



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

Migraciones internacionales y sostenibilidad social

Coords.

IRENE BLÁZQUEZ RODRÍGUEZ
MIGUEL ÁNGEL MARTÍN LÓPEZ

Dykinson, S.L.

MIGRACIONES INTERNACIONALES Y SOSTENIBILIDAD SOCIAL



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

MIGRACIONES INTERNACIONALES
Y SOSTENIBILIDAD SOCIAL

Coords.

IRENE BLÁZQUEZ RODRÍGUEZ
MIGUEL ÁNGEL MARTÍN LÓPEZ

Dykinson, S.L.

2023

MIGRACIONES INTERNACIONALES Y SOSTENIBILIDAD SOCIAL

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez

© de los textos: los autores

© de la presente edición: Dykinson S.L.

Madrid – 2023

ISBN: 978-84-1122-715-5

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de sus autores y no reflejan necesariamente la opinión de Dykinson S.L ni de los editores o coordinadores de la publicación; asimismo, los autores se responsabilizarán de obtener el permiso correspondiente para incluir material publicado en otro lugar.

PROYECTO DIVERPROF:
ACTITUDES DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN
OBLIGATORIA EN ESPAÑA SOBRE
LA ACULTURACIÓN E INTERCULTURALIDAD

CATALINA ARGÜELLO-GUTIÉRREZ
Universidad Internacional de La Rioja

VANESSA SMITH-CASTRO
Universidad de Costa Rica

ÁNGELA MARTÍN-GUTIÉRREZ
Universidad Internacional de La Rioja y Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

Los procesos migratorios promueven cambios profundos en las sociedades hacia la que se migra. Datos recientes muestran que la inmigración en Europa está aumentando y las relaciones intergrupales son un reto para la región. Concretamente se observa que, 23 millones de personas residían en un Estado miembro de la UE con la ciudadanía de un país no miembro, lo que representa el 5,1 % de la población de la UE (Eurostat, 2020). Este panorama nos invita a replantear cómo y desde dónde se llevarán a cabo las acciones de integración de estas personas. Al entrar en contacto miembros de distintas culturas se generan cambios que pueden dar lugar a tensiones sociales o a una convivencia pacífica (Mantahalu & Waghid, 2019; Tovar-Gálvez, 2021). Se ha observado que el nivel educativo y la situación laboral son los determinantes más importantes de la integración sociocultural (Comisión Europea, 2020; Terzakis & Daskalopoulou, 2021). En este sentido, la educación tiene el potencial de orientar los procesos de aculturación hacia la inclusión cultural. La integración de niños, niñas y jóvenes migrantes en las aulas formales plantea desafíos al sistema educativo en todos sus niveles, abriendo un debate que implica cuestionarse posicionamientos políticos,

pedagógicos y sociales (Cerón et al., 2017; Contreras Bravo, 2021; Jiménez & Fardella, 2015). Según datos del informe TALIS (Teaching and Learning International Survey/ Estudio internacional de la enseñanza y del aprendizaje) en España, entre el 26% y 31% del profesorado de primaria y secundaria trabaja en centros en los que más del 10 % del alumnado tiene origen migrante (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019). Si bien parece haber en el profesorado un alto grado de conciencia sobre el tema, esto no se refleja necesariamente en mayores habilidades y destrezas para su gestión en el aula (Alarcón-Leiva et al., 2020). Derivado del proyecto de investigación DiverProf, este capítulo se orienta a conocer las actitudes del profesorado de educación obligatoria en España sobre la aculturación e interculturalidad. En concreto, se enfoca en tres objetivos específicos: a) identificar actitudes, creencias y conocimientos del profesorado en torno a la diversidad cultural y expectativas de aculturación, es decir las creencias socialmente compartidas sobre cómo las personas inmigrantes “deberían adaptarse” a la sociedad receptora; b) estimar la percepción de autoeficacia del profesorado ante contextos educativos culturalmente diversos, y c) identificar las competencias interculturales promovidas desde los programas de estudios asociados a los títulos universitarios que habilitan para el ejercicio de la labor docente en educación obligatoria en España. A continuación, se describe el contexto, justificación y los principales aspectos del proyecto de investigación desarrollado por un equipo de investigación de la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR).

1.1. MIGRACIÓN, DIVERSIDAD CULTURAL Y EDUCACIÓN

En el contexto de la Unión Europea, la diversidad cultural ha sido reconocida como valor fundamental. Desde la Resolución del Parlamento Europeo de 2016¹²⁰ se insta a los estados miembros a desarrollar acciones desde un modelo de integración intercultural. Esto se refleja en cómo se ha perfilado desde un plan de acción de la Comisión Europea (2016) en el que se definen tres ejes prioritarios para la integración de la población inmigrante en los sistemas educativos. Desde la atención y la

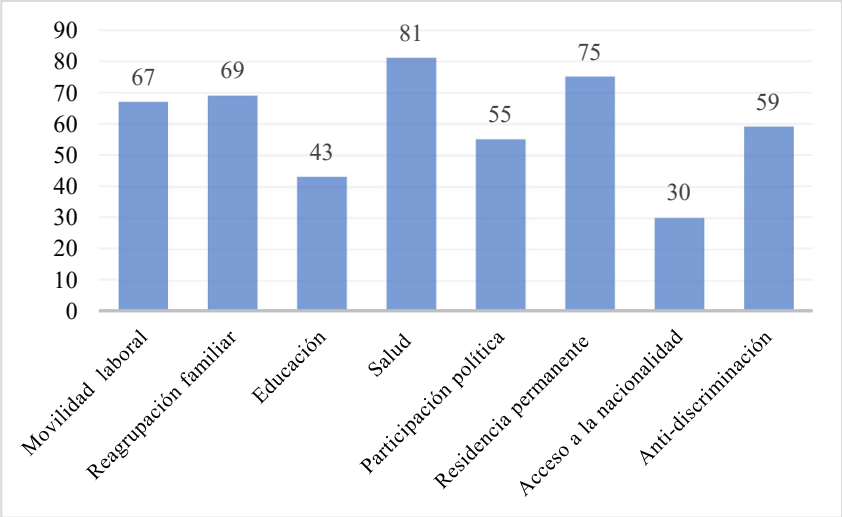
¹²⁰ Resolución del Parlamento Europeo, de 19 de enero de 2016 (2015/2139INI).

educación a la primera infancia hasta la educación superior se propone: 1) integrar cuanto antes a los migrantes recién llegados en las estructuras educativas generales; 2) evitar el bajo rendimiento entre los migrantes; 3) prevenir la exclusión social y fomentar el diálogo intercultural. A estas acciones se les da continuidad con el plan de acción 2021-2027 (Comisión Europea, 2020) en el cual se resalta nuevamente la importancia de una educación inclusiva en todas las etapas educativas. No obstante, un análisis a fondo de estas políticas presenta elementos tanto del multiculturalismo como de la asimilación. Además, situaciones como la pandemia del COVID 19, o el Brexit abren las contradicciones y el debate de la integración y la interculturalidad (Blomberg, 2020; Simon & Beaujeu, 2018; Zapata-Barrero, 2017).

En concreto en España, el Instituto Nacional de Estadística (INE) muestran a 1 de enero de 2022 que el 11.6% de la población tiene nacionalidad extranjera (INE, 2022). Los datos del Índice de políticas de integración de migrantes (MIPEX, por sus siglas en inglés) indican que el país ha venido realizando cambios positivos en sus políticas y que los inmigrantes, en general, tienen más oportunidades que obstáculos a la hora de integrarse. La puntuación total del país es de 60 sobre 100, acercándose a los estándares internacionales y europeos en materia de integración. Sin embargo, tal como se ve en el Gráfico 1, puede observarse un desempeño irregular en las áreas analizadas.

En el ámbito educativo, tal como señalan Pasetti y Cumella, (2020) no existe una normativa que regule específicamente el acceso a la educación y sus condiciones para los inmigrantes, lo que dificulta la trayectoria formativa de los mismos y les perjudica en comparación con el resto de los ciudadanos. En el curso 2021-2022 estaban escolarizados 882.814 alumnos de nacionalidad extranjera en las enseñanzas no universitarias de Régimen General, 34.301 más que el curso anterior. De ellos, 690.326 estaban matriculados en centros públicos y 192.488 en centros privados (Valdés & Sancho Gargallo, 2022).

GRÁFICO 1. Puntajes de las dimensiones MIPeX para España

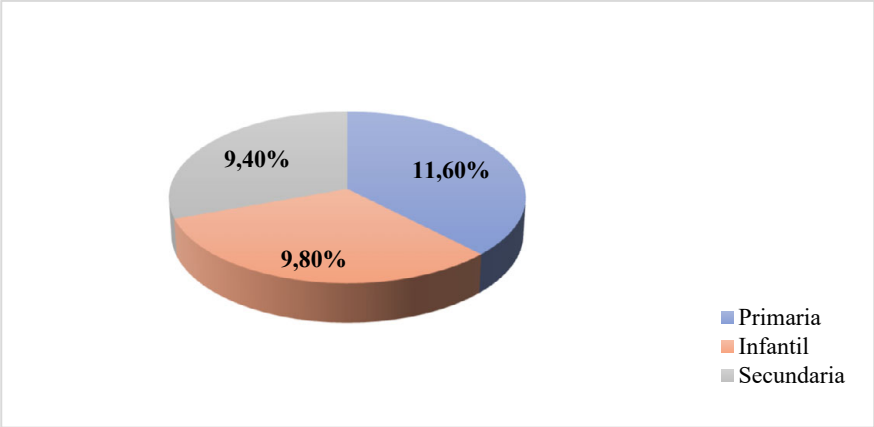


Fuente: Elaboración propia de acuerdo con Solano y Huddleston (2020)

De acuerdo con los datos del informe TALIS (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019), en España, alrededor de un 31% del profesorado de primaria y un 25% del profesorado de secundaria trabaja en centros en los que más del 10 % del alumnado tiene origen migrante. Este porcentaje se ubica entre el 63% en La Rioja y el 12% en Cantabria, siendo respectivamente la mayor y menor tasa dentro de las comunidades estudiadas. No obstante, solamente el 62% del profesorado de primaria manifiesta un alto nivel de autoeficacia para afrontar los retos de un aula multicultural, frente al 52% de secundaria.

Si se toman los datos a nivel nacional, los registros de los últimos años muestran que ha habido un aumento constante en el porcentaje total de alumnado migrante o de padres/madres inmigrantes. Específicamente si se toman en consideración los datos desglosados que dan cuenta de esto para el curso 2020, los porcentajes giran en torno al 10%. Como puede observarse en el Gráfico 2, las distribuciones por nivel educativo muestran los mayores porcentajes en educación primaria.

GRÁFICO 2. Porcentaje del alumnado extranjero matriculado por nivel educativo



Fuente: Indicadores comentados sobre el estado del sistema educativo español 2020. Datos para el Curso 2019-2020

Estos datos evidencian la importancia de profundizar en las percepciones hacia la diversidad cultural y la interculturalidad que posee el profesorado y determinar su influencia en las expectativas de aculturación que se tiene sobre el alumnado migrante. Para ello, se ha observado que es necesaria una reflexión sobre su propia percepción de habilidades y conocimientos para una pedagogía culturalmente receptiva (Carter-Thuillier et al., 2022; Hinojosa & López, 2018).

1.2. EL PAPEL DE LA ACULTURACIÓN EN CONTEXTOS DIVERSOS

Las percepciones del profesorado con respecto a la migración influyen en el trato que establecen con el alumnado y con su rendimiento (León et al., 2007), pero también en la posibilidad de crear una cultura inclusiva e intercultural en los espacios educativos. Se entiende que la aculturación es un proceso de cambio que se produce cuando las personas o los grupos de contexto culturales distintos entran en contacto (Berry, 2001), dando lugar a un aprendizaje y adaptación intercultural que da lugar a transformaciones en dominios personales y sociales como los valores, las actitudes y la conducta que están estrechamente vinculados con la identidad personal y cultural (Berry et al 2013; Lee, 2020; Zhang et al., 2018). Según el modelo de aculturación de Berry (2001) las

estrategias de aculturación se componen de actitudes de aculturación y de los comportamientos que se muestran ante determinadas situaciones interculturales. Es decir, las actitudes indican preferencias, valoraciones y sesgos que modulan las percepciones sobre la diversidad y sobre las visiones estereotípicas de otros grupos. Mientras que los comportamientos, reflejan esas actitudes en el día a día de los encuentros interculturales (Sam & Berry, 2006). Los dos componentes de las estrategias de aculturación -actitudes y comportamientos- se basan en el grado de mantenimiento de la propia identidad cultural y en el deseo de participación de las interacciones sociales con otros grupos. Se proponen cuatro estrategias: a) la integración, b) la asimilación, b) la separación y la marginación (Berry, 1990). Sus principales características se muestran en la Figura 1.

FIGURA 1. Estrategias de aculturación propuestas por el modelo de Berry (1990)



Fuente: Elaboración propia basada en Berry (2001)

De ellas, se ha visto que la integración se asocia positivamente con la adaptación psicológica y sociocultural (Abu-Rayya & Sam, 2016; Berry & Ward, 2016; Berry & Hou, 2021; Hashemi et al., 2019; Sidler et al., 2022). La integración implica: a) procesos (p.ej. el aprendizaje y la percepción); b) competencias (habilidades, actitudes y valores); y c) rendimiento (actividades presentadas a través del comportamiento explícito; como los proyectos), de modo que requiere un proceso de desarrollo de

habilidades y cambio actitudinal (Sam & Berry, 2016). Al respecto, Fokkema y Haas (2015) diferencian al menos dos dimensiones de integración: por un lado, la dimensión estructural (p.ej. derechos básicos como vivienda o educación) y por otro la dimensión sociocultural (p.ej. intercambio e influencia de actitudes, pensamientos y conductas). Si bien ambas están interrelacionadas, puesto que los factores estructurales condicionan, en gran medida, las normas sociales facilitan o limitan el proceso de integración.

Siguiendo este modelo de Berry, se entiende por expectativas de aculturación la forma en que los integrantes de una sociedad mayoritaria prefieren que los grupos minoritarios se adapten (Berry, 2001; Smith-Castro et al., 2021). Variables como el prejuicio, la identidad social, la similitud percibida y la percepción de amenaza afectan significativamente a las orientaciones y creencias relevantes para la aculturación (Cuadrado et al., 2018; López-Rodríguez & Zagefka, 2015; Lutterbach & Beelmann, 2021; Zagefka et al., 2014;). Los estereotipos negativos contribuyen a la generación de actitudes negativas hacia los inmigrantes y pueden alimentar creencias que den paso a un trato discriminatorio y excluyente (Alcott & Watt, 2017; López-Rodríguez et al., 2020). Asimismo, los estereotipos sobre determinados grupos se crean y modifican por medio de las experiencias personales, los estados motivacionales y las variables contextuales (Findor et al., 2020; Kotzur et al., 2020; Vallejo-Martín et al., 2021), de ahí que sea tan importante explorar las propias creencias y potenciar nuevas experiencias positivas hacia la diversidad e interculturalidad.

Las creencias favorables hacia la diversidad cultural y los beneficios de la diversidad en la sociedad aumentan la disposición de las personas a participar en el contacto intergrupales (Scholten, 2017; Kauff et al., 2019). Las actitudes intergrupales predicen las expectativas de aculturación (Horenczyk et al., 2013; Smith et al., 2021). Las perspectivas en relación con la aculturación pueden mostrar discrepancias entre la mayoría y la minoría, ya que los inmigrantes suelen preferir adoptar menos la cultura de acogida y mantener más la cultura de origen, con respecto a lo que los miembros del país de acogida prefieren que hagan (López-Rodríguez et al., 2014; Mancini et al., 2018), pero también depende del contexto

específico. Las expectativas de aculturación de la población de acogida pueden diferir en función del origen del grupo de inmigrantes evaluado y de la valoración o desvalorización de los grupos de inmigrantes (Grigoryev et al., 2019; López-Rodríguez & Zagefka, 2015; Urbiola et al., 2021).

1.3. EDUCACION EN AULAS INTERCULTURALES

En el contexto de la educación, se ha observado que tanto el tipo de aculturación esperado en el alumnado como el que éste asume, influye en el desarrollo de su identidad, su rendimiento escolar y su adaptación (Choi et al., 2016; Tam y Freisthler, 2015; Tran y Birman, 2019). Otro estudio llevado a cabo por Makarova y Herzog (2013) indagó sobre la relación entre la actitud del profesorado hacia el proceso de aculturación de los estudiantes inmigrantes y la propensión a castigar al alumnado. Los resultados revelan una correlación entre la estrategia de aculturación de los docentes (integración, asimilación, separación o marginación) y la tendencia a castigar a los estudiantes. En la misma dirección, Makarova, et al. (2019) identifican la práctica docente (p.ej. contenidos, métodos, comunicación) como un factor de riesgo para el proceso de aculturación del alumnado. Por otra parte, Salloum et al. (2020) abordan el acceso al aprendizaje en contextos multilingües, observando que el profesorado lleva a cabo la aculturación como relaciones de poder a través del lenguaje. Dependiendo de la práctica docente se pueden promover procesos de aculturación negativos o positivos en los entornos educativos.

En este sentido, las actitudes, los estereotipos y los prejuicios influyen en la interacción con el alumnado. Níkleva y Rico-Martín (2017) resaltan en su estudio con alumnado del grado de primaria cómo aún existen fuertes estereotipos asociados a la población inmigrante que es conveniente explorar con fines de proponer alternativas de formación. Asimismo, González López y Ramírez López (2016) muestran que tanto los inmigrantes como los autóctonos optan por la asimilación como actitud de aculturación y que el prejuicio es una variable clave. Aquellos autóctonos con menos prejuicios mostraron una mayor preferencia a la integración. Larrañaga et al. (2020) analizaron las orientaciones de aculturación del alumnado de secundaria inmigrante y su adaptación a la

escuela vasca, mostrando que la principal orientación es la integración, sobre todo si se favorece el bilingüismo.

Frente a esta situación, la educación intercultural comprende muchos aspectos más allá de las implicaciones de la diferencia cultural y busca una visión más integral de la educación para la diversidad (Neuer, 2012, Mateu & Amaro, 2016). La interculturalidad invita a la reflexión constante sobre las oportunidades que entraña la diversidad cultural, fomentando un intercambio de saberes, valores y actitudes (Fernández-Batañero et al., 2021; Gilani et al., 2020; Micó-Cebrián & Cava, 2014). El énfasis se coloca en la relación dinámica entre las culturas, en la búsqueda, mediante el diálogo, de formas culturales nuevas que puedan ser compartidas por todos en la escuela y la sociedad. Para ello, se propone el desarrollo de Competencias interculturales (UNESCO, 2017), entendidas como:

“Una manera de dividir las competencias interculturales en capacidades independientes es distinguir entre saberes (conocimiento de la cultura), saber comprender (habilidades para interpretar/relacionarse), saber aprender (habilidades para descubrir/interactuar), saber ser (disposición a la curiosidad y apertura) y *savoir s’engager* (consciencia cultural crítica) ...” (p.18).

Estas competencias comprenden un conjunto de valores, actitudes, habilidades y conocimientos interculturales (Barrett, 2018, Deardorff, 2022; UNESCO, 2017). El conocimiento implica la capacidad de conocer y comprender las características de otros grupos culturales, sabiendo interpretar y respetar sus escalas de valores y accionar social. Las habilidades y destrezas permiten desarrollar la capacidad de interpretar otras culturas y aprender a interactuar con ellas. Las actitudes se conciben como las valoraciones y juicios para aceptar la diversidad de marcos culturales, flexibilidad para aceptar y cuestionar los propios valores, creencias y comportamientos. El desarrollo activo de estas competencias facilita una interacción efectiva y apropiada desde el entendimiento, el respeto y la comunicación en ambientes educativos culturalmente diversos. Al respecto, una revisión sistemática reciente de Nielsen et al. (2019) plantea los principales elementos de las competencias culturales como: a) capacidad de empatizar con personas culturalmente distintas; b) autoconciencia de la propia cultura; c) capacidad para mantener la

identidad cultural propia cuando al relacionarse con personas culturalmente distintas; d) comprensión de sistemas culturales diferentes al propio; e) habilidades de comunicación para la interacción con personas de culturas diferentes; f) capacidad de superar la lógica dicotómica “propio”/”ajeno” en términos culturales; y por último g) flexibilidad cognitiva y afectiva para resolver situaciones problemáticas entre individuos o colectivos culturalmente distintos.

1.4. JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO

Se ha identificado como un gran reto educativo los conflictos generados por la convivencia de diversas culturas al mismo tiempo que se presenta como una oportunidad para construir nuevas posibilidades de convivencia (Contreras Bravo, 2021; Figueredo-Canosa et al., 2020; Passiatore et al., 2019; Rodríguez & Fernández, 2018). Uno de los principales retos es precisamente comprender los factores que inciden en la gestión que, desde los centros educativos, se puede realizar para promover una inclusión real con un enfoque de diálogo y aprendizaje mutuo. Para lograr el despliegue de educación basada en una pedagogía más inclusiva, se requiere identificar y comprender saberes profesionales existentes y así poder fortalecer las debilidades identificadas y los vacíos formativos o actitudinales observados. Además, en la formación docente están implícitas las visiones sociales sobre la diversidad, y la labor que se puede ir generando desde la educación influye en la opinión pública (Berry et al., 2021; Berry & Sam, 2013).

Los movimientos migratorios en España generan grandes cambios sociales relacionados con la percepción de estos grupos culturales tales como la polarización social expresada en las redes sociales o el apoyo a políticas migratorias más restrictivas (Fernández-Suárez, 2021; López-Rodríguez et al., 2020). Ante este nuevo escenario social y cultural producido por la inmigración, son necesarios cambios en las dinámicas dentro de las instituciones educativas. Se ha observado que este cambio implica un complejo proceso de ajuste psicosocial, tanto para los estudiantes inmigrantes como para las personas de la sociedad receptora y en especial para el profesorado y alumnado de esta sociedad (Mera-Lemp et al., 2021; Salas et al., 2017). Tal y como mencionan Cernadas et al.

(2019) el profesorado no puede actuar solamente como un agente socializador, sino que es una pieza clave para el cambio social desde la práctica educativa. Son ellos quienes pueden promover y potenciar las innovaciones curriculares e incorporar contenidos de temas orientados a la diversidad cultural, pero también pueden desarrollar nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje que favorezcan la reflexión y el análisis intercultural entre el alumnado.

Por tanto, desde la identificación de las variables que inciden alrededor de las expectativas de aculturación y actitudes hacia la diversidad cultural y las del profesorado, será posible contribuir a un conocimiento integral y actualizado sobre la interculturalidad desde la educación obligatoria. Con este proyecto se pretende ahondar en la comprensión de la integración intercultural en el sistema educativo desde la identificación de qué esperan que el alumnado haga para integrarse en la sociedad – aculturación- y el entendimiento de las competencias interculturales.

2. OBJETIVOS Y DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

Este proyecto tiene como objetivo general analizar las actitudes hacia la aculturación y la diversidad cultural del profesorado de educación obligatoria en España.

Para lo cual se plantean los siguientes objetivos específicos:

- OE1: Estimar las actitudes, creencias y conocimientos del profesorado en torno a la diversidad cultural e interculturalidad.
- OE2: Identificar las expectativas de aculturación y atribuciones estereotípicas hacia el alumnado inmigrante presente en los profesores estudiados.
- OE3: Estimar la percepción de autoeficacia ante contextos educativos culturalmente diversos que tienen los profesores estudiados.
- OE4: Medir el nivel de competencias interculturales y percepción de autoeficacia para la gestión del aula intercultural en los profesionales analizados.

- OE5: Determinar la relación entre expectativas de aculturación y actitudes hacia la diversidad cultural y las del profesorado estudiado.
- OE6: Identificar las competencias interculturales promovidas desde los programas de estudios asociados a los títulos universitarios que habilitan para el ejercicio de la labor como profesor en educación obligatoria en España.

Asimismo, las principales hipótesis que guían este proyecto son las que se presentan en la Figura 2:

FIGURA 2. Hipótesis que guían el proyecto *DiverProf*

H1: Las expectativas de aculturación de los profesores dependerán de las actitudes hacia la diversidad cultural en la sociedad, siendo que una mayor aceptación de diversidad cultural se relacionará con una mayor preferencia hacia la interculturalidad.

H2: Las actitudes, creencias y conocimientos del profesorado se orientan más hacia una perspectiva asimilacionista que hacia la intercultural.

H3: La atribución estereotípica dependerá del perfil sociocultural de los alumnos a cargo por los docentes o por la percepción tienen los futuros profesionales, alrededor del entorno profesional donde esperan ejercer, a nivel de educación obligatoria en España.

H4: Los títulos universitarios que habilitan para el ejercicio de la labor como profesor en educación obligatoria en España, no fomentan las competencias interculturales requeridas por estos para la gestión de escenarios socioeducativos diversos.

H5: Los profesores en ejercicio reportarán una mayor autoeficacia en la gestión de la interculturalidad que los profesores en formación inicial.

Fuente: Elaboración propia

2.1. DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

El Proyecto Actitudes hacia la aculturación y la interculturalidad del profesorado de educación obligatoria en España (Proyecto DIVER-PROF, B0036), está financiado por la Universidad Internacional de La Rioja. Este proyecto tiene una duración total de 18 meses naturales, y está a cargo de investigadores vinculados al Grupo de Investigación Inclusión socioeducativa e intercultural, Sociedad y Medios (SIMI) de la UNIR. Asimismo, se cuenta con la colaboración de una investigadora

de la Universidad de Costa Rica (UCR) y un investigador de la Universidad de Vigo como parte del equipo de investigación a cargo del proyecto. Para más información del proyecto y sus avances puede consultarse la página web de este: <https://diverprof.es/>

3. METODOLOGA

El abordaje de esta investigación se propone desde una metodología mixta. Por un lado, se tiene un enfoque cuantitativo, derivado en una encuesta y, por otro, una vertiente cualitativa llevando a cabo un análisis de contenido de los planes formativos. A continuación, se muestra la metodología aplicada para alcanzar cada uno de los objetivos específicos establecidos en este trabajo.

Para lograr los objetivos OE1, OE2, OE3, OE4 y OE5 se llevan a cabo dos encuestas online dirigidas a:

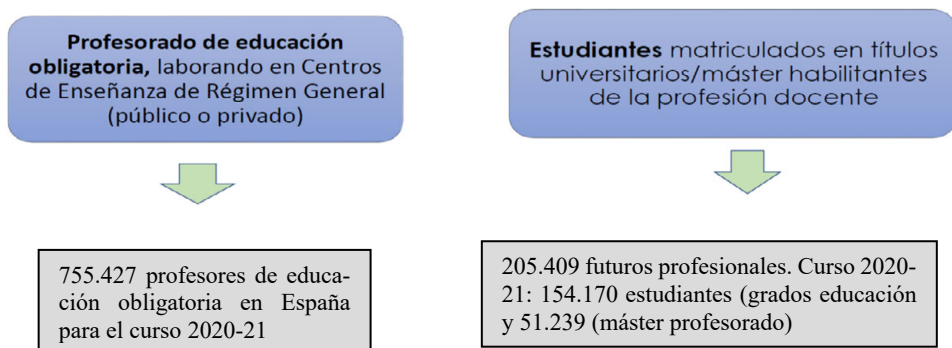
- a. Profesores y profesoras de educación obligatoria, que se encuentran en activo, al momento de llevar a cabo el trabajo de campo puesto en marcha en esta propuesta, en Centros de Enseñanza de Régimen General, públicos o privados, en España.
- b. Estudiantes matriculados en títulos universitarios que habilitan el ejercicio de esta labor profesional en España.

Para alcanzar el OE6, relacionado con la hipótesis 3 y 4, se parte de la identificación de los diferentes grados universitarios y máster de formación del profesorado, contactados para poder recabar información de los futuros profesores en España. A partir de la información publicada en cada uno de los portales web de estos programas de formación, se extrae la información relacionada con los planes de estudios relacionados con estos. Ello, con el fin de poder identificar los tipos de competencias interculturales promovidas en ellas, y diseñar un mapa asociado en España, que sirva para visibilizar el tema abordado en este proyecto, desde la formación que se le está impartiendo a los futuros profesores y profesoras en el país.

3.1. LA ENCUESTA

La muestra (aleatoria simple) estará conformada por un mínimo de 400 unidades pertenecientes a cada uno de los públicos objetivos de este trabajo en España ($e=2,5$ y $1-\alpha=95\%$), respectivamente, es decir profesorado en servicio y en formación (ver Figura 3). En el caso de los docentes de educación obligatoria, el contacto se realiza a través de la dirección de los Centros de Educación registrados en el Ministerio de Educación y Formación profesional (2020), y por medio de solicitud cursada a las diferentes Consejerías de Educación de los Ayuntamientos y Comunidades Autónomas en España. A nivel de los futuros profesores, se realiza un registro inicial de las diferentes titulaciones universitarias que habilitan para el ejercicio profesional en el país, con el fin de contactar y solicitar el apoyo directo de los responsables académicos de estos programas para contar con la participación de sus estudiantes en esta propuesta.

FIGURA 3. Selección de la muestra para la encuesta

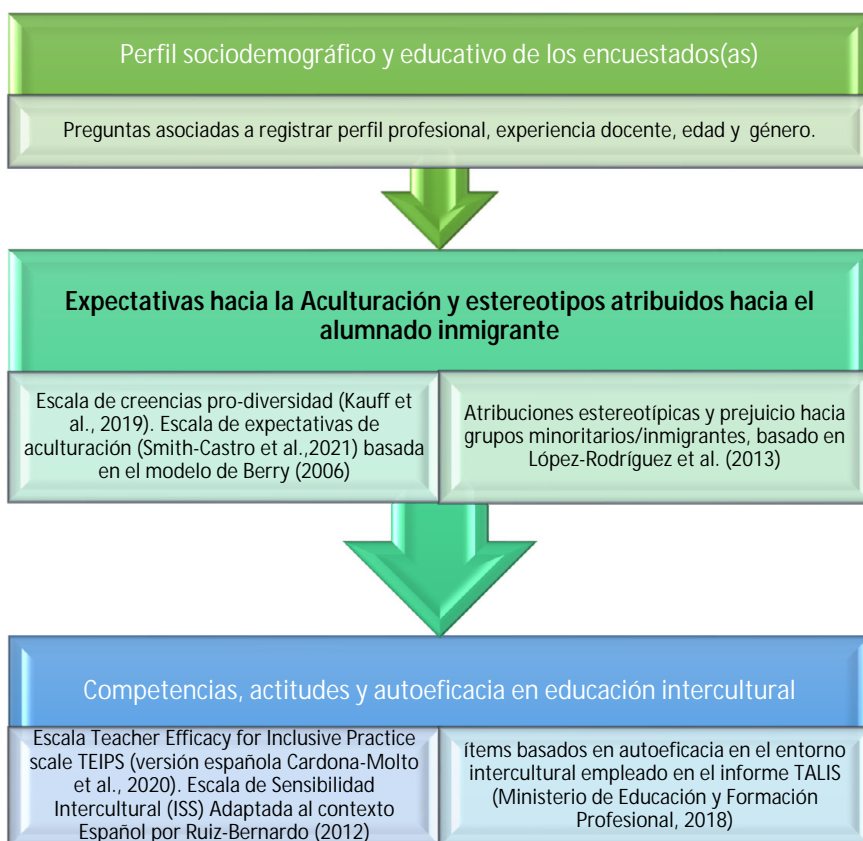


Fuente: Elaboración propia según datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021)

La encuesta online se valida a partir de un piloto en el que participa el 10% total de la muestra total pautada para la ejecución de este trabajo. Esto ayuda a medir la consistencia interna y fiabilidad de las diferentes preguntas que hacen parte del instrumento; así como la identificación de posibles ajustes al interior de estas. El instrumento, resultado de este piloto, es aplicado a la muestra restante considerada en este trabajo. En

términos generales, la encuesta está dividida en los tres siguientes bloques temáticos que se presentan en la Figura 4.

FIGURA 4. Bloques temáticos de la encuesta y escalas incluidas en cada uno



Fuente: Elaboración propia

3.1.1. Procedimiento

Se envía un correo electrónico corporativo solicitando la colaboración desinteresada, anónima y voluntaria de las poblaciones objeto de estudio para realizar el cuestionario. El enlace al cuestionario dirige a la encuesta elaborada desde QuestionPro. Se presenta al inicio del cuestionario un consentimiento informado, brindado la referencia, objetivos, condiciones, riesgos, beneficios de la participación en el estudio y cómo contactar con la investigadora principal y acceder a avances. Aquellos

participantes que desean colaborar deben leer y aceptar estas condiciones para participar.

3.2. ANÁLISIS DE CONTENIDO

El análisis de los planes de estudios de los diferentes grados universitarios y máster de formación del profesorado se realiza bajo una metodología de tipo cualitativa, en el que se hace uso de softwares como MaxQDA y NVivo. Se lleva a cabo una estrategia analítica para el desarrollo del análisis de contenido asociado a la presentación, competencias y contenidos abordados a lo largo de cada una de las asignaturas impartidas en cada grado y máster previamente identificado en este proyecto. De esta forma, la información extraída del análisis de contenido realizado ayudará a establecer, entre otros aspectos, cuáles son las competencias interculturales priorizadas dentro de estos planes de estudio, que ayuden al futuros profesorado de educación obligatoria a afrontar contextos educativos culturalmente diversos.

4. RESULTADOS

Se espera que conforme se vaya desarrollando el proyecto y se obtengan y analicen los datos se pueda contribuir al debate de la educación inclusiva e intercultural por medio de:

- Estimar las actitudes, creencias y conocimientos del profesorado en torno a la diversidad cultural e interculturalidad, en España. Lo que ayudará a comprender mejor este tema, a nivel de los futuros y profesores y profesoras actuales en el país.
- Diseñar de un mapa de expectativas de aculturación y atribuciones estereotípicas hacia el alumnado presente en la población estudiada. Esto ayudará a la identificación de los principales elementos que integran lo aquí mencionado a nivel de la población estudiada.
- Contribuir a la identificación de los rasgos que caracterizan la percepción de autoeficacia ante contextos educativos culturalmente diversos que posee la población estudiada.

- Establecer la posible relación entre expectativas de aculturación y actitudes hacia la diversidad cultural, partiendo de las que tienen los encuestados en este proyecto; así como los factores asociados a ello.
- Diseñar un mapa de competencias interculturales promovidas desde los programas destinados a la formación de los futuros profesores y profesoras de educación obligatoria en España.

El conjunto de resultados obtenidos en este proyecto ayudará a la puesta en marcha de recomendaciones y posibles acciones dirigidas al abordaje del tema propuesto, no solo a nivel de los centros de enseñanza, desde donde ejercen los miembros de la población estudiada, sino también desde los escenarios profesionales (sindicatos o agrupaciones gremiales) y académicos relacionados con estos. Escenarios relacionados con los miembros de la población estudiada, que pudiesen ser interesados directos del conocimiento generado en este proyecto, para la puesta en marcha de acciones destinadas a la mejora de la formación y labor docente en España, alrededor de la educación intercultural.

Se divulgarán a través de la página web y redes sociales asociadas al proyecto, los productos científicos y formativos para garantizar la visibilidad de la investigación, tanto a nivel académico, como a nivel de los miembros de la población estudiada ya nivel general.

5. DISCUSIÓN

En entornos multiculturales, un objetivo importante es alcanzar relaciones interculturales positivas y para ello es fundamental una comprensión basada en la investigación de las características históricas, políticas, económicas, religiosas y psicológicas de los grupos en contacto (Berry & Ward., 2016). En este proyecto el foco está en las relaciones que se establecen o se esperan establecer entre los grupos, en concreto entre el profesorado y el alumnado migrante. Desde un abordaje mixto, se propone analizar tanto las actitudes del profesorado hacia la diversidad cultural y variables relacionadas, como las competencias reflejadas en los planes formativos de las titulaciones correspondientes.

El profesorado como agente activo del sistema educativo posee un rol fundamental a la hora de integrar a los estudiantes extranjeros en el sistema educativo, no obstante muchas veces no cuentan con las herramientas necesarias para poder llevar a cabo este proceso de forma idónea, pues se requiere del desarrollo de conocimientos, competencias, actitudes y habilidades didácticas específicas para las que tal vez no están formados (Castillo et al., 2018; Ceballos-Vacas & Trujillo-González, 2021; Reid y Sripraks, 2012; Rivero, 2017). A partir del uso de una encuesta cuidadosamente diseñada, se espera lograr una mayor comprensión de las actitudes, las creencias y los conocimientos del profesorado en torno a la diversidad cultural e interculturalidad. Además, de diseñar un mapa de expectativas de aculturación y atribuciones estereotípicas hacia el alumnado inmigrante; y contribuir a la identificación de los rasgos que caracterizan la percepción de autoeficacia ante contextos educativos culturalmente diversos del profesorado.

6. CONCLUSIONES

El proyecto DiverProf se ha puesto en marcha y las acciones se van ejecutando de acuerdo con la planificación prevista. El conjunto de resultados obtenidos en este proyecto, ayudarán a la puesta en marcha de recomendaciones y posibles acciones dirigidas al abordaje de la inclusión educativa y la mejora de la formación y la labor docente en España.

7. AGRADECIMIENTOS

Este capítulo forma parte del Proyecto DiverProf (B0036), ejecutado con la colaboración de la Universidad Internacional de La Rioja. Queremos agradecer al resto de integrantes del equipo de investigación su participación en este proyecto: Elías Said-Hung, Nuria Villa-Fernández, José David Gutiérrez, Nelcy Valencia Olivero, Roberto Moreno López, Daria Mottareale Calvanese, Juliana Barbosa Lins de Almeida y Javier Martínez Torres.

8. REFERENCIAS

- Alarcón-Leiva, J., Gotelli, C., & Díaz, M. (2020). Inclusión de estudiantes migrantes: Un desafío para la gestión directiva escolar. *Praxis Educativa*, 15, 1-24. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.15092.049>
- Barrett, M. (2018). How schools can promote the Intercultural competence of young people. *European Psychologist*, 23(1), 93–104. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000308>
- Berry, J. W. (2001). A Psychology of immigration. *Journal of Social Issues*, 57(3), 615-631. <https://doi.org/10.1111/0022-4537.00231>
- Berry, J. W., & Sam, D. L. (2013). Accommodating cultural diversity and achieving equity: Psychological dimensions of multiculturalism. *European Psychologist*, 18(3), 151–157. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000167>
- Berry, J. W., & Hou, F. (2021). Immigrant acculturation and wellbeing across generations and settlement contexts in Canada. *International review of psychiatry*, 33(1-2), 140–153. <https://doi.org/10.1080/09540261.2020.1750801>
- Berry, J., & Ward, C. (2016). Multiculturalism. En: Sam D. y Berry J. (Eds.), *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology* (Cambridge Handbooks in Psychology, pp. 441-463). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781316219218.026>
- Blomberg, G. (2020). EU Policy on Immigration and Integration: Multiculturalism or Assimilation. *Journal of Autonomy and Security Studies*, 4(2), 92–114. <https://jass.ax/index.php/jass/article/view/44>
- Carter-Thuillier, B., López-Pastor, V., Gallardo-Fuentes, F., Ojeda-Nahuelcura, R., & Carter-Beltran, J. (2022). Incorporar la competencia intercultural en la formación docente: examinando posibilidades para Educación Física en la macrozona sur de Chile. *Retos*, 43, 36-45. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.88416>
- Castillo, D., Santa-Cruz, E., & Vega, A. (2018). Estudiantes Migrantes en escuelas públicas chilenas. *Calidad en la Educación*, 49, 18-49. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n49.575>
- Ceballos-Vacas, E., & Trujillo-González, E. (2021). Dificultades y apoyos emocionales del alumnado migrante: un estudio de caso en un instituto multicultural. *Aula Abierta*, 50(4), 767-776. <https://doi.org/10.17811/rifie.50.4.2021.767-776>
- 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. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.961>

- Cerón, L., Pérez, M., & Poblete, R. (2017). Percepciones Docentes en torno a la presencia de niños y niñas migrantes en escuelas de Santiago: Retos y desafíos para la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 2(2), 233-246. <https://bit.ly/3TkQMx9>
- Choi, Y., Tan, K.P.H., Yasui, M., & Hahm, H.C. (2016). Advancing Understanding of Acculturation for Adolescents of Asian Immigrants: Person-Oriented Analysis of Acculturation Strategy Among Korean American Youth. *Journal of Youth and Adolescence* 45, 1380–1395. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0496-0>
- Comisión Europea (2020). Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones: Plan de Acción en materia de Integración e Inclusión para 2021-2027. COM 2020 758. <https://bit.ly/3UixidO>
- Contreras Bravo, B. (2021). Inclusión educativa de estudiantes extranjeros: percepciones docentes y prácticas pedagógicas. *Revista Reflexión e Investigación Educativa*, 3(2), 65–81. <http://revistas.ubiobio.cl/index.php/REINED/article/view/4906>
- Cuadrado, I., García-Ael, C., Molero, F., Recio, P., & Pérez-Garín, D. (2018). Acculturation process in Romanian immigrants in Spain: the role of social support and perceived discrimination. *Current Psychology*, 40(3), 1466-1475. <https://doi.org/10.1007/s12144-018-0072-8>
- Deardorff, D. K. (2022). *Manual para el desarrollo de competencias interculturales: círculos de narraciones. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO.* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373828>
- European Commission. (2020). Report on the consultation on the integration and inclusion of migrants and people with a migrant background. Final report. <https://bit.ly/3NW7SAb>
- European Commission (2016). Communication from the European Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions: Action Plan on the integration of third country nationals. <https://bit.ly/3DOnBNe>
- Eurostat (2020). Migration and migrant population statistics. <https://bit.ly/3DMVePr>
- Fernández-Batanero, J. M. F., Hernández Fernández, A., & Colmenero Ruiz, M. J. (2021). Immigrant Pupils and Intercultural Teaching Competencies. *Education and Urban Society*, 53(2), 163–184. <https://doi.org/10.1177/0013124520926264>

- Fernández-Suárez, B. (2021). Gender and Immigration in VOX: The discourse of the radical right in Spain. *Migraciones*, 51, 241-268. <https://doi.org/10.14422/mig.i51y2021.009>
- Figueredo-Canosa, V., Ortiz Jiménez, L., Sánchez Romero, C., & López Berlanga, M. C. (2020). Teacher training in intercultural education: Teacher perceptions. *Education Sciences*, 10(3), 81. <https://doi.org/10.3390/educsci10030081>
- Findor, A., Láštiová, B., Hruška, M., Popper, M., & Váradi, L. (2020). The impact of response instruction and target group on the BIAS map. *Frontiers in psychology*, 2665. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.566725>
- Fokkema, T., & Haas, H. (2015). Pre- and post-migration determinants of socio-cultural integration of african immigrants in Italy and Spain. *International Migration*, 53(6), 3-26. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2435.2011.00687.x>
- Gilani, N., Waheed, S. A., & Hussain, B. (2020). Multiculturalism and Integration: Challenges, Strategies and Prospects of Students' Integration in *Educational Environment and Society*. *Global Social Sciences Review*, V (II), 174-181. [https://doi.org/10.31703/gssr.2020\(V-II\).16](https://doi.org/10.31703/gssr.2020(V-II).16)
- González López, A., & Ramírez López, M. P. (2016). La sensibilidad intercultural en relación con las actitudes de aculturación y prejuicio en inmigrantes y sociedad de acogida. Un estudio de caso. *Revista Internacional de Sociología*, 74(2), e034. <http://dx.doi.org/10.3989/ris.2016.74.2.034>
- Grigoryev, D., Fiske, S. T., & Batkhina, A. (2019). Mapping ethnic stereotypes and their antecedents in Russia: the stereotype content model. *Frontiers in psychology*, 1643. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01643>
- Hashemi, N., Marzban, M., Sebar, B., & Harris, N. (2019). Acculturation and psychological well-being among Middle Eastern migrants in Australia: The mediating role of social support and perceived discrimination. *International Journal of Intercultural Relations*, 72, 45-60. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2019.07.002>
- Hinojosa, E., & López, M. (2018). Interculturality and Teacher Education. A Study from Pre-service Teachers' Perspective. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(3), 74, 92. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2018v43n3.5>
- Horenczyk, G., Jasinskaja-Lahti, I., Sam, D., & Vedder, P. (2013). Mutuality in Acculturation: Towards an Integration. *Zeitschrift für Psychologie*, 221(4), 205-213. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000150>
- INE [Instituto Nacional de Estadística] (2022). Cifras de población a 1 de enero de 2022. Estadística de Migraciones <https://bit.ly/3UHazoq>

- Jiménez, F., & Fardella, C. (2015). Diversidad y Rol de la Escuela: Discurso del profesorado en contexto educativo multiculturales en clave migratoria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(65), 419-441. <https://bit.ly/3v8b6aN>
- Kauff, M., Stegmann, S., van Dick, R., Beierlein, C., & Christ, O. (2019). Measuring beliefs in the instrumentality of ethnic diversity: Development and validation of the Pro-Diversity Beliefs Scale (PDBS). *Group Processes y Intergroup Relations*, 22(4), 494–510. <https://doi.org/10.1177/1368430218767025>
- Kotzur, P. F., Veit, S., Namyslo, A., Holthausen, M. A., Wagner, U., & Yemane, R. (2020). ‘Society thinks they are cold and/or incompetent, but I do not’: Stereotype content ratings depend on instructions and the social group's location in the stereotype content space. *British Journal of Social Psychology*, 59(4), 1018-1042. <https://bit.ly/3tepcXw>
- Larrañaga, N., García, I., Berasategi, N., & 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. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-388-446>
- Lee, S. (2020). Does identity matter for adaptation? The influence of acculturation identity on the well-being and delinquency of adolescent students in Europe. *Journal of Youth Studies*, 23(6), 797-817. <https://doi.org/10.1080/13676261.2019.1636950>
- León, B., Mira, A., & Gómez T. (2007). Evaluación de las opiniones sobre la inmigración y la multiculturalidad en la escuela de alumnos de magisterio. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 5(12), 259-282. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v5i12.1271>
- López-Rodríguez, L., Vázquez, A., Cuadrado, I., Brambilla, M., Rodrigo, M., & Dovidio, J. F. (2020). Immigration: an invasion or an opportunity to the country. The effect of real news frames of immigration on ethnic attitudes. *International Journal of Social Psychology*, 35(3), 452-491. <https://doi.org/10.1080/02134748.2020.1783834>
- López-Rodríguez, L., & Zagefka, H. (2015). The effects of stereotype content on acculturation preferences and prosocial tendencies: The prominent role of morality. *International Journal of Intercultural Relations*, 45, 36-46. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2014.12.006>
- López-Rodríguez, L., Zagefka, H., Navas, M., & Cuadrado, I. (2014). Explaining majority members' acculturation preferences for minority members: A mediation model. *International Journal of Intercultural Relations*, 38, 36-46. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2013.07.001>

- Lutterbach, S., & Beelmann, A. (2021) How Refugees' Stereotypes Toward Host Society Members Predict Acculturation Orientations: The Role of Perceived Discrimination. *Frontiers in Psychology, 12*, 612427. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.612427>
- Makarova, E., & Herzog, W. (2013). Teachers' acculturation attitudes and their classroom management: an empirical study among fifth-grade primary school teachers in Switzerland. *European Educational Research Journal, 12*(2), 256–269. <https://doi.org/10.2304/eeerj.2013.12.2.256>
- Makarova, E., Gilde, J., & Birman, D. (2019). Teachers as risk and resource factors in minority students' school adjustment: an integrative review of qualitative research on acculturation. *Intercultural Education, 30*(5), 448-477. <https://doi.org/10.1080/14675986.2019.1586212>
- Mancini, T., Navas, M., López-Rodríguez, L., & Bottura, B. (2018). Variants of biculturalism in migrant and host adolescents living in Italy and Spain: Testing the importance of life domains through the Relative Acculturation Extended Model. *International Journal of Psychology, 53*, 71-80. <https://doi.org/10.1002/ijop.12432>
- Manthalu, C. H., & Waghid, Y. (2019). Decoloniality as a viable response to educational transformation in Africa. En: C. H. Manthalu y Y. Waghid (Eds.), *Education for Decoloniality and Decolonisation in Africa*. Cham: Springer International Publishing. <https://bit.ly/3WK5MYd>
- Mateu, D. N., & Amaro, A. E. (2016). Redefinición de la práctica escolar en el marco de la escuela inclusiva. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales, 10*, 376-393. <https://bit.ly/3UVWXJh>
- Mera-Lemp, M.J., Martínez-Zelaya, G., & Bilbao, M. (2021). Adolescentes chilenos ante la inmigración latinoamericana: perfiles aculturativos, prejuicio, autoeficacia cultural y bienestar. *Revista de Psicología, 39*(2), 849-880. <https://dx.doi.org/10.18800/psico.202102.012>
- Micó-Cebrián, P., & Cava, M. J. (2014). Intercultural sensitivity empathy, self-concept and satisfaction with life in primary school students. *Infancia y Aprendizaje, 37*(2), 342–367. <https://bit.ly/3EeTOhS>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021). Estadísticas de la Educación. <https://bit.ly/3fMc48X>
- Neuer, G. (2012). The dimensions of intercultural education. En: Huber, J. (Ed.) *Intercultural competence for all. Preparation for living in a heterogeneous world*, (pp. 9-49). Council of Europe Publishing. <https://rm.coe.int/intercultural-competence-for-all/16808ce20c>
- Nielsen, B., Laursen, H., Reol, L., Jensen, H., Kozina, A., Vidmar, M., & Ojstersek, A. (2019). Social, emotional and intercultural competencies: a literature review with a particular focus on the school staff. *European Journal of Teacher Education, 42*(3), 1–19. <https://bit.ly/3fV1QDc>

- Nikleva, D.G., & Rico-Martín, A.M. (2017). Attitudes and cultural stereotypes of future teachers towards immigrant students in Spain. *Educación XXI*, 20(1), 57-73. <https://doi.org/10.5944/educXXI.11369>
- Pasetti, F., & Cumella de Monserrat, C (2020). Las políticas de integración en España según el índice MIPEX. *CIDOB notes internacionals*, 238, 1-7. <https://bit.ly/3EoPYTL>
- Passiatore, Y., Pirchio, S., Carrus, G., Maricchiollo, F., Fiorilli, C., & Arcidiacono, F. (2019). Intercultural practices and inclusive education in Europe: Can migration be a resource for individual and societal development? *European Journal of Psychology of Education*, 34(1), 209-224. <https://bit.ly/3hejOAX>
- Rodríguez, A., & Fernández, A. D. (2018). Agentes educativos y multiculturalidad en el aula. *Educação e Pesquisa*, 44, 1-21. <https://bit.ly/3Uz7lpO>
- Salas, N., Castillo, D., San Martín, C., Kong, F., Thayer, E., & Huepe, D. (2017). Inmigración en la escuela: caracterización del prejuicio hacia escolares migrantes en Chile. *Universitas Psychologica*, 16(5), 1-15. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsyl6-5.iecp>
- Salloumk, S., Siry, Ch., & Espinet, M. (2020). Examining the complexities of science education in multilingual contexts: highlighting international perspectives. *International Journal of Science Education*, 42, 14, 2285-2289. <https://doi.org/10.1080/09500693.2020.1831644>
- Sam, D. L., & Berry, J. W. (Eds.). (2006). *The Cambridge handbook of acculturation psychology*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511489891>
- Scholten, P., Collett, E., & Petrovic, M. (2017). Mainstreaming migrant integration? A critical analysis of a new trend in integration governance. *International Review of Administrative Sciences*, 83(2), 283–302. <https://doi.org/10.1177/0020852315612902>
- Sidler, P., Baysu, G., & Kassis, W. (2022). Minority and Majority Adolescents' Attitudes toward Mutual Acculturation and its Association with Psychological Adjustment. *Journal of Youth and Adolescence*, (online first). <https://doi.org/10.1007/s10964-022-01604-6>
- Simon, P., & Beaujeu M. (2018). Mainstreaming and Redefining the Immigrant Integration Debate in Old Migration Countries: A Case Study of France, the UK and the Netherlands. En: Scholten, P.W.A., & van Breugel, I., (eds.), *Mainstreaming Integration Governance*. Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-59277-0_2

- Smith-Castro, V., Madriz, F.M., & Delgado, M. (2021). My home, my rules: Attitudes towards immigrants and immigration in Costa Rica. En V. Smith-Castro, V., Sirlopú, D., Eller, A. & Çakal, H. (Eds.), *Intraregional migration in Latin America: Psychological perspectives on acculturation and intergroup relations* (pp. 95–123). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000234-001>
- Solano, G., & Huddleston, T. (2020). Migrant Integration Policy Index [MIPEX] 2020. Spain data for 2019. <https://www.mipex.eu/spain>
- Tam, C., & Freisthler, B. (2015). An Exploratory Analysis of Linguistic Acculturation, Neighborhood, and Risk Behaviors Among Children of Southeast Asian Immigrants. *Child Adolescence Social Work Journal*, 32, 383–393 <https://doi.org/10.1007/s10560-014-0372-2>
- Terzakis, K., & Daskalopoulou, I. (2021). Socio-cultural integration of first-generation immigrants in Greece. *Migration Letters*, 18(6), 649–658. <https://doi.org/10.33182/ml.v18i6.948>
- Tovar-Gálvez, J. C. (2021). Teaching Practice in Acculturation Educational Settings: A Case Study on an Integration Course. *European Journal of Teaching and Education*, 3(1), 20-33. <https://bit.ly/3UlfY7W>
- Tran, N., & Birman, D. (2019). Acculturation and Assimilation: A Qualitative Inquiry of Teacher Expectations for Somali Bantu Refugee Students. *Education and Urban Society*, 51(5), 712–736. <https://bit.ly/3fLGBDU>
- UNESCO- Universidad Nacional de Colombia-Cátedra. (2017). *Competencias Interculturales: marco conceptual y operativo*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000251592>
- Valdés, M.T., & Sancho Gargallo, M.A. (2022). Indicadores comentados sobre el estado del sistema educativo español 2022. <https://bit.ly/3UiDaDV>
- Vallejo-Martín, M., Canto, J.M., San Martín García, J.E., & Perles Novas, F. (2021). Prejudice towards Immigrants: The Importance of Social Context, Ideological Postulates, and Perception of Outgroup Threat. *Sustainability*, 13, 4993. <https://doi.org/10.3390/sul3094993>
- Zapata-Barrero, R. (2017). Interculturalism in the Post-multicultural Debate: A Defence. *Comparative Migration Studies*, 5(1), 1–23. <https://doi.org/10.1186/s40878-017-0057-z>
- Zhang, S., Verkuyten, M., & Weesie, J. (2018). Dual identity and psychological adjustment: A study among immigrant-origin members. *Journal of Research in Personality*, 74, 66-77. <https://bit.ly/3WEioA9>