

LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LOS PLANES DE ESTUDIO DE FUTUROS DOCENTES DE EDUCACIÓN INFANTIL DE LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS ANDALUZAS

ATTENTION TO CULTURAL DIVERSITY IN THE SYLLABUSES OF FUTURE EARLY CHILDHOOD EDUCATION TEACHERS AT ANDALUSIAN PUBLIC UNIVERSITIES

Información

Fechas:

Recibido: 03/12/2023
Aceptado: 12/03/2024
Publicado: 22/03/2024

Correspondencia:

Sonia García-Segura
sgsegura@uco.es

Conflicto de intereses:

Los autores declaran que no existen conflictos de intereses.

Financiación:

Esta investigación no recibió financiación externa.

Cómo citar este trabajo:

García-Segura, S. & Agudo Jurado, E.R. (2024). La atención a la diversidad cultural en los planes de estudio de futuros docentes de Educación Infantil de las universidades públicas andaluzas. *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 8, 28-47. <https://doi.org/10.30827/modulema/v8i/29559>

Autoria

Sonia García-Segura

Departamento de Educación, Facultad Ciencias de la Educación y Psicología, Universidad de Córdoba (España).
<https://orcid.org/0000-0003-2928-3334>

Estefanía del Rocío Agudo Jurado

Universidad de Córdoba (España).
<https://orcid.org/0009-0005-5406-0943>

Contribución autores

Las autoras han participado en todas las fases de elaboración de este trabajo.

Licencia:



Edita:



Grupo de investigación
"Innovación Curricular en Contextos
Multiculturales" HUM-358



RESUMEN

La formación docente en el ámbito de la educación superior se ha convertido en un elemento clave para abordar los retos de la sociedad actual en general y de la globalización y la migración en particular. El personal docente ha de contar con la formación y las herramientas necesarias para afrontar con éxito el proceso de enseñanza aprendizaje de su alumnado sobre los principios de la educación inclusiva. A nivel metodológico, en este trabajo se ha realizado un análisis de contenido de los planes de estudios del Grado en Educación Infantil de ocho universidades públicas andaluzas para visibilizar qué tipo de formación reglada se ofrece relacionada con la atención a la diversidad cultural en las diferentes guías docentes. Para ello, se han utilizado como incluyentes los descriptores diversidad cultural, interculturalidad y convivencia. Los resultados revelan que, en términos generales, la formación en estas áreas es variada y amplia, con una representación significativa en cada uno de los descriptores, sobre todo, en asignaturas optativas y cuatrimestrales. Sin embargo, también se evidencia la necesidad de una mayor coherencia y consistencia en la inclusión y tratamiento de estos temas vitales a lo largo de los programas de estudio, en asignaturas básicas u obligatorias, garantizando así una formación completa y efectiva para futuros educadores en la etapa de educación infantil.

Palabras clave: Educación Infantil, Diversidad cultural, Formación de docentes, Enseñanza superior.

ABSTRACT

Teacher training in higher education has become a key element in addressing the challenges of today's society in general and of globalization and migration in particular. Teachers need to be trained and equipped with the necessary tools to successfully address the teaching and learning process of their students based on the principles of inclusive education. At a methodological level, this study has carried out a content analysis of the curricula of the Early Childhood Education Degree in eight Andalusian public universities to make visible what kind of formal training is offered related to the attention to cultural diversity in the different teaching guides. For this purpose, the descriptors cultural diversity, interculturality and coexistence were used as inclusive. The results reveal that, in general terms, training in these areas is varied and broad, with a significant representation in each of the descriptors, especially in optional and four-year subjects. However, there is also evidence of the need for greater coherence and consistency in the inclusion and treatment of these vital topics throughout the curricula, in core or compulsory subjects, thus ensuring comprehensive and effective training for future early childhood educators.

Keywords: Early childhood education, Cultural diversity, Teacher education, Higher education.

INTRODUCCIÓN

El fenómeno migratorio es un proceso inherente a las comunidades humanas y uno de los resultados de estos flujos de población es que nos encontramos con sociedades totalmente multiculturales y unos centros educativos también diversos culturalmente. Es por ello por lo que la formación docente se convierte en un elemento clave para afrontar con éxito los retos de la diversidad cultural y la convivencia. Aunque la escuela no es el único pilar básico para avanzar favorablemente en pleno siglo XXI, debemos apoyarnos en la educación como herramienta

García Segura, S. & Agudo Jurado, E.R. (2024).

La atención a la diversidad cultural en los planes de estudio de futuros docentes de Educación Infantil de las universidades públicas andaluzas.

básica para promover la inclusión y evitar consecuencias graves que pueden surgir a raíz de situaciones de intolerancia y exclusión.

Actualmente, España se ha convertido en uno de los principales países europeos receptores de personas migrantes, después de Alemania, Reino Unido y la Federación de Rusia ([Organización Internacional para las Migraciones \[OIM\], 2022](#)). El [Instituto Nacional de Estadística \[INE\] \(2022\)](#) afirma que el total de personas inscritas en el Padrón Continuo en España a 1 de enero de 2022 es de 47.435.597 habitantes. De este total, 41.923.039 tienen nacionalidad española (el 88,4%) y 5.512.558 extranjera (el 11,6%). Tomando como referencia los datos del [INE \(2022\)](#), Andalucía representa una de las comunidades donde más se ha visto aumentado el número de población extranjera.

Diferentes investigaciones han puesto de manifiesto que en las escuelas andaluzas existe una gran diversidad cultural ([Castilla Segura, 2018](#)), lo que a menudo puede producir desigualdades asociadas al desconocimiento del idioma, al desfase curricular del alumnado o relacionadas con diferencias culturales ([Gelber, et al., 2021](#)). Estas desigualdades causan preocupaciones como el abandono escolar prematuro ([Vidal García et al., 2016](#)). Según el informe de [Soler et al. \(2021\)](#), Andalucía es la tercera comunidad autónoma con más abandono escolar (21,8%), situada por detrás de Ceuta (25,5%), Melilla (22,8%); además, se pone de manifiesto que la tasa de abandono escolar entre el alumnado extranjero es el doble que la del alumnado autóctono.

Es evidente que, en este sentido, la labor de los centros educativos y del personal docente juega un papel fundamental. En muchas ocasiones, los educadores transmiten bajas expectativas educativas a la juventud, hecho que provoca que estos perciban una falta de confianza ([Carrasco et al., 2021](#); [Gil-Pino y García-Segura, 2019](#)). Nos encontramos ante una preocupante y compleja situación caracterizada por la existencia de prejuicios culturales de cierta parte del profesorado, la percepción de una baja expectativa académica, barreras lingüísticas o falta de una red de apoyo familiar, etc., factores que impiden ofrecer una educación de calidad para todos y atender las necesidades educativas del alumnado recién llegado. Tras esta revisión de la literatura, el presente trabajo tiene como objetivo de investigación analizar el tipo de formación que se ofrece a los futuros docentes de educación infantil en Andalucía en relación con la atención a la diversidad cultural, la mejora de la convivencia y la interculturalidad, a propósito de la revisión de los planes de estudio universitarios en el contexto andaluz.

MARCO TEÓRICO

Formación docente en el Espacio Europeo de Educación Superior

Las transformaciones sociales han generado importantes cambios en la profesión docente, lo que exige una formación inicial adaptada y capacitación para enfrentar los desafíos pedagógicos. Como mencionan [Rivas y Bertolini \(2016\)](#), los cambios sociales han transformado la profesión

García Segura, S. & Agudo Jurado, E.R. (2024).

La atención a la diversidad cultural en los planes de estudio de futuros docentes de Educación Infantil de las universidades públicas andaluzas.

docente, así como su imagen y el valor que le otorgamos. Es necesario modificar metodologías y condiciones de trabajo en los centros educativos para responder a las demandas y cambios sociales, y la formación del profesorado desempeña un papel clave en este proceso ([Fernández y Madinabeitia, 2020](#); [Maudeño y Márquez, 2020](#)).

Las universidades, como motor de la sociedad, también son conscientes de estas circunstancias y se esfuerzan por modernizarse y adaptarse a los retos económicos, académicos y sociales ([Lauder y Mayhew, 2020](#)). En este sentido, el Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante EEES) se presenta como un marco común adoptado por los países europeos para mejorar la calidad de la educación superior y fortalecer la formación docente, asegurando una enseñanza de calidad en todos los niveles educativos ([Dienel, 2019](#)).

En el contexto del EEES, la formación docente adquiere una importancia crucial. Los docentes son actores clave en el proceso educativo y su preparación adecuada es fundamental para promover un aprendizaje efectivo y significativo. La formación docente en el EEES se basa en principios como la profesionalización, la movilidad, la flexibilidad y el enfoque centrado en el estudiante ([Dienel, 2019](#); [Fernández-Hawrylak et al., 2020](#)). En la formación docente en el EEES, se prioriza la adquisición de competencias pedagógicas y didácticas, la adaptación a las necesidades individuales de los estudiantes y a los contextos de enseñanza y aprendizaje. Se fomenta la movilidad y la internacionalización, hecho que permite a los docentes participar en intercambios y colaboraciones con instituciones educativas de Europa, con un consecuente enriquecimiento de su desarrollo profesional y personal. La flexibilidad es otra característica destacada, ya que los docentes pueden personalizar su formación según sus intereses y necesidades y, de este modo, elegir programas y cursos que se ajusten a su experiencia y especialización ([Anta Félez, 2019](#); [Fernández-Hawrylak et al., 2020](#)).

El enfoque centrado en el estudiante es fundamental en la formación docente ya que promueve la participación activa, el aprendizaje autónomo y la adaptación de las estrategias pedagógicas a las características individuales de los estudiantes. Se busca crear entornos inclusivos y colaborativos, valorando la diversidad y fomentando el respeto mutuo. Igualmente, se enfatiza el desarrollo de competencias transversales, como la comunicación efectiva, el trabajo en equipo y la capacidad de adaptación, necesarias para enfrentar los desafíos educativos en un mundo en constante cambio ([Anta Félez, 2019](#)).

Para [Pomares Cintas y Álvarez García \(2020\)](#), la formación docente en el EEES implica un enfoque de aprendizaje continuo, donde se alienta a los docentes a participar en programas de desarrollo profesional, mantenerse actualizados en avances pedagógicos y tecnológicos, e involucrarse en comunidades de práctica y redes profesionales para compartir experiencias y aprender de sus colegas. Este enfoque garantiza que los docentes estén preparados para enfrentar los

García Segura, S. & Agudo Jurado, E.R. (2024).

La atención a la diversidad cultural en los planes de estudio de futuros docentes de Educación Infantil de las universidades públicas andaluzas.

desafíos actuales y futuros de la educación, manteniéndose en constante crecimiento y mejora profesional. Del mismo modo, estos autores señalan que una de las claves del éxito del EEES es la adopción y la respuesta del profesorado a los nuevos procesos de enseñanza. A pesar de que estos actores quedan al margen del debate previo a la firma de la Declaración Europea, en el marco de la sociedad del conocimiento, los roles de docentes y alumnado se encuentran en un proceso de cambio.

Siguiendo las aportaciones de [Gutiérrez-Rodríguez \(2019\)](#), podemos señalar que la EEES se fundamenta en varios documentos clave. La Declaración de Bolonia de 1999 establece los principios y objetivos fundamentales del proceso de Bolonia, como la adopción de un sistema de grados comparables, la movilidad estudiantil y docente, y la calidad de la educación. El Comunicado de Praga de 2001 reafirma los compromisos de la Declaración de Bolonia y destaca la implementación de reformas. El Marco de Cualificaciones del EEES de 2005 establece una estructura común de niveles de cualificación y promueve la comparabilidad de títulos. Las directrices y herramientas para la garantía de calidad en el EEES promueven la mejora continua y la evaluación de la calidad. Además de estos documentos fundamentales, cada país miembro del EEES ha desarrollado su propia legislación y regulaciones nacionales para implementar las reformas y adaptar su sistema educativo.

Formación docente en España y Andalucía

Los cambios en la formación inicial docente han sido impulsados por la implementación del EEES con la participación de 48 países. El objetivo que persigue es el de lograr la homogeneidad en los estudios universitarios y promover la movilidad de estudiantes y docentes, así como facilitar la transferencia del conocimiento; ha generado modificaciones en la estructura de esta formación. Actualmente, los grados se han convertido en el elemento central del sistema universitario. En Europa, coexisten dos modelos de organización de la formación inicial docente ([Ramírez Carpeño, 2015](#); [Rebolledo Gámez, 2015](#); [Eurydice, 2015](#)). El primero es el modelo consecutivo, que plantea que los futuros docentes reciben una formación específica en una disciplina antes de recibir la formación didáctica. En este modelo, se establece un orden secuencial en el que primero se adquieren los conocimientos disciplinares y luego se abordan los aspectos pedagógicos ([Rebolledo Gámez, 2015](#)). Por otro lado, el segundo modelo es el modelo concurrente, que se caracteriza porque el plan de estudios combina la formación en la disciplina que se impartirá con la formación didáctica. La elección del modelo de formación depende de la etapa en la que los futuros docentes planeen ejercer su práctica profesional. La forma en que se organizan los planes de estudio varía en función de estos modelos y de las necesidades específicas de cada etapa educativa ([Rebolledo Gámez, 2015](#)).

Desde la implementación del EEES en España, la titulación de Educación Infantil (denominada *grado*) se ha ajustado al modelo de formación inicial concurrente o simultáneo, con una

García Segura, S. & Agudo Jurado, E.R. (2024).

La atención a la diversidad cultural en los planes de estudio de futuros docentes de Educación Infantil de las universidades públicas andaluzas.

duración de cuatro años y 240 créditos ECTS (Sistema Europeo de Transferencia de Créditos). Además, se introdujeron las competencias como parte de la regulación de la formación. Como consecuencia, tiene lugar la publicación del [Real Decreto 1393/2007](#), de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, y la creación de la Red Magisterio en 2003, cuyo resultado fue la publicación del Libro Blanco del título de grado en Magisterio.

Con la aprobación de la [Ley Orgánica 2/2006](#), de 3 de mayo, de Educación, se estableció legalmente la introducción de los grados como los títulos requeridos para ejercer la profesión docente. En el caso específico del Grado de Educación Infantil, se ratificó la [Orden ECI/3854/2007](#), de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil. Un cambio significativo introducido en esta orden es la inclusión de los objetivos formativos en forma de competencias que los estudiantes deben adquirir durante su formación ([Jiménez et al., 2012](#); [Valle, 2012](#)).

En la comunidad autónoma de Andalucía, la formación docente del profesorado de infantil sigue un conjunto de requisitos y programas establecidos por la Consejería de Educación y Deporte ([Ruiz Brenes y Hernández Rivero, 2018](#)). Comienza con la obtención del Grado de Educación Infantil, un programa universitario de cuatro años que proporciona los conocimientos necesarios en didáctica, psicología educativa y organización escolar. Los estudiantes también realizan prácticas obligatorias en centros educativos para obtener experiencia práctica en el aula. Una vez completado el Grado, pueden optar por realizar el Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, que brinda una especialización adicional. Para ejercer como maestro o maestra de educación infantil, es necesario superar un proceso de oposiciones convocado por la Consejería de Educación y Deporte. Además, la formación continua es fundamental para el desarrollo profesional de los docentes, y la Consejería ofrece programas y actividades de desarrollo profesional a lo largo de la carrera docente.

Según el [Decreto 93/2013](#), de 27 de agosto, por el que se regula la formación inicial y permanente del profesorado en la Comunidad Autónoma de Andalucía, así como el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado, el currículo de formación del profesorado de educación infantil en Andalucía tiene como objetivo principal formar profesionales capacitados para diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje adecuados a las necesidades de los estudiantes. Se busca promover el desarrollo integral de los estudiantes, fomentar la igualdad, la inclusión y el respeto a la diversidad, así como fomentar la colaboración activa con el entorno educativo y la comunidad. Además, se enfatiza el desarrollo de competencias profesionales que abarcan diversas áreas, como la planificación de actividades de enseñanza,

García Segura, S. & Agudo Jurado, E.R. (2024).

La atención a la diversidad cultural en los planes de estudio de futuros docentes de Educación Infantil de las universidades públicas andaluzas.

la atención a la diversidad, la evaluación del aprendizaje, la gestión del aula y la comunicación efectiva con los estudiantes y las familias ([Ramírez García, 2015](#)). De esta manera, se garantiza una formación integral y sólida que prepare a los docentes para abordar los diferentes aspectos del currículo escolar y adaptarse a las necesidades de los estudiantes.

Formación docente y atención a la diversidad cultural

Durante los últimos años, la institución educativa se ha venido consolidando como espacios en los cuales se encuentra una amplia diversidad de culturas y donde converge un enriquecimiento de carácter lingüístico y cultural de todo el alumnado. La interculturalidad y el enfoque de educación intercultural promueve el diálogo entre diferentes culturas y supone un desafío a prácticas discriminatorias como el racismo, la xenofobia, la homofobia, etc. ([Rodrigues y Santos, 2021](#)). Esto implica el reconocimiento y respeto de la diversidad fomentando el diálogo y los intercambios entre diferentes grupos culturales. Mediante una participación activa, se busca mejorar la democracia en la sociedad, basándose en valores amplios como la justicia y la igualdad, entre otros ([Almodovar Antequera, 2017](#); [D'Antoni, 2016](#); [González Mediel et al., 2021](#)).

Por tal motivo, el personal docente es una figura clave para el desarrollo de un modelo de educación intercultural, debido a que resulta necesaria una intervención que sea objetiva y directa de estos en el centro educativo donde trabajan. Así pues, [García Gómez y Arroyo González \(2014\)](#) señalan que la educación intercultural debe tener la disposición de lograr la promoción de la multiplicidad cultural para alcanzar de forma directa la inserción social del alumnado en general, y suponer asimismo la alineación intercultural de todos los maestros para que así se consolide el florecimiento de la convivencia intercultural.

Es por ello por lo que, para lograr que se consolide una verdadera formación de tipo intercultural, se debe trabajar necesariamente con cada uno de los espacios formativos que se requieran para estos ([Almodóvar Antequera, 2017](#); [García Gómez y Arroyo González, 2017](#); [González Mediel et al., 2021](#)). Se hace referencia, principalmente, a la parte cognitiva donde se acota que se inicia directamente desde lo que desea consolidar el docente para lograr obtener una más amplia información de las culturas que van a caracterizar de manera individual a cada alumno que sea inmigrante bajo su responsabilidad. Entretanto, en el área actitudinal se identifica por la forma de actuar que caracteriza al profesorado ante el estudiante inmigrante en su aula asignada. Por su parte, la dimensión ética se consolida como la preferencia moral que dispone el o la docente con relación a las diferencias de tipo cultural de los estudiantes en la institución. Asimismo, el aspecto emocional comienza con el análisis de cada una de las apreciaciones que poseen con respecto a los estudiantes por medio de la coexistencia de numerosas identidades de tipo cultural en el centro escolar ([González Mediel et al., 2021](#)).

Existe, además, una dimensión procedimental que [Ortega Gaite et al. \(2019\)](#) identifican con un grupo de prácticas, capacidades y habilidades para lograr beneficiar cada uno de los principios

García Segura, S. & Agudo Jurado, E.R. (2024).

La atención a la diversidad cultural en los planes de estudio de futuros docentes de Educación Infantil de las universidades públicas andaluzas.

que norman la educación intercultural dentro del centro escolar, y puntualmente en el aula, y, finalmente, en un espacio de conciliación en donde se genera una apreciación objetiva de la intervención de tipo cultural con el propósito de lograr mejorías que sean notables en la convivencia que se genera en las instituciones escolares.

En este sentido, [Ortega Gaite et al., \(2019\)](#) también argumentan que la diferenciación de tipo cultural ha señalado la urgencia de que se dé una verdadera intervención intercultural dentro de diversos escenarios no solo pluriculturales sino también bilingües, ubicando diferentes medidas de intervención. En este sentido, se debe promocionar el aprendizaje de las diferentes lenguas de los estudiantes migrantes que se incorporan a los centros educativos, en pro de ofrecerles ayuda inmediata para lograr la inclusión al sistema educativo español sin ningún tipo de problema, consolidando una verdadera y fluida comunicación y entendimiento entre la comunidad educativa. Además, sería necesario brindar un servicio de asesoramiento directo a los maestros y maestras para conseguir canalizar el proceso de atención directa para todo aquel estudiante de procedencia extranjera ([Cernadas Ríos et al., 2021](#)).

Del mismo modo, otra medida de intervención sería la formación preventiva por medio de la incorporación de nuevas técnicas que permitan generar la resolución oportuna de los posibles problemas relacionados con las discrepancias producidas como consecuencia de los choques culturales dentro de los centros escolares. Se debe aportar a todos los miembros de la comunidad educativa ayuda y asistencia en la ejecución de proyectos de tipo intercultural mediante una apreciación directa de la diferenciación cultural de todo el alumnado del centro ([Cernadas Ríos et al., 2021](#)). Además de dichas dimensiones, [Jordán \(2004\)](#) instauró que el proceso formativo de la interculturalidad del personal docente necesariamente debe tomar en consideración las siguientes dimensiones: cognitiva, técnico pedagógica y triada emocional, moral y actitudinal.

Con el aumento de los procesos migratorios, algunos autores han coincidido en que no ha sido suficiente la alineación en instrucción intercultural, tanto inicial como de tipo permanente de los docentes, puesto que no se les ha brindado un verdadero proceso formativo en estos aspectos para alcanzar la verdadera consolidación de lo que son los currículos interculturales en los centros educativos en general ([Peñalva Vélez y Soriano Ayala, 2010](#); [Santos-Rego et al., 2014](#)). En tal sentido, se debe hacer mención del trabajo de [McAllister e Irvine \(2000\)](#) donde se plantea que el docente requiere con urgencia de cada una de las competencias de tipo intercultural, en donde se haga presencia de habilidades tanto afectivas, como prácticas y cognitivas para que posteriormente se pongan en ejecución en el espacio intercultural establecido para tal fin.

A nivel europeo, como ilustran [Severiens y Tadjman \(2017\)](#), la incorporación de la diversidad cultural en el currículo del profesorado se lleva a cabo de forma heterogénea en los distintos países. Su estudio mostró que la innovación en los cursos de atención a la diversidad consistió

García Segura, S. & Agudo Jurado, E.R. (2024).

La atención a la diversidad cultural en los planes de estudio de futuros docentes de Educación Infantil de las universidades públicas andaluzas.

en la introducción de un enfoque integral en el abordaje de la diversidad lingüística, los fenómenos psicosociales y la implementación de diferentes teorías pedagógicas relacionadas con la educación multicultural e intercultural. Asimismo, se ofrecieron diferentes modalidades de actividades docentes consistentes en clases magistrales, aprendizaje cooperativo, trabajos personales, desarrollo de investigaciones y presentaciones y aprendizaje entre iguales. [Siarova y Tudjman \(2018\)](#) mencionan los siguientes elementos como necesarios para preparar a los docentes en pedagogías culturalmente receptivas: desarrollar un conocimiento básico de la diversidad cultural, diseñar un currículo culturalmente relevante, demostrar preocupación cultural, construir una comunidad de aprendizaje, fomentar la comunicación intercultural (capacidad de los docentes para descifrar los códigos culturales de los diversos estudiantes) y la coherencia cultural en el aula del instructor (por ejemplo, adecuar las técnicas de instrucción a los estilos de aprendizaje de los diversos estudiantes).

[Siarova y Tudjman \(2018\)](#) muestran que el aprendizaje experiencial basado en la práctica en entornos diversos puede tener un impacto positivo en los estudiantes de magisterio cuando va acompañado de los siguientes elementos: cursos preparatorios y de seguimiento adecuados y supervisión efectiva interactiva y continua por parte de educadores y mentores. También afirman que es necesario integrar contenidos diversos en el plan de estudios de la formación inicial del profesorado, tanto de forma obligatoria como transversal. Todos los puestos prácticos deben integrar un elemento de diversidad. Las y los nuevos docentes necesitan tener acceso a programas de iniciación desarrollados conjuntamente con los institutos de formación y las escuelas, con un fuerte componente de tutoría.

Se puede señalar que la educación intercultural dispone de ciertas normas o principios que se aplican no sólo al profesorado sino también al alumnado en general. Sobre ello, [García Gómez y Arroyo González \(2014\)](#) hacen referencia a que es necesario que se reconozca y se admita la diversidad cultural en general, erradicando las posibles etiquetas de estudiantes migrantes para, de este modo, evitar que se siga generando la discriminación en grupos. Igualmente, se requiere del resguardo de la igualdad entre pares y la presencia clave del respeto hacia el prójimo, donde exista una verdadera tolerancia, respeto hacia la diversidad cultural, pluralidad de culturas, sin faltar una verdadera corresponsabilidad social en todos los centros escolares de la comunidad. En esta misma línea, se deben fomentar las prácticas que permitan erradicar de forma definitiva no solo el racismo, sino también cada prejuicio o estereotipo que se genere en contra de un migrante, la discriminación del alumnado migrante en los centros educativos, logrando, mediante el fomento de valores, buenas y nuevas actitudes que permitan una diversidad cultural donde el respeto sea puntual. Es necesario, además, que se conceptualice una visión precisa de la problemática que se presenta para alcanzar una sana convivencia, por medio de un afrontamiento directo y puntual que permita resolver de forma constructiva

García Segura, S. & Agudo Jurado, E.R. (2024).

La atención a la diversidad cultural en los planes de estudio de futuros docentes de Educación Infantil de las universidades públicas andaluzas.

cualquier problema que se genere relacionado con este aspecto ([García Gómez y Arroyo González, 2014](#); [García Medina, 2018](#)).

Del mismo modo, se ha de trabajar para generar un compromiso de todas las partes que convergen en el centro educativo, para gestionar positivamente el centro escolar, elaborar periódicamente una exploración del currículo, excluyendo el etnocentrismo tan arraigado desde épocas anteriores y creando un valor justo de la diversidad de cultura, de manera que puedan interactuar dentro de un centro escolar en particular. Hay que demandar la presencia de docentes competentes que puedan fácilmente ocuparse de la diversidad y utilizar nuevas estrategias cooperativas de la mano del empleo de recursos acordes para lograr un fin común y alcanzar la vigilancia concreta del alumnado con deficiencia de la lengua de acogida, y, de este modo, favorecer el éxito escolar de los estudiantes durante su proceso de enseñanza-aprendizaje ([García Gómez y Arroyo González, 2014](#); [García Medina, 2018](#)).

La educación intercultural no debe plantearse como una cuestión que solo afecta a aquellos centros con alumnado de diferente procedencia cultural, sino que es un elemento fundamental del currículo de todo el alumnado ya que pone de manifiesto la necesidad de trabajar para construir un modelo de sociedad abierto, democrático, respetuoso y cohesionador ([Alarcón Leiva y Márquez Sánchez, 2019](#); [Rodríguez-Cruz, 2018](#)). La interculturalidad no debe trabajarse como un contenido aislado, sino en todas las áreas del currículo. Por tanto, no debemos olvidar que es un contenido transversal que debe desarrollarse a lo largo de toda la etapa educativa. Solo así se conseguirá estimular habilidades como el pensamiento crítico y la reflexión.

Con relación a la preparación docente en el área de la interculturalidad a nivel nacional, existe una autonomía de cada comunidad y cada una de estas dispone de actuaciones en los centros escolares para alcanzar la conciliación intercultural de todos sus estudiantes, tal como lo refieren [Ortega Gaité et al. \(2019\)](#). Asimismo, resulta importante señalar que en Andalucía se han venido gestando los programas de Formación del profesorado en la Red del profesorado de ATAL (Interculturalidad) (REDATAL) que ofrecen ayuda y apoyo a estos casos y varios programas interculturales por medio de contrato público con entidades propias de la Comunidad Autónoma Andaluza ([Guerrero Valdebenito, 2013](#)).

Tras la revisión de la literatura en esta temática, el presente trabajo parte de la necesidad de analizar la formación relacionada con la atención a la diversidad cultural, la convivencia y la interculturalidad en los diferentes planes de estudios de universidades de Andalucía del Grado en Educación Infantil. A partir de este objetivo general, se plantean los siguientes objetivos específicos: por un lado, detallar si la diversidad cultural forma parte de los contenidos de los planes de estudios de Grado en Educación Infantil en las universidades de Andalucía; por otro lado, examinar el carácter y la duración de las asignaturas que abordan la atención a la

diversidad en los planes de estudios del Grado en Educación Infantil andaluces; y, por último, identificar posibles áreas de mejora o recomendaciones para fortalecer la incorporación de la diversidad cultural en los planes de estudios del Grado en Educación Infantil en la región.

METODOLOGÍA

Este trabajo parte de un enfoque de investigación basado en el análisis documental como técnica que contiene una información concretada de un documento original y tiene la finalidad de su transformación en un documento secundario (Garrido, 2002). En un segundo momento del proceso de investigación, se ha realizado una transformación de los datos cualitativos a datos cuantitativos para que ser analizados estadísticamente. La fuente principal de este trabajo ha sido la documentación oficial de los planes de estudios del Grado de Educación Infantil de ocho universidades públicas de Andalucía presente en las memorias de verificación de cada titulación.

En cuanto al procedimiento seguido, se puede indicar que en una primera etapa se buscaron y seleccionaron las universidades públicas de Andalucía que ofertaban la titulación de Grado Educación Infantil (tabla 1).

Tabla 1.
Información muestra del estudio

Universidad	enlace
Universidad de Almería (UAL)	https://www.ual.es/estudios/grados/presentacion/plandeestudios/1715
Universidad de Cádiz (UCA)	https://educacion.uca.es/informacion-publica-de-titulos-grados-grado-ed-infantil/
Universidad de Córdoba (UCO)	https://www.uco.es/educacion/es/geinfantil
Universidad de Granada (UGR)	https://grados.ugr.es/infantil/pages/titulacion
Universidad de Huelva (UHU)	https://www.uhu.es/fedu/?q=iacademica-graedu
Universidad de Jaén (UJA)	https://fachum.ujaen.es/grado-en-educacion-infantil
Universidad de Málaga (UMA)	https://www.uma.es/grado-en-educacion-infantil
Universidad de Sevilla (US)	https://educacion.us.es/estudios/grados/grado-en-educacion-infantil

Nota: elaboración propia.

A continuación, se procedió a la exploración y análisis de las guías docentes con el objetivo de identificar la presencia o ausencia de los siguientes descriptores: interculturalidad, diversidad cultural y convivencia. Estos términos fueron identificados y clasificados en cada una de las asignaturas de los diferentes planes de estudio de forma detallada. Del mismo modo, tras la revisión de las memorias de verificación de los distintos planes de estudio, se detalla el siguiente número de asignaturas según su carácter y duración de cada una de las universidades analizadas (tabla 2).

Tabla 2.
Universidades, asignaturas, carácter y duración.

Universidad	μ	n	Carácter				Duración	
			OB/T	B	PE	OP	C/S	A
Universidad de Almería (UAL)	39	23	6	13	2	3	16	7
Universidad de Cádiz (UCA)	46	18	7	3	-	8	16	2
Universidad de Córdoba (UCO)	44	30	7	9	3	11	26	4
Universidad de Granada (UGR)	72	37	14	5	1	17	25	12
Universidad de Huelva (UHU)	49	29	13	5	-	11	29	-
Universidad de Jaén (UJA)	71	8	2	2	-	4	7	1
Universidad de Málaga (UMA)	39	14	3	9	1	1	12	2
Universidad de Sevilla (US)	37	30	6	14	-	10	28	2
Total	397	189	58	60	7	65	158	30

OB/T=Obligatoria/Troncal; B=Básica; PE=Prácticas; OP=Optativa; C/S=Cuatrimestral o Semestral; A=Anual

Nota: Elaboración propia a partir de la información extraída de los planes de estudios.

ANÁLISIS DE DATOS

Tras revisar los diferentes planes de estudios de cada una de las universidades seleccionadas se inició un análisis de las guías docentes de las asignaturas que tuviesen entre sus descriptores algunos de los definidos en esta investigación: atención a la diversidad, convivencia, interculturalidad. A partir de ese análisis documental se obtuvo la siguiente información con respecto a las características de las asignaturas que contenían esos descriptores, así como su carácter obligatorio u optativo, y la duración de estas (Tabla 3).

Tabla 3.
Características de las asignaturas con contenidos relacionados con la diversidad cultural, convivencia e interculturalidad en los Grados de Educación Infantil.

Descriptores	N.º asignaturas	N.º por carácter			N.º por duración	
		B	OB	OP	C	A
Diversidad	105	35	40	30	65	40
Interculturalidad	85	30	35	20	50	35
Convivencia	78	45	23	10	68	10

B=Básica; OB=Obligatoria; OP=Optativa; C=Cuatrimestral o Semestral; A=Anual

Nota: Elaboración propia a partir de la información extraída de los planes de estudios.

RESULTADOS

Formación en interculturalidad

Los datos, que varían de una universidad a otra, reflejan la diversidad de enfoques educativos en la región. En la Universidad de Huelva, el concepto de interculturalidad aparece en 23 de 49

asignaturas, lo que representa aproximadamente un 46.94% del total de su oferta educativa. La Universidad de Sevilla incluye la interculturalidad en 12 de 37 asignaturas como “Atención a la Diversidad en Educación Infantil” y “Salud Infantil: Educación Motriz y Artística”, lo que representa aproximadamente un 32.43% del total. La Universidad de Cádiz y la Universidad de Málaga presentan la interculturalidad en el 21.7% y 23% de sus asignaturas, respectivamente, mientras que, en la Universidad de Córdoba, la interculturalidad es un tema que se presenta en 7 de 44 asignaturas como “Lengua española” y “La televisión educativa en el aula de infantil”, lo que representa aproximadamente un 15.9% del total. La Universidad de Granada y la Universidad de Almería lo hacen en menor medida, con un 12.5% y 7.69% respectivamente y, por último, en la Universidad de Jaén, este tema aparece en 5 de 71 asignaturas como “Didáctica general en educación infantil” y “Ámbitos socioculturales de la educación artística”, lo que representa aproximadamente un 7.04% del total.

Formación en diversidad cultural

Los resultados muestran una variabilidad significativa entre las universidades. En la Universidad de Sevilla aparece el concepto de diversidad cultural en todas las 37 asignaturas, lo que representa un 100% del total. En la Universidad de Almería, la diversidad se menciona en 14 de las 24 asignaturas, que representa el 58% del total, mientras que en la Universidad de Huelva se localiza en 27 de 49 asignaturas, lo que representa aproximadamente un 55.10% del total. En la Universidad de Granada, se encuentra en 27 de las 39 asignaturas, equivalente a un 52.78%. En la Universidad de Córdoba, el término “diversidad” aparece en 16 de 44 asignaturas como “Desarrollo de la expresión musical en infantil” y “Atención educativa a la diversidad cultural”, lo que representa aproximadamente un 36.36% del total y en la de Málaga, este descriptor es parte de 12 de 39 asignaturas como “Desarrollo Psicomotor en la Educación Infantil” y “Atención Temprana”, lo que representa aproximadamente un 30.77% del total. En la Universidad de Cádiz, aparece en 11 de 46 asignaturas como “Procesos y contextos educativos en la etapa de educación infantil” y “Desarrollo musical y su didáctica en educación infantil”, lo que representa aproximadamente un 23.9% del total, mientras que, por último, en la Universidad de Jaén, se encuentra en 5 de 71 asignaturas como “Didáctica general en educación infantil” y “Ámbitos socioculturales de la educación artística”, lo que representa aproximadamente un 7.04% del total.

Formación en convivencia

En la Universidad de Granada, el concepto de convivencia es parte de 27 de 72 asignaturas, lo que representa aproximadamente un 37.5% del total. De igual forma, en la Universidad de Sevilla, este término es parte de 13 de 37 asignaturas como “Atención a la Diversidad en Educación Infantil” y “Salud Infantil: Educación Motriz y Artística”, lo que representa aproximadamente un 35.13% del total. En la Universidad de Córdoba, el término “convivencia” aparece en 14

de 44 asignaturas como “Lengua española” y “Taller de escenografía y danza educativa”, lo que representa aproximadamente un 31.82% del total. En la Universidad de Almería, este descriptor se encuentra en 9 de 39 asignaturas como “Sociología de la Educación y de la Familia” y “Desarrollo de Habilidades Comunicativas Orales y su Didáctica”, lo que representa aproximadamente un 23.08% del total. Sin embargo, en la Universidad de Málaga, el término aparece en 5 de 39 asignaturas como “Prácticum I” y “Juegos en la Edad Infantil”, lo que representa aproximadamente un 12.82% del total, la Universidad de Cádiz solo incluye la “convivencia” en 3 de 46 asignaturas como “Enseñanza de las ciencias sociales en educación infantil” y “Educación física y su didáctica en educación infantil”, lo que representa aproximadamente un 6.5% del total y, por último, en la Universidad de Jaén, solo se encuentra en una de las 71 asignaturas, un 1.4% de su oferta curricular.

CONCLUSIONES

La formación en interculturalidad, diversidad cultural y convivencia en el Grado en Educación Infantil es de vital importancia para preparar a los futuros educadores en el abordaje de las realidades pluriculturales y diversas que se presentan en las aulas. Los datos presentados revelan una variedad de enfoques y niveles de inclusión de estos temas en los planes de estudio de las universidades públicas de Andalucía.

Uno de los resultados destacados es el porcentaje de asignaturas que abordan la interculturalidad en cada universidad. Por ejemplo, en la Universidad de Sevilla, la interculturalidad está presente en un 32.43% del total de asignaturas. Esto demuestra un enfoque fuerte y una prioridad en la preparación de los futuros educadores para trabajar en contextos multiculturales. Por otro lado, la Universidad de Jaén presenta un porcentaje más bajo, con solo un 7.04% de asignaturas que abordan la interculturalidad. Esto indica que podría haber una necesidad de ampliar y fortalecer la formación en este tema en esa universidad.

Otro resultado relevante es el porcentaje de asignaturas que abordan la diversidad cultural. La Universidad de Huelva destaca con un 55.10% de asignaturas que incluyen este descriptor, seguida de cerca por la Universidad de Cádiz y la Universidad de Málaga, con un 55% y un 30.77% respectivamente. Estos resultados muestran un compromiso claro de estas instituciones con la formación de educadores que estén preparados para trabajar en contextos diversos y atender las necesidades de todos los estudiantes. Sin embargo, otras universidades, como la Universidad de Jaén, presentan un porcentaje más bajo, lo que indica una posible área de mejora en su enfoque hacia la diversidad cultural en el plan de estudios.

La formación en convivencia también es un aspecto relevante en la preparación de los educadores. En este sentido, la Universidad de Granada destaca con un 37.5% de asignaturas que abordan la convivencia, seguida de cerca por la Universidad de Sevilla con un 35.13%. Estos

resultados reflejan un enfoque consciente en la promoción de un ambiente escolar positivo y la enseñanza de habilidades de convivencia pacífica. Sin embargo, otras universidades, como la Universidad de Jaén y la Universidad de Málaga, muestran un porcentaje más bajo de asignaturas que abordan la convivencia, lo que sugiere una posible necesidad de fortalecer la formación en este aspecto.

Es importante considerar que la formación en interculturalidad, diversidad cultural y convivencia no debe limitarse solo a asignaturas específicas, sino que debe ser una perspectiva transversal que impregne todo el currículo del Grado en Educación Infantil. Esto implica la integración de enfoques interculturales y de convivencia en todas las áreas temáticas y actividades prácticas, promoviendo una educación inclusiva y equitativa en todos los aspectos del proceso educativo.

Para mejorar la formación en interculturalidad, diversidad cultural y convivencia en los planes de estudio del Grado en Educación Infantil en las universidades públicas de Andalucía, es necesario tener en cuenta algunas recomendaciones. En primer lugar, es fundamental revisar y actualizar los planes de estudio para garantizar una mayor inclusión de asignaturas que aborden estos temas. Esto implica identificar las necesidades y los desafíos actuales en el ámbito educativo y adaptar los contenidos y enfoques pedagógicos en consecuencia.

Además, es importante promover la formación docente en interculturalidad, diversidad cultural y convivencia. Las universidades pueden desarrollar programas de formación específicos para preparar a los futuros educadores en el trabajo con estudiantes de diversos orígenes culturales. Estos programas podrían incluir cursos, talleres y prácticas que fomenten la comprensión intercultural, la sensibilidad cultural y las estrategias pedagógicas inclusivas.

El Grado en Educación Infantil desempeña un papel crucial en la formación de futuros docentes que trabajarán con niños y niñas en edades tempranas. Estos profesionales tienen la responsabilidad de brindar una educación de calidad, que promueva el desarrollo integral de discentes y sienta las bases para su futuro aprendizaje.

En los pilares formativos básicos del Grado en Educación Infantil es fundamental abordar temas como la interculturalidad, la diversidad cultural y la convivencia. Estos aspectos son esenciales para preparar a futuros profesionales en el contexto actual, caracterizado por la creciente diversidad cultural y social en las aulas.

La interculturalidad se refiere al reconocimiento y valoración de las diferencias culturales presentes en la sociedad y en el entorno educativo. Implica promover el respeto, la inclusión y el diálogo entre personas de diferentes culturas, fomentando la comprensión y la colaboración mutua. En un mundo globalizado, donde el contacto entre diferentes culturas es cada vez más frecuente, los educadores deben estar preparados para trabajar de manera efectiva con

García Segura, S. & Agudo Jurado, E.R. (2024).

La atención a la diversidad cultural en los planes de estudio de futuros docentes de Educación Infantil de las universidades públicas andaluzas.

estudiantes de diversas procedencias culturales ([García Gómez y Arroyo González, 2014](#)).

La diversidad cultural se relaciona con la variedad de culturas, tradiciones, lenguas y costumbres presentes en una sociedad. En el contexto educativo, implica reconocer y valorar esta diversidad, y promover la inclusión y la equidad para todos los estudiantes, independientemente de su origen cultural. Los educadores y las educadoras deben ser conscientes de las diferentes perspectivas culturales y adaptar sus prácticas pedagógicas para responder de manera efectiva a las necesidades y características de cada estudiante.

La formación en interculturalidad, diversidad cultural y convivencia en el Grado en Educación Infantil es esencial para preparar a los futuros docentes en la comprensión y manejo de la diversidad presente en las aulas. Estos temas deben ser abordados de manera transversal en el currículo, integrándolos en las diferentes asignaturas y actividades formativas. Es importante que los educadores y las educadoras adquieran conocimientos teóricos sólidos sobre la interculturalidad, la diversidad cultural y la convivencia, pero también es fundamental que desarrollen habilidades prácticas para aplicar estos conceptos en su trabajo diario. La formación debe incluir experiencias prácticas, como prácticas en centros educativos multiculturales, donde los estudiantes puedan aprender a trabajar con niños y niñas de diferentes orígenes culturales y adaptar sus estrategias pedagógicas para satisfacer sus necesidades específicas.

Como se mencionó en el marco teórico, las universidades, como motor de la sociedad, son conscientes de estas circunstancias y se esfuerzan por modernizarse y adaptarse a los retos económicos, académicos y sociales ([Lauder y Mayhew, 2020](#)). Para [Pomares Cintas y Álvarez García \(2020\)](#) la formación docente va acompañada de un enfoque de aprendizaje continuo, en el cual los docentes deben de participar en programas de desarrollo profesional, mantenerse actualizados en avances pedagógicos y tecnológicos, e involucrarse en comunidades de práctica y redes profesionales para compartir experiencias y aprender de otros profesionales.

INFORMACIÓN DE AUTORES

Sonia García-Segura

Doctora en Antropología Social y Licenciada en Pedagogía por la Universidad de Granada. Profesora investigadora en el Departamento de Educación, Área Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Córdoba, (España). Actualmente forma parte del grupo de investigación INCIDE (Infancia, Ciudadanía, Democracia y Educación) SEJ-614.

Estefanía del Rocío Agudo Jurado

Graduada en Educación Infantil y Magister en Educación Inclusiva por Universidad de Córdoba, (España).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcón Leiva, J. & Márquez Sánchez, J. J. (2019). Competencias docentes interculturales. Multiculturalidad y consecuencias para la inmigración. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 45(2), 7-27. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000200007>
- Almodovar Antequera, J. M. (2017). La educación intercultural en el sistema educativo español: educación primaria. En Gómez Parra, M. E. y Johnstone, R. (Coords.), *Educación Bilingüe: Tendencias Educativas y Conceptos*, pp. 79-88. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/educacion-bilingue-tendencias-educativas-y-conceptos-clave-bilingual-education-educational-trends-and-key-concepts_171287/
- Anta Félez, J. L. (2019). Marco contextual del espacio europeo de educación superior. Una descripción con trasfondo crítico. *Educere*, 23(75), 233-248. <https://www.redalyc.org/journal/356/35660262002/35660262002.pdf>
- Carrasco, S., Pàmies, J., Narciso, L. & Sánchez, A. (2021). *¿Por qué hay más abandono escolar entre los jóvenes de origen extranjero?* Observatorio Social de “La Caixa”. <https://elobservatoriosocial.fundacionlacaixa.org/es/-/por-que-hay-mas-abandono-escolar-entre-los-jovenes-de-origen-extranjero>
- Castilla Segura, J. (2018). Las ATAL (Aulas Temporales de Adaptación lingüística) y la diversidad cultural en la escuela. *Gazeta de antropología*, 34(1). <http://hdl.handle.net/10481/54700>
- Cernadas Ríos, F. X., Lorenzo Molero, M. M. & Santos-Rego, M. Á. (2021). La educación intercultural en España (2010-2019). Una revisión de la investigación en revistas científicas. *Publicaciones*, 51(2), 329-371. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v51i2.16240>
- Decreto 93/2013, de 27 de agosto, por el que se regula la formación inicial y permanente del profesorado en la Comunidad Autónoma de Andalucía, así como el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado. BOJA, 170, 30. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2013/170/1>
- D’Antoni, M. (2016). Interculturalidad: juego y metodologías de aula de primaria. *Actualidades Investigativas en Educación*, 16(3), 367-386. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v16i3.26067>
- Dienel, C. (2019). Bologna a utopy of harmony for European higher education. *Innovation: The European Journal of Social Science Research*, 32(4), 403-405. <https://doi.org/10.1080/13511610.2019.1674131>
- Eurydice (2015). *La garantía de la calidad en la Educación. Políticas y enfoques para la evaluación de los centros educativos en Europa*. Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE). https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/la-garantia-de-la-calidad-en-la-educacion-politicas-y-enfoques-para-la-evaluacion-de-los-centros-educativos-en-europa_181284/
- Fernández, I., & Madinabeitia, A. (2020). La transformación docente de la universidad a veinte años de Bolonia: balance y claves para un futuro por definir. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(2), 28-52. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.15149>

García Segura, S. & Agudo Jurado, E.R. (2024).

La atención a la diversidad cultural en los planes de estudio de futuros docentes de Educación Infantil de las universidades públicas andaluzas.

Fernández-Hawrylak, M., Sánchez Ibáñez, A., & Heras Sevilla, D. (2020). Las actividades de enseñanza-aprendizaje en el Espacio Europeo de Educación Superior: las actividades prácticas con herramientas web 2.0. *Academia y virtualidad*, 13(1), 61-79. <https://doi.org/10.18359/ravi.4260>

Garrido, M. R. (2002). *Fundamentos del análisis documental*. Pirámide.

Gelber, D., Ávila Reyes, N., Espinosa Aguirre, M. J., Escribano, R., Figueroa Miralles, J., & Castillo González, C. (2021). Mitos y realidades sobre la inclusión de migrantes en aulas chilenas: El caso de la escritura. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(74). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5801>

Gil-Pino, C. & García-Segura, S. (2019). Influencia de las expectativas de familias y profesorado en el logro educativo y social de estudiantes. *Revista Educação e Pesquisa*, 45, 1-20. <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201945214529>

González Mediel, O., Berríos Valenzuela, Ll. & Toro Collantes, M. (2021). La formación del profesorado de primaria en educación intercultural: una experiencia a través de la investigación acción. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 47(1), 197-217. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000100197>

García Gómez, L. & Arroyo González, M. J. (2014). La formación del profesorado en Educación Intercultural: un repaso sobre su formación inicial y permanente. *Revista de Educación Inclusiva*, 7(2), 127-142. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/153/147>

García Medina, R. (2018). Inclusión y convivencia para prevenir el racismo, la xenofobia y otras formas de intolerancia: uno de los retos principales de nuestro sistema educativo. *Ciencia, Técnica y Mainstreaming social*, 2, 53-65. <http://dx.doi.org/10.4995/citecma.2018.9852>

Guerrero Valdebenito, R. M. (2013). Integración sociocultural y enseñanza del español en Andalucía: Aplicación del programa Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL). *Perfiles educativos*, 35(142), 42-53. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982013000400004&script=sci_abstract&tlng=pt

Gutiérrez-Rodríguez, F. (2019). Educación inclusiva y Espacio Europeo de Educación Superior: una perspectiva jurídico-constitucional. En Márquez Vázquez, C. (coord.), *¿Avanzamos hacia universidades más inclusivas?*, pp. 17-44. Dykinson. <https://www.torrossa.com/gs/resourceProxy?an=4592358&publisher=FZ1825>

Instituto Nacional de Estadística (INE). (12 de febrero, 2022). *Estadística del Padrón Continuo 2020*. Datos provisionales. España: Instituto Nacional de Estadística. https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736177012&menu=ultiDatos&idp=1254734710990

Jiménez, L., Ramos, F. J., & Ávila, M. (2012). Las Universidades Españolas y EEES: Un estudio sobre los títulos de Grado de Maestro en Educación Primaria. *Formación universitaria*, 5(1), 33-44. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-50062012000100005&script=sci_arttext

Jordán, J. A. (2004). La formación continua del profesorado en educación intercultural. En Jordán, J. A., Besalú, X., Bartolomé Pina, M., Aguado Odina, T., Moreno García, C. y

García Segura, S. & Agudo Jurado, E.R. (2024).

La atención a la diversidad cultural en los planes de estudio de futuros docentes de Educación Infantil de las universidades públicas andaluzas.

- Sanz, M. (eds.), *La formación del profesorado en educación intercultural*, (pp. 11-48). Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Secretaría General Técnica.
- Lauder, H., & Mayhew, K. (2020). Higher education and the labour market: an introduction. *Oxford Review of Education*, 46(1), 1-9. <https://doi.org/10.1080/03054985.2019.1699714>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>
- Madueño, M.L. y Márquez, L. (2020). Formación de la identidad docente de estudiantes de la Carrera de Educación Primaria desde la experiencia de la práctica profesional. *Formación Universitaria*, 13(5), 57-67. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000500057>
- McAllister, G., & Irvine, J. J. (2000). Cross cultural competency and multicultural teacher education. *Review of educational research*, 70(1), 3-24. <https://doi.org/10.3102/00346543070001003>
- Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado*, 312, 29/12/2007. <https://www.boe.es/eli/es/o/2007/12/27/eci3854>
- Organización Internacional para las Migraciones (OIM). (2020). *Glosario de la OIM sobre Migración* (34). <https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml-34-glossary-es.pdf>
- Ortega Gaité, S., Shen, M. & Perales Montolio, M. J. (2019). Mediación intercultural: clave en la formación inicial y desarrollo docente para educar en la sociedad diversa. *Publicaciones*, 49(1), 151–163. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i1.9859>
- Peñalva Vélez, A. & Soriano Ayala, E. (2010). Objetivos y contenidos sobre interculturalidad en la formación inicial de educadores y educadoras. *Estudios sobre educación*, 18, 37-57. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/45731>
- Pomares Cintas, E., & Álvarez García, F. J. (2020). La adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior, 13 años después: la destrucción del saber en las universidades españolas. *EUNOMÍA. Revista en Cultura de la Legalidad*, 19, 184-213. <https://doi.org/10.20318/eunomia.2020.5708>
- Ramírez Carpeño, E. (2015). Estudio comparado sobre formación de maestros en perspectiva supranacional: los casos de Alemania, Francia, Italia y España. *Revista Tendencias Pedagógicas*, 25, 35-56. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/159>
- Ramírez García, A. (2015). La formación del profesorado de Educación Primaria ante las competencias básicas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 199-214. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.3.193811>
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial del Estado*, 260, de 30/10/2007. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2007/10/29/1393/con>
- Rebolledo Gámez, T. (2015). La formación inicial del profesorado de educación primaria y secundaria en Alemania, España, Finlandia, Francia y Reino Unido. *Revista Española de Educación Comparada*, 25, 129-148. <https://doi.org/10.5944/reec.25.2015.14787>

García Segura, S. & Agudo Jurado, E.R. (2024).

La atención a la diversidad cultural en los planes de estudio de futuros docentes de Educación Infantil de las universidades públicas andaluzas.

Rivas, I. & Bertolini, M. S. (2016). *Formación docente: miradas históricas y nuevas perspectivas*. Conferencia en Universidad Nacional del Nordeste <https://repositorio.unne.edu.ar/handle/123456789/9085>

Rodrigues, M. & Santos, A. (2021). A educação intercultural e a humanização em Freire: considerações e congruências. *Inter-Ação, Goiânia*, 46, 946-961. <https://doi.org/10.5216/ia.v46ied.especial.68357>

Rodríguez-Cruz, M. (2018). Construir la interculturalidad. Políticas educativas, diversidad cultural y desigualdad en Ecuador. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, (60), 217-236. <https://doi.org/10.17141/iconos.60.2018.2922>

Ruiz Brenes, M.C. & Hernández Rivero, V. M. (2018). La incorporación y uso de las TIC en Educación Infantil. Un estudio sobre la infraestructura, la metodología didáctica y la formación del profesorado en Andalucía. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 52, 81-96. <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2018.i52.06>

Santos Rego, M. A., Cernadas Ríos, F. X. & Lorenzo Moledo, M. D. M. (2014). La inclusión educativa de la inmigración y la formación intercultural del profesorado. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 17(2), 137-137. <https://doi.org/10.6018/reifop.17.2.196931>

Severiens, S., & Tudjman, T. (2017). *Preparing student teachers for diversity Analysis of teacher training curricula*. NAOS- Professional capacity on Diversity <http://naos.risbo.org/wp-content/uploads/2017/08/Handbook-teacher-training.pdf>

Siarova, H. & Tudjman, T. (2018). *Developing teachers' capacity to deal with diversity*. Sirius Policy Briefs Series No 9. <https://www.sirius-migrationeducation.org/wp-content/uploads/2018/12/Policy-brief-Developing-teachers%E2%80%99-capacity-to-deal-with-diversity.pdf>

Soler, A., Martínez, J.I., López-Meseguer, R., Valdés, M., Sancho, M., Morillo, B. & de Cendra, L. (2021). *Mapa del abandono educativo temprano en España. Informe general*. Fundación Europea Sociedad y Educación (EFSE). https://www.sociedadeducacion.org/site/wp-content/uploads/INFORME-GENERAL-AET_WEB_23032021.pdf

Valle, J.M. (2012). La política educativa supranacional: un nuevo campo de conocimiento para abordar las políticas educativas en un mundo globalizado. *Revista Española de Educación Comparada*, 20, 109-144. <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:reec-2012-20-5040&dsID=Documento.pdf>

Vidal García, J., Vieira Aller, M.J. & González Rodríguez, D. (2016). Los factores sociales que influyen en el abandono escolar temprano. En Castejón Costa, J. L. (coord.), *Psicología y educación: presente y futuro*, pp. 2156-2163. Asociación Científica de Psicología y Educación (ACIPE).