar al profesorado de las competencias que le permitan llevar a cabo en el centro una educación inclusiva e intercultural.

Otra necesidad fundamental es el cambio de mentalidad del profesorado, por lo que esperamos que la propuesta formativa que proponemos no solo le ofrezca una serie de competencias interculturales, sino que le ayude a experimentar un cambio de mentalidad, de actitud y de la manera de llevar a cabo su práctica educativa.

No podemos obviar las manifestaciones de racismo y xenofobia presentes en los centros educativos de la ESO en el País Vasco. En este sentido el Instituto vasco de evaluación e investigación educativa (2012) ha llevado a cabo un estudio sobre el maltrato entre iguales en varios centros educativos del País Vasco, en el que podemos apreciar que el acoso escolar tiene un porcentaje de incidencia mayor en el alumnado de origen extranjero. Ante esta realidad creemos que el centro educativo necesita formar adecuadamente al profesorado, y dotarle de herramientas que le ayuden a promover la convivencia y la participación entre todos los que conforman la comunidad educativa, para prevenir y abordar de este modo las problemáticas mencionadas.

En este sentido la propuesta formativa que queremos llevar a cabo pretende responder a las necesidades del profesorado en relación a su desempeño docente, y a las del contexto educativo, tales como el acoso escolar, el racismo o la xenofobia. Además, estamos

convencidos que la formación del profesorado en competencias interculturales favorecerá la transformación de sus prácticas educativas, lo que a su vez propiciará un ambiente escolar más participativo, respetuoso, tolerante, solidario, cooperativo e inclusivo; valores todos necesarios para enfrentar las actitudes racistas y discriminatorias, presentes en algunos ámbitos escolares.

3.4 Justificación de la implementación

El proyecto que queremos implementar servirá en primera instancia para conocer la realidad del profesorado del centro seleccionado, así como sus necesidades educativas en relación a la atención del alumnado diverso presente en las aulas. Además, nos permitirá identificar las competencias interculturales con las que cuenta y las que necesita adquirir para desarrollar en el centro un proceso educativo intercultural.

Una vez obtenida la información relacionada con el profesorado, diseñaremos una propuesta formativa que servirá para potenciar en él las competencias interculturales y a experimentar un cambio en su visión y actitud ante la diversidad. Buscamos además que la propuesta ayude a mejorar la convivencia, la comunicación y la colaboración entre el profesorado, aplicando una metodología que propicie el trabajo en grupo, el intercambio de experiencias, la reflexión sobre las prácticas y el diseño de propuestas para la acción. Esta experiencia puede ayudar también a superar la sensación de inseguridad o frustración que el profesorado puede sentir al momento de afrontar determinadas situaciones en su aula.

Otro elemento a tomar en cuenta en los procesos educativos interculturales es la participación de la comunidad educativa en general. En el caso de las familias, esperamos que el profesorado participante en la propuesta formativa, tome conciencia de que esa participación es primordial para el proceso de enseñanza aprendizaje del alumnado y para su integración, y sea capaz de proponer, junto con sus compañeros y compañeras, estrategias para llevarla a cabo.

En el marco de esta propuesta formativa podrá establecerse una línea común con todo el profesorado, para la construcción de un centro inclusivo en el que se atienda adecuadamente la diversidad del alumnado.

Finalmente, mediremos el impacto que la acción formativa diseñada, ha tenido en el profesorado participante, mediante estrategias de evaluación que nos permitan detectar los cambios en relación a las competencias interculturales adquiridas.

3.5 Descripción de las características del centro donde se llevaría a cabo la propuesta

Para el desarrollo de esta propuesta hemos centrado nuestra mirada en un centro educativo concertado de la red de colegios cristianos de Euskadi, a la que pertenecen 128 escuelas de esta comunidad autónoma. Este centro inició su actividad educativa en el Municipio de Bilbao, en la provincia de Bizkaia, hace 125 años, y tiene inscritos en la actualidad 1.325 alumnos y alumnas de edades comprendidas entre los 2 y los 18 años. Según se refleja en su Plan Estratégico (2019), su misión es evangelizar y construir un mundo mejor, a través de la acción educativa integral, llevada a cabo en red con otros centros y entidades educativas y sociales.

El centro educativo se sitúa en el distrito de Abando, que ocupa un área de 2,14 km cuadrados, y tiene 51.622 habitantes. Su población se caracteriza por tener un nivel socioeconómico medio-alto, situándose las rentas familiares muy por encima de la media municipal (Ayuntamiento de Bilbao, 2016). La población de este distrito por proximidad al centro educativo tiene la posibilidad de acceder a él, y dada su antigüedad, son ya varias las generaciones que han pasado por este colegio.

Las instalaciones del centro se han renovado durante los últimos 10 años, con la incorporación de un gimnasio cubierto, la ampliación de las áreas deportivas y la actualización de la infraestructura tecnológica. Sus instalaciones recreativas permanecen abiertas todos los días después de las clases y los fines de semana, para que tanto alumnado como vecinos puedan disfrutar de ellas.

La titularidad del centro educativo en el que llevaremos a cabo la propuesta pertenece a una Orden Religiosa. En este centro existen los órganos de gobierno unipersonales y los colegiados. Entre los primeros está el delegado de la entidad titular, que representa a ésta y vela por el buen desarrollo del proyecto educativo y del proyecto de pastoral; la directora, que coordina toda la acción educativa del centro; los coordinadores y coordinadoras de etapa, que

llevan a cabo la gestión de cada etapa educativa; la coordinadora de pastoral, que anima el desarrollo de las actividades pastorales; y el administrador, que gestiona la administración y la contabilidad del centro. Y por otro lado están los órganos de gobierno colegiados, como el equipo directivo, que es el encargado de asesorar a la directora; el claustro de profesores y profesoras, en el que participa todo el profesorado y el personal dedicado a la orientación; el consejo del centro, que es el órgano de participación de toda la comunidad educativa; y el equipo de pastoral, que coordina la acción evangelizadora (Escolapios Bilbao, 2008).

El profesorado de este centro, será la población beneficiaria directa de nuestra propuesta de formación. Según el Proyecto educativo del centro, el profesorado debe tener cuatro características fundamentales, que se irán desarrollando con el apoyo de un itinerario de formación permanente ofrecido por el propio centro. La primera de ellas será una buena preparación en su competencia académica, aspecto que se reflejará en el dominio de su materia, el trabajo en equipo, el uso de metodologías y técnicas de aprendizaje, la promoción de valores y la atención a la diversidad. Otra de los rasgos que se espera del profesorado es que sea consciente y consecuente con su papel de educador, lo que supondrá cooperar con el resto del profesorado en el desarrollo del proyecto educativo, la cercanía hacia el alumnado, la comunicación con las familias, promover la solidaridad y la no marginación, e insertarse en la realidad cultural actual. Se espera también que el profesorado sea partícipe del estilo educativo escolapio, para lo cual deberá conocer y sentirse parte de la historia escolapia, y participar en el ámbito extraacadémico. Y por último, se espera que el profesorado se implique personalmente, desarrollando algunas cualidades, como capacidad de trabajo en equipo y de comunicación, opción creyente y cristiana, y compromiso en favor de los demás. Para crecer en estos aspectos, el centro promueve la evaluación, la formación permanente y los grupos de vida. (Escolapios Bilbao, 2008).

Finalmente, señalamos algunos rasgos destacados del Proyecto Educativo del centro que estarían en sintonía con la educación intercultural, y que pudieran favorecer la implementación de nuestra propuesta formativa:

- Es un centro abierto a todos sin hacer ningún tipo de discriminación por razones raciales, religiosas y sociales.

- La propuesta educativa abarca la dimensión individual, social y trascendente.
- Fomenta los valores personales y sociales en sintonía con el mensaje del evangelio. Destacando el respeto al otro, la tolerancia, la colaboración, el diálogo, la solidaridad, acogida, creatividad, interioridad, el compromiso y la fe cristiana.
- Se plantea la relación cercana entre familia y colegio, y se considera de gran importancia la comunicación y cooperación entre profesorado y familias. De hecho, se propone la participación de éstos en los Órganos Colegiados del centro para contar con su colaboración en la gestión del centro, y en la organización de las actividades complementarias.
- Su propuesta pedagógica toma en cuenta las necesidades y capacidades individuales de cada alumno y el conocimiento de su entorno; la participación activa en su aprendizaje y el trabajo en grupo; y la evaluación de los métodos didácticos para mejorar la calidad educativa.

3.6 Viabilidad técnica para llevar a cabo la propuesta

Vistas las características del centro, las necesidades del profesorado y la disposición del equipo directivo, vemos que hay una serie de factores que pueden facilitar el desarrollo de nuestra propuesta formativa.

A nivel institucional hay una visión compartida sobre la necesidad de formación continua del profesorado, y además, el equipo directivo del centro ha manifestado su interés por incluir en su planificación la formación en competencias interculturales que ofrecemos desde nuestra propuesta.

A nivel técnico se dan ciertas condiciones que favorecerán la viabilidad del proyecto, ya que el autor de esta propuesta trabaja y lleva a cabo otras acciones educativas con la dirección del centro, por lo que ha tenido la oportunidad de plantear previamente la propuesta a dicho equipo y están sentadas las bases para la comunicación, participación y coordinación conjunta.

A nivel presupuestario el centro cuenta con los recursos económicos y materiales necesarios para poder desarrollar la propuesta, ya que anualmente dispone de un presupuesto para la formación continua del profesorado.

Además de todos los factores señalados, contamos con el compromiso del equipo directivo para motivar la participación del profesorado, y su clara voluntad de integrar la educación intercultural al Proyecto Educativo del centro, de manera que la formación en competencias interculturales sea un elemento transversal en dicho proyecto, y se garantice el apoyo a cada una de las actividades, la disponibilidad de tiempo en el calendario escolar para llevarlas a cabo, y los espacios, materiales y recursos tecnológicos y económicos necesarios para el proceso de implementación.

Podemos concluir, por tanto, que existen factores institucionales que favorecerán la implementación de la propuesta, y que están sentadas las bases para garantizar la viabilidad técnica que nos permitirá llevarla a cabo.

3.7 Descripción de los destinatarios/beneficiarios

Los destinatarios directos a los que se dirige el proyecto de formación que proponemos, son los profesores y profesoras de ESO y Bachillerato, del centro en el que llevaremos a cabo la propuesta. Entre las dos etapas hay de 33 docentes, y se espera involucrar a la totalidad en el proyecto de innovación propuesto.

Uno de los retos que se presentan al momento de llevar a cabo la propuesta formativa con el profesorado, es que todos puedan conocer y familiarizarse con las diferentes metodologías que se utilizarán para su implementación.

Esperamos que la puesta en práctica del proceso de formación del profesorado en competencias interculturales se traduzca en una mejor atención a la diversidad cultural presente en las aulas y en un impulso a la educación intercultural, con la utilización de métodos activos que favorezcan la participación y la interacción entre las diferentes culturas presentes en el aula. De este modo se espera que se puedan beneficiar de manera indirecta las 286 alumnas y los 273 alumnos que cursan la ESO y el Bachillerato en el centro seleccionado.

3.8 Metodología.

Durante el proceso de implementación de la propuesta de formación utilizaremos metodologías que favorezcan la motivación, participación y compromiso del profesorado en su proceso formativo. Tomaremos en cuenta los rasgos asociados a las estrategias de aprendizaje activo según Bonwell y Eison (1991), entre los que destacamos: el énfasis en el desarrollo de habilidades más que en la transmisión de información, y en la posibilidad de involucrarse y participar activamente por medio de lecturas, análisis y discusiones en grupo.

A continuación, presentaremos los tipos de metodologías que vamos a aplicar en el desarrollo de nuestra propuesta de formación para el profesorado, y que nos ayudarán a alcanzar el objetivo general y los objetivos específicos de la propuesta.

Para alcanzar los objetivos específico 1 y 2 (OE1 y OE2) haremos una investigación con un enfoque mixto, en la que las metodologías utilizadas serán: la encuesta, como instrumento para obtener información cuantitativa de todas las personas a las que irá dirigida la propuesta de formación; y los grupos de discusión, en los que participarán algunos de los destinatarios de la propuesta y permitirán recoger información cualitativa sobre sus características. Según Castaño, Carrillo, Martínez, Arnao, Ríos y Nicolás (2017), en el grupo de discusión los participantes tienen la oportunidad de interactuar entre ellos dialogando y debatiendo sobre un tema propuesto, a partir de unas preguntas guía relacionadas con los objetivos de la investigación, con la finalidad de elaborar unas conclusiones. Además, estos autores nos dicen que el grupo debe contar con un moderador que podrá hacer algunas preguntas adicionales si lo ve conveniente, y que llevará un diario de campo para recoger observaciones en relación a la dinámica que se ha establecido entre los participantes. Se recomienda que la actividad no dure más de dos horas para evitar el cansancio de los participantes. Estas sesiones serán grabadas para que los aportes queden registrados y puedan ser transcritos posteriormente.

La técnica que autores como Marín (2020) nos plantea para analizar los resultados de una encuesta, es la elaboración del informe de resultados, que es un instrumento en el que se va recogiendo todo el proceso de la encuesta, incluyendo su desarrollo, la recopilación de datos y la representación de los resultados. Esta técnica tiene como punto de partida la organización de los datos, seguido del análisis individual de cada pregunta y finalmente la presentación de

los resultados a través del informe de resultados, en el que se incluirá un resumen general, la interpretación de los datos y las conclusiones. Con esta técnica podremos interpretar los datos de las encuestas y sacar las conclusiones necesarias.

Para el análisis de la información obtenida por medio de los grupos de discusión, aplicaremos las técnicas propuestas por Gil, García y Rodríguez (1994), dirigidas a la reducción y extracción de datos, y a la verificación de conclusiones. Estas técnicas plantean la lectura de los discursos completos, la segmentación en unidades o categorías temáticas, la disposición y reorganización de datos, y la obtención de conclusiones. Con estas técnicas pretendemos interpretar y conceptualizar lo expresado por los participantes en relación a su realidad y sus necesidades formativas.

Para alcanzar el OE3, se utilizará como principal estrategia la realización de *talleres formativos*. Tal como expresa Cano (2012), el taller es una metodología apropiada para alcanzar determinados objetivos formativos, tomando en cuenta los conocimientos de los participantes, el trabajo en grupo, el diálogo de saberes y la combinación de la teoría y la práctica. Los talleres nos permitirán llevar a cabo diferentes actividades y técnicas, en función del grupo y de los objetivos que queramos alcanzar con cada una de ellas.

Otro de los métodos que utilizaremos será el *grupo de trabajo* como estrategia fundamentada en los principios del aprendizaje cooperativo, metodología que tiene como objetivo la construcción de conocimiento a través del trabajo conjunto, debidamente coordinado, y orientado a alcanzar unos objetivos comunes (Lobato, 2018). En estos grupos también utilizaremos la investigación acción participativa para promover la reflexión del profesorado sobre su práctica educativa, con la finalidad de transformarla, aplicando los conocimientos adquiridos en los talleres y generando unos nuevos. De este modo promoveremos también la autoformación permanente del profesorado (Ortiz y Borjas, 2008).

Para desarrollar el OE4, que nos permitirá medir la acción formativa, utilizaremos diferentes técnicas: cuestionarios para diagnosticar los conocimientos de los destinatarios de la propuesta, encuestas de satisfacción para que los participantes expresen su valoración sobre los talleres formativos, guía de observación para recoger los pormenores de los talleres a manera de autoevaluación y evaluación, las actas de los grupos de trabajo en las que se recoge

cómo ha sido la participación de los asistentes, la encuesta de autoevaluación y un encuentro final de evaluación para ver la incidencia que la propuesta formativa ha tenido en el profesorado participante y en el centro educativo.

3.9 Recursos

El centro educativo seleccionado para la implementación de nuestra propuesta de formación cuenta con todos los recursos necesarios para el desarrollo de esta etapa:

- *Recursos humanos:* encuestador, moderadores, profesorado, equipo directivo, personal encargado del procesamiento y análisis de datos, personal encargado del informe final con los resultados de la encuesta, personal encargado en la actividad de socialización (talleres), personal encargado en la realización de los grupos de discusión planteados, personal encargado en el ajuste de la propuesta diseñada a partir de lo indicado en los grupos de discusión realizados, facilitadores de los talleres, profesorado de la ESO y Bachillerato, coordinadores de los grupos de trabajo y responsables del diseño de la propuesta.
- *Recursos materiales y tecnológicos:* convocatoria, manual para el encuestador, cuestionarios para las encuestas, tabla para el registro de indicadores, encuestas respondidas, cuestionario de evaluación, grabaciones, diario de campo, gráficos, informe de resultados, instrumento de registro de evaluación, cuestionario de evaluación, hoja de resultado de análisis, presentación en PowerPoint, encuesta inicial, folleto, registros de actividades, actas de las reuniones, encuestas de satisfacción, guía de observación, actas de los grupos de trabajo, encuestas de autoevaluación e instrumento de evaluación final. Pizarra táctil, proyector, portátiles, USB, impresora, fotocopidora, grabadoras, mesas, sillas, folios, bolígrafos, rotuladores, cartulinas y papelería.
- *Recursos didácticos:* materiales con temáticas relacionadas con la cultura, la diversidad y la inclusión (vídeos, documentales, canciones y cuentos), testimonios de personas o experiencias (vídeos), presentaciones en PowerPoint con imágenes y textos alusivos a la diversidad cultural.

- Recursos logísticos: sala de reunión de profesores y locales de reunión, ambientación, distribución de las sillas, iluminación, ventilación y otros elementos que pueden crear un clima acogedor y propicio para la participación, la reflexión y el trabajo en grupo.

3.10 Procedimiento para su implementación

Para la implementación de la propuesta de formación, orientada a la consecución del objetivo general y los objetivos específicos, desarrollaremos 5 etapas.

Etapa 1. Diagnóstico

El propósito de esta etapa es recoger información que nos permita conocer la realidad y las necesidades formativas de los destinatarios de nuestra propuesta. Esta etapa está relacionada con los dos primeros objetivos específicos de nuestra propuesta de formación (ver apartado 3.1). Con ambos objetivos se busca detectar las necesidades formativas y conocer la realidad del profesorado de la ESO y Bachillerato ante la educación intercultural; identificar las competencias interculturales que necesita dicho profesorado para atender al alumnado diverso que hay en sus centros.

Para alcanzar los objetivos haremos una investigación con un enfoque mixto (cualitativo-cuantitativo), en el que:

- Diseñaremos y aplicaremos encuestas. La muestra utilizada para la encuesta estará formada por todos los docentes de ESO y Bachillerato del centro seleccionado para la implementación de la propuesta, es decir, participará en ella toda la población objeto de estudio, compuesta por 33 docentes. Este instrumento servirá para conocer las características de la población destinataria de nuestra propuesta y sus necesidades formativas, así como las competencias interculturales que necesita.
- Se llevará a cabo grupos de discusión, con la participación de una selección de un máximo de 12 docentes del Centro donde se llevaría a cabo la propuesta. Lo que ayudará a tener una visión cualitativa de las competencias interculturales que necesita la población destinataria de nuestro proyecto, para el diseño de una propuesta formativa adaptada a la realidad de los participantes. Las sesiones del

grupo se grabarán para recoger los aportes y posteriormente se procederá a su transcripción.

Para la puesta en marcha de estos instrumentos, se contará con un encuestador y un moderador quien explicará la finalidad y motivará a la participación, y aclarará cualquier duda relacionada con ambos, durante el proceso de recopilación de la información pautada dentro de esta etapa.

El cumplimiento de esta etapa y las actividades dispuestas en ella, se medirá a través de:

- Sábana de datos generada a partir de la aplicación de la encuesta.
- Grabaciones, notas recabadas durante la ejecución del grupo de discusión pautado. Para ello el moderador utilizará el diario de campo, en el que habrá registrado la asistencia a la actividad, la participación, la comunicación verbal y no verbal, y las actitudes de los participantes (Castaño et al., 2017).

La etapa hasta ahora descrita está pautada para una duración de dos meses, tomando en cuenta el trabajo de preparación, la convocatoria a los participantes y la ejecución de las actividades propuestas.

El centro educativo seleccionado para la implementación de nuestra propuesta de formación cuenta con todos los recursos necesarios para el desarrollo de esta etapa:

- Recursos humanos: encuestador, moderadores, profesorado y equipo directivo.
- Recursos materiales y tecnológicos: convocatoria, manual para el encuestador, cuestionarios para las encuestas, tabla para el registro de indicadores, cuestionario de evaluación, diario de campo, bolígrafos, folios, mesas, sillas, pizarra táctil, portátil, USB, impresora, fotocopidora y grabadoras.
- Recursos logísticos: sala de reunión de profesores y locales de reunión.

Etapa 2. Análisis de resultados

En esta etapa nos proponemos procesar y analizar los datos recogidos en las actividades llevadas a cabo en la etapa anterior. Estará asociada a los objetivos (OE1 y OE2): detectar las necesidades formativas y conocer la realidad del profesorado de la ESO y Bachillerato ante la

educación intercultural; e identificar las competencias interculturales que necesita dicho profesorado para atender al alumnado diverso que hay en sus centros.

Para hacer el análisis transcribiremos la información recogida en las encuestas, clasificaremos los datos obtenidos, agrupándolos por temas y realizaremos la síntesis de la información. Después representaremos gráficamente los resultados y los interpretaremos en función de los objetivos de la etapa.

Otra de las actividades será el análisis de la información obtenida en los grupos de discusión. Para ello, transcribiremos los datos registrados en las grabaciones que se realizaron durante la actividad, para luego sintetizarlos y agrupar la información por temas o categorías. Seguidamente seleccionaremos los conceptos que mejor se adecúan a nuestra investigación, anotaremos las conclusiones y elaboraremos un informe en el que se reflejará la interpretación de cada uno de los datos obtenidos. Además, contaremos con las observaciones anotadas por los moderadores en su diario de campo.

La técnica que autores como Marín (2020) nos plantea para analizar los resultados de una encuesta, es la elaboración del informe de resultados, que es un instrumento en el que se va recogiendo todo el proceso de la encuesta, incluyendo su desarrollo, la recopilación de datos y la representación de los resultados. Esta técnica tiene como punto de partida la organización de los datos, para lo cual es necesario detectar las incoherencias existentes en algunas respuestas y quedarnos con lo verdaderamente relevante para nuestra investigación. Como segundo paso, nos propone el análisis individual de cada pregunta, para asegurarnos que las respuestas tienen que ver con la finalidad de la encuesta. A continuación se agrupan los datos por preguntas, asignando a cada uno un porcentaje. Finalmente, la mencionada autora, plantea la presentación de los resultados a través del informe de resultados, en el que se incluirá un resumen general, la interpretación de los datos y las conclusiones. Dicho informe podrá incluir gráficos que facilitarán su interpretación. Con esta técnica podremos interpretar los datos de las encuestas y sacar las conclusiones necesarias, relacionadas con las necesidades formativas del profesorado y sus competencias interculturales.

Para el análisis de la información obtenida por medio de los grupos de discusión, aplicaremos las técnicas propuestas por Gil, García y Rodríguez (1994), dirigidas a la reducción y extracción

de datos, y a la verificación de conclusiones. Estas técnicas plantean la lectura de los discursos completos, la segmentación en unidades o categorías temáticas, la disposición y reorganización de datos, y la obtención de conclusiones. Con estas técnicas pretendemos interpretar y conceptualizar lo expresado por los participantes en relación a su realidad y sus necesidades formativas.

Los resultados expuestos en el informe abordarán los datos expuestos por los docentes participantes en la etapa 1 de esta propuesta. El éxito o cumplimiento de esta etapa se medirá a través del informe final que será elaborado al cierre del mismo, una vez finalizados los 3 meses destinados para este proceso.

A nivel de recursos, la etapa 2 requerirá de:

- A nivel de recursos humanos:
 - Personal encargado del procesamiento y análisis de datos obtenidos en la etapa 1.
 - Personal encargado de la elaboración del informe final.
- A nivel material y tecnológico:
 - Encuestas respondidas, grabaciones, diario de campo, gráficos, informe de resultados, instrumento de registro de evaluación, cuestionario de evaluación, hoja de resultados del análisis, portátiles, USB, impresora, fotocopidora, folios, bolígrafos, mesas y sillas.

Etapa 3. Diseño de la propuesta formativa

En este momento, tomando en cuenta las informaciones obtenidas en la etapa anterior procederemos a diseñar la propuesta formativa.

Esta etapa está relacionada con el OE3 con el que buscamos diseñar talleres de formación, dirigidos a potenciar las competencias interculturales en el profesorado, y a superar posibles actitudes y prejuicios ante la diversidad cultural.

Para el desarrollo de esta etapa vamos a llevar a cabo tres actividades:

- *Actividad 1. Diseño de la propuesta.*

Los resultados expuestos en el informe elaborado en la etapa 2, servirán de base para el diseño inicial de la propuesta formativa pautada en este trabajo. Ésta tendrá como base metodológica la realización de “talleres formativos”, los cuales servirán para el desarrollo de las diferentes actividades que se esperan realizar con el profesorado beneficiario de esta iniciativa, de una manera motivadora, dinámica y participativa. De este modo, queremos dar protagonismo a los participantes, tomando en cuenta sus opiniones, emociones y expectativas, y haciéndoles partícipes de la elaboración de los aprendizajes asociados al desarrollo de competencias interculturales en estos.

- *Actividad 2. Socialización de la propuesta.*

Una vez diseñada la propuesta se presentará a los docentes de Eso y Bachillerato del centro seleccionado. Una vez socializados los resultados generales del informe generado en la etapa 2, y la propuesta diseñada en ésta, se llevarán a cabo dos grupos de discusión, en los que participarán un máximo de 12 docentes por grupo. Ello, servirá para conocer, de primera mano, sus impresiones y posibles mejoras a tenerse en cuenta.

- *Actividad 3. Realizar los ajustes a partir de los aportes recibidos.*

Con las observaciones, sugerencias y propuestas de los 2 grupos de discusión realizados previamente, se harán las modificaciones que se consideren pertinentes, para que la propuesta responda con mayor fidelidad a las necesidades planteadas por el profesorado.

El éxito de esta etapa se medirá a través de:

- Registro de evidencia (ej. Listado de asistentes, foros y acta) de la actividad de socialización realizada.
- Grabaciones y anotaciones recabadas de los grupos de discusión realizados.
- Versión Final de propuesta de formación planteada en este trabajo.

Para esta etapa contaremos con un período de tres meses, en los que se diseñarán los talleres y se socializarán con los destinatarios de la propuesta de formación. Y se requerirá:

- A nivel de recursos humanos:
 - Personal encargado en la actividad de socialización (talleres).

- Personal encargado en la realización de los grupos de discusión planteados.
- Personal encargado en el ajuste de la propuesta diseñada, a partir de lo indicado en los grupos de discusión realizados.
- En cuanto a los recursos materiales y tecnológicos:
 - Papelería para la toma de nota y elaboración de propuesta final.
 - Grabadora, portátiles, USB, impresora, fotocopidora, folios, bolígrafos, mesas y sillas.

Etapa 4. Implementación de la propuesta formativa

El propósito de esta etapa es aplicar la propuesta de formación del profesorado en el centro seleccionado para tales efectos.

En esta etapa se pretende dar respuesta al objetivo general de nuestra propuesta, que busca fortalecer las competencias interculturales en docentes de la ESO y Bachillerato en el País Vasco.

La implementación de la propuesta formativa comenzará con un breve encuentro inicial con el equipo directivo y todo el profesorado de la ESO y Bachillerato del centro, para hacer la presentación de ésta y motivarles a participar.

A lo largo del curso se llevarán a cabo cuatro talleres (si no se pudieran desarrollar de manera presencial se realizarán online), en los que se desarrollarán cada una de las competencias interculturales seleccionadas para nuestra propuesta formativa. Antes de cada taller, se pasará una encuesta inicial al profesorado para conocer sus inquietudes y expectativas respecto a la temática propuesta, y se le dará la oportunidad de expresar sus experiencias y conocimientos previos. Los talleres durarán dos horas y el número de participantes en cada uno de ellos será de 11 personas, lo que facilitará la participación, interacción y desarrollo de las actividades.

Para reforzar los contenidos de los talleres, se propondrá la creación de grupos de trabajo, que se reunirán unas semanas después de cada taller para seguir reflexionando las temáticas tratadas y diseñar propuestas para su aplicación en su práctica docente. Finalmente, después de realizar los cuatro talleres, se terminará el proceso con un encuentro de evaluación, en el

que se entregará un folleto a cada participante con las propuestas que el profesorado ha hecho a lo largo del curso.

Tal como expresa Cano (2012) el taller es una metodología apropiada para alcanzar determinados objetivos formativos, tomando en cuenta los conocimientos de los participantes, el trabajo en grupo, el diálogo de saberes y la combinación de la teoría y la práctica. Esta metodología nos permitirá llevar a cabo diferentes dinámicas y estrategias, en función de los objetivos que queramos alcanzar en cada uno de los talleres. Con esta actividad esperamos trabajar con el profesorado cada una de las competencias interculturales seleccionadas para su formación.

Otra de las técnicas que utilizaremos será el grupo de trabajo que, según Moreno, Quesada y Pineda (2010), permite a los participantes abordar de manera autónoma los aprendizajes que ellos mismos deciden desarrollar, con la finalidad de mejorar sus prácticas profesionales. En estos grupos utilizaremos la investigación acción participativa, como método de trabajo, de manera que los participantes, tomando en cuenta los conocimientos adquiridos en los talleres, reflexionen y elaboren propuestas a partir de su propia práctica. Cada grupo de trabajo elegirá un coordinador de entre sus miembros. De este modo promoveremos también la autoformación permanente del profesorado (Ortiz y Borjas, 2008). Con esta técnica mediremos la capacidad de los participantes para asimilar los contenidos de los talleres y aplicarlos en la práctica.

La población objeto de esta etapa la forman los 33 docentes de Eso y Bachillerato del centro seleccionado para la implementación de la propuesta, que serán los destinatarios de la misma.

Para la evaluación de esta etapa se utilizarán las siguientes estrategias:

- Al finalizar cada taller se pasará a los participantes un cuestionario para evaluar la valoración que hacen de los diferentes elementos del mismo. De este modo, podremos medir diferentes aspectos, como el nivel de valoración, el impacto que tiene en la visión de los participantes en relación a la educación intercultural y la aplicabilidad de los contenidos. En general, nos servirá para detectar la calidad de la formación que estamos ofreciendo.

- Para evaluar los grupos de trabajo valoraremos los niveles de participación de los miembros de cada grupo y sus propuestas, y tomaremos en cuenta las dificultades manifestadas por ellos. Esta información la obtendremos de los registros de actividades y de las actas de las reuniones de los grupos de trabajo.

Esta etapa se llevará a cabo en 12 meses, y se centrará en el desarrollo de los talleres formativos, que se complementarán con la formación de grupos de trabajo.

Para esta etapa necesitaremos los siguientes recursos:

- Recursos humanos: facilitadores de los talleres, profesorado de la ESO y Bachillerato y coordinadores de los grupos de trabajo.
- Los recursos materiales y tecnológicos necesarios serán: Presentación en PowerPoint, encuesta inicial, folleto, registros de actividades, actas de las reuniones, proyector, portátil, folios, cartulinas, rotuladores y bolígrafos.
- Como recursos didácticos se utilizarán: materiales con temáticas relacionadas con la cultura, la diversidad y la inclusión (vídeos, documentales, canciones y cuentos), testimonios de personas o experiencias (vídeos), presentaciones en PowerPoint con imágenes y textos alusivos a la diversidad cultural.
- Características de los espacios: ambientación, distribución de las sillas, iluminación, ventilación y otros elementos que pueden crear un clima acogedor y propicio para la participación, la reflexión y el trabajo en grupo.

Etapa 5. Evaluación de las etapas de la implementación

En esta etapa mediremos el impacto de la acción formativa y determinaremos el éxito de ésta, conociendo la valoración que los participantes (docentes de Eso y Bachillerato del centro seleccionado) hacen de la propuesta, destinada a fortalecer las competencias interculturales de estos, y el logro del OE4 que busca medir el impacto de la acción formativa diseñada, de acuerdo con los niveles de transformación del estado inicial de las competencias interculturales de los docentes participantes.

Para ello, se diseñará un plan de evaluación que contenga los aspectos que queremos evaluar y los indicadores correspondientes a cada una de las etapas, para comprobar el grado de consecución de dichos objetivos.

Durante la implementación de la propuesta de formación llevaremos a cabo evaluaciones intermedias, para ir midiendo los avances que se van dando e identificar los problemas que puedan presentarse en el desarrollo de las estrategias utilizadas.

Una vez concluida la aplicación de la propuesta realizaremos una evaluación final para comprobar el grado de consecución de los indicadores, y analizar los logros obtenidos, así como la incidencia en los destinatarios de la propuesta.

Para medir el impacto de la acción formativa diseñada utilizaremos diferentes técnicas:

- Se aplican cuestionarios antes del taller para diagnosticar los conocimientos, motivación y expectativas del profesorado ante el tema propuesto.
- Al finalizar cada taller se pasará una *encuesta de satisfacción* a cada uno de los participantes, para que den su valoración sobre la pertinencia de los contenidos y su aplicabilidad, los métodos y materiales utilizados, el tiempo dedicado a cada actividad, la organización general del taller y aspectos de mejora.
- Se utilizará una *guía de observación*, elaborada por los facilitadores de los talleres en la que se recogerá: la motivación, la participación, la comunicación, las relaciones entre los miembros del grupo, el ambiente de trabajo, la implicación y los recursos utilizados. A manera de autoevaluación y evaluación.
- A través de *las actas de los grupos de trabajo* se detecta si la participación del profesorado ha sido alta, si se han elaborado propuestas, si han surgido dudas, y en definitiva si la actividad ha sido eficaz.
- Se utilizará una *encuesta de autoevaluación*, para ser respondida por cada uno de los grupos de trabajo participantes en el proceso de formación.
- Al terminar la formación se hará un *encuentro de evaluación* con los participantes para evaluar los diferentes aspectos del proceso y ver el impacto de la acción formativa en el profesorado, en cuanto a la adquisición de competencias interculturales, la aplicación en su práctica educativa y algunos resultados. Así como la incidencia que ha

tenido la propuesta en el centro educativo en el que se ha llevado a cabo la propuesta de formación.

La evaluación será una práctica permanente a lo largo de todas las etapas y se continuará aplicando 3 meses después de finalizado el proceso.

Para esta etapa necesitaremos los siguientes recursos:

- Recursos humanos: facilitadores de los talleres, profesorado de la ESO y Bachillerato, coordinadores de los grupos de trabajo, Equipo Directivo, encuestador, moderadores y responsables del diseño de la propuesta.
- Los recursos materiales y tecnológicos necesarios serán: cuestionarios, encuestas de satisfacción, guía de observación, actas de los grupos de trabajo, encuestas de autoevaluación, instrumento de evaluación final, proyector, portátil, fotocopidora, folios y bolígrafos.

Con el equipo directivo del centro se acordarán las fechas en las que se llevará a cabo todo el proceso de implementación de la propuesta formativa. La temporización se señalará en un calendario distribuido por meses (Anexo B).

3.11 Evaluación del proyecto propuesto

Para conocer el éxito o cumplimiento de cada una de las etapas de la implementación del proyecto utilizaremos las siguientes estrategias:

- *Sábana de datos* generada a partir de la aplicación de la encuesta a los participantes.
- *Grabaciones y anotaciones* realizadas con las participaciones de los grupos de discusión.
- Utilización de un *diario de campo* por parte del moderador de los grupos de discusión, en el que registrará la participación, las actitudes y las incidencias.
- *Informe final* que será elaborado al finalizar el análisis de resultados llevado a cabo durante la segunda etapa de la aplicación del proyecto.
- *Registro de evidencia* del listado de asistentes y el acta de la actividad de socialización realizada con los participantes.

- La *versión final de propuesta* de formación planteada en este trabajo.
- Al finalizar cada taller se pasará a los participantes un *cuestionario para evaluar* la valoración que hacen de los diferentes elementos del mismo: el nivel de valoración, el impacto que tiene en la visión de los participantes en relación a la educación intercultural y la aplicabilidad de los contenidos.
- *Registros de actividades y actas de las reuniones* para evaluar los grupos de trabajo, valorando los niveles de participación de los miembros de cada grupo y sus propuestas, además de tomar en cuenta las dificultades manifestadas por ellos.
- *Evaluaciones intermedias*, para ir midiendo los avances que se van dando e identificar los problemas que puedan presentarse durante su desarrollo.
- Realizaremos una *evaluación final* una vez concluida la aplicación de la propuesta, para comprobar el grado de consecución de los indicadores, y analizar los logros obtenidos, así como la incidencia en los destinatarios de la propuesta.
- Se aplican *cuestionarios* antes de cada taller para diagnosticar los conocimientos, motivación y expectativas del profesorado ante el tema propuesto.
- Al finalizar cada taller se pasará una *encuesta de satisfacción* a cada uno de los participantes, para que den su valoración sobre la pertinencia de los contenidos y su aplicabilidad, los métodos y materiales utilizados, el tiempo dedicado a cada actividad, la organización general del taller y aspectos de mejora.
- Se utilizará una *guía de observación*, elaborada por los facilitadores de los talleres en la que se recogerá: la motivación, la participación, la comunicación, las relaciones entre los miembros del grupo, el ambiente de trabajo, la implicación y los recursos utilizados. A manera de autoevaluación y evaluación.
- A través de *las actas de los grupos de trabajo* se detecta si la participación del profesorado ha sido alta, si se han elaborado propuestas, si han surgido dudas, y en definitiva si la actividad ha sido eficaz.
- Se utilizará una *encuesta de autoevaluación*, para ser respondida por cada uno de los grupos de trabajo participantes en el proceso de formación.
- Al terminar la formación se hará un *encuentro de evaluación* con los participantes para evaluar los diferentes aspectos del proceso y ver el impacto de la acción formativa en

el profesorado, en cuanto a la adquisición de competencias interculturales, la aplicación en su práctica educativa y algunos resultados. Así como la incidencia que ha tenido la propuesta en el centro educativo en el que se ha llevado a cabo la propuesta de formación.

3.12 Discusión de los resultados de la evaluación

Siendo el objetivo general de la propuesta fortalecer las competencias interculturales en el profesorado de la ESO y Bachillerato del centro educativo seleccionado para su implementación, el principal resultado esperado será lograr profesores y profesoras más competentes interculturalmente, con una nueva visión y actitud hacia la diversidad cultural, llevando a cabo en las aulas prácticas educativas interculturales, utilizando métodos activos para promover la motivación, la participación, el trabajo cooperativo y el aprendizaje significativo de todo el alumnado.

Otro resultado importante será la incidencia de la acción del profesorado en la transformación del centro, involucrando a toda la comunidad educativa en la promoción de acciones concretas para mejorar la convivencia entre el alumnado y reducir las situaciones de acoso escolar.

En esa misma línea esperamos también que el profesorado sea capaz de impulsar e involucrar a toda la comunidad educativa en el desarrollo de propuestas orientadas a la formación en valores, como el respeto, la tolerancia y la solidaridad, siendo ellos los primeros en ponerlos en práctica. De este modo esperamos que el centro educativo y todos lo que lo conforman sean más tolerantes y estén más abiertos a la diversidad.

Finalmente, esperamos que el profesorado considere relevantes, no solo para su práctica sino para su vida, los contenidos desarrollados y las experiencias vividas a lo largo de esta propuesta de formación.

4 Resultados

Este trabajo nos ha permitido adquirir una serie de conocimientos relacionados con los rasgos socioculturales de los jóvenes en el País Vasco y en España, la interculturalidad y la inclusión en el ámbito educativo, los retos de la educación desde la diversidad y la interculturalidad, y otros conocimientos relacionados con los procedimientos necesarios para diseñar una propuesta de formación para el profesorado.

Por otra parte con este trabajo esperamos involucrar al equipo directivo y al profesorado de ESO y Bachillerato de un centro educativo del País Vasco, en un proceso de diagnóstico de su realidad y de participación en una propuesta formativa, que le sirva para fortalecer sus competencias interculturales.

La participación de ese profesorado nos permitirá conocer su realidad y sus necesidades formativas en relación a la educación intercultural, así como identificar las competencias interculturales con las que cuenta y las que debería adquirir para atender adecuadamente a un alumnado diverso culturalmente.

Además, en este trabajo aportamos de manera detallada todo el proceso que se debe seguir para diseñar e implementar una propuesta formativa en competencias interculturales para el profesorado de la ESO y Bachillerato. De este modo esperamos que la propuesta pueda llevarse a cabo en el centro seleccionado y adaptarse a otros centros educativos, tras realizar en ellos el correspondiente diagnóstico de sus necesidades y de su realidad particular.

Por otra parte, el desarrollo de la propuesta a través de talleres de formación y grupos de trabajo, permitirá al profesorado adquirir y potenciar las competencias interculturales necesarias para atender adecuadamente la diversidad cultural del alumnado presente en sus aulas, así como para superar posibles actitudes y prejuicios ante la diversidad cultural.

Durante el desarrollo de la propuesta y una vez finalizada ésta, se podrá medir el impacto de la acción formativa, en cuanto a su validez para transmitir competencias interculturales al profesorado, su aplicabilidad en las prácticas docentes en el aula y su incidencia en la transformación de los contextos escolares.

5 Conclusiones

El objetivo general de este trabajo consistía en diseñar una propuesta de formación orientada al fortalecimiento de competencias interculturales en los profesionales dedicados a la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en el País Vasco.

El principal problema que pretendía subsanar era la falta de formación del profesorado en competencias interculturales, y las dificultades y limitaciones que éste tenía al momento de atender a un alumnado cada vez más diverso culturalmente, situación que finalmente repercutía de manera negativa en la integración y en el proceso educativo de ese alumnado.

Para alcanzar ese objetivo general, nos propusimos, en primer lugar, identificar los rasgos socioculturales de los jóvenes de Segundo ciclo de Educación Secundaria y Bachillerato en el País Vasco. Para ello, hemos seleccionado algunos artículos y documentación de diferentes fuentes bibliográficas, que nos han permitido identificar algunos de esos rasgos socioculturales, y que tomaremos en cuenta en el diseño de la propuesta formativa.

Con otro de los objetivos específicos de este trabajo nos planteamos establecer los niveles de competencias interculturales presentes en los profesionales dedicados a la educación en ESO y Bachillerato en el País Vasco. Para lograrlo, proponemos en la fase diagnóstica de la implementación del proyecto, realizar dos actividades, en las que participará el profesorado del centro seleccionado para aplicar la propuesta formativa. La primera actividad es una encuesta para ser respondida por el profesorado, y en la que esperamos obtener información cuantitativa relacionada con sus necesidades y sus competencias interculturales, y la segunda, consistirá en la formación de grupos de discusión en los que esos mismos profesores y profesoras aportarán informaciones de carácter cualitativo. De este modo esperamos alcanzar el objetivo planteado, obteniendo información fundamental para el diseño de las acciones formativas.

También nos propusimos determinar los rasgos institucionales que caracterizan a los centros en los que se aplicará la propuesta de formación. Para ello seleccionamos un centro educativo de la Comunidad Autónoma del País Vasco, y en la descripción de las características del centro, detallamos el contexto social en el que se sitúa, algunos rasgos en sintonía con la educación intercultural, la población beneficiaria indirecta, los rasgos del personal docente y de la

estructura organizativa del centro, y sus fortalezas y debilidades desde una perspectiva intercultural.

Otro de los objetivos propuestos fue identificar recursos pedagógicos y tecnológicos que se pueden utilizar para desarrollar competencias interculturales en los profesionales de la educación de ESO y Bachillerato. Para alcanzarlo hemos consultado diferente documentación, la cual nos ha aportado algunas propuestas que incluimos en el marco teórico de este trabajo. Hemos reflejado a lo largo del trabajo, como la presencia de personas de diferentes lugares, culturas, creencias y etnias, genera a nivel social tensiones y actitudes de intolerancia, racismo y xenofobia. Esta situación convierte la atención a la diversidad cultural en un reto impostergable, para evitar situaciones de desigualdad y exclusión social, y promover la integración y la igualdad de oportunidades para toda la población. En este contexto los centros educativos se convierten en el espacio idóneo para promover valores como la tolerancia, el respeto, la cooperación y la interacción entre todas las culturas.

A partir de esa realidad, este trabajo nos sitúa ante el papel del profesorado en los contextos educativos actuales marcados por la diversidad cultural, tal como hemos comentado. Nos lleva a constatar que los profesores y profesoras, por lo general, no tienen la formación necesaria, que con frecuencia tampoco creen que sea competencia suya atender al alumnado diverso culturalmente, y que su preocupación ante esta realidad se centra en situaciones muy específicas que se presentan a diario en sus aulas, y que están relacionadas con el aprendizaje de la lengua, la resolución de conflictos y la participación de las familias, fundamentalmente.

Por otra parte, las investigaciones consultadas y presentadas en el trabajo nos confirman que en los centros de educación superior, donde se forma el profesorado, la educación intercultural no es algo transversal. Por otra parte, en las encuestas realizadas al profesorado, un alto porcentaje reconoce la falta de formación en este ámbito y la necesidad de acceder a algún tipo de formación continua, sin embargo, las ofertas formativas en esa línea no responden a las necesidades realidades del profesorado y, por consiguiente, apenas inciden en la práctica educativa de los que participan en ellas.

Todos estos elementos corroboran la necesidad de plantear una propuesta formativa para el profesorado, centrada en la adquisición de competencias interculturales, y orientada a la

transformación de la práctica docente en las aulas y en los centros educativos. En este sentido, consideramos que el principal aporte de este trabajo es el diseño de esa propuesta formativa, de la cual hemos desarrollado cada uno de los pasos necesarios para su futura implementación, proponiendo objetivos, metodologías, actividades, procedimientos y propuestas para su evaluación.

La diversidad cultural es hoy en día una realidad evidente en nuestra sociedad y forma parte de la vida cotidiana de nuestros centros educativos, por lo que necesariamente requiere de una atención adecuada por parte de quienes en ese ámbito tienen un papel preponderante, los profesores y profesoras que acompañan los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado, y que deben estar bien capacitados para desempeñar esa tarea transcendental.

6 Limitaciones y prospectivas

Tal como se ha ido desarrollando cada una de las etapas de la propuesta de formación a lo largo del trabajo, y de manera particular en el apartado de implementación, están sentadas las bases para poder aplicar a mediano plazo esta propuesta en el centro educativo seleccionado. La propuesta además cuenta con una fundamentación teórica que favorecerá la orientación que se le da a las diferentes temáticas a desarrollar.

En cuanto a las limitaciones que presenta la propuesta, señalaría la dependencia que ésta tiene de la buena o mala acogida que se le dé en el centro educativo por parte del equipo directivo. Hay que entender que los centros tienen ya dinámicas y planificaciones que absorben el tiempo y las energías del personal, y en este caso, para impulsar cualquier propuesta o actividad adicional, hay que contar con el convencimiento del equipo directivo. En este sentido, no solo deben ver la importancia de la propuesta para la buena marcha del centro, sino que además debe encajar en los planes de formación ya existentes o en las prioridades reflejadas en el proyecto educativo. A esto podemos añadir los tiempos internos de las instituciones educativas, tanto para empezar a implementar la propuesta como para llevar a cabo cada una de las actividades y para dedicarle el tiempo planificado a cada una de ellas.

Para prevenir estas dificultades será fundamental realizar una presentación clara, convincente y motivadora de la propuesta formativa al equipo directivo del centro, en la que se destaquen

las ventajas y los beneficios que aportará para mejorar el funcionamiento del centro educativo. Conocedores de las limitaciones que señalábamos anteriormente, tendremos que manejar un margen de flexibilidad y adaptabilidad de la propuesta, además de tener preparadas diferentes alternativas para responder a las dificultades que el equipo directivo planteará para su implementación.

En cuanto a las futuras líneas de trabajo, vería en primer lugar la puesta en funcionamiento de la propuesta formativa, lo que implicaría llevar a cabo el proceso de investigación con el profesorado, y a partir de él la selección de las competencias interculturales y la elaboración de cada uno de los talleres formativos.

Otra línea de trabajo que se pudiera llevar a cabo, aprovechando lo que ya se ha realizado, es el diseño de una propuesta formativa para los profesionales de la educación no formal, adaptada al ámbito de la intervención social.

También esta experiencia pudiera ser una posible línea de desarrollo profesional, preparando e impartiendo talleres de formación para los profesionales de la educación tanto en el ámbito formal como en el no formal.

Referencias bibliográficas

- Aguado, T., Gil, I., Mata, P. (2008). El Enfoque Intercultural en la Formación del Profesorado. Dilemas y Propuestas. *Revista Complutense de Educación*, 19(2), 275-292. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0808220275A>
- Albinarrate, N. (2017). El Gobierno Vasco planta cara al racismo y la discriminación en las aulas de Euskadi. *Diario El Mundo*. Recuperado de <https://www.elmundo.es/pais-vasco/2017/06/29/5954f86c268e3e795e8b465c.html>
- Álvarez, Q. (2017). Pedagogía sistémica e intercultural: claves para construir un aula inclusiva. *Revista Lusófona de Educación*, 37(37). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/349/34954377012.pdf>

- Arroyo, M.J. (2013). La Educación Intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 6(2), 144-159. Recuperado de <file:///C:/Users/usuario/Downloads/Dialnet-LaEducacionIntercultural-4335836.pdf>
- Ayuntamiento de Bilbao (2018). Anuario Socioeconómico de Bilbao 2018/2019. Bilbao Observatorio. Recuperado de https://www.bilbao.eus/cs/Satellite?c=Page&cid=1279196119194&language=es&pageid=1279196119194&pagename=Bilbaonet%2FPage%2FBIO_Listado
- Bernabé, M.M. (2013). Legislación educativa española e interculturalidad: cambios necesarios. *Revista Educativa Hekademos*, 13, 65-75. Recuperado de <http://www.hekademos.com/hekademos/media/articulos/13/07.pdf>
- Besalú, X. (2010). *La escuela intercultural*.
- Besalú, X. (2017). Los españoles y la interculturalidad. *El diario de la educación*. 17/10/2017 Recuperado de <https://eldiariodelaeducacion.com/2017/10/17/los-espanoles-y-la-interculturalidad/>
- Blanco, M.D. (s.f.). *Coeducación, inclusión y mediación. Claves para la Educación Intercultural*. Clave 3. Recuperado de <http://educatolerancia.com/pdf/Claves%20para%20la%20Educacion%20Intercultural%203%20Coeducacion,%20inclusion%20y%20mediacion.pdf>
- Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). Aprendizaje activo: crear entusiasmo en el aula. *Informes de educación superior de ASHE-ERIC. Publicaciones ERIC*. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=ED336049>
- Cano, A. (2012). La metodología de taller en los procesos de educación popular. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias sociales*, 15(2), 22-51. Recuperado de <file:///C:/Users/josefuentes/Downloads/Dialnet-LaMetodologiaDeTallerEnLosProcesosDeEducacionPopul-4339598.pdf>
- Cantalini, S. (s.f.). *Formación del profesorado en interculturalidad. Clave 1. Claves para la Educación Intercultural*. Recuperado de

<http://educatolerancia.com/pdf/Claves%20para%20la%20Educacion%20Intercultural%201%20Formacion%20para%20el%20profesorado.pdf>

Carrasco, M.J., Coronel, J.M. (2017). *Percepciones del profesorado sobre la gestión de la diversidad cultural: un estudio cualitativo*. UNED. Facultad de Educación, 20(1). Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/17492>

Castaño, M.A., Carrillo, C., Martínez, M.E., Arnua, J., Ríos, M.I. y Nicolás, M.D. (2017). Guía práctica de grupos de discusión para principiantes. Universidad de Murcia. Recuperado de <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/54260/3/GU%C3%8DA%20PR%C3%81C%C3%81TICA%20DE%20GRUPOS%20DE%20DISCUSI%C3%93N%20PARA%20PRINCIPIANTES.pdf>

Cernadas, F. X., Lorenzo, M., Santos, M. A. (2019). Diversidad cultural y escenarios migratorios. Un estudio sobre formación de profesores. *Educar*, 55 (1), 19-37.

Corcuera, N., Bilbao, M. y Longo, O. (2019). Diagnóstico de la situación de la juventud en Euskadi 2019. Observatorio Vasco de la Juventud. Recuperado de https://www.gazteukera.euskadi.eus/contenidos/informacion/ovj_plan_joven/eu_5560/adjuntos/diagnostico_2019_c.pdf

De la Villa, M., García, A., Cuetos G. y Sirvent, C. (2017). Violencia en el noviazgo, dependencia emocional y autoestima en adolescentes y jóvenes españoles. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 8(2), 96-107. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2451/245153986004.pdf>

Díez, E.J. (2014). La práctica educativa intercultural en Secundaria. *Revista de Educación*, 363. Recuperado de https://books.google.es/books?id=4F2FCAAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es&source=gs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Escarbajal, A. (2014) La educación intercultural en los centros educativos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 29-43. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217031054004>

Escolapios Bilbao (2019). *Plan Estratégico 2019-2023*. Más que un colegio. Boletín 18.

- Escolapios Bilbao (2008). *Proyecto Educativo*. Recuperado de <https://www.bilbao.escolapiosemaus.org/wp-content/uploads/docs/proyectoeducativo2008.pdf>
- Escolapios Bilbao (2008). *Reglamento de Régimen Interior*. Recuperado de <https://www.bilbao.escolapiosemaus.org/wp-content/uploads/docs/rri2008.pdf>
- Escolapios Bilbao (2017). Proyecto de familias. Recuperado de <https://www.bilbao.escolapiosemaus.org/wp-content/uploads/docs/proyecto-de-familias.pdf>
- Fernández, I., Shershneva, J. y Fouassier, M. (2017). La diversidad en las aulas: perspectiva cuantitativa (6-16 años). En J. A. Oleaga. (1ª ed.), *La diversidad infantil y juvenil en la CAE. Las (mal llamadas) segundas generaciones* (pp. 337-500). Bilbao, España: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco. Recuperado de https://www.ikuspegi.eus/documentos/investigacion/es/diversidad_infantil/Diversidad_infantil_juvenil_CAE.pdf
- Fernández, M.A. (2015). Tutoría en E-learning. Funciones y roles del tutor en la formación online. *Publicaciones y divulgación científica. Universidad de Málaga*. Recuperado de https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/11512/TD_FERNANDEZ_JIMENEZ.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- FETE-UGT (s.f.). *Educación intercultural e inclusiva. Guía para el profesorado*. Secretaría de Políticas Sociales de FETE-UGT Y Departamento de Migraciones Confederal de UGT. Recuperado de <https://aulaintercultural.org/2007/07/11/educacion-intercultural-e-inclusiva-guia-del-profesorado/>
- Figueredo, V. y Ortíz, L. (2017). Formación inicial del profesorado para la inclusión de la diversidad cultural. *Revista digital de investigación en docencia universitaria*, 11(1), 38-61. Recuperado de <https://revistas.upc.edu.pe/index.php/docencia/article/view/529/535>
- Fuentes, J.A. (2019). “Desde el multiculturalismo hacia la escuela intercultural”. Jaca. Sin publicar. Recuperado de <https://sumaysigue.escolapiosemaus.org/escuela-de-verano-2019/#>

- García, K. (2017). Procesos de integración social de inmigrantes en escuelas de Huelva, España: Diversidad cultural y retos educativos. *Cuenca*, 12(2), 188-200. Recuperado de <https://bv.unir.net:2257/docview/2211970538?pq-origsite=summon>
- Gil, J., García, E. y Rodríguez, G. (1994). El análisis de los datos obtenidos en la investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza*, Vol. XII, 183-199. Recuperado de [https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/69459/El analisis de los datos obtenidos en la.pdf;jsessionid=A9A45095B7908BC66BDDC68AEEC84575?sequence=1](https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/69459/El_analisis_de_los_datos_obtenidos_en_la.pdf;jsessionid=A9A45095B7908BC66BDDC68AEEC84575?sequence=1)
- Gobierno Vasco (2020). Proyecto de Ley Vasca de Juventud. Recuperado de [https://bideoak2.euskadi.eus/2020/11/24/news_65018/Proyecto de Ley Vasca de Juventud firmada.pdf](https://bideoak2.euskadi.eus/2020/11/24/news_65018/Proyecto_de_Ley_Vasca_de_Juventud_firmada.pdf)
- Gobierno Vasco (2016). *II Plan de atención educativa al alumnado inmigrante en el marco de la escuela inclusiva e intercultural 2016-2020*. Departamento de Educación. Recuperado de [https://www.irekia.euskadi.eus/uploads/attachments/11487/II Plan atencion alumnado inmigrante.pdf?1523359696](https://www.irekia.euskadi.eus/uploads/attachments/11487/II_Plan_atencion_alumnado_inmigrante.pdf?1523359696)
- Gobierno Vasco (2016). *Plan de Mejora del Sistema Educativo de la CAPV. Basado en la equidad hacia la excelencia*. Recuperado de [https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/inn_heziberri_hobekuntza_plana/es_def/adjuntos/Plan Mejora marzo 2016 c.pdf](https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/inn_heziberri_hobekuntza_plana/es_def/adjuntos/Plan_Mejora_marzo_2016_c.pdf)
- Gobierno Vasco (2018). La escolarización del alumnado de origen extranjero en el sistema escolar de la CAPV. Diagnóstico y nuevas medidas de intervención. Recuperado de [https://www.ikuspegi.eus/documentos/formacion/La escolarizacion alumnado origen extranjero.pdf](https://www.ikuspegi.eus/documentos/formacion/La_escolarizacion_alumnado_origen_extranjero.pdf)
- Gobierno Vasco (2019). *Plan marco para el desarrollo de una escuela inclusiva 2019-2022. Conclusiones*. Departamento de Educación. Recuperado de: <https://www.irekia.euskadi.eus/es/debates/1201?stage=conclusions>
- Gobierno Vasco (2019). Actuaciones y estrategias metodológicas inclusivas. Departamento de Educación. Recuperado de

https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_esc_inclusiva/es_def/adjuntos/escuela-inclusiva/Actuaciones_y_estrategias_inclusivas_c.pdf

Gobierno Vasco (2019). Plan de acogida. Procedimientos para canalizar la acogida del alumnado nuevo y sus familias. 2019-2020. Departamento de Educación. Recuperado de https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_esc_inclusiva/es_def/adjuntos/escuela-inclusiva/plan_acogida_c.pdf

Ikuspegi (2020). *Población de Origen extranjero en la CAE 2020*. Panorámica 76. Recuperado de <https://www.ikuspegi.eus/documentos/panoramicas/pan76casOK.pdf>

Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (IVEI) (2012). El maltrato entre iguales en Euskadi. ISEI.IVEI Recuperado de http://www.isei-ivei.net/cast/pub/bullying2012/Informe_Ejecutivo%20maltrato2012.pdf

Irekia (2019) Marcos Maduro destaca “la importancia de la formación y la educación para el acceso juvenil a los mercados del empleo, cada vez más exigentes, cambiantes y especializados”. *Euskadi.eus*. Recuperado de <https://www.irekia.euskadi.eus/es/news/56250-marcos-muro-destaca-importancia-formacion-educacion-para-acceso-juvenil-los-mercados-del-empleo-cada-vez-mas-exigentes-cambiantes-especializados?track=1>

Jordán, J. A. (2007). Formación intercultural del profesorado de secundaria. *Estudios sobre educación*, (12), 59-80. Recuperado de <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/9000/1/12%20Estudios%20Ed.pdf>

Jordán, J. A, Besalú, X., Bartolomé, M., Aguado, T., Moreno, C. y Sanz, M. (2004). La formación del profesorado en educación intercultural. Recuperado de https://www.catarata.org/libro/la-formacion-del-profesorado-en-educacion-intercultural_102920/

Juárez, D., Mengual, A., Vercher, M., Peydró, M.A. (2013). Las TIC en la formación Online. *Revista de Investigación*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4817350>

- Larrañaga, N, García, I, Berasategi, N. y Azumendi M.J. (2020). Orientaciones de aculturación del alumnado inmigrante y su adaptación a un contexto de bilingüismo en la escuela Vasca. *Revista de Educación*, (388), 39-63.
- Leiva, J.J. (2016). *Abriendo caminos de interculturalidad e inclusión en la escuela*. Editorial Dykinson,S.L. Recuperado de https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=TwnODQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA11&ots=O0zkAzt0cv&sig=KTvkhEx9Mu2jo_SQ3pVXmpKxO9s#v=onepage&q&f=true
- Leiva, J.J., Jiménez, A. y Almenta, E. (2016). Las competencias interculturales en el desarrollo profesional de los educadores. *Nuevos escenarios y perspectivas pedagógicas en el Mediterráneo. Innovación, nuevas tecnologías y emergencias educativas. Afoe*. 25-32. Recuperado de <file:///E:/0.UNIR%202020/Materiales%20para%20la%20investigaci%C3%B3n/Las%20competencias%20interculturales.%20pagina%2025.pdf>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de *Educación*. Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>
- Lobato, P. (2018). ¿Qué es el aprendizaje cooperativo? Definición y elementos esenciales. Observatorio de innovación educativa y tecnología para educadores y padres. Recuperado de <https://edintech.blog/2018/01/24/aprendizaje-cooperativo-definicion-elementos-esenciales/>
- Mandese, J. (2020). Las tiendas de GroupM rompen el mito de los páramos adolescentes, son ‘una nueva generación de consumidores súper inteligentes’. MediaDailyNews. Recuperado de <https://www.mediapost.com/publications/article/354623/groupm-shops-bust-teenage-wasteland-myth-theyre.html>
- Marín, P. (2020) Cómo analizar los datos de una encuesta. Encuesta.com. Recuperado de <https://www.encuesta.com/blog/como-analizar-los-datos-de-una-encuesta/>
- Marín, V., Vega, E., Sampedro, B.E. (2016). Visiones de las plataformas de teleformación en la enseñanza superior. *Campus Virtuales*, 5(2). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5696002>

- Martín, S.M. (2019). *Kahoot ¿Evaluamos o jugamos?*. Observatorio de tecnología educativa, nº 25. Recuperado de <https://intef.es/wp-content/uploads/2019/10/Kahoot.pdf>
- Ministerio de Educación y Formación profesional (2019). *Informe PISA 2018. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes*. Recuperado de https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/5943_d_InformePISA_2018-Espana1.pdf
- Ministerio de Educación y Formación profesional (2019). *TALIS 2018. Estudio internacional de la enseñanza y del aprendizaje*. Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/talis/talis-2018.html>
- Moreno, M.V., Quesada, C. y Pineda, P. (2010). El “grupo de trabajo” como método innovador de formación del profesorado para potenciar la transferencia del aprendizaje. *Revista española de pedagogía*, (246), 281-296. Recuperado de <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3856/ElGrupoDeTrabajoComoMetodoInnovador.pdf;sequence=1>
- Ortiz, M. y Borjas, B. (2008). La investigación acción participativa: aporte de Fals Borda a la educación popular. *Espacio Abierto*, 17(4), 615-627. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/122/12217404.pdf>
- Paukner, F. y Sandoval, R. (2018). Aprendiendo a investigar a través de la investigación- acción. *Educación y Educadores*, 21(3), 504-5019. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v21n3/0123-1294-eded-21-03-00504.pdf>
- Pedrero, E., Moreno, O. y Moreno, P. (2017). Educación para la diversidad cultural y la interculturalidad en el contexto escolar español. *Revista de ciencias sociales*, 23 (2), 11-26. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6355834>
- Peñalva, A. y Leiva, J. J. (2019). La interculturalidad en el contexto universitario: necesidades en la formación inicial de los futuros profesionales de la educación. *Educar*, 55 (1), 141-158. Recuperado de https://ddd.uab.cat/pub/educar/educar_a2019v55n1/educar_a2019v55n1p141.pdf

- Peñalva, A., Leiva, J.J. (2019). Metodologías cooperativas y colaborativas en la formación del profesorado para la interculturalidad. *Tendencias pedagógicas*, 33, 37-46. Recuperado de
- Ramiro, P. (2016). Aproximación a los factores clave del retorno de la inversión en formación e-learning. *3C Empresa*, 5(4). Recuperado de https://www.3ciencias.com/wp-content/uploads/2016/11/ART_2-8.pdf
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece *el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato*. Boletín Oficial del Estado, 3, de 3 de enero de 2015. Recuperado de <https://boe.es/buscar/pdf/2015/BOE-A-2015-37-consolidado.pdf>
- Rosales, C. (2015). Cómo transformar el aula de integración en aula de inclusión. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 1(2), 14-24. Recuperado de <file:///C:/Users/usuario/Downloads/4152-Texto%20del%20art%C3%ADculo-14359-1-10-20180928.pdf>
- Santos, M. A., Cernadas, F. X. y Lorenzo, M. M. (2014). La Inclusión educativa de la inmigración y la formación intercultural del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 123-137. Recuperado de <https://revistas.um.es/reifop/article/view/123/162101>
- Shershneva, J. y Fernández, I. (2017). La diversidad en las familias vascas (0-25 años). En J. A. Oleaga. (1ª ed.), *La diversidad infantil y juvenil en la CAE. Las (mal llamadas) segundas generaciones* (pp. 733-806). Bilbao, España: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco. Recuperado de https://www.ikuspegi.eus/documentos/investigacion/es/diversidad_infantil/Diversidad_infantil_juvenil_CAE.pdf
- Sierra, J. E., Caparrós, E., Vila, E. S. y Martín, V. M. (2017). Hacia una ciudadanía democrática e intercultural. Apuntes para la formación del profesorado. *Publicaciones de la Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla*, 47(47), 37-53. Recuperado de <https://bv.unir.net:2257/docview/2297190453?pq-origsite=summon>

UGT (2015). Informe sobre el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

Recuperado de <https://www.fespugt.es/images/PDF/ensenanza/GAB-curriculo-basico-eso-bachillerato.pdf>

Unión Sindical Obrera (2020). La juventud del coronavirus, una generación ahogada entre dos crisis de empleo. *Unión Sindical Obrera*. Recuperado el 5 de noviembre de 2020 de

<https://www.uso.es/juventud-del-coronavirus-generacion-ahogada-entre-dos-crisis/>

Anexo A. Tabla resumen de las etapas para la implementación

Etapa	Propósito de la etapa	Objetivo específico asociado	Actividad	Tipo de metodología	Técnica	Indicadores de medición	Población / Muestra	Evaluación de cumplimiento	Recursos
1. Diagnóstico	Recoger información del profesorado	1 y 2	Aplicación de encuestas	Encuesta. Medición cuantitativa	Cuestionario individual	Conocer características y necesidades formativas	33 docentes de ESO y Bachiller del centro seleccionado	Sábana de datos.	Encuestador y docentes Manual, cuestionario, tabla, bolígrafo.
			Formación de grupos de discusión	Grupos de discusión Medición cualitativa	Sesiones de grupo. Grabación	Detección de competencias interculturales	12 docentes del centro seleccionado	Registro en el diario de campo.	Moderadores y docentes Diario de campo, cuestionario, grabadoras
2. Análisis	Procesar y analizar los datos	1 y 2	Transcribir, clasificar y sintetizar y presentar	Análisis de datos de una encuesta	Elaboración de informe de resultados.	Interpretar datos y sacar conclusiones, de	33 docentes de ESO y Bachiller	Instrumento de registro de evaluación.	Personal para procesamiento y análisis.

	recogidos del profesorado.		datos de la encuesta. Análisis de información de los grupos de discusión.	Transcripción de datos de grabaciones.	Reducción y extracción de datos, y verificación de conclusiones.	necesidad formativa y competencias. Interpretar y conceptualizar datos sobre realidad y necesidad formativa	del centro seleccionado 12 docentes del centro seleccionado	Informe final.	Encuestas gráficas, informes. Personal encargado del informe final. Grabaciones, diario de campo y portátil.
3. Diseño	Diseñar la propuesta formativa.	3	Diseño de la propuesta Socialización de la propuesta y realización de ajustes.	Diseño de talleres formativos. Grupos de discusión.	Desarrollo de actividades participativas. Retroalimentación y debate. Recogida de observaciones y propuestas	Elaboración de los talleres. Conocer opinión y propuestas de los docentes. Modificaciones a la propuesta.	33 docentes de ESO y Bachiller del centro seleccionado. 24 docentes del centro seleccionado.	Versión final de la propuesta de formación. Registro de evidencia. Grabación y anotaciones.	Personal para el diseño de los talleres Actas, portátil, impresora, folios y bolígrafos. Personal para actividad de socialización y grupos de discusión.

4. Implementar.	Aplicar la propuesta de formación a profesores y profesoras.	3	Encuentro inicial Desarrollo de los talleres Reflexión grupal	Reunión grupal Realización de 4 talleres. Grupos de trabajo	Presentación en PowerPoint y dinámica. Dinámicas de grupo, actividades grupales, vídeos, PowerPoint Investigación acción participativa.	Presentar propuesta y motivar. Trabajar competencias interculturales con docentes. Capacidad para asimilar contenido y ponerlos en práctica.	33 docentes de ESO y Bachiller y equipo directivo 11 docentes por cada taller.	Cuestionario de evaluación. Cuestionario de evaluación. Registros de actividades y actas de reuniones de los grupos de trabajo.	Facilitadores de talleres, docentes, coordinadores de grupos de trabajo. Encuesta, folleto, actas, proyector, portátil, vídeos, canciones, folios, cartulinas, bolígrafos.
5. Evaluación.	Medir el impacto de la formación y el éxito de la propuesta.	4	Diseño de un plan de evaluación. Evaluaciones intermedias.	Selección de indicadores a evaluar en cada etapa. Proceso de evaluación continua.	Diferentes estrategias de evaluación. Cuestionarios de evaluación. Guía de observación. Actas de los grupos de trabajo.	Comprobar el grado de consecución de los objetivos. Medir los avances e identificar problemas.	33 docentes de ESO y Bachiller del centro seleccionado. 33 docentes Encuestas de satisfacción. de ESO y Bachiller del centro seleccionado.	Guía de observación. Actas de los grupos de trabajo. Encuesta de satisfacción después de cada taller. Guía de observación. Actas de los grupos de trabajo.	Facilitadores, docentes, equipo directivo, coordinadores, encuestador, moderadores, responsables del diseño de la propuesta. Cuestionarios, encuestas, instrumen-

			Evaluación final.	Encuentro de evaluación.	Encuesta de autoevaluación.	Comprobar el grado de consecución de indicadores y analizar logros, e incidencia en los destinatarios.	33 docentes de ESO y Bachiller del centro seleccionado.	Encuestas de autoevaluación.	tos de evaluación, proyector, portátil, folios y bolígrafos
--	--	--	-------------------	--------------------------	-----------------------------	--	---	------------------------------	---

Anexo B. Cronograma de actividades para la implementación de la propuesta

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	
Etapa 1																							
1	Encuesta																						
2	Grupo de discusión																						
Etapa 2																							
1	Transcrip.																						

2	Análisis																			
3	Informe																			
Etapa 3																				
1	Diseño																			
2	Sociali.																			
3	Ajustes																			
Etapa 4																				
1	Encuen. Inicial																			
2	Talleres																			
3	Grupos																			
Etapa 5																				
1	Diseño plan evalu.																			
2	Evaluación intermedia																			

